

Małgorzata Bronikowska*

Mateusz Ludwiczak**

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-13>

Znaczenie rozumienia zasady fair play dla rozwoju kompetencji społecznych młodzieży

Streszczenie. W niniejszej pracy pragniemy wykazać, jak niezbędnym aspektem holistycznego wychowania młodego człowieka do całościowego radzenia sobie w dynamicznie zmieniającym się świecie jest dobrze przemyślane i prowadzone wychowanie fizyczne jak i proces treningów sportowych. Rozdział ten poświęcony został badaniom zachowań prospołecznych oraz poziomu rozumienia zasady fair play w kontekście wychowania fizycznego i sportu u młodzieży nieuprawiającej sportu i u tej części, która sport uprawia.

Głównym celem dociekań było zbadanie, a przez to wskazanie potencjalnych związków między poziomem rozumienia zasady fair play oraz wybranych zachowań prospołecznych (tj. przestrzeganie zasad oraz decyzji sędziego sportowego) w wieku dojrzewania. Badaniu poddano łącznie 1257 uczniów szkół średnich w wieku $16,1 \pm 0,87$ lat (627 dziewcząt i 600 chłopców). Do oceny poziomu rozumienia zasady fair play (P) wykorzystano „Skalę Rozumienia Zjawiska Fair Play”. Natomiast w celu zdiagnozowania deklarowanego poziomu zachowań prospołecznych uczniów zastosowano narzędzie „Moja Lekcja Wychowania Fizycznego”.

Ponadto uczestnicy badania podzieleni zostali na grupy ze względu na doświadczenie treningowe (brak aktywności sportowej, aktywność sportowa na poziomie amatora, podejmowanie aktywności profesjonalnej sportowej) a następnie, w obrębie grup na podgrupy w zależności od poziomu rozumienia zasady fair play ($P_1 - P_3$).

Wyniki końcowe, oparte na odpowiedziach respondentów, wskazują na istotne różnice statystyczne, występujące w odpowiedziach dotyczących wszystkich, wykorzystanych do badań dylematów. Różnice te wykazały duży związek z przynależnością do podgrupy determinowanej poziomem rozumienia zasady fair play: P_3 ($p = 0,056$; $p = 0,012$; $p = 0,003$) w odniesieniu do podgrup $P_1 P_2$. Ogółem odsetek respondentów, którzy rozumieją zasady fair play na poziomie pierwszym (P_1) oznaczającym ograniczenie się do stosowania wcześniej ustalonych/skodyfikowanych zasad sportowych podczas zawodów sportowych wynosi aż 69%. Zdecydowanie mniej osób (31%) rozumie to zjawisko szerzej – jako zasadę, która ma zastosowanie nie tylko w warunkach sportowych, lecz także w najróżniejszych sytuacjach życia codziennego (P_3).

* Małgorzata Bronikowska – dr hab., prof. AWF, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Zakład Metodyki Rekreacji, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań, e-mail: bronikowska@awf.poznan.pl

** Mateusz Ludwiczak – mgr, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Zakład Metodyki Rekreacji, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań, e-mail: ludwiczak@awf.poznan.pl

Kluczowe w tym kontekście wydaje się podjęcie wszelkich starań, aby współczesne wychowanie fizyczne i sport rzeczywiście promowały zachowania etyczne. Dlatego też należałoby wzmacnić lub podnieść jakość kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego oraz trenerów sportowych, wyposażając jednych i drugich w odpowiednie kompetencje, pomocne w kształtowaniu młodego pokolenia.

Słowa kluczowe: wychowanie fizyczne, sport, kompetencje społeczne, zasada fair play

The Significance of Understanding the Fair Play Principle for the Development of Social Competences among Youth

Abstract. This article examines prosocial behaviours and the perception of understanding fair play rule as a principle in the context of physical education and sport in adolescents participating in sports, and those not undertaking sports at all. The main aim of this research is to explore and indicate potential connections between understanding of the idea of fair play and selected prosocial behaviours (e.g., abiding by the rules, respecting decisions of the referee and sportsmanship) in youth.

In total, 1257 secondary school students, aged 16.1 ± 0.87 years (627 girls and 600 boys), were interviewed. For assessing the level of fair play awareness (P), the *Fair Play Moral Dimensions Concept Scale* was used. To measure the confirmed level of prosocial behaviours of school students, the survey *My Physical Education Class* was used.

Participants were divided into groups based on their training experience (no sports at all, amateur sports enthusiast, professional sports athlete). Then subgroups according to their understanding of the Fair Play principle (P_1 to P_3) were designed

The results show significant differences in all dilemmas in various groups in relation to scores in subgroup P_3 ($p = 0.056$; $p = 0.012$; $p = 0.003$) regarding subgroups P_2 and P_1 in the level of understanding fair play. Overall, the percentage of respondents who view fair play rule only in the context of sport (P_1) is 69%. Far fewer (31%) are those who understand it more broadly as a principle that applies to everyday life situations (P_3).

Therefore we state that it is crucial to promote moral development during Physical education and sports process, especially the value of respect. For that reason, we need well educated PE teachers and sport coaches.

Keywords: physical education, sport, social competencies, fair play

Wstęp

Coraz częściej przekonujemy się, jak w dzisiejszej, immanentnie zmieniającej się rzeczywistości młody człowiek czuje się zagubiony i kompetencyjnie nieprzygotowany do pełnienia różnych ról społecznych¹, które wymusza na nim życie codzienne. Konsekwencją takiej sytuacji staje się najczęściej unikanie

¹ C. Buchs, D. Filippou, C. Pulfrey, Y. Volpé, *Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers*, „Journal of Education for Teaching” 2017, t. 43, s. 296–306.

przez młodych ludzi bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami² na rzecz przeniesienia ewentualnych relacji interpersonalnych do świata wirtualnego (ang. *virtual reality*, VR)³. Ellis i in.⁴ przyznają, że kontakty tego rodzaju mogą mieć pozytywny wpływ, ale jednocześnie przestrzegają przed jego negatywnymi skutkami na rozwój oraz życie człowieka. Dlatego uważamy, że w obronie młodego pokolenia należy wykorzystywać wszelkie dostępne środki do tego, aby ratować je przed zupełnym zagubieniem czy odizolowaniem społecznym. Pomóc dzieciom i młodzieży odnaleźć równowagę między rzeczywistością a światem wirtualnym. Dziś już wiemy, że wszystkie te działania winny być poparte odpowiednio poprowadzonym, procesem dążącym do rozwoju tak zwanych kompetencji miękkich⁵. Dzięki temu w dalszej perspektywie odpowiednio ukształtowana jednostka będzie mogła w pełni brać udział w życiu społecznym a jednocześnie stworzy sobie nawyk mądrego dysponowania czasem spędzonym w VR. Taką szansę dostrzegamy m.in. w mądrze przygotowanym i prowadzonym procesie wychowania fizycznego i sportu. Nie od dziś przecież wiemy, że kultura fizyczna z jej wszystkimi elementami (wychowanie fizyczne i sport obok turystyki i rekreacji oraz rehabilitacji) jest niezbędną dziedziną życia społecznego na całym świecie⁶. Przy tym wychowanie fizyczne i sport – w myśl „Deklaracji Sportu, Tolerancji i Fair Play” – obok innych, powinny przede wszystkim pełnić edukacyjną rolę w stosunku do ich odbiorców⁷. Takie podejście zatem stawia nas niejako w obowiązku wykorzystania zajęć wychowania fizycznego i sportu do kształtowania pozytywnych postaw wśród dzieci i młodzieży, tym bardziej, że zarówno na zajęciach WF, jak i zajęciach sportowych pojawia się wiele naturalnych sytuacji (dylematów), konfliktów, w których niezbędne okazują się umiejętności społeczne do ich rozwiązywania⁸.

W tym kontekście, aby proces kształtowania odpowiednich postaw przebiegał prawidłowo potrzebni są właściwie przygotowani nauczyciele WF oraz trenerzy różnych dyscyplin sportowych⁹, którzy będą rozumieli, że kultura fizyczna

² D. F. Lancy, M. A. Grove, *Marbles and Machiavelli: The role of game play in children's social development*, „American Journal of Play” 2017, t. 3, s. 489–499.

³ W. E. Ellis, T. M. Dumas, L. M. Forbes, *Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis*, „Canadian Journal of Behavioural Science” 2020, t. 52, s. 177–187.

⁴ Tamże.

⁵ J. Dixon, C. Belnap, Ch. Albrecht, C. Lee, *The importance of soft skills*, „Corporate Finance Review” 2010, t. 14 (6), s. 35–38.

⁶ W. Lipoński, *Historia sportu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

⁷ Council of Europe. Declaration on Sport, *Tolerance and Fair Play*, 2022, http://www.coe.int/t/dg4/sport/resources/texts/spdecl_en.asp (dostęp: 20.12.2022).

⁸ M. Bronikowski, B. Bieniakiewicz, M. Mroczkowska, *Konfliktowość na lekcjach wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2006, nr 50 (4), s. 249–254; M. Bronikowski, *Deklarowane zachowania w sytuacjach konfliktowych w lekcji wychowania fizycznego*, [w:] *Wychowanie fizyczne i sport w badaniach naukowych*, VIII Konferencja Naukowa, Poznań, 25 maja 2000, AWF, Poznań 2000, s. 63–68; M. Bronikowska, A. Korcz, *The level of moral competences of pre-service PE teachers a reason to worry?*, „Biomedical Human Kinetics” 2019, t. 11 (1), s. 19–27.

⁹ M. Bronikowska, A. Korcz, *The level of moral competences...*, s. 19–27.

jest ważnym elementem kultury ogólnej¹⁰. Kultura fizyczna wymaga tym samym przekazywania i uczenia uniwersalnych wartości etycznych nie tylko w jej obrębie, lecz także winna przygotowywać kompetencyjnie do wykorzystania tych umiejętności w coraz to bardziej wymagającym życiu codziennym z uwzględnieniem jego różnych sfer. Zatem zarówno proces wychowania fizycznego, jak i sport, jako jedne z ważniejszych „mediów” w życiu młodego pokolenia, powinny stanowić nieograniczoną przestrzeń do rozwoju poprawnych interakcji społecznych poprzez kształtowanie komunikacji intra- i interpersonalnych oraz pozytywnych postaw społecznych wśród dzieci i młodzieży¹¹.

Mocno skorelowanym z kulturą fizyczną jest/powinno być zjawisko fair play jako ogólnie znana koncepcja etyki sportowej, oparta na uniwersalnych wartościach zachowań¹², o której mowa m.in. w „Karcie Olimpijskiej” (2021)¹³. Fair play uważane jest w niej za najważniejszy nośnik zasad postępowania zgodnego z naczelną misją Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego (MKOl). Nie zapominajmy jednak, że zasada ta ma długowieczne tradycje sięgające czasów starożytnych¹⁴ i jako greckie *arete* czy fenickie *fir fer* odnosiła się do rozumienia sprawiedliwości w szerszym – społecznym – niż tylko sportowym wymiarze. I my przychyłamy się do postulatu na rzecz wieloaspektowego rozumienia i stosowania zasad wynikających z postępowania fair play jako części naszego życia codziennego, które nakazuje wyjście ze swymi zachowaniami poza sferę sportu do zrównoważonego funkcjonowania społecznego¹⁵.

¹⁰ M. Bronikowska, *Kultura fizyczna – poziom ewolucji ogólnej czy szczegółowej?*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2008, nr 52 (2), s. 103–109; M. Bronikowska, *Czy możemy rozpatrywać kulturę fizyczną jako uniwersalną wartość wypracowaną zarówno przez niższe, jak i wyższe warstwy społeczne?*, [w:] Z. Dziubiński (red.), *Kultura fizyczna a różnice i nierówności społeczne*, Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Salezjańska Organizacja Sportowa RP, Warszawa 2013, s. 359–368; M. Bronikowski, M. Bronikowska, *Dlaczego edukacja olimpijska jest szansą na przywrócenie kulturze fizycznej pierwiastków kulturotwórczych*, „Kultura Fizyczna” 2008, nr 9–12, s. 17–23.

¹¹ C. Izquierdo, M. T. Anguera, *The analysis of interpersonal communication in sport from mixed methods strategy: The integration of qualitative-quantitative elements using systematic observation*, „Frontiers in Psychology” 2021, t. 12; L. D. Cronin, J. Allen, *Examining the relationships among the coaching climate, life skills development and well-being in sport*, „International Journal of Sports Science and Coaching” 2018, t. 13, s. 815–827; S. A. Graupensperger, C. J. Jensen, M. B. Evans, *A meta-analytic review of studies using the Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale: Associations among intergroup moral behaviors*, „Sport, Exercise, and Performance Psychology” 2018, t. 7, s. 186–204; J. Serrano-Durá, P. Molina, A. Martínez-Baena, *Systematic review of research on fair play and sporting competition*, „Sport, Education and Society” 2021, t. 26, s. 648–662; R. L. Simon, C. R. Torres, P. H. Hager, *Fair Play. The Ethics of Sports*, 4 ed., Routledge, New York 2018.

