

ZESZYTY NAUKOWE
WSHE

Serie wydawnicze WSHE

Debiuty Naukowe WSHE (od 1998 r.)
Zeszyty Naukowe WSHE (od 1997 r.)

ZESZYTY NAUKOWE
WSHE

Tom XXXII

Półrocznik

seria C:
Nauki Pedagogiczne

zeszyt 10:
Kwestie społeczne w pedagogice specjalnej



Włocławek 2011

Kolegium redakcyjne
ks. Marian Włosiński (przewodniczący)
Zygmunt Babiński
Dorota Kochman
Czesław Sobków

Redaktor tomu
prof. dr hab. Teresa Sołtysiak

Recenzenci tomu
ks. prof. nzw. dr hab. Jan Zimny
Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin

prof. nzw. dr hab. Zachariasz S. Jabłoński, OSPPE
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa

Korekta
Dorota Wojciechowska

Projekt okładki
Regina Magier

Łamanie
Dorota Magier

©Copyright by Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
Włocławek 2011

ISSN 1507-7403

Wydawca
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku
87-800 Włocławek, ul. Piwna 3
tel. 48 54 425 20 07, faks 660 64 14 07
<http://www.wshe.pl>, e-mail: biurorektora@wshe.pl

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	9
Ks. Marian Włosiński Edukacja filozoficzna dla rozwoju człowieka	13
Teresa Sołtysiak, Katarzyna Dembska Licealiści o otyłości	27
Ireneusz Pyrzyk Światlice środowiskowe dla młodzieży zagrożonej na Kujawach i ziemi dobrzyńskiej	71
Renata Brzezińska Identyfikacja ucznia ze szkołą jako kryterium idei podmiotowości	85
Joanna Beata Borowiak Toksyczność współczesnej szkoły — w poszukiwaniu sposobów przeciwdziałania agresji, przemocy i mobbingu rówieśniczego	99
Urszula Kempieńska Przedwczesna inicjacja seksualna jedną z przyczyn zawierania małżeństw młodocianych	111
Dagna Czerwonka System opieki nad sierotami społecznymi w Polsce — wyzwaniem XXI wieku	121
Recenzje i omówienia Szkoła wyższa w środowisku regionalnym. Z okazji 15-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, red. ks. Marian Włosiński (<i>Józef Bielak</i>)	129
<i>Moje życie — moje pasje</i> , red. Urszula Kempieńska (<i>ks. Marian Włosiński</i>) ...	131

Barbara Ziółkowska

Bibliografia zawartości publikacji Wyższej Szkoły
Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku (2010) 133

Informacje o autorach 155

TABLE OF CONTENTS

Introduction	9
Ks. Marian Włosiński Philosophical education for the human development	13
Teresa Sołtysiak, Katarzyna Dembska Secondary-School pupils for obesities	27
Ireneusz Pyrzyk Environmental clubs for imperilled young people on Kujawy and ziemia dobrzyńska	71
Renata Brzezińska Student's own identification with school as the criterion for the idea of subjectivity	85
Joanna Beata Borowiak Toxicity of a contemporary school — insearch of the ways to counteract peer aggression, violence and mobbing	99
Urszula Kempieńska Precocious sexual initiation as one of the causes of adolescent marriages	111
Dagna Czerwonka Tutelage system by social orphan's in Poland — challenge of XXI century	121
Book reviews Szkoła wyższa w środowisku regionalnym. Z okazji 15-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, red. ks. Marian Włosiński (<i>Józef Bielak</i>)	129
<i>Moje życie — moje pasje</i> , red. Urszula Kempieńska (<i>ks. Marian Włosiński</i>) ...	131

Barbara Ziółkowska

Bibliography of contents of publication University of Humanities
and Economics in Włocławek (2010) 133

Information about authors..... 155

WPROWADZENIE

Celem niniejszego tomu Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku jest zwrócenie uwagi na kwestie społeczne w pedagogice specjalnej. Diagnoza aktualnych procesów w tej sferze pozwala zauważyć, że jakkolwiek praktyka pedagogiki specjalnej ma swój początek w czasach bardzo odległych, to jej teoria jest stosunkowo młodą dziedziną wiedzy. Dopiero narastanie po pierwszej wojnie światowej różnych instytucjonalnych form opieki i kształcenia upośledzonych oraz rozwój nauk z pogranicza pedagogiki specjalnej stały się bodźcem intensywniejszego rozwoju teorii pedagogiki specjalnej.

Pedagogika specjalna zajmuje się teoretyczną i praktyczną zastosowawczą problematyką wychowania osób upośledzonych oraz niedostosowanych społecznie, to jest dzieci, młodzieży i dorosłych ze szczególnymi trudnościami, w porównaniu z tak zwaną normą, w uczeniu się i wychowaniu. Trudności te mogą wynikać z niepełnej sprawności w funkcjonowaniu zmysłów, szczególnie wzroku i słuchu, intelektu, sfery emocjonalno-motywacyjnej, w posługiwaniu się narządami ruchu, mogą wynikać z przewlekłej, długotrwałej choroby i jej skutków psychosomatycznych. Pedagogika specjalna, budując własną teorię — teorię rewalidacji, pozostaje jednocześnie w określonym stosunku współzależności z dyscyplinami najbardziej ogólnymi pedagogiki, to jest teorią wychowania, która określa jaki powinien być ideał wychowawczy i w jaki sposób zmierzać do jego osiągnięcia oraz dydaktyką ogólną, która przede wszystkim zajmuje się tym, czego uczyć, jak uczyć i jak nauczyć. Zadaniem pedagogiki specjalnej jest dążenie do stworzenia teorii rewalidacji i resocjalizacji służącej praktyce wychowania osób odbiegających od normy. Przedmiotem jej jest zatem teoria i praktyka wychowania. Podmiotem jej badań i zastosowań są głównie dzieci, które wskutek złego stanu zdrowia, uszkodzenia lub braku analizatorów zmysłowych bądź narządów ruchu, albo też uszkodzenia i niewydolności mózgu wymagają specyficznych metod wychowania, terapii i nauczania. Ich rozwój jest utrudniony, a niekiedy nawet ograniczony nieodwracalnie, jak to ma miejsce u oligofreników. Pedagogika specjalna zajmuje się również młodzieżą nieprzystosowaną społecznie i wymagającą specyficznych metod resocjalizacji wskutek konfliktu z prawem i normami społeczno-moralnymi. Podmiotem jej są także ludzie dorośli, potrzebujący rewalidacji i ludzie znajdujący się na pograniczu

normy rozwoju psychicznego i fizycznego. Wszędzie tam, gdzie wychowywano, występowały trudności wychowawcze i potrzeba specjalnego ustosunkowania się do przypadków trudnych w obszarze kwestii społecznych. Praktyka pedagogiki specjalnej kształtowała się wcześniej aniżeli teoria. Potrzebę organizowania specjalnych domów poprawy dla chłopców wykolejonych uzasadniał między innymi Platon, a Herondas, poeta grecki żyjący w III wieku przed narodzeniem Chrystusa, w opracowaniu scenicznym „Bakałarz” dał opis chłopca wykolejonego i metod wychowawczych, które bardzo długo były „natchnieniem” pedagogów pracujących nad resocjalizacją młodzieży. Początki teorii pedagogiki specjalnej są znacznie późniejsze. Nawet wtedy, gdy w XVIII w. powstały pierwsze szkoły i zakłady specjalne, ich działanie nie było oparte na teorii pedagogiki specjalnej.

Problematyka pedagogiki specjalnej ma duże znaczenie społeczne, ponieważ współcześnie żyje coraz więcej ludzi znajdujących się poniżej normy fizycznej lub psychicznej. Dzieje się tak dlatego, że medycyna coraz skuteczniej ratuje życie ludzkie, ale często nie potrafi przywrócić człowiekowi pełnej sprawności. Dzieci rodzą się niekiedy już z wadami narządów zewnętrznymi i wewnętrznymi, które czynią je istotami kalekimi. Ale nie tylko wśród dzieci obserwuje się to niekorzystne dla społeczeństwa zjawisko. Bardzo często zdarzają się obecnie przypadki inwalidztwa nabytego w późniejszym okresie życia. Jest to spowodowane takimi chorobami, jak wylew krwi do mózgu czy zapalenie opon mózgowo-rdzeniowych. Przyczyną obniżenia sprawności, a nawet chorób psychicznych są także stresy, czyli przeciążenie systemu nerwowego nadmiarem obowiązków, trudnymi sytuacjami przerastającymi wydolność człowieka, pośpiechem i konfliktami między ludźmi. Konflikty i cierpienia, niepowodzenia życiowe, trudne stosunki międzyludzkie, zaspokajanie potrzeb psychicznych są uważane za jedną z głównych przyczyn schorzeń układu krążenia, chorób psychicznych, nerwowych i nowotworowych, co w konsekwencji powoduje zwiększenie liczby ludzi znajdujących się w trudnych sytuacjach. Właśnie takimi ludźmi, roztoczeniem opieki nad nimi, ich terapią wychowawczą zajmuje się pedagogika specjalna; jej zadaniem jest opieka nad inwalidami w szerokim tego słowa znaczeniu.

Nauczanie i wychowanie chorych i kalek oraz młodzieży powinny także stwarzać im warunki do maksymalnej integracji ze społeczeństwem zdrowych. Integrację tę należy realizować w opiece instytucjonalnej, organizując formy współżycia i współpracy upośledzonych z młodzieżą zdrową i szkolnictwem masowym. Kwestie społeczne w pedagogice specjalnej stanowią fundament troski o ludzkie życie od poczęcia do naturalnej śmierci. Pedagogika specjalna jest nauką, której przedmiotem jest szeroko rozumiane spotkanie wychowawcy z osobą niepełnosprawną. Spotkanie z niepeł-

nosprawnymi daje wszystkim okazję sprawdzenia własnej zdolności do urzeczywistniania wartości, które się deklaruje, tworzy szansę weryfikacji systemu poglądów egzystencjalnych i moralnych, stawiając przed tajemnicą cierpienia, słabości oraz wielkości i godności człowieka. Natomiast patologia społeczna oznacza odchylenie się zachowań ludzi od wartości wzorów i norm społecznych powszechnie uznawanych w społeczeństwie. Nowym wyzwaniem jest problem bezdomności i bezrobocia. W centrum programów badawczych pedagogiki specjalnej jest człowiek potrzebujący wsparcia i pomocy w przekraczaniu różnorodnych barier blokujących jego wzrastanie i uczestnictwo w życiu wspólnoty społecznej. Troska o pełny rozwój jego człowieczeństwa stanowi treść wszelkich poszukiwań teoretycznych i metodologicznych oraz rozwiązań terapeutycznych, rehabilitacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych tej subdyscypliny pedagogicznej. Wymagania, jakie stawia pedagogika specjalna, wynikają z różnorodności i złożoności problemów, które dotyczą osób z różnorodnymi dysfunkcjami organizmu.

W tym miejscu wyrażam szczególną wdzięczność wszystkim Autorom opracowań, którzy pod kierunkiem redaktora niniejszego tomu Zeszytów Naukowych prof. dr hab. Teresy Sołtysiak częściowo zasygnalizowali szerokie spectrum kwestii społecznych w pedagogice specjalnej. Słowa podziękowania należą się recenzentom niniejszego tomu „Zeszytów Naukowych WSHE”.

Ks. Marian Włosiński
przewodniczący Kolegium Redakcyjnego

Ks. Marian Włosiński

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

EDUKACJA FILOZOFICZNA DLA ROZWOJU CZŁOWIEKA*

Słowa kluczowe: pedagogika; edukacja; wychowanie; wartości; prawda.

PHILOSOPHICAL EDUCATION FOR THE HUMAN DEVELOPMENT

Key words: pedagogy; education; the upbringing; values; the truth.

Toczy się dyskusja poświęcona polskiej pedagogice, polskim szkołom, polskiemu wychowaniu. Filozofia wychowania jest niewątpliwie ważną propozycją w pedagogice, szczególnie teraz. Podmiotem wychowania jest człowiek, od wieku dziecięcego poczynając. Wychowanie polega na współpracy z rozwojem oraz na kierowaniu nim. Nader istotne jest pojęcie wychowawcy. Właściwym wychowawcą jest każdy, sam dla siebie przy pomocy innych czynników. Jednakże poza współpracą z wychowankiem i jego odpowiedzialnością za samego siebie trzeba wskazać na trzech właściwych wychowawców. Są nimi: Bóg, społeczeństwo i konkretnie osoba pedagoga. Nie zmniejsza to w niczym odpowiedzialności samego wychowawcy. Ma on nie tylko szanować wolną wolę podopiecznego, ale zarazem w odpowiedni sposób wpływać na nią. Zadaniem pedagogiki jest wytworzenie u wychowanka potrzeby zdobywania wiedzy. Każdy czyn ludzki nabiera dodatniej lub ujemnej wartości moralnej, w zależności od tego, czy zbliża, czy też oddala człowieka od dobra. Jeżeli pojmuje się pedagogikę jako nauczanie chcenia prawidłowego, to kształtowanie sumienia w procesie wychowawczym, jest zwykłą koniecznością. Głównymi elementami ludzkiej natury są świadomość i wolność. Natomiast warunkami odpowiedzialności są: wolność, obiektywnie istniejące wartości oraz przyczynowa struktura

* Wykład wygłoszony na konferencji w Kujawsko-Pomorskim Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku 9 grudnia 2010 r.

świata. Jeżeli więc człowiek może być przyczyną swoich czynów, dokonywać je w sposób wolny, to może także za nie odpowiadać. Wartości pozwalają ten czyn określić, a także określić odpowiedzialność podmiotu za jego czyny. Jasna jest więc także odpowiedzialność wychowanka za samorozwój oraz odpowiedzialność wychowawcy za wychowanka. Celem wychowania jest wykształcenie odpowiedzialności w wychowanku. Wychowanie jest spełnieniem odpowiedzialności, jaką ponosi się za rozwój innych osób.

Człowiek jako jednostka rozumna istnieje w sobie i dla siebie, jest suwerennym podmiotem działania stanowiącym o sobie¹. Poprzez akty wyboru celów, sposobów i warunków działania wzbogaca się wewnątrznie, ciągle dążąc do coraz doskonalszego wymiaru własnej podmiotowości. Tym samym człowiek wybiera wartości. Proces ubogacania swojej osobowości w zasadniczym stopniu jest procesem ciągłego wyboru wartości. Trwa on przez całe życie człowieka. To, na ile człowiek jest wiernym wobec wybranych wartości, jaka jest ich treść i struktura, określa wymiary jego człowieczeństwa². Zdefiniowanie wartości nie jest proste. Określa się tym terminem to, co cenne; co zgodne z naturą (działające lub wartościujące); cel, przedmiot (aktualnego lub potencjalnego) dążenia; co zaspokaja potrzeby, zainteresowania; co dostarcza zadowolenia, przyjemności; co powinno być; co lepiej, żeby było niż nie było; co zobowiązuje, apeluje do odbiorcy; co domaga się istnienia i realizacji. Stanowi to świat wartości. Zależnie od dyscypliny naukowej ukazywane są różne ujęcia wartości i podejmowane próby definiowania. Rozeznanie w tych ujęciach nabiera istotnego znaczenia ze względu na nadrzędny cel wychowania: wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu własnej i właściwej hierarchii wartości, jako drogi prowadzącej do integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa³.

Sytuacja wychowawcza wymaga otwarcia się: wymaga alternatywnego, nieschematycznego myślenia i wrażliwości wychowawczej; jest okazją do zmiany, szansą na wybór nowych wartości. Dużą rolę odgrywa tu autorytet wychowawcy i jego świadectwo życia. Wychowawca staje się mistrzem, przewodnikiem po świecie wartości, których on sam ma być świadkiem. Każde spotkanie z wychowankiem powinno być okazją do pomocy i służby. Taka postawa ma stanowić wyznacznik autorytetu wychowawcy, który podczas spotkań wychowawczych jest nosicielem i reprezentantem wartości. Dzięki przekazywanym treściom może formułować swoiste apele adresowane do uczuć wychowanków. Może budować w człowieku subiektywną hierarchię wartości. To stanowi podstawę rozwoju, szczególnie wówczas, gdy wartości te przyczynią się do modyfikacji postępowań wychowanków. Przed tymi

¹H. Ćmieł, *Człowiek jako byt wolności*, *Disertationes Paulinorum* 2005 (14), s. 26–33.

²Jan Paweł II, *Aby wychowanek nauczył się „być”, a nie tylko „wiedzieć”*, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, J. Żukowicz (red.), Kraków 1990, s. 192–193.

³M. Włosiński, *Świat wartości*, Włocławek 2009, s. 9.

dwoma podmiotami (wychowującym i wychowywanym) powinien rysować się wspólny horyzont wartości, ku którym będą zmierzać. Stawanie się człowiekiem, osiągnięcie pełni człowieczeństwa odbywa się w sytuacji kontaktu z drugim człowiekiem, z prawem, społecznością oraz wytworami kultury, nauki i techniki. Oznacza to wychodzenie poza transcendencję, przekraczanie określoności sytuacji wyjściowej, oznacza transgresję nieznanego, odkrywanie nowych dziedzin działań i wartości. Oznacza to także branie odpowiedzialności za wynik, za budowaną jakość świata⁴. W ten sposób rozumiane wychowanie do wartości jest wychowaniem twórczego zaangażowania człowieka w proces samowychowania. Człowiek doświadcza siebie samego, jak i wszystkich innych ludzi⁵. Można zauważyć, że im więcej ludzi stanęło w zasięgu czyjś doświadczenia, tym doświadczenie to jest większe i poniekąd bogatsze.

Nie można oddzielać od siebie wartości osobistych i wartości społecznych. Cała nauka dotycząca budowania cywilizacji miłości, również wybór wartości duchowych i ludzkich związanych z byciem bardziej, wymagają dużego samozaparcia i pracy nad sobą, bo nie można żyć w niekonsekwencji: wymagać od innych i od społeczeństwa, a samemu prowadzić życie tak, jakby wszystko w nim było dozwolone. Jan Paweł II kierował do młodzieży apel: „musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali”⁶. Wymaganie od siebie jest samowychowaniem i wyborem wartości, takich jak: prawda, sprawiedliwość, wolność, które pomagają człowiekowi bardziej „być”. One pozwalają człowiekowi pójść drogami prawdy. Potrzeba odwagi szukania prawdy. Jeśli rozum, zatroskany o swą rzekomą czystość, staje się głuchy na wielkie przesłanie wiary chrześcijańskiej, traci odwagę prawdy, nie staje się większy, lecz mniejszy. Jeśli kultura europejska, zatroskana o swą laickość, odrywa się od korzeni chrześcijańskich, z których wyrosła, nie staje się bardziej rozumna, lecz ulega rozkładowi i rozlatuje się — to jedne z głównych myśli listu Benedykta XVI, który odczytano w 2008 r. na inauguracji roku akademickiego na rzymskim Uniwersytecie La Sapienza. Papież odniósł się do istotnych kwestii demokracji, wolności, sprawiedliwości, godności ludzkiej i praw człowieka oraz ich odniesieniu do prawdy. Podkreślił, że prawda jest niezbędnym elementem edukacji filozoficznej o wartościach.

Według Platona miłość to „dobrowolna niewola”, dobrowolne oddanie się drugiemu, kiedy jest szansa za jego pośrednictwem stać się lepszym

⁴ A. Tyrol, *Biblická afirmácia človeka ako osoby*, [w:] *Pedagogia afirmacji człowieka jako osoby*, Włocławek 2011, s. 159–166.

⁵ M. Włosiński, *Pontyfikat Jana Pawła II wielką kartą historii Polski*, [w:] *Przyszłość i polityka*, Toruń 2008, s. 111–134.

⁶ K. Chłás, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, t. 1, Lublin–Kielce 2003, s. 16.

i mądrzejszym⁷. Św. Augustyn określał miłość, nawiązując do teorii siły ciążenia Arystotelesa. Uważał, że w duszy ludzkiej jest siła ciągnąca w stronę miejsca spoczynku, tą siłą jest miłość. „Tą siłą ciążenia jest miłość moja: dokądkolwiek zmierzam, miłość mnie prowadzi”⁸. Tak więc dla św. Augustyna miłość jest wewnętrzną siłą poruszającą wolę. Dla niego człowiekiem dobrym jest ten, kto nie tylko zna dobro, ale również potrafi je realizować, kto potrafi miłować⁹. Według św. Augustyna, gdy wola jest prawa, miłość może być dobra, gdyż opowiada się za dobrem. Św. Augustyn podejmuje próby zsynchronizowania tych dwóch form miłości, określając je słowem *caritas*. Według niego miłość *caritas* jest pożądaniem, którym się miłuje to, co powinno się kochać, przede wszystkim Boga. „Nie ma człowieka, który by nie kochał, lecz nasuwa się pytanie, co kocha. Nie namawia się, aby nie kochać, ale żeby wybrać to, co mamy kochać”¹⁰. Miłość *agape* to przede wszystkim miłość Boga do człowieka. Rysem takiej miłości, oprócz bezinteresowności i spontaniczności, jest miłosierdzie¹¹. Dla koncepcji personalistycznego wychowania istotne jest, że jednym z rysów tak rozumianej miłości osobowej jest komunია osób. Miłość otwiera na drugiego człowieka, nie zacierając odrębności, a jednocześnie łącząc serca, umysły i wolę. Dynamiczna koncepcja miłości św. Augustyna polega na realizowaniu dobra mimo przeciwności i wbrew przeszkodom. Taka miłość, według św. Augustyna, to pragnienie poznania pełnej prawdy o człowieku i o Bogu¹². Człowiek kształtuje się, przekształca i rozwija. Świadomość potrzeby własnego rozwoju oraz świadomość braku jego pełnego urzeczywistnienia to czynniki dynamizujące aktywność osoby. Wybitny humanista epoki Odrodzenia Erazm z Rotterdamu ogromną wagę przywiązywał do atmosfery wychowania, która winna być atmosferą wzajemnej życzliwości i zaufania. Według niego integralne wychowanie nie jest możliwe bez jasnej wizji człowieka jako dzieła Boga. „Niemalą będzie pomocą w wychowaniu, pisał, jeśli pedagog rozbudzi w sercu chłopca uczucie synowskie. Uczeń będzie wtedy pracował z większą chęcią, z drugiej zaś strony i sam wychowawca będzie mniej znużony wysiłkiem nauczania. W każdej pracy miłość łagodzi trudy i przynosi ulgę”¹³. Dla Erazma istotą wychowania jest umiłowanie prawdy i dobra oraz wzajemna miłość i szacunek wychowawcy i wychowanka. Umiłowanie prawdy roznieca w wychowanku pasję poznawczą, umiło-

⁷Platon, *Uczta*, Warszawa 1993, s. 84.

