

Jolanta Elżbieta Kowalska

ZNACZENIE EDUKACYJNE PROJEKTU „JESTEM FAIR”

opartego na idei neoolimpizmu

EDUKACJA. PEDAGOGIKA SPORTU



ZNACZENIE EDUKACYJNE PROJEKTU „JESTEM FAIR”

opartego na idei neoolimpizmu



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Jolanta Elżbieta Kowalska

ZNACZENIE EDUKACYJNE PROJEKTU „JESTEM FAIR”

opartego na idei neoolimpizmu

EDUKACJA. PEDAGOGIKA SPORTU



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2020

Jolanta Elżbieta Kowalska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Centrum Kształcenia Pedagogów Sportu, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 149/153

RECENZENT

Danuta Umiastowska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Magdalena Granosik

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI

Studio Polkadot

© Copyright by Jolanta Elżbieta Kowalska, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09351.19.0.M

Ark. wyd. 14,5; ark. druk. 18,5

ISBN 978-83-8142-810-1

e-ISBN 978-83-8142-811-8

<https://doi.org/10.18778/8142-810-1>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

*Pamięci
Zofii Żukowskiej,
Haliny Zdebskiej-Biziewskiej,
Przewodniczących
Klubu Fair Play PKOl*

Spis treści

Wstęp	11
-------------	----

Rozdział 1

Teoretyczne przesłanki projektu edukacyjnego

1.1. Wartości i ich rola w edukacji	17
1.1.1. Pojęcie wartości i ich klasyfikacja	17
1.1.2. Rola wartości w procesie wychowania	21
1.1.3. Wychowanie do wartości w działaniach profilaktycznych	25
1.2. Sport w procesie wychowania	28
1.2.1. Sport jako obszar współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej	28
1.2.2. Wychowawcze wartości sportu	32
1.2.3. Kulturotwórczy i wychowawczy wymiar widowisk sportowych	33
1.2.4. Sport wobec zagrożeń współczesności	35
1.3. Neoolimpizm jako koncepcja wychowawcza	41
1.3.1. Pedagogika sportu Pierre'a de Coubertina w wymiarze antycznych i współczesnych wartości olimpizmu	42
1.3.2. Fundamentalne zasady olimpizmu w koncepcji Pierre'a de Coubertina	46
1.3.3. Pierre'a de Coubertina założenia edukacji olimpijskiej w szkole	48
1.4. Fair play – od historii do promocji w sporcie i życiu codziennym	52
1.4.1. Fair play – pojęcie, tradycje i teraźniejszość	52
1.4.2. Rozwój zasady fair play w Polsce	60
1.4.3. Wybrane aspekty zasady fair play	62
1.4.4. Promowanie zasady fair play w wybranych dokumentach normatywnych	64
1.5. Problemy okresu adolescencji wyzwaniem dla wychowania	68
1.5.1. Zachowania młodzieży w okresie dorastania	69
1.5.2. Przyczyny agresywnych zachowań młodzieży	73
1.5.3. Rola subkultur młodzieżowych w kreowaniu tożsamości młodego człowieka ...	82
1.5.4. Subkultury kibiców piłkarskich – charakterystyka i podziały	84

1.6. Wybrane metody pracy z młodzieżą	92
1.6.1. Model działań wspierających rozwój młodzieży	92
1.6.2. Metoda projektów jako aktywizująca praktyka wychowawcza	95
1.6.3. Działania profilaktyczne skierowane do uczniów–kibiców	99

Rozdział 2

Założenia metodologiczne

2.1. Koncepcja badań	101
2.1.1. Przesłanki uzasadniające wybór przedmiotu badań	101
2.1.2. Uwarunkowania społeczne i środowiskowe projektu edukacyjnego <i>Jestem fair</i>	104
2.2. Przedmiot i cel badań	109
2.3. Cel, założenia i działania edukacyjne projektu <i>Jestem fair</i>	110
2.3.1. Przesłanki teoretyczne do podjęcia działań edukacyjnych w łódzkich szkołach gimnazjalnych	111
2.3.2. Cel i założenia projektu <i>Jestem fair</i>	114
2.3.3. Działania oparte na fundamentalnych zasadach olimpizmu Pierre'a de Coubertina podjęte w ramach projektu <i>Jestem fair</i>	117
2.4. Problematyka badawcza	129
2.5. Miary oceny skuteczności projektu <i>Jestem fair</i>	132
2.6. Metody, techniki i narzędzia badawcze	133
2.7. Sposób analizy danych	135
2.8. Charakterystyka uczestników projektu edukacyjnego <i>Jestem fair</i> i jego ramy czasowo-zadaniowe	136

Rozdział 3

Ocena skuteczności działań edukacyjnych podjętych w ramach projektu *Jestem fair* – wyniki badań własnych

3.1. Analiza porównawcza badań przeprowadzonych wśród uczniów ogółem	145
3.1.1. Postrzeganie zasady fair play w sporcie i życiu	145
3.1.2. Deklarowane zachowania zgodne z zasadą fair play w aspektach: przestrzegania przepisów, odpowiedzialności, zdrowia oraz równości szans	148
3.1.3. Podstawowe źródło wiedzy o fair play	158
3.2. Analiza wyników badań z uwzględnieniem kibicowania deklarowanego przez badanych uczniów	159
3.3. Ocena przez badanych nauczycieli działań podjętych w ramach projektu <i>Jestem fair</i> jako znaczących w pracy edukacyjnej	165
3.4. Samoocena dokonana przez badanych studentów skuteczności przeprowadzonych w szkołach zajęć edukacyjnych na temat przestrzegania zasady fair play w sporcie i życiu	170

3.5. Ocena najbardziej wartościowych działań edukacyjnych projektu <i>Jestem fair</i>	172
3.6. Ograniczenia i problemy w realizacji założeń projektu <i>Jestem fair</i>	175
3.7. Dyskusja, synteza wyników badań i egzemplifikacje dla praktyki pedagogicznej	177
3.7.1. Dyskusja i podsumowanie wyników badań	177
3.7.2. Implikacje i rekomendacje dla praktyki pedagogicznej	182
Zakończenie	189
Bibliografia	193
Spis tabel	207
Spis rycin	209
Załącznik 1. Tabele do wykresów	213
Załącznik 2. Narzędzia badawcze dla uczniów	245
Załącznik 3. Narzędzia badawcze dla nauczycieli	257
Załącznik 4. Wyróżnienia, rekomendacje klubów sportowych i wybrane materiały prasowe dotyczące realizacji projektu edukacyjnego <i>Jestem fair</i>	261
Załącznik 5. Plakat i logo projektu edukacyjnego <i>Jestem fair</i> oraz wyróżnione w konkursie flagi kibiców fair play	285
Załącznik 6. Dokumentacja fotograficzna z realizacji projektu edukacyjnego <i>Jestem fair</i>	287
Summary	293
Nota o autorce	295

Wstęp

*Nadszedł czas, aby zbudować strukturę edukacji
z jej architekturą bardziej dopracowaną
do dzisiejszych potrzeb.*

Pierre de Coubertin¹

Przed sportem, jako jednym z najważniejszych zjawisk społeczno-kulturowych i ekonomicznych, w XXI wieku stawiane są zadania oparte na wartościach demokratycznych i prawach człowieka. Zadania te, wynikające ze społecznego wymiaru sportu, to między innymi upowszechnianie postawy zrozumienia i tolerancji dla innych osób, kultur i wyznań, przeciwdziałanie patologiom w sporcie, a także wszelkim formom dyskryminacji, rasizmu i ksenofobii. Przyjęcie perspektywy wyznaczonej przez te zadania jest próbą odpowiedzi świata sportu, a przede wszystkim sportu olimpijskiego, na szybko zachodzące przemiany cywilizacyjne.

Najefektywniejsza i najsluszniejsza droga promocji wartości zasady fair play – obok podnoszenia jej znaczenia w sporcie wyczynowym – to wprowadzanie jej do systemu oświaty na wszystkich poziomach edukacji². W tym kontekście nowej aktualności nabiera ujęcie pedagogiki sportu³. Stefan Wołoszyn definiuje ją jako

stan refleksji teoretycznej i wiedzy na temat miejsca i roli wychowania fizycznego i sportu w ogólnym wychowaniu i kształceniu człowieka. [...] Wiedza ta jest wykładnikiem określonych badań i naukowego uogólnienia praktyki wychowawczej⁴.

¹ P. de Coubertin, *Olympism. Selected Writings*, IOC, Lozanna 2000, s. 559.

² Z. Żukowska, R. Żukowski, *Społeczno-wychowawcze wartości idei fair play w sporcie dla wszystkich*, [w:] *Polska myśl olimpijska (1984–2014)*, red. K. Zuchora, Wydawnictwo Fall, Polski Komitet Olimpijski, Warszawa 2014, s. 257.

³ Zob. m.in. P. Błajet, *Pedagogika sportu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 337–366; A. Kaźmierczak, *Zarys pedagogiki sportu. Podręcznik dla studentów nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2019; J. Nowocień, *Pedagogika sportu*, AWF, Warszawa 2019; S. Wołoszyn, *Ratujmy humanistyczne wartości sportu*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 50–53.

⁴ S. Wołoszyn, *Pedagogika wychowania fizycznego i sportu*, [w:] S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 213.

Krzysztof Zuchora, podkreślając, iż ciągłość i rozwój współczesnego sportu i ruchu olimpijskiego zależą od wychowania nowego pokolenia w szacunku wobec człowieka jako wartości najwyższej, odwołuje się do wartości ogólnoludzkich, uniwersalnych, humanistycznych⁵. W tym aspekcie należy podkreślić, że filarem edukacji olimpijskiej stał się olimpizm⁶, określany również mianem pedagogiki olimpijskiej⁷. Pedagogiki, która kreuje wartości humanistyczne na podstawie etycznego znaczenia kodeksu fair play – jako źródła zasad moralnych. Fundamentalne zasady olimpizmu zapisane w Karcie Olimpijskiej⁸ stanowią o jej ponadczasowym znaczeniu tak w sporcie, jak i całej pozasportowej współczesnej rzeczywistości wychowawczej, społecznej i gospodarczo-ekonomicznej.

Bazując na związku sportu z wychowaniem, neoolimpizm Pierre'a de Coubertina wpisuje się we współczesny nurt teorii wychowania⁹, który w ramach edukacji alternatywnej może występować jako integralna część programów nauczania na różnych szczeblach szkolnictwa. Szczególną uwagę zwraca się przy tym na przestrzeganie zasady fair play w sporcie i życiu we wszystkich jego aspektach, takich jak przestrzeganie przepisów, odpowiedzialność, dbanie o zdrowie oraz równość szans. Wartości tej idei mogą stać się

nośnym instrumentem w edukacji młodzieży, z szansami na samorealizację i socjalizację, partnerstwo w interakcjach wychowawczych, pogłębioną refleksję etyczną i rozbudzoną potrzebę własnego doskonalenia – nie tylko w sporcie¹⁰.

W edukacji zatem idea *czystej gry* może stanowić skuteczny i podstawowy czynnik działań wychowawczych i kształcących. Pierre de Coubertin, propagując sport jako formę odnowy moralnej i fizycznej Francji, zwracał uwagę na takie wartości jak zdrowie, patriotyzm, hartowanie charakteru i socjalizację. Elementami składowymi swojej pedagogiki uczynił system Thomasa Arnolda, propagujący zespołowe gry sportowe i sporty na świeżym powietrzu, jako element wychowujący i dyscyplinujący, oraz ideę starożytnych igrzysk olimpijskich – agonistykę¹¹. Nośnikami idei czystej gry powinny być: język, obyczaje, zachowanie, literatura i sztuka, a ogólniej kultura, w której funkcjonuje młody człowiek. Dzięki zasadzie fair play można oddziaływać w pozytywny sposób na osobowość wychowanka, sprzyjać jego rozwojowi mo-

⁵ K. Zuchora, *Edukacja olimpijska w szkole. Sprawa honoru*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 41–49.

⁶ R. Naul, *Olympic Education*, Meyer & Meyer Sport, Oksford 2008, s. 26.

⁷ R. Naul, *The Impact of the Le Havre congress on physical education in schools in Germany and some selected European countries*, [w:] *Coubertin and Olympism. Questions for the Future*, red. N. Mueller, CIPC, Lozanna 1998, file:///C:/Users/User/Downloads/The_Impact_of_the_Le_Havre_Congress_on_physical_ed.pdf [dostęp: 10.10.2018], s. 141–150.

⁸ Karta Olimpijska jest zbiorem fundamentalnych zasad olimpizmu oraz artykułów i przepisów wykonawczych przyjętych przez Międzynarodowy Komitet Olimpijski (MKOl).

⁹ B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 370.

¹⁰ Z. Żukowska, *Edukacja olimpijska młodzieży. Tradycje–teraźniejszość–perspektywy*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 37.

¹¹ D. Miller, *Historia igrzysk olimpijskich i MKOl*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012, s. 32–38.

ralnemu i społecznemu, ułatwiać poznawanie przez niego świata i samego siebie. Ponadto rozwijać postawy, w których prawda, honor i sprawiedliwość pełnią funkcje nadrzędne. Są one szczególnie cenione i stawiane niezwykle wysoko w hierarchii wartości moralnych. Zachowanie zasady fair play przyczynia się również do odczuwania radości i zadowolenia z podejmowanej działalności – jeśli prowadzi ona do uznania przez jednostki wartości moralnych. Uczy dzieci i młodzież

tolerancji dla ras, narodowości i religii, potrzeby doskonalenia siebie, pokojowego współistnienia między ludźmi, szacunku do innego człowieka, dobrowolnego poszanowania i respektowania norm i przepisów określających zasady współżycia społecznego, zaufania do innych i wiary w ich dobro¹².

Przedstawione założenia pedagogiki sportu Pierre'a de Coubertina stały się inspiracją do podjęcia działań w ramach projektu edukacyjnego *Jestem fair*.

Autorka, korzystając ze swoich doświadczeń zawodowych i sportowych oraz wiedzy z zakresu pedagogiki i olimpizmu, struktur i mechanizmów działania kibiców, jako ekspert w Radzie do spraw Bezpieczeństwa Imprez Sportowych – najpierw przy Ministerstwie Sportu i Turystyki, a później w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji, postanowiła pozyskać wsparcie dla działań na rzecz poprawy bezpieczeństwa i wzmocnienia pozytywnych zachowań w swoim mieście. Dzięki pomocy licznych osób i instytucji udało się wdrożyć autorski program *Jestem fair* – w 2009 roku jako projekt pilotażowy, by w 2011 roku – przed EURO 2012 – rozpocząć jego realizację w łódzkich szkołach gimnazjalnych; projekt miał cztery edycje, do roku szkolnego 2014/2015.

Edukacja w zakresie fair play dotyczy całego społeczeństwa – im wyższy jest poziom wiedzy na temat czystej gry, im bardziej docenia się problem, tym większa szansa na przeciwdziałanie niepożądanym zjawiskom społecznym. Również w obowiązującej (w trakcie trwania projektu) podstawie programowej kształcenia ogólnego¹³ można odnaleźć w ramach przedmiotu wychowanie fizyczne treści odwołujące się do wartości fair play, które powinny prowadzić do rozwoju moralnego uczniów, prawidłowych relacji z otoczeniem oraz zachowania zdrowia psychicznego.

Prezentowane opracowanie jest rekonstrukcją działań podjętych podczas realizacji projektu *Jestem fair* i stanowi jeden z przykładów inicjatyw na rzecz młodzieży. Działania w nim podjęte wynikały z uwarunkowań społecznych i środowiskowych – łączyły się z organizacją EURO 2012 oraz potrzebą przeciwdziałania chuligańskim zachowaniom wśród łódzkich kibiców. U podstaw opracowania i realizacji projektu legły idee neoolimpizmu (pięć zasad Pierre'a de Coubertina) wraz z naczelną zasadą fair play (w wybranych aspektach w sporcie i życiu), jako źródło wartości dla młodzieży. Pierwsza i najważniejsza zasada dotyczy

¹² J. Kowalska, A. Kaźmierczak, *Zasada fair play jako wartość wychowawcza w edukacji szkolnej i w przeciwdziałaniu chuligaństwu na stadionach. Raport z badań w ramach projektu pilotażowego „Jestem fair” realizowanego w łódzkich szkołach*, Centrum Szkolenia Policji w Legionowie, Warszawa 2010, s. 14.

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977).

religio athletae. Druga opiera się na równości szans wszystkich ludzi, jako dalszy rozwój misji *citius–altius–fortius*. Trzecia zasada dotyczy pojęć: *fair play* i *rozwój sił – radość z wysiłku*. Czwarta to *rozejm* powiązany z ideą *rytmiczności*, piąta odnosi się do piękna, powiązania sztuki i poezji jako elementu świętowania igrzysk olimpijskich. Możliwość wykorzystania sportu w wychowaniu moralnym, a także przez wzajemnie przenikające się obszary edukacji: społecznej, moralnej, fizycznej, estetycznej i poznawczej, stała się podstawą założeń pedagogiki sportu Pierre'a de Coubertina. Idee twórcy nowożytnych igrzysk olimpijskich wraz z zasadą *fair play* posłużyły do zbudowania fundamentu projektu *Jestem fair*.

Część wyników badań przeprowadzonych podczas trwania projektu została zaprezentowana podczas wielu krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych, a także opublikowana w formie opracowań książkowych, rozdziałów monografii i artykułów w czasopismach¹⁴. Konstrukttywne uwagi, które przy tych okazjach były formułowane, zostały uwzględnione w prezentowanej książce.

Ogólnym celem opisanych badań jest ocena skuteczności podjętych działań edukacyjnych w ramach projektu *Jestem fair*, zrealizowanego w latach 2011–2015 w łódzkich gimnazjach. Cel szczegółowy to sprawdzenie, na ile idee neoolimpizmu wraz z zasadą *fair play* okazały się edukacyjnie wartościowe dla uczestników projektu *Jestem fair*: uczniów (w tym kibiców), nauczycieli, studentów pedagogiki (specjalność: pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej). Praktyczny cel to próba wskazania możliwości wdrażania w praktyce pedagogicznej idei neoolimpizmu metodą projektową jako wartościowych dla procesu kształcenia i wychowania młodzieży, zwłaszcza w okresie dorastania.

Po zrealizowaniu podjętych działań w ramach projektu edukacyjnego *Jestem fair*, na podstawie analizy wyników badań, można stwierdzić, iż idee neoolimpizmu okazały się wartościowe zarówno dla uczniów (w tym kibiców) biorących w nim udział, jak i badanych nauczycieli oraz studentów pedagogiki – zmianie uległo postrzeganie stosowania zasady *fair play* zarówno w sporcie, jak i życiu codziennym.

W przedstawionym opracowaniu badawczym występuje różnorodność rozwiązań metodologicznych – łączenie danych ilościowych z danymi jakościowymi. W badaniach ilościowych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z techniką ankietową. W badaniach jakościowych autorka wykorzystała różne narzędzia zbierania danych: obserwację uczestniczącą, wywiady swobodne oraz dokumentację projektu.

Niniejsza publikacja, która powstała na podstawie materiału zgromadzonego podczas realizacji projektu *Jestem fair*, została uporządkowana w logicznym układzie trzech rozdziałów.

¹⁴ M.in. J.E. Kowalska, A. Kaźmierczak, *Fair play I navijačko ponašanje – project „Ja sam fer” u Poljskoj. Fair play and supporters behaviour – project „I am fair” in Poland*, [w:] 17th European Fair Play Congress. Abstract Book, Printera Group, Chorwacja 2011, s. 77–80; J.E. Kowalska, *Rozumienie pojęcia foul play przez łódzkich gimnazjalistów*, [w:] *Sport i olimpizm w edukacji dzieci i młodzieży – polskie tradycje i nowoczesne tendencje*, red. J. Nowocień, K. Zuchora, AWF Warszawa, Fundacja Centrum Edukacji Olimpijskiej, Warszawa 2016, s. 123–135; J. Kowalska, *Znaczenie postawy fair play w sporcie i życiu w opinii łódzkich gimnazjalistów*, [w:] *Wychowanie przez sport w rodzinie i grupach społecznych, w tym w środowisku akademickim*, red. J. Nowocień, K. Zuchora, AWF Warszawa, Polska Akademia Olimpijska Komitet Pierre'a de Coubertina w Polsce, Warszawa 2017, s. 338–348.

W rozdziale pierwszym, *Teoretyczne przesłanki projektu edukacyjnego*, obejmującym sześć podrozdziałów, zostały omówione pojęcia dotyczące: wartości oraz sportu w kontekście ich znaczenia w edukacji, neoolimpizmu wraz z jego główną zasadą fair play jako sposobem oddziaływań wychowawczych, problemów wieku adolescencji i subkultur młodzieżowych (między innymi kibiców piłkarskich). Przedstawione zostały także wybrane działania profilaktyczne, w tym metoda projektów.

Rozdział drugi, *Założenia metodologiczne*, zawiera przesłanki uzasadniające wybór przedmiotu i celu badań, problemów oraz metod badawczych, omówienie uwarunkowań powstania projektu edukacyjnego *Jestem fair* i podjętych w jego ramach działań wychowawczych, określenie miary jego skuteczności i sposobu analizy danych. W rozdziale dokonano także charakterystyki uczestników projektu edukacyjnego.

Rozdział trzeci, *Ocena skuteczności działań edukacyjnych podjętych w ramach projektu Jestem fair*, dotyczy analizy i przedstawienia wyników badań własnych autorki w kontekście założonych celów oraz postawionych problemów badawczych. Omówienie wyników badań ilościowych i jakościowych przedstawiono w siedmiu podrozdziałach. W ostatnim zawarto wnioski i rekomendacje aplikacyjne, proponowane do wykorzystania w praktyce pedagogicznej.

Publikację kończą: bibliografia, spis tabel i rycin oraz aneks z sześcioma załącznikami.

Treści zawarte w niniejszej książce odnoszą się do problemów młodzieży w okresie dorastania, które wydają się uniwersalne, niezależnie od struktury systemu edukacji. Zgodnie z założeniami reformy szkolnictwa¹⁵ gimnazja zostały zlikwidowane, niemniej poruszane kwestie są wciąż aktualne i występują niezależnie od struktury organizacyjnej szkół. Tym bardziej że w nowej podstawie programowej uwzględniono metodę projektów jako wspomagającą samodzielność i odpowiedzialność uczniów oraz wspierającą integrację zespołu klasowego. Wskazano, iż metoda projektów umożliwia współdziałanie szkoły ze środowiskiem lokalnym, angażuje rodziców uczniów¹⁶ w zakresie wychowania fizycznego oraz wymaga skoordynowania tych zajęć z programami edukacyjnymi dotyczącymi zdrowia i profilaktyki zachowań ryzykownych, oferowanymi szkołom przez różne podmioty.

Nowego edukacyjnego znaczenia nabrały uniwersalne wartości sportu wraz z zasadą fair play w czasie ostatnich prac redakcyjnych nad niniejszą publikacją. Wówczas bowiem społeczeństwa na całym świecie dotknęła pandemia koronawirusa. Izolacja ludzi, odwołanie imprez kulturalnych i sportowych, przełożenie ich na dalszy termin – w tym XXXII Letnich Igrzysk Olimpijskich w Tokio (po raz pierwszy od zakończenia II wojny światowej) – spowodowało powrót do szlachetnych wartości sportu, to jest solidarności, okazywania sobie szacunku i dawania wsparcia. Sportowcy, działacze i kibice otrzymali szansę, a nawet stanęli przed

¹⁵ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U., poz. 59, 60).

¹⁶ Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z dnia 14.02.2017 r.

zadaniem, by swoją etyczną postawą, zgodną z zasadą fair play, pokazać, jak ważne są fundamentalne wychowawcze wartości sportu w życiu codziennym.

Realizacja projektu *Jestem fair*, a tym samym powstanie niniejszej publikacji, nie byłyby możliwe, gdyby nie współpraca bardzo wielu osób z różnych instytucji i środowisk. Wszystkich nie sposób wymienić. Autorka pragnie podziękować każdemu, kto wspierał podjęty wysiłek na rzecz upowszechniania idei neoolimpizmu w edukacji. Niezmiernie cenna w tym zakresie była pomoc dr. Arkadiusza Kaźmierczaka wraz z zespołem kolegów i koleżanek z Pracowni Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, mgr Elżbiety Kukuły z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi oraz pracowników Centrum Zajęć Pozaszkolnych nr 1 w Łodzi, a także wsparcie Dziekanów Wydziału – dr. hab. Grzegorza Michalskiego i prof. Danuty Urbaniak-Zajęc.

Przy opracowywaniu przedstawionych badań istotną okazała się pomoc dr. hab. Wiesława Szymczaka, dziękuję za wsparcie w wykonaniu analizy statystycznej. Autorka dziękuje także za życzliwe i cenne wskazówki recenzentowi – dr. hab. Danucie Umiastowskiej oraz redaktorom Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego – mgr Urszuli Dzieciatkowskiej za okazane zaufanie i wszelką pomoc oraz mgr Magdalenie Granosik za współpracę przy redagowaniu tekstu, opartą na wzajemnym zrozumieniu i serdeczności.

Szczególne podziękowania kieruje do swoich najbliższych – Męża Grzegorza, Córek Anastazji i Nadii oraz Rodziców – którzy zawsze okazywali cierpliwość, wyrozumiałość i służyli pomocą. Wsparcie to pozwoliło na wykonanie rozległych i pracochłonnych działań i udowodniło, niejako przy okazji, ważną rolę rodziny w pokonywaniu najtrudniejszych nawet sytuacji, do których autorka zalicza realizację opisywanego projektu oraz opracowanie niniejszej monografii.

Rozdział 1

Teoretyczne przesłanki projektu edukacyjnego

1.1. Wartości i ich rola w edukacji

Wartości odnoszą się do istoty życia ludzkiego i jego sensu. Obejmują stany poznawcze, emocjonalne oraz ocenę podejmowanych działań i dokonywanych wyborów. Chociaż pojęcie wartości bywa różnie interpretowane, to zawsze jest związane z pewną normą, stanowi kryterium, według którego człowiek – poprzez aprobowanie, bądź nie, pewnych działań – postępuje.

1.1.1. Pojęcie wartości i ich klasyfikacja

Termin wartości wiąże się ściśle z życiem człowieka i dotyka wszystkich jego sfer. Zdefiniowanie tego pojęcia jest bardzo trudne ze względu na wielość znaczeń w zależności od nauki, która podejmuje próbę jego zoperacjonalizowania. Zdzisław Piwoński pisze, że „świadomość człowieka, polegająca na tym, iż potrafi zawsze odróżnić to, co dla niego istotne, od tego, co nieistotne, powodowała tworzenie grup, metod, procedur czy też systemów służących ocenie postępowania jednostek oraz grup”¹.

Na podstawie czterech tysięcy artykułów i książek Rüdiger Lautmann wyodrębnił aż 178 definicji pojęcia wartości². Można wyróżnić różne ich klasyfikacje: „Wartości mogą przybierać postać: dóbr, idei, myśli, koncepcji, postawy, przekonań, przeżycia psychologicznego. Stawia to możliwość ich podziału na wartości duchowe i materialne”³. Pedagodzy kultury wyróżniają trzy kategorie wartości: zachowania i rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży, normatywne (odnoszące się do dóbr kulturalnych) i absolutne (wyznaczające granice ludzkiego dążenia, jego wyznaczniki i sens).

¹ Z. Piwoński, *Aspiracje i system wartości uczniów w okresie adolescencji*, Akademia Pomorska, Słupsk 2014, s. 46.

² Zob. J. Ciecuch, *Relacje między systemami wartości a przekonaniami światopoglądowymi w okresie dorastania*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2007, s. 15.

³ *Ibidem*, s. 23.

Podział na wartości autoteliczne, będące celem samym w sobie, i instrumentalne został wprowadzony przez Stanisława Ossowskiego. Autor pisał także o wartościach odczuwanych, które są przedmiotami naszych pragnień, oraz wartościach uznawanych, które akceptujemy ze względu na to, że są przyjęte w naszej grupie społecznej. Według Stanisława Ossowskiego wartości codzienne są odczuwane, uznawane i realizowane w życiu codziennym, a wartości odświętne aktywizują się w nadzwyczajnych okolicznościach. Są one *ukryte* lub *uśpione*, nazywane wartościami latentnymi⁴.

Badania nad wartościami cenionymi przez młodzież, przeprowadzone przez Zdzisława Piwońskiego, wykazały

istnienie rozbieżności pomiędzy wartościami odczuwanymi a tymi przez nią uznawanymi. Rodzi się więc swoisty konflikt pomiędzy tym, co młodzież odczuwa jako własne, a tym, co powszechnie jest uznawane, wspólne całej grupie społecznej. Wartości odczuwane swoje źródło mają w subiektywizmie podmiotu i stanowią jednocześnie ocenę sytuacji bądź są samooceną. Uznawane natomiast to pochodna społecznie ugruntowanych norm i ocen. Te drugie są znane podmiotowi i przez niego wskazywane, niekoniecznie jednak pokrywają się z rzeczywistością w kategoriach powinności⁵.

Urszula Swadźba podkreśla, iż zagadnienia wartości w naukach społecznych i przyrodniczych można podzielić na obiektywne i subiektywne⁶. Anna Sobczyk wskazuje natomiast na wartości jako na odpowiedzi, wynik poszukiwania sensu życia – co stanowi podstawę funkcjonowania człowieka⁷.

Wartości kierują ludzkimi intencjami, postawami i czynami. Jeśli wartości są pozytywne, to należy się spodziewać dobrych czynów, i odwrotnie. Zatem wartość jest to *wzorzec stanowiący podstawę normy, intencji, czynu, postawy*⁸.

W odniesieniu do wartości jako określonego kryterium można je podzielić na trzy kategorie:

1) wartości uniwersalne – gdzie wspólnym źródłem jest duchowe człowieczeństwo rozpoznane w miłości⁹; nie są nabywane w procesie edukacji (wyznaczają je uczucia: miłości lub nienawiści);

2) wartości kulturowe – w ramach edukacji kulturowo-społecznej i tradycji¹⁰; nabywane drogą edukacji, stanowią podstawę norm etycznych człowieka jako istoty społecznej;

⁴ S. Ossowski, *Konflikty niewspółmiernych skal wartości*, [w:] *Dzieła. Z zagadnień psychologii społecznej*, t. 3, PWN, Warszawa 1967, s. 88–93.

⁵ Z. Piwoński, *Aspiracje i system...*, s. 58.

⁶ U. Swadźba, *Wartości młodzieży pogranicza kulturowego*, [w:] *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, red. D. Walczak-Duraj, t. 1, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009, s. 72.

⁷ A. Sobczyk, *Preferencje wartości nadających sens życia studentów kierunków artystycznych*, [w:] *Wartości i postawy...*, s. 214.

⁸ A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania moralnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 147.

⁹ Wartości uniwersalne są przedmiotem badań aksjologii personalnej (w tym moralnej). Wartość uniwersalna jest zawsze odnoszona do osoby i stanowi podstawę jej norm moralnych.

¹⁰ Wartości kulturowe są przedmiotem badań w ramach aksjologii społecznej (w tym etycznej).

3) wartości doktrynalne – w ramach edukacji politycznej, doktrynalnej i obywatelskiej; stanowią podstawę intencji i myśli, i postaw człowieka jako obywatela¹¹; wartości te stanowią podstawę norm prawnych człowieka jako obywatela danego państwa.

Wartość uniwersalna jest rozumiana dwubiegunowo jako: dobroć–złość, uczciwość–nieuczciwość, godność–pogarda, wolność–zniewolenie, szlachetność–podłość, szacunek–lekceważenie, serdeczność–niechęć, sprawiedliwość–niesprawiedliwość, życzliwość–nieżyczliwość, szczodrość–chciwość, braterstwo–dominowanie, pokora–pycha¹².

Maria Ossowska wskazuje na występowanie egoistycznych motywów postępowania ludzi i przeciwstawne im tak zwane instynkty społeczne¹³ z altruizmem łącznie, to jest instynkt stadny (dwa sensy: człowiek nie lubi być „integralnie sam”, ale lubi być sam wśród ludzi), pomoc wzajemna – *solidarność* (w tym postępowaniu można doszukiwać się własnego interesu), wrażliwość na pochwałę i naganę.

Mirosław Kowalski i Daniel Falcmann podkreślają możliwość implikacji działań podjętych na podstawie teoretycznej koncepcji podmiotowości moralnej Charlesa Taylora do praktyki wychowawczej: „edukacja moralna powinna rozpocząć się już we wczesnych latach życia podmiotu. Jej kluczową treścią jest uwrażliwienie na moralne aspekty języka. Pedagodzy powinni zwracać baczność na sposób, w jaki podmiot mówi o swoich i cudzych działaniach”¹⁴.

Wartości w edukacji

Kazimierz Denek wskazuje na wartości jako na wyznaczniki zachowań jednostkowych i grupowych, które regulują ludzkie dążenia i zachowania, a w ich świetle ocenia się postępowanie własne i innych. W edukacji szkolnej występują jako system norm rzutujących na postępowanie nauczycieli i uczniów¹⁵. Zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Trzeba zatem zrobić wszystko, aby były rozumiane, rozpoznawane, akceptowane i respektowane. Natomiast, jak podkreśla Stanisław Palka¹⁶, dla edukacji podstawowe znaczenie mają wartości poznawcze.

Kazimierz Denek wskazuje, iż do „pierwszoplanowych zadań edukacji należy kształtowanie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Ogniskują się one wokół transcendentalnej triady: prawdy, dobra i piękna”¹⁷. W bliższej perspektywie

¹¹ Wartości doktrynalne są przedmiotem badań aksjologii doktrynalnej.

¹² A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania moralnego*, s. 151.

¹³ M. Ossowska, *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002, s. 194–210.

¹⁴ M. Kowalski, D. Falcmann, *Między tożsamością a podmiotowością – w kierunku teorii edukacyjnej (refleksje oparte na koncepcji Charlesa Taylora)*, [w:] *Młodzież – Kultura – Tożsamość*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Trans Humana, Białystok 2012, s. 72.

¹⁵ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Edytor, Poznań–Toruń 1994, s. 13.

¹⁶ S. Palka, *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukułowicz, M. Nowak, RW KUL, Lublin 1997, s. 69.

¹⁷ K. Denek, *Wartości i cele...*, s. 27.

wartości aktywności szkolnej i cele przenikają się – „oznacza to, że dla uczniów poznanie faktów, rzeczy, zjawisk, wydarzeń i procesów bierze początek z celów edukacji, a następnie z wartości”¹⁸.

Zdobywanie wiadomości i umiejętności można zatem rozpoczynać od wyznaczenia wartości, a następnie, chcąc je osiągnąć, wskazujemy cele edukacji szkolnej i podejmujemy odpowiednie działania. Jak wskazuje Kazimierz Denek, system wartości ucznia ujawnia się w preferowanym przez niego modelu orientacji życiowych. I tu odnosi się – za Waldemarem Furmankiem – do *czwórmianu etycznego* jako tak zwanego modelu *cywilizacji miłości*, a jednocześnie podkreśla – za Zygmuntem Łomnym – *konieczność objęcia młodzieży szkolnej edukacją aksjologiczną*, wyrażoną wielostronnym, kulturowym i pedagogicznym procesem, stanowiącym zarazem syntezę „wyników całościowego formowania człowieka, realizowanego na kanwie ewolucyjnego poznawania i interioryzowania wartości jako wielorakich dóbr i idei stanowiących w życiu ludzi realność i perspektywę ich podmiotowych wyborów, zaświadczających równocześnie o ich etycznej jakości”¹⁹.

Wartości odgrywają rolę ważnych regulatorów zachowań młodzieży i coraz częściej powszechny staje się pogląd, że – za Kazimierzem Denkiem – dzięki umacnianiu zasad uniwersalnych, co stanowi najważniejsze zadanie w edukacji, „odradza się dążenie do odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkim”²⁰.

Wiek dorastania jest bardzo istotny w moralnym rozwoju człowieka, kiedy następuje konfrontacja różnych przekonań, ustalanie zakresu własnych wartości. Jednym z koniecznych warunków zgodności zachowań poszczególnych osób z oczekiwanymi w danym społeczeństwie jest zdolność do podejmowania ról społecznych²¹: „każda nowa rola społeczna, bez względu na to, czy została człowiekowi narzucona przez okoliczności życia, czy też podjęta dobrowolnie lub wręcz wywalczona, prowadzi do zmiany tożsamości, a bardziej konkretnie – do zmiany kryteriów wartościowania, sensu życia, wiodących zasad postępowania, celów życiowych”²².

Jednak młodzież nie troszczy się o jutro, nie ma poczucia ponoszenia odpowiedzialności za przyszłość, bo ważna aktualnie w edukacji – jak pisze Kazimierz Denek²³ – jest terażniejszość, która stawia naukom nowe zadania. Również Henryk Grabowski wskazuje na ogromne znaczenie edukacji – aby móc oddziaływać na młodego człowieka, powinno się przekazywać odpowiednie wartości i pożądane wzorce zachowań. Określił je jako „intencjonalny przekaz wzorów wartości i wzorów zachowań z pokolenia na pokolenie”²⁴.

¹⁸ *Ibidem*, s. 30.

¹⁹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 32–33.

²⁰ K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna pozaszkolna*, WSPiA, Poznań 2011, s. 61.

²¹ E. Papiór, *Akceptacja norm społecznych. Badania podłużne młodzieży ślubickiej*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2004, s. 33.

²² J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odsłona teorii cebulowej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017, s. 327.

²³ K. Denek, *Ku pedagogice czasu i jego wartości*, „Lider” 2010, nr 1, s. 6.

²⁴ H. Grabowski, *Co ma wspólnego edukacja fizyczna z edukacją*, „Kultura Fizyczna” 2000, nr 1–2, s. 5.

1.1.2. Rola wartości w procesie wychowania

Niezależnie od rozumienia wartości oraz ich podziału odgrywają one doniosłą rolę w wychowaniu moralnym. Jak przekonuje Mieczysław Łobocki, „wychowanie, które nie wprowadza dzieci w świat wartości, jest z reguły wychowaniem połowicznym i mało skutecznym, a nierzadko bezmyślnym (byle jakim) i społecznie szkodliwym”²⁵. Młodzież współcześnie żyje w niepewnym i niestabilnym aksjologicznie świecie. Zagrożeniem wydają się między innymi tolerancja i permissywizm.

Janusz Mariański – za Hanną Świdą-Ziembą – uważa, że permissywizm moralny przejawia się w tolerancji dla łamania zasad moralnych, czemu towarzyszy „abstrakcyjne uznanie norm moralnych, a nawet społeczna zgoda co do ich treści i przypisywanie tej treści rangi uniwersalnej. Uznanie jest do tego stopnia abstrakcyjne i przynależy do innej warstwy osobowości niż osąd siebie i innych”²⁶. Sławomir Sobczak natomiast obszar występowania norm moralnych określa jako bardzo szeroki, bo nie można ustalić granic moralności. Kluczową rolę odgrywa tutaj struktura wartości, która jest kształtowana w świadomości człowieka – sposób jej percepcji zależy od rozwoju: intelektualnego, emocjonalnego i społecznego²⁷.

Kształtowanie postaw młodzieży przez szkołę dyktują także wymogi społeczne oraz interesy społeczeństwa, gdyż to od postaw ludzi zależy jakość życia indywidualnego i zbiorowego. Od nauczyciela natomiast – jak podkreśla Andrzej M. de Tchorzewski – należy oczekiwać, aby

posiadał i potrafił uruchomić we wszystkich możliwych sytuacjach edukacyjnych kryteria (wymogi) aksjologiczne i etyczne, które powinny służyć poszukiwaniu drogi ku wartościom, stanowiącym fundament celów edukacyjnych. Edukacja, a więc kształcenie i wychowanie, w gruncie rzeczy jest bowiem nakłanianiem do kierowania się wartościami²⁸.

Pedagogika bez filozofii jest skazana – jak pisze Adolf E. Szoltysek – na manipulacje psycho-socjotechniki: niewspierająca się na filozofii moralności, metafizyce kultury duchowej czy aksjologii personalnej, jest pedagogiką bez *paidei* i *humanitas*. Jak dalej podkreśla autor: „filozofia zajmuje się dookreślaniem człowieczeństwa, zaś pedagogika zajmuje się penetracją praktycznej możliwości formowania człowieka w człowieku”²⁹.

Niezbędne dla prawidłowego przebiegu dojrzewania moralnego młodzieży jest wychowanie, które przyspiesza rozwój, zapewnia jego ciągłość i współkształtuje osobowość człowieka. Wieloaspektowemu rozwojowi moralnemu sprzyja

²⁵ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 77.

²⁶ J. Mariański, *Dylematy moralne młodzieży polskiej*, [w:] *Wartości i postawy...*, s. 22.

²⁷ S. Sobczak, *Młodzież wobec stopnia akceptacji norm prawnych i moralnych*, [w:] *Wartości i postawy...*, s. 144.

²⁸ A.M. de Tchorzewski, *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999, s. 37.

²⁹ A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania moralnego*, s. 323.

przede wszystkim wychowanie moralne, ułatwiające młodym ludziom przyswajanie uniwersalnych norm. Uczy odróżniania tego, co dobre i warte pochwały, od tego, co złe i co zasługuje na pogardę, oraz kształtuje sumienie z poczuciem winy i wstydu.

W wychowaniu moralnym dąży się do zapoznania młodych ludzi z sądami i ocenami moralnego postępowania stawianymi przez innych i normami określającymi powinności, czyli wartości moralne. Pedagodzy, opiekunowie, rodzice winni pozwalać młodzieży na rozpoznawanie i analizę zachowań i postaw moralnych oraz dobrowolny ich wybór, podejmowanie osobistych, indywidualnych decyzji co do rzeczywistego wprowadzania ich w życie. Należy umacniać w młodzieży poczucie godności osobistej i uwrażliwiać ją na krzywdę ludzką. Chodzi o to, by młodzi ludzie sami wybierali postawę moralną bliską sobie.

Warunki kształtowania się moralności młodzieży

Marian Filipiak określa młodzież w ujęciu socjologicznym, stosując dwa kryteria (nieprecyzyjne i niezadowolające), jako: młode jednostki w sensie chronologicznym i biologicznym oraz zbiór cech psychofizycznych związanych z młodością. Najważniejsze, zdaniem autora, jest zatem definiowanie młodzieży z perspektywy miejsca, jakie zajmuje w społeczeństwie³⁰.

Moralność człowieka jako osoby, jak pisze Adolf Szölytek³¹, można rozpatrywać poprzez działania człowieka w trzech porządkach: po pierwsze – personalnym i moralnym, po drugie – kulturowo-społecznym i etycznym, po trzecie – doktrynalno-politycznym i prawnym. Nie jest według autora możliwe redukcjonowanie osoby do obywatela i odwrotnie.

Moralność wyprowadzona jest z człowieczeństwa i praw naturalnych oraz wartości duchowych i duchowej woli osoby, etyka zaś jest osadzona w wartościach kulturowo-społecznych, obyczajach i zwyczajach oraz nakazach i zakazach obowiązujących istotę społeczną, natomiast legalność opiera się na wartościach doktrynalnych i normach prawnych będących wynikiem konsensusu partii politycznych w parlamencie danego państwa³².

Jak dalej podkreśla autor³³, ten podział odpowiada aksjologicznemu trójmiastu: aksjologii personalnej (wartości duchowe), kulturowo-społecznej (wartości kulturowe w ramach danego społeczeństwa) i obywatelskiej (wartości polityczne w ramach danego społeczeństwa).

W formowaniu charakteru osoby biorą udział funkcje psychiczne i duchowe (jak to wyraża Adolf Szölytek – serca i woli): „Charakter jest to układ względnie stałych sprawności (cnót lub wad) moralnych, wyznaczający taki samorządny sposób zachowań i ocen oraz dążeń i obowiązków, które gwarantują panowanie człowieka nad rozbieżnością celów”³⁴. Do formowania moralnego charakteru dziecka przy-

³⁰ M. Filipiak, *Młodzież – próba definicji*, [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*, red. G.E. Kwiatkowska, M. Filipiak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 13.

³¹ A.E. Szölytek, *Filozofia wychowania moralnego*, s. 111.

³² *Ibidem*, s. 112.

³³ *Ibidem*, s. 146.

³⁴ *Ibidem*, s. 126.

czyniącą się rodzice (ich miłość, oddanie i ofiara). Wspiera się on na wychowaniu personalnym, czyli wydobywaniu władz psychicznych i duchowych³⁵.

Rozwój moralny jest procesem następujących po sobie zmian, które zachodzą we wrażliwości moralnej dziecka, budując jego stosunek do ogólnie pojętego dobra i zła, do własnych działań i ich konsekwencji, a także do spraw innych ludzi³⁶. Rozwój ten ujawnia się poprzez pogłębione pojmowanie różnych wskazań moralnych i w postępowaniu w zgodzie z tymi zasadami. W wyniku postępowania tego procesu ludzie zaczynają wyraźniej dostrzegać to, co szlachetne, uczciwe czy po prostu dobre, a także różnice między tymi postawami a odwrotnymi, to jest nikczemnością, brakiem godności, złem. Dobrem staje się dla człowieka to, co służy w sposób pozytywny innym. Dbą o siebie, jednak nie czyniąc tego kosztem pozostałych ludzi. Mieczysław Łobocki podkreśla tutaj dojrzałość moralną osoby – jej własne przekonania:

Najwyższą miarą dojrzałości moralnej jednostki jest pełna interioryzacja lub internalizacja (uewnętrznienie) obowiązujących powszechnie norm, reguł czy zasad moralnych, tj. zgodne z nimi postępowanie niezależnie od wywieranego przymusu zewnętrznego, a jedynie w wyniku uznania ich za własne³⁷.

Poziom rozumienia moralnego młodzieży określa najczęściej treść wypowiedzianych przez nią sądów czy ocen moralnych. Kolejnym przejawem rozwoju moralnego jest zachowanie zgodne z regułami lub zasadami moralnymi, które są naturalne w naszym kręgu kulturowym i uznawane za podstawowe, ogólnoludzkie. Młodzi ludzie, podlegając rozwojowi moralnemu, stają się coraz bardziej dojrzały, przez co można rozumieć ich chętniejsze i coraz częstsze podporządkowywanie się pożądanym społecznie normom moralnym. Oprócz tego potrafią się kontrolować i nie wyrządzać innym krzywdy. Niestety, rozwój moralny nie zawsze idzie w parze z postępowaniem moralnym.

W starożytnej Grecji i Rzymie nie ustanowiono podziału na moralność, prawo, etykę i religię. W Średniowieczu moralność połączono z religią chrześcijańską. Prawo było jedynym kryterium dobra i zła moralnego i normą postępowania. Odrodzenie to zerwanie związków etyki z religią, a w Oświeceniu (według Kanta) przedmiotem norm etycznych było nie dobro, lecz prawo. W XIX wieku Fryderyk Nietzsche człowieka zredukował do sfery biologicznej i psychologicznej, nie uwzględniając jego woli. Natomiast w XX wieku etyka stała się nauką³⁸. Odtąd moralność dotyczy osoby, zaś etyka osoby społecznej. Etyka (odnosząca się do powinności) jest sensowna tylko wtedy, gdy odwołuje się do moralności. Wychowanie etyczne nie może stanowić zaprzeczenia wychowania moralnego.

Definicję norm moralnych podają między innymi Krzysztof Olechnicki i Paweł Załęcki. Według nich normy moralne to „zbiór praw i obowiązków wynikających bezpośrednio z natury człowieka jako bytu obdarzonego rozumem i wolą, a nie ze społecznego ich ustanowienia”³⁹.

³⁵ *Ibidem*, s. 127.

³⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 342.

³⁷ M. Łobocki, *Wychowanie moralne...*, s. 46.

³⁸ A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania moralnego*, s. 185–186.

³⁹ M. Tabin, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 162.

W głębszym rozumieniu rozwoju moralnego pomaga również zapoznanie się z rozmaitymi teoriami, a wśród nich: teorią poznawczo-rozwojową, uczenia się, podejścia psychoanalitycznego oraz teorią ról społecznych.

W pierwszej z nich źródeł zmian w rozwoju moralnym człowieka szuka się w przekształceniach jego struktur poznawczych. By ten rozwój zaistniał, niezbędne jest rozumienie potrzeby postępowania moralnego oraz w pełni świadomy udział, w tym jego woli. Teoria uczenia się zakłada natomiast, że rozwój moralny, zwłaszcza postępowanie moralne ludzi, jest zależne przede wszystkim od uwarunkowań zewnętrznych i indywidualnych doświadczeń każdego z osobna. Wobec młodzieży stosuje się tak zwane wzmocnienia pozytywne (lub negatywne) i nauczanie poprzez obserwację, dawanie dobrego przykładu⁴⁰.

Podejście psychoanalityczne wywyższa tak zwany *głos sumienia*, czyli freudowskie *superego*, jako stymulator rozwoju moralnego. Ludzie świadomie się kontrolują, by nie dopuścić do odczuwania *wyrzutów sumienia*.

Rozwój moralny rozpoczyna się już w najwcześniejszych latach życia człowieka. Młodzież gimnazjalna jest na ostatnim etapie tego rozwoju. Według Jeana Piageta jest to stadium autonomii, rozpoczynające się w dwunastym roku życia, kiedy to dzieci zaczynają być krytyczne wobec otaczającej je rzeczywistości. Zauważają różne opinie w kwestiach moralnych, stanowiska, które zasługują na uwagę. Negocjują z rówieśnikami, zawierają kompromisy, zauważają problemy innych osób, skupiają się na problemach ogólnoludzkich⁴¹. Lawrence Kohlberg nazywa ten etap poziomem postkonwencjonalnym, w którym uzgodnione zostają normy społeczne z prawami i obowiązkami oraz indywidualnymi prawami każdego człowieka⁴².

Im mniej wychowania personalnego w domu, tym więcej potrzeba profilaktyki w szkole. Wychowanie moralne odbywa się przede wszystkim w domu. Szkoła ten proces powinna jedynie wspierać. Brak postawy moralnej powoduje podatność młodego człowieka na dewiacje, uzależnienia czy zaburzenia zachowania. Osłabienie więzi moralnych w rodzinie powoduje osłabienie oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych na ucznia w szkole. Jeżeli rodzice nie zadbali o formację moralną dziecka, to szkoła nie może ich w tym zastąpić. Do kompetencji rodziców należy wychowanie moralne człowieka jako osoby, zaś do kompetencji szkoły kształtowanie człowieka jako istoty społecznej⁴³.

Proces zdobywania własnej tożsamości, poglądu na świat i istnienie jest niezwykle trudny. „Przekonania moralne i społeczne młodych ludzi stanowią często zlepek sprzecznych ze sobą poglądów, a ich postępowanie często odznacza się dużą niekonsekwencją w stosunku do tych przekonań”⁴⁴.

Maria Ossowska wskazuje na ogromną rolę samooceny w życiu człowieka, a szacunek wobec samego siebie za warunek niezbędny w integracji społecznej⁴⁵.

⁴⁰ M. Łobocki, *Wychowanie moralne...*, s. 53.

⁴¹ *Ibidem*, s. 58.

⁴² R.M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 61.

⁴³ A.E. Szoftysek, *Filozofia wychowania moralnego*, s. 314–315.

⁴⁴ A. Tokarska, *Znaczenie środowiska rodzinnego i osobowości na wypełnianie obowiązku szkolnego przez młodzież szkół ponadgimnazjalnych, na przykładzie technikum*, Admin, Toruń 2006, s. 17.

⁴⁵ M. Ossowska, *Normy moralne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 49.

Dyskusja o tolerancji występuje w konkretnych warunkach społecznych. Maria Ossowska wskazuje na zasadniczą jednorodność ludzi jako założenie leżące u podstaw tolerancji: „Tolerancja ma okazję do ujawniania się właśnie w stosunku do inności, bo jeżeli zakładamy jednakowość, tolerancja staje się wyrozumiałością wobec samego siebie”⁴⁶.

Formowanie postaw młodzieży przez szkołę dyktują także wymogi społeczne oraz interesy społeczeństwa, gdyż to od postaw ludzi zależna jest jakość życia indywidualnego i zbiorowego. Kształtują się one stopniowo w wyniku wpływu rozmaitych czynników: społecznych, kulturowych, wychowawczych. Jak zauważają Joanna Góźdź i Ewa Wysocka:

postawy/pozycje życiowe, egzemplifikowane przez stosunek do własnej osoby i innych ludzi, można ujmować jako swoiste wymiary osobowości, odzwierciedlające poczucie własnej wartości oraz sposób oceny innych ludzi – spostrzeganie ich jako godnych *versus* niegodnych zaufania, co warunkuje motywację do nawiązania z nimi bliskich relacji lub tendencję do unikania wchodzenia w bliskie związki⁴⁷.

Proces zdobywania tożsamości, poglądu na świat i istnienie jest niezwykle trudny. „Przekonania moralne i społeczne młodych ludzi stanowią często zlepek sprzecznych ze sobą poglądów, a ich postępowanie często odznacza się dużą niekonsekwencją w stosunku do tych przekonań”⁴⁸. Wówczas pomocne stają się z góry określone normy. Słownik psychologii określa pojęcie normatywny jako „odnoszący się do norm lub standardów. Zbiór danych normatywnych jest zbiorem zebranych w celu ustalenia norm i oszacowania rozkładu”⁴⁹. „Zalecający lub ustanawiający normy czy standardy”⁵⁰. Dotyczy to także ładu społecznego. Normy takie można kształtować poprzez wyrabianie odpowiednich wyborów moralnych.

1.1.3. Wychowanie do wartości w działaniach profilaktycznych

W wychowaniu do wartości ważny jest zespół funkcjonalnie powiązanych ze sobą norm społecznych, charakterystyczny dla określonej kultury – system aksjonormatywny.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* możemy pojęcie aksjonormatywny odnieść do ładu społecznego, który obejmuje „wewnętrznie spójny, niezależny porządek wyborów oparty na przyjętej hierarchii wartości; jest to należyty porządek dążeń jednostki ludzkiej i szerszych społeczności”⁵¹.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 178.

⁴⁷ J. Góźdź, E. Wysocka, *Postawy życiowe młodzieży licealnej i ich wybrane – społeczno-demograficzne – korelaty*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2013, nr 2, s. 69.

⁴⁸ A. Tokarska, *Znaczenie środowiska rodzinnego...*, s. 17.

⁴⁹ A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 449.

⁵⁰ A.M. Colman, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 451.

⁵¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2003, s. 1101.

Zatem rolą nie tylko rodziców, ale też i pedagogów jest podjęcie wysiłku, aby wprowadzać młodzież w budowanie własnej hierarchii wartości, między innymi poprzez zwalczanie negatywnych przykładów postaw, jak uprzedzenia czy stereotypy, i pielęgnowanie postaw pozytywnych, opartych na miłości, przyjaźni, tolerancji czy prospołeczności. Jak podkreśla Łukasz Albański, w koncepcji *Accepting Challenge through Others and Nature*, skoncentrowanej na poprawie własnej godności młodych ludzi poprzez naukę współpracy w grupie i podejmowania decyzji, ogromnie ważna jest postawa opiekuna⁵².

Tadeusz Kluz wskazuje na model zewnętrznych przyczyn wyboru między wartościami a cechami środowiska psychospołecznego, w którym żyje młodzież, jako na ten, który adekwatnie odnosi się do uwarunkowań wartości czynnikami natury społecznej i psychologicznej. Wcześniej krótko opisuje także dwa modele: odwróconej przyczynowości i dwustronnej przyczynowości. Należy zgodzić się z autorem, iż jednostki różnią się co do poziomu i kierunku reagowania na środowisko, w którym żyją. A zatem na wybór wartości i sposobów oceniania świata wpływają nie tylko kompetencje poznawcze jednostki, ale również indywidualny sposób przeżywania i doświadczania⁵³.

Istotne w profilaktyce jest dobre rozeznanie w stosowanych praktycznych środkach zapobiegawczych i leżących u ich podstaw koncepcjach teoretyczno-badawczych. Wyraźnie widać zmianę z jednostronnej koncentracji na czynnikach ryzyka na koncepcję integrującą całokształt wpływów na rozwój jednostki. Programy profilaktyczne, których celem jest rozwijanie kompetencji społecznych i życiowych, opierają się na modelu dynamicznego rozwoju psychospołecznego jednostki oraz na koncepcji przetwarzania informacji społecznych, obejmują aspekty poznawczo-behawioralne, emocjonalne, a także aksjologiczne i moralno-obyczajowe⁵⁴. Natomiast Janusz Surzykiewicz stwierdza, że „zasoby i deficyty, zapobieganie i rozwój, należą do tej samej dynamicznie się zmieniającej rzeczywistości człowieka i społeczeństwa”⁵⁵. Dalej, podkreśla, że jeżeli

agresja oprócz neurobiologicznych uwarunkowań jest w dużej mierze przejawem zachowania wyuczonego w dłuższym okresie i na różnych poziomach rozwojowych oraz dodatkowo wzmacnianego przez osiągnięte efekty, względnie utwierdzanego przez zawód i frustrację w rodzinie, szkole oraz grupie rówieśniczej, to w takim razie krótkoterminowe przedsięwzięcia profilaktyczne mogą być automatycznie skazane na niepowodzenie. Wymagają one złożonych i szeroko zakrojonych na dłuższy okres oddziaływań profilaktycznych⁵⁶.

⁵² Ł. Albański, *Przeciwdziałanie nieprzystosowaniu społecznemu w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Profilaktyka niedostosowania społecznego. Teoria i praktyka*, red. Ł. Albański, Wydawnictwo Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra 2006, s. 79.

⁵³ T. Kluz, *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2007, s. 56–57.

⁵⁴ A. Bandura, *Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action*, [w:] *Handbook of Moral Behavior and Development*, red. W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz, t. 1, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, Nowy Jork 1991, s. 45–103.

⁵⁵ J. Surzykiewicz, *Profilaktyczna pomoc wychowawcza szkole w zapobieganiu agresji: znaczenie kompetencji społecznych*, [w:] *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Difin, Warszawa 2008, s. 195.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 214.

Wspomaganie rozwoju może przyjmować charakter – jak zauważa Ewa Wysocka – działań incydentalnych (próba poradzenia sobie z nagłym kryzysem, niezwiązanym z rozwojem), cyklicznych (wspomaganie pokonywania naturalnych kryzysów rozwojowych) lub ciągłych (wspieranie procesu samo-realizacji)⁵⁷. Wspomaganie może mieć charakter bezpośredni (oddziaływanie na jednostkę) lub pośredni (oddziaływanie na środowisko jej życia). Jego efektem powinno być „osiąganie samowystarczalności i samodzielności wspomaganego podmiotu w radzeniu sobie z różnego rodzaju sytuacjami trudnymi (kryzysami, wyzwaniem, zadaniami)”⁵⁸. Autorka, powołując się na koncepcję wizji człowieka radzącego sobie z problemami rozwojowymi i społecznymi Paula Ricoeura⁵⁹, wskazuje na główne wyznaczniki wspomagania: świadomość i samoświadomość, sprawność (umiejętności i koncepcje), określona tożsamość, odpowiedzialność za siebie i świat, jako na te, które określają i wyznaczają zdolność do działania, eliminując postawy bezradnościowe. Dalej wskazuje, iż model działania społecznego obejmuje trzy segmenty, które są związane z diagnozą, profilaktyką i organizowaniem działań systemowych oraz kontrolnych. Najpierw, jak podkreśla, należy rozpocząć od diagnozy wyjściowej (diagnozy stanu), czyli określić kryteria diagnostyczne i wskaźniki analizowanych zjawisk, procedur i metodyki postępowania diagnostycznego. Następnie zaprojektować działania na różnych poziomach i ich realizację, to jest określić kierunki i poziomy działania, pracę profilaktyczną i wychowawczą, wyznaczyć poziom zaangażowania różnych wykonawców. I wreszcie dokonać weryfikacji, czyli sprawdzenia rezultatów podjętego działania, ewaluacji uzyskanych wyników (diagnoza efektów). Jednocześnie autorka podkreśla, iż niezmiernie ważna jest aktywizacja wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces modyfikacji⁶⁰.

Zadaniem procesu wychowawczego jest – jak pisze Adam Gogacz – podać odpowiednie wzorce. Podkreśla on fakt, iż nie uchronimy młodzieży przed złymi wzorcami, nie wyizolujemy jej z otaczającej cywilizacji. Możemy zatem pokazywać i tłumaczyć złe postępowanie, ale tylko w przypadku, gdy będziemy mieli do zaoferowania coś w zamian, i ten pożądany wzór, aby był konkurencyjny wobec niepożądanego zachowania, musi być przede wszystkim atrakcyjny dla młodzieży, musi mieć autorytet dostosowany do warunków, w których żyje. Wystarczy, jak przekonuje autor, pokazać wartości w zestawieniu z codziennym życiem⁶¹.

Niepożądane zjawiska społeczne, między innymi agresja i źle rozumiana wolność, wywierają wpływ na młodzież, która w sytuacji kryzysu więzi społecznych, rozpadu starych wzorców i norm kulturowo-obyczajowych oraz często braku perspektyw życiowych nie może sobie znaleźć miejsca w nowej

⁵⁷ E. Wysocka, *Wspomaganie rozwoju młodego pokolenia – problemy i zasady pomagania*, [w:] *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, red. E. Wysocka, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2012, s. 343.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 350.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 354.

⁶¹ A.K. Gogacz, *Poszukiwanie autorytetów a poczucie własnej wartości u młodzieży*, [w:] *Współczesne zagrożenia rozwojowe dzieci i młodzieży*, red. A. Chudzik, WSHE w Łodzi, Łódź 2008, s. 33–34.

rzeczywistości. Dorastający młodzi ludzie coraz częściej czują się wyobcowani i niepewni siebie – stają się podatni na różnego rodzaju manipulacje i nieetyczne wpływy.

Ogromne tempo zachodzących przemian cywilizacyjnych sprawia, że część młodzieży czuje się zagubiona, zwłaszcza w obliczu tworzenia się nowych wartości, a zanikania starych. Franciszek Adamski wskazuje na ład moralny oparty na porządku wyborów, w którym człowiek ustawicznie porządkuje swój świat wewnętrzny i społecznej rzeczywistości:

podmiotem ciągłego tworzenia ładu jednostkowego jest osobowość ludzka; idzie tu o ład myśli, ich wewnętrzną i logiczną spójność, ich hierarchizację, podporządkowanie, sprowadzanie do najogólniejszych zasad i tworzenie tą drogą jednolitego obrazu świata, ale też i własnego miejsca w świecie rzeczy i ludzi. Tworzenie takiego ładu w sobie i poza sobą dokonuje się na przestrzeni całego ludzkiego życia. Kierunek nadaje mu – poza własnym wysiłkiem – rodzina, szkoła, i to, co nazywamy środowiskowymi uwarunkowaniami zewnętrznymi⁶².

I nadal wśród najważniejszych celów życiowych wymieniane są: spełnione życie rodzinne, interesująca praca, miłość i przyjaźń, coraz częściej również osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej, kariera, ale także życie towarzyskie. Mniej ceni się bycie użytecznym dla innych, tolerancję czy postawę fair play. Dlatego też bardzo ważne jest, aby współczesne wychowanie ukierunkować ku takim wartościom, których rezultatem powinien być człowiek rozumiejący wolność, mający wysokie poczucie odpowiedzialności oraz szanujący godność ludzką.

I tu może być pomocne wychowanie przez sport z wykorzystaniem najważniejszej jego etycznej zasady fair play – jak podkreśla Jerzy Nowocień – sport jako środek wychowania oraz zasada fair play jako źródło wartości⁶³.

1.2. Sport w procesie wychowania

Na całym świecie sport cieszy się powszechnym zainteresowaniem i dużą popularnością, a dzięki uniwersalnym wartościom jest cennym narzędziem edukacyjnym.

1.2.1. Sport jako obszar współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej

W sporcie łączy się ważność dążenia do doskonałości ze współpracą w zespole czy też bezkompromisowym dążeniem do zwycięstwa w zawodach. Sport odzwierciedla cechy charakterystyczne i ważne dla społeczeństw i kultur⁶⁴.

⁶² F. Adamski, *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] *Edukacja wobec dylematów...*, s. 11.

⁶³ J. Nowocień, *Studium o pedagogice kultury fizycznej*, AWF, Warszawa 2013, s. 197.

⁶⁴ R.L. Simon, *Fair Play. The Ethics of Sport*, wyd. 2, Westview Press, Boulder 2004, s. 200.

Oznacza to, że sport może być obszarem międzypokoleniowej transformacji ważnych wartości, których upadek obserwujemy we współczesnych społeczeństwach. Młodzież narażona jest – jak podkreśla Robert Simon – na coraz więcej zagrożeń, a wraz ze wzrostem liczby rozwodów i rozpadu rodzin rośnie liczba młodych ludzi, którym poświęca się zbyt mało uwagi. Przed szkołami stawia się wciąż nowe obowiązki, takie jak na przykład edukacja seksualna, za którą wcześniej odpowiedzialni byli rodzice. Autor zadaje pytanie: czy zatem szkoły nie powinny również przejąć obowiązku wychowania moralnego czy etycznego?⁶⁵ Dalej odpowiada: systemy szkolne odchodzą od wychowania do wartości z obawy o indoktrynację w duchu obowiązującej w danej chwili orientacji politycznej, kulturowej czy – w niektórych społeczeństwach – religijnej. I podpowiada: w obszarze międzypokoleniowej transformacji wartości i kształtowania właściwych etycznie i moralnie postaw sport jest uprzywilejowany z racji światopoglądowej neutralności. Dlatego też postawy połączone w idei olimpijskiej czy fair play są ponadczasowe i uniwersalne. Autor jednocześnie podkreśla ogromną rolę sportowców w promowaniu właściwych zachowań moralnych, a także możliwość modyfikacji systemu edukacyjnego opartego na zasadach olimpizmu. Ujmuje to w trzech punktach:

1. Sportowcy jako wzory do naśladowania w wychowaniu moralnym i etycznym

Sportowcy zawsze byli osobami podziwianymi publicznie. Dla młodych pokoleń sportowcy byli i są bohaterami, wzorami do naśladowania. To powoduje, że ciąży na nich dodatkowy obowiązek i odpowiedzialność. A jeśli ten obowiązek wypełniają dobrze, są postaciami bardzo wpływowymi w procesie wychowania.

2. Początki idei i zasady fair play w sporcie

Od wprowadzenia zasady fair play w sporcie nie wszyscy byli jednomyślni co do słuszności obranego kierunku. Ponieważ sport w XIX wieku – jak podkreśla autor – był elitarny, a członkami klubów sportowych byli wyłącznie dżentelmeni, fair play oznaczało honorowe zachowanie, a wprowadzenie kar za łamanie tych zasad obrażało ich⁶⁶.

3. Olimpizm nie jest systemem

Według Pierre'a de Coubertina olimpizm nie jest systemem filozoficznych ani pedagogicznych założeń, tylko stanem umysłu. Może pomieścić w sobie nawet bardzo rozbieżne postawy. Żadne czasy ani żadna dyscyplina nie mają monopolu na olimpizm. Założenia mogą się zmieniać w zależności od kultury, w której jest obecny, oraz od upływającego czasu. Tak więc nie może istnieć żaden jednolity system pedagogiki olimpijskiej⁶⁷.

Zgadza się z tą tezą Willie Daume, który w 1993 roku w wygłoszonym w Pekinie referacie „Czy nie jest słuszną propozycja, by do olimpijskiego motto: *citius–altius–fortius* dodać słowo *humanus*”⁶⁸ podkreślał trudności w realizacji zasady: szybciej–wyżej–mocniej, akcentując jako niezmiennie ważne krzewienie na całym świecie poprzez sport olimpijski humanitarnych wartości. *Citius–altius–fortius*, jak

⁶⁵ *Ibidem*, s. 204.

⁶⁶ R. Butcher, A. Schneider, *Fair Play as Respect for the Game*, [w:] *Sports Ethics: An Anthology*, red. J. Boxill, Blackwell Publishing Malden, Oksford–Melbourne–Berlin 2003, s. 153.

⁶⁷ R. Simon, *Fair Play...*, s. 204–212.

⁶⁸ W. Daume, *Fair play – uniwersalna wartość sportu*, „Sport Wyczynowy” 1994, nr 7–8, s. 31.

wskazuje sam Pierre de Coubertin, to apel wyrażony w tych trzech słowach na tle pięciu kół olimpijskich. Dotyczy on sportu zwycięskiego, do którego dążą zawodnicy, prześcigając się w kolejnych rekordach szybkości, wytrzymałości i siły.

Sport jest wszędzie tam, gdzie spotykają się ludzie, a idea olimpijska nie propaguje wyłącznie sportu, lecz łączy go z kulturą. Odnosząc się do pytania postawionego przez Williego Daume: czy sport jako działalność ruchowa, która przybiera formę walki ze sobą albo rywalizacji z innymi, powinna odbywać się w duchu uczciwości i rycerstwa?, odpowiedź formułują między innymi Marcin Czechowski oraz Zofia i Ryszard Żukowscy: sport bez zasady fair play nie może istnieć⁶⁹. „Szacunek dla innych, życzliwość, otwartość, wyrozumiałość i inne wartości etyczne mogą charakteryzować postawę sportowca w tym samym stopniu, co postawę każdego innego człowieka”⁷⁰, a to wiąże się z uznawaniem autorytetów oraz wartości każdej osoby jako człowieka.

Czynniki etyczne w sporcie

Wartości etyczne w wąskim znaczeniu Andrzej Grzegorzczak określa jako „wartości relacji z innymi ludźmi”⁷¹. Etyka sportowa natomiast ma, według Alicji Przyłuskiej-Fischer i Bohdana Misiuna, dwa znaczenia. W pierwszym, węższym, odwołuje się do neutralnej definicji moralności w kontekście norm, ocen i wzorów postępowania w rzeczywistości sportowej (dotyczy sportowców, trenerów i ludzi związanych ze sportem). Zatem według autorów dotyczy etyki zawodowej. W drugim, szerszym znaczeniu filozofii moralnej, nawiązując do znaczenia zasady fair play, odwołuje się do konkretnej teorii etycznej, na przykład do zasady sprawiedliwości Johna Rawlsa, do pojęcia obowiązków *prima facie* Williama D. Rossa czy zasady uogólniania Richarda M. Hare’a⁷².

Powołując się na Oscara R. Sandstroma, Adama Krokiewicza i Tadeusza Kotarbińskiego, Maria Ossowska wskazuje na stosowaną już w starożytnej Grecji regułę *explicite* – żądającą od walczącego, by zaprzestał ciosów, kiedy przeciwnik się poddaje; autorka przywołuje sceny z walk uwiecznione przez Homera, ale też analogiczne zachowania zwierząt opisane przez Jana Żabińskiego, dyrektora Ogrodu Zoologicznego w Warszawie⁷³. Współczesne zasady etyki walki sportowej wywodzą się z kodeksu rycerskiego, a spopularyzowane zostały w sporcie dżentelmeńskim XIX wieku.

Do sportu olimpijskiego wprowadzono przysięgę jako czynnik moralny. Jak piszą Maria Rotkiewicz i Grzegorz Młodzikowski, najwcześniejszą jej formę spotykamy w *Iliadzie* i *Odysei* Homera (XXIII księga *Athla epi Patroklo*)⁷⁴. Zostało

⁶⁹ M. Czechowski, Z. Żukowska, R. Żukowski, *Edukacja olimpijska. Dokumenty normatywne i kodeksy fair play (z warsztatami dydaktycznymi dla nauczycieli, trenerów i młodzieży)*, z. 2, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2011, s. 52.

⁷⁰ A. Przyłuska-Fischer, B. Misiuna, *Etyczne aspekty sportu*, AWF, Warszawa 1993, s. 135.

⁷¹ A. Grzegorzczak, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Pax, Warszawa 1989, s. 149.

⁷² A. Przyłuska-Fischer, B. Misiuna, *Etyczne aspekty sportu*, s. 10–12.

⁷³ M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 30–31.

⁷⁴ M. Rotkiewicz, G. Młodzikowski, *Z tradycji przysięgi olimpijskiej*, „Almanach Olimpijski” II 1987–1988, Polska Akademia Olimpijska, s. 67.

w niej opisane pierwsze zwycięstwo, w którym kryteria moralne stanowiły podstawę sportu (przyznanie się syna króla Pytlos przed tłumem i pod przysięgą, że zwycięstwo w wyścigu z Menelaosem odniósł podstępem), co było jedyną satysfakcją. W starożytnej Grecji w walce sportowej przestrzegano norm etycznych, przed igrzyskami sportowymi zawodnicy i sędziowie przysięgali przed Zeusem, że będą przestrzegać praw sportowych (zawodnicy przysięgali, że przez dziesięć miesięcy będą przykładać się do treningów). Wykroczenia były karane grzywnami, z których opłacani byli artyści wykonujący posągi grzywnienne Zeusa. Każdy z tych pomników hańby, *zanes*, opatrzony był tabliczką z imieniem i nazwiskiem jej fundatora oraz nazwą przestępstwa, które popełnił. Opis składania przysięgi w starożytnej Grecji przekazał Jan Parandowski w dziele *Dysk olimpijski*, wyróżnionym brązowym medalem na Olimpijskim Konkursie Literatury podczas XI Igrzysk w Berlinie w 1936 roku⁷⁵. Po raz pierwszy przysięga została wprowadzona w czasie igrzysk w 1920 roku w Antwerpii i I Igrzysk Zimowych w Chamonix w 1924 roku – przeciwstawiała rywalizację sportową przede wszystkim zagrożeniom komercyjnym. Pomysłodawcą i autorem tekstu przysięgi olimpijskiej, który obowiązywał przez czterdzieści lat, był Pierre de Coubertin. Tekst ten został zmieniony – zarówno jego forma (przrzeczenie), jak i treść – podczas IX Zimowych Igrzysk Olimpijskich w Innsbrucku w 1964 roku⁷⁶.

Andrzej Dominiak podkreśla, iż rozważania o etyce w sporcie powinny sprostować się do wskazania granicy, po przekroczeniu której rywalizacja sportowa staje się dodatkiem do rzeczywistej walki. Zdaniem tego autora to właśnie „umiejętność dostrzeżenia tej granicy i nieuleganie pokusie jej przekroczenia to właśnie postępowanie etyczne, fair play”⁷⁷.

W sporcie idea fair play może być postrzegana w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym. W kategorii indywidualnej znaczenie fair play wiąże się głównie z osobistą odpowiedzialnością zawodnika i dotyczy:

- fizycznego i psychicznego kontaktu między przeciwnikami;
- troski o dobre samopoczucie własne w równym stopniu jak innych;
- starania osiągnięcia sukcesu na możliwie najwyższym poziomie;
- akceptowania decyzji sędziego i przestrzegania reguł gry;
- samokontroli w przypadku zwycięstwa i porażki;
- świadomości i zainteresowania się tym, co dzieje się z innymi uczestnikami⁷⁸.

Uwarunkowania społeczne natomiast dotyczą odpowiedzialności organizatorów sportu w zakresie:

- formułowania zasad, które czynią sport bardziej atrakcyjnym;
- organizowania zawodów, w których przeciwnicy mają mniej więcej równe szanse;

⁷⁵ *Ibidem*, s. 68.

⁷⁶ *Ibidem*, s. 69–71.

⁷⁷ A. Dominiak, *Czy jest jeszcze sens walczyć o etykę w sporcie?*, „Sport Wyczynowy” 1994, nr 7–8, s. 43.

⁷⁸ A. Dąbrowska, A. Dąbrowski, *Fair play w sporcie młodzieżowym i rekreacji ruchowej*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 131.

- kontrolowania warunków treningów i współzawodnictwa, aby przebiegało ono w dobrej atmosferze i poczuciu bezpieczeństwa;
- dostosowania planów treningowych do potencjalnych możliwości fizycznych i kształtowania pozytywnej motywacji młodych uczestników;
- kontrolowania komercyjnych i politycznych wpływów, które mogą zakłócić prawidłowy przebieg współzawodnictwa⁷⁹.

Fair play w sporcie funkcjonuje w trzech wymiarach: formalnym, humanitarnym i humanistycznym. Wymiar formalny odnosi się do przestrzegania przepisów, gdyż rywalizujący zawodnicy zobowiązani są do zapoznania się z panującymi w danej dyscyplinie zasadami i podporządkowania się im. Zawodnik, który złamie przyjęte reguły i dzięki temu odniesie sukces, powinien przyznać się do swojej nieuczciwości. Wymiar humanitarny wyraża się w respektowaniu takich wartości jak przyjaźń czy szacunek oraz w gotowości do rezygnacji z nieuczciwego sukcesu. Postępowanie takie pozwala na zachowanie godności własnej i drugiego człowieka. Wymiar humanistyczny natomiast dotyczy postrzegania partnera jako najwyższej wartości, a dokładniej – umiejętności poświęcenia własnego sukcesu dla udzielenia pomocy, zachowania zdrowia lub ratowania życia innej osoby⁸⁰.

1.2.2. Wychowawcze wartości sportu

Poprzez aktywność fizyczną i uczestnictwo w sporcie z jednoczesnym zachowaniem wartości fair play można dostarczać dzieciom i młodzieży wielu możliwości edukacyjno-wychowawczych. Uczestnicy sportu kształtują samodeterminację (poświęcając się, akceptując obowiązujące reguły) oraz przyswajają kanony postępowania, postaw społecznie akceptowanych (fair play jest ważnym czynnikiem uspołeczniania młodego człowieka)⁸¹. Szlachetna rywalizacja występuje wówczas, kiedy zawodnik jest wewnętrznie do niej przekonany. Kiedy nie jest dla niego czymś obcym, nieznanym. Jak podkreśla Piotr Kierpc, „wybór walki w sztywnych ramach fair play staje się czymś potrzebnym i pożądanym wtedy, gdy sportowiec kieruje się własną wolnością i w jego przekonaniu owo fair play to prawda, o którą zabiega i której potrzebuje”⁸². Jednak w wychowaniu przez sport, jak słusznie zauważa Jerzy Królicki, „jest potrzeba dostrzegania i przeciwdziałania negatywnym zjawiskom towarzyszącym szalonemu wyścigowi za wynikiem”⁸³.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ M. Czechowski, A. Dąbrowska, *Fair play w sporcie i życiu młodzieży. Warsztaty dydaktyczne dla nauczycieli i młodzieży szkolnej*, z. 1, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2011, s. 23–26.

⁸¹ W. Skoczylas, *Przesłanie wychowawcze idei fair play w sporcie dzieci i młodzieży*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2001, s. 246.

⁸² P. Kierpc, *Być wolnym znaczy – walczyć fair. Olimpizm – mity i rzeczywistość*, „Almanach Olimpijski” VI 1995–1996, Polska Akademia Olimpijska, s. 53.

⁸³ J. Królicki, *Edukacja szansą na zachowanie wartości wychowawczych sportu*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2002, t. XLVI, s. 39.

Zatem dobre planowanie w pracy z wychowankami poprzez zajęcia ruchowe powinno – zdaniem Krzysztofa Sasa-Nowosielskiego – uwzględniać następujące zasady:

- 1) należy traktować wychowanków, biorąc pod uwagę ich potencjał rozwojowy;
- 2) celem zajęć ruchowych powinna być cała osoba wychowanka;
- 3) należy promować kontrolę nad własnym życiem wychowanka;
- 4) program powinien być opracowany z określonym systemem wartości;
- 5) wychowanek powinien mieć ukazaną możliwą przyszłość;
- 6) do zajęć ruchowych powinna być wyznaczona bezpieczna przestrzeń;
- 7) powinno być utrwalane poczucie przynależności do grupy ćwiczeniowej, środowiska społecznego i codziennego bytu wychowanka⁸⁴.

Sport powinien stanowić jeden z czynników kształtujących osobowość ucznia i być nieodłączną częścią wychowania. Prowadzony w sposób przemyślany, świadomy i zaplanowany, jest dopełnieniem procesu wychowania. Wpływa zarówno na dyspozycje fizyczne, jak i tworzenie oraz umacnianie postaw moralnych i społecznych. Jerzy M. Cygan wskazuje na etyczną wartość sportu jako środka do realizowania wartości moralnych, w zależności jednak od celów, jakie są mu przypisywane, przywołując myślicieli z kręgu filozofii chrześcijańskich, takich jak Henri Didon (dominikanin, przyjaciel Pierre'a de Coubertina, autor hasła: *citius–altius–fortius*), jezuita ksiądz Tadeusz Ślipko, dominikanin Feliks W. Bednarski, Jan Paweł II, Dietmar Mieth, ksiądz Giuseppe Angelini, ksiądz Stanisław Olejnik, a także powołując się na interpretację Johna W. Keatinga przedstawioną przez Alicję Przyłuską-Fischer⁸⁵.

Sport przyczynia się do harmonijnego rozwoju człowieka, a także stwarza okazję do samodzielnego rozwiązywania zadań życiowych. Józef Lipiec uważa wręcz, iż każdy ma prawo uczestniczyć w sporcie: „Prawo do sportu jako prawo człowieka”⁸⁶. I coraz częściej prawo do sportu postrzegane jest nie tylko w kontekście udziału w wybranych dyscyplinach sportu jako sportowiec (jest ich do wyboru bardzo dużo)⁸⁷, ale i jako widz – w widowisku sportowym.

1.2.3. Kulturotwórczy i wychowawczy wymiar widowisk sportowych

Sport towarzyszy człowiekowi na co dzień, choćby poprzez odbywające się liczne imprezy sportowe, obejmujące różne dyscypliny. W większym lub mniejszym stopniu przyglądamy się im, bierzemy w nich udział – darząc sympatią

⁸⁴ K. Sas-Nowosielski, *Mity i fakty resocjalizacji poprzez kulturę fizyczną*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2001, nr 11, s. 28–32.

⁸⁵ J.M. Cygan, *Sport jako wartość etyczna*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 1–2, s. 4–5.

⁸⁶ J. Lipiec, *Prawo do sportu*, [w:] *Wychowanie fizyczne i sport jako prawo człowieka i proces ciągłej edukacji*, red. J. Nowocień, K. Zuchora, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2014, s. 178.

⁸⁷ Wojciech Lipiński opisał w pracy *World Sports Encyclopedia* (2003) ponad trzy tysiące dyscyplin sportowych.

danego zawodnika, grupę sportowców, dyscyplinę lub konkretny klub sportowy. Sport i wiążące się z nim widowisko przeznaczone są dla odbiorców. Bez widzów nie ma spektaklu, nie ma emocji.

Przyczyny udziału w masowych imprezach sportowych są różne. Czesław Matuszewicz wymienia następujące:

1. Genetyczne uwarunkowania przeżyć emocjonalnych – walka o terytorium, chęć odniesienia zwycięstwa. Dzisiaj nie działają w czystej postaci, podlegają uwarunkowaniom kulturowym, gdzie obserwowanie walki odbywa się w sytuacji, kiedy samemu jest się bezpiecznym.

2. Czas wolny – szczególnie młodzież, znudzona, szuka namiastki wojen; podczas rozrób na stadionach ma możliwość wyrażenia swoich sympatii i antypatii, swoich postaw wobec idei, daje ujście uczuciom, które ją rozsadzają.

3. Udział atrakcyjnych zawodników/zawodniczek – pozwala na bycie w kręgu osób nadzwyczajnych, bohaterów i gwiazd sportu⁸⁸.

Jeśli weźmiemy pod uwagę wszystkie trzy przyczyny udziału w widowiskach sportowych, to ich obserwatorów możemy zróżnicować ze względu na podejście emocjonalne do rywalizujących ze sobą zawodników. I tak możemy wyróżnić kibica i widza. Widz jest bierny, obserwuje jedynie przebieg rywalizacji, podziwiając technikę, taktykę bądź na przykład sylwetkę sportowca. Wynik pojedynku jest mu obojętny, chce tylko przeżyć piękno rywalizacji sportowej, ustanawianie nowych rekordów. Kibic to ktoś więcej niż bierny widz, to

widz przyglądający się rozgrywkom sportowym, bywalec stadionów i hal sportowych, sympatyk klubu, drużyny lub zawodnika. Kibic jest nosicielem specyficznego typu zachowań zwanych kibicowaniem, różniących się od zachowań uznawanych w sytuacjach pozasportowych i wprowadzających nowe formy wyrażania przeżyć i emocji sportowych⁸⁹.

Dla niektórych osób kibicowanie jest niemalże tak samo ważne jak praca i życie rodzinne – poświęcają wiele uwagi wydarzeniom związanym z ulubionym klubem i chętnie uczestniczą w widowiskach sportowych z udziałem swoich idoli. Kibice utożsamiają się z drużyną, sportowcem. Naśladują sposób ubierania się, zachowania ulubionych zawodników – są z nimi emocjonalnie związani. Przeżywają entuzjastycznie wygraną, ale i równie mocno przegraną.

Psycholodzy społeczni o kibicowaniu mówią jako o wsparciu społecznym, gdyż człowiek, przeżywając silne emocje, pragnie porównać je z emocjami innych, wyraża je, przyłączając się do innych. Efektem tego jest konsolidacja widowni z sędzią i zawodnikami. Czesław Matuszewicz wymienia przyczyny takiej konsolidacji:

- sympatie i antypatie do zawodników lub zespołu;
- nieprzestrzeganie reguł gry zespołowej jako mobilizacja przeciwko je naruszającym;
- pojawienie się gwiazd, ulubieńców publiczności;
- dramatyzacja widowiska;

⁸⁸ Cz. Matuszewicz, *Widowisko sportowe. Analiza psychospołeczna*, AWF, Warszawa 1990, s. 28–34.

⁸⁹ *Mała Encyklopedia Sportu. A–K*, red. K. Hądzelek, Sport i Turystyka, Warszawa 1984, s. 268.

- wysoki poziom sportowy;
- zacięta, wyrównana walka;
- zdarzenia przypadkowe podczas trwania widowiska sportowego⁹⁰.

Do najbardziej popularnych i widowiskowych dyscyplin sportu w kręgu kultury europejskiej – jak podkreśla Halina Zdebska-Biziewska⁹¹ – należą zespołowe gry sportowe, a zwłaszcza piłka nożna. Sprzyja temu między innymi specyfika walki sportowej (częste zmiany tempa akcji, zwroty sytuacji, nieprzewidywalny efekt rywalizacji). Nie sprowadza się ona wyłącznie do obserwacji zawodników, ale staje się również spłotem więzi między wszystkimi uczestnikami: graczami sportowymi, trenerami, organizatorami, sędziami i wreszcie kibicami.

1.2.4. Sport wobec zagrożeń współczesności

Sport nie jest odizolowany od wielu problemów współczesnego świata, to jest braku tolerancji, agresji, komercjalizacji, korupcji, doping, rasizmu i innych. Zmagają się z nimi w równym stopniu co inne dziedziny życia. Jednocześnie stwarza możliwość – poprzez propagowanie uniwersalnych wartości, jakie ze sobą niesie – przeciwstawiania się ich negatywnym skutkom.

Peggy McIntosh rozróżnia w sporcie dwie formy współzawodnictwa: zabawową i poważną⁹², co powoduje stawianie różnych celów. W tym drugim przypadku chodzi o zwycięstwo. Zagrożeniem staje się próba zwycięstwa za wszelką cenę. Kodeks etyki sportowej z zasadą fair play mają tutaj za zadanie nałożenie ograniczeń na takie współzawodnictwo, w którym nie jest respektowana równość i poszanowanie reguł. Od sportowców oczekuje się skromności w przypadku zwycięstwa i opanowania w przypadku porażki. Poszukiwania wzorów postępowania w sporcie łączą w sobie dążenie do zwycięstwa i zachowanie reguł gry, co dokonuje się poprzez nabywanie sportowych doświadczeń. Jak podkreśla Andrzej Dominiak, „zachowanie skuteczne nie zawsze bywa etyczne, a etyczne uniemożliwia czasami sukces sportowy. Mimo tych ujemnych stron zawody sportowe są najbardziej obiektywną formą rywalizacji”⁹³. Im wyższa ranga zawodów, tym bardziej współuczestniczący w nich nie przebiegają w środkach, aby osiągnąć cel.

„Sport może uczyć poszanowania reguł, chociaż może również uczyć czegoś przeciwnego. Zależy to od postawy wielu ludzi uwikłanych w działalność związaną ze sportem”⁹⁴, zauważa Alicja Przyłuska-Fischer. Bohdan Misiuna dodaje, iż wychowawcza rola sportu stanie się możliwa wówczas, gdy będzie jednocześnie realizowana przez inny rodzaj działalności życiowej – „dążenie perfekcjonistyczne

⁹⁰ Cz. Matusiewicz, *Widowisko sportowe...*, s. 35–36.

⁹¹ H. Zdebska, *Piękno sportu – piękno widowiska*, „Kultura Fizyczna” 2010, nr 9–12, s. 7.

⁹² P. McIntosh, *Fair play: ethics and sport in education*, Heinemann, Londyn 1979, s. 2.

⁹³ A. Dominiak, *Czy jest jeszcze sens...*, s. 43.

⁹⁴ A. Przyłuska-Fischer, B. Misiuna, *Etyczne aspekty sportu*, s. 135.

związane ze sportem tylko w sposób połowiczny realizuje wartość jedynie wtedy, gdy znajduje swoje ujście również w dążeniu do rozwijania własnego intelektu oraz dodatnich dyspozycji etycznych⁹⁵.

Sport wyczynowy odgrywa dużą rolę w życiu człowieka – pozwala na zaspokojenie jego potrzeb natury fizycznej, psychicznej i społecznej, a także podnosi jakość życia. Uczestnictwo w sporcie prowadzi do rozwoju indywidualnego oraz umocnienia więzi grupowych. Niestety, ze sportem wyczynowym łączy się pewne ryzyko, a mianowicie traci on swój szlachetny charakter i intencje. To nauczyciel wychowania fizycznego w dobie rozwoju pedagogiki humanistycznej eksponuje odpowiednią postawę, ocenianą między innymi w kategoriach wartości etycznych, może i powinien zatem szybko reagować na wszelkie zagrożenia współczesnego świata, w tym dla sportu. Ale do tego trzeba być nie tylko pedagogiem specjalistą, ale nade wszystko człowiekiem. Jak piszą Bohuslav Hodan i Zofia Żukowska, we wszystkich specjalnościach kształcenia pedagogicznego „tylko nauczyciel otwarty i podatny, czujny intelektualnie i wrażliwy moralnie, zachowa w sobie centrum niezależnej myśli i autonomicznych, a zarazem odpowiedzialnych zadań”⁹⁶.

Andrzej Wohl wskazuje na rasizm występujący w sporcie. Autor podkreśla, że organizacje sportowe w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej stosowały ukryty rasizm, zaś w Republice Południowej Afryki już od utworzenia państwa, w 1910 roku, stosowano segregację rasową wbrew protestom światowych organizacji, a także niezgodnie ze statutami międzynarodowych organizacji sportowych i ruchu olimpijskiego⁹⁷.

Aby zapobiec kryzysowi wartości w sporcie, należy – jak zauważono już w latach 80. XX wieku – przywrócić wierność i umocnić pozycję zasady fair play. Poruszono ten problem między innymi w Manifeście o Fair Play z 1975 roku (w Polsce opublikowanym w roku 1997), opracowanym przez Międzynarodową Radę Wychowania Fizycznego i Sportu (franc. CIEPS) przy współpracy z CIO (Międzynarodowym Komitetem Olimpijskim) i przy pomocy UNESCO⁹⁸.

Sport z jednej strony jest okazją do eskalacji niepożądanych zjawisk, z drugiej zaś jest narzędziem edukacyjnym pozwalającym na przeciwdziałanie patologiom społecznym, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży. Komisja Wspólnot Europejskich opracowała dokument, tak zwaną *Białą Księgę*. Czytamy w niej:

Sport napotyka również na nowe zagrożenia i wyzwania, które pojawiły się w społeczeństwie europejskim, takie jak naciski komercyjne, wykorzystywanie młodych zawodników sportowych, doping, rasizm, przemoc, korupcja i pranie brudnych pieniędzy⁹⁹.

⁹⁵ *Ibidem*, s. 138.

⁹⁶ B. Hodan, Z. Żukowska, *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje*, AWF, Ołomuniec–Warszawa, 1996, s. 318.

⁹⁷ A. Wohl, *Ideologie sportowe. Nacjonalizm i rasizm w sporcie*, cz. II, „Kultura Fizyczna” 1977, nr 12, s. 538.

⁹⁸ Projekt Manifestu o Fair Play opracowany przez Komitet Wykonawczy Międzynarodowej Rady do spraw Wychowania Fizycznego i Sportu (CIEPS) jako Manifest Sportowy został przyjęty do upowszechniania przez Zgromadzenie Ogólne Rady w Tokio w dniu 25 X 1964 roku.

⁹⁹ *Biała Księga*, Komisja Wspólnot Europejskich, COM (2007) 391 wersja ostateczna, Bruksela 2007, s. 3.

W dokumencie tym przedstawiono sport jako rozrywkę i narzędzie edukacyjne niezbędne w socjalizacji i zachowaniu zdrowia – stąd ważna jest wymiana doświadczeń w celu ustanowienia wspólnych standardów bezpieczeństwa i roli sportu¹⁰⁰.

Również Komisja Europejska, podkreślając rolę edukacji w procesie przygotowania do życia w zjednoczonej Europie oraz do budowania tolerancji wobec innych kultur i wyznań, zaznaczyła ogromną rolę sportu: „Tolerancja rodzi się dzięki wiedzy i zrozumieniu, a wszystko ma swój początek w młodym wieku, w domu, w szkole, na placach zabaw, w klubach sportowych”¹⁰¹.

Rywalizacja sportowa staje się coraz częściej źródłem dochodów finansowych nie tylko dla klubów, trenerów, ale i samych sportowców – sport zaczął być intratną profesją. Tym samym dostosował się do rozwoju cywilizacyjnego¹⁰². Człowiek stał się produktem. Dehumanizacja sportu jest związana także z innymi zagrożeniami, jak korupcja, doping, komercjalizacja. „Dehumanizacja sportu wynika z przyczyn pozasportowych, z nadużycia sportu, jako wartości pozytywnej dla celów i korzyści sprzecznych z istotą sportu – tak bowiem rodzi się [sport] sfanatyzowany, upolityczniony i skomercjalizowany”¹⁰³. Widzimy to między innymi na przykładach afer dopingowych wśród najlepszych zawodników w świecie (Lance Armstrong, Maria Szarapowa, Maria Sawinowa i inni) czy korupcyjnych w różnych dyscyplinach i znaczących organizacjach sportowych (MKOl¹⁰⁴, FIFA). Jak pisze Norbert Mueller,

sport, będąc odzwierciedleniem życia społecznego, nie może opierać się na całkowicie odrębnych i dowolnie interpretowanych zasadach etycznych. [...] działalność sportowa jest bowiem w tym samym stopniu zależna od norm i wartości społecznych co wszystkie inne przejawy życia¹⁰⁵.

Istotne jest też pytanie o doping. „Gdzie należy postawić granicę między tym, co w sporcie dozwolone i akceptowalne, a tym, co zabronione”¹⁰⁶. Aleksandra Leszczyńska jednocześnie podkreśla, że wskazywane tu problemy mogą rzucać „nowe spojrzenie na rywalizację sportową, kwestie równości szans zawodników i przestrzeganie zasad fair play w sporcie”¹⁰⁷.

Zupełnie odmiennego zdania jest Jerzy Kosiewicz, który wskazuje na to, iż normy moralne związane z zasadą fair play są całkowicie obce wobec właściwości sportu i regulaminów w poszczególnych dyscyplinach: „zasada fair play

¹⁰⁰ M.in. w dokumentach: Deklaracja nr 29 w sprawie sportu, załączona do Traktatu Amsterdamskiego – COM (1999) 0644; Deklaracja z Rady Europejskiej w Nicei 7–9 XII 2000; program pod nazwą Europejski Rok Edukacji przez Sport – COM (2005) 0680 (Rezolucja Parlamentu Europejskiego, 2007/2086: 1).

¹⁰¹ *Deklaracja Rady Europy w sprawie sportu, tolerancji i fair play*, Amsterdam, 11 IV 1996.

¹⁰² J. Nowocien, *Studium o pedagogice...*, s. 193.

¹⁰³ S. Wołoszyn, *Olimpizm – edukacją globalną*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 12.

¹⁰⁴ Zaniepokojony tym faktem MKOl (Międzynarodowy Komitet Olimpijski) przyjął w grudniu 2015 roku *Deklarację w sprawie dobrego zarządzania w sporcie i dbałości o czystość sportu*.

¹⁰⁵ N. Mueller, *O znaczeniu fair play w sporcie na przestrzeni stuleci*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 80–81.

¹⁰⁶ A. Leszczyńska, *Doping*, [w:] *Socjologia sportu*, red. H. Jakubowska, P. Nosal, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 20.

¹⁰⁷ *Ibidem*, s. 21.

– to znaczy jej stosowanie – nie jest również podstawą, wyznacznikiem czy sprawdzianem jednostkowej lub zbiorowej prawości bądź też świadectwem aktywnej dobroci w sporcie. Nie jest ona bowiem ani zjawiskiem etycznym, ani probierzem czy testyfikatorem moralności¹⁰⁸. Autor podważa wręcz sens i potrzebę istnienia etyki sportu, uważając, że sport powinien być zjawiskiem amoralnym¹⁰⁹.

Tadeusz Olszański, podkreśla, że zachowań fair nie trzeba było promować do momentu stymulowania agresji, posługiwania się nią jako istotnym elementem osiągnięcia sukcesu: „nieco więcej niż 40 lat temu zachowania się fair, utrzymywania poziomu adrenaliny i przejawianej, koniecznej w walce agresji, w ściśle określonych regulaminami ramach, nie trzeba było wyróżniać, premiować, gdyż było to czymś osobistym. Jak i potępienie faulu”¹¹⁰. Fair play natomiast determinuje określony sposób postępowania, ale również wpływa na sposób interpretacji zachowań innych – zasada ta jest podstawą oceny dokonywanego wyboru. Willi Daume, przywołując filozofa Karla Jaspersa, mocno akcentuje to, że „bez fair play sport byłby rytuałem przemocy i brutalności, kompletnie pozbawionym ludzkich myśli i uczuć. Współzawodnictwo sportowe nie jest walką do końca”¹¹¹.

Promowanie idei fair play w szkole i życiu codziennym ma szansę przyczynić się do poprawy skuteczności procesu wychowawczego. Jednak, jak podkreśla Roman Trzeźniowski, sport nie może i nie powinien zaprzepaszczać tych walorów wychowawczych, jakie w nim tkwią¹¹². Stefan Wołoszyn w trosce o wszechstronny rozwój osobowości młodych sportowców apeluje o podejmowanie badań nad

młodzieżą uprawiającą sport i zawodnikami, ich zachowaniem i postawami, dążąc z jednej strony do wykrywania przyczyn braku uspołecznienia, braku zdyscyplinowania, braku hamulców moralnych, lekceważenia słabszych kolegów lub zwyciężonych przeciwników, a z drugiej – do śledzenia drogi, która wiodła zawodnika lub zespół do dużego stopnia zdyscyplinowania i zespołowości, do opanowania trwałych postaw i nawyków moralnych i społecznych, do dobrych wyników zarówno w sporcie, jak i nauce czy w pracy produkcyjnej, do pięknej sylwetki obywatelskiej i ludzkiej¹¹³.

Przestrzeganie przepisów jako wartość ma wciąż szeroki wymiar społeczny i obywatelski:

Ukształtowane w sporcie postawy wobec przepisów i praw zwykle są przenoszone poza sport, wprowadzane są do codziennego życia¹¹⁴.

¹⁰⁸ J. Kosiewicz, *Sport poza dobrem i złem moralnym*, [w:] *Kultura fizyczna a globalizacja*, red. Z. Dziubiński, P. Rymarczyk, SALOS RP, Warszawa 2010, s. 38.

¹⁰⁹ *Ibidem*, s. 32–33.

¹¹⁰ T. Olszański, *Przyczyny i skutki*, [w:] *Sport a agresja*, red. Z. Dziubiński, SALOS RP, Warszawa 2007, s. 319–320.

¹¹¹ W. Daume, *Fair play – uniwersalna wartość sportu...*, s. 34.

¹¹² R. Trzeźniowski, *Wychowanie fizyczne a sport*, [w:] *Myśli i uwagi o wychowaniu fizycznym i sporcie*, red. K. Zuchora, AWF, Warszawa 2000, s. 59.

¹¹³ S. Wołoszyn, *Pedagogika wychowania...*, s. 221.

¹¹⁴ J. Nowocień, *Zasada fair play źródłem wartości moralnych w wychowaniu poprzez sport*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpiźmie. Szansa czy utopia*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2010, s. 80.

Brak jednolitego pierwowzoru zasady fair play w niczym nie umniejsza, a raczej przeciwnie, podnosi jej walory jako wartości uniwersalnej. Uniwersalizm ten polega m.in. na tym, że w definiowaniu tej zasady zawsze chodzi o postępowanie zgodne z regułami i przepisami¹¹⁵.

Zagrożenia ze strony widowni sportowej

Nierozłącznym elementem widowiska sportowego są kibice.

Zofia Ciupak, wskazując na spontaniczny charakter strony widowiskowej sportu i upowszechnianie się wzoru kibica sportowego jako zjawiska masowego, podkreśla jednocześnie, iż nazwa *kibic* funkcjonuje w języku polskim jako pojęcie wieloznaczne. Autorka tutaj odnosi się do kibica jako człowieka biernego, niewrażliwego na ludzką krzywdę¹¹⁶. Dlatego też – jak dalej podkreśla – podejmując się próby zamiany pojęcia *kibic* na *widz*, postuluje, aby w badaniach nad kibicami zając się przede wszystkim ukazywaniem ich funkcji społecznych i roli w indywidualnym życiu człowieka. Widownię tworzą kibice sportowi, jest ona układem względnie zwartym, tworzącym jedność. Proces kształtowania wzorów społecznych wiąże się z dążeniem do zachowań zgodnych z przyjętymi normami społecznymi: „[...] tak liczne zbiorowości, jak widownia sportowa, winny być kształtowane poprzez celowe działanie, a rezultaty owych działań empirycznie weryfikowane. Chodzi o to, żeby nie było tak, iż upowszechniamy działalność, której rezultatów nie znamy”¹¹⁷. Podobnego zdania jest Andrzej Wohl: „[...] sport nie jest i nie może być neutralny. [...] jest on zawsze związany ze stosunkami społecznymi, które określają jego treść”¹¹⁸.