¹² M. A. Boixados, J. Cruz, M. Torregrossa, L. Valiente, *Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players*, „Journal of Applied Sport Psychology” 2004, t. 16, s. 301–317; W. Lipoński, *Historia sportu...*

¹³ Karta Olimpijska 2021.

¹⁴ W. Lipoński, *Historia sportu...*

¹⁵ M. Bronikowska, M. Bronikowski, *Zjednoczeni w marzeniach: 14 historii na medal*, Polski Komitet Olimpijski, Warszawa 2020; M. Bronikowska, M. Bronikowski, *Zjednoczeni w marzeniach: 17 historii na medal*, Polski Komitet Olimpijski, Warszawa 2022; J. Parry, *The moral and cultural dimensions of olympism and their educational application*, [w:] K. Georgiadis (red.), *In 100 Years as from*

Należy przy tym podkreślić, że nie jest to łatwe, gdyż w obecnych czasach sport przechodzi ogromny kryzys wartości, co, niestety przekłada się również na zachowania w innych sferach życia społecznego, w tym szeroko rozumianej kulturze fizycznej¹⁶. Trend ten dostrzegamy wśród rozpoznawalnych sportowców i znanych drużyn. Spotykamy się z coraz to częstszym łamaniem ogólnych zasad dobrego zachowania, nierespektowaniem przepisów, nieprzystającym postępowaniem i co gorsze, nie tylko na arenie sportowej. Sytuacja taka niepokoi, tym bardziej, że zachowania te stają się nie tylko tolerowane, lecz także niejednokrotnie tworzą nowe, podawane z niezrozumiałych przyczyn jako wzór standardów zachowań¹⁷. Takie okoliczności nie sprzyjają poprawnemu rozwojowi kolejnych pokoleń, gdyż doprowadzają do zaburzenia właściwego postrzegania dzisiejszego świata przez młodego człowieka. W tych warunkach trudno się dziwić, że obecne młode pokolenie czuje swego rodzaju zagubienie i dezorientację co do rozumienia uniwersalnych norm i przepisów wpływających ostatecznie na jego świadomość.

Wiek jest jedną z najbardziej wrażliwych zmiennych dotyczących rozwoju oceny moralnej. Dlatego też niebywale ważne jest, w jakich warunkach przychodzi wzrastać młodemu pokoleniu do dorosłego życia. Niestety, terażniejszość ze wszystkimi niedogodnościami i zależnościami nie sprzyja prawidłowemu rozwojowi moralnemu. To z kolei prowadzi najczęściej do opóźnienia lub zaburzeń w rozwoju osądu moralnego, co sprawia, że obecna młodzież czuje się bezbronna, przy jednoczesnym, nieproporcjonalnym i niezrozumiałym wzroście poziomu ego jednostki oraz ogromnemu, rzadko pozytywnemu wpływowi rówieśników¹⁸. Według teorii Kohlberga¹⁹, przejście z poziomu szkoły podstawowej do poziomu szkoły średniej powoduje u młodzieży transfer do wyższego etapu rozwoju moralnego. To okres, w którym z założenia jednostka zaczyna rozumieć i podporządkowywać się zasadom, uznając je za właściwe niezależnie od okoliczności²⁰. W odróżnieniu od wcześniejszego stadium rozwoju moralnego, na tym etapie jednostka charakteryzuje się wyższym poziomem świadomości co do działań zgodnych ze standardami i oczekiwaniami społecznymi. To czyni jej osądy i zachowania pełniejsze oraz bardziej zrozumiałe, bo niekierowane ucieczką przed strachem czy

the Foundation of the IOC: Commitments of the International Olympic Movement Towards the Modern Society of the 21st Century; International Olympic Academy, Olympia 1995, s. 181–195.

¹⁶ M. Bronikowska, A. Korcz, M. Bronikowski, *The role of sports practice in young adolescent development of moral competence*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2020, nr 17.

¹⁷ I. Culpán, *Olympism, physical education, and critical pedagogy*, „European Physical Education Review” 2019, nr 5, s. 847–858.

¹⁸ L. Kohlberg, *Moral stages, and moralization: The cognitive-development approach*, [w:] T. Lickona (red.), *Moral Development and Behavior: Theory Research and Social Issues*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1976, s. 31–53; M. P. Gavaghan, K. D. Arnold, J. C. Gibbs, *Moral judgment in delinquents and nondelinquents: Recognition versus production measures*, „The Journal of Psychology” 1983, nr 114, s. 267–274.

¹⁹ L. Kohlberg, *Moral stages, and moralization...*, s. 31–53.

²⁰ J. C. Gibbs, K. S. Basinger, D. Fuller, *Moral Maturity: Measuring the Development of Socio-moral Reflection*, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey 1992.

karą lub pragnieniem otrzymania nagrody. Na tym poziomie młodzież zaczyna rozważać ważność podjętych działań i dokonywać próby własnych osądów moralnych, które opierają się głównie na zdiagnozowaniu intencji i motywów sytuacji/osoby poddanej ocenie.

W takim rozumieniu prawdziwy problem, podlegający ocenie moralnej na podstawie hipotezy, a nie tylko teoretycznie skonstruowanych dylematów, może mieć duże znaczenie dla rzeczywistego środowiska, w którym funkcjonuje jednostka. Możliwość stawiania hipotez bowiem pozwala uczestnikom na odwołanie się do istotnych treści sytuacyjnych w odniesieniu do ich życia codziennego i kontekstu kulturowego, w którym uczestniczą²¹. Aby wesprzeć empiryczną słuszność tej teorii, w niektórych badaniach posłużono się obiektywnymi miarami rozumowania moralnego²² dla wykazania jej hierarchicznej struktury²³. Okazuje się to kluczowe i zgodne z procesem poznawczym dla tego etapu rozwoju człowieka²⁴. Zatem poprawa rozumowania moralnego zależy od różnorodności i wielości interakcji oraz komunikacji społecznych, które pozwalają na zmianę perspektywy postrzegania różnorodnych zjawisk.

Najnowsze badania²⁵ wskazują, że obecna młodzież nie jest odpowiednio przygotowana do spotykających ich na co dzień sytuacji życiowych, takich jak np. mobbing w szkole, co ewidentnie wskazuje na ich niski poziom kompetencji moralnych. Inne badania potwierdzają również, że czynny udział młodzieży w sporcie nie wpływa znacząco na podnoszenie poziomu kompetencji moralnych²⁶, co nie najlepiej świadczy o samym procesie kształtowania młodych sportowców przez ich opiekunów, ale także o stopniu kształcenia przyszłych kadr: nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów sportowych²⁷.

Zasady moralne są „zwiastunami” moralnego działania, motywująco oddziałujące na motyw i intencję działania. Zachowania moralne natomiast wyjaśniane są często przez czteroskładnikowy model działania moralnego Rest²⁸, społeczno-poznawczy model Bandury²⁹, jak również przez teorię moralnego myślenia

²¹ Tamże.

²² Rozumowanie moralne według *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2023) definiowane jest jako rodzaj racjonalnego myślenia, które ukierunkowane jest na podejmowanie decyzji: co robić; a gdy się powiedzie, podjęte działanie poprzedzone podjętą decyzją, nadaje się na jej intencję.

²³ J. Rest, *Moral Development: Advances in Research and Theory*, New York 1986; C. K. Cheung, W. T. Chan, T. Y. Lee i in., *Structure of moral consciousness and moral intentions among youth in Hong Kong*, „International Journal of Adolescence and Youth” 2001, nr 9, s. 83–116.

²⁴ L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development Moral Stages and the Idea of Justice*, Harper and Row, San Francisco 1981.

²⁵ M. Doehne, M. von Grundherr, M. Schäfer, *Peer influence in bullying: The autonomy-enhancing effect of moral competence*, „Aggressive Behavior” 2018, nr 44, s. 591–600.

²⁶ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztozek, M. Bronikowski, *How years of sport training influence the level of moral competences of physical education and sport students*, „BioMed Research International” 2019, nr 4, s. 1–10.

²⁷ Tamże, s. 1–10; M. Bronikowska, A. Korcz, *The level of moral competences...*, s. 19–27.

²⁸ J. Rest, *Moral Development...*

²⁹ A. Bandura, *Social cognitive theory of self-regulation*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 1991, nr 50, s. 248–287.

i działania oraz model poznawczy Candee i Kohlberga³⁰. Gibbs i in.³¹ twierdzą, że ocena moralna i intencje są ważnymi wskaźnikami zachowania w danej chwili. Co więcej, Cheung i in.³² wykazali, że im wyższy indeks poziomu kompetencji moralnych prezentuje osobnik, tym charakteryzuje się on większym pozytywnym wpływem na intencje moralne. Ten wniosek pozwala nam stwierdzić, że świadomość moralna jednostki skorelowana jest bezpośrednio z motywacją do działania. Należy przy tym wspomnieć, że silna świadomość własnych interesów jest szczególnie odpowiedzialna za intencje natury niemoralnej. Wyniki te potwierdzają zgodność z teorią poznawczo-rozwojową³³, która ma niebagatelny wpływ na poznawcze podstawy zachowań moralnych jednostki. Podjęte wcześniej badania zatem wyjaśniają naturę zachowań moralnych jako ucieleśnienie społecznie pożądaných zasad takich jak: sprawiedliwość, porządek społeczny i postęp społeczny, a nie prospołeczne i altruistyczne zachowania skupione na indywidualnej przychylności, np. poszanowanie nauczyciela³⁴.

Mając na uwadze powyżej zasygnalizowane problemy, nasilające się w ostatnich dekadach, w środowisku szkolnym zaczęto coraz bardziej doceniać edukację olimpijską opartą na coubertenowskiej idei neoolimpijskiej³⁵. Dzięki swej niezwykle uniwersalnej wartości została ona uznana w wielu częściach świata za wspierającą formę edukacji etycznej młodego pokolenia³⁶. Za przykład w tej mierze może posłużyć „Program Młodych Liderów”³⁷, przedsięwzięcie o międzynarodowym zasięgu zaproponowane przez MKOl. Daje on młodym ludziom możliwość podjęcia odpowiedzialności za swoje środowisko, w tym wypadku, głównie poprzez sport i w ten sposób pobudzić poczucie sprawczości na rozwój społeczny. Wychowanie fizyczne

³⁰ D. Candee, L. Kohlberg, *Moral judgment, and moral action: A reanalysis of Haan, Smith, and Block's (1968) Free Speech Movement data*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, nr 52, s. 554–564.

³¹ J. C. Gibbs, K. S. Basinger, D. Fuller, *Moral Maturity...*

³² C. K. Cheung, W. T. Chan, T. Y. Lee i in., *Structure of moral consciousness...*, s. 83–116.

³³ M. H. Bond, V. M. Y. Chi, *Values, and moral behavior in mainland China*, „Psychologia: an International Journal of Psychology in the Orient” 1997, nr 40, s. 251–264.

³⁴ Tamże.

³⁵ W. Lipoński, *Olimpizm dla każdego*, AWF, Poznań 2000.

³⁶ S. L. Gibbons, V. Ebbeck, *The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students*, „Journal of Teaching in Physical Education” 1997, nr 17, s. 85–98; D. L. Shields, B. J. Bredemeier, *Character Development and Physical Activity*, Human Kinetics, Champaign, IL 1995; M. Bronikowska, M. Bronikowski, *Program nauczania wychowania fizycznego z elementami edukacji olimpijskiej dla gimnazjum z uwzględnieniem międzyprzedmiotowych treści i zagadnień edukacji olimpijskiej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004; V. Grammatikopoulos, M. Hasandra, A. Koustelios, Y. Theodorakis, *Evaluating the Olympic education program: A qualitative approach*, „Studies in Educational Evaluation” 2005, nr 31, s. 347–357; M. Bronikowski, M. Bronikowska, *Edukacja olimpijska dla gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2010; Podstawa Programowa. Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Czteroletniego Liceum Ogólnokształcącego i Pięcioletniego Technikum z Przedmiotu Wychowanie Fizyczne, <https://podstawa-programowa.pl/Liceum-technikum/Wychowanie-fizyczne> (dostęp: 18.12.2022).