⁸Św. Augustyn, *Wyznania*, (tł. Z. Kubiak), Warszawa 1978, s. 276.

⁹Tenże, *Państwo Boże*, (tł. W. Kubicki), Poznań 1934, s. 227.

¹⁰Tenże, *Wybór mów*, (tł. J. Jaworski), Warszawa 1973, s. 222.

¹¹H. Noga, *Pedagogia otwartości i miłości*, „Wychowawca” nr 6/2005.

¹²Św. Augustyn, *O nauce chrześcijańskiej*, (tł. J. Sulowski), Warszawa 1979, s. 190–192.

¹³Erazm z Rotterdamu, *Pisma moralne*, wybór, (tł. M. Cytowska), Warszawa 1970, s. 95.

wanie dobra pozwala przy nim trwać, zaś wzajemna miłość wychowawcy i wychowanka zapewnia prawdziwie głęboką relację opartą na szacunku. Sytuacja ta pozwala określić miłość jako „aktywną, spontaniczną tęsknotę za praktycznym urzeczywistnieniem uczucia identyczności”¹⁴. Miłość zatem jest postawą, sposobem angażowania człowieka wobec innych, jednocześnie sposobem dialogu w pracy, twórczości, życiu publicznym. Miłość jest zawsze odniesieniem do osób, rzeczy lub przedmiotów. Drugi człowiek ujawnia się innym poprzez różnorakie wartości wewnętrzne i zewnętrzne. Istotna dla wychowania personalistycznego jest miłość rozumiana jako postawa gotowości do dawania siebie jako dobra. Personalizm opiera się na takiej miłości wobec drugiego człowieka. Taka miłość eliminuje egoizm i jest cementem życia społecznego¹⁵. Na trudność oceny czynów, a jednocześnie na trudności związane z ustaleniem właściwych reguł postępowania zwraca uwagę św. Augustyn, mówiąc, że czyny różnią się jedynie pod względem swej wartości: „niejeden czyn wygląda zewnątrz na dobry, choć nie wyrasta z korzeni miłości. Podobnie i kwiaty mają ciernie. Niejeden czyn wygląda na surowy i twardy, choć dokonuje się go dla wychowania, z pobudki miłości. Dlatego istotne jest w postępowaniu: gdy milczysz — milcz z miłością; gdy mówisz — mów z miłości; gdy karcisz — karć z miłości; gdy przebaczasz — przebacza z miłości. Niechaj tkwi w sercu korzeń miłości; wyrośnie z niego tylko dobro”¹⁶.

Na wszystko wskazuje głos sumienia. Sumienie nie ustanawia norm, bo tylko je odczytuje. Człowiek odpowiada jakie posiada sumienie. Człowiek może sumienie nie tylko nie wychować, ale także zdeprawować. Stąd jest podstawowa odpowiedzialność za wychowanie sumienia. Problemy moralne budzą zwykle silne emocje. Potrzeba jest spokojnej i zdyscyplinowanej refleksji, pogłębienia wiedzy, a nie wzajemnych urazów¹⁷. Refleksja jednak wymaga trudu i cierpliwości. Etyka wychowawcza wzywa, by iść drogą prawdy.

¹⁴ M. Scheler, *Istota i formy sympatii*, (tł. A. Węgrzecki), Warszawa 1980, s. 116–117.

¹⁵ K. Górski, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936, s. 157.

¹⁶ Św. Augustyn, *Homilie na Ewangelie i Pierwszy List św. Jana*, t. 2, (tł. W. Kania), Warszawa 1977, s. 461.

¹⁷ J. Biełak, *Relacje pomiędzy społeczeństwem i rodziną chrześcijańską*, [w:] *Wiedza w służbie dobra człowieka*, Włocławek 2010, s. 277–290.

Drogi ku prawdzie...

Dzisiejsza wiedza na tematy edukacji filozoficznej zalewa półki, szpalty gazet i internetowych reklam. Wielu zamiast wspinać się zatrzymują się we własnym rozwoju, rozdrabniając coraz mocniej siebie, zamiast jednozczyć własne energie. Brak oceny samego siebie a przede wszystkim brak pokory i zarozumialstwo nigdy nie pozwoli pomóc sobie i innym¹⁸. Tylko autentyzm wartości przedstawiony w utworach, jak: *On, Dym, Nasza szkapka, Brat naszego Boga* pozwala widzieć wielkość człowieka. Często podobne utwory ukazują potężne siły konkretnego człowieka i głos własnego sumienia, który otwiera drogę do mądrości. Uczepieni kurczowo drogi prawdy wzrosli wysoko, jak Edyta Stein. Silna osobowość wyniosła ich na szczyty filozofii. Ważne, aby człowiek szukając właściwej sobie drogi, łączył się w swoim życiu z dobrymi i uczciwymi ludźmi. Kto z kim przestaje, takim się staje. Człowiek jest bardzo mocno powiązany ze swoimi czynami. Ich skutki, szczególnie te złe mocno ograniczają duchowy jego rozwój. Człowiek wybiera sam: albo staje się niewolnikiem własnej słabości albo szuka głębokiej mądrości. Dzieje człowieka stanowią misterium prawdy. Chrześcijańska filozofia niesie integralne przesłanie, że sensem dziejów, człowieka i ludzkości jest odsłona prawdy. Raz człowiek szuka prawdy, drugim razem ona sama dochodzi do głosu. Ktoś, kto w sposób nieoczekiwany zostaje skonfrontowany z doniosłą dla siebie treścią, z narzucającą się i bezsporną jej prawdziwością, rozpoznaje nagle siebie. Takie prawdy bywają bolesne. Człowiek spogląda prawdzie w oczy, chociaż jest gorzka, jak ma to miejsce w doświadczeniu głosu sumienia, poczucia winy¹⁹.

Zło indywidualne i skryte w strukturach, relacjach społecznych, systemach politycznych, pasożytujące na wszelkiej międzyludzkiej komunikacji i więzi musi zostać odsłonięte. Prawda wobec przemocy, bezczelności zakłamania czy przewrotności wydaje się często człowiekowi bezsilna. Tymczasem jej pozorna beziła jest jej mocą. Ona nie potrzebuje przemocy, by zwyciężyć, zwycięża swoją naturą. Im zło bardziej krzykliwe, im bardziej brutalne, im więcej cierpienia i krzywd zadaje, tym bliższe swej klęski, bo tym bardziej jawne. Jego wrzaskliwość i dotykliwość oznacza zaawansowany etap jego odsłonięcia²⁰. Ludziom modlącym się znane jest bardzo charakterystyczne doświadczenie. Oto proszą Boga o usunięcie zła, które spr-

¹⁸M. Włosiński, *Pedagogiczna i etyczna odpowiedzialność*, Włocławek 2008, s. 61–70.

¹⁹M. Šuráb, *Život v slobode a v pravde*, [w:] *W pedagogicznej službie narodów*, Włocławek 2009, s. 135–142.

²⁰H. Čmiel, *La dimensione cristiana della castità prematrimoniale nel contesto di dono e di impegno*, *Angelicum* 87 (2010), s. 291–301.

wia lub w którym żyje inny człowiek. Gdy zaś patrzą na następstwa swej modlitwy, widzą z niepokojem, że zło, zamiast ustępować, staje się coraz jadowitsze. Krzywdzi jeszcze okrutniej, jest jeszcze bardziej zuchwałe. Wtedy niejednokrotnie wątpią w sens swej modlitwy. Wydaje im się, że skoro zło przybiera na sile, to znaczy, że ich modlitwa nie została wysłuchana. Tymczasem jest właśnie odwrotnie. Odslanianie się zła w całej pełni przyspiesza jego ostateczną klęskę.

Klasyczna definicja prawdy głosi, że jest ona zgodnością, adekwatnością treści sądu z rzeczywistością, której ten sąd dotyczy. Pierwsze sformułowanie klasycznej definicji prawdy pochodzi od Arystotelesa, który w *Metafizyce* pisał: „powiedzieć, że istnieje o czymś, czego nie ma, jest fałszem, powiedzieć o tym co jest, że jest, a o tym czego nie ma, że go nie ma, jest prawdą”. Przez całe wieki filozofowie nie potrafili znaleźć odpowiedniej definicji prawdy, która nie prowadziła do sprzeczności. Powstały liczne definicje mówiące np., że prawda jest zgodnością z jakąś uznaną zasadą lub normą; że prawda polega na jasności i wyrazistości sądów związanych z poczuciem oczywistości, która się odnosi do zawartych w nich treści; że jest zgodnością myśli z dyrektywami języka, dogodnymi definicjami czy przyjętą umową (tzw. konwencjonizm), że prawda oznacza zgodność poszczególnych twierdzeń z całokształtem tez danego systemu; że jest zgodnością z tym, co pożyteczne (pragmatyzm), lub co zapewnia skuteczność działania itd. Ogólnie mówiąc, zwolennicy nieklasycznych definicji prawdy negowali odniesienie sądów prawdziwych do obiektywnej rzeczywistości, odnosząc ją do własnych doznań, przekonań, doświadczenia wewnętrznego. Nieklasyczne ujęcia stwarzały znaczne trudności w znalezieniu takiego sprawdzianu, które nie prowadziłyby do błędnego koła w rozumowaniu. Na pytanie o prawdę brakuje odpowiedzi zadowolającej wszystkich. Można powiedzieć, że prawda jest związana z rzeczywistością i nie da się jej zdusić. Współczesna rzeczywistość ma skłonność do tworzenia sztucznych rzeczywistości (takie, jakie są dla niej wygodne) lub maskowania. Dzieje się tak chyba we wszystkich obszarach, jak w sztuce, polityce i wychowaniu²¹.

Współczesne czasy wniosły do pojęcia prawdy coś szczególnie istotnego, tzw. moment objawialności samej rzeczywistości: „rzeczywistość musi się sama odsłonić, żeby można było powiedzieć, że coś prawdziwie z niej poznałimy”²². Istotna jest postawa czynna, otwarta, bo drogą do prawdy jest aktywność. Jest to jednak droga nieskończona, na której ciągle mnożą się pytania i wątpliwości. Prawda jest czymś, co stale jest do odkrycia. Odkrywanie prawdy może mieć różne konsekwencje; jeżeli w prawdzie odkryje się coś

²¹ M. Dobrowolska-Olearczyk, *Wychowawcze znaczenie prawdy*, „Wychowawca” nr 6/2005.

²² *Rozmowy na koniec wieku (z rozmowy z prof. W. Stróżewskim)*, Kraków 1997.

radosnego, autentycznego, to ten moment jest gwarancją szczęścia. Św. Augustyn powiedział: „szczęście to jest radowanie się prawdą”. Jeżeli jednak odkrywa się prawdę związaną z tragicznością, to będzie ona się wiązała z przerażeniem. Każda prawda, nawet najgorsza ma w sobie element poznania i wyzwolenia. Prawda was wyzwoli — wyzwolenie przez prawdę jest poznaniem prawdy o sobie, o tym kim człowiek jest naprawdę. W odniesieniu do prawdy można mówić o momentach kontemplacji — to chwile, kiedy człowiek ma poczucie przebywania sam na sam z prawdą zachwyty, bo odsłania się przed nim jakaś ważna sprawa. Mówiąc o prawdzie nie należy pominąć kwestii nadużyć, jakimi są różnego rodzaju ideologie, które odbierały prawdzie jej istotę, ponieważ zamykały możliwość dochodzenia do niej. Człowiek z natury swojej szuka prawdy, wyrwa się do niej jak do światła w jaskini Platona. Ks. J. Tischner pisze, że „dwa przykłady obrazują stosunek człowieka do prawdy: obrona Sokratesa, oraz obrona Raskolnikowa, ze *Zbrodni i kary* Dostojewskiego. Sokrates broni się przed kłamliwymi oskarżeniami, a Raskolnikow broni się przed oskarżeniem, które jest prawdą. Dla Sokratesa prawda jest drogą do ocalenia życia, dla Raskolnikowa drogą do ocalenia życia jest kłamstwo. Oto jak dwuznaczny może być stosunek człowieka do prawdy. Punkt widzenia Sokratesa jest widzeniem obrońcy prawdy. Filozof ten przyznaje sobie prawo do obrony prawdy przed kłamstwem i czyni siebie przedstawicielem wszystkich ludzi. Nie poczuwa się do winy, ponieważ czuje, że stoi za nim prawda. To przekonanie czyni go wewnętrznie spokojnym i odważnym wobec zarzutu. Z Raskolnikowem sprawa jest odwrotna: on popełnił zbrodnię, musi kłamać, żeby ocalić życie, jego kłamstwu towarzyszy jednak świadomość prawdy. Założeniem kłamstwa jest świadomość prawdy: kłamiący wie jak naprawdę jest, ale mówi inaczej — dlatego kłamie”²³. Kłamstwo polega więc na podaniu innym nieprawdy jako prawdy. Zakłada, że okłamywany nie zna prawdy, lub nie jest jej pewien. Kłamiący uznaje wartość prawdy i prawdziwości, bo kłamiąc wie, że postępuje źle; czyni jednak tak, żeby obronić siebie. Nie odrzuca więc prawdy jako wartości, jakby się z pozoru mogło wydawać, ale oddaje jej szacunek (w każdym kłamstwie kryje się hołd kłamcy dla prawdy). Innym bardzo ważnym aspektem kłamstwa jest pojawiający się lęk przed prawdą. Z lęku przed nią, człowiek zaczyna poszukiwać ratunku w kłamstwie. Kłamstwo staje się nadzieją i zwraca się na zewnątrz ku innym ludziom. Im większa potrzeba kłamstwa, tym wyraźniejsza świadomość prawdy. Kłamiący żyje w ciągłym niepokoju wywołanym przez niebezpieczeństwo zostania zdemaskowanym (przykład Raskolnikowa wyraźnie pokazuje stale narastający lęk, bohater wszędzie dopatruje się możliwości zdemaskowania, traci spokój wewnętrzny, zaczyna wręcz balansować

²³ Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998.

na krawędzi choroby). Czy możliwe jest zatarcie wszelkiego śladu? Powyższe pozwala wnioskować, że prawda jest wartością wyższą niż kłamstwo, ponieważ kłamstwo polega na udawaniu prawdy, a kłamca ulega w końcu prawdzie, która w nim była. Warto spojrzeć na prawdę, która wymyka się metodom przyjętym — chodzi o prawdę o sobie samym. Dotarcie do tej prawdy jest trudne, ale nie niemożliwe. Istotna jest prawda o sobie, znajomość znaczenia prawdy, bycie prawdziwym w swoim działaniu i docieraniu do uczniów, świadczenie sobą prawdy²⁴.

Poznanie siebie samego

Bogata jest psychika człowieka, który potrafi ciągle tworzyć i snuć wspa-
niałe pomysły i zamiary, tworzyć nieoczekiwane koncepcje, mówić, śpie-
wać, pisać, rzeźbić, malować i budować. Tylko człowiek potrafi tworzyć od
najprostszego młota po elektronowe mózgi. Człowiek potrafi kochać, smucić
się i tęsknić. Człowiek jest jednością i w praktyce przejście od uczuć umy-
słowych do duchowych, od wyobrażeń do twórczych myśli jest niedostrze-
galne. Wielka a nawet dominująca jest rola władz duchowych człowieka,
jego rozumu i woli. Być więc człowiekiem znaczy mieć światopogląd, wła-
sne poglądy na sprawy gospodarcze, umieć ocenić postępowanie własne
i cudze, mieć twórcze podejście do nauki i pracy, być twórczym i wynalaz-
czym oraz mieć silną wolę, charakter, własny sposób postępowania niez-
ależny od okoliczności²⁵. Trzeba kierować się rozumem i wolą oraz dążyć do
szczęścia. Jednak św. Augustyn wyjaśnia, że pełne szczęście da człowieko-
wi Pan Bóg, bo On jest fundamentem ludzkiej wolnej woli. On jest Prawdą,
Dobrem i Pięknem. Stąd dziecko powinno być otoczone atmosferą miłości
naturalnej rodziny. Ono chce widzieć wracającego zmordowanego z pracy
ojca i wtedy rozumie, że on pracuje dla dobra rodziny. Dziecko otoczone
atmosferą miłości kształtuje w sobie prawdziwie wrażliwe sumienie. Proces
każdej decyzji przebiega od rozumu do woli i od woli do rozumu. Rozum
poznaje obiektywnie zagadnienie, wola ukocha to jako rzecz samą w sobie.
Rozum ujrzy ją odnośnie siebie samego, wola go zapagnie dla siebie. Ro-
zum szuka możliwości realizowania, wola z tych możliwości wybiera jedną.
Ażeby człowiek postępował uczciwie, pojęcie dobra u niego jak i pojęcie zła
musi być bardzo jasno sprecyzowane, a to ma mu dać wychowanie w miło-

²⁴ M. Dobrowolska-Olearczyk, *Wychowawcze znaczenie prawdy*, „Wychowawca” nr 6/2005.

²⁵ M. V i v o d a, *Pokrok a bioetika*, *Nové horizonty*, Roč. 4, č. 3 (2010), s. 118–122.

ści. Aby nie był moralnie obojętny. Poznać samego siebie znaczy najpierw poznać swoje możliwości a następnie dopiero swoje wady. Człowiek z dobrym charakterem, to po prostu człowiek, który bardzo chce być dobrym. Dobry charakter jest to więc coś dynamicznego a nie statycznego. Dynamika chcenia czynienia dobra, zlikwidowania jakiejś nieśmiałości i skłonności do kłamstwa, stanowi fundament prawdy zorganizowania swojej pracy zawodowej i usprawnienia jej. Warto zdobyć się na samoocenę porównawczą: jakim było się człowiekiem w okresie młodości a jakim jest się teraz. Charakteru nie można sobie ukształtować jako takiego w oderwaniu do społeczeństwa. Charakter kształtuje się na swojej aktualnej drodze życia. Na innej więc drodze kształtuje swój charakter uczeń, profesor, robotnik, lekarz, kierownik czy artysta. Wszyscy mają być prawdomówni, uczciwi, wykorzystujący swój czas, ale na zupełnie innej drodze do tego dochodzą. Każdemu potrzeba samokontroli i szukania jak najlepszych rozwiązań, by mieć dobry charakter. Trzeba poznać swoją wadę główną i ją zwalczyć, bo jest ona korzeniem innych wad. Stałej walce pomaga nadzieja²⁶. Rysem charakterystycznym nadziei jest radość. O jej braku świadczy smutek. W książce Hemingwaya *Komu bije dzwon* Jordan, bohater powieści przy spotkaniu z dowódcą grupy partyzanckiej Pobli zauważył jego smutek i powiedział, że ten człowiek jest na granicy zdrady.

Dziedziczenie a wychowanie

Etyka katolicka stoi na stanowisku, że istnieje dziedziczność nie tylko fizyczna, ale i psychiczna, a więc dziedziczenie uzdolnień intelektualnych, jak i skłonności do pewnych cnót i wad, a z drugiej strony, że człowiek jest w stanie kształtować intelekt i może wyrabiać sobie charakter²⁷. W ten sposób etyka katolicka odcina się od dwóch skrajnych kierunków, z których jeden głosi, że człowiek przychodzi na świat jako „niezapisana karta” i przez wychowanie można uzyskać takie wyniki, jakie tylko zechce wychowawca, jak i od kierunku, który stoi na stanowisku jakiejś determinacji dziedzicznej, to znaczy, że dziecko jest choć w formie załączkowej, skończonym człowiekiem a wychowawca nic nie może dodać ani ująć. Wobec tych dwóch skrajnych kierunków etyka katolicka zajmuje stanowisko jakiejś pełnej syntezy. Człowiek bowiem stopniowo musi się rozwijać. Zanim

²⁶H. Cmiel, *Das Ordensleben aus aktueller lehramtlicher Sicht*, Forum Katholische Theologie 4/2008, s. 241–251.

²⁷M. Włosiński, *Znamiona etyki wychowawczej*, Włocławek 2009, s. 53–62.

będzie w relacjach z innymi bezwzględnie uczciwie, delikatnie i stanowczo, to musi przejść cierpienie w przełamywaniu nieśmiałości, opanowania strachu przed przyznaniem się do prawdy, dręczącego zastanowienia się nad wyborem ostatecznej decyzji. Musi z trudem zdobywać wiedzę i przekonywać nieporadność swego umysłu. Znając dobrze jakiegoś człowieka można przewidzieć z dużym prawdopodobieństwem jak on się zachowa w konkretnej sytuacji. Istnieje bowiem ściśle współdziałanie sprawności w ramach poszczególnych grup: intelektualnej, moralnej i technicznej. Jeśli bowiem ktoś uprawia konkretną dyscyplinę sportową, to wzmacnia się fizycznie i czuje współpracę zespołu, ma wyrobiony refleks.

Człowiekowi, który wyrobił sobie sprawność prawdomówności łatwiej jest opanować inną sprawność moralną, jak wykorzystanie czasu, aniżeli komuś, który nigdy nie pracował nad sobą. Postawa otwartości wymaga umiejętności bycia sobą. Do tego niezbędne jest poznanie prawdy o sobie, o drugim człowieku, o świecie. Prawda nie sprowadza się do sprawdzenia, lecz jest pierwotnym, nieuprzedzonym ujmowaniem rzeczy. Jedynym warunkiem, jaki spełniony być musi przez podmiot, jest jego otwartość. Warunkiem prawdy, rozumianej jako prawdziwość poznania jest otwartość podmiotu, otwartość ta warunkowana jest z kolei przez to, co nazwać wypada intelektualną pokorą. A w każdym razie z pokorą musi iść w parze. A.M. de Tchorzewski określa otwartość, obok postawy szczerości, prostolinijności i niezakłamania w urzeczywistnianiu wartości moralnych, jako jeden ze wskaźników postawy prawości. Prawość wychowawcy jest gwarancją nienaruszalności godności osobistej wychowanka²⁸. Otwartość jest umiejętnością wysłuchiwania ludzi od siebie bardziej doświadczonych. Jest to w ostatnich czasach zamierająca umiejętność, co wynika w dużej mierze z lansowanego wychowania, nastawionego na samodzielność na każdym etapie rozwoju. Otwartość jest cechą relacji osobowej²⁹. Tylko przy postawie otwartości, szczerości i prawdy możliwy jest prawidłowy rozwój osobowości człowieka. Nakaz szacunku dla człowieka wynika z godności osoby. Wychowawca winien strzec i służyć osobowości wychowanka, jest bowiem odpowiedzialny za jej prawidłowy rozwój³⁰. Postawa taka wyraża się w gotowości do podejmowania czynności zgodnych ze sposobem i kierunkiem działania osoby, rozumiejąc jej indywidualność, a jednocześnie uznając jej prawo do zmiany stanowiska, czy sposobu myślenia. Postawa otwartości, a zarazem postawa empatii, przejawia się we wrażliwości emocjonalnej jednostki ludzkiej na aktualny stan psychiczny drugiego człowieka. Ujęcie

²⁸ A.M. de Tchorzewski, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela* [w:] A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998, s. 91.