Niestety, należy zauważyć, że nie wszyscy kibice przychodzą na mecz, aby wspierać i dopingować swoją drużynę. Głośnym problemem ostatnich lat są awantury stadionowe i chuligańskie zachowania tak zwanych pseudokibiców. Za Jerzym Dudałą, „pseudokibic to osoba, dla której mecze stanowią pretekst do wywoływania awantury”¹¹⁹. Agresja wśród kibiców spowodowana jest głównie uprzedzeniami i nienawiścią wobec sympatyków innych klubów. W dużych miastach, w których istnieje kilka klubów sportowych, problem chuligańskich rozbojów jest znacznie bardziej nasilony. Szczególnie widoczne jest to w takich miastach jak: Warszawa, Łódź, Kraków lub na Śląsku, gdzie miejsce zamieszkania jest ściśle związane z jakimś klubem i dochodzi do bójek między różnymi dzielnicami. Takie zachowania stanowią poważny problem wielu społeczeństw (nie tylko w Polsce), często ich źródła mają charakter pozasportowy.

W związku z komercjalizacją sportu publiczność na widowiskach sportowych przypomina grupy konsumenckie: „publika jest najważniejszą częścią sportu. Bez zainteresowania nie ma szansy na sponsora. Bez pieniędzy nie będzie wyników. Bez wyników nie będzie zainteresowania. Kółko się zamyka”¹²⁰. Ci, którzy szukają bezpiecznej rozrywki, potrafią się w tym odnaleźć, natomiast ci, którzy utożsamia-

¹¹⁵ A. Bodasińska, *Czysta gra w sporcie i życiu codziennym*, AWF, Biała Podlaska 2007, s. 19.

¹¹⁶ Z. Ciupak, *Kibic sportowy jako wzór społeczny*, „Kultura Fizyczna” 1977, nr 4, s. 158.

¹¹⁷ *Ibidem*, s. 159.

¹¹⁸ A. Wohl, *Ideologie sportowe...*, s. 541.

¹¹⁹ J. Dudała, *Fani-chuligani. Rzecz o polskich kibolach*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2004, s. 65.

¹²⁰ R. Zieliński, *Pamiętnik kibica. Ludzie z piętnem Heysel*, Wrocław Drukarnia Naukowa, Wrocław 1993, s. 107–108.

ją się z klubami sportowymi, już nie. „Korporacyjny sport na tyle wrósł w logikę i ekonomię późnego kapitalizmu, że żadna forma oddolnego aktywizmu nie zdoła przerwać jego hegemonii. Dzięki kibicom fanatykom domena sportu będzie jednak tworzyć wiele różnorodnych nisz”¹²¹.

Agresja i przemoc na stadionach piłkarskich należą do problemów społecznych, wskazywanych jako jedno z największych zagrożeń współczesnego sportu. Przyczyn agresywnych zachowań należy upatrywać zarówno w samej sytuacji je zapoczątkowującej, jak i szerszym, społeczno-kulturowym zakresie. Powstał podział generujący stereotypy, przekazywane najczęściej poprzez okrzyki na stadionach. Tłum daje poczucie siły i bezkarności, działa jak jeden organizm i jest trudny do zatrzymania. Istnieje zjawisko zwane polaryzacją grupy, gdzie coraz *odważniejsze* czyny potęgują następne jeszcze bardziej *odważne*. Piotr Potejko podkreśla ogromne znaczenie mediów w propagowaniu przemocy, także przy okazji rozgrywanych imprez sportowych:

po pierwsze, przywiązuje się nadmierną uwagę do aktów przemocy; są one przeważnie w telewizji pokazywane wielokrotnie, po drugie, wiele artykułów w prasie koncentruje się na przemocy i gloryfikuje przemoc, po trzecie, promocja programów telewizyjnych często wykorzystuje akty przemocy, które już miały miejsce w zawodach sportowych, co może zachęcać lub zniechęcać widzów do uczestnictwa i oglądania przyszłych wydarzeń niekoniecznie sportowych¹²².

Komercjalizacja sportu i wiążące się z tym negatywne, wyżej wymienione, zjawiska: dehumanizacja, osiąganie wyniku za wszelką cenę (często poprzez korupcję, bez poszanowania wartości, jakie niesie ze sobą idea sportu, a w szczególności sportu olimpijskiego), przenosi się także na zachowania kibiców.

Korupcja w sporcie, a zwłaszcza w piłce, przechodzi wszelkie wyobrażenia. PZPN nie reaguje, a nie byłoby to wcale trudne [...]. Czy naprawdę nikomu nie zależy na czystości gry?¹²³

Gdyby jeszcze futbol opierał się na zasadach fair play, byłoby na co patrzeć, ale przecież wystarczy trochę inteligencji, żeby dostrzec, iż o wszystkim decydują pieniądze. Kto je ma – ten wygrywa – twierdzą przywódcy tzw. bojówki Cracovii, która w ostatnich latach stała się postrachem polskich stadionów¹²⁴.

Również w pracy Radosława Kowalskiego wśród sytuacyjnych źródeł agresji kibiców na pierwszym miejscu występuje komercjalizacja. „W sporcie rządzą pieniądze. Kto ma ich więcej, może sobie pozwolić na kupno dobrych zawodników, wzmacniając w ten sposób siłę swojej drużyny”¹²⁵. W kolejnych punktach wyliczane jest łamanie zasady fair play: stronnictwo sędziów, postępująca „farmakologizacja” sportu, prowokacyjna działalność służb porządkowych i policji, infiltracja kibiców przez różnego rodzaju partie i rozwój kultury popularnej.

¹²¹ R. Kossakowski, *Kibice*, [w:] *Socjologia sportu...*, s. 55.

¹²² P. Potejko, *Dewiacyjne zachowania kibiców sportowych jako zjawisko patologii społecznej*, [w:] *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy – zapobieganie – terapia*, red. M. Prokosz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 260.

¹²³ R. Zieliński, *Pamiętnik kibica...*, s. 93.

¹²⁴ „Polski Kibol” 1996, nr 1.

¹²⁵ R. Kowalski, *Potomkowie Hooligana. Szalikowcy. Społeczno-kulturowe źródła agresji widzów sportowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 12–13.

Podczas widowisk sportowych kibice są często traktowani jako zbiorowość odpowiedzialna za zachowanie grup chuliganów, stąd nie cieszą się dobrą reputacją w oczach opinii publicznej. W kulturze pseudokibiców funkcjonuje społeczna dominacja przemocy i agresja, będąca często wynikiem edukacji niedającej możliwości samorealizacji, szukania alternatywnych form budowania poczucia wartości i własnej tożsamości. Po serii tragicznych zamieszek w Europie opracowane zostały wytyczne mające na celu koordynację pracy organów ścigania poszczególnych państw członkowskich, zwłaszcza przed ważnymi imprezami piłkarskimi. Poczyniono też starania, by pracę organów ścigania połączyć z odpowiednimi działaniami o charakterze profilaktycznym. Rozpoczęto wówczas analizę możliwości wdrażania rekomendacji Komitetu Stałego Rady Europy¹²⁶.

Jeśli zobaczymy, jaki jest mechanizm społeczny wytwarzający określone role społeczne, to możemy stworzyć plan przeciwdziałania wywoływaniu negatywnych emocji wśród odbiorców widowisk sportowych. Ale niezbędna jest do tego współpraca zarówno na polu mikro-, jak i makrosystemów, to jest szkoła–uczeń–rodzic, ministerstwo–szkoła, mass media i inne. Zwłaszcza, że – jak wskazuje Tomasz Sahaj – „kibicowanie może stać się elementem szerszego zjawiska: globalizacji, łączącej w jedną całość zarówno lokalne, jak i globalne elementy kulturowo-społeczne współczesnego świata”¹²⁷, a co za tym idzie – przygotowaniem do udziału w nim.

Mechanizm społeczny zjawiska definiowany jest przez następujące role uczestników:

- ideologiczne (sukcesy narodowe, rozrywka, propagowanie kultury fizycznej i działań prozdrowotnych);
- instytucjonalne (formułowane przez ministerstwa, związki sportowe, federacje, kluby, definiowane w przepisach i regulaminach sportowych);
- kulturowe (regulatory stosunków wzajemnych między podmiotami: zawodnik–zawodnik, zawodnik–sędzia, zawodnik–publiczność i temu podobne);
- lokalno-obyczajowe (ograniczony zasięg działania, specjalne znaczenie lokalne)¹²⁸.

1.3. Neoolimpizm jako koncepcja wychowawcza

Twórca pedagogiki sportu – baron Pierre de Coubertin – koncepcją wykozystania sportu w procesie wychowania wyprzedzał swoją epokę. Urodzony w 1863 roku, wychowywany w arystokratycznej rodzinie, wzrastał i dojrzewał

¹²⁶ Wykaz rekomendacji zaproponowanych przed EURO 2012 w Polsce dotyczy m.in. nr: (91/1) w sprawie promowania bezpieczeństwa na stadionach; (2001/6) w sprawie zapobiegania rasizmowi, ksenofobii i nietolerancji rasowej w sporcie; (2003/1) w sprawie społecznej roli środków edukacyjnych w zakresie zapobiegania przemocy w sporcie i podręcznika w sprawie zapobiegania przemocy w sporcie; (2009/1) w sprawie *public viewing*; (2010/1) w sprawie karty kibica.

¹²⁷ *Od fana do chuligana*, red. T. Sahaj, AWF, Poznań 2011, s. 9.

¹²⁸ R. Kowalski, *Potomkowie Hooligana...*, s. 36–39.

w trudnym dla Francji okresie społeczno-politycznym. „Wiara w młodość, naród i w siłę symboli oraz umiejętność rozróżniania reżimu od demokracji były podstawowymi elementami kształtującymi światopogląd Pierre’a de Coubertina”¹²⁹. Krzysztof Zuchora podkreśla, iż marzeniem Coubertina było,

aby przez sport kształtować nowego człowieka. Pełnego, łączącego w sobie harmonijnie piękno ciała i najwyższe przymioty duchowe, odważnie biorącego odpowiedzialność za siebie i swoje czyny, ale także za świat, w którym żyje i tworzy. Szanującego przeszłość, lecz śmiało idącego na spotkanie nowego czasu. Ambitnego w sposób umiarkowany i w sposób godziwy osiągniętego stawiane przed sobą cele. Takie wychowanie winno przenikać wszelkie przejawy ludzkiego życia, stanowić jego pełny wymiar¹³⁰.

1.3.1. Pedagogika sportu Pierre’a de Coubertina w wymiarze antycznych i współczesnych wartości olimpizmu

Wojciech Lipoński w książce *Olimpizm dla każdego* zwrócił uwagę na to, iż pierwszą próbę zdefiniowania olimpizmu podjął tygodnik „Stadion”:

Termin olimpizm nowoczesny oznacza nie tylko to, co się dzieje na właściwych igrzyskach olimpijskich raz na cztery lata – lecz cały kierunek sportu, który dąży do wytwarzania atletów i zawodników we wszelkich dziedzinach sportowych tak wysoko wyspecjalizowanych, przygotowanych, aby – biorąc udział w konkurencji wszech narodowej – mogli ubiegać się o zwycięstwo¹³¹.

Józef Lipiec natomiast w publikacji *Filozofia olimpizmu* wyjaśnia różne znaczenia olimpizmu w różnych odniesieniach do tradycji starożytnej. Jednym z nich jest odtworzenie i kontynuacja starogreckiego obyczaju rozgrywania zawodów sportowych. Ponadto autor uważa, że olimpizm musi być adekwatny do czasów, w jakich jest kontynuowany, wraz z ideologią, uprzedmiotowieniem tej idei, między innymi poprzez tworzenie kodeksów, deklaracji oraz publikacje tekstów poświęconych wartości olimpizmu. W innym kontekście autor opisuje zaangażowanie społeczeństwa w ruch olimpijski:

olimpizm to ogół wydarzeń związanych wyłącznie ze stroną czysto sportową, a więc z igrzyskami olimpijskimi, czyli bezpośrednimi spotkaniami „olimpijczyków” (jako koryfeuszy olimpijskiej sceny). Niezbędne przesłanki ideowe i normatywne (antyczne i regulaminowe) byłyby jedynie pragmatycznym uzupełnieniem fizycznej strony zdarzeń sportowych¹³².

¹²⁹ M. Bronikowski, *Anglosaskie inspiracje pedagogiczne barona Pierre’a de Coubertina w jego poszukiwaniu możliwości reformy systemów edukacyjnych we Francji*, „Kultura Fizyczna” 2000, nr 7–8, s. 3.

¹³⁰ K. Zuchora, *Wokół „Ody do sportu”*, „Almanach Olimpijski” II 1987–1988, s. 83.

¹³¹ W. Lipoński, *Olimpizm dla każdego*, AWF, Poznań 2000, s. 15.

¹³² J. Lipiec, *Filozofia olimpizmu*, Polskie Wydawnictwo Sportowe SPRINT, Warszawa 1999, s. 68.

Jak podkreśla Józef Lipiec,

ideał olimpijski stał się teoretyczną podstawą koncepcji człowieka usportowionego w ogóle (także w najpowszechniejszym ujęciu zdrowotnym), przede wszystkim zaś okazał się ideowym zwieńczeniem całej nowożytniej wizji świata jako globalnego stadionu. Wzajemne przenikanie się idei Olimpij i powszechnych doświadczeń fizycznych wywołało nowy, specyficzny efekt cywilizacyjny nie znany przed sportowym wiekiem dwudziestym, obejmując nie tylko sferę zachowań jednostkowych oraz modeli pedagogicznych, lecz również kształt stosunków międzynarodowych, w ramach wywołanej przez sport gry symboli i substytucji interesów¹³³.

W 1919 roku Coubertin na łamach „Gazette de Lausanne” tak definiował pojęcie olimpizmu:

Olimpizm nie jest żadnym systemem, lecz określonym stanem ducha zrodzonym z podwójnego kultu: kultu wysiłku i eurytmii (harmonii). Mogą go sobie przywłaszczać różnego autoramentu formuły, jednakże żadna rasa i żadna epoka nie mogą rościć sobie prawa do wyłącznego nań monopolu¹³⁴.

Ostatnią wersję pojęcia olimpizmu – jak podkreśla Anna Bodasińska – Coubertin wygłosił w odezwie przez radio 4 sierpnia 1935 roku:

Współczesny olimpizm pojmuję jako konstytuowany w swoim jestestwie swojego rodzaju Altis, święty ogród, w którym zawodnicy zgromadzeni są po to, aby mierzyć swoje siły w pełnym tego słowa znaczeniu w sportach męskich, które dowiodą ich zdolności do obrony człowieka, panowania nad sobą, stawiania czoła niebezpieczeństwu i żywiołom, poskramiania zwierzęcia i kształtowania postawy wobec życia¹³⁵.

Odezwa była skierowana do całego sportowego świata w przeddzień igrzysk olimpijskich w Berlinie.

Za główne założenia olimpizmu Coubertin uważał: „internacjonalizm i demokrację, czyste amatorstwo i uczestnictwo tylko mężczyzn, przestrzeganie zasady wzajemnego respektu i dążenia do doskonałości sportowej, czyli *citius–altius–fortius*, a także manifestację zdolności intelektualnych i artystycznych”¹³⁶. Dziś wiemy, że część założeń, takich jak amatorstwo, udział w igrzyskach tylko mężczyzn czy zmagania na polu artystycznym, nie wytrzymały próby czasu, a może przede wszystkim zmian zachodzących w społeczeństwach.

Przywołując definicję olimpizmu, którą znajdujemy w Karcie Olimpijskiej, uważamy podkreślenie fundamentu poglądów Coubertina:

przez sport do wychowania. Mówi ona, że olimpizm jest filozofią życia, wyrażającą i łączącą w wyważoną całość wartość ciała, woli i umysłu. Łącząc sport z kulturą i wychowaniem, olimpizm dąży do stworzenia drogi życia opartej na radości znajdowanej w wysiłku, wychowawczej wartości dobrego przykładu, na szacunku wobec uniwersalnych i fundamentalnych zasad etycznych¹³⁷,

¹³³ *Ibidem*, s. 69.

¹³⁴ A. Bodasińska, *Czysta gra...*, s. 40.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ <http://www.pkol.pl/pl/pages/display/15576> [dostęp: 15.02.2018].

a jako cel wskazuje, aby sport służył harmonijnemu rozwojowi człowieka, z wizją propagowania miłującego pokój społeczeństwa i poszanowania ludzkiej godności¹³⁸. Sam Coubertin określał podstawę swojej pedagogiki sportu jako przejście od płaszczyzny fizycznej do moralnej¹³⁹.

Olimpizm, jako fundamentalny środek oddziaływania wychowawczego, wskazuje sport, który

jako nieodłączny element kultury fizycznej, integralnie związany z rzeczywistością społeczno-kulturową [...] jest obecny w procesie rozwoju i wychowania jednostki, będąc nieodzowną częścią życia i działania społecznego. Sport jako inspiracja do wszelkiej aktywności i motywacja do bycia lepszym. Sport jako źródło radości i silnych emocjonalnych przeżyć. Sport jako płaszczyzna przyjaznych i życzliwych kontaktów z innymi¹⁴⁰.

Jednocześnie mocno podkreśla się walory wychowawcze sportu olimpijskiego: „treści, jakie niesie ze sobą olimpizm w postaci wartości i praktycznej działalności sportowej, w której można je realizować, nie są celem samym w sobie, ale doskonałym środkiem edukacyjnym ze wskazaniem drogi do kształtowania postaw młodzieży teraz i w przyszłości”¹⁴¹.

Ian Culpan zachęca do włączania olimpizmu w proces wychowania, z jednoczesnym poszerzeniem edukacji olimpijskiej. W związku z tym sugeruje nauczanie olimpizmu, które definiuje jako: „kulturowo aktualny, eksperymentalny proces nauczania zintegrowanego zestawu życiowych pryncypiów poprzez uprawianie sportu”¹⁴². W swoich poglądach dokonuje podziału na edukację olimpizmu i edukację olimpijską (tabela 1).

Tab. 1. Edukacja olimpizmu i edukacja olimpijska według Iana Culpana

Edukacja olimpizmu	Edukacja olimpijska
nauczanie jako kulturowo aktualny, eksperymentalny proces zintegrowanych priorytetów życiowych poprzez uprawianie sportu	nauczanie o Ruchu Olimpijskim
w ramach wychowania fizycznego i programów sportowych realizowanych w szkołach	międzyprzedmiotowe i przekrojowe podejście do tematyki olimpijskiej w szkole
pedagogicznie spójna, bazująca na różnych teoriach pedagogicznych	„niepedagogiczna”
skoncentrowana na olimpizmie – realizowana przez sport	skoncentrowana na Ruchu Olimpijskim

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Czechowski, Z. Żukowska, R. Żukowski, *Edukacja olimpijska. Dokumenty normatywne i kodeksy fair play (z warsztatami dydaktycznymi dla nauczycieli, trenerów i młodzieży)*, z. 2, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2011, s. 37.

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ P. de Coubertin, *Nowe dewizy*, przeł. A. Sulisz, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 3–4, s. 1.

¹⁴⁰ Z. Żukowska, *Edukacja olimpijska młodzieży...*, s. 34.

¹⁴¹ Z. Żukowska, *Fair play edukacyjną szansą*, [w:] *Myśli i uwagi o wychowaniu...*, s. 7.

¹⁴² M. Czechowski, Z. Żukowska, R. Żukowski, *Edukacja olimpijska...*, s. 21.

Aby osiągnąć zamierzony cel i pozytywne rezultaty wychowawcze poprzez wykorzystanie idei olimpijskich, należy:

- poznać i przybliżyć młodzieży tradycje olimpizmu;
- posiadać świadomość ewolucji olimpizmu;
- przekazywać różnorodne treści, które uwzględniają zainteresowania i potrzeby całej młodzieży, zmienić klimat interakcji nauczyciel–uczeń na wyzwalający i aktywizujący¹⁴³.

Pierre de Coubertin w swoim sprawozdaniu z V Igrzysk Północnych, które odbyły się w 1912 roku w Sztokholmie¹⁴⁴, podkreślał ogromną rolę wysiłku w podejmowaniu wszelkich działań:

Na ziemi greckiej natura podkreśla piękno ruchu, a pod północnym niebem – surowość walki; w obu jednak przypadkach wysiłek jest taki sam, a właśnie wysiłek leży u podstaw obu uroczystości, on je nobilituje i przydaje im wielkość. Kultura wysiłku nie jest cechą właściwą żadnej rasie, jest natomiast przydatna i korzystna dla wszystkich. Jest nerwem każdej cywilizacji, załącznikiem każdej wielkości¹⁴⁵.

W artykule z okazji igrzysk w Sztokholmie zamieszczonym w czasopiśmie „Revue Olympique” autor podkreśla kształcącą rolę igrzysk:

Olimpiady w żadnym wypadku nie mają na celu sławienia wyłącznie potęgi mięśni; głoszą one chwałę intelektu i sztuki i powinny to robić w coraz szerszym stopniu. Niechaj ci, którym przypada w udziale honor uczestniczenia w igrzyskach, czy tylko szczęście ich obserwowania, nie zaspokoją swego sumienia, ograniczając zainteresowanie się krajem, który ma ich gości, do kilku powierzchownych o nim informacji. Są oni moralnie zobowiązani do wykorzystania nadarżającej się okazji, aby dobrze poznać kraj, którego przez pewien moment staną się bohaterami¹⁴⁶.

Myśl Pierre'a de Coubertina sięgała do wzorców agonistyki greckiej, etosu rycerskiego oraz do ideału sportu amatorskiego angielskich dżentelmenów. Zwrócił on uwagę na zawarte w sporcie najgłębsze elementy duchowe, wspólne dla wszystkich ludzi bez względu na ich wierzenia i przekonania. Tak został wprowadzony przez niego koncept *religii sportowca*. Idea ta miała na celu podkreślenie znaczenia uprawiania sportu dla wszechstronnego kształtowania osobowości człowieka i wytwarzania pożądanej postawy wzajemnego szacunku w stosunkach międzyludzkich. Istotną rolę w ostatecznym ukształtowaniu zasad rywalizacji odegrało wskrzeszenie nowożytnych igrzysk olimpijskich pod koniec XIX wieku przez barona Pierre'a de Coubertina.

Jak pisze Pierre de Coubertin, hasło, wymyślone przez dominikanina Henriego Didona, które brzmi *citius–altius–fortius*, jest apelem wyrażonym w tych trzech słowach umieszczonych na tle pięciu kół olimpijskich. Dotyczy ono sportu zwycięskiego, do którego dążą sportowcy, prześcigając się w kolejnych rekordach

¹⁴³ *Ibidem*, s. 17.

¹⁴⁴ V Igrzyska Olimpijskie (oficjalnie Igrzyska V Olimpiady).

¹⁴⁵ P. de Coubertin, *Olimpiady borealne. Igrzyska Nordyckie w Sztokholmie*, przeł. A. Sulisz, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 1–2, s. 32.

¹⁴⁶ P. de Coubertin, *Edukacyjna rola olimpiad*, przeł. A. Sulisz, „Almanach Olimpijski” V 1993–1994, Polska Akademia Olimpijska, s. 11.

szybkości, wytrzymałości i siły – „sukces jest nieodzowny dla sportu, jak pochwała dzielności i waleczności – dla jej rozpowszechniania”¹⁴⁷.

Pierre de Coubertin zabiegał o nowe metody wychowania fizycznego, adekwatne do nowej epoki:

Między ludźmi walczącymi o łup, pokój może być przywrócony w różnoraki sposób: przede wszystkim jeśli jeden z przeciwników uzna swą porażkę i wycofa się dobrowolnie, po drugie, jeśli obie strony pogodzą się i zjednoczą, aby wspólnie korzystać z tego, co było przedmiotem ich sporu, po trzecie wreszcie, jeśli ów przedmiot sporu podzielią między siebie, zobowiązując się jednocześnie nie sięgać po część łupu byłego przeciwnika¹⁴⁸

– od tych słów zaczyna XII rozdział książki *Notes sur l'Education Publique*, autor wskazuje w nich na to, że właśnie w taki sposób zostanie rozwiązany problem wychowania fizycznego w XX wieku.

Zasadnicza myśl Coubertina dotycząca edukacji skupiała się – jak pisze Arkadiusz Kaźmierczak¹⁴⁹ – na szkole średniej, którą wraz ze studiami uznawał za najważniejsze ogniwo w rozwoju człowieka, wyznaczające funkcje kształcenia przyszłej elity państwa. Najważniejszym przesłaniem pedagogiki sportu w ujęciu barona Coubertina była nauka kształtowania zachowań moralnych poprzez realizację zajęć sportowych. Dlatego też obecnie wielu badaczy olimpizmu Pierre'a de Coubertina¹⁵⁰ wskazuje właśnie na aktywność fizyczną i sport jako podstawę edukacji olimpijskiej. Odwołują się oni do wysiłku fizycznego jako czynnika kształtującego charakter i moralność człowieka. Wskazują na to, że uczestnictwo dzieci i młodzieży w dostępnych formach aktywności fizycznej, to jest lekcjach wychowania fizycznego, zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, jest niezbędne dla prawidłowego wszechstronnego rozwoju osobowości i kształtowania pożądanych postaw. Wręcz postulują, aby olimpizm traktować nie jako dopełnienie, ale podstawę wychowania fizycznego, a co za tym idzie, związanego z nim wychowania moralnego.

1.3.2. Fundamentalne zasady olimpizmu w koncepcji Pierre'a de Coubertina

Roland Naul opisuje cztery główne zadania edukacji olimpijskiej, które są podstawą pedagogiki sportu Pierre'a de Coubertina. Autor podkreśla, iż twórca nowożytnych igrzysk olimpijskich w liście z października 1918 roku opisał je dla edukacji olimpijskiej, w kontekście harmonijnego rozwoju ciała i umysłu.

¹⁴⁷ P. de Coubertin, *Nowe dewizy...*, s. 1.

¹⁴⁸ P. de Coubertin, *Wychowanie fizyczne w XX wieku*, „Almanach Olimpijski” IV 1992–1993, Polska Akademia Olimpijska, s. 26.

¹⁴⁹ A. Kaźmierczak, *Zarys pedagogiki sportu...*, s. 144.

¹⁵⁰ Zob. m.in. S. Wołoszyn, *Pedagogika wychowania fizycznego i sportu*, [w:] S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998; J. Parry, *Physical education as olympic education*, „European Physical Education Review” 1998, nr 4, s. 153–170; P. Błajet, *Od edukacji sportowej do olimpijskiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Tak więc edukacja w harmonijnym rozwoju ciała i umysłu wymaga czterech tematycznych wzajemnie się przenikających obszarów fizycznej, społecznej, moralnej i poznawczej edukacji poprzez sport¹⁵¹. Dalej, w książce *Olympic Education*, wskazuje na pięć zasad olimpizmu, które w 1935 roku przedstawił Pierre de Coubertin, nawiązując do pięciu głównych zasad olimpizmu jako filozoficznego fundamentu i podstawy w wychowaniu.

Pierwsza i najważniejsza zasada dotyczy *religio athletae*. Pierre de Coubertin uważał sportowców biorących udział w igrzyskach olimpijskich za ambasadorów nowoczesnej edukacji, którzy dzielą ze wszystkimi *religijnego* ducha sportu jako środek kształtowania charakterów. Uważał, że to oni powinni być reprezentantami nowego humanistycznego społeczeństwa, jako ambasadorzy wychowywania ludzi cywilizowanych.

Druga zasada opiera się na równości szans wszystkich istot ludzkich jako dalszy rozwój misji *citius–altius–fortius* – jako środek do permanentnego starania się sportowców o własną indywidualną doskonałość, z wolnością i duchem do ustanawiania i pokonywania rekordów. Tacy sportowcy są *kosmopolitami* i nie ma pomiędzy nimi żadnych różnic. Są równi, chociaż w pewien sposób konstytuują *elitę* swoich krajów z uwagi na to, że reprezentują wszechstronność i fizyczną przewagę. Kierują się zasadą *citius–altius–fortius* jako obowiązkiem rozwoju własnych zdolności zarówno fizycznych, jak i intelektualnych i kulturalnych w dążeniu do edukacyjnej harmonii i holizmu.

Trzecia zasada jest charakteryzowana przez termin *rycerstwo* jako wzór do naśladowania dla sportowców, którzy rywalizują tak jak kiedyś, w duchu „koleżeńskim”, rywalizowali ze sobą rycerze. Coubertin używał również terminu *czysta gra* (*fair play*), aby wyjaśnić rozumienie zasady rycerskości. Uważał, że *rycerskość* jako idea rywalizacji *wysiłku naprzeciw wysiłkowi* z powodu zamięłowania, podejmowania walki, jest podstawą koleżeńskości (*camaraderie*) i zawiera w sobie wzajemną pomoc. We wcześniejszych pismach Pierre de Coubertin, kiedy miał na myśli *rycerskość*, używał pojęcia *fair play*, a kiedy *rozwój sił – radość z wysiłku*. Oba te pojęcia obecnie uważane są za najważniejsze zasady edukacji olimpijskiej.

Czwarta zasada to *rozejm* powiązany z ideą *rytmiczności*. Zakłada ona specyficzne ramy czasowe świętowania igrzysk olimpijskich co cztery lata. Idea ta wynika z konieczności przerwania wszelkich walk i wojen, tak aby sportowcy z różnych krajów i narodów mogli wziąć w nich udział. Zasada ta była dla Pierre'a de Coubertina niezwykle ważna, ponieważ miał on nadzieję, że możliwe będzie powstrzymanie konfliktów i wojen pomiędzy ludźmi. Uważał też, że rytm igrzysk olimpijskich może wnieść tymczasowe zaprzestanie toczenia sporów, wrogości i nieporozumień. Ta cecha olimpizmu wyraża ideę pokoju na świecie.

Piąta zasada odnosi się do piękna. Powiązania sztuki i poezji jako elementu świętowania igrzysk olimpijskich. Odzwierciedla ona wizję eurytmii jako kolejnej esencjonalnej części harmonijnego rozwoju w edukacji. Piękno jako powiązanie sztuki i umysłu w igrzyskach. Coubertin widział w historii i literaturze siłę intelektualną¹⁵².

Opisane zasady stały się podstawą założeń projektu edukacyjnego *Jestem fair*.

¹⁵¹ R. Naul, *Olympic Education...*, s. 26.

¹⁵² *Ibidem*, s. 26–28.

1.3.3. Pierre'a de Coubertina założenia edukacji olimpijskiej w szkole

Krzysztof Zuchora przybliżył nam pedagogikę sportu w ujęciu Pierre'a de Coubertina opartą na wzorcach antycznej Grecji, między innymi przedstawiając jej elementy w sześciu artykułach zebranych pod wspólnym tytułem pierwszego członu: *Edukacja olimpijska w szkole*, we wszystkich wydaniach z 1993 roku dwumiesięcznika „Kultura Fizyczna”. Autor opisuje w nich inny aspekt edukacji olimpijskiej w ujęciu barona Coubertina.

W pierwszym z artykułów, zatytułowanym *Edukacja olimpijska w szkole. Sprawa honoru*, Krzysztof Zuchora wskazuje na *sportową moralność* i *sportowy styl*, które były ważnym ogniwem pedagogiki sportu Coubertina. Poprzez wskrzeszenie igrzysk olimpijskich miały być symbolem idealizmu i jedności – pobudzeniem do poczucia przynależności do tego samego świata. Coubertin chciał igrzysk dla wszystkich, wierząc, że kładzie podwaliny pod nową moralność świata: z kultem wysiłku, panowania nad sobą, braterstwem, wzajemnym zrozumieniem między zawodnikami i publicznością, zamiłowaniem do współzawodnictwa i dbałością o higienę życia, gdzie sport wywyższa lepszych, ale uczy zarazem szacunku i lojalności wobec pokonanych¹⁵³.

W drugim artykule, zatytułowanym *Edukacja olimpijska w szkole. Najwyższa radość*, Krzysztof Zuchora podkreśla, jak bardzo Pierre'owi de Coubertinowi zależało na duchowym odnawianiu się młodzieży. Mówił wręcz o religii sportu. Słowa skierowane z Olimpii w 1927 roku do młodych osób są aktualne również i dzisiaj! „W czasach obecnych, tak pełnych wspaniałych możliwości, a z drugiej strony obfitujących w tyle niebezpieczeństw, nowoczesny olimpizm ma być szkołą etycznego ideału i czystości moralnej, wytrzymałości fizycznej i cielesnej siły”¹⁵⁴.

Coubertin wierzył, że sport może być podstawą uniwersalnego systemu wychowawczego dla wszystkich bez względu na granice państw i pochodzenie społeczne, niosąc ze sobą idee braterstwa i przyjaźni. Krzysztof Zuchora podkreśla, że do tej ideologii pasuje pozytywistyczna koncepcja Augusta Comte'a, w której integracja społeczna łączy pierwiastki altruizmu, humanizmu, program reorganizacji społecznej i rewolucji moralnej. Obejmuje ludzkość samą w sobie, jako rodzaj kultu.

Trzeci artykuł, *Edukacja olimpijska w szkole. Pełnia życia*, Krzysztof Zuchora rozpoczyna od fragmentu *Ody do Sportu*, w której między pełnią życia a sportem są radość, wesele, uśmiech – typowe dla zabawy¹⁵⁵. Ta refleksja filozoficzna została pogłębiona i rozwinięta w rozprawie *Homo ludens* Johana Huizingi (sport to forma zabawy, kultury – autor nie tłumaczy jednocześnie jego greckiego rodowodu). Coubertin wierzył w kulturotwórczą rolę sportu, twierdząc, iż sport dostarcza z jednej strony przyjemności, takiej jak rozkosz, a z drugiej jest naj-

¹⁵³ K. Zuchora, *Edukacja olimpijska w szkole. Sprawa honoru*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 1–2, s. 25.

¹⁵⁴ K. Zuchora, *Edukacja olimpijska w szkole. Najwyższa radość*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 3–4, s. 21.

¹⁵⁵ K. Zuchora, *Edukacja olimpijska w szkole. Pełnia życia*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 5–6, s. 16.

większym *koicielem* gniewu, najlepszym sposobem rozładowania podrażnienia. Szczególnie mocno podkreśla współdziałanie jako podstawowy mechanizm społeczny, przygotowujący do funkcjonowania w demokratycznym ustroju państwa. Mówi o *szkole życia*, jako tej, która pozwala na naukę szybką i równomierną, a jednocześnie stopniowaną poprzez wprowadzanie kolejnych elementów. Potrzeby jednostki łączy z potrzebami grupy społecznej i narodowej, uczy szacunku dla prawa. Źródłem swej koncepcji uczynił doświadczenia antycznej Grecji¹⁵⁶.

W kolejnym artykule, *Edukacja olimpijska w szkole. Cena rekordu*, Krzysztof Zuchora wskazuje na internacjonalizm, z którym Pierre de Coubertin wiązał ogromne nadzieje, a który przegrywał z nacjonalizmem i polityką. Przedstawiał walkę sportowców z własnymi chorobami i słabościami, aby mogli wziąć udział w igrzyskach. Podkreślał również ogromną rolę prasy, przeczuwając jednak pogoń dziennikarzy za sensacją – *mikroby sensacji* – jak mówił o nich sam twórca nowożytnych igrzysk¹⁵⁷.

W przedostatnim artykule, *Edukacja olimpijska w szkole. Miara zasług*, Zuchora podkreśla, że Coubertin w kulcie sprawności i siły oraz podziwie dla piękna i zręczności widział sposób doskonalenia moralnego i społecznego. Autor podejmuje trud nobilitacji sportu – wskazuje na potrzebę stałego doskonalenia się i porównywania z innymi, umniejsza rolę wysiłku w kontekście biologicznej działalności sportowej człowieka. Wskazuje na zasadę słuszności, która stanowi podporę prawa i sprawiedliwości jako zdolność rozumienia, charakter i sumienie oparte na wspólnych wartościach. Coubertin, mówiąc o *moralno-prawnym kompromisie*, wskazywał na sprzeczność między tolerancją a szacunkiem. Tolerancja to obojętność wobec ludzi sobie nieznanych, a szacunek rodzi się wśród ludzi, którzy się znają. Sport zatem zbliża ludzi do siebie. Pierre de Coubertin opowiadał się również za powszechnym dostępem do sportu, aby każdy mógł uczestniczyć w wychowaniu sportowym w duchu rycerskości, estetyki i wzorów przekazywanych przez literaturę¹⁵⁸.

W ostatnim artykule, *Edukacja olimpijska w szkole. Wobec piękna*¹⁵⁹, autor podkreśla rozumienie przez Coubertina piękna jako równowagi i harmonii, a także umiaru. Jednocześnie Coubertin zaznaczył w swej koncepcji wzniosłość i wyodrębnił język – sztukę, która ma szczególne znaczenie w kształtowaniu uczuć. Podobnie rozumianą sztukę John Dewey włączał do doświadczenia jako istoty prawdy, o czym napisał w książce *Sztuka jako doświadczenie*¹⁶⁰.

Opierając się na pracach Johna Ruskina (1819–1900), w pięcioczęściowym artykule pod tytułem *Revue* z 1911 roku Pierre de Coubertin sposób na uchwycenie i konceptualizację olimpijskiego podejścia do estetyki nazwał *sportem*

¹⁵⁶ *Ibidem*, s. 19.

¹⁵⁷ K. Zuchora, *Edukacja olimpijska w szkole. Cena rekordu*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 7–8, s. 3–7.

¹⁵⁸ K. Zuchora, *Edukacja olimpijska w szkole. Miara zasług*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 9–10, s. 11.

¹⁵⁹ K. Zuchora, *Edukacja olimpijska w szkole. Wobec piękna*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 11–12, s. 3–8.

¹⁶⁰ J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.

*Ruskinisma (Ruskinianisme sportif)*¹⁶¹, a Ruskina wielkim angielskim apostołem sztuki popularnej. Uważał go za obrońcę świata sztuki bez wyniosłego elitaryzmu i estetyzmu, wskazując, iż łączył tak zwane *piękno wieczyste* z określonym ideałem moralnym. To umocniło w Coubertinie przekonanie o możliwości zmiany świata w zgodzie z prawami natury. Wskazuje on na sport jako źródło sztuki. Pedagogiczna wizja człowieka Coubertina oparta jest na wizji Homera: człowieka pięknego, wysokiego, idealnie zbudowanego, silnego i wytrzymałego na trudy, a jednocześnie rycerskiego, odważnego, honorowego, który szanował reguły i prawa w sporcie i poza nim. Coubertin bronił swej idei sportu przed sztuką cyrkową i popisami atletów, którzy wszystko, co przyczyniało się do wzrostu oglądalności, wystawiali na sprzedaż, dlatego też swoją uwagę kierował na sporty tak zwane arystokratyczne, które miały wychowywać, a nie tylko przynosić rozrywkę¹⁶².

Sam Pierre de Coubertin ubolewał nad tym, iż nie dość dużo swojej energii poświęcił na reformę kształcenia. Mówił o tym, obserwując inne szkoły, między innymi w Anglii. W swoim ostatnim tomie zatytułowanym *Ostatnia symfonia* pisze, iż „olimpizm jednak to tylko jedna część mego przedsięwzięcia, mniej więcej połowa. Tak więc moja «symfonia» pedagogiczna składa się z jednej części zakończonej i z drugiej, której do końca jeszcze daleko”¹⁶³.

Historia powszechna była bardzo ważna dla Coubertina – bez niej niemożliwe jest zrozumienie istoty życia w zbiorowości. Jak pisze, „cały wielki proces wskrzeszania igrzysk olimpijskich i powrotu do antycznej Grecji trzeba też łączyć z ogólnym prądem naukowo-kulturowym, który nazywamy historyzmem”¹⁶⁴. Jak wskazywał Bronisław Biliński, Coubertin nie znał zastrzeżeń Hegla dotyczących tezy *historia magistra vitae*, która mówi o tym, że pomimo podobnych warunków i sytuacji nie ma żadnej siły czasu teraźniejszego: „fakt historyczny jest jednorazowy i niepowtarzalny i nie może być transferowany bez koniecznych modyfikacji i metamorfoz do innej epoki, która na takie przypomnienie wpływa”¹⁶⁵. Jednocześnie podkreślał, iż teza ta ma zdecydowanie mniejsze przełożenie na sport i agonistykę sportową, bo dotyczy somatyki i dziedzictwa biologicznego człowieka. A to jest niezmiennie, zmienne są nowe układy społeczne, stąd należałoby dokonywać pewnych modyfikacji agonistyki antycznej w nowej epoce, z czego dokładnie zdawał sobie sprawę Coubertin.

Olimpizm wznosił się na wyżyny „jak błyszczący sterowiec”, a reforma szkolnictwa (przedmiot badań spokojnych i cichych) „torowała sobie drogę jak kret: tu i tam wydrążyła ona prawdziwe kretowiska”¹⁶⁶. Coubertin obserwował pojedyncze zmiany – jak nazywał „objawy ewolucji”, które stanowiły wstępną reformę naucza-

¹⁶¹ N. Attfield, *Coubertin's Music: Culture, Class, and the Failure of the Olympic Project*, „In Media. The French Journal of Media Studies” 2017, t. 6, <https://journals.openedition.org/inmedia/934> [dostęp: 20.07.2018].

¹⁶² K. Zuchora, *Edukacja olimpijska w szkole. Wobec piękna*, s. 3–8.

¹⁶³ P. de Coubertin, *Niedokończona symfonia*, przeł. A. Sulisz, „Almanach Olimpijski” III 1989–1990, Polska Akademia Olimpijska, s. 27.

¹⁶⁴ B. Biliński, *Olimpizm Pierre'a de Coubertina i antyk*, „Almanach Olimpijski” III 1989–1990, s. 74.

¹⁶⁵ *Ibidem*, s. 52.

¹⁶⁶ P. de Coubertin, *Niedokończona symfonia*, s. 28.

nia powszechnego, utworzenie neoencyklopedyzmu, rozszerzenie programów i uproszczenie metod.

Pierre de Coubertin w artykule *Nowoczesna Olimpia* (oryginalny tytuł *Une Olympie moderne Revue Olympique*, 1910) opisuje założenia, na których oprzeć się mają nowożytnie igrzyska: 1. Oprawa, 2. Administracja, 3. Program igrzysk, 4. Dopuszczani sportowcy, 5. Widzowie, 6. Ceremonia¹⁶⁷. Podkreślał przy tym, iż antyczna Olimpia była miastem sportu, sztuki i kultu, gdzie sztuka i modlitwa były zawsze, a sport gościł okresowo. Chciał, aby tak pozostało we współczesnej Olimpii: „racją jej istnienia będą obchody Igrzysk, a w przerwach między nimi odbywać się będą lokalne i specjalne zawody o drugorzędnym znaczeniu. Ale sztuka będzie w niej obecna stale, tak zresztą jak religia”¹⁶⁸. Religię rozumiał jako nabożny patriotyzm, ze szczególną powagą miejsca. Takim obszarem miała być współczesna Olimpia – miejsce rozgrywanych igrzysk – przestrzeń pełna zrozumienia piękna i możliwości jego wykorzystania, godna i wspaniała, składająca się z dwóch odrębnych części: właściwej – Altis (na wzór dawnej Olimpij), oraz, poza jej murami, części kupiecko-hotelowej. Administracja miała być zorganizowana na wzór antycznej. Program obejmowałby wszystkie możliwe formy ćwiczeń fizycznych. Udało się to osiągnąć w Londynie w 1908 roku – stanowiło to punkt odniesienia do dalszych opracowań. „Olimpia naszych marzeń nie może być pozbawiona sali, w której organizowano by audycje muzyczne lub przedstawienia teatralne. Musi również posiadać galerie wystawowe”¹⁶⁹.

Klasyfikacja sportowców nie mogła być dokonywana ze względów technicznych, etnicznych, społecznych, religijnych, moralnych. Jednocześnie Coubertin dzieli ich:

1. Ze względu na pochodzenie społeczne. „Sport współczesny dopuszcza wyłącznie jedną formę nadawania szlachectwa: uzyskać je można jedynie drogą doskonalenia sprawności fizycznej, a ta nie jest apanażem żadnej kategorii ludzi”.

2. Ze względu na kwalifikacje etniczne. „Walczyć można jedynie pod własnym sztandarem”.

3. Ze względu na kwalifikację moralną – wyłonienie elity, godnej wzięcia udziału w tak niezwykłym wydarzeniu.

4. Ze względu na kwalifikację techniczną. „Olimpiada to zmagania przyszłych mistrzów” – liczba miejsc na olimpiadzie jest ograniczona, a jury ocenia najlepsze prace artystyczne¹⁷⁰. Jak dalej podkreślał: „zbyt duża liczebność tłumów nie będzie wcale pożądana ani pod względem technicznym, ani artystycznym”¹⁷¹.

Sprawa ceremoniału była dla twórcy nowożytnych igrzysk olimpijskich najważniejsza. Charakteryzować miał się powagą i powinien podkreślać prestiż tego wydarzenia. Pierre de Coubertin apelował: „Przywrócić związek między siłą fizyczną a sztuką”. Podkreślał przy tym łączenie zmagania zawodników i artystów.

¹⁶⁷ P. de Coubertin, *Nowoczesna Olimpia*, przeł. A. Sulisz, „Almanach Olimpijski” II 1987–1988, s. 11–24.

¹⁶⁸ *Ibidem*, s. 11.

¹⁶⁹ *Ibidem*, s. 18.

¹⁷⁰ *Ibidem*, s. 19.

¹⁷¹ *Ibidem*, s. 21.

Doceniał znaczenie budowli, ogrodów, dekoracji, pochodów, harmonii (w oprawie muzycznej), czyli tych elementów, które do dzisiaj tworzą scenografię igrzysk olimpijskich. Wręczenie nagród traktował jako żywy obraz w centrum stadionu¹⁷². I jak podkreśla Bronisław Biliński, symboliczny wieniec olimpijski otwierał drogę do dalszych materialnych nagród – i tak się działo już w antycznej Grecji¹⁷³.

1.4. Fair play – od historii do promocji w sporcie i życiu codziennym

Współcześnie ideał sportowca, a także cechy osobowościowe człowieka, określane są przez zasadę fair play. W ujęciu historycznym wzorem postawy charakterystycznej dla fair play był starożytny olimpionik (w starożytnej Grecji zdobywca olimpijskiego lauru), średniowieczny rycerz oraz dziewiętnastowieczny dżentelmen.

Fair play nadaje sens sportowej rywalizacji. Kształtuje też wrażliwość moralną, stanowiącą dyspozycję swoiście ludzką, przejawiającą się wyczuleniem na niesprawiedliwość i krzywdę, chęcią niesienia pomocy słabszym i potrzebującym. Fair play stanowi zarazem najbardziej elegancki sposób bycia – w sporcie i poza nim¹⁷⁴.

W sporcie zasada fair play najczęściej sprowadzana jest do „bezinteresownego poszanowania reguł gry, szacunku dla przeciwnika, zachowania równych szans w walce, niewykorzystywania przewagi losowej, rezygnowania z praktycznych korzyści zwycięstwa, minimalizacji cierpień przeciwnika”¹⁷⁵. Przejawem najwyższych kompetencji moralnych sportowca jest umiejętność przyznania się do własnego błędu, gdy nie zauważyli go sędziowie.

1.4.1. Fair play – pojęcie, tradycje i teraźniejszość

Od najdawniejszych czasów grano w różnego rodzaju gry. Musiały one opierać się na ustalonych wcześniej przepisach. Gdyby tych reguł nie przestrzegano, gra nie miałaby sensu. I tak na przykład wprowadzenie zasady fair play i usystematyzowanie reguł sportowych w angielskiej Rugby School, kierowanej przez Thomasa Arnolda, było między innymi inspiracją dla Pierre’a de Coubertina, który odwiedzał szkoły angielskie w latach 80. XIX wieku. Dostrzegał w nich związek między kształtowaniem charakteru i moralności a sprawnością fizyczną i siłą rozwijanymi przez ćwiczenia sportowe. Uczniowie, uczestnicząc w zajęciach

¹⁷² P. de Coubertin, *Sztuka i sport*, „Almanach Olimpijski” II 1987–1988, s. 28–32.

¹⁷³ B. Biliński, *Metamorfozy antycznych wzorców w olimpizmie Pierre de Coubertina* (Część V.2), „Kultura Fizyczna” 1992, nr 1–2, s. 6.

¹⁷⁴ H. Zdebska, *Fair play a etyka współpracy*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpizmie...*, s. 59.

¹⁷⁵ A. Przyłuska-Fischer, B. Misiuna, *Etyczne aspekty sportu*, s. 102.

sportowych, musieli przestrzegać reguł stworzonych przez siebie samych, uczyć się w ten sposób współdziałania w grupie, kierowania zespołami i wspólnej odpowiedzialności. Zajęcia odbywały się na boisku szkolnym, co zwiększało ich walory zdrowotne. Michał Bronikowski podaje formułę potrójnej roli sportu w procesie nauczania Rugby School:

1) rolę fizyczną, polegającą na osiągnięciu harmonii ciała, umocnieniu mięśni, uspokojeniu zmysłów i wyobraźni; 2) rolę moralną, która polega na wniesieniu do życia licealisty bezpośrednich zainteresowań, namacalnych celów, dzięki którym mógł rozwijać swe osobiste doświadczenia, mógł poznawać wartość treningu, nieuniknioną powiązań przyczyny ze skutkiem, prawo odpowiedzialności indywidualnej oraz 3) rolę społeczną, tj. zaznajomienie młodzieży z pracą mechanizmów społecznych poprzez powierzenie jej kierownictwa i prowadzenia swoich gier¹⁷⁶.

Pojęcie fair play

Alain Caillé przyznaje, że „pojęcie fair play trudno zwięźle zdefiniować w jakimkolwiek innym języku poza angielskim. Dzieje się tak dlatego, że słowo fair play oznacza z jednej strony sprawiedliwość i słuszność, a z drugiej – przyjemność i piękno”¹⁷⁷.

Etymologicznie termin fair play pochodzi z języka angielskiego i po raz pierwszy został użyty w dwóch niezależnych od siebie tekstach, które powstały pod koniec XVI wieku. Pierwszy to sztuka Williama Szekspira *Życie i śmierć króla Jana*, gdzie określenie fair play pojawia się w akcie V w scenie pierwszej. Drugi tekst to rozprawa Jamesa Balmforda o grze w karty zatytułowana *Krótki i jasny dialog dotyczący bezprawności gier i kart*, który dotyczy uczciwości względem przeciwnika i nietraktowania go jak wroga z pola bitwy (w trakcie gry w karty nie toczy się przecież pojedynków na „śmierć i życie”). Co ciekawe, badacze sportu nie potrafią jednoznacznie stwierdzić, które fair play należy uznać za bliższe i ważniejsze dla współczesnego zastosowania w sporcie. Z jednej strony jest to pojęcie użyte przez Szekspira, związane z kulturą rycerską, mającą spory udział w kształtowaniu późniejszej etyki sportu, a z drugiej, w traktacie o nielegalnej grze w karty¹⁷⁸.

Twórca neoolimpizmu Pierre de Coubertin jako Francuz nie był zwolennikiem angielskiej terminologii. W swych dziełach i wystąpieniach długo usiłował zastępować anglosaskie fair play francuskim duchem rycerskości (*l'esprit chevalresque*). Dopiero na Igrzyskach Olimpijskich w Londynie w 1908 roku, gdy większa liczba sportowców i działaczy olimpijskich z różnych krajów zetknęła się bezpośrednio z nazwą fair play, zyskała ona w środowisku olimpijskim na popularności¹⁷⁹.

Obok typowych słownikowych ujęć fair play znajdziemy wiele innych, wykraczających bardzo często poza ramy rywalizacji sportowej – odnoszących się do moralności człowieka. Jednym z ciekawszych tego typu przykładów jest wypowiedź sekretarza generalnego UNESCO, René Maheu, który stwierdził, że

¹⁷⁶ M. Bronikowski, *Anglosaskie inspiracje pedagogiczne...*, s. 4–5.

¹⁷⁷ A. Caillé, *O pojęciu „fair play”*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 57.

¹⁷⁸ W. Lipoński, *Od filotimi do fair play i sportsmanship – kilka uwag z historii etyki sportu*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpiźmie...*, s. 22.

¹⁷⁹ W. Lipoński, *Olimpizm dla każdego*, s. 160.

„fair play jest objawem lojalności, a więc cnoty mającej swe źródło w naturze ludzkiej”. Dalej wskazuje, „iż powinna się na nim opierać każda odmiana wychowania fizycznego i intelektualnego”. Następnie, że „jest wykładnikiem równości wszystkich ludzi, ponieważ jego tendencja wyraża się w wyrównywaniu szans”, i wreszcie jest „kultem gestu pozbawionego jakichś przesłanek czerpania korzyści, gestu, którego piękno polega na zupełnej bezinteresowności, a więc jest objawem kultury w najczystszej postaci”¹⁸⁰.

W Manifestie Sportowym pojęcie fair play zostało zestawione z określeniem duch sportowy, czytamy, że jest on „tożsamością zasady fair play, postawy wobec przeciwnika, a wobec sędziego – bezwzględnej dyscypliny. Zakłada on pogodne zachowanie się tak w sytuacji zwycięstwa, jak i klęski. Jest on podstawowym prawem w sporcie i nadaje mu rycerski charakter”¹⁸¹.

W formie nawoływania do właściwej postawy zachowania moralnego Józef Lipiec przedstawia istotę zasady fair play jako „nie wolno! Nie wolno wygrywać w sposób nieuczciwy lub niezbyt czysty, albowiem taki sposób zwycięstwa jest zaprzeczeniem radykalnie ujętej sprawiedliwości”¹⁸².

W spojrzeniu Alicji Przyłuskiej-Fischer i Bogdana Misiuny fair play przedstawia się jako zbiór zasad moralnych, których trzeba przestrzegać, aby zachować sprawiedliwe warunki rywalizacji, to jest:

1. Zasady przestrzegania wszystkich reguł.
2. Zasady bezwzględnego podporządkowania się przepisom sędziego, który traktowany jest jako rzecznik bezstronności oceny warunków sportowych.
3. Zasady zachowania obiektywnie równych warunków rywalizacji, zwanej także zasadą równych szans.
4. Niewykorzystywania przewagi losowej, będącej uszczegółowieniem zasady równości szans, która składa w szczególnych przypadkach odpowiedzialność za zachowanie sprawiedliwych warunków rywalizacji sportowej na samych zawodników.
5. Świadomej rezygnacji z możliwości osiągnięcia nieuczciwego zwycięstwa, która odwołuje się, tak jak poprzednia, do poczucia odpowiedzialności zawodników za zachowanie reguł czystej gry¹⁸³.

Zbigniew Krawczyk natomiast widzi w fair play „wartość potencjalną właściwą każdemu człowiekowi, niemniej, ażeby ją osiągnąć, należy postępować zgodnie z kodeksem etycznym, a więc mówiąc ogólnie, żyć godziwie”¹⁸⁴.

Przy definiowaniu zasady fair play napotykamy trudność w jej jednowyrazowym zamknięciu znaczeniowym. Synonimami tego określenia stają się takie słowa jak: sprawiedliwość, godność, tolerancja, szacunek i wiele innych. Przede wszystkim dotyczą one tego, jak chcielibyśmy, aby wyglądał współczesny świat, nie tylko ten sportowy. Można zatem mieć nadzieję, że realizowana w procesie edukacji zasada fair play uczy przede wszystkim:

¹⁸⁰ K. Zuchora, *Edukacja olimpijska w szkole. Sprawa honoru*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 42.

¹⁸¹ *Manifest Sportowy Międzynarodowej Rady do spraw Wychowania Fizycznego i Sportu*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 213.

¹⁸² J. Lipiec, *Filozofia olimpizmu*, s. 170.

¹⁸³ A. Przyłuska-Fischer, B. Misiuna, *Etyczne aspekty sportu*, s. 27.

¹⁸⁴ Z. Krawczyk, *Kategorie etyki sportu*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 24.

- tolerancji dla ras, narodowości, religii;
- potrzeby doskonalenia siebie;
- pokojowego współistnienia między ludźmi;
- szacunku do innego człowieka;
- dobrowolnego poszanowania i respektowania norm i przepisów określających zasady współżycia społecznego;
- zaufania do innych ludzi i wiary w ich dobro¹⁸⁵.

Tradycje fair play

Wojciech Lipoński wskazuje na to, że

najstarszym przejawem etyki związanej ze sportem jest fresk z miasta Akroteri na wyspie Santorin. Przedstawia on walkę na pięści dwóch chłopców. [...] obaj młodzi pięściarze [...] mają na biodrach przepaskę [...] wyznaczającą granicę, poniżej której nie wolno uderzać. Wstążka ta [...] jest pierwszym znanym ograniczeniem pola walki¹⁸⁶.

W starożytnej Grecji nie znano terminu fair play. To, co dzisiaj rozumiemy pod tym pojęciem, było przestrzegane zgodnie z pojęciem cnoty – *arete* – oraz w zgodzie z założeniami *filotimi*. *Arete*, inaczej dzielność, początkowo dotyczyła sprawności i heroicznej postawy walczącego wobec przeciwnika. Stopniowo przeniosła się ona także na płaszczyznę samej rywalizacji sportowej, gdzie funkcjonowała w sposób dualistyczny: jako szlachetne zmagania oraz w wymiarze symbolicznym, w którym postawa sportowca była dowodem jego doskonałości – aby ją udowodnić, współzawodnictwo musiało przebiegać według określonych reguł i skupiać się na osiągnięciu celu, czyli zwycięstwa¹⁸⁷. Pojęcie *filotimi* pochodzi od słów *fileo* – kochać, oraz *time* – cześć, szacunek, co oznacza umiowanie szacunku oraz dobrej reputacji¹⁸⁸ – „zachowania, które uznawano za niezgodne z tym, co dziś uznajemy za fair play, piętnowane były w Grecji pomnikami hańby, *zanes*, które wystawiano w Olimpii nieuczciwym atletom w specjalnej alei nieopodal stadionu”¹⁸⁹. Wojciech Lipoński jednocześnie podkreśla, że antyczna etyka sportu „od współczesnej różniła się jednym ważnym elementem: nie uwzględniała indywidualnej motywacji postępowania”¹⁹⁰. Zatem zachowanie zgodne z *arete* bardziej wynikało z dostosowania się do zasad określonych przez społeczność, w której żyła jednostka, niż z własnej potrzeby wewnętrznej¹⁹¹.

Pewnego rodzaju przejawy fair play funkcjonowały także u Rzymian wśród elitarnych oddziałów, które powstawały w III wieku n.e., w czasach cesarza Galiena. Tworzyli je synowie najbogatszych patrycjuszy. Tę pozycję społeczną zaczęli podkreślać swoimi „wysokimi standardami moralnymi: nie krzywdzili bezbronných, nie dobijali ranných jeńców, nie pastwili się nad pokonanymi”¹⁹².

¹⁸⁵ J. Kowalska, A. Kaźmierczak, *Zasada fair play jako wartość wychowawcza...*, s. 13.

¹⁸⁶ W. Lipoński, *Od filotimi do fair play...*, s. 16.

¹⁸⁷ Z. Krawczyk, *Kategorie etyki sportu*, s. 23.

¹⁸⁸ W. Lipoński, *Od filotimi do fair play...*, s. 18.

¹⁸⁹ *Ibidem*, s. 19.

¹⁹⁰ *Ibidem*.

¹⁹¹ W. Lipoński, *Celtycka geneza brytyjskiego fair play*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 62.

¹⁹² *Ibidem*, s. 64.

W zachowanej literaturze irlandzkiej, jak podaje Lipoński, pojawia się zwrot *fir fer*, oznaczający w przybliżeniu to samo co anglosaskie *fair play*, a więc „czyste zachowanie”, co potwierdza Cecile O’Rahilly, tłumaczka znająca oba języki¹⁹³. Przejawy postawy późniejszego *fair play* zawierają się w „odrębnych conceptach, wyrażających podobne ideały, choć z różnych punktów widzenia i w odniesieniu do różnych warstw społecznych: najdawniejszej arystokracji celtyckiej oraz prostego ludu”¹⁹⁴. W cyklu dotyczącym prostego ludu głównym bohaterem był Fionn Mac Cumhaill i towarzyszący mu wojownicy znani jako Fiańczycy:

Prawo przynależenia do Fiańczyków nie było dziedziczne. [...] Aby stać się wojownikiem [...] i zyskać zaszczytny tytuł *feinnidh* [...], trzeba było przejść serię prób i udowodnić ponadprzeciętną odwagę, wytrzymałość i sprawność fizyczną, a także czystość zamiarów. [...] Honor Fieniańczyków – *cothrom na Feinne* – nie pozwalał im krzywdzić podczas wypraw wojennych bezbronnym, kobiet, dzieci i starców. Nie pozwalał im uderzać przeciwnika od tyłu ani dobijać rannych¹⁹⁵.

W epoce Średniowiecza jako przejaw *fair play* zaznaczył się etos rycerski oparty na honorze, który nakazywał postępowanie zgodne z kodeksem etycznym, zakładającym

bezinteresowne poszanowanie obowiązujących reguł, m.in. w walce zbrojnej oraz w sporcie. Bierze się stąd wyższość czystości gry nad względami taktycznymi, niewykorzystania niekorzystnej pozycji przeciwnika, rezygnacja z przypadkowej przewagi oraz odwaga nie licząca się z poczuciem niebezpieczeństwa, w wartości honoru znajdują swoje zakorzenienie takie cnoty jak: męstwo, lojalność i wierność, prawdomówność oraz uzasadniona duma. Chodzi tu w szczególności o pokonywanie własnych słabości oraz siłę charakteru¹⁹⁶.

Oprócz honoru dużą rolę w realizacji etosu rycerskiego odgrywała sława. W praktyce, gdy jeden z przeciwników znajdował się w gorszym położeniu, drugi dążył do tego, aby wyrównać szanse. Czynił tak, ponieważ zwycięstwo nad gorzej usytuowanym przeciwnikiem nie przyniosłoby mu wspomnianej sławy. Trzeba jednak zaznaczyć, że taką postawę etyczną okazywano tylko osobie należącej do stanu rycerskiego, co wyraźnie wskazuje na brak pełnego pokrycia ze współczesnym rozumieniem zasady *fair play*¹⁹⁷.

W Europie okresu Średniowiecza znacząco związane z kształtowaniem pojęć rycerskości były różnego rodzaju pojedynki (sądowe, rycerskie, honorowe i turnieje rycerskie). Pojedynek sądowy odbywał się „w przypadkach poważnych nieporozumień [...] w ogrodzonym polu walki, celem trzymania w pewnej odległości widzów. [...] obaj jego uczestnicy ślubowali, że nie będą uciekać się do żadnych podstępów”¹⁹⁸. Tego typu pojedynki zniesiono w 1387 roku. Pojedynki rycerskie natomiast, organizowane od XI do XVI wieku, podobnie jak sądo-

¹⁹³ *Ibidem*, s. 65.

¹⁹⁴ *Ibidem*, s. 64.

¹⁹⁵ *Ibidem*, s. 67.

¹⁹⁶ Z. Krawczyk, *Kategorie etyki sportu*, s. 24.

¹⁹⁷ N. Mueller, *O znaczeniu fair play...*, s. 76.

¹⁹⁸ Z. Czajkowski, *Rycerskość i zasady czystej gry w dziejach szermierki*, [w:] *Fair play...*, s. 82.

we, regulowały prywatne nieporozumienia wśród członków stanu rycerskiego. Odbływały się w obecności króla, z zachowaniem ceremoniału i zasad, lecz bez tak zwanej ingerencji bożej, charakterystycznej dla pojedynków sądowych. Turnieje rycerskie przebiegały w tym samym czasie co pojedynki rycerskie do momentu, gdy śmierć w trakcie turnieju poniósł ówczesny król Francji Henryk II (w 1599 roku). „Turnieje te umocniły takie zasady, jak: a) nie wolno atakować przeciwnika z boku lub z tyłu; b) nie bije się leżącego; c) nie napada się znie-nacka”¹⁹⁹.

W epoce renesansu funkcjonował ideał dworzanina, zwanego *cortegiano*, który jak podaje Mueller, „uosabiał świadome połączenie postaw i sprawności etycznych, estetycznych i rycerskich. Jego maniere są nienaganne, jest wykształcony w muzyce i sztukach, a wszystkie zalety, wspierane siłą charakteru, łączy w harmonijną całość”²⁰⁰.

Należy również odnotować, że

współczesna etyka sportowa, w jej węższym rozumieniu, kształtowała się na przełomie XVIII i XIX wieku w oparciu o tradycję angielskiego sportu amatorskiego uprawianego przez gentelmenów. [...] Uprawiający takie sporty, jak np.: tenis, jazdę konną, pływani czy polowanie, odziedziczy w spadku po kodeksie rycerskim nie tylko zasady „fair play” obowiązujące w walce sportowej, ale także głębokie poczucie honoru i kult amatorstwa, zwanego z unikaniem jakiegokolwiek piętna zawodowości²⁰¹.

Następnie, jak przedstawia Wojciech Lipoński,

między pojawieniem się terminu fair play u Szekspira a wprowadzeniem go do terminologii sportu, obserwujemy trwającą co najmniej dwa stulecia lukę. Nie oznacza to, że potrzeba zachowania w duchu określanym jako fair play nie istniała w ówczesnych formach sportu, nie tylko zresztą w Anglii²⁰².

Liczne tego przykłady przywołuje autor, kończąc swoje wywody stwierdzeniem:

stosowanie zasady fair play stało się w Anglii tak oczywiste w ciągu XIX wieku, że sami Anglicy choć zapewne używali tego terminu w języku codziennym sportu i poza nim, to nie używali go zbyt ekstensywnie, przynajmniej w sensie sportowym, w tekstach literackich czy naukowych²⁰³.

W XIX wieku zaczęło się umacniać pojęcie *sportsmanship* jako określenie zachowania sportowego. Po raz pierwszy pojawia się w 1745 roku w powieści pisarza brytyjskiego Henry’ego Fieldinga *Tom Jones*²⁰⁴. Ponad sto pięćdziesiąt lat później, na początku XX wieku, w *New English Dictionary* hasło *sportsmanship* sformułowano jako dokonania sportowca, jego umiejętności lub wiedza w zakresie zachowania charakterystycznego lub godnego sportowca²⁰⁵.

¹⁹⁹ *Ibidem*, s. 83–84.

²⁰⁰ N. Mueller, *O znaczeniu fair play...*, s. 77.

²⁰¹ A. Przyłuska-Fiszler, B. Misiuna, *Etyczne aspekty sportu*, s. 24.

²⁰² W. Lipoński, *Od filotimi do fair play...*, s. 23.

²⁰³ *Ibidem*, s. 27.

²⁰⁴ *Ibidem*.

²⁰⁵ *Ibidem*.

W roku 1931, zdaniem Lipońskiego, Charles W. Kennedy przedstawił w broszurze *Sport and Sportsmanship* najlepszą interpretację tego pojęcia:

Gdy opuszczasz boisko dla (osiągania) celów życia, zabierasz z sobą tę samą odpowiedzialność spoczywającą na tobie, a w jeszcze większym stopniu, odpowiedzialność walki w tym samym duchu w przypadku, jaki reprezentujesz. Spotkasz ostrą i czasami nieuczciwą opozycję [...]. Zetkniesz się z przegraną, ale musisz pamiętać, że wielkie zwycięstwo, z którego nigdy nie będziesz ograbiony to zdolność, by powiedzieć sobie, gdy już jest po wyścigu, a walka zakończona, że sztandar, pod którym walczyłeś, był flagą promieniującą zasadami sportowego zachowania (*sportsmanship*), flagą nigdy nie zwiniętą ani opuszczoną w dół, ani gdy zwyciężasz, ani gdy przegrywasz²⁰⁶.

Wojciech Lipoński na podstawie eseju *Postawa sportowa jako kategoria moralna*, opublikowanym w 1964 roku przez Jamesa W. Keatinga, przedstawił osiem zasad *sportsmanship*, którymi powinien kierować się sportowiec:

1. Stosuj się do przepisów.
2. Miej zaufanie do współtowarzyszy.
3. Utrzymuj własną sprawność fizyczną.
4. Powściągaj nerwy.
5. Nie pozwalaj na brutalność gry.
6. Nie okazuj pychy po zwycięstwie.
7. Zachowuj się przyzwoicie mimo przegranej.
8. Utrzymuj pogodę ducha i jasny umysł w zdrowym ciele²⁰⁷.

Z przywołanych przykładów przejawów idei *fair play* jasno wynika, że nie pochodzi ona bezpośrednio z jednego, konkretnego momentu w historii ludzkości: „Brak jednolitego pierwowzoru zasady *fair play* w niczym nie umniejsza, a raczej przeciwnie – podnosi jej walory jako wartości uniwersalnej. Uniwersalizm ten polega m.in. na tym, że w definiowaniu tej zasady zawsze chodzi o postępowanie zgodne z regułami i przepisami”²⁰⁸.

Fair play dzisiaj

Przyjmując zgodnie z tym, co zostało powiedziane wyżej, iż *fair play* to naczelną zasadą etyki sportowej, która określa przebieg rywalizacji według ściśle określonych reguł, należy zdawać sobie sprawę, że przestrzeganie zasad odbywa się na dwa sposoby: formalny, poprzez odgórny, zewnętrzny nakaz, jak i nieformalny – o wiele bardziej istotny, gdzie wielką rolę odgrywa indywidualna moralność zawodnika, oparta na ukształtowanym systemie wartości. Określa ona jego zachowanie w konkretnej sytuacji. Postępowanie takie jest niezwykle trudne, a co za tym idzie, mało powszechne, przez co Międzynarodowe Nagrody *Fair Play* im. Pierre’a de Coubertina, przyznawane od 1963 roku, mają nieocenione znaczenie dla promowania idei *fair play* w obecnych czasach²⁰⁹.

²⁰⁶ *Ibidem*, s. 28.

²⁰⁷ *Ibidem*.

²⁰⁸ A. Bodasińska, *Czysta gra...*, s.19.

²⁰⁹ Z. Żukowska, R. Żukowski, *Fair play wartością uniwersalną dla sportu i wychowania*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 98.

Ogólnie pojęta zasada fair play towarzyszyła człowiekowi od dawna, przejawiając się w różnorodnych okolicznościach, jednak każdorazowo oparta była na wewnętrznej moralności jednostki i jej głosie sumienia. Być może nawet dowodzi to „potrzeby i tęsknoty człowieka za szlachetnością w stosunkach międzyludzkich, za normami wzniosłymi i jasnymi regulującymi zachowania”²¹⁰. Ta tęsknota zdaje się trwać do dzisiaj. Zbigniew Krawczyk dodaje: bez zasady fair play „sport przestaje być sportem”²¹¹.

Współczesne pochodzenie i utrwalanie się w społeczeństwach postaw fair play, jak pisze Jerzy Nowocię, „postrzegane jest niczym antidotum na zło, nadzieja na dobro”²¹². I choć w sporcie pojawiają się niekiedy, jak wskazuje autor,

nacjonalizm, szowinizm, brutalność i zwykle chuligaństwo. Jednak to nie oznacza, że zasada fair play zanika, jak gotowi są twierdzić niektórzy. Wprost przeciwnie. To ona broni sportu oraz godnych warunków życia człowieka XXI wieku. To zasada fair play, stanowiąc źródło wartości społeczno-moralnych, może wspomagać rozwój społeczeństwa demokratycznego i zhumanizowanego. Należy tylko chcieć i potrafić czerpać z jej obfitego źródła wartości²¹³.

Fair play, jako filar sportu i podstawa neoolimpizmu, jest niezmiernie ważną wartością wychowawczą, w związku z czym powinna być znacznie mocniej związana z procesem kształcenia. Znaczenie tej zasady jest powszechnie znane, jednak powinno być akcentowane i upowszechniane w trakcie wychowania, gdyż może stanowić podstawę kształtowania wartości etycznych i postaw moralnych uczniów. Uczy rzetelności, oceny uczciwego postępowania i przestrzegania zasad, stoi na straży wartości w sporcie i skutecznie można ją stosować w życiu pozasportowym. Identyfikowana jest z wychowawczą rolą sportu i z kształtowaniem postaw moralnych uczestników sportu²¹⁴. Jak trafnie dostrzegł Józef Półturzycki:

w okresie przemian społecznych wraca się do upowszechniania wartości, popularyzacja idei oraz działalność fair play może wzmocnić odrodzenie dawnych ideałów wychowania. [...] Warto zastanowić się i rozważyć, jakie nowe wartości do edukacji wnosi idea i praktyka fair play, zwłaszcza gdy aksjologia w systemie edukacji została osłabiona i pilnie wymaga rekonstrukcji²¹⁵.

Jak dodaje Michał Bronikowski, powołując się na badania innych autorów realizujących programy z wykorzystaniem głównej zasady olimpizmu – fair play, „dotychczasowe osiągnięcia wychowawczo-edukacyjne w promocji olimpizmu wskazują na niezwykle ważną i efektywną rolę szkoły”²¹⁶. Zapewne dlatego,

²¹⁰ J. Nowocię, *Zasada fair play źródłem wartości...*, s. 76.

²¹¹ Z. Krawczyk, *Humanistyczne wartości kultury fizycznej*, AWF, Warszawa 1986, s. 29.

²¹² J. Nowocię, *Zasada fair play ważnym ogniwem edukacji europejskiej*, [w:] *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2002, s. 43.

²¹³ J. Nowocię, *Studium o pedagogice...*, s. 204.

²¹⁴ *Czysta gra. Fair play*, red. K. Hądzelek, M. Rejf, H. Zdebska-Biziewska, R. Żukowski, Wydawnictwo Fall, Warszawa 2014.

²¹⁵ J. Półturzycki, *Fair play wśród wartości edukacyjnych*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpiźmie...*, s. 44.

²¹⁶ M. Bronikowski, *Dlaczego potrzebna jest promocja fair play*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, s. 270.

„że w sporcie, podobnie jak w innych sferach ludzkiej aktywności, jest miejsce na motywację bezinteresowną, cnoty oraz szcunek dla drugiego człowieka”²¹⁷. Idąc dalej – za Zbigniewem Krawczykiem – możemy wskazać na ogromną potrzebę adaptacji neoolimpizmu przez ludzi, aby zmieniać wyobrażenie o współczesnym świecie²¹⁸.

1.4.2. Rozwój zasady fair play w Polsce

W Polsce pojęcie fair play długo nie było znane. W Średniowieczu fair play oznaczało kształtowanie pojęć rycerskości. O turniejach rycerskich na gruncie polskim informują nas średniowieczne kroniki Wincentego Kadłubka i Jana Długosza, które poświęciły wiele miejsca szlachetnym zasadom pojedynków rycerskich. Zawisza Czarny z Garbowa, najslawniejszy z rycerzy polskich, był szeroko znany w Europie ze szlachetności. Przed pojedynkami rycerze spisywali między sobą umowy, określane jako *ceduły*. Zawierały one postanowienia, co w walce wolno, a czego nie wolno. W umowie spisanej w 1511 roku z okazji pojedynku Mikołaja Turskiego z Mikołajem Smolikowskim czytamy, że „każdy z nich ma się zachować wedle tego, iako iest na tey cedule niży napisano”²¹⁹.

W epoce renesansu w Polsce opisy godnych zachowań znajdziemy w dziele Łukasza Górnickiego z 1566 roku *Dworzanin Polski*, według którego dworzanin miał być

mężczyzną i twarzą, postawą, i słowy [...] ku wszystkiemu ochoczy, czerstwy, sposobny, [...] rycerskie prawo, które potrzeba, żeby rozumiał, [...] a mimo umiejętności doskonałą w tej mierze i rozumienie, jako co któremu strojowi służy, chciałoby, aby w nim była taka pilność, jak by go nad ludzkie wysadziła i uczyniła znacznym z osobnej dzielności²²⁰.

Przypuszcza się, że termin fair play pojawił się w Polsce przed I wojną światową, kiedy to zaczęto używać tego określenia w stowarzyszeniach sportowych wzorowanych na klubach angielskich.

W polskiej prasie sportowej okresu międzywojennego często poruszane są zagadnienia związane z postawą moralną ludzi związanych ze sportem. Chociażby w dwutygodniku „Ruch” możemy przeczytać o negatywnym stosunku do udziału we wskrzeszonych nowożytnych igrzyskach olimpijskich. Dbając o stronę moralną sportowców, a także o fizyczne kształcenie młodzieży, kierowano do czytelników, po zakończeniu V Igrzysk Olimpijskich w Sztokholmie, artykuł zatytułowany *Po Igrzyskach rozważa*²²¹.

²¹⁷ B. Misiuna, *Sport wobec zasad etyki rycerskiej*, [w:] *Oblicza sportu*, red. Z. Krawczyk, AWF, Warszawa 1990, s. 78.

²¹⁸ Z. Krawczyk, *Dwa oblicza olimpizmu: ideologia i utopia*, [w:] *Oblicza sportu*, s. 96.

²¹⁹ W. Lipoński, *Olimpizm dla każdego*, s. 160.

²²⁰ K. Hądzelek, *Fair play – polskie tradycje i doświadczenia*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 87.

²²¹ „Ruch” 1913, nr 11, s. 153.

W międzywojniu pojęcie *fair play* pojawia się sporadycznie – nawet w latach olimpijskich (w roku 1924, 1928), prasa obfitowała wtedy w relacje z igrzysk z udziałem polskiej reprezentacji, nie dowiadujemy się o przykładach czystej gry. Zdecydowanie najwięcej jest przykładów złego zachowania. Dotyczą one przede wszystkim brutalności w walce sportowej i na trybunach oraz gry niezgodnej z przepisami²²². W dwutygodniku „Ruch», poświęconym sprawom wychowania fizycznego, higieny i w ogóle normalnego rozwoju ciała”, możemy przeczytać o walce z komercjalizacją sportu: „w sprawie nagród – postanowiono wykluczyć nagrody wartościowe i poprzestać na honorowych”²²³; „jak brzydkim jest uprawianie tzw. nieczystego sportu” czytamy także w „Raz Dwa Trzy. Ilustrowanym tygodniku sportowym” z 1932 roku²²⁴. Możemy również spotkać teksty, choć rzadziej w porównaniu z przedstawiającymi przykłady złego zachowania, zawierające opisy postaw etycznie dobrych, na przykład sylwetkę godnej w swoim zachowaniu olimpijki, która zakończyła karierę sportową. Mowa jest o artykule *O Konopackiej*²²⁵ opublikowanym w „Ilustrowanym Tygodniku Sportowym Raz, Dwa Trzy”.

W piękny sposób o swojej wyprawie na X Igrzyska Olimpijskie pisze sam Janusz Kusociński w korespondencji zatytułowanej *List Kusocińskiego z Los Angeles*²²⁶.

Przy wprowadzeniu zasady czystej gry w sporcie nie wszyscy dziennikarze, działacze sportowi, trenerzy i zawodnicy byli jednomyślni w słuszności wyróżniania postawy *fair play*²²⁷. Podobnie pisze Wojciech Lipoński w kontekście znaczenia i poświęcania szczególnej uwagi *fair play* w Polsce przed II wojną światową: „uprawiający sport wywodzili się z bogatych sfer. Gdzie normy etyczne były powszechne, [...] sytuacja zaczęła się zmieniać po 1945 r., kiedy zaczęto uprawiać sport masowo”²²⁸. Redaktor Tadeusz Olszański nazywa zawodników uprawiających sport w tym okresie *dżentelmenerią*.

Po 1945 roku szybkiemu rozwojowi sportu światowego towarzyszyła wzrastająca przewaga chęci zwycięstwa za wszelką cenę. Zaczęły więc powstawać niezależne stowarzyszenia na rzecz *fair play* w sporcie, których zadaniem było upowszechnianie ideałów czystej gry. Dzięki redakcji „Sztandaru Młodych” w 1963 roku rozpoczęto w Polsce (pierwszy raz na świecie) przyznawanie nagród *fair play*. Polska nagroda za szlachetne zachowanie w sporcie nosiła początkowo nazwę *Dżentelmen Sportu*. Dopiero w 1984 roku zyskała określenie *Fair Play*²²⁹. Redakcja „Sztandaru Młodych” najpierw samodzielnie, a następnie we współpracy z Klubem Dziennikarzy Sportowych, prowadziła wybory dżentelmena spor-

²²² M.in. czytamy w takich czasopismach jak: „Ilustrowany Tygodnik Sportowy. Stadion” 1924, nr 27, 35; „Ilustrowany Tygodnik Sportowy. Stadion” 1928, nr 6, 8, 10, 17 i n.

²²³ „Ruch” 1910, nr 19, s. 255.

²²⁴ „Raz Dwa Trzy. Ilustrowany tygodnik sportowy” 1932, nr 3, s. 7; nr 4, s. 3.

²²⁵ „Raz Dwa Trzy. Ilustrowany tygodnik sportowy” 1932, nr 26, s. 13.

²²⁶ „Raz Dwa Trzy. Ilustrowany tygodnik sportowy” 1932, nr 27, s. 14.

²²⁷ R. Butcher, A. Schneider, *Fair Play as Respect...*, s. 153.

²²⁸ W. Lipoński, *Polacy na olimpiadach*, Wydawnictwo Podsiedlik-Raniowski i Spółka, Poznań 2000, s. 110.

²²⁹ W. Lipoński, *Olimpizm dla każdego*, s. 161.

tu. Od 1977 roku partnerem, a później głównym organizatorem tego plebiscytu, został Polski Komitet Olimpijski²³⁰. W latach 90. przekształcono Komisję w Klub Fair Play, a w 2001 roku w Polski Klub Fair Play²³¹. Oprócz trofeum w ramach konkursu przyznawane są dyplomy w trzech kategoriach: czyn – postawa fair play, kariera sportowa i godne życie po jej zakończeniu, promocja fair play, a także listy gratulacyjne w kategorii czyn – postawa fair play.

Poza konkursami organizowanymi przez Klub Fair Play Polskiego Komitetu Olimpijskiego upowszechnieniu idei olimpijskiej służą również od lat 90. XX wieku liczne przedsięwzięcia PKOl, to jest: teleturniej *Na olimpijskim szlaku*, zdobywanie przez młodzież *Kótek olimpijskich*, *Apele olimpijskie*, *Dni Olimpijczyka*, konkursy pod hasłem *Co znaczy dla mnie fair play?* Centrum Edukacji Olimpijskiej organizuje lekcje o tematyce olimpijskiej (na przykład *Lekcja Fair Play i Ty*). Znaczącą funkcję pełnią Kluby Olimpijczyka działające w wielu miastach i gminach w całej Polsce, skupiające wybitnych polskich sportowców, olimpijczyków, działaczy i młodzież szkolną²³².

Coraz więcej innych instytucji, nie tylko te zajmujące się sportem, wykorzystuje zasadę fair play w realizacji własnych celów. Powstają liczne konkursy z terminem fair play w nazwie, np. *Gmina fair play*²³³.

1.4.3. Wybrane aspekty zasady fair play

Na ogół zasada fair play utożsamiana jest z uczciwym spełnianiem regulaminowych przepisów i kojarzona jest ze sportem, a dokładniej z rywalizacją sportową. Takie podejście bardzo często występuje w myśleniu potocznym. Fair play jest pojęciem złożonym, w którym odnaleźć można „troskę o zdrowie, odpowiedzialność w walce sportowej, przestrzeganie reguł i przepisów w rywalizacji sportowej i zachowanie równości szans zawodników w sporcie”²³⁴. Jerzy Nowocięń dodatkowo wskazuje na tę zasadę jako źródło wartości. W pojęciu fair play

mieszczą się właściwości osobowościowe jednostki, takie jak uczciwość, szczerowość, przestrzeganie przepisów współzawodnictwa (gry), honorowe podejście do walki – szacunek dla przeciwnika. Wszystkie te połączone ze sobą elementy mogą stanowić nie tylko podstawę rozumienia i definiowania fair play, ale także źródła wartości wychowania przez sport²³⁵.

²³⁰ J. Lis, T. Olszański, *Czysta gra*, [w:] *Czysta gra. Fair play*, s. 22.

²³¹ W latach 1981–2013 przewodniczącą Klubu Fair Play była prof. Zofia Żukowska, a w latach 2013–2018 – dr hab. prof. nadzw. Halina Zdebska-Biziewska.

²³² Zob. M. Czechowski, J.E. Kowalska, *100 lat fair play w Polsce. Tradycje – dokonania – perspektywa*, [w:] *Olimpizm polski. W 100-lecie Polskiego Komitetu Olimpijskiego*, red. J. Lipiec, Wydawnictwo Fall, Kraków 2019, s. 613–642.

²³³ <http://www.gmina.fairplay.pl/> [dostęp: 28.07.2018].

²³⁴ Z. Żukowska, R. Żukowski, *Fair play jako wartość edukacyjna w sporcie a sprawności moralne nauczyciela wychowania fizycznego i trenera*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpiźmie...*, s. 62.

²³⁵ J. Nowocięń, *Studium o pedagogice...*, s. 197.

Komponenty zasady fair play są to – jak podaje Anna Bodasińska – „najistotniejsze wartości, które powinny cechować każde zachowanie, zarówno w walce sportowej, jak i w stosunkach społecznych”²³⁶. Zofia Żukowska do reguł określających zasadę fair play zalicza:

- regułę równości zewnętrznych warunków walki (równość szans);
- regułę świadomej rezygnacji z szansy nieuczciwego zwycięstwa (odpowiedzialność);
- regułę dobrowolnego podporządkowania się przepisom i tradycjom kultury (przestrzeganie przepisów);
- regułę szacunku dla przeciwnika w ramach obowiązującej etyki sportowej (zdrowie psychiczne i fizyczne)²³⁷.

Jerzy Nowocień natomiast, opisując wybrane aspekty fair play, powołuje się na badania Ryszarda Żukowskiego, który opisywał postawy młodzieży wobec fair play, i odnosi się do czterech komponentów wyrażających wartości moralne:

1. Równość szans – obejmuje głównie możliwość zapewnienia sportowcom jednakowych warunków zarówno udziału w zawodach, walce sportowej, jak i treningu – w przygotowaniu do zawodów. Równość szans wyraża się również równością wszystkich ludzi wobec siebie. Choć sport ma na celu wyłonienie tego najlepszego – mistrza, to ma też reguły, według których wszyscy postępują tak samo. Sportowcy różnicują się po starcie, w drodze do mety. Powodem różnicującym bywa talent, pracowitość, systematyczność. Równość szans sprzyja wychowaniu w tolerancji i poszanowaniu odmienności i indywidualności człowieka.

2. Odpowiedzialność – wyraża się zdolnością i gotowością jednostki do ponoszenia konsekwencji za własne postępowanie, także w obliczu niepowodzeń i porażek. Ta wartość ma szczególne znaczenie w życiu społecznym. Sport daje możliwości jej osiągania, choćby przez fakt, że sportowiec zwykle sam decyduje, kiedy i jak zaatakować. W konsekwencji to on odpowiada za efekt końcowy zmagania sportowych.

3. Zdrowie – wyznacza granicę między sukcesem a dobrostanem organizmu. Zdrowie jest bardzo ważne w sporcie. Odpowiedzialna postawa wobec zdrowia wyraża się troską jednostki zarówno o własne zdrowie, jak też o zdrowie partnera sportowego w szeroko rozumianej aktywności fizycznej.

4. Przestrzeganie przepisów i reguł – jest świadomym aktem poddawania się jednostki obowiązującemu prawu. Przestrzeganie przepisów w sporcie jest podstawowym obowiązkiem ludzi uprawiających sport, ponieważ właśnie to warunkuje osiągnięcie uczciwego sukcesu, a także poczucie satysfakcji z aktywności sportowej. Ta wartość ma szeroki wymiar społeczno-obywatelski. Ukształtowane w sporcie postawy przestrzegania przepisów zwykle są przenoszone poza sport oraz wprowadzane do codziennego życia²³⁸.

Postawa zgodna z duchem czystej gry składająca się z wyżej wymienionych aspektów: rozsądku (utożsamianego z odpowiedzialnością w osiąganiu wyników, pozbawioną negatywnych form rywalizacji), rozwijania i przestrzegania przepisów, szacunku (dla ludzi i sportu), troski o zdrowie i równości szans

²³⁶ A. Bodasińska, *Czysta gra...*, s. 32.

²³⁷ Z. Żukowska, *Klub Fair Play Polskiego Komitetu Olimpijskiego*, wyd. 2, Wydawnictwo Estrela, Warszawa 2009, s. 5–6.

²³⁸ J. Nowocień, *Zasada fair play źródłem wartości...*, s. 80.

(zapewnienie takich samych warunków udziału w zawodach sportowych wszystkim sportowcom). Jednocześnie postawa w duchu fair play *nie może* być statyczna i sztywna, lecz otwarta „na sytuacje i potrzeby sportu i ludzi z nim związanych, wręcz ekspansywna”²³⁹.

Postępując w myśl zasady fair play w sporcie i życiu społecznym, można przeciwdziałać negatywnym zachowaniom i przyczyniać się do walki z nietolerancją i niesprawiedliwością. Alicja Przyłuska-Fischer i Bohdan Misiuna zakładają, że zachowania fair play nagradzane w sporcie można określić mianem czynów supererogatoryjnych (nadzwyczajnych)²⁴⁰, gdyż postawa fair play należy do tych obowiązków, które nie łączą się z roszczeniami moralnymi. A zatem fair play można rozumieć w sposób formalny i nieformalny. Formalny, gdy ogranicza się do obowiązujących wszystkich sportowców reguł gry, a nieformalny – gdy dotyczy odpowiedniej postawy moralnej. Nie możemy zatem – jak podkreślają autorzy – oczekiwać, że będzie to postawa moralnie powszechna²⁴¹. Słusznie zauważa Michał Bronikowski potrzebę czy też konieczność kształtowania podstawowych elementów myślenia moralnego, zwłaszcza u ludzi związanych ze sportem, by mogli wcielać w życie zasady fair play. Stwierdza on:

Głównymi wskazaniami niezbędnego modelu postępowania moralnego powinny być: troska o zdrowie i szacunek dla drugiej osoby i jej wysiłków wkładanych w samodoskonalenie; uczciwość, nie tylko w stosunku do rywala, ale również odbiorcy widowiska sportowego, oraz wewnętrzna akceptacja własnego postępowania²⁴².

Poszanowanie idei fair play w sporcie przekłada się na zachowanie w rozmaitych sytuacjach życia codziennego. Fair play to wartość, która wykracza poza wszelkie ramy i można ją odnieść do każdej działalności podejmowanej przez człowieka. Uniwersalizm wartości idei fair play stwarza szansę, jak wskazuje Zofia Żukowska, „dla nowych pól eksploracji wychowawczej również poza sportem, szczególnie w szerszym kontekście rozpatrywania fair play jako składowego i nieodzownego elementu postaw etycznych współczesnego człowieka”²⁴³.

1.4.4. Promowanie zasady fair play w wybranych dokumentach normatywnych

Ze względu na możliwość wykorzystania zasad występujących w sporcie, jak również na zagrożenia, jakie się z nim wiążą, różne organizacje międzynarodowe opracowują dokumenty, w których starają się ujednolicić i jasno określić role poszczególnych osób i instytucji związanych ze sportem. Działalność taka ma na celu

²³⁹ M. Czechowski, Z. Żukowska, R. Żukowski, *Edukacja olimpijska...*, s. 85.

²⁴⁰ A. Przyłuska-Fischer, B. Misiuna, *Etyczne aspekty sportu*, s. 35.

²⁴¹ *Ibidem*, s. 36.

²⁴² M. Bronikowski, *Moralność – istotny czynnik zachowań w sytuacjach sportowych*, „Sport Wyczynowy” 2000, nr 9–10, s. 164.

²⁴³ Z. Żukowska, R. Żukowski, *Fair play wartością uniwersalną...*, s. 102.

uzmysłowienie prawdziwych wartości, które powinny być nierozłącznym elementem wszelkiej aktywności fizycznej i widowiska sportowego. Duży nacisk położony jest na ideę olimpizmu i zasadę fair play, ze względu na ich uniwersalny charakter.

Wśród publikowanych dokumentów wyróżnić można kodeksy, które mają skłaniać do refleksji nad właściwymi wyborami moralnymi, oraz dokumenty normatywne, które ustalają zasady i wytyczne dla określonej działalności.

Dwudziestego piątego października 1964 roku podpisano Manifest Sportowy Międzynarodowej Rady do spraw Wychowania Fizycznego i Sportu, opracowany przez Komitet Wykonawczy Międzynarodowej Rady do spraw Wychowania Fizycznego i Sportu (CIEPS). Autorzy manifestu podjęli próbę wytyczenia planu działania, określenia właściwego kierunku rozwoju sportu, a także jego organizacji. Treść manifestu skierowana została do wszystkich osób związanych ze sportem, szczególnie do działaczy sportowych i wychowawców. Manifest określił przede wszystkim zadania, jakie powinien spełniać sport w szkole. Próbowano odejść od obowiązującego wizerunku sportu jako formy rekreacji służącej usprawnianiu uczniów i podkreślić jego funkcję wychowawczą. Marianna Barlak zaznacza,

wychowanie to nie formowanie jednostek dla pożytku społecznego, ale nawiązanie więzi z wychowankiem [...], pojmowane jako dialog osób w świetle wartości budujących człowieczeństwo (prawda, dobro, piękno), szanujących godność człowieka oraz jego wolność, wydaje się obiecującą i pozytywną propozycją pedagogiczną²⁴⁴.

Po drugie, poruszona została kwestia sportu w czasie wolnym od pracy jako źródła oczyszczenia. Sport podejmowany poza życiem zawodowym może być idealnym czynnikiem pozwalającym człowiekowi na powrót do stanu pełnego rozwoju osobowości. I po trzecie, zwrócono uwagę na sport wyczynowy, a konkretnie na postawy prezentowane przez zawodników, które determinują pogląd na sport całego społeczeństwa. Określono kierunek działania zawodników i koncepcję sportu wyczynowego, która kreuje przyszłość sportu na całym świecie. Jak zauważa Tomasz Frołowicz: „Wychowanie pozostanie zawsze dialogiem, relacją dwupodmiotową, bez względu na to, jak bardzo niesymetryczny układ będą zajmować oba podmioty”²⁴⁵.

Głównym adresatem manifestu są osoby uprawiające sport i poświęcające się dla sportu. Zawodnik powinien szanować przyjęte reguły i podporządkować się im, jego zachowaniem powinna kierować nadrzędna wartość, jaką jest fair play:

Fair play jest sposobem bycia, opartym na poszanowaniu samego siebie, w którym zawierają się:

- uczciwość oraz godna postawa w obliczu zachowania nierzetelnego;
- poszanowanie partnera;
- poszanowanie przeciwnika (zwycięzcy lub zwyciężonego);
- poszanowanie sędziego²⁴⁶.

²⁴⁴ M. Barlak, *Wychowanie jako osobowy dialog*, „Kultura Fizyczna” 2000, nr 11–12, s. 5.

²⁴⁵ T. Frołowicz, *Czy proces wychowania fizycznego jest możliwy?*, „Kultura Fizyczna” 2000, nr 1–2, s. 27.

²⁴⁶ M. Czechowski, Z. Żukowska, R. Żukowski, *Edukacja olimpijska...*, s. 62.

Jednak nie tylko zawodnicy, ale wszystkie osoby związane ze sportem i odpowiedzialne za jego kształt powinny stać na straży wartości fair play i ją pielęgnować. Dotyczy to także trenerów, kierowników sportowych, sędziów, rodziców i wychowawców, którzy odpowiedzialni są za szerzenie świadomości na temat szlachetnego współzawodnictwa i zachowań w duchu fair play. Ponadto zaangażowanie w upowszechnianie idei fair play i uzmysławianie jej znaczenia powinny wykazywać władze publiczne, dziennikarze i lekarze. „Na wszystkich, którzy bezpośrednio lub pośrednio mają do czynienia ze sportem, spoczywa poważny obowiązek ochrony i rozwijania fair play”²⁴⁷. W końcowej części manifestu omówione zostały różne akcje podejmowane na rzecz czystej gry, między innymi tworzenie komitetów fair play, podejmowanie inicjatyw międzynarodowych, dyskusje, misja środków masowego przekazu oraz publikowanie kodeksów fair play.

W 1992 roku uchwalona została Europejska Karta Sportu. Dokument ten przyjęty został przez europejskich ministrów odpowiedzialnych za sport oraz zaakceptowany przez Komitet Rady Ministrów Europy. Zgodnie z postanowieniami tego dokumentu należy umożliwić każdemu człowiekowi uprawianie sportu (zapewnić możliwość uczestnictwa w wychowaniu fizycznym, zajęciach sportowych oraz sposobność podnoszenia uzdolnień sportowych), a także dbać o moralne zasady obowiązujące w sporcie. Najważniejszą rolą państwa jest wspomaganie ruchu sportowego, stworzenie wszystkim obywatelom możliwości uczestnictwa w sporcie bez względu na wiek, płeć, rasę czy kolor skóry, a także objęcie wszystkich uczniów programem wychowania fizycznego i umożliwienie kontynuowania uprawiania sportu po zakończeniu nauki w szkole²⁴⁸.

Sportowy Kodeks Etyczny z 1993 roku to deklaracja zamierzeń i dążeń uzgodniona przez ministrów odpowiedzialnych za sport w krajach europejskich. Podstawą kodeksu jest idea fair play, która powinna przyświecać wszelkim działaniom z zakresu sportu. W dokumencie tym zasada fair play obejmuje pojęcia przyjaźni i szacunku i nawiązuje do sposobu myślenia pozbawionego chęci oszustwa i przemocy. Kodeks łączy zasadę fair play z zachowaniami dzieci i młodzieży, a także przywołuje prawa dzieci i młodzieży do uczestnictwa w sporcie i czerpania z tego radości. Fair play stanowi okazję do poznania własnych możliwości, nabywania umiejętności i zdolności, a także ich demonstracji. Dzięki fair play wszyscy są w stanie zachować dobre zdrowie i samopoczucie oraz mogą rozwijać kontakty towarzyskie²⁴⁹.

Bardzo często podkreślane jest znaczenie zasady fair play we współczesnym sporcie. Zasada ta stanowi filar sportu i pozwala na odczuwanie radości i zadowolenia z podejmowanej aktywności fizycznej. Ujęcie takie przedstawia Deklaracja Międzynarodowego Komitetu Fair Play „Sport i Fair Play w XXI wieku” z 2007 roku.

Kodeksy fair play dają możliwość identyfikowania się z wartościami sportu. Spośród wielu z nich najczęściej przytacza się *Cztery dekalogi* autorstwa Ottona Szymiczka, wydane przez Międzynarodową Akademię Olimpijską w Olimpi w 1962 roku. Są to zbiory podstawowych nakazów moralnych z uwzględnieniem

²⁴⁷ *Ibidem*, s. 71.

²⁴⁸ *Ibidem*, s. 78–81.

²⁴⁹ *Ibidem*, s. 74–77.

widza, sportowca, trenera, organizatorów i sędziów. W *Dekalogu* widza przypomniano o ideałach współzawodnictwa, które powinny towarzyszyć uczestnikom, jak i widzom, a także właściwej postawie widzów. Autor zachęca do kulturalnego wspierania zawodników, uszanowania zwycięzców i podziękowania im za wysiłek, wręcz wskazuje, że powinni „przyczyniać się w realny sposób do ochrony zasad ducha olimpijskiego dla dobra całej ludzkości”²⁵⁰. *Dekalog sportowca* nakazuje uczciwość, szacunek dla przeciwnika oraz sędziów i widzów, godne zniesienie porażki i skromne zachowanie po zwycięstwie. Oprócz tego sportowiec powinien walczyć zgodnie z przepisami do samego końca, nawet gdy nie osiągnie zwycięstwa. Powinien też być wzorem do naśladowania w życiu codziennym, rywalizować jedynie z miłości do sportu i zawsze dążyć do doskonalenia samego siebie²⁵¹. W odniesieniu do trenera dekalog przypomina o jego odpowiedzialności za właściwe wychowanie zawodników. Trener nie może zapominać, że jest przykładem, który naśladowują jego podopieczni, a w swojej pracy powinien kierować się zasadami ideałów olimpijskich – sport jest sposobem doskonalenia człowieka. W przypadku organizatorów i sędziów ważne jest, aby ich działalność zawsze miała na celu dobro i ochronę ideałów olimpijskich.

Ze względu na rzeczowość i ujęcie konkretnych odbiorców *Cztery dekalogi* stanowią wzorzec zachowań zgodnych z fair play w sporcie kwalifikowanym, jak i szkolnym życiu sportowym.

Kodeks Fair Play Zofii i Ryszarda Żukowskich został specjalnie opracowany dla młodzieży uprawiającej sport. Jest on na tyle uniwersalny, że może znaleźć zastosowanie w każdym środowisku. Przestrzeganie zasady fair play w sporcie to dokonywanie wyborów moralnych:

1. Fair play to mój pomysł na sukces w życiu i w sporcie, ale nie za wszelką cenę.
2. Fair play to dla mnie radość ruchu i współzawodnictwo, szacunek dla lepszego.
3. Fair play to mój sposób na bycie sobą w życiu i w sporcie, w kontakcie z innymi.
4. Fair play to życzliwość dla ludzi, pomoc i współdziałanie w sporcie oraz w życiu mojej klasy, szkoły, mojej rodziny.
5. Fair play to równość szans w grze, zabawie, zawodach, rywalizacji koleżeńskiej.
6. Fair play to ja i ty, to my i oni, dotyczy nas wszystkich.
7. Fair play to przestrzeganie reguł gry i przepisów na co dzień – w życiu i w walce sportowej.
8. Fair play to troska o zdrowie moje i moich kolegów, mojej rodziny i przyjaciół, w czasie pracy i wypoczynku.
9. Fair play to poszanowanie ludzi, przyrody i środowiska.
10. Fair play to moja walka z nielojalnością, niesprawiedliwością i oszustwami w życiu i w sporcie²⁵².