³⁷ OC Young Leaders, Be the Change through Sport, <https://stillmed.olympics.com/media/Document%20Library/OlympicOrg/IOC/What-We-Do/Promote-Olympism/Young-Leaders/Young-Leaders.pdf> (dostęp: 7.01.2023).

i sport jako formy aktywności fizycznej oprócz umiejętności *stricte* ruchowych, oferują dzieciom oraz młodzieży przestrzeń i treści pozwalające na uspołecznianie się i przyswajanie etycznych zasad a także wartości społecznych³⁸. Wcześniejsze badania nad promowaniem wartości olimpijskich potwierdzają to, sugerując ważną i skuteczną rolę szkoły w procesie holistycznego rozwoju człowieka³⁹. Warto przy tym podkreślić, że Parry⁴⁰ już od dawna przekonuje, że uprawianie sportu z wykorzystaniem treści z obszaru antropologii filozoficznej olimpizmu, oferuje wiele ważnych celów związanych z edukacją moralną, którą mogą zastosować w swej pracy nauczyciele wychowania fizycznego i trenerzy sportu.

W dobrze przemyślanym i zarządzanym systemie nauczania etyka powinna spotykać się z edukacją na różnym poziomie, dopełniając się wzajemnie. Piśsze o tym wielu autorów, wskazując takie podejście jako niezwykle wartościowe. W tym kontekście proponuje się wprowadzanie edukacji olimpijskiej jako koncepcji promowanej nie tylko w kręgach związanych z Ruchem Olimpijskim (przykładem niech tu będzie agenda MKOI 2020+5)⁴¹. W ramach zaleceń mających na celu wzmocnienie roli sportu, wartości olimpijskie promuje się również przez wiele najróżniejszych programów rozwoju społecznego, w tym projekty dla nauczycieli wychowania fizycznego, trenerów sportowych i wolontariuszy. W wielu krajach edukacja olimpijska staje się obecnie również integralną częścią całego programu nauczania szkoły podstawowej i średniej⁴². Działania tego rodzaju pokazują, jak ważne dla systemu edukacji okazują się wartości olimpijskie uwypuklające element etyki. Dzięki nim otwiera się możliwość przywrócenia lub podniesienia prestiżu, na jaki zasługuje wychowanie fizyczne i sport w kulturze ogólnej⁴³. Ważne wydaje się też, że potrzeba wprowadzenia edukacji olimpijskiej wynika nie

³⁸ D. Binder, *Teaching Olympism in Schools: Olympic Education as a Focus on Values Education. Bello Tera: Centre d'Estudis Olímpics (UAB), International Chair in Olympism (IOC-UAB), 2005*, <http://olympicstudies.uab.es/lec/pdf/binder.pdf> (dostęp: 14.12.2022); R. Naul, *Olympic Education*, Meyer & Meyer, Oxford 2008; J. Parry, *Physical education as olympic education*, „European Physical Education” 1998, nr 4, s. 56–69.

³⁹ S. L. Gibbons, V. Ebbeck, *The effect of different teaching strategies...*; D. L. Shields, B. J. Bredemeier, *Character Development...*; V. Grammatikopoulos, M. Hassandra, A. Koustelios, Y. Theodorakis, *Evaluating the Olympic education program...*

⁴⁰ J. Parry, *Physical education...*, s. 56–69.

⁴¹ Olympic Agenda 2020+5, 15 Recommendations, <https://stillmed.olympics.com/media/Document%20> (dostęp: 4.01.2023).

⁴² I. Culpan, S. Wigmore, *The delivery of Olympism Education within a physical education context drawing on critical pedagogy*, „International Journal of Sport and Health Science” 2010, nr 8, s. 67–76; R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký, I. Culpan, *Olympic education as an academic study*, [w:] R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký, I. Culpan (red.), *Olympic Education: An International Review*, Routledge, New York 2017, s. 344–350.

⁴³ M. Bronikowski, *Etyczne aspekty wychowawczego programu edukacji olimpijskiej wnioski z badań*, „Roczniki Naukowe AWF Gdańsk” 2001, nr 10, s. 141–173; I. Culpan, *Olympism, physical education, and critical pedagogy*, „European Physical Education Review” 2019, nr 5, s. 847–858; A. Glapa, M. Bronikowski, I. Ludańska-Krzemińska, *Do students really need Olympic education at school?*, „Studies in Sport Humanities” 2016, nr 19, s. 30–36; D. L. Shields, B. J. Bredemeier, *Character Development...*

tylko z wcześniejszych pozytywnych doświadczeń edukacyjnych zebranych w innych krajach, które wprowadzały treści związane z tak zwaną edukacją sportową⁴⁴, lecz także, co wydaje się na obecną chwilę ważniejsze, z coraz to częściej artykułowanych oczekiwań młodych ludzi⁴⁵. Szczególnie ważną grupą odbiorców powinni być ci, którzy nie uprawiają sportu. Dla nich udział w obowiązkowych zajęciach z wychowania fizycznego jest często jedyną szansą na rozwinięcie kompetencji prospołecznych przy jednoczesnym, pełnym zrozumieniu zasady fair play. Z drugiej strony warto tu również zaakcentować, że uprawianie sportu w dzisiejszych realiach, a przez to uczestniczenie w procesie treningowym wzbudza moralne obawy u wielu z nas⁴⁶. Podkreślmy tu przy okazji, że wcześniejsze badania nie wykazują różnic płciowych wśród młodzieży trenującej, biorąc pod uwagę poziom rozumienia zasad zawierających się w koncepcji fair play⁴⁷. Zastanawiający jest jednak fakt, iż większość badanej młodzieży postrzega zasadę fair play jako tę, która funkcjonuje lub powinna funkcjonować jedynie w sferze sportu⁴⁸. Dlatego też może poprzez sport i zainteresowanie nim, szczególnie na wczesnym etapie rozwoju człowieka, najłatwiej wprowadzać informacje, pozwalające na lepsze zrozumienie, ale też wzorowanie się na głównych założeniach koncepcji fair play⁴⁹ z możliwością jej szerszego zastosowania w innych, niż tylko sportowej sferze życia.

Na podstawie wyżej zawartej przesłanki z wcześniej przeprowadzonych badań, dokonaliśmy analizy zebranego przez nas materiału, mając jednocześnie na celu zbadanie i wskazanie potencjalnych związków między poziomem rozumienia zasady fair play wraz z wyselekcjonowanymi na potrzeby tych badań dylematami behawioralnymi (tj. przestrzeganie zasad oraz decyzji sędziego i sportowego zachowania) wśród nastolatków uczestniczących w zajęciach wychowania fizycznego oraz w zajęciach sportowych. W kontekście przeprowadzonych badań wysunęliśmy dwie hipotezy:

1. Proces nauczania w systemie edukacyjnym opartym na realizacji podstawy programowej powoduje wzrost poziomu pozytywnych zachowań prospołecznych i pozwala na lepsze zrozumienie zjawiska fair play wśród nastolatków.

2. Pomimo różnic w zaangażowaniu w proces treningowy, uczestnicy badań deklarujący najwyższy poziom rozumienia zjawiska fair play wyróżniają się bardziej pozytywnym zachowaniem prospołecznym.

⁴⁴ B. Navarro Domínguez, J. A. Cerrada Nogales, M. T. Abad Robles i in., *The development of fair play in physical education and school sports: A systematic review*, „European Journal of Contemporary Education” 2021, nr 10, s. 308–323; D. Siedentop, *Sport Education: Quality Physical Education through Positive Sport Experiences*, Human Kinetics, Champaign, IL 1994.

⁴⁵ J. Parry, *Physical education...*

⁴⁶ M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education and beyond*, „Sustainability” 2019, nr 11 (24), s. 1–18.

⁴⁷ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztożek, M. Bronikowski, *How years of sport training...*

⁴⁸ J. E. Kowalska, *Fair play i foul play w świadomości uczniów Greig City Academy w Londynie. Awareness of fair play and foul play among the students of Greig City Academy in London*, „Journal of Education, Health and Sport” 2015, nr 5, s. 457–473.

⁴⁹ J. Parry, *The moral and cultural dimensions...*, s. 181–195.

Materiał i metoda

Badanie zostało przeprowadzone w roku szkolnym 2018/2019. Wzięło w nim udział 1257 uczniów szkół średnich województwa wielkopolskiego w wieku $16,1 \pm 0,87$ lat (657 dziewcząt; 600 chłopców). Badani byli rekrutowani z dziewięciu losowo wybranych szkół w trzech dużych miastach województwa wielkopolskiego. Na potrzeby przeprowadzenia badań dodaliśmy kryterium określające poziom zaangażowania w proces sportowy. Do tego celu zaproponowaliśmy definicję dotyczącą profesjonalnego udziału w sporcie, którą uznaliśmy za regularne uczestnictwo w systemie zawodów organizowanych przez federację sportową⁵⁰. W wypadku sportu amatorskiego natomiast wsparliśmy się definicją zaczerpniętą z Collins English Dictionary⁵¹. Podaje ona, że amator sportu to osoba, która traktuje aktywność sportową w kategoriach hobby, dla czystej przyjemności. Zastosowanie tego warunku pozwoliło nam na podzielenie badanych na trzy grupy: tych, którzy zadeklarowali brak zaangażowania w sport $n = 197$, kolejną grupę utworzyli ci, którzy uznali swoje uczestnictwo w sporcie na poziomie amatorskim $n = 496$, i ostatnia, którą stanowili uczestniczący w sporcie profesjonalnym $n = 562$.

Dodatkowo otrzymaliśmy niezbędne do przeprowadzenia badań zgody, kolejno od osób zarządzających wyselekcjonowanymi jednostkami edukacyjnymi (dyrektorów szkół) oraz od rodziców/opiekunów prawnych badanych uczniów. Próbę stanowiły losowo wybrane klasy szkolne, w obrębie których wszyscy uczestnicy brali udział w badaniu. Bezpośrednio przed przeprowadzeniem badań, respondenci zostali poinformowani o jego wyłącznie naukowym celu, jego korzyściach oraz o ewentualnym ryzyku. Wszyscy respondenci zostali ponadto powiadomieni o anonimowym charakterze badań oraz o możliwości zrezygnowania z udziału w badaniu na każdym jego etapie. Kwestionariusze wypełniane były w grupach klasowych podczas regularnych zajęć szkolnych w typowych warunkach lekcyjnych. Badanie trwało około 30 min.

Badania mają charakter przekrojowy, a do jego przeprowadzenia zastosowano diagnozę z wykorzystaniem wcześniej ustrukturyzowanego kwestionariusza ankietowego, przygotowanego, przetestowanego i ocenionego przez kompetentnych ekspertów oceniających. Osoby, które zgodziły się wziąć udział w badaniu, zostały poproszone o dokładne przeczytanie i wypełnienie formularza. Całkowity zwrot odpowiedzi wyniósł 94%.

Ponadto informujemy, że projekt badań został zatwierdzony przez adekwatną Komisję Bioetyczną działającą przy Uniwersytecie Medycznym im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, któremu nadano sygnaturę: nr 893/18.

Jednym z narzędzi zastosowanych w badaniu była „Skala Rozumienia Zjawiska Fair Play”⁵². Jest to narzędzie służące do badania poziomu rozumienia zjawiska fair play (P) wśród respondentów. W celu określenia poszczególnych

⁵⁰ M. Bronikowska, A. Korcz, M. Bronikowski, *The role of sports...*

⁵¹ Collins English Dictionary. Definition of „Amateurism”, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/amateurism> (dostęp: 8.01.2023).

⁵² M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education...*

poziomów rozumienia posłużyliśmy się koncepcją trzypoziomowego wymiaru fair play znaną wcześniej jako „Fair Play Moral Dimensions Concept Scale”⁵³, która powstała z inspiracji wcześniejszym zaproponowanym wymiarem zasady fair play przez Parry’ego⁵⁴. Skala zawiera trzy stwierdzenia dotyczące poziomu rozumienia pojęcia fair play (P_1 , P_2 , P_3). Pierwszy poziom (P_1) ogranicza się do stosowania wcześniej ustalonych/skodyfikowanych zasad sportowych podczas zawodów sportowych (tj. przestrzeganie reguł, które są podstawową wytyczną dla każdej dyscypliny sportowej i wszelkiego rodzaju zawodów)⁵⁵. Drugi poziom świadomości fair play (P_2) nie odnosi się tylko do stosowania się do skodyfikowanych przepisów sportowych podczas zawodów, ale także uwzględnia kodeks postępowania wynikający z etyki sportowej (tj. dążenie do współzawodnictwa we właściwym duchu, co oznacza przestrzeganie prawa pisanego, które odpowiada ogólnie przyjętym wartościom moralnym)⁵⁶. Ostatni, trzeci poziom stosowania zasady fair play (P_3) określa wszystkie pożądane zachowania sportowców, dzięki którym będą się wyróżniać nie tylko w swoim życiu sportowym (zachowując się zgodnie z przepisami), lecz także w życiu codziennym (tj. fair play przejawia się we wszystkich sytuacjach jako postawa życiowa, jest stanowczo zakotwiczone w hierarchii wartości uniwersalnych)⁵⁷. Respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie jednego z poziomów, który odpowiada ich percepcji rozumienia zjawiska fair play na podstawie ich własnej wiedzy i dotychczasowych doświadczeń. Podajemy również wynik przeprowadzonego wcześniej testu – test-retest (po dwutygodniowej przerwie), którego poziom ufności jest wysoki i wynosi 0,78.