²⁹ P. Jaroszyński, *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa 1997, s. 56–57.

³⁰ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 107.

otwartości jako postawy pozwala zwrócić uwagę na podmiotowość osoby, która jest w jakiejś relacji do innych. Pozostaje jednak postulat podmiotowej otwartości i uwrażliwienia na to i tylko na to, co pochodzi od przedmiotu, z którym się obcuje. Wszystko inne musi zostać niejako zawieszona, zneutralizowana — w tym także wcześniejsze przeświadczenia, zwłaszcza uprzedzenia w stosunku do poznawanego³¹. Postawa otwartości przejawia się w szacunku i odpowiedzialności za drugiego człowieka³². Na początku przejawia się trwaniem przy drugiej osobie — wychowanku, towarzyszeniem mu, poznawaniem go. Postawa otwartości zatem, z czasem zrodzi zrozumienie wychowanka wynikające z bliskości i miłości. Obustronna postawa otwartości, a także wzajemne zrozumienie oparte na serdeczności i miłości pozwalają przekraczać siebie i prowadzą do budowania indywidualności. Otwartość niesie również doskonalenie i dojrzałość wewnętrzną wychowawcy. Postawa otwartości w relacji wychowawca–wychowanek zależy od otwartości każdego z podmiotów. Autentyczne wychowanie powinno być zawsze spotkaniem osób³³. Taki styl domaga się permanentnej formacji, rozwoju posiadanych talentów. Na arcydzieło składają się tysiące drobnych umiejętności, które harmonizując ze sobą decydują o wartości dzieła³⁴. Tak jest w sporcie, w nauce, rolnictwie, polityce — wszędzie. Doskonałość zależy od umiejętności dobrego wykonania wszystkich zadań, jakich się podejmie³⁵. Często nagradza się ludzi nie za dobrze, ale za szybko wykonaną pracę. Często o nagrodach decydują układy i znajomości, a nie solidność oddanego dzieła. I w tej sytuacji nie należy się dziwić, że znika poczucie odpowiedzialności. Dziś świat często zwalnia ludzi od odpowiedzialności, ale trzeba pamiętać o tym, że Bóg nigdy nikogo z odpowiedzialności nie zwolni. Nie uczyni tego, bo chodzi Mu o człowieka. Gdyby ludzi zwolnił z odpowiedzialności za wykonane przez nich prace — uczyniłby im krzywdę. W Biblii nie chodzi o ilość wyprodukowanych rzeczy, lecz o jakość człowieka. U Boga znak jakości otrzymują ludzie a nie ich dzieła. Dobry pedagog nigdy nie zlekceważy rzeczy drobnych. Jego oko zawsze pilnie bada dokładność w wykonaniu nawet najbardziej błahych zadań. Tu bowiem znajduje wykładnik wartości człowieka. Tu może podjąć decyzję co do dalszej kariery swego ucznia. Człowieka odpowiedzialnego szanują

³¹ T. G a d a c z, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] F. A d a m s k i (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 139.

³² J. B i e l a k, *Odwodzanie wiery człowieku w postmoderne dobie w rodzinie a z rodziny*, [w:] *Pedagogia afirmacji człowieka...*, s. 57–66.

³³ H. N o g a, *Pedagogia otwartości i miłości*, „Wychowawca” nr 6/2005.

³⁴ M. Š u r á b, *Čo nám chcel pápež povedať — Ťažiskové témy príhovorov Jána Pavla II. počas jeho návštevy Slovenska*, [w:] *Jan Paweł II orędownik prawdy i nadziei*, Włocławek 2008, s. 55–70.

³⁵ J. B i e l a k, *Posolstvo Jána Pavla II. z Levoče*, [w:] *W pedagogicznej służbie...*, s. 85–102.

inni, także ateści. Filozofia wychowawcza zdecydowanie ostrzega, by zawsze dostrzegać drugiego człowieka i jego godność.

Literatura

- Biełak J., *Odozdvávanie viery človeku v postmodernej dobe v rodine a z rodiny*, [w:] *Pedagogia afirmacji człowieka jako osoby*, Wyd. WSHE, Włocławek 2011.
- Biełak J., *Posolstvo Jána Pavla II. z Levoče*, [w:] *W pedagogicznej służbie narodów*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009.
- Biełak J., *Relacje pomiędzy społeczeństwem i rodziną chrześcijańską*, [w:] *Wiedza w służbie dobra człowieka*, Wyd. WSHE, Włocławek 2010.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, t. 1, Lublin–Kielce 2003.
- Ćmiel H., *Człowiek jako byt wolności*, *Disertationes Paulinorum* 2005 (14).
- Ćmiel H., *Das Ordensleben aus aktueller lehramtlicher Sicht*, *Forum Katholische Theologie* 4/2008.
- Ćmiel H., *La dimensione cristiana della castità prematrimoniale nel contesto di dono e di impegno*, *Angelicum* 87 (2010).
- Dobrowolska-Olearczyk M., *Wychowawcze znaczenie prawdy*, „*Wychowawca*” nr 6/2005.
- Erazm z Rotterdamu, *Pisma moralne*, wybór, (tł. M. Cytowska), Warszawa 1970.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993.
- Górski K., *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- Jan Paweł II, *Aby wychowanek nauczył się „być”, a nie tylko „wiedzieć”*, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, J. Żukowicz (red.), Kraków 1990.
- Jaroszyński P., *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa 1997.
- Noga H., *Pedagogia otwartości i miłości*, „*Wychowawca*” nr 6/2005.
- Platon, *Uczta*, Warszawa 1993.
- Rozmowy na koniec wieku* (z rozmowy z prof. W. Stróżewskim), Wyd. Znak, Kraków 1997.
- Scheler M., *Istota i formy sympatii*, (tł. A. Węgrzecki), Warszawa 1980.
- Šuráb M., *Čo nám chcel pápež povedať — Ťažiskové témy príhovorov Jána Pavla II. počas jeho návštevy Slovenska*, [w:] *Jan Paweł II orędownik prawdy i nadziei*, Wyd. WSHE, Włocławek 2008.
- Šuráb M., *Život v slobode a v pravde*, [w:] *W pedagogicznej służbie narodów*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009.
- Św. Augustyn, *Homilie na Ewangelie i Pierwszy List św. Jana*, t. 2, (tł. W. Kania), Warszawa 1977.
- Św. Augustyn, *O nauce chrześcijańskiej*, (tł. J. Sulowski), Warszawa 1979.
- Św. Augustyn, *Państwo Boże*, (tł. W. Kubicki), Poznań 1934.
- Św. Augustyn, *Wybór mów*, (tł. J. Jaworski), Warszawa 1973.

- Św. Augustyn, *Wyznania*, (tł. Z. Kubiak), Warszawa 1978.
- Tchorzewski de A.M., *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela* [w:] A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wyd. Znak, Kraków 1998.
- Tyrol A., *Biblická afirmácia človeka ako osoby*, [w:] *Pedagogia afirmacji człowieka jako osoby*, Wyd. WSHE, Włocławek 2011.
- Vivoda M., *Pokrok a bioetika*, *Nové horizonty*, Roč. 4, č. 3 (2010).
- Włosiński M., *Pedagogiczna i etyczna odpowiedzialność*, Wyd. WSHE, Włocławek 2008.
- Włosiński M., *Pontyfikat Jana Pawła II wielką kartą historii Polski*, [w:] *Przyszłość i polityka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Włosiński M., *Świat wartości*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009.
- Włosiński M., *Znamiona etyki wychowawczej*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009.

Streszczenie

Filozofia wychowania jest ważną propozycją w pedagogice. Podmiotem wychowania jest człowiek. Wychowanie polega na współpracy z rozwojem i na kierowaniu nim. Cała nauka dotycząca budowania cywilizacji miłości, również wybór wartości duchowych i ludzkich związanych z byciem bardziej, wymagają dużego samozaparcia i pracy nad sobą, bo nie można żyć w niekonsekwencji: wymagać od innych i od społeczeństwa, a samemu prowadzić życie tak, jakby wszystko w nim było dozwolone. Wymaganie od siebie jest samowychowaniem i wyborem wartości, takich jak: prawda, sprawiedliwość, wolność, które pomagają człowiekowi bardziej „być”. One pozwalają człowiekowi pójść drogami prawdy i zachować świadomość potrzeby własnego rozwoju. Na wszystko wskazuje głos sumienia. Sumienie nie ustanawia norm, bo tylko je odczytuje. Człowiek odpowiada jakie posiada sumienie. Etyka wychowawcza wzywa, by iść drogą prawdy.

Summary

The philosophy of upbringing is a special offer of pedagogy. The subject of the upbringing is man. The upbringing relies on the partnership with development and managing it.

The whole knowledge regarding building the civilization of love, and the choice of spiritual and human values referring to human being demand a great deal of persistence and self-mastering as one cannot live being inconsistent: demanding from others and society but living one's own life as if everything was allowed. Demanding from oneself is seen as self-upbringing and the choice of values such as: truth, justice, freedom which help humans to express more the 'being' aspect. They allow people to follow the paths of truth and retain the awareness of the necessity for self-development. Everything is indicated by the conscience. It does not create laws but only reads them out. This is the human being who stands responsible for type of conscience they represent. The ethics of upbringing calls to follow the path of truth.

Teresa Sołtysiak, Katarzyna Dembska
(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

LICEALIŚCI O OTYŁOŚCI

Słowa kluczowe: otyłość; objadanie się.

SECONDARY-SCHOOL PUPILS FOR OBESITIES

Key words: obesity; stuffing oneself.

Wprowadzenie

W historii ludzkości występowały okresy, kiedy otyłości towarzyszyła aprobata, co więcej, posiadanie nadmiernej wagi utożsamiano z dobrobytem, szczęściem i dowodem łaski Boga. Te czasy raczej odeszły w zapomnienie, a w dobie współczesnej w rozpatrywaniu otyłości używa się zwrotu poważny problem zdrowotny i podkreśla się konieczność walki z nadmierną masą ciała u ludzi.

Od 1985 r. otyłość uznano za chorobę przewlekłą, w 1997 r. Światowa Organizacja Zdrowia zaliczyła otyłość do epidemii¹. Dodatkowo niepokój mogą budzić fakty, że osób posiadających nadmiar kilogramów jest coraz więcej, a choroba ta dotknąć może każdego człowieka niezależnie od płci, wieku oraz innych cech.

Wszak rozliczne uwarunkowania psychospołeczne determinują otyłość. Aktualnie najwięcej uwagi poświęca się jednak problematyce rozwoju cywilizacyjnego, który oprócz pozytywnych aspektów ulepszenia ludziom egzystencji doprowadził także do powstania wielu negatywnych zjawisk. Badania wykazują bowiem, że to właśnie kraje wysoko uprzemysłowione charakteryzuje największy odsetek ludzi z otyłością². Postęp cywilizacji

¹A. Łuszczynska, *Nadwaga i otyłość. Interwencje psychologiczne*, Warszawa 2007, s. 18.

²N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Łódź 2004, s. 37.

przyczynił się przede wszystkim do wzrostu dostępności żywności i jednocześnie do spadku poziomu aktywności fizycznej społeczeństwa. Człowiek współczesny spożywa więc duże ilości często wysokokalorycznej żywności, a brak aktywności fizycznej związany innymi z siedzącą pracą powoduje, że nadmiar dostarczonych kalorii organizm nie jest w stanie spożytkować energetycznie. Ponadto otyłości sprzyjają coraz częściej powstające restauracje szybkiej obsługi oraz lenistwo społeczeństwa, które zamiast samodzielnie przygotowywać potrawy korzysta z różnych półproduktów gotowych, pozbawionych wartości odżywczych.

Przedstawiając złożoność stanu chorobowego, jakim jest otyłość nie sposób pominąć rodzinnego jej występowania. Potomstwo otyłych rodziców ma bowiem duże szanse na bycie w przyszłości osobami z nadmierną masą ciała. Ponadto otyli rodzice wpajają dzieciom złe nawyki żywieniowe, a badania wykazują, że otyłość nabytą w dzieciństwie znacznie trudniej jest zwalczyć niż tę, która pojawia się w wieku późniejszym³. Dodatkowo niepokoją także fakty, że dzieci i młodzieży z otyłością jest coraz więcej. Dlatego też tak ważne jest w obecnych czasach rozwoju cywilizacyjnego prowadzenie badań, których celem byłoby uświadomienie społeczeństwa, szczególnie dzieci i młodzieży, o konieczności prawidłowego odżywiania oraz konsekwencjach jego braku, które często stają się przyczynami otyłości.

To krótkie wprowadzenie w problematykę otyłości wymaga bliższego przedstawienia wybranych aspektów tego zjawiska.

Otyłość — wybrane zagadnienia

Zasygnalizowane już zostało, że w obecnych czasach bardziej krągłym towarzyszy raczej dezaprobata i niechęć w otoczeniu. Zjawisko głodu przestało być naczelnym problemem, a w krajach bogatych, gdzie żywności jest pod dostatkiem, jedzenie przestano traktować jako szczególne dobro. Oprócz podstawowej funkcji zaspokajania uczucia sytości zaczęło jednak spełniać ono inne, dodatkowe role. Jedzenie zaczęło pełnić funkcje „pocieszaczy” oraz nagród, co przy szerokim dostępie do pożywienia, może prowadzić do objadania niestety.

W kilku ostatnich dziesięcioleciach XX w. aż do czasów dzisiejszych otyłość stała się jednym z poważniejszych biopsychospołecznych problemów ludzkości. Światowa Organizacja Zdrowia definiuje otyłość jako: „nad-

³M.M. Jabłow, *Na bakier z jedzeniem*, Gdańsk 1993, s. 57.

mierne nagromadzenie tkanki tłuszczowej w organizmie, które powoduje pogorszenie stanu zdrowia lub stwarza ryzyko dla pogorszenia stanu zdrowia⁴. Innymi słowy, otyłość uznawana jest za stan chorobowy, który cechuje zwiększenie masy ciała ponad przyjętą normę, co zależy właśnie od powiększenia ilości tłuszczu w ciele⁵.

Współcześnie nauka dysponuje wieloma sposobami diagnozowania otyłości. Za najbardziej przydatny uznano wskaźnik Queteleta, zwany inaczej wskaźnikiem masy ciała BMI — Body Mass Index, który wyznacza proporcja wagi (kg) do wzrostu (m²).

$$\text{Wskaźnik Queteleta} = \text{waga (kg)} : \text{wzrost (m}^2\text{)}.$$

W 1997 r. Światowa Organizacja Zdrowia w Genewie ustanowiła następującą klasyfikację otyłości w zależności od wskaźnika BMI:

- poniżej 18,5 — niedowaga;
- 18,5–24,9 — norma;
- ≥ 25 — nadwaga;
- 25,0–29,9 — okres przed otyłością;
- 30,0–34,9 — I stopień otyłości;
- 35,0–39,9 — II stopień otyłości;
- ≥ 40 — III stopień otyłości⁶.

Oprócz wskaźnika BMI innym prostym sposobem zdiagnozowania otyłości jest między innymi porównanie aktualnej wagi danej jednostki z tak zwaną idealną masą ciała (IMC), którą wyznacza się według wzoru Lorena:

$$\text{IMC} = [\text{wzrost (cm)} - 100] - \{[\text{wzrost (cm)} - 150] : K\}$$

Przy obliczaniu tego wzoru trzeba pamiętać, że wartość „K” dla kobiet wynosi 4, a dla mężczyzn 2⁷. Dużą wartość praktyczną ma także zmodyfikowany wzór Brocka-Brugsha, uwzględniający różnice wzrostu przy ustalaniu idealnej wagi⁸:

⁴Światowa Organizacja Zdrowia, cyta A. Łuszczynska, *Nadwaga i otyłość. Interwencje psychologiczne*, Warszawa 2007, s. 15.

⁵M. Białkowska, W.B. Szostak, *Żywność w otyłości*, [w:] *Żywność człowieka zdrowego i chorego*, t. 2, J. Hasik, J. Gawęcki (red.), Warszawa 2007, s. 154.

⁶H. Ciborowska, A. Rudnicka, *Dietetyka. Żywność zdrowego i chorego człowieka*, Warszawa 2007, s. 437.

⁷N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 42–43.

⁸Tamże; W. Roszkowski, *Podstawy nauki o żywieniu człowieka. Przewodnik do ćwiczeń*, pod red. W. Roszkowskiego, Warszawa 2005, s. 165.

wzrost (cm) – 100 = idealna masa ciała (kg) [dla wzrostu 155–164 cm]

wzrost (cm) – 105 = idealna masa ciała (kg) [dla wzrostu 165–174 cm]

wzrost (cm) – 110 = idealna masa ciała (kg) [dla wzrostu 175–185 cm]

Bogata literatura specjalistyczna nie wyjaśnia w jednoznaczny sposób przyczyn powstawania otyłości. Najczęściej uznaje się, że otyłość wynika z nadmiernego spożywania pokarmów połączonego z niskim poziomem aktywności fizycznej. Ogólnie zaś czynniki determinujące powstawanie nadmiernej masy ciała można podzielić na trzy grupy, a mianowicie: czynniki biologiczne, psychologiczne i środowiskowe. Wśród przyczyn biologicznych uwzględnia się czynniki genetyczne, dziedziczne oraz choroby gruczołów dokrewnych. W trakcie badań przeprowadzanych wśród zwierząt odkryto między innymi tak zwany gen obgen, który stymuluje komórki tłuszczowe — adipocyty do wydzielania substancji zwanej leptyną. Leptyna zaliczana jest do substancji hamujących łaknienie i spełnia rolę swoistego „informatora” ośrodkowego układu nerwowego o stanie tkanki tłuszczowej. Niektóre badania wykazują, że część osób zdaje się być niewrażliwa na działanie leptyny i dlatego przybiera na wadze. Niedobory tego hormonu organizm „odczytuje” bowiem jako informację o niedostatku tłuszczu, dlatego też osoba dalej je, mimo że dostarczyła organizmowi odpowiednią dawkę pokarmu⁹. Istotną rolę w postawianiu otyłości w grupie czynników biologicznych odgrywa też dziedziczność. Dziś już wiadomo, że jeśli jedno z rodziców jest tęgą, to dziecko ma 40 proc. szans na „pójście w jego ślady”. Z kolei gdy otyłość dotyczy dwojga rodziców szanse takiego dziecka rosną aż do 80 proc. Trzeba jednak dodać, że dziedziczy się jedynie predyspozycje do tycia, które do rozwinięcia się wymagają odpowiednich uwarunkowań środowiskowych¹⁰.

Do psychologicznych uwarunkowań otyłości należy zaliczyć między innymi: napięcia nerwowe przeżywane przez jednostkę, niemożność radzenia sobie z negatywnymi emocjami, depresję, wysoki poziom lęku, bezradność w sytuacjach trudnych czy trudności w uzewnętrznianiu własnych emocji. Czynnikiem sprzyjającym występowaniu otyłości jest także podwyższony poziom stresu. Stres związany ze współczesnym modelem życia doprowadza u wielu ludzi do nadmiernego w stosunku do zapotrzebowania spożycia żywności. Dotyczy to głównie tłuszczu, cukrów, a także picia

⁹ Por. N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 15; Z. Kasprzak, *Zmiany stężenia wybranych hormonów u młodzieży z otyłością prostą pod wpływem diety i wysiłku fizycznego*, Poznań 2004, s. 9–10; I. Niewiadomska, A. Kulik, A. Hajduk, *Jedzenie*, Lublin 2005, s. 121–122.

¹⁰ M.M. Jablow, *Na bakier z jedzeniem*, Gdańsk 1993..., s. 88–93.

alkoholu, czyli tak zwanych „pustych kalorii”¹¹. Badania wykazały, że kobiety otyłe w porównaniu do kobiet o normalnej wadze, silniej przeżywają stres, a w sytuacjach trudnych częściej korzystają ze strategii skoncentrowanych na jedzeniu, niż szukaniu konstruktywnych rozwiązań problemu¹². Ponadto, w obecnych czasach zdominowanych przez idee szczupłej sylwetki i wielbienia sprawności fizycznej, osoby z nadmierną masą ciała czują się gorsze od innych. Unikają wielu rozmaitych zajęć z obaw, że na skutek tuzszy i mniejszej ruchliwości mogą się tylko ośmieszyć. Ich obniżone poczucie własnej wartości powoduje wyolbrzymianie niepowodzeń, obwinianie się o wszystko i niedoceniaanie swoich mocnych stron. To z kolei prowadzi do niezadowolenia i złego nastroju, a kończy się poszukiwaniem pocieszenia w jedzeniu¹³. Dodać jednak należy, że czynniki psychologiczne same w sobie nie prowadzą do powstania otyłości, a traktowane być powinny raczej jako „determinanty nadmiernego jedzenia, które prowadzą do nadwagi, nie zaś jako czynniki prowadzące do powstawania nadmiernej masy ciała”¹⁴.

Uwarunkowań środowiskowych przyczyniających się do powstawania otyłości poszukuje się między innymi wśród tak zwanych błędów żywieniowych i niskiego poziomu aktywności fizycznej lub całkowitego jego braku. Do najczęściej popełnianych błędów żywieniowych należy zaliczyć:

- przejadanie się;
- niewłaściwy skład jakościowy spożywanych pokarmów;
- nieregularność lub zbyt małą liczbę posiłków;
- podjadanie między posiłkami;
- nadmierne objadanie się słodkimi owocami oraz warzywami i inne¹⁵.

Powstawanie nadmiernej masy ciała wiąże się także z prowadzonym trybem życia. Otyłości w dużym stopniu sprzyja brak aktywności fizycznej, co w aktualnej rzeczywistości jest zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. Zmniejszenie poziomu aktywności fizycznej wynika przede wszystkim z rozwoju cywilizacji, z tendencji do upraszczania i uprzyjemniania sobie życia, mechanizacji, automatyzacji oraz korzystania z urządzeń domowych ułatwiających pracę¹⁶.