Zgodnie z tymi wytycznymi, fair play może być sposobem na bycie sobą w sporcie i życiu poza sportem, a także w kontaktach z innymi.

Oprócz kodeksów i innych dokumentów traktujących o sporcie i czystej grze powstały przesłania, apele, deklaracje i przymierza. Publikacja *O Wielkie Przymierze na rzecz bezpiecznych i kulturalnych imprez sportowych w Polsce*

²⁵⁰ *Ibidem*, s. 93.

²⁵¹ *Ibidem*, s. 94.

²⁵² Z. Żukowska, R. Żukowski, *Fair play jako szczególna wartość w sporcie i życiu młodzieży*, [w:] *Czysta gra. Fair play*, s. 159.

z 27 października 1995 roku jest apelem o skonsolidowanie wysiłków w walce o czystość sportu i bezpieczeństwo na stadionach. Jego adresatami są:

- organizacje sportowe (kluby, związki sportowe, Polski Komitet Olimpijski);
- policja i służby porządkowe;
- władze terenowe i samorządowe;
- Rząd, Sejm i Senat Rzeczypospolitej Polskiej;
- Episkopat Polski, biskupi, proboszczowie i katecheci;
- środki masowego przekazu;
- rodzice, nauczyciele i wychowawcy młodzieży²⁵³.

Fair play jest szczególną wartością etyczną w działalności sportowej, która powinna być propagowana przez wszystkie osoby związane ze sportem, to znaczy przez zawodników, trenerów, jak i kibiców. Reguła ta może być przenoszona na inne dziedziny ludzkiego życia, także te niezwiązane ze sportem, ponieważ w życiu codziennym, jak i w sporcie człowiek staje przed trudnymi wyborami moralnymi. Jednostka podejmuje zachowania zgodne z przyswojonymi wartościami i regułami, które stanowią wewnętrzny regulator. Czysta gra zarówno w sporcie, jak i w innych dziedzinach ludzkiego życia to poszanowanie dla przyjętych zasad regulaminu społecznego. Jak podkreśla Jerzy Nowocień: „Sport współczesny, zasada fair play, wychowanie i wartości to pojęcia integralnie ze sobą związane. Wyrażają one określone zjawiska społeczne, symbolizują rozwój cywilizacji i odnoszą się do pełnego, wielostronnego rozwoju człowieka”²⁵⁴. Podobny pogląd można zauważyć u Józefa Lipca: „dobre wzory – w grze i postawach zawodników, mądrość trenerów i sprawiedliwość sędziów przenoszone są także poza stadion. Kiedy dzieje się coś złego na boiskach i wokół nich, odbija się to zwielokrotnionym echem w myśleniu i postępowaniu poza futbolem w codziennym życiu”²⁵⁵. Fair play determinuje określony sposób postępowania, ale również wpływa na sposób interpretacji zachowań innych – zasada ta jest podstawą oceny dokonywanego wyboru. Promowanie idei fair play w szkole oraz w życiu codziennym może przyczynić się do poprawy skuteczności procesu wychowawczego.

1.5. Problemy okresu adolescencji wyzwaniem dla wychowania

Henryk Machel, powołując się na Teodora Szymanowskiego i Józefa Chałasińskiego, pisze:

wrastanie młodzieży w dorosłe społeczeństwo (proces adolescencji) i wiążące się z tym procesem kształtowanie się jej osobowości ma często charakter konfliktowy, rodzi rozdźwięki między pragnieniem tych młodych ludzi a oczekiwaniami społeczeństwa. Jeżeli te rozdźwięki lokują się w tym, co nazywamy konfliktem pokoleń, zwykło uważać się taki stan za normalny²⁵⁶.

²⁵³ M. Czechowski, Z. Żukowska, R. Żukowski, *Edukacja olimpijska...*, s. 124.

²⁵⁴ J. Nowocień, *Zasada fair play źródłem wartości...*, s. 73.

²⁵⁵ J. Lipiec, *Pożegnanie z Olimpią*, Wydawnictwo Fall, Kraków 2007, s. 219.

²⁵⁶ H. Machel, *Niektóre właściwości podkultur młodzieżowych*, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S. Kawula, H. Machel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 13.

1.5.1. Zachowania młodzieży w okresie dorastania

Adolescencja jest okresem przejściowym pomiędzy dzieciństwem a pełną dojrzałością. Ten okres, podobnie jak wszystkie inne przejściowe, charakteryzuje

posuwanie się naprzód lub też cofanie się – zmiana dawnych form zachowania na nowe, zmiana dawnych postaw na nowe. Niestalość, brak konsekwencji są wskaźnikami niedojrzałości. Jednostce brak jest pewności siebie, próbuje przystosować się do nowej pozycji, jaką musi zająć w grupie społecznej²⁵⁷.

Pierwszy etap adolescencji przypada na pobyt młodego człowieka w gimnazjum. Maurice Debesse pisze, iż jest to wiek niepokoju dojrzewania (12–16 lat) zarówno dla wychowanka, jak i wychowujących go rodziców oraz nauczycieli. Charakteryzuje go w następujący sposób: zmiana i zmienność zainteresowań, upodobanie do dyskusji – pobudzenie umysłowe, marzenia jako szczególny sposób myślenia – ucieczka w świat fikcji, nieposłuszeństwo wobec wychowawców (rodziców, nauczycieli) – zaburzenia charakterologiczne, świadomość samego siebie, nieśmiałość (zwłaszcza u chłopców) – trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi, uzewnętrznienie w przyjmowaniu idoli (wzorów), poszukiwanie własnej tożsamości, zmienność zachowań i nastrojów – brak zrównoważenia²⁵⁸.

W okresie adolescencji następuje przechodzenie od wymagań zewnętrznych (reguły, zasady, normy) do wewnętrznych – systemu potrzeb, motywów i nakazów moralnych odczuwanych przez poszczególne osoby jako wewnętrzny sposób postępowania. Następuje zmniejszenie się zależności od rodziny, dokonuje się odkrywanie świata uczuć i myśli oraz uświadamianie sobie własnej niezależności i odrębności. Budują się więzi interpersonalne między rówieśnikami, a obawy czy lęki są normalnymi wyzwaniami rozwojowymi, z którymi styka się dojrzewający człowiek. W tym okresie głównymi wyzwaniami rozwojowymi stają się niezależność i autonomia,

a dorastająca jednostka musi ustanowić trudną równowagę między podporządkowaniem się normom a wyrażeniem własnej niezależności. Jest to zupełnie normalne, że ta pojawiająca się niezależność może powodować konflikty, ale wyzwanie, jakim jest autonomia, może wyzwalać lub zaostrzać problemy interpersonalne²⁵⁹.

Agnieszka Ilendo-Milewska i Anna Wojtach²⁶⁰ podkreślają, iż młode osoby przejmują od otoczenia różne przekonania, postawy, sposoby ubierania się czy nawet mówienia. Szczególna rola w kształtowaniu tożsamości przypada grupie

²⁵⁷ E.B. Hurlock, *Rozwój młodzieży*, PWN, Warszawa 1965, s. 17.

²⁵⁸ M. Debesse, *Etapy wychowania*, przeł. I. Wojnar, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 1996, s. 89–92.

²⁵⁹ P.C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, przeł. J. Kowalczevska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 101.

²⁶⁰ A. Ilendo-Milewska, A. Wojtach, *Jakość relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym: od obojętności do wzajemnej pomocy*, [w:] *Młodzież zagubiona – młodzież poszukująca*, red. Z.B. Gaś, Innovatio Press, Lublin 2013, s. 32–33.

rówieśniczej, która określa standardy zachowania, gwarantuje bezpieczeństwo i stwarza warunki do naśladowania. Wzrasta potrzeba akceptacji i rozpoznawalności, co zapewnia posiadanie statusu społecznego, który wiąże się z większym poczuciem przynależności i zmniejszeniem poczucia samotności. Młodzież podejmuje działania w kierunku nawiązywania bliższych znajomości, formowania małych grup społecznych, co daje ogromne korzyści psychiczne: poczucie zaufania, akceptacji i przyjaźni.

Irena Obuchowska wiek dorastania zamyka w dwóch pojęciach: moc i bezsilność. Z jednej strony – jak wskazuje – jest to okres niezwykle dynamiczny, a z drugiej środowisko zewnętrzne silnie oddziałuje na psychikę, powodując bardzo często zmaganie się z własnymi potrzebami i pragnieniami oraz ze stawianymi przez dorosłych wymaganiami²⁶¹.

W pierwszej kolejności w przemianach psychicznych młodych osób następuje rozwój umysłowy (postrzeganie, uwaga, pamięć, wyobrażenia oraz myślenie, w tym abstrakcyjne), który wpływa na kontrolę uczuć, pojęć moralnych, buduje światopogląd oraz wyznacza poszukiwania własnej tożsamości, wpływając na aktywność społeczną. To podróż w głąb samego siebie, w świat wewnętrzny (pojawiają się pytania: kim jestem? po co istnieję? czego pragnę?)²⁶².

Poczucie przynależności ważnym ogniwem budowania własnej tożsamości młodzieży w okresie dorastania

Przynależność w pewien sposób kształtuje naszą tożsamość. Ważna jest jednak świadomość odrębności, czegoś, co nas odróżnia od innych.

Jest wiele sposobów rozumienia pojęcia tożsamości. Dorota Konieczna wskazuje na historyczno-społeczne czynniki, które spowodowały wzrost jej znaczenia we współczesnym świecie: „przejście od oczywistego, często bezrefleksyjnego przejęcia samookreślenia do postnowoczesnego, niezwykle świadomego konstruowania swojej tożsamości”²⁶³. Mirosław Kowalski i Daniel Falcman, opisując kwestie więzi i identyfikacji podmiotu jako jedyną przestrzeń do odróżniania tego, co wartościowe, od tego, co niewartościowe (na podstawie teorii Charlesa Taylora), podkreślają, iż tożsamość konstytuuje się poprzez wartościowanie, co rozumieją dwójako: „cechą immanentną tożsamości jest wartościowanie – bez wartościowania nie ma tożsamości, praktyka wartościowań jest równa tożsamości: ta wartościuje”²⁶⁴.

Młodzież – zdaniem Janusza Mariańskiego – kształtuje swoją tożsamość moralną „nie tyle poprzez automatyczne przejmowanie utrwalonych schematów orientacji i interpretacji życia, ale w warunkach wzrastającej «otwartości» indywidualnych decyzji i wyborów, warunkach szybkich zmian społeczno-kulturowych”²⁶⁵.

²⁶¹ I. Obuchowska, *Dorastanie – między mocą a bezsilnością*, [w:] *Zagrożenia okresu dorastania*, red. Z. Izdebski, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2012, s. 15.

²⁶² *Ibidem*, s. 16–17.

²⁶³ D. Konieczna, *Analiza dyskursu. W poszukiwaniu tożsamości współczesnej młodzieży*, Wydawnictwo CeDeWu Sp. z o.o., Warszawa 2014, s. 44.

²⁶⁴ M. Kowalski, D. Falcman, *Między tożsamością a podmiotowością...*, s. 63.

²⁶⁵ J. Mariański, *Dylematy moralne młodzieży...*, s. 16.

Ważną rolę, choć niestety często negatywną, w tym procesie odgrywają środki masowego przekazu, kiedy przekazując wiele treści, wzorów i postaw niepożądanych, przy zachwianym systemie wartości i norm moralnych, mogą powodować u młodych ludzi niepewność i brak poczucia bezpieczeństwa. Informacje płyną szerokim strumieniem, a młody człowiek nie zawsze potrafi odróżnić to, co dobre i wartościowe, od tego, co dla niego złe. Przemoc w mediach jest ukazywana w skali nieproporcjonalnej wobec życia codziennego. Dobrze się sprzedaje, przyciąga widownię i dlatego media ją pokazują wszędzie, nawet w filmach animowanych, które są przeznaczone dla dzieci.

Dla podjęcia w przyszłości określonych ról społecznych ważne jest zaspokojenie potrzeb młodzieży, to jest potrzeby bezpieczeństwa, miłości, szacunku, poczucia sukcesu, odkrywania sensu świata i własnego życia, twórczości pozwalającej poznawać ciągle coś nowego²⁶⁶.

Młodzież jest na tym etapie życia, w którym następują największe zmiany w rozwoju człowieka. Marian Filipiak (za Marią Braun-Gałkowską) opisuje trojaki rodzaj zmiany²⁶⁷: uniezależnienie się od rodziny (często znajdowanie osoby poza rodziną, która staje się autorytetem); budowanie własnej autonomii (ustalenie własnej hierarchii wartości i autonomii moralnej, uniezależnianie poczucia godności od opinii innych osób); wzrost umiejętności społecznych (rozumienie niejednoznacznych zdarzeń i sytuacji, nabieranie zdolności świadomych wyborów).

Okres dorastania jest trudny ze względu na dużą ilość zmian rozwojowych (fizycznych i psychospołecznych) i ich wzajemne przenikanie się w stosunkowo krótkim czasie, kiedy rozwój tożsamości i kształtowanie się indywidualnej drogi życiowej wymagają rozwiązywania wielu problemów. Zdolność do ich przezwyciężania jest bardzo często uzależniona od wsparcia ze strony rodziców i wychowawców. Wsparcie to objawia się w rozszerzeniu zakresu praw, ale też i obowiązków, a także w możliwości wypowiadania własnej opinii i współdecydowania o istotnych sprawach w życiu rodzinnym i szkolnym. Typowe błędy, jakie popełniają wychowawcy w tym okresie, to obwinianie, krytykowanie, wychowywanie zbyt surowe lub niekonsekwentne, posługiwanie się ironią i sarkazmem, porównywanie z rówieśnikami, rodzeństwem²⁶⁸.

Przemysław Piotrowski (między innymi za Ireną Obuchowską) wskazuje na jeszcze inne ważne zasady postępowania wobec młodzieży:

- akceptację (w tym własnych wyborów życiowych);
- wiarygodność wyrażanych przez dorosłych poglądów wobec ich codziennego postępowania;
- poszanowanie intymności (co nie zwalnia z przeciwdziałania zagrożeniom);
- równe zobowiązania (dotrzymywanie umów);
- prośby (formułowanie jasnych, stanowczych komunikatów);

²⁶⁶ M. Filipiak, *Subkultury młodzieżowe – rys historyczny*, [w:] *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*, red. M. Filipiak, WSSG, Tyczyn 2001, s. 32.

²⁶⁷ *Ibidem*, s. 33–34.

²⁶⁸ P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2003, s. 118.

- otwartość na informacje (w tym umiejętność korzystania z rad udzielanych przez młodzież);
- humor (zdystansowanie wobec problemu i wyrozumiałość dla swoich słabości)²⁶⁹.

Jolanta Kociuba przyznaje:

Swoista dialektyka wpisana w proces kształtowania się tożsamości odzwierciedla się szczególnie dramatycznie w rozwojowej fazie dojrzewania (także w tożsamości) i oscyluje między koniecznością odróżnienia się i koniecznością bycia podobnym do innych. Proces wyodrębniania się i proces upodobnienia, inaczej mówiąc wymiar indywidualizmu i kolektywizmu, są warunkiem zarówno tworzenia, jak i zachowania własnej tożsamości²⁷⁰.

Jak podkreśla Agata Macionzek, odkrywanie własnej tożsamości jest wyzwaniem dla jednostki, gdyż poszukiwania odpowiedzi na stawiane pytania są dylematami pluralizmu stylów życia, ról społecznych i nieograniczonego do nich dostępu z jednoczesnym nietrwałym systemem wartości²⁷¹.

W okresie dorastania następuje wyraźny wzrost znaczenia grup rówieśniczych, co jest konsekwencją prób emocjonalnego odłączenia się od rodziców. W początkowej fazie adolescencji wyraźnie dominują kontakty w parach, mające przyjacielski stosunek. W miarę rozwoju społecznych kontaktów poszerzają się poprzez uczestnictwo w zespołach, które charakteryzują bezpośrednie relacje i wspólnota interesów. Z całą pewnością przynależność do grupy rówieśniczej i identyfikacja z nią rekompensuje młodemu człowiekowi te elementy, które traci poniekąd poprzez rozluźnianie kontaktu z rodzicami. Mowa tu o realizacji potrzeby bezpieczeństwa, budowania własnej wartości czy poczucia przynależności. Co więcej, dzięki grupie jednostka może zobaczyć siebie w oczach innych, co pozytywnie wpływa na kształtowanie własnej tożsamości²⁷². Omawiając wpływ grupy rówieśniczej na jednostkę, nie można zapominać, że grupa „dostarcza pewnych wzorów postępowania, przekazuje informacje o preferowanych wartościach, a także staje się źródłem kar i nagród zewnętrznych”²⁷³.

Obok relacji z grupą rówieśniczą i jej wpływu na proces poszukiwania swojego miejsca w społeczeństwie w okresie adolescencji występuje dodatkowo potrzeba samotności i poczucie samotności. Istotne wydaje się tutaj ich rozróżnianie. Potrzeba samotności jest – jak podkreślają Anna Oleszkowicz i Alicja Sanejko – „częścią zdrowego procesu dojrzewania i koniecznością rozwojową, przed którą staje młody człowiek budujący koncepcję swojego życia”²⁷⁴. Zatem czas spędzony z własnym *ja* może skutkować zwiększoną autorefleksją, wzmocnieniem chęci rozwi-

²⁶⁹ *Ibidem*, s. 119.

²⁷⁰ J. Kociuba, *Tożsamość współczesnej młodzieży – kryzys czy przemiana?*, [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy...*, s. 37.

²⁷¹ A. Macionzek, *Poszukiwanie tożsamości jako nowe wyzwanie dla współczesnej młodzieży*, [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy...*, s. 74.

²⁷² K. Rutkowska, *Rola grupy rówieśniczej w procesie formowania się tożsamości*, [w:] *Szanse rozwoju w okresie dorastania*, red. A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziłkowska, Fundacja Humaniora, Poznań 2002, s. 111–130.

²⁷³ A. Oleszkowicz, A. Sanejko, *Dorastanie*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 279.

²⁷⁴ *Ibidem*.

jania twórczości artystycznej, uczeniem się myślenia oraz łatwiejszego osiągnięcia spokoju ducha. Może nawet prowadzić do pogłębienia wiary. Poczucie samotności „wiąże się z wieloma trudnymi do zaakceptowania emocjami negatywnymi, które kojarzą się z subiektywnie doświadczaną rozpaczliwą pustką i poczuciem winy oraz nostalgią za bliskością i serdecznością innych”²⁷⁵. Często może to być zarzewiem problemów z przystosowaniem w szkole, a w dalszej perspektywie, prowadzić do zachowań przestępczych. Należy mieć także świadomość, iż „młodsza młodzież (12–15 lat) charakteryzuje się wyższym poczuciem osamotnienia niż młodzież starsza (18–19 lat), co tłumaczy się stałym poszerzaniem się sieci kontaktów społecznych i wzrostem kompetencji społecznych w późnym okresie dorastania”²⁷⁶.

Okres dorastania to czas pojawienia się nowych zachowań, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Do zachowań pozytywnych zaliczyć możemy chęć udziału we wszelkiego rodzaju wolontariatach i w programach mających na celu przygotowanie młodzieży do dalszego życia. Uczestnictwo w nich realizuje potrzebę eksperymentowania i zaangażowania się w wartościową dla adolescenta działalność. Nagromadzony przez współpracę z drugim człowiekiem tak zwany kapitał społeczny może przejawiać się w postaci zwiększonego zaufania do ludzi, otwarcia się na korzystanie z wiedzy dorosłych, respektowania różnic międzyludzkich czy nawet odnalezienia radości w wykonywanej pracy. Natomiast działania negatywne Anna Oleszkowicz i Alicja Sanejko dzielą na trzy grupy zachowań ryzykownych:

Pierwsza z nich to zachowania mające na celu poszukiwanie silnych doznań – np. tzw. ustawki (grupowe pojedynki), ucieczki z domu, drobne kradzieże. Druga wiąże się z buntem wobec autorytetów i obowiązujących norm społecznych – np. picie alkoholu, zażywanie narkotyków, wagarowanie. Trzecia nosi miano zachowań brawurowych, których skutki mogą być tragiczne dla podmiotu lub jego otoczenia – np. jazda samochodem pod wpływem alkoholu, seks bez zabezpieczeń²⁷⁷.

Jest to również czas specyficznych przemian w zakresie rozwoju fizycznego, umysłowego i społecznego, powodujących, że „nastolatki” stanowią problem społeczny, a nawet ekonomiczny, będący przedmiotem ogólnych dyskusji²⁷⁸.

1.5.2. Przyczyny agresywnych zachowań młodzieży

Zachowania agresywne – jak pisze Grażyna Miłkowska – „to działania zmierzające do wywołania straty, bólu, krzywdy”²⁷⁹. Przybierają one rozmaite formy: słowne (wzywiska, kłótnie, przezywanie, grożenie), fizyczne (bicie, podstawia-

²⁷⁵ *Ibidem*.

²⁷⁶ *Ibidem*.

²⁷⁷ *Ibidem*, s. 281.

²⁷⁸ J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1975, s. 245.

²⁷⁹ G. Miłkowska, *Agresja w okresie dorastania – charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie*, [w:] *Zagrożenia okresu dorastania...*, s. 91.

nie nogi, popychanie, szturchanie i inne), ukryte (wrogość wobec otoczenia, nie-uświadomione agresywne skłonności). Agresja, zdaniem autorki, jest najczęściej objawem niedostosowania społecznego wśród młodzieży²⁸⁰.

Zjawisko przemocy natomiast, według Stanisława Kawuli, związane jest z wyrażaniem agresji jednostki i grupy, „jest jednym z mechanizmów regulujących stosunki międzyludzkie w różnych grupach, instytucjach, środowiskach i układach społecznych”²⁸¹. Przemoc to nazwa określonej relacji zachodzącej między jednym człowiekiem a drugim bądź między grupą ludzi lub zespołem ludzkim a jednostką, bądź między jednym zespołem ludzkim a drugim. Gdy mówimy o stosowaniu przemocy, to wskazujemy na, wyrażając się ściśle, stosowanie lub groźbę zastosowania przeważającej siły różnego rodzaju i o różnym stopniu nasilenia²⁸². Często pierwszy akt przemocy jest dziełem przypadku. Poczucie bezkarności, bezwolne przyjęcie agresji toruje drogę przemocy.

Zjawiska przemocy i agresji nasilają się wśród dorastającej młodzieży. Przyczyny tego są różne i można je ogólnie podzielić na kilka grup: wpływ środowiska rodzinnego, czynniki genetyczne, wpływ szerszego środowiska, w tym szkoły, placówki wychowawczej, grupy rówieśniczej.

Środowisko rodzinne w dużym stopniu może być obarczone winą za ukształtowanie postawy ku przemocy u młodego człowieka.

Szkoła jest bardzo istotnym elementem procesu socjalizacji. Uczniowie w szkole znajdują się jednak pod stałą presją bycia lepszym i zaliczania testów. Szkoła jest postrzegana przez uczniów jako instytucja ograniczająca ich indywidualność i ucząca przemocy. Brutalizacji ulegają język uczniowski i codzienne życie w szkole, a agresywność staje się częścią składową wzajemnych relacji różnych podmiotów związanych z edukacją uczniów. Obejmuje także rodziców i nauczycieli. Szczególną aktywność wykazują tu uczniowie, którzy na stosowaną przez nauczyciela przemoc reagują przemocą skierowaną ku szkole, nauczycielom, innym uczniom.

Jedną z przyczyn agresywnego zachowania się dzieci są frustracje powodujące blokady, czyli brak możliwości zaspokojenia określonych potrzeb, wywołujące wzrost napięcia psychicznego (gniew, złość, wściekłość), a rozładowujące się w zachowaniach agresywnych. Powstawaniu agresywnego zachowania się dzieci sprzyja zwłaszcza blokada potrzeb uznania społecznego oraz samodzielności.

Agresja może powstawać także pod wpływem oddziaływania osób znaczących – modeli, czyli wzorców zachowania występujących w otoczeniu, a naśladowanych przez dziecko. W tej sytuacji zostaje uruchomiony mechanizm identyfikacji, powodujący dążenie do upodobnienia się pod względem ubioru, sposobu mówienia lub zachowania się osoby znaczącej.

²⁸⁰ *Ibidem*.

²⁸¹ S. Kawula, *Agresja a dysonans społeczny. Między przemocą a syntonią w szkole*, [w:] *Podkultury młodzieżowe...*, s. 19.

²⁸² J. Rudniański, *Klasyfikacja, źródła i ocena przemocy w stosunkach międzyludzkich. Zarys ogólny*, [w:] *Przemoc w życiu codziennym*, red. B. Hołyst, Agencja Wydawnicza CB, Warszawa 1997, s. 6–7.

Modele opisujące mechanizmy decydujące o przebiegu agresji: liniowy i transakcyjny, za H. Rudolphem Schafferem, przedstawiła Ewa Wysocka:

Konieczne jest uwzględnienie interakcji między cechami indywidualnymi jednostki i właściwościami środowiska jej życia, by efektywnie przewidywać przebieg rozwoju. Nie da się zatem „statycznie” wyznaczyć czynników, które zawsze wspierają rozwój lub czynią jednostkę podatną na zagrożenia rozwojowe²⁸³.

I jak podkreśla Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, socjologiczne teorie eksplikacyjne wyjaśniające przyczyny agresji mają charakter interdyscyplinarny²⁸⁴.

W eliminowaniu agresji z życia społecznego trzeba się kierować jego złożonością, próbując zidentyfikować te czynniki, które w danym momencie działają najsilniej. Model liniowy (nieskuteczny z perspektywy przebiegu rozwoju człowieka) to: „określone charakterystyki jednostki lub środowiska jej życia [które] pozwalają antycypować jakość zmian rozwojowych występujących na późniejszym [etapie], a nawet w życiu dorosłym”²⁸⁵. Dalej autorka przedstawia wybrane źródła i mechanizmy zagrożeń dla rozwoju młodego pokolenia jako podłoże zachowań agresywnych:

1. Współczesne trendy kulturowe jako potencjalne źródło usprawiedliwień zachowań przymuszających.
2. Cechy ponowoczesnego świata jako potencjalne determinanty wykreowania zasady *przymuszania innych* (agresywności).
3. Społeczeństwo ryzyka jako źródło frustracji młodego pokolenia ewokującej agresję.
4. Konsumpcjonizm i hedonizm jako paradoksalne źródła zachowań przymuszających.
5. Eksternalizacja rozwoju, zatrudnienia i odpowiedzialności jako źródła frustracji.
6. Syndrom bezdecyzyjności kariery (rozwoju) jako wynik eksternalizacji odpowiedzialności i potencjalne źródło zachowań przymuszających.
7. Przemieszczenie przestrzenne i kulturowe jako źródło frustracji prowadzącej do zachowań agresywnych²⁸⁶.

Powstało wiele teorii agresji, jednak żadna ostatecznie nie wyjaśnia tego zjawiska. Poniżej przedstawiono wybrane z nich:

1. Teoria frustracji–agresji z 1939 roku autorstwa Johna Dollarda i innych²⁸⁷. Według autorów przyczyna zachowań agresywnych tkwi w stanie frustracji – jest nieprzyjemnym subiektywnym stanem, który wynika z niemożności realizacji ja-

²⁸³ E. Wysocka, *Społeczno-kulturowe wyznaczniki agresji młodzieży – próba systematyzacji*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warszawa 2013, s. 16.

²⁸⁴ K. Borzucka-Sitkiewicz, *Modele i postacie uwarunkowań agresji adolescentów*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży...*, s. 36.

²⁸⁵ *Ibidem*, s. 15.

²⁸⁶ E. Wysocka, *Społeczno-kulturowe wyznaczniki agresji...*, s. 22–28.

²⁸⁷ Zmodyfikowana przez Leonarda Berkowitza, *The Frustration-aggression Hypothesis: examination and reformulation*, „Psychological Bulletin” 1989, nr 1096, s. 56–73, a poruszone przez B. Krahe, *Agresja*, przeł. J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 38–39.

kiegoś dążenia. Genezą zachowań jest tutaj sytuacja zewnętrzna. Agresja traktowana jest jako odpowiedź na frustrację – „ważna sfera zablokowanych celów, a głównie jej znaczenie dla jednostki i jej rozwoju (bodźce frustracyjne najbardziej znaczące to te, które blokują potrzebę samorealizacji)”²⁸⁸.

2. Podejście poznawczo-społeczne – motyw agresji, który może zostać na stałe wbudowany w strukturę osobowości²⁸⁹. Kontrola emocjonalna i funkcjonowanie poznawcze powiązane z różnymi determinantami temperamentalnymi, a także poczucie własnej wartości – samoocena (najpierw wskazywano na egocentryzm i niską samoocenę jako pozytywnie korelującą z zachowaniami agresywnymi, a obecnie widoczna jest tendencja odwrotna – wysoka samoocena jako korelat zachowań agresywnych)²⁹⁰.

3. Teoria społecznego uczenia się, która podkreśla „silne znaczenie środowiska życia w kształtowaniu się zachowań agresywnych. Agresja jest wynikiem uczenia się za pośrednictwem warunkowania instrumentalnego i modelowania na podstawie własnych doświadczeń i poprzez obserwację zachowań innych ludzi, głównie znaczących”²⁹¹. Ludzie, obserwując zachowania modelu, naśladują go i wzbogacają własne zachowania agresywne.

4. Teoria osobowości Janusza Reykowskiego – obejmuje dwa podstawowe poziomy regulacji: poziom popędowo-emocjonalny i poziom struktur poznawczych²⁹².

5. Koncepcja działań przymuszających Jamesa T. Tedeschiego i Richarda B. Felsona – agresor może chcieć poprzez zachowania agresywne zrealizować trzy cele: kontrolować zachowania innych ludzi, dążyć do przywrócenia sprawiedliwości, potwierdzić i/lub chronić własną tożsamość²⁹³.

6. Teoria Zygmunta Freuda – na podstawie obserwacji swoich pacjentów doszedł do wniosku, że zachowania agresywne są częścią biologicznego wyposażenia. Człowiek rozładowuje nagromadzoną energię, zatem musi bez względu na sytuację zewnętrzną przejawiać zachowania agresywne.

7. Teoria Konrada Lorenza – na podstawie obserwacji zwierząt doszedł do wniosku, że występuje siła popychająca do zachowań agresywnych – instynkt, który jest jednym z czterech (obok seksualnego, głodu i ucieczki) warunkujących przetrwanie gatunku. Do jego ujawnienia nie jest konieczna jakaś określona sytuacja zewnętrzna.

8. Teoria Leonarda Berkowitza – stan gotowości do zachowań agresywnych niekoniecznie prowadzi do ujawnienia się zachowań agresywnych. Autor podkreśla w przyczynach występowania agresji znaczenie czynników sytuacyjnych, w tym wzoru agresywnego reagowania.

²⁸⁸ B. Krahe, *Agresja*, przeł. J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 18.

²⁸⁹ D. Kubacka-Jasiecka, *Agresja i autoagresja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń* Ja, UJ, Kraków 2006, s. 32.

²⁹⁰ *Ibidem*, s. 18.

²⁹¹ *Ibidem*, s. 19 (za: B. Krahe, *Agresja*).

²⁹² *Ibidem*, s. 20.

²⁹³ J.T. Tedeschi, R.B. Felson, *Violence, Aggression & Coercive Actions*, Washington American Psychological Association, Waszyngton 1994, s. 346–353.

9. Teoria społecznego uczenia się zachowań agresywnych – doświadczenia Alberta Bandury i współautorów dowiodły, że zachowań agresywnych człowiek uczy się poprzez własne doświadczenia lub naśladownictwo innych. Nie muszą się one jednak ujawniać automatycznie – mogą być modyfikowane i kontrolowane przez czynniki poznawcze. Autorzy zwrócili uwagę na procesy uczenia się zachowań agresywnych.

10. Teoria Ericha Fromma – dokonał próby uporządkowania i zrozumienia wszystkich aspektów zachowań agresywnych. Wyodrębnił zachowania agresywne obronne (biologicznie adaptacyjne) i zachowania agresywne okrutne (biologicznie dezadaptacyjne), które wywołane są przez sytuację zewnętrzną (społeczną)²⁹⁴.

Biorąc natomiast pod uwagę tradycyjny podział według źródeł występowania Charlesa N. Cofera i Mortimera H. Appleya, możemy wskazać na agresję jako²⁹⁵:

- instynkt;
- reakcję na frustrację;
- nabyty popęd;
- nawyk.

Aby zachowanie – jak pisze Barbara Krahe – można było zakwalifikować jako agresywne, musi ono być „wykonane z intencją wywołania negatywnych konsekwencji wobec obiektu, co z kolei zakłada oczekiwanie, że działanie doprowadzi do pewnego szczególnego rezultatu”²⁹⁶. Typologię zachowań agresywnych charakteryzują różne formy agresji, które przedstawiono w tabeli 2. Przyjęta tu definicja brzmi: agresja to każda forma zachowania, którego „celem jest wyrządzenie szkody lub spowodowanie obrażeń innej żywej istoty”²⁹⁷. Autorka zwraca przy tym uwagę na to, iż środki dyscyplinarne stosowane przez nauczycieli są to przykłady zachowań, które spełniają kryteria intencji i powinny zostać zakwalifikowane do zachowań agresywnych, ale normy społeczne zezwalają na stosowanie takich metod – więc stanowią one akceptowane formy zachowań społecznych. Taki argument – jak pisze Barbara Krahe – „przemawia za włączeniem do kategorii zachowań agresywnych tylko tych działań, które stanowią naruszenie normy społecznej”²⁹⁸.

Krystyna Borzucka-Sitkiewicz, przedstawiając wielowymiarową genezę zachowań agresywnych, wyróżniła nie tylko teorie biologiczne, psychologiczne i socjologiczne, ale również omówiła, z pedagogicznej perspektywy, czynniki ryzyka wystąpienia zachowań agresywnych²⁹⁹.

²⁹⁴ R. Stach, *Zachowania agresywne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989, s. 17–30.

²⁹⁵ M. Prokosz, *Agresja stadionowa – przejawy oraz strategie profilaktyczne*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży...*, s. 357.

²⁹⁶ B. Krahe, *Agresja*, s. 16.

²⁹⁷ *Ibidem*, s. 17.

²⁹⁸ *Ibidem*, s. 18.

²⁹⁹ K. Borzucka-Sitkiewicz, *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2010, s. 33–68.

Tab. 2. Typologia zachowań agresywnych według Barbary Krahe

1.	Modalność reakcji	werbalna – fizyczna
2.	Jakość reakcji	działanie – brak działania
3.	Bezpośredniość	bezpośrednie – pośrednie
4.	Widoczność	jawne – ukryte
5.	Wzbudzenie	niesprowokowane – odwetowe
6.	Ukierunkowanie na cel	wrogie – instrumentalne
7.	Typ szkody	fizyczna – psychiczna
8.	Trwałość konsekwencji	przejściowe – długotrwałe
9.	Zaangażowane obiekty społeczne	jednostki – grupy

Źródło: B. Krahe, *Agresja*, przeł. J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 17.

Zachowania agresywne można również rozpatrywać w kategoriach procesu lub struktury, co pozwala odróżnić czynności agresywne od agresywności. W kontekście motywów agresji można ją podzielić ze względu na funkcje: ekspresyjną (wyrażenie i odreagowanie negatywnych uczuć), ranienia i szkodenia innym (realizacja intencji agresywnej) i instrumentalną (osiąganie dzięki agresji pozaagresywnych celów)³⁰⁰. W pojęciu Ryszarda Stacha zachowania agresywne nie są zachowaniami jednorodnymi – termin jest używany do opisu zjawisk odmiennie się przejawiających. Autor zachowaniem agresywnym nazywa „czynności, których celem jest spowodowanie innemu człowiekowi lub ludziom cierpienia fizycznego lub psychicznego, a także spowodowanie szkody lub straty cenionych przez nich wartości”³⁰¹. Określenie to nie dotyczy tych czynności agresywnych, których celem nie było wywołanie cierpienia.

Irena Pufal-Struzik określa agresywność jako względnie trwałą wyuczoną gotowość do reagowania agresją oraz jako nawyk do atakowania, czyli jako cechę osobowości³⁰². Proponuje klasyfikację rodzajów agresji według koncepcji Arnolda H. Bussa, który podzielił agresję na: fizyczną (atak na drugą osobę), słowną (wysyłanie szkodliwych bodźców werbalnych) oraz czynną (działanie szkodliwe) i bierną (powstrzymywanie się od szkodliwego działania powodującego szkodliwe konsekwencje). Agresja jest traktowana jako nawyk atakowania i może być trwałą cechą (agresywnością): „stopień agresywności jest wyznaczany przez: częstotliwość doświadczania przez jednostkę przemocy, frustracji, przykrych przeżyć; otrzymywanie nagród za zachowanie agresywne; charakter norm i standardów w grupie społecznej”³⁰³.

³⁰⁰ D. Kubacka-Jasiecka, *Agresja i autodestrukacja z perspektywy...*, s. 29.

³⁰¹ R. Stach, *Zachowania agresywne*, s. 15.

³⁰² I. Pufal-Struzik, *Agresywność młodzieży. Źródła, mechanizmy, oblicza. Studium empiryczne*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2014, s. 17.

³⁰³ *Ibidem*, s. 27.

Barbara Krahe przedstawia teorię interakcjonizmu społecznego działań przymuszających (*coercive*) Jamesa T. Tedeschiego i Richarda B. Felsona, która zakłada, że

strategiom przymusu stosowanym przez sprawcę, aby wyrządzić krzywdę drugiemu człowiekowi lub zmusić go do uległości, przyświecają trzy główne cele: kontrola zachowania innych osób, przywrócenie sprawiedliwości oraz potwierdzenie i ochrona własnej tożsamości³⁰⁴.

Według autorki najistotniejsze są trzy formy działania przymusem: groźba, kara i siła fizyczna. Przecistawianie się zachowaniom agresywnym powinno przebiegać na dwóch płaszczyznach: oddziaływań międzyludzkich (przeciwdziałając poprzez ukształtowany sposób zachowania się) i ogólnocywilizacyjnej.

We wszystkich działaniach ludzi człowiek stanowić winien wartość najwyższą, niepodważalną w żadnym wypadku. Człowiek stanowić musi zawsze cel działań, nigdy zaś narzędzie lub środek tych działań. [...] społeczeństwa i jednostki winny nauczyć się szanować inność, uznając ją za równą sobie. To właśnie stanowi tolerancję i jest podstawą miłości braterskiej³⁰⁵.

Sposoby podejścia do genezy i przyczyn pojawiania się zachowań agresywnych są zróżnicowane i nie można ich jednoznacznie określić. Tylko wtedy się pojawiają,

gdy sytuacja, w jakiej się znalazła jednostka, oceniana jest przez nią jako zagrażająca jej dobrostanowi. Jednostka usiłuje wydostać się z sytuacji przy pomocy gwałtownych zachowań lub czynności powodujących cierpienia fizyczne lub psychiczne innej osoby bądź powodujących stratę lub uszczerpienie cenionych przez tę osobę wartości³⁰⁶.

Najbardziej skuteczne umiejętności umożliwiające wybieranie takich zachowań, które mogą zastępować agresję, to na przykład kontrolowanie gniewu (terapia poznawczo-behawioralna, techniki radzenia sobie ze stresem, trening dokonywanej analizy potencjalnych przyczyn frustrujących lub negatywnych zachowań innych osób i łagodzących reakcji na nie i inne). Do redukcji może również prowadzić empatia czy wprawianie w dobry humor.

Ważne jest również obserwacyjne uczenie się od ludzi niezachowujących się agresywnie oraz odgrywanie ról i uzyskiwanie informacji zwrotnej o wykonaniu zadań³⁰⁷.

Postawy wobec różnych sytuacji i problemów, jakie przyjmują ludzie w życiu, sprawiają, że inni widzą nas jako dobrych bądź tych, którzy są pozbawieni cech ludzkich. Jak zauważają Joanna Góźdź i Ewa Wysocka,

postawy/pozycje życiowe, egzemplifikowane przez stosunek do własnej osoby i innych ludzi, można ujmować jako swoiste wymiary osobowości, odzwierciedlające poczucie własnej wartości

³⁰⁴ Za: J.T. Tedeschi, R.B. Felson, *Violence, Aggression...*, s. 348, [w:] B. Krahe, *Agresja*, s. 45.

³⁰⁵ B. Krahe, *Agresja*, s. 57.

³⁰⁶ *Ibidem*, s. 32.

³⁰⁷ *Ibidem*, s. 200–204.

oraz sposób oceny innych ludzi – spostrzeganie ich jako godnych *versus* niegodnych zaufania, co warunkuje motywację do nawiązania z nimi bliskich relacji lub tendencję do unikania wchodzenia w bliskie związki³⁰⁸.

Grażyna Miłkowska wskazuje, że

nadmierny indywidualizm ponowoczesnego świata stanowi konsekwencję zaburzenia równowagi między „Ja i My” (Ja stało się wielkie, a My zmalało – od wspólnotowości do indywidualizmu). Człowiek zatem w konsekwencji samotnie staje w obliczu świata i własnych problemów autokreacyjnych, będąc pozbawiony oparcia w świecie społecznym (znaczący inni) i duchowym (idee, aksjologia, etyka), które otoczenie społeczne oferowało³⁰⁹.

Dalej, na podstawie wyników badań własnych³¹⁰, stwierdza różnorodność uwarunkowań zachowań agresywnych u gimnazjalistów. Mogą one mieć źródło zarówno w środowisku lokalnym, szkolnym, jak i rodzinnym. Badania potwierdziły zależność między zachowaniami agresywnymi młodzieży a takimi czynnikami środowiskowymi jak: wielkość miejscowości, poziom bezrobocia, struktura rodziny a liczba dzieci, sytuacja zawodowa rodziców, autorytet rodziców, wybrane zmienne indywidualne (poczucie bezpieczeństwa w szkole, wyniki w nauce, samopoczucie, uznawane autorytety, kontakty z mass mediami). Nie różnicują: wykształcenie rodziców i przynależność do paczki kolegów. Zmienne różnicujące zachowania agresywne badanych gimnazjalistów to te cechy respondentów, które pozwalają im postrzegać siebie jako lepszych od rówieśników i poprzez które częściej kierują oni agresję fizyczną na inne osoby.

Autorka wskazuje na pilną potrzebę kształtowania wśród młodzieży umiejętności psychospołecznych: od umiejętności interpersonalnych, przez zdolność rozwiązywania konfliktów, do radzenia sobie ze stresem i emocjami. Dalej podkreśla, iż bardzo istotne są autorytety. U uczniów, którzy uznają autorytet rodziców, zdecydowanie rzadziej dochodzi do zachowań agresywnych niż u uczniów go odrzucających. Niezmiernie ważne są również autorytety wśród nauczycieli i wychowawców. Następnie wskazuje na kształtowanie szacunku dla zdrowia własnego i innych oraz do mienia szkolnego, społecznego oraz konieczność pracy nad indywidualnymi możliwościami i zdolnościami uczniów – tworzenie warunków do przeżywania sukcesów i akceptacji; w prawidłowym procesie wychowania i kształcenia powinny brać udział wszystkie podmioty, nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele.

Grażyna Poraj, przeprowadzając w latach 2009–2011 badania wśród pedagogów wszystkich typów szkół w województwie łódzkim, podjęła próbę sprawdzenia korelacji nauczycieli o wysokim i niskim syndromie agresji z opisem ich profili psychologicznych³¹¹. Wyniki pokazały, że osoby z niekorzystnymi profilami psychologicznymi w konfrontacji z rzeczywistością szkolną mogą być dużą przeszkod-

³⁰⁸ J. Góźdz, E. Wysocka, *Postawy życiowe młodzieży...*, s. 69.

³⁰⁹ E. Wysocka, *Spółeczno-kulturowe wyznaczniki agresji...*, s. 29.

³¹⁰ G. Miłkowska, *Determinanty zachowań agresywnych młodzieży agresywnej*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży...*, s. 75.

³¹¹ G. Poraj, *Poziom syndromu agresji a funkcjonowanie w roli zawodowej u nauczycieli*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży...*, s. 154–162.

dą w realizacji założonych celów wychowawczych w szkole. Słusznie podkreśla Krzysztof Konarzewski ogromny trud nauczycieli w realizacji wszystkich założeń wychowawczych wobec ucznia i własnego samorozwoju jako nauczyciela. W adaptacji zawodowej nauczycieli dużym problemem jest specyfika ich roli, która charakteryzuje się obciążeniami, to jest niejasnością zadań (wieloaspektowe obowiązki wobec ucznia i obowiązek samodoskonalenia, brak precyzyjnych wskazówek, jak powinny być mierzone sukcesy wychowawcze, zewnętrzne wyniki sprawdzianów – budowanie rankingów ogranicza autonomię nauczycieli), brakiem wewnętrznej spójności (różne role się wykluczają i są trudne do pogodzenia, np. *sprawiedliwe ocenianie* – sprzeczne oczekiwania uczniów i ich rodziców, zindywidualizowane podejście do uczniów w klasie, w której są uczniowie z wieloma deficytami i uczniowie uzdolnieni), psychologiczną trudnością (nauczyciel musi się mierzyć z trudnościami, do których nikt go nie przygotował, jest na przykład oceniany przez uczniów, rodziców, dyrekcję, metodyków i wizytatorów, a prowadzi zajęcia sam w klasie z uczniami). Zawód nauczyciela nie zajmuje wysokiej pozycji, dodatkowo występuje niezgodność z innymi pełnionymi funkcjami (konflikt ról zawodowych i pozazawodowych oraz zróżnicowane funkcje w szkole) oraz nieustanne zmiany struktur, programów i nieprzygotowanie do tego nauczycieli, którzy jednakże są z tego rozliczani. Obciążenia mogą być akceptowalne, pod warunkiem że przynoszą spodziewane efekty. Jeżeli trud się opłaca, to nadmiar obowiązków jest do zaakceptowania³¹².

Znalezienie się w sytuacji trudnej jest dla młodego człowieka rzeczą normalną. Ważna jest jednak umiejętność radzenia sobie z tymi trudnościami. Oprócz czynników sytuacyjnych, jak pisze Dorota Domińska-Werbel, „na wybór strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych wpływ mają z całą pewnością cechy osobowościowe jednostki”³¹³. Jan Strelau wyjaśnia zmiany zachowania w trudnych sytuacjach poprzez Regulacyjną Teorię Temperamentu, gdzie cechy temperamentu są czynnikiem modyfikującym stan stresu doświadczanego w warunkach skrajnie wysokiej lub skrajnie niskiej stymulacji³¹⁴. I to od poziomu cech temperamentalnych będzie zależało, w jaki sposób młody człowiek poradzi sobie w trudnej sytuacji w szkole, w domu czy w relacjach z rówieśnikami.

Irena Pospiszyl zwraca również uwagę na agresję młodzieży w okresie dorastania w związku z budowaniem własnej tożsamości i adaptacją. Pojawiają się potrzeby: zdefiniowania siebie, posiadania spójnego logicznego obrazu świata, kształtowania się standardów ewaluatywnych, norm osobistych oraz samodzielności³¹⁵. A zdobycie tego w tak krótkim czasie jest bardzo trudne – stąd może nastąpić kryzys i szukanie siebie, swojego miejsca w różnych grupach³¹⁶.

³¹² K. Konarzewski, *Sztuka nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

³¹³ D. Domińska-Werbel, *Temperamentalne uwarunkowania agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży...*, s. 216.

³¹⁴ Za: D. Domińska-Werbel, *Temperamentalne uwarunkowania agresywnej strategii...*, s. 216.

³¹⁵ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 114–115.

³¹⁶ J.M. Wolińska, *Dynamika, profilaktyka i resocjalizacja agresji dzieci i młodzieży*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży...*, s. 321.

Kreacja subkultur młodzieżowych jest – jak wskazuje Tadeusz Bąk – odbiciem złożonych procesów społeczno-ekonomicznych i zmian cywilizacyjnych, zaś jej charakter i dynamika wynikają również z potrzeby realizacji własnej autonomii przez współczesną młodzież³¹⁷.

1.5.3. Rola subkultur młodzieżowych w kreowaniu tożsamości młodego człowieka

Subkultury młodzieżowe są różnie definiowane³¹⁸. *Słownik języka polskiego* podaje, iż subkultura oznacza „wzory, zasady, normy zwyczajowe przyjęte i obowiązujące w grupie społecznej stanowiącej część większej zbiorowości, odmienne od wzorów, zasad, norm zwyczajowych przyjętych przez ogół społeczeństwa”³¹⁹. Z kolei Witold Wrzesień określa subkultury jako „grupy, których aktywność w mniejszym lub większym stopniu stanowi reakcję zarówno przeciw masowości i standaryzacji, jak i atomizacji społeczeństw”³²⁰, to jakby „odrębne mniejszości, a jednak nie odrębne, gdyż zawsze uwikłane w spłot wzajemnych oddziaływań z otaczającymi je rzeczywistościami”³²¹. Takie postrzeganie subkultur oznacza, iż nie są one wyizolowane ze społeczeństwa, w którym powstają, jedynie symbolicznie wyodrębniają dla siebie przestrzeń. Ewa Sowa-Behtane wskazuje również na pojęcie subkultury w aspekcie wartościującym, gdzie „sub” oznacza coś niżej, co jest „pod” kulturą³²².

Mirosław Pęczak podkreśla – jako wspólną cechę wszystkich subkultur – negatywny stosunek do kultury dominującej. Wskazuje, iż są one względnie stałą grupą społeczną „pozostającą na marginesie dominujących w danym systemie tendencji życia społecznego, wyrażającą swoją odrębność poprzez zanegowanie lub podważanie utrwalonych i powszechnie akceptowanych wzorów kultury”³²³. Bogdan Prejs zaznacza, iż źródłem powstawania subkultur

³¹⁷ T. Bąk, *Współczesne uwarunkowania kreacji subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008, s. 15.

³¹⁸ Witold Wrzesień wskazuje na to, że pojęcie subkultury wywodzi się z biologii (w latach 80. XIX wieku używane do opisu kultur mikroorganizmów), w latach 40. XX wieku M.M. Gordon wprowadził je do opisu społecznych zróżnicowań w podzielonym amerykańskim społeczeństwie, następnie w latach 50. A.K. Cohen wprowadza do analiz kryminologicznych perspektywę socjologiczną postrzegania subkultur wraz z teorią anomii Roberta Mertona, a następnie w latach 70. J. Irwin opisuje je jako systemy działania wraz ze wzajemnymi relacjami, by w końcu przejść do pojęcia „postsubkultury” S. Redheada, zob. W. Wrzesień, *Krótką historią młodzieżowej subkulturowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 39–43.

³¹⁹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3, PWN, Warszawa 1981, s. 365.

³²⁰ W. Wrzesień, *Krótką historią młodzieżowej...*, s. 37.

³²¹ *Ibidem*.

³²² E. Sowa-Behtane, *Wartości członków subkultur młodzieżowych*, Akademia Ignatianum WAM, Kraków 2015, s. 35.

³²³ M. Pęczak, *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Semper, Warszawa 1992, s. 4.

jest „najczęściej sprzeciw wobec polityki lub uznanych norm społecznych, moralnych, kulturowych i tradycji. Stąd kolejne określenie subkultury – kontrkultura”³²⁴.

Zbyszko Melosik natomiast zwraca uwagę na zagrożenia ze strony globalizacji tożsamości kulturowej młodzieży we wszystkich krajach. Przytacza między innymi badania Agnieszki Cybal-Michalskiej, mówiące o tym, iż co trzecia badana osoba wśród polskiej młodzieży obawia się uproszczenia treści kultury zachodniej w wyniku zderzenia z lokalną różnorodnością kulturową³²⁵. Jednocześnie autor podejmuje próbę przedstawienia propozycji pedagogicznych w kontekście działań zgodnych z perspektywy teorii społecznego konstrukttywizmu³²⁶.

Ewa Sowa-Behtane, wymieniając różne przyczyny przynależności do subkultur młodzieżowych, wskazuje między innymi, za Marcinem Szulcem i Dorotą Kalką, na dążenie do realizowania potrzeb przynależności i miłości, a także tendencje rozwojowe, to jest chęć przeżycia zabawy, przygody, doświadczenia czegoś innego, tajemnicy oraz dążenie do uzewnętrzniania swojej odrębności. Autorka w podsumowaniu zaznacza, iż główną korzyścią wstępowania do subkultur jest możliwość zaspokajania własnych potrzeb i pragnień dorastającej młodzieży, które nie zostały zaspokojone w rodzinie, szkole czy młodzieżowych organizacjach³²⁷. W obrębie każdej subkultury występują wartości o znaczeniu destrukcyjnym, jak i konstruktywnym. W tym kontekście Joanna Rychła – za Markiem Jędrzejewskim – podzieliła subkultury młodzieżowe na: alternatywne (religijno-terapeutyczne, ekologiczno-pacyfistyczne), buntu (społeczno-obyczajowego), ucieczki (izolacja od społeczeństwa) i kreacyjne³²⁸. Tadeusz Bąk natomiast wskazuje na to, iż subkultury młodzieżowe posiadają wszystkie lub niektóre z następujących cech, jakie występują w społeczeństwie: ideologię (poglądy i idee danej grupy), aksjologię (systemy wartości), symbolikę nawiązującą do charakteru i ideologii danej grupy, wzory zachowań w różnych sytuacjach i miejscach, zwyczaje (obyczaje, rytuały), specyficzną modę (wizerunek) oraz wspólną pasję (zainteresowania lub muzykę)³²⁹.

Zdaniem Marka Jędrzejewskiego subkultury młodzieżowe stanowią integralny składnik kultury alternatywnej w zakresie wartości, postaw i wzorców zachowań typowych dla konkretnej grupy społecznej. A ten wybór i realizacja akceptowanych wartości mają wpływ na sfery: motywacyjną, ambicjonalną i światopoglądową³³⁰.

Na przynależność do grup jako minimalizację poczucia alienacji zwraca uwagę Krystyna Kmiecik-Baran. Odwołuje się przy tym do koncepcji poczucia alienacji w ujęciu Melvina Seemana, gdzie występuje ono w pięciu wymiarach: poczucia

³²⁴ B. Prejs, *Subkultury młodzieżowe. Bunt nie przemija*, Wydawnictwo KOS, Katowice 2005, s. 9.

³²⁵ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 139.

³²⁶ *Ibidem*, s. 445–461.

³²⁷ E. Sowa-Behtane, *Wartości członków subkultur...*, s. 48–53.

³²⁸ J. Rychła, *Ucieczka. Bunt. Twórczość. Subkultura hip-hopowa w poszukiwaniu autentycznego stylu życia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 24.

³²⁹ T. Bąk, *Współczesne uwarunkowania kreacji...*, s. 223.

³³⁰ M. Jędrzejewski, *Subkultury a przemoc w perspektywie psychoedukacji, socjalizacji i samo-realizacji dzieci i młodzieży*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2001, s. 26–27.

bezsilności, bezsensu, anomii, izolacji oraz wyobcowania³³¹. Autorka podkreśla, iż przynależność do grupy może dawać jednostce silne oparcie, zaspokajać wiele jej potrzeb, w tym odnalezienie i utrzymanie własnej tożsamości oraz własnej wartości³³². Pozostawienie młodzieży samej sobie, ze swoimi problemami, często prowadzi do zachowań przestępczych i izolacji.

1.5.4. Subkultury kibiców piłkarskich – charakterystyka i podziały

Każdy człowiek, a szczególnie młody, czyli będący w okresie rozwojowym, który charakteryzuje się deficytem stabilności przekonań i postaw, we wszystkich doświadczeniach życiowych instynktownie szuka oparcia, akceptacji. Może je znaleźć w rodzinie, u nauczycieli w szkole lub wśród innych osób w różnych środowiskach, w których będą mu przekazywane treści moralne, uwrażliwiające na wartości.

Posiadanie godności czy honoru, które nie przysługują każdemu, uzależnione jest od posiadania pewnej hierarchii wartości, których człowiek potrafi bronić w wypadku ich zagrożenia³³³. Jednostkowe hierarchie wartości i priorytety są odzwierciedleniem strategii adaptacyjnych, za pomocą których konkretna osoba radzi sobie z trzema uniwersalnymi wymaganiami. Jak podkreśla Emilia Martynowicz, „wartości stanowią zasadniczy składnik tożsamości osoby”³³⁴.

Subkultura kibicowska, to inaczej *szalikowcy*. Ruch ten dotarł do Polski na przełomie lat 70. i 80. XX wieku, po rozpowszechnieniu się w Anglii, Francji, we Włoszech, w Niemczech i kilku innych krajach Europy. Wówczas w ruchu kibicowskim pojawili się skinheadzi, którzy właśnie podczas meczów mogli manifestować swoje poglądy. W latach 70. coraz więcej kibiców decydowało się na udział w meczach wyjazdowych swojego klubu, podczas których „ekipy” kibicowskie odpowiadały za ataki na miejscowych kibiców. Zaczęły powstawać pierwsze oficjalne grupy kibiców. W latach 80. o działaniach kibiców coraz częściej pisano w prasie, a sami *szalikowcy* uczestniczyli w manifestacjach i walkach przeciwko milicji, naśladując jednocześnie zachowania z innych krajów Europy Zachodniej. Jak pisze Witold Wrzesień, w Polsce subkultura chuliganów rozwijała się przede wszystkim w dwóch typach rzeczywistości miejskiej: w dzielnicach miast nowych (Wrocław, Nowa Huta) oraz dzielnicach miast *stworzonych na nowo* (Warszawa, Łódź); w starych niezniszczonych dzielnicach robotniczych, mających swoje chuligańskie tradycje³³⁵. O ile po II wojnie światowej na mecze piłkarskie uczęszczali robotnicy wielkich miast i ośrodków przemysł-

³³¹ K. Kmiecik-Baran, *Przynależność do grup nieformalnych wśród młodzieży a poczucie alienacji*, [w:] *Podkultury młodzieżowe...*, s. 50–52.

³³² *Ibidem*, s. 59.

³³³ E. Sowa-Behtane, *Wartości członków subkultur...*, s. 221.

³³⁴ E. Martynowicz, *Wartości oraz ich wpływ na działanie*, [w:] *Motywy, cele, wartości. Przyczynek do zrozumienia stanu ducha i stanu umysłu współczesnych Polaków*, red. E. Martynowicz, Wydawnictwo UG, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 55.

³³⁵ W. Wrzesień, *Krótką historia młodzieżowej...*, s. 196.

wych, na zawody lekkoatletyczne sfery inteligenckie, to dzisiaj taki podział nie istnieje. Zarówno widzę, jak i kibic danej dyscypliny kształtuje się w okresie dzieciństwa lub dorastania. Obecnie szalikowcy są najsilniejszą subkulturą w Polsce. Składają się na nią dwa pokolenia kibiców i trzydzieści lat doświadczeń w dwóch różnych systemach politycznych: totalitarnej PRL i niepodległej Rzeczypospolitej Polskiej. Struktury szalikowców pozostały praktycznie niezmienione, jedynie ruch kibicowski się rozrósł i wciąż przechodzi ewolucję. W międzyczasie pojawiały się różne subkultury: z jednymi szalikowcy konkurowali, jak na przykład z punkami; z drugimi współpracowali i przejęli ich zachowania, na przykład ze skinami.

Podstawową wartością szalikowca jest odwaga, a oskarżenie o jej brak jest największą zniewagą. Honor, siła, odwaga, wierność swoim kolegom w boju to cechy pożądane w grupie.

Dla szalikowca fan przeciwnej drużyny, jak i sami piłkarze, to wróg, adresat wulgarnych okrzyków i przyśpiewek. Agresja wobec przeciwnej drużyny pozostaje najczęściej na poziomie symbolicznym, natomiast agresja wobec kibiców tej drużyny ma charakter bezpośredni i przeradza się najczęściej w bijatykę – przed, w trakcie i po meczu. W ten sposób podkreśla się swój stosunek wobec *obcych*, czyli kibiców innego klubu piłkarskiego. Głównym wrogiem każdego pseudokibica (chuligana) jest policja. Obowiązują trzy powiązania kibiców: *zgody, kosy i układy*. Podział nie jest wyrazisty, jest ustalany przez przywódców, często obowiązują je przy tym zasada, że przyjaciel mojego przyjaciela jest moim przyjacielem³³⁶.

W Polsce jest kilka regionów, w których najczęściej dochodzi do chuligańskich awantur, wywoływanych przez pseudokibiców. Z pewnością należą do nich: Warszawa (Legia), Łódź (ŁKS, RTS Widzew), Trójmiasto (Arka Gdynia, Lechia Gdańsk), Górny Śląsk (Ruch Chorzów, Górnik Zabrze), Zagłębie Dąbrowskie (Zagłębie Sosnowiec), Szczecin (Pogoń), Wrocław (Śląsk), Kraków (Wisła, Cracovia). Także w wielu innych miejscach dochodzi do zamieszek z tytułu meczów, jednak najczęściej mają one miejsce w owych wymienionych regionach. Najczęściej też sprawcami awantur w różnych obszarach Polski są kibice z wyżej wymienionych aglomeracji³³⁷.

Stadiony nie pozostają jedynymi miejscami walk zwaśnionych fanów. Walki te toczą się również w drodze na i z meczu. Stąd podróżujący po całym kraju kibice są eskortowani przez oddziały prewencji. Istnieje grupa chuliganów, która wszczynają burdy w związku z meczami, ale nie na stadionach. Tych ostatnich jest na szczęście znacznie mniej niż kibiców³³⁸.

„*Football hooligans* w swoich grupowych, subkulturowych działaniach wyraźnie dryfują w stronę świata przestępczego i tworzą struktury podobne do tradycyjnych gangów terytorialnych, stając się ich nową formą”³³⁹. Według typologii Richarda Giulianottiego są to nadal kibice (choć w ostatnich latach coraz częściej upolitycznieni), których staż, zasługi w walce z wrogiem gwarantują odpowiednie

³³⁶ J. Kowalska, *Cały nasz chuligański trud wkładamy w nasz kochany klub*, [w:] *Sport a agresja...*, s. 243.

³³⁷ J. Dudala, *Fani-chuligani...*, s. 46.

³³⁸ S. Wanat, *Socjologia zachowań chuligańskich w sporcie*, „Kultura Fizyczna” 1992, nr 7–8, s. 18.

³³⁹ W. Wrzesień, *Krótką historią młodzieżowej...*, s. 225.

miejsce w hierarchii. Tworzą oni alianse i sieci podmiotów (często ze strukturami przestępczości zorganizowanej, to jest handlem narkotykami, kradzieżami, przemytem i tym podobnym). To, co niepokoi, to najmłodszy kibice, którzy często pełnią funkcje zwiadowcze, rozpoznające teren, którzy mogą atakować rówieśników z podobnych wrogich grup (w latach 70. w Anglii poszczególne grupy *football hooligans* były nazywane też firmami). Nie toleruje się słabości, zdrady czy współpracy z policją.

Ze zjawiskiem przemocy i agresji spotykamy się wielokrotnie w domu, w szkole, na ulicy i na stadionie, gdzie „pod przykrywką” zamięłowania do sportu młodzież usprawiedliwia swoje chuligańskie zachowania.

Chas Critcher w latach 70. opisał specyfikę świata kibiców piłkarskich na podstawie modelu analiz Raymonda Williamsa wzajemnych relacji między jednostkami lub grupami a instytucjami społecznymi, w którym wyróżnił członków, klientów i konsumentów³⁴⁰.

Wraz z powstawaniem telewizji satelitarnej w latach 80. futbol stał się wizytówką globalizacji. Dlatego też Richard Giulianotti na początku XXI wieku zaproponował nowy podział kibiców, oparty na dwóch biegunach: emocjonalny–nieemocjonalny i tradycyjny–konsumencki. Pierwszy z nich wykorzystywał do pomiaru skali zaangażowania w życie klubu, drugi do mierzenia stopnia identyfikacji z klubem. Tak podzielił kibiców na cztery grupy: kibic (*supporter*), zwolennik (*follower*), fan i *flaneur* (przechodzień)³⁴¹.

Szalikowcy to subkultura młodzieżowa, stale zmieniająca swoje oblicze. Związana jest ściśle z kibicami, ale najczęściej z kibicami poszczególnych klubów sportowych, a nie konkretnych dyscyplin czy widowisk sportowych. O tym możemy się przekonać, obserwując na przykład napisy na flagach, rozwieszonych siatkach odgradzających miejsca dla kibiców od boiska do gry w piłkę nożną (typu *Łódź moim miastem*, *ŁKS moim życiem*), bądź czytając gazetki, strony internetowe pseudokibiców lub chociażby książkę *Pamiętnik kibica*³⁴²: „Oczywiście temat krótkich rozmów jest jeden: Śląsk. Nawet nie piłka nożna, po prostu Śląsk”³⁴³.

Radosław Kowalski podzielił szalikowców na siedem typów osobowych:

- animalsi;
- zadymiarze;
- *official hooligans*;
- *ultras*;
- szalikowcy;
- kibice;
- fanatycy³⁴⁴.

Według autora trzy ostatnie typy osobowe szalikowców to kibice różniący się: poziomem wiedzy na tematy związane z daną dyscypliną sportową, klubem,

³⁴⁰ *Ibidem*, s. 213–222.

³⁴¹ R. Giulianotti, *Supporters, Followers, Fans, and Flaneurs: A Taxonomy of Spectator Identities in Football*, „Journal of Sport and Social Issues” 2002, nr 1, s. 25–46.

³⁴² R. Zieliński, *Pamiętnik kibica...*, s. 106.

³⁴³ *Ibidem*, s. 25.

³⁴⁴ R. Kowalski, *Potomkowie Hooligana...*, s. 33–35.

sportem w ogóle; sposobem eksponowania swoich sympatii (szaliki z barwami klubowymi, flagi, malowanie twarzy i inne) oraz stopniem przywiązania do sportu. Z czterech pierwszych wymienionych typów autor za najbardziej agresywnych uważa *animalsów* i *zadymiarzy*. Jak opisuje, charakteryzuje ich pesymizm i obawa o przyszłość. Wynika to z faktu, iż osoby należące do tych grup pochodzą z niskich warstw społecznych, z niskim wykształceniem, o niskiej świadomości społecznej, bez żadnych autorytetów. Różnica między nimi a pozostałymi typami polega między innymi na tym, że *zadymiarz* częściej wyjeżdża na mecze wyjazdowe, wie, jakie drużyny grają, i potrafi zapamiętać wynik meczu.

Jeśli wzięlibyśmy pod uwagę tę typologię, to „siłą napędową” chuligaństwa na stadionach, ze względu na silne poczucie więzi grupowej, są *officials* i *ultras hooligans*. Grupy te charakteryzuje fanatyczne przywiązanie do klubu i sportu, a osoby wywodzące się z tych grup pochodzą zarówno z niższych, jak i wyższych warstw społecznych (choć częściej z tej pierwszej), rzadko posiadają średnie bądź wyższe wykształcenie, nie potrafią krytycznie spojrzeć na swoje działania. Różnica między nimi polega między innymi na tym, że *ultras* wykazują zainteresowanie życiem społecznym, bardziej interesują się sportem, śledzą wyniki sportowe³⁴⁵.

Przywódcy wszystkich tych grup potrafią doskonale wykorzystać wewnętrzną potrzebę identyfikacji grupowej; głośno mówią, że najważniejszą cechą jest lojalność. Roman Zieliński, zdając sobie z tego sprawę, kierując się właśnie w stronę osób o cechach przywódczych, przedstawia tak zwane *Vademecum fanatyka*:

- staraj się przyciągnąć na mecz swojej drużyny jak najwięcej ludzi;
- rób wszystko, by nie wstydzić się barw swojego klubu;
- rób nieustanną selekcję (nie lubi się mazgajów, tchórze);
- reklamuj się jak możesz (wydawaj ziny, maluj na murach duże litery w widocznych, uczęszczanych miejscach, w kontrastowych kolorach, najlepiej hasła promujące twój klub);
- nie współpracuj z policją (to może obrócić się przeciw tobie);
- lokalnych rywali eliminuj w zarodku;
- nawiązuj jak najbliższe kontakty z zawodnikami twojego klubu;
- zawsze dopinguj swój zespół;
- działaj, działaj i jeszcze raz działaj;
- panuj nad strachem;
- nie bądź agresywny dla osób postronnych;
- jeśli robisz coś, co rozmija się z prawem, pomyśl o odpowiednim zabezpieczeniu;
- na wyjazdach trzymaj się grupy³⁴⁶.

Przywódcami najczęściej są osoby, które mają predyspozycje osobowościowe, są starsze, z charyzmą, o najdłuższym, nieprzerwanym stażu wyjazdów na mecze³⁴⁷. Często są to osoby o ustabilizowanej sytuacji zawodowej, a także rodzinnej. Dowodzenie grupą *zadymiarzy* pozwala na demonstrację siły, władzy,

³⁴⁵ *Ibidem*, s. 34.

³⁴⁶ R. Zieliński, *Pamiętnik kibica...*, s. 40–41.

³⁴⁷ *Ibidem*, s. 50–51.

samorealizację w roli przywódcy. W dużej mierze sami nie biorą bezpośrednio udziału w bójkach, ale bardzo dobrze znają prawo, wiedzą, jak działać, aby osoby łamiące przepisy mogły uniknąć kary.

Poziom sportowy i miejsce, jakie zajmuje w lidze dany klub, nie mają tutaj znaczenia. Dobrze zorganizowani pseudokibice to fani klubów drugo-, trzecio-, a nawet czwartoligowych, którzy postanowili wyróżnić się i być w czołówce „najlepszych” chuliganów. O bójkach i wybrykach dowiedzieć się można z prasy lokalnej, ale największym uznaniem cieszą się ci pseudokibice, których postęпки zostały pokazane w programach telewizji ogólnopolskiej. Tak się tworzy ranking – ligę chuliganów, która nie istniałaby, gdyby media nie pozwalały dostarczać większemu gronu informacji o bójkach i „zadymach” kibiców poszczególnych klubów.

Wśród kibiców i pseudokibiców wydawanie własnych gazetek (tak zwanych fanzinów), a obecnie prowadzenie swoich stron internetowych i publikowanie informacji w mediach społecznościowych, jest siłą napędową wszelkiej działalności. Na początku XXI wieku najwięcej gazetek wydawali pseudokibice trzecio- i czwartoligowych klubów, poza dużymi miastami jak Łódź czy Warszawa.

Sytuacja ze stronami internetowymi wygląda zdecydowanie inaczej. Na początku wieku najbardziej aktywni byli pseudokibice z dużych miast, to jest z Warszawy, Łodzi, Poznania, Krakowa i innych. Wynikało to zapewne wciąż z ograniczonego dostępu do internetu w małych miejscowościach. Dzisiaj się to zmieniło, to media społecznościowe (bez względu na miejsce) zupełnie wyparły produkcję gazetek. Dzięki możliwości uzyskania szybkiej informacji od razu można odnieść się do upublicznionych treści.

Dominik Antonowicz i Łukasz Wrzesiński potraktowali kibicowanie jako formę religii i wyodrębnili sześć idealnych typów kibiców ze względu na poziom zaangażowania i formę kultu:

1) fundamentaliści – są to kibice charakteryzujący się bezwarunkowym, a wręcz fanatycznym oddaniem klubowi, ponadto nie uznają kibiców wykazujących mniejsze zaangażowanie w kibicowanie;

2) ortodoksi – to kibice głęboko wierzący, są zaangażowani emocjonalnie w kibicowanie, a herb i barwy klubowe uznają za świętość, w odróżnieniu od fundamentalistów nie cechuje ich radykalizm postaw;

3) kibice małej wiary – wykazują znacznie mniejszy entuzjizm w kwestii kibicowania i w mniejszym stopniu identyfikują się z symbolami klubowymi, gdyż najważniejsze są sympatie wobec danej dyscypliny sportu, a dopiero potem wobec konkretnego klubu;

4) wierzący niepraktykujący – identyfikują się silnie z ulubionym klubem, jednak nie uczestniczą w widowiskach sportowych z jego udziałem (z wyboru lub z konieczności);

5) dewoci – charakteryzuje ich ciągłe demonstrowanie przynależności do własnego klubu, jednak nie wykazują z nim silnego emocjonalnego związku;

6) ateiści – to kibice sportu, którzy uważają siebie za znawców sportu i kibiców, jednak nie identyfikują się z żadnym konkretnym klubem sportowym³⁴⁸.

³⁴⁸ D. Antonowicz, Ł. Wrzesiński, *Kibice jako wspólnota niewidzialnej religii*, „Studia Socjologiczne” 2009, nr 1, s. 132.

Coraz częściej doświadczamy walki chuliganów jako swoistej strefy wpływów. Z badań Ewy Sowy-Behtane przeprowadzonych w Krakowie w latach 2009–2010 wśród stu szalikowców w wieku 15–24 wynika, że szalikowcy nie lubią przede wszystkim policjantów i kibiców innych drużyn, a także długowłosych Cyganów i Żydów, i jeszcze konfidentów, „polityków frajerów, fałszywych, głupich, społeczników, takich, którzy nieustannie walczą w życiu o własne dobro kosztem innych, zdrajców, niesłownych, ludzi, którym się wydaje, że są tacy dobrzy i niezaśpiani”³⁴⁹. Kraków został podzielony przez kibiców na tak zwane sektory:

W innych miastach drużynom kibicują całe dzielnice, w Krakowie wszystko się miesza – jedna ulica za Wisłą, druga za Cracovią. Niby cały Kazimierz kibicuje Cracovii, ale na placu Bohaterów Getta mieszkają wiślaczy. Ci chłopcy widują się co dzień, jeżdżą tymi samymi tramwajami, wysiadają na tych samych przystankach. Gdy jednak grupa wiślaków zobaczy samotnie idącego kibica Cracovii, już czuje się sprowokowana³⁵⁰.

Przemysław Piotrowski wskazuje, iż młodzież z grupy ryzyka w sytuacji negatywnego wpływu czynników predyspozycyjnych najczęściej radzi sobie z poczuciem alienacji, działając w grupie nieformalnej, której członkowie mają podobne problemy. I jeśli jednym z elementów kultury społeczności lokalnej (miasta, dzielnicy) jest tradycja kibicowania wybranemu klubowi, to często młodzież ta tworzy grupy kibiców–szalikowców. Z czasem, kiedy wzrasta atrakcyjność grupy i trwałość więzi, występuje internalizacja grupowych norm i wartości³⁵¹.

Istotą działalności szalikowców jest przejawianie zachowań agresywnych (werbalnych i niewerbalnych) wobec innych grup. Źródła tej agresji tkwią, zdaniem Przemysława Piotrowskiego, w:

- stresie i frustracji wynikających z dotychczasowych doświadczeń socjalizacyjnych,
- dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym nacechowanym zachowaniami o charakterze agresywnym,
- preferowanych przez grupę normach i wartościach, które można określić mianem wzorca agresywnie wyrażanej męskości³⁵².

Wartości deklarowane przez badanych przez Ewę Sowę-Behtane szalikowców

są zbieżne z deklarowanymi przez ogół społeczeństwa, tj. rodzina, zdrowie, miłość, przyjaźń, praca, seks, pieniądze, życie, a także takie, które są związane z przynależnością do subkultury: szacunek, przynależność do grupy, wierność, siła, lojalność, Ojczyzna, patriotyzm, sprawność i władza³⁵³.

Cele życiowe badanych kibiców zdaniem autorki są następujące: założyć rodzinę, ukończyć szkołę, znaleźć pracę, dużo zarabiać, a także wychować dzieci na fanów Wisły, dotrzymać wierności Cracovii, wychować syna na szalikowca³⁵⁴.

³⁴⁹ E. Sowa-Behtane, *Wartości członków subkultur...*, s. 219.

³⁵⁰ P. Smoleński, M. Białoński, *Mordercza wojna na stadionach*, „Gazeta Wyborcza” 15–17.09.2006, s. 22.

³⁵¹ P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe...*, s. 112.

³⁵² *Ibidem*, s. 112.

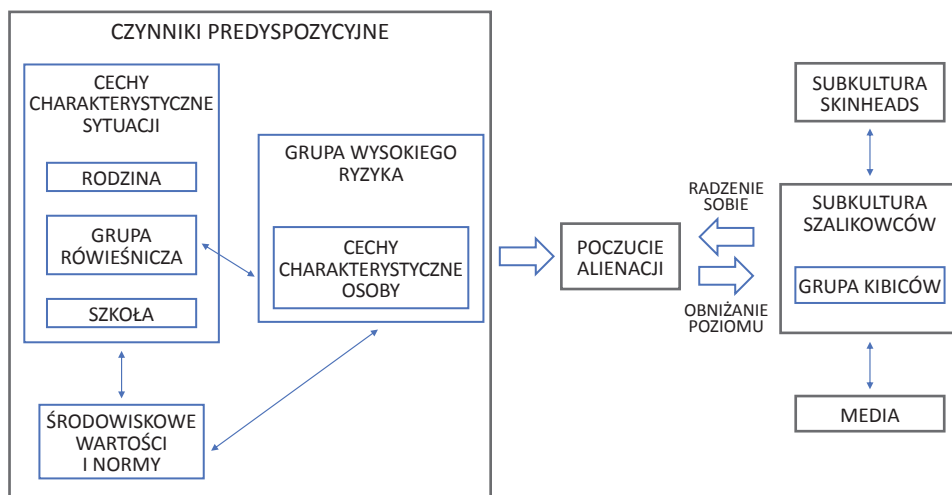
³⁵³ E. Sowa-Behtane, *Wartości członków subkultur...*, s. 220–221.

³⁵⁴ *Ibidem*, s. 226.

Przemysław Piotrowski uważa, że szalikowcy, ze względu na brak szans uzyskania pożądanego statusu społecznego, budują własne poczucie wartości i tożsamości przejawiające się w różnego rodzaju zachowaniach agresywnych. Stąd najważniejszym celem jest obrona dobrego imienia swojego klubu sportowego, a zatem najważniejszymi wartościami są: odwaga, twardość, umiejętność walki i gotowość do jej podjęcia, lojalność, gotowość do wyrzeczeń dla swoich barw klubowych, umiejętność radzenia sobie, zdolność do wypicia dużej ilości alkoholu oraz demonstrowanie dominującej postawy wobec kobiet³⁵⁵.

Młodzież tworząca grupy agresywnych kibiców charakteryzuje się, zdaniem Przemysława Piotrowskiego, wysokim poziomem poczucia alienacji. Obecne stały się dla tej grupy reguły społeczne oraz wartości dominujące w kulturze społecznej. Schemat koncepcji wyjaśniającej mechanizm tworzenia się agresywnych grup kibiców autor przedstawił na schemacie (rycina 1)³⁵⁶.

PSYCHOSPOŁECZNE MECHANIZMY TWORZENIA SIĘ AGRESYWNYCH GRUP KIBICÓW



Ryc. 1. Psychospołeczne mechanizmy tworzenia się agresywnych grup kibiców

Źródło: P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2003, s. 114.

Piotr Bielski podkreśla – na podstawie obserwacji uczestniczącej – jak bardzo młodzież z rejonu zagrożonego patologią potrzebuje „autorytetu, sławy i zwrócenia na siebie uwagi, bycia dostrzeżonym przez ludzi znanych”³⁵⁷.

³⁵⁵ P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe...*, s. 113.

³⁵⁶ *Ibidem*, s. 114.

³⁵⁷ P. Bielski, *Korona nad ŁKS-em. Studium celów życiowych i wartości młodzieży z podwórek śródmiejskich kamienic Łodzi*, [w:] *Wartości i postawy...*, s. 315.

Rozumienie zasady fair play przez kibiców piłkarskich

Fair play jako czysta gra w praktyce sportowej, jak i w innych przejawach życia, polega na respektowaniu zasad. I nie chodzi tylko o postępowanie zgodne z obowiązującym regulaminem, ale także o przestrzeganie zbioru norm ukształtowanych przez tradycję, sumienie i moralność. Czy są to jednak wartości prawidłowo rozumiane przez kibiców piłkarskich?

Pseudokibice znają zasadę fair play i dostrzegają wszelkie nieprawidłowości związane z jej łamaniem podczas meczów. Sami stworzyli własne zasady postępowania w swojej subkulturze, a każde ich nieprzestrzeganie to dla nich jak zagranie nie fair, na przykład gdy umawiają się na bójkę po meczu „20 na 20”, bez sprzętu, to fair jest równa liczba osób walczących po przeciwnych stronach i z równymi szansami – bo walczą tylko siłami tężyzny fizycznej.

Samy organizują też mecze między kibicami, zgodnie z zasadą fair play. W książce *Liga chuliganów* znajdziemy opis jednego z turniejów dla kibiców. W krótkiej relacji z tego wydarzenia można przeczytać:

na parkiecie warte było odnotowania zachowanie jednego z najlepszych zawodników Chrobrego Głogów. W meczu o trzecie miejsce z Lechią Gdańsk, przy stanie 2:1 dla Głogowian, Kępski strzelił gola na 3:1. Prawie nikt, a w szczególności arbiter, nie zauważył, że gol został zdobyty ręką. Jednak strzelec przyznał się do zagrania à la Maradona. Na boisku walczone fair³⁵⁸.

Szalikowcy Szczakowianki (UltraSiła '03) na swoich stronach internetowych stworzyli własne reguły fair play, nazywając je *Kodeksem kibica*. Obejmuje on siedem punktów:

1. Kibic nie współpracuje z policją i nie szuka u niej ochrony przed innymi kibicami. Jest na dobre i złe z klubem, niezależnie od postawy piłkarzy.
2. Walka między kibicami chuliganami powinna być prowadzona na gołe pięści lub w szczególnych wypadkach, za zgodą obu stron, przy użyciu sprzętu.
3. Bitwy powinno się przeprowadzać w ustronnym miejscu, aby nie wciągać do walki osób postronnych.
4. Wrogim kibicom nie można zabierać telefonów komórkowych, kurtek, butów i innych rzeczy nie związanych z kibicowaniem. Kibice nie są złodziejami.
5. Gdy wrogi kibic odda szalik lub flagę i nie ma ochoty na walkę, należy go puścić wolno, gdy jest sam przeciwko większej grupie, można mu co najwyżej zaproponować solówkę. Nie można się znęcać nad pokonanym przeciwnikiem.
6. Na meczach reprezentacji powinien być zachowany rozejm wśród kibiców – wszyscy dopinujemy jedną drużynę.
7. Szanować własne zgody i układy. Zgód nie wypierać się w żadnej sytuacji³⁵⁹.

Dla szalikowców najważniejsze są barwy i herby klubowe. Demonstracja tych symboli jest wynikiem postawy wobec klubu zaprzyjaźnionego bądź wrogiego. Walcząc o godność klubu, postępują według własnego kodeksu fair: poprzez tak zwane *ustawki*, czyli umówione walki (w miejscach i na warunkach wcześniej ustalonych). Wrogie *bojówki* wyrównują swoje porachunki w sposób – ich zdaniem – *fair*, to znaczy solo (jeden na jednego) lub w równych liczbowo grupach, z określonym sprzętem i zachowaniem reguł. Zachowaniem najbardziej nie fair jest współpraca z policją.

³⁵⁸ R. Zieliński, *Liga chuliganów*, Croma, Wrocław 1996, s. 23.

³⁵⁹ www.xytrass.jawnet.pl [dostęp: 10.12.2007].

1.6. Wybrane metody pracy z młodzieżą

Ewa Wysocka, za Ewą Marynowicz-Hetką, podkreśla, że w procesie działania społecznego istotne jest ujawnienie się sił społecznych, które wiążą się z poszukiwaniem szczególnych cech, zainteresowań i możliwości jednostki, które można wykorzystać w rozwoju indywidualnym osoby lub grupy przynależności, z przygotowaniem warunków do aktywizacji, czyli przygotowaniem terenu gratyfikacji, ujawnieniem sił zbiorowych stanowiących model działania w realizacji podjętych zadań³⁶⁰. Uczestnictwo młodzieży w życiu grupy równieśniczej jest bardzo ważnym elementem procesu rozwoju społecznego. Istotny jest udział zarówno w socjalizacji prawidłowej, jak i nieprawidłowej oraz rozwinięty system wartości.

Tadeusz Kluz wskazuje na różne modele kierunku przyczynowości pomiędzy jednostką a wpływami środowiska na powstawanie i rozwój jej systemu wartości oraz ich roli w ocenianiu rzeczywistości społecznej. Czyni to – odwołując się do prac Mieczysława Plopa – w trzech aspektach (środowisko–postrzeganie–skutki) jako: cechy środowiska społecznego – procesy postrzegania i aktywność poznawcza jednostki³⁶¹.

1.6.1. Model działań wspierających rozwój młodzieży

Szkoła, której podstawową misją jest wspomaganie, pomoc, zachęta do rozwijania się ucznia, powinna w sposób zaplanowany wspierać przejście przez trudny czas dorastania, czyli okres nauki na trzecim etapie kształcenia (gimnazjum)³⁶². Odnosząc się do zadania, jakie jest stawiane wychowaniu w ujęciu Emile’a Durkheima, Edyta Widawska pisze, iż nauczyciel

wyposażony w bogaty i zróżnicowany zestaw narzędzi umożliwiających mu realizację celu, jakim jest Durkheimowskie stworzenie istoty społecznej, będzie pośrednikiem skuteczniejszym niżli ten, który dysponuje ograniczonym instrumentarium, którym posługują się sami pedagodzy w procesie kształcenia³⁶³.

Animator pomaga i zachęca, ale nie podejmuje działań za uczniów. Ewa Marynowicz-Hetka wskazuje, iż nauczyciel (animator zmiany) powinien dysponować trzema umiejętnościami: rozpoznawania i wyeksponowania istniejących w uczniach potencjalnych sił (wzmocnienia mocnych stron); przygotowania stanowiska aktywności ucznia, co umożliwi mu zrealizowanie zaplanowanego celu

³⁶⁰ E. Wysocka, *Wspomaganie rozwoju młodego pokolenia...*, s. 354.

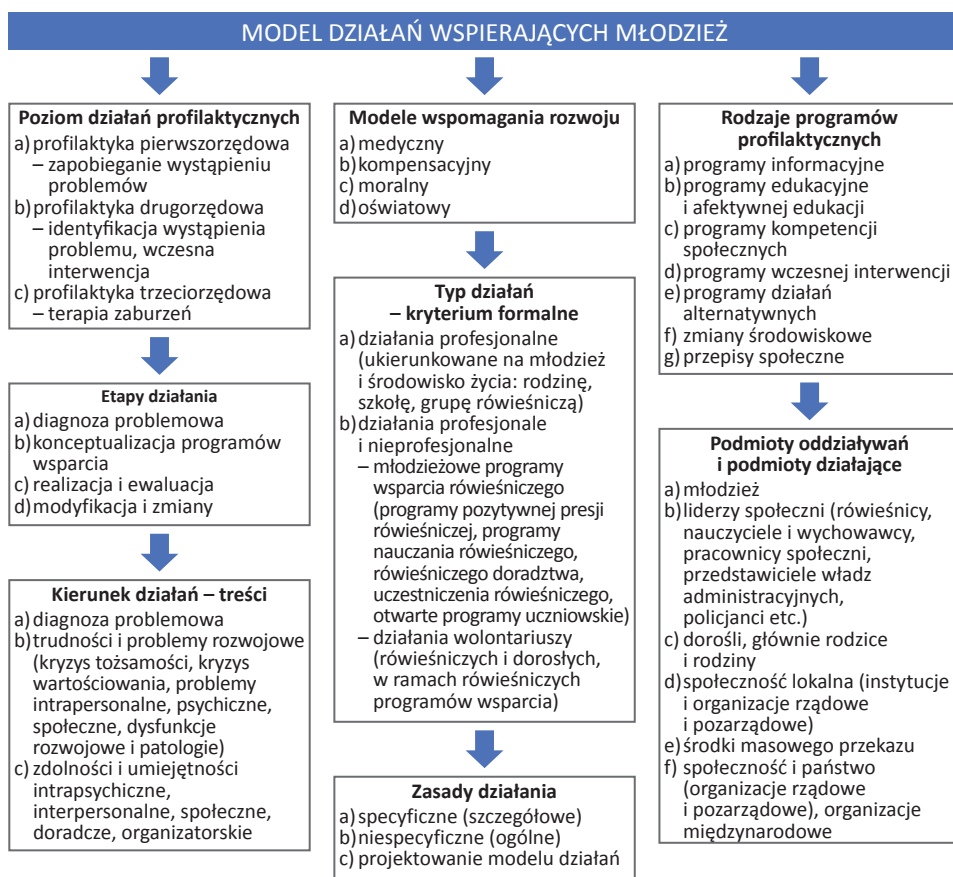
³⁶¹ T. Kluz, *Psychosocjalne uwarunkowania...*, s. 55–56.

³⁶² Zgodnie z wprowadzoną Ustawą o Prawie Oświatowym z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz.U. z 2018 r., poz. 996, 1000, 1290 i 1669) nauka w gimnazjach była kontynuowana do jej wygaszenia, to jest do 2019 roku.

³⁶³ E. Widawska, *Gimnazjalne projekty edukacyjne a proces animacji społecznej. Od idei ku rzeczywistości*, [w:] *Dzieci i młodzież w nieogószczonym świecie...*, s. 362.

(potrzeby uznania, współdziałania, szacunku) na podstawie zasobów, jakimi dysponuje; i wreszcie – dbałością o aktywne eksponowanie sił zbiorowych³⁶⁴.

Ewa Wysocka, w celu wprowadzenia działań wspierających rozwój młodzieży, podjęła się próby konkretyzacji założeń, uwzględniając główne obszary, metody i zasady działania „ukierunkowane na młodzież jednorodną (ujęcie rozwojowe), ale zróżnicowaną pod względem doświadczanych i zidentyfikowanych problemów”³⁶⁵. Na podstawie wyników analizy stworzyła poniższy model (rycina 2).



Ryc. 2. Model działań wspierających rozwój młodzieży

Źródło: E. Wysocka, *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, wyd. 2, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2010, s. 475.

³⁶⁴ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 69–70.

³⁶⁵ E. Wysocka, *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2009, s. 475.

Model ten ma charakter kompleksowy i obejmuje: profilaktykę, wczesną interwencję i terapię ulokowaną w różnych obszarach teoretycznych i działań społecznych. Wprowadzenie działań wspierających ma na celu wzmacnianie mocnych stron młodzieży i próbę eliminacji lub kompensacji słabych stron i zagrożenia obszaru poddanego oddziaływaniom oraz wiąże się z konkretyzacją określonych założeń na etapie planowania i jednoczesnego monitorowania przebiegu projektu. Autorka pracy obejmującej problematykę trudnych doświadczeń wieku adolescencji, na podstawie przedstawionych teorii i własnych ustaleń empirycznych, stworzyła model działań wspierających rozwój młodzieży, określając zasadnicze kierunki i etapy działania społecznego³⁶⁶.

Wytyczne z modelu Ewy Wysockiej do realizacji projektu *Jestem fair* są następujące:

1) poziom działań profilaktycznych – profilaktyka pierwszorzędowa (zapobieganie wystąpieniu problemów);

2) etapy działania – diagnoza problemowa (opisane okoliczności powstania projektu);

3) konceptualizacja programów wsparcia (przesłanki teoretyczne i własne doświadczenie);

4) realizacja i ewaluacja (badania przed i po pierwszej edycji projektu);

5) modyfikacja i zmiany (wprowadzane podczas każdej edycji projektu, wprowadzanie elementów, które sygnalizowali nauczyciele w oczekiwaniach i wskazówkach);

6) kierunek działań (treści) – działania rozwojowe (reorganizacja systemu wartości), trudności i problemy rozwojowe (kryzys tożsamości, kryzys wartościowania, problemy intrapersonalne, psychiczne, społeczne, dysfunkcje i patologie – pseudokibicowanie);

7) zdolności i umiejętności (zdolności intrapsychiczne, interpersonalne, społeczne, organizatorskie);

8) modele wspomagania – oświatowy;

9) typy działań (kryterium formalne) – działania profesjonalne (ukierunkowane na szkołę i grupę rówieśniczą), działania profesjonalne i nieprofesjonalne, działania wolontariuszy (studenci pedagogiki);

10) zasady działania (projektowanie modelu działań) – projekt edukacyjny oparty na ideach neoolimpizmu, warsztaty dla studentów i szkolenia dla nauczycieli;

11) rodzaje programów profilaktycznych – programy edukacyjne, alternatywne (oparte na edukacji olimpijskiej), przepisy społeczne (kodeks fair play);

12) podmioty oddziaływań i podmioty działające – młodzież, liderzy społeczni (rówieśnicy, nauczyciele, studenci pedagogiki, przedstawiciele władz oświatowych, policjanci i inni);

13) dorośli (rodzina);

14) społeczność lokalna (instytucje i organizacje rządowe i pozarządowe);

15) środki masowego przekazu (prasa, radio i telewizja lokalna);

16) społeczność i państwo (organizacje rządowe i pozarządowe).

³⁶⁶ *Ibidem*.

Barbara Ostafińska-Molik proponuje działania interwencyjne, które poniżej przedstawiono w ośmiu punktach. Są one następujące:

1. Wczesna diagnoza ryzyka zaburzeń zachowania (opinie środowiska edukacyjnego).
2. Współpraca wychowawców z rodzicami swoich wychowanków (budowanie postawy: *przyjaciel rodziców, a nie wróg*).
3. Poprawa więzi i kształtowanie pozytywnych wzajemnych relacji: rodziców, nauczycieli i rówieśników (tak aby wyeliminować/osłabić poczucie wrogości wobec innych osób, rozwijanie szacunku dla drugiego człowieka, odpowiedzialność za swoje czyny, systematyczność w nauce oraz godność osobista).
4. Współpraca z lokalnym środowiskiem (samorząd, Kościół, policja i inne instytucje).
5. Zdobywanie wiedzy o sobie oraz kształtowanie i wzmacnianie poczucia własnej wartości (poznanie samego siebie, adekwatna samoocena i samoakceptacja, uświadomienie sobie swoich mocnych i słabych stron).
6. Aktywizowanie jednostek do działań prospołecznych i wzbudzanie refleksji nad własnym postępowaniem (często uczniowie z zaburzeniami zachowania nie rozróżniają, co jest dobre, a co złe), ukazanie korzyści płynących z zachowań prospołecznych.
7. Podnoszenie aspiracji edukacyjnych i motywacji do działań (motywacja, traktowanie ucznia jak partnera, pomoc w osiąganiu lepszych wyników, wprowadzenie jasnych kryteriów nagradzania, rozbudzenie ambicji).
8. Kształtowanie celów życiowych oraz umiejętność ich stopniowania (cele bliższe i dalsze)³⁶⁷.

Zarówno model działań wspierających rozwój młodzieży Ewy Wysockiej, jak i działania interwencyjne Barbary Ostafińskiej-Molik stanowiły podstawę przy formułowaniu ram projektu edukacyjnego *Jestem fair*.

1.6.2. Metoda projektów jako aktywizująca praktyka wychowawcza

Metodę projektów – jak zaznacza Mirosław Szymański – określa się właściwie jako wszystko to, co choćby w niewielkim stopniu odbiega od tradycyjnego kształcenia. Czasami myli się ją z innymi, to jest metodą problemową, pracą swobodną, nauczaniem otwartym oraz uczeniem praktycznym, choć nie ulega wątpliwości, że jest ona z nimi spokrewniona³⁶⁸. Specyfika polega na tym, że w jej zakres nie wchodzi jeden zbiór jednorodnych elementów, lecz szereg połączonych ze sobą podzbiorów³⁶⁹. Dalej autor podkreśla, iż metoda projektów wykorzystuje najrozszybsze formy pracy grupowej, gdzie

³⁶⁷ B. Ostafińska-Molik, *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2014, s. 324–329.

³⁶⁸ M.S. Szymański, *O metodzie projektów: z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2000, s. 53–54, 59.

³⁶⁹ *Ibidem*, s. 63.

zespół uczniów – a szerzej: osób uczących się – samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie. Grupę realizującą jakiś projekt tworzyć może zarówno kilka osób, jak i wszyscy uczniowie danej klasy czy nawet szkoły. Najlepiej, jeśli źródłem projektu jest świat życia codziennego, a nie abstrakcyjna nauka. Punktem wyjścia jest jakaś sytuacja problemowa, jakieś zamierzenie, podjęcie jakiejś inicjatywy, wytyczenie jakiegoś celu, punktem dojścia zaś – szeroko rozumiany produkt³⁷⁰.

Ze względu na czas przeznaczony na realizację projekt dzieli się na małe (2–6-godzinne), średnie (kilka dni), duże (dłużej niż tydzień)³⁷¹.

Krystyna Chałas podkreśla, że bardzo często projekty nie występują w czystej postaci: poznawcze łączą się z praktycznymi³⁷². Wspólne działania integrują, budzą przyjaźnie i chęć przebywania ze sobą, a realizacja projektu – jak podaje autorka – „staje się naturalnym sposobem współżycia i współpracy, wzajemnego wspierania się uczniów, współdziałania, współodpowiedzialności, partnerstwa”³⁷³.

Metoda projektów uczniowskich powstała w Stanach Zjednoczonych na początku XX wieku jako rdzeń pedagogiki progresywistycznej, wychowującej *do demokracji* w szybko zmieniającym się społeczeństwie amerykańskim. Pojęcie projektu zostało wprowadzone w 1900 roku przez Charlesa R. Richardsa w kontekście praktycznego kształcenia nauczycieli prowadzących warsztaty. Wzorami kształcącymi metody projektów następnie zajęli się: John Dewey (uzasadnił ją teoretycznie), William H. Kilpatrick (zdefiniował ją na nowo), Ellsworth Collings (przeprowadził jako pierwszy eksperyment pedagogiczny, badając jego efektywność), John A. Stevenson (dokonał przeglądu jej definicji w amerykańskiej literaturze pedagogicznej i jej zastosowania) oraz Nelson L. Bossing (zastosował jako jedną z wielu metod kształcenia)³⁷⁴.

W latach 90. XX wieku Michael Knoll poddał te poglądy rewizji historycznej, zmieniając założenia, stwierdził, że „to nie metoda projektów jest wytworem społeczeństwa demokratycznego, lecz odwrotnie, społeczeństwo demokratyczne jest wytworem metody projektów”³⁷⁵. Udowadniał to jej europejskim pochodzeniem. W Rzymie w XVI wieku w Accademia di San Luca ćwiczenia konkursowe dla architektów nazwano *progetti*, czyli projekty (orientowanie się na: osobę uczącą się – studenci uczyli się samodzielnie; rzeczywistość – pracowali nad rozwiązaniem praktycznym jakiegoś pomysłu; produkt – wykorzystywali wiedzę z różnych dyscyplin, aby stworzyć dzieło). Z czasem wykonywanie projektów stało się nieodłącznym elementem kształcenia architektów, najpierw w Paryżu, a potem w całej Europie. Pod koniec XVIII wieku projekty wykonywali także studenci wyższych szkół technicznych i przemysłowych we Francji i krajach niemieckojęzycznych, a od XIX wieku również w Stanach Zjednoczonych. W latach 70. XIX wieku Stillman H. Robinson głosił pogląd, iż studenci wyższych szkół technicznych i przemysłowych najpierw muszą być rzemieślnikami, aby

³⁷⁰ *Ibidem*, s. 61.

³⁷¹ *Ibidem*, s. 61–62.

³⁷² K. Chałas, *W poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły. Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2000, s. 18.

³⁷³ *Ibidem*, s. 42.

³⁷⁴ M.S. Szymański, *O metodzie projektów...*, s. 15–16.

³⁷⁵ *Ibidem*, s. 17.

stać się inżynierami. To między innymi przyczyniło się do rewolucji technicznej w Stanach Zjednoczonych³⁷⁶. Ten sam uczony podkreślał, że „metoda projektów, będąc metodą demokratyczną, jest zarazem metodą demokratyzacji życia społecznego, dzięki niej można realizować zarówno cele kształcenia zawodowego, jak i obywatelskiego”³⁷⁷.

W okresie międzywojennym w Polsce również dyskutowano nad metodą projektów. Polemikę podjęli między innymi Bohdan Nawroczyński i Kazimierz Sośnicki. Dużą popularnością cieszyła się książka Johna A. Stevensona, wydana w języku polskim w 1930 roku³⁷⁸.

Według Johna A. Stevensona³⁷⁹, aby postępowanie metodyczne można było nazwać projektem, powinny występować następujące czynniki:

- Nabywanie wiedzy powinno zachodzić głównie dzięki samodzielnemu rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów, a nie za pomocą pamięciowego przyswajania wiedzy.
- Aktywność uczniowska ma na celu nie tylko gromadzenie wiedzy czy doświadczeń, lecz także zmianę nastawienia ucznia do uczenia się.
- Uczniowie pracują nad zagadnieniami, które ich interesują i wynikają z ich naturalnych potrzeb.
- Wprowadzanie rozważań teoretycznych następuje w miarę potrzeb i zawsze wynika z realizowanych działań praktycznych³⁸⁰.

Po II wojnie światowej, w latach 60., pedagogika progresywistyczna przeżywała w Europie Zachodniej swój renesans, zwłaszcza w krajach, które reformowały swoje szkoły, to jest w Republice Federalnej Niemiec, Holandii i krajach skandynawskich. W Polsce nie została obligatoryjnie wprowadzona do szkoły³⁸¹.