Kolejnym krokiem badań było uzyskanie deklarowanych odpowiedzi respondentów na wyselekcjonowane, adekwatne z zasadą fair play stwierdzenia świadczące o ich poziomie rozwoju prospołecznego. W tym celu wykorzystaliśmy kwestionariusz „Moja Lekcja Wychowania Fizycznego”⁵⁸, którego spójność wewnętrzna również jest wysoka i wynosi 0,75⁵⁹. Zaproponowana ankieta opiera swe założenia na „Prospołecznej Inwentaryzacji Zachowań Sportowych Horrocksa”⁶⁰ i obejmuje 10 dylematów moralnych dotyczących zachowań sportowych, tj. dokuczania innym, popisywania się, kłótni z kolegami z drużyny, narzekania, dzielenia się sprzętem, nie/podporządkowywanie się zasadom gry, „przetrzywanie” piłki, nie/kwestionowanie decyzji sędziego, nie/przyjmowanie rad oraz ignorujący stosunek do członków zespołu dotyczący umiejętności – wszystko to, co mieści się w zakresie wychowania fizycznego i sportu.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ J. Parry, *The moral and cultural...*

⁵⁵ M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education...*

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ S. L. Gibbons, V. Ebbeck, M. Weiss, *Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education*, „Research Quarterly for Exercise and Sport” 1995, nr 66, s. 247–255.

⁵⁹ M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education...*

⁶⁰ R. N. Horrocks, *Sportsmanship: Moral reasoning*, „Physics Education” 1980, nr 37, s. 208–212.

Na potrzeby przeprowadzenia tych badań wykorzystano trzy z 10 dylematów. Wybrano te, które najbardziej korelują z zasadą sprawiedliwego zachowywania się zgodnego z regułą fair play: dokuczanie innym, niepodporządkowywanie się zasadom gry oraz kwestionowanie decyzji sędziego. Głównym zadaniem kwestionariusza jest zbadanie oceny moralnej, motywu oraz intencji działania w opisanych sytuacjach, jakie często towarzyszą jednostce podczas zajęć dotyczących aktywności sportowej. W ramach badania respondenci zaznaczają najbardziej przybliżone rozwiązania podanych sytuacji wedle swoich wcześniejszych doświadczeń i wiedzy. Odpowiedzi dotyczące oceny moralnej jak i intencji rozmieszczone są na trzypunktowej skali Likerta (1 – wcale do 3 – bardzo często), natomiast motywy działania na pięciopunktowej skali Likerta (1 – wcale do 5 – bardzo często).

Ponadto w analizowanych grupach zastosowano nieparametryczne narzędzia statystyczne ze względu na brak rozkładu normalnego. W pierwszej kolejności zastosowano test chi-kwadrat dla zbadania niezależności czynników jakościowych między grupami, których determinantą był poziom zaangażowania w aktywności sportowe (tj. niepraktykujący sportu i osoby uprawiające sport na poziomie amatorskim lub profesjonalnym). Rozkład procentowy wskaźników grup przedstawionych w tabelach zawiera również chi-kwadrat statystycznej wartości i prawdopodobieństwa. Jeśli $p < 0,05$, to oznacza, że rozkład danego czynnika był zależny od grupy, przy czym nas interesowało, między którymi grupami pojawi się istotna statystycznie różnica. Do badania dysonansów wykorzystano z-test (dla różnic między podgrupami ustalonymi według poziomu rozumienia zasady fair play, tj. $P_1 - P_2$, $P_1 - P_3$, $P_2 - P_3$). Dodajmy, że wszystkie analizy statystyczne zostały przeprowadzone przy użyciu oprogramowania STATISTICA wersja 13.1 pakiet (Stat Soft, Kraków, Polska).

Wyniki

Tabela 1 przedstawia różnicę między poziomami rozumienia zjawiska fair play wśród uczniów w związku z dylematem, który brzmi: „Kiedy wygrywasz podczas rywalizacji na zajęciach wychowania fizycznego/sportowych, zastanawiasz się, czy popisywać się przed pozostałymi uczestnikami gry”, jednocześnie wskazując dysonans między podgrupami pod względem oceny moralnej, motywów i intencji towarzyszących tej sytuacji w zależności od poziomu zaangażowania w aktywność sportową (brak uczestnictwa; uczestnictwo na poziomie amatorskim; uczestnictwo na poziomie profesjonalnym).

Tabela 1. Stosunek uczniów do relacji rówieśniczych podczas zajęć wychowania fizycznego i sportu, z uwzględnieniem stopnia ich zaangażowania w działalność sportową oraz stopnia rozumienia pojęcia fair play (%)

Dylemat 1	Kiedy wygrasz podczas rywalizacji na zajęciach wychowania fizycznego/ sportowych, zastanawiasz się, czy popisywać się przed pozostałymi uczestnikami gry.								
	Brak sportu n = 199			Sport amatorski n = 496			Sport profesjonalny n = 562		
Poziom fair play	P ₁ n = 52	P ₂ n = 85	P ₃ n = 62	P ₁ n = 127	P ₂ n = 205	P ₃ n = 164	P ₁ n = 140	P ₂ n = 262	L _p n = 160
Ocena	<i>Czy myślisz, że udowadnianie, kto jest lepszy w czasie lekcji WF jest właściwym zachowaniem?</i>								
Właściwe	10	8	13	17	13	9	12	14	13
Czasami	38	48	31	31	34	39	41 ^B	42 ^C	29 ^{BC}
Niewłaściwe	52	44	56	52	53	52	47 ^B	44 ^C	58 ^{BC}
Chi ² (p value)	4.87 (0.300)			5.27 (0.259)			9.17 (0.056)		
Motywy	<i>O czym najbardziej myślisz, kiedy decydujesz, czy to jest poprawnie udowadniać, kto jest lepszy?</i>								
Zostać ukaranym	8	5	5	10	5	4	7	5	7
Wyrównać rachunki	9	6	8	13	10	10	10	16	10
Miłe czy nie	44	48	42	43	52	44	53	42	49
Wbrew przepisom	8	7	5	6	6	5	6	6	4
Sprawiedliwe czy nie	31	34	40	28	27	37	24	31	30
Chi ² (p value)	2.73 (0.948)			11.71 (0.164)			9.5 (0.300)		
Intencje	<i>Jeśli będziesz wygrywać w czasie lekcji WF w przyszłości, jak myślisz, jak się zachowasz?</i>								
Nie będę się wywyższał	65	58	68	66	61	63	57	54	62
Czasami	29	37	24	24	33	31	36	38	28
Będę się wywyższał	6	5	8	10	6	6	7	8	10
Chi ² (p value)	3.53 (0.472)			4.42 (0.350)			5.62 (0.223)		

* Zauważalna istotna różnica między podgrupami, *p < 0,05; P₁ – P₂^A, P₁ – P₃^B, P₂ – P₃^C

Źródło: opracowanie własne.

Analizując poszczególne kategorie wynikające z odpowiedzi na powyżej wspomniany dylemat, interpretacja danych dotycząca oceny moralnej zadeklarowana przez respondentów wskazuje na statystycznie istotną różnicę w grupie profesjonalnych sportowców ($p = 0,056$) w stosunku do pozostałych grup (nieuczestniczący w procesie szkolenia sportowego, amatorzy). Głębsza analiza badań (z poziomu rozumienia zasady fair play) wskazuje, że grupa P_3 charakteryzuje się najwyższym procentowym stosunkiem odpowiedzi (58%) wśród pozostałych podgrup, deklarując, że „to nie jest właściwe popisywać się przed pozostałymi uczestnikami gry”. Tym samym, odpowiedzi te dają wyraz właściwej oceny moralnej w tej konkretnej sytuacji. Pozostałe podgrupy w obrębie profesjonalnie uprawiających sport – P_2 (44%) ($p = 0,011$) i P_1 (47%) ($p = 0,056$) również wykazały wysoki stosunek procentowy w tej odpowiedzi. W odróżnieniu do wyżej opisanego analizy, wyniki grup charakteryzujących się amatorskim podejściem do sportu oraz tych, którzy sklasyfikowani zostali w grupie w ogóle nietreningujących, nie wykazały statystycznie istotnej różnicy.

W odpowiedziach na pytanie drugie (w obrębie dylematu pierwszego), a dotyczące motywacji w opisanej, hipotetycznej sytuacji, analiza statystyczna odpowiedzi nie wykazała żadnych statystycznie istotnych różnic w żadnej z grup. Najczęściej, odnotowaną deklaracją wśród wszystkich badanych grup, na wszystkich poziomach rozumienia zasady fair play, była odpowiedź, która świadczy o próbie podjęcia refleksji w takiej sytuacji nad tym, czy to dobrze, czy nie popisywać się przed innymi.

Analiza wyników badań w odniesieniu do pytania trzeciego określającego intencje odnoszące się do dylematu pierwszego, również nie wykazały statystycznej różnicy w deklarowanych odpowiedziach którejkolwiek z analizowanych grup, podobnie zresztą jak i poziom rozumienia zasady fair play nie wpłynął na ewentualne różnice między uczestnikami w stosunku do deklarowanych zachowań prospołecznych. Wszystkie przebadane grupy najczęściej deklarują, że „nigdy nie będą popisywać się przed innymi” w opisanej dylematem sytuacji. Warto dodać, że odpowiedź ta uważana jest za postawę modelową.

Tabela 2 przedstawia różnice między poziomami rozumienia zasady fair play wśród uczniów w odniesieniu do drugiego dylematu, który dotyczy deklarowanej postawy respondentów w kontekście przestrzegania zasad podczas gry na zajęciach wychowania fizycznego lub zajęciach sportowych. Dodajmy, że wzorem poprzedniej tabeli (tabela 1) uwzględniono podział na grupy (nietreningujący, trenujący na poziomie amatorskim, trenujący profesjonalnie), w celu przeanalizowania ewentualnych różnic między podgrupami (P_1-P_2 , P_1-P_3 , P_2-P_3) i określeniem, czy istnieją między nimi statystycznie istotne różnice.

Tabela 2. Postawy uczniów podczas zajęć wychowania fizycznego/sportu w odniesieniu do przestrzegania zasad podczas gry w stosunku do ich poziomu zaangażowania w sport oraz z uwzględnieniem ich poziomu rozumienia zasady fair play (%)

Dylemat 2	Podczas udziału w różnych grach w czasie lekcji wychowania fizycznego zastanawiasz się, czy przestrzegać ich reguł.								
	Brak sportu n = 199			Sport amatorski n = 496			Sport profesjonalny n = 562		
Poziom fair play	P ₁ n = 52	P ₂ n = 85	P ₃ n = 62	P ₁ n = 127	P ₂ n = 205	P ₃ n = 164	P ₁ n = 140	P ₂ n = 262	P ₃ n = 160
Ocena	<i>Czy myślisz, że nieprzestrzeganie reguł, przepisów gry w czasie lekcji WF jest poprawne?</i>								
<i>Właściwe</i>	21	17	8	18 ^B	11 ^C	8 ^{BC}	15	15	15
<i>Czasami</i>	25	22	15	22	28 ^C	18 ^C	26	24	26
<i>Niewłaściwe</i>	54	61	77	60 ^B	61 ^C	74 ^{BC}	60	61	59
Chi ² (p value)	7.80 (0.098)			12.77 (0.012) *			0.27 (0.991)		
Motywy	<i>O czym głównie myślisz, kiedy decydujesz się przestrzegać/nie przestrzegać przepisów?</i>								
<i>Zostać ukaranym</i>	25	19	18	20	14	11	34	18	15
<i>Wyrównać rachunki</i>	4	1	7	6	4	4	11	7	8
<i>Miłe czy nie</i>	14	17	15	17	16	20	19	13	15
<i>Wbrew przepisom</i>	21	28	19	27	23	21	21	18	22
<i>Sprawiedliwe czy nie</i>	37	35	42	30	42	44	29	44	40
Chi ² (p value)	5.37 (0.716)			11.33 (0.181)			12.56 (0.127)		
Intencje	<i>Jeśli w przyszłości będziesz grał w czasie lekcji WF w różne gry, jak myślisz, jak się zachowasz?</i>								
<i>Zawsze będę przestrzegał reguł</i>	60	53	61	54	58	68	50	60	57
<i>Czasami</i>	35	38	36	37	35	25	42	34	38
<i>Nie będę przestrzegał reguł</i>	6 ^B	9 ^C	3 ^{BC}	9	7	7	8	6	5
Chi ² (p value)	2.75 (0.059)			7.20 (0.125)			4.49 (0.343)		

* Zauważalna istotna różnica między podgrupami, *p < 0,05; P₁ – P₂^A, P₁ – P₃^B, P₂ – P₃^C

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badań dotyczących pytania pierwszego (w obrębie dylematu drugiego) w kategorii ocena moralna wykazuje statystyczną istotność wśród sportowców-amatorów ($p = 0,012$). Ponadto, warto podkreślić, że większość respondentów podzielona na odpowiednie podgrupy wynikające z indywidualnej percepcji zjawiska fair play zadeklarowała, że to niewłaściwe nie przestrzegać zasad gry podczas zajęć wychowania fizycznego/sportowych. Tak zaznaczyło 60% z podgrupy P_1 i 61% respondentów lokujących się w podgrupie P_2 . Jednocześnie, analizy statystyczne pokazały, że odsetek odpowiedzi tych obu podgrup jest istotnie mniejszy od odsetka odpowiedzi podgrupy P_3 (74%) (P_3-P_1 ; $p = 0,011$; P_3-P_2 ; $p = 0,011$). Przy tym należy zaznaczyć, że tylko 8% podgrupy P_3 zadeklarowało odpowiedź natury przeciwnej (właściwe jest nieprzestrzeganie zasad gry podczas zajęć wychowania fizycznego/sportowych) w porównaniu z podgrupami P_2 (11%) i P_1 (18%) (P_3-P_1 ; $p = 0,001$; P_3-P_2 ; $p = 0,001$).