¹¹ W.B. Szostak, B. Cybulska, *Otyłość i nadwaga*, Warszawa 1992, s. 157.

¹² N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 62.

¹³ M.M. Jabłow, *Na bakier z jedzeniem...*, s. 91; M. Piłska, M. Jeżewska-Zychowicz, *Psychologia żywienia*, Warszawa 2008, s. 123.

¹⁴ N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 52.

¹⁵ Por. M. Grójec, *Otyłość bez tajemnic*, Warszawa 1983, s. 12; N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 57; I. Niewiadomska, A. Kulik, A. Hajduk, *Jedzenie...*, s. 125–126.

¹⁶ Por. M. Grójec, *Otyłość bez tajemnic...*, s. 6; N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 56.

Postęp w dziedzinie nauki pozwala obecnie na różne kategorie ujmowania zjawiska otyłości. Ze względu na przyczyny powstawania wyróżnia się otyłość pierwotną i wtórną. Otyłość pierwotna uwarunkowana jest głównie czynnikami genetycznymi, zaś otyłość wtórna powstaje w konsekwencji zaburzeń endokrynologicznych, na przykład niedoczynności tarczycy, schorzeń układu nerwowego czy nieprawidłowego funkcjonowania układów regulujących pobór i wydatek energii¹⁷. Natomiast ze względu na kryterium rozmieszczenia tkanki tłuszczowej w organizmie wyodrębniono otyłość androidalną (brzuszną, centralną, trzewną, typu „jabłko”) i ginoidealną (udowo-pośladkową, typu „gruszka”). Do określenia typu rozmieszczenia tkanki tłuszczowej w organizmie służy wskaźnik WHR (Waist – Hip – Ratio). Wskaźnik ten powstaje przy podzieleniu obwodu talii przez obwód bioder w najszerszym miejscu¹⁸.

$$\text{WHR} = \text{obwód talii (cm)} : \text{obwód bioder (cm)}$$

O otyłości androidalnej można mówić wtedy, gdy wskaźnik WHR wynosi powyżej 0,8 u kobiet oraz powyżej 1 u mężczyzn, zaś o otyłości ginoidealnej wtedy, gdy wskaźnik ten wynosi odpowiednio poniżej tych wartości¹⁹. Warto dodać, że typowi androidalnemu towarzyszą poważniejsze powikłania metaboliczne, w tym cukrzyca typu II, miażdżyca, choroba niedokrwienna serca, nadciśnienie tętnicze czy zwiększona częstotliwość wylewów krwi do mózgu²⁰.

Ogólnie konsekwencje zdrowotne otyłości można podzielić na dwie grupy, a mianowicie konsekwencje somatyczne oraz psychospołeczne.

Do najpoważniejszych skutków somatycznych otyłości należy zaliczyć problemy kostno-stawowe, w tym degeneracyjne schorzenia stawów, szczególnie tych mocno obciążonych, przewlekłe choroby układu sercowo-naczyniowego (niewydolność krążenia, nadciśnienie tętnicze, miażdżyca naczyń krwionośnych, żylaki), zaburzenia metaboliczne i hormonalne, zaburzenia układu oddechowego, a także częstsze urazy. Wszystkie te zabu-

¹⁷ Por. I. Niewiadomska, A. Kulik, A. Hajduk, *Jedzenie...*, s. 86; H. Ciborowska, A. Rudnicka, *Dietetyka...*, s. 436.

¹⁸ Z. Kasprzak, *Zmiany stężenia wybranych hormonów...*, s. 5; N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia*, s. 47; H. Ciborowska, A. Rudnicka, *Dietetyka...*, s. 202.

¹⁹ A. Kołłajtis-Dołowy, *Badania antropometryczne i lekarskie stanu odżywienia*, [w:] *Podstawy nauki o żywieniu człowieka. Przewodnik do ćwiczeń*, pod red. W. Roszkowskiego, Warszawa 2005, s. 175.

²⁰ H. Kunachowicz, E. Czarnowska-Misztal, H. Turlejska, *Zasady żywienia człowieka*, Warszawa 2000, s. 241; J. Charzewska, *Badanie ogólnolekarskie*, [w:] *Żywienie człowieka zdrowego i chorego*, t. 2, J. Hasik, J. Gawęcki (red.), Warszawa 2007, s. 489.

zenia mogą znacznie skrócić ludzkie życie²¹. Natomiast wśród najczęściej pojawiających się skutków psychospołecznych wynikających z posiadania nadmiernej masy ciała wyróżnia się: depresję, zaburzenia nastroju, niskie poczucie własnej wartości, izolowanie się, bierność, osłabienie kontaktów międzyludzkich, negatywny odbiór społeczny czy problemy ze znalezieniem pracy²².

Współistniejące z otyłością niebezpieczne dla zdrowia człowieka schorzenia oraz wiążące się z posiadaniem nadmiernej liczby kilogramów procesy marginalizacji i izolowania osób otyłych, skłaniają do uświadomienia społeczeństwu konieczności zapobiegania powstawaniu tej choroby. Programy walki z otyłością u dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych powinny obejmować:

- zmiany w środowisku życia, czyli modyfikacje w stylu życia, zmianę zawodu, miejsca zamieszkania, sytuacji rodzinnej;
- zmiany zachowań będące efektem zajęć edukacyjnych czy oddziaływań psychoterapeutycznych;
- wprowadzenie kontrolowanego sposobu żywienia, zgodnego z zaleceniami lekarza lub dietetyka;
- zwiększenie ilości ruchu i wysiłku fizycznego²³.

Natomiast do najczęściej stosowanych metod leczenia osób z nadmierną masą ciała należą: dieta (bardzo ubogoenergetyczna oraz ubogoenergetyczna), psychoterapia, zmiana aktywności fizycznej, farmakoterapia oraz chirurgia bariatryczna²⁴.

Na tle dość ogólnych rozważań o otyłości, jej przyczynach, formach, konsekwencjach oraz zapobieganiu i leczeniu zasadnym wydaje się być prowadzenie badań nad otyłością wśród społeczeństwa. Dlatego też w dalszej części opracowania przedstawiona zostanie podjęta problematyka badawcza wraz z charakterystyką badanych licealistów.

²¹ N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 64–65; I. Niewiadomska, A. Kulik, A. Hajduk, *Jedzenie...*, s. 149–150.

²² I. Niewiadomska, A. Kulik, A. Hajduk, *Jedzenie...*, s. 151.

²³ N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 123.

²⁴ M.M. Jabłow, *Na bakier z jedzeniem...*, s. 102–103; Z. Kasprzak, *Zmiany stężenia wybranych hormonów...*, s. 15; N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 78; M. Białkowska, W.B. Szostak, *Żywienie w otyłości...*, s. 162; U. Skowrońska, *Przekarmianie — konsekwencje czynnościowe i kliniczne*, [w:] *Podstawy żywienia klinicznego*, T. Korta, M. Łyszowska (red.), Warszawa 2007, s. 28–29.

Problematyka badań wraz z charakterystyką badanych

Faktem jest, że otyłość towarzyszy ludzkości od początku dziejów. Obecnie choroba ta stanowi stale wzrastający problem społeczny. Dlatego też wyniki badań wykazujące ciągły wzrost liczby osób z nadwagą i otyłością nie powinny nikogo dziwić, a jedynie przekonywać do głębszego zainteresowania się problematyką otyłości i sposobami walki z nią²⁵. Uwzględniając narastanie otyłości wśród ludzi od 2009 r. w Zakładzie Socjologii Wychowania i Resocjalizacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy rozpoczęto opracowywanie przedsięwzięć badawczych, mających na celu poznanie opinii badanych o otyłości, jej przyczynach i rozmiarach oraz poznanie poglądów badanych o nastawieniach społeczeństwa do osób z nadmierną masą ciała wraz z poznaniem nastawień samych badanych do otyłości i osób otyłych.

W niniejszym opracowaniu, które przedstawia wyniki badań pilotażowych starano się udzielić odpowiedzi na następujące problemy:

1. Czy, a jeśli tak, to z jakich źródeł pozyskiwania informacji o otyłości korzystali badani i czy w otoczeniu badanych licealistów występowały osoby otyłe?

2. Jakie opinie o przyczynach i rozmiarach otyłości wyrażali badani?

3. Jakie, w poglądach badanych, są nastawienia społeczeństwa do osób otyłych i jakie są nastawienia licealistów do osób z nadmierną masą ciała?

W badaniach pilotażowych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego wraz z techniką ankiety z opracowanym do tych celów kwestionariuszem. Kwestionariusz został zbudowany z pytań zamkniętych, półotwartych i otwartych, co pozwoliło badanym na uzasadnianie własnych stanowisk, a tym samym umożliwiło pogłębienie istoty zebranych danych empirycznych. Badania pilotażowe przeprowadzono w okresie od 15 do 30 września 2009 r., a objęto nimi 100 uczniów II Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Konopnickiej w Inowrocławiu, w województwie kujawsko-pomorskim. Badana młodzież pochodziła z czterech klas. Łącznie przebadano 127 młodych osób, jednak ze względu na konieczność odrzucenia części ankiet z powodu niekompletnego ich wypełnienia, wyniki obejmują 100 osób. Po zastosowaniu cechy różnicującej, jaką była płeć badanych, wyodrębniło dwie grupy badawcze:

²⁵ N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 145; A. Łuszczynska, *Nadwaga i otyłość...*, s. 56.

— I grupa — dziewczęta $N = 50$ (100 proc.);

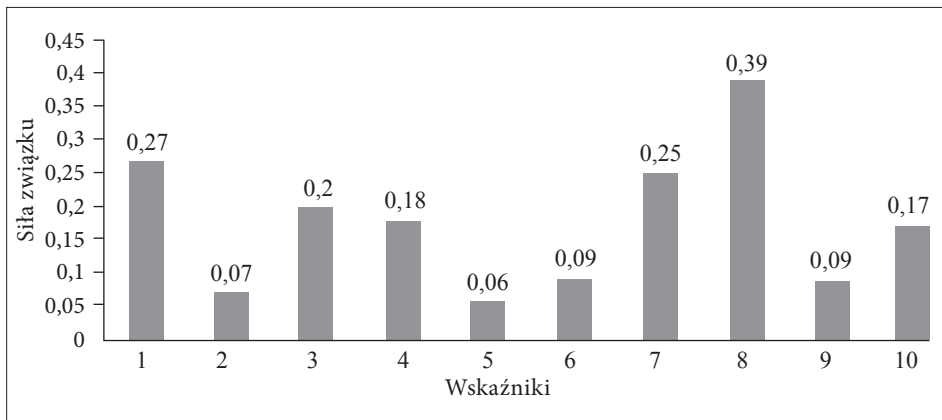
— II grupa — chłopcy $N = 50$ (100 proc.).

Objęci badaniami licealiści byli w wieku od 16 do 19 lat, przy czym najczęściej przebadano dziewcząt i chłopców w wieku 17 i 18 lat. Tylko pojedynczy badani mieli lat 16, a jeden chłopiec 19 (zob. tab. 1). Badani licealiści zamieszkiwali różne wielkości miejscowości przy uwzględnieniu liczb mieszkańców, aczkolwiek najczęściej badanych dziewcząt (23 osoby) i chłopców (26 osób) zamieszkiwało miasto od 20 do 50 tys. mieszkańców. Przebadana młodzież legitymowała się różnym pochodzeniem społecznym, bo robotniczym, inteligenckim oraz rzemieślniczym, wiele jednak licealistek (20 osób) wskazywało na pochodzenie robotnicze, a wielu chłopców (28 osób) na pochodzenie inteligenckie. Tylko jedna badana i dwóch chłopców nie potrafili określić, jakie mieli pochodzenie. U części badanych (19 dziewcząt i 17 chłopców) występowały opóźnienia w nauce. Jako główną przyczynę trudności badani, zarówno dziewczęta jak i chłopcy, wskazywali na własne lenistwo. Następnie wymieniali negatywne nastawienia nauczycieli, niechęć do nauki oraz trudności w przyswajaniu treści programowych.

Mając na uwadze istotę oddziaływania rodziny na sposób spostrzegania przez jednostkę otoczenia w charakterystyce badanych licealistów uwzględniono także ich warunki życia (tab. 2). Badani podawali, że wychowywani byli w rodzinach o niejednorodnych strukturach, bo pełnych zgodnych, pełnych konfliktowych, rozbitych z powodu rozwodu, niepełnych z powodu śmierci ojca oraz zrekonstruowanych. Zdecydowana większość badanych (35 dziewcząt oraz 43 chłopców) wywodziła się z rodzin pełnych zgodnych. Także większość badanych posiadała rodzeństwo — 40 dziewcząt i 39 chłopców. Najczęściej było to jedno, dwoje lub troje rodzeństwa. Matki badanych posiadały wykształcenie od podstawowego poprzez zawodowe, średnie zawodowe, średnie ogólnokształcące, na wyższym zawodowym i wyższym magisterskim kończąc. Wśród licealistek najczęściej ich matek miało wykształcenie średnie zawodowe (12 osób). Natomiast u wielu chłopców matki ich miały wykształcenie wyższe magisterskie (17 osób). Podobnie ojcowie badanych posiadali niejednorodne wykształcenie. Wśród dziewcząt najczęściej wskazało na wykształcenie zawodowe ojców (18 osób), wśród chłopców z kolei na wykształcenie wyższe magisterskie (19 osób). Matki objętych badaniami licealistów, zarówno dziewcząt (28 osób), jak i chłopców (44 osoby) w większości przypadków pracowały zawodowo. Także u zdecydowanej większości badanych dziewcząt (41 osób) oraz chłopców (44 osoby) ojcowie pracowali. Wśród badanych licealistów, zarówno dziewcząt (23 osoby) jak i chłopców (25 osób) najczęściej oceniło sytuację materialną jako dobrą.

Z ogółu badanych tylko dwie licealistki określiły sytuację materialną w domu jako złą.

Przedstawiając cechy społeczno-demograficzne oraz biograficzne badanej młodzieży zauważyć można pewne zróżnicowania, przy czym największe można zaobserwować przy wskaźniku pracy zawodowej matek badanej młodzieży. Zróżnicowania te w oparciu o test nieparametryczny χ^2 i na podstawie siły związku wyliczonego współczynnikiem kontyngencji C Pearsona przedstawiono graficznie (rys. 1).



Rysunek 1. Zróżnicowanie cech społeczno-demograficznych i biograficznych w wyróżnionych grupach badanych według siły związku wyliczonego współczynnikiem kontyngencji C

Objaśnienia:

- 1 — wiek badanych w wyróżnionych grupach
- 2 — klasy, do których uczęszczali badani w wyróżnionych grupach
- 3 — profile klas, do których uczęszczali badani w wyróżnionych grupach
- 4 — wielkości miejscowości zamieszkiwanych przez badanych w wyróżnionych grupach
- 5 — pochodzenie społeczne badanych w wyróżnionych grupach
- 6 — struktury rodzin badanych w wyróżnionych grupach
- 7 — posiadanie rodzeństwa przez badanych w wyróżnionych grupach
- 8 — wykształcenie matek badanych w wyróżnionych grupach
- 9 — wykształcenie ojców badanych w wyróżnionych grupach
- 10 — praca matek badanych w wyróżnionych grupach
- 11 — praca ojców badanych w wyróżnionych grupach
- 12 — oceny sytuacji materialnych przez badanych w wyróżnionych grupach.

Największe zróżnicowania wystąpiły w wykształceniu matek dziewcząt i chłopców, a mniejsze w wykształceniu ojców badanych.

Uzyskane wyniki badań

Problemy postawione przed badaniami pozwoliły wyodrębnić trzy obszary wytyczające ramy przedstawianego materiału faktograficznego.

Źródła wiedzy o otyłości oraz występowanie osób otyłych w otoczeniu badanych

W dobie rozwoju cywilizacyjnego ludzie dysponują wieloma możliwościami zdobywania nowej wiedzy oraz poszerzania wiedzy już nabytej. Jednak mimo tych wielu możliwości dzisiejszy człowiek korzysta najchętniej z dwóch źródeł, a mianowicie Internetu i telewizji. Internet i telewizja coraz częściej zastępują ludziom rzeczywiste doświadczenia. Dla wielu ludzi te źródła informacji stały się nawet substytutami rzeczywistości, a ideały, które przekazują koniecznymi do realizacji w życiu²⁶.

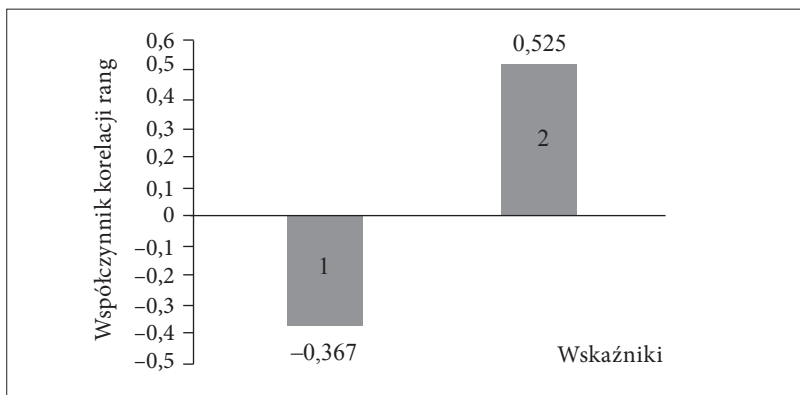
Posiadana wiedza na dany temat nie pozostaje czynnikiem obojętnym przy wyrażaniu opinii o danym zjawisku. Toteż badając opinie licealistów o otyłości i osobach otyłych uznano za konieczne określenie, które ze źródeł dostarczały badanym najwięcej informacji na temat otyłości. Uzyskane dane empiryczne zawarto w tabeli 3.

Badana młodzież czerpała wiedzę o otyłości z bardzo wielu źródeł, począwszy od informacji zdobywanych w domach, szkołach, poprzez mass media, na czasopiśmie i książkach kończąc. Zwraca jednak uwagę fakt, że w obu grupach dominowała wiedza pochodząca z Internetu (37 dziewcząt oraz 34 chłopców), telewizji (35 dziewcząt i 37 chłopców) oraz czasopiśmie (35 dziewcząt i 22 chłopców), czyli często źródeł nie do końca rzetelnych. Ważne dla badanych licealistów okazały się także informacje o otyłości zdobywane w szkołach oraz wiadomości pochodzące z rozmów z rówieśnikami. Pomimo ogromnego znaczenia rodziców w wychowaniu tylko niewielka część badanych wskazała na to źródło wiedzy. Informacje zdobyte w domu jako źródło wiedzy otyłości zostały wskazane przez 17 dziewcząt i 16 chłopców, podczas gdy informacje pochodzące z rozmów z rodzicami przez 14 dziewcząt i 12 chłopców. Nieliczne osoby jako źródła wiedzy o otyłości wskazały na radio i książki. Tylko jedna licealistka wśród innych źródeł wiedzy podała lekarza, a jeden badany chłopiec wskazał: „własny rozum”, z kolei jeden licealista podał, że nie czerpał wiadomości o otyłości z żadnych źródeł.

²⁶ Z. Melosik, *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Toruń–Poznań 1999, s. 84.

Te ważne czynniki wzięto pod uwagę w prowadzonych przedsięwzięciach badawczych (tab. 4). Uzyskane dane wskazują, że u 24 dziewcząt i 18 chłopców członkowie ich rodzin, zdaniem badanych, byli osobami posiadającymi nadmierne masy ciała. Dość często u dziewcząt były to mamy, rodzeństwo, kuzynowie, a także babcie, dziadkowie i ojcowie. Także u chłopców byli to członkowie rodzin, chociaż badani chłopcy częściej wymieniali ojców aniżeli dziewczęta. Także w bliskim otoczeniu badanych żyły osoby otyłe, a wśród najczęściej wymieniane były przez badanych koleżanki i koledzy, ale także przyjaciele bądź inni znajomi.

Należy też podkreślić, że w rozpatrywanych wskaźnikach dotyczących występowania osób otyłych w otoczeniu badanych zauważa się znaczące zróżnicowania. W celu bliższej eksplikacji zostały one według siły związku wyliczonego współczynnikiem korelacji rang Spearmana przedstawione graficznie (rys. 2).



Rysunek 2. Zróżnicowanie występowania osób otyłych w rodzinie i bliskim otoczeniu badanych uczniów w wyróżnionych grupach według siły związku wyliczonego współczynnikiem korelacji rang Spearmana

Objaśnienia:

- 1 — występowanie osób otyłych w rodzinie badanych w wyróżnionych grupach
 2 — występowanie osób otyłych w bliskim otoczeniu badanych w wyróżnionych grupach.

W obu wskaźnikach wystąpiły dość duże zróżnicowania między wypowiedziami dziewcząt a chłopców.

Rozmiary i przyczyny otyłości w poglądach badanych licealistów

Otyłość jest stale narastającym problemem zdrowotnym i społecznym, dotykającym zarówno dzieci, młodzież, osoby dorosłe i stare w wielu krajach. Z uwagi na wzrastającą częstość występowania otyłości koniecznością zdaje się być dokładne monitorowanie jej wskaźników. Biorąc zaś pod uwagę niebezpieczne dla organizmu człowieka konsekwencje zdrowotne otyłości, także poglądy młodego pokolenia na te kwestie należą do niezmiernie ważnych.

Z uzyskanych danych empirycznych (tab. 5) wynika, że badani nie byli jednomyślni przy wskazywaniu liczebności osób otyłych na świecie i w Polsce. Podawali bowiem różne liczby, od 5, 10, 25, 50 po 60, 70 i 75 proc. zaś dwoje badanych uznało nawet, że liczba osób otyłych na świecie waha się w granicach 85 i 90 proc. Warto zaznaczyć, że największa liczba dziewcząt (10 osób) uznała, że osoby otyłe stanowią 40 proc. populacji ludzkiej, podczas gdy zdaniem większości chłopców (9 osób) wskaźnik ten wynosił 30 proc. Adekwatny do rzeczywistego wskaźnik procentowy osób otyłych na świecie, czyli 20 proc. wskazany został tylko przez 3 dziewczęta i 8 chłopców. Aktualnie uznaje się bowiem, że na otyłość cierpi około 1/5 populacji ludzkiej i z tego względu chorobę tę zaliczono do chorób cywilizacyjnych²⁷. W Polsce odsetek otyłych osób dorosłych szacowany jest także na 20 proc. Tę prawidłową liczbę podała niewielka część badanych, bo 8 dziewcząt i 6 chłopców. Wiele zaś dziewcząt (10 osób) i chłopców (11 osób) uznało, że osoby otyłe w Polsce stanowią 30 proc. ogółu społeczeństwa. Nieliczni wskazywali, że wskaźniki otyłości w Polsce wynosiły powyżej 50 proc.