Współcześnie ogromną rolę w propagowaniu tej metody, ze względu na szybkie udoskonalenie i przekazywanie wiedzy, odgrywają dokumenty edukacyjne utworzone na przełomie XX i XXI wieku, to jest raporty Edgara Faure'a z 1972 roku i Klubu Rzymskiego z 1979 roku³⁸², Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia z 1997 roku³⁸³, Raport dla UNESCO z 1998 roku³⁸⁴ oraz Strategia Rozwoju Polski do roku 2020³⁸⁵.

³⁷⁶ *Ibidem*, s. 19–21.

³⁷⁷ *Ibidem*, s. 22.

³⁷⁸ A. Weiner, *Od metody projektów do projektów edukacyjnych*, [w:] Karol Szymanowski – *edukacyjne inspiracje. Metody projektów*, red. A. Weiner, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008, s. 45.

³⁷⁹ Metoda projektu była poruszana już na początku XX wieku między innymi w pracach takich autorów jak właśnie J.A. Stevenson, *Metoda projektu w nauczaniu*, Lwów 1930, jako krytyka tradycyjnego systemu nauczania klasowo-lekcyjnego. Inni krytycy tego systemu (na przykład J. Dewey, J. Mirski, H. Parkhurst) podkreślali w tradycyjnym nauczaniu brak samodzielności i nieuwzględnianie indywidualności uczniów.

³⁸⁰ M. Kotarba-Kańczugowska, *Praca metodą projektu*, ORE Warszawa, file:///C:/Users/User/Downloads/praca_metoda_projektu%20(1).pdf [dostęp: 20.12.2016].

³⁸¹ M.S. Szymański, *O metodzie projektów...*, s. 49–50.

³⁸² A. Weiner, *Od metody projektów do projektów edukacyjnych...*, s. 46.

³⁸³ *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, Warszawa 1997.

³⁸⁴ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

³⁸⁵ *Rozumieć świat – kierować sobą*, red. Cz. Kupisiewicz, Cz. Banach, [w:] *Strategia Rozwoju Polski do roku 2020. Studia eksperckie na temat 20-lecia 2001–2020*, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000.

Zasadniczy zwrot nastąpił przy wprowadzaniu reformy oświaty w 1999 roku i pod wpływem krytyki dotychczasowego systemu kształcenia w polskich szkołach, szczególnie prymatu encyklopedycznej wiedzy nad praktycznymi umiejętnościami. Do reformy systemu oświaty przystąpiono, powołując się na integrację z Unią Europejską, dlatego podjęto próby zmiany metod kształcenia.

Metoda projektów bardzo dobrze wpisuje się w nowoczesny kontekst pracy szkoły. Może być stosowana na wszystkich etapach edukacyjnych. Jest ona definiowana szeroko: jako „jednorazowe przedsięwzięcie o dużej złożoności, ograniczone czasowo, mające charakter interdyscyplinarny, lub w znaczeniu nieco węższym: jako metoda nauczania, [...] jeden ze sposobów realizacji określonego zagadnienia szkolnego programu nauczania”³⁸⁶. Pozwala na identyfikację z zadaniem. Ważną rolę odgrywa tutaj współdziałanie szkoły z innymi instytucjami i osobami ze środowiska lokalnego³⁸⁷.

Agnieszka Mikina i Bożena Zajac, biorąc pod uwagę różne kryteria, wyróżniają kilka rodzajów projektów ze względu na:

- strukturę projektu (silnie i słabo ustrukturyzowane);
- zakres materiału kształcenia (przedmiotowe, modułowe, międzyprzedmiotowo-interdyscyplinarne);
- podział pracy (indywidualne, zespołowo-grupowe);
- formę pracy uczniów (jednorodną, zróżnicowaną);
- cele projektów (badawcze, techniczne, przedsięwzięcia);
- zasięg (szkolny, lokalny, ogólnopolski);
- możliwości i sposób prezentacji (zakończone typową prezentacją, przedstawienie efektów pracy)³⁸⁸.

William H. Kilpatrick, uwzględniając cel działania, wyróżnił cztery modelowe typy projektów: produkcyjne, estetyczno-doświadczeniowe, związane z rozwiązywaniem problemów intelektualnych i związane ze wzbogaceniem wiedzy i umiejętności. Można realizować projekty, które będą realizowały cele wszystkich typów modeli, trzeba jednak ustalić, który cel jest główny, a które szczegółowe³⁸⁹. Nie może tutaj też zabraknąć nauczyciela, który jako koordynator będzie pełnił funkcję animatora w realizacji projektu³⁹⁰.

³⁸⁶ Zob. A. Mentrak, *Zarządzanie projektami edukacyjnymi*, „Nowa Szkoła” 1999, nr 2, s. 7; J. Królikowski, *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000, s. 47–48.

³⁸⁷ J. Królikowski, *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000; M.S. Szymański, *O metodzie projektów...*; D. Potyrała, *Jak pracować z nauczycielami? (Metoda „podwójnego” projektu)*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, WSiP, Warszawa 2002, s. 49–53; K. Wyszyńska, *Czym jest metoda projektu*, „Życie Szkoły” 2011, nr 9, s. 549–552.

³⁸⁸ B. Mikina, B. Zajac, *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 48–53.

³⁸⁹ W.H. Kilpatrick, *The Project Method. The use of the purposeful act in the educative proces*, Teachers College Columbia University, Nowy Jork 1918, s. 16.

³⁹⁰ Animacja społeczna została wprowadzona do myśli pedagogicznej przez Helenę Radlińską, zob. H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.

1.6.3. Działania profilaktyczne skierowane do uczniów–kibiców

Piotr Potejko wskazuje na zachowania kibiców na stadionie na dwóch poziomach: emocjonalno-afektywnym i behawioralno-agresywnym. Pierwszy jest związany z pozytywnym dopingiem i radością sportowych przeżyć, drugi nie jest akceptowany zwłaszcza za brutalność i przemoc skierowaną często przeciwko przypadkowym osobom³⁹¹. Autor przedstawia również prognozy dotyczące zjawiska dewiacyjnych zachowań kibiców, koncentrują się one wokół sześciu głównych grup oddziaływań:

1. Możliwości terapeutyczno-wychowawcze i profilaktyczne szkół wobec agresywności oraz zachowań dewiacyjnych młodzieży jako kibiców sportowych.
2. Zadania i obowiązki organizatorów imprez sportowych na stadionie.
3. Zadania policji i służb porządkowych.
4. Stosowanie monitoringu publiczności.
5. Edukacyjna, informacyjna, profilaktyczna funkcja mediów i innych podmiotów działających na rzecz tolerancji, fair play, przeciwko agresji i przemocy w sporcie.
6. Uregulowania prawnekarne³⁹².



Ryc. 3. Profilaktyka w szkole wobec zachowań agresywnych uczniów na imprezach sportowych. Schemat opracowany przez Piotra Potejko

Źródło: P. Potejko, *Dewiacyjne zachowania kibiców sportowych jako zjawisko patologii społecznej*, [w:] *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy – zapobieganie – terapia*, red. M. Prokosz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 261.

³⁹¹ P. Potejko, *Dewiacyjne zachowania kibiców sportowych...*, s. 259.

³⁹² *Ibidem*, s. 263.

Autor w opracowaniu profilaktycznym dotyczącym postaw i zachowań agresywnych młodzieży na imprezach sportowych zaproponował działania skierowane do uczniów w szkołach (rycina 3).

Środowisko szkolne wkomponowuje się w ogół wydarzeń społecznych, w tym uczestnictwo w masowych imprezach sportowych. Dlatego należałoby uwzględnić w procesie edukacyjnym zajęcia związane z kibicowaniem, tak aby uczeń kończący szkołę posiadał odpowiednią wiedzę dotyczącą właściwych form zachowania się w obiektach sportowych i potrafił się zgodnie z nią zachować. Jak podkreśla Marek Babik,

aby móc właściwie reagować na zachowania uczniów, jak również być zdolnym przekazywać odpowiednie wiadomości w danym zakresie, nauczyciel powinien posiadać wiedzę. W odniesieniu do uczniów potrzebne są dobre programy edukacyjne wprowadzające młodego człowieka w dane zagadnienie lub też właściwe działania profilaktyczne, których celem będzie zapobieganie podejmowaniu zachowań ryzykownych³⁹³.

Ważny jest dialog z młodym człowiekiem, przystępność autorytetów i pokazywanie pozytywnych skutków życia według określonego wzorca³⁹⁴. Należy jednak wskazywać odpowiednie wzorce, bo – jak podkreśla Adam Gogacz – pojęcie autorytetu może być rozumiane dwojako: z punktu widzenia bycia autorytetem (prezentowania pewnych norm i zasad, które mogą być wzorem do naśladowania) i z punktu widzenia posiadania autorytetu (kojarzone bardziej z posłuchem niż wzorcem – co prowadzi bardziej do buntu niż podporządkowania się)³⁹⁵.

³⁹³ M. Babik, *Szkoła wobec subkultury pseudokibiców*, WSFP Ignatianum, WAM, Kraków 2010, s. 8.

³⁹⁴ A.K. Gogacz, *Poszukiwanie autorytetów...*, s. 37.

³⁹⁵ *Ibidem*, s. 31–32.

Rozdział 2

Założenia metodologiczne

2.1. Koncepcja badań

Ogólną koncepcję badań wyznaczyły założenia i realizacja projektu edukacyjnego *Jestem fair* oraz ocena skuteczności podjętych działań. Zakładały one wykorzystanie w celach edukacyjnych idei neoolimpizmu z jego nadrzędną zasadą fair play i wychowanie przez sport (pedagogika sportu Pierre'a de Coubertina)¹. Pozostałe elementy koncepcji badawczej będą przedstawiane w dalszej części opracowania, w tym miejscu zostanie uzasadnione znaczenie idei fair play w wychowaniu. Kwestia ta w omawianym projekcie badawczym ma dwojaki wymiar: a) idea uzyskała aspekt praktyczny, stając się główną przesłanką działania edukacyjnego, które jest przedmiotem oceny w prezentowanych badaniach; b) domniemane korzyści praktyczne wynikają z założeń o charakterze teoretycznym.

2.1.1. Przesłanki uzasadniające wybór przedmiotu badań

Planując warunki, realizację i badania rezultatów projektu edukacyjnego *Jestem fair*, autorka wyszła z założenia, że aktualnie rolą wychowania przez sport jest – zgodnie ze współczesną koncepcją olimpizmu – propagowanie postępowania zgodnego z zasadą fair play jako przygotowywanie się człowieka do całonocnych wyborów. Zasada ta ma znaczenie dla kształtowania się charakteru w wieku adolescencji oraz jakości nawiązywanych relacji społecznych, rodzinnych, stylu życia i temu podobnych. Może także obejmować kształtowanie się systemu wartości oraz wpływać na jego samorozwój. W świetle powyższego należy założyć, że fair play jako główna zasada olimpizmu posiada silne walory wychowawcze, a nawet resocjalizacyjne, i może być wykorzystywana nie tylko przy realizacji projektów edukacyjnych, ale również jako ważna, integralna część systemu wychowawczego w szkołach. Uniwersalizm wartości fair play stwarza szansę, jak

¹ Idee neoolimpizmu wraz z jego główną zasadą fair play i wychowanie przez sport zostały szczegółowo opisane w podrozdziałach 1.3 i 1.4 niniejszej książki.

pisze Zofia Żukowska, „dla nowych pól eksploracji wychowawczej również poza sportem, szczególnie w szerszym kontekście rozpatrywania fair play jako składowego i nieodzownego elementu postaw etycznych współczesnego człowieka”².

Obecnie, w dobie zaniku wartości i autorytetów, zauważamy wzrost zainteresowania zasadą fair play. W wielu państwach, w tym również w Polsce, powstają projekty edukacyjne popularyzujące idee olimpijskie na bazie opracowanych przez Pierre’a de Coubertina, propagowanych przede wszystkim przy okazji rozgrywanych igrzysk olimpijskich. Istnieją konkursy i wyróżnienia fair play dla sportowców, trenerów, kibiców, ludzi upowszechniających tę ideę w różnych środowiskach. Powstają liczne publikacje, prace magisterskie, doktorskie i habilitacyjne³ prezentujące dokonania naukowe w tej dziedzinie, a także wydawnictwa książkowe świadczące o potrzebie rozwoju badań w tym zakresie⁴.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną przesłankę, która stała się inspiracją dla niniejszego projektu badawczego. Wszelkie dotychczasowe badania w zakresie pedagogiki sportu i olimpizmu polegały na analizach teoretycznych, a poznanie empiryczne ograniczało się do rozpoznawania opinii na temat idei olimpijskiej i znajomości zasady fair play w różnych środowiskach⁵. W praktyce wychowawczej podejmowano naturalnie wiele innych (poza analizowaną) inicjatyw, projektów, programów edukacyjnych (przygotowywanych i realizowanych przez przedszkola, szkoły, wyższe uczelnie, kluby sportowe, jednostki samorządu terytorialnego i inne) o charakterze wychowawczo-socjalizującym, opierających się na założeniu, że uczestnictwo w sporcie pozwoli na przenikanie się rzeczywistości sportowej i codziennej, a rozumienie zasady fair play pozwoli na kształtowanie się postaw moralnych uczestników. Nie poddawano ich jednak systematycznej ocenie opierającej się na teoretycznych przesłankach. Literatura przedmiotu zawiera jedynie omówienie projektów skierowanych do środowisk kibicowskich⁶ oraz próby określenia przyczyn i mechanizmów dzia-

² Z. Żukowska, R. Żukowski, *Fair play wartością uniwersalną...*, s. 102.

³ Patrz: prace napisane w Polsce m.in. pod kierunkiem: Małgorzaty Bronikowskiej, Michała Bronikowskiego, Józefa Lipca, Wojciecha Lipońskiego, Jerzego Nowocienia, Haliny Zdebskiej-Biziewskiej, Zofii Żukowskiej, Ryszarda Żukowskiego i innych.

⁴ Warto zwrócić uwagę na polskie i zagraniczne opracowania książkowe przedstawione w rozdziałach 1–3 niniejszej książki, to jest: A. Caillé, *O pojęciu „fair play”*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996; *Czysta gra. Fair play*, red. K. Hądzelek, M. Rejf, H. Zdebska-Biziewska, R. Żukowski, Wydawnictwo Fall, Warszawa 2014; *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, i *Fair play w sporcie i olimpizmie. Szansa czy utopia*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2010; V. Girginov, J. Parry, *The Olympic Games Explained*, Routledge, Londyn–Nowy Jork 2005; J. Lipiec, *Filozofia olimpizmu*, Sprint, Warszawa 1999, Idem, *Pożegnanie z Olimpią*, Wydawnictwo Fall, Kraków 2007; W. Lipoński, *Olimpizm dla każdego*, AWF, Poznań, 2000; R. Naul, *Olympic Education*, Meyer & Meyer Sport, Oksford 2008, Idem, *Olympische Erziehung Ein integriertes Konzept für Schule und Verein*, Wydawnictwo Düsseldorf Rhein-Ruhr 2012 GmbH., Düsseldorf 2002, s. B1–B32, http://www.olympischeerziehung.de/media/oe_konzept_sundv_1351e542.pdf [dostęp: 20.03.2016].

⁵ M.in.: Anna Bodasińska, Małgorzata Bronikowska, Michał Bronikowski, Marcin Czechowski, Jolanta Derbich, Anna Dąbrowska, Teresa Jarmuła-Kliś, Agata Korcz, Jerzy Nowocień, Wacław Srokosz, Zofia Żukowska, Ryszard Żukowski i inni.

⁶ Przykładowe ogólnopolskie projekty realizowane przed EURO 2012: „Kibice w swoim mieście”, „Jestem kibicem przez duże K”, „Kibice Razem”, oraz mniejsze projekty realizowane obecnie w poszczególnych szkołach, miastach i gminach (na przykład projekty gimnazjalne).

łania takich grup⁷. Jednak nie przeprowadzono dotąd badań, które pokazałyby, jaka jest skuteczność podejmowanych w tym obszarze działań edukacyjnych. Dotyczy to zarówno środowisk kibicowskich (traktowanych jako subkultury młodzieżowe), jak również uczniów w wieku gimnazjalnym (w tym kibiców) oraz ich nauczycieli i wychowawców. Nie było dotąd badań, które nie tylko pokazywałyby deklarowaną znajomość zasady fair play, wyrażających ją zachowań, ale podjęłyby próbę określenia skuteczności oddziaływania projektów edukacyjnych poprzez sprawdzenie wystąpienia określonych zmian.

Wprowadzając do szkół gimnazjalnych projekt edukacyjny oparty na fundamentalnych wartościach neoolimpizmu i zasady fair play, chciano przede wszystkim edukować do odbioru widowiska sportowego przed zbliżającymi się rozgrywkami EURO 2012 w Polsce. Jednocześnie zakładano, że treści te będą stanowić wzbogacenie realizowanego w szkołach programu wychowawczego. Dodatkowo starano się wspierać rozwój postaw moralnych młodzieży w okresie dorastania. Przy realizacji tych zamierzeń zakładano wykorzystanie popularności rozgrywek piłkarskich i ich potencjalny masowy wpływ na kształtowanie pozytywnych wzorców zachowań. Postanowiono podjąć próbę przełożenia rozumienia zasady fair play w sporcie na życie codzienne uczniów, w tym kibiców.

Jacek Piekarski sygnalizuje, że wybór koncepcji badawczej jest

uwikłany w liczne decyzje związane zarówno z przekonaniami filozoficznymi i światopoglądowymi, a także z typem doświadczeń społecznych badacza, jego relacjami z ludźmi, skłaniającymi do fascynacji określoną tematyką, wpływającymi także na wybór problematyki badań (także na jej porzucenie) i określającymi sposób jej traktowania⁸.

Odnosząc się do zacytowanej wypowiedzi, autorka w tworzeniu koncepcji badań kierowała się po pierwsze: własnym typem doświadczeń społecznych (jako badaczka), a po drugie: powiązała go ze swoim zaangażowaniem w ruch olimpijski (jako członek Klubu Fair Polskiego Komitetu Olimpijskiego). Na tej podstawie zrodziła się koncepcja badań skupiona wokół możliwości realizowania w projektach edukacyjnych wychowawczych aspektów sportu (z jego główną zasadą fair play).

Podsumowując, na tworzenie koncepcji badań wpływa wiele czynników, które w procesie badawczym wzajemnie się modyfikują. Zatem kontekst teoretyczny prowadzonych badań wyznaczyły: neoolimpizm jako fundament pedagogiki sportu w ujęciu Pierre'a de Coubertina, wraz z ujęciem współczesnym, oraz naczelną zasadą sportu – fair play. Projekt edukacyjny jest traktowany jako pewne zdarzenie edukacyjne, gdyż został wprowadzony w określonych okolicznościach – przed EURO 2012, i stał się przestrzenią realizacji powyższych założeń teoretycznych.

⁷ Tę tematykę podejmowali między innymi autorzy: Dominik Antonowicz, Arkadiusz Chlebowski, Jerzy Dudala, Jan Galernicki, Alicja Gorący, Radosław Kossakowski, Jolanta E. Kowalska, Radosław Kowalski, Jakub Mosz, Przemysław Piotrowski, Tomasz Sahaj, Tomasz Szlendak, Danuta Umiastowska, Stanisław Wanat i inni.

⁸ J. Piekarski, *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 97–98.

W kolejnym podrozdziale (2.1.2) zostaną omówione uwarunkowania społeczne i środowiskowe uzasadniające wprowadzenie i realizację projektu *Jestem fair* wśród młodzieży w okresie dorastania.

2.1.2. Uwarunkowania społeczne i środowiskowe projektu edukacyjnego *Jestem fair*

W patrzeniu na młodzież przez pryzmat zmian zachodzących w okresie dorastania należy pamiętać, że każdy człowiek jest inny. Jednak najważniejszą cechą wspólną dorastających dzieci jest to, że każde z nich jest podatne na wpływy z zewnątrz i sytuacje, których doświadcza. Mimo że pilotażowa edycja skierowana była do uczniów klas szóstych szkoły podstawowej, realizację projektu *Jestem fair* rozpoczęto w pierwszych klasach szkoły gimnazjalnej⁹. Wejście w nowe środowisko, poznanie nowych ludzi – uczniów i nauczycieli, chęć pokazania się w nowym otoczeniu nie jest łatwym doświadczeniem dla młodzieży. W takiej sytuacji aktywny udział w projekcie może działać konsolidująco na uczniów i nauczycieli w procesie wychowania.

Postawa fair play już od początku swojego kształtowania się odnosiła się nie tylko do rywalizacji sportowej, ale ogólnie do życia codziennego, w którym niejednokrotnie podejmujemy *walkę* z innymi. Wprowadzanie ideałów fair play w życie młodych ludzi może być ważne nie tylko na gruncie zmagani sportowych. Z przeprowadzonych badań różnych autorów¹⁰ wyłania się ciekawa różnorodność postaw młodzieży, zwłaszcza w wieku 14–16 lat, względem zasady fair play. Nie zawsze są one pojmowane jako czyste intencje działania. Warto podkreślić, że ważne rozgrywki sportowe, na przykład mistrzostwa w piłkę nożną, i ich bohaterowie (sportowcy) mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia czystej gry również w życiu codziennym.

Organizacja Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej w 2012 roku w Polsce

Mistrzostwa Europy w Piłce Nożnej są to rozgrywki przeprowadzane cyklicznie, które z turnieju na turniej cieszą się coraz większą popularnością. To impreza sportowa organizowana co cztery lata przez UEFA¹¹, w której obecnie bierze udział szesnaście zespołów. Jest to największa impreza sportowa w Europie oraz trzecie, pod względem zainteresowania kibiców, wydarzenie na świecie. Wyprzedzają ją jedynie igrzyska olimpijskie oraz mistrzostwa świata w piłce nożnej. Ze względu na zagrożenia związane z zachowaniami widzów sportowej bardzo ważne jest bezpieczeństwo nie tylko samych sportowców, ale i kibiców z różnych części Europy i świata.

⁹ W latach 2009–2015, kiedy był realizowany projekt, obowiązywała jeszcze nauka w gimnazjum.

¹⁰ M.in. Anna Bodasińska, Małgorzata Bronikowska, Michał Bronikowski, Marcin Czechowski, Anna Dąbrowska, Jolanta Derbich, Jerzy Królicki, Agata Korcz, Jerzy Nowocień, Katarzyna Płoszaj, Zofia Żukowska, Ryszard Żukowski i inni.

¹¹ UEFA – The Union of European Football Associations, Europejska Federacja Piłki Nożnej.

Mistrzostwa Europy w Piłce Nożnej w 2012 roku, które odbyły się w Polsce i na Ukrainie, były pierwszą tak znaczącą imprezą sportową w tym regionie Europy. Jest to trzeci przypadek w historii, kiedy rozgrywki organizowane były przez dwa kraje – współgospodarzy mistrzostw. Do walki o tytuł mistrzów Starego Kontynentu stanęło 16 drużyn¹² podzielonych na 4 grupy. Rozegranych zostało 31 spotkań, które odbyły się na stadionach w Warszawie, Poznaniu, Wrocławiu, Gdańsku, Kijowie, Doniecku, Lwowie i Charkowie. Mecz otwarcia odbył się 8 czerwca w Warszawie, natomiast mecz finałowy 1 lipca w Kijowie. W 2012 roku polscy piłkarze, jako drużyna gospodarzy, weszli do finałów bez konieczności uczestniczenia w eliminacjach. W kontekście tego, że polska reprezentacja po raz pierwszy zakwalifikowała się do finałów EURO w 2008 roku, a rozgrywki zakończyła w fazie grupowej, możliwość oglądania występów swojej drużyny, niezależnie od wyników w eliminacjach, była dla kibiców niezwykle ważna.

W celu zapewnienia bezpieczeństwa podczas tych rozgrywek piłkarskich, na podstawie wskazań Rady Europy dotyczących przeciwdziałania patologiom społecznym poprzez sport, utworzono w Polsce – przy Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji – Radę do spraw Bezpieczeństwa Imprez Sportowych¹³, która rozpoczęła współpracę nie tylko z instytucjami rządowymi (to jest Ministerstwem Sportu i Turystyki, Ministerstwem Edukacji Narodowej, Ministerstwem Sprawiedliwości, Ministerstwem Infrastruktury), ale i organizacjami pozarządowymi, takimi jak PZPN, Ekstraklasa SA i inne. Współpracowała również ze Stałym Komitetem Rady Europy (na przykład w kwestii ekscesów widzów) oraz grupą Think Tank (PCWP)¹⁴. W jej ramach powołano Stałą Grupę Ekspertką, która oprócz opiniowania aktów prawnych, zajmowała się też wskazywaniem możliwości wdrażania programów profilaktycznych finansowanych ze środków unijnych. Koniecznością było zapobieganie i przeciwdziałanie chuligaństwu stadionowemu poprzez wdrażanie programów profilaktycznych przez samorządy, zwłaszcza miast organizatorów EURO 2012, to jest samorządy Gdańska, Warszawy, Poznania, Wrocławia, oraz środowiska i instytucje lokalne. Samo wprowadzenie ustawy o bezpieczeństwie imprez masowych czy regulowanie zagadnień związanych z uprawianiem sportu i organizowaniem wydarzeń sportowych poprzez Ustawę z dnia 25 czerwca 2010 r. o sporcie nie rozwiązywało problemu chuligaństwa stadionowego¹⁵. Autorka pracy była stałym ekspertem tej Rady w latach 2008–2016 i uczestniczyła w cyklicznych spotkaniach gremium.

¹² Interesujące, że najbliższe rozgrywki EURO w piłce nożnej planowane są w 12 państwach. Proponowane miasta gospodarze rozgrywek to: Rzym, Baku, Sankt Petersburg, Kopenhaga, Amsterdam, Bukareszt, Londyn, Glasgow, Bilbao, Dublin, Monachium i Budapeszt; <https://www.uefa.com/uefaeuro-2020/hosts/?iv=true> [dostęp: 10.07.2018].

¹³ <http://kpk.policja.gov.pl/kpk/aktualnosci/602,dok.html> [dostęp: 10.05.2012].

¹⁴ Komitet utworzony na podstawie art. 36 Traktatu UE. Informacja na podstawie materiałów MSWiA. PCWP, inaczej Grupa Robocza do spraw Współpracy Policji w zakresie między innymi działań prewencyjnych i kontrolnych w związku z aktami przemocy i zakłóceniami porządku podczas międzynarodowych meczów piłki nożnej, które dotyczą przynajmniej jednego państwa członkowskiego.

¹⁵ Ustawa o bezpieczeństwie imprez masowych z dnia 20 marca 2009 r. (Dz.U. Nr 62, poz. 504).

Subkultury kibiców klubów piłkarskich w Łodzi

Dla szalikowca kibice przeciwnej drużyny są wrogami. Często taki stosunek ma podłoże narodowe lub religijne. W Łodzi najczęściej niechęć okazuje się „żydom”, czyli wzajemnie kibicom ŁKS Łódź i RTS Widzew. I na tym tle Łódź jest specyficznym miastem. Chuligani stadionowi, mówiący sami o sobie *prawdziwi kibice*, roszczą sobie prawo do zagarniania przestrzeni publicznej, dzieląc miasto na dwie sfery wpływów: ŁKS Łódź i RTS Widzew. Zaznaczają to odpowiednimi napisami na murach, najczęściej określającymi siebie nawzajem *żyd*, z symbolami gwiazdy Dawida i bluźnierstwami. Walka z wandalizmem w obrębie przestrzeni publicznej jest bardzo trudna – na zamalowywanych napisach natychmiast powstają następne¹⁶.

Znaczny wpływ na sympatie klubowe ma miejsce zamieszkania – wybór ten można utożsamiać z przejawem patriotyzmu lokalnego. Dla wielu kibiców identyfikacja z klubem jest elementem przynależności do wspólnoty lokalnej, zamieszkującej określone terytorium. W dużych miastach, gdzie istnieje kilka klubów sportowych (zwłaszcza piłkarskich), dochodzi do „podziałów terytorialnych”, w wyniku których określona dzielnica lub ulica identyfikuje się z jednym z klubów. Podobna sytuacja ma miejsce w Łodzi, gdzie działają dwa główne kluby piłkarskie, każdy z wieloletnią tradycją. Wśród kibiców zamieszkujących miasto wyróżnić można sympatyków Łódzkiego Klubu Sportowego oraz Widzewa Łódź. Przynależność do konkretnej grupy kibiców jest ściśle związana z miejscem zamieszkania, gdyż całe dzielnice przypisywane są danemu klubowi. Bałuty oraz Polesie są obszarami zamieszkiwanymi przez kibiców Łódzkiego Klubu Sportowego, natomiast Widzew, Dąbrowa i Górna utożsamiane są z Widzewem Łódź. Niestety, w Łodzi, jak i w innych polskich miastach, kibice przeciwnych klubów są agresywni w stosunku do siebie, uprzedzeni i nienawidzą się tylko dlatego, że mieszkają w rejonie wpływów konkretnego klubu. Silne przywiązanie do lokalnego klubu przekłada się na poczucie więzi z miejscem zamieszkania i jest próbą identyfikowania się z nim. Chuligani stadionowi starają się zaznaczyć swoją obecność siłą. Tak naprawdę hasła rasistowskie czy antysemitowskie nie wynikają z przekonania, ale bardzo często z bezmyślnego ich powtarzania i braku zrozumienia ich sensu. I właśnie w tym obszarze potrzebne są nie kary, ale edukacja. W wielu miastach, w tym właśnie w Łodzi, zaszłości historyczne ksenofobii czy antysemityzmu (mimo braku znajomości ich znaczenia) nie zostały do końca zatarte, a często nadal jeszcze się pogłębiają.

Kluby piłkarskie wyznaczają przynależność również do konkretnych ulic. Piotr Bielski, z fundacji Białe Gawrony działającej na ulicy Wschodniej 45 w Łodzi, opisał powiązania młodych mieszkańców tego regionu z Łódzkim Klubem Sportowym:

Wschodnia i Włókiennicza określają swą tożsamość w opozycji do pobliskiej ulicy Pomorskiej. Niczym walczące plemiona mają jasno określone terytorium i czasami zapuszczają się

¹⁶ T. Sahaj, *Fani futbolowi. Historyczno-społeczne studium zjawiska kibicowania*, AWF, Poznań 2007, s. 149.

na terytorium wroga, aby bić i zamazywać napisy. Oni są za ŁKS-em, Pomorska za Widzewem. Stąd Pomorska to w ich żargonie „Żydzi”, czyli wrogowie, obcy. Mówią, że ci z Pomorskiej są gorsi niż kibice z bardziej odległego Widzewa. Wróg musi być blisko¹⁷.

W artykule pod tytułem *Korona nad ŁKS-em. Studium celów życiowych i wartości młodzieży z podwórek śródmiejskich kamienic Łodzi* została przytoczona wymiana zdań pomiędzy młodzieżą z ulicy Wschodniej. Młodzi ludzie poskarżyli się autorowi, że wdali się w bójkę z młodzieżą z ulicy Pomorskiej. Sami, uważając się za lepszych od kibiców Widzewa, nazywają siebie: „ŁKS Król”, „Pany”, „King”¹⁸.

Kibice łódzkich klubów angażują się w wiele przedsięwzięć prospołecznych, na przykład kibice Widzewa organizowali, i nadal organizują: turniej dziewiętnastu fan klubów Widzewa, turniej *Młodych Widzewiaków*, zbiórki darów dla osób bezdomnych, przygotowanie paczek dla dzieci w szpitalu, honorowe oddawanie krwi, aukcje przedmiotów oraz kwestowanie na rzecz Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. Kibice ŁKS-u również podjęli się wielu cennych inicjatyw społecznych, takich jak organizacja Wigilii dla dzieci z domów dziecka, pomoc dla byłych sportowców. Powstał także program *ŁKS dla szkół*, w ramach którego prowadzone są rozgrywki piłki nożnej i koszykówki.

Bez względu na układy między grupami kibiców, głównym wrogiem wszystkich szalikowców – jak opisano w podrozdziale 1.5.4 – jest policja. Dlatego też do realizacji niektórych założeń projektu *Jestem fair* zaproszono Komendę Miejską Policji¹⁹ – organ najbardziej nienawidzony przez kibiców piłkarskich. Jej funkcjonariusze, prowadząc zajęcia profilaktyczne w szkołach, mogli pokazać prawdziwą troskę o bezpieczeństwo i pomoc kibicom w dopingu swoich drużyn. Poszczególne jednostki policji (w różnych miastach) przed EURO 2012 również realizowały projekty edukacyjne w szkołach²⁰, informując o regulaminie uczestnictwa w imprezach sportowych, organizując mecze i debaty o kibicowaniu. Policjanci uświadamiali młodzieży bezsensowność zachowań wulgarnych i chuligańskich fanów różnych klubów piłkarskich. Do tych programów była zapraszana – jako ekspert – również autorka niniejszego opracowania.

Projekt *Jestem fair* w debacie publicznej

Projekt *Jestem fair* został włączony do debaty na temat rasistowskich i ksenofobicznych zachowań w przestrzeni publicznej. Wpisał się w społeczne oczekiwania rozwiązania i uporządkowania tego ważnego problemu, przede wszystkim w obszarze sportu i widowisk sportowych, ale również w codziennym życiu społeczeństwa otwartego, opartego na wartościach demokratycznych. Minister Sportu i Turystyki w odpowiedzi z dnia 24 października 2011 roku na pismo Rzecznika Praw Obywatelskich w sprawie zachowań rasistowskich i ksenofobicznych kibiców piłkarskich wymienia *Jestem fair* jako jeden z siedmiu najważniejszych projektów, które mają kształtować społeczeństwo oparte na wartościach

¹⁷ P. Bielski, *Korona nad ŁKS-em...*, s. 315.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Wydział Prewencji Komendy Miejskiej Policji.

²⁰ Jednym z projektów skierowanych do kibiców realizowanych przez policję był program *Kibicuj bezpiecznie*.

demokratycznych i prawach człowieka²¹. Zwraca w nim uwagę, że projekt jest ważnym elementem edukacyjnym w zwalczaniu rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu oraz upowszechnia postawy większego zrozumienia i tolerancji dla innych osób, wyznań i kultur. Aktualność i ważność tej tematyki może potwierdzać fakt, iż o rozpoczęciu i realizacji projektu edukacyjnego donosiły media masowe. Projekt został zauważony i doceniony między innymi przez media:

1. *Jestem fair*, Dzieci w Łodzi, 28.01.2011;
2. *Łódzcy policjanci włączyli się do projektu Jestem fair*, V10.pl, 28.01.2011;
3. *Projekt „Jestem fair play” od lutego wejdzie do łódzkich gimnazjów*, NaszeMiasto.pl, 28.01.2011;
4. *Widzew ponownie w Jestem fair*, oficjalna strona internetowa RTS Widzew Łódź, 31.01.2011;
5. *Fair Play dla piłkarskich nastolatków w Łodzi*, Gazeta.pl, 25.02.2011;
6. *Projekt Jestem fair*, TVP Łódź, 22.03.2011;
7. *Łódzki projekt Jestem fair*, Koszykówkakobiet.pl, 24.03.2011;
8. *Puolalinen urheilututkimus antaa puhtia huliganismin kitkemiseen*, „Turun Sanomat”, Finlandia, 19.04.2011;
9. *Jestem fair przeciw chuligaństwu na stadionach*, Prawnicze Ars Lege, 27.04.2011;
10. *Spotkania w Łagiewnikach*, oficjalny serwis ŁKS Łódź, 1.06.2011;
11. *Akcja Jestem fair*, TVP Łódź, 13.10.2011;
12. *Jestem fair w Łodzi*, Stowarzyszenie Czerwona Kartka przeciw Rasizmowi, 28.10.2011;
13. *Łódzki program Jestem fair doceniony za granicą*, „Dziennik Łódzki”, 18.11.2011;
14. *Jak kulturalnie kibicować?*, „Gość Niedzielny”, 29.02.2012;
15. *Program Jestem fair na stałe w gimnazjach*, Onet.pl Łódź, 29.02.2012;
16. *Projekt Jestem fair w Londynie*, Stowarzyszenie Czerwona Kartka przeciw Rasizmowi, 10.11.2012;
17. *Jestem fair podbije Europę?*, „Głos Nauczycielski”, 24.11.2012.

W przedstawionych relacjach, oprócz samego faktu rozpoczęcia czy realizacji projektu, wszystkie media zgodnie podkreślały ważność promowania idei tolerancji wśród polskiej młodzieży. W większości zwracały uwagę na konieczność zajęcia się tematem zatrzymania fali rasizmu, ksenofobii, nienawiści, chuligaństwa i przemocy na stadionach, jak również poza nimi. Doceniały najważniejszą wartość projektu, jaką jest kształtowanie postaw tolerancji i postępowania w duchu fair play w życiu codziennym i relacjach rówieśniczych. Podkreślały włączenie się i udzielenie wsparcia dla *Jestem fair* przez liczne instytucje, takie jak: Ministerstwo Sportu, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Urząd Miasta Łodzi, Policja, Straż Miejska oraz kluby sportowe ŁKS Łódź i Widzew Łódź, a także wsparcie organizacji pozarządowych czy wreszcie łódzkich olimpijczyków.

Jak można zauważyć, z perspektywy uwarunkowań społecznych i środowiskowych, temat EURO 2012 był ważny w debacie publicznej. Dowodem na to są – przed rozpoczęciem, a po podpisaniu stosownego porozumienia o realizacji

²¹ <https://www.rpo.gov.pl/pliki/13395957720.pdf> [dostęp: 20.11.2012].

projektu *Jestem fair* – liczne publikacje w gazetach i telewizji dotyczące zapobiegania chuligaństwu na stadionach i wychowywania do odbioru widowiska sportowego. Informacje o realizacji projektu podawały różne media²². We wszystkich tych informacjach przejawiało się zainteresowanie projektem jako nowatorskim działaniem edukacyjnym. Zaabsorbowana sytuacją i edukacją kibiców przed rozgrywkami była również gazeta z Finlandii, która opublikowała wywiad z autorką projektu²³.

2.2. Przedmiot i cel badań

W poprzednim rozdziale zostało zasygnalizowane, co stanowi przedmiot badań, w tym rozdziale kwestia ta zostanie omówiona dokładniej.

Przedmiotem badań jest projekt edukacyjny *Jestem fair*, oparty na idei neoolimpizmu (pięciu zasadach olimpizmu Pierre'a de Coubertina z główną zasadą fair play), zrealizowany w latach 2011–2015²⁴, łącznie w czterdziestu dwóch łódzkich gimnazjach, które do niego przystąpiły.

Uwaga badaczki skupiona była na ocenie skuteczności podejmowanych działań edukacyjnych wykorzystujących w określonych okolicznościach teorię w praktyce. Podobne stanowisko zajmuje Jarosław Gara, który pisze:

Każda postać teorii pedagogicznej w sposób pośredni uwarunkowana jest duchem czasu i miejsca, w którym uformowany został teoretyk jako człowiek z krwi i kości, tzn. ten, który zakorzeniony jest w określonym świecie praktyki życia codziennego czy też powszechnie uznanych kodów określonego uniwersum symbolicznego. Podobnie każda postać praktyki pedagogicznej wyrasta w aurze określonych oczywistości i w duchu pewników historycznych, kulturowych, społecznych, pokoleniowych czy środowiskowych, które związane są z pewnym spektrum prawomocnie obowiązujących lub oczywistych mniemań, przemyśleń, swoistych ram teoretycznych tychże praktyk jako dopuszczanych, uznawanych lub preferowanych²⁵.

Przekonanie o złożoności procesu badawczego oraz chęć poznania przedmiotu badań w najważniejszej intencjonalnej rzeczywistości wychowawczej, jaką jest szkoła (ważne środowisko społeczne w okresie dorastania), stanowiły podstawę do podjęcia próby oceny skuteczności podjętych działań w ramach projektu edukacyjnego *Jestem fair* poprzez postrzeganie zasady fair play w sporcie i życiu codziennym wśród badanych uczniów (w tym kibiców), nauczycieli oraz studentów pedagogiki.

W kontekście interpretacji wyników badania ważne jest – jak podkreśla Krzysztof Rubacha – ustanowienie jego celu:

²² Między innymi na stronach internetowych ministerstw i instytucji, których przedstawiciele podpisali umowę o współpracy w ramach projektu oraz PAP, Telewizja Polska, „Dziennik Łódzki”, „Gość Niedzielny” i inne.

²³ Artykuł ukazał się w gazecie „Turun Sanomat” w dniu 19.04.2011 roku.

²⁴ Poprzedzony działaniami i badaniami pilotażowymi prowadzonymi w latach 2009–2010.

²⁵ J. Gara, *Fenomen nieredukowalności teorii i praktyki pedagogicznej*, [w:] *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, red. M. Dudzikowa, S. Juszczak, UŚ, Katowice 2017, s. 151.

Wybieranie teorii wiodącej jest procesem kryterialnej analizy teorii dostępnych, przy czym jej kryteria pochodzą z celu badania. W celu natomiast jest zakodowane poszukiwanie wyjaśnienia, które dotyczy konkretnej klasy zjawisk i relacji je łączących. Tej zatem klasy zjawisk muszą dotyczyć analizowane teorie, czy inaczej w odniesieniu do tych zjawisk teoria musi zapewnić przestrzeń wyjaśniania²⁶.

Ogólnym celem opisanych badań jest ocena skuteczności podjętych działań edukacyjnych w ramach projektu *Jestem fair*. Cel szczegółowy to sprawdzenie, na ile idee neoolimpizmu wraz z zasadą fair play okazały się edukacyjnie wartościowe dla uczestników projektu *Jestem fair*: uczniów (w tym kibiców), nauczycieli, studentów pedagogiki (specjalność: pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej). Praktyczny cel – to próba wskazania możliwości wdrażania w praktyce pedagogicznej idei neoolimpizmu metodą projektową jako wartościowych dla procesu kształcenia i wychowania młodzieży w okresie dorastania.

Należy w tym miejscu podkreślić, iż autorka pracy występuje w podwójnej roli: jako autorka i realizatorka projektu edukacyjnego oraz jako badaczka. Pozwoliło to po zakończeniu projektu – z pozycji realizatorki – zaobserwować sytuacje, które dla „zwykłego” badacza są niedostępne (wizytacja szkół podczas działań przez nie podejmowanych, udział w jury części konkursowej projektu, uczestnictwo w spotkaniach z przedstawicielami instytucji samorządowych i rządowych, turniejach sportowych oraz wyjazdach z młodzieżą). Jednocześnie dostęp do wspomnianych sytuacji pozwolił na refleksję nad tym, co się wydarzyło. Z reguły emocjonalne zaangażowanie nie pozwala budować dystansu ani obiektywnej oceny przez badacza, tym niemniej czyż każde poznanie nie jest w jakimś sensie subiektywne?

2.3. Cel, założenia i działania edukacyjne projektu *Jestem fair*

Igrzyska olimpijskie oraz znaczące międzynarodowe wydarzenia sportowe są ważne nie tylko jako widowiska sportowe, rywalizacja, ale nade wszystko z perspektywy zachowań społecznych, międzyludzkich. Ogromne znaczenie ma tutaj przestrzeganie moralnych i sportowych norm postępowania. Niezmiennie najważniejsza jest zasada fair play – stanowi ona zbiór niepisanych reguł, stosowanie się do których wymaga szlachetnej postawy, bezwzględnego przestrzegania przepisów, poszanowania godności drugiego człowieka²⁷. W tym kontekście idea fair play jako narzędzie edukacyjne najlepiej odnajduje się na płaszczyźnie wychowania przez sport. Szczególną więc funkcję dla korzystnego przebiegu wychowania pełnią nauczyciele wychowania fizycznego.

²⁶ K. Rubacha, *Interpretacja wyników badania jako kryterium analizy procesu badawczego*, [w:] *Pułapki epistemologiczne...*, s. 139.

²⁷ Z. Żukowska, *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, [w:] *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Estrella, Warszawa 2004, s. 22.

2.3.1. Przesłanki teoretyczne do podjęcia działań edukacyjnych w łódzkich szkołach gimnazjalnych

Zaproponowane przez Barbarę Ostafińską-Molik działania interwencyjne (przedstawione w podrozdziale 1.6.1) wskazały kierunek podjętych działań przy budowaniu własnego projektu edukacyjnego *Jestem fair*. Autorka wzięła je pod uwagę przy konstruowaniu nie tylko pierwszej jego edycji, ale i kolejnych.

W związku z tym, że projekt oraz jego założenia były skierowane do wszystkich uczniów, w tym ze środowisk kibicowskich, oparto się na opracowanej przez Piotra Potejko profilaktyce postaw i zachowań agresywnych młodych ludzi jako kibiców sportowych, który przedstawiono w podrozdziale 1.6.3.

Biorąc pod uwagę okoliczności skłaniające do podjęcia działań wychowawczych (przedstawione w podrozdziałach 2.1.1 i 2.1.2), autorka w opracowaniu projektu przed EURO 2012 kierowała się przesłankami teoretycznymi, które zostaną omówione w niniejszym podrozdziale.

Projekt edukacyjny jako element profilaktyki w szkole wobec agresywnych zachowań młodzieży na imprezach sportowych

Projekt *Jestem fair* posłużył jako źródło inspiracji i merytorycznej wiedzy, także jako metoda oddziaływania na młodzież w szkole w okresie przed rozgrywkami EURO 2012 oraz po ich zakończeniu. Szczególnie że ze względu na swoją specyfikę był on możliwy do realizacji w przypadku, kiedy brakowało ogólnokrajowej strategii spajającej działania instytucji rządowych, samorządowych i organizacji pozarządowych, opartej na rzetelnej diagnozie rzeczywistości, analizie potrzeb grup celowych, profesjonalnej komunikacji PR i marketingowej oraz wytyczającej najlepsze standardy organizacji widowisk sportowych. Przed EURO 2012 dopiero zaczynały się tworzyć platformy wspierania i koordynowania aktywności realizatorów różnych projektów, dające przestrzeń do ich łączenia, wspierania się i wymiany doświadczeń. Widać było również wzajemne oddzielanie się środowisk i instytucji prowadzących projekty, co było wynikiem słabej konsolidacji środowiska edukacyjnego i sportowego wokół wspólnego celu: podniesienia świadomości i kształtowania pozytywnego kibicowania. Wiele dobrych, lecz trudnych projektów było wstrzymanych na poziomie jednostek administracyjnych i rządowych²⁸. Dopiero 1 lipca 2011 roku, kiedy Polska objęła przewodnictwo w Radzie Unii Europejskiej, powstała spółka PL2012 – powołana do organizacji EURO 2012 w Polsce w zakresie współpracy między innymi z niemieckim KOS²⁹, dotyczącej pracy z kibicami czy „ambasadami kibiców”, która zaczęła realizować program *Kibice Razem*³⁰. Instytucje rządowe przed EURO 2012 również zaczęły wprowadzać własne programy profilaktyczne, mię-

²⁸ Rekomendacje przekazane w ramach projektu *Aktywny kibic+*, zleconego przez Ministerstwo Sportu w 2009 roku.

²⁹ KOS – niemieckie ośrodki dla kibiców *Die Koordinationsstelle Fanprojekte*, <https://www.kos-fanprojekte.de> [dostęp: 10.11.2018].

³⁰ www.2012.org.pl [dostęp: 10.05.2012]; www.kibice-razem.pl [dostęp: 10.05.2012].

dzy innymi Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji ogłosiło w ramach programu *Razem Bezpieczniej* konkursy na realizację projektów edukacyjnych skierowanych do kibiców³¹, wśród których projekt *Jestem fair* otrzymał w 2011 roku tytuł lidera tego programu.

Opierając się przy opracowywaniu założeń projektu na przedstawionych w podrozdziale 1.6.3 aspektach profilaktyki Piotra Potejki, autorka uwzględniła wytyczne zawarte w jego schemacie, to jest zaangażowanie w poszczególne jego zadaniach kadry szkoły, oddziaływanie organizatorów, rodziców i środowiska lokalnego. Zadania te autorka uwzględniła, wykorzystując model Ewy Wysockiej (podrozdział 1.6.1). W punkcie dotyczącym poziomu działań profilaktycznych wprowadziła (ze względu na subkulturę kibiców) trening zachowań emocjonalnych w widowiskach sportowych. Treści uzupełnione zostały o koncepcję pięciu zasad olimpizmu Pierre'a de Coubertina, przedstawionych w podrozdziale 1.3.2.

Wobec oczekiwań społecznych, środowiskowych, a także w związku z przesłankami teoretycznymi przedstawionymi w podrozdziale 2.1.2, ustanowiono cel i założenia projektu edukacyjnego, który najpierw przeprowadzono w trzech szkołach w ramach pilotażu, a następnie w łódzkich gimnazjach.

W 2010 roku wykonano działania w ramach projektu pilotażowego, wdrożonego po podpisaniu w dniu 6 października 2009 roku przez Podsekretarza Stanu w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji oraz Dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego *Porozumienia o współpracy*. Na mocy tegoż porozumienia strony zobowiązały się między innymi do wdrożenia pilotażowego projektu *Jestem fair* na terenie miasta Łodzi, promowania programu na terenie całej Polski oraz złożenia aplikacji o pozyskanie środków unijnych. Twórcy programu zrealizowali jego założenia między innymi poprzez prowadzenie przez studentów zajęć warsztatowych w trzech szkołach w Łodzi w ramach godziny wychowawczej lub lekcji wychowania fizycznego, zorganizowanie przez studentów turnieju piłkarskiego dla uczestników zajęć warsztatowych na neutralnym boisku i konkursu na najlepszy kulturalny doping swojej drużynie oraz spotkań z piłkarzami w szkołach i na stadionie.

Uwzględniając problemy rozwojowe młodych ludzi, często występujące zaburzenia w relacjach rówieśniczych, chęć dominacji w grupie, wyzwalanie w wielu przypadkach w niej agresji i przemocy, dostrzeżono potrzebę skierowania działań profilaktycznych w stronę uczniów pierwszych klas szkół gimnazjalnych. Etap przejścia ze szkoły podstawowej do gimnazjum, bardzo często zupełna zmiana środowiska rówieśniczego, zbiegająca się z problemami wieku dojrzewania, stanowią najlepszy moment do wzmocnienia działań profilaktycznych w celu łagodzenia konfliktów poprzez kształtowanie postaw tolerancji i fair play wobec drugiego człowieka, często rywala i przeciwnika, zarówno w sporcie, jak też w życiu codziennym.

³¹ <https://razembezpieczniej.mswia.gov.pl/> [dostęp: 10.05.2012].

Wyniki badań³², a także zainteresowanie uczestników prowadzonymi działaniami potwierdziły potrzebę kontynuacji programu i zasadność objęcia projektem większej liczby szkół. Ponadto wskazały, iż poprzez zasadę fair play można propagować wśród młodzieży pożądane zachowania i wartości moralne, które znajdują odzwierciedlenie w sporcie, a także w innych aspektach życia codziennego. Było to szczególnie ważne w perspektywie organizacji EURO 2012 w Polsce i na Ukrainie. Kolejną edycję projektu zrealizowano w roku szkolnym 2010/2011; została ona zmodyfikowana i wprowadzona na podstawie tak zwanego *Porozumienia o współpracy*, podpisanego 28 stycznia 2011 roku w Urzędzie Miasta Łodzi pomiędzy Urzędem Miasta Łodzi, Uniwersytetem Łódzkim, Ministerstwem Spraw Wewnętrznych i Administracji, Ministerstwem Sportu i Turystyki. Podpisano także listy intencyjne z partnerami³³.

W celu pozyskania środków finansowych wspólnie przygotowano w kwietniu 2010 roku aplikację o dofinansowanie projektu w ramach programu szczegółowego Unii Europejskiej na lata 2007–2013 pod nazwą *Prawa Podstawowe i Obywatelstwo*³⁴. Mimo iż projekt nie został zakwalifikowany przez Komisję Europejską do finansowania, to jego założenia postanowiono realizować, szukając dalej funduszy. Finansowanie nagród w ramach części konkursowej i imprez masowych projektu (w tym: nagród rzeczowych, wyjazdu do Warszawy, przyjęcia młodzieży ze szkoły w Londynie, opłacenie podróży drużyny sportowej do Anglii) pokrył Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi³⁵. Koordynatorzy projektu, nauczyciele ze szkół, studenci i przedstawiciele poszczególnych instytucji pracowali bezpłatnie, w ramach wolontariatu i własnych zainteresowań. Środki na badania przeznaczyła Pracownia Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych pokryło koszty wydania publikacji³⁶, a Ministerstwo Sportu i Turystyki przekazało teczki z logo projektu nauczycielom biorącym udział w konferencji i koszulki uczestnikom turnieju międzynarodowego. Ten wysiłek został dostrzeżony między innymi przez Polski Komitet Olimpijski i Europejski Ruch Fair Play (EFPM). Organizacje te przyznały indywidualne i zespołowe wyróżnienia za inicjatywy podejmowane na rzecz promocji wartości fair play wśród dzieci i młodzieży (przedstawione w załączniku 4).

³² J. Kowalska, A. Kaźmierczak, *Zasada fair play jako wartość wychowawcza...*; J.E. Kowalska, *Projekt edukacyjny „Jestem fair” – jak przez ideę fair play i sport zapobiegać chuligaństwu stadionowemu*, [w:] *Od fana do chuligana*, s. 149–166.

³³ *Ibidem*, s. 37.

³⁴ Rada Europy przyjęła do realizacji program „Prawa Podstawowe i Obywatelstwo” w dniu 19.04.2007 roku.

³⁵ Urząd Miasta Łodzi składał wnioski o dofinansowanie między innymi w Urzędzie Marszałkowskim i Ministerstwie Spraw Wewnętrznych, nie otrzymując go jednak.

³⁶ Dotyczy dwóch publikacji: J. Kowalska, *Fair play w wychowaniu do kulturalnego odbioru widowiska sportowego (na przykładzie łódzkiego projektu „Jestem fair”)*, Wydawnictwo MSWiA, Warszawa 2012; J. Kowalska, A. Kaźmierczak, *Zasada fair play jako wartość wychowawcza w edukacji szkolnej i przeciwdziałaniu chuligaństwu na stadionach*, Centrum Szkolenia Policji w Legionowie, Warszawa 2010.

2.3.2. Cel i założenia projektu *Jestem fair*

Na podstawie przedstawionych uwarunkowań powstawania projektu, jak również przeprowadzonych badań pilotażowych sformułowano cel aplikacyjny, cel ogólny projektu: **zwalczanie rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu poprzez upowszechnianie postawy fair play dla większego zrozumienia innych kultur, wyznań i większej tolerancji społeczeństwa, jak również przeciwdziałanie przemocy wśród młodzieży, kształtowanie postawy tolerancji i postępowania w duchu fair play w życiu codziennym i relacjach rówieśniczych.**

Ogólny cel projektu nie zmieniał się przez czas trwania wszystkich jego edycji.

Realizację projektu rozpoczęto od promocji jego idei i założeń podczas specjalnie zorganizowanej konferencji, a także poprzez plakaty, media lokalne (TVP Łódź, TV Toya) i internet (stworzenie linku na stronach Urzędu Miasta Łodzi, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, Ministerstwa Sportu i Turystyki, Komendy Miejskiej Policji, Straży Miejskiej i klubów sportowych). Dzięki temu stosunek do projektu zarówno uczniów, nauczycieli, studentów, jak i instytucji wspierających projekt (między innymi klubów sportowych oraz środowisk kibicowskich) był od początku pozytywny. Tym samym rozpoczęcie i realizacja projektu była łatwiejsza do przeprowadzenia. Szczegóły na temat debaty w sprawie założeń projektu w mediach przedstawia podrozdział 2.1.2.

Tab. 3. Propozycja działań podjętych w ramach realizacji projektu według zasad olimpizmu Pierre'a de Coubertina

Wyszczególnienie	Zasady olimpizmu Pierre'a de Coubertina				
	Pierwsza: <i>religio athletae</i>	Druga: <i>citius–altius–fortius</i>	Trzecia: fair play i radość z wysiłku	Czwarta: rozejm	Piąta: eurytmia – związek sportu ze sztuką
Propozycja działań podjętych przy rozwiązywaniu problemów młodzieży w okresie dorastania oraz negatywnych zachowań kibiców piłkarskich	Sportowcy jako ambasadorzy nowoczesnej edukacji	Powinność rozwoju własnych zdolności fizycznych, intelektualnych i kulturalnych	Dążenie do wzoru rycerskości, wsparcia dla innych, walki na równych zasadach	Cykliczność rozgrywek dla wszystkich sportowców, (co 4 lata), aby neutralizować konflikty. Idea pokoju	Powiązanie sztuki i poezji jako elementu świętowania ważnych wydarzeń sportowych, takich jak igrzyska olimpijskie

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę założenia teoretyczne (przedstawione w poprzednich rozdziałach książki), będące wielowymiarowym podłożem konstruowania działań edukacyjnych w konkretnych okolicznościach (EURO 2012), projekt oparto na uniwersalnych wartościach neoolimpizmu Pierre'a de Coubertina, jako na tych, które mogą być wykorzystane również w innych sytuacjach, w innym czasie i miejscu. Podjęto próbę określenia działań edukacyjnych spójnych z omówioną w podrozdziale 2.1 koncepcją badań. Założono, że realizacja projektu edukacyjnego *Jestem fair* według pięciu zasad olimpizmu Pierre'a de Coubertina może być pomocna w kontekście próby rozwiązywania problemów młodzieży w okresie dorastania, włączając w to uczniów deklarujących kibicowanie wybranemu klubowi sportowemu (potencjalnie zagrożonych wpływem subkultur kibiców piłkarskich) (tabela 3).

Elementami wspólnymi dla wszystkich edycji projektu byli uczestnicy (w każdej edycji uczniowie pierwszych klas gimnazjalnych) oraz ogłaszane konkursy i kryteria ich oceny, turnieje międzyszkolne z poszanowaniem zasady fair play, a także organizatorzy i koordynatorzy projektu. Co roku zmianie ulegały zadania w ramach ogłaszanych konkursów w szkołach, rodzaje imprez masowych, a także nagrody rzeczowe (różne w każdej edycji) dla zwycięskich szkół (rycina 4).

W każdej edycji projekt realizowano w dwóch częściach: pierwsza – ogólnodostępna dla wszystkich chętnych, bez konieczności realizowania części konkursowej w szkołach, i druga – część konkursowa projektu, w której – na podstawie regulaminu – placówki zgłoszone do projektu realizowały poszczególne zadania. Dodatkowo dla zwycięskich gimnazjów pierwszej i drugiej edycji przygotowano nagrody: udział czterech szkół, tworzących tak zwaną *łódzką drużynę*, w wymianie międzynarodowej z londyńską szkołą Greig City Academy. Po pierwszej edycji łódzka drużyna, oprócz rozegranego turnieju sportowego, uczestniczyła we wspólnej wycieczce do Warszawy i w spotkaniu integracyjnym w Ośrodku Edukacji Ekologicznej w Lesie Łagiewnickim w Łodzi. Po drugiej edycji nowa łódzka drużyna, utworzona z uczniów z czterech łódzkich szkół, wyjechała na turniej sportowy do Londynu. Całość działań została opisana w tabeli 4.

Treści do realizacji w ramach projektu, oparte na pięciu zasadach olimpizmu Pierre'a de Coubertina, zostały opracowane na podstawie programów edukacyjnych proponowanych przez Międzynarodowy Komitet Olimpijski (IOC), jako poradnik dla edukatorów³⁷, komitety olimpijskie Kanady i USA (na podstawie programów przygotowanych dla szkół specjalnie przed rozgrywanymi igrzyskami w Calgary – 1988 i Atlancie – 1996)³⁸, a także przez Klub Fair Play Polskiego Komitetu Olimpijskiego³⁹.

³⁷ *Keep the Spirit Alive. A handbook for educators*, IOC 1995. Materiał udostępniony przez prof. Wojciecha Lipońskiego.

³⁸ *The Olympics and Playing Fair*, Canadian Olympic Association 1989; *Share the Olympic Dream*, The United States Olympic Committee's. Curriculum Guides – Volume 1, 1995. Materiały udostępnione przez prof. Wojciecha Lipońskiego.

³⁹ Oparto się między innymi na *Dekalogu Fair Play*, opracowanym przez Zofię Żukowską i Ryszarda Żukowskiego, który jest dostępny między innymi na stronie http://www.olimpijski.pl/Media/files/ksiazka_fair%20play4-popr2.pdf, s. 159 [dostęp: 10.10.2017].

SCHEMAT CZĘŚCI KONKURSOWEJ PROJEKTU REALIZOWANEGO W SZKOŁACH

ELEMENTY WSPÓLNE WSZYSTKICH EDYCJI

1. Organizatorzy
2. Cel projektu
3. Uczestnicy (formalne zgłoszenie udziału)
4. Zadania konkursowe realizuje specjalnie powołany przez szkołę zespół, składający się maksymalnie z dziesięciorga uczniów klas pierwszych i dwójga nauczycieli
5. Przygotowanie prezentacji multimedialnej dokumentującej realizację zadań konkursowych
6. Kryteria oceny projektu
7. Koordynatorzy projektu

EDYCJA 1

- 1) przygotowanie i przeprowadzenie jednego warsztatu dla uczniów swojej szkoły poświęconego tolerancji, walce z rasizmem i antysemityzmem
- 2) przygotowanie i przeprowadzenie jednego warsztatu dla uczniów swojej szkoły poświęconego idei fair play w sporcie i życiu codziennym
- 3) zorganizowanie i przeprowadzenie wewnątrzszkolnego turnieju sportowego połączonego z konkursem kibicowania fair oraz wyborem sportowca fair play poświęconej projektowi
- 5) udział w masowej imprezie sportowej zorganizowanej przez koordynatorów projektu

EDYCJA 2

- 1) przedstawienie teatralne lub debata (lub inna forma) przygotowane przez uczniów dla uczniów tej samej szkoły na temat rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu wobec innych osób, kultur i wyznań w sporcie i życiu codziennym
- 2) przeprowadzenie konkursu plastycznego, muzycznego lub literackiego w szkołach, na temat tolerancji dla innych osób, kultur i wyznań w sporcie i życiu codziennym, skierowanego do całej społeczności szkolnej
- 3) zaproszenie wybranego sportowca i przeprowadzenie spotkania z uczniami szkoły – poruszenie tematów związanych z ideą fair play w sporcie i życiu
- 4) zorganizowanie i przeprowadzenie wewnątrzszkolnych „Letnich Igrzysk Olimpijskich dla dziewcząt i/lub chłopców” z konkursem na kibicowanie fair oraz wyborem sportowca fair play, w dowolnych konkurencjach sportowych
- 5) zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi
- 6) udział w masowej imprezie sportowej, połączonej z konkursem kibicowania fair, zorganizowanej przez koordynatorów projektu

EDYCJA 3

- 1) nakreślenie i przedstawienie na forum szkoły krótkiego filmu (max 3 min) dowolnym sprzętem (może być również telefonem komórkowym) na temat zachowań fair play w sporcie i życiu, według własnego scenariusza
- 2) zaproszenie przedstawiciela wybranej religii (poza katechetą/osobą duchowną ze szkoły) i przeprowadzenie spotkania/debaty z uczniami szkoły – poruszenie tematów związanych z tolerancją
- 3) zorganizowanie i przeprowadzenie międzyszkolnego turnieju sportowego (z co najmniej dwoma drużynami) z konkursem na kibicowanie fair oraz wyborem sportowca fair play, w dowolnych konkurencjach sportowych
- 4) zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi
- 5) udział w masowej imprezie sportowej zorganizowanej przez koordynatorów projektu

EDYCJA 4

- 1) zorganizowanie i przeprowadzenie szkolnego konkursu literackiego dotyczącego tolerancji wobec innych kultur i wyznań
- 2) zorganizowanie wystawy prezentującej przykłady kulturalnego kibicowania podczas imprez lub zawodów sportowych zorganizowanych w łodzi (z podaniem nazwy i terminu imprezy)
- 3) zorganizowanie i przeprowadzenie samodzielnie lub we współpracy z innymi szkołami **międzyszkolnego turnieju sportowego** (z udziałem co najmniej dwóch szkół) z konkursem na kibicowanie fair oraz wyborem sportowca fair play, w dowolnych konkurencjach sportowych
- 4) udział zorganizowanej grupy uczniów-kibiców w Mistrzostwach Świata w Piłce Siatkowej Mężczyzn w wybranym meczu rozgrywanym w Łodzi (w przypadku dystrybucji biletów dla uczniów łódzkich szkół)
- 5) zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi
- 6) udział w imprezie sportowej zorganizowanej przez koordynatorów projektu – zawody na orientację w Lesie Tagliewnickim

Ryc. 4. Schemat części konkursowej projektu we wszystkich jego edycjach

Źródło: opracowanie własne.

2.3.3. Działania oparte na fundamentalnych zasadach olimpizmu Pierre'a de Coubertina podjęte w ramach projektu *Jestem fair*

Pierre de Coubertin był przeświadczony o tym, że sport olimpijski doskonali człowieka w wymiarze cielesnym i duchowym. W ten sposób nawiązywał do antycznego ideału *kalos kagathos*, czyli piękny fizycznie i duchowo⁴⁰. W swojej działalności naukowej dowodził, że kształtując silną wolę, szlachetne zachowania, szacunek dla przeciwnika, dobrowolną rezygnację z nieuczciwych sposobów wygrywania, sport może być środkiem wychowania moralnego, wolicjonalnego, intelektualnego i społecznego. Taką ideę propagował, wiążąc sport z wychowaniem młodzieży, ufając przy tym w kulturotwórczą i wychowawczą rolę sportu⁴¹.

Realizacja projektu edukacyjnego *Jestem fair* w każdej edycji podzielona była na dwie główne części: część konkursową i masową imprezę sportową (tabela 4). Dodatkowo przed rozpoczęciem pierwszej edycji zorganizowano dla nauczycieli ze wszystkich łódzkich gimnazjów konferencję i warsztaty oraz otwarte spotkanie w hali sportowej ze sportowcami, zaś po jej zakończeniu, dla zwyciężskich szkół z części konkursowej, Międzynarodowy Turniej w Piłkę Nożną i Koszykową, wyjazd do Warszawy i zabawy integracyjne w Lesie Łagiewnickim.

Jednym z najistotniejszych czynników sukcesu w edukacji są zaangażowani pedagodzy, którzy ucząc, chcą być coraz lepsi. Dobrze, kiedy potrafią uczyć oraz swobodnie poruszają się w metodach i technikach nauczania. Sytuacja byłaby idealna, gdyby byli motywowani wewnętrznie, a nie zewnętrznie. Na takie wzorce zapatrują się twórcy Raportu o Kapitale Intelktualnym Polski⁴², którzy wskazują, że

[...] w najlepszych systemach edukacyjnych na świecie, jak w Finlandii czy Singapurze, a również w dobrych szkołach w Polsce, funkcjonuje praktyczny system kształcenia przyszłych nauczycieli – duży nacisk kładziony jest najpierw na obserwowanie lekcji prowadzonych przez kolegów nauczycieli, a potem samodzielne prowadzenie lekcji. Niestety, przeważająca część nauczycieli dla polskich szkół XXI wieku kształcona jest wciąż według modelu pochodzącego z XIX w., w którym kładzie się nacisk na przekazanie encyklopedycznej wiedzy [...], brak jest zajęć o charakterze praktycznym, nie rozwijane są w ogóle umiejętności interpersonalne nauczycieli [...], bezpośrednio po studiach niezbędne jest natychmiastowe podjęcie intensywnego kształcenia w celu uzupełnienia podstawowych braków [...]⁴³.

⁴⁰ V. Girginov, J. Parry, *The Olympic Games Explained*, Routledge, Londyn–Nowy Jork 2005, s. 10–11. Zainteresowanie teorii pedagogicznej wychowaniem fizycznym dzieci i młodzieży poprzez powrót do koncepcji kalokagatii opisuje między innymi Herbert Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, przeł. A. Peretiatkowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1960, s. 47.

⁴¹ Z. Żukowska, *Wartości edukacyjne i funkcje socjalizacyjne uczestnictwa młodzieży w kulturze fizycznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, s. 30.

⁴² Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, Zespół Doradców Strategicznych Premiera, Warszawa 2008, s. 57.

⁴³ Autorzy Raportu o Kapitale Intelktualnym Polski powołują się na publikację J. Zawadowskiej, *Nauczyciel jako wychowawca – czego nie chcą uczelnie*, Warszawa 2008.

Tab. 4. Działania podjęte we wszystkich edycjach projektu *Jesem fair* w kontekście realizacji założeń zasad olimpizmu Pierre'a de Coubertina jako źródła wartości w wychowaniu

Edycja projektu	I edycja 2011	II edycja 2012/2013	III edycja 2013/2014	IV edycja 2014/2015	Treści realizujące zasady olimpizmu	Źródła wartości
1	2	3	4	5	6	7
Ogólnodostępna, bez konieczności realizowania części konkursowej w szkołach						
Udział w imprezach masowych, organizowanych przez koordynatorów projektu	Spotkanie ze sportowcami w hali sportowej	–	–	–	Pierwsza zasada <i>religio athletae</i>	Autorytet/wzór sportowca
	Udział w biegu sztafetowym połączonym z kibicowaniem	Przemarsz reprezentantów szkół z Pucharem Europy ulicą Piotrkowską do Manufaktury	Spotkanie z siatkarkami Organiki Łódź i siatkarzami Skry Belchatów	Zawody na orientację w Lesie Łagiewnickim	Czwarta zasada rozejm Pierwsza zasada <i>religio athletae</i>	Autorytet/wzór sportowca Moralno-społeczne
Udział w konkursach	Konkurs na flagę fair play skierowany do kibiców piłki nożnej	–	–	–	Piąta zasada eurytmia	Estetyczne
	Udział w części konkursowej pierwszej edycji	Udział w części konkursowej drugiej edycji	Udział w części konkursowej trzeciej edycji	Udział w części konkursowej czwartej edycji	Wszystkie zasady	Poznawcze Moralno-społeczne Estetyczne

1	2	3	4	5	6	7
Część konkursowa projektu – zadania do realizacji przez zespół szkolny w poszczególnych edycjach						
Warsztaty dla uczniów lub inne aktywizujące formy nauczania dla uczniów poświęcone idei fair play w sporcie i życiu	Przygotowanie i przeprowadzenie jednego warsztatu dla uczniów poświęconego idei fair play w sporcie i życiu codziennym	Przedstawienie teatralne lub debata (lub inna forma), przygotowane przez uczniów dla uczniów tej samej szkoły, na temat rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu wobec innych osób, kultur i wyznań w sporcie i życiu codziennym	Nakreślenie i przedstawienie na forum szkoły krótkiego filmu na temat zachowań fair play w sporcie i życiu, według własnego scenariusza	–	Trzecia zasada fair play i radość z wysiłku	Poznawcze Moralno-społeczne
Organizacja/udział w międzyszkolnym turnieju sportowym połączonym z kibicowaniem oraz wyborem sportowca fair play	Zorganizowanie i przeprowadzenie wewnątrzszkolnego turnieju sportowego połączonym z konkursem kibicowania fair play oraz wyborem sportowca fair play	Zorganizowanie i przeprowadzenie wewnątrzszkolnych „Letnich Igrzysk Olimpijskich dla dziewcząt i/lub chłopców” z konkursem na kibicowanie fair play oraz wyborem sportowca fair play, w dowolnych konkurencjach sportowych	Zorganizowanie i przeprowadzenie międzyszkolnego turnieju sportowego (z co najmniej dwoma drużynami) z konkursem na kibicowanie fair play oraz wyborem sportowca fair play, w dowolnych konkurencjach sportowych	Zorganizowanie i przeprowadzenie samodzielnego lub we współpracy z innymi szkołami międzyszkolnego turnieju sportowego (z udziałem co najmniej dwóch szkół) z konkursem na kibicowanie fair play oraz wyborem sportowca fair play, w dowolnych konkurencjach sportowych	Druga zasada <i>citius—altius—fortius</i> Trzecia zasada fair play i radość z wysiłku	Moralno-społeczne

Tab. 4 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7
Konkurs szkolny łączący sport ze sztuką	–	Przeprowadzenie konkursu plastycznego lub muzycznego, literackiego w szkołach na temat tolerancji dla innych osób, kultur i wyznań w sporcie	–	Zorganizowanie i przeprowadzenie szkolnego konkursu literackiego dotyczącego tolerancji wobec innych kultur i wyznań	Piąta zasada eurytmia	Estetyczne
Zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej udziałowi w projekcie	Zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi	Zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi	Zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi	Zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi	Piąta zasada eurytmia	Estetyczne
Udział w imprezie masowej organizowanej przez koordynatorów projektu	Bieg sztafetowy na stadionie AZS Łódź	1. Przemarsz reprezentantów szkół z Pucharem Europy ulicą Piotrkowską do Manufaktury 2. Udział zgłoszonych szkół w turnieju piłkarskim, zorganizowanym na rynku Manufaktury	Spotkanie z siatkarkami Organiki Łódź i siatkarzami Skry Belchatów	Bieg na orientację w Lesie Łagiewnickim	Czwarta zasada rozejm Pierwsza zasada <i>religio athletae</i>	Moralno-społeczne Autorytet/ wzór sportowca

1	2	3	4	5	6	7
Zadania do realizacji dla zwyciężskich szkół z części konkursowej projektu						
Nagrody po zakończonych edycjach części konkursowej projektu	1. Utworzenie łódzkiej drużyny i udział w Międzynarodowym Turnieju w Łodzi 2. Udział w wycieczce do Warszawy z młodzieżą angielską 3. Udział w spotkaniu integracyjnym w Lesie Łagiewnickim	Utworzenie łódzkiej drużyny i wyjazd do Londynu: udział w turnieju sportowym i warsztatach zorganizowanych przez Greig City Academy	–	–	Wszystkie zasady	Poznawcze Moralno-społeczne Estetyczne Edukacyjne (dla nauczycieli)

Źródło: opracowanie własne.

Aby temu zapobiec, autorzy raportu wskazują⁴⁴ na konieczność doskonalenia przez nauczycieli akademickich metod dydaktycznych, ewoluujących w kierunku samokształcenia, z rolą nauczyciela jako mentora stwarzającego warunki sprzyjające uczeniu się studentów. Jak zauważa Wanda Dróżka⁴⁵, sens studiowania teorii polega nie na tym, aby wiedzę teoretyczną bezpośrednio stosować w praktyce, ale na „przenikaniu naukowego sposobu myślenia do praktyki szkolnej”.

W tym kontekście niezmiernie ważne przy opracowywaniu projektu było odpowiednie przygotowanie zarówno nauczycieli uczących w szkołach, jak i przyszłych nauczycieli – obecnych studentów pedagogiki ze specjalności pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej. Dotyczyło ono doskonalenia metod pracy (aktywizujące – warsztatowe, z wykorzystaniem zasady fair play), jak i zwrócenie szczególnej uwagi na problem możliwego udziału młodzieży szkolnej w łódzkiej subkulturze kibicowskiej.

Biorąc pod uwagę te założenia, zorganizowano konferencję dla nauczycieli łódzkich gimnazjów z udziałem przedstawicieli różnych środowisk: naukowców, przedstawicieli rządu i samorządu lokalnego, stowarzyszeń i organizacji pozarządowych, psychologów i pedagogów, funkcjonariuszy służb miejskich, w tym policji i straży miejskiej, związanych z pracą wychowawczą w szkołach. Zastanawiano się, jak przygotować ucznia do roli kibica, tak aby w nim samym wyzłocił takie wartości, które pozwolą mu na samorealizację przez uczestnictwo w kulturze fizycznej, między innymi jako widz – kibic. Szukano odpowiedzi na pytanie, jaką znaleźć najskuteczniejszą metodę oddziaływania wychowawczego. Pytanie to posłużyło do wielowymiarowych prób poszukiwania odpowiedzi. Szansę zaczęto upatrywać w uniwersalnych wartościach ponadczasowych, rozumianych przez młodzież, takich jak na przykład edukacja olimpijska, z jej główną zasadą fair play. Przed EURO 2012 nabrała ona szczególnego znaczenia. Zofia Żukowska rozpatruje edukację olimpijską w dwóch kategoriach:

jako element przygotowań do igrzysk poszczególnych krajów i ich społeczeństw oraz jako nośny instrument w edukacji młodzieży, z szansami na samorealizację i socjalizację, partnerstwo w interakcjach wychowawczych, pogłębioną refleksję etyczną i rozbudzoną potrzebę własnego doskonalenia – nie tylko w sporcie⁴⁶.

Przyjęto, że obie te kategorie były możliwe do zrealizowania przy współpracy zarówno nauczycieli wychowania fizycznego, jak i poprzez uwrażliwianie na piękno (w muzyce, literaturze, poezji, rzeźbie, teatrze, architekturze, malarstwie i innych) na zajęciach lekcyjnych z języka polskiego, historii, sztuki czy aktywnościach pozalekcyjnych. Należało stworzyć takie możliwości nauczycielom, aby mogli współpracować ze sobą, na przykład w ramach poszczególnych działań

⁴⁴ Raport o Kapitale..., s. 79.

⁴⁵ W. Dróżka, *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli a tryb ich kształcenia i dalszej stymulacji rozwoju*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska et al., WSP ZNP, Warszawa 2000, s. 294.

⁴⁶ Z. Żukowska, *Wychowawcze funkcje idei fair play w sporcie dzieci i młodzieży*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, s. 167.

projektu edukacyjnego realizowanego w szkole⁴⁷ (między innymi międzyszkolnego turnieju sportowego w wybranej dyscyplinie sportowej), i zachęcić ich do takiej współpracy.

Podczas pierwszego dnia zapoznano przedstawicieli zainteresowanych instytucji z założeniami programu i zaproponowano szkołom uczestnictwo w projekcie. Zaproszenie do udziału w konferencji skierowane zostało także do partnerów zagranicznych – przedstawicieli miast: Stuttgart (Niemcy) i Londyn (Anglia). Połączona ona była z warsztatami (przeprowadzonymi w kolejnym dniu) dla nauczycieli, a ich efektem było wypracowanie podstaw do tworzenia własnych projektów edukacyjnych.

Konferencja okazała się niezwykle ważna dla rozpoczęcia debaty publicznej na temat wartości olimpijskich w edukacji młodzieży i zagrożeń związanych z kibicowaniem przed EURO 2012. Zaproszono na nią wielu prelegentów, między innymi nauczycieli akademickich, psychologów, działaczy sportowych, przedstawicieli służb miejskich oraz partnerów zagranicznych realizujących programy edukacyjne skierowane do uczniów (kibiców) w okresie dorastania. Poniżej zostały przedstawione szczegółowe tematy wystąpień i warsztatów dla nauczycieli.

W dniu 17 lutego 2011 roku w Dużej Sali Obrad Urzędu Miasta Łodzi odbyła się konferencja *Jestem fair – stop przemocy – start tolerancji*, podczas której referat wprowadzający wygłosili Zofia Żukowska i Ryszard Żukowski, członkowie Polskiej Akademii Olimpijskiej przy PKOl na temat: *Sportowy dekalog kibica*. Następnie swoje wystąpienia wygłosili przedstawiciele poszczególnych instytucji:

1. *Zagrożenia związane ze zjawiskiem pseudokibicowania* (Policja Miejska w Łodzi).
2. *Dlaczego niektórym osobom trudno jest być fair?* (Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 5 w Łodzi).
3. *Wzmacnianie pozytywnych postaw wśród kibiców ważnym elementem wychowania do odbioru widowiska sportowego bez antagonizmów* (ŁKS Łódź i RTS Widzew).
4. *Działania Straży Miejskiej w związku ze zjawiskiem przemocy i agresji wśród młodzieży* (Straż Miejska w Łodzi).
5. *Rasizm na polskich stadionach – metody przeciwdziałania* (Stowarzyszenie „Nigdy więcej”).
6. *Edukacja poprzez sport i promowanie pozytywnych postaw wśród młodzieży na przykładzie Greig City Academy w Londynie* (Stowarzyszenie „Czerwona Kartka Rasizmowi”).
7. *Projekt miasta Stuttgart „Wspólne przeżycie – sport”. Kształtowanie postawy fair play oraz edukacja do tolerancji* (Urząd Miasta w Stuttgartcie).
8. *Założenia i realizacja projektu Jestem fair* (Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ i Wydział Edukacji UMŁ).

Następnego dnia, 18 lutego 2011 roku, w budynku Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ, odbyły się warsztaty dla nauczycieli ze wszystkich łódzkich

⁴⁷ Więcej o związkach sportu i sztuki na lekcjach w szkole w książce Z. Żukowskiej, R. Żukowskiego, *Fair play jako wartość edukacyjna...*

gimnazjów. Najpierw przedstawiono uczestnikom założenia projektów konkursowych realizowanych w szkołach, a następnie równolegle przeprowadzono warsztaty w dwóch grupach:

- z psychologami Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Nr 4 w Łodzi, pod tytułem *Indianin, harcerz, kibic... – o potrzebach: przynależności do grupy, siły, mocy*;
- z pracownikami Uniwersytetu Łódzkiego, na temat *Autoportret kibica i fair play w sporcie i życiu*.

Na zakończenie wygłoszony został wykład przedstawiciela Stowarzyszenia „Nigdy Więcej” pod tytułem *Wykopmy rasizm ze stadionów*⁴⁸. Nauczyciele mogli się dowiedzieć między innymi o symbolach promowanych przez subkultury kibicowskie, które często noszą uczniowie, chociaż nie znają ich znaczenia i wymowy.

Nauczyciele uczestniczący w konferencji oraz warsztatach otrzymali certyfikaty Szkolnego Koordynatora Projektu *Jestem fair*, następnie – po akceptacji dyrektorów szkół – zgłaszali się do realizacji założeń projektu w swoich szkołach. Do udziału zaproszono po dwóch nauczycieli ze wszystkich publicznych oraz specjalnych gimnazjów w Łodzi. Łącznie w dwudniowym szkoleniu wzięło udział i otrzymało certyfikaty 105 nauczycieli z 60 placówek (w tym z sześciu szkół specjalnych, jednego Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii i jednego Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego).

Poszczególne działania edukacyjne oparto na założeniach zgodnych z zasadami olimpizmu Pierre’a de Coubertina, przedstawionymi w tabeli 4, a które wypełniono we wszystkich edycjach projektu treściami odnoszącymi się do źródeł wartości realizowanych w procesie wychowania, to jest 1) wzoru sportowca, 2) moralno-społecznych, 3) poznawczych i 4) estetycznych. Poniżej zostaną one szczegółowo omówione w kontekście znaczenia edukacyjnego dla realizowanego projektu.

Wzór sportowca jako ideał wychowawczy

Wzór sportowca – jak podkreślał Pierre de Coubertin – odnosi się do autorytetów jako ambasadorów współczesnej edukacji. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że w początkowej fazie dorastania młodzież poszukuje wzorca do naśladowania, osoby, z którą można się identyfikować (aktor, sportowiec, wokalista), to wybór odpowiedniego autorytetu jest niezmiernie ważny. Osoba ta może mieć ogromny wpływ na zachowanie młodego człowieka. W relacjach międzyludzkich pojęcie autorytetu bywa różnie rozumiane i postrzegane: jedni nadużywają jego znaczenia, inni nie doceniają jego roli. Jak podkreśla Andrzej Łuczyński,

wolność, będąc konstruktywną częścią każdego autorytetu, nie polega jednak na czynieniu cze-
gokolwiek w sposób nieodpowiedzialny. Człowiek obdarzony autorytetem powinien zawsze mieć
świadomość, że wolność zakłada wierność prawdzie i dobru oraz zobowiązuje do odpowiedzial-
ności za podejmowane decyzje i czyny⁴⁹.

⁴⁸ J. Kowalska, *Fair play w wychowaniu do kulturalnego odbioru widowiska sportowego (na przykładzie łódzkiego projektu „Jestem fair”)*, Wydawnictwo MSWiA, Warszawa 2012, s. 38.

⁴⁹ A. Łuczyński, *Autorytet i odpowiedzialność w wychowaniu*, [w:] *Wychowanie wobec współczes-
nych przemian społeczno-kulturowych*, red. D. Bis, E. Smółka, R. Skrzyniarz, KUL, Lublin 2012, s. 57.

Zgodnie z pierwszą zasadą olimpizmu Pierre'a de Coubertina (wzór sportowca), która była jedną z przesłanek do kontaktów młodzieży z autorytetami sportowymi, w każdej z edycji projektu zaplanowano spotkanie z wybitnymi postaciami sportu. Założono tutaj, że za rozwijanie i propagowanie idei fair play odpowiedzialni są przede wszystkim trenerzy i zawodnicy, którzy między innymi poprzez swoją postawę w walce sportowej mogą rozpowszechnić tę wartość. Powinni oni stanowić przykład zachowania w duchu czystej gry, przestrzegać przepisów, respektować decyzje sędziego, a także szanować przeciwników i widzów.

W pierwszej edycji (2011) podczas biegu sztafetowego uczniowie spotykali się z olimpijczykami (lekkoatletami) i piłkarzami, w drugiej (2012) z dziennikarzami sportowymi i piłkarzami niosącymi Puchar EURO 2012, w trzeciej (2013) z siatkarkami Budowlanych Łódź i siatkarzami Skry Bełchatów (w tym z trenerem Stéphane'em Antigą, który w 2014 roku wywalczył z reprezentacją Polski mistrzostwo świata), a w czwartej (2014) z lekkoatletami – łódzkimi olimpijczykami.

Dodatkowo przed rozpoczęciem pierwszej edycji projektu odbyło się spotkanie ze sportowcami (piłkarzami klubów ŁKS Łódź i RTS Widzew, olimpijczykami i rugbistami) w Hali Sportowej Miejskiego Ośrodka Sportu i Rekreacji w Łodzi. Wzięły w nim udział 42 łódzkie gimnazja (ponad 800 uczniów).

W czasie biegu sztafetowego, w ramach imprezy masowej realizowanej podczas pierwszej edycji, młodzież miała możliwość porozmawiania, uzyskania autografów i otrzymania pucharów z rąk piłkarzy RTS Widzew i ŁKS Łódź, na gród za miejsca uzyskane podczas tej rywalizacji.

Podczas drugiej edycji odbyły się spotkania z piłkarzami, którzy wraz z młodzieżą uczestniczyli w marszu ulicą Piotrkowską z Pucharem EURO 2012. Zrobiono także wspólne zdjęcia na rynku łódzkiej Manufaktury, gdzie rozgrywane były dodatkowo mecze w piłkę nożną. W tej imprezie, jak i innych organizowanych poza konkursem w ramach projektu, mogły wziąć udział inne zainteresowane szkoły: publiczne, niepubliczne, specjalne i ośrodki wychowawcze.

Następnie, w trzeciej edycji, młodzież uczestniczyła we wspólnych rozgrywkach z siatkarzami Skry Bełchatów i siatkarkami Beef Master Budowlani. Głównym punktem imprezy był pokazowy mecz siatkówki. Po jednej stronie siatki stanął zespół utworzony z gimnazjalistów i siatkarek – po drugiej natomiast siatkarze PGE Skry Bełchatów wraz z uczniami łódzkich szkół. Na krótko przed meczem siatkarzy i siatkarki przeprowadzili profesjonalną rozgrzewkę dla uczniów, po czym nastąpiło utworzenie zespołów i został rozegrany mecz. Po nim zawodnicy i zawodniczki wzięli udział w sesji zdjęciowej ze wszystkimi szkołami uczestniczącymi w imprezie, rozdawali upominki w postaci biletów na mecze oraz cenne autografy na otrzymanych przez młodzież piłkach i koszulkach.

Udział w imprezach masowych, w których uczestniczyli wymienieni wyżej sportowcy, miał również szczególne znaczenie dla czwartej zasady olimpizmu Pierre'a de Coubertina – rozejmu (pokoju) na czas rozgrywanych imprez sportowych. Co w kontekście antagonizmów między łódzkimi kibicami nabrało szczególnego znaczenia.

Neoolimpizm źródłem wartości moralno-społecznych

Wdrażając drugą zasadę olimpizmu Pierre'a de Coubertina – fair play – postanowiono uczyć młodzież tolerancji wobec poglądów innych osób.

Tolerancja jest terminem niejednoznacznym. Jak pisze Barbara Karolczak-Biernacka, raz oznacza obojętność (William Somerset Maugham), innym razem niezwracanie uwagi, a jeszcze innym akceptację lub przyzwolenie na obecność⁵⁰, co powoduje, iż za wskaźniki tolerancji przyjmuje się różnego rodzaju reakcje na inność. Autorka przy tej okazji zwraca również uwagę na stereotypy jako uproszczony obraz rzeczywistości, który sprawia, że przedstawiciela jakiejś grupy tolerujemy lub odrzucamy w przypadku, kiedy jesteśmy do grupy uprzedzeni⁵¹.

Konkurs na flagę kibica fair play

W ramach spotkania młodzieży gimnazjalnej z piłkarzami wybrano zwycięskie flagi kibica fair play, przygotowane przez uczniów w ich szkołach; flagi były prezentowane na widowni.

Głównym celem ogłoszonego konkursu na flagę kibica fair play było popularyzowanie tolerancyjnych zachowań młodzieży: wspólnie reprezentujemy kraj i miasto, bez względu na zamiłowania sportowe, klubowe.

Zasada fair play jako wartość uniwersalna ma pomóc w zrozumieniu, co oznacza być fair wobec siebie i innych, czy to na boisku, na stadionie, czy w życiu codziennym.

Po zakończonym spotkaniu ze sportowcami w hali sportowej w niektórych szkołach studenci zostali poproszeni o poprowadzenie warsztatów na temat *Fair play w sporcie i życiu codziennym*. Taka forma zajęć była wymagana przy realizacji części konkursowej pierwszej edycji projektu. Celem warsztatów było uświadomienie młodzieży zachowań zgodnych z zasadą fair play nie tylko w sytuacjach sportowych, ale i w domu, w szkole, w klasie i innych sytuacjach. Studenci wspólnie z uczniami tworzyli „kodeksy fair play”, mówili też o zachowaniach kibiców.

Bardzo ważnym elementem rozgrywek była przysięga złożona przez kapitanów drużyn, przed rozpoczęciem rozgrywek: „przysięga olimpijska jest przejawem humanizmu sportu i dbałości o jego czystość”⁵². Z jednej strony łączy wszystkich graczy wokół fair play, a z drugiej przyczynia się do wzmocnienia moralnych postanowień, to jest: bycia uczciwym i odpowiedzialnym, szanowania innych, przestrzegania przepisów.

Neoolimpizm źródłem wartości poznawczych

Poglądy i postawy młodzieży kształtują się stopniowo w wyniku wpływu rozmaitych czynników społecznych, kulturowych, wychowawczych. Proces zdobywania własnej tożsamości, poglądu na świat i istnienie jest niezwykle trudny. „Przekonania moralne i społeczne młodych ludzi stanowią często zlepek sprzecznych

⁵⁰ B. Karolczak-Biernacka, *Tolerancja*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 9–10, s. 2.

⁵¹ *Ibidem*, s. 3.

⁵² M. Rotkiewicz, G. Młodzikowski, *Z tradycji przysięgi...*, s. 67.

ze sobą poglądów, a ich postępowanie często odznacza się dużą niekonsekwencją w stosunku do tych przekonań⁵³.

Rolą nie tylko rodziców, ale i pedagogów jest podjęcie wysiłku, by zwalczać negatywne przykłady postaw, jak uprzedzenia czy stereotypy, a pielęgnować pozytywne, oparte na miłości, przyjaźni, tolerancji czy prospołeczności. Kształtowanie postaw młodzieży przez szkołę jest wymogiem społecznym i wynika z interesów społeczeństwa, gdyż od postaw ludzi zależy jakość życia indywidualnego i zbiorowego.

Ważne w tym aspekcie są przede wszystkim dwie zasady olimpizmu Pierre'a de Coubertina: druga (*citius–altius–fortius*) i trzecia (*fair play* i radość z wysiłku).

Międzynarodowy Turniej Piłki Koszykowej i Nożnej (rozpoczynający drugą edycję projektu)

W październiku 2011 roku, w ramach Międzynarodowego Turnieju Piłki Koszykowej i Nożnej, przeprowadzono zawody sportowe oraz konkurs na kibicowanie fair. W turnieju uczestniczyła, między innymi, szkoła z Londynu – Greig City Academy. Uczniowie z Anglii wzięli udział w rozgrywkach sportowych, a także uczestniczyli w zajęciach integracyjnych z polską młodzieżą.

Po zakończeniu zawodów młodzież z łódzkich gimnazjów i młodzież z Londynu wzięła udział w wycieczce do Warszawy. W programie było zwiedzanie stadionu Legii, a następnie Muzeum Sportu i Centrum Olimpijskiego. O odbyło się również spotkanie z olimpijczykiem (piłkarzem) Lesławem Ćmikiem. Cały pobyt zakończył się w łódzkim ośrodku edukacyjnym w Lesie Łagiewnickim wspólnym ogniskiem, grami i zabawami, w których wzięli udział wszyscy uczestnicy turnieju (łącznie ponad 100 uczniów i 20 nauczycieli). W ten sposób zrealizowane zostały kolejne ważne zadania, będące źródłem wartości poznawczych (przede wszystkim akceptacja osób innej rasy, kultury i narodowości – młodzieży z Anglii).

Wyjazd do szkoły Greig City Academy (rozpoczynający trzecią edycję projektu)

Podczas uroczystego podsumowania części konkursowej drugiej edycji projektu w Dużej Sali Obrad Urzędu Miasta Łodzi 16 października 2012 roku ogłoszono wyniki konkursu. W konkursie wyłoniono 5 najlepszych gimnazjów, z 18 zgłoszonych, które w ramach nagrody w dniach 28 października – 3 listopada 2012 roku uczestniczyły – tworząc łódzką drużynę piłkarską, reprezentującą miasto Łódź (15 uczniów) – w Międzynarodowym Turnieju Sportowym *Jestem fair*, zorganizowanym przez szkołę Greig City Academy w Londynie.

W trakcie pobytu uczniowie z łódzkich gimnazjów zapoznawali się z różnorodną kulturą poprzez udział w turniejach sportowych koszykówki i piłki nożnej oraz we wspólnych zajęciach warsztatowych, to jest w gotowaniu potraw, projektowaniu i wykonywaniu koszulek z napisem nazwy projektu oraz oglądaniu filmów dotyczących przeciwdziałania rasizmowi i aspektów wychowawczych sportu

⁵³ A. Tokarska, *Znaczenie środowiska rodzinnego...*, s. 17.

i pracy trenera. Ogromnym przeżyciem dla uczestników było zwiedzanie nowego stadionu klubu piłkarskiego Arsenal Londyn oraz muzeum Arsenalu. Szczególnie interesujące było wejście do szatni piłkarzy, w której widoczne były koszulki z numerami i nazwiskami zawodników pochodzących z Polski: Wojciecha Szczęsnego i Łukasza Fabiańskiego.

W ostatnim dniu pobytu łódzka młodzież wraz z uczniami ze szkoły londyńskiej zwiedzała Londyn.

Neoolimpizm źródłem wartości estetycznych

Jednym ze składników wielostronnego kształcenia jest wychowanie estetyczne, rozumiane, za Wincentym Okoniem, jako

ogół świadomych oddziaływań na wychowanka i jego działań własnych, w których wartości estetyczne i artystyczne wykorzystuje się do pogłębiania życia uczuciowego, rozwoju aktywności twórczej i samoekspresji wychowanka, oraz umożliwienie mu kontaktu z różnymi dziedzinami sztuki⁵⁴.

Podejmując w każdej edycji zadania „dotykające” sztuki, zrealizowano założenia piątej zasady olimpizmu Pierre’a de Coubertina – tak zwanej eurytmii, która dzięki temu były jednocześnie źródłem wartości estetycznych dla młodzieży.

Tab. 5. Zadania regulaminowe w części konkursowej projektu łączące sport i sztukę

Edycja	Zadania regulaminowe w części konkursowej projektu
I	Zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi
II	Przedstawienie teatralne, debata (lub inna forma), przygotowane przez uczniów dla uczniów z tej samej szkoły, na temat rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu wobec innych osób, kultur i wyznań w sporcie i życiu codziennym Przeprowadzenie konkursu plastycznego, muzycznego lub literackiego w szkołach na temat tolerancji dla innych osób, kultur i wyznań w sporcie i życiu codziennym, skierowanego do całej społeczności szkolnej Zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi
III	Nakręcenie i przedstawienie na forum szkoły krótkiego filmu na temat zachowań fair play w sporcie i życiu, według własnego scenariusza Zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi
IV	Zorganizowanie i przeprowadzenie szkolnego konkursu literackiego dotyczącego tolerancji wobec innych kultur i wyznań Zorganizowanie wystawy prezentującej przykłady kulturalnego kibicowania podczas imprez lub zawodów sportowych zorganizowanych w Łodzi (z podaniem nazwy i terminu imprezy) Zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi

Źródło: opracowanie własne na podstawie regulaminów poszczególnych edycji części konkursowej projektu.

⁵⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2004, s. 464.

W ramach części konkursowej we wszystkich edycjach podjęto różnorodne działania wspierające doznania estetyczne uczestników. Po pierwsze, konkursy na kibicowanie podczas rozgrywanych turniejów sportowych. Po drugie, konkursy plastyczne/literackie/muzyczne oraz wystawy szkolne kończące realizację projektów w szkołach. Ważnym czynnikiem było również uhonorowanie zwycięzców imprez sportowych. Zadania te zostały przedstawione w tabeli 5.

Dla tak przyjętych celów, założeń oraz realizowanych działań edukacyjnych w ramach projektu *Jestem fair*, opisanych w niniejszym rozdziale, autorka podjęła próbę oceny ich skuteczności.

Jacek Piekarski podkreśla fakt, że wykorzystując naukę w działaniu, należy pamiętać, iż problemy praktyki należy rozważać w odniesieniu do wartości etycznych, a wiedzy nie traktować jako „ostatecznego doradcy”, i jeszcze: „mieć jasny sąd o jakimś przedmiocie oznacza zwykle tyle, co wiedzieć, jak się do niego odnosić”⁵⁵. Ocenie powinna zatem podlegać nie tylko skuteczność proponowanych rozwiązań oraz poziom ich naukowego ugruntowania, ale także kwestie społeczne, które występują w określonym instytucjonalnym podziale.

2.4. Problematyka badawcza

Konstrukcja problematyki badawczej odpowiada strukturze zagadnień charakteryzujących opisany wyżej przebieg projektu. Należy tutaj podkreślić, iż cel projektu był inny niż cel badań⁵⁶.

Zakładając wykorzystanie gromadzonych podczas realizacji projektu doświadczeń, przeprowadzono badania ankietowe przed rozpoczęciem i po zakończeniu pierwszego etapu – przyjmując, że wyniki będzie można interpretować jako jedną z miar efektywności projektu.

W niniejszym opracowaniu badawczym występuje różnorodność rozwiązań metodologicznych. Trudno jest tutaj jednoznacznie określić jedną, dominującą metodę badawczą. Jeśli weźmiemy pod uwagę przywołane wyżej badania ankietowe, to mieszczą się one w tak zwanej ilościowej orientacji badawczej. Przed badaniami ustalono też zmienną różnicującą prawdopodobne poglądy i przekonania uczniów (deklarowane kibicowanie), co również charakteryzuje orientację ilościową. Kierując się zatem własnym doświadczeniem społecznym, wyrażającym się zaangażowaniem w ruch olimpijski, oraz aktualnie niejednoznacznym dzieleniem badań w pedagogice na jakościowe i ilościowe (między innymi Ryszard Wroczyński, Aleksander Kamiński, Tadeusz Pilch, Mieczysław Łobocki, Heliodor Muszyński) bądź też próbą ich hybrydowego łączenia (Teresa Bauman)⁵⁷,

⁵⁵ J. Piekarski, *U podstaw pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007, s. 248–249.

⁵⁶ Cel badań został omówiony w podrozdziale 2.2, a cel projektu w podrozdziale 2.3.2.

⁵⁷ Szczegółowo swoje zdanie na temat łączenia bądź rozdzielenia badań jakościowych i ilościowych w pedagogice opisała Danuta Urbaniak-Zajac, *Ilość–jakość: Konsekwencje kłopotliwego różnicowania badań empirycznych*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2017, t. II, nr 2, s. 101–115.

autorka zdecydowała się na łączenie danych ilościowych i jakościowych. Jest to podejście bliskie triangulacji⁵⁸ metod badawczych i danych. Do nauk społecznych zostało ono wprowadzone już w 1959 roku przez Donalda Campbella i Donalda Fiske, jednak w Polsce to pojęcie wiąże się najczęściej z osobą Normana Denzi-
na⁵⁹. Danuta Urbaniak-Zajac formułuje następującą opinię:

wprowadzenie do badań jakościowych idei czy strategii triangulacji odczytuję bardziej jako reakcję na problem, jakim był brak kryteriów oceny tego typu badań, niż rozwiązanie metodyczne (gdy metodę ujmuje się jako zespół powtarzalnych czynności prowadzących do rozwiązania określonego problemu⁶⁰.

Autorka, odwołując się do łączenia w jednym projekcie badawczym orientacji jakościowej i ilościowej, powołuje się między innymi na Matthew B. Milesa i Alana Michaela Hubermana i przestrzega (za Davidem Silvermanem) przed polaryzacją w naukach społecznych⁶¹.