W kategorii motywów odnoszących się do drugiego dylematu moralnego nie zauważono statystycznie istotnych różnic w żadnym z poziomów rozumienia zasady fair play. Jednak zauważono, że we wszystkich grupach, ankietowani mieli tendencję do skłaniania się ku jednej odpowiedzi, świadczącej o tym, że uważają, iż stosowanie się do zasad jest, ogólnie rzecz ujmując, zasadne, ale w niektórych wypadkach nie dostrzegają takiej konieczności.

W kontekście tego samego dylematu, wyniki dotyczące intencji pokazały marginalną istotność w grupie nieuprawiających sportu ($p = 0,059$). Respondenci reprezentujący podgrupę P_3 w większości zadeklarowali, że w przyszłości „zawsze będą stosować się do zasad” (61%). Wynik ten okazał się wyższy od tego, który zaobserwowano wśród podgrupy P_2 (53%) i P_1 (60%). Do tego w podgrupie P_3 tylko 3% zadeklarowało, że „przeważnie będą nieposłuszni zasadom”. Ten niski odsetek odpowiedzi napawa optymizmem w korelacji między rozumieniem zasady fair play a deklarowaną postawą prospołeczną. Również grupa amatorów, jak i profesjonalnych sportowców komunikowała prospołeczne postawy wobec nieposłuszeństwa co do ustalonych zasad. W odniesieniu do poruszonego dylematu, sportowcy-amatorzy utrzymywali podobny status odpowiedzi na wszystkich trzech poziomach rozumienia zasady fair play. Natomiast na poziomie intencji tych, którzy nie uprawiają w ogóle sportu, można zauważyć pozytywny wynik w odniesieniu do zachowań moralnych.

Tabela 3 przedstawia różnice między poziomami rozumienia zasady fair play przebadanej młodzieży w odniesieniu do dylematu dotyczącego deklaratywnego stosunku osoby badanej do decyzji podejmowanej przez sędziego podczas gry na zajęciach wychowania fizycznego lub sportu (tj. zakwestionowanie lub też nie tej decyzji) w stosunku do ich poziomu zaangażowania się w proces treningowy (w ogóle, amatorsko, profesjonalnie).

Tabela 3. Stosunek uczniów do decyzji sędziego podjętej podczas zajęć z wychowania fizycznego/ sportowych z uwzględnieniem ich poziomu zaangażowania w zajęcia sportowe oraz ich poziomu rozumienia zjawiska fair play (%)

Dylemat 3	Kiedy podczas gry, w czasie lekcji WF, sędzia podejmuje decyzję, zastanawiasz się, czy klócić się z nim, jeśli nie zgadzasz się z jego decyzją?								
	Bez sportu n = 199			Sporty amatorskie n = 496			Sporty wyczynowe n = 562		
Poziom fair play	P ₁ n = 52	P ₂ n = 85	P ₃ n = 62	P ₁ n = 127	P ₂ n = 205	P ₃ n = 164	P ₁ n = 140	P ₂ n = 262	P ₃ n = 160
Ocena	<i>Czy myślisz, że klócenie się z sędzią w czasie WF jest właściwe?</i>								
Właściwe	19	17	15	24	19	18	27	16	23
Czasami	69	66	60	54	60	56	56	65	49
Niewłaściwe	12	18	26	22	22	26	17 ^B	20 ^C	28 ^{BC}
Chi ² (p value)	3.97 (0.409)			2.81(0.589)			15.68 (0.003) *		
Motywy	<i>O czym głównie myślisz, kiedy decydujesz, czy klócić się z sędzią w czasie lekcji WF?</i>								
Zostać ukarany	37	24	27	43 ^{AB}	28 ^A	24 ^B	41	31	33
Wyrównać rachunki	10	8	0	2	7	5	8	6	4
Miłe czy nie	14	15	21	16	11	15	14	13	16
Wbrew przepisom	23	26	21	19 ^A	31 ^A	24	29	29	23
Sprawiedliwe czy nie	17	27	31	20 ^B	24	32 ^B	21	21	23
Chi ² (p value)	9.23 (0.322)			22.11 (0.003) *			11.76 (0.162)		
Intencje	<i>Jeśli w przyszłości w czasie gry podczas lekcji WF sędzia podejmie decyzję, z którą nie będziesz się zgadzał, jak myślisz, jak się zachowasz?</i>								
Nigdy nie będę podważał decyzji sędziego	23	17	24	23	14	19	20	23	17
Czasami	50	48	48	53	62	55	49	57	50
Będę podważał decyzję sędziego	27	35	27	24	24	26	31	37	33
Chi ² (p value)	2.31 (0.678)			5.67 (0.224)			0.60 (0.962)		

* Zauważalna istotna różnica między podgrupami, *p < 0,05; P₁ – P₂^A, P₁ – P₃^B, P₂ – P₃^C

Źródło: opracowanie własne.

W ostatnim, trzecim dylemacie w pierwszej kolejności podjęto analizę wyników osiągniętych z badań dotyczących pytania pierwszego, charakteryzującego kategorię oceny moralnej, w której wykazano statystyczną istotność w grupie sportowców profesjonalnych ($p = 0,003$). Ponadto w obrębie tej grupy zauważono, że respondenci z podgrupy z najwyższym rozumieniem zasady fair play (P_3) tylko w 28% zadeklarowali, że to „niewłaściwe kwestionować decyzję sędziego podczas gry”. Co więcej, ten niski odsetek okazał się statystycznie istotny w odniesieniu do odpowiedzi udzielonych w podgrupie P_1 , którego wynik był jeszcze niższy i wyniósł 17% i nieco lepiej, jednak nadal niski, bo na 20% prezentowały się wyniki osiągnięte przez podgrupę P_2 . W tym wypadku, niepokojący wydaje się fakt, że respondenci stanowiący podgrupę P_1 częściej deklarowali swoją gotowość do kwestionowania decyzji sędziego (27%). Procent tych odpowiedzi przewyższył o 10% stwierdzeń tych z respondentów, którzy zdecydowanie opowiadali się za ostateczną i jedynie słuszną decyzją sędziego podczas gry.

Wyniki pytania trzeciego, w którym zadaniem respondentów było zadeklarowanie swojego uzasadnienia dla własnych motywów zachowania w sytuacji opisanej dylematem trzecim, zauważono statystycznie istotną różnicę wśród grupy składającej się z amatorów ($p = 0,003$). W jej ramach podgrupa P_1 najczęściej skłaniała się do zaznaczenia odpowiedzi wskazującej na obawę przed ukaraniem przez sędziego podczas rywalizacji (43%); w podgrupie prezentującej drugi poziom rozumienia zasady fair play (P_2) najczęściej udzielaną odpowiedzią było deklarowane działanie zgodne z regułami (31%); natomiast uczniowie z podgrupy, która najpełniej rozumiała zasadę fair play (P_3), uzyskali nieco wyższy wynik (32%), deklarując swoje wahania zależne od sytuacji, w której musieliby podjąć decyzję o dyskutowaniu z sędzią lub nie.

Jak wynika z powyższej tabeli, rezultaty dotyczące deklarowanych intencji odnoszących się do wyboru hipotetycznych zachowań w konkretnej sytuacji opisanej dylematem trzecim nie wskazują na istotne różnice statystyczne pomiędzy podgrupami (P_1, P_2, P_3). Dostrzegamy jednak wyraźną tendencję do podjęcia deklarowanej decyzji o sporze z sędzią, uzależniając ją od okoliczności towarzyszących grze (48–62%). Z drugiej strony zanotowano dość niski odsetek (24–37%) tych, którzy deklarują zupełną zgodność z decyzją sędziego podczas rywalizacji. Co więcej, respondenci zdefiniowani jako profesjonalni sportowcy wykazali w tym dylemacie postawę podważającą rolę sędziego podczas gry.

Dyskusja

Wychowanie fizyczne i sport powinny wyposażać w umiejętności społeczne każdego, kto ich doświadcza. Jeśli prowadzone są właściwie, uczą współpracy, podejmowania decyzji, pomagania potrzebującym, rywalizacji, pełnienia różnych ról w zależności od predyspozycji, ale i sytuacji wynikających z okoliczności oraz procesu kształcenia. Co więcej, dyscyplinują poprzez charakterystyczną specyfikę i organizację zajęć, a także uwarżliwiają na stosowanie się do zasad,

przepisów i celów z nich wynikających⁶¹. Opisywane zajęcia stanowią zatem ogromne laboratorium ludzkich zachowań i doświadczeń, które w zależności od społecznych interakcji przyczyniają się do społecznego rozwoju młodego człowieka⁶². Wychowanie fizyczne jako obowiązkowy przedmiot szkolny oraz sport jako jeden z najważniejszych elementów kultury ogólnej powinny przyczyniać się do wspierania systemu uniwersalnych wartości opartych na wiedzy, umiejętnościach i doświadczeniach uczestników. W ten sposób wypełniać powinny nie tylko obowiązek przygotowania fizycznego jego odbiorców, lecz także być przestrzenią dla rozwoju poznawczego, a nade wszystko społecznego (w tym moralnego). Dlatego obecnie w wielu krajach podkreśla się szczególną rolę zasady fair play w rzeczywistości dydaktycznej⁶³. Zakłada się, że fair play jako część Edukacji olimpijskiej powinna rozwijać kompetencje moralne w zakresie oceny, motywacji oraz intencji⁶⁴.

Analiza wyników przeprowadzonego wcześniej i tu przedstawionego badania pokazuje, zgodnie z postawioną przez nas hipotezą, że poziom rozumienia fair play odgrywa kluczową rolę w deklarowanej ocenie zachowań związanych z dylematami moralnymi. W każdej sytuacji uczestnicy z podgrupy P₃, z najwyższym rozumieniem koncepcji fair play, wykazali jednocześnie wyższy poziom pozytywnych zachowań prospołecznych, biorąc pod uwagę ocenę moralną, motywację i intencje, w porównaniu z uczniami z podgrup P₁ i P₂ (reprezentujących najniższy i średni poziom rozumienia zasady fair play). Postawa fair play i jej świadomość wpływają na postępowania prospołeczne i relacje w zespołach na boisku i poza nim⁶⁵, a także zmniejszają antyspołeczne zachowania wśród nastolatków⁶⁶. Podobne wyniki przedstawili Vidoni i Ward⁶⁷, którzy twierdzą, że odpowiednio ukształtowani społecznie zawodnicy wspierają się wzajemnie podczas rywalizacji, okazują szacunek przeciwnikowi i sędziemu oraz akceptują werdykt (przegranej) z honorem, bez narzekania, a z drugiej strony, kiedy wygrywają, nie manifestują tego nadmiernie.

⁶¹ G. A. Bloom, M. D. Smith, *Hockey violence: A test of cultural spillover theory*, „Sociology of Sport Journal” 1996, nr 13, s. 65–77.