Badani uczniowie byli bardziej jednomyślni w wyrażaniu opinii o wzroście częstości występowania otyłości. Zdecydowana ich większość (39 dziewcząt i 37 chłopców) uznała, że zjawisko otyłości na świecie zwiększa się. Podobnie większość uczniów (35 dziewcząt i 35 chłopców) stwierdziła, że wzrastające odsetki otyłości odnotować należy także w Polsce. W celach pogłębienia uzyskanych faktów warto przedstawić niektóre argumenty badanych:

„W dzisiejszych czasach ludzie jedzą coraz więcej i coraz gorzej, a jada nie w fast foodach to dla znacznej części ludzi chleb powszedni” (dziewczyna, lat 17, grupa I);

²⁷ Z. Suchocka, *Otyłość i leczenie* [online] [dostęp: 7.05.2010]. Dostępny w Internecie: www.biuletynfarmacji.wum.edu.pl/0301Suchocka.html.

„Wzrosło tempo życia, ludzie przeżywają więcej stresów. Brak im czasu na dbanie o siebie, jedzą byle co” (chłopiec, lat 17, grupa II).

Opinie licealistów w tej kwestii nie odbiegały od powszechnie panujących poglądów. Otyłość dotyczy coraz szerszego grona populacji i zauważa się istotny wzrost częstości jej występowania w porównaniu z ostatnimi dziesięcioleciemiami XX w.²⁸

Z uzyskanych faktów empirycznych o znajomości danych statystycznych o rozmiarach otyłości przez badaną młodzież wynika, że badani podawali różne wskaźniki procentowe, a tylko niewielka część uczniów wskazała na adekwatne odsetki osób otyłych na świecie i w Polsce. Zdecydowana liczba badanych licealistów orientowała się w kwestii pesymistycznych prognoz o postępującym wzroście liczby osób z nadmierną masą ciała.

Na tle przedstawionych opinii badanych o rozmiarach otyłości na świecie i w Polsce istotne zdają się być poglądy badanych licealistów o przyczynach doprowadzających do powstawania u ludzi nadmiernej masy ciała. Jak już wcześniej zasygnalizowano w powstawaniu otyłości podkreślane są znaczące role zarówno czynników genetycznych, biologicznych, psychologicznych oraz środowiskowych. Ponadto w gromadzeniu się tkanki tłuszczowej nie pozostają obojętnymi również czynniki związane z cyklem życia jednostki, do których zaliczyć trzeba u kobiet ciążę, a u obu płci procesy starzenia się organizmu, a także przyjmowanie niektórych leków uspokajających czy hormonalnych²⁹. Wiedza o przyczynach doprowadzających do powstawania nadmiernej masy ciała może uchronić społeczeństwo przed zapadaniem na tę, powiązaną z wieloma innymi groźnymi następstwami chorobę.

Uwarunkowania genetyczne otyłości

Badana młodzież z obu grup wskazywała na genetyczne uwarunkowania otyłości (tab. 6), wymieniając takie czynniki, jak: niewrażliwość na działanie leptyny, wrodzone nieprawidłowości w działaniu mechanizmów regulujących wagę ciała jednostki, wrodzone tendencje do odkładania tłuszczu oraz choroby gruczołów dokrewnych. Najwięcej jednak badanych licealistek (14 osób) wskazało na skłonności do objadania się odziedziczone po rodzicach. Spośród chłopców natomiast większość (15 osób) uznała, że to otyłość rodziców jest najczęstszą przyczyną powstawania nadmiernej masy ciała potomstwa. W celach pogłębienia podanych faktów, wydaje się ważnym ukazanie niektórych z wypowiedzi badanych:

„Skoro rodzice mają skłonności do objadania, to dziecko na pewno je odziedziczy” (dziewczyna, lat 17, grupa I);

²⁸ Z. Kasprzak, *Zmiany stężenia wybranych hormonów...*, s. 7; N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 57; A. Łuszczynska, *Nadwaga i otyłość...*, s. 13.

²⁹ W.B. Szostak, B. Cybulska, *Otyłość i nadwaga...*, s. 6; H. Ciborowska, A. Rudnicka, *Dietetyka...*, s. 437.

„Mam takie osoby w rodzinie i po prostu wiem, że tak jest” (dziewczyna, lat 17, grupa I);

„Otyli dorośli mają otyłe dzieci” (chłopiec, lat 17, grupa II);

„Występowanie otyłości wiąże się z genetyką, człowiek niewiele może zrobić, komórki tłuszczowe pozostają” (chłopiec, lat 18, grupa II).

Opinie badanych o prawdopodobieństwie wystąpienia otyłości u dziecka, jeśli oboje jego rodzice są otyli w większości nie były zgodne z poglądami naukowców. Dziś już wiadomo, że w sytuacji posiadania nadmiernej masy ciała przez obojga rodziców, dziecko ma aż 80 proc. szans na „pójście w ich ślady”³⁰. Tylko część badanych (10 dziewcząt i 10 chłopców) wskazała poprawnie 80 proc. Można przypuszczać, że zaniżanie przez licealistów wyników i podawanie: 20, 40 i 60 proc. wynikało z faktu, że badana młodzież wcześniej podkreślała, że na dziedziczenie otyłości większy wpływ ma samo dziecko oraz rodzice, którzy powinni pilnować, by ich dziecko nie zapadło na tę chorobę, niż popularnie określając „genetyka”.

Uzyskane dane ukazują, że badana młodzież w wielu przypadkach udzielała opinii zgodnych z informacjami zawartymi w literaturze specjalistycznej. Trzeba jednak podkreślić, że także wielu licealistów wyrażało opinie niezgodne z powszechnie panującymi poglądami.

Uwarunkowania biologiczne otyłości

Słonności do tycia mogą być także uwarunkowane czynnikami biologicznymi, które związane są przede wszystkim z funkcjami fizjologicznymi organizmu³¹. Badana młodzież w swoich opiniach wskazywała (tab. 7), że to zaburzenia w mechanizmach odpowiedzialnych za regulację apetytu, szczególnie upośledzenie mechanizmu sytości (18 dziewcząt i 10 chłopców) oraz niepohamowane uczucie głodu, będące odpowiedzią na zbyt rzadkie spożywanie pokarmów (10 dziewcząt i 3 chłopców) są przyczynami doprowadzającymi do powstawania nadmiernej masy ciała. Wszak w opiniach potocznych pojawiają się stwierdzenia, że spożywanie jednego posiłku dziennie powoduje utratę zbędnych kilogramów. Bardzo często jednak takie ograniczanie się w jedzeniu doprowadza do wręcz odwrotnych rezultatów, a mianowicie napadów „wilczego głodu”. Tę opinię potwierdził M. Grójec już w poprzednim stuleciu, wskazując, że zbyt rzadkie spożywanie posiłków to jedna z głównych wad żywieniowych sprzyjających otyłości³².

Nie tylko mechanizm głodu i sytości rozważyła badana młodzież wyrażając opinie o wpływie czynników biologicznych na powstawanie nadmiernej masy ciała. Badani licealiści wymieniali także: zmniejszone zużycie energii, pochłanianie zbyt dużych ilości węglowodanów zwłaszcza w za-

³⁰ M.M. Jabłow, *Na bakier z jedzeniem...*, s. 88.

³¹ A. Gilbert, 1986, za: N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 13.

³² M. Grójec, *Otyłość bez tajemnic...*, s. 12.

burzeniach nastroju, wysokie liczby komórek tłuszczowych oraz obniżenie poziomu serotoniny, doprowadzające do pozbawienia mózgu szansy oparcia się „pokusie” jedzenia. Najwięcej jednak badanych, zarówno dziewcząt (19 osób), jak i chłopców (19 osób) podało, że czynnikiem biologicznym najczęściej przyczyniającym się do powstawania otyłości jest dostarczanie organizmowi zbyt dużej liczby węglowodanów, powodujących zwiększenie wydzielania insuliny, doprowadzającej do magazynowania tłuszczu. W celu ukazania istoty wyrażanych poglądów przytoczenia wymagają argumenty badanych:

„Ludzie objadający się słodyczami są otyli” (dziewczyna, lat 18, grupa I);
„W obecnych czasach konsumpcyjnego trybu życia ludzie mają dostęp do każdego smakołyku. Jeśli nie potrafią sobie odmówić, po prostu jedzą w nadmiarze” (dziewczyna, lat 18, grupa I).

Uwarunkowania psychologiczne otyłości

W powstawaniu otyłości mogą partycypować czynniki psychologiczne, zwłaszcza długotrwałe stany napięć psychicznych, silne emocje i niemożność sprostania problemom. Wiele osób bowiem w sytuacjach stresowych wykazuje wzmożony apetyt, który zaspokaja dużymi porcjami jedzenia³³. Wielu z badanych licealistów (tab. 8) wzięło pod uwagę wpływ silnych emocji i stresu na powstawanie nadmiernej masy ciała. Spośród dziewcząt 15 wskazało na niską tolerancję na negatywne emocje, a wśród chłopców 18 podało istnienie „fałszywego głodu” stanowiącego wyuczoną reakcję na stres jako czynniki psychologiczne najczęściej przyczyniające się do powstawania otyłości. Warto przytoczyć niektóre argumenty badanych:

„Osoby otyłe wmawiają sobie, że jest źle i szukają ukojenia w jedzeniu” (dziewczyna, lat 18, grupa I);

„Osoby takie odczuwają komfort psychiczny po zjedzeniu dużej ilości produktów spożywczych” (dziewczyna, lat 17, grupa II);

„Człowiek nie może tak łatwo kontrolować tego fałszywego głodu” (chłopiec, lat 18, grupa I).

Badani licealiści wymieniali także inne czynniki psychologiczne prowadzące do powstawania nadmiernej masy ciała, a wśród nich: brak silnej woli, nieprzyjmowanie do wiadomości przyrostu wagi, negatywne obrazy własnych osób, słabą kontrolę jednostek nad swoimi zachowaniami, a także napięcia emocjonalne przeżywane przez jednostki.

Można przyjąć, że opinie badanych uczniów nie odbiegały od twierdzeń w publikacjach naukowych, poruszających problematykę otyłości³⁴.

³³ N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 61.

³⁴ M.M. Jabłow, *Na bakier z jedzeniem...*, s. 57; N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 61.

Uwarunkowania środowiskowe otyłości

W literaturze specjalistycznej często podkreśla się, że zmiany w stylu życia będące wynikiem rozwoju cywilizacyjnego „poszły” w niekorzystnym kierunku. Coraz więcej ludzi spożywa pokarmy z dużą zawartością tłuszczu, korzysta z różnych wysoko przetworzonych produktów gotowych do natychmiastowego spożycia oraz często jada poza domem, w restauracjach szybkiej obsługi. Do tego dochodzi jeszcze brak aktywności: siedząca praca i spędzanie wolnego czasu przed telewizorami, a aktualnie także przed komputerami³⁵.

Badana młodzież w swoich opiniach wskazywała także te czynniki, jako prowadzące do nadmiernej masy ciała (tab. 9). Największa liczba licealistów uznała bowiem, że istotny wpływ na pojawienie się otyłości mają braki znajomości zasad prawidłowego, racjonalnego żywienia (22 dziewczęta i 22 chłopców) oraz braki aktywności fizycznej (22 dziewczęta i 21 chłopców):

„Wielu ludzi je rzeczy, które niekoniecznie są zdrowe, nie zdając sobie sprawy z ich niekorzystnego działania na organizm” (dziewczyna, lat 17, grupa I);

„Nie znając zasad prawidłowego żywienia nieświadomie doprowadzamy się do otyłości” (dziewczyna, lat 18, grupa I);

„Brak aktywności sprzyja odkładaniu się tkanki tłuszczowej” (chłopiec, lat 17, grupa II);

„Sport to zdrowie, jego brak prowadzi do wielu chorób, zwłaszcza otyłości” (chłopiec, lat 18, grupa II).

Wśród czynników środowiskowych najczęściej prowadzących do nadmiernej masy ciała badana młodzież wymieniała także: przekarmianie, powszechną dostępność wysokokalorycznych produktów, nieprawidłowe, utrwalone w rodzinach sposoby żywienia, zamieszkiwanie w mieście oraz stosowanie doustnych środków antykoncepcyjnych i hormonalnych. Po wskazaniu czynników środowiskowych najczęściej prowadzących do otyłości badana młodzież miała wyrazić opinie o tym, czy wiek, płeć, statusy materialne rodzin oraz rozwój cywilizacyjny mają wpływ na powstawanie nadmiernej masy ciała.

Ponadto, wielu licealistów (23 dziewczęta i 23 chłopców) uznało, że wiek wpływa na pojawienie się otyłości. W literaturze podejmującej problematykę otyłości znajdują się informacje mówiące, że wraz z wiekiem wzrasta szansa na pojawienie się otyłości, co wiąże się ze wskazywanym także przez badaną młodzież spadkiem aktywności fizycznej³⁶. W celu pogłębienie-

³⁵ Z. Kasprzak, *Zmiany stężenia wybranych hormonów...*, s. 7; N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 57.

³⁶ N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 55; A. Łuszczynska, *Nadwaga i otyłość...*, s. 28.

nia analiz uzyskanych danych empirycznych warto przytoczyć niektóre wypowiedzi badanych o wpływie wieku na występowanie otyłości:

„Z wiekiem narządy przestają pracować tak jak powinny” (dziewczyna, lat 17, grupa I);

„Im człowiek starszy, tym jego organizm wykazuje słabszą przemianę materii” (chłopiec, lat 18, grupa II).

Koniecznym wydaje się stwierdzenie, że w przypadku wieku młodzież przedstawiła opinie zgodne z poglądami naukowców. Natomiast w kwestii wpływu płci opinie licealistów odbiegały od informacji zawartych w literaturze. Największa bowiem liczba badanych uczniów (24 dziewczęta i 23 chłopców) stwierdziła, że płeć nie wywiera wpływu na pojawienie się nadmiernej masy ciała. Naukowcy twierdzą zaś, że to kobiety mają większe predyspozycje do otyłości, co w dużej mierze wiąże się z wpływem czynników psychologicznych, a także uwarunkowaniami biologicznymi³⁷.

Opinie licealistów także nie pozostawały w zgodzie z poglądami specjalistów w kwestii wpływu statusu materialnego na wystąpienie otyłości. Licealiści w większości (20 dziewcząt i 20 chłopców) wyrazili pogląd, że rodziny z wyższym statusem materialnym mają większe predyspozycje do wystąpienia otyłości i podawali następujące argumenty:

„Mają więcej pieniędzy i wydają je na większe ilości jedzenia, stać ich też na chodzenie do restauracji” (dziewczyna, lat 18, grupa I);

„Kupują jedzenie i jedzą, kiedy tylko przyjdzie im na to ochota” (chłopiec, lat 17, grupa II).

Tymczasem w literaturze specjalistycznej funkcjonują poglądy, że to posiadanie niższego statusu materialnego wiąże się z częstszym występowaniem u ludzi nadmiernej masy ciała³⁸. Badania między innymi Pattona wykazały też, że kobiety zamożniejsze są o 20 proc. szczuplejsze niż kobiety pochodzące z niższych warstw społecznych³⁹.

Poglądy licealistów o wpływie rozwoju cywilizacyjnego na powstawanie otyłości pozostawały natomiast w zgodzie z aktualnie podawanymi faktami w literaturze. Zdecydowana większość licealistów (40 dziewcząt i 36 chłopców) wskazała, że rozwój cywilizacyjny ma wpływ na występowanie otyłości — w uzasadnieniach podawali:

„Rozwój cywilizacyjny wyzwolił w ludziach lenistwo. Nikomu nie chce się gotować, nie mówiąc już o chodzeniu pieszo” (dziewczyna, lat 17, grupa I);

„Coraz więcej pojawia się restauracji szybkiej obsługi i dziwnej, przetworzonej żywności” (chłopiec, lat 18, grupa II).

³⁷ N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 55.

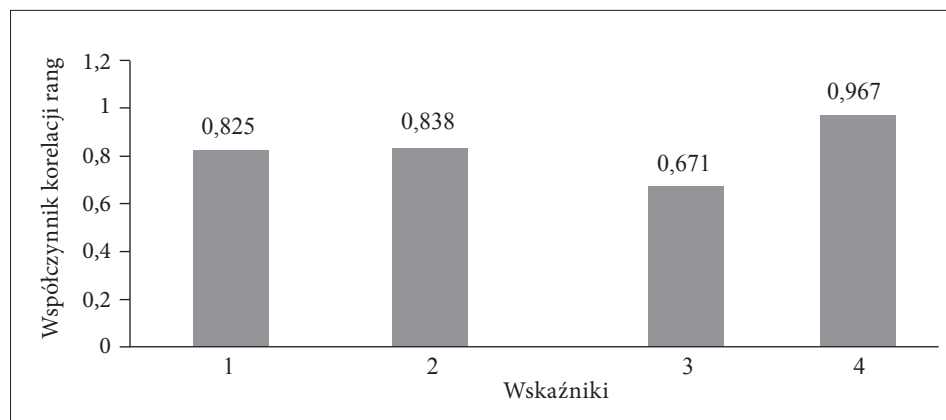
³⁸ I. Niewiadomska, A. Kulik, A. Hajduk, *Jedzenie...*, s. 100–101.

³⁹ W. Patton, 1986, za: N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 55.

Powszechnie wiadomo, że rozwój cywilizacji przyczynił się między innymi do spadku aktywności fizycznej społeczeństwa. W miarę postępu pojawiła się moda na upraszczanie i uprzyjemnianie sobie życia, zmniejszająca do minimum wysiłek fizyczny i wydatkowanie energii⁴⁰.

Przedstawione fakty empiryczne ukazujące opinie młodzieży o uwarunkowaniach środowiskowych otyłości wskazują, że niektóre poglądy uczniów odbiegały od tych zawartych w literaturze specjalistycznej. Badana młodzież adekwatnie określiła wpływ wieku i rozwoju cywilizacyjnego na powstawanie otyłości. Jej opinie natomiast o wpływie płci i statusu materialnego odbiegały od poglądów naukowców. Można więc wysunąć wniosek, że uwarunkowania środowiskowe otyłości, tak istotne w dobie współczesnej, nie są do końca zgodne u badanej młodzieży z twierdzeniami naukowców.

Zauważyć też można pewne niewielkie różnicowania w rozpatrywanych wskaźnikach dotyczących wskazywania przez badanych w wyróżnionych grupach czynników najczęściej prowadzących do otyłości z grup uwarunkowań genetycznych, biologicznych, psychologicznych oraz środowiskowych. Różnicowania te według siły związku wyliczonego współczynnikiem korelacji rang Spearmana przedstawiono graficznie (rys. 3).



Rysunek 3. Różnicowania dotyczące czynników najczęściej prowadzących do otyłości z grup uwarunkowań genetycznych, biologicznych, psychologicznych i środowiskowych w wyróżnionych grupach według siły związku wyliczonego współczynnikiem korelacji rang Spearmana

Objaśnienia:

- 1 — czynniki genetyczne
- 2 — czynniki biologiczne
- 3 — czynniki psychologiczne
- 4 — czynniki środowiskowe.

⁴⁰ N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 56.

We wszystkich rozpatrywanych poglądach wystąpiły niewielkie zróżnicowania między badanymi dziewczętami a chłopcami.

Badani licealiści o nastawieniach społecznych do osób otyłych oraz nastawienia badanych do osób z nadmierną masą ciała

Specjaliści zajmujący się problematyką wpływu nadmiernej masy ciała na psychikę osoby otyłej często podkreślają, że w dzisiejszych czasach osobom otyłym, bez względu na wiek, żyje się bardzo trudno⁴¹. Stygmatyzacja osób otyłych i przypisywanie im niepożądanych cech charakteru, w szczególności lenistwa, braku silnej woli i nieumiarkowania powodują, że osoby z nadmierną masą ciała zaczynają spostrzegać siebie takimi, za jakich uważa ich społeczeństwo⁴². Społeczeństwo zdaje się być częściej nastawione negatywnie niż pozytywnie do osób z otyłością. Ta swoista dyskryminacja przejawiająca się między innymi brakiem rozmiarów w sklepach odzieżowych dla osób z większą masą ciała wpływa niekorzystnie na ich psychikę i potęguje dodatkowo zły stan zdrowia. Z tego względu opinie badanej młodzieży o nastawieniach społeczeństwa do otyłości i osób otyłych wzięto pod uwagę w przeprowadzonym przedsięwzięciu badawczym.

Nastawienia społeczeństwa do osób otyłych

Osobom otyłym, odczuwającym negatywne nastawienia ze strony zarówno najbliższego otoczenia, jak i całego społeczeństwa często towarzyszy wysokie poczucie osamotnienia, wynikające z lęku przed nawiązywaniem relacji interpersonalnych⁴³. Poczucie akceptacji jest więc jednym z tych czynników, który ułatwia nawiązywanie tychże relacji i tym samym podnosi samoocenę jednostki i wyzwala pozytywne emocje do siebie i innych. Samoocena natomiast najczęściej dokonuje się przez odniesienie do wartości cenionych przez grupę. Jeśli więc istnieją duże różnice między tym jaka jednostka jest a jaką chciałaby być lub między tym, jakie cechy (wyglądu, charakteru) posiada a jakie cechy chcieliby widzieć u niej inni, to wtedy samoocena takiej jednostki jest niska⁴⁴. W obecnych czasach konsumpcji ludzie coraz częściej postrzegani są przez pryzmat swoich ciał⁴⁵. Dlatego też

⁴¹M.M. Jabłow, *Na bakier z jedzeniem...*, s. 91; A. Gaworow, A. Głębocka, *Jakość życia współczesnego człowieka: wybrane problemy*, Kraków 2008, s. 25; M. Piłska, M. Jeżewska-Zychowicz, *Psychologia żywienia*, Warszawa 2008, s. 126.

⁴²M.M. Jabłow, *Na bakier z jedzeniem...*, s. 91

⁴³N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 69.

⁴⁴D. Borecka-Biernat, K. Węglowska-Rzepa, *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego*, Wrocław 2000, s. 56.