Jak już wspomniano, autorka była również realizatorką ocenianego projektu. Z tego punktu widzenia analizy mają pewne elementy badań w działaniu, co się wyraża w obserwacji uczestniczącej (nieformalne rozmowy ze współrealizatorami działań podczas trwania projektu, członkostwo w zespole oceniającym projekty konkursowe w szkołach, uczestnictwo w wyjazdach z młodzieżą – zapisane jako notatki oraz w kartach ocen projektów). Badanie w działaniu (ang. *action research*) jest procedurą badawczą, która znacznie wykracza poza tradycyjne strategie i metody badań naukowych. Maria Czerepaniak-Walczak uważa, że w jej ramach pożądane są takie cechy jak: myślenie sieciowe (gromadzenie informacji z różnych źródeł: od osób uczestniczących, z dokumentów i wytworów powstałych w trakcie działania), możliwość prowadzenia badań ilościowych i jakościowych, stosowanie wielu metod i technik badawczych: wywiady (indywidualne i grupowe), badania kwestionariuszowe, obserwacja i samoobserwacja, rozmowy swobodne i kierowane, i inne oraz zastosowanie podejścia triangulacyjnego, składającego się z trzech części: teoretycznej (stosowanie wielu teorii), metodologicznej (wykorzystanie wielu metod, technik i narzędzi) i działań badaczy (zespołowa realizacja badania)⁶².

Zdaniem Danuty Urbaniak-Zajac badania jakościowe wymagają dużego zaangażowania badacza. Twierdzi ona, że

nie dostarczają teorii uznawanych za ogólne, czyli ich znaczenie teoretyczne nie zawsze jest odpowiednio doceniane. Ich wyniki nie nadają się raczej do instrumentalnego wykorzystania,

⁵⁸ Pojęcie triangulacji wywodzi się ze starożytnej nawigacji i geodezji, współcześnie oznacza strategię zwiększania kompletności i trafności badań dzięki uwzględnieniu różnych perspektyw – za E. Hornowska et al., *Paradoksalny efekt triangulacji?*, „Edukacja” 2012, nr 4, s. 73.

⁵⁹ E. Hornowska et al., *Paradoksalny efekt triangulacji?*, s. 73.

⁶⁰ D. Urbaniak-Zajac, *O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2018, nr 26, s. 129.

⁶¹ D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, s. 80.

⁶² M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 319–337.

a więc i prosta praktyczność tych badań też jest wątpliwa. Jednak dostarczają fascynujących szczegółów o ludziach i ich działaniach⁶³.

Tymczasem Jarosław Gara w opracowaniu *Fenomen nieredukowalności teorii i praktyki pedagogicznej* stwierdza: „Mówiąc o praktyce, myślimy przede wszystkim o tym, co wiąże się z bezpośrednim zastosowaniem i aplikacyjnym wymiarem ludzkiego działania”⁶⁴.

W pracy przyjęto model indukcyjny. Zakładając, że rola hipotez badawczych w modelu indukcyjnym⁶⁵ nie jest jednoznaczna – hipotezy mogą być w tym modelu efektem badań lub przedmiotem weryfikacji bez określenia ich źródła (powstają w dowolny sposób) – nie zastosowano w ogólnej koncepcji badań hipotez badawczych. Jednocześnie uznaje się za Danutą Urbaniak-Zając, że

[...] brak hipotez nie znosi wpływu wstępnej wiedzy na opracowanie koncepcji badań i interpretację uzyskanych wyników. Warto to podkreślić zwłaszcza w odniesieniu do badań jakościowych: wyeksplikowanie wstępnej wiedzy – na tyle, na ile jest to możliwe – jest punktem wyjścia do kontrolowania jej wpływu na przebieg interpretacji⁶⁶.

W tak przyjętej koncepcji badawczej główny problem badawczy został sformułowany w następujący sposób: **Na ile wprowadzone działania edukacyjne oparte na idei neoolimpizmu (z nacelną zasadą fair play) okazały się skuteczne wychowawczo i wartościowe dla uczestników projektu edukacyjnego *Jestem fair*?**

Oprócz przedstawionego problemu głównego określono kilka szczegółowych. Są one następujące:

1. Jak zmieniło się postrzeganie zasady fair play wśród badanych uczniów (w tym kibiców) po przeprowadzeniu działań w ramach pierwszej edycji projektu edukacyjnego *Jestem fair*?

2. Jak zmieniły się deklarowane zachowania zgodne z zasadą fair play w czterech aspektach (przestrzegania przepisów, odpowiedzialności, zdrowia i równości szans) w sporcie i życiu codziennym wśród badanych uczniów (w tym kibiców) po zakończeniu pierwszej edycji projektu edukacyjnego *Jestem fair*?

3. Jakie są podstawowe źródła wiedzy o fair play dla badanych uczniów (w tym kibiców)? Jak się one zmieniły po zakończeniu pierwszej edycji projektu edukacyjnego *Jestem fair*?

⁶³ D. Urbaniak-Zając, *Jak badać to, o czym nie wiemy? Kilka uwag o roli wstępnej wiedzy w badaniach*, [w:] *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne...*, s. 94.

⁶⁴ J. Gara, *Fenomen nieredukowalności teorii...*, s. 155.

⁶⁵ Stosowanie bądź nie hipotez badawczych w badaniach jakościowych tłumaczy Danuta Urbaniak-Zając na przykładzie modeli: hipotetyczno-dedukcyjnego (powołując się na Konarzewskiego) oraz indukcyjnego (za Kotarbińskim) w artykule pod tytułem *Jak badać to, o czym nie wiemy? Kilka uwag o roli wstępnej wiedzy w badaniach*, [w:] *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, red. M. Dudzikowa, S. Juszczak, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2017, s. 85–86.

⁶⁶ D. Urbaniak-Zając, *Jak badać to, o czym nie wiemy?...*, s. 89.

4. Które z działań edukacyjnych projektu opartych na idei neoolimpizmu zostały uznane przez badanych nauczycieli za wartościowe i możliwe do wykorzystania w pracy wychowawczej?

5. Jak badani studenci ocenili skuteczność przeprowadzonych w szkołach zajęć edukacyjnych na temat zasady fair play w sporcie i życiu?

6. Które z podjętych działań w ramach projektu *Jestem fair* przedstawiają największą wartość edukacyjną?

7. Jakie ograniczenia i problemy wystąpiły w trakcie przeprowadzania działań edukacyjnych wykorzystujących idee neoolimpizmu?

2.5. Miary oceny skuteczności projektu *Jestem fair*

Ocena skuteczności projektu była zróżnicowana.

Dobór wskaźnika jest równocześnie, jak pisze Tadeusz Pilch, zdefiniowaniem zmiennej⁶⁷. Do opracowania badawczego wykorzystano wskaźnik empiryczny. Nazywamy go takim, kiedy zmienne jakiegoś zdarzenia opisujemy lub oceniamy „na podstawie bezpośredniej, empirycznej obserwacji cząstkowych zdarzeń (wskaźników) wskazujących na bezpośredni związek między nimi”⁶⁸.

Do oceny skuteczności projektu wykorzystano dane zebrane za pomocą kwestionariusza ankiety i testu sytuacyjnego adresowanych do uczniów z uwzględnieniem zmiennej różnicującej, deklarowanego kibicowania wybranej drużynie piłkarskiej oraz kwestionariuszy ankiety skierowanych do nauczycieli przed i po realizacji pierwszej edycji projektu oraz danych zebranych na podstawie: wywiadów, swobodnych wypowiedzi nauczycieli i uczniów, sprawozdań studentów oraz szkół z realizacji części konkursowej projektu, jak również z obserwacji uczestniczącej. Miarą skuteczności był zakres i treść powstałych różnic pomiędzy analizą wyników badań zebranych przed i po realizacji pierwszej edycji projektu.

Wskaźnikiem zmiennej zależnej jest zmiana postrzegania zasady fair play (a nie odnoszenie jej tylko do sportu, ale również do życia codziennego) oraz stosowania zasady fair play przez badanych uczniów (w tym kibiców). Na ogół zasada fair play utożsamiana jest z uczciwym przestrzeganiem regulaminowych przepisów i kojarzona jest ze sportem, a dokładniej z rywalizacją sportową. A przecież to określenie jest pojęciem złożonym, w którym odnaleźć można „troskę o zdrowie, odpowiedzialność w walce sportowej, przestrzeganie reguł i przepisów w rywalizacji sportowej i zachowanie równości szans zawodników w sporcie”⁶⁹.

Ryszard Żukowski, wskazując na wartości moralne zasady fair play, odnosi ją do czterech komponentów: równości szans, odpowiedzialności, zdrowia, przestrzegania przepisów i reguł, to jest takich, które powinny cechować każde

⁶⁷ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. 2. poprawione, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 1998, s. 33.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 34.

⁶⁹ Z. Żukowska, R. Żukowski, *Fair play jako wartość edukacyjna...*, s. 62.

zachowanie, zarówno w walce sportowej, jak i stosunkach społecznych⁷⁰. Komponenty te posłużyły jako wyznaczniki interpretacji danych zebranych wśród badanych uczniów. Ponadto przestrzeganie przepisów jako wartość ma szeroki wymiar społeczny i obywatelski, ukształtowane w sporcie postawy wobec przepisów zwykle są przenoszone poza sport, wprowadzane do codziennego życia⁷¹. Zakres zasady fair play jest zgodny z wynikami uzyskanymi za pomocą testu sytuacyjnego, ukazującymi deklarowaną zmianę pożądanых zachowań.

Wśród badanych nauczycieli i studentów pedagogiki ze specjalności pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej miarą skuteczności było uznanie przez nich możliwości wykorzystania idei neoolimpizmu w pracy wychowawczej. Zmianę tę określono na podstawie oczekiwań nauczycieli wobec projektu, oceny ich spełnienia po zakończeniu jego realizacji oraz propozycji działań w kolejnych edycjach. Za wynik zadowalający uznano pozytywną ocenę uniwersalności i przydatności treści oraz narzędzi poznanych w trakcie projektu, a także deklaracje ich wykorzystania w przyszłości.

2.6. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Metody badawcze służą do gromadzenia danych, obejmować mogą: dokonywanie pomiarów, kwantyfikacji lub budowę narzędzi. Dokonywanie wyboru metody badawczej musi być poprzedzone przekonaniem o jej trafności i skuteczności, a także uzyskaniem w wyniku jej użycia danych, które okażą się przydatne⁷².

Zasadniczą część materiału empirycznego pochodzi z badań ilościowych. W przypadku podejmowania badania ilościowego „jego logika badawcza cechuje się linearnością, a jakościowe opierają się na kolistym modelu, składającym się z kolejno następujących po sobie etapów procesu badawczego”⁷³. Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego (techniką ankietową) wśród uczniów oraz nauczycieli łódzkich szkół gimnazjalnych. Sondaż zakłada użycie kwestionariuszy do samodzielnego wypełnienia, które w pewnym sensie są elastyczne (można zadać w nich wiele pytań dotyczących pewnego tematu, które sprzyjają elastyczności w analizach)⁷⁴. Pytaniom sondażowym przypisano zadanie bezpośrednio związane z celem praktycznym badań. Sondaż przeprowadzono dwukrotnie, przed rozpoczęciem oraz po zakończeniu pierwszej edycji projektu⁷⁵, wyniki opracowano statystycznie, przyjmując, że można je interpretować jako jedną z miar skuteczności projektu.

⁷⁰ Aspekty fair play dokładnie zostały omówione w podrozdziale 1.4.3.

⁷¹ J. Nowocień, *Zasada fair play źródłem wartości...*, s. 80.

⁷² A.N. Oppenheim, *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004, s. 13.

⁷³ H.H. Krueger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 161.

⁷⁴ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

⁷⁵ Mimo zastosowania dwukrotnie pomiaru, przed i po realizacji projektu, czyli możliwości zakwalifikowania do metody badań jako eksperymentu pedagogicznego, to ze względu na dużą liczbę

Analizie poddano wyniki uzyskane na podstawie zastosowanych narzędzi badawczych: kwestionariusza ankiety *Fair play w sporcie i życiu* oraz testu sytuacyjnego, które zostały wykorzystane za zgodą Zofii Żukowskiej oraz Ryszarda Żukowskiego i zmodyfikowane na potrzeby niniejszego projektu na podstawie badań pilotażowych, przeprowadzonych w 2009 roku⁷⁶. Zostały one zweryfikowane jako narzędzia badawcze w aspekcie trafności i rzetelności (na poziomie Alfa–Cronbacha równym lub większym od 0,7). Narzędzia te zostały dołączone do aneksu (załącznik 2).

Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części: pierwszej, przeznaczonej dla wszystkich uczniów, i drugiej, skierowanej tylko do tych, którzy zadeklarowali kibicowanie wybranemu klubowi sportowemu. Pierwsza część zawiera szesnaście pytań: zamkniętych i półotwartych, z czego: dwa oparto na kategoriach dychotomicznych, dziewięć miało możliwość jednej odpowiedzi, dwa były wielokrotnego wyboru i trzy ostatnie oparto na skali Likerta. Druga część składała się z trzech pytań metryczkowych (dotyczących kibicowania), jedno miało charakter dychotomiczny, jedno z możliwością jednej odpowiedzi i jedno oparte na skali Likerta.

Test sytuacyjny zawierał cztery części: przestrzeganie przepisów, odpowiedzialność, zdrowie i równość szans. Badani uczniowie mogli wybrać jedną z czterech możliwości zachowania, zakreślając kółkiem tę, która była im najbliższa. Po zakończeniu realizacji projektu ci sami uczniowie po raz kolejny stawiani byli w tych samych sytuacjach. **Dobór elementów do badania był schematem dla danych kojarzonych (parowania).** Weryfikacja obejmowała numer ucznia z dziennika klasowego w konkretnej klasie i szkole.

Analizie poddano odpowiedzi z drugiego badania uczniów w odniesieniu do kategorii odpowiedzi z badania pierwszego. Podjęto próbę sprawdzenia, czy i w jakim zakresie ankietowani zmienili deklarowane zachowanie po realizacji projektu edukacyjnego. Zebrane w tabelach deklaracje badanych uczniów, które są przedmiotem analizy w podrozdziałach 3.1 i 3.2, znajdują się w aneksie (załącznik 1).

Natomiast w celu poznania opinii badanych nauczycieli przed i po zakończeniu pierwszej edycji projektu skonstruowano odrębne narzędzia badawcze – kwestionariusze ankiety: 1. Dlaczego Pan/Pani decyduje się wziąć udział w projekcie *Jestem fair?* i 2. Ewaluacja dla nauczycieli po realizacji pierwszej edycji projektu *Jestem fair*. Większość pytań zamkniętych oparta została na pięciostopniowej skali Likerta. Pierwszy kwestionariusz ankiety zawierał pięć pytań zamkniętych i trzy otwarte. W drugim – ewaluacyjnym – postawiono pięć pytań zamkniętych, dwa półotwarte i jedno otwarte. Narzędzia te zostały dołączone do aneksu (załącznik 3).

badanych i podjętych działań oraz brak grupy kontrolnej (wszystkie łódzkie gimnazja w jakimś elemencie brały udział w projekcie – chociażby ze względu na jego rozgłos) trudna była do przeprowadzenia analiza współwystępowania zmiennych zależnych i niezależnych (Zob. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, s. 124–129).

⁷⁶ Część wyników z badań pilotażowych (obejmujących uczniów klas szóstych z czterech szkół podstawowych) została przedstawiona w publikacji Jolanty Kowalskiej i Arkadiusza Kaźmierczaka *Zasada fair play jako wartość wychowawcza w edukacji szkolnej i w przeciwdziałaniu chuligaństwu na stadionach. Raport z badań w ramach projektu pilotażowego „Jestem fair” realizowanego w łódzkich szkołach*, Centrum Szkolenia Policji w Legionowie, Warszawa 2010.

Tab. 6. Deklarowane zachowania w przedstawionych przypadkach testu sytuacyjnego (odpowiedzi do zaznaczenia przez badanych uczniów)

Aspekty fair play/ Odpowiedzi do wyboru	Zachowania w sporcie		Zachowania w życiu codziennym	
	Pożądane	Niepożądane	Pożądane	Niepożądane
Przestrzeganie przepisów	Sytuacja 1 B i D Sytuacja 2 A	Sytuacja 1 A i C Sytuacja 2 B, C i D	Sytuacja 1 D Sytuacja 2 A	Sytuacja 1 A, B i C Sytuacja 2 B, C i D
Odpowiedzialność	Sytuacja 1 C Sytuacja 2 B	Sytuacja 1 A, B i D Sytuacja 2 A, C i D	Sytuacja 1 A i D Sytuacja 2 D	Sytuacja 1 B i C Sytuacja 2 A, B i C
Zdrowie	Sytuacja 1 B Sytuacja 2 B i D	Sytuacja 1 A, C i D Sytuacja 2 A i C	Sytuacja 1 A Sytuacja 2 B	Sytuacja 1 B, C i D Sytuacja 2 A, C i D
Szacunek dla przeciwnika	Sytuacja 1 C Sytuacja 2 C	Sytuacja 1 A, B i D Sytuacja 2 A, B i D	Sytuacja 1 B i C Sytuacja 2 A	Sytuacja 1 A i D Sytuacja 2 B, C i D

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach jakościowych autorka wykorzystała wiele różnych narzędzi zbierania danych: notatki z obserwacji uczestniczącej, swobodne wypowiedzi uczestników projektu (uczniów, nauczycieli i studentów pedagogiki), dokumentację projektu, to znaczy regulaminy konkursów szkolnych i turniejów sportowych, sprawozdania studentów z realizacji warsztatów w szkołach, sprawozdania z obrad jury konkursowego, informacje przygotowywane dla Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji jako realizatora projektu nominowanego do Europejskiej Nagrody w Dziedzinie Zapobiegania Przestępczości ECPA i Lidera Programu „Razem Bezpieczniej”. Przywołując pojęcie metody, można powiedzieć, że autorka stosowała analizę treści ukierunkowaną pytaniami problematyki badawczej.

2.7. Sposób analizy danych

Dane ankietowe opracowane zostały za pomocą metod statystycznych. Istotą opracowań statystycznych jest wykorzystanie ich w poszukiwaniu zależności i późniejszej interpretacji. Planując użycie konkretnych metod statystycznych, skupiono się głównie na tych, które pomogłyby znaleźć odpowiedzi na postawione uszczegółowione pytania badawcze.

Analiza ilościowa polega na opracowywaniu, a następnie podjęciu się szczegółowej interpretacji dostępnych danych statystycznych, to jest ich częstości

i korelacji⁷⁷. Do oceny zależności między dwiema zmiennymi uzyskanymi w dwóch próbach badawczych przeprowadzonych wśród uczniów – przed i po zakończeniu pierwszej edycji projektu – zastosowano dokładny test Fishera albo test niezależności chi kwadrat. Jednym z warunków stosowalności testu niezależności chi kwadrat były liczebności oczekiwane w każdej z komórek tablicy kontyngencji większe od 5. Jeśli choć w jednej z komórek tablicy kontyngencji liczebność oczekiwana była mniejsza od 5, zamiast testu chi kwadrat powinien być zastosowany dokładny test Fishera⁷⁸. Dla zastosowanych testów statystycznych przyjęto poziom istotności $\alpha = 0,05$. Obliczenia wykonano w programie SPSS21⁷⁹.

Analiza jakościowa ukierunkowana jest głównie na ujawnienie nieilościowych relacji, a do jej podstawowych technik badawczych zalicza się: wywiady, obserwację uczestniczącą, analizę zebranych materiałów. Do analizy wyników badań jakościowych w niniejszym opracowaniu posłużyły swobodne wypowiedzi uczniów i nauczycieli, sprawozdania studentów pedagogiki ze specjalnością kultura fizyczna i zdrowotna biorących udział w projekcie oraz dokumentacja projektu i notatki z obserwacji uczestniczącej⁸⁰ przeprowadzonej podczas wszystkich edycji projektu *Jestem fair* (w latach 2011–2015). W analizie liczba n może się różnić z powodu nieudzielenia przez badanych odpowiedzi na wszystkie pytania.

Wszyscy uczniowie uczestniczący w badaniu (i projekcie zarazem) dostarczyli swoim wychowawcom zgody rodziców na udział w tym przedsięwzięciu.

2.8. Charakterystyka uczestników projektu edukacyjnego *Jestem fair* i jego ramy czasowo-zadaniowe

Terenem przeprowadzonych badań było miasto Łódź ze wszystkimi gimnazjami publicznymi, które zgłosiły się do realizacji projektu *Jestem fair* i w których stworzono możliwość przeprowadzenia badań dwa razy: przed i po realizacji pierwszej edycji projektu.

Przy planowaniu badań nie określono dokładnie zasady doboru próby badawczej, gdyż uczestnicy projektu zostali do niego zakwalifikowani w swoich szkołach według własnych reguł. Byli to wyznaczeni najpierw przez dyrektorów szkół

⁷⁷ A. Bremond, J.F. Couet, A. Davie, *Kompendium wiedzy o socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 23.

⁷⁸ W. Szymczak, *Podstawy statystyki dla psychologów: podręcznik akademicki*, Difin, Warszawa 2008.

⁷⁹ Statystycznie, dane opracował dr hab. Wiesław Szymczak.

⁸⁰ Przyjęto koncepcję obserwacji za Martynem Hammersleyem i Paulem Atkinsonem, którzy określają znaczenie wywiadów informacyjnych w przebiegu obserwacji. Badacz nie tylko obserwuje bieg wydarzeń, ale będąc w bezpośrednich stosunkach z badanymi, rozmawia z nimi, uzyskując ich interpretacje zdarzeń, które wcześniej zaobserwował. Wywiad spontaniczny, a raczej rozmowa, traktowane są tu jako część obserwacji uczestniczącej (M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Wydawnictwo Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2000). Przydział do poszczególnych technik nie jest sztywny, często dane obserwacyjne i dane z rozmów mogą się uzupełniać.

nauczyciele, a następnie uczniowie klas pierwszych, którzy tworzyli zespoły szkolne pracujące na rzecz całej społeczności, oraz chętni uczniowie ze wszystkich klas, a także ci, którzy reprezentowali swoje gimnazja w międzynarodowych rozgrywkach sportowych (z pięciu łódzkich szkół). Dodatkowo, ze względu na okoliczności powstawania projektu, badaczkę interesowali respondenci deklarujący kibicowanie wybranemu klubowi piłkarskiemu. Chciano w ten sposób sprawdzić, czy i na ile jest możliwe oddziaływanie projektu edukacyjnego na zachowania pożądane nawet w tak trudnym środowisku, jakim jest subkultura kibiców piłkarskich.

Na uwagę zasługuje fakt, że przebieg procesu zbierania danych był znacznie zróżnicowany w poszczególnych placówkach. Kwestionariusze ankiety i testy sytuacyjne dla uczniów (przed i po realizacji projektu) rozdawali i zbierali pracownicy Pracowni Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego⁸¹, odpowiedzialni za koordynowanie zadań w szkołach (podzielonych ze względu na ich rozmieszczenie⁸²). Natomiast deklaracje i ankiety ewaluacyjne zwracane były przez samych nauczycieli w Departamencie Edukacji Urzędu Miasta Łodzi do specjalnych skrzynek, służących do wymiany korespondencji pomiędzy szkołami i instytucją nadzorującą.

Badania zostały przeprowadzone dwukrotnie, metodą audytoryjną, wśród uczniów, którzy podczas pierwszego badania byli w pierwszych klasach szkół zgłoszonych do projektu.

Pierwsze badanie odbyło się przed rozpoczęciem projektu w marcu 2011 roku w klasach pierwszych. Drugie badanie odbyło się po zakończeniu realizacji projektu *Jestem fair* w listopadzie i grudniu 2011 roku wśród uczniów, którzy brali udział w pierwszym badaniu (uczniowie byli już w klasach drugich).

Ze wszystkich gimnazjów znajdujących się w pięciu dzielnicach Łodzi, w których dwukrotnie przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów, łącznie udział wzięło 28 szkół (tabela 7).

W pierwszej edycji projektu zadeklarowało swój udział łącznie 35 szkół, w tym 7 szkół specjalnych. W pierwszym i drugim badaniu łącznie udział wzięli uczniowie z 28 gimnazjów (bez szkół specjalnych).

Nauczyciele uczestniczący w konferencji i warsztatach otrzymali certyfikaty Szkolnego Koordynatora Projektu *Jestem fair*, następnie – po akceptacji dyrektorów szkół – zgłaszali się do realizacji projektu w swoich szkołach. Do udziału w projekcie zaproszono wszystkie publiczne i specjalne gimnazja z Łodzi. Na początku łącznie zgłosiły się 42 placówki, które wzięły udział w spotkaniu w hali sportowej z olimpijczykami i sportowcami, przed rozpoczęciem pierwszej edycji projektu. Do części konkursowej przystąpiło 35 gimnazjów, z czego 26 przesłało swoje sprawozdania w formie prezentacji multimedialnej, 4 uczyniły to po terminie, a 12 nie wypełniło wszystkich zadań w ramach części konkursowej (6 placówek

⁸¹ Kwestionariusze ankiet, testy sytuacyjne dla uczniów i kwestionariusze ankiet dla nauczycieli przeprowadzali: Michał Czaplicki, Piotr Kędzia, Katarzyna Król, Paweł Ławniczak, Anna Makarczuk i Anna Maszorek-Szymala.

⁸² Pracownikom przydzielono koordynację w szkołach podzielonych ze względu na ich umiejscowienie w dzielnicach Łodzi, to jest: Bałuty, Górna, Polesie, Śródmieście, Widzew, oraz szkoły specjalne.

nie wzięło udziału w imprezie masowej – biegu sztafetowym, 6 nie zrealizowało zgodnie z regulaminem pozostałych wytycznych).

Tab. 7. Udział szkół (z podziałem na dzielnice) w poszczególnych edycjach projektu oraz w badaniach ankietowych skierowanych do uczniów

Wyszczególnienie	Udział szkół w poszczególnych edycjach i etapach projektu								Udział szkół w badaniach ankietowych		
	I edycja		II edycja		III edycja		IV edycja				
	IM	K	IM	K	IM	K	IM	K	I	II	P
Bałuty	1	7	5	3	3	3	1	0	7	7	7
Górna	7	7	6	3	4	3	2	1	7	6	6
Polesie	7	7	7	5	4	4	2	1	7	7	7
Śródmieście	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4
Widzew	2	4/0*	1	1	1	1	0	0	4	4	4
Szkoły specjalne	1	6	2	1	1	1	1	1	0	0	0
Ogółem	22	35	25	17	16	15	9	6	29	28	28

*Spośród szkół z dzielnicy Widzew, mimo iż zrealizowały w całości bądź niektóre elementy części konkursowej projektu, efekt pracy w formie prezentacji multimedialnej przesłało tylko jedno gimnazjum. Pozostałe placówki przysłały je po terminie.

Legenda:

IM – udział szkół w imprezach masowych organizowanych przez koordynatorów projektu.

K – udział szkół w części konkursowej projektu. Te gimnazja, które realizowały część konkursową, brały również udział w imprezie masowej.

I – udział szkół w pierwszej części badań.

II – udział szkół w drugiej części badań.

P – liczba szkół, w których przeprowadzono badania dwukrotnie, przed i po realizacji pierwszej edycji projektu.

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnych edycjach projektu liczba szkół biorących w nim udział systematycznie malała. Te gimnazja, które deklarowały udział (dotyczy kolejnych edycji: drugiej, trzeciej i czwartej), wszystkie uczestniczyły w imprezach masowych zorganizowanych przez koordynatorów. Po zakończeniu kolejnych edycji projektu nie przeprowadzano już badań ilościowych wśród uczniów i nauczycieli. Wiązało się to przede wszystkim z brakiem środków finansowych na ten cel. Autorka jednakże prowadziła dalszą część badań jakościowych.

Podejmowane w ramach projektu działania zostały opisane we wszystkich jego edycjach i przedstawione w podrozdziale 2.3.3.

Charakterystyka badanych uczniów

Do analizy wyników badań sprawdzających efektywność podjętych działań w ramach projektu *Jestem fair* wykorzystano dwukrotne odpowiedzi uczniów klas pierwszych (1412 osób, w tym 612 dziewcząt), którzy odpowiadali na te same

pytania z kwestionariusza ankiety przed i po zakończeniu realizacji projektu – ogółem z 28 szkół gimnazjalnych, w tym z 22 placówek, w których zrealizowano wszystkie zadania części konkursowej w ramach pierwszej edycji projektu. Z 1412 respondentów 1308 określiło swoje zaangażowanie, bądź jego brak, w projekt (tabela 8).

Tab. 8. Charakterystyka badanych uczniów ogółem z podziałem na uszczegółowione zaangażowanie w projekt *Jestem fair* w ramach jego pierwszej edycji

Wyszczególnienie	Zaangażowanie uczniów w projekt w szkole	
	N	%
Członek zespołu realizującego szkolny projekt <i>Jestem fair</i>	221	16,9
Uczestnik zajęć w szkole (warsztaty, turnieje)	229	17,5
Uczestnik zajęć poza szkołą	82	6,3
Nie wiem	409	31,3
Nie biorę żadnego udziału	342	26,1
Inne, jakie?	25	1,9
Ogółem	1308	100

Źródło: opracowanie własne.

Duża grupa badanych uczniów nie potrafiła określić, w jakim stopniu była zaangażowana w realizację założeń projektu w szkole (31,3 procent); 26,1 procent respondentów stwierdziło, że nie brało żadnego udziału w tych zadaniach. Ogółem niewielu uczniów było bezpośrednio zaangażowanych w realizację założeń *Jestem fair*. Ci, co wskazali odpowiedź: inne, jakie?, dalej w rubryce nic nie wpisali.

Charakterystyka badanych uczniów deklarujących kibicowanie wybranemu klubowi piłkarskiemu

Z punktu widzenia skuteczności działań edukacyjnych realizowanych w projekcie ważna była analiza wyników badań w kontekście deklaracji kibicowania wybranemu klubowi piłkarskiemu. Jednocześnie ważną rolę grała samoocena respondentów dotycząca zachowań typowych dla subkultury kibiców.

Z wypełnionych dwukrotnie przez badanych uczniów ankiet w dalszej części pracy dokonano analizy porównawczej z wykorzystaniem zmiennej różnicującej – deklaracji kibicowania wybranemu klubowi sportowemu (zdecydowana większość uczniów wskazała na klub piłkarski ŁKS Łódź lub RTS Widzew). Grupę badanych kibiców stanowiło 785 osób, w tym 418 chłopców i 367 dziewcząt.

Deklarowane zachowania badanych uczniów w kontekście działalności kibicowskiej

W drugiej części kwestionariusza ankiety zawarto pytania dotyczące zachowań typowych dla kibiców. Wypełnili ją ci uczniowie, którzy określili siebie jako kibiców. W kolejnych dwóch tabelach uwzględniono wyniki badań, które posłużyły

do analizy zachowań gimnazjalistów w aspekcie ich samooceny jako kibiców⁸³. Liczba odpowiedzi w każdym pytaniu jest inna, gdyż nie wszystkie zostały zakreślone przez ankietowanych. Wyniki nie są istotne statystycznie.

Zdecydowana większość badanych kibiców (84,4 procent) deklarowała, iż ogląda mecze/zawody sportowe w telewizji; 66,2 procent czyta gazety sportowe; 75 procent przegląda strony internetowe. Niewiele ponad 40 procent (42,9 procent) ogółu badanych uczniów–kibiców wskazywało, że aktywnie uczestniczy w dyskusjach na forach kibicowskich w internecie. Ponad połowa kibicujących gimnazjalistów (62,3 procent) deklarowała chodzenie na mecze/zawody sportowe tylko *swojego* klubu; 33 procent badanych zaznaczyło, iż jeździ na wyjazdowe mecze *swojego* klubu. Większość ankietowanych (56,2 procent) deklarowała, że chodzi na mecze/zawody sportowe innych drużyn, innych dyscyplin (tabela 9).

Tab. 9. Charakterystyka siebie jako kibica w samoocenie badanych uczniów

Wyszczególnienie		Deklaracja badanych		Ogółem
		Zgadzam się	Nie zgadzam się	
Chodzę na mecze/zawody sportowe tylko <i>mojego</i> klubu	N	275	167	442
	%	62,3	37,7	100,0
P = 0,170				
Jeżdżę na wyjazdowe mecze <i>mojego</i> klubu	N	147	299	446
	%	33,0	67	100,0
P = 0,427				
Chodzę na mecze/zawody sportowe innych drużyn, innych dyscyplin	N	248	193	441
	%	56,2	43,8	100,0
P = 0,338				
Oglądam mecze/zawody sportowe w telewizji	N	373	69	442
	%	84,4	15,6	100,0
P = 0,089				
Czytam gazety sportowe	N	294	150	444
	%	66,2	33,8	100,0
P = 0,504				
Przeglądam strony internetowe	N	331	110	441
	%	75,0	25	100,0
P = 0,467				
Aktywnie uczestniczę w dyskusjach na forach kibicowskich w internecie	N	190	253	443
	%	42,9	57,1	100,0
P = 0,490				

Źródło: opracowanie własne.

⁸³ Dokładniej ta kwestia, z wykorzystaniem przytoczonych wyników badań, została omówiona w artykule autorki pod tytułem *Zachowania łódzkich gimnazjalistów w roli kibiców (na podstawie badań własnych)*, [w:] *Praktyczny i teoretyczny wymiar aktywności fizycznej i sportu*, red. J. Nowocień, K. Zuchora, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2015, s. 546.

Biorąc pod uwagę zachowania, które są przypisane subkulturze kibicowskiej, wyniki okazały się niepokojące. Aż 27,7 procent uczniów odpowiedziało, iż *zdarza im się uczestniczyć w kibicowskich bójkach poza stadionem*, a 34,3 procent ankietowanych *zdarza się wypisywać na murach różne kibicowskie hasła*; 46,1 procent wkleja wlepki w różnych miejscach; 27,7 procent zadeklarowało, iż organizuje oprawy meczów swojej drużyny (jako ultras); aktywnie uczestniczy w dopingu na stadionie 59,9 procent badanych, a 43,8 procent często zakłada szalik/czapkę/inne w barwach klubowych, nawet nie idąc na stadion (tabela 10).

Tab. 10. Zachowania jako kibica w samoocenie badanych uczniów

Wyszczególnienie		Deklaracja badanych		Ogółem
		Zgadzam się	Nie zgadzam się	
Zdarza mi się uczestniczyć w kibicowskich bójkach poza stadionem	N	121	322	443
	%	27,7	72,7	100,0
P = 0,108				
Aktywnie uczestniczę w dopingu na stadionie	N	266	178	444
	%	59,9	40,1	100,0
P = 0,191				
Często zakładam szalik/czapkę/inne w barwach klubowych, nawet nie idąc na stadion	N	194	249	443
	%	43,8	56,2	100,0
P = 0,326				
Zdarza mi się wypisywać na murach różne kibicowskie hasła	N	154	295	449
	%	34,3	65,7	100,0
P = 0,326				
Wklejam wlepki w różnych miejscach	N	206	241	447
	%	46,1	53,9	100,0
P = 0,097				
Organizuję oprawy meczów swojej drużyny (jako ultras)	N	124	324	448
	%	27,7	72,3	100,0
P = 0,292				

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę deklarowane zachowania badanych uczniów w roli kibiców, ważne dla autorki było znalezienie takiej formy pracy z uczniami, aby móc uświadomić im niebezpieczeństwa, jakie niosą ze sobą udział w bójkach oraz szkodliwość i łamanie przepisów nie tylko prawnych, ale też norm społecznych dotyczących niszczenia mienia (wypisywanie haseł na murach, wlepianie wlepek w miejscach publicznych).

Charakterystyka badanych nauczycieli

Wraz z uczniami klas pierwszych przed pierwszą edycją do projektu przystąpiło 86 nauczycieli – tyłu wzięło udział w spotkaniu w hali sportowej

ze sportowcami. Do pierwszej edycji przystąpiło łącznie 35 szkół. Z każdą następną edycją, o czym już wspomniano, kiedy liczba podejmowanych działań o charakterze ogólnym, masowym – nieangażującym nauczycieli i uczniów we własnych budynkach – była mniejsza, liczba uczestników (w tym wychowawców) też znacząco malała. W ostatniej edycji (w roku szkolnym 2014/2015) udział wzięło tylko 18 nauczycieli z dziewięciu szkół.

Badaniami zostali objęci nauczyciele z tych szkół gimnazjalnych w Łodzi, które zgłosiły swój udział w pierwszej edycji projektu *Jestem fair* i do końca lutego 2011 roku złożyły stosowną deklarację w Wydziale Edukacji Urzędu Miasta Łodzi. Deklaracje (pierwsze badanie) wypełniło 58 osób – 45 nauczycieli wychowania fizycznego, 9 pedagogów szkolnych oraz 4 nauczycieli innych przedmiotów. We wszystkich etapach pierwszej edycji projektu uczestniczyło 44 nauczycieli, w tym najwięcej nauczycieli wychowania fizycznego – 36.

Tab. 11. Charakterystyka badanych nauczycieli uczestniczących w pierwszej edycji projektu i w badaniu, z uwzględnieniem przedmiotu nauczania

Przedmiot, którego nauczają badani nauczyciele	Wychowanie fizyczne		Pedagog szkolny		Inny przedmiot		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deklaracja (I badanie)	45	77,6	9	15,5	4	6,9	58	100
Udział w części konkursowej	36	81,8	7	15,9	1	2,2	44	100
II badanie	21	67,8	7	22,5	3	9,7	31	100

Źródło: opracowanie własne.

W powtórny udział wzięło tylko 31 osób, byli to: nauczyciele wychowania fizycznego (21 osób), 7 pedagogów, po jednym nauczycielu uczącym: chemii, historii i matematyki (tabela 11).

Tab. 12. Charakterystyka badanych nauczycieli uczestniczących w pierwszej edycji projektu, z podziałem na lokalizację szkoły w dzielnicy miasta

Lokalizacja szkoły w dzielnicy miasta	Szkoly specjalne		Bałuty		Górna		Śródmieście		Polesie		Widzew		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deklaracja (I badanie)	10	17,2	11	19,0	12	20,7	10	17,2	10	17,2	5	8,7	58	100
II badanie	4	12,9	4	12,9	6	19,3	8	25,8	8	25,8	1	3,3	31	100

Źródło: opracowanie własne.

Najliczniej udział w pierwszym i drugim badaniu wzięli nauczyciele ze szkół zlokalizowanych w Śródmieściu i na Polesiu. Najslabiej reprezentowana była dzielnica Widzew. Na Bałutach zanotowano największy spadek zainteresowania udziałem w pierwszej edycji, a tym samym w części konkursowej projektu (tabela 12).

Charakterystyka badanych studentów

Do realizacji poszczególnych zadań w ramach pierwszej edycji projektu w roku akademickim 2010/2011 zaproszeni zostali studenci trzeciego roku studiów licencjackich (stacjonarnych) kierunku pedagogika na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego (specjalność: pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej). Najpierw, podczas ćwiczeń z przedmiotu pedagogika zdrowia, przygotowano grupę chętnych studentów (10 osób) do prowadzenia zajęć teoretyczno-praktycznych z uczniami w szkołach, a następnie, w ramach przedmiotu metodyka wychowania zdrowotnego w edukacji szkolnej i organizacja imprez sportowych, studenci samodzielnie prowadzili w wybranych szkołach zajęcia metodami warsztatowymi. To pozwoliło na odpowiednie ich wdrożenie do zaplanowanych działań projektowych skierowanych do uczniów szkół gimnazjalnych, a dotyczących rozszerzenia rozumienia zasady fair play w sporcie i życiu.

Wśród grupy studentów było 7 mężczyzn i 3 kobiety w wieku 22–23 lata. Wszyscy wcześniej uprawiali sport. Troje z nich miało uprawnienia sędziów piłkarskich.

W kolejnych edycjach projektu kilkoro studentów (studiów magisterskich) również uczestniczyło przy realizacji projektu.

Rozdział 3

Ocena skuteczności działań edukacyjnych podjętych w ramach projektu *Jestem fair* – wyniki badań własnych

3.1. Analiza porównawcza badań przeprowadzonych wśród uczniów ogółem

W celu sprawdzenia skuteczności działań wykorzystujących idee neoolimpizmu w projekcie edukacyjnym, używając takich samych narzędzi badawczych, porównano zmiany w wynikach – zarówno w postrzeganiu zasady fair play w sporcie i życiu codziennym, jak i w deklarowanych zachowaniach badanych uczniów. Podjęto próbę oceny skuteczności działań zastosowanych w projekcie ze względu na następujące kryteria (wskaźniki):

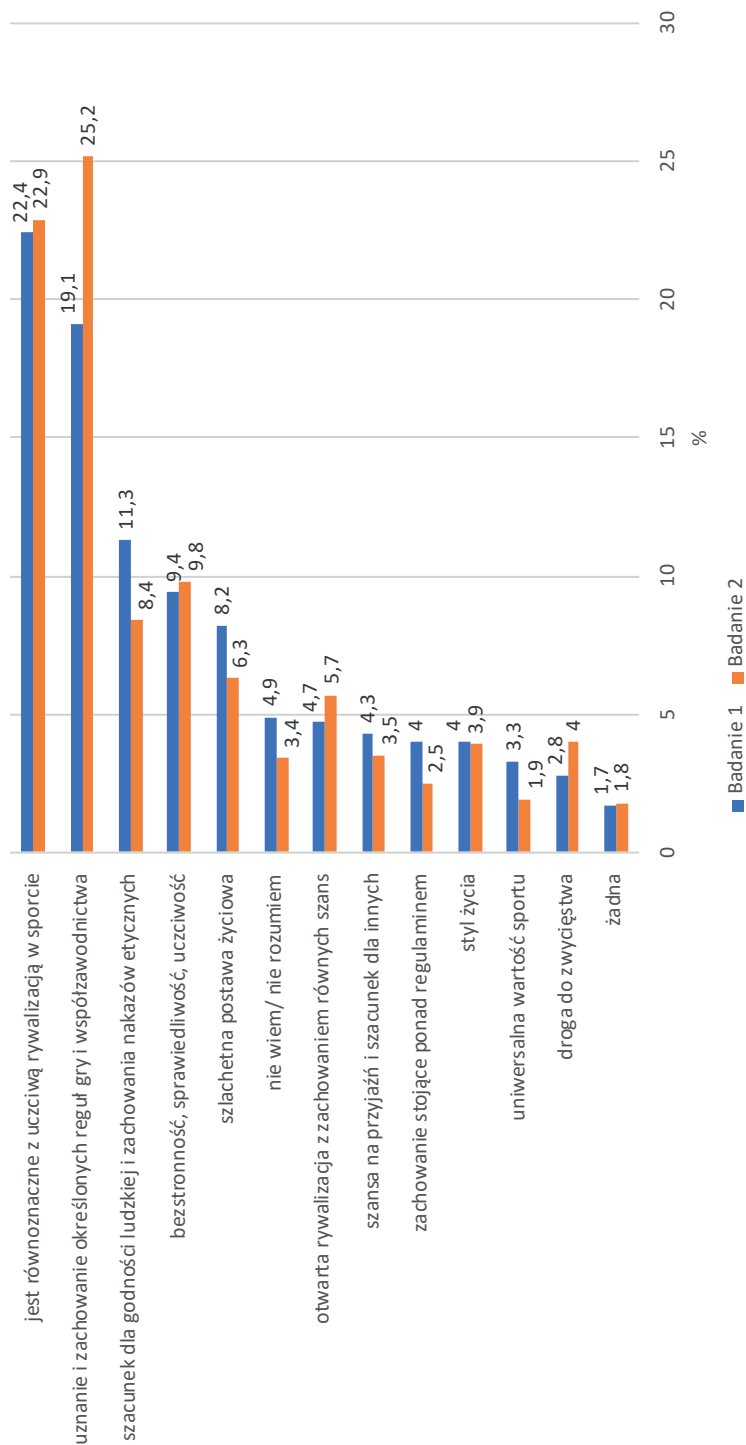
1. Postrzeganie zasady fair play – przy użyciu szeregu definicji w odniesieniu do fair play sprawdzono, czy w świadomości badanych istnieje zrozumienie uniwersalności jej stosowania zarówno w sporcie, jak i życiu codziennym. Za wynik pozytywny uznano zmiany w szerszym rozumieniu idei fair play jako odnoszącej się do wszystkich aspektów życia codziennego.

2. Deklarowane zachowania zgodne z zasadą fair play – diagnozowano zmiany w czterech wspomnianych wcześniej obszarach: przestrzeganie przepisów, zdrowie, równość szans oraz odpowiedzialność. Za wynik pozytywny uznano wzrost deklaracji zachowań zgodnych z zasadą fair play zarówno w sporcie, jak i życiu codziennym.

Dodatkowo zebrano informacje o podstawowym źródle wiedzy o zasadzie fair play, aby w przyszłości mieć możliwość rozszerzenia oddziaływania w zakresie jej promowania.

3.1.1. Postrzeganie zasady fair play w sporcie i życiu

Przeprowadzona analiza dotyczyła poznania, czy badani rozumieją zasadę fair play, czy w ich świadomości istnieje zrozumienie uniwersalności stosowania zasady fair play zarówno w sporcie, jak i życiu codziennym, oraz jak badani zmienili jej postrzeganie pod wpływem działań projektowych – pomiędzy dwoma pomiarami sondażowymi.

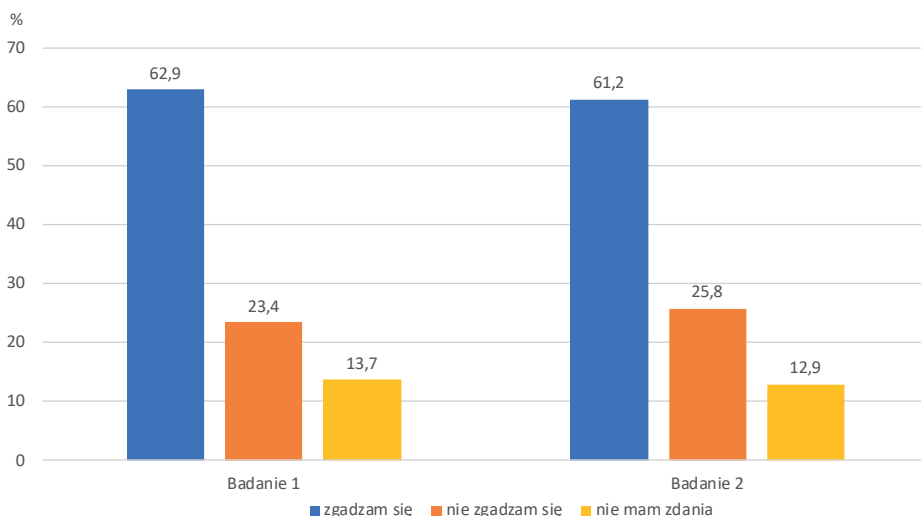


Ryc. 5. Rozumienie zasady fair play przez badanych uczniów ogółem. Odpowiedzi z drugiego badania uczniów w odniesieniu do kategorii odpowiedzi z badania pierwszego (n = 1315, p = 0,008)

Źródło: opracowanie własne.

W wyniku przeprowadzonej analizy (rycina 5) stwierdzono, że młodzież biorąca udział w projekcie już przed jego rozpoczęciem znała i rozumiała zasadę fair play. Tylko mniej niż 5 procent uczniów stwierdziło, że nie rozumie, czym ona jest. Najczęściej w pierwszym pomiarze wskazywano takie jej definicje jak: *fair play jest równoznaczne z uczciwą rywalizacją w sporcie* – 22,4 procent, *to uznanie i zachowanie określonych reguł gry i współzawodnictwa* – 19,1 procent, oraz *to szacunek dla godności ludzkiej i zachowania nakazów etycznych* – 11,3 procent. Po zakończeniu projektu najczęściej – 25,2 procent (wzrost o 6,1 punktu procentowego) – wskazywano: *uznanie i zachowanie określonych reguł gry i współzawodnictwa oraz jest równoznaczne z uczciwą rywalizacją w sporcie* – 22,9 procent (wzrost o 0,5 punktu procentowego); trzecim najczęstszym wskazaniem po zakończeniu projektu była definicja: *to bezstronność, sprawiedliwość, uczciwość* – 9,8 procent (wzrost o 0,4 punktu procentowego).

Warto zauważyć, że fair play było kojarzone głównie ze sportem: 62,9 procent wskazań. Po zakończeniu działań edukacyjnych projektu rozumienie tej definicji przesunęło się nieznacznie w stronę uniwersalności (rycina 6). Na skojarzenia ze sportem wskazywało nadal niezmiennie ponad 60 procent badanych (spadek pomiędzy pomiarami z 62,9 procent na 61,2 procent). Wśród osób, które nie zgadzały się ze stwierdzeniem, że *fair play kojarzy się głównie ze sportem*, w drugim pomiarze badawczym zanotowano wzrost z 23,4 procent na 25,8 procent (wzrost o 2,4 punktu procentowego). Niewielkie zmiany w takim rozumieniu mogą wynikać z przyjętej programowo dużej ilości wydarzeń sportowych w projekcie. Skłania to do refleksji nad bardziej zrównoważonym doбором tematyki w tego rodzaju działaniach, aby bardziej umocnić postrzeganie idei fair play jako odnoszącej się również do życia codziennego.



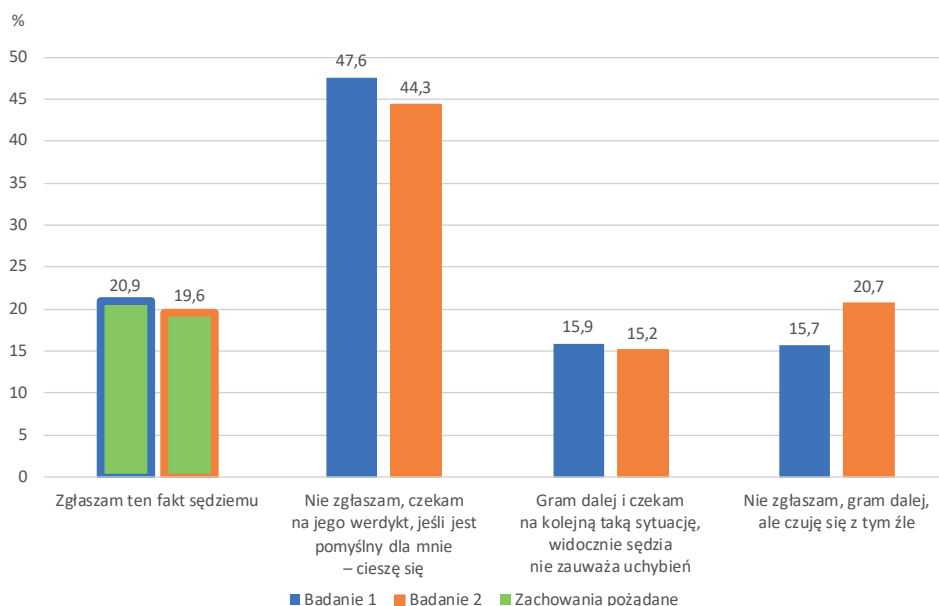
Ryc. 6. Rozumienie zasady fair play przez badanych uczniów ogółem – kojarzona głównie ze sportem. Odpowiedzi z drugiego badania uczniów w odniesieniu do kategorii odpowiedzi z badania pierwszego ($n = 1348$, $p = 0,002$)

Źródło: opracowanie własne.

3.1.2. Deklarowane zachowania zgodne z zasadą fair play w aspektach: przestrzegania przepisów, odpowiedzialności, zdrowia oraz równości szans

Wyniki badań dotyczących poszczególnych komponentów składających się na fair play w sporcie i życiu przynoszą ciekawe, aczkolwiek niejednoznaczne konkluzje. W każdym z czterech wymienionych wcześniej obszarów: przestrzeganie przepisów, odpowiedzialność, zdrowie, równość szans, przedstawiono cztery scenki sytuacyjne: dwie z zawodów sportowych oraz dwie z życia codziennego, i poproszono o wskazanie ewentualnego zachowania się badanego. Wśród czterech odpowiedzi do wyboru była jedna lub dwie, które określono jako pożądane¹ dla poszanowania zasady fair play w przedstawionych sytuacjach.

W testach sytuacyjnych odnoszących się do przestrzegania przepisów, zarówno w sporcie, jak i sytuacjach życia codziennego, mierzących poziom deklarowanych zachowań zgodnych z wartościami pożądanymi w edukacji olimpijskiej, stwierdzono, że w pierwszym z dwóch testów sytuacyjnych tylko 20,9 procent uczniów wskazało te właściwe w sytuacji zawodów sportowych.



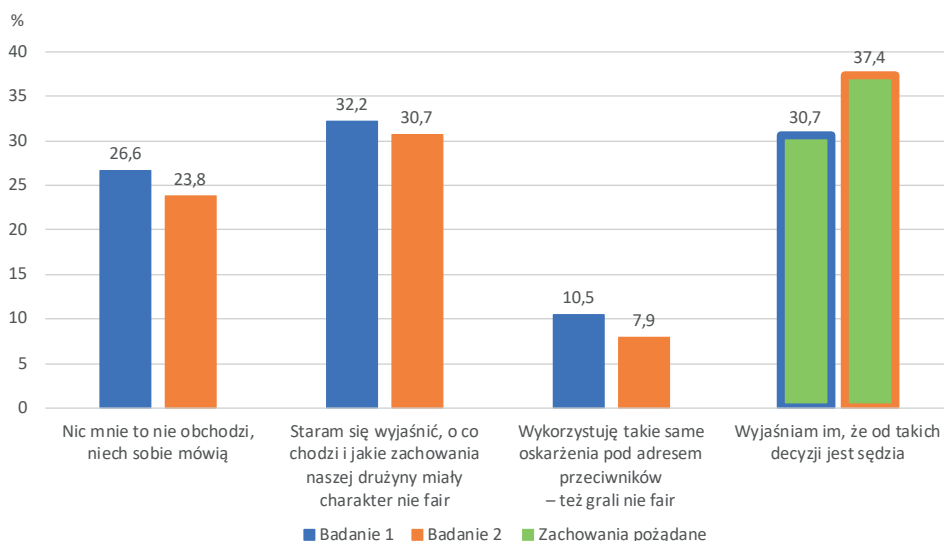
Ryc. 7. Przestrzeganie przepisów w sporcie – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Sędzia nie zauważył, że mój rzut do kosza odbył się po zbyt dużej liczbie kroków* (n = 1412, p < 0,005)

Źródło: opracowanie własne.

¹ Odpowiedzi zawarte w teście sytuacyjnym jako pożądane i niepożądane opisano w podrozdziale 2.8 oraz zaznaczono w dołączonych narzędziach badawczych (załącznik 2).

Wyniki drugiego pomiaru nie wskazały wyraźnych zmian, ale zauważono, że praca edukacyjna przynosi oczekiwane rezultaty w obszarze budowania świadomości. Dobrym przykładem takiego oddziaływania jest wzrost wyboru stwierdzenia: *Nie zgłaszam sędziemu, że mój rzut do kosza odbył się po zbyt dużej liczbie kroków, ale czuję się z tym źle*, które wskazało w pierwszym pomiarze 15,7 procent (rycina 7), a w drugim już 20,7 procent uczniów (wzrost o 5 punktów procentowych). Jednocześnie mniej osób wybrało stwierdzenie: *Nie zgłaszam, że mój rzut do kosza odbył się po zbyt dużej liczbie kroków, cieszę się*.

W drugiej sytuacji deklarowane pozytywne zachowania wzrosły o 6,7 punktu procentowego. Zakładając, że był to wpływ działań edukacyjnych, można uznać, że jest to pożądany kierunek zmian mogący świadczyć o skuteczności dobranych działań (rycina 8).

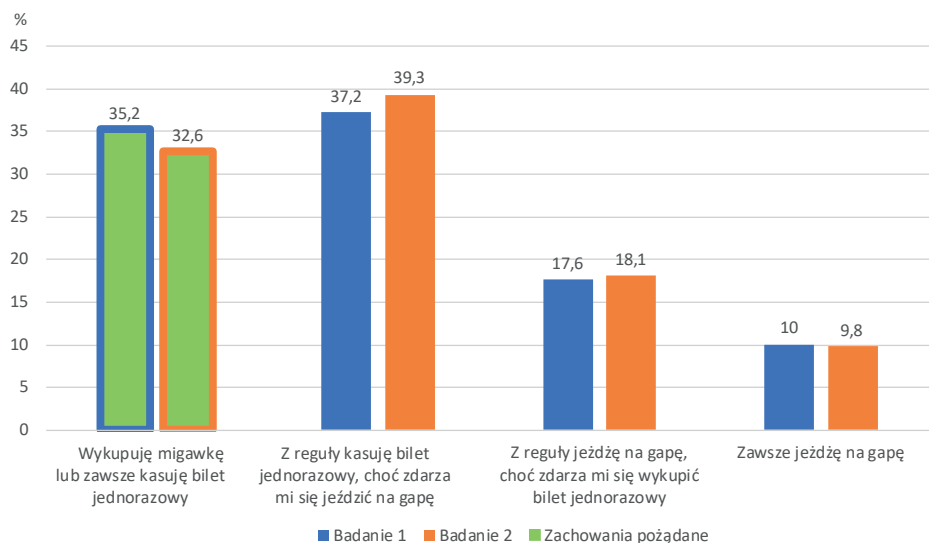


Ryc. 8. Przestrzeganie przepisów w sporcie – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Po przegranym przez przeciwników meczu słyszę ostre, niesprawiedliwe oskarżenia pod adresem moim i mojej drużyny o grę nie fair* ($n = 1413$, $p < 0,005$)

Źródło: opracowanie własne.

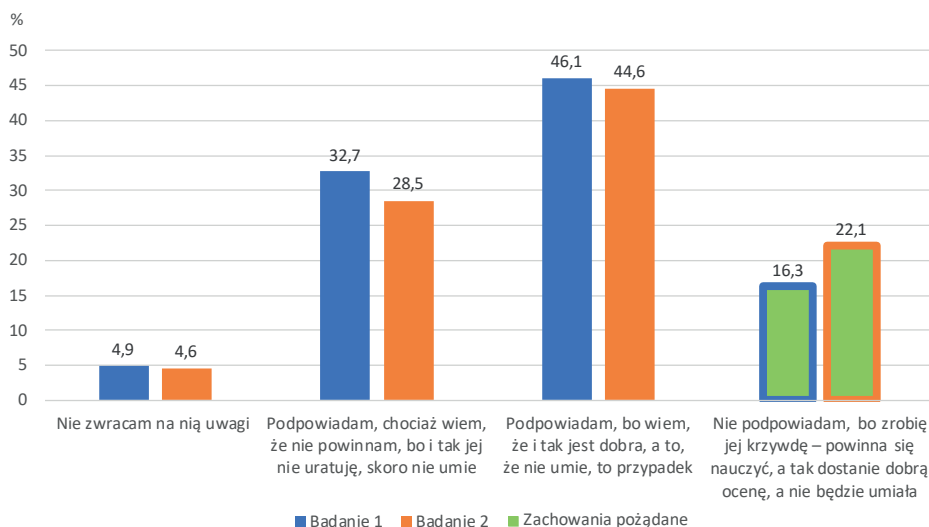
W sytuacji z życia w pierwszym teście sytuacyjnym wskazania odpowiedzi pożądanej: *zawsze kupuję bilet lub migawkę*², nieznacznie spadły: o 2,6 punktu procentowego, natomiast podniosły się odpowiedzi: *z reguły kasuję bilet, choć zdarza mi się jeździć na gapę*, o 2,1 punktu procentowego (rycina 9). Być może temat jazdy bez biletu był próbą usprawiedliwiania takiego zachowania? Należałoby tę ciekawą kwestię jeszcze pogłębić.

² Migawka oznacza w Łodzi bilet miesięczny.



Ryc. 9. Przestrzeganie przepisów w życiu – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Korzystając z komunikacji miejskiej (tramwaj, autobus)...* (n = 1407, p < 0,005)

Źródło: opracowanie własne.

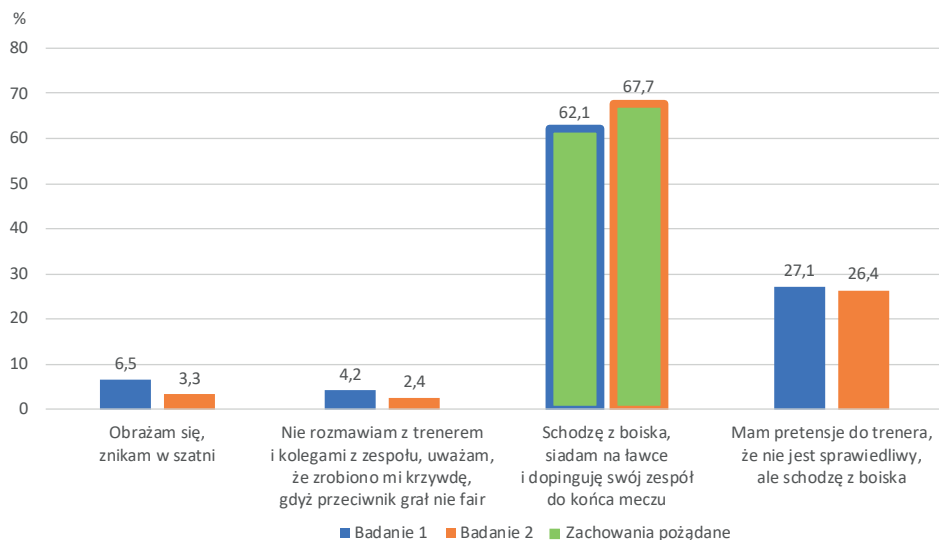


Ryc. 10. Przestrzeganie przepisów w życiu – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Moja przyjaciółka niezbyt dobrze nauczyła się lekcji na dzisiaj, grozi jej zła ocena – błagalnym wzrokiem patrzy na mnie, czekając na odpowiedź* (n = 1406, p < 0,005)

Źródło: opracowanie własne.

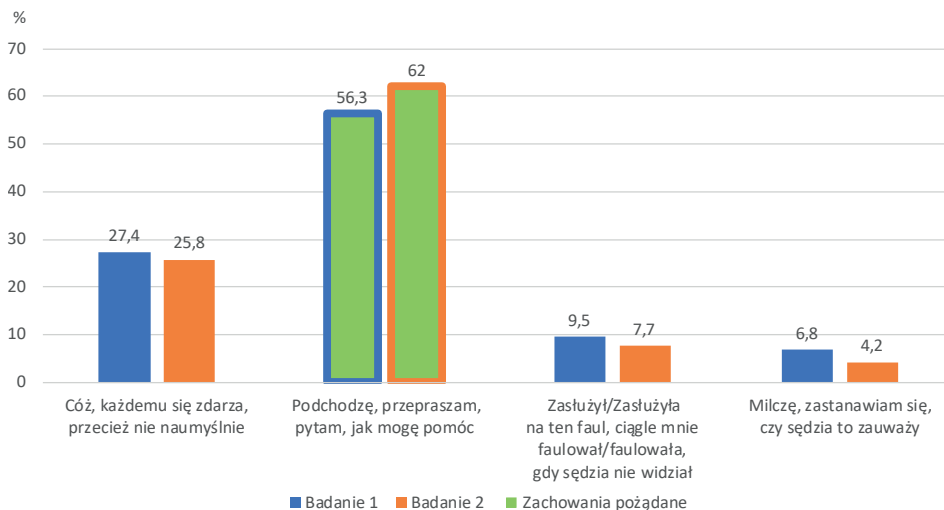
W drugim teście sytuacyjnym (rycina 10) wyniki związane z wyborem odpowiedzi pożądanych poprawiły się z 16,3 procent do 22,1 procent (wzrost

o 5,8 punktu procentowego). To pokazuje, że działania edukacyjne projektu mogły mieć wyraźny pozytywny wpływ również na przestrzeganie przepisów w życiu codziennym.



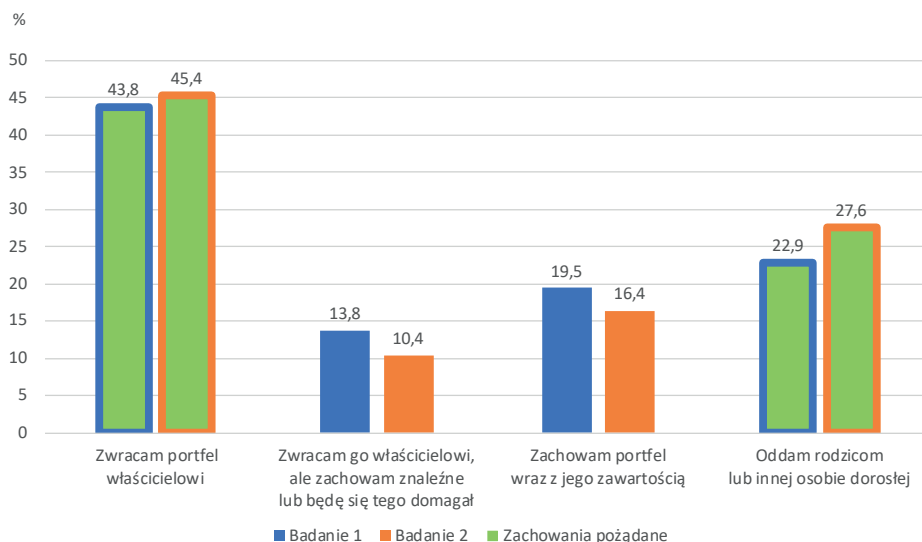
Ryc. 11. Odpowiedzialność w sporcie – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W trakcie zawodów w piłce koszykowej nauczyciel zdejmuję cię z boiska za – jego zdaniem – zbyt brutalną grę* (n = 1412, p < 0,005)

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 12. Odpowiedzialność w sporcie – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W czasie meczu sfaulowałem/sfaulowałam kolegę/koleżankę z przeciwnej drużyny* (n = 1401, p < 0,005)

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 13. Odpowiedzialność w życiu – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Znajdujesz portfel na ulicy. Co robisz?* (n = 1403, p < 0,005)

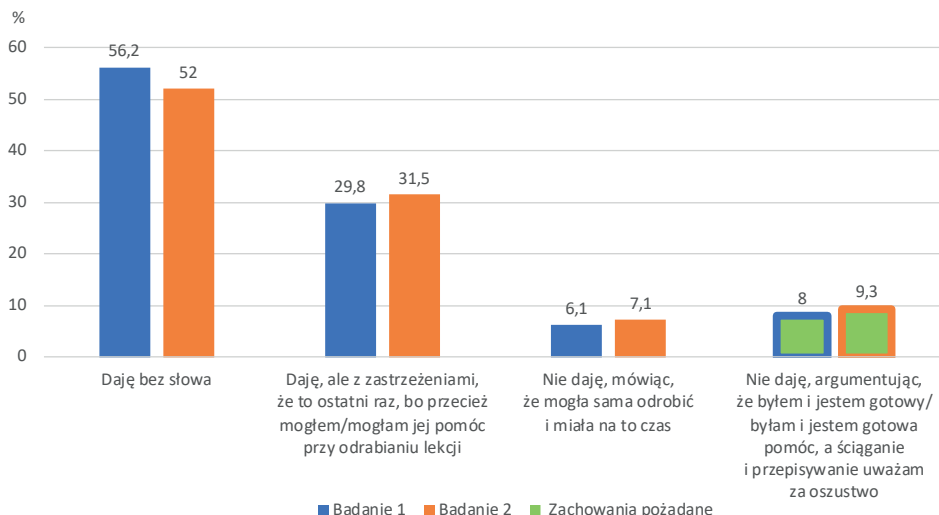
Źródło: opracowanie własne.

W aspekcie odpowiedzialności zachowania pożądane w sytuacjach sportowych deklarowało 62,1 procent uczniów (sytuacja 1 – badanie 1, rycina 11) i 56,3 procent uczniów (sytuacja 2 – badanie 1, rycina 12) oraz odpowiednio w sytuacjach życiowych: 66,7 procent (po zsumowaniu pożądanych odpowiedzi w sytuacji 1 – badanie 1, rycina 13) i 8 procent (sytuacja 2 – badanie 1, rycina 14). Wyniki z pomiaru po zakończeniu projektu (badanie 2) pokazują poprawę w deklarowaniu pożądanych zachowań, odpowiednio do 67,7 procent (wzrost o 5,6 punktu procentowego, rycina 11) i 62 procent (wzrost o 5,7 punktu procentowego, rycina 12) oraz po zsumowaniu pożądanych odpowiedzi do 73 procent (wzrost o 6,3 punktu procentowego, rycina 13) i 9,3 procent (wzrost o 1,3 punktu procentowego, rycina 14).

W każdej z wymienionych sytuacji odnotowano wzrost deklarowanych zachowań pożądanych i jest to argument za pozytywną oceną skuteczności podjętej aktywności, aczkolwiek należy zauważyć, że w odniesieniu do obszaru sportu skuteczność oddziaływania (mierzona wzrostem odpowiedzi pozytywnych) była większa.

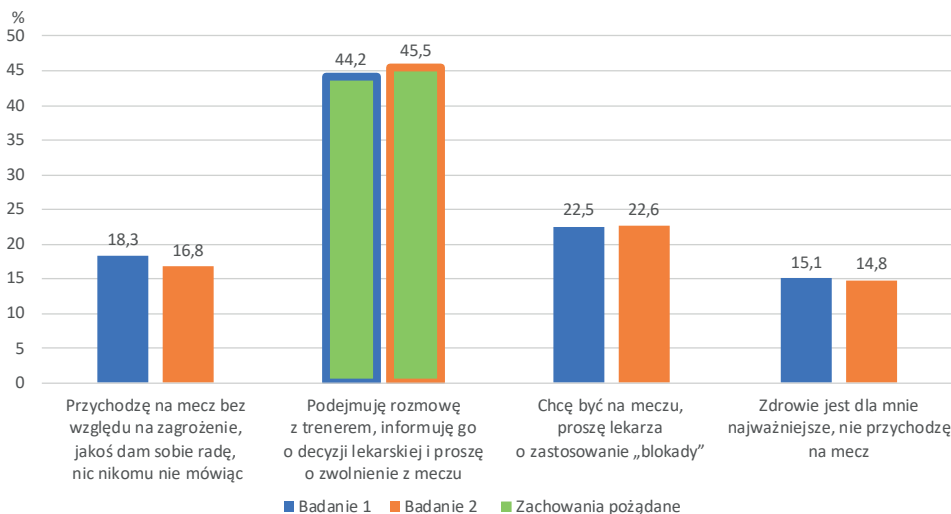
W kolejnym obszarze – zdrowie w sporcie – zachowania pożądane (badanie 1) deklaruje 44,2 procent (sytuacja 1, rycina 15) oraz 67 procent (po zsumowaniu pożądanych odpowiedzi – sytuacja 2, rycina 16) badanych gimnazjalistów. Wyniki drugiego pomiaru przyniosły wzrost wskazań pożądanych odpowiedzi do odpowiednio: 45,5 procent (wzrost o 1,3 punktu procentowego, sytuacja 1, rycina 15) oraz 72,8 procent (wzrost o 5,8 punktu procentowego) (sytuacja 2, rycina 16). W odniesieniu do sytuacji życiowych: w pierwszej zanotowano wzrost wyboru odpowiedzi właściwych z perspektywy fair play o 3 punkty procentowe: z 16,6 do 19,6 procent (sytuacja 1, rycina 17), oraz o 8,9 punktu procentowego w sytuacji 2: z 47,6 procent do 56,5 procent (rycina 18). Przy założeniu, że wzrost ten nastąpił

w dużej mierze w wyniku podjętych działań projektowych, można uznać, że były one skuteczne w zarówno w obszarze sportowym, jak i w sytuacji życia codziennego.



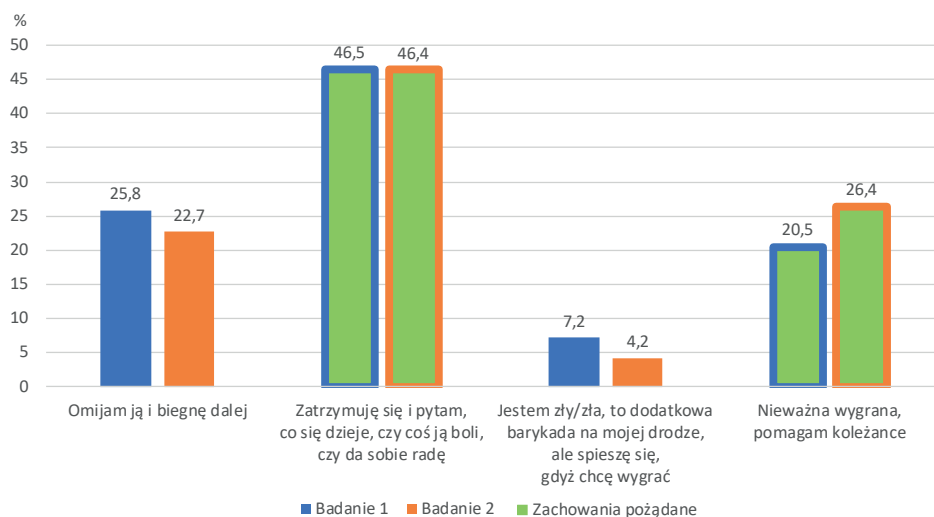
Ryc. 14. Odpowiedzialność w życiu – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Przyjaciółka prosi cię o pozwolenie odpisania pracy domowej, której zapomniała odrobić* (n = 1405, p < 0,005). Wśród odpowiedzi możliwych do wyboru przez badanych uczniów dwie były pożądane

Źródło: opracowanie własne.



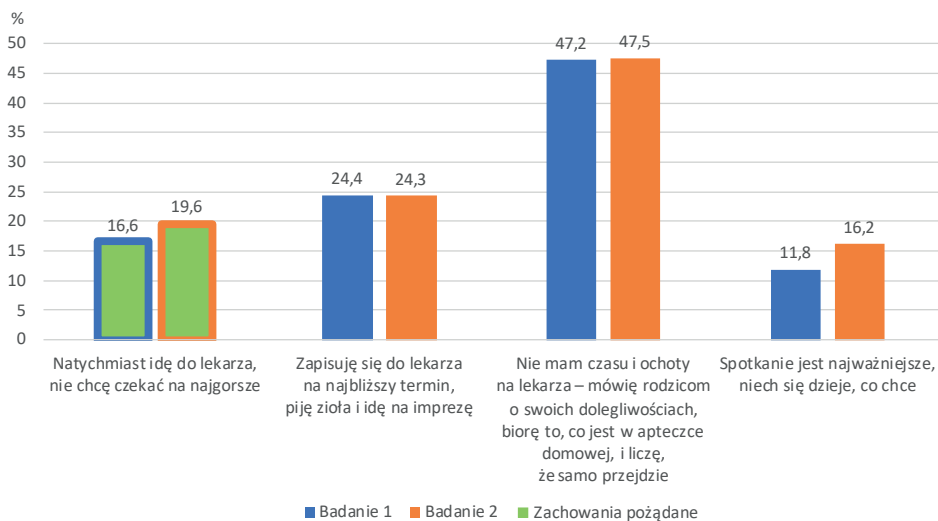
Ryc. 15. Zdrowie w sporcie – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Jestem kontuzjowany/kontuzjowana, lekarz zabronił mi ćwiczyć, proponuje przerwę w treningach, ale jutro mam ważny mecz* (n = 1380, p < 0,005)

Źródło: opracowanie własne.



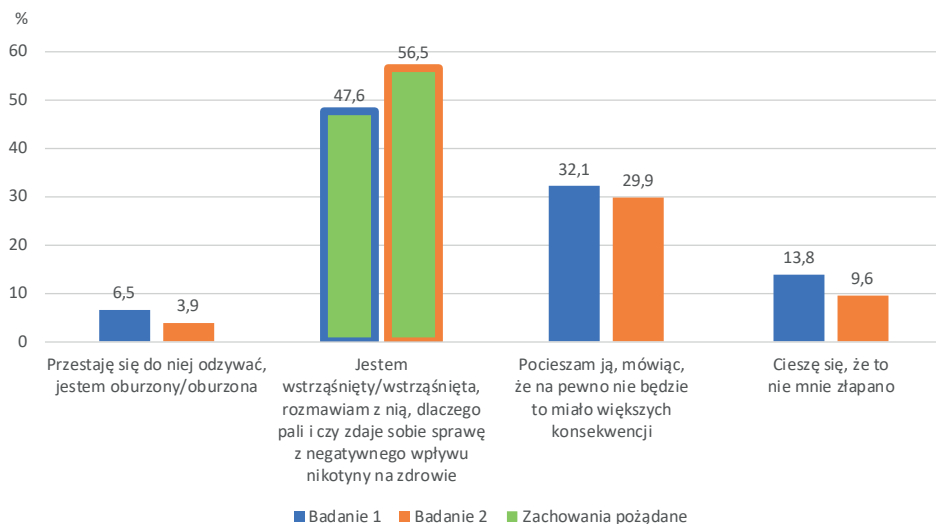
Ryc. 16. Zdrowie w sporcie – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W biegu przełajowym koleżanka obok potknęła się, przewróciła prawie pod moje nogi, tarasując mi drogę* ($n = 1383$, $p < 0,005$). Wśród odpowiedzi możliwych do wyboru przez badanych uczniów dwie były pożądane

Źródło: opracowanie własne.



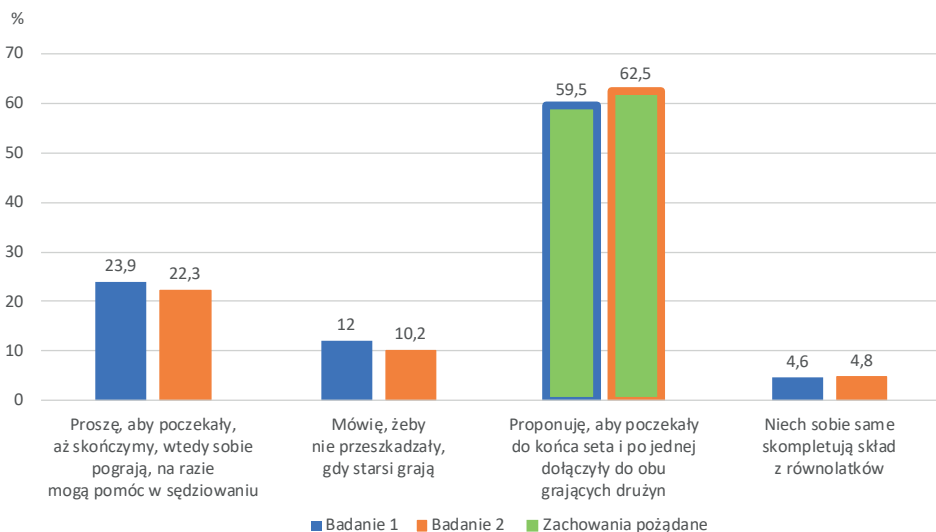
Ryc. 17. Zdrowie w życiu – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Mam ważną imprezę – spotkanie z przyjaciółmi, a mocno rozbolał mnie brzuch* ($n = 1390$, $p < 0,005$)

Źródło: opracowanie własne.



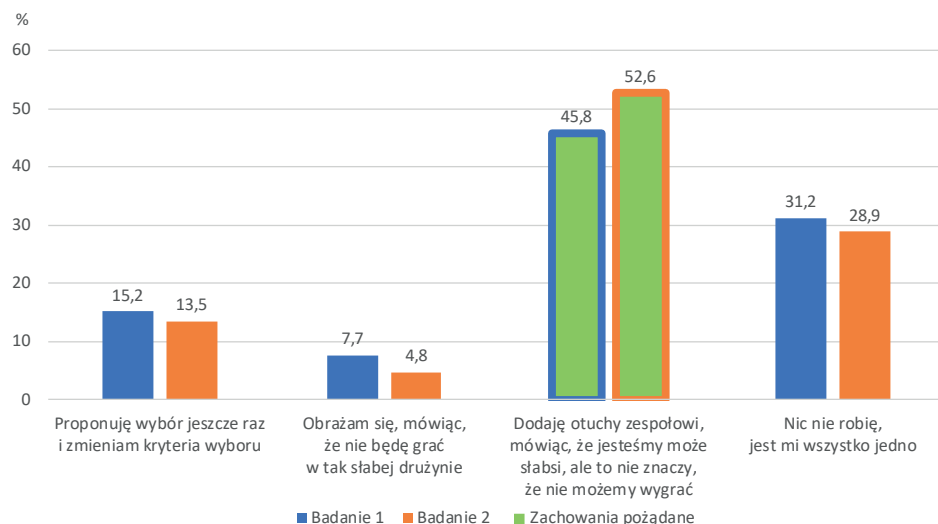
Ryc. 18. Zdrowie w życiu – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Dowiedziałem się/Dowiedziałam się, że koleżanka z mojej klasy została złapana przez nauczyciela na paleniu papierosów* (n = 1383, p < 0,005)

Źródło: opracowanie własne.



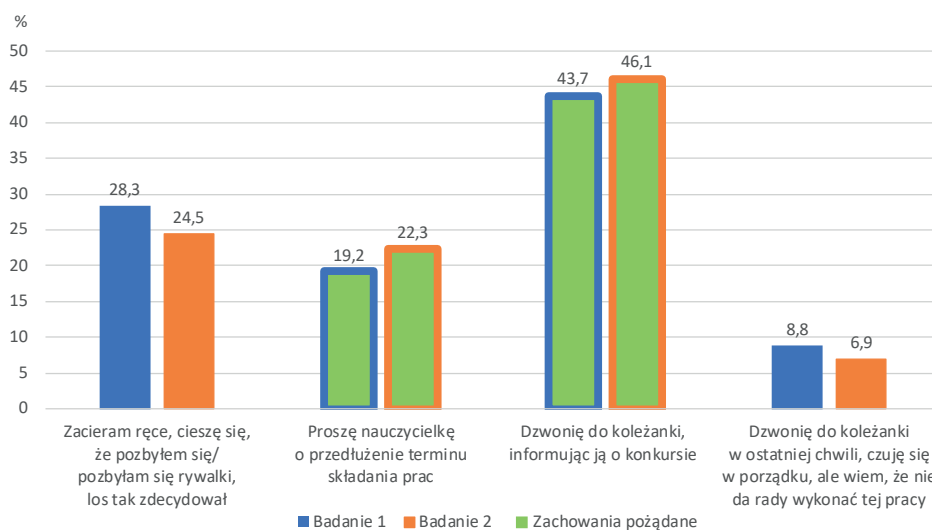
Ryc. 19. Równość szans w sporcie – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Gram z koleżankami w piłkę siatkową na boisku, podchodzą dwie uczennice z młodszych klas, chcą się dołączyć i proszą o możliwość wspólnej gry* (n = 1399, p < 0,005)

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 20. Równość szans w sporcie – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W szkole na lekcji wychowania fizycznego wybierano skład drużyn do gry w piłkę nożną. Według mnie nie są one tak samo silne, mój skład jest słabszy* (n = 1397, p < 0,005)

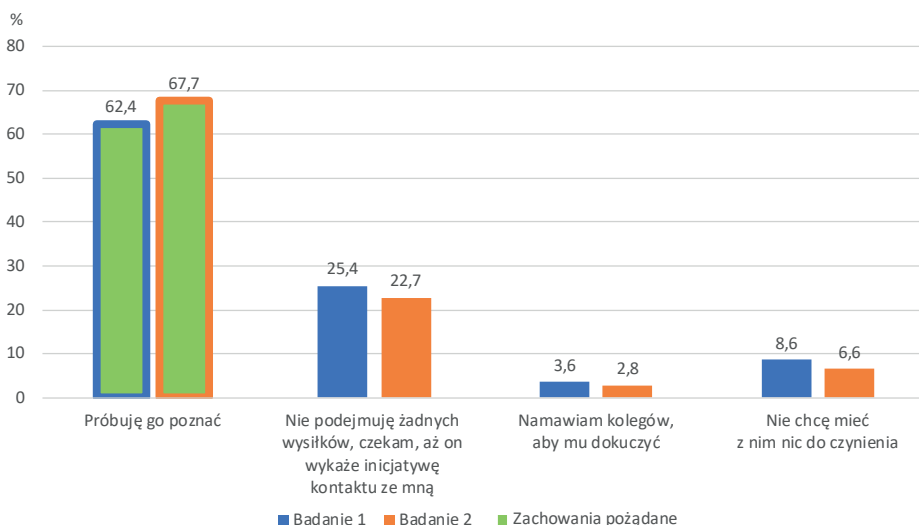
Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 21. Równość szans w życiu – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W szkole ogłoszono konkurs plastyczny. Uzdolniona koleżanka, z którą rywalizowałeś/rywalizowałaś, zachorowała. Co robisz?* (n = 1393, p < 0,005) Wśród odpowiedzi możliwych do wyboru przez badanych uczniów dwie były pożądane

Źródło: opracowanie własne.

Równość szans jest obszarem, w którym zachowania zgodne z duchem fair play są przejawiane przez młodzież chętniej niż w innych jej aspektach (takich jak: przestrzeganie przepisów, odpowiedzialność, zdrowie). Jeszcze przed rozpoczęciem projektu relatywnie wysoki odsetek badanych – 59,5 procent ogółu (sytuacja 1, rycina 19) i 45,8 procent ogółu (sytuacja 2, rycina 20) w sporcie oraz 62,9 procent ogółu (po zsumowaniu pożądaných odpowiedzi – sytuacja 1, rycina 21) i 62,4 procent ogółu (sytuacja 2, rycina 22) w życiu – zadeklarował postawę zgodną z ideą fair play. Wyniki drugiego pomiaru dają podstawę do pozytywnej oceny skuteczności działań projektowych również w tym obszarze. Deklaracje zachowań właściwych wzrosły odpowiednio do: 62,5 procent (wzrost o 3 punkty procentowe) (sytuacja 1, rycina 19) i 52,6 procent (wzrost o 6,8 punktu procentowego) (sytuacja 2, rycina 20) w sporcie oraz po zsumowaniu pożądaných odpowiedzi do 68,4 procent (wzrost o 5,5 punktu procentowego – sytuacja 1, rycina 21) i 67,7 procent (wzrost o 5,3 punktu procentowego – sytuacja 2, rycina 22) w życiu codziennym.



Ryc. 22. Równość szans w życiu – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W sąsiedztwie zamieszkał kolega o innym kolorze skóry* ($n = 1379$, $p < 0,005$)

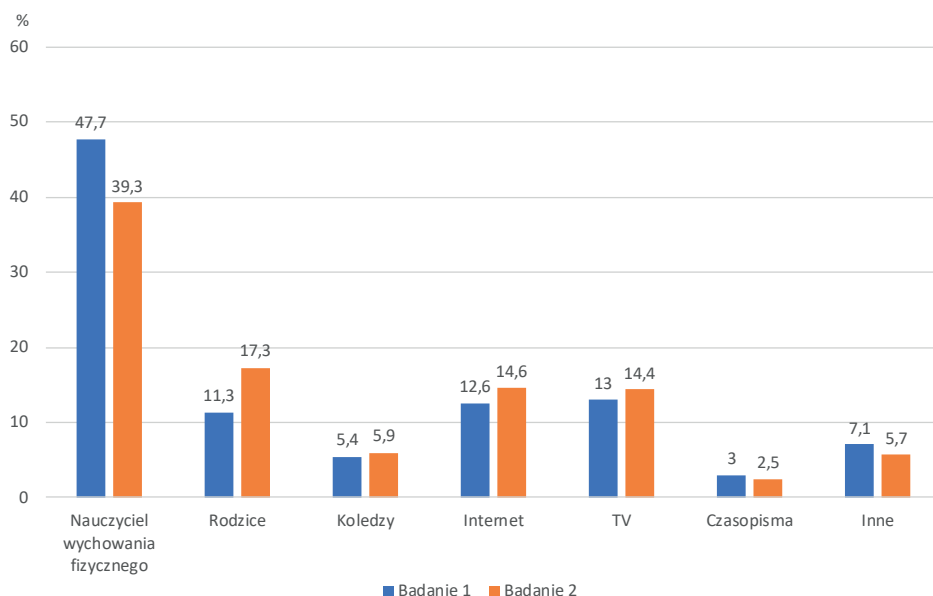
Źródło: opracowanie własne.

W podsumowaniu tej części należy zauważyć, że diagnoza deklarowanych zachowań, zgodnych z duchem idei olimpijskich i fair play, pokazuje olbrzymi potencjał w kierunku zmian pozytywnych. W badanym środowisku, w trudnym wieku adolescencji, zachowania pozytywne deklaruje zdecydowana mniejszość. Wydaje się, że jest to poziom, który nie pozwala edukatorom i wychowawcom młodych ludzi na zachowanie status quo. Wyniki badań wskazują na konieczność poszukiwania i stosowania działań edukacyjnych, które mogą okazać się bardziej skuteczne w kształtowaniu właściwych postaw. Chociaż autorka niniejszego opracowania

jest świadoma tego, że działania pojedynczego programu nie są rozwiązaniem wysoce skutecznym, to zauważa obszary, w których zanotowano pozytywną zmianę. Aspekty *przestrzegania przepisów, równości szans, odpowiedzialności i zdrowia*, na których projekt *Jestem fair* opierał swoje treści edukacyjne, a w których uzyskano pożądany kierunek zmian w deklaracjach, daje nadzieję na jego pozytywny wpływ i wyższą skuteczność w długotrwałym procesie edukacyjnym.

3.1.3. Podstawowe źródło wiedzy o fair play

W odpowiedzi na pytanie o główne źródło wiedzy o fair play najczęściej wskazywano *nauczyciela wychowania fizycznego*. Interesującym wynikiem jest zmiana w drugim pomiarze, gdzie odnotowano znaczący wzrost wskazań odpowiedzi *rodzice*, z 11,3 procent do 17,3 procent; jest to drugie najczęstsze wskazanie (w poprzednim pomiarze dopiero czwarta pozycja) po nauczycielu wychowania fizycznego (rycina 23). Ponieważ *rodzice* nie byli bezpośrednio zaangażowani w działania projektu, może to oznaczać, że badani zaczęli postrzegać zasadę fair play wielowymiarowo i właśnie w rodzicach odnaleźli jej krzewicieli. Chociaż w materiale badawczym trudno odnaleźć potwierdzenie tego przypuszczenia, to warto temu zagadnieniu poświęcić dalsze badania.



Ryc. 23. Podstawowe źródło wiedzy o fair play dla badanych gimnazjalistów ogółem ($n = 1280$, $p < 0,005$)

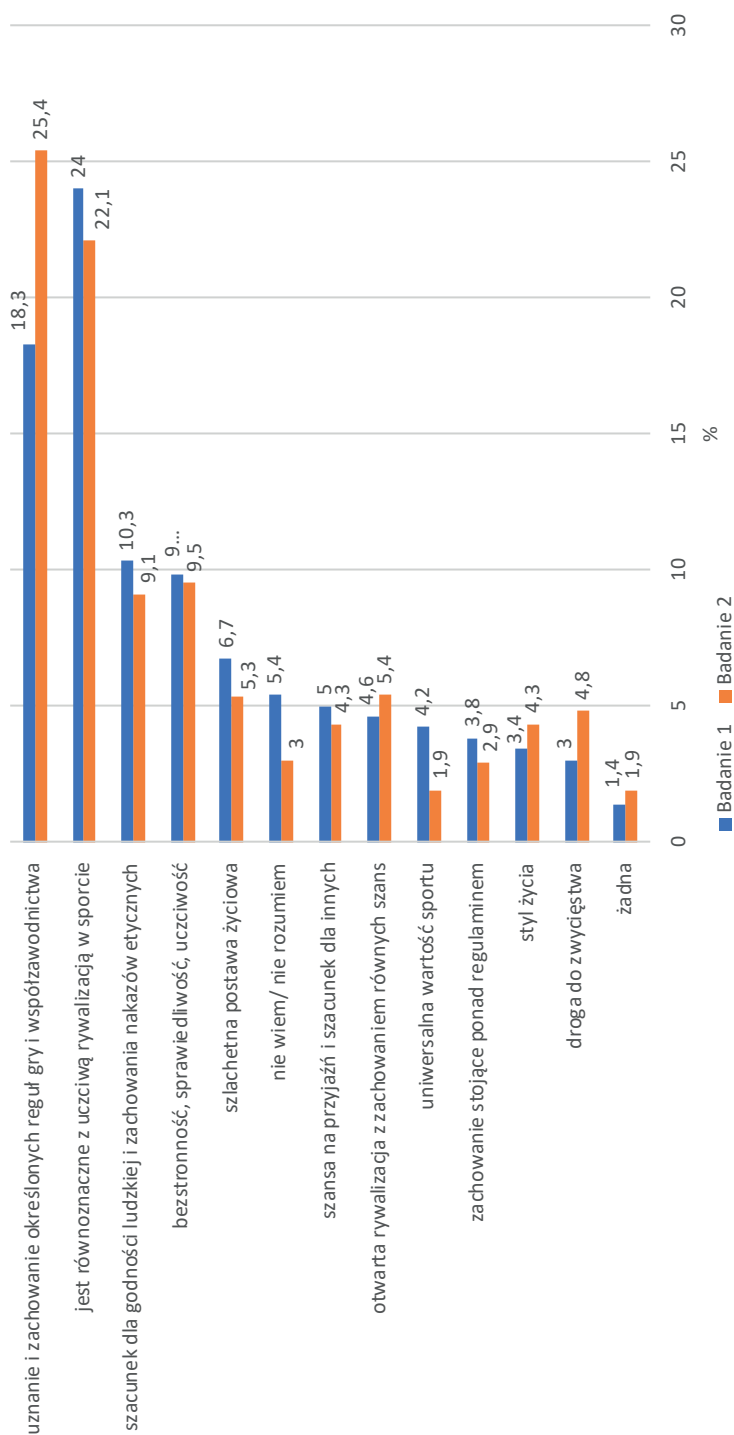
Źródło: opracowanie własne.

3.2. Analiza wyników badań z uwzględnieniem kibicowania deklarowanego przez badanych uczniów

Analiza zmian w zachowaniach zgodnych z zasadą fair play deklarowanych po zakończeniu projektu przez jego uczestników, z podziałem na kibicujących i niekibicujących, przynosi dość spójne konkluzje co do skuteczności podjętych działań.

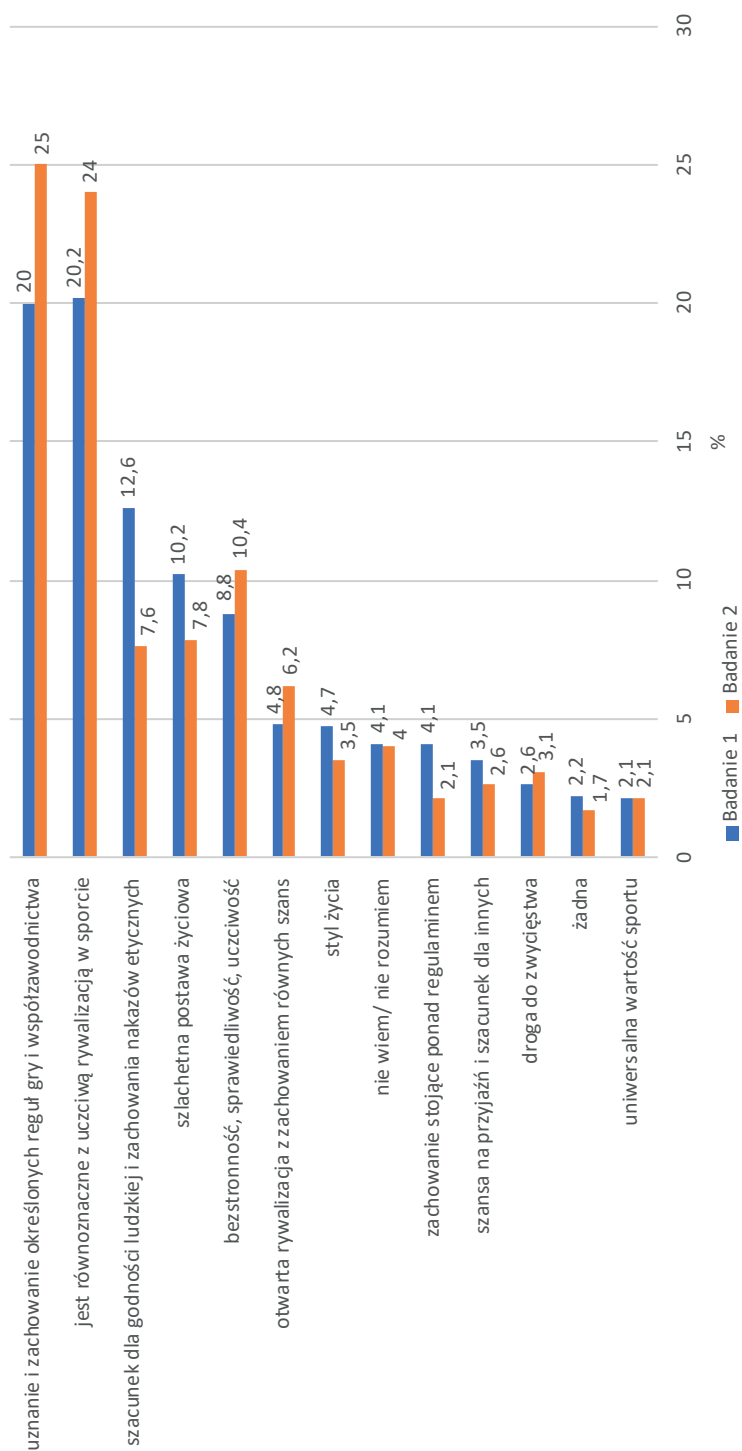
Zmiana postrzegania zasady fair play po realizacji projektu

W analizie wyników rozumienia idei fair play nie zanotowano większych różnic pomiędzy kibicami oraz uczniami niedeklarującymi kibicowania. Największy wzrost zauważono w wyborze definicji: *fair play to uznanie i zachowanie określonych reguł gry i współzawodnictwa*, wzrost o 7,1 punktu procentowego wśród kibiców oraz o 5 punktów procentowych wśród niekibicujących. W przypadku tej pierwszej grupy (rycina 24) była to jedyna duża zmiana w postrzeganiu idei fair play, natomiast w drugiej grupie wzrost wyniku odnotowano jeszcze dla definicji: *fair play jest równoznaczne z uczciwą rywalizacją w sporcie* – wzrost o 3,8 punktu procentowego, oraz *fair play to bezstronność, sprawiedliwość, uczciwość* – wzrost o 1,4 punktu procentowego (rycina 25).



Ryc. 24. Rozumienie zasady fair play przez badanych uczniów deklarujących kibicowanie. Odpowiedzi z drugiego badania uczniów kibicujących w odniesieniu do kategorii odpowiedzi z badania pierwszego (n = 736, p = 0,186)

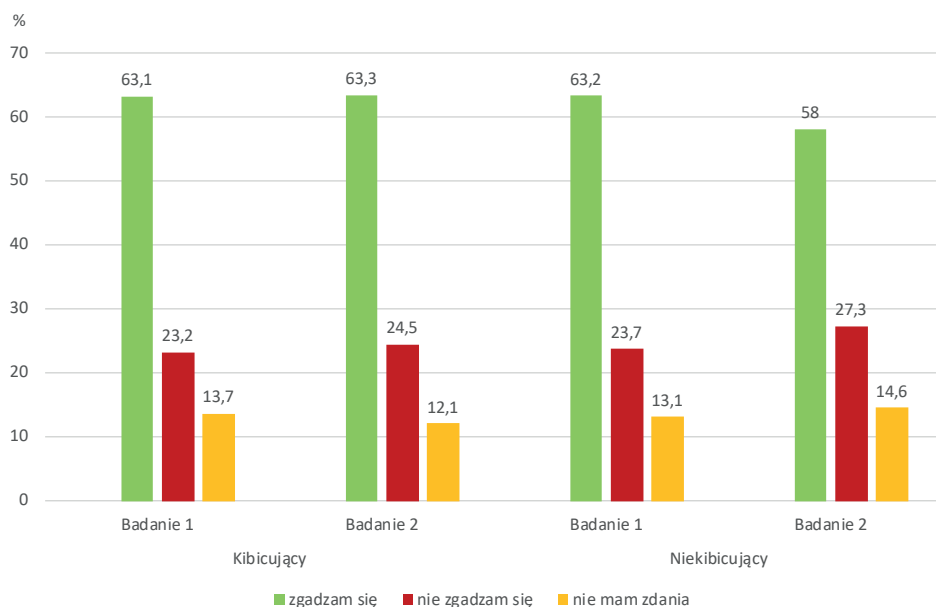
Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 25. Rozumienie zasady fair play przez badanych uczniów niekibicujących. Odpowiedzi z drugiego badania uczniów niekibicujących w odniesieniu do kategorii odpowiedzi z badania pierwszego (n = 579, p = 0,003)

Źródło: opracowanie własne.

Rozszerzenie rozumienia zasady fair play w stronę bardziej uniwersalnego, nie wyłącznie sportowego, można zauważyć przede wszystkim wśród uczniów, którzy nie deklarują kibicowania, w odpowiedziach na pytanie wprost o *kojarzenie fair play głównie ze sportem* (rycina 26).



Ryc. 26. Kojarzenie zasady fair play głównie ze sportem przez badanych uczniów deklarujących kibicowanie i uczniów niekibicujących. Odpowiedzi z drugiego badania uczniów w odniesieniu do kategorii odpowiedzi z badania pierwszego ($n = 1324$, dla kibicujących $p = 0,002$, dla niekibicujących $p = 0,256$)

Źródło: opracowanie własne.

W drugim pomiarze wśród osób niedeklarujących kibicowania wynik odpowiedzi potwierdzających skojarzenia przede wszystkim ze sportem obniżył się o 5,2 punktu procentowego (z 63,2 procent do 58 procent).

Wpływ projektu *Jestem fair* na deklarowane zachowania zgodne z zasadą fair play w aspektach: przestrzegania przepisów, odpowiedzialności, zdrowia oraz równości szans

Na podstawie danych pochodzących ze wszystkich testów sytuacyjnych dokonano również zbiorczej analizy wyników dla podgrupy osób kibicujących w porównaniu do niekibicujących.

W tabeli 13 zostały pokazane zmiany odnoszące się do poszczególnych aspektów zasady fair play w dwóch sytuacjach w sporcie i dwóch w życiu codziennym, w których badani mieli zadeklarować swój wybór zachowania. W większości aspektów w każdej z dwóch sytuacji deklarowany poziom właściwego zachowania wzrósł o kilka, a nawet kilkanaście punktów procentowych.