⁶² C. Pennington, *Moral development and sportsmanship in interscholastic sports and physical education*, „Journal of Physical Education, Recreation and Dance” 2017, nr 88, s. 36–42.

⁶³ I. Culpan, *Olympism, physical education...*; Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Czteroletniego Liceum Ogólnokształcącego i Pięcioletniego Technikum z Przedmiotu Wychowanie Fizyczne; J. Parry, *The Moral and Cultural...*; R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký, I. Culpan, *Olympic education...*; M. Bronikowski, *Etyczne aspekty wychowawczego programu...*, s. 141–173; M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education...*

⁶⁴ A. Głapa, M. Bronikowski, I. Ludańska-Krzemińska, *Do students really need Olympic...*, s. 30–36.

⁶⁵ E. A. Rutten, C. Schuengel, E. Dirks i in., *Predictors of antisocial and prosocial behavior in an adolescent sports context*, „Social Development” 2011, nr 20, s. 294–315.

⁶⁶ E. A. Rutten, M. Deković, G. J. J. Stams i in., *On-and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: A multilevel study*, „Journal of Adolescence” 2008, nr 31, s. 371–387.

⁶⁷ C. Vidoni, P. Ward, *Effects of a dependent group-oriented contingency on middle school physical education students' fair play behaviors*, „Journal of Behaviour in Education” 2006, nr 15, s. 80–91.

Niestety, w aktualnej rzeczywistości spotykamy się najczęściej z zachowaniami wskazującymi na brak umiejętności współdziałania społecznego. Te antyspołeczne zachowania, przejawiające się w oszukiwaniu, powodowaniu niebezpiecznych, niezgodnych z przepisami sytuacji, stosowaniu dopingu, naruszaniu wszelkich zasad i ducha rywalizacji, stały się częścią widowiska sportowego⁶⁸. Powoduje to ogólne wrażenie braku moralnego zaangażowania lub braku rozeznania różnic między oszustwem a „sprytną” grą wśród dzisiejszych uczestników sportu. Taki klimat sprzyja zwykle wielu innym, niepożądanym zachowaniom antyspołecznym w środowisku, w którym są one tolerowane. Zastraszanie lub oszustwa są częścią rzeczywistości w takich miejscach⁶⁹.

Wyniki przedstawione w niniejszej pracy pokazują pozytywne deklarowane zachowania większości badanych w obrębie dylematu pierwszego i drugiego, co winno napawać optymizmem. Jednak w trzecim dylemacie, w którym mowa jest o stosowaniu się do ostatecznej decyzji sędziego podczas rywalizacji, zauważyliśmy, że większość przez nas badanych deklarowała odpowiedzi przeciwne do wcześniejszych wyników badań Vidoniego i Warda⁷⁰. Z przedstawionych przez nich rezultatów wnioskujemy, że zawodnicy okazują szacunek i respekt wobec werdyktu sędziego. Powyższe sprzeczności pokazują nam zatem, że uczestnicy sportu mogą wpływać na swój rozwój moralny zarówno w sposób pozytywny, jak i negatywny. W tym rozumieniu nauczyciele wychowania fizycznego oraz trenerzy sportowi odgrywają zasadniczą rolę w prawidłowym wychowaniu młodego pokolenia poprzez swoją postawę, swój styl nauczania czy prowadzenie procesu treningowego⁷¹.

Z wcześniejszych badań już wiemy, że młode osoby, kompetentne społecznie odpowiednio reagują na wszelakie sytuacje zachodzące w życiu codziennym. Dzieje się tak za sprawą racjonalnego radzenia sobie z konfliktami, co prowadzi najczęściej do odpowiedniego rozwiązywania sporów⁷². Mając to na względzie, istotnym jest, aby mieć świadomość, jaki poziom rozumienia zasady fair play prezentują nasi podopieczni i czy wpływa on na ich doświadczenia w bezpośredni sposób na zajęciach wychowania fizycznego bądź innych sportowych.

W wypadku wychowania fizycznego problem może być głębszy, wynikający często z wciąż jeszcze błędnie prowadzonego procesu nauczania tego przedmiotu. Niestety z wcześniejszych badań wynika, że wielu nauczycieli WF nie czuje jeszcze współczesnego paradygmatu tego przedmiotu, który powinien być oparty nie tylko na tradycyjnym, fizycznym/sportowym podejściu skoncentrowanym na

⁶⁸ P. Palou, F. X. Ponseti, J. Cruz i in., *Acceptance of gamesmanship and cheating in young competitive athletes in relation to the motivational climate generated by parents and coaches*, „Perception Motor Skills” 2013, nr 117, s. 290–303.

⁶⁹ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztozek, M. Bronikowski, *How years of sport training...*

⁷⁰ C. Vidoni, P. Ward, *Effects of a dependent...*, s. 80–91.

⁷¹ K. Hodge, C. Lonsdale, *Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomous vs controlled motivation, and moral disengagement*, „Journal of Sport Exercise Psychology” 2011, nr 33, s. 527–547.

⁷² S. Sheridan, *Building social skills in the classroom*, [w:] S. Goldstein (red.), *In Understanding and Managing Children's Classroom Behavior*, Wiley Interscience Press, Indianapolis 1995, s. 375–396.

sukcesach sportowych. We współczesnej szkole bardzo ważne jest, aby dzieci i młodzież poddawane były holistycznemu kształceniu, zawierającemu m.in. wzmocnienie postaw społecznych⁷³, rozwój moralny i umiejętności uczenia się przez całe życie⁷⁴.

Jolanta Kowalska⁷⁵ zauważyła, że zmiany zachodzące w sytuacjach sportowych modyfikują zachowania w życiu codziennym. Jednocześnie twierdzi, że dla niewielkiej grupy uczniów (26,2%) fair play to coś więcej niż tylko zasada funkcjonująca w sporcie⁷⁶. W przedstawionych przez nią badaniach połowa respondentów twierdziła, że uczciwe reguły są przestrzegane niezależnie od tego, czy ktoś uprawia sport, czy też nie. Jednak 31% biorących udział w tym badaniu nie dostrzegło związku między zasadą fair play a codziennymi sytuacjami życiowymi. Porównując powyższe wnioski z naszymi badaniami, stwierdzamy, że grupa pełniej rozumiejąca zasadę fair play stanowi 31% całości przebadanych. Niepokojąco wysoki odsetek odpowiedzi (69%) potwierdził, że większość ankietowanych uważa zasadę fair play jako domenę rzeczywistości wyłącznie sportowej.

Najczęściej zauważalnym zachowaniem zgodnym z zasadą fair play⁷⁷ wśród młodych ludzi uprawiających sport jest moment powinszowań dających wyraz uznania po konkretnej, wspólnej rywalizacji. Zachowanie takie potwierdza właściwą postawę wobec innych, pokazując jednocześnie, jak niepożądane jest w takich sytuacjach okazywanie swego niezadowolenia (osoba przegrywająca) lub manifestacja triumfu nad innymi (dotyczy wygrywających)⁷⁸. Wszelkiego rodzaju przemoc wśród rówieśników niekorzystnie wpływa na samoocenę młodych ludzi⁷⁹. W tym znaczeniu uprawianie sportu może zmniejszyć ten problem⁸⁰ pod warunkiem, że jego proces przebiega właściwie ze zwróceniem uwagi nie tylko na wyniki sportowe, lecz przede wszystkim na aspekt związany z dorastaniem w sporcie⁸¹. Niektóre badania wskazują, że młodzi sportowcy, w porównaniu do tych, którzy nie uczestniczą w sporcie, mają niższy poziom agresji⁸², w związku z tym zachowują się odpowiednio zarówno w sytuacjach sportowych, jak i poza nimi. Wniosek ten potwierdziły również nasze badania, które wykazały, że

⁷³ A. Koszałka-Silska, A. Korcz, A. Wiza, *The impact of physical education based on the adventure education programme on self-esteem and social competences of adolescent boys*, „International Journal of Environmental Research in Public Health” 2021, nr 18, 3021, s. 1–14.

⁷⁴ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztozek, M. Bronikowski, *How years of sport training...*

⁷⁵ J. E. Kowalska, *The principle of fair play in the aspect of responsibility in the opinion of junior high schools' students-supporting sport clubs in Lodz*, „Journal of Education, Health and Sport” 2018, nr 8, s. 836–848.

⁷⁶ J. E. Kowalska, *Fair play i foul play w świadomości uczniów...*, s. 457–473.

⁷⁷ I. A. Saenz, M. F. Gimeno, P. H. Gutierrez, D. Lacambra Correias, *Evaluation of the sportsman-ship-aggression continuum in youth football*, „Journal of Sport Psychology” 2019, nr 28, s. 33–40.

⁷⁸ M. Bronikowska, M. Bronikowski, *Zjednoczeni w marzeniach: 17 historii...*

⁷⁹ I. Milovanović, R. Roklicer, P. Drid, *The relation between youth sport and the reduction of peer violence*, „Future Physical Education and Sport” 2019, nr 17, s. 479–490.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ T. Tchórz, M. Ludwiczak, *Dorastanie w grze – wszechstronny rozwój zawodnika. Kategorie wiekowe U8–U12*, Sport and Profit, Warszawa 2016.

⁸² I. Milovanović, R. Roklicer, P. Drid, *The relation between youth sport...*

uczestniczący w profesjonalnym szkoleniu sportowym rozumieją zasadę fair play szerzej: nie tylko w odniesieniu do sportu, lecz także poza nim. Wynik ten notuje się również we wcześniejszych badaniach⁸³.

Przechodząc teraz do najczęściej pojawiających się zachowań prezentowanych przez uczestników sportu wobec sędziujących, wcześniejsze badania⁸⁴ wykazały, że przemoc wobec arbitrów staje się coraz bardziej powszechna. Stwarza to duże zagrożenie dla zasadności sędziowania, która jest często podważana i tym samym dyskredytowana. Wyniki naszych badań potwierdzają wcześniejsze ankiety, wskazując, iż obecnie większość młodych ludzi skłania się do podważenia decyzji sędziego nawet podczas zajęć wychowania fizycznego, których głównym celem jest przecież wychowywanie poprzez sport, a nie rywalizacja sportowa na wyniki. Krebs i Denton⁸⁵ twierdzą, że tendencją ludzką jest działanie, dopiero później tłumaczenie swoich zachowań, powołując się przy tym na osąd moralny, który miałby usprawiedliwić i jednocześnie uzasadnić wcześniejsze postępowanie. Niejako wzmacniając swoją tezę, autorzy ci twierdzą, że etapy rozwoju oceny moralnej są słabo związane z zachowaniem i stosowane są w sposób relatywny, zależny od kontekstu społecznego lub po prostu od przyczyny. Ponadto twierdzą oni⁸⁶, że optymalny osąd moralny nie odzwierciedla adekwatności, lecz przydatność, czyli „tworzenie warunków umożliwiających osiągnięcie swojego celu i promowanie swojego interesu w sposób współzależny”⁸⁷. I rzeczywiście, obserwujemy to na co dzień, że w zależności od okoliczności skłaniamy się ku różnym, często niejednoznacznym osądom moralnym. W tym sensie, ludzką domeną jest „manipulowanie” porządkiem moralnym, a nie zależność od stadiów rozwoju moralnego. Inni autorzy⁸⁸ przedstawiają interesujące przykłady poruszania się po poziomach osądu moralnego w sposób elastyczny. Jednocześnie dostarczają dowodów na to, że im wyższy poziom kompetencji moralnych, tym większa odporność na zachowania niższego rzędu.

Naszą ciekawość wzbudziły otrzymane przez nas wyniki dotyczące oceny moralnej związanej z decyzją sędziego. Wśród sportowców amatorsko uprawiających sport, podzielonych na podgrupy zależne od poziomu rozumienia zasady fair play (P_1 , P_2 , P_3), wyniki wykazały różny sposób osądu moralnego tej sytuacji.

⁸³ M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education...*; J. E. Kowalska, *Fair play i foul play w świadomości uczniów...*

⁸⁴ A. Bowker, B. Boekhoven, A. Nolan i in., *Naturalistic observations of spectator behavior at youth hockey games*, „Sport Psychology” 2009, nr 23, s. 301–316; P. Dolan, J. Connolly, *Emotions, violence and social belonging: An elysian analysis of sports spectatorship*, „British Journal of Sociology” 2014, nr 48, s. 284–299.

⁸⁵ D. L. Krebs, K. Denton, *Toward a more pragmatic approach to morality: a critical evaluation of Kohlberg's model*, „Psychology Review” 2005, nr 112, s. 629–649.

⁸⁶ Tamże.

⁸⁷ Tamże, s. 646.

⁸⁸ J. C. Gibbs, *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, 4th ed., Oxford University Press, New York 2019; D. A. Pizarro, P. Bloom, *The intelligence of the moral intuitions: A comment on Haidt*, „Psychology Review” 2003, nr 110, s. 193–196.