⁴⁵Z. Melosik, *Ciało i zdrowie...*, s. 89.

można stwierdzić, że w kulturze konsumpcji, gdzie troska o ciało przesłoniła troskę o umysł, nastawienia społeczeństwa do zjawiska otyłości i osób z nadmierną masą ciała będą dalekie od pozytywnych. Poglądy badanych o nastawieniach społeczeństwa do otyłości zawarto w tabeli 10. Z uzyskanych danych faktograficznych jasno wynika, że tylko jedna badana licealistka uznała nastawienie społeczeństwa do osób otyłych jako pozytywne. Większość badanych dziewcząt (33 osoby) i chłopców (25 osób) stwierdziła, że społeczeństwo przejawia negatywny stosunek do osób z nadmierną masą ciała:

„Wygląd zewnętrzny jest zbyt ważny dla zbyt wielu ludzi” (dziewczyna, lat 18, grupa I);

„Czasem jestem świadkiem, jak ktoś wyśmiewa grube osoby. Dzisiejsze społeczeństwo to chyba sami wzrokowcy” (dziewczyna, lat 18, grupa I);

„Dzisiaj trzeba dobrze wyglądać. Kto nie wygląda dobrze nie jest akceptowany” (chłopiec, lat 17, grupa II).

W swoich uzasadnieniach młodzież uwypuklała duże znaczenie wyglądu zewnętrznego w procesie postrzegania innych. Informacje zawarte w literaturze specjalistycznej zdają się potwierdzać ich poglądy. W roku 1996 w Szwecji prowadzone były badania, do których losowo przydzieleni studenci mieli rozpatrywać podania o pracę, załączone do nich były fotografie otyłych i szczupłych osób. Wyniki tych badań wykazały jednoznacznie negatywne nastawienie studentów do osób z nadmierną masą ciała. Badani studenci rozpatrywali podania o pracę z fotografiami osób otyłych bardziej surowo niż podania osób szczupłych, mimo że nadmierna masa ciała nie stanowiłaby dla tych osób przeszkody w wykonywaniu obowiązków zawodowych⁴⁶.

Pozostali badani licealiści (14 dziewcząt i 16 chłopców) wskazali na obojętne nastawienie społeczeństwa, podając, że wielu ludzi traktuje osoby z otyłością normalnie, mając ich za swoich znajomych, współpracowników czy sąsiadów.

Uzyskane dane empiryczne przedstawiają niepokojący obraz. Większość bowiem badanych licealistów wskazała na negatywne nastawienie społeczeństwa do osób otyłych. Tylko jedna uczennica wyraziła opinię o pozytywnym stosunku społeczeństwa do osób z nadmierną masą ciała. W uzasadnieniach zaś często pojawiały się zdania o ogromnym znaczeniu atrakcyjności fizycznej dla ludzi i ocenianiu innych przez pryzmat wyglądu zewnętrznego. To podkreślanie znaczenia wyglądu zewnętrznego przez badaną młodzież także budzi pewien niepokój. Szczególnie dziewczęta w okresie dojrzewania przywiązują zbyt dużą wagę do własnego wizerunku,

⁴⁶G. Rossner, 1995, za: N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 68.

co często skutkuje próbowaniem nowych diet, nadmiernym odchudzaniem się, a w konsekwencji powstawaniem zaburzeń odżywiania się.

Reakcje innych ludzi podobnie jak ich nastawienia także wpływają na funkcjonowanie jednostki w otoczeniu społecznym. Warto zaznaczyć, że wpływ reakcji innych ludzi jest tym silniejszy, im więcej zależy jednostce na ich opiniach i im bardziej liczy się ona z ich sądami⁴⁷. W rozwiniętych krajach zachodnich hołdujących atrakcyjności fizycznej osoby z nadmierną masą ciała często spotykają się z negatywnym reagowaniem ze strony otoczenia. Z tego względu opinie badanej młodzieży o reakcjach otoczenia społecznego do osób otyłych wzięto pod uwagę w prowadzonym przedsięwzięciu badawczym (tab. 11).

Z danych zawartych w tabeli wynika, że wśród reakcji przejawianych przez społeczeństwo w stosunku do osób o większych wymiarach badana młodzież w większości (35 dziewcząt i 27 chłopców) wskazała na unikanie kontaktu z osobami otyłymi. Oto niektóre z wypowiedzi badanych prezentujących ich stanowiska:

„Często widzę osoby otyłe chodzące samotnie. Wydaje mi się, że mają mało znajomych” (dziewczyna, lat 16, grupa I);

„Wiadomo, że każdy by chciał przebywać w towarzystwie atrakcyjnych osób. Dodaje to pewności siebie. Kontakty z osobami otyłymi nie należą do takich, na których ludziom zależy” (chłopiec, lat 19, grupa II).

Ponadto część badanych (13 dziewcząt i 10 chłopców) wskazała, że osoby otyłe budzą w społeczeństwie litość, a jedna badana wśród reakcji otoczenia społecznego na osoby z nadmierną masą ciała wymieniła podziw. Według badanych częstą reakcją ludzi na osoby otyłe była też obojętność. Pogłębieniem uzyskanych faktów są argumenty badanych, dlatego niektóre z nich przytoczono:

„Uważam, że osoby otyłe budzą w społeczeństwie podziw, bo na pewno trudno im funkcjonować w otoczeniu szczupłych osób i krążących komentarzy, że należy o siebie dbać i dobrze wyglądać” (dziewczyna, lat 16, grupa I);

„Społeczeństwo odczuwa litość widząc osoby otyłe. Ich wygląd często powoduje, że ludziom jest ich żal” (dziewczyna, lat 17, grupa I).

W przypadku wymieniania negatywnych reakcji społeczeństwa do osób z nadmierną masą ciała badana młodzież była bardziej jednomyślna. Zdecydowana bowiem większość badanych wskazała na dyskryminację (35 dziewcząt i 36 chłopców) oraz na przemoc słowną (39 dziewcząt i 37 chłopców) i można stwierdzić, że poglądy badanych w tej kwestii nie odbiegały od informacji zawartych w literaturze specjalistycznej. W publikacjach naukowych często bowiem można znaleźć dane o przejawach dyskryminacji wobec osób otyłych. Osobom z nadmierną masą ciała przy-

⁴⁷M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999, s. 221.

pisywane są niższe kompetencje zawodowe, a co się z tym łączy, rzadziej zatrudnia się ich na wyższych stanowiskach. Nawet małe dzieci dyskryminują swoich młodszych kolegów z nadmierną masą ciała. Wyniki badań psychologicznych wykazują, że już dzieci w wieku 5 lat chętniej wybierają fotografie osób szczupłych, a otyłość kojarzą z kłamstwem, lenistwem, brudem i głupotą⁴⁸. Tylko pojedyncze osoby stwierdziły, że osoby z nadmierną masą ciała nie spotykają się z żadnymi negatywnymi reakcjami ze strony społeczeństwa.

Z poglądów badanej młodzieży i ich uzasadnień wynika, że badani uczniowie dość surowo potraktowali społeczeństwo w jego nastawieniach i reakcjach wobec osób otyłych. Zdaniem bowiem większości badanej młodzieży społeczeństwo posiada negatywne nastawienie do osób otyłych. Tylko jedna uczennica wskazała na nastawienie pozytywne. Przy wyrażaniu opinii o reakcjach społecznych wobec osób otyłych okazało się, że badana młodzież nie była do końca konsekwentna. Otóż najczęściej badani wskazywali na unikanie kontaktu, ale część uczniów stwierdziła także, że osoby otyłe budzą w społeczeństwie litość. Wśród reakcji negatywnych zdecydowana większość młodzieży wymieniała dyskryminację i przemoc słowną. Uzyskane fakty empiryczne nie napawają optymizmem, jeśli tak młoda część społeczeństwa wyraża opinie o tak niepożądanych zachowaniach społeczeństwa wobec osób z nadmierną masą ciała, wspieranych dodatkowo wypowiedziami badanych, że widzieli i słyszeli przejawy tych negatywnych reakcji.

Nastawienia badanych do osób otyłych

Otyłość u osoby nią dotkniętej w wielu przypadkach powoduje negatywne nastawianie się do człowieka nie tylko do samego siebie, ale także do innych. Negatywny odbiór społeczny przyczynia się do wcześniej wspomnianej obniżonej samooceny, poczucia winy oraz wstydu. To z kolei doprowadza osoby otyłe do izolowania się w celu uniknięcia negatywnych reakcji społecznych. Jedynym zaś ratunkiem zdaje się być jedzenie. Dla wielu ludzi z nadmierną masą ciała spożywanie posiłków staje się sposobem regulowania negatywnych emocji, napięć, frustracji, które często są skutkiem właśnie negatywnego odnoszenia się pozostałych członków społeczeństwa a nawet członków rodzin do osób otyłych. Należy więc uświadomić społeczeństwu, że jego negatywne reakcje w dużej mierze przyczyniają się do zakłóceń w prawidłowym funkcjonowaniu osób otyłych w otoczeniu społecznym⁴⁹. W opiniach badanych licealistów nastawienia społeczeństwa do osób z otyłością w większości przedstawiały się negatywnie. Materiał

⁴⁸N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*, s. 68–69.

⁴⁹I. Niewiadomska, A. Kulik, A. Hajduk, *Jedzenie...*, s. 131.

empiryczny dotyczący nastawień samych badanych licealistów do osób z nadmierną masą ciała zawarto w tabeli 12. Z uzyskanych danych faktograficznych wynika, że badana młodzież nie była jednomyślna w podawaniu własnego stosunku do osób otyłych. Większość bowiem badanych dziewcząt (29 osób) i spora liczba chłopców (19 osób) uznała swój stosunek do osób z nadmierną masą ciała jako pozytywny:

„To są przecież zwykli, normalni ludzie, ciało nie jest związane z osobowością” (dziewczyna, lat 17, grupa I);

„Znam wiele osób otyłych, które są wspaniałymi ludźmi” (dziewczyna, lat 18, grupa I);

„Nie liczy się wygląd, a charakter osoby” (chłopiec, lat 18, grupa II).

Najwięcej natomiast chłopców (22 osoby) wskazało, że ich nastawienie do osób z otyłością było obojętne. W celu głębszego poznania podanych faktów przytoczenia wymagają niektóre uzasadnienia badanych chłopców:

„Osoby otyłe wydają się sympatyczniejsze, ale mniej atrakcyjne” (chłopiec, lat 18, grupa II);

„Traktuję ich jak normalnych ludzi” (chłopiec, lat 18, grupa II).

Warto też podkreślić, że żadna z badanych uczennic nie wyraziła negatywnego stosunku do osób z otyłością, podczas gdy 7 chłopców wskazało na negatywne nastawienia, uzasadniając odpowiedzi następującymi argumentami:

„Sam nie chciałbym być otyły, dbam o siebie, żeby do tego nie doszło i tego samego oczekuję od pozostałych ludzi” (chłopiec, lat 17, grupa II);

„Osoby otyłe wydają mi się niechlujne. Nie lubię przebywać w ich towarzystwie” (chłopiec, lat 18, grupa II).

Na pytanie czy wygląd zewnętrzny ma wpływ na stosunek badanej młodzieży do osób z nadmierną masą ciała, większość licealistów (36 dziewcząt i 25 chłopców) stwierdziła, że wygląd zewnętrzny osób otyłych nie wywierał wpływu na ich nastawienia, w uzasadnieniach podając, że nie powinno się oceniać ludzi po wyglądzie, że liczy się inteligencja, osobowość i kultura osobista. Część jednak badanych (9 dziewcząt i 13 chłopców) stwierdziła, że wygląd zewnętrzny nie był dla nich obojętnym czynnikiem przy wyrażaniu stosunku do osób z nadmierną masą ciała. Argumentami potwierdzającymi ich stanowiska były:

„Często wyglądają niechlujnie, nie lubię tego widoku” (dziewczyna, lat 17, grupa I);

„Jestem wzrokowcem i pierwsze wrażenie jest dla mnie ważne” (chłopiec, lat 18, grupa II);

„Często śmiesz mi wygląd zewnętrzny tych osób” (chłopiec, lat 17, grupa II).

Poznanie nastawień badanej młodzieży wzbudza zainteresowanie tym, jakie były jej najczęstsze reakcje na osoby otyłe. Często zdarza się, że twierdzenia przyjmowane teoretycznie nie znajdują odzwierciedlenia w rzeczywistości. Deklarowane reakcje badanych zawarto w tabeli 13.

Z uzyskanych danych empirycznych wynika, że reakcją większości badanych na osoby otyłe była obojętność — tak stwierdziło 28 dziewcząt i 25 chłopców:

„Otyłość u innych osób nie stanowi dla mnie przeszkody” (dziewczyna, lat 16, grupa I);

„Są normalnymi ludźmi, tyle że mają problem z wagą” (dziewczyna, lat 17, grupa I).

Ponadto u części badanych osoby otyłe wzbudzały litość, a u kilku także podziw. W celu bardziej dokładnej analizy warto przytoczyć argumenty badanych:

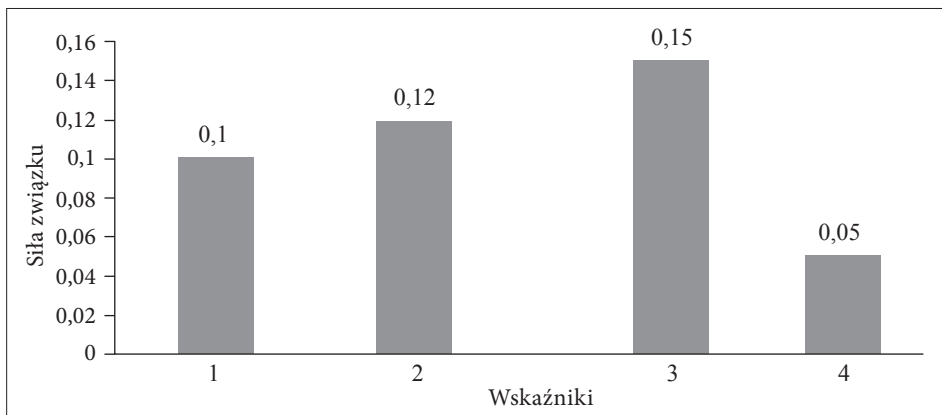
„Wzbudzają mój podziw, bo na pewno ciężko im się żyje, gdy wokół tyłu ludzi mówi o swoim wyglądzie i dbaniu o siebie” (dziewczyna, lat 17, grupa I);

„Podziwiam, bo często widzę, jak im trudno w kontaktach z innymi, zwłaszcza dobrze wyglądającymi ludźmi” (chłopiec, lat 18, grupa II).

Warto też dodać, że dwóch chłopców unikało kontaktów z osobami otyłymi, uzasadniając, że nie lubią przebywać w towarzystwie osób otyłych, a część badanych, bo 7 dziewcząt i 11 chłopców stwierdziło, że traktowali osoby otyłe normalnie, tak jak ludzi z prawidłową masą ciała.

Można przyjąć, że reakcje badanych w większości nie odbiegały od wcześniej wskazanych przez nich pozytywnych i obojętnych stosunków do osób otyłych. Trzeba jednak podkreślić, że tylko dwóch chłopców wskazało na własne negatywne reakcje wobec osób otyłych, a mianowicie na unikanie kontaktów z osobami z nadmierną masą ciała, podczas gdy negatywne nastawienia wcześniej zadeklarowało 7 badanych uczniów. Można więc wywnioskować, że badani chłopcy nie byli konsekwentni w wyrażaniu własnych nastawień do osób z nadmierną masą ciała.

Trzeba też zaznaczyć, że w przedstawionych wskaźnikach dotyczących nastawień społeczeństwa do osób otyłych w poglądach badanych oraz nastawień i reakcji samej badanej młodzieży do osób z nadmierną masą ciała zauważa się pewne zróżnicowania między badanymi w wyróżnionych grupach, aczkolwiek są one niewielkie. Zostały one przedstawione graficznie według siły związku wyliczonego współczynnikiem kontyngencji C (rys. 4).



Rysunek 4. Różnicowania w opiniach badanych o nastawieniach społeczeństwa do osób otyłych oraz w nastawieniach i reakcjach badanej młodzieży do osób otyłych w wyróżnionych grupach według siły związku wyliczonego współczynnikiem kontyngencji C

Objaśnienia:

- 1 — nastawienia społeczeństwa do osób otyłych według badanych w wyróżnionych grupach
- 2 — stosunek badanych do osób otyłych w wyróżnionych grupach
- 3 — wpływ wyglądu zewnętrznego na stosunek badanych do osób otyłych w wyróżnionych grupach
- 4 — reakcje badanych wobec osób otyłych w wyróżnionych grupach.

W analizowanych wskaźnikach największe różnicowania jawią się w odpowiedziach badanych z wyróżnionych grup o wpływie wyglądu zewnętrznego osób otyłych na nastawienia badanych do tych ludzi, natomiast najmniejsze różnicowania jawią się w reakcjach badanych wobec osób otyłych.

Podsumowanie

W opracowaniu starano się ukazać, raczej w ogólnych zarysach, zgromadzony materiał empiryczny ukazujący poglądy badanych licealistów o otyłości. Podane fakty wskazują, że badana młodzież dość dobrze orientowała się w kwestiach dotyczących przyczyn powstawania u ludzi nadmiernej masy ciała, udzielając odpowiedzi i podając uzasadnienia zgodne z poglądami naukowców funkcjonującymi w literaturze. Mimo że w najbliższym otoczeniu u wielu badanych występowały osoby otyłe, to jednak niewielu licealistów potrafiło wskazać prawidłowe wskaźniki procentowe osób oty-

łych na świecie i w Polsce. Z poglądów badanych ponadto można wywnioskować, że otoczenie społeczne jest raczej negatywnie nastawione do osób z nadmierną masą ciała, aczkolwiek, co warto podkreślić, badani licealiści własne nastawienia do osób z otyłością w większości określili jako pozytywne lub obojętne. Przypomnieć jednak wypada, że były to tylko badania pilotażowe, a ich wyników nie należy uogólniać. Prowadzone będą bowiem dalsze badania w tym zakresie, które przedstawione zostaną w szerszym opracowaniu.

Tabele

Tabela 1. Cechy społeczno-demograficzne badanych

Cechy społeczno-demograficzne badanych	Wskaźniki tych cech		Badani			
			I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
			N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
			lb.	proc.	lb.	proc.
Wiek badanych	do 16 lat (16 lat)		2	4	1	2
	17 lat		34	68	22	44
	18 lat		14	28	26	52
	19 lat		–	–	1	2
Opóźnienia w nauce badanych	występowały	trudności w przyswajaniu treści programowych	2	4	2	4
		negatywne nastawienie nauczyciela	5	10	5	10
		niechęć do nauki	5	10	5	10
		własne lenistwo	13	26	13	26
	inne okoliczności	choroby	1	2	–	–
		stresy	1	2	–	–
nie występowały		31	62	33	66	
Wielkości zamieszkiwanych miejscowości	wsie		18	36	8	16
	miasta do 20 tys. mieszkańców		9	18	16	32
	miasta od 50 do 100 tys. mieszkańców		23	46	26	52
Pochodzenie społeczne	robotnicze		20	40	15	30
	chłopskie		7	14	2	4
	inteligentne		14	28	28	56
	rzemieślnicze		8	16	3	6
	inne		1	2	2	4
		$\chi^2 = 7,594 > \chi^2 \alpha 0,05 = 3,841; ss = 1; C = 0,27$ $\rho = 0,875; N = 7$ $\chi^2 = 0,362 < \chi^2 \alpha 0,05 = 3,841; ss = 1; C = 0,07$ $\chi^2 = 3,398 > \chi^2 \alpha 0,10 = 2,705; ss = 1; C = 0,2$				

Uwaga 1. Liczba odpowiedzi we wskaźniku 2 przekracza liczbę badanych, gdyż badani podawali więcej niż jedną odpowiedź.

Uwaga 2. We wskaźniku 4 w wyliczeniach testu χ^2 nie uwzględniono „inne odpowiedzi”.

Tabela 2. Cechy biograficzne badanych

Cechy biograficzne badanych	Rozpatrywane wskaźniki według wypowiedzi badanych		Badani			
			I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
			N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
			lb.	proc.	lb.	proc.
Struktury rodzin badanych	pełne zgodne		35	70	43	86
	pełne konfliktowe		7	14	2	4
	niepełne z powodu śmierci ojca		4	8	1	2
	rozbite		3	6	4	8
	zrekonstruowane		1	2	–	–
Posiadanie rodzeństwa przez badanych		1	25	50	24	48
		2	6	12	9	18
		3	8	16	6	12
		4	1	2	–	–
	nie posiadali		10	20	11	22
Wykształcenie matek	podstawowe		1	2	–	–
	zawodowe		10	20	9	18
	średnie zawodowe		12	24	10	20
	średnie ogólnokształcące		11	22	10	20
	wyższe zawodowe		6	12	3	6
	wyższe magisterskie		9	18	17	34
	nie wiem		1	2	1	2
Wykształcenie ojców	podstawowe		2	4	–	–
	zawodowe		18	36	7	14
	średnie zawodowe		12	24	13	26
	średnie ogólnokształcące		6	12	4	8
	wyższe zawodowe		2	4	5	10
	wyższe magisterskie		8	16	19	38
	nie wiem		2	4	2	4
Prace matek	pracowały		28	56	44	88
	były na rencie		–	–	1	2
	były na emeryturze		3	6	1	2
	nie pracowały		14	28	4	8
	inne okoliczności		5	10	–	–

Tabela 2. cd.

Cechy biograficzne badanych	Rozpatrywane wskaźniki według wypowiedzi badanych	Badani			
		I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
		N=50 (100%)		N=50 (100%)	
		lb.	proc.	lb.	proc.
Prace ojców	pracowali	41	82	44	88
	byli na rencie	3	6	1	2
	byli na emeryturze	1	2	2	4
	nie pracowali	1	2	-	-
	inne okoliczności	4	8	3	6
Oceny sytuacji materialnej według badanych	bardzo dobre	9	18	17	34
	dobrze	23	46	25	50
	średnie	16	32	8	16
	złe	2	4	-	-
$\chi^2 = 3,448 > \chi^2 \alpha 0,10 = 2,705$; $ss = 1$; $C = 0,18$ $\chi^2 = 0,06 > \chi^2 \alpha 0,95 = 0,004$; $ss = 1$; $C = 0,06$ $\chi^2 = 0,662 > \chi^2 \alpha 0,50 = 0,455$; $ss = 1$; $C = 0,09$ $\chi^2 = 6,461 > \chi^2 \alpha 0,05 = 3,841$; $ss = 1$; $C = 0,25$ $\chi^2 = 17,371 > \chi^2 \alpha 0,05 = 3,841$; $ss = 1$; $C = 0,39$ $\chi^2 = 0,731 > \chi^2 \alpha 0,50 = 0,455$; $ss = 1$; $C = 0,09$ $\chi^2 = 3,092 > \chi^2 \alpha 0,10 = 2,705$; $ss = 1$; $C = 0,17$					

Uwaga 1. We wskaźniku 1 w wyliczeniach χ^2 nie uwzględniono „rodziny zrekonstruowane”.