Tab. 13. Zmiany (w procentach) w deklarowanych zachowaniach zgodnych z czterema aspektami zasady fair play po zakończeniu projektu *Jestem fair*, z podziałem na osoby kibicujące i niekibicujące (n = 1387, podstawy różnią się w zależności od pytań, p < 0,005)

Wyszczególnienie		KIBICE	NIE KIBICE	OGÓŁEM	KIBICE	NIE KIBICE	OGÓŁEM
		SYTUACJA I			SYTUACJA II		
Przestrzeganie przepisów	Życie	-3,3	-2,4	-2,6	5,8	5,8	5,8
	Sport	-1,7	0	-1,3	6,3	6,8	6,7
Równość szans	Życie	6,4	4	5,5	3,6	4	5,3
	Sport	3,8	1,1	3,0	6,8	6,6	6,8
Odpowiedzialność	Życie	7,4	4,5	6,3	1,9	0	1,3
	Sport	5,7	4,7	5,6	6,5	0	5,6
Zdrowie	Życie	2,3	3,5	3,0	5,3	12,5	8,9
	Sport	0	2,7	1,3	4,5	5,9	5,9

Legenda:

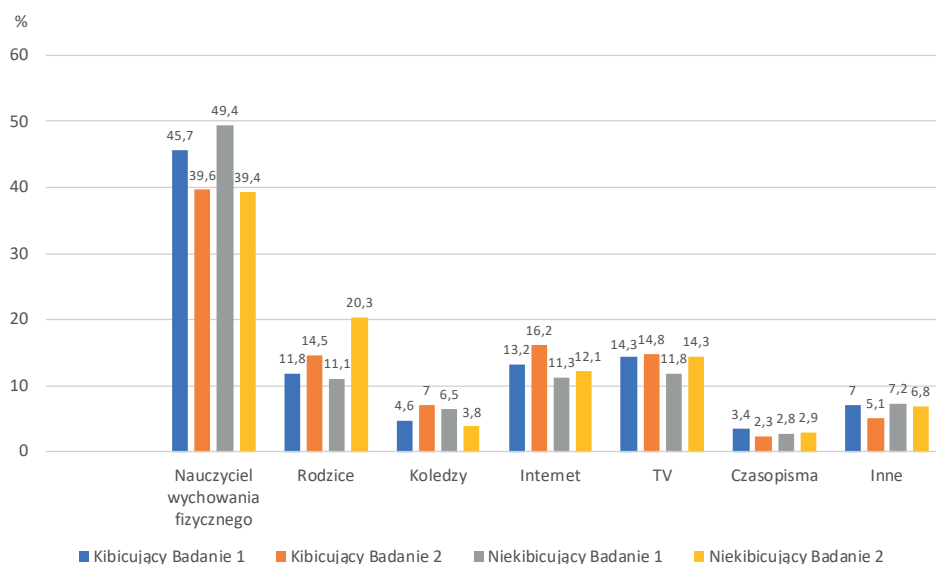
> 0 %	Zmiana pozytywna w deklarowanym zachowaniu zgodnym z zasadą fair play, w %
0 %	Bez zmian w deklarowanym zachowaniu zgodnym z zasadą fair play, w %
< 0 %	Zmiana negatywna w deklarowanym zachowaniu zgodnym z zasadą fair play, w %

Źródło: opracowanie własne.

Pozytywne zmiany stwierdzono w każdym z aspektów dla wszystkich analizowanych grup. Można zauważyć, że dla grupy *kibiców* w obszarze *równości szans* oraz *odpowiedzialności* wyniki te wykazują nawet większe wzrosty niż w pozostałych aspektach fair play. W związku z tym, że skala pożądanych zachowań w deklaracjach przed rozpoczęciem działań edukacyjnych nie była zadowalająca, można się skłonić do wniosku, że fair play może być atrakcyjnym nośnikiem treści edukacyjnych. Szczególnie ważne dla autorki jest to, że działania projektu wykazały kierunek pozytywnych zmian nawet w grupach subkultur uważanych za trudniejsze w kształtowaniu nowych zachowań czy postaw. W większości aspektów *kibice* wykazywali się deklarowaną pozytywną zmianą porównywalną do tej w grupie uczniów niekibicujących. Nieco lepszy rezultat we wzroście poziomu deklarowanych zachowań fair play w aspekcie *zdrowia* zanotowano u osób niekibicujących, choć należy zaznaczyć, że wzrost nastąpił u wszystkich uczestników projektu. Być może większa dbałość i wrażliwość na ten obszar życia są charakterystyczne dla grup innych niż młodzież biorąca udział w wydarzeniach piłkarskich. Dosyć niejednoznaczne są wyniki w aspekcie *przestrzegania przepisów*. Mimo że w jednej ze scen sytuacyjnych zanotowano spory wzrost deklaracji właściwych zachowań, to w innej nastąpiły niewielkie spadki. Być może wynika to z dobranych treści testowych odnoszących się do ściągania w szkole czy jeżdżenia komunikacją miejską bez biletu.

Podstawowe źródło wiedzy o fair play

Pogłębiając tematykę głównego źródła wiedzy o fair play, po przeanalizowaniu wyników wśród osób kibicujących i niekibicujących, zauważono, że większa zmiana postrzegania roli *rodziców* nastąpiła głównie u osób niezwiązanych z subkulturą kibicowską, wzrost z 11,1 procent do 20,3 procent (odpowiednio tylko z 11,8 procent do 14,5 procent wśród kibiców). Może to wskazywać na otwartość na uniwersalne rozumienie idei fair play (i rodziców jako źródła wiedzy o takich zachowaniach) wśród gimnazjalistów.



Ryc. 27. Podstawowe źródło wiedzy o fair play dla badanych gimnazjalistów z podziałem na kibicujących i niekibicujących (n = 1255, p < 0,005)

Źródło: opracowanie własne.

Natomiast uczniowie deklarujący kibicowanie jako źródło wiedzy o zachowaniach fair play częściej w drugim niż w pierwszym badaniu wskazywali na nauczycieli wychowania fizycznego. To bardzo istotna informacja w kontekście wykorzystania idei neoolimpizmu w pracy wychowawczej przez tę grupę zawodową (rycina 27).

Podsumowując przedstawione wyniki badań, należy stwierdzić, że działania projektowe są znaczące i wskazują na właściwy kierunek podejmowanych zabiegów wychowawczych. Zmiany w deklarowanych przez uczniów zachowaniach, po zakończeniu projektu, nie są satysfakcjonujące na tyle, aby uznać, że jednorazowe działanie może trwale zmienić postawy wychowanków. Pozwala jedynie określić kierunek zmian w procesie wychowania. Należy założyć, że długoterminowe systematyczne działania edukacyjne, oparte na wartościach neoolimpizmu, wykształcą pożądane zachowania młodzieży. Jak można zauważyć, grupy kibicujących i niekibicujących zachowały się w deklaracjach w miarę spójnie, co potwierdza uniwersalność i skuteczność (lub jej w tym aspekcie niedoskonałość) dla wszystkich uczestniczących w projekcie grup młodzieży.

3.3. Ocena przez badanych nauczycieli działań podjętych w ramach projektu *Jestem fair* jako znaczących w pracy edukacyjnej

Na podstawie analizy zebranych danych ilościowych i jakościowych podjęto się oceny skuteczności działań edukacyjnych opartych na idei neoolimpizmu zrealizowanych w ramach projektu *Jestem fair* w kontekście możliwości wykorzystania sportu wraz z zasadą fair play w pracy wychowawczej przez badanych nauczycieli. Miernikiem oceny uczyniono: spełnienie oczekiwań wobec projektu, uznanie przydatności zarówno treści, jak i narzędzi projektu *Jestem fair* w pracy edukacyjnej z młodzieżą, deklarację przystąpienia do kolejnych edycji programu.

Oczekiwania badanych nauczycieli wobec projektu edukacyjnego *Jestem fair* i ocena ich spełnienia

Podczas warsztatów szkoleniowych dla nauczycieli, przed rozpoczęciem pierwszej edycji projektu, uczestnicy wypracowali w zespołach swoje sugestie wobec organizatorów przedsięwzięcia. Do siedmiu grup roboczych nauczyciele przydzieleni zostali losowo (łącznie 82 osoby). Najczęściej w wypowiedziach nauczycieli pojawiały się następujące oczekiwania: gotowe konspekty (najlepiej szeroki wachlarz, do wyboru) oraz środki finansowe z przeznaczeniem na nagrody. Równie ważnym oczekiwaniem było organizowanie spotkań ze sportowcami na terenie szkół oraz możliwość bezpłatnego udziału – co ciekawe, z perspektywy EURO 2012, czyli Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej Mężczyzn – w siatkarskich widowiskach sportowych. Uczestnicy wymienili także możliwość skorzystania z konsultacji pedagogiczno-psychologicznych. Jedna grupa postulowała włączenie do pracy szkół studentów – jako prowadzących warsztaty z młodzieżą. Wszystkie te postulaty w zakresie realizacji projektu zostały w różnym stopniu i w różnych edycjach spełnione.

Poniżej przedstawiono oczekiwania, zebrane w grupach roboczych, wobec organizatorów projektu, przed jego rozpoczęciem.

Grupa I: *Zestaw ćwiczeń (40–50), nagrody dla uczniów motywujące do udziału w projekcie (np. gadżety, piłki, koszulki, wstęp bezpłatny na mecz), udział w praktycznych zajęciach pokazowych ze specjalistami, organizowanie spotkań uczniów i kadry pedagogicznej ze sportowcami i trenerami na terenie szkoły.*

Grupa II: *Aby projekt był efektywny, musi być dofinansowany, długofalowy (20 lat), realizowany z zaangażowaniem wielu instytucji i ludzi; działania podejmowane w takim projekcie jak ten siłą rzeczy nie mają szansy być skuteczne bez zmiany postaw, to proces długofalowy, skomplikowany i wymagający współdziałania: szkoły, mediów, domu rodzinnego i środowiska lokalnego.*

Grupa III: *Baza scenariuszy, ćwiczeń, gadżety, np. koszulki, smycze, dofinansowanie organizacji turniejów, konkursów (poczęstunek, nagrody), sprzętu, jak aparat fotograficzny.*

Grupa IV: *Formy i metody pracy w wersji roboczej, np. 20 scenariuszy, 40 ćwiczeń do wyboru, udostępnianie hali sportowej na zawody sportowe (bo*

w szkołach nie ma warunków), załatwianie bezpłatnych wejściówek na mecze, np. siatkarskie (żeby pokazać kulturę i atrakcyjność kibicowania), spotkania sportowców z uczniami (bardziej kameralnie w szkołach i klubach), żeby dzieci mogły porozmawiać, dostać autograf, wspólne rozgrywki z tymi sportowcami, obsługa w formie wolontariatu meczów ligowych (nie! piłki nożnej), np. doprowadzenie do sektorów, pomoc w obsłudze meczu (podawanie piłki itp.).

Grupa V: Choć kilka scenariuszy zajęć prowadzonych z grupą na tematy związane z zasadą fair play, gry, zabawy uczące tej zasady, narzędzia nadające się do budowy pozytywnej atmosfery w grupie i środowisku, cykliczne spotkania z zawodnikami z różnych dyscyplin, możliwość wejścia z grupą na dobrze zorganizowane widowisko sportowe (np. siatkówkę).

Grupa VI: Narzędzia pracy, środki, formy i systematyka ćwiczeń, proponowane zestawy ćwiczeń, konsultacje pedagogiczno-psychologiczne w celu eliminowania negatywnych zachowań uczniów (osoby zaangażowane w projekt), informacja: jak pozyskać środki finansowe na realizację założeń projektu.

Grupa VII: Wejścia studentów do szkół i prowadzenie zajęć w klasach, gotowe scenariusze zajęć do pracy z uczniami.

Scenariusze lekcji przekazali studenci prowadzący zajęcia warsztatowe w wybranych placówkach. Wszyscy nauczyciele po zakończonej konferencji otrzymali materiały szkoleniowe, jak również, po realizacji pierwszej edycji, książki–opracowania³ z prezentacjami nagrodzonych szkół – jako przykłady dobrej praktyki edukacyjnej. W propozycjach do realizacji w kolejnych edycjach projektu nauczyciele nie wymieniali już potrzeby otrzymania kolejnych materiałów metodycznych. Uznano zatem, że ich oczekiwania w tym zakresie zostały spełnione. Poza tym same szkoły, jak i Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi publikowały na bieżąco na swoich stronach internetowych zarówno krótkie informacje o projekcie, jak i regulaminy poszczególnych działań.

Jako obserwator uczestniczący w tych warsztatach autorka mogła zauważyć, że nauczyciele byli raczej sceptyczni i zdystansowani wobec całej koncepcji. Przejawiało się to na początku w trudnych relacjach z koordynatorami projektu. Pomimo to deklarację udziału w pierwszej edycji projektu ze 105 nauczycieli uczestniczących w szkoleniu, którzy otrzymali certyfikat Szkolnego Koordynatora Projektu *Jestem fair*, akces złożyło 58 z nich (ponad połowa).

Nauczyciele, którzy zadeklarowali udział w projekcie, po jego realizacji odpowiadali na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety, diagnozujące ich ocenę spełnienia oczekiwań wobec projektu *Jestem fair*, ocenę przydatności zarówno treści, jak i narzędzi opartych na idei neoolimpizmu w ich pracy edukacyjnej z młodzieżą oraz chęć ich wykorzystywania w przyszłości⁴.

Jak wynika z tabeli 14, jako czynnik *istotny* lub *bardzo istotny* w podjęciu decyzji o udziale w projekcie edukacyjnym badani najczęściej zaznaczali:

³ Scenariusze zajęć warsztatowych, regulaminy turniejów sportowych, konkursów na kibicowanie oraz prezentacje nagrodzonych szkół zostały zawarte w książce opracowanej po pierwszej edycji projektu: J. Kowalska, *Fair play w wychowaniu do kulturalnego odbioru widowiska sportowego (na przykładzie łódzkiego projektu „Jestem fair”)*, Wydawnictwo MSWiA, Warszawa 2012.

⁴ Wyniki zostały opracowane wspólnie z dr Jadwigą Robachą z Pracowni Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ.

zainteresowania własne (ponad 77 procent wskazań), *awans zawodowy* (61 procent) oraz *polecenie dyrektora placówki* (41 procent).

Tab. 14. Czynniki decydujące o udziale w projekcie *Jestem fair* w deklaracjach badanych nauczycieli

Wyszczególnienie	Polecenie dyrektora placówki		Awans zawodowy		Zainteresowania własne	
	N	%	N	%	N	%
Nieistotny	13	22,4	7	12,1	0	0,0
Mało istotny	2	3,5	2	3,4	2	3,4
Obojętny	17	29,3	12	20,7	9	15,5
Istotny	18	31	21	36,2	27	46,6
Bardzo istotny	6	10,3	15	25,9	18	31
Brak odpowiedzi	2	3,5	1	1,7	2	3,4
Ogółem	58	100	58	100	58	100

Źródło: opracowanie własne.

Ważne z perspektywy założeń projektu było to, że ponad trzy czwarte badanych (77,6 procent, czyli 45 z 58 badanych osób) deklarujących udział w projekcie to nauczyciele wychowania fizycznego, którzy powinni być promotorami zasady fair play w codziennej pracy. Jednocześnie dla 62 procent ankietowanych znacząca była możliwość odnotowania udziału w projekcie w dokumentacji wymaganej przy ubieganiu się o awans zawodowy. Nawet ci, którzy zostali zobligowani do uczestnictwa decyzją dyrektora szkoły (41,3 procent), postrzegają fair play jako istotne narzędzie procesu edukacyjnego młodzieży.

Ponad trzy czwarte badanych (75,9 procent) wskazywało na *bardzo istotne* bądź *istotne* oczekiwania wobec korzyści płynących z udziału w projekcie w aspekcie zmiany negatywnych relacji między uczniami–kibicami. Spełniono je u 29 procent respondentów (wskazania na skali odpowiedzi: *istotne* i *bardzo istotne*).

Propozycje badanych nauczycieli zgłoszone do realizacji w kolejnych edycjach projektu *Jestem fair*

Badani najczęściej oczekiwali spotkań ze znanymi sportowcami, ale na terenie własnej szkoły. Poniżej przedstawiono wypowiedzi nauczycieli z placówek podzielonych według umiejscowienia w danej dzielnicy Łodzi. Najmniej oczekiwali nauczyciele ze szkół na Widzewie (tylko jedna wypowiedź), zapewne dlatego że tylko jedna placówka brała udział w części konkursowej.

1. Wypowiedzi nauczycieli ze szkół znajdujących się w dzielnicy Bałuty: *Doprowadzenie do spotkania przywódców antagonistycznych klubów, potwierdzenie faktu realizacji zasady fair play przez sportowców czynami, nie pozorami, zwiększenie współpracy z wybitnymi sportowcami na terenie naszego miasta, wzmożenie współpracy ze służbami miejskimi.*

2. Wypowiedzi nauczycieli ze szkół znajdujących się w dzielnicy Śródmieście: *Spotkanie grup kibiców szkół o różnych preferencjach kibicowania (ŁKS,*

Widzew), więcej spotkań i pogadań z uczniami na temat kibicowania, mecz piłki nożnej dla kibiców ŁKS i Widzew.

3. Wypowiedzi nauczycieli ze szkół znajdujących się w dzielnicy Górna: *Organizacja zawodów w maju, więcej imprez jako kibice, turnieje międzyszkolne w różnych dyscyplinach powiązane z konkursem na kibicowanie, każda zgłoszona szkoła – konkretnie jeden turniej w ciągu całego roku szkolnego, realizacja w klasach I–III.*

4. Wypowiedzi nauczycieli ze szkół znajdujących się w dzielnicy Widzew: *Bieg na większą skalę – maratony, więcej imprez o charakterze masowym, upominki dla wszystkich uczestników.*

5. Wypowiedzi nauczycieli ze szkół znajdujących się w dzielnicy Polesie: *Dłuższy czas realizacji, realizacja w klasach I–III (tak wskazały dwie osoby z różnych szkół), spotkanie ze znanymi sportowcami na większą skalę.*

Dodatkowo nauczyciel ze szkoły specjalnej napisał: *Dostosowanie zadań do możliwości uczniów upośledzonych umysłowo, brać pod uwagę małą liczebność uczniów w klasie specjalnej.*

W kontekście przedstawionych oczekiwań badani nauczyciele nie sugerowali już stworzenia zestawu gotowych scenariuszy zajęć i zestawów ćwiczeń. Prawdopodobnie przeprowadzone warsztaty z nauczycielami, jak i zajęcia studentów z uczniami oraz przekazane materiały szkoleniowe pomogły w samodzielnej realizacji działań opartych na idei neoolimpizmu.

Z przedstawionych wypowiedzi nauczycieli wynika, że w większości wskazywali oni na powtórzenie działań zrealizowanych w pierwszej edycji projektu, głównie tych, które dotyczyły spotkań ze sportowcami i organizacji turniejów sportowych z konkursami na kibicowanie. To może świadczyć o postrzeganiu idei neoolimpizmu wraz z zasadą fair play jako wartościowych w pracy wychowawczej. Zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę przedstawione konkretne działania zrealizowane w ramach pierwszej edycji projektu, które badani nauczyciele wykorzystaliby w swojej szkole, to jest propagowanie zasady fair play w sporcie i życiu (podrozdział 2.4).

Według 32,2 procent ankietowanych udział w projekcie spełnił oczekiwania całkowicie (zaznaczyli odpowiedź *bardzo istotny*; dla 48,4 procent był *istotny*, dla 19,4 procent – *obojętny*). Nikt nie zaznaczył odpowiedzi *nieistotny* i *mało istotny*.

Postrzeganie przez badanych nauczycieli zasady fair play jako znaczącej w ich pracy edukacyjnej

Większość badanych nauczycieli (94,8 procent) dostrzegała w zasadzie fair play, przed udziałem w projekcie, *istotne* bądź *bardzo istotne* narzędzie kształtowania osobowości ucznia. Dla pozostałych 5,2 procent była ona *nieistotna*, *mało istotna* bądź *obojętna*. Badania po realizacji projektu pokazały, że wszyscy badani (100 procent) dostrzegali znaczenie działań edukacyjnych opartych na zasadzie fair play (uznali je za *istotne*) w kształtowaniu osobowości ucznia (tabela 15).

Tab. 15. Postrzeganie przez badanych nauczycieli zasady fair play jako narzędzia kształtowania osobowości ucznia

Wyszczególnienie	I badanie		II badanie	
	N	%	N	%
Nieistotne	1	1,7	0	0,0
Mało istotne	1	1,7	0	0,0
Obojętne	1	1,7	0	0,0
Istotne	15	25,9	6	19,4
Bardzo istotne	40	68,9	24	77,4
Brak odpowiedzi	0	0,0	1	3,2
Ogółem	58	100	31	100

Źródło: opracowanie własne.

Spośród badanych nauczycieli, którzy przystąpili do projektu (58 osób), 75,9 procent miało nadzieję na wykorzystanie w swoim przedmiocie nauczania treści realizowanych w jego ramach, dla 12,1 procent było to *mało istotne* bądź *nieistotne*, zaś dla 8,6 procent – obojętne.

Ponad połowa badanych (56,9 procent) przyznała, że udział w projekcie był dla nich *istotny* bądź *bardzo istotny* w kontekście rozwiązania konkretnego problemu wychowawczego w swojej placówce, 45,2 procent wskazało, że im się to udało, 9,7 procent, że nie, 22,5 procent nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Warto zaznaczyć, że przed projektem grupa nauczycieli, dla których udział w nim nie był istotny, stanowiła 29,3 procent wszystkich respondentów.

Kilka wypowiedzi badanych w pytaniu otwartym wskazuje na dobry kierunek podjętych działań edukacyjnych. W jednej ze szkół na Polesiu *udało się uświadomić młodzieży o znaczeniu fair play w sporcie i życiu, ale nie udało się rozwiązać konfliktów kibiców*, natomiast na Bałutach nauczyciel odpowiedział, że *udało się podjąć dialog pomiędzy kibicami ŁKS i Widzewa*. Ciekawe jest to, że paru nauczycieli (ale tylko z dzielnicy Górna – dwie osoby, i jedna ze szkoły w Śródmieściu) napisało, iż *nie mają żadnych problemów*.

Większość badanych nauczycieli (90,3 procent) zadeklarowała, iż wykorzysta treści zaczerpnięte z projektu w swoich działaniach dydaktyczno-wychowawczych, 9,7 procent nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Prawie 90 procent (87 procent) biorących udział w projekcie zadeklarowało chęć przystąpienia do kolejnej jego edycji, pozostałe 13 procent twierdziło, że *nie weźmie udziału*, lub nie udzieliło odpowiedzi.

Interesujące są również informacje dotyczące konkretnych działań wskazanych przez nauczycieli, które wykorzystaliby w swojej pracy w szkole. Najczęściej wymieniali propagowanie zasady fair play w sporcie i życiu. Są one następujące: *współpraca w zespole, Kibic Fair Play, znaczenie fair play w sporcie i życiu, idea fair play – znajomość jej zasad i obowiązków, gra fair play, zachowanie fair play na zawodach sportowych i w życiu codziennym, wdrażanie idei fair play w sporcie i w relacjach między uczniami, pogadanki i turnieje klasowe, warsztaty, autentyzm, prezentacje, wystawy szkolne, konkurs na kibicowanie, propagowanie idei*

fair play w sporcie i życiu, zwalczanie rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu, większa tolerancja dla innych osób, tolerancja, poszanowanie odmienności, zasady uczciwej gry, udział w dalszych edycjach, kibicowanie fair.

3.4. Samoocena dokonana przez badanych studentów skuteczności przeprowadzonych w szkołach zajęć edukacyjnych na temat przestrzegania zasady fair play w sporcie i życiu

Zgodnie z przyjętym modelem wspierającym rozwój młodzieży ważnym elementem projektu był udział w nim studentów (wolontariuszy). Z jednej strony wynikało to z przedstawionych przesłanek teoretycznych, praktycznych doświadczeń, z drugiej było zgodne z oczekiwaniami nauczycieli, którzy wzięli udział w szkoleniu (omówionymi na początku niniejszego rozdziału).

Studenci pedagogiki kultury fizycznej i zdrowotnej (w pierwszej edycji trzeciego roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia, w kolejnych również studiów magisterskich) byli przygotowywani do prowadzenia zajęć z edukacji olimpijskiej w ramach różnych przedmiotów specjalnościowych, podczas których zdobywali nie tylko wiedzę teoretyczną, ale również tworzyli scenariusze zajęć, na podstawie których w swoich grupach ćwiczebnych prowadzili warsztaty. Następnie chętni (dziesięć osób) brali udział w konferencji dla nauczycieli i spotkaniu ze sportowcami w hali sportowej. Po rozpoczęciu projektu, na zaproszenie placówek, samodzielnie prowadzili warsztaty z młodzieżą. W niektórych gimnazjach były to zajęcia przeprowadzone tylko raz, w innych dwu- lub trzykrotnie. I tak na przykład po zakończeniu kolejnych warsztatów w jednej ze szkół student I w sprawozdaniu napisał:

Ku mojemu zdziwieniu, pomimo większej liczby osób (kontynuowaliśmy w tych samych klasach co ostatnio), pracowało się zdecydowanie lepiej. Czulem większe zaangażowanie na zajęciach, komentarze padały z różnych stron, odpowiedzi w większości były naprawdę rozsądne i przyczyniały się do ciekawej dyskusji. Plan udało mi się zrealizować mniej więcej do ostatniego punktu, który sobie założyłem. Podsumowując, wyglądało to naprawdę nieźle i byłem mile zaskoczony, choć przesadziłbym, gdybym powiedział, że wszyscy w równym stopniu byli zaangażowani, ale przynajmniej nikt nie przeszkadzał. Wydaje mi się, że na lepszą lekcję, w stosunku do ostatniego razu, wpływ miało:

- 1) przygotowanie multimediów i spójność prezentacji (zdjęć, filmów i powiązanych z tym zadań);*
- 2) forma warsztatowa – uczniowie siedzieli w półkolu (twarzą do siebie i do prowadzącego, co sprzyjało komunikacji);*
- 3) znajoma twarz prowadzącego – uczniowie rozpoznali mnie i w pewnym stopniu zdążyli się oswoić.*

Jak można zauważyć w sprawozdaniu jednego z przyszłych pedagogów (studenta II), uczniowie zrozumieli znaczenie stosowania fair play w stosunku do siebie nawzajem:

Podczas dzisiejszych zajęć zastanawialiśmy się z uczniami nad portretem idealnego kibica. Głównym celem było kształtowanie postawy kibica opartej na zasadzie fair play. Na samym początku staraliśmy się omówić spotkania z piłkarzami – uczniowie przypominali sobie zadawane pytania oraz różne aspekty wypowiedzi gości. Jako prowadzący wspomnieliśmy najważniejszą rzecz, która została wypowiedziana podczas tego spotkania, iż zawodnicy są przeciwnikami jedynie na boisku, poza nim w wielu przypadkach są dobrymi znajomymi lub też przyjaciółmi.

W innym sprawozdaniu – studenta III – możemy dostrzec pracowitość i zaangażowanie uczniów oraz pomysłowość i dobrą organizację pracy studentów:

[...] do następnego zadania podzieliśmy klasę na mniejsze zespoły, poprosiliśmy o zapisanie wymyślonych przez nie reguł fair play. Wszystkie grupy zaczęły pracować i skrupulatnie notować swoje pomysły, które następnie zostały zaprezentowane na forum klasowym. Warto zauważyć, że wszyscy wspominali o szacunku dla innych (nie tylko dla przeciwnika), a także przestrzeganiu panujących zasad i przepisów [...]. Podczas zajęć panowała przyjemna atmosfera, nikt nie przeszkadzał i bardzo dobrze pracowało nam się z uczniami.

Na zakończenie cyklu zajęć prowadzonych z uczniami student IV w podsumowaniu napisał:

Po odegraniu ciekawych scenek przeszliśmy do dyskusji na temat inscenizacji. Cieszy nas fakt, iż uczniowie zgodnie przyznali, że dla nich nie jest najważniejszy sukces za wszelką cenę, i chcieliby, aby rodzice i rodzeństwo wspierali ich w uczciwości [...]. Zauważyliśmy, że uczniowie zdają sobie sprawę z rangi zasady fair play i sami próbują kierować się nią w życiu – świadczą o tym ich wypowiedzi i przytaczane sytuacje. Wydaje nam się, że podczas wszystkich zajęć przekazaliśmy wiele przydatnych treści, które uczniowie przyswoili sobie i zachowali w głowach. Mamy nadzieję, że udało nam się przekonać wszystkich, że uczciwość jak najbardziej się opłaca.

W relacjach studentów (studenta II i III) – po kilku zajęciach – również można było zauważyć zaangażowanie z jednej i drugiej strony, prowadzące do stworzenia modelu uczniowskiej postawy fair play:

Pod koniec wspólnie ustaliliśmy wszelkie zachowania uczniowskie, które są przeciwieństwem postawy fair play. Stworzyliśmy również model uczniowskiej postawy fair play, której uczniowie powinni przestrzegać. W formie podsumowania uczniowie próbowali odpowiedzieć na pytanie, czym jest dla nich zasada fair play. Ponownie uczniowie wykazali się ogromnym zainteresowaniem i zaangażowaniem we wszystkie zadania, które zostały przewidziane – pracowali sprawnie i chętnie. Mieliśmy okazję dowiedzieć się, jak inni postrzegają ideę bycia fair i co dla nich to oznacza. Natomiast jako prowadzący próbowaliśmy uświadomić uczniom, że wspomniana zasada odnosi się do wszystkich aspektów życia, a nie tylko do rywalizacji na boisku.

W przedstawionych sprawozdaniach studentów pedagogiki kultury fizycznej i zdrowotnej widoczna jest pozytywna ocena realizacji założonego celu prowadzonych przez nich warsztatów z uczniami szkół gimnazjalnych. Celem tym było uświadomienie młodzieży zachowań fair w sporcie (na boisku i w widowni) oraz w życiu codziennym, szkolnym. Studenci najpierw się przygotowywali do realizacji tych zadań, zbierali materiały, konsultowali z koordynatorami i nauczycielami plan zajęć. Jak sami przyznawali, zdobyte doświadczenie i wiedzę o fair play będą wykorzystywać w podejmowanych działaniach edukacyjnych.

3.5. Ocena najbardziej wartościowych działań edukacyjnych projektu *Jestem fair*

W celu oceny podejmowanych działań edukacyjnych opartych na idei neo-olimpizmu przedstawiono elementy najbardziej wartościowe w realizacji projektu z perspektywy: 1) udziału szkół w imprezach masowych zorganizowanych przez koordynatorów i 2) zrealizowanych w ramach projektu działań konkursowych.

Wszystkie założenia w projekcie oparto na pięciu zasadach olimpizmu Pierre'a de Coubertina. Mimo że autorka podjęła próbę wskazania, jakie wartości idei neo-olimpizmu w podjętych działaniach były szczególnie podkreślane i realizowane (tabela 4), to zdaje sobie sprawę, iż wydzielić je jest bardzo trudno.

Ocena najbardziej wartościowych działań edukacyjnych projektu w ramach części ogólnodostępnej

Najbardziej wartościowe w tej części projektu były spotkania młodzieży z autorytetami, przede wszystkim olimpijczykami w różnych dyscyplinach i z różnych klubów, podczas których omawiano zachowania fair wobec siebie na boisku i w życiu codziennym. Podkreślano ogromną wartość uczciwych czynów w sporcie i poza nim (przyjaźnie między piłkarzami „wrogich” drużyn, brak akceptacji dla wulgarnych zachowań czy napisów na murach).

Bardzo cenna w ramach drugiej edycji była możliwość zobaczenia, dotknięcia pucharu EURO 2012 i zrobienia sobie z nim zdjęcia, zwłaszcza że w Łodzi nie było rozgrywek w ramach mistrzostw Europy. Wspólne przejście uczniów ze wszystkich zgłoszonych gimnazjów ulicą Piotrkowską z Urzędu Miasta Łodzi z pucharem EURO 2012 połączyło młodzież bez względu na przywiązanie do klubu piłkarskiego.

W ramach trzeciej edycji projektu gimnazjaliści wzięli udział w spotkaniu z siatkarzami Skry Bełchatów i trenerem przyszłych mistrzów świata – Stéphanem Antigą oraz z siatkarkami Organiki Łódź. Goście najpierw mówili o zachowaniach fair play na boisku i poza nim, a następnie rozmawiali bezpośrednio z uczestnikami spotkania. Wszyscy uczniowie i nauczyciele otrzymali z klubów bezpłatne bilety na mecze siatkarskie. Tym samym postulaty nauczycieli (przedstawione w podrozdziale 3.3), aby umożliwić uczniom kontakt z zawodnikami i oglądanie meczów siatkówki, zostały spełnione.

Jak ważne dla uczniów i nauczycieli były spotkania ze sportowcami świadczą liczne wizyty piłkarzy, którzy – zgodnie z regulaminem części konkursowej drugiej edycji projektu – zostali zaproszeni do szkół. Niestety, nie uczestniczyli w nich wspólnie: sportowcy ŁKS Łódź przyjeżdżali do szkół na terenie dzielnicy Polesie, a RTS Widzew do gimnazjów znajdujących się na terenie dzielnicy Widzew (wyjątkiem była wizyta w gimnazjum przy szpitalu w Łagiewnikach).

Ocena najbardziej wartościowych działań edukacyjnych w części konkursowej projektu zrealizowanych przez szkoły

Najwięcej gimnazjów brało udział w części konkursowej pierwszej i drugiej edycji, wypełniając większość kryteriów tej części programu. Nagrodą było utworzenie w obu edycjach z reprezentantów nagrodzonych szkół tak zwanej łódzkiej drużyny, która uczestniczyła w międzynarodowym turnieju sportowym połączonym z zajęciami integracyjnymi: w pierwszej edycji w Łodzi, a w drugiej edycji w Anglii.

Za wartościowe należy uznać spełnienie kryteriów przez nadesłane prezentacje multimedialne (obejmujące działania edukacyjne oparte na pięciu zasadach Pierre'a de Coubertina), będące sprawozdaniem z przeprowadzonych zadań w ramach części konkursowej projektu w każdej z czterech edycji. Regulamin dotyczący prezentacji multimedialnych obejmował osiem punktów:

- 1) atrakcyjność przedstawienia zagadnień poruszanych podczas przedstawień teatralnych, muzycznych lub konkursów literackich/warsztatów;
- 2) przebieg i udział w spotkaniach z uczniami specjalnych gości (sportowców oraz na przykład dziennikarzy) podczas debat;
- 3) regulaminy i przebieg rozgrywek sportowych i konkursów towarzyszących;
- 4) elementy konkursu kibicowania, to jest transparent, hasło, jednolity element stroju;
- 5) ceremoniał wyboru sportowca fair play i wręczenia nagrody;
- 6) ceremoniał otwarcia i zamknięcia rozgrywek;
- 7) estetyka wystawy i jej zawartość merytoryczna (zgodność z celami projektu);
- 8) zaangażowanie społeczności szkolnej w poszczególne elementy projektu (konieczność zaangażowania przez zespół uczniów klas pierwszych).

Niezmiernie istotną wartością poznawczą było współzawodnictwo sportowe dostarczające radości z wysiłku – jak powiedział jeden z uczestników turnieju sportowego w Londynie: *Wyjazd pokazał mi, jak powinien wyglądać sport. Przede wszystkim ma on nam dawać zabawę i dostarczać pozytywnych emocji. Uczciwość jest bardzo ważna, a umiejętności przyjdą z czasem*. Równie ważnym aspektem poznawczym było poszanowanie reguł gry: *Na boisku wola zwycięstwa i walka do końca, lecz po skończonych zawodach każdy potrafił podać sobie rękę i podziękować za wspólną sportową rywalizację* – napisał jeden z uczniów.

Znaczące dla tej części realizacji projektu było połączenie sztuki ze sportem, uzmysłwienie sobie przez uczniów roli doznań estetycznych w uwrażliwianiu na inne dziedziny życia. Bardzo dobrze przez uczniów i nauczycieli zostało odebrane zadanie w ramach trzeciej edycji – nakręcenie filmu na temat zachowań fair play w sporcie i życiu, w co zaangażowanych było wiele osób. Widać było współpracę uczniów i radość z działania.

Największą korzyścią części konkursowej wszystkich edycji projektu była wymiana młodzieży angielskiej z młodzieżą łódzką – wówczas podjęte działania nabrały znaczenia w wielu obszarach edukacji. Poznanie się nawzajem pozwoliło zmienić postawy względem osób innej narodowości.

Po pierwszej edycji projektu z każdego zwycięskiego gimnazjum zostało wybranych trzech reprezentantów, którzy utworzyli łódzką drużynę piłkarską reprezentującą miasto Łódź w Międzynarodowym Turnieju *Jestem fair* zorganizowanym w Łodzi oraz na wspólnej wraz z uczniami z Londynu wycieczce do Warszawy

i na spotkaniu integracyjnym w Lesie Łagiewnickim. Młodzież różnej narodowości, pochodząca z różnych kultur mogła zdobyć nowe doświadczenia, dowiedzieć się więcej o sobie i przekonać się, że wszyscy nastolatki mają wspólne zainteresowania, ale i te same problemy: [...] *fajne było to, że poprzez sport można zawierać nowe przyjaźnie i znajomości* – powiedział uczestnik turnieju.

Po zakończeniu pierwszej edycji projektu łódzcy uczniowie tak się o nim wypowiedzieli:

Uczeń III: *Projekt „Jestem fair”, który jest wyśmienitą inicjatywą, pokazuje ludziom, że warto tolerować ludzi, nie patrząc na to, jacy są. Pokazuje, że uczciwość jest jedną z rzeczy, która w życiu jest bardzo ważna.*

Uczeń IV: *Wszyscy, którzy brali udział w projekcie, myślę, że w jakiś sposób się zmienili, znają wartość słowa fair play i próbują stosować się do tych zasad w życiu, jak i sporcie.*

Po drugiej edycji projektu z każdego zwycięskiego gimnazjum zostało wybranych trzech reprezentantów, którzy utworzyli łódzką drużynę piłkarską, tym razem reprezentującą miasto Łódź w Międzynarodowym Turnieju *Jestem fair* podczas pobytu w Anglii w dniach od 28 października do 3 listopada 2012 roku. Jedna z nauczycielek po powrocie z Londynu tak się wypowiadała o doborze grupy: *Skład naszego teamu dowodzi, że zgrany zespół mogą tworzyć ludzie z różnych środowisk (szkół) i doskonale się przy tym bawić, i współpracować.*

Znaczące w tej omawianej części projektu było zjednoczenie się uczniów i nauczycieli z różnych szkół i dzielnic jako jedna łódzka drużyna, poznanie młodzieży pochodzącej z innej kultury, odmiennej rasy, nawiązanie pomiędzy sobą pozytywnych relacji.

Uczniowie podkreślali walory poznawcze wyjazdu. Szczególnie interesujące były nowo poznane miejsca, ale również kultura młodzieży innej narodowości. Tak wypowiadali się na ten temat uczniowie i nauczyciele:

Uczeń I: *Wyjazd do Londynu w ramach projektu „Jestem fair” był znakomitą myślą, ponieważ nie tylko zwiedziliśmy jedno z najpiękniejszych miast na świecie, ale i została przelana w nas wiedza na temat rasizmu i zachowań godnych prawdziwego sportowca.*

Uczeń II: *W wyjeździe do Londynu najbardziej podobała mi się organizacja projektu, rywalizacja z zawodnikami innej rasy, narodowości.*

Nauczycielka I: *Integracja i przełamywanie barier, podziałów wśród młodzieży polskiej i angielskiej. Młodzież miała stworzone świetne warunki, aby poszerzać swoje horyzonty, światopogląd, poznać obce obyczaje i kulturę, oswoić się z innością i nauczyć się ją tolerować i akceptować.*

Nauczycielka II: *Uczniowie i opiekunowie mieli okazję do spotkań z osobami różnej narodowości, rasy, religii. Uczyli się zasad fair play nie tylko w sporcie, ale i w życiu codziennym, zrozumienia dla odmienności.*

Jednocześnie badani wskazywali na bariery językowe, ale też i pokonywanie własnych słabości.

Nauczycielka III: *Główny cel projektu został zrealizowany, ponieważ integracja między młodzieżą była bardzo duża. Bariera języka nie pozwalała jednak na pełną i głęboką integrację wszystkim dzieciom. Jedynie z dziećmi polskimi z Londynu wszyscy mogli nawiązać pełny kontakt.*

Nauczycielka IV: *W szkole angielskiej nie ma problemu z akceptacją dzieci różnych wyznań, kultur i koloru skóry. Doszłam do wniosku, że warto wierzyć w siebie i w innych. Wyjazd ten to potwierdził. Myślę, że po przyjeździe będę bardziej wierzyła w swoje możliwości.*

Zdecydowaną korzyścią zarówno dla uczniów, nauczycieli, jak i studentów było prowadzenie w ramach części konkursowej projektu warsztatów przez tych ostatnich w szkołach. We wszystkich sprawozdaniach studentów widoczna jest pozytywna ocena zorganizowanych przez nich zajęć z uczniami. Badani wskazywali również na poprawę relacji między nimi a uczniami, a także zdecydowaną poprawę ich warsztatu pracy jako przyszłych nauczycieli. Co interesujące, połowa z nich, po zakończeniu realizacji projektu, pracuje w szkołach na stanowisku nauczyciela wychowania fizycznego. Dwie osoby zostały zauważone przez dyrektorów już podczas prowadzenia zajęć warsztatowych w gimnazjach. Część z nich, wspominając zaangażowanie w realizację projektu, podkreśla jego wpływ na uzyskane umiejętności i kontakty ze środowiskiem szkolnym. Tym samym zdobyte doświadczenie ma dla nich dużą wartość kształcącą, a dla wielu okazało się pomocne w karierze zawodowej.

3.6. Ograniczenia i problemy w realizacji założeń projektu *Jestem fair*

W celu analizy podejmowanych działań edukacyjnych opartych na idei neoolimpizmu oceniono ich przeprowadzenie, wskazując również na ograniczenia i problemy w ich wykonaniu.

Bariery w części ogólnodostępnej projektu

Ważnym elementem projektu podczas pierwszego spotkania ze sportowcami był ogłoszony wśród uczniów konkurs na flagę fair play. Zwycięskie prace wybierali sportowcy (znajdują się one w załączniku 5). Główną nagrodę zdobyła młodzież z gimnazjum dla niewidzących i niedowidzących. Przy tworzeniu flagi kierowała się zasadą fair play przestrzeganą na stadionach. Jak sami uczniowie tej placówki mówili:

Chodziło nam o to, aby siła mięśni i nienawiść nie przeważały nad sportem i prawdziwym kibicowaniem, żeby wynik meczu był ważny, a nie wynik ustawki, czy większej części zdemolowanego stadionu. Podane ręce miały oznaczać siłę i wiarę w to, że może być tolerancja między kibicami łódzkich klubów, a szalik biało-czerwony symbolem tego, że wszyscy jesteśmy Polakami, nie jest ważne, czy z ŁKS-u, czy Widzewa, płynie w nas ta sama polska krew.

Nagrodą główną miało być wprowadzenie zwycięskiej flagi przez uczniów przed rozpoczęciem meczów na stadionach ŁKS Łódź i RTS Widzew. Jednak, pomimo wcześniejszych ustaleń z klubami sportowymi, z obawy o bezpieczeństwo uczniów nie wpuszczono ich na murawę boiska. Dla twórców nagrodzonej pracy, niepełnosprawnych uczniów, był to ogromny zawód. Szkoła ta już nie

wzięła udziału w kolejnych edycjach projektu. Ta sytuacja jest potwierdzeniem potrzeby prowadzenia działań edukacyjnych wśród uczniów, w tym kibiców.

Przeszkodami w realizacji założeń projektu były także: brak zaangażowania części sportowców (przyjście pod presją), poglądy wyrażane przez niektórych piłkarzy (pojedyncze przypadki) wzmacniające antagonizmy między kibicami (na przykład niewyrażenie zgody na zajęcie miejsca przy stoliku obok przeciwnika), udział policji „w zabezpieczeniu” spotkania z piłkarzami. Młodzież uczestniczyła chętniej w tych spotkaniach, w których brali udział sportowcy ze znanych klubów piłkarskich, aniżeli w spotkaniach ze sportowcami reprezentującymi niszowe dyscypliny (nawet jeśli osiągają wyższe wyniki sportowe i dają dobry przykład własnym życiem). Nauczyciele najbardziej chcieli, by sportowcy (przede wszystkim piłkarze) przychodzili bezpośrednio do szkół, ale wówczas byłyby to spotkania z zawodnikami pojedynczych klubów, gdyż wspólne spotkania w kilkunastu gimnazjach przedstawiciele przynajmniej dwóch związków sportowych były ze względów organizacyjnych niemożliwe do zrealizowania. A autorem projektu zależało na tym, żeby pokazać, że pomiędzy sportowcami z różnych federacji nie występują antagonizmy (w przeciwieństwie do kibiców).

Bariery w części konkursowej projektu *Jestem fair* zrealizowanej przez szkoły

Jak już wspomniano, najwięcej gimnazjów brało udział w części konkursowej pierwszej i drugiej edycji projektu. W następnych edycjach liczba chętnych się zmniejszała. Nauczyciele tłumaczyli się brakiem czasu i mało atrakcyjnymi nagrodami (wymiana z młodzieżą z innego kraju była nagrodą jedнокrotną, nie powtórzyła się). Zdecydowanie częściej szkoły brały udział tylko w imprezach masowych, kiedy nie trzeba było się angażować w organizowanie we własnych placówkach działań w ramach części konkursowej projektu.

Najwięcej problemów przysparzało szkołom wypełnienie ostatniego punktu regulaminu (tabela 5), to jest włączenia się społeczności szkolnej w poszczególne elementy projektu (konieczność zaangażowania przez zespół uczniów klas pierwszych), kiedy uczniowie z nauczycielami nie zdążyli się jeszcze poznać (stąd też propozycja nauczycieli, aby w zespołach mogli brać udział także uczniowie klas starszych). Jednocześnie, jak sugerował po pierwszej edycji opiekun z placówki w Śródmieściu (z dzielnicy, w której wszystkie szkoły zaangażowały się w cztery edycje projektu), należałoby zmienić to, *by rozstrzygnięcia konkursu nie odbywały się tuż przed końcem roku szkolnego, ponieważ nauczyciele i dzieci mają zbyt wiele obowiązków i nie są w stanie się angażować w realizację projektu.*

Ta sugestia została uwzględniona w kolejnych edycjach, a mimo to zdarzało się nieuczciwe ze strony niektórych nauczycieli zgłaszanie jednego zadania w ramach realizacji kilku konkursów (na przykład w projekcie *Jestem fair i Kibicuj bezpiecznie*).

Wychowawcy i szkolni koordynatorzy projektu mieli obowiązek zgłaszania ważnych punktów projektu, to jest terminów rozgrywania międzyszkolnych turniejów sportowych lub spotkań z zaproszonymi sportowcami, po to by koordynatorzy projektu (jeden przedstawiciel Urzędu Miasta Łodzi i jeden Uniwersytetu

Łódzkiego) mieli możliwość zaplanowania udziału szkoły w konkretnym wydarzeniu. Na miejscu mogli ocenić realizację założonych przedsięwzięć i ich zgodność z regulaminem. Przysparzało to problemów organizacyjnych ze strony szkół i koordynatorów ze względu na wprowadzane zmiany terminów, a także niemożność uczestniczenia jednego koordynatora w kilku wydarzeniach jednocześnie.

W podsumowaniu części konkursowej projektu duża część nadesłanych prac multimedialnych nie spełniała kryteriów regulaminowych lub zostały one przekazane po wyznaczonym terminie. Małym zainteresowaniem cieszyły się konkursy literackie, plastyczne oraz muzyczne w szkołach – zgłosiła się do nich niewielka liczba zainteresowanych. Zapewne jedną z przyczyn okazał się brak środków na nagrody rzeczowe, przeznaczonych przez szkoły na realizację zadań w ramach wypełniania punktów regulaminu. Mówili o tym sami nauczyciele. Szkoły nie przewidziały w swoim budżecie środków finansowych na tego typu przedsięwzięcia.

Podsumowując, największą barierą w realizacji projektu był brak zainteresowania długoterminową współpracą ze strony klubów sportowych i pozostałych podmiotów. Po EURO 2012 większość partnerów nie podejmowała wspólnych działań edukacyjnych.

3.7. Dyskusja, synteza wyników badań i egzemplifikacje dla praktyki pedagogicznej

Edukacyjny wymiar projektu *Jestem fair* potwierdzają przedstawione wyniki badań, to jest zmiana postrzegania przez uczniów (w tym kibiców) zasady fair play jako wartości etycznej zarówno w sporcie, jak i różnych sytuacjach w życiu, a także uznanie przez nauczycieli i studentów pedagogiki (specjalność pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej) idei neoolimpizmu jako wartościowej i możliwej do wykorzystania w dalszej pracy wychowawczej.

3.7.1. Dyskusja i podsumowanie wyników badań

Na podstawie dyskusji podjętej przy omawianiu szczegółowych problemów badawczych można odpowiedzieć na główne pytanie badawcze: Na ile wprowadzone działania edukacyjne oparte na idei neoolimpizmu (z naczelną zasadą fair play) okazały się skuteczne wychowawczo i wartościowe dla uczestników projektu edukacyjnego *Jestem fair*?

Pierwsze szczegółowe pytanie badawcze dotyczyło zmiany postrzegania zasady fair play przez badanych uczniów (w tym kibiców) po przeprowadzeniu działań w ramach projektu edukacyjnego *Jestem fair*. Na początku, przed rozpoczęciem pierwszej edycji projektu, uczniowie (także kibice) umiejscawiali zasadę fair play głównie w obszarze sportu, a po jej zakończeniu uległo poprawie jej postrzeganie zarówno w sporcie, jak i życiu codziennym (w różnym stopniu). I choć zmiana postawy młodzieży wymaga jeszcze wielu zabiegów wychowawczych,

to już zauważalne było przesunięcie rozumienia fair play w stronę uniwersalności. Jest to potwierdzenie wcześniejszych badań prowadzonych między innymi przez Annę Bodasińską, Marcina Czechowskiego oraz Rolanda Naula. Pierwsza autorka wskazuje na przeświadczenie badanych uczniów o potrzebie wprowadzenia zasady fair play do życia codziennego⁵. Podobne wnioski formułuje drugi autor, wskazując na potrzebę respektowania przepisów w życiu codziennym, deklarowaną przez badanych uczniów, jako na obszar szczególnie zaniedbany wychowawczo⁶. Również Roland Naul podkreśla dwa oblicza moralnej sfery osobowości badanej młodzieży europejskiej: „z jednej strony wysokie moralne przekonania, a z drugiej pragmatyczne podejście do etycznych norm we własnej praktyce sportowej”⁷.

Następne pytanie związane było ze zmianą przez badanych uczniów deklarowanych zachowań zgodnych z zasadą fair play w sporcie i życiu. Po realizacji projektu pozytywne zmiany stwierdzono u badanych uczniów w każdym aspekcie fair play, nawet w grupie kibiców (subkultury uważanej za trudniejszą w kształtowaniu nowych zachowań lub zmiany dotychczasowych). Można zauważyć, że dla uczniów-kibiców w obszarze *równości szans* oraz *odpowiedzialności* wyniki drugiego badania w tych aspektach wykazują nawet większe wzrosty niż w pozostałych (*zdrowia* i *przestrzegania przepisów*). Pozytywne zmiany w zakresie wyborów moralnych dotyczących przestrzegania przepisów wśród uczniów objętych programem edukacji olimpijskiej przedstawił Michał Bronikowski⁸. Również Marcin Czechowski w prezentowanych wynikach badań własnych podkreśla wyższy poziom percepcji tych wartości wśród uczniów objętych promocją fair play niż u ich kolegów z tych szkół, w których takich działań nie podjęto⁹. Zwłaszcza że dzieci zwracają uwagę na czystą walkę sportowców. W badaniach Jolanty Derbich oraz Barbary Karolczak-Biernackiej młodzież twierdziła, że w sporcie przestrzega się reguły fair play¹⁰, a najwyżej cenionymi przez respondentów wartościami w sporcie są nie tylko „współzawodnictwo” i „wygrywanie”, ale także „bycie prawdziwym sportowcem”, czyli granie fair¹¹.

Trzecie pytanie dotyczyło poznania głównych źródeł wiedzy o zasadzie fair play wśród badanych uczniów (w tym kibiców) przed i po zakończeniu pierwszej edycji projektu *Jestem fair*. Uczniowie objęci badaniami wskazywali na nauczyciela

⁵ A. Bodasińska, *Wiedza a zachowanie uczniów szkół wiejskich wobec wartości fair play w sporcie*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, s. 252.

⁶ M. Czechowski, *Fair play w sporcie i codziennym życiu uczniów szansą edukacyjną*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpizmie...*, s. 125.

⁷ R. Naul, *Fair play jako olimpijski ideał i jako wzór osobistego zachowania w sporcie. Potrzeby a rzeczywistość – opinie młodych Europejczyków*, [w:] *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, s. 129.

⁸ M. Bronikowski, *Program edukacji olimpijskiej – wnioski z realizacji innowacji pedagogicznej*, „Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu” 1998–1999, z. 47–49, s. 121.

⁹ M. Czechowski, *Poziom percepcji wartości fair play a stosunek młodzieży do sportu*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, s. 233.

¹⁰ J. Debrich, *Przygotowanie do wyboru wartości poprzez uprawianie sportu*, [w:] *Wychowawcze aspekty sportu*, red. Z. Dziubiński, SALOS PR, Warszawa 1996, s. 143–149.

¹¹ B. Karolczak-Biernacka, *Wartość sportu – sport wśród innych wartości*, „Kultura Fizyczna” 1996, nr 11–12, s. 1–8.

wychowania fizycznego jako najlepsze źródło wiedzy na temat fair play. Po zakończeniu realizacji projektu w większym stopniu na nauczyciela wychowania fizycznego wskazywali kibice niż niekibicujący. Ci drudzy dostrzegli też rolę rodziców w tym zakresie. To bardzo ważna informacja, zwłaszcza w kontekście roli nauczyciela wychowania fizycznego w propagowaniu zasady fair play w swojej pracy z uczniami, a także kierowaniu działaniami rodziców, którzy pełnią podstawową funkcję w wychowaniu. W projekcie ci drudzy, rodzice, nie zostali uwzględnieni. Również według Tadeusza Maszczaka szkoła jest podstawowym źródłem wiedzy o fair play: dla 70 procent badanych uczniów¹². Jest to ważne z punktu widzenia kształcenia przyszłych pedagogów. Stanisław Arasymowicz, Zofia Cicirko i Stefan Litwiniuk na podstawie badań przeprowadzonych wśród studentów akademii wychowania fizycznego (w Białej Podlaskiej i Gorzowie Wielkopolskim) wnioskuje o wprowadzenie obowiązkowych zajęć z zakresu problematyki olimpijskiej (z naczelną zasadą fair play) do programów studiów kształcących nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów sportowych¹³. Byłoby to ważne, bo jak wykazują wyniki badań przedstawione przez Małgorzatę Bronikowską i współautorów, badani chłopcy dostrzegają wpływ nauczyciela wychowania fizycznego oraz trenera na ich rozwój moralny¹⁴. Jak słusznie podkreśla też Krzysztof Zuchora, „sprawność etyczna sprawdza się w działaniu, na przykład na boisku szkolnym, kiedy przyznanie się do błędu jest trudne, zmniejsza szansę na zwycięstwo, lecz zarazem przyznanie się do błędu zasługuje na pochwałę, budzi szacunek, staje się wartością”¹⁵. I takie zachowania należy promować zarówno w szkole, jak i klubach sportowych.

Następne pytanie odnosiło się do poznania opinii badanych nauczycieli na temat możliwości wykorzystania działań zrealizowanych w ramach projektu *Jestem fair* opartych na zasadach olimpizmu Pierre’a de Coubertina w dalszej pracy wychowawczej. Wśród badanych nauczycieli 75,9 procent przystępujących do projektu miało nadzieję na wykorzystanie w swoim przedmiocie nauczania treści realizowanych w ramach projektu *Jestem fair*. Po zakończeniu projektu aż 90,3 procent nauczycieli zadeklarowało, iż adaptuje propozycje zawarte w projekcie do swoich działań dydaktyczno-wychowawczych. Najczęściej wymieniali propagowanie zasady fair play w sporcie i życiu – zachowanie fair play na zawodach sportowych i w sytuacjach życia codziennego, w relacjach między uczniami. Za wartościowe uznali następujące działania edukacyjne w ramach projektu: turnieje klasowe, warsztaty, wystawy szkolne oraz konkurs na kibicowanie.

Zasada fair play stanowi bardzo ważną wartość wychowawczą, która powinna być wykorzystywana w pracy z młodzieżą. Tak twierdzi większość

¹² T. Maszczak, *Fair play jako obszar edukacji dzieci i młodzieży*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, s. 223.

¹³ S. Arasymowicz, Z. Cicirko, S. Litwiniuk, *Olimpizm w świadomości studentów wychowania fizycznego*, „Kultura Fizyczna” 1992, nr 9–10, s. 5.

¹⁴ M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta, J. Krzysztošek, M. Ludwiczak, M. Łopatka, S. Wawrzyniak, J.E. Kowalska, M. Bronikowski, *Fair Play in Physical Education and Beyond*, „Sustainability” 2019, nr 11, s. 1–18.

¹⁵ K. Zuchora, *Wychowanie fizyczne jako pomoc dziecku w tworzeniu własnego wartościowego życia*, [w:] *Praktyczny i teoretyczny wymiar...*, s. 168.

badanych nauczycieli, deklarujących wykorzystanie treści, jak i użytych w projekcie narzędzi w dalszej pracy wychowawczej. Należy podkreślić, że kluczem do sukcesu jest prawidłowe rozumienie sensu fair play i nieodnoszenie jej jedynie do rywalizacji sportowej. W związku z tym ważne jest, aby uczniowie potrafili kierować się zasadą czystej gry również w życiu codziennym. Badani nauczyciele uznali za najważniejsze te treści, które chcieliby kontynuować w kolejnych edycjach projektu. Olimpizm oferuje nauczycielom – jak pisze Jim Parry – poprzez aktywność fizyczną kontekst do realizacji wyznaczonych celów edukacji moralno-społecznej¹⁶. Również Ryszard Żukowski, po przeprowadzeniu „warsztatów pedagogicznych” o tematyce fair play wśród słuchaczy studiów podyplomowych wychowania fizycznego (nauczycieli i trenerów sportowych), przedstawił ocenę badanych co do zrealizowanych treści jako przydatnych w dalszej pracy wychowawczej oraz przy opracowywaniu programów autorskich¹⁷.

Następne pytanie badawcze nawiązywało do samooceny realizacji zadań przez przyszłych nauczycieli (studentów pedagogiki ze specjalnością pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej). Pozytywnym doświadczeniem dla badanych było prowadzenie przez nich warsztatów w gimnazjach. Z jednej strony – jak sami ocenili – poprawie ulegały relacje pomiędzy poszczególnymi uczestnikami projektu, z drugiej zdecydowanie polepszył się ich warsztat pracy. Studenci pozytywnie ocenili prowadzenie zajęć warsztatowych w szkołach, zwłaszcza gdy realizowali je w tych samych placówkach po raz kolejny. W swoich sprawozdaniach z realizacji zajęć warsztatowych opartych na idei neoolimpizmu przyszli pedagodzy podkreślali zauważalne zmiany u młodzieży – w sposobie rozumienia przez uczniów zasady fair play (niezawężanie tej zasady wyłącznie do sportu, ale rozszerzenie do sytuacji życia codziennego).

Ostatnie pytania szczegółowe dotyczyły wskazania najbardziej wartościowych działań edukacyjnych oraz problemów występujących w trakcie ich realizacji.

Wartościowe podczas trwania całego projektu było to, że uczniowie mieli możliwość poprawienia swoich kompetencji w komunikacji, nabywania szacunku dla innych osób, ich praw i odmienności. Mogli być także świadomi roli, jaką odgrywają podczas kulturalnego kibicowania w trakcie rozgrywek sportowych. Uczestnictwo w takim procesie na stałe może zmienić podejście do konfliktów i wytwarzać nawyk rozwiązywania nieporozumień poprzez dialog. Stąd wzięła się między innymi idea zorganizowania międzynarodowej konferencji – forum wymiany z partnerami z zagranicy doświadczeń i praktycznych porad dla środowiska szkolnego i akademickiego: w jaki sposób w praktyce nauczycielskiej można wdrażać zasadę fair play. Podczas szkolenia pedagogów w zakresie stosowania w pracy wychowawczej zasady neoolimpizmu (nauczyciele otrzymali certyfikat Szkolnego Koordynatora Projektu *Jestem fair*) podjęto próbę wyposażenia środowiska nauczycielskiego w narzędzia rozwiązywania problemów społecznych, takich jak zwalczanie rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu. W tym

¹⁶ J. Parry, *Physical Education as Olympic Education*, „European Physical Education Review” 1998, nr 2, s. 153–167.

¹⁷ R. Żukowski, *Nauczyciele wychowania fizycznego a postawy fair play*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, s. 230.

aspekcie wartościowa okazała się wymiana łódzkich uczniów z angielską młodzieżą. Wzajemne poznanie się poprzez udział w rozgrywkach sportowych z poszanowaniem zasady fair play pozwoliło na nawiązanie bliższych relacji między uczestnikami, wyzbycie się myślenia stereotypowego i uprzedzeń.

Dużym zainteresowaniem wśród uczniów cieszyły się spotkania z autorytetami – sportowcami, a zwłaszcza piłkarzami. Był to z punktu widzenia realizacji pierwszej zasady olimpizmu Pierre’a de Coubertina ważny, ale zarazem trudny element projektu, czego dowodem okazała się narzucona przez kluby piłkarskie prewencyjna ochrona policji podczas wizyt swoich zawodników w szkołach (szczególnie na terenie „wpływów kibiców” przeciwnej drużyny).

Największą przeszkodą w realizacji przedsięwzięcia *Jestem fair* było – po EURO 2012 – coraz mniejsze zainteresowanie szkół, instytucji i partnerów uczestniczeniem w działaniach projektowych.

Po zakończeniu realizacji działań podjętych w ramach projektu edukacyjnego *Jestem fair* można stwierdzić, że idea neoolimpizmu (z główną jej zasadą – fair play) okazała się wartościowa zarówno dla młodzieży biorącej w nim udział, jak i nauczycieli oraz studentów–wolontariuszy. Wyniki badań wskazują na prawidłowe interpretowanie zasady fair play przez badaną młodzież, która jednak nie zawsze potrafiła przełożyć ją na sytuacje z życia codziennego. Pod wpływem prowadzenia wielu zabiegów wychowawczych wykorzystujących ideę neoolimpizmu następowała pozytywna zmiana w jej postrzeganiu oraz wyborze zachowań, nawet wśród badanych uczniów deklarujących kibicowanie wybranemu klubowi piłkarskiemu. Po realizacji zadań w ramach projektu *Jestem fair* oceniono, że większość uczniów objętych badaniami prezentuje pozytywny stosunek wobec reguły fair play w sporcie. Zdają oni sobie sprawę z konieczności przestrzegania przepisów, przyjmowania decyzji sędziego i rywalizacji uwzględniającej równość szans. Gorzej wypadają wskaźniki dotyczące postrzegania fair play w życiu codziennym i choć odnotowano wzrost pożądanych deklarowanych zachowań, to jest on niewielki i zdecydowanie należałoby wzmocnić ten obszar działań. Być może zbyt dużo podjęto (w krótkim czasie między badaniami) czynności o charakterze sportowym, należało je równomiernie rozłożyć. Również badani nauczyciele i studenci pedagogiki (specjalność pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej) dostrzegają możliwości wykorzystywania idei neoolimpizmu w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Edukacja olimpijska, pojmowana w sposób autoteliczny (jako podstawowa koncepcja wychowania) lub w sposób alternatywny (dopuszczająca realizację innych programów), stawia sobie za cel nadrzędny promowanie wartości związanych z igrzyskami olimpijskimi. Może to prowadzić – jak wskazuje Jerzy Kosiewicz – do zubożenia ideału wychowania ogólnego i „nie może stanowić próby przezwyciężenia kryzysu szkoły, kryzysu autorytetów we współczesnych systemach edukacyjnych”¹⁸. Dlatego też potraktowanie edukacji olimpijskiej w sposób instrumentalny – jako środka do wzbogacenia edukacji – powinno być wspierające w rozwoju osobowości i wychowaniu młodzieży w okresie adolescencji.

¹⁸ J. Kosiewicz, *Edukacja olimpijska w perspektywie autotelicznej i instrumentalnej*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1996, nr 4, s. 131.

Na podstawie zrealizowanego projektu *Jestem fair* można wskazać, że oddziaływanie na młode pokolenie i wspieranie pozytywnych zachowań w sporcie i życiu powinno zaczynać się jak najwcześniej. I te działania nie mogą mieć charakteru sporadycznego. W projektach edukacyjnych opartych na idei neoolimpizmu niezmiernie ważnym elementem jest bazowanie na autorytetach zawodników, trenerów i osób ze świata sportu. O znaczeniu wyboru sportowców, którzy stanowią wzór osobowy dla młodzieży, pisze również Halina Zdebska-Biziewska: „Najciekawszą stroną edukacji olimpijskiej są konkretne czyny i postawy herosów sportu, w którym doskonałość wysuwa się na plan pierwszy”¹⁹. Należy jednak przy tym pamiętać, jak słusznie zauważa Jerzy Kosiewicz, że zbyt afirmatywna oraz jednostronna postawa wobec właściwości edukacji olimpijskiej (w tym zasady fair play) „może prowadzić do utraty z pola widzenia rzeczywistych i autentycznych potrzeb wychowanków, do negatywnych skutków pedagogicznych oraz ujemnych efektów dla niej samej w sensie dyskursywnym i praktycznym”²⁰ – edukacja olimpijska powinna stanowić jedynie dopełnienie całościowego systemu wychowania, a nie go zastępować. Podobnego zdania jest większość badanych w Polsce i na Słowacji. Ponad 88 procent z nich zgadza się z opinią, iż „fair play powinna stać się częścią programów dydaktyczno-wychowawczych szkoły”²¹. O potrzebie i możliwości wprowadzania tej problematyki do szkolnego systemu dydaktyczno-wychowawczego – na podstawie wyników badań przeprowadzonych wśród uczniów na różnych poziomach edukacyjnych – pisze również Danuta Umiastowska²².

3.7.2. Implikacje i rekomendacje dla praktyki pedagogicznej

Celem praktycznym projektu edukacyjnego *Jestem fair* była próba wskazania możliwości wdrażania w praktyce pedagogicznej idei neoolimpizmu jako wartościowej dla procesu edukacyjnego młodzieży w wieku dorastania.

Od teorii pedagogicznej należy oczekiwać – jak pisze Marianna Barlak – wyraźnego określenia spójnej wewnętrznie koncepcji człowieka. Koncepcji, która umożliwi formułowanie ideałów wychowawczych wychodzących z uniwersalnych wartości ogólnoludzkich. „Hierarchia tych wartości, wynikająca z różnych przesłanek i światopoglądów, może być różna. Przed pedagogami stoi więc konieczność ciągłego rozstrzygania coraz to trudniejszych dylematów wychowawczych”²³. Przed takim problemem stanęła między innymi Barbara Ostafińska-

¹⁹ H. Zdebska-Biziewska, *Dążenie do doskonałości jako podstawowy element edukacji olimpijskiej*, [w:] *Praktyczny i teoretyczny wymiar...*, s. 166.

²⁰ *Ibidem*, s. 128.

²¹ K. Płoszaj, W. Firek, K. Raczova, V. Bebcakova, *Różnice w opiniach polskich i słowackich respondentów dotyczących zasady fair play oraz jej miejsca i roli w społeczeństwie*, [w:] *Wychowanie przez sport w rodzinie i grupach społecznych, w tym w środowisku akademickim*, red. J. Nowocień, K. Zuchora, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2017, s. 335.

²² D. Umiastowska, *Pojęcie fair play w opiniach dzieci i młodzieży na różnych szczeblach edukacji*, [w:] *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, Warszawa 2004, s. 138–139.

²³ M. Barlak, *Edukacja ku wartościom – nadzieję*, „Kultura Fizyczna” 1992, nr 9–10, s. 10.

-Molik²⁴, która na podstawie własnych badań przedstawiła działania profilaktyczne przydatne w praktyce pedagogicznej. Autorka opisała model oddziaływania o charakterze interwencyjno-profilaktycznym, stosowany wobec młodzieży i obejmujący zarówno jednostkę, jak i jej otoczenie (rówieśników, grupę rówieśniczą i szkołę). Opierając się na wytycznych Janusza Surzykiewicza²⁵, podkreśliła, iż działania profilaktyczne wymagają zaangażowania wszystkich osób biorących udział w życiu szkolnym. Jednocześnie (za Krystyną Ostrowską) wskazuje na konieczność spełnienia warunków, którymi są: wyszkolenie kadry, posiadanie odpowiednich narzędzi diagnozy, rozeznanie w efektywności programów terapeutycznych, możliwość oddziaływania na środowisko, zabezpieczenie bazy lokalowej i środków finansowych, wypracowanie form współpracy z samorządem lokalnym i innymi organizacjami działającymi na danym terenie, możliwość włączenia wolontariuszy, wnikliwe rozpoznanie zjawiska na danym terenie²⁶.

Propozycje dotyczące modelu działań profilaktycznych i prewencyjnych w sportowych imprezach masowych należałoby włączyć do realizowanych już częściowo rozwiązań systemowych, kompleksowych, gdyż sporo można osiągnąć nawet drobnymi zabiegami, kiedy łączy się je w większe sekwencje rozwiązań legislacyjnych, wychowawczych, prewencyjnych i organizacyjno-informacyjnych²⁷.

Realizacja projektu *Jestem fair* wykazała znaczenie współpracy różnych instytucji biorących w nim udział. Podstawowym ogniwem jest działalność pedagogiczna nauczycieli. Powinni oni uświadomić sobie znaczenie idei fair play i promować odpowiednie zasady moralne i społeczne obowiązujące we wszystkich obszarach życia społecznego. Tworzenie programów autorskich i wdrażanie aktywizujących metod pracy z uczniami może być kluczem do osiągnięcia wyznaczonego celu i ukazania podopiecznym znaczenia idei fair play. O skuteczności wdrażania edukacji olimpijskiej pisze między innymi Ines Nikolaus, która na podstawie badań własnych jako przykład przedstawia uczniów międzynarodowej sieci szkół pod patronatem Pierre'a de Coubertina²⁸. Kolejnym przykładem może być zrealizowany w Szczecinie w 2004 roku w ramach Europejskiego Roku Wychowania przez Sport „Program fair play w Polsce”, skierowany do uczniów wszystkich typów szkół. Polegał on między innymi na tworzeniu własnych kodeksów – sportowca i kibica, oraz ustanowieniu w każdej placówce Kapituły Fair Play²⁹.

Jak piszą Jan Lis i Tadeusz Olszański, oprócz „stałego śrubowania rekordów i podnoszenia poziomu wyczynu, drugim symptomatycznym zjawiskiem

²⁴ B. Ostafińska-Molik, *Postrzeganie siebie i własnego zachowania...*, s. 323–329.

²⁵ J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, CMPPP, Warszawa 2000, s. 649.

²⁶ B. Ostafińska-Molik, *Postrzeganie siebie i własnego zachowania...*, s. 324.

²⁷ M. Prokosz, *Agresja stadionowa...*, s. 367.

²⁸ I. Nikolaus, *The CIPC's International Network of Coubertin Schools*, International Pierre de Coubertin Committee/Comité International Pierre de Coubertin (CIPC), Lozanna 2015, file:///C:/Users/User/Desktop/JK/I.Nikolaus%20-%20CIPC-Schoolnetwork%20(1).pdf [dostęp: 20.03.2016].

²⁹ D. Umiastowska, *Wykorzystanie zasady fair play jako wartości wychowawczej w szkolnym wychowaniu fizycznym*, [w:] *Społeczno-edukacyjne oblicza olimpizmu. Ruch olimpijski i niepełnosprawni sportowcy*, red. J. Nowocień, Warszawa 2006, s. 88–93.

zachodzącym w ostatnim okresie jest ponowne odkrycie rekreacyjnej roli sportu. [...] pęd do sportu jest powszechny, sport znów jest modny”³⁰. Można to wykorzystać, wprowadzając między innymi treści związane z tematyką neoolimpizmu do realizacji przez nauczycieli wychowania fizycznego w szkołach. W podstawie programowej wprowadzonej do szkół 1 września 2009 roku na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół³¹, a która przestała obowiązywać w roku szkolnym 2018/2019, mogliśmy znaleźć elementy dotyczące zasady fair play na poszczególnych etapach kształcenia, również w ramach przedmiotu historia i społeczeństwo. Na trzecim etapie kształcenia – gimnazjum – w ramach wychowania fizycznego i fakultetu sport zapisane było, iż uczeń: wyjaśnia, co symbolizują: flaga i znicz olimpijski; stosuje zasady *czystej gry*: niewykorzystywanie przewagi losowej; nabywa umiejętność właściwego zachowania się w sytuacji zwycięstwa i porażki. Natomiast w podstawie obowiązującej jeszcze przez trzy lata do roku szkolnego 2021/2022 absolwentów gimnazjów, na czwartym etapie kształcenia (szkoły ponadgimnazjalne), w ramach wychowania fizycznego i fakultetu sport uczeń omawia etyczne i zdrowotne konsekwencje stosowania środków dopingujących.

Nauczyciel wychowania fizycznego w dobie rozwoju pedagogiki humanistycznej eksponuje odpowiednią postawę ocenianą między innymi w kategoriach wartości etycznych, może i powinien szybko reagować na wszelkie zagrożenia współczesnego świata, w tym również ze strony sportu. Ale do wypełniania tego obowiązku trzeba być nie tylko pedagogiem, specjalistą, ale nade wszystko człowiekiem. Jak piszą Bohdan Hodan i Zofia Żukowska, we wszystkich specjalnościach kształcenia pedagogicznego „[...] tylko nauczyciel otwarty i podatny, czujny intelektualnie i wrażliwy moralnie zachowa w sobie centrum niezależnej myśli i autonomicznych, a zarazem odpowiedzialnych zadań”³².

W nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych w klasach I–III w ramach osiągnięcia w zakresie różnych form rekreacyjno-sportowych uczeń: „[...] radzi sobie w sytuacji przegranej i akceptuje zwycięstwo, np. drużyny przeciwnej, gratuluje drużynie zwycięskiej sukcesu; 3) respektuje przepisy, reguły zabaw i gier ruchowych [...]”³³. Uczeń klasy IV w zakresie wiedzy – jak zapisane jest w module aktywność fizyczna:

wyjaśnia, co symbolizują flaga i znicz olimpijski, rozróżnia pojęcia olimpiada i igrzyska olimpijskie³⁴; w klasach V–VI natomiast w zakresie wiedzy uczeń: rozumie i opisuje ideę starożytnego

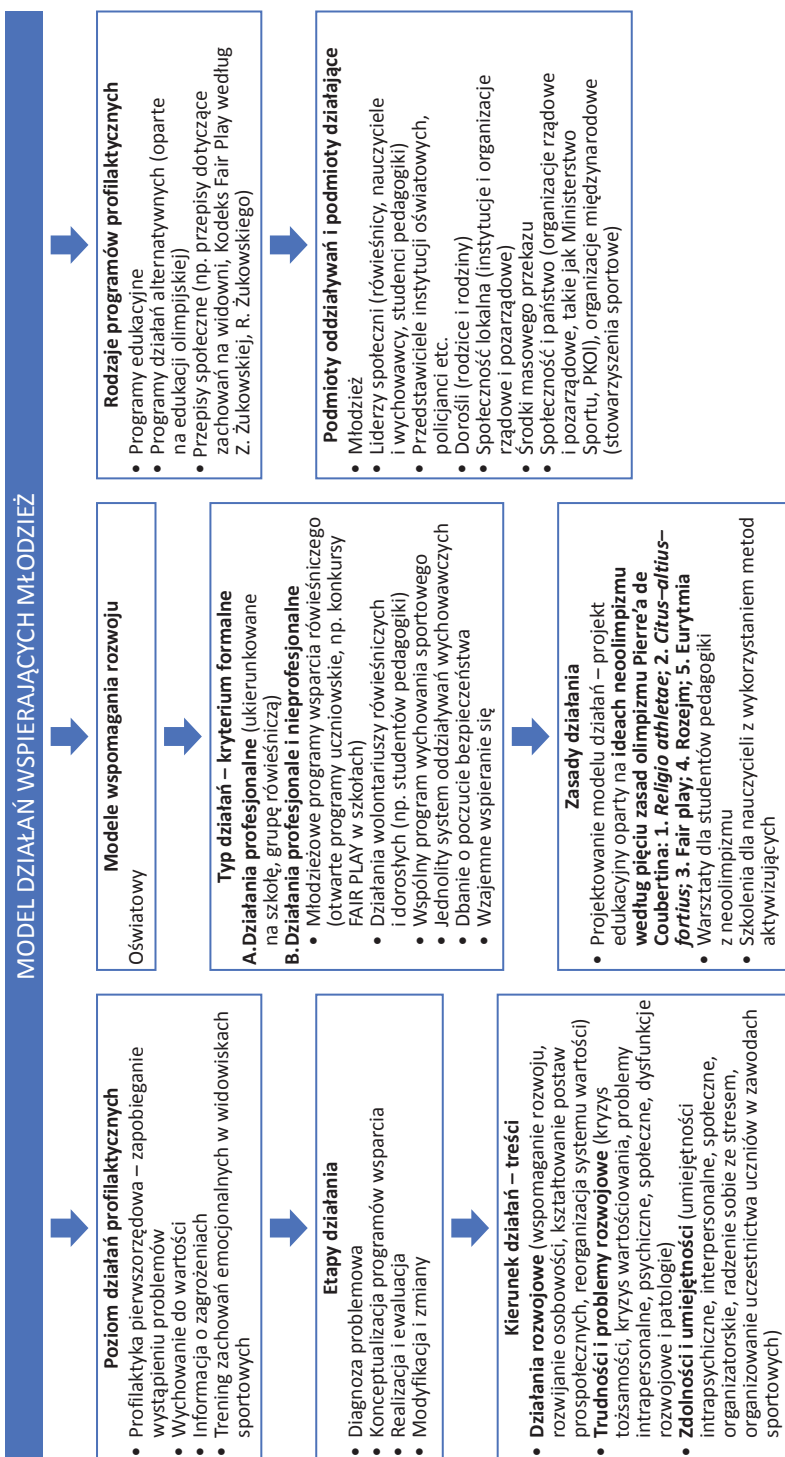
³⁰ J. Lis, T. Olszański, *Czysta gra...*, s. 93.

³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

³² B. Hodan, Z. Żukowska, *Nauczyciel wychowania fizycznego...*, s. 318.

³³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego [...] (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

³⁴ *Ibidem*, s. 186.



Ryc. 28. Model działań wspierających wychowanie młodzieży z wykorzystaniem neoolimpizmu jako źródła wartości w projektach edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie modelu działań wspierających według Ewy Wysockiej, schematu profilaktyki w szkole wobec zachowań agresywnych uczniów na imprezach sportowych według Piotra Potelko, pięciu zasad olimpizmu Pierre'a de Coubertina oraz wyników badań własnych.

i nowożytnego ruchu olimpijskiego³⁵. W klasach VII–VIII w zakresie wiedzy uczeń: wyjaśnia idee olimpijską, paraolimpijską i olimpiad specjalnych³⁶.

Dodatkowo pojawiają się kompetencje społeczne. I tak, w klasach IV–VIII uczeń

uczestniczy w sportowych rozgrywkach klasowych w roli zawodnika, stosując zasady „czystej gry”, uczy się szacunku dla rywali, respektowania przepisów gry, podporządkowania się decyzjom sędziego, potrafi właściwie zachować się w sytuacji zwycięstwa i porażki, podziękować za wspólną grę³⁷.

Danuta Umiastowska wskazuje na aktywność sportową, dzięki której można eliminować zachowania agresywne ze względu na kontrolę wpływów środowiska, doskonalenie umiejętności panowania nad własnym ciałem, tworzenie warunków do rozwoju kontaktów interpersonalnych, samodzielności, odpowiedzialności i szacunku dla innych ludzi³⁸.

Autorka niniejszej pracy, na podstawie przedstawionych w rozdziale pierwszym teoretycznych przesłanek projektu edukacyjnego, zaprezentowanej w rozdziale drugim koncepcji badań oraz wyników badań własnych omówionych w rozdziale trzecim, poleca uwadze zmodyfikowany model działań wspierających wychowanie młodzieży z wykorzystaniem idei neoolimpizmu jako źródła wartości w projektach edukacyjnych. Szczególnie może on wesprzeć działania wychowawców i nauczycieli poszukujących innowacyjnych metod i treści w pracy, nawet z młodzieżą będącą w obszarze wpływów różnych subkultur – co autorka uważa za szczególnie atrybut zaproponowanego modelu.

Szkoły są otwarte na nowe podejście do edukacji poprzez sport, lecz potrzebują precyzyjnych praktycznych porad, jak wdrażać zmiany, działań nieangażujących czasowo nauczycieli (jak żmudne wypełnianie dokumentów). Pomocne mogą być tutaj programy bogate w treści, takie jak projekty Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego, który sygnalizuje problemy związane z zagrożeniami współczesnego sportu, jednocześnie przedstawia propozycje realizacji programów edukacyjnych wykorzystujących ideały olimpijskie³⁹.

Na podstawie przedstawionej analizy projektu w kontekście oceny skuteczności podjętych działań edukacyjnych autorka rekomenduje włączenie do praktyki pedagogicznej metody projektowej opartej na idei neoolimpizmu (z główną zasadą fair play) jako wartościowej dla procesu kształcenia i wychowania młodzieży w wieku adolescencji. Dodatkowo autorka proponuje realizatorom projektów edukacyjnych, by wzięli pod uwagę następujące sugestie⁴⁰: 1) niezwykle ważne jest,

³⁵ *Ibidem*, s. 187.

³⁶ *Ibidem*, s. 189.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ D. Umiastowska, *Ruch jako sposób na przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym*, [w:] *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, red. J.E. Kowalska, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2014, s. 187–200.

³⁹ *Sport and Active Society Programmes. A Guide to Implementation*, International Olympic Committee http://www.olympic.org/documents/olympism_in_action/sport%20for%20all/spt-tk-en.pdf [dostęp: 20.03.2016], s. 20.

⁴⁰ Są one zbieżne z wytycznymi do Bazy Praktyk projektu Ministerstwa Sportu i Turystyki z 2009 roku pod nazwą *Aktywny Kibic* + (w zakresie rozwoju idei pozytywnego kibicowania w Polsce).

aby projekt od początku miał wsparcie ambasadorów wśród ludzi cieszących się autorytetem, na przykład sportowców oraz dziennikarzy z lokalnych mediów; 2) mierzalność efektywności projektu daje szansę weryfikacji jego skuteczności już w fazie realizacji oraz pomaga wyciągać wnioski po jego zakończeniu; 3) przeprowadzenie pilotażu pozwala na mniejszą skalę, z mniejszym finansowaniem i w krótszym czasie zweryfikować, na ile założenia projektu wpasowują się w daną grupę docelową, oraz daje szansę wyeliminowania błędów i wzmocnienia efektywnych obszarów podczas realizacji głównego projektu; 4) możliwość *łatwej adaptowalności* projektu pozwala określić, na ile program niesie wartości uniwersalne, a jego struktura i system organizacji oparte są na ogólnych mechanizmach działania, co zwiększa szansę na dalszy rozwój projektu pod kierownictwem innych koordynatorów/liderów oraz na realizację projektu w innych miejscach przez inne podmioty; 5) kluczowe jest pozyskanie odpowiednich mediów do budowania renomy i efektywności projektu; 6) umiejscowienie projektu w systemach prawnych i ramach społecznych, dopasowanie do posiadanego budżetu oraz posiadanych zasobów ludzkich, logistycznych i sprzętowych pozwoli przenieść projekt z fazy planu do fazy realizacji; 7) dla koordynatorów/liderów kluczowe jest wyznaczenie i wdrożenie swojego zastępcy, to jest osoby, która będzie w stanie w każdej sytuacji reprezentować projekt, wypowiadać się na jego temat i podejmować decyzje ważne dla jego rozwoju.

Zakończenie

Zasada fair play stanowi filar sportu i jest podstawą neoolimpizmu – pozwala na odczuwanie radości i zadowolenia z podejmowanej uczciwej sportowej rywalizacji. Uczestnictwo w sporcie prowadzi do rozwoju indywidualnego oraz umocnienia więzi grupowych. Takie ujęcie terminu podkreśla Deklaracja Międzynarodowego Komitetu Fair Play „Sport i Fair Play w XXI wieku”, uchwalona w 2007 roku¹. Czysta gra nierozdzielnie łączy się z takimi wartościami jak: sprawiedliwość, uczciwość, szacunek, ludzka godność, odpowiedzialność. W sporcie akcentowany jest szacunek wobec rywali i zapewnienie równych szans w walce. Przestrzeganie zasady fair play dotyczy dokonywania wyborów moralnych – zarówno w sporcie, jak i życiu. Postępując zgodnie z jej zasadami, można przeciwdziałać negatywnym zachowaniom i przyczyniać się do walki z nietolerancją i niesprawiedliwością, a samą ideę można traktować jako atrakcyjne narzędzie w procesie edukacyjnym, co pokazały między innymi również omówione wyniki badań.

Placówki oświatowe mogłyby zatem podjąć próbę wprowadzenia treści odnoszących się do olimpizmu Pierre’a de Coubertina w różnych przedmiotach (nie tylko marginalnie w ramach wychowania fizycznego). Mogłaby to być próba uświadomienia młodym ludziom wartości, jakie niesie ze sobą sport, oraz zagrożeń z podejmowania złych wyborów moralnych.

Sport stanowi pole przyswajania zasad życia zbiorowego, ułatwia internalizację wartości, takich jak: szacunek dla innych, wielkoduszność, braterstwo, solidarność, poczucie przynależności, chęć niesienia pomocy, altruizm, dzielenie się, szacunek dla zasad i prawa, lojalność, kształtowanie dyscypliny oraz współżycia w grupie. Pomaga pokonać egoizm, poczucie samowystarczalności, postawę zamknięcia się w sobie oraz chęć ucieczki w celu wyobcowania się. Przekształca popędy człowieka, również te negatywne, w pozytywne skłonności².

Humanistyczne wartości przyświecające zdrowej działalności sportowej i rywalizacji w duchu fair play pozwalają na kształtowanie postaw akceptowanych społecznie. Mogą one stanowić źródło hierarchii wartości młodego człowieka, którymi będzie kierował się w sytuacjach życia codziennego. Aktywne uczestnictwo

¹ Wojciech Lipoński wskazuje, że pojęcie fair play powstało na Wyspach Brytyjskich w kręgu Celtów. Janusz Piewcewicz natomiast wskazuje na francuskich członków Komitetu Fair Play, którzy poddali pojęcie fair play wnikliwej analizie w 1971 roku, co stało się podstawą do opracowania *Deklaracji Fair Play*.

² *List duszpasterski Konferencji Episkopatu Portugalii z okazji Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej Euro 2004*, [w:] *Zarządzanie imprezami sportowo-rekreacyjnymi*, red. R. Bogusław, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Konika, Warszawa 2010, s. 196.

w sporcie prowadzi do wzrostu umiejętności godnego współistnienia z drugim człowiekiem. Sport dzieci i młodzieży, a także przyświecająca mu zasada fair play stanowią drogę do wzmacniania, budowania oraz zmieniania postaw. Fair play pozwala uszanować inność oraz godność swoją i drugiego człowieka.

Niestety, braki zauważone w postawach badanych uczniów i nauczycieli nasuwają pytanie: Czy osoby, które podejmują się wychowania młodego pokolenia robią wystarczająco dużo, aby wyposażać młodych ludzi w odpowiednie wartości? Czy pamiętają o tym, że są jednym z ważniejszych (często podstawowym) źródłem wiedzy o wartościach i spoczywa na nich także odpowiedzialność za rozwój moralny wychowanków? Wiele pytań pozostaje wciąż bez odpowiedzi, dlatego autorka pracy apeluje o dalsze wnikliwe badania poświęcone świadomości dzieci i młodzieży w kontekście postrzegania i kierowania się zasadą fair play. Posiada ona ogromny potencjał, który ujawnił się przy realizacji projektu *Jestem fair*.

Wdrażanie nowych metod pracy oraz wykorzystywanie dostępnych narzędzi edukacyjnych, takich jak wychowanie poprzez sport i zasadę fair play, okazały się w procesie kształcenia – na podstawie analizy wyników badań – skuteczne i atrakcyjne, a to wskazuje, że czysta gra jest wartością uniwersalną, na której warto budować system edukacyjny z ważną rolą sportu. Takie projekty jak *Jestem fair* mają szansę wpłynąć korzystnie nie tylko na świadomość przełożenia idei fair play ze sportu na życie codzienne, ale również uzmysłowić nauczycielom wychowania fizycznego, jak dużo mogą zrobić w tym zakresie, gdyby tylko znaleźli siłę i motywację, aby wyjść naprzeciw problemom młodzieży, w tym środowiska kibicowskiego. I właśnie przygotowanie i wdrożenie przez realizację zajęć praktycznych przez studentów pedagogiki, przyszłych wychowawców, może zmienić ich podejście nie tylko do problemu, ale też do ucznia i jego otoczenia, a im samym może pomóc stać się prawdziwymi przewodnikami w poznawaniu siebie, eliminacji wrogich stereotypów i okazywaniu szacunku wobec innych osób i zasad – jak piszą Gunter A. Pilz i Franciska Wölki-Schumacher: „[...] potrzebujemy większej otwartości i komunikacji między zwaśnionymi stronami”³.

Można zatem przyjąć, że umiejętności teoretyczne, jakie powinien posiadać każdy nauczyciel, to:

ogólna wiedza teoretyczna w zakresie form, metod, zasad nauczania, aktywizowania i ocenia-
nia ucznia, wykorzystywanie technicznych środków dydaktycznych, wiedza dotycząca przygotowania i prowadzenia zajęć, podstawowa wiedza z zakresu pedagogiki i psychologii oraz wiedza dotycząca samooceny i interpretacji własnych dokonań zawodowych [...], które są w ścisłym powiązaniu z czynnościami realizacyjnymi (umiejętnościami praktycznymi) – ściśle wiążą się z rolami, jakie mają spełniać we współczesnej szkole⁴.

Obeczne standardy kształcenia nauczycieli przewidują również praktyki czynne, jednak często student sam wybiera sobie miejsce praktyk i przynosi zaświadczenie o ich wykonaniu. To budzi wątpliwości, rzeczywistość szkolna pokazuje, że pedagodzy są szczególnie słabo przygotowani do wypełniania zadań wychowawczych⁵,

³ G.A. Pilz, F. Wölki-Schumacher, *Przegląd zjawiska kultury Ultra w krajach członkowskich Rady Europy w 2009 roku*, [w:] *Kibicowanie jako uniwersalny język*, red. M. Karaś, Sendsport, Żelechów 2010, s. 42.

⁴ M. Sikorski, *Doskonalenie umiejętności dydaktycznych nauczycieli*, [w:] *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. T. Koszyc et al., t. 2, AWF, Wrocław 2007, s. 363.

⁵ E. Kameduła, *Kształcenie nauczycieli dla współczesnej szkoły*, [w:] *Edukacja jutra...*, s. 385.

a jednocześnie brakuje szkół do ćwiczeń jako placówek ściśle współpracujących z uczelniami wyższymi i miejscami do systematycznych kontaktów przyszłych nauczycieli z codzienną praktyką pedagogiczną. Przy realizacji projektu *Jestem fair* studenci mieli taką możliwość i ją wykorzystali. Szkoda tylko, że z każdą edycją było ich coraz mniej. Również nauczyciele nie byli chętni do doskonalenia. Chcieli raczej otrzymywać zestawy gotowych scenariuszy, niż sami się angażować w jakiegokolwiek działania, czy to na rzecz własnego rozwoju, czy uczniów.

Realizacja i efekty projektu *Jestem fair* pokazały nie tylko możliwości wykorzystywania w edukacji zasady fair play, ale również trafne łączenie wiedzy teoretyczno-praktycznej z wielu przedmiotów w procesie kształcenia przyszłych pedagogów na gruncie rzeczywistych, trudnych warunków szkolnych – studenci mogli się sprawdzić przy realizacji warsztatów na temat fair play w szkołach i podczas podejmowanych różnych działań organizacyjnych, to jest współorganizacji biegu sztafetowego czy turniejów sportowych. Promocja wartości fair play to ukazanie praktycznych możliwości oddziaływania wychowawczego na młodzież. Ale odpowiedzialność za nią ponoszą nie tylko placówki oświatowe, ale wszelkie instytucje i osoby związane ze sportem dzieci i młodzieży, czyli instytucje rządowe różnych szczebli odpowiedzialne za nauczanie obowiązkowe, organizacje sportowe i związane ze sportem (federacje sportowe, stowarzyszenia kultury fizycznej, uczelnie kształcące trenerów, lekarze i farmaceuci, środki masowego przekazu, sektor handlowy), osoby indywidualne (rodzice, nauczyciele, trenerzy, sędziowie, urzędnicy, dziennikarze)⁶.

Z perspektywy oddziaływania na młodego człowieka w taki sposób, aby wykazywał on pożądane zachowania społeczne, interesujące wydają się założenia psychologii pozytywnej, która twierdzi, że satysfakcja płynąca z twórczej aktywności jest tak samo autentyczna jak satysfakcja homeostatyczna, redukująca dyskomfort i dolegliwości. Rozważania teoretyczne dotyczące podstaw kreatywności z uwzględnieniem deficytów i mocnych stron człowieka implikują różne modele terapeutyczne – jak podkreślają Jeanne Nakamura i Mihály Csíkszentmihályi⁷. Zgodnie z pierwszą zaabsorbowanie twórcy pracą motywowane jest deficytem i wymaga terapii, a drugi wskazuje na to, co terapia mogłaby ułatwić. U osób, które szukają aprobaty (model systemowy), źródłem poczucia niedowartościowania są stosunki międzyludzkie, stąd dla nich bardzo ważna jest pełna akceptacja terapeuty; natomiast w modelu, który wiąże się z perspektywą mocnych stron człowieka, ważna jest sfera takiej działalności, w której będzie można zaistnieć w środowisku (metoda wzmacniania poczucia własnej wartości, zgodnie z teorią zaangażowania). „Niska i/lub nieadekwatna samoocena sprzyja zaburzeniom zachowania, ogranicza motywację do nauki i uruchamia przyjmowanie takich strategii rozwiązywania problemów, które nie będą akceptowane społecznie”⁸. Jednocześnie podkreśla, że pomoc skierowana do młodzieży nie może być

⁶ M. Czechowski, Z. Żukowska, R. Żukowski, *Edukacja olimpijska...*, s. 75–76.

⁷ J. Nakamura, M. Csíkszentmihályi, *Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy psychologii pozytywnej*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 113–115.

⁸ B. Ostafińska-Molik, *Postrzeganie siebie i własnego zachowania...*, s. 322.

realizowana za pomocą doraźnych środków zaradczych, potrzebna jest całościowa zmiana obecnej sytuacji w taki sposób, aby stworzyć młodzieży perspektywę lepszej przyszłości⁹.

Poza opisem pewnego wycinka rzeczywistości społecznej, jakim było wprowadzenie projektu edukacyjnego do szkół przed EURO 2012, spróbowano – na podstawie przedstawionych wyników badań – odnieść się do oczekiwań pedagogicznych. Zaprezentowane wskazówki mogą przyczynić się nie tylko do zwrócenia szczególnej uwagi na specyficzny obszar oddziaływań skierowanych do młodzieży (szczególnie w okresie dorastania), ale także na te, które można by wykorzystać przy projektowaniu programów edukacyjnych przez różne podmioty (w tym nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów sportowych). Jednak, aby zmiany zachodzące w systemach edukacji były skuteczne, należy więcej uwagi poświęcać wartościom o charakterze uniwersalnym, które zostałyby zaakceptowane i przyjęte przez młodzież. Takimi mogą zapewne stać się wartości wyniesione ze sportu. Jak podkreśla Józef Pólturzycki, młodzież,

obok przestrzegania przepisów w rywalizacji sportowej z zachowaniem równości szans, ceni szczególnie właściwe zachowanie zawodników postrzegane w kategorii wyboru moralnego, co wskazuje na ważny wymiar fair play dla całokształtu życia społecznego oraz realizacji celów i ideałów humanistycznego wychowania¹⁰.

Intencją autorki tej książki jest inspiracja do dalszych badań służących formułowaniu projektów edukacyjnych opartych na pozytywnych wartościach i możliwościach sportu. Powinnością badacza jest przecież ciągle poszukiwanie i odkrywanie tego, co jest istotne dla ulepszania świata, w którym żyje.

W trudnej rzeczywistości, podczas pandemii koronawirusa, niezwykle istotne okazały się odpowiedzialność, przestrzeganie zaleceń i przepisów oraz szacunek i wzajemna pomoc – czyli te wszystkie wartości, które w pierwszej połowie XX wieku czyniły sport szlachetnym, a zasady fair play nie trzeba było szczególnie promować, bo obowiązywała ona jego uczestników – dżentelmentów. Dzisiaj jest szczególnie czas, aby do nich wracać w rodzinach, szkołach, miejscach pracy.

Na zakończenie autorka chciałaby podkreślić, iż swoją pracę wciąż uważa za otwartą i ma nadzieję, że tym samym wskazuje nowe pola do eksploracji, ważne dla tych wszystkich osób, które zajmują się wychowaniem, w tym wychowaniem przez sport. Istotne jest, aby budować świadomość społeczną w zakresie różnych problemów, jakie dotyczą młodych ludzi, którzy dopiero wkraczają w dorosłe życie, niepewni siebie, szukający swojej tożsamości i miejsca w życiu, poprzez propagowanie wartości zrozumiałych i cenionych przez młodzież z różnych środowisk (w tym kibiców). Właśnie taka może się okazać główna zasada neoolimpizmu – fair play.

⁹ *Ibidem*, s. 323.

¹⁰ J. Pólturzycki, *Fair play wśród wartości...*, s. 48.

Bibliografia

- Adamski F., *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A.M. de Tchozowski, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999, s. 11–18.
- Albański Ł., *Przeciwdziałanie nieprzystosowaniu społecznemu w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Profilaktyka niedostosowania społecznego. Teoria i praktyka*, red. Ł. Albański, Wydawnictwo Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra 2006, s. 75–81.
- Antonowicz D., Wrzesiński Ł., *Kibice jako wspólnota niewidzialnej religii*, „*Studia Socjologiczne*” 2009, nr 1, s. 115–149.
- Arasymowicz S., Cicirko Z., Litwiniuk S., *Olimpizm w świadomości studentów wychowania fizycznego*, *Kultura Fizyczna* 1992, nr 9–10, s. 4–5.
- Attfield N., *Coubertin's Music: Culture, class, and the failure of the olympic project*, „*In Media. The French Journal of Media Studies*” 2017, nr 6, <https://journals.openedition.org/inmedia/934> [dostęp: 1.12.2018], s. 1–22.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Babik M., *Szkoła wobec subkultury pseudokibiców*, WSFP Ignatianum, WAM, Kraków 2010.
- Bandura A., *Social Cognitive Theory of moral thought and action*, [w:] *Handbook of moral behavior and development*, red. W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz, t. 1, Lawrence Erlbaum associates, Hillsdale, Nowy Jork 1991, s. 45–103.
- Bandura A. et al., *Agresja w okresie dorastania: wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*, PWN, Warszawa 1968.
- Barlak M., *Edukacja ku wartościom – nadzieją*, „*Kultura Fizyczna*” 1992, nr 9–10, s. 9–10.
- Barlak M., *Wychowanie jako osobowy dialog*, „*Kultura Fizyczna*” 2000, nr 11–12, s. 4–6.
- Bąk T., *Współczesne uwarunkowania kreacji subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008.
- Biała Księga*, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 2007.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, Warszawa 1997.
- Bielski P., *Korona nad ŁKS-em. Studium celów życiowych i wartości młodzieży z podwórek śródmiejskich kamienic Łodzi*, [w:] *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, red. D. Walczak-Duraj, t. 1, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009, s. 311–318.
- Biliński B., *Metamorfozy antycznych wzorców w olimpizmie Pierre de Coubertina* (Część V. 2), „*Kultura Fizyczna*” 1992, nr 1–2, s. 6–8.
- Biliński B., *Olimpizm Pierre'a de Coubertina i antyk*, „*Almanach Olimpijski*” III 1989–1990, Polska Akademia Olimpijska, s. 47–75.
- Błajet P., *Od edukacji sportowej do olimpijskiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Błajet P., *Pedagogika sportu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 337–366.
- Bodasińska A., *Czysta gra w sporcie i życiu codziennym*, AWF, Biała Podlaska 2007.
- Bodasińska A., *Wiedza a zachowanie uczniów szkół wiejskich wobec wartości fair play w sporcie*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2001, s. 248–252.