Najprawdopodobniej jest to związane z różnym poziomem rozwoju mózgu młodzieży w neowaligicznym okresie dojrzewania, w którym zdolności przetwarzania informacji i pamięci roboczej mogą być zakłócane przez ciągle jeszcze rozwijający się poziom świadomości związanej z osiągnięciem nagrody i świadomości kontroli swoich zachowań, co często prowadzi do podejmowania ryzyka lub zachowań natury nieetycznej⁸⁹.

Badania tego typu nieczęsto były podejmowane, zwłaszcza w odniesieniu do wychowania fizycznego i sportu. Shields i Bredemeier⁹⁰ w swoich kwerendach na temat sportu szkolnego twierdzą, że jeśli w wychowaniu fizycznym pojawia się presja na „wygraną za wszelką cenę”, może to powodować problemy natury etycznej, takie jak oszukiwanie, kwestionowanie decyzji sędziego i egoistyczne manifestowanie wyższości. Twierdzą oni, że, gdy idzie o sposób oceny moralnej podczas rywalizacji sportowej⁹¹, reakcje jej uczestników wykazują zachowania charakterystyczne dla niższego poziomu oceny moralnej. Jednak, gdy ci sami uczestnicy postawieni zostaną przed problemem rozwiązania dylematu odnoszącego się do sytuacji z życia, przechodzą do bardziej dojrzałego podejmowania decyzji. W otrzymanych i przeanalizowanych wyżej wynikach dotyczących problemu związanego z zachowaniem w stosunku do decyzji sędziowskich, w aspekcie oceny moralnej widzimy pewną korelację pomiędzy odpowiedziami zawartymi na każdym poziomie rozumienia zjawiska fair play a etapami rozwoju kompetencji moralnych zaproponowanymi przez Kohlberga⁹². Wśród respondentów reprezentujących podgrupę P₁ najczęściej zaznaczaną odpowiedzią było stwierdzenie świadczące o tym, iż nie chcieliby być ukarani. Natomiast dla podgrupy P₂ kłócenie się z sędzią oznaczało działanie wbrew zasadom. Co ciekawe, wśród uczestników reprezentujących najwyższy poziom rozumienia zasady fair play (P₃), najczęściej deklarowanym oświadczeniem było rozeznanie sytuacji, czy byłoby zasadne dyskusowanie z sędzią, czy też nie w kwestii ostatecznego werdyktu sędziowania. Wyniki te potwierdzają zgodność z wcześniej przeprowadzonymi badaniami przez Shields i Bredemeier⁹³ oraz Bronikowską i in.⁹⁴ Jest to o tyle interesujące, że mimo dwóch dekad różnicy między przytoczonymi i obecnymi badaniami oraz zmianami rzeczywistości, jakie nam ciągle towarzyszą, deklarowane zachowania dla tego wieku nie zmieniły się znacznie, co pośrednio świadczy również o ponadczasowości wykorzystanego narzędzia badawczego.

Wyjaśnieniem naszych wyników może być to, że proces uczenia się wartości w przebadanej grupie uczniów nie był prowadzony prawidłowo. Najprawdopodobniej zabrakło w nim zastosowania metod, które wykorzystywałyby chociażby

⁸⁹ L. Steinberg, *Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science*, „Current Direction of Psychological Science” 2007, nr 16, s. 55–59.

⁹⁰ D. L. Shields, B. J. Bredemeier, *Character Development...*

⁹¹ Tamże.

⁹² L. Kohlberg, *Moral stages, and moralization...*, s. 31–53.

⁹³ D. L. Shields, B. J. Bredemeier, *Character Development...*

⁹⁴ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztosek, M. Bronikowski, *How years of sport training...*

teorie Koha⁹⁵ czy Kohlberga⁹⁶. Trudno bowiem uwierzyć, że w ogóle nie stosowano żadnych sposobów podnoszących kompetencje moralne wśród młodzieży. Ponadto różnice między edukacją sportową w kontekście wychowania fizycznego oraz dodatkowymi zajęciami sportowymi, opisywane kolejno przez Vellę i in.⁹⁷ oraz Lee⁹⁸, mogły wpłynąć na nasze ostateczne wyniki. Otrzymane przez nas rezultaty, z jednej strony, nie zaskakują, z drugiej jednak skłaniają do refleksji. Z nich bowiem ewidentnie wynika, że kompetencje moralne, które powinny być kształtowane w procesie edukacji szkolnej poprzez zwrócenie większej uwagi m.in. na rozwój kompetencji miękkich są realizowane w nikłym (jeśli w ogóle) stopniu. Zatem należałoby zastanowić się nad potrzebą wprowadzania do edukacji takich treści, które pozwoliłyby na intensywniejszy, bardziej efektywny rozwój w kwestiach moralnych dla uczniów w szkole. Problem ten dotyczy również organizacji sportowych, których przecież jednym z celów jest wychowanie młodzieży poprzez sport do dorosłego współzawodnictwa⁹⁹ czy też do życia w ogóle.

W powyżej opisanych badaniach nie obyło się bez ograniczeń. Jednym z nich było zastosowanie dylematów hipotetycznych (według narzędzia Linda) a nie rozwiązywanie rzeczywistych, bliższych ankietowanym uczestnikom problemów. Mamy świadomość, że te czynniki mogą mieć wpływ na zaprezentowane wyniki. Ponadto badanie opierało się na deklaratywnej ocenie postawy uczestników, podczas gdy rzeczywiste sytuacje mogą być cennym sprawdzianem prawdziwych zachowań natury etycznej uczestników. Dlatego naszym kolejnym krokiem w dalszych badaniach jest przeanalizowanie poziomu kompetencji moralnych oraz zachowań i rozumienia zasady fair play po zrealizowanym, wcześniej zaprojektowanym programie uwzględniającym działanie interwencyjne, biorące pod uwagę pojawiające się w środowisku wychowania fizycznego i sportu dylematy oraz czynniki wpływające na ich ocenę.

Wnioski

Przeprowadzone badania wykazały, że uczniowie prezentują wysoki poziom zachowań prospołecznych, ale też, że poziom ten był determinowany prezentowanym poziomem rozumienia zasady fair play wśród respondentów w odniesieniu do oceny moralnej, motywów i intencji. W dylemacie dotyczącym relacji

⁹⁵ K. T. Koh, S. W. Ong, M. Camiré, *Implementation of a values training program in physical education and sport: Perspectives from teachers, coaches, students, and athletes*, „Physical Education and Sport Pedagogy” 2016, nr 21, s. 295–312.

⁹⁶ L. Kohlberg, *Moral stages, and moralization...*

⁹⁷ S. A. Vella, L. G. Oades, T. P. Crowe, *A pilot test of transformational leadership training for sports coaches: Impact on the developmental experiences of adolescent athletes*, „International Journal of Sports Science Coaching” 2013, nr 8, s. 513–530.

⁹⁸ M. Lee, *Values, and responsibilities in childrens' sports*, „Physical Activity Review” 1988, nr 11, s. 19–27.

⁹⁹ A. Bowker, B. Boekhoven, A. Nolan i in., *Naturalistic observations...*; P. Dolan, J. Connolly, *Emotions, violence and social belonging...*

z kolegami z klasy, zdecydowana większość z grupy przyporządkowującej do sportowców profesjonalnych na aspekt oceny moralnej zareagowała odpowiednim zachowaniem sportowym. Natomiast w zagadnieniu dotyczącym przestrzegania zasad, sportowcy-amatorzy utrzymywali podobne reakcje na wszystkich poziomach rozumienia zasady fair play. W tym samym dylemacie, intencje deklarowane przez badanych nieuprawiających sportu wykazały pozytywny wynik w odniesieniu do zachowań moralnych.

W ostatniej kwestii dotyczącej akceptacji decyzji sędziowskich, profesjonalni sportowcy wskazali na postawę podważającą rolę sędziego. Poprzednie badania¹⁰⁰ pokazały, że nie jest to problem tylko sportu młodzieżowego, ale też innych kategorii wiekowych. Aspekt ten zasługuje na głębsze rozważenie w przyszłości. Pod względem wnioskowania moralnego związanego z decyzjami sędziów, wyniki budzą nasze zdziwienie, jeśli idzie o tych, którzy zadeklarowali swoje amatorskie uczestnictwo w sporcie. W każdej podgrupie związanej z poziomem rozumienia zasady fair play pojawił się inny niespójny wzorzec oceny moralnej.

W naszym odczuciu, kluczowe wydaje się promowanie rozwoju moralnego podczas procesu wychowania fizycznego oraz szkolenia sportowego. Należy zwrócić uwagę na uwrażliwianie młodego pokolenia na szacunek do innych ludzi (kolegów, sędziego, ale też starszych, słabszych itd.). Warto podkreślić, że poziom rozumienia zasady fair play korespondował z deklarowanymi odpowiedziami związanymi z wybranymi dylematami. Dlatego w procesie edukacji (szkolnej i treningowej) zasada fair play powinna być odpowiednio powiązana/przedstawiana z regułami funkcjonowania w życiu codziennym. Młodzi ludzie potrzebują poczucia koherencji i odpowiedniego poziomu świadomości, aby zaangażować się w całościowy proces aktywności fizycznej.

Warto również zastanowić się nad potrzebą tworzenia i wprowadzania interwencji pedagogicznych, które mogłyby pomóc uczniom w rozwijaniu ich kompetencji moralnych i zachowań prospołecznych. Obecnie poziom ten jest niestety niski, o czym świadczą chociażby wcześniejsze badania statusu kompetencji moralnych wśród młodzieży¹⁰¹.

Kończąc, warto podkreślić, że wychowywanie człowieka do praktykowania zachowań zgodnych z zasadą fair play jako jednej z najbardziej uniwersalnych reguł w sporcie, które wykraczają poza niego, jest, a przynajmniej powinno być, jednym z najbardziej podstawowych obowiązków współczesnej edukacji, nie tylko poprzez szkolne wychowanie fizyczne, lecz także daleko poza nie wykraczające. Wymaga to oczywiście wiele pracy i zaangażowania, chociażby w dostosowaniu programów kształcenia mających na celu odpowiednie przygotowanie przyszłych nauczycieli do właściwej realizacji tego ideału w środowisku szkolnym, w którym uwrażliwienie młodych ludzi na koncepcję „czystej gry” podczas zajęć szkolnych będzie kształtować ich zachowania moralne i w sposób fundamentalny mieć wpływ na ich dorosłe życie.

¹⁰⁰ P. Dolan, J. Connolly, *Emotions, violence and social belonging...*; D. L. Krebs, K. Denton, *Toward a more pragmatic approach...*

¹⁰¹ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztozek, M. Bronikowski, *How years of sport training...*