Uwaga 2. We wskaźniku 2 w wyliczeniach χ^2 nie uwzględniono „czworo rodzeństwa”.

Uwaga 3. We wskaźniku 3 i 4 w wyliczeniach χ^2 nie uwzględniono „nie wiedzieli”.

Uwaga 4. We wskaźniku 5 w wyliczeniach χ^2 nie uwzględniono „były na rencie”.

Tabela 3. Źródła wiedzy badanych i posiadana wiedza o otyłości badanych

Źródła wiedzy i posiadana wiedza o otyłości badanych	Rozpatrywane wskaźniki według wypowiedzi badanych		Badani			
			I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
			N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
			lb.	proc.	lb.	proc.
Źródła wiedzy o otyłości	informacje zdobyte w domu		17	34	16	32
	rozmowy z rodzicami		14	28	12	24
	wiadomości zdobyte w szkole		24	48	17	34
	rozmowy z rówieśnikami		23	46	17	34
	internet		37	74	34	68
	telewizja		35	70	37	74
	czasopisma		35	70	22	44
	radio		7	14	8	16
	książki		7	14	4	8
	inne źródła	lekarze	1	2	–	–
		własny rozum	–	–	1	2
nie czerpali wiadomości z żadnych źródeł		–	–	1	2	
Wyniki współczynnika korelacji rang ρ Spearmana	$\rho = 0,970, N = 12$					

Uwaga 1. Liczba odpowiedzi we wskaźniku 1 przekracza liczbę badanych, gdyż badani podawali więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 4. Występowanie w bliskim otoczeniu osób otyłych według badanych

Występowanie w bliskim otoczeniu osób otyłych wg badanych	Wskaźniki według wypowiedzi badanych		Badani			
			I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
			N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
			lb.	proc.	lb.	proc.
Występowanie osób otyłych w rodzinie	występowały	matki	8	16	3	6
		ojcowie	2	4	7	14
		siostry	2	4	3	6
		bracia	1	2	4	8
		babcie	4	8	6	12
		dziadkowie	3	6	1	2
	inni krewni	ciocie	8	16	2	4
		wujkowie	7	14	1	2
kuzynki		3	6	–	–	
nie występowały		26	52	32	64	
Występowanie osób otyłych w bliskim otoczeniu	występowały	przyjaciele	5	10	1	2
		koledzy	5	10	13	26
		koleżanki	21	42	11	22
		inne osoby	8	16	3	6
		znajomi sąsiedzi	–	–	1	2
nie występowały		13	26	20	40	
Wyniki współczynnika korelacji rang ρ Spearmana	$\rho = -0,367; N = 9$ $\rho = 0,525; N = 5$					

Uwaga 1. Liczba odpowiedzi we wskaźniku 1 i 2 przekracza liczbę badanych, gdyż badani podawali więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 5. Rozmiary otyłości na świecie i w Polsce w poglądach badanych

Rozmiary otyłości na świecie i w Polsce w poglądach badanych	Rozpatrywane wskaźniki według wypowiedzi badanych		Badani				
			I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy		
			N = 50 (100%)		N = 50 (100%)		
			lb.	proc.	lb.	proc.	
Procent osób otyłych na świecie według badanych	0–10 proc.	2	1	2	–	–	
		5	1	2	–	–	
		10	–	–	5	10	
	11–20 proc.	15	1	2	4	8	
		20	3	6	8	16	
		25	3	6	2	4	
	21–40 proc.	28	1	2	–	–	
		30	9	18	9	18	
		35	1	2	4	8	
		40	10	20	1	2	
		45	2	4	2	4	
	41–60 proc.	49	1	2	–	–	
		50	3	6	6	12	
		60	8	16	5	10	
		65	1	2	1	2	
	61–80 proc.	70	1	2	1	2	
		75	1	2	1	2	
		80	2	4	–	–	
		85	–	–	1	2	
	81–100 proc.	90	1	2	–	–	
	Procent osób otyłych w Polsce według badanych	0–10 proc.	5	–	–	3	6
			10	7	14	5	10
		11–20 proc.	15	1	2	6	12
20			8	16	6	12	
25			2	4	7	14	
21–40 proc.		30	10	20	11	22	
		35	3	6	1	2	
		40	8	16	5	10	
41–60 proc.		45	1	2	1	2	
		50	5	10	3	6	
		55	–	–	1	2	
		60	2	4	–	–	

Tabela 5. cd.

Rozmiary otyłości na świecie i w Polsce w poglądach badanych	Rozpatrywane wskaźniki według wypowiedzi badanych	Badani			
		I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
		N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
		lb.	proc.	lb.	proc.
Zwiększanie się zjawiska otyłości na świecie	zwiększa się	39	78	37	74
	nie zwiększa się	1	2	3	6
	nie wiedzieli	10	20	10	20
Zwiększanie się zjawiska otyłości w Polsce	zwiększa się	35	70	35	70
	nie zwiększa się	2	4	4	8
	nie wiedzieli	13	26	11	22
Wyniki współczynnika korelacji rang ρ Spearmana oraz wynik χ^2 i współczynnika kontyngencji C	$\chi^2 = 1,617 > \chi^2 \alpha 0,50 = 0,455$; ss = 1; C = 0,14 $\chi^2 = 0,654 > \chi^2 \alpha 0,50 = 0,455$; ss = 1; C = 0,1				

Uwaga 1. Zakreślono prawidłowe odpowiedzi.

Uwaga 2. We wskaźniku 3 i 4 w wyliczeniach testu χ^2 nie uwzględniono „nie wiedzieli”.

Tabela 6. Uwarunkowania genetyczne otyłości w poglądach badanych

Uwarunkowania genetyczne otyłości w poglądach badanych	Rozpatrywane wskaźniki według wypowiedzi badanych		Badani			
			I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
			N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
			lb.	proc.	lb.	proc.
Czynniki genetyczne najczęściej powodujące powstawanie otyłości według badanych	skłonności do objadania się odziedziczona po rodzicach		14	28	12	24
	niewrażliwość na działanie leptyny		4	8	7	14
	otyłość rodziców		9	18	15	30
	zwiększone tendencje do odkładania tłuszczu		14	28	8	16
	wrodzone nieprawidłowości w działaniu mechanizmów regulujących wagę ciała jednostki		5	10	8	16
	choroby gruczołów dokrewnych		6	12	4	8
	zaburzenia hormonalne		5	10	7	14
	inne odpowiedzi	przyjmowanie hormonów	1	2	-	-
		lenistwo	-	-	1	2
		wszystkie wymienione	1	2	1	2
nie wiedzieli		5	10	3	6	
Prawdopodobieństwo wystąpienia otyłości u dziecka, jeśli oboje rodzice są otyli	20 proc.		3	6	10	20
	40		16	32	8	16
	60		15	30	17	34
	80		10	20	10	20
	nie wiedzieli		6	12	5	10
Wyniki współczynnika korelacji rang Spearmana oraz wynik χ^2 i współczynnika kontyngencji C Pearsona	$\rho = 0,825; N = 11$ $\chi^2 = 0,566 > \chi^2_{\alpha 0,50} = 0,455; ss = 1; C = 0,08$					

Uwaga 1. Liczba odpowiedzi we wskaźniku 1 przekracza liczbę badanych, gdyż badani podawali więcej niż jedną odpowiedź.

Uwaga 2. Zakreślono prawidłową odpowiedź.

Uwaga 3. We wskaźniku 2 w wyliczeniach χ^2 nie uwzględniono „nie wiedzieli”.

Tabela 7. Uwarunkowania biologiczne otyłości w poglądach badanych

Czynniki biologiczne najczęściej powodujące powstawanie otyłości według badanych	Badani			
	I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
	N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
	lb.	proc.	lb.	proc.
Zaburzenia w mechanizmach odpowiedzialnych za regulację apetytu, szczególnie upośledzenie mechanizmu sytości	18	36	10	20
Dostarczanie organizmowi zbyt dużej liczby węglowodanów powodujących zwiększenie wydzielania insuliny, doprowadzającej do magazynowania tłuszczu	19	38	19	38
Niepohamowane uczucia głodu, będące odpowiedzią na zbyt rzadkie spożywanie pokarmów	10	20	3	6
Pochłanianie zbyt dużych ilości węglowodanów w sezonowych zaburzeniach nastroju	12	24	6	12
Zmniejszone zużycie energii	16	32	12	24
Wysokie liczby komórek tłuszczowych	8	16	6	12
Obniżenie poziomu serotoniny, doprowadzające do pozbawienia mózgu szansy oparcia się pokusie jedzenia	3	6	4	8
Wszystkie wymienione czynniki	–	–	2	4
Nie wiedzieli	3	6	6	12
Wyniki współczynnika korelacji rang ρ Spearmana	$\rho = 0,838; N = 9$			

Uwaga 1. Liczba odpowiedzi przekracza liczbę badanych, gdyż badani podawali więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 8. Uwarunkowania psychologiczne otyłości w poglądach badanych

Czynniki psychologiczne najczęściej powodujące powstawanie otyłości według badanych	Badani			
	I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
	N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
	lb.	proc.	lb.	proc.
Istnienie „fałszywego głodu”, stanowiącego wyuczoną reakcję na stres	14	28	18	36
Słaba kontrola jednostek nad swoimi zachowaniami	5	10	10	20
Niska tolerancja na negatywne emocje	15	30	7	14
Nieprzyjmowanie do wiadomości przyrostu wagi	10	20	6	12
Braki silnej woli	15	30	13	26
Negatywne obrazy własnej osoby	9	18	3	6
Napięcia emocjonalne przeżywane przez jednostki	4	8	4	8
Wszystkie wymienione czynniki	1	2	1	2
Nie wiedzieli	–	–	5	10
Wyniki współczynnika korelacji rang ρ Spearmana	$\rho = 0,671; N = 9$			

Uwaga. Liczba odpowiedzi we wskaźniku 1 przekracza liczbę badanych, gdyż badani podawali więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 9. Uwarunkowania środowiskowe otyłości w poglądach badanych

Uwarunkowania środowiskowe otyłości w poglądach badanych	Rozpatrywane wskaźniki według wypowiedzi badanych	Badani			
		I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
		N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
		lb.	proc.	lb.	proc.
Czynniki środowiskowe najczęściej powodujące powstawanie otyłości według badanych	przekarmianie	12	24	11	22
	nieznajomość zasad prawidłowego, racjonalnego żywienia	22	44	22	44
	powszechna dostępność wysokokalorycznych produktów	15	30	9	18
	nieprawidłowe, utrwalone w rodzinach sposoby żywienia	14	28	15	30
	zamieszkiwanie w mieście	3	6	2	4
	brak aktywności fizycznej	22	44	21	42
	stosowanie doustnych środków antykoncepcyjnych	3	6	2	4
	stosowanie hormonalnych środków farmakologicznych	1	2	2	4
	inne odpowiedzi (jakie?)	1	2	1	2
	nie wiedzieli	–	–	1	2
Wiek a powstawanie otyłości	ma wpływ	23	46	23	46
	nie ma wpływu	19	38	12	24
	inne odpowiedzi	1	2	1	2
	nie wiedzieli	7	14	14	28
Płeć a powstawanie otyłości	kobiety	16	32	8	16
	mężczyźni	4	8	5	10
	płeć nie ma wpływu	24	48	23	46
	inne odpowiedzi	1	2	4	8
	nie wiedzieli	5	10	9	18
	inne odpowiedzi	5	10	3	6
	nie wiedzieli	4	8	10	20
Statusy materialne rodzin a powstawanie otyłości	wyższe statusy materialne	20	40	20	40
	niższe statusy materialne	12	24	7	14
	statusy materialne rodzin nie mają wpływu	11	22	15	30
	inne odpowiedzi	–	–	1	2
	nie wiedzieli	7	14	7	14

Tabela 9. cd.

Uwarunkowania środowiskowe otyłości w poglądach badanych	Rozpatrywane wskaźniki według wypowiedzi badanych	Badani			
		I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
		N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
		lb.	proc.	lb.	proc.
Rozwój cywilizacyjny a powstawanie otyłości	ma wpływ	40	80	36	72
	nie ma wpływu	1	2	4	8
	inne odpowiedzi	1	2	1	2
	nie wiedzieli	8	16	9	18
Wyniki współczynnika korelacji rang ρ Spearmana oraz wynik χ^2 i współczynnika kontyngencji C	$\rho = 0,967; N = 10$ $\chi^2 = 0,984 > \chi^2 \alpha 0,10 = 2,705; ss = 1; C = 0,1$ $\chi^2 = 0,732 > \chi^2 \alpha 0,50 = 0,455; ss = 1; C = 0,1$ $\chi^2 = 1,093 > \chi^2 \alpha 0,50 = 0,016; ss = 1; C = 0,12$ $\chi^2 = 2,932 > \chi^2 \alpha 0,10 = 2,705; ss = 1; C = 0,19$				

Uwaga 1. Liczba odpowiedzi we wskaźniku 1 przekracza liczbę badanych, gdyż badani podawali więcej niż jedną odpowiedź.

Uwaga 2. We wskaźniku 2, 3, 4 i 5 w wyliczeniach χ^2 nie uwzględniono „inne odpowiedzi” oraz „nie wiedzieli”.

Tabela 10. Nastawienia społeczeństwa do otyłości w poglądach badanych

Nastawienia społeczeństwa wobec osób otyłych w poglądach badanych	Badani			
	grupa I dziewczęta		grupa II chłopcy	
	N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
	lb.	proc.	lb.	proc.
Pozytywne	1	2	–	–
Negatywne	33	66	25	50
Obojętne	14	28	16	32
Nie wiedzieli	2	4	9	18
Wyniki współczynnika χ^2 oraz współczynnika kontyngencji C	$\chi^2 = 0,937 > \chi^2 \alpha 0,50 = 0,455; ss = 1; C = 0,1$			

Uwaga. W wyliczeniach χ^2 nie uwzględniono odpowiedzi „nastawienia pozytywne” oraz „nie wiedzieli”.

Tabela 11. Reakcje społeczeństwa wobec osób otyłych w poglądach badanych

Reakcje społeczeństwa wobec osób otyłych w poglądach badanych	Rozpatrywane wskaźniki według wypowiedzi badanych	Badani			
		grupa I dziewczęta		grupa II chłopcy	
		N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
		lb.	proc.	lb.	proc.
Najczęstsze reakcje otoczenia wobec osób otyłych według badanych	odczuwanie litości	13	22	10	16
	odczuwanie podziwu	1	2	–	–
	unikanie kontaktu z osobami otyłymi	35	56	27	40
	obojętność	8	14	17	30
	inne odpowiedzi	2	4	6	12
	nie wiedzieli	1	2	1	2
Negatywne reakcje społeczeństwa wobec osób otyłych według badanych	dyskryminacja	35	70	36	72
	przemoc słowna	39	78	37	74
	przemoc fizyczna	7	14	9	18
	brak negatywnych reakcji	1	2	2	4
	inne odpowiedzi	2	4	1	2
	nie wiedzieli	–	–	–	–
Wyniki współczynnika korelacji rang ρ Spearmana	$\rho = 0,929; N = 6$ $\rho = 0,943; N = 6$				

Uwaga. Liczba odpowiedzi we wskaźniku 1 i 2 przekracza liczbę badanych, gdyż badani podawali więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 12. Nastawienia badanych do osób otyłych

Nastawienia badanych do osób otyłych	Rozpatrywane wskaźniki według wypowiedzi badanych	Badani			
		I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
		N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
		lb.	proc.	lb.	proc.
Stosunek badanych wobec osób otyłych	pozytywny	29	58	19	36
	negatywny	–	–	7	14
	obojętny	20	44	22	40
	nie wiedzieli	1	2	2	4
Wygląd zewnętrzny osób otyłych a stosunek do nich badanych	wygląd zewnętrzny osób otyłych oddziałuje na stosunek badanych do nich	9	18	13	26
	wygląd zewnętrzny osób otyłych nie oddziałuje na stosunek badanych do nich	36	72	25	50
	inne odpowiedzi	5	10	8	16
	nie wiedzieli	–	–	4	8
Wynik χ^2 oraz współczynnika kontyngencji C	$\chi^2 = 1,536 > \chi^2 \alpha 0,50 = 0,455$; $ss = 1$; $C = 0,12$ $\chi^2 = 2,151 > \chi^2 \alpha 0,50 = 0,455$; $ss = 1$; $C = 0,15$				

Uwaga 1. We wskaźniku 1 w wyliczeniach χ^2 nie uwzględniono „stosunek negatywny” oraz „nie wiedzieli”.

Uwaga 2. We wskaźniku 2 w wyliczeniach χ^2 nie uwzględniono „inne” oraz „nie wiedzieli”.

Tabela 13. Reakcje badanych na osoby otyłe

Reakcje badanych na osoby otyłe	Badani			
	I grupa dziewczęta		II grupa chłopcy	
	N = 50 (100%)		N = 50 (100%)	
	lb.	proc.	lb.	proc.
Wzbudzenie litości	10	20	8	16
Wzbudzenie podziwu	5	10	1	2
Unikanie kontaktu z osobami otyłymi	–	–	2	4
Obojętność	28	56	25	50
Normalne traktowanie	7	14	11	22
Nie wiedzieli	–	–	3	6
Wynik χ^2 oraz współczynnika kontyngencji C	$\chi^2 = 0,002 > \chi^2 \alpha 0,99 = 0,002$; $ss = 1$; $C = 0,05$			

Uwaga. W wyliczeniach χ^2 nie uwzględniono „unikanie kontaktu z osobami otyłymi” oraz „nie wiedzieli”.

Streszczenie

Opracowanie skupione zostało na ukazaniu opinii i ocen badanych licealistów o otyłości. Zebrane i przedstawione fakty empiryczne ukazały, że badana młodzież dobrze orientowała się w czynnikach sprawczych determinujących otyłość i były one zgodne z poglądami specjalistów zajmujących się tymi zagadnieniami. Z kolei rozmiary występowania otyłości w kraju i na świecie badani nieco zawyżali, co można łączyć z alarmującymi informacjami w mediach, nieraz nieco przejawskawionymi. Z uzyskanych poglądów od badanych można wysunąć supozycję, że ich nastawienia wobec osób otyłych były najczęściej pozytywne lub obojętne.

Uzyskane wyniki należy traktować jako przyczynek do dalszych badań, a więc nie należy ich uogólniać ani generalizować. Wydaje się, że należy prowadzić w tym zakresie badania, zwłaszcza że są to ważne problemy w realiach współczesnej rzeczywistości.

Summary

In the study they were trying to portray empirical material portraying views of examined secondary-school pupils for obesities. Announced facts show that the examined young stock enough well was familiar with issues concerning reasons for coming into existence at people of the excess body weight, answering and stating grounds in accordance with views of scientists functioning in literature. Even though in the most immediate environment at many examined obese persons appeared, however few secondary-school pupils were able to indicate it correct percentage indicators of obese persons in world and in Poland. From studied views moreover it is possible to come to the conclusion, that the social environment rather negatively is turned towards persons with the excess body weight, although what it is worthwhile underlining, examined secondary-school pupils with the obesity largely determined own attitudes towards persons as positive or indifferent. However to remind he is falling out, that they were it is only a pilot study, and one should not generalize their results. Because further research will be conducted in this respect which will be introduced in the wider study.

Literatura

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Białkowska M., Szostak W.B., *Żywnienie w otyłości*, [w:] *Żywnienie człowieka zdrowego i chorego*, t. 2, J. Hasik, J. Gawęcki (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Borecka-Biernat D., Węglowska-Rzepa K., *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Charzewska J., *Badanie ogólnolekarskie*, [w:] *Żywnienie człowieka zdrowego i chorego*, t. 2, J. Hasik, J. Gawęcki (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Ciborowska H., Rudnicka A., *Dietetyka. Żywnienie zdrowego i chorego człowieka*, Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2007.
- Gawęcki J., Hryniewiecki L., *Żywnienie człowieka. Podstawy nauki o żywieniu*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Gawęcki J., Hasik J., *Żywnienie człowieka zdrowego i chorego*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- Gawrow A., Głębocka A., *Jakość życia współczesnego człowieka: wybrane problemy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Grójec M., *Otyłość bez tajemnic*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1983.
- Jablow M.M., *Na bakier z jedzeniem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1993.
- Kasprzak Z., *Zmiany stężenia wybranych hormonów u młodzieży z otyłością prostą pod wpływem diety i wysiłku fizycznego*, Wydawnictwo AWF, Poznań 2004.
- Kołłajtis-Dołowy A., *Badania antropometryczne i lekarskie stanu odżywienia*, [w:] *Podstawy nauki o żywieniu człowieka. Przewodnik do ćwiczeń*, W. Roszkowski (red.), Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2005.
- Korta T., Łyszkowska M., *Podstawy żywienia klinicznego*, Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2007.
- Kunachowicz H., Czarnowska-Miształ E., Turlejska H., *Zasady żywienia człowieka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Łuszczczyńska A., *Nadwaga i otyłość. Interwencje psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Melosik Z. (red.), *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń–Poznań 1999.
- Niewiadomska A., Kulik A., Hajduk A., *Jedzenie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
- Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
- Pilska M., Jeżewska-Zychowicz M., *Psychologia żywienia*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2008.
- Skowrońska U., *Przekarmianie — konsekwencje czynnościowe i kliniczne*, [w:] *Podstawy żywienia klinicznego*, T. Korta, M. Łyszkowska (red.), Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2007.
- Szostak W.B., Cybulska B., *Otyłość i nadwaga*, Instytut Kardiologii, Warszawa 1992.

Ireneusz Pyrzyk

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

ŚWIETLICE ŚRODOWISKOWE DLA MŁODZIEŻY ZAGROŻONEJ NA KUJAWACH I ZIEMI DOBRZYŃSKIEJ

Słowa kluczowe: świetlica; świetlica środowiskowa; młodzież zagrożona; metoda badań naukowych; placówka opiekuńczo-wychowawcza.

ENVIRONMENTAL CLUBS FOR IMPERILLED YOUNG PEOPLE ON KUJAWY AND ZIEMIA DOBRZYŃSKA

Key words: club; environmental club; imperilled young people; method of scientific research; care-education institution.

Wstęp

Instytucja świetlic środowiskowych jest jedną z wielu różnorodnych form działalności opiekuńczo-wychowawczej wśród dzieci i młodzieży. Pod koniec XX w. i na początku obecnego stulecia coraz częściej tę formę opieki i wychowania próbuje się stosować w celach resocjalizacyjnych wobec młodzieży trudnej i zagrożonej. „Zasadniczą zmianą niezbędną dla poprawy systemu resocjalizacji, o której pisał S. Jedlewski już blisko trzydzieści lat temu, jest praca z młodzieżą bez odrywania jej od środowiska, do którego ma powrócić, praca wspólnie z rodziną wychowanka, co wyklucza izolacyjny charakter instytucji. Otwarcie na środowisko, systematyczna i stopniowa realizacja przez wychowanków kolejnych zadań w środowisku lokalnym, wyciąganie wniosków z sukcesów i porażek jest obecnie podstawą, na której opierają się instytucje resocjalizacyjne — głównie młodzieżowe ośrodki wychowawcze”¹. Można powiedzieć, że zgodnie z tymi założeniami w roku 2010 na terenie Kujaw i ziemi dobrzyńskiej realizowany był projekt pt. „Szansa — aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej

¹J. Siemionow, *Ewaluacja oddziaływań resocjalizacyjnych w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 8/2010, s. 29.

na Kujawach i ziemi dobrzyńskiej” w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego. W jego ramach zainicjowały swoją działalność następujące świetlice środowiskowe dla młodzieży zagrożonej:

- Świetlica Środowiskowa, ul. Zakręt 8/5 we Włocławku,
- Świetlica Środowiskowa, ul. Brzeska 1/3 we Włocławku,
- Świetlica Środowiskowa, ul. Traugutta 2 w Lipnie (przy Szkole Podstawowej nr 3),
- Świetlica Środowiskowa, ul. Kościuszki 10 w Rypinie,
- Świetlica Środowiskowa, ul. Wyspiańskiego 4 w Aleksandrowie Kujawskim (przy Zespole Szkół Ogrodniczych).

Badania przeprowadzone zostały w dwóch etapach:

Etap badań pilotażowych, wstępnych w marcu 2010 r.,

Etap badań właściwych w listopadzie 2010 r.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz następujące techniki badań: ankieta, wywiad, obserwacja. Zastosowane narzędzia to: kwestionariusz ankiety, kwestionariusz wywiadu oraz arkusz obserwacyjny.

Badania obejmowały środowisko rodzinne, szkolne i rówieśnicze. Miały na celu przede wszystkim zdiagnozowanie następujących cech i zjawisk podopiecznych w trakcie funkcjonowania wyżej wymienionych placówek:

- kompetencje społeczne,
- umiejętności poruszania się po rynku pracy,
- wyniki w nauce,
- integracja społeczna,
- kompetencje emocjonalne,
- przestrzeganie norm prawnych i zachowań akceptowanych społecznie,
- umiejętności interpersonalne, praca w grupie, zdolności komunikacji interpersonalnej,
- motywacje do nauki i poszukiwania pracy,
- zachowanie się w sytuacjach konfliktowych,
- poczucie własnej wartości.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz następujące techniki badań: ankieta, wywiad, obserwacja oraz analiza dokumentacji. Zastosowane narzędzia to: dokumentacja świetlic środowiskowych, kwestionariusz ankiety, kwestionariusz wywiadu oraz arkusz obserwacyjny.

Badania zostały przeprowadzone we wszystkich pięciu świetlicach środowiskowych utworzonych przez Lidera przedmiotowego Projektu na terenie województwa kujawsko-pomorskiego.

Niektóre problemy badawcze podjęte w procesie badań i próba ich analizy

Badaniami objęto grupę 59 wychowanek i wychowanków w wieku od 15 do 18 lat. Wszyscy z nich posiadali dozór kuratorski.

Tabela 1. Podział ze względu na płeć

Mężczyzna	40
Kobieta	14
Brak odpowiedzi	5

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Podział ze względu na wiek

Wiek	Liczba osób
13 lat	1
14 lat	0
15 lat	11
16 lat	13
17 lat	16
18 lat	13
19 lat	1
Brak odp.	4

Tabela 3. Podział ze względu na miejsce zamieszkania

Duże miasto (pow. 100 tys. mieszkańców)	20
Średnie miasto (do 100 tys.)	1
Małe miasto (do 50 tys.)	29
Wieś	9

Tabela 4. Informacje o rodzinach

Pełna (dwoje rodziców)	37
Niepełna (jeden rodzic)	16
Inny członek rodziny (np. dziadkowie, wujostwo)	5
Inne	0

Dane z metryczki wskazują, że liczba wychowanków w stosunku do okresu badań pilotażowych zmniejszyła się do 59 z 78 w stanie początkowym. Wychowankowie wywodzą się i zamieszkują w przeważającym stopniu środowisko miejskie. Typ rodziny pozostał bez zmian w stosunku do badań pilotażowych, przeważa rodzina pełna, z rodziny niepełnej jest 16 osób.

Rodzina

1. Jaki masz kontakt z rodzicami?

- bardzo dobry — 19 osób
- dobry — 25
- przeciętny — 11
- słaby — 3.

Zdecydowana większość, bo aż 44 osoby twierdzą, że mają ze swoimi rodzicami kontakt dobry i bardzo dobry.

2. Ile czasu dziennie twoi rodzice poświęcają ci uwagi?

- ok. 30 min. — 9 osób
- ok. 1 godz. — 16
- ok. 2 godz. — 7
- więcej — 24.

Aż 31 wychowankom rodzice poświęcają dziennie dwie godziny i więcej czasu. Dane te potwierdzają ilościowy wymiar dobrych relacji badanych z rodzicami. Może to także wskazywać na to, że młodzież ta jest szczególnie absorbująca z powodu sprawianych trudności rozwojowych, wychowawczych i opiekuńczych.

3. Czy twoi rodzice spożywają alkohol? Nie — 43 osoby, tak — 15.

4. Jeśli tak, to czy według Ciebie nadużywają go? Tak — 6 osób, nie — 47.

Tylko w 15 przypadkach rodzice spożywają alkohol. Zaś nadużywają go tylko w 6 przypadkach. Można zatem wnioskować, że alkohol w przypad-

ku większości wychowanków nie stanowi problemu w funkcjonowaniu ich rodzin.

5. Czy zdarzyło ci się uciec z domu? Nie — 43 osoby, tak — 15.

6. Jeśli tak, to jaki był powód twojej ucieczki?

- nadopiekuńczość rodziców/opiekunów — 0
- nadużywanie alkoholu przez rodzica/opiekuna — 1
- bunt przeciwko zasadom — 8
- przemoc w rodzinie — 3
- inny — 3.

Głównym powodem ucieczki z domu dla 8 badanych był „bunt przeciwko zasadom” na 15 przyznających się do ucieczki.

Nadal (w stosunku do badań pilotażowych) podstawową przyczyną ucieczek z domu jest bunt przeciwko zasadom, przemoc w rodzinie oraz inne, które stanowią dość znaczący procent, a których wychowankowie nie chcieli ujawnić. Należy również zwrócić uwagę na to, że nadopiekuńczość w żadnym przypadku nie była przyczyną ucieczek z domu. Jak się ma powyższy problem do dobrych relacji z rodzicami i ilości czasu, jaki poświęcają wychowankom?

7. Wymień miejsca, do których się udajesz z chwilą ucieczki z domu?

- kolega — 5 osób
- park — 2
- nigdzie — 2
- znajomi — 2
- dom — 1
- miasto — 1.

8. Co zyskałeś/aś uciekając z domu?

- spokój — 2 osoby
- nic — 2
- lepszy kontakt — 1
- nowe doświadczenie — 1
- wolny czas — 1
- wolność — 1
- nie wiem — 1.

Na temat ucieczek z domu wychowankowie wypowiedali się bardzo niechętnie i mało licznie. Na 59 osób tylko około 10–12 udzieliło bardzo skąpych odpowiedzi. Może to sugerować pewną tajemnicę, która może kryć w sobie działania na pograniczu prawa.

Szkoła

1. Za jakiego ucznia/uczennicę się uważasz?

— bardzo dobry — 6 osób

— dobry — 12

— przeciętny — 25

— słaby — 13.

W porównaniu do badań pilotażowych większa liczba wychowanków przyznaje się do tego, że należy do uczniów słabych i tym samym obiektywizuje własną samoocenę. Może to być efekt pozytywnych działań świetlicy i jej wpływ na obiektywną ocenę własnych możliwości i szkoły jako instytucji nauczającej.

2. Czy zdarzyło ci się opuścić lekcje? Nie — 3 osoby, tak — 54.

Jeśli tak, to jaki był powód opuszczenia lekcji?

— problemy z nauką — 12 osób

— przemoc wśród rówieśników — 2

— ignorowanie twojej osoby przez nauczycieli — 2

— inny — 45.

Nieobecność w szkole poza względami zdrowotnymi była podyktowana problemami z nauką. Tutaj szczególną uwagę należy zwrócić na kontakt rodziców ze szkołą i kuratora. Ich działania mogłyby zapobiec w jakimś stopniu temu negatywnemu zjawisku.

3. Gdzie spędzałeś/aś czas będąc na wagarach?

— kolega/koleżanka — 14 osób

— wszędzie — 10

— dom — 10

— park — 5

— miasto — 5

— cmentarz — 2

— sklep — 2

— koło szkoły — 2

— znajomi — 2

— lasy, stare budynki — 1.

Wagary wychowankowie spędzali w domu i u koleżanki/kolegi. Aż 10 wychowanków wskazało kategorię „wszędzie”, z pewnością w celu ukrycia prawdziwego miejsca pobytu.

Alkohol, narkotyki, prostytutka

1. Czy kiedykolwiek próbowałeś/aś alkoholu? Tak — 48 osób, nie — 10.

2. Jeśli tak, to jaki był powód, że pierwszy raz sięgnąłeś/aś po alkohol

— aby czuć się dorosłym — 5 osób

— aby dostosować się do otoczenia — 8

— aby czuć się na luzie — 21

— aby zaspokoić ciekawość — 12

— ponieważ alkohol jest łatwo dostępny — 11.

Powody pierwszego sięgnięcia po alkohol nie odbiegają od wyników wcześniejszych badań pilotażowych, ale na uwagę zasługuje dość często zaznaczany powód, że „alkohol jest łatwo dostępny”.

3. Jeśli spożywasz alkohol często to jakimi kierujesz się motywami?

— ułatwia przeżywanie przyjemności — 11 osób

— ułatwia odpędzanie smutnych myśli — 14

— uprzyjemnia spotkania z innymi ludźmi — 18

— przynosi ulgę w przykrych momentach życia — 13.

4. Jakie zagrożenia według Ciebie niesie nadużywanie alkoholu?

— trudności w nauce — 7 osób

— problemy rodzinne — 13

— problemy z rówieśnikami — 0

— kłopoty zdrowotne — 21

— inne — 23.

Według respondentów alkohol ułatwia kontakt z ludźmi, przynosi ulgę w przykrych momentach życia, ale jego nadużywanie jest źródłem problemów rodzinnych, zdrowotnych, w nauce własnej.

5. Czy zdarzyło ci się przyjść do szkoły pod wpływem środków odurzających? (dopalacze, narkotyki, alkohol)

— nie — 42 osoby

— jeśli tak, to jakie to były środki? — 17.

Wymienione środki odurzające: marihuana — 8, alkohol — 3, amfetamina — 1, dopalacze — 1.

6. W jaki sposób według ciebie narkotyki wpływają na człowieka?

— powodują agresję — 24 osoby

— zwiększona drażliwość — 5

- utrata hamulców moralnych — 6
- zaburzenia emocjonalne — 10
- trudności w logicznym myśleniu — 10
- trudności w nauce — 10
- żadne z wyżej wymienionych — 17.

7. Czy byłeś/aś świadkiem jak ktoś z twoich bliskich (rodzina, przyjaciele) zażywali środki odurzające? Nie — 31 osób, tak — 25.

8. Jaka jest twoja reakcja na widok osoby zażywającej środki odurzające?
- ignoruję — 39 osób
 - przyłączam się — 17
 - interweniuje, np. zgłaszam na policję — 1.

Na 59 osób 17 osobom przydarzyło się przyjść do szkoły pod wpływem środków odurzających. To jest wyraźny apel do nauczycieli, aby zwrócić uwagę na ten bardzo niebezpieczny proceder. Tym bardziej, że aż 24 wychowanków twierdzi, że powodują one agresję i zaburzenia emocjonalne. Większość podkreśla także, że nie reaguje na osoby pod wpływem tych środków w swoim otoczeniu.

9. Co według ciebie oznacza określenie prostytutka?
- sprzedawanie się za pieniądze — 13 osób
 - uprawianie seksu za pieniądze — 10
 - wykorzystywanie młodych dziewczyn — 1
 - stoją pod latarnią — 2
 - wulgaryzm — 8.

10. Dlaczego młodzi ludzie prostytuują się?
- brak pracy — 21 osób
 - możliwość szybkiego zdobycia pieniędzy — 40
 - chęć przygód — 14
 - inne, jakie? — 6.

11. Czy uważasz prostytutkę za coś wstydlivego? Nie — 20 osób, tak — 19, być może — 18.

12. Czy prostytutka występuje w twoim otoczeniu? Gdzie? Nie — 40 osób, tak — 17.

Wymienione miejsca: w środowisku, w którym przebywam — 2, koleżanka — 2.

13. Czy jesteś świadomy/a zagrożeń związanych z prostytutką? Jakie?
Nie — 28 osób, tak — 28.

Podawane przyczyny: choroby — 13, ciąża — 4, odrzucenie przez znajomych — 1.

14. Czy ze względu na trudną sytuację materialną zacząłbyś/zaczęłabyś uprawiać prostytutkę? Tak — 3 osoby, nie — 56.

Większość podopiecznych prostytutkę kojarzy z zarabianiem pieniędzy, ze sprzedawaniem się za pieniądze. Główny motyw prostytuowania się to chęć zdobycia szybkich pieniędzy i brak pracy. Połowa ankietowanych wychowanków jest świadoma zagrożeń związanych z prostytutką i w większości kojarzy te zagrożenia z chorobami. Aż 56 podopiecznych nie podjęło by decyzji o prostytuowaniu się ze względu na trudną sytuację materialną.

Świetlica

1. Skąd dowiedziałeś/aś się o istnieniu świetlicy?

— kolega/koleżanka — 15 osób

— szkoła — 3

— kurator — 42

— inne — 2.

Najczęstszym źródłem wiedzy o istnieniu i działaniu świetlic jest kurator, potem koleżanka/kolega, szkoła i inne.

2. Jak często bywasz w świetlicy?

— raz w tygodniu — 7 osób

— dwa razy w tygodniu — 7

— trzy razy w tygodniu — 15

— codziennie — 28.

Aż 43 spośród 59 ankietowanych uczęszcza do świetlicy trzy razy w tygodniu i codziennie. Jest to niewątpliwy atut funkcjonowania świetlic dla młodzieży zagrożonej. Świadczy o zaspokajaniu przez nią wielu potrzeb istotnych dla wychowanków.

3. Czy w świetlicy czujesz się bezpiecznie? Tak — 56 osób, nie — 3.

To jedna z fundamentalnych potrzeb warunkujących prawidłowy rozwój człowieka. Aż 56 wychowanków na 59 czuje się bezpiecznie podczas pobytu w świetlicy.

4. W skali od 1 do 5 określ materialny poziom świetlicy: wyposażenie w sprzęt komputerowy, materiały drukarskie i inne.

Skala	Liczba osób
1	3
2	5
3	13
4	12
5	24

Wyposażenie świetlicy w sprzęt komputerowy i materiały drukarskie połowa respondentów ocenia maksymalnie pozytywnie (5), natomiast druga część średnio (3, 4).

5. Czy w świetlicy serwowane są jakieś posiłki? Jeśli tak, to jakie?

— śniadanie — 3 osoby

— obiad — 53

— kolacja — 3.

Według 53 wychowanków w świetlicy podawany jest obiad. Z wywiadu z wychowawcami dowiadujemy się, że w wielu przypadkach jest to jedyny posiłek dziennie spożywany przez wychowanka.

6. Jakie zajęcia prowadzone są w świetlicy (o jakiej tematyce)?

— informatyka — 14 osób

— zajęcia sportowe — 13

— rozmowy z pedagogiem, doradztwo zawodowe — 12

— matematyka — 9

— socjoterapia — 8

— rozmowy z psychologiem — 7

— język polski — 4

— arteterapia — 4

— odrabianie lekcji — 2

— muzyczne — 3

— plastyczne — 2

— wycieczki, lodowisko — 1.

7. Które z zajęć prowadzonych przez świetlicę lubisz najbardziej?

— sportowe — 11 osób

— wszystkie — 9

— informatyczne — 9

- matematyczne — 9
- socjoterapeutyczne — 8
- rozmowy z psychologiem — 4
- zajęcia z kuratorem — 4
- muzyczne — 3
- arteterapia — 2
- doradztwo zawodowe — 2
- plastyczne — 1.

8. Jak ogólnie oceniasz poziom prowadzonych zajęć w skali od 1 do 5.

Skala	Liczba osób
1	2
2	2
3	8
4	18
5	28

W porównaniu z wynikami badań pilotażowych zdecydowanie na wartości przybrały zajęcia z informatyki, matematyki, socjoterapii i doradztwa zawodowego. Oznacza to pozytywny proces rozwoju edukacji zawodowej jako rezultatu miękkiego w Projekcie. 3/4 respondentów ocenia poziom prowadzonych zajęć jako wysoki i bardzo wysoki (4, 5). Dla zdecydowanej większości wychowanków zajęcia w świetlicy są ciekawe, interesujące, przyjemne i pogodne. Tylko dla sześciu osób były one męczące i denerwujące.

9. Czy zajęcia w świetlicy są według Ciebie:

- ciekawe, interesujące — 27 osób
- męczące, denerwujące — 6
- przyjemne, pogodne — 24
- dają mi zadowolenie — 9
- trwają zbyt długo — 16.

10. Czy stosunek wychowawców do wychowanków w świetlicy jest:

- pozytywny — 48 osób
- obojętny — 5
- negatywny — 4.

11. Jakie cechy powinien według Ciebie posiadać wychowawca?

- być miły — 11 osób

— wyrozumiały — 6

— dobry — 5

— dyskretny — 4

— szczerzy — 4

— wyluzowany — 3

— uprzejmy — 2

— zabawny — 2

— bezinteresowny, nie krytykować, cierpliwy, koleżeński, powinien mieć poczucie humoru, sprawiedliwy, odpowiedzialny, otwarty, spokojny, pozytywnie do nas nastawiony, szczerzy, opiekuńczy, interesować się wychowankami, sympatyczny — 1.

12. Czy w potrzebie możesz zwrócić się o pomoc do wychowawcy?

— tak — 50 osób

— nie — 5.

Niemal wszyscy wychowankowie oceniają wychowawców bardzo wysoko i często w chwilach koniecznych mogli zwrócić się do nich o pomoc.

13. Czy jesteś lubiany/a przez pozostałych wychowanków — kolegów i koleżanki?

— tak — 40 osób

— nie — 2

— nie wiem — 16.

3/4 podopiecznych świetlic może liczyć na pomoc i współpracę ze swoimi koleżankami i kolegami co wskazuje wyraźnie na ewolucję kontaktów interpersonalnych i współdziałania w grupie.

14. Czy świetlica spełnia Twoje oczekiwania?

— tak — 48 osób

— nie — 7.

15. Co zmieniłbyś/zmieniłabyś w świetlicy ewentualnie wprowadził/a coś nowego?

— nic — 22 osoby

— więcej wycieczek — 4

— więcej komputerów — 3

— więcej uczestników — 3

— więcej sportu — 3

— więcej rozmów z kuratorem — 2

— nowe zasady, sprzęt muzyczny, więcej pomieszczeń, więcej rozrywki — 1.

16. Czy poleciłbyś/poleciłabyś świetlicę swoim koleżankom i kolegom?
— tak — 39 osób
— nie — 8
— nie wiem — 3.

W większości przypadków (ok. 50 wychowanków) świetlica spełnia ich oczekiwania i chętnie poleciliby ją innym koleżankom i kolegom. Niemalże połowa uczestników nie chciałaby żadnych zmian w świetlicach. Niektórzy chcieliby więcej sportu, wycieczek, komputerów, sprzętu muzycznego. Stanowią one wskazania dla dalszego działania i rozwoju świetlic środowiskowych.

Świetlice środowiskowe dla młodzieży trudnej w swoich założeniach mają pełnić rolę socjoterapeutyczną. „[...] zajęcia socjoterapeutyczne łagodzą lub wyciszają przykre stany emocjonalne i pomagają w adaptacji do środowiska, ucząc umiejętności społecznych. Efektywność programów realizowanych w Stanach Zjednoczonych jest również wysoko oceniana. Badania przeprowadzone na grupach objętych programem i grupach kontrolnych, wskazują na poprawę społecznych umiejętności poznawczych, poprawę stanu emocjonalnego, zdolności rozpoznawania i rozumienia emocji, lepszą samokontrolę, mniejszą agresywność chłopców, mniejszą ilość zachowań autodestrukcyjnych u dziewcząt, większą umiejętność rozwiązywania konfliktów”².

Na ile powyższe umiejętności i zdolności staną się osiągalne na gruncie funkcjonowania przedmiotowych świetlic dla młodzieży trudnej Kujaw i ziemi dobrzyńskiej? Wydaje się, że roczne funkcjonowanie omawianych placówek opiekuńczo-wychowawczych daje tylko sformułowanie hipotezy pozytywnej w sensie pewnej prognozy, pod warunkiem dalszego ich funkcjonowania w środowisku. Powyższe wyniki badań dają tylko wstępny pozytywny obraz rozwoju osobowości badanych w aspekcie programów realizowanych w Stanach Zjednoczonych.

Literatura

- Cichla J., Ilnicka L.M., *Wybrane aspekty przemocy. Diagnoza i profilaktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2009.
- Deptuła M. (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

²Cyt. za M. Dragan, B. Oleksy, *Socjoterapia a zmiana poziomu lęku i stylów funkcjonowania w grupie*, [w:] *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, pod red. M. Deptuły, Bydgoszcz 2005, s. 359.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2009.

Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2008.

Streszczenie

Przemoc i agresja to problemy dnia codziennego wielu polskich rodzin. Jej źródła mają różnorodny charakter. Wiele programów badawczych i publikacji naukowych opisało problem agresji i przemocy, wskazało na formy, przejawy, przyczyny i negatywne następstwa