- Borecka-Biernat D., *Zachowania agresywne i nieśmiałe młodzieży w sytuacji ekspozycji społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Borzucka-Sitkiewicz K., *Modele i postacie uwarunkowań agresji adolescentów*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warszawa 2013, s. 35–52.
- Borzucka-Sitkiewicz K., *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2010.
- Bremond A., Couët J.F., Davie A., *Kompedium wiedzy o socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Bronikowska M., Korcz A., Pluta B., Krzysztozek J., Ludwiczak M., Łopatka M., Wawrzyniak S., Kowalska J.E., Bronikowski M., *Fair Play in Physical Education and Beyond, „Sustainability”* 2019, nr 11, s. 1–18.
- Bronikowski M., *Anglosaskie inspiracje pedagogiczne barona Pierre de Coubertina w jego poszukiwaniu możliwości reformy systemów edukacyjnych we Francji*, „Kultura Fizyczna” 2000, nr 7–8, s. 3–7.
- Bronikowski M., *Dlaczego potrzebna jest promocja fair play?*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2001, s. 226–272.
- Bronikowski M., *Kierunki rozwoju pedagogiki sportu a mechanizmy kształtowania się procesów moralnych*, „Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu” 1997, z. 46, s. 85–93.
- Bronikowski M., *Moralność – istotny czynnik zachowań w sytuacjach sportowych*, „Sport Wyczynowy” 2000, nr 9–10, s. 162–166.
- Bronikowski M., *Program edukacji olimpijskiej – wnioski z realizacji innowacji pedagogicznej*, „Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu” 1998–1999, z. 47–48, s. 105–123.
- Butcher R., Schneider A., *Fair Play as Respect for the Game*, [w:] *Sports Ethics: An Anthology*, red. J. Boxill, Blackwell Publishing Malden, Oxford–Melbourne–Berlin 2003, s. 153–171.
- Caillé A., *O pojęciu „fair play”*, „Sport Wyczynowy” 1994, nr 7–8, s. 26–30.
- Caillé A., *O pojęciu „fair play”*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 56–60.
- Chalas K., *Metoda projektów i jej egemplifikacja w praktyce: w poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły*, Nowa Era, Warszawa 2000.
- Cieciuch J., *Relacje między systemami wartości a przekonaniami światopoglądowymi w okresie dorastania*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2007.
- Ciupak Z., *Kibic sportowy jako wzór społeczny*, „Kultura Fizyczna” 1977, nr 4, s. 158–159.
- Clark A.E., Diener E., Georgellis Y., Lucas R.E., *Lags and Leads in Life Satisfaction: A test of the baseline hypothesis*, „The Economic Journal” 2008, nr 118, s. 222–243.
- Clark A.E., Oswald A.J., *Well-being in Panels*, University of Warwick Working Paper, Warwick 2002.
- Colman A.M., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Coubertin P., *Edukacyjna rola olimpiad*, przeł. A. Sulisz, „Almanach Olimpijski” V 1993–1994, Polska Akademia Olimpijska, s. 10–11.
- Coubertin P., *Edukacyjna wartość ceremoniału olimpijskiego*, przeł. A. Sulisz, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 1–2, s. 28.
- Coubertin P., *Niedokończona symfonia*, przeł. A. Sulisz, „Almanach Olimpijski” III 1989–1990, Polska Akademia Olimpijska, s. 27–28.
- Coubertin P., *Nowe dewizy*, przeł. A. Sulisz, „Kultura Fizyczna” 1992, nr 3–4, s. 1.
- Coubertin P., *Nowoczesna Olimpia*, przeł. A. Sulisz, „Almanach Olimpijski” II 1987–1988, Polska Akademia Olimpijska, s. 11–24.
- Coubertin P., *Olimpiady borealne. Igrzyska Nordyckie w Sztokholmie*, przeł. A. Sulisz, „Kultura Fizyczna” 1992, nr 1–2, s. 30–32.
- Coubertin P., *Olympism. Selected Writings*, IOC, Lozanna 2000.
- Coubertin P., *Szacunek wzajemny*, przeł. A. Sulisz, „Almanach Olimpijski” III 1989–1990, Polska Akademia Olimpijska, s. 2–26.
- Coubertin P., *Sztuka i sport*, przeł. A. Sulisz, „Almanach Olimpijski” II 1987–1988, Polska Akademia Olimpijska, s. 28–32.
- Coubertin P., *Wychowanie fizyczne w XX wieku*, przeł. A. Sulisz, „Almanach Olimpijski” IV 1992–1993, Polska Akademia Olimpijska, s. 26–32.

- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, UAM, Poznań 2006.
- Cygan J.M., *Sport jako wartość etyczna*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 1–2, s. 4–5.
- Czabala J., Sęk H., *Pomoc psychologiczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 605–621.
- Czajkowski Z., *Rycerskość i zasady czystej gry w dziejach szermierki*, „Sport Wyczynowy” 1994, nr 7–8, s. 35–41.
- Czapiński J., *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odsłona teorii cebulowej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017.
- Czechowski M., *Fair play w sporcie i codziennym życiu uczniów szansą edukacyjną*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpiźmie. Szansa czy utopia*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2010, s. 116–126.
- Czechowski M., *Poziom percepcji wartości fair play a stosunek młodzieży do sportu*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2001, s. 231–243.
- Czechowski M., Dąbrowska A., *Fair play w sporcie i życiu młodzieży. Warsztaty dydaktyczne dla nauczycieli i młodzieży szkolnej*, z. 1, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2011.
- Czechowski M., Kowalska J.E., *100 lat fair play w Polsce. Tradycje – dokonania – perspektywa*, [w:] *Olimpizm polski. W 100-lecie Polskiego Komitetu Olimpijskiego*, red. J. Lipiec, Wydawnictwo Fall, Kraków 2019, s. 613–642.
- Czechowski M., Żukowska Z., Żukowski R., *Edukacja olimpijska. Dokumenty normatywne i kodeksy fair play (z warsztatami dydaktycznymi dla nauczycieli, trenerów i młodzieży)*, z. 2, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2011.
- Czerepaniak-Walczak M., *Badanie w działaniu*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Pałka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 319–337.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*, Difin, Warszawa 2015.
- Czysta gra. *Fair play*, red. K. Hądzelek, M. Rejz, H. Zdebska-Biziewska, R. Żukowski, Wydawnictwo Fall, Warszawa 2014.
- Daume W., *Fair play – uniwersalna wartość sportu*, „Sport Wyczynowy” 1994, nr 7–8, s. 31–34.
- Dąbrowska A., Dąbrowski A., *Fair play w sporcie młodzieżowym i rekreacji ruchowej*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 130–134.
- Debesse M., *Etapy wychowania*, przeł. I. Wojnar, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 1996.
- Deklaracja nr 29 w sprawie sportu, załączona do Traktatu Amsterdamskiego, raport Komisji w sprawie sportu przedstawiony na posiedzeniu Rady Europejskiej w Helsinkach w dniach 10–11 grudnia 1999 r. – COM (1999) 0644.
- Deklaracja Rady Europy w sprawie sportu, tolerancji i fair play, Amsterdam, 11 kwietnia 1996.
- Deklaracja z Rady Europejskiej w Nicei w dniach 7–9 grudnia 2000 r., program Europejski Rok Edukacji przez Sport – COM (2005) 0680.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, WSPiA, Poznań 2011.
- Denek K., *Ku pedagogice czasu i jego wartości*, „Lider” 2010, nr 1, s. 4–6.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Edytor, Poznań–Toruń 1994.
- Derbich J., *Przygotowanie do wyboru wartości poprzez uprawianie sportu*, [w:] *Wychowawcze aspekty sportu*, red. Z. Dziubiński, SALOS RP, Warszawa 1996, s. 143–149.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.
- Dieter L., *Podstawowe pojęcia pedagogiczne. Agresja – interdyscyplinarność*, Mater, Berlin–Szczecin 2003.
- Dominiak A., *Czy jest jeszcze sens walczyć o etykę w sporcie?*, „Sport Wyczynowy” 1994, nr 7–8, s. 42–44.
- Dominińska-Werbel D., *Psychologiczne uwarunkowania strategii i radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*, PWSZ, Legnica 2014.
- Dróżka W., *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli a tryb ich kształcenia i dalszej stymulacji rozwoju*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska et al., WSP ZNP, Warszawa 2000, s. 288–301.

- Dudała J., *Fani-chuligani. Rzecz o polskich kibolach*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2004.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2003.
- Filipiak M., *Młodzież – próba definicji*, [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*, red. G.E. Kwiatkowska, M. Filipiak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 13–17.
- Filipiak M., *Subkultury młodzieżowe – rys historyczny*, [w:] *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*, red. M. Filipiak, WSSG, Tyczyn 2001, s. 17–41.
- Frołowicz T., *Czy proces wychowania fizycznego jest możliwy?*, „Kultura Fizyczna” 2000, nr 1–2, s. 27.
- Gara J., *Fenomen nieredukowalności teorii i praktyki pedagogicznej*, [w:] *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, red. M. Dudzikowa, S. Juszczak, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2017, s. 148–166.
- Girginov V., Parry J., *The Olympic Games Explained*, Routledge, Londyn–Nowy Jork 2005.
- Giulianotti R., *Supporters, Followers, Fans, and Flaneurs: A Taxonomy of Spectator Identities in Football*, „Journal of Sport and Social Issues” 2002, nr 1, s. 25–46.
- Gogacz A.K., *Poszukiwanie autorytetów a poczucie własności u młodzieży*, [w:] *Współczesne zagrożenia rozwojowe dzieci i młodzieży*, red. A. Chudzik, WSHE, Łódź 2008, s. 33–37.
- Górecki T., *Patologia młodzieżowej podkultury kibiców sportowych*, „Kultura Fizyczna” 1989, nr 9–10, s. 28–30.
- Góździ J., Wysocka E., *Postawy życiowe młodzieży licealnej i ich wybrane – społeczno-demograficzne – korelaty*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2013, nr 2, s. 69–86.
- Grabowski H., *Co ma wspólnego edukacja fizyczna z edukacją*, „Kultura Fizyczna” 2000, nr 1–2, s. 5–8.
- Grzegorzczak A., *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1989.
- Hądzelek K., *Fair play – polskie tradycje i doświadczenia*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 87–93.
- Hodan B., *Z problematyki fair play*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpiźmie. Szansa czy utopia*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2010, s. 90–100.
- Hodan B., Żukowska Z., *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje*, AWF, Ołomuniec–Warszawa 1996.
- Hornowska E. et al., *Paradoksalny efekt triangulacji?*, „Edukacja” 2012, nr 4, s. 72–83.
- Hurlock E.B., *Rozwój młodzieży*, PWN, Warszawa 1965.
- „Ilustrowany Tygodnik Sportowy. Stadjon” 1924, nr 27.
- „Ilustrowany Tygodnik Sportowy. Stadjon” 1924, nr 35.
- „Ilustrowany Tygodnik Sportowy. Stadjon” 1928, nr 6.
- „Ilustrowany Tygodnik Sportowy. Stadjon” 1928, nr 8.
- „Ilustrowany Tygodnik Sportowy. Stadjon” 1928, nr 10.
- „Ilustrowany Tygodnik Sportowy. Stadjon” 1928, nr 17.
- Itendo-Milewska A., Wojtacha A., *Jakość relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym: od obojętności do wzajemnej pomocy*, [w:] *Młodzież zagubiona – młodzież poszukująca*, red. Z.B. Gaś, Innovatio Press, Lublin 2013, s. 31–54.
- Jędrzejewski M., *Młodzież a subkultury. Problematyka edukacyjna*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 1999.
- Jędrzejewski M., *Subkultury a przemoc w perspektywie psychoedukacji, socjalizacji i samorealizacji dzieci i młodzieży*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2001.
- Kameduła E., *Kształcenie nauczycieli dla współczesnej szkoły*, [w:] *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. T. Koszyc et al., t. 1, Wrocław 2007, s. 383–388.
- Karolczak-Biernacka B., *Agresja w sporcie*, „Kultura Fizyczna” 1994, nr 5–6, s. 10–15.
- Karolczak-Biernacka B., *Tolerancja*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 9–10, s. 1–2.
- Karolczak-Biernacka B., *Wartość sportu – sport wśród innych wartości*, „Kultura Fizyczna” 1996, nr 11–12, s. 1–8.
- Karolczak-Biernacka B., *Wychowanie fizyczne i sport jako czynnik systemu edukacji*, „Kultura Fizyczna” 2000, nr 7–8, s. 8–12.
- Karta Olimpijska*, Międzynarodowy Komitet Olimpijski, Lozanna 2007.
- Kawula S., *Agresja a dysonans społeczny*, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S. Kawula, H. Machel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 19–33.

- Kaźmierczak A., *Zarys pedagogiki sportu. Podręcznik dla studentów nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2019.
- Keep the Spirit Alive. A handbook for educators*, IOC 1995.
- Kendall P.C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, przeł. J. Kowalczevska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Kierpc P., *Być wolnym znaczy – walczyć fair. Olimpizm – mity i rzeczywistość*, „Almanach Olimpijski” VI 1995–1996, Polska Akademia Olimpijska, s. 53–56.
- Kilpatrick W.H., *The Project Method. The use of the purposeful act in the educative process*, Teachers College Columbia University, Nowy Jork 1918.
- Kluz T., *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2007.
- Kmiecik-Baran K., *Przynależność do grup nieformalnych wśród młodzieży a poczucie alienacji*, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S. Kawula, H. Machel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 49–79.
- Kociuba J., *Tożsamość współczesnej młodzieży – kryzys czy przemiana?*, [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*, red. G.E. Kwiatkowska, M. Filipiak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 27–38.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Konieczna D., *Analiza dyskursu. W poszukiwaniu tożsamości współczesnej młodzieży*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2014.
- Kosiewicz J., *Edukacja olimpijska w perspektywie autotelicznej i instrumentalnej*, „Wychowanie Fizyczne Zdrowotne” 1996, nr 4, s. 128–131.
- Kosiewicz J., *Sport poza dobrem i złem moralnym*, [w:] *Kultura fizyczna a globalizacja*, red. Z. Dziubiński, P. Rymarczyk, SALOS RP, Warszawa 2010, s. 31–39.
- Kossakowski R., *Kibice*, [w:] *Socjologia sportu*, red. H. Jakubowska, P. Nosal, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 47–59.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Praca metodą projektu*, ORE Warszawa, file:///C:/Users/User/Downloads/praca_metoda_projektu%20(1).pdf [dostęp: 20.12.2016].
- Kowalska J., *Cały nasz chuligański trud wkładamy w nasz kochany klub*, [w:] *Sport a agresja*, red. Z. Dziubiński, SALOS RP, Warszawa 2007, s. 240–247.
- Kowalska J., *Fair play w wychowaniu do kulturalnego odbioru widowiska sportowego (na przykładzie łódzkiego projektu „Jestem fair”)*, Wydawnictwo MSWiA, Warszawa 2012.
- Kowalska J., *Zachowania łódzkich gimnazjalistów w roli kibiców (na podstawie badań własnych)*, [w:] *Praktyczny i teoretyczny wymiar aktywności fizycznej i sportu*, red. J. Nowocień, K. Zuchora, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2015, s. 546–557.
- Kowalska J., *Znaczenie postawy fair play w sporcie i życiu w opinii łódzkich gimnazjalistów*, [w:] *Wychowanie przez sport w rodzinie i grupach społecznych, w tym w środowisku akademickim*, red. J. Nowocień, K. Zuchora, AWF Warszawa, Polska Akademia Olimpijska Komitet Pierre’a de Coubertina w Polsce, Warszawa 2017, s. 338–348.
- Kowalska J., Kaźmierczak A., *Zasada fair play jako wartość wychowawcza w edukacji szkolnej i przeciwdziałaniu chuligaństwu na stadionach. Raport z badań w ramach projektu pilotażowego „Jestem fair” realizowanego w łódzkich szkołach*, Centrum Szkolenia Policji w Legionowie, Warszawa 2010.
- Kowalska J.E., *Projekt edukacyjny „Jestem fair” – jak przez ideę fair play i sport zapobiegać chuligaństwu stadionowemu*, [w:] *Od fana do chuligana*, red. T. Sahaj, AWF, Poznań 2011, s. 149–166.
- Kowalska J.E., *Rozumienie pojęcia foul play przez łódzkich gimnazjalistów*, [w:] *Sport i olimpizm w edukacji dzieci i młodzieży – polskie tradycje i nowoczesne tendencje*, red. J. Nowocień, K. Zuchora, AWF Warszawa, Fundacja Centrum Edukacji Olimpijskiej, Warszawa 2016, s. 123–135.
- Kowalska J.E., Kaźmierczak A., *Fair play I naviąčko ponašanje – project „Ja sam fer” u Poljskoj. Fair play and supporters behaviour – project „I am fair” in Poland*, [w:] *17th European Fair Play Congress. Abstract Book*, Printera Group, Chorwacja 2011, s. 77–80.
- Kowalski M., Falczman D., *Miedzy tożsamością a podmiotowością – w kierunku teorii edukacyjnej (refleksje oparte na koncepcji Charlesa Taylora)*, [w:] *Młodzież – Kultura – Tożsamość*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Trans Humana, Białystok 2012, s. 63–72.

- Kowalski R., *Potomkowie Hooligana. Szalikowcy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Krahe B., *Agresja*, przeł. J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Krawczyk Z., *Dwa oblicza olimpizmu: ideologia i utopia*, [w:] *Oblicza sportu*, red. Z. Krawczyk, AWF, Warszawa 1990, s. 82–97.
- Krawczyk Z., *Humanistyczne wartości kultury fizycznej*, AWF, Warszawa 1986.
- Krawczyk Z., *Kategorie etyki sportu*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 7–8, s. 1–3.
- Krawczyk Z., *Kategorie etyki sportu*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 23–27.
- Króllicki J., *Edukacja szansą na zachowanie wartości wychowawczych sportu*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2002, t. XLVI, s. 39.
- Królikowski J., *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000.
- Krueger H.H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kubacka-Jasiecka D., *Agresja i autodestrukcja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń* Ja, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.
- Leszczyńska A., *Doping*, [w:] *Socjologia sportu*, red. H. Jakubowska, P. Nosal, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 11–24.
- Lipiec J., *Filozofia olimpizmu*, Sprint, Warszawa 1999.
- Lipiec J., *Między Olimpią a Colosseum (w poszukiwaniu ideału wszechstronności)*, „Sport Wyczynowy” 1994, nr 7–8, s. 8–17.
- Lipiec J., *Pożegnanie z Olimpią*, Wydawnictwo Fall, Kraków 2007.
- Lipiec J., *Prawo do sportu*, [w:] *Wychowanie fizyczne i sport jako prawo człowieka i proces ciągłej edukacji*, red. J. Nowocień, K. Zuchora, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2014, s. 171–178.
- Lipoński W., *Celtycka geneza brytyjskiego fair play*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 61–75.
- Lipoński W., *Humanistyczna encyklopedia sportu*, Sport i Turystyka, Warszawa 1987.
- Lipoński W., *Od filotimi do fair play i sportsmanship – kilka uwag z historii etyki sportu*, [w:] *Fair Play w sporcie i olimpiźmie. Szansa czy utopia*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2010, s. 16–28.
- Lipoński W., *Olimpizm dla każdego*, AWF, Poznań, 2000.
- Lipoński W., *Platon a puszka Coca-Coli*, „Sport Wyczynowy” 1994, nr 7–8, s. 18–25.
- Lipoński W., *Polacy na olimpiadach*, Wydawnictwo Podśledlik-Raniowski i Spółka, Poznań 2000.
- Lipoński W., *World Sports Encyclopedia*, Atena, Poznań 2003.
- Lis J., Olszański T., *Czysta gra*, [w:] *Czysta gra. Fair play*, red. K. Hądzelek, M. Rejfi, H. Zdebska-Biziewska, R. Żukowski, Wydawnictwo Fall, Warszawa 2014, s. 19–99.
- List duszpasterski Konferencji Episkopatu Portugalii z okazji Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej Euro 2004*, [w:] *Zarządzanie imprezami sportowo-rekreacyjnymi*, red. R. Bogusław, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Konika, Warszawa 2010, s. 196.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Łuczynski A., *Autorytet i odpowiedzialność w wychowaniu*, [w:] *Wychowanie wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, red. D. Bis, E. Smółka, R. Skrzyniarz, KUL, Lublin 2012, s. 51–71.
- Machel H., *Niektóre właściwości podkultur młodzieżowych*, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S. Kawula, H. Machel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 11–18.
- Macionzek A., *Poszukiwanie tożsamości jako nowe wyzwanie dla współczesnej młodzieży*, [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*, red. G.E. Kwiatkowska, M. Filipiak, UMSC, Lublin 2009, s. 69–75.
- Mała Encyklopedia Sportu. A–K*, red. K. Hądzelek, Sport i Turystyka, Warszawa 1984.
- Manifest Sportowy Międzynarodowej Rady do spraw Wychowania Fizycznego i Sportu*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 204–216.

- Mariański J., *Dylematy moralne młodzieży polskiej*, [w:] *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, red. D. Walczak-Duraj, t. 1, Wydawnictwo Uk, Łódź 2009, s. 11–28.
- Martynowicz E., *Wartości oraz ich wpływ na działanie*, [w:] *Motywy, cele, wartości. Przyczynek do zrozumienia stanu ducha i stanu umysłu współczesnych Polaków*, red. E. Martynowicz, Wydawnictwo UG i Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 53–81.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Maszczyk T., *Fair play jako obszar edukacji dzieci i młodzieży*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2001, s. 221–226.
- Matusiewicz Cz., *Widowisko sportowe. Analiza psychospołeczna*, AWF, Warszawa 1990.
- McIntosh P., *Fair Play, Ethics in Sport and Education*, Heinemann, Londyn 1979.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Mikina A., Zajac B., *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Oficyna Wydawnicza Rebis, Poznań 2006.
- Miller D., *Historia igrzysk olimpijskich i MKOl*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012.
- Miłkowska G., *Agresja w okresie dorastania – charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie*, [w:] *Zagrożenia okresu dorastania*, red. Z. Izdebski, UZ, Zielona Góra 2008, s. 91–110.
- Miłkowska G., *Determinanty zachowań agresywnych młodzieży agresywnej*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warszawa 2013, s. 53–77.
- Misiuna B., *Sport wobec zasad etyki rycerskiej*, [w:] *Oblicza sportu*, red. Z. Krawczyk, AWF, Warszawa 1990, s. 54–81.
- Młodzikowski G., *Olimpizm Pierre de Coubertina*, „Kultura Fizyczna” 1987, nr 3–4, s. 10–12.
- Mueller N., *O znaczeniu fair play w sporcie na przestrzeni stuleci*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 76–81.
- Mueller N., *The Idea of Peace as Coubertin's Vision for the Modern Olympic Movement: Development and Pedagogic*, <http://thesportjournal.org/article/the-idea-of-peace-as-coubertins-vision-for-the-modern-olympic-movement-development-and-pedagogic-consequences>, 2006 [dostęp: 20.03.2016].
- Mueller N., *Olympic Education*, Centre d'Estudis Olímpics (UAB) International Chair in Olympism (IOC-UAB), <http://olympicstudies.uab.es/lectures/web/pdf/muller.pdf> 2004, [dostęp: 20.03.2016].
- Nakamura J., Csikszentmihályi M., *Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy psychologii pozytywnej*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapieński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 103–116.
- Naul R., *Fair play jako olimpijski ideał i jako wzór osobistego zachowania w sporcie. Potrzeby a rzeczywistość – opinie młodych Europejczyków*, [w:] *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2004, s. 118–129.
- Naul R., *Olympic Education*, Meyer & Meyer Sport, Oksford 2008.
- Naul R., *Olympische Erziehung Ein integriertes Konzept für Schule und Verein*, Düsseldorf Rhein-Ruhr 2012, http://www.olympischeerziehung.de/media/oe_konzept_sundv_1351e542.pdf [dostęp: 20.03.2016].
- Naul R., *The Impact of the Le Havre Congress on Physical Education in Selected European Countries*, [w:] *Coubertin and Olympism. Questions for the Future*, red. N. Mueller, CIPC, Lozanna 1998, file:///C:/Users/User/Downloads/The_Impact_of_the_Le_Havre_Congress_on_physical_ed.pdf [10.10.2018], s. 141–150.
- Nikolaus I., *The CIPC's International Network of Coubertin Schools*, International Pierre de Coubertin Committee/Comité International Pierre de Coubertin (CIPC), Lozanna 2015, [file:///C:/Users/User/Desktop/JK/I.Nikolaus%20-%20CIPC-Schoolnetwork%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/JK/I.Nikolaus%20-%20CIPC-Schoolnetwork%20(1).pdf) [20.03.2016].
- Nowocień J., *Pedagogika sportu*, AWF, Warszawa 2019.
- Nowocień J., *Studium o pedagogice kultury fizycznej*, AWF, Warszawa, 2013.
- Nowocień J., *Zasada fair play ważnym ogniwem edukacji europejskiej*, [w:] *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2002, s. 41–49.
- Nowocień J., *Zasada fair play źródłem wartości moralnych w wychowaniu poprzez sport*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpiźmie. Szansa czy utopia*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2010, s. 72–82.

- Obuchowska I., *Dorastanie – między mocą a bezsilnością*, [w:] *Zagrożenia okresu dorastania*, red. Z. Izdebski, UZ, Zielona Góra 2012, s. 15–20.
- Od fana do chuligana*, red. T. Sahaj, AWF, Poznań 2011.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2004.
- Oleszkowicz A., Sanejko A., *Dorastanie*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 259–286.
- Olszański T., *Przyczyny i skutki*, [w:] *Sport a agresja*, red. Z. Dziubiński, SALOS RP, Warszawa 2010, s. 319–322.
- The Olympics and Playing Fair*, Canadian Olympic Association 1989.
- Oppenheim A.N., *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.
- Ossowska M., *Ethos rycerski i jego odmiany*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Ossowska M., *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002.
- Ossowska M., *Normy moralne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Ossowski S., *Konflikty niewspółmiernych skal wartości*, [w:] *Dzieła. Z zagadnień psychologii społecznej*, t. 3, PWN, Warszawa 1967, s. 88–93.
- Ostafińska-Molik B., *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2014.
- Palka S., *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukulowicz, M. Nowak, RW KUL, Lublin 1997, s. 69.
- Papiór E., *Akceptacja norm społecznych. Badania podłużne młodzieży słubickiej*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2004.
- Parry J., *Physical education as olympic education*, „European Physical Education Review” 1998, nr 4, s. 153–170.
- Parry J., *Sport and Olympism: Universals and multiculturalism*, „Journal of the Philosophy of Sport” 2006, nr 33, s. 188–204.
- Parry J., *The Moral and Cultural Dimensions of Olympism and Their Educational Application*, [w:] *34th Session for Young Participants*, red. K. Georgiadis, Ancient Olympia: IOC, IOA, 1994.
- Pawłucki A., *Ewolucja teorii wychowania w naukach o kulturze fizycznej*, AWF, Warszawa 1982.
- Pawłucki A., *Sport jako modernizm olimpijski*, „Kultura Fizyczna” 2008, nr 9–12, s. 10–16.
- Pęczak M., *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Semper, Warszawa 1992.
- Piekarski J., *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 97–126.
- Piekarski J., *U podstaw pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. 2 poprawione, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 1998.
- Pilz G.A., Wölki-Schumacher F., *Przegląd zjawiska kultury Ultra w krajach członkowskich Rady Europy w 2009 roku*, [w:] *Kibicowanie jako uniwersalny język*, red. M. Karaś, Sendsport, Żelechów 2010, s. 30–43.
- Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2003.
- Piotrowski P., Szalikowcy. *O zachowaniach dewiacyjnych kibiców sportowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Piwoński Z., *Aspiracje i system wartości uczniów w okresie adolescencji*, Akademia Pomorska, Słupsk 2014.
- Płoszaj K., Firek W., Raczova K., Bebcakova V., *Różnice w opiniach polskich i słowackich respondentów dotyczących zasady fair play oraz jej miejsca i roli w społeczeństwie*, [w:] *Wychowanie przez sport w rodzinie i grupach społecznych, w tym w środowisku akademickim*, red. J. Nowocień, K. Zuchora, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2017, s. 326–337.
- „Polski Kibol” 1996, nr 1.
- Poraj G., *Poziom syndromu agresji a funkcjonowanie w roli zawodowej u nauczycieli*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwycięzania*, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warszawa 2013, s. 154–162.

- Pospiszył I., *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Potejko P., *Dewiacyjne zachowania kibiców sportowych jako zjawisko patologii społecznej*, [w:] *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy – zapobieganie – terapia*, red. M. Prokosz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 255–263.
- Potyrała D., *Jak pracować z nauczycielami? (Metoda „podwójnego” projektu)*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, WSiP, Warszawa 2002, s. 49–53.
- Pólturzycki J., *Fair play wśród wartości edukacyjnych*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpiźmie. Szansa czy utopia*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2010, s. 44–51.
- Prejs B., *Subkultury młodzieżowe. Bunt nie przemija*, wyd. 2, Wydawnictwo KOS, Katowice 2010.
- Prokosz M., *Agresja stadionowa – przejawy oraz strategie profilaktyczne*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warszawa 2013, s. 356–372.
- Przetacznik-Gierowska R.M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Przyłuska-Fischer A., *Sport i ideały moralne sportu w kategoriach etyki*, [w:] *Oblicza sportu*, red. Z. Krawczyk, AWF, Warszawa 1990, s. 30–53.
- Przyłuska-Fischer A., Misiuna B., *Etyczne aspekty sportu*, AWF, Warszawa 1993.
- Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Pufal-Struzik I., *Agresywność młodzieży. Źródła, mechanizmy, oblicza. Studium empiryczne*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2014.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”, Warszawa 1998.
- Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, Zespół Doradców Strategicznych Premiera, Warszawa 2008.
- „Raz Dwa Trzy. Ilustrowany tygodnik sportowy” 1932, nr 3, s. 7.
- „Raz Dwa Trzy. Ilustrowany tygodnik sportowy” 1932, nr 4, s. 3.
- „Raz Dwa Trzy. Ilustrowany tygodnik sportowy” 1932, nr 26, s. 13.
- „Raz Dwa Trzy. Ilustrowany tygodnik sportowy” 1932, nr 27, s. 14.
- „Raz Dwa Trzy. Ilustrowany tygodnik sportowy” 1932, nr 30, s. 14.
- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 13 listopada 2007 r. w sprawie roli sportu w edukacji (2007/2086 – INI).
- Rotkiewicz M., Młodzikowski G., *Z tradycji przysięgi olimpijskiej*, „Almanach Olimpijski” II 1987–1988, Polska Akademia Olimpijska, s. 67–77.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego [...] (Dz.U. z 2017 r., poz. 59).
- Rozumieć świat – kierować sobą*, red. Cz. Kupisiewicz, Cz. Banach, [w:] *Strategia Rozwoju Polski do roku 2020. Studia eksperckie na temat 20-lecia 2001–2020*, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000.
- Rubacha K., *Interpretacja wyników badania jako kryterium analizy procesu badawczego*, [w:] *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, red. M. Dudzikowa, S. Juszczyk, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2017, s. 137–147.
- „Ruch” 1910, nr 19, s. 255.
- „Ruch” 1913, nr 11, s. 153.
- Rudniański J., *Klasyfikacja, źródła i ocena przemocy w stosunkach międzyludzkich. Zarys ogólny*, [w:] *Przemoc w życiu codziennym*, red. B. Hołyst, Agencja Wydawnicza CB, Warszawa 1997, s. 5–20.

- Rutkowska K., *Rola grupy rówieśniczej w procesie formowania się tożsamości*, [w:] *Szanse rozwoju w okresie dorastania*, red. A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska, Fundacja Humaniora, Poznań 2002, s. 111–130.
- Rychła J., *Ucieczka. Bunt. Twórczość. Subkultura hip-hopowa w poszukiwaniu autentycznego stylu życia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Sahaj T., *Chuligani stadionowi – studium społecznej bezsilności*, „Sport Wyczynowy” 2005, nr 7–8, s. 50–57.
- Sahaj T., *Fani futbolowi. Historyczno-społeczne studium zjawiska kibicowania*, AWF, Poznań 2007.
- Sas-Nowosielski K., *Mity i fakty resocjalizacji poprzez kulturę fizyczną*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2001, nr 11, s. 28–32.
- Share the Olympic Dream*, The United States Olympic Committee's, Curriculum Guides, t. 1, 1995.
- Sikorski M., *Doskonalenie umiejętności dydaktycznych nauczycieli*, [w:] *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. T. Koszyc et al., t. 2, AWF, Wrocław 2007, s. 361–368.
- Simon R., *Fair Play. The ethics of sport*, wyd. 2, Westview Press, Boulder 2004.
- Skoczylas W., *Przestanie wychowawcze idei fair play w sporcie dzieci i młodzieży*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2001, s. 244–247.
- Skorny Z., *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, PWN, Warszawa 1968.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3, PWN, Warszawa 1981.
- Smoleński P., Białoński M., *Mordercza wojna na stadionach*, „Gazeta Wyborcza” 15–17.09.2006, s. 22.
- Sobczak S., *Młodzież wobec stopnia akceptacji norm prawnych i moralnych*, [w:] *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, red. D. Walczak-Duraj, t. 1, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009, s. 143–153.
- Sobczyk A., *Preferencje wartości nadających sens życia studentów kierunków artystycznych*, [w:] *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, red. D. Walczak-Duraj, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009, s. 213–225.
- Sowa-Behtane E., *Wartości członków subkultur młodzieżowych*, Akademia Ignatianum WAM, Kraków 2015.
- Spencer H., *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, przeł. A. Peretiakowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1960.
- Sport a agresja*, red. Z. Dziubiński, SALOS RP, Warszawa 2007.
- Sport and Active Society Programmes, A Guide to Implementation*, International Olympic Committee http://www.olympic.org/documents/olympism_in_action/sport%20for%20all/spt-tk-en.pdf [dostęp: 20.03.2016].
- Stach R., *Zachowania agresywne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
- Stevenson J.A., *Metoda projektów w nauczaniu*, Książnica Atlas, Lwów–Warszawa 1930.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1975.
- Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, CMPPP, Warszawa 2000.
- Surzykiewicz J., *Profilaktyczna pomoc wychowawcza szkole w zapobieganiu agresji: znaczenie kompetencji społecznych*, [w:] *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, red. M. Libiszowska-Żółkowska, K. Ostrowska, Difin, Warszawa 2008, s. 188–252.
- Swadźba U., *Wartości młodzieży pogranicza kulturowego*, [w:] *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, red. D. Walczak-Duraj, t. 1, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009, s. 71–82.
- Szołtysek A.E., *Filozofia wychowania moralnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Szymański M.J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, IBE, Warszawa 2000.
- Szymański M.S., *O metodzie projektów: z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2000.
- Szymczak W., *Podstawy statystyki dla psychologów: podręcznik akademicki*, Difin, Warszawa 2008.
- Śliwowski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Tabin M., *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Tchorzewski A.M. de, *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999, s. 33–37.
- Tedeschi J.T., Felson R.B., *Violence, Aggression & Coercive Actions*, Washington American Psychological Association, Waszyngton 1994.

- Tokarska A., *Znaczenie środowiska rodzinnego i osobowości na wypełnianie obowiązku szkolnego przez młodzież szkół ponadgimnazjalnych, na przykładzie technikum*, Admin, Toruń 2006.
- Trzeźniowski R., *Wychowanie fizyczne a sport*, [w:] *Myśli i uwagi o wychowaniu fizycznym i sporcie*, red. K. Zuchora, AWF, Warszawa 2000, s. 48–60.
- „Turun Sanomat”, 19.04.2011.
- Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, WSiP, Warszawa 2002.
- Umiastowska D., *Pojęcie fair play w opiniach dzieci i młodzieży na różnych szczeblach edukacji*, [w:] *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2004, s. 130–139.
- Umiastowska D., *Ruch jako sposób na przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym*, [w:] *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, red. J.E. Kowalska, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2014, s. 187–200.
- Umiastowska D., *Wykorzystanie zasady fair play jako wartości wychowawczej w szkolnym wychowaniu fizycznym*, [w:] *Spoleczno-edukacyjne oblicza olimpizmu. Ruch olimpijski i niepełnosprawni sportowcy*, red. J. Nowocień, Warszawa 2006, s. 88–93.
- Urbaniak-Zajac D., *Ilość–jakość: Konsekwencje kłopotliwego rozróżniania badań empirycznych*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2017, t. II, nr 2, s. 101–115.
- Urbaniak-Zajac D., *Jak badać to, o czym nie wiemy? Kilka uwag o roli wstępnej wiedzy w badaniach*, [w:] *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, red. M. Dudzikowa, S. Juszczyk, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2017, s. 85–94.
- Urbaniak-Zajac D., *O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2018, nr 26, s. 121–138.
- Urbaniak-Zajac D., *Praktyczne odniesienia pedagogiki społecznej – refleksje nad działaniem zawodowym*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, red. B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz, ŚWSZ, Katowice 2007, s. 235–244.
- Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.
- Ustawa o bezpieczeństwie imprez masowych z dnia 20 marca 2009 r. (Dz.U. Nr 62, poz. 504).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. poz. 59, 60).
- Wanat S., *Socjologia zachowań chuligańskich w sporcie*, „Kultura Fizyczna” 1992, nr 7–8, s. 16–20.
- Weiner A., *Od metody projektów do projektów edukacyjnych*, [w:] *Karol Szymanowski – Edukacyjne inspiracje. Metoda projektów*, red. A. Weiner, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008, s. 45–48.
- Widawska E., *Gimnazjalne projekty edukacyjne a proces animacji społecznej. Od idei ku rzeczywistości*, [w:] *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, red. E. Wysocka, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2012, s. 360–380.
- Wohl A., *Ideologie sportowe. Nacjonalizm i rasizm w sporcie*, cz. I, „Kultura Fizyczna” 1977, nr 10, s. 437–440.
- Wohl A., *Ideologie sportowe. Nacjonalizm i rasizm w sporcie*, cz. II, „Kultura Fizyczna” 1977, nr 12, s. 535–541.
- Wolińska J.M., *Dynamika, profilaktyka i resocjalizacja agresji dzieci i młodzieży*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przewycięzania*, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warszawa 2013, s. 321.
- Wołoszyn S., *Olimpizm – edukacją globalną*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 10–12.
- Wołoszyn S., *Pedagogika wychowania fizycznego i sportu*, [w:] *S. Wołoszyn, Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 213–222.
- Wołoszyn S., *Ratujmy humanistyczne wartości sportu*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 50–53.
- Wołoszyn S., *Wychowanie fizyczne i sport jako czynnik wychowawczy*, „Kultura Fizyczna” 1973, nr 7, s. 296–300.
- Wroczyński R., *Pierre de Coubertina poglądy na szkołę i rolę sztuki w wychowaniu*, „Almanach Olimpijski” I 1986–1987, Polska Akademia Olimpijska, s. 52–58.

- Wrzesień W., *Krótką historia młodzieżowej subkulturowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Wysocka E., *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2009.
- Wysocka E., *Społeczno-kulturowe wyznaczniki agresji młodzieży – próba systematyzacji*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warszawa 2013, s. 13–34.
- Wysocka E., *Wspomaganie rozwoju młodego pokolenia – problemy i zasady pomagania*, [w:] *Dzieci i młodzież w nieogószczonym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, red. E. Wysocka, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2012, s. 333–359.
- Wyszyńska K., *Czym jest metoda projektu*, „Życie Szkoły” 2011, nr 9, s. 549–552.
- Zajączkowski K., *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Zawadowska J., *Nauczyciel jako wychowawca – czego nie chcą uczelnie*, Warszawa 2008.
- Zdebska H., *Fair play a etyka współpracy*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpiźmie. Szansa czy utopia*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2010, s. 52–59.
- Zdebska H., *Piękno sportu – piękno widowiska*, „Kultura Fizyczna” 2010, nr 9–12, s. 7.
- Zdebska-Biziewska H., *Dążenie do doskonałości jako podstawowy element edukacji olimpijskiej*, [w:] *Praktyczny i teoretyczny wymiar aktywności fizycznej i sportu dla wszystkich*, red. J. Nowocięć, K. Zuchora, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2015, s. 159–167.
- Zieliński R., *Liga chuliganów*, Croma, Wrocław 1996.
- Zieliński R., *Pamiętnik kibica. Ludzie z piętnem Heysel*, Wrocławska Drukarnia Naukowa, Wrocław 1993.
- Zuchora K., *Edukacja olimpijska w szkole. Cena rekordu*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 7–8, s. 3–8.
- Zuchora K., *Edukacja olimpijska w szkole. Miara zasług*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 9–10, s. 6–11.
- Zuchora K., *Edukacja olimpijska w szkole. Najwyższa radość*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 3–4, s. 21–25.
- Zuchora K., *Edukacja olimpijska w szkole. Pełnia życia*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 5–6, s. 18–23.
- Zuchora K., *Edukacja olimpijska w szkole. Sprawa honoru*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 1–2, s. 23–27.
- Zuchora K., *Edukacja olimpijska w szkole. Sprawa honoru*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 41–49.
- Zuchora K., *Edukacja olimpijska w szkole. Wobec piękna*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 11–12, s. 3–8.
- Zuchora K., *Wokół „Ody do sportu”*, „Almanach Olimpijski” II 1987–1988, Polska Akademia Olimpijska, s. 83.
- Zuchora K., *Wychowanie fizyczne jako pomoc dziecku w tworzeniu własnego wartościowego życia*, [w:] *Praktyczny i teoretyczny wymiar aktywności fizycznej i sportu dla wszystkich*, red. J. Nowocięć, K. Zuchora, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2015, s. 168–180.
- Żegnał K., *Przyczyny zachowań agresywnych dzieci i młodzieży w wieku szkolnym*, „Edukacja” 2006, nr 1, s. 79–85.
- Żukowska Z., *Edukacja olimpijska młodzieży. Tradycja – teraźniejszość – perspektywy*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 33–40.
- Żukowska Z., *Fair play edukacyjną szansą*, [w:] *Myśli i uwagi o wychowaniu fizycznym i sporcie*, red. K. Zuchora, AWF, Warszawa 2000, s. 7.
- Żukowska Z., *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, [w:] *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2004, s. 18–23.
- Żukowska Z., *Klub Fair Play Polskiego Komitetu Olimpijskiego*, wyd. 2, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2009.
- Żukowska Z., *Proces i metody kształtowania postaw moralnych w sporcie*, „Almanach Olimpijski” V 1994–1994, Polska Akademia Olimpijska, s. 91–99.
- Żukowska Z., *Wartości edukacyjne i funkcje socjalizacyjne uczestnictwa młodzieży w kulturze fizycznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994.
- Żukowska Z., *Wychowawcze funkcje idei fair play w sporcie dzieci i młodzieży*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 167–168.

- Żukowska Z., Żukowski R., *Fair play jako szczególna wartość w sporcie i życiu młodzieży*, [w:] *Czysta gra. Fair play*, red. K. Hądzelek, M. Rejf, H. Zdebska-Biziewska, R. Żukowski, Wydawnictwo Fall, Warszawa 2014, s. 153–164.
- Żukowska Z., Żukowski R., *Fair play jako wartość edukacyjna w sporcie a sprawności moralne nauczyciela wychowania fizycznego i trenera*, [w:] *Fair play w sporcie i olimpiźmie. Szansa czy utopia*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2010, s. 60–71.
- Żukowska Z., Żukowski R., *Fair play wartością uniwersalną dla sportu i wychowania*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 1996, s. 97–110.
- Żukowska Z., Żukowski R., *Społeczno-wychowawcze wartości idei fair play w sporcie dla wszystkich*, [w:] *Polska myśl olimpijska (1984–2014)*, red. K. Zuchora, Wydawnictwo Fall, Warszawa 2014, s. 251–258.
- Żukowski R., *Nauczyciele wychowania fizycznego a postawa fair play*, [w:] *Zdrowie. Ruch. Fair play*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2001, s. 227–230.

Strony internetowe

- <http://www.2012.org.pl> [dostęp: 10.05.2012].
- <http://www.gmina.fairplay.pl/> [dostęp: 28.07.2018].
- <http://www.kibice-razem.pl> [dostęp: 10.05.2012].
- <http://kpk.policja.gov.pl/kpk/aktualnosci/602,dok.html> [dostęp: 10.05.2012].
- http://www.olimpijski.pl/Media/files/ksiazka_fair%20play4-popr2.pdf [dostęp: 10.10.2017].
- <http://www.pkol.pl/pl/pages/display/15576> [dostęp: 15.02.2018].
- <http://www.xytrass.jawnet.pl> [dostęp: 10.12.2007].
- <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/8b.pdf> [dostęp: 20.12.2016].
- <https://razembezpieczniej.mswia.gov.pl/> [dostęp: 10.05.2012].
- <https://www.rpo.gov.pl/pliki/13395957720.pdf> [dostęp: 20.11.2012].

Spis tabel

Tabela 1. Edukacja olimpizmu i edukacja olimpijska według Iana Culpana	44
Tabela 2. Typologia zachowań agresywnych według Barbary Krahe	78
Tabela 3. Propozycja działań podjętych w ramach realizacji projektu według zasad olimpizmu Pierre'a de Coubertina	114
Tabela 4. Działania podjęte we wszystkich edycjach projektu <i>Jestem fair</i> w kontekście realizacji założeń zasad olimpizmu Pierre'a de Coubertina jako źródła wartości w wychowaniu	118
Tabela 5. Zadania regulaminowe w części konkursowej projektu łączące sport i sztukę	128
Tabela 6. Deklarowane zachowania w przedstawionych przypadkach testu sytuacyjnego (odpowiedzi do zaznaczenia przez badanych uczniów)	135
Tabela 7. Udział szkół (z podziałem na dzielnice) w poszczególnych edycjach projektu oraz w badaniach ankietowych skierowanych do uczniów	138
Tabela 8. Charakterystyka badanych uczniów ogółem z podziałem na uszczegółowione zaangażowanie w projekt <i>Jestem fair</i> w ramach jego pierwszej edycji	139
Tabela 9. Charakterystyka siebie jako kibica w samoocenie badanych uczniów	140
Tabela 10. Zachowania jako kibica w samoocenie badanych uczniów	141
Tabela 11. Charakterystyka badanych nauczycieli uczestniczących w pierwszej edycji projektu i w badaniu, z uwzględnieniem przedmiotu nauczania	142
Tabela 12. Charakterystyka badanych nauczycieli uczestniczących w pierwszej edycji projektu, z podziałem na lokalizację szkoły w dzielnicy miasta	142
Tabela 13. Zmiany (w procentach) w deklarowanych zachowaniach zgodnych z czterema aspektami zasady fair play po zakończeniu projektu <i>Jestem fair</i> , z podziałem na osoby kibicujące i niekibicujące (n = 1387, podstawy różnią się w zależności od pytań, p < 0,005)	163
Tabela 14. Czynniki decydujące o udziale w projekcie <i>Jestem fair</i> w deklaracjach badanych nauczycieli	167
Tabela 15. Postrzeganie przez badanych nauczycieli zasady fair play jako narzędzia kształtowania osobowości ucznia	169

Spis rycin

Rycina 1. Psychospołeczne mechanizmy tworzenia się agresywnych grup kibiców	90
Rycina 2. Model działań wspierających rozwój młodzieży	93
Rycina 3. Profilaktyka w szkole wobec zachowań agresywnych uczniów na imprezach sportowych. Schemat opracowany przez Piotra Potejko	99
Rycina 4. Schemat części konkursowej projektu we wszystkich jego edycjach	116
Rycina 5. Rozumienie zasady fair play przez badanych uczniów ogółem. Odpowiedzi z drugiego badania uczniów w odniesieniu do kategorii odpowiedzi z badania pierwszego (n = 1315, p = 0,008)	146
Rycina 6. Rozumienie zasady fair play przez badanych uczniów ogółem – kojarzona głównie ze sportem. Odpowiedzi z drugiego badania uczniów w odniesieniu do kategorii odpowiedzi z badania pierwszego (n = 1348, p = 0,002)	147
Rycina 7. Przestrzeganie przepisów w sporcie – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>Sędzia nie zauważył, że mój rzut do kosza odbył się po zbyt dużej liczbie kroków</i> (n = 1412, p < 0,005)	148
Rycina 8. Przestrzeganie przepisów w sporcie – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>Po przegranym przez przeciwników meczu słyszę ostre, niesprawiedliwe oskarżenia pod adresem moim i mojej drużyny o grę nie fair</i> (n = 1413, p < 0,005)	149
Rycina 9. Przestrzeganie przepisów w życiu – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>Korzystając z komunikacji miejskiej (tramwaj, autobus)...</i> (n = 1407, p < 0,005)	150
Rycina 10. Przestrzeganie przepisów w życiu – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>Moja przyjaciółka niezbyt dobrze nauczyła się lekcji na dzisiaj, grozi jej zła ocena – błagalnym wzrokiem patrzy na mnie, czekając na odpowiedź</i> (n = 1406, p < 0,005)	150
Rycina 11. Odpowiedzialność w sporcie – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>W trakcie zawodów w piłce koszykowej nauczyciel zdejmuję cię z boiska za – jego zdaniem – zbyt brutalną grę</i> (n = 1412, p < 0,005)	151
Rycina 12. Odpowiedzialność w sporcie – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>W czasie meczu sfaulowałem/sfaulowałam kolegę/koleżankę z przeciwnej drużyny</i> (n = 1401, p < 0,005)	151
Rycina 13. Odpowiedzialność w życiu – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>Znajdujesz portfel na ulicy. Co robisz?</i> (n = 1403, p < 0,005)	152

Rycina 14. Odpowiedzialność w życiu – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>Przyjaciółka prosi cię o pozwolenie odpisania pracy domowej, której zapomniała odrobić</i> (n = 1405, p < 0,005). Wśród odpowiedzi możliwych do wyboru przez badanych uczniów dwie były pożądane	153
Rycina 15. Zdrowie w sporcie – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>Jestem kontuzjowany/kontuzjowana, lekarz zabronił mi ćwiczyć, proponuje przerwę w treningach, ale jutro mam ważny mecz</i> (n = 1380, p < 0,005)	153
Rycina 16. Zdrowie w sporcie – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>W biegu przełajowym koleżanka obok potknęła się, przewróciła prawie pod moje nogi, tarasując mi drogę</i> (n = 1383, p < 0,005). Wśród odpowiedzi możliwych do wyboru przez badanych uczniów dwie były pożądane	154
Rycina 17. Zdrowie w życiu – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>Mam ważną imprezę – spotkanie z przyjaciółmi, a mocno rozboleł mnie brzuch</i> (n = 1390, p < 0,005)	154
Rycina 18. Zdrowie w życiu – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>Dowiedziałem się/Dowiedziałam się, że koleżanka z mojej klasy została złapana przez nauczyciela na paleniu papierosów</i> (n = 1383, p < 0,005)	155
Rycina 19. Równość szans w sporcie – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>Gram z koleżankami w piłkę siatkową na boisku, podchodzą dwie uczennice z młodszych klas, chcą się dołączyć i proszą o możliwość wspólnej gry</i> (n = 1399, p < 0,005)	155
Rycina 20. Równość szans w sporcie – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>W szkole na lekcji wychowania fizycznego wybierano skład drużyn do gry w piłkę nożną. Według mnie nie są one tak samo silne, mój skład jest słabszy</i> (n = 1397, p < 0,005)	156
Rycina 21. Równość szans w życiu – sytuacja 1. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>W szkole ogłoszono konkurs plastyczny. Uzdolniona koleżanka, z którą rywalizowałeś/rywalizowałaś, zachorowała. Co robisz?</i> (n = 1393, p < 0,005) Wśród odpowiedzi możliwych do wyboru przez badanych uczniów dwie były pożądane	156
Rycina 22. Równość szans w życiu – sytuacja 2. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: <i>W sąsiedztwie zamieszkał kolega o innym kolorze skóry</i> (n = 1379, p < 0,005)	157
Rycina 23. Podstawowe źródło wiedzy o fair play dla badanych gimnazjalistów ogółem (n = 1280, p < 0,005)	158
Rycina 24. Rozumienie zasady fair play przez badanych uczniów deklarujących kibicowanie. Odpowiedzi z drugiego badania uczniów kibicujących w odniesieniu do kategorii odpowiedzi z badania pierwszego (n = 736, p = 0,186)	160
Rycina 25. Rozumienie zasady fair przez badanych uczniów niekibicujących. Odpowiedzi z drugiego badania uczniów niekibicujących w odniesieniu do kategorii odpowiedzi z badania pierwszego (n = 579, p = 0,003)	161
Rycina 26. Kojarzenie zasady fair play głównie ze sportem przez badanych uczniów deklarujących kibicowanie i uczniów niekibicujących. Odpowiedzi z drugiego badania uczniów w odniesieniu do kategorii odpowiedzi z badania pierwszego (n = 1324, dla kibicujących p = 0,002, dla niekibicujących p = 0,256)	162

Rycina 27. Podstawowe źródło wiedzy o fair play dla badanych gimnazjalistów z podziałem na kibicujących i niekibicujących ($n = 1255$, $p < 0,005$)	164
Rycina 28. Model działań wspierających wychowanie młodzieży z wykorzystaniem neoolimpizmu jako źródła wartości w projektach edukacyjnych	185

Załącznik 1. Tabele do wykresów

Pożądane odpowiedzi zostały zaznaczone w legendzie pod tabelami.

Tab. 1. Odpowiedź badanych gimnazjalistów ogółem na pytanie: *Która z definicji fair play jest ci najbliższa?* (n = 1315)

Wyszczególnienie		Odpowiedzi w badaniu 1													
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	Ogółem
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Odpowiedzi w badaniu 2	A N	81	13	51	17	7	14	9	10	2	27	11	3	6	251
	%	24,4	39,4	16,9	15,3	26,9	16,7	19,1	19,2	3,8	20,8	14,5	12,5	13,3	19,1
	B N	15	1	15	2	1	4	2	2	2	3	4	0	1	52
	%	4,5	3,0	5,0	1,8	3,8	4,8	4,3	3,8	3,8	2,3	5,3	0,0	2,2	4,0
	C N	69	8	72	26	4	20	9	9	22	27	17	3	8	294
	%	20,8	24,2	23,8	23,4	15,4	23,8	19,1	17,3	41,5	20,8	22,4	12,5	17,8	22,4
	D N	28	2	44	16	0	10	3	8	3	17	10	5	3	149
	%	8,4	6,1	14,6	14,4	0,0	11,9	6,4	15,4	5,7	13,1	13,2	20,8	6,7	11,3
	E N	10	1	13	5	3	1	1	2	0	3	1	2	1	43
	%	3,0	3,0	4,3	4,5	11,5	1,2	2,1	3,8	0,0	2,3	1,3	8,3	2,2	3,3
	F N	27	1	25	11	1	9	4	4	5	12	5	1	3	108
	%	8,1	3,0	8,3	9,9	3,8	10,7	8,5	7,7	9,4	9,2	6,6	4,2	6,7	8,2
	G N	11	0	13	4	2	5	6	4	2	4	3	2	1	57
	%	3,3	0,0	4,3	3,6	7,7	6,0	12,8	7,7	3,8	3,1	3,9	8,3	2,2	4,3
	H N	12	0	11	6	0	2	1	5	2	10	0	0	3	52
	%	3,6	0,0	3,6	5,4	0,0	2,4	2,1	9,6	3,8	7,7	0,0	0,0	6,7	4,0
	I N	8	0	5	2	1	3	2	1	2	5	3	3	2	37
	%	2,4	0,0	1,7	1,8	3,8	3,6	4,3	1,9	3,8	3,8	3,9	12,5	4,4	2,8

Tab. 1 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Odpowiedzi w badaniu 2	J N	36	3	25	8	2	5	4	2	4	13	13	4	4	123
	%	10,8	9,1	8,3	7,2	7,7	6,0	8,5	3,8	7,5	10,0	17,1	16,7	8,9	9,4
	K N	20	1	14	6	2	4	3	1	2	4	4	0	1	62
	%	6,0	3,0	4,6	5,4	7,7	4,8	6,4	1,9	3,8	3,1	5,3	0,0	2,2	4,7
	L N	5	0	3	3	0	2	1	0	3	3	1	0	2	23
	%	1,5	0,0	1,0	2,7	0,0	2,4	2,1	0,0	5,7	2,3	1,3	0,0	4,4	1,7
	M N	10	3	11	5	3	5	2	4	4	2	4	1	10	64
	%	3,0	9,1	3,6	4,5	11,5	6,0	4,3	7,7	7,5	1,5	5,3	4,2	22,2	4,9
	Og. N	332	33	302	111	26	84	47	52	53	130	76	24	45	1315
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda:

- A. Uznanie i zachowanie określonych reguł gry i współzawodnictwa.
 B. Zachowanie stojące ponad regulaminem.
 C. Fair play jest równoznaczne z uczciwą rywalizacją w sporcie.
 D. Fair play to szacunek dla godności ludzkiej i zachowania nakazów etycznych.
 E. Fair play – uniwersalna wartość sportu.
 F. Fair play – szlachetna postawa życiowa.
 G. Fair play – szansa na przyjaźń, szacunek dla innych.
 H. Fair play – styl życia.
 I. Fair play – droga do zwycięstwa.
 J. Fair play – bezstronność, sprawiedliwość, uczciwość.
 K. Fair play – otwarta rywalizacja z zachowaniem równych szans.
 L. Żadna.
 M. Nie wiem/Nie rozumiem tego.

Źródło: badania własne (p = 0,008).

Tab. 2. Kojarzenie fair play przede wszystkim ze sportem wśród badanej młodzieży gimnazjalnej ogółem (n = 1348)

Wyszczególnienie/ogółem badani				Odpowiedzi w badaniu 1				
				Zgad- zam się	Nie zgadzam się	Nie mam zdania	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Ogółem	Zgadzam się	N	537	199	112	0,002	848
			%	65,0	57,2	64,4		62,9
		Nie zgadzam się	N	185	102	28		315
			%	22,4	29,3	16,1		23,4
		Nie mam zdania	N	104	47	34		185
			%	12,6	13,5	19,5		13,7
	Ogółem	N		826	348	174		1348
		%		100	100	100		100

Źródło: badania własne.

Tab. 3. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Sędzia nie zauważył, że mój rzut do kosza odbył się po zbyt dużej liczbie kroków* (n = 1412)

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	121	88	30	56	< 0,0005	295
			%	43,7	14,1	13,9	19,1		20,9
		B	N	92	360	109	111		672
			%	33,2	57,5	50,5	37,9		47,6
		C	N	28	90	57	49		224
			%	10,1	14,4	26,4	16,7		15,9
		D	N	36	88	20	77		221
			%	13,0	14,1	9,3	26,3		15,7
	Ogółem	N	277	626	216	293	1412		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda:

A. Zgłaszam ten fakt sędziemu.

B. Nie zgłaszam, czekam na jego werdykt, jeśli jest pomyślny dla mnie – cieszę się.

C. Gram dalej i czekam na kolejną taką sytuację, widocznie sędzia nie zauważa uchybień.

D. Nie zgłaszam, gram dalej, ale czuję się z tym źle.

Źródło: badania własne.

Tab. 4. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Po przegranym przez przeciwników meczu słyszę ostre, niesprawiedliwe oskarżenia pod adresem moim i mojej drużyny o grę nie fair* (n = 1413)

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	125	86	36	129	< 0,0005	376
			%	37,1	19,8	32,1	24,4		26,6
		B	N	83	19,6	21	155		455
			%	24,6	45,1	18,8	29,3		32,2
		C	N	39	31	28	50		148
			%	11,6	7,1	25	9,5		10,5
		D	N	90	122	27	195		434
			%	26,7	28,0	24,1	36,9		30,7
	Ogółem	N	337	435	112	529	1413		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda:

A. Nic mnie to nie obchodzi, niech sobie mówią.

B. Staram się wyjaśnić, o co chodzi i jakie zachowania naszej drużyny miały charakter nie fair.

C. Wykorzystuję takie same oskarżenia pod adresem przeciwników – też grali nie fair.

D. Wyjaśniam im, że od takich decyzji jest sędzia.

Źródło: badania własne.

Tab. 5. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Korzystając z komunikacji miejskiej (tramwaj, autobus)...* (n = 1407)

Wyszczególnienie/ badani uczniowie ogółem			Odpowiedzi w badaniu 1						
			A	B	C	D	P	Ogółem	
Odpowiedzi w badaniu 2	Ogółem	A	N	300	103	55	37	< 0,0005	495
			%	65,2	18,6	21,5	26,8		35,2
		B	N	92	316	82	34		524
			%	20,0	57,1	32,0	24,6		37,2
		C	N	39	92	83	34		248
			%	8,5	16,6	32,4	24,6		17,6
		D	N	29	42	36	33		140
			%	6,3	7,6	14,1	23,9		10,0
	Ogółem	N	460	553	256	138	1407		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda:

A. Wykupuję migawkę lub zawsze kasuję bilet jednorazowy.

B. Z reguły kasuję bilet jednorazowy, choć zdarza mi się jeździć na gapę.

C. Z reguły jeżdżę na gapę, choć zdarza mi się wykupić bilet jednorazowy.

D. Zawsze jeżdżę na gapę.

Źródło: badania własne.

Tab. 6. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Moja przyjaciółka niezbyt dobrze nauczyła się lekcji na dzisiaj, grozi jej zła ocena – błagalnym wzrokiem patrzy na mnie, czekając na odpowiedź* (n = 1406)

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	11	20	18	20	< 0,0005	69
			%	16,7	5,0	2,9	6,4		4,9
		B	N	18	168	188	86		460
			%	27,3	41,9	29,9	27,7		32,7
		C	N	25	163	358	101		647
			%	37,9	40,6	57,0	32,5		46,1
		D	N	12	50	64	104		230
			%	18,2	12,5	10,2	33,4		16,3
	Ogółem	N	66	401	628	311	1406		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda:

A. Nie zwracam na nią uwagi.

B. Podpowiadam, chociaż wiem, że nie powinienem/nie powinnam, bo i tak jej nie uratuję, skoro nie umie.

C. Podpowiadam, bo wiem, że i tak jest dobra, a to, że nie umie, to przypadek.

D. Nie podpowiadam, bo zrobię jej krzywdę – powinna się nauczyć, a tak dostanie dobrą ocenę, mimo że nie będzie umiała.

Źródło: badania własne.

Tab. 7. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W trakcie zawodów w piłce koszykowej nauczyciel zdejmuję cię z boiska za – jego zdaniem – zbyt brutalną grę* (n = 1412)

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	12	2	48	30	< 0,0005	92
			%	25,5	5,7	5,0	8,0		6,5
		B	N	2	1	34	23		60
			%	4,3	2,9	3,6	6,1		4,2
		C	N	18	20	668	171		877
			%	38,3	57,1	69,9	45,7		62,1
		D	N	15	12	206	150		383
			%	31,9	34,3	21,5	40,1		27,1
	Ogółem	N	47	35	956	374	1412		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda:

A. Obrażam się, znikam w szatni.

B. Nie rozmawiam z trenerem i kolegami/koleżankami z zespołu, uważam, że zrobiono mi krzywdę, gdyż przeciwnik grał nie fair.

C. Schodzę z boiska, siadam na ławce i dopinguję swój zespół do końca meczu.

D. Mam pretensje do trenera, że nie jest sprawiedliwy, ale schodzę z boiska.

Źródło: badania własne.

Tab. 8. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W czasie meczu sfaulowałem/sfaulowałam kolegę/koleżankę z przeciwnej drużyny* (1401)

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					P	Ogółem
				A	B	C	D			
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	149	182	33	20	< 0,0005	384	
			%	41,2	20,9	30,3	33,3		27,4	
		B	N	148	572	42	27		789	
			%	40,9	65,7	38,5	45,0		56,3	
		C	N	32	69	25	7		133	
			%	8,8	7,9	22,9	11,7		9,5	
		D	N	33	47	9	6		95	
			%	9,1	5,4	8,3	10,0		6,8	
	Ogółem	N	362	870	109	60	1401			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			

Legenda:

A. Cóż, każdemu się zdarza, przecież nie naumyślnie.

B. Podchodzę, przepraszam, pytam, jak mogę pomóc.

C. Zasłużył/Zasłużyła na ten faul, ciągle mnie faulował/faulowała, gdy sędzia nie widział.

D. Milczę, zastanawiam się, czy sędzia to zauważy.

Źródło: badania własne.**Tab. 9.** Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Znajdujesz portfel na ulicy. Co robisz?* (n = 1403)

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	363	54	61	137	< 0,0005	615
			%	57,0	36,7	26,4	35,3		43,8
		B	N	57	46	40	50		193
			%	8,9	31,3	17,3	12,9		13,8
		C	N	82	32	100	60		274
			%	12,9	21,8	43,3	15,5		19,5
		D	N	135	15	30	141		321
			%	21,2	10,2	13,0	36,3		22,9
	Ogółem	N	637	147	231	388	1403		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda:

A. Zwracam portfel właścicielowi.

B. Zwracam go właścicielowi, ale zachowam znalezione lub będę się go domagać.

C. Zachowam portfel wraz z jego zawartością.

D. Oddam rodzicom lub innej osobie dorosłej.

Źródło: badania własne.

Tab. 10. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Przyjaciółka prosi cię o pozwolenie odpisania pracy domowej, której zapomniała odrobić* (n = 1405)

Wyszczególnienie/ badani uczniowie ogółem			Odpowiedzi w badaniu 1						
			A	B	C	D	P	Ogółem	
Odpowiedzi w badaniu 2	Ogółem	A	N	512	187	46	44	< 0,0005	789
			%	70,0	42,2	46,0	33,6		56,2
		B	N	155	190	25	48		418
			%	21,2	42,9	25,0	36,6		29,8
		C	N	27	33	16	10		86
			%	3,7	7,4	16,0	7,6		6,1
		D	N	37	33	13	29		112
			%	5,1	7,4	13,0	22,1		8,0
	Ogółem		N	731	443	100	131		1405
			%	100,0	100,0	100,0	100,0		100,0

Legenda:

A. Daję bez słowa.

B. Daję, ale z zastrzeżeniami, że to ostatni raz, bo przecież mogłem/mogłam jej pomóc przy odrabianiu lekcji.

C. Nie daję, mówiąc, że mogła sama odrobić i miała na to czas.

D. Nie daję, argumentując, że byłem i jestem gotowy/byłam i jestem gotowa jej pomóc, a ściąganie i przepisywanie uważam za oszustwo.

Źródło: badania własne.**Tab. 11.** Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Jestem kontuzjowany/ kontuzjowana, lekarz zabronił mi ćwiczyć, proponuje przerwę w treningach, ale jutro mam ważny mecz* (n = 1380)

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	82	86	50	34	< 0,0005	252
			%	35,2	13,7	16,0	16,6		18,3
		B	N	53	343	115	99		610
			%	22,7	54,5	36,7	48,3		44,2
		C	N	59	103	116	32		310
			%	25,3	16,4	37,1	15,6		22,5
		D	N	39	97	32	40		208
			%	16,7	15,4	10,2	19,5		15,1
	Ogółem	N	233	629	313	205	1380		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda:

A. Przychodzę na mecz bez względu na zagrożenie, jakoś dam sobie radę, nic nikomu nie mówiąc.

B. Podejmuję rozmowę z trenerem, informuję go o decyzji lekarskiej i proszę o zwolnienie z meczu.

C. Chcę być na meczu, proszę lekarza o zastosowanie „blokady”.

D. Zdrowie jest dla mnie najważniejsze, nie przychodzę na mecz.

Źródło: badania własne.

Tab. 12. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W biegu przełajowym koleżanka obok potknęła się, przewróciła prawie pod moje nogi, tarasując mi drogę* (n = 1383)

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	138	130	20	69	< 0,0005	357
			%	43,8	20,2	33,9	18,9		25,8
		B	N	105	350	20	168		643
			%	33,3	54,4	33,9	45,9		46,5
		C	N	33	39	8	19		99
			%	10,5	6,1	13,6	5,2		7,2
		D	N	39	124	11	110		284
			%	12,4	19,3	18,6	30,1		20,5
	Ogółem	N	315	643	59	366	1383		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda:

A. Omijam ją i biegnę dalej.

B. Zatrzymuję się i pytam, co się dzieje, czy coś ją boli, czy da sobie radę.

C. Jestem zły/zła, to dodatkowa barykada na mojej drodze, ale spieszę się, gdyż chcę wygrać.

D. Nieważna wygrana, pomagam koleżance.

Źródło: badania własne.

Tab. 13. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Mam ważną imprezę – spotkanie z przyjaciółmi, a mocno rozboleł mnie brzuch* (n = 1390)

Wyszczególnienie/ badani uczniowie ogółem			Odpowiedzi w badaniu 1						
			A	B	C	D	P	Ogółem	
Odpowiedzi w badaniu 2	Ogółem	A	N	104	46	64	17	< 0,0005	231
			%	38,1	13,6	9,7	14,5		16,6
		B	N	68	118	130	23		339
			%	24,9	34,8	19,7	19,7		24,4
		C	N	81	142	375	58		656
			%	29,7	41,9	56,7	49,6		47,2
		D	N	20	33	92	19		164
			%	7,3	9,7	13,9	16,2		11,8
	Ogółem	N	273	339	661	117	1390		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda:

A. Natychmiast idę do lekarza, nie chcę czekać na najgorsze.

B. Zapisuję się do lekarza na najbliższy termin, piję zioła i idę na imprezę.

C. Nie mam czasu i ochoty na lekarza – mówię rodzicom o swoich dolegliwościach, biorę to, co jest w apteczce domowej, i liczę, że samo przejdzie.

D. Spotkanie jest najważniejsze, niech się dzieje, co chce.

Źródło: badania własne

Tab. 14. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Dowiedziałem się/Dowiedziałam się, że koleżanka z mojej klasy została złapana przez nauczyciela na paleniu papierosów (n = 1383)*

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	10	46	22	12	< 0,0005	90
			%	18,5	5,9	5,3	9,0		6,5
		B	N	26	464	132	36		658
			%	48,1	59,3	31,9	27,1		47,6
		C	N	10	197	196	41		444
			%	18,5	25,2	47,3	30,8		32,1
		D	N	8	75	64	44		191
			%	14,8	9,6	15,5	33,1		13,8
	Ogółem		N	54	782	414	133		1383
			%	100,0	100,0	100,0	100,0		100,0

Legenda:

A. Przestaję się do niej odzywać, jestem oburzony/oburzona.

B. Jestem wstrząśnięty/wstrząśnięta, rozmawiam z nią, pytając, dlaczego pali i czy zdaje sobie sprawę z negatywnego wpływu nikotyny na zdrowie.

C. Pocieszam ją, mówiąc, że na pewno nie będzie to miało większych konsekwencji.

D. Cieszę się, że to nie mnie złapano.

Źródło: badania własne.**Tab. 15.** Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *Gram z koleżankami w piłkę siatkową na boisku, podchodzą dwie uczennice z młodszych klas, chcąc się dołączyć, i proszą o możliwość wspólnej gry (n = 1399)*

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	101	41	179	13	< 0,0005	334
			%	32,3	28,7	20,5	19,1		23,9
		B	N	42	36	81	9		168
			%	13,4	25,2	9,3	13,2		12,0
		C	N	159	55	584	34		832
			%	50,8	38,5	66,7	50,0		59,5
		D	N	11	11	31	12		65
			%	3,5	7,7	3,5	17,6		4,6
	Ogółem		N	313	143	875	68		1399
			%	100,0	100,0	100,0	100,0		100,0

Legenda:

A. Proszę, aby poczekały, aż skończymy, wtedy sobie pograją, na razie mogą pomóc w sędziowaniu.

B. Mówię, żeby nie przeszkadzały, gdy starsi grają.

C. Proponuję, aby poczekały do końca seta i po jednej dołączyły do obu grających drużyn.

D. Niech sobie same skompletują skład z równolatków.

Źródło: badania własne.

Tab. 16. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W szkole na lekcji wychowania fizycznego wybierano skład drużyn do gry w piłkę nożną. Według mnie nie są one tak samo silne, moja jest słabsza* (n = 1397)

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	49	16	93	55	< 0,0005	213
			%	25,9	23,5	12,6	13,6		15,2
		B	N	12	9	54	33		108
			%	6,3	13,2	7,3	8,2		7,7
		C	N	68	26	413	133		640
			%	36,0	38,2	56,1	32,9		45,8
		D	N	60	17	176	183		436
			%	31,7	25,0	23,9	45,3		31,2
	Ogółem		N	189	68	736	404		1397
			%	100,0	100,0	100,0	100,0		100,0

Legenda:

A. Proponuję wybór jeszcze raz i zmieniam kryteria wyboru.

B. Obrażam się, mówiąc, że nie będę grać w tak słabej drużynie.

C. Dodaję otuchy zespołowi, mówiąc, że jesteśmy może słabsi, ale to nie znaczy, że nie możemy wygrać.

D. Nic nie robię, jest mi wszystko jedno.

Źródło: badania własne.

Tab. 17. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W szkole ogłoszono konkurs plastyczny. Uzdolniona koleżanka, z którą rywalizowałeś/rywalizowałaś, zachorowała. Co robisz?* (n = 1393)

Wyszczególnienie/badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					P	Ogółem
				A	B	C	D			
Odpowiedzi w badaniu 2		A	N	158	69	138	29	< 0,0005	394	
			%	46,2	22,2	21,5	29,9		28,3	
		B	N	41	105	103	19		268	
			%	12,0	33,8	16,0	19,6		19,2	
		C	N	101	112	363	33		609	
			%	29,5	36,0	56,5	34,0		43,7	
		D	N	42	25	39	16		122	
			%	12,3	8,0	6,1	16,5		8,8	
	Ogółem		N	342	311	643	97		1393	
			%	100,0	100,0	100,0	100,0		100,0	

Legenda:

A. Zacieram ręce, cieszę się, że pozbyłem się/pozbyłam się rywalki, los tak zdecydował.

B. Proszę nauczycielkę o przedłużenie terminu składania prac.

C. Dzwonię do koleżanki, informując ją o konkursie.

D. Dzwonię do koleżanki w ostatniej chwili, czuję się w porządku, ale wiem, że nie da rady wykonać tej pracy.

Źródło: badania własne.

Tab. 18. Zmiana zachowania badanych uczniów ogółem w sytuacji: *W sąsiedztwie zamieszkał kolega o innym kolorze skóry* (n = 1379)

Wyszczególnienie/ badani uczniowie ogółem				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Ogółem	A	N	660	145	18	38	< 0,0005	861
			%	70,7	46,2	46,2	41,3		62,4
		B	N	185	129	10	26		350
			%	19,8	41,1	25,6	28,3		25,4
		C	N	30	10	2	7		49
			%	3,2	3,2	5,1	7,6		3,6
		D	N	59	30	9	21		119
			%	6,3	9,6	23,1	22,8		8,6
	Ogółem	N		934	314	39	92		1379
		%		100,0	100,0	100,0	100,0		100,0

Legenda:

A. Próbuję go poznać.

B. Nie podejmuję żadnych wysiłków, czekam, aż on wykaże inicjatywę kontaktu ze mną.

C. Namawiam kolegów, aby mu dokuczyć.

D. Nie chcę mieć z nim do czynienia.

Źródło: badania własne.**Tab. 19.** Podstawowe źródło wiedzy o fair play dla badanych gimnazjalistów ogółem (n = 1280)

Wyszczególnienie			Odpowiedzi w badaniu 1							
1	2	3	A	B	C	D	E	F	G	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	A	N	277	100	33	79	74	18	29	610
		%	55,1	45,0	43,4	42,0	40,0	54,5	39,7	47,7
	B	N	61	32	9	11	22	1	8	144
		%	12,1	14,4	11,8	5,9	11,9	3,0	11,0	11,3
	C	N	23	10	5	14	12	1	4	69
		%	4,6	4,5	6,6	7,4	6,5	3,0	5,5	5,4
	D	N	55	30	8	38	23	1	6	161
		%	10,9	13,5	10,5	20,2	12,4	3,0	8,2	12,6
	E	N	53	29	7	27	37	6	7	166
		%	10,5	13,1	9,2	14,4	20,0	18,2	9,6	13,0
	F	N	9	7	8	5	5	1	4	39
		%	1,8	3,2	10,5	2,7	2,7	3,0	5,5	3,0

Tab. 19 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Odpowiedzi w badaniu 2	G	N	25	14	6	14	12	5	15	91
		%	5,0	6,3	7,9	7,4	6,5	15,2	20,5	7,1
	Ogółem	N	503	222	76	188	185	33	73	1280
		%	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda:

A. Nauczyciel wychowania fizycznego.

B. Rodzice.

C. Koledzy.

D. Internet.

E. TV.

F. Czasopisma.

G. Inne, jakie?

Źródło: badania własne ($p = 0,000$).**Tab. 20.** Odpowiedź badanych gimnazjalistów, którzy nie deklarują kibicowania, na pytanie: *Która z definicji fair play jest ci najbliższa?* ($n = 579$)

Wyszczególnienie		Odpowiedzi w badaniu 1													
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	Ogółem
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Odpowiedzi w badaniu 2	A N	41	6	26	7	4	10	1	3	1	7	6	1	3	116
	%	28,3	50,0	18,7	15,9	33,3	22,2	6,7	15,0	5,6	11,7	16,7	10,0	13,0	20,0
	B N	8	0	5	1	1	2	2	1	1	0	2	0	1	24
	%	5,5	0,0	3,6	2,3	8,3	4,4	13,3	5,0	5,6	0,0	5,6	0,0	4,3	4,1
	C N	30	2	30	9	1	10	3	3	5	13	7	0	4	117
	%	20,7	16,7	21,6	20,5	8,3	22,2	20,0	15,0	27,8	21,7	19,4	0,0	17,4	20,2
	D N	14	1	23	6	0	6	0	3	1	10	5	2	2	73
	%	9,7	8,3	16,5	13,6	0,0	13,3	0,0	15,0	5,6	16,7	13,9	20,0	8,7	12,6
	E N	3	0	5	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	12
	%	2,1	0,0	3,6	4,5	0,0	2,2	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1
	F N	14	0	14	5	0	5	1	2	2	9	4	1	2	59
	%	9,7	0,0	10,1	11,4	0,0	11,1	6,7	10,0	11,1	15,0	11,1	10,0	8,7	10,2
	G N	2	0	4	1	2	3	1	1	0	2	1	2	1	20
	%	1,4	0,0	2,9	2,3	16,7	6,7	6,7	5,0	0,0	3,3	2,8	20,0	4,3	3,5
	H N	4	0	4	3	0	1	1	5	1	6	0	0	2	27
	%	2,8	0,0	2,9	6,8	0,0	2,2	6,7	25,0	5,6	10,0	0,0	0,0	8,7	4,7
	I N	2	0	4	0	0	0	1	0	2	4	2	0	0	15
	%	1,4	0,0	2,9	0,0	0,0	0,0	6,7	0,0	11,1	6,7	5,6	0,0	0,0	2,6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Odpowiedzi w badaniu 2	J N	16	2	10	2	2	1	1	0	1	5	7	3	1	51
	%	11,0	16,7	7,2	4,5	16,7	2,2	6,7	0,0	5,6	8,3	19,4	30,0	4,3	8,8
	K N	8	0	6	2	2	2	2	1	1	2	2	0	0	28
	%	5,5	0,0	4,3	4,5	16,7	4,4	13,3	5,0	5,6	3,3	5,6	0,0	0,0	4,8
	L N	1	0	3	3	0	1	1	0	2	1	0	0	1	13
	%	0,7	0,0	2,2	6,8	0,0	2,2	6,7	0,0	11,1	1,7	0,0	0,0	4,3	2,2
	M N	2	1	5	3	0	3	1	0	1	1	0	1	6	24
	%	1,4	8,3	3,6	6,8	0,0	6,7	6,7	0,0	5,6	1,7	0,0	10,0	26,1	4,1
	Og. N	145	12	139	44	12	45	15	20	18	60	36	10	23	579
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda:

- A. Uznanie i zachowanie określonych reguł gry i współzawodnictwa.
 B. Zachowanie stojące ponad regulaminem.
 C. Fair play jest równoznaczne z uczciwą rywalizacją w sporcie.
 D. Fair play to szacunek dla godności ludzkiej i zachowania nakazów etycznych.
 E. Fair play – uniwersalna wartość sportu.
 F. Fair play – szlachetna postawa życiowa.
 G. Fair play – szansa na przyjaźń, szacunek dla innych.
 H. Fair play – styl życia.
 I. Fair play – droga do zwycięstwa.
 J. Fair play – bezstronność, sprawiedliwość, uczciwość.
 K. Fair play – otwarta rywalizacja z zachowaniem równych szans.
 L. Żadna.
 M. Nie wiem/Nie rozumiem tego.

Źródło: badania własne (p = 0,003).

Tab. 21. Odpowiedź badanych gimnazjalistów *deklarujących kibicowanie* na pytanie: *Która z definicji fair play jest ci najbliższa?* (n = 736)

Wyszczególnienie		Odpowiedzi w badaniu 1													
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	Ogółem
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Odpowiedzi w badaniu 2	A N	40	7	25	10	3	4	8	7	1	20	5	2	3	135
	%	21,4	33,3	15,3	14,9	21,4	10,3	25,0	21,9	2,9	28,6	12,5	14,3	13,6	18,3
	B N	7	1	10	1	0	2	0	1	1	3	2	0	0	28
	%	3,7	4,8	6,1	1,5	0,0	5,1	0,0	3,1	2,9	4,3	5,0	0,0	0,0	3,8
	C N	39	6	42	17	3	10	6	6	17	14	10	3	4	177
	%	20,9	28,6	25,8	25,4	21,4	25,6	18,8	18,8	48,6	20,0	25,0	21,4	18,2	24,0
	D N	14	1	21	10	0	4	3	5	2	7	5	3	1	76
	%	7,5	4,8	12,9	14,9	0,0	10,3	9,4	15,6	5,7	10,0	12,5	21,4	4,5	10,3

Tab. 21 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Odpowiedzi w badaniu 2	E N %	7	1	8	3	3	0	1	1	0	3	1	2	1	31
		3,7	4,	4,9	4,5	21,4	0,0	3,1	3,1	0,0	4,3	2,5	14,3	4,5	4,2
	F N %	13	1	11	6	1	4	3	2	3	3	1	0	1	49
		7,0	4,8	6,7	9,0	7,1	10,3	9,4	6,3	8,6	4,3	2,5	0,0	4,5	6,7
	G N %	9	0	9	3	0	2	5	3	2	2	2	0	0	37
		4,8	0,0	5,5	4,5	0,0	5,1	15,6	9,4	5,7	2,9	5,0	0,0	0,0	5,0
	H N %	8	0	7	3	0	1	0	0	1	4	0	0	1	25
		4,3	0,0	4,3	4,5	0,0	2,6	0,0	0,0	2,9	5,7	0,0	0,0	4,5	3,4
	I N %	6	0	1	2	1	3	1	1	0	1	1	3	2	22
		3,2	0,0	0,6	3,0	7,1	7,7	3,1	3,1	0,0	1,4	2,5	21,4	9,1	3,0
	J N %	20	1	15	6	0	4	3	2	3	8	6	1	3	72
		10,7	4,8	9,2	9,0	0,0	10,3	9,4	6,3	8,6	11,4	15,0	7,1	13,6	9,8
	K N %	12	1	8	4	0	2	1	0	1	2	2	0	1	34
		6,4	4,8	4,9	6,0	0,0	5,1	3,1	0,0	2,9	2,9	5,0	0,0	4,5	4,6
	L N %	4	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	0	1	10
		2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	2,9	2,9	2,5	0,0	4,5	1,4
	M N %	8	2	6	2	3	2	1	4	3	1	4	0	4	40
		4,3	9,5	3,7	3,0	21,4	5,1	3,1	12,5	8,6	1,4	10,0	0,0	18,2	5,4
	Og. N %	187	21	163	67	14	39	32	32	35	70	40	14	22	736
		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda:

- A. Uznanie i zachowanie określonych reguł gry i współzawodnictwa.
 B. Zachowanie stojące ponad regulaminem.
 C. Fair play jest równoznaczne z uczciwą rywalizacją w sporcie.
 D. Fair play to szacunek dla godności ludzkiej i zachowania nakazów etycznych.
 E. Fair play – uniwersalna wartość sportu.
 F. Fair play – szlachetna postawa życiowa.
 G. Fair play – szansa na przyjaźń, szacunek dla innych.
 H. Fair play – styl życia.
 I. Fair play – droga do zwycięstwa.
 J. Fair play – bezstronność, sprawiedliwość, uczciwość.
 K. Fair play – otwarta rywalizacja z zachowaniem równych szans.
 L. Żadna.

M. Nie wiem/Nie rozumiem tego.

Źródło: badania własne (p = 0,186).

Tab. 22. Kojarzenie fair play przede wszystkim ze sportem wśród badanej młodzieży gimnazjalnej z podziałem na *kibicujących i niekibicujących* (n = 1324)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1				
				Zgadzam się	Nie zgadzam się	Nie mam zdania	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	Zgadzam się	N	301	102	65	0,002	468
			%	64,0	56,0	72,2		63,1
		Nie zgadzam się	N	108	56	8		172
			%	23,0	30,8	8,9		23,2
		Nie mam zdania	N	61	24	17		102
			%	13,0	13,2	18,9		13,7
		Ogółem	N	470	182	90		742
			%	100,0	100,0	100,0		100,0
	Niekibicujący	Zgadzam się	N	224	95	49	0,256	368
			%	66,3	59,7	57,6		63,2
		Nie zgadzam się	N	74	44	20		138
			%	21,9	27,7	23,5		23,7
		Nie mam zdania	N	40	20	16		76
			%	11,8	12,6	18,8		13,1
		Ogółem	N	338	159	85		582
			%	100,0	100,0	100,0		100,0

Źródło: badania własne.

Tab. 23. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *Sędzia nie zauważył, że mój rzut do kosza odbył się po zbyt dużej liczbie kroków* (n = 1387)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	57	51	17	28	< 0,0005	153
			%	41,0	14,8	11,4	18,4		19,5
		B	N	42	193	82	60		377
			%	30,2	55,9	55,0	39,5		48,0
		C	N	14	53	35	28		130
			%	10,1	15,4	23,5	18,4		16,6
		D	N	26	48	15	36		125
			%	18,7	13,9	10,1	23,7		15,9
		Ogółem Kibicujący		N	139	345	149	152	785
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	55	35	13	26	< 0,0005	129
			%	42,6	13,2	19,4	18,6		21,4
		B	N	48	160	29	51		288
			%	37,2	60,2	43,3	36,4		47,8
		C	N	14	32	21	22		89
			%	10,9	12,0	31,3	15,7		14,8
		D	N	12	39	4	41		96
			%	9,3	14,7	6,0	29,3		15,9
		Ogółem Niekibicujący		N	129	266	67	140	602
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Zgłaszam ten fakt sędziemu.

B. Nie zgłaszam, czekam na jego werdykt, jeśli jest dla mnie pomyślny – cieszę się.

C. Gram dalej i czekam na kolejną taką sytuację, widocznie sędzia nie zauważa uchybień.

D. Nie zgłaszam, gram dalej, ale czuję się z tym źle.

Źródło: badania własne.

Tab. 23a. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na kibicujących i niekibicujących w sytuacji: *Po przegranym przez przeciwników meczu słyszę ostre, niesprawiedliwe oskarżenia pod adresem moim i mojej drużyny o grę nie fair* (n = 1387)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	63	50	19	72	< 0,0005	204
			%	35,8	21,3	25,7	24,0		26,0
		B	N	47	104	12	83		246
			%	26,7	44,3	16,2	27,7		31,3
		C	N	17	18	21	29		85
			%	9,7	7,7	28,4	9,7		10,8
		D	N	49	63	22	116		250
			%	27,8	26,8	29,7	38,7		31,8
		Ogółem Kibicujący		N	176	235	74	300	785
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	63	35	18	56	< 0,0005	172
			%	39,6	18,8	46,2	25,7		28,6
		B	N	36	88	9	66		199
			%	22,6	47,3	23,1	30,3		33,1
		C	N	21	13	7	18		59
			%	13,2	7,0	17,9	8,3		9,8
		D	N	39	50	5	78		172
			%	24,5	26,9	12,8	35,8		28,6
		Ogółem Niekibicujący		N	159	186	39	218	602
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Nic mnie to nie obchodzi, niech sobie mówią.

B. Staram się wyjaśnić, o co chodzi i jakie zachowania naszej drużyny miały charakter nie fair.

C. Wykorzystuję takie same oskarżenia pod adresem przeciwników – też grali nie fair.

D. Wyjaśniam im, że od takich decyzji jest sędzia.

Źródło: badania własne.

Tab. 23b. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *Korzystając z komunikacji miejskiej (tramwaj, autobus)...* (n = 1386)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	154	56	36	26	< 0,0005	272
			%	62,6	20,6	21,3	27,7		34,8
		B	N	51	147	51	18		267
			%	20,7	54,0	30,2	19,1		34,2
		C	N	24	48	57	25		154
			%	9,8	17,6	33,7	26,6		19,7
		D	N	17	21	25	25		88
			%	6,9	7,7	14,8	26,6		11,3
		Ogółem Kibicujący		N	246	272	169	94	781
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	138	45	20	12	< 0,0005	215
			%	69,0	16,5	23,0	26,7		35,5
		B	N	39	163	32	16		250
			%	19,5	59,7	36,8	35,6		41,3
		C	N	14	43	24	8		89
			%	7,0	15,8	27,6	17,8		14,7
		D	N	9	22	11	9		51
			%	4,5	8,1	12,6	20,0		8,4
		Ogółem Niekibicujący		N	200	273	87	45	605
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Wykupuję migawkę lub zawsze kasuję bilet jednorazowy.

B. Z reguły kasuję bilet jednorazowy, choć zdarza mi się jeździć na gapę.

C. Z reguły jeżdżę na gapę, choć zdarza mi się wykupić bilet jednorazowy.

D. Zawsze jeżdżę na gapę.

Źródło: badania własne.

Tab. 23c. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *Moja przyjaciółka niezbyt dobrze nauczyła się lekcji na dzisiaj, grozi jej zła ocena – błagalnym wzrokiem patrzy na mnie, czekając na odpowiedź* (n = 1380)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	7	7	11	12	< 0,0005	37
			%	21,2	3,1	3,1	7,1		4,7
		B	N	9	91	111	45		256
			%	27,3	40,8	31,1	26,6		32,7
		C	N	13	96	200	57		366
			%	39,4	43,0	56,0	33,7		46,8
		D	N	4	29	35	55		123
			%	12,1	13,0	9,8	32,5		15,7
		Ogółem		N	33	223	357	169	782
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	5	11	6	8	< 0,0005	30
			%	15,6	6,5	2,3	5,9		5,0
		B	N	9	77	77	39		202
			%	28,1	45,3	29,5	28,9		33,8
		C	N	12	62	151	41		266
			%	37,5	36,5	57,9	30,4		44,5
		D	N	6	20	27	47		100
			%	18,8	11,8	10,3	34,8		16,7
		Ogółem		N	32	170	261	135	598
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Nie zwracam na nią uwagi.

B. Podpowiadam, chociaż wiem, że nie powinnam, bo i tak jej nie uratuję, skoro nie umie.

C. Podpowiadam, bo wiem, że i tak jest dobra, a to, że nie umie, to przypadek.

D. Nie podpowiadam, bo zrobię jej krzywdę – powinna się nauczyć, a tak dostanie dobrą ocenę, mimo że nie będzie umiała.

Źródło: badania własne.

Tab. 23d. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *W trakcie zawodów w piłce koszykowej nauczyciel zdejmuję cię z boiska za – jego zdaniem – zbyt brutalną grę* (n = 1387)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	8	2	30	10	< 0,0005	50
			%	26,7	9,5	5,7	5,0		6,4
		B	N	1	1	18	14		34
			%	3,3	4,8	3,4	7,0		4,4
		C	N	11	10	367	96		484
			%	36,7	47,6	69,4	47,8		62,0
		D	N	10	8	114	81		213
			%	33,3	38,1	21,6	40,3		27,3
		Ogółem Kibicujący		N	30	21	529	201	781
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	4	0	15	17	< 0,0005	36
			%	22,2	0,0	3,7	10,2		5,9
		B	N	1	1	14	8		24
			%	5,6	6,7	3,4	4,8		4,0
		C	N	7	11	286	73		377
			%	38,9	73,3	70,4	43,7		62,2
		D	N	6	3	91	69		169
			%	33,3	20,0	22,4	41,3		27,9
		Ogółem Niekibicujący		N	18	15	406	167	606
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Obrażam się, znikam w szatni.

B. Nie rozmawiam z trenerem i kolegami z zespołu, uważam, że zrobiono mi krzywdę, gdyż przeciwnik grał nie fair.

C. Schodzę z boiska, siadam na ławce i dopinguję swój zespół do końca meczu.

D. Mam pretensje do trenera, że nie jest sprawiedliwy, ale schodzę z boiska.

Źródło: badania własne.

Tab. 23e. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *W czasie meczu sfaulowałem/sfaulowałam kolegę/koleżankę z przeciwnej drużyny* (n = 1377)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	89	107	22	15	< 0,0005	233
			%	42,8	23,4	31,0	37,5		30,0
		B	N	75	288	26	18		407
			%	36,1	62,9	36,6	45,0		52,4
		C	N	21	34	18	3		76
			%	10,1	7,4	25,4	7,5		9,8
		D	N	23	29	5	4		61
			%	11,1	6,3	7,0	10,0		7,9
		Ogółem		N	208	458	71	40	777
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	60	74	10	4	< 0,0005	148
			%	40,0	18,7	26,3	25,0		24,7
		B	N	72	271	18	8		369
			%	48,0	68,4	47,4	50,0		61,5
		C	N	8	34	6	2		50
			%	5,3	8,6	15,8	12,5		8,3
		D	N	10	17	4	2		33
			%	6,7	4,3	10,5	12,5		5,5
		Ogółem		N	150	396	38	16	600
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

- A. Cóż, każdemu się zdarza, przecież nie zrobiłem/zrobiłam tego umyślnie.
 B. Podchodzę, przepraszam, pytam, jak mogę pomóc.
 C. Zasłużył/Zasłużyła na ten faul, ciągle mnie faulowała, gdy sędzia nie widział.
 D. Milczę, zastanawiam się, czy sędzia to zauważy.

Źródło: badania własne.

Tab. 23f. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *Znajdujesz portfel na ulicy. Co robisz?* (n = 1378)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	175	26	35	86	< 0,0005	322
			%	53,5	32,5	24,1	38,1		41,4
		B	N	38	32	27	20		117
			%	11,6	40,0	18,6	8,8		15,0
		C	N	46	16	63	41		166
			%	14,1	20,0	43,4	18,1		21,3
		D	N	68	6	20	79		173
			%	20,8	7,5	13,8	35,0		22,2
		Ogółem		N	327	80	145		778
				%	100,0	100,0	100,0		100,0
	Niekibicujący	A	N	181	27	25	48	< 0,0005	281
			%	61,6	42,2	29,8	30,4		46,8
		B	N	17	12	12	30		71
			%	5,8	18,8	14,3	19,0		11,8
		C	N	32	16	38	18		104
			%	10,9	25,0	45,2	11,4		17,3
		D	N	64	9	9	62		144
			%	21,8	14,1	10,7	39,2		24,0
		Ogółem		N	294	64	84		600
				%	100,0	100,0	100,0		100,0

Legenda:

A. Zwracam portfel właścicielowi.

B. Zwracam go właścicielowi, ale zachowam znalezione lub będę się go domagać.

C. Zachowam portfel wraz z jego zawartością.

D. Oddam rodzicom lub innej osobie dorosłej.

Źródło: badania własne.

Tab. 23g. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *Kolega prosi cię o pozwolenie odpisania pracy domowej, której zapomniał odrobić* (n = 1381)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	310	89	32	26	< 0,0005	457
			%	73,3	39,9	55,2	35,1		58,7
		B	N	80	98	11	27		216
			%	18,9	43,9	19,0	36,5		27,8
		C	N	15	20	6	5		46
			%	3,5	9,0	10,3	6,8		5,9
		D	N	18	16	9	16		59
			%	4,3	7,2	15,5	21,6		7,6
		Ogółem Kibicujący		N	423	223	58	74	778
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	199	92	14	15	< 0,0005	320
			%	64,8	45,1	34,1	29,4		53,1
		B	N	79	86	15	19		199
			%	25,7	42,2	36,6	37,3		33,0
		C	N	11	10	8	3		32
			%	3,6	4,9	19,5	5,9		5,3
		D	N	18	16	4	14		52
			%	5,9	7,8	9,8	27,5		8,6
		Ogółem Niekibicujący		N	307	204	41	51	603
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Daję bez słowa.

B. Daję, ale z zastrzeżeniami, że to ostatni raz, bo przecież mogłem/mogłam mu pomóc przy odrabianiu lekcji.

C. Nie daję, mówiąc, że mógł sam odrobić i miał na to czas.

D. Nie daję, argumentując, że byłem i jestem gotowy/byłam i jestem gotowa mu pomóc, a ściąganie i przepisywanie uważam za oszustwo.

Źródło: badania własne.

Tab. 23h. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *Jestem kontuzjowany/kontuzjowana, lekarz zabronił mi ćwiczyć, proponuje przerwę w treningach, ale jutro mam ważny mecz* (n = 1359)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	54	47	30	20	< 0,0005	151
			%	35,5	14,6	15,6	19,8		19,7
		B	N	37	169	69	46		321
			%	24,3	52,3	35,9	45,5		41,8
		C	N	35	57	73	16		181
			%	23,0	17,6	38,0	15,8		23,6
		D	N	26	50	20	19		115
			%	17,1	15,5	10,4	18,8		15,0
		Ogółem Kibicujący		N	152	323	192		768
				%	100,0	100,0	100,0		100,0
	Niekibicujący	A	N	26	38	19	14	< 0,0005	97
			%	36,1	12,5	16,5	13,9		16,4
		B	N	15	173	46	53		287
			%	20,8	57,1	40,0	52,5		48,6
		C	N	19	44	37	14		114
			%	26,4	14,5	32,2	13,9		19,3
		D	N	12	48	13	20		93
			%	16,7	15,8	11,3	19,8		15,7
		Ogółem Niekibicujący		N	72	303	115		591
				%	100,0	100,0	100,0		100,0

Legenda:

A. Przychodzę na mecz bez względu na zagrożenie, jakoś dam sobie radę, nic nikomu nie mówiąc.

B. Podejmuję rozmowę z trenerem, informuję go o decyzji lekarskiej i proszę o zwolnienie z meczu.

C. Chcę być na meczu, proszę lekarza o zastosowanie „blokady”.

D. Zdrowie jest dla mnie najważniejsze, nie przychodzę na mecz.

Źródło: badania własne.

Tab. 23i. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *W biegu przełajowym koleżanka obok potknęła się, przewróciła prawie pod moje nogi, tarasując mi drogę* (n = 1366)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	83	73	10	41	< 0,0005	207
			%	45,1	21,3	24,4	20,0		26,8
		B	N	65	187	16	93		361
			%	35,3	54,7	39,0	45,4		46,8
		C	N	15	22	7	9		53
			%	8,2	6,4	17,1	4,4		6,9
		D	N	21	60	8	62		151
			%	11,4	17,5	19,5	30,2		19,6
		Ogółem		N	184	342	41	205	772
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	50	50	11	28	< 0,0005	139
			%	39,7	17,4	57,9	17,9		23,6
		B	N	43	162	4	74		283
			%	34,1	56,4	21,1	47,4		48,1
		C	N	16	14	1	8		39
			%	12,7	4,9	5,3	5,1		6,6
		D	N	17	61	3	46		127
			%	13,5	21,3	15,8	29,5		21,6
		Ogółem		N	126	287	19	156	588
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Omijam ją i biegnę dalej.

B. Zatrzymuję się i pytam, co się dzieje, czy coś ją boli, czy da sobie radę.

C. Jestem zły/zła, to dodatkowa barykada na mojej drodze, ale spieszę się, gdyż chcę wygrać.

D. Nieważna wygrana, pomagam koleżance.

Źródło: badania własne.

Tab. 23j. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *Mam ważną imprezę – spotkanie z przyjaciółmi, a mocno rozboleł mnie brzuch* (n = 1366)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	51	30	35	11	< 0,0005	127
			%	35,2	14,4	10,1	15,3		16,5
		B	N	41	68	70	16		195
			%	28,3	32,7	20,2	22,2		25,3
		C	N	43	87	185	34		349
			%	29,7	41,8	53,5	47,2		45,3
		D	N	10	23	56	11		100
			%	6,9	11,1	16,2	15,3		13,0
		Ogółem Kibicujący		N	145	208	346	72	771
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	47	17	27	6	< 0,0005	97
			%	39,8	13,0	9,0	13,3		16,3
		B	N	27	49	55	5		136
			%	22,9	37,4	18,3	11,1		22,9
		C	N	37	53	184	24		298
			%	31,4	40,5	61,1	53,3		50,1%
		D	N	7	12	35	10		64
			%	5,9	9,2	11,6	22,2		10,8
		Ogółem Niekibicujący		N	118	131	301	45	595
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Natychmiast idę do lekarza, nie chcę czekać na najgorsze.

B. Zapisuję się do lekarza na najbliższy termin, piję zioła i idę na imprezę.

C. Nie mam czasu i ochoty na lekarza – mówię rodzicom o swoich dolegliwościach, biorę to, co jest w apteczce domowej, i liczę, że samo przejdzie.

D. Spotkanie jest najważniejsze, niech się dzieje, co chce.

Źródło: badania własne.

Tab. 23k. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *Dowiedziałam/Dowiedziałem się, że koleżanka z mojej klasy została złapana przez nauczyciela na paleniu papierosów* (n = 1359)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	6	27	10	6	< 0,0005	49
			%	20,0	7,0	4,0	6,3		6,4
		B	N	12	230	77	27		346
			%	40,0	59,4	30,8	28,4		45,4
		C	N	6	94	121	29		250
			%	20,0	24,3	48,4	30,5		32,8
		D	N	6	36	42	33		117
			%	20,0	9,3	16,8	34,7		15,4
		Ogółem		N	30	387	250	95	762
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	3	16	12	6	< 0,0005	37
			%	12,0	4,3	7,5	16,2		6,2
		B	N	14	224	53	9		300
			%	56,0	59,7	33,1	24,3		50,3
		C	N	6	100	74	13		193
			%	24,0	26,7	46,3	35,1		32,3
		D	N	2	35	21	9		67
			%	8,0	9,3	13,1	24,3		11,2
		Ogółem		N	25	375	160	37	597
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Przestaję się do niej odzywać, jestem oburzona/oburzony.

B. Jestem wstrząśnięta/wstrząśnięty, rozmawiam z nią, dlaczego pali i czy zdaje sobie sprawę z negatywnego wpływu nikotyny na zdrowie.

C. Pocieszam ją, mówiąc, że na pewno nie będzie to miało większych konsekwencji.

D. Cieszę się, że to nie mnie złapano.

Źródło: badania własne.

Tab. 23I. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *Gram z koleżankami w piłkę siatkową na boisku, podchodzą dwie uczennice z młodszych klas, chcąc się dołączyć, i proszą o możliwość wspólnej gry* (n = 1374)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	54	31	107	8	< 0,0005	200
			%	31,6	37,3	22,7	17,4		25,9
		B	N	25	20	47	7		99
			%	14,6	24,1	10,0	15,2		12,8
		C	N	86	27	304	24		441
			%	50,3	32,5	64,5	52,2		57,2
		D	N	6	5	13	7		31
			%	3,5	6,0	2,8	15,2		4,0
		Ogółem Kibicujący		N	171	83	471	46	771
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	45	10	72	5	< 0,0005	132
			%	31,9	16,1	18,9	25,0		21,9
		B	N	17	16	30	2		65
			%	12,1	25,8	7,9	10,0		10,8
		C	N	74	29	260	10		373
			%	52,5	46,8	68,4	50,0		61,9
		D	N	5	7	18	3		33
			%	3,5	11,3	4,7	15,0		5,5
		Ogółem Niekibicujący		N	141	62	380	20	603
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Proszę, aby poczekały, aż skończymy, wtedy sobie pograją, na razie mogą pomóc w sędziowaniu.

B. Mówię, żeby nie przeszkadzały, gdy starsi grają.

C. Proponuję, aby poczekały do końca seta i po jednej dołączyły do obu grających drużyn.

D. Niech sobie same skompletują skład z równolatków.

Źródło: badania własne.

Tab. 23m. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *W szkole na lekcji wychowania fizycznego wybierano skład drużyny do gry w piłkę nożną. Według mnie nie są one tak samo silne, moja jest słabsza* (n = 1374)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	23	8	54	26	< 0,0005	111
			%	23,7	21,1	13,0	11,6		14,3
		B	N	7	3	28	20		58
			%	7,2	7,9	6,7	8,9		7,5
		C	N	29	19	231	83		362
			%	29,9	50,0	55,7	37,1		46,8
		D	N	38	8	102	95		243
			%	39,2	21,1	24,6	42,4		31,4
		Ogółem Kibicujący		N	97	38	415	224	774
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	25	8	39	24	< 0,0005	96
			%	29,1	28,6	12,7	13,3		16,0
		B	N	5	5	22	13		45
			%	5,8	17,9	7,2	7,2		7,5
		C	N	37	6	173	50		266
			%	43,0	21,4	56,5	27,8		44,3
		D	N	19	9	72	93		193
			%	22,1	32,1	23,5	51,7		32,2
		Ogółem Niekibicujący		N	86	28	306	180	600
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Proponuję wybór jeszcze raz i zmieniam kryteria wyboru.

B. Obrażam się, mówiąc, że nie będę grać w tak słabej drużynie.

C. Dodaję otuchy zespołowi, mówiąc, że jesteśmy może słabsi, ale to nie znaczy, że nie możemy wygrać.

D. Nic nie robię, jest mi wszystko jedno.

Źródło: badania własne.

Tab. 23n. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *W szkole ogłoszono konkurs plastyczny. Uzdolniona koleżanka, z którą rywalizowałeś/rywalizowałaś, zachorowała. Co robisz?* (n = 1368)

Wyszczególnienie/ deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	96	36	81	17	< 0,0005	230
			%	48,7	20,6	23,1	34,7		29,8
		B	N	27	64	55	7		153
			%	13,7	36,6	15,7	14,3		19,8
		C	N	51	61	196	15		323
			%	25,9	34,9	55,8	30,6		41,8
		D	N	23	14	19	10		66
			%	11,7	8,0	5,4	20,4		8,5
	Ogółem Kibicujący		N	197	175	351	49		772
			%	100,0	100,0	100,0	100,0		100,0
	Niekibicujący	A	N	56	30	57	11	< 0,0005	154
			%	41,2	24,6	19,5	23,9		25,8
		B	N	14	37	48	11		110
			%	10,3	30,3	16,4	23,9		18,5
		C	N	47	45	168	20		280
			%	34,6	36,9	57,5	43,5		47,0
		D	N	19	10	19	4		52
			%	14,0	8,2	6,5	8,7		8,7
	Ogółem Niekibicujący		N	136	122	292	46		596
			%	100,0	100,0	100,0	100,0		100,0

Legenda:

- A. Zacieram ręce, cieszę się, że pozbyłem się/pozbyłam się rywalki, los tak zdecydował.
 B. Proszę nauczycielkę o przedłużenie terminu składania prac.
 C. Dzwonię do koleżanki, informując ją o konkursie.
 D. Dzwonię do koleżanki w ostatniej chwili, czuję się w porządku, ale wiem, że nie da rady wykonać tej pracy.

Źródło: badania własne.

Tab. 23o. Zmiana zachowania badanych uczniów z podziałem na *kibicujących* i *niekibicujących* w sytuacji: *W sąsiedztwie zamieszkał kolega o innym kolorze skóry* (n = 1356)

Wyszczególnienie/deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1					
				A	B	C	D	P	Ogółem
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	363	78	13	24	< 0,0005	478
			%	71,7	44,8	52,0	40,0		62,5
		B	N	98	67	7	17		189
			%	19,4	38,5	28,0	28,3		24,7
		C	N	14	7	1	4		26
			%	2,8	4,0	4,0	6,7		3,4
		D	N	31	22	4	15		72
			%	6,1	12,6	16,0	25,0		9,4
		Ogółem Kibicujący		N	506	174	25	60	765
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Niekibicujący	A	N	287	64	5	14	< 0,0005	370
			%	69,3	48,5	35,7	45,2		62,6
		B	N	84	58	4	8		154
			%	20,3	43,9	28,6	25,8		26,1
		C	N	15	2	1	3		21
			%	3,6	1,5	7,1	9,7		3,6
		D	N	28	8	4	6		46
			%	6,8	6,1	28,6	19,4		7,8
		Ogółem Niekibicujący		N	414	132	14	31	591
				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

A. Próbuję go poznać.

B. Nie podejmuję żadnych wysiłków, czekam, aż on wykaże inicjatywę kontaktu ze mną.

C. Namawiam kolegów, aby mu dokuczyć.

D. Nie chcę mieć z nim do czynienia.

Źródło: badania własne.

Tab. 24. Podstawowe źródło wiedzy o fair play dla badanych gimnazjalistów z podziałem na kibicujących i niekibicujących (n = 1255)

Wyszczególnienie/ deklaracja kibicowania				Odpowiedzi w badaniu 1							P	ogółem		
				A	B	C	D	E	F	G				
Odpowiedzi w badaniu 2	Kibicujący	A	N	148	46	21	49	37	10	15	< 0,005	326		
			%	52,3	44,2	42,0	42,2	34,9	58,8	40,5		45,7		
		B	N	40	15	6	5	12	1	5		84		
			%	14,1	14,4	12,0	4,3	11,3	5,9	13,5		11,8		
		C	N	10	6	4	7	4	0	2		33		
			%	3,5	5,8	8,0	6,0	3,8	0,0	5,4		4,6		
		D	N	39	10	5	23	16	0	1		94		
			%	13,8	9,6	10,0	19,8	15,1	0,0	2,7		13,2		
		E	N	31	15	5	16	27	4	4		102		
			%	11,0	14,4	10,0	13,8	25,5	23,5	10,8		14,3		
		F	N	4	4	6	4	4	0	2		24		
			%	1,4	3,8	12,0	3,4	3,8	0,0	5,4		3,4		
		G	N	11	8	3	12	6	2	8		50		
			%	3,9	7,7	6,0	10,3	5,7	11,8	21,6		7,0		
		Ogółem		N	283	104	50	116	106	17		37	713	
				%	100	100	100	100	100	100		100	100	
		Niekibicujący	A	N	123	50	9	28	35	8		15	0,160	268
				%	57,5	45,5	42,9	42,4	44,9	50,0		40,5		49,4
	B		N	21	16	2	6	11	0	4		60		
			%	9,8	14,5	9,5	9,1	14,1	0,0	10,8		11,1		
	C		N	13	4	1	6	8	1	2		35		
			%	6,1	3,6	4,8	9,1	10,3	6,3	5,4		6,5		
	D		N	17	17	3	12	7	1	4		61		
			%	7,9	15,5	14,3	18,2	9,0	6,3	10,8		11,3		
	E		N	22	14	1	11	11	2	3		64		
			%	10,3	12,7	4,8	16,7	14,1	12,5	8,1		11,8		
	F		N	5	3	2	1	1	1	2		15		
			%	2,3	2,7	9,5	1,5	1,3	6,3	5,4		2,8		
	G		N	13	6	3	2	5	3	7		39		
			%	6,1	5,5	14,3	3,0	6,4	18,8	18,9		7,2		
	Ogółem		N	214	110	21	66	78	16	37		542		
			%	100	100	100	100	100	100	100		100		

Legenda:

A. Nauczyciel wychowania fizycznego.

B. Rodzice.

C. Koledzy.

D. Internet.

E. TV.

F. Czasopisma.

G. Inne, jakie?

Źródło: badania własne.

Załącznik 2. Narzędzia badawcze dla uczniów

Kwestionariusz ankiety „Fair play w sporcie i życiu”

Chcielibyśmy poprosić o odpowiedź na kilka pytań dotyczących waszych postaw wobec sportu i wartości fair play. Prosimy o szczerość, ponieważ odpowiedzi są anonimowe, tzn. nikt nie będzie sprawdzał, jak odpowiadałeś/odpowiadałaś. Wyniki posłużą wyłącznie do badań naukowych. Mamy nadzieję, że pytania nie będą trudne, ale jeśli będziesz miał/miała kłopot w zrozumieniu któregoś z pytań, poproś o pomoc nauczyciela.

1. Płeć (zakreśl kółkiem właściwą odpowiedź).
a) męska
b) żeńska
2. Wykształcenie rodziców (zakreśl kółkiem właściwą odpowiedź).
Mama
Tata
a) wyższe
b) średnie
c) zawodowe
d) podstawowe
3. Aktywność sportowa (zakreśl kółkiem właściwą odpowiedź).
a) uprawiam sport w szkole w SKS-ie (wpisz dyscyplinę)
b) uprawiam sport w klubie – jakim?
dyscyplina – jaka?
c) uprawiam sport rekreacyjnie w wolnym czasie poza szkołą i klubem
d) nie uprawiam sportu w ogóle
e) interesuję się sportem, ale go nie uprawiam
f) w ogóle mnie nie interesuje (jeśli się nie interesujesz, przejdź do pytania nr 12).
4. Co najbardziej cię interesuje podczas oglądania zawodów sportowych? (wybierz tylko jedną odpowiedź, zakreśl ją kółkiem)
a) wynik sportowy, rekord, uzyskanie miejsca
b) piękno i estetyka zawodów sportowych
c) kłótnie pomiędzy zawodnikami, zawodników z sędziami itp.

- d) wszystko to mnie interesuje
 - e) nie interesuje mnie sama zabawa, lecz możliwość spotkania z przyjaciółmi w czasie zawodów
 - f) własny relaks
 - g) nic mnie nie interesuje, w ogóle nie oglądam zawodów sportowych
 - h) oprawa zawodów sportowych (doping, flagi itp.)
 - i) możliwość „sprawdzenia się” z kibicami drużyny przeciwnej
 - j) coś innego (co?)
5. Jak sądzisz, do czego prowadzi aktywne uczestnictwo w sporcie? Odpowiedz na każde pytanie, zaznaczając kółkiem: 1 – Zgadzam się, 2 – Nie zgadzam się, 3 – Nie mam zdania.

Wyszczególnienie	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Nie mam zdania
Wyzwalania pozytywnych emocji	1	2	3
Zawierania nowych kontaktów/przyjaźni	1	2	3
Umiejętności współpracy i współzycia w grupie	1	2	3
Kształtowania egoizmu, nadmiernego egocentryzmu i innych podobnych negatywnych cech	1	2	3
Możliwości stosowania niedozwolonych używek	1	2	3
Bycia uczciwym	1	2	3
Uczenia się wygrywać za wszelką cenę	1	2	3
Wszechstronnego i harmonijnego rozwoju	1	2	3
Jednostronnego rozwoju	1	2	3
Nauczenia się odpowiedzialności	1	2	3
Uczenia się stosowania reguł sportowych w życiu codziennym	1	2	3
Kształtowania charakteru	1	2	3

6. Jak twoim zdaniem powinni zachowywać się zawodnicy w stosunku do zawodników z innych krajów, z którymi spotykają się na ważnych zawodach? Wybierz tylko jedną odpowiedź, zakreśl ją kółkiem.
- a) jak do przeciwników, których należy zwyciężyć za wszelką cenę
 - b) jak do przeciwników, których należy zwyciężyć w równej, uczciwej walce
 - c) jak do rywali w zawodach, w których najważniejszym celem nie jest zwycięstwo za wszelką cenę, lecz sportowe współzawodnictwo
 - d) trudno powiedzieć.

7. Jaki jest twój pogląd na sport wyczynowy i sportowe rekordy? Wybierz tylko jedną odpowiedź, zakreśl ją kółkiem.
- a) to szansa dla wielu ludzi
 - b) sport wyczynowy i sportowe rekordy mają ogromne znaczenie społeczne
 - c) nie widzę sensu w sporcie wyczynowym i w sportowych rekordach
 - d) uważam sport wyczynowy i związaną z nim pogoń za rekordami za działalność bezużyteczną i szkodliwą społecznie
 - e) to znakomita szkoła życia.
8. Którzy zawodnicy twoim zdaniem zasługują na najwyższą ocenę? Wybierz tylko jedną odpowiedź, zakreśl ją kółkiem.
- a) ci, którzy osiągają zwycięstwo w zawodach, chociaż nie postępowali fair
 - b) ci, którzy ściśle przestrzegali przepisów, dali widzom zadowolenie z ładnej gry, ale nie osiągnęli sukcesu
 - c) ci, którzy przestrzegali przepisów, ale grali „ostro”, zwyciężając.
9. Jak często twoim zdaniem igrzyska olimpijskie (a także inne międzynarodowe zawody, np. mistrzostwa świata) prowadzą do przedstawionych niżej zachowań u zawodników i kibiców? Odpowiedz na każde pytanie, zaznacz kółkiem: 1 – Często, 2 – Czasami, 3 – Nigdy.

Wyszczególnienie	Zawodnicy			Kibice		
	Często	Czasami	Nigdy	Często	Czasami	Nigdy
a) Zwiększenie agresywności i przemocy	1	2	3	1	2	3
b) Dyskryminacja i rasizm	1	2	3	1	2	3
c) Zbliżanie ludzi różnych narodowości i ras	1	2	3	1	2	3
d) Pogłębianie przyjaźni	1	2	3	1	2	3
e) Ujawnianie w sporcie dopingu, komercjalizacji, przekupstwa	1	2	3	1	2	3

10. Które z pozytywnych cech sportowców szczególnie są dla ciebie ważne? Wybierz jedną najważniejszą, zaznacz ją kółkiem.
- a) zdolność osiągania niewyobrażalnie wysokich wyników, ich profesjonalne mistrzostwo
 - b) wysoka moralność, nienaganna kultura zachowania
 - c) estetyczny wygląd zewnętrzny
 - d) wszechstronny, harmonijny rozwój.

11. Które z wymienionych cech charakteryzujących postawę fair play mają według Ciebie największe znaczenie w sporcie i życiu? Zaznacz kółkiem odpowiedź w każdej linijce, gdzie 1 oznacza – Istotne znaczenie, 2 – Mało istotne, 3 – Jest bez znaczenia).

Wyszczególnienie	W sporcie			W życiu		
	Istotne	Mało istotne	Bez znaczenia	Istotne	Mało istotne	Bez znaczenia
Równość szans	1	2	3	1	2	3
Odpowiedzialność	1	2	3	1	2	3
Zdrowie	1	2	3	1	2	3
Przestrzeganie przepisów	1	2	3	1	2	3

12. Zajmij stanowisko wobec poniższych stwierdzeń. Odpowiedź na każde pytanie zaznacz kółkiem: 1 – Zgadzam się, 2 – Nie zgadzam się, 3 – Nie mam zdania.

Wyszczególnienie	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Nie mam zdania
Fair play kojarzy mi się głównie ze sportem	1	2	3
Fair play to dewiza postępowania każdego człowieka bez względu na to, czy uprawia sport, czy nie	1	2	3
Fair play nie jest potrzebne, nie służy niczemu	1	2	3
Idea fair play przyczynia się do uszlachetnienia sportu	1	2	3
Brak związku między fair play w sporcie i życiu	1	2	3
Obchodzenie przepisów jest dzisiaj bardzo potrzebne i pożyteczne	1	2	3
W życiu należy zawsze rywalizować z tymi, którzy mają równe szanse	1	2	3
Pomoc słabszym wydaje się zachowaniem naturalnym	1	2	3
Nie ma potrzeby przyznawania się do niezauważonego przez nikogo błędu	1	2	3
Należy zawsze przyznać się do popełnionego błędu	1	2	3
Istnienie przepisów i norm ułatwia współżycie w grupie	1	2	3

13. Która z definicji fair play jest ci najbliższa? Wybierz jedną odpowiedź i zakreśl ją kółkiem.
- a) uznanie i zachowanie określonych reguł gry i współzawodnictwa
 - b) zachowanie stojące ponad regulaminem
 - c) fair play jest równoznaczne z uczciwą rywalizacją w sporcie
 - d) fair play to szacunek dla godności ludzkiej i zachowania nakazów etycznych
 - e) fair play – uniwersalna wartość sportu
 - f) fair play – szlachetna postawa życiowa
 - g) fair play – szansa na przyjaźń, szacunek dla innych
 - h) fair play – styl życia
 - i) fair play – droga do zwycięstwa
 - j) fair play – bezstronność, sprawiedliwość, uczciwość
 - k) fair play – otwarta rywalizacja z zachowaniem równych szans
 - l) żadna
 - m) nie wiem/nie rozumiem tego.
14. Co według ciebie jest główną przyczyną zachowań faul play w sporcie? Wybierz jedną odpowiedź i zakreśl ją kółkiem.
- a) wola zwycięstwa za wszelką cenę
 - b) stres
 - c) wygórowana ambicja
 - d) korzyści materialne
 - e) presja otoczenia
 - f) inne, co?
 - g) nie wiem/nie rozumiem tego.
15. Kto według ciebie w głównej mierze prezentuje postawę faul play w sporcie? Wybierz jedną odpowiedź i zakreśl ją kółkiem.
- a) zawodnicy
 - b) trenerzy
 - c) kibice
 - d) działacze sportowi
 - e) sędziowie
 - f) dziennikarze sportowi
 - g) inny, kto?
 - h) nie wiem/nie rozumiem tego.

16. Oceń każdy z podanych przedmiotów nauczania pod względem ważności w skali od 1 do 6 (przedmiotowi najważniejszemu nadaj ocenę „6”, najmniej ważnemu „1”. Zaznacz kółkiem wybraną przez siebie cyfrę dla każdego przedmiotu.

a) język polski	1	2	3	4	5	6
b) plastyka	1	2	3	4	5	6
c) matematyka	1	2	3	4	5	6
d) wychowanie fizyczne	1	2	3	4	5	6
e) biologia	1	2	3	4	5	6
f) historia	1	2	3	4	5	6
g) język obcy	1	2	3	4	5	6

17. Co najbardziej cenisz u swojego nauczyciela wychowania fizycznego? Zaznacz kółkiem maksymalnie trzy najważniejsze odpowiedzi.

- a) jego stosunek do uczniów
- b) wiedzę z zakresu kultury fizycznej
- c) wygląd zewnętrzny
- d) sprawność fizyczną
- e) dbałość o zdrowie
- f) umiejętności ruchowe
- g) kulturę osobistą
- h) uczciwość
- i) przestrzeganie norm/zasad
- j) obiektywne ocenianie
- k) odpowiedzialność
- l) tworzenie przyjaznego klimatu podczas zajęć
- m) inne, jakie?

18. Jakie wartości są najważniejsze w twoim życiu? Zaznacz kółkiem maksymalnie trzy najważniejsze odpowiedzi.

- a) prawda
- b) przyjaźń
- c) zdrowie
- d) szczęście
- e) wykształcenie
- f) tolerancja
- g) rodzina
- h) wiara
- i) pieniądze
- j) wolność

- k) miłość
l) honor
m) mądrość
n) sukces
o) uczciwość
- p) patriotyzm
r) odpowiedzialność
s) piękno
t) dobro
19. Podaj podstawowe źródło swojej wiedzy o fair play? Zakreśl kółkiem jedną odpowiedź.
- a) nauczyciel wychowania fizycznego
b) rodzice
c) koledzy
d) internet
e) TV
f) czasopisma
g) inne, jakie?
20. W projekcie *Jestem fair* bierzesz udział jako (zakreśl kółkiem).
- a) członek zespołu realizującego szkolny projekt *Jestem fair*
b) uczestnik zajęć w szkole (warsztaty, turnieje)
c) uczestnik zajęć poza szkołą (spotkanie z piłkarzami, bieg ulicą Piotrkowską)
d) nie wiem
e) nie biorę żadnego udziału
f) inne, jakie?
21. Czy jesteś sympatykiem/kibicem jakiegoś klubu sportowego?
- a) Tak→Przejdź do części KIBIC
b) Nie→Zakończ

KIBIC

22. Jestem kibicem klubu (zaznacz kółkiem odpowiedź):
- a) Widzew Łódź
b) ŁKS Łódź
c) innego, jakiego?
23. Jak oceniasz swoje zaangażowanie w kibicowanie klubowi w skali od 1 do 10, gdzie 1 jest wartością najniższą, a 10 najwyższą? Zaznacz kółkiem.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

24. Jakie uczucia wywołuje w tobie stosowanie przez zawodników przemocy w walce sportowej w trakcie zawodów, które oglądasz? Wybierz tylko jedną odpowiedź, zaznacz kółkiem.
- a) z zadowoleniem oglądam tak interesujące widowisko
 - b) w zasadzie mam uczucia lęku o zawodników (szczególnie o tych, którym kibicuję)
 - c) bardzo jestem tym zawstydzony
 - d) wszystko zależy od mojego nastroju
 - e) nie przeżywam żadnych szczególnych emocji.
25. Jak scharakteryzowałbyś siebie jako kibica? Zaznacz kółkiem właściwą odpowiedź.

Wyszczególnienie	Zgadzam się	Nie zgadzam się
a) Chodzę na mecze/zawody sportowe tylko „mojego” klubu	1	2
b) Jeżdżę na wyjazdowe mecze „mojego” klubu	1	2
c) Chodzę na mecze/zawody sportowe innych drużyn, innych dyscyplin	1	2
d) Oglądam mecze/zawody sportowe w telewizji	1	2
e) Czytam gazety sportowe	1	2
f) Przeglądam strony internetowe	1	2
g) Aktywnie uczestniczę na forach kibicowskich w internecie	1	2
h) Zdarza mi się uczestniczyć w kibicowskich bójkach poza stadionem	1	2
i) Aktywnie uczestniczę w dopingiu na stadionie	1	2
j) Często zakładam szalik/czapkę/inne w barwach klubu, nawet nie idąc na stadion	1	2
k) Zdarza mi się wypisywać na murach różne kibicowskie hasła	1	2
l) Wklejam wlepki w różnych miejscach	1	2
m) Organizuję oprawy meczów swojej drużyny (ultras)	1	2

26. Jak długo kibicujesz swojemu klubowi? Wybierz tylko jedną odpowiedź, zaznacz kółkiem.
- a) krócej niż rok
 - b) 1–2 lata
 - c) 3–4 lata
 - d) dłużej niż 4 lata.
27. Kto wprowadził cię w kibicowanie? Odpowiedzi zaznacz kółkiem.
- a) rodzic
 - b) rodzeństwo
 - c) kolega/koleżanka ze szkoły
 - d) kolega/koleżanka z osiedla/podwórka
 - e) nauczyciel wuefu
 - f) trener
 - g) inny, kto?
 - h) nie wiem/nie pamiętam.
- Dziękujemy za udział w badaniu.

Test sytuacyjny

Przygotowaliśmy dla ciebie kilka sytuacji z życia i sportu, w których możesz się znaleźć. W każdej z sytuacji proponujemy ci różne możliwości zachowania. Wybierz tę – zakreślając kółkiem tylko jedną literę (A, B, C, D) – która byłaby najbliższa tobie. Jesteśmy przekonani, że dokonasz rozsądnego wyboru.

Test sytuacyjny służy celom naukowym i ma charakter anonimowy.
Dziękujemy za udział w badaniu!

PRZESTRZEGANIE PRZEPISÓW

1. Po przegranym przez przeciwników meczu słyszę ostre, niesprawiedliwe oskarżenia pod adresem moim i mojej drużyny o grę nie fair.
 - A. Nic mnie to nie obchodzi, niech sobie mówią.
 - B. Staram się wyjaśnić, o co chodzi i jakie zachowania naszej drużyny miały charakter nie fair.
 - C. Wykorzystuję takie same oskarżenia pod adresem przeciwników – też grali nie fair.
 - D. Wyjaśniam im, że od takich decyzji jest sędzia.
2. Moja przyjaciółka niezbyt dobrze nauczyła się lekcji na dzisiaj, grozi jej zła ocena – błagalnym wzrokiem patrzy na mnie, czekając na odpowiedź.
 - A. Nie zwracam na nią uwagi.
 - B. Podpowiadam, chociaż wiem, że nie powinienem/nie powinnam, bo i tak jej nie uratuję, skoro nie umie.
 - C. Podpowiadam, bo wiem, że i tak jest dobra, a to, że nie umie, to przypadek.
 - D. Nie podpowiadam, bo zrobię jej krzywdę – powinna się nauczyć, a tak dostanie dobrą ocenę, a nie będzie umiała.

3. Korzystając z komunikacji miejskiej (tramwaj, autobus):
 - A. Wykupuję migawkę.
 - B. Zawsze kasuję bilet jednorazowy.
 - C. Czasami kasuję bilet jednorazowy.
 - D. Staram się przejechać na gapę, może mi się uda.
4. Sędzia nie zauważył, że mój rzut do kosza odbył się po zbyt dużej licznie kroków.
 - A. Zgłaszam ten fakt sędziemu.
 - B. Nie zgłaszam, czekam na jego werdykt, jeśli jest pomyślny dla mnie – cieszę się.
 - C. Gram dalej i czekam na kolejną taką sytuację, widocznie sędzia nie uważa uchybień.
 - D. Nie zgłaszam, gram dalej, ale czuję się z tym źle.

ODPOWIEDZIALNOŚĆ

1. W trakcie zawodów w piłce koszykowej nauczyciel zdejmuje cię z boiska za – jego zdaniem – zbyt brutalną grę.
 - A. Obrażam się, znikam w szatni.
 - B. Nie rozmawiam z trenerem i kolegami z zespołu, uważam, że zrobiono mi krzywdę, gdyż przeciwnik grał nie fair.
 - C. Schodzę z boiska, siadam na ławce i dopinguję swój zespół do końca meczu.
 - D. Mam pretensje do trenera, że nie jest sprawiedliwy, ale schodzę z boiska.
2. Znajdujesz portfel na ulicy. Co robisz?
 - A. Zwracam portfel właścicielowi.
 - B. Zwracam go właścicielowi, ale zachowam znalezione lub będę się go domagać.
 - C. Zachowam portfel wraz z jego zawartością.
 - D. Oddam rodzicom lub innej osobie dorosłej.
3. Przyjaciółka prosi cię o pozwolenie odpisania pracy domowej, której zapomniała odrobić.
 - A. Daję bez słowa.
 - B. Daję, ale z zastrzeżeniami, że to ostatni raz, bo przecież mogłem/mogłam jej pomóc przy odrabianiu lekcji.
 - C. Nie daję, mówiąc, że mogła sama odrobić i miała na to czas.
 - D. Nie daję, argumentując, że byłem i jestem gotowy/byłam i jestem gotowa jej pomoc, a ściąganie i przepisywanie uważam za oszustwo.
4. W czasie meczu sfaulowałem/sfaulowałam kolegę/koleżankę z przeciwnej drużyny.
 - A. Cóż, każdemu się zdarza, przecież nie naumyślnie.
 - B. Podchodzę, przeproszam, pytam, jak mogę pomóc.
 - C. Zasłużył/Zasłużyła na ten faul, ciągle mnie faulował/faulowała, gdy sędzia nie widział.
 - D. Milczę, zastanawiam się, czy sędzia to zauważy.

ZDROWIE

1. Jestem kontuzjowany/kontuzjowana, lekarz zabronił mi ćwiczyć, proponuje przerwę w treningach, ale jutro mam ważny mecz.
 - A. Przychodzę na mecz bez względu na zagrożenie, jakoś dam sobie radę, nic nikomu nie mówiąc.
 - B. Podejmuję rozmowę z trenerem, informuję go o decyzji lekarskiej i proszę o zwolnienie z meczu.
 - C. Chcę być na meczu, proszę lekarza o zastosowanie „blokady”.
 - D. Zdrowie jest dla mnie najważniejsze, nie przychodzę na mecz.
2. Mam ważną imprezę – spotkanie z przyjaciółmi, a mocno rozbolał mnie brzuch.
 - A. Natychmiast idę do lekarza, nie chcę czekać na najgorsze.
 - B. Zapisuję się do lekarza na najbliższy termin, piję zioła i idę na imprezę.
 - C. Nie mam czasu i ochoty na lekarza – mówię rodzicom o swoich dolegliwościach, biorę to, co jest w apteczce domowej, i liczę, że samo przejdzie.
 - D. Spotkanie jest najważniejsze, niech się dzieje, co chce.
3. W biegu przełajowym koleżanka obok potknęła się, przewróciła prawie pod moje nogi, tarasując mi drogę.
 - A. Omijam ją i biegnę dalej.
 - B. Zatrzymuję się i pytam, co się dzieje, czy coś ją boli, czy da sobie radę.
 - C. Jestem zły/zła, to dodatkowa barykada na mojej drodze, ale spieszę się, gdyż chcę wygrać.
 - D. Nieważna wygrana, pomagam koleżance.
4. Dowiedziałem się/Dowiedziałam się, że koleżanka z mojej klasy została złapana przez nauczyciela na paleniu papierosów.
 - A. Przestaję się do niej odzywać, jestem oburzony/oburzona.
 - B. Jestem wstrząśnięty/wstrząśnięta, rozmawiam z nią, dlaczego pali, i pytam, czy zdaje sobie sprawę z negatywnego wpływu nikotyny na zdrowie.
 - C. Pocieszam ją, mówiąc, że na pewno nie będzie to miało większych konsekwencji.
 - D. Cieszę się, że to nie mnie złapano.

RÓWNOŚĆ SZANS

1. W szkole ogłoszono konkurs plastyczny. Uzdolniona koleżanka, z którą rywalizowałeś/rywalizowałaś, zachorowała. Co robisz?
 - A. Zacieram ręce, cieszę się, że pozbyłem się/pozbyłam się rywalki, los tak zdecydował.
 - B. Proszę nauczycielkę o przedłużenie terminu składania prac.
 - C. Dzwonię do koleżanki, informując ją o konkursie.
 - D. Dzwonię do koleżanki w ostatniej chwili, czuję się w porządku, ale wiem, że nie da rady wykonać tej pracy.
2. Gram z koleżankami w piłkę siatkową na boisku, podchodzą dwie uczennice z młodszych klas, chcąc się dołączyć, i proszą o możliwość wspólnej gry.
 - A. Proszę, aby poczekały, aż skończymy, wtedy sobie pograją, na razie mogą pomóc w sędziowaniu.
 - B. Mówię, żeby nie przeszkadzały, gdy starsi grają.

- C. Proponuję, aby poczekały do końca seta i po jednej dołączyły do obu grających drużyn.
 - D. Niech sobie same skompletują skład z równolatków.
3. W szkole na lekcji wychowania fizycznego wybierano składy drużyn do gry w piłkę nożną. Według mnie nie są one tak samo silne, moja jest słabsza.
- A. Proponuję wybór jeszcze raz i zmieniam kryteria wyboru.
 - B. Obrażam się, mówiąc, że nie będę grać w tak słabej drużynie.
 - C. Dodaję otuchy zespołowi, mówiąc, że jesteśmy może słabsi, ale to nie znaczy, że nie możemy wygrać.
 - D. Nic nie robię, jest mi wszystko jedno.
4. W sąsiedztwie zamieszkał kolega o innym kolorze skóry.
- A. Próbuję go poznać.
 - B. Nie podejmuję żadnych wysiłków, czekam, aż on wykaże inicjatywę kontaktu ze mną.
 - C. Namawiam kolegów, aby mu dokuczyć.
 - D. Nie chcę mieć z nim do czynienia.

Załącznik 3. Narzędzia badawcze dla nauczycieli

Kwestionariusz ankiety

Deklaracja udziału w projekcie

Dlaczego Pan/Pani decyduje się wziąć udział w projekcie edukacyjnym *Jestem Fair*?

Proszę ustosunkować się do poniżej zamieszczonych argumentów uzasadniających wzięcie udziału w projekcie *Jestem fair*, określając ich istotność w Pana/Pani przypadku w pytaniach: 1–5 na skali od 0 do 4, gdzie 0 oznacza „nieistotny”, 1 – „mało istotny”, 2 – „obojętny”, 3 – „istotny” i 4 – „bardzo istotny”, oraz uzupełniając w pytaniach 6–8 miejsca wykropkowane.

1. Mój udział w projekcie wynika z potrzeby aktywności na rzecz własnego rozwoju zawodowego – awansu zawodowego.
0 1 2 3 4
2. Mój udział w projekcie wynika z własnego zainteresowania problematyką sportowego kibicowania.
0 1 2 3 4
3. Wiążę z tym projektem nadzieje na łagodzenie antagonizmów wśród kibiców.
0 1 2 3 4
4. Wykazanie się aktywnością w ramach szeroko pojętej problematyki wychowania fizycznego – dzięki projektowi mam szansę podnieść rangę przedmiotu.
0 1 2 3 4
5. Fair play jest ideą wzbogacającą proces wychowawczy – jest narzędziem kształtowania osobowości młodego człowieka.
0 1 2 3 4
6. Mam pomysł/pomysły wzbogacenia swojego przedmiotu o treści, które dzięki projektowi mogę zrealizować – jakie, proszę wymienić.
.....
.....

7. Z pomocą projektu chcę rozwiązać problem, z którym mam do czynienia w swojej placówce – proszę krótko scharakteryzować, jaki to problem.

.....

8. Jeśli istnieje inny powód, dla którego decyduje się Pan/Pani wziąć udział w projekcie *Jestem fair*, proszę go krótko przedstawić w tym miejscu.

.....

Dziękujemy za wypełnienie ankiety!

Ewaluacja dla nauczycieli po realizacji pierwszej edycji projektu edukacyjnego *Jestem Fair*

Zapraszamy do wzięcia udziału w ankiecie ewaluacyjnej po realizacji pierwszej edycji projektu edukacyjnego *Jestem fair*. W pytaniach 1–4 należy zakreślić jedną z ocen od 0 do 4, gdzie 0 oznacza nieistotny, 1 – mało istotny, 2 – obojętny, 3 – istotny i 4 – bardzo istotny, w pytaniach 5–7 podkreślić odpowiedź „tak”, „nie” lub „nie wiem” i uzupełnić wykropkowane miejsca.

1. Udział w projekcie spełnił moje oczekiwania.

0 1 2 3 4

2. Udział w projekcie zmienił niekorzystne relacje wśród uczniów/kibiców antagonistycznych klubów.

0 1 2 3 4

3. Udział w projekcie podniósł rangę przedmiotu wychowanie fizyczne w szkole.

0 1 2 3 4

4. Fair play jest ideą wzbogacającą proces wychowawczy – jest narzędziem kształtowania osobowości młodego człowieka.

0 1 2 3 4

5. Czy będzie Pan/Pani w swojej dalszej pracy dydaktyczno-wychowawczej realizował/realizowała treści zaczerpnięte z projektu?

Tak, które?

Nie, dlaczego?

6. Czy udało się Panu/Pani dzięki udziałowi w projekcie rozwiązać konkretny problem, z którym ma Pan/Pani do czynienia w swojej placówce?

Tak.

Nie – dlaczego?

Nie wiem.

7. Czy wzięłby Pan/wzięłaby Pani udział w kolejnej edycji projektu *Jestem fair*?

Tak.

Nie.

Nie wiem.

Jeśli chciałby Pan/chciałaby Pani zasugerować propozycje do realizacji w kolejnych edycjach projektu, proszę je wypunktować w tym miejscu:

1.
2.
3.

Dziękujemy za wypełnienie ankiety.

Załącznik 4. Wyróżnienia, rekomendacje klubów sportowych i wybrane materiały prasowe dotyczące realizacji projektu edukacyjnego *Jestem fair*



Wyróżnienie Fair Play PKOl 2010 za promocję wartości fair play

dla

ZESPOŁU PRACOWNI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO I ZDROWOTNEGO

Wydziału Nauk o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego
w osobach:

dr Arkadiusz Kaźmierczak (kierownik), dr Jolanta Kowalska, dr Paweł Ławniczak, dr Anna Makarczuk, dr Anna Maszorek – Szymala, dr Michał Siniarski – Czaplicki, dr Jadwiga Robacha, dr Wojciech Wieczorek, mgr Piotr Kędzia, mgr Katarzyna Król, mgr Anna Bartoszevska

Pracownia funkcjonuje w strukturze organizacyjnej Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego (dziekan prof. dr hab. Grzegorz Michalski). Wymienieni jej pracownicy pod kierunkiem dr. Arkadiusza Kaźmierczaka od wielu lat z dużym powodzeniem łączą badania naukowe ze środowiskiem oświatowym i sportowym miasta Łodzi. Wyniki tych badań we współpracy Pracowni z władzami miasta Łodzi, Ministerstwem Spraw Wewnętrznych i Administracji i Ministerstwem Sportu i Turystyki są wdrażane sukcesywnie do edukacji szkolnej (nauczyciele i uczniowie) i aktywności sportowej (zawodnicy i trenerzy) oraz do odbioru widowiska sportowego przez kibiców.

Zarówno w badaniach, jak i w procesie wdrażania aktywny udział mają studenci. Jest to rzadki przypadek integracji środowisk naukowych, oświatowych i sportowych wokół kreowania i promocji wartości fair play w sporcie i w życiu młodzieży oraz w życiu całego miasta. Przykład godny naśladowania.

Zofia Zukowska

Przewodnicząca
Klubu Fair Play PKOl

Andrzej Krasnicki

Prezes
Polskiego Komitetu Olimpijskiego

Warszawa, 23 marca 2011 r.



Wyróżnienie FAIR PLAY PKOl 2009

dla

JOLANTY KOWALSKIEJ

za promocję wartości fair play

Dr Jolanta Kowalska, nauczyciel akademicki w AWF Warszawa i aktualnie Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego jest autorką i koordynatorką projektów edukacyjnych promujących wartości fair play w sporcie i w życiu młodzieży na różnych poziomach edukacyjnych – od przedszkola, szkoły podstawową i gimnazjum do szkoły wyższej kształcącej przyszłych nauczycieli wf i trenerów.

Ponadto pasją Jej jest uczestnictwo w przygotowaniu projektów edukacyjnych dla polskich kibiców, których chce przepoić troską o zachowania fair play. Posiada znaczący dorobek naukowy na temat funkcjonowania fair play w edukacji i w sporcie. Jej zasługą jest transmisja wyników badań do praktyki edukacyjnej w sporcie i w życiu młodzieży.

Zofia Żukowska

Przewodnicząca
Klubu Fair Play PKOl

Piotr Nurowski

Prezes
Polskiego Komitetu Olimpijskiego

Warszawa, 24 marca 2010 r.



European Fair Play Diploma 2017

JOLANTA KOWALSKA

**Under the Patronage of
European Olympic Committees
European Fair Play Movement**

Haifa, October 2017

A handwritten signature in cursive script, likely belonging to Christian Hinterberger.

Christian Hinterberger
EFPM President

A handwritten signature in cursive script, likely belonging to Miroslav Cerar.

Miroslav Cerar
Awarding Jury

Polski Komitet Olimpijski
Polska Akademia Olimpijska



V KONKURS POLSKIEJ AKADEMII OLIMPIJSKIEJ
NA PRACE Z ZAKRESU OLIMPIZMU I EDUKACJI OLIMPIJSKIEJ

DYPLOM

dla

Jolanty E. Kowalskiej

za publikację

pt.: „Fair Play w wychowaniu do kulturalnego odbioru widowiska sportowego”
(Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Departament Nadzoru oraz Uniwersytet Łódzki,
Wydział Nauk o Wychowaniu)

z serdecznymi gratulacjami

Andrzej Kraśnicki

Prezes Polskiego Komitetu Olimpijskiego

Józef Lipiec

Przewodniczący Polskiej Akademii Olimpijskiej

Warszawa, 11 czerwca 2013 roku



**wspólne
osiedla**

Podziękowania

dla

dr Jolanty Kowalskiej

*Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego,
Koordynator projektu „Jestem Fair”*

za wkład i zaangażowanie

w organizację szkolenia dla funkcjonariuszy Policji

garnizonu łódzkiego w ramach przygotowań

do Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej – „Euro 2012”.

**ZASTĘPCA
KOMENDANTA WOJEWÓDZKIEGO POLICJI
W ŁÓDZI**

insp. Zdzisław Stopczyk

Sieradz, dnia 24 marca 2011 roku

Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji
Podsekretarz Stanu



MSWiA

Warszawa, dnia października 2011 r.

**Organizatorzy
Uczestnicy
Projektu „Jestem Fair”**

Szanowne Państwo,

Pragnę pogratulować wszystkim Osobom zaangażowanym w realizację programu „Jestem Fair” tak udanego przebiegu całego projektu i tego turnieju, stanowiącego podsumowanie dotychczasowych działań.

Swoje podziękowania kieruję do Pomysłodawców programu „Jestem Fair” oraz Wszystkich jego Realizatorów, a także Uczestników i pragnę zapewnić Państwa o moim stałym poparciu dla programu. Jest mi on szczególnie bliski i niezwykle ważny, przede wszystkim z uwagi na fakt, że stanowi bardzo udaną próbę spojrzenia na zasadę *fair play*, jako wartość wychowawczą w przeciwdziałaniu chuligaństwu na stadionach.

Dziękuję w szczególności za przebieg tego turnieju, realizowanego w duchu idei *fair play* i życzę Wszystkim kolejnych, tak udanych imprez. Jestem pełen uznania przede wszystkim dla wspaniałej atmosfery towarzyszącej zawodom i tak gorącego dopingowania drużyn uczestniczących w turnieju, wolnego od jakichkolwiek uprzedzeń i stereotypów.

Moje szczególne podziękowania kieruję do Organizatorów turnieju oraz osób odpowiedzialnych za realizację programu „Jestem Fair” za ogromny wkład sił i serca w realizację projektu.

Jednakże najgorętsze podziękowania i największe brawa należą się dzieciom i młodzieży uczestniczącym w programie „Jestem Fair”. Jestem przekonany, że zasady kibicowania przekazane przez prowadzących zajęcia oraz dobra zabawa podczas zawodów, utrwaliły we wszystkich zasadę *fair play*.

Jeszcze raz serdecznie gratuluję realizacji projektu.

z serdecznymi podziękowaniami

Adam Ropacki

Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji
Departament Analiz i Nadzoru
Wydział VI – Profilaktyki i Współpracy ze Społecznością

ul. Stefana Batorego 5, 03-501 Warszawa
T. 22 601 3914, F. 22 845 18 20
E. marta.pilarska@mswia.gov.pl



ŁÓDZKI KLUB SPORTOWY SA

94-020 ŁÓDŹ, al. Unii Lubelskiej 2, tel/fax +48 42 686 19 87 e-mail: lkslodz@lkslodz.pl

Łódź, dn.24.03.2011

Urząd Miasta Łodzi
Wydział Edukacji
Koordynator Projektu
Pani Elżbieta Kukula

REKOMENDACJA

Szanowna Pani,

W imieniu Łódzkiego Klubu Sportowego SA dziękujemy za zaproszenie do udziału w projekcie „Jestem fair”. Z radością wzięliśmy udział w przedsięwzięciu, którego działania skupiają się na edukacji i pokazywaniu dzieciom i młodzieży zasad kulturalnego kibicowania oraz szacunku dla drugiego człowieka.

Uważam, że działania i program tego projektu przyczynią się wydatnie do zwiększenia świadomości kibiców, a tym samym bezpieczeństwa podczas imprez piłkarskich, co jest niezwykle ważne dla miasta, jakim jest Łódź, oraz w kontekście zbliżającego się turnieju EURO 2012.

Podpisano,

Jakub Urbanowicz

Prezes Zarządu ŁKS SA

ŁÓDZKI KLUB SPORTOWY

Spółka Akcyjna

94-020 Łódź, al. Unii Lubelskiej 2
NIP: 727-27-55-673, Regon: 100826240

ItalcOLOR



CAPITIS



DFP

z zina

ATLAS



Q

NIP 727-27-55-73

REGON 100826240



Łódź dnia 04.04.2011r.

**Wydział Edukacji
Urzędu Miasta Łodzi**
Koordynator Projektu
Pani Elżbieta Kukula

REKOMENDACJA

Szanowna Pani,

W imieniu RTS Widzew Łódź SA dziękujemy za zaproszenie do udziału w projekcie „Jestem fair”. Z radością wzięliśmy udział w przedsięwzięciu, którego działania skupiają się na edukacji i pokazywaniu dzieciom i młodzieży zasad kulturalnego kibicowania oraz szacunku dla drugiego człowieka.

Uważam, że działania i program tego projektu przyczynią się wydatnie do zwiększenia świadomości kibiców, a tym samym bezpieczeństwa podczas imprez piłkarskich, co jest niezwykle ważne dla miasta, jakim jest Łódź, oraz w kontekście zbliżającego się turnieju EURO 2012.

Nasze stanowisko, w aspekcie poprawy bezpieczeństwa i kultury kibicowania, jest zbliżone do stanowiska całego środowiska sportowego Łodzi, szczególnie do Łódzkiego Klubu Sportowego.

Z poważaniem

DYREKTOR KLUBU

Cezary Świąteczak



Widzew ponownie w projekcie „Jestem Fair”

Dukos

2011-01-31 | 23:58 | Drukuj | Liczba odwiedzin: 273

Widzew Łódź ponownie bierze udział w projekcie „Jestem Fair”. Jest on kontynuacją programu pilotażowego, realizowanego w roku szkolnym 2009/2010 w czterech szkołach podstawowych z terenu Miasta Łodzi. Wówczas zawodnicy łódzkiego klubu odwiedzili najmłodszych uczniów i opowiadali im m.in. o zasadach fair. Więcej informacji o tamtych spotkaniach znajduje się tutaj, tutaj oraz tutaj.

Celem projektu jest propagowanie idei fair play, jako edukacyjnego elementu zwalczania rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu oraz upowszechnianie postawy większego zrozumienia i tolerancji dla innych osób, kultur i wyznań wśród uczniów klas pierwszych, rozpoczynających III etap kształcenia (naucę w gimnazjach).



Kilka dni temu w Urzędzie Miasta Łodzi odbyło się uroczyste podpisanie porozumienia o współpracy pomiędzy liderami projektu - Uniwersytetem Łódzkim i Urzędem Miasta Łodzi - oraz jednostkami rządowymi: Ministerstwem Spraw Wewnętrznych i Administracji oraz Ministerstwem Sportu i Turystyki a także partnerami.

Oprócz Widzewa w projekcie „Jestem Fair” udział biorą także Polski Komitet Olimpijski, Łódzki Klub Sportowy, Komenda Miejska Policji w Łodzi, Straż Miejska w Łodzi, Stowarzyszenie „Nigdy więcej”, Stowarzyszenie „Czerwona Kartka Rasizmowi”, Centrum Zajęć Pozalekcyjnych Nr 1 w Łodzi, TVP Łódź, TV TOYA oraz Portal Internetowy „Dzieci w Łodzi”.



Widzew ponownie w projekcie „Jestem fair”, Widzew.pl, 31.01.2011.

Piłkarze ŁKS-u i Widzewa będą wychowywać kibiców

30.01.2011



Jak walczyć ze "stadionowymi chuliganami", wulgarnymi napisami na murach, antysemityzmem? Władze Łodzi postanowiły zacząć od gimnazjalistów. Do szkół przyjdą piłkarze ŁKS-u i Widzewa.

- Wiem, że wśród kibiców są ludzie wspaniali i oddani, ale są też tacy, którzy kibicowanie zupełnie inaczej odbierają. W Łodzi problem z tymi drugimi mamy, niestety, częściej niż w innych miastach - mówiła wczoraj w magistracie prezydent Hanna Zdanowska. - Cieszę się, że projekt "Fair Play" rusza właśnie u nas i że włączają się do niego także oba łódzkie kluby sportowe, których kibice, mówiąc ogólnie, nie przepadają za sobą. Jest nadzieja, że nie powtórzą się takie sytuacje jak ta sprzed kilku tygodni, gdy na skutek wrogości zginął młody człowiek.

Porozumienie o współpracy przy "Fair Play" podpisali wczoraj prezydent Zdanowska, przedstawiciele Uniwersytetu Łódzkiego, MSWiA oraz Ministerstwa Sportu. Włączyły się do niego także łódzka policja i straż miejska, a także Widzew i ŁKS. - "Fair play" to zasada, która powinna nam przyswajać nie tylko na stadionach, ale także w codziennym życiu - mówiła Katarzyna Sobierajska, podsekretarz stanu w Ministerstwie Sportu. - Przed nami mistrzostwa Europy w piłce nożnej, w 2014 roku chcemy być gospodarzami mistrzostw świata w siatkówce. To dobry czas, żeby pomyśleć o edukacji młodych kibiców.

Podpisując porozumienie, Adam Rapacki, podsekretarz stanu w MSWiA, pogratulował współpracy magistratowej i łódzkim klubom. - W Łodzi jest dużo do zrobienia, a lepiej edukować, niż później egzekwować porządek - podkreślał. - Będę namawiał inne miasta, na przykład Kraków, aby włączyły się do realizacji projektu u siebie.

Twórczynią pilotażowego projektu "Fair Play" jest dr Jolanta Kowalska z Uniwersytetu Łódzkiego. W ubiegłym roku szkolnym wypróbowywano go w czterech podstawówkach, a ich uczniowie spotykali się na warsztatach z policjantami i piłkarzami, zwiedzali łódzkie stadiony. - Przyznawali, że pisząc na murach "Jude" albo rysując gwiazdę Dawida, nie wiedzą, co te symbole oznaczają. Byli w szoku, gdy pokazywaliśmy im, że piłkarze z przeciwnych drużyn są po pracy dobrymi kolegami - opowiada Kowalska. - Przeprowadziliśmy badania, z których wynika, że ta edukacja jest skuteczna i potrzebna uczniom.

Dlatego "Fair Play" będzie kontynuowane z większym rozmachem. Już w lutym akcja ruszy we wszystkich łódzkich gimnazjach. Najpierw o zwalczaniu rasizmu, ksenofobii i o kulturalnym kibicowaniu będą rozmawiać nauczyciele, policjanci i strażnicy miejscy. Później warsztaty i debaty na temat kibicowania i tolerancji zostaną zorganizowane w szkołach. Odwiedzą je delegacje piłkarzy z obu łódzkich drużyn, a uczniowie na własne oczy zobaczą, że ich idole są kolegami. W planach są też bieg ulicą Piotrkowską, a także międzynarodowy turniej piłkarski z udziałem łódzkich gimnazjalistów.

Czy w Widzewie i ŁKS-ie wierzą w pokój i przyjaźń między kibicami? - Gdybym nie miał wiary, to bym do tego projektu nie przystępował - mówi Cezary Świątczak, dyrektor ds. bezpieczeństwa Widzewa. - Ale jestem realistą. Nie da się od razu sprawić, żeby skończyły się ustawki i waśnie. Na pewno jednak warto budować pozytywne wzorce kibicowania i szacunek do przeciwniej drużyny. To może zapoczątkować w przyszłości.

Szybką odmianę wśród kibiców nie spodziewa się też Jakub Urbanowicz, prezes ŁKS-u. - Wątpię, że uda się przemówić do rozsądku stadionowym chuliganom, ale jest nadzieja, że dzięki odpowiedniej edukacji nie dochowają się następcom. Podoba mi się jeszcze jedno: w końcu ktoś zauważył, że nietolerancja i agresja wśród niektórych kibiców to problem społeczny. Nie są za niego odpowiedzialne tylko kluby piłkarskie, walczyć powinniśmy wspólnie. Dlatego cieszę się z planowanej współpracy z magistratem, uniwersytetem i policją.

Prezydent Zdanowska podkreśla, że projekt - choć na razie zaplanowany do września - powinien stać się w Łodzi normą: - Nie spodziewajmy się natychmiastowych efektów, ale pracować warto. Bo chuligańskie incydenty i nienawiść na murach to nie tylko straty materialne, ale także ryna na wizerunku Łodzi.

Piłkarze ŁKS-u i Widzewa będą wychowywać kibiców, Kibice.net, 19.03.2011.

Dziennik ŁÓDZKI

poniedziałek 21 marca 2011 r. imieniny obchodzą: Lubomir, Benedykt, Mikołaj

Wiadomości Sport Kultura Pieniądze Akcje Blogi Więcej Ogłoszenia

Dziennik Łódzki » Artykuł

Moto Gratka Łódź Czwartek

Dodaj ogłoszenie do gazety

Łódź: gimnazjaliści uczą się kibicowania (ZDJĘCIA)

Artykuł

Zdjęcia (10)

Marcin Bereszczczyński

2011-03-21 11:47:30, aktualizacja: 2011-03-21 12:01:44

Uczniowie łódzkich gimnazjów spotkali się z piłkarzami ŁKS i Widzewa, a także innymi znanymi łódzkimi sportowcami. Spotkanie zorganizowano w ramach projektu "Jestem fair". Program ma na celu propagowanie idei fair play w sporcie, w życiu i na stadionie.

Młodzież miała okazję zapytać sportowców, jak reagują na wulgaryzmy kierowane w ich stronę przez kibiców. Mogli przekonać się, że piłkarze obu łódzkich klubów są zaprzyjaźnieni. Uczniowie byli zadowoleni.

- Jeśli piłkarze wrogich klubów się lubią, to po co ich kibice mają się nienawidzić? Bardzo podobało mi się to spotkanie - powiedział Michał Szablewski, uczeń Gimnazjum nr 2 w Łodzi.



Uczniowie łódzkich gimnazjów spotkali się z piłkarzami ŁKS i Widzewa, żeby uczyć się zasad kibicowania. (fot. Grzegorz Galski)

Gimnazjaliści uczą się kibicowania, „Dziennik Łódzki”, 21.03.2011.

RTS Widzew Łódź S.A. - Oficjalna Strona Internetowa „Jestem Fair” z zawodnikami ...



Jednym z kolejnych elementów były różnorodne konkursy, w tym zawody uczniów w tzw. zonglerce piłką. Sędziami byli sportowcy. Najlepsi uczniowie utrzymali m.in. oryginalne piłki firmy VIGO z autografami zawodników Widzewa i ŁKS-u. Zanim jednak to się stało, to próbkę swoich umiejętności pokazał piłkarz. W parach mieli za zadanie jak najdłużej podbić futbolówkę. Dwójki były mieszane, a tworzyli je: Ugo Ukah – Marcin Adamski, Bartosz Kaniecki – Bogusław Wyparło, Sebastian Radzio – Artur Gieraga, Paweł Grischok – Damian Seweryn oraz Piotr Grzelczak – Dariusz Klus. Wygrali Ci pierwsi.

Kończącym etapem dwugodzinnego spotkania było wybieranie najlepszych projektów flagi, które oddają ideę „Kibica fair”. Oczywiście uczniowie mieli także okazję zrobienia sobie zdjęć i wzięcia autografów od zawodników. Widzewiacy rozdali młodzieży najnowsze plakaty z fotografią całego zespołu.

lkslodz.pl

Jestem fair, oficjalny serwis ŁKS, 21.03.2011.



OFICJALNY SERWIS

ŁÓDZKI KLUB SPORTOWY S.A.

PIŁKA NOŻNA KOSZYKÓWKA MĘSKA

KLUB

PIŁKARZE

BILETERIA

MEDIA

ŁKS BUSINESS CLUB

FAN ZONE

PRESS

INFORMACJE

HISTORIA

NOWA GENERACJA

MANAGEMENT

MARKETING

SPONSORZY

AKTUALNOŚCI

Jestem Fair

2011-03-21

Gimnazjaliści spotkali się dziś ze znanymi sportowcami z regionu łódzkiego. Byli wśród nich także piłkarze **Łódzkiego Klubu Sportowego**.

Organizatorami programu „Jestem Fair” są Uniwersytet Łódzki i Urząd Miasta Łodzi. Cel całej inicjatywy, to walka z rasizmem, antysemityzmem i ksenofobią na arenach sportowych. Dziś w hali sportowej przy ul. Skorupki doszło do spotkania około 1500 uczniów ze sportowcami z naszego regionu. Obok znanych lekkoatletów **Piotra Kędzi** i **Artura Partyki**, koszykarek **Elżbiety Trzeźniowskiej** i **Katarzyny Kenig**, a także przedstawicieli sekcji rugby łódzkich **Budowlanych**, zasiedli także piłkarze **ŁKS i Widzewa**.



Drużynę z ał. Unii reprezentowali **Bogusław Wypartło**, **Marcin Adamski**, **Dariusz Klus**, **Damian Seweryn** i **Artur Gieraga**. Podczas spotkania wskazywano pozytywne wzorce kibicowania, a także dyskutowano złych zachowaniach na trybunach i poza nimi. Był też czas na sportową rywalizację. Wielkie zainteresowanie wzbudził konkurs zonglerki, w którym piłkarze **ŁKS i Widzewa** zostali połączeni w pary. Najdłuższą piłkę zonglowali **Damian Seweryn** w parze z **Paulem Grischokiem** i **Marcin Adamski** z **Ugo Ukachem**. Na zakończenie sportowcy wybrali najlepszy plakat nawołujący do kulturalnego kibicowania przygotowany przez uczniów. Wygrał plakat przedstawiający umieszczone obok siebie loga **ŁKS i Widzewa** z bardzo chwytliwym podpisem „Jak jest między nami? Elegancko”.

Impreza trwała ponad dwie godziny i zakończyła się tym, na co młodzież bardzo czekała, czyli rozdawaniem autografów, wspólnymi zdjęciami i bezpośrednimi rozmowami z piłkarzami. Relacja ze spotkania sportowców z gimnazjalistami w najbliższym odcinku „ŁKS Media Lunchu” w najbliższą środę.

Jestem fair, oficjalny serwis ŁKS, 21.03.2011.

Piłkarze ŁKS i Widzewa razem. Gimnazjaliści zdziwieni

Agnieszka Urazińska

2011-03-21, ostatnia aktualizacja 2011-03-21 18:58



Zamiast pójść na wagary, łódzcy gimnazjaliści przyszedł do hali sportowej. I zobaczyli, że można inaczej:
- To się w głowie nie mieści, piłkarze z dwóch klubów siedzą obok i się nie obrażają - dziwiła się Paulina Cieplowska z 20 Gimnazjum. - Żeby tak kibice wzięli z nich przykład



Fot. Tomasz Siończak / Agencja Gazeta

Akcja. Kibicują Fair Play. Spotkanie uczniów z piłkarzami ŁKS i Widzewa

[więcej zdjęć](#)

ZOBACZ TAKŻE

Po raz 12. powialiśmy wiosnę "Kolorową tolerancją"

Godson o tolerancji: W Łodzi traktują mnie jak swojego

O to właśnie chodzi autorom projektu "Fair Play" dla młodych łódzian. W mieście podzielonym na strefy klubowych wpływów, chcą walczyć ze stadionowymi chuliganami, wulgarnymi napisami na murach i wychowywać pokolenie kulturalnych kibiców. Ważnym elementem projektu była wczorajsza impreza w Hali Sportowej, gdzie ponad tysiąc gimnazjalistów zobaczyło na własne oczy, że sportowcy różnych drużyn mogą żyć w przyjaźni. Uczniowie mieli okazję usłyszeć, co ich idole myślą o zachowaniach kibiców, a także - zadać im pytania.

Od łamania palców blisko do przyjaźni

Gimnazjaliści siedzieli na trybunach, a na boisku - sportowcy. Piłkarze Widzewa i ŁKS-u wymieniali się uprzejmościami, uśmiechnięci, zrelaksowani. Co chcieli powiedzieć kibicom?

- Kiedyś wylamywaliśmy sobie z kolegą palce na boisku, bo graliśmy w przeciwnych klubach. Teraz się przyjaźnimy - mówił Damian Seweryn, pomocnik ŁKS-u, a wcześniej Widzewa.

- Potwierdzam. To o mnie mowa - kiwał głową Dariusz Klus.

Bramkarz Widzewa, Bartosz Kaniecki, przekonywał że na mecze kibice powinni przychodzić całymi rodzinami:

- Coraz więcej osób właśnie tak chce przeżywać sportowe emocje.

Bogusław Wyparto (bramkarz ŁKS-u), opowiadał młodzieży, że wielokrotnie spotykał się z wyzwiskami ze strony kibiców. - Tak się dzieje na całym świecie. Ludzie nie muszą nas kochać, ale powinni szanować. I trzeba doprowadzić do tego, żeby nie było bójek między pseudokibicami - mówił.

Oprócz piłkarzy w spotkaniu uczestniczyły koszykarki - Elżbieta Trzaśniewska i Katarzyna Kenig, a także

Piłkarze ŁKS i Widzewa razem. Gimnazjaliści zdziwieni, Gazeta.pl Łódź, 21.03.2011.

Piłkarze ŁKS i Widzewa razem. Gimnazjaliści zdziwieni

lekkoatleci - Piotr Kędzia i Artur Partyka.

Partyka zauważył, że sytuacja na stadionach w ostatnich latach się pogorszyła: - Potrzebne jest restrykcyjne prawo: za chuligańskie zachowanie wysokie kary finansowe, a nawet dożywotni zakaz wchodzenia na stadiony - mówił.

A później przyszedł czas na zadawanie pytań. Gimnazjaliści kolejno schodzili z trybun i trochę stremowani, zadawali pytania do mikrofonu.

- Czy jest szansa na porozumienie kibiców? - chciała wiedzieć jedna z gimnazjalistek.

- Tak, żeby po meczach razem pić piwo, to chyba nieprędko, ale trzeba pracować, żeby się rozumieli - odpowiedział Ugochukwu Ukah, obrońca Widzewa.

- Dlaczego wybraliście właśnie piłkę nożną? - pytał zawodników Czarek z Gimnazjum nr 3.

- Zamiast siedzieć przed komputerem, chodziłem na boisko. Czasem nawet zamiast iść do szkoły, grało się z kumpłami - wspominał Damian Seweryn. - Wam też to radzę, bo to lepsze, niż PlayStation.

Po prostu lubię piłkę

Po rozmowach przyszedł czas na działanie. Piłkarze z przeciwnych drużyn dobrali się w pary i kozłowali piłkę. Rywalizowały duety Seweryn-Grischok, Adamski-Ukah, Kaniecki-Wyparło, a nawet - honorowo i z wdziękiem, choć bez efektów - Partyka-Kędzia. Gimnazjaliści kibicowali - najpierw nieśmiało, później z coraz większym entuzjazmem. Wymachiwali specjalnie przygotowanymi transparentami, na których można było oglądać napisy "fair-play" w różnych konfiguracjach. Na jednym transparentie były postaci w strojach biało-czerwono-białym i czerwono-biało-czerwonym w przyjaznym uścisku, na kolejnym - napis "Widzew" i "ŁKS" połączone sercem. Na koniec piłki poszybowały na trybuny, a gimnazjaliści zeszli na taflę, żeby zrobić sobie zdjęcia ze sportowymi idolami.

- Cieszę się, że spotkałem piłkarzy, których cenię i zobaczyłem, że oni się lubią - mówił Krzysztof Kędziński z Gimnazjum nr 20. - Mieszkam na Retkini, więc jak ktoś naciska, mówię że jestem za ŁKS-em, ale prawda jest taka, że lubię piłkę nożną po prostu.

- Szarpanina między kibicami nic przecież nie da, dobrze żeby jak najwięcej ludzi to zrozumiało - dodał jego kolega, Michał Herbich.

Porozumienie o współpracy przy "Fair Play" w styczniu podpisały przedstawiciele magistratu, Uniwersytetu Łódzkiego, MSWiA oraz Ministerstwa Sportu. Włączyły się do niego także łódzka policja i straż miejska, a także Widzew i ŁKS. W ubiegłym roku szkolnym uniwersytecki projekt wypróbowywano w czterech podstawówkach, a ich uczniowie spotykali się na warsztatach z policjantami i piłkarzami, zwiedzali łódzkie stadiony. Z badań wynikało, że pomysły się sprawdziły, więc objęto nim łódzkie gimnazja. W planach uczniowie mają zorganizowanie szkolnych turniejów, bieg ulicą Piotrkowską i udział w międzynarodowym turnieju. - To działa - mówiła po wczorajszym spotkaniu dr Jolanta Kowalska z UŁ, pomysłodawczyni "Fair Play". - Uczniowie są aktywni, nastawieni na kontakt z piłkarzami. W końcu buduje się świadomość, że jesteśmy z jednego miasta.

Źródło: Gazeta Wyborcza Łódź

Piłkarze ŁKS i Widzewa razem. Gimnazjaliści zdziwieni, Gazeta.pl Łódź, 21.03.2011.

RTS Widzew Łódź S.A. - Oficjalna Strona Internetowa „Jestem Fair” z zawodnikami ...

**„Jestem Fair” z zawodnikami Widzewa**

2011-03-22 | 08:12 | Drukuj | Liczba odsłonek: 32

Zobacz zdjęcia



Pięciu zawodników Widzewa wzięło udział w wielkim spotkaniu łódzkich piłkarzy i olimpijczyków z uczniami pierwszych klas gimnazjum w ramach projektu „Jestem Fair”. Na trybunach Hali Sportowej zasiadło kilkuset uczniów. Stronę Widzewa reprezentowali Ugo Ukah, Piotr Grzelczak, Bartosz Kaniecki, Paweł Grischok oraz Sebastian Radziło.

Celem projektu jest propagowanie idei fair play, jako edukacyjnego elementu zwalczania rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu oraz upowszechnianie postawy większego zrozumienia i tolerancji dla innych osób, kultur i wyznań wśród uczniów klas pierwszych, rozpoczynających III etap kształcenia (naucę w gimnazjach).



Spotkanie rozpoczęło się od kilkunastominutowej rozmowy i odpowiadania na pytania przez sportowców. Oprócz zawodników Widzewa w Hali Sportowej pojawili się także piłkarze UKS-u (Bogusław Wyparło, Marcin Adamski, Damian Seweryn, Dariusz Klus oraz Artur Gieraga), rugbistów Budowlanych, a także Elżbieta Trześniewska, Katarzyna Kenning, Teresa Dobijsa, Artur Partyka czy też Piotr Kędzia.

„Jestem fair” z zawodnikami Widzewa, Widzew.pl, 22.03.2011.



INFORMACJE

KULTURA

SPORT

ROZRYWKA

NASZE ANTENY

[Białystok](#) [Bydgoszcz](#) [Gdańsk](#) [Gorzów Wielkopolski](#) [Katowice](#) [Kielce](#) [Kraków](#) [Lublin](#) **Łódź** [Olsztyn](#) [Opole](#) [Poznań](#)
[strona główna](#) » [Łódź](#) » [aktualności](#) » [sportowe](#)

[aktualności](#) | [galerie](#) | [dział reklamy](#) | [o tvp łódź](#) | [usługi](#) | [abonament](#) | [patro nasze programy](#)

wszystkie

kulturalne

społeczne

sportowe

kryminalne

inne

Projekt „Jestem fair”

20:21, 22.03.2011

Fajnie! 0

0

Lubię to!

Bądź pierwszym znajomym, który to lubi.

Piłkarze Widzewa i ŁKS razem - czy to w ogóle jest możliwe? Tak! Zwłaszcza że to najlepszy sposób na pokazanie młodym ludziom, że „bycie fair” na boisku, trybunach lub ulicy nie jest żadnym wstydem.



Foto sport

Tego uczy największy w Polsce projekt „Jestem fair”, stworzony wspólnie przez Uniwersytet Łódzki, policję i sportowców. Półtora tysiąca młodych ludzi. Dla każdego z nich „bycie fair” oznacza coś innego.

Stop rasizmowi, ksenofobii, nienawiści, przemocy. By skończyć z chuligaństwem na stadionach i już nigdy więcej nie oglądać takich scen... Właśnie po to powstał w Łodzi projekt „Jestem fair”. Pedagodzy, policjanci i sportowcy postanowili razem pokazać, że bycie fair na boisku, trybunach lub ulicy, nie jest trudną sztuką. Wymaga jednak ciężkiej pracy, bo w przypadku młodzieży to kwestia wychowania jej na nowo.

Podziel się:

Więcej

Jak przekonać młodzież, że po prostu warto być „fair”?
Najlepiej, jeśli przykład pójdzie z góry.

Piłkarze Widzewa i ŁKS znaleźli wspólny język. Czas na kibiców.

M. Woźniak

Projekt „Jestem fair”, TVP Łódź, 22.03.2011.


[dostępność](#) [kontakt](#) [forum](#)
[Białystok](#) [Bydgoszcz](#) [Gdańsk](#) [Gorzów Wielkopolski](#) [Katowice](#) [Kielce](#) [Kraków](#) [Lublin](#) **[Łódź](#)** [Olsztyn](#) [Opole](#) [Poznań](#)
[strona główna](#) » [łódź](#) » [aktualności](#) » [sportowe](#)

[program tvp łódź](#) | [aktualności](#) | [patronaty](#) | [galane](#) | [dział reklamy](#) | [o tvp łódź](#)
[wszystkie](#)
[kulturalne](#)
[społeczne](#)
[sportowe](#)
[kryminalne](#)
[inne](#)

Akcja "Jestem fair"

17:45, 13.10.2011

Kulturalnie kibicować, uczciwie rywalizować - tego chcą nauczyć łódzką młodzież pedagodzy z Uniwersytetu Łódzkiego. Dzięki wspólnej akcji Straży Miejskiej, Policji i sportowców, coraz więcej uczniów potrafi głośno powiedzieć: „Jestem fair”.



Foto sport

Dla prawdziwych sportowców pogoda nie ma znaczenia. Do walki o najwyższe cele gotowi są zawsze.

Ale bieganie w zimnym deszczu i przy silnym wietrze to naprawdę trudne zadanie. Na własnej skórze przekonali się o tym uczestnicy akcji „Jestem fair”.

Zawody lekkoatletyczne na stadionie AZS to kolejny etap kampanii prowadzonej wspólnie przez pedagogów z Uniwersytetu Łódzkiego, Straż Miejską i Policję.

Już za dwa tygodnie młodzież z naszych szkół zagra w turnieju międzynarodowym. Do Łodzi przyjadą ich rówieśnicy z Wielkiej Brytanii.

M. Woźniak

Podziel się:

[Więcej](#)

Akcja „Jestem fair”, TVP Łódź, 13.10.2011.

ROZDAJEMY
PALIWO ZA DARMO!
moto **gratka** SPRAWDŹ

Dziennik
ŁÓDZKI

Gry
online

piątek 18 listopada 2011 r. imieniny obchodzą: Aniela, Klaudyna, Roman

Wiadomości Sport Kultura Akcje Fabryczny Menedżer Roku Wypadki Ogłoszenia

Dziennik Łódzki » Wiadomości » Artykuł

Moto Gratka Łódź Czwartek

Dodaj ogłoszenie do gazety

Łódzki program "Jestem fair" doceniony za granicą



Program "Jestem fair" został nominowany do Europejskiej Nagrody w dziedzinie Zapobiegania Przestępczości (8. Grzegorz Górniewicz)

pap szu / itm

2011-11-18 14:50:13, doświadczenie: 2011-11-18 14:50:13

Łódzki program "Jestem fair", który ma promować wśród młodzieży pozytywne zachowania w sporcie i codziennym życiu, został nominowany do międzynarodowego etapu konkursu Europejskiej Nagrody w dziedzinie Zapobiegania Przestępczości (ECPA).

Zobacz także:

Łódź: gimnazjaliści uczą się kibicowania (ZDJĘCIA)

Łódź: bez rasizmu i chuligaństwa w gimnazjach

Program realizowany jest przez Wydział Edukacji UMŁ oraz Uniwersytet Łódzki, a wspierają go m.in. Ministerstwo Sportu i Turystyki oraz MSWiA.

Tegoroczny temat konkursu ECPA (European Crime Prevention Award) to "Sport, nauka i sztuka w zapobieganiu przestępczości wśród dzieci i młodzieży". Projekty mogły być zgłaszane m.in. przez władze lokalne, jednostki policji, szkoły, kluby sportowe czy organizacje młodzieżowe.

✓ Czytaj dalej

Z każdego kraju mógł być zgłoszony tylko jeden projekt.

Wyniki etapu międzynarodowego zostaną ogłoszone w dniach 14-15 grudnia w Warszawie, gdzie łódzki projekt "Jestem fair" będzie prezentowany jako nominowany z Polski - poinformował w piątek łódzki magistrat.

Program "Jestem fair" został zainicjowany w 2009 r. przez Uniwersytet Łódzki, który otrzymał wsparcie od władz Łodzi oraz MSWiA. W 2010 r. w kilku łódzkich szkołach podstawowych (jedna w pobliżu stadionu ŁKS, druga przy obiekcie Widzewa, trzecia w Śródmieściu, gdzie są kibice obu klubów) przeprowadzono warsztaty dotyczące znaczenia i zrozumienia idei fair play na boisku i w życiu codziennym.

Zorganizowano także m.in. spotkania z piłkarzami ŁKS i Widzewa, warsztaty "Aktywny Kibic", mecz piłkarski

Łódzki program „Jestem fair” doceniony za granicą, „Dziennik Łódzki”, 18.11.2011.

onet ŁÓDŹ

AKTUALNOŚCI

INWESTYCJE

KULTURA

POGODA ▼

SERWISY REGIONALNE ▼

Łódź: program "Jestem fair" na stałe w gimnazjach

29 lut 12 16:09

FAJZGODZ 3 0

1 WYSTĄPIE

0 REAKC

KOMENTUJ

Władze Łódzi i Uniwersytetu Łódzkiego podpisały w środę aneks do umowy dot. realizacji programu "Jestem fair", który ma promować wśród młodzieży pozytywne zachowania w sporcie i codziennym życiu. Program ma być bezterminowo realizowany w łódzkich gimnazjach.

To efekt sukcesu jaki odniosła pierwsza edycja projektu "Jestem fair", który w pierwszych klasach łódzkich szkół gimnazjalnych był realizowany od lutego do października 2011 roku. Za jego realizację Uniwersytet Łódzki i Urząd Miasta Łódzi zostaną nagrodzone tytułem "lidera" rządowego programu "Razem bezpieczniej", który ma ograniczać przestępczość i zachowania aspołeczne. Pamiątkową statuetkę łódzcy laureaci mają odebrać 15 marca podczas specjalnej konferencji w MSW.

- Projekt został już dostrzeżony i nagrodzony, ale to, co jest w nim najbardziej niezwykle to ten nadzwyczajny entuzjazm, zaangażowanie i radość samych uczestników. Dlatego cieszę się bardzo, że podpisaliśmy dzisiaj aneks do wcześniejszej umowy. Aneks przesądza o tym, że będziemy ten projekt realizować bezterminowo. To swolste podsumowanie tego, co do tej pory udało się zrobić - powiedział po podpisaniu aneksu wiceprezydent Łodzi Krzysztof Piątkowski.

Z podpisania aneksu cieszyła się koordynująca projekt dr Jolanta Kowalska z Uniwersytetu Łódzkiego. Przypomniła, że program był nominowany do Europejskiej Nagrody w Dziedzinie Zapobiegania Przestępczości (ECPA). - Nie otrzymał nagrody, został jednak bardzo dobrze przyjęty. W porównaniu ze zwycięskim projektem z Niemiec, który realizowany jest już od kilkunastu lat, nasz projekt jest bardzo młody. Dlatego cieszymy się z podpisania deklaracji na jego kontynuację. Być może za kilka lat to my będziemy najlepsi w Europie - powiedziała Kowalska.

Głównym celem projektu "Jestem fair" jest zwalczanie rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu poprzez upowszechnianie postawy fair play. Program ma również przeciwdziałać przemocy wśród młodzieży oraz kształtować postawy tolerancji i postępowania w duchu fair play w życiu codziennym i relacjach rówieśniczych.

Program "Jestem fair" został zainicjowany w 2009 r. przez Uniwersytet Łódzki, który otrzymał wsparcie od władz Łódzi oraz MSWiA. W 2010 r. w trzech łódzkich szkołach podstawowych (jedna w pobliżu stadionu ŁKS, druga przy obiekcie Włdźewa, trzecia w Śródmieściu, gdzie są kibice obu klubów) przeprowadzono warsztaty dotyczące znaczenia i zrozumienia idei fair play na boisku i w życiu codziennym. Zorganizowano także m.in. spotkania z piłkarzami ŁKS i Włdźewa, warsztaty "Aktywny Kibic", mecz piłkarski i konkurs na najlepszy kulturalny doping drużyny. Były też spotkania z policjantami, na których rozmawiano o bezpieczeństwie podczas imprez sportowych.

Przed rozpoczęciem i po zakończeniu programu przeprowadzono badania dotyczące tolerancji i zasad fair play. Wzięli w nich również udział uczniowie czwartej, losowo wybranej szkoły, w której nie było zajęć w ramach programu. Okazało się, że wśród uczestników "Jestem fair" znacznie zmalała liczba osób zawęzających zasady fair play wyłącznie do rywalizacji sportowej. W czwartej szkole nie było żadnej zmiany w podejściu do tych zasad.

Łódź: program „Jestem fair” na stałe w gimnazjach, Onet Łódź, 29.02.2012.

NIGDY WIĘCEJ nr 20, WIOSNA 2012

Wychowanie poprzez sport – na przykładzie łódzkiego projektu „Jestem fair”

PRACOWNIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO I ZDROWOTNEGO
WYDZIAŁ NAUK O WYCHOWANIU UNIwersYTETU ŁÓDZKIEGO

JOLANTA KOWALSKA

**Łódzcy kibice piłki nożnej
a idea fair play**

Łódź jest specyficznym miastem, w którym „prawdziwi kibice” roszczą sobie prawo do zagarniania przestrzeni publicznej, dzieląc miasto na dwie strefy wpływów: ŁKS i Widzewa. Dodatkowo kibice Widzewa mają swoje fan-kluby nie tylko na terenie łódzkiego, ale i w innych województwach, „walcząc” o wpływy np. w Zyrardowie z kibicami Legii Warszawa. Zaznaczają to odpowiednimi napisami na murach nazywając siebie wzajemnie „Żydami” (traktując to jako inwektywę). W wielu miastach, w tym w Łodzi, zasłuchi historyczne, dotyczące na przykład konfliktów o podłożu kulturowym, nie zostały do końca zatarte, a często nadal się pogłębiają. Choć owi „prawdziwi kibice” nie znają dokładnie tych historycznych zależności i działają stereotypowo, to jednak wciąż odwołują się do tych zamierzonych podziałów.

Wobec wielu zagrożeń współczesnego sportu, a jednocześnie jego przemożnego wpływu na młodzież, zarówno pozytywnego, jak i negatywnego, kategoria fair play staje się główną postulowaną dewizą wszystkich imprez sportowych. Czyśta gra, w praktyce sportowej, jak i w innych przejawach życia, polega na respektowaniu zasad. Nie chodzi tu tylko o postępowanie zgodne z punktami obowiązującego regulaminu, ale także o przestrzeganie zbioru norm ukształtowanych przez tradycję, sumienie i moralność. Kodeks ten nie jest nigdzie zapisany i nie jest do końca określony, stanowi częśćkę moralnej siły osobowości – jeśli zostanie utrwalał w momencie kształtowania się młodego człowieka, jest szansą, że te niepisane zasady nie będą wypaczone przez grupy równieści, w tym przez chuliganów stadionowych¹.

Założenia projektu pilotażowego „Jestem fair”

Mając na uwadze powyższe i kierując się chęcią efektywnej promocji pozytywnych zachowań w sporcie i życiu, w roku szkolnym 2009/2010 wdrożono na terenie

Łodzi pilotażowy projekt „Jestem fair”. Twórcy programu zrealizowali jego założenia poprzez, między innymi, prowadzone przez studentów zajęcia warsztatowe w trakcie godzin wychowawczych lub lekcji wychowania fizycznego w trzech szkołach w Łodzi; organizację przez studentów turnieju piłkarskiego dla uczestników zajęć warsztatowych; konkurs na najlepszy kulturalny doping oraz spotkania z piłkarzami i ekspertami².

Ogólnym celem projektu było propagowanie idei fair play w sporcie, na stadionie i w życiu, jako edukacyjnego elementu zwalczania rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu oraz upowszechnianie postawy większego zrozumienia dla innych kultur i wyznań, większej tolerancji. Działania dotyczyły dzieci kończących szkołę podstawową, mieszkających w Łodzi – w okolicy stadionów ŁKS i Widzewa oraz w Śródmieściu.

Drugim, poznawczym założeniem programu było przeprowadzenie dwukrotnych badań, przed jego realizacją i po niej. Ich celem było sprawdzenie, czy praca podjęta na rzecz edukacji dzieci, poprzez ideę fair play, może w większym stopniu uświadamiać zasadność jej propagowania na stadionach – w walce z chuliganizmem stadionowym i jego przejawami: rasizmem, antysemityzmem, nietolerancją – jak i w codziennym życiu³.

Natomiast praktycznym założeniem programu było wypracowanie metod pracy w procesie edukacji dzieci i młodzieży poprzez propagowanie idei fair play w pracy szkolnej i w przeciwdziałaniu chuliganizmowi na stadionach.

Przeprowadzono badania metodą eksperymentu pedagogicznego za pomocą kwestionariusza-ankiety pod tytułem: *Fair play w sporcie i w życiu oraz testu sytuacyjnego*, łącznie (dwukrotnie) przebadano około stu pięćdziesięciu uczniów klas szóstych z czterech szkół podstawowych.

Na podstawie wyników⁴ stwierdzono, że uczniowie w szkołach znajdujących się przy obiektach obu łódzkich klubów weszli, bądź uświadamiali sobie w toku zajęć, dlaczego należałoby się stosować do zasad fair play, tak w kibicowaniu, jak i w życiu codziennym. Jednak zakorzenione w środowisku



stereotypy nakazujące niechęć do drugiej osoby, nie pozwalały im odnieść tej wiedzy do własnej osoby. Jednak niektóre dzieci zdawały sobie sprawę z rangi zasad fair play. I choć nie zawsze poprawnie je definiowały i rozumiały, same próbowały kierować się nimi w życiu.

Osiągnięte wyniki badań pozwoliły wnioskować, że wspieranie pozytywnych zachowań w sporcie, na trybunach i w życiu nie powinno odbywać się sporadycznie. Należałoby natomiast wypracować model edukacji ciągłej. Ważnym społem konsolidującym społecznie młodzież byłoby wykorzystanie autorytetu sportowców.

Współpraca wielu instytucji przy realizacji projektu „Jestem fair” pokazała, że spójna osiągnięciu i realizacji celu, jednak wciąż najważniejszym pozostaje współdziałanie pomiędzy nauczycielami a rodzicami uczniów. Zatem szczególnie istotnym zagadnieniem – poza wsparciem z zewnątrz – wydaje się być odpowiednie motywowanie wychowawców i nauczycieli oraz ich szkolenie w zakresie wdrażania nowych metod pracy i wykorzystywania dostępnych narzędzi edukacyjnych. Idea fair play okazuje się więc być niosła, atrakcyjna i skuteczna.

I edycja projektu – wdrożenie w łódzkich gimnazjach

Uwzględniając wnioski wynikające z projektu pilotażowego, na podstawie porozumienia podpisanego 28 stycznia 2011 roku pomiędzy Uniwersytetem Łódzkim, Urzędem Miasta Łodzi, Ministerstwem Sportu i Turystyki oraz Ministerstwem Spraw Wewnętrznych i Administracji, rozpoczęto w łódzkich gimnazjach realizację projektu „Jestem fair”. Współpartnerami projektu zostali: Polski Komitet Olimpijski, Łódzki Klub Sportowy, RTS Widzew, Komenda Miejska Policji w Łodzi, Straż Miejska w Łodzi, Stowarzyszenie „NIGDY WIĘCEJ”, Stowarzyszenie „Czerwona Karika Rasizmowi”, Centrum Zajęć Pozalekcyjnych nr 1 w Łodzi, TVP Łódź, TV Toya i portal internetowy „Dzieci w Łodzi”.



Wykład dla nauczycieli prowadzony przez przedstawiciela Stowarzyszenia „NIGDY WIĘCEJ”

*Wychowanie poprzez sport na przykładzie łódzkiego projektu „Jestem fair”,
Stowarzyszenie „Nigdy więcej”, wiosna 2012.*



Zwycięska flaga „Fair play” łódzkich kibiców, przygotowana przez uczniów Gimnazjum Specjalnego nr 68 (dla niewidzących i niedowidzących)



Zainteresowanie edukacyjnym potencjałem idei fair play przekroczyło najśmielsze oczekiwania. Do projektu przystąpiły 42 placówki (33 gimnazja publiczne, 8 szkół specjalnych i Ochotniczy Hufiec Pracy) oraz 104 nauczycieli. Konkursowe projekty edukacyjne w szkołach zrealizowało 25 gimnazjów.

Pierwszym etapem programu było zorganizowanie w lutym 2011 roku konferencji i warsztatów dla nauczycieli wychowania fizycznego i pedagogów ze wszystkich gimnazjów publicznych i specjalnych, z udziałem łącznie 110 uczestników. Następnie w marcu wśród uczniów gimnazjów zgłoszonych do projektu przeprowadzono pierwsze badania dotyczące świadomości zasad fair play w sporcie i w życiu. Powtórne badanie odbyło się w listopadzie, po przeprowadzeniu części edukacyjnej projektu.

Została ona zapoczątkowana marcowym spotkaniem piłkarzy ŁKS i Widzewa oraz czołowych łódzkich sportowców i olimpijczyków z uczniami. Towarzyszyły mu konkurencje sprawnościowe dla młodzieży oraz konkurs na stworzenie flagi „Fair play”. Wybrana przez sportowców flaga została zaprezentowana na stadionie Widzewa. Towarzyszyła też wszystkim rozgrywanym w tym czasie w Łodzi masowym imprezom sportowym. W spotkaniu uczestniczyło po pięciu zawodników z obu klubów piłkarskich, ponadto pierwszoligowe koszykarki z Widzewa i ŁKS Siemens AGD, lekkoatletki oraz rypsiści Burlewianych Łódź – czulowej drużyny polskiej Ekstraligi rugby – wicemistrza Polski w 2011 roku.

Równoległe od marca do czerwca w zgłoszonych szkołach trwała realizacja projektów konkursowych. Ocenie podlegało: przygotowanie i przeprowadzenie warsztatu poświęconego tolerancji, rasizmowi i antysemi-

tyzmowi oraz warsztatu na temat idei fair play w sporcie i w życiu; zorganizowanie i zrealizowanie wewnątrzszkolnego turnieju sportowego, połączonego z konkursem kibicowania fair oraz wyborem sportowca fair play i, na koniec, zorganizowanie wystawy szkolnej poświęconej projektowi.

21 czerwca 2011 roku nastąpiło ogłoszenie wyników konkursu i nagrodzenie zwyciężskich uczniów, nauczycieli oraz szkół (pięć jednostek, w tym jedna specjalna). Dodatkową nagrodą dla zwyciężskich szkół była jednodniowa wycieczka do Warszawy połączona ze zwiedzaniem stadionu Legii Warszawa, Polskiego Komitetu Olimpijskiego i Muzeum Sportu.

Oczywiście, program obsługiwał także w zakresie stricte sportowe, między innymi bieg sztafetowy na obiektach AZS Łódź dla dzieci z 23 zgłoszonych gimnazjów, połączony z konkursem na kibicowanie fair, czy też Międzynarodowy Turniej „Jestem fair” – z udziałem uczniów zwyciężskich szkół, klas dwujęzycznych z językiem niemieckim i uczniów ze szkoły Greg City Academy w Londynie. Projekt podsumuje wydanie monografii z wynikami badań na temat jego realizacji.

Wnioski

Szkoląc pedagogów i nauczycieli pokazujemy szkołom skuteczne narzędzie. Wychowanie poprzez sport – z zastosowaniem metod aktywizujących: warsztatów przekazujących wiedzę, angażowanie autorytetu sportowców, wzmacnianie pozytywnych zachowań dzięki propagowaniu idei fair play – może stanowić dogodną drogę do rozwiązywania problemów społecznych. Uczniowie mogą poprawiać swoje kompetencje w komunikacji, uczyć się szacunku dla innych osób i zdobyć wiedzę o ich

prawach. Stają się świadomi roli, jaką odgrywają podczas kulturalnego kibicowania w trakcie rozgrywek sportowych, utrwalać tolerancyjną postawę wobec innych kultur i religii. Uczestnictwo w takim procesie zmienia podejście do konfliktów i wytwarza nawyk rozwiązywania nieporozumień poprzez dialog.

Szkoły są otwarte na nowe podejście do edukacji poprzez sport, lecz potrzebują praktycznych porad, jak wdrażać zmiany. Stąd narodziła się idea zorganizowania konferencji i szkolenia, pozwalających na wymianę doświadczeń z partnerami z zagranicy, dostarczających praktycznych porad środowisku szkolnemu i akademickiemu, jak można wdrażać ideę fair play w szkołach⁴.

W lutym 2012 roku ogłoszona została druga edycja projektu „Jestem fair”

Przypisy

¹ Zofia Zukowska: *Edukacja olimpijska młodzieży. Tradycje – teraźniejszość – perspektywy*. W: *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Zofia Zukowska, Warszawa, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej, 1996.

² Arkadiusz Kaźmierczak, Jolanta E. Kowalska: *Edukacja olimpijska i jej innowacyjna forma kształcenia studentów pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego. W: Innowacje w edukacji akademickiej*, red. Jacek Piękski, Danuta Urbaniak-Zajac, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.

³ Jolanta E. Kowalska, Arkadiusz Kaźmierczak: *Zasady fair play jako wartość wychowawcza w edukacji szkolnej i w przeciwdziałaniu chuligaństwu na stadionach. Raport z badań projektu pilotażowego „Jestem fair” realizowanego w łódzkich szkołach*, Warszawa, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, 2010.

⁴ Wszelkie informacje na temat projektu można znaleźć na stronie www.uml.lodz.pl – zakładka „Edukacja”, folder – „Projekt „Jestem fair””.



Wychowanie poprzez sport na przykładzie łódzkiego projektu „Jestem fair”, Stowarzyszenie „Nigdy więcej”, wiosna 2012.

głosnauczycielski

(24.11) „Jestem fair” podbije Europę?



Łódzki projekt uczący gimnazjalistów kibicowania bez agresji, bójek, tępiący chuligaństwo i antysemityzm został uznany przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji za najlepszy w Polsce. Ma teraz szansę podbić Europę.

Program przygotowany przez Urząd Miasta Łodzi i Uniwersytet Łódzki prowadzony jest od stycznia tego roku.

Od tego czasu uczniowie gimnazjów spotykają się z piłkarzami ŁKS-u i Widzewa, grają w piłkę, także z rówieśnikami z miast partnerskich Łodzi, organizują konkursy plastyczne, literackie i wzorowego kibicowania. Teraz projekt został polskim kandydatem do Europejskiej Nagrody w Dziedzinie Zapobiegania Przestępczości (ECPA). Nominowało go Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, uznając za najlepszy spośród 36 projektów nadesłanych z całego kraju. Według ministerstwa o nominacji zdecydowało m.in. zaangażowaniem klubów piłkarskich w prowadzenie zajęć z dziećmi, udział w nim znanych zawodników, ale także możliwością wykorzystania go w innych krajach Unii.

W międzynarodowym etapie konkursu łódzkie „Jestem fair” zmierzy się z projektami, które zostały uznane za najlepsze w innych państwach UE. Final i ogłoszenie wyników w połowie grudnia w Warszawie. Nagroda główna to 20 tys. euro. Łódzki magistrat już zapowiada, że w przypadku zwycięstwa przeznaczy te pieniądze na rozwój programu.

Krzysztof Karbowiak

„Jestem fair” podbije Europę?, „Głos Nauczycielski”, 24.11.2012.

Załącznik 5. Plakat i logo projektu edukacyjnego *Jestem fair* oraz wyróżnione w konkursie flagi kibiców fair play



Ryc. 1. Logo projektu edukacyjnego *Jestem fair*. Autor: Bartosz Kukula.

Źródło: archiwum własne autorki.



Ryc. 2. Plakat projektu edukacyjnego *Jestem fair*. Autor: Bartosz Kukula.

Źródło: archiwum własne autorki.



Ryc. 3. Projekt zwycięskiej flagi uczniów z Gimnazjum Specjalnego nr 68 w Łodzi.

Źródło: archiwum własne autorki.



Ryc. 4. Dwie wyróżnione flagi (Publiczne Gimnazjum nr 26 w Łodzi i Publiczne Gimnazjum nr 28 w Łodzi).

Źródło: archiwum własne autorki.

Załącznik 6. Dokumentacja fotograficzna z realizacji projektu edukacyjnego *Jestem fair*



Fot. 1 i 2. Wspólne spotkania z piłkarzami ŁKS Łódź i RTS Widzew w szkołach w ramach projektu pilotażowego.

Źródło: archiwum własne autorki.



Fot. 3. Debata z młodzieżą (udział piłkarzy ŁKS Łódź i Widzew Łódź).

Źródło: archiwum własne autorki.



Fot. 4. Rozgrywki w parach piłkarskich.

Źródło: archiwum własne autorki.



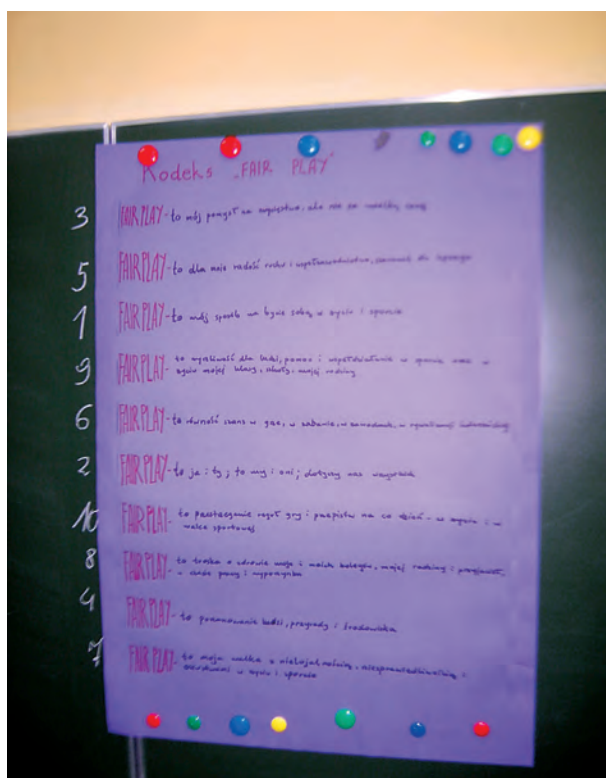
Fot. 5. Puchar i medale wręczane uczestnikom biegu sztafetowego w pierwszej edycji.

Źródło: archiwum własne autorki.



Fot. 6. Spotkanie z siatkarkami Budowlanych Łódź i siatkarzami Skry Bełchatów w ramach trzeciej edycji.

Źródło: archiwum własne autorki.



Fot. 7. Warsztaty prowadzone w szkołach przez studentów pedagogiki.

Źródło: archiwum własne autorki.



Fot. 8. Zajęcia warsztatowe przed spotkaniem z piłkarzami w szkole.

Źródło: archiwum własne autorki.



Fot. 9. Przysięga przed rozgrywkami.

Źródło: archiwum własne autorki.



Fot. 10 i 11. Hala sportowa przygotowana na rozegranie międzynarodowego turnieju sportowego.

Źródło: archiwum własne autorki.

Summary

The educational value of the *I'm fair* project based on the idea of Olympism

Keywords:

neoolimpism of Pierre de Coubertin, adolescents, football supporters, the *I'm fair* educational project, the effectiveness of the educational project

The presented study is a reconstruction of activities undertaken during the implementation of the *I am fair* project and is an example initiative of work with adolescents. Activities undertaken during the project resulted from social and environmental conditions – they were connected with the organization of EURO 2012 and the need to counteract hooligan behavior among students in Łódź (including supporters).

Appreciating the educational value of sport along with the five principles of Olympism, the foundation of the project was built as the basis for Pierre de Coubertin's pedagogy. The first and most important rule concerns *religio athletae*. The second is based on equal opportunities for all human beings as a further development of the mission *citus–altius–fortius*. The third concerns the concepts of fair play and strength development – the joy of effort. The fourth is a truce associated with the idea of rhythm and the fifth refers to the beauty. These principles of neoolimpism, with the main principle being fair play, were included in the process of moral, social, physical, aesthetic and cognitive education of adolescents. They relate to their problems during this period and appear to be universal, regardless of the education system structure.

Although lower secondary schools were closed down in 2019, the issues raised are still valid and occur at the age of puberty, regardless of the organizational structure of the schools.

In 2017, the project method was included in the new learning program, promoting the independence and responsibility of students and supporting the integration of the class team. Thanks to the project method, the school was able to interact with the local environment, students' parents were involved in physical education, and various organizations were engaged providing activities with educational programs on health and prevention of risky behaviors.

On the basis of the presented research results, the model of pedagogical work based on the idea of neoolimpism proposed in this study may be a source of young man's values that will guide him/her everyday life situations. Thus, the education of children and youth through sport along with the promotion of the principle of fair play can be a way to strengthen, build and change attitudes and be a valuable educational tool in the daily work of teachers, not only physical education.

Nota o autorce



Jolanta Elżbieta Kowalska, adiunkt w Pracowni Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego (od 1 czerwca 2020 Centrum Kształcenia Pedagogów Sportu). Członek Klubu Fair Play i Akademii Olimpijskiej Polskiego Komitetu Olimpijskiego. Laureatka nagrody Fair Play Polskiego Komitetu Olimpijskiego i Europejskiego Ruchu Fair Play (EFPM) za promocję idei fair play. Autorka i koordynatorka projektu edukacyjnego *Jestem fair* – lidera rządowego programu ograniczania przestępczości i społecznych zachowań „Razem Bezpieczniej”, w 2012 roku nominowanego do Europejskiej Nagrody Prewencji Kryminalnej (ECPA) oraz Konferencji Dobrych Praktyk Europejskiej Sieci Zapobiegania Przestępczości (EUCPN) „Sport, nauka

i sztuka w zapobieganiu przestępczości wśród dzieci i młodzieży”. Zainteresowania badawcze autorki obejmują przede wszystkim: zagadnienia odnoszące się do pedagogicznych uwarunkowań kultury fizycznej i zdrowotnej, edukację do kulturalnego odbioru widowiska sportowego i przeciwdziałanie zachowaniom antyspołecznym poprzez sport, propagowanie wartości olimpijskich i zasady fair play.

Najważniejsze publikacje: *Zasada fair play jako wartość wychowawcza w edukacji szkolnej i przeciwdziałaniu chuligaństwu na stadionach. Raport z badań w ramach projektu pilotażowego „Jestem fair” realizowanego w łódzkich szkołach* (Centrum Szkolenia Policji w Legionowie, Warszawa 2010, współautor); *Fair play w wychowaniu do kulturalnego odbioru widowiska sportowego (na przykładzie łódzkiego projektu „Jestem fair”)* (MSW, Warszawa 2012, redaktor); *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna* (Wydawnictwo UŁ, Łódź 2014, redaktor); *Preventing exclusion from education system of socially maladjusted children and teenagers. Good practices in educational work. Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Dobre praktyki pracy edukacyjnej* (Wydawnictwo UŁ, Łódź 2015, współredaktor); *Pedagogiczny wymiar kultury fizycznej i zdrowotnej w życiu współczesnego człowieka*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016 (współredaktor).

Jolanta Elżbieta Kowalska – PhD, assistant at the Faculty of Physical Education at the Department of Education at the University of Łódź. A member of Fair Play Club and Olympic Academy of the Polish Olympic Committee. A laureate of a Fair Play Prize of Polish Olympic Committee and European Fair Play Movement (EFPM) for promoting the fair play idea. Author and co-ordinator of a project *I'm fair* – a government leader in the programme limiting crime and anti-social behaviour „It's safer together”, nominated in 2012 for the European Prize in Crime Prevention (ECPA) and Conferences of Good Practices of the Crime Prevention Net (EUCPN) „Sport, learning and art in preventing crime among children and teenagers”. Her scientific interests include primarily: education for the cultural reception of a sports spectacle and preventing anti-social behaviour through sport, promoting Olympic values and fair play principle.