Piśmiennictwo

- Bandura A., *Social cognitive theory of self-regulation*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 1991, nr 50.
- Binder D., *Teaching Olympism in Schools: Olympic Education as a Focus on Values Education*. Bello Tera: Centre d'Estudis Olímpics (UAB), International Chair in Olympism (IOC-UAB), 2005, Available online: <http://olympicstudies.uab.es/lec/pdf/binder.pdf> (dostęp: 14.12.2022).
- Bloom G. A., Smith M. D., *Hockey violence: A test of cultural spillover theory*, „Sociology of Sport Journal” 1996, nr 13.
- Boixados M. A., Cruz J., Torregrossa M., Valiente L., *Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players*, „Journal of Applied Sport Psychology” 2004, t. 16.
- Bond M. H., Chi V. M. Y., *Values, and moral behavior in mainland China*, „Psychologia: an International Journal of Psychology in the Orient” 1997, nr 40.
- Bowker A., Boekhoven B., Nolan A. i in., *Naturalistic observations of spectator behavior at youth hockey games*, „Sport Psychology” 2009, nr 23.
- Bronikowska M., *Czy możemy rozpatrywać kulturę fizyczną jako uniwersalną wartość wypracowaną zarówno przez niższe, jak i wyższe warstwy społeczne?*, [w:] Z. Dziubiński (red.), *Kultura fizyczna a różnice i nierówności społeczne*, Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Salezjańska Organizacja Sportowa RP, Warszawa 2013.
- Bronikowska M., *Kultura fizyczna – poziom ewolucji ogólnej czy szczegółowej?*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2008, nr 52 (2).
- Bronikowska M., Bronikowski M., *Program nauczania wychowania fizycznego z elementami edukacji olimpijskiej dla gimnazjum z uwzględnieniem międzyprzedmiotowych treści i zagadnień edukacji olimpijskiej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004.
- Bronikowska M., Bronikowski M., *Zjednoczeni w marzeniach: 14 historii na medal*, Polski Komitet Olimpijski, Warszawa 2020.
- Bronikowska M., Bronikowski M., *Zjednoczeni w marzeniach: 17 historii na medal*, Polski Komitet Olimpijski, Warszawa 2022.
- Bronikowska M., Korcz A., *The level of moral competences of pre-service PE teachers a reason to worry?*, „Biomedical Human Kinetics” 2019, t. 11 (1).
- Bronikowska M., Korcz A., Bronikowski M., *The role of sports practice in young adolescent development of moral competence*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2020, nr 17.
- Bronikowska M., Korcz A., Krzysztozek J., Bronikowski M., *How years of sport training influence the level of moral competences of physical education and sport students*, „BioMed Research International” 2019, nr 4.
- Bronikowska M., Korcz A., Pluta B. i in., *Fair play in physical education and beyond*, „Sustainability” 2019, nr 11 (24).
- Bronikowski M., *Deklarowane zachowania w sytuacjach konfliktowych w lekcji wychowania fizycznego*, [w:] *Wychowanie fizyczne i sport w badaniach naukowych*, VIII Konferencja Naukowa, Poznań, 25 maja 2000, AWF, Poznań 2000.
- Bronikowski M., *Etyczne aspekty wychowawczego programu edukacji olimpijskiej wnioski z badań*, „Roczniki Naukowe AWF Gdańsk” 2001, nr 10.
- Bronikowski M., *Postawy moralne prezentowane w sytuacjach konfliktowych w czasie lekcji wychowania fizycznego wśród uczniów Poznańskiej Szkoły Mistrzostwa Sportowego*, [w:] *Wychowanie fizyczne i sport w badaniach naukowych*, VI Konferencja Naukowa, Poznań, 21 maja 1998, AWF, Poznań 1998.
- Bronikowski M., Bieniakiewicz B., Mroczkowska M., *Konfliktowość na lekcjach wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2006, nr 50 (4).
- Bronikowski M., Bronikowska M., *Dlaczego edukacja olimpijska jest szansą na przywrócenie kulturze fizycznej pierwiastków kulturotwórczych*, „Kultura Fizyczna” 2008, nr 9–12.
- Bronikowski M., Bronikowska M., *Edukacja olimpijska dla gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2010.

- Buchs C., Filippou D., Pulfrey C., Volpé Y., *Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers*, „Journal of Education for Teaching” 2017, t. 43.
- Candee D., Kohlberg L., *Moral judgment, and moral action: A reanalysis of Haan, Smith, and Block's (1968) Free Speech Movement data*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, nr 52.
- Cheung C. K., Chan W. T., Lee T. Y. i in., *Structure of moral consciousness and moral intentions among youth in Hong Kong*, „International Journal of Adolescence and Youth” 2001, nr 9.
- Collins English Dictionary. Definition of „Amateurism”, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/amateurism> (dostęp: 8.01.2023).
- Council of Europe. Declaration on Sport, Tolerance and Fair Play, http://www.coe.int/t/dg4/sport/resources/texts/spdecl_en.asp (dostęp: 20.12.2022).
- Cronin L. D., Allen J., *Examining the relationships among the coaching climate, life skills development and well-being in sport*, „International Journal of Sports Science and Coaching” 2018, t. 13.
- Culpan I., *Olympism, physical education, and critical pedagogy*, „European Physical Education Review” 2019, nr 5.
- Culpan I., Wigmore S., *The delivery of olympism education within a physical education context drawing on critical pedagogy*, „International Journal of Sport and Health Science” 2010, nr 8.
- Dixon J., Belnap C., Albrecht Ch., Lee C., *The importance of soft skills*, „Corporate Finance Review” 2010, t. 14 (6).
- Doehne M., von Grundherr M., Schäfer M., *Peer influence in bullying: The autonomy-enhancing effect of moral competence*, „Aggressive Behavior” 2018, nr 44.
- Dolan P., Connolly J., *Emotions, violence and social belonging: An elysian analysis of sports spectatorship*, „British Journal of Sociology” 2014, nr 48.
- Ellis W. E., Dumas T. M., Forbes L. M., *Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis*, „Canadian Journal of Behavioural Science” 2020, t. 52.
- Gavaghan M. P., Arnold K. D., Gibbs J. C., *Moral judgment in delinquents and nondelinquents: Recognition versus production measures*, „The Journal of Psychology” 1983, nr 114.
- Gibbons S. L., Ebbeck V., *The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students*, „Journal of Teaching in Physical Education” 1997, nr 17.
- Gibbons S. L., Ebbeck V., Weiss M., *Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education*, „Research Quarterly for Exercise and Sport” 1995, nr 66.
- Gibbs J. C., *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, 4th ed., Oxford University Press New York 2019.
- Gibbs J. C., Basinger K. S., Fuller D., *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*, Erlbaum Hillsdale, New Jersey 1992.
- Glapa A., Bronikowski M., Ludańska-Krzemińska I., *Do students really need Olympic education at school?*, „Studies in Sport Humanities” 2016, nr 19.
- Grammatikopoulos V., Hassandra M., Koustelios A., Theodoraki Y., *Evaluating the Olympic education program: A qualitative approach*, „Studies in Educational Evaluation” 2005, nr 31.
- Graupensperger S. A., Jensen C. J., Evans M. B., *A meta-analytic review of studies using the Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale: Associations among intergroup moral behaviors, Sport, Exercise, and Performance Psychology* 2018, t. 7.
- Hodge K., Lonsdale C., *Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomous vs controlled motivation, and moral disengagement*, „Journal of Sport Exercise Psychology” 2011, nr 33.
- Horrocks R. N., *Sportsmanship: Moral reasoning*, „Physics Education” 1980, nr 37.
- Izquierdo C., Anguera M. T., *The analysis of interpersonal communication in sport from mixed methods strategy: The integration of qualitative-quantitative elements using systematic observation*, „Frontiers in Psychology” 2021, t. 12.
- Koh K. T., Ong S. W., Camiré M., *Implementation of a values training program in physical education and sport: Perspectives from teachers, coaches, students, and athletes*, „Physical Education and Sport Pedagogy” 2016, nr 21.
- Kohlberg L., *Moral stages, and moralization: The cognitive-development approach*, [w:] T. Lickona (red.), *Moral Development and Behavior: Theory Research and Social Issues*, Holt, Rinehart, and Winston, New York 1976.

- Kohlberg L., *The Philosophy of Moral Development Moral Stages and the Idea of Justice*, Harper and Row, San Francisco, CA 1981.
- Koszalka-Silska A., Korcz A., Wiza A., *The impact of physical education based on the adventure education programme on self-esteem and social competences of adolescent boys*, „International Journal of Environmental Research in Public Health” 2021, nr 18, 3021.
- Kowalska J. E., *Fair play i foul play w świadomości uczniów Greig City Academy w Londynie. Awareness of fair play and foul play among the students of Greig City Academy in London*, „Journal of Education, Health and Sport” 2015, nr 5.
- Kowalska J. E., *The principle of fair play in the aspect of responsibility in the opinion of junior high schools' students-supporting sport clubs in Lodz*, „Journal of Education, Health and Sport” 2018, nr 8.
- Krebs D. L., Denton K., *Toward a more pragmatic approach to morality: A critical evaluation of Kohlberg's model*, „Psychology Review” 2005, nr 112.
- Lancy D. F., Grove M. A., *Marbles and Machiavelli: The role of game play in children's social development*, „American Journal of Play” 2017, t. 3.
- Lee M., *Values, and responsibilities in childrens' sports*, „Physical Activity Review” 1988, nr 11.
- Lipoński W., *Historia sportu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Lipoński W., *Landmarks in British History and Culture. A Monograph of Selected Issues*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Lipoński W., *Olimpizm dla każdego*, AWF, Poznań 2000.
- Milovanović I., Roklicer R., Drid P., *The relation between youth sport and the reduction of peer violence*, „Future Physical Education and Sport” 2019, nr 17.
- Naul R., *Olympic Education*, 2 ed., Meyer & Meyer, Oxford 2008.
- Naul R., Binder D., Rychtecký A., Culpan I., *Olympic education as an academic study*, [w:] R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký, I. Culpan (red.), *Olympic Education: An International Review*, Routledge, New York 2017.
- Navarro Domínguez B., Cerrada Nogales J. A., Abad Robles M. T. i in., *The development of fair play in physical education and school sports: A systematic review*, „European Journal of Contemporary Education” 2021, nr 10.
- OC Young Leaders, Be the Change through Sport, <https://stillmed.olympics.com/media/Document%20Library/OlympicOrg/IOC/What-We-Do/Promote-Olympism/Young-Leaders/Young-Leaders.pdf> (dostęp: 7.01.2023).
- Olympic Agenda 2020+5, 15 Recommendations, <https://stillmed.olympics.com/media/Document%20Library/OlympicOrg/IOC/What-We-Do/Promote-Olympism/Young-Leaders/Young-Leaders.pdf> (dostęp: 4.01.2023).
- Opstoel K., Chapelle L., Prins F. J. i in., *Personal and social development in physical education and sports: A review study*, „European Physical Education” 2020, nr 26.
- Palou P., Ponseti F. X., Cruz J. i in., *Acceptance of gamesmanship and cheating in young competitive athletes in relation to the motivational climate generated by parents and coaches*, „Perception Motor Skills” 2013, nr 117.
- Parry J., *Physical education as olympic education*, „European Physical Education” 1998, nr 4.
- Parry J., *The moral and cultural dimensions of olympism and their educational application*, [w:] K. Georgiadis (red.), *100 Years as from the Foundation of the IOC: Commitments of the International Olympic Movement Towards the Modern Society of the 21st Century*, International Olympic Academy, Olympia 1995.
- Pennington C., *Moral development and sportsmanship in interscholastic sports and physical education*, „Journal of Physical Education, Recreation and Dance” 2017, nr 88.
- Pizarro D. A., Bloom P., *The intelligence of the moral intuitions: A comment on Haidt*, „Psychology Review” 2003, nr 110.
- Podstawa Programowa. Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Czteroletniego Liceum Ogólnokształcącego i Pięcioletniego Technikum z Przedmiotu Wychowanie Fizyczne, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wychowanie-fizyczne> (dostęp: 18.12.2022).
- Power F. C., Higgins-D'Alessandro A., *The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school*, [w:] L. Nucci, D. Narvaez (red.), *Moral and Character Education*, Routledge, New York 2008.
- Rest J., *Moral Development: Advances in Research and Theory*, New York 1986.

- Rutten E. A., Deković M., Stams G. J. J. i in., *On-and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: A multilevel study*, „Journal of Adolescence” 2008, nr 31.
- Rutten E. A., Schuengel C., Dirks E. i in., *Predictors of antisocial and prosocial behavior in an adolescent sports context*, „Social Development” 2011, nr 20.
- Saenz I. A., Gimeno M. F., Gutierrez P. H., Lacambra Correias D., *Evaluation of the sportsmanship-aggression continuum in youth football*, „Journal of Sport Psychology” 2019, nr 28.
- Serrano-Durá J., Molina P., Martínez-Baena A., *Systematic review of research on fair play and sporting competition*, „Sport, Education and Society” 2021, t. 26.
- Sheridan S., *Building social skills in the classroom*, [w:] S. Goldstein (red.), *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior*, Wiley Interscience Press, Indianapolis, IN 1995.
- Shields D. L., Bredemeier B. J., *Character Development and Physical Activity*, Human Kinetics, Champaign, IL 1995.
- Siedentop D., *Sport Education: Quality Physical Education through Positive Sport Experiences*, Human Kinetics, Champaign, IL 1994.
- Simon R. L., Torres C. R., Hager P. H., *Fair Play. The Ethics of Sports*, 4 ed., Routledge: New York 2018.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy, Moral Reasoning, <https://plato.stanford.edu/entries/reasoning-moral/> (dostęp: 3.01.2023).
- Steinberg L., *Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science*, „Current Direction of Psychological Science” 2007, nr 16.
- Tchórz T., Ludwiczak M., *Dorastanie w grze – wszechstronny rozwój zawodnika. Kategorie wiekowe U8–U12*, Sport and Profit, Warszawa 2016.
- Vella S. A., Oades L. G., Crowe T. P., *A pilot test of transformational leadership training for sports coaches: Impact on the developmental experiences of adolescent athletes*, „International Journal of Sports Science Coaching” 2013, nr 8.
- Vidoni C., Ward P., *Effects of a dependent group-oriented contingency on middle school physical education students' fair play behaviors*, „Journal of Behaviour in Education” 2006, nr 15.
- Weiss M. R., Smith A. L., Stuntz C. P., *Moral Development in Sport, and Physical Activity: Theory, Research, and Intervention*, 3 ed., T. S. Horn, Champaign, IL 2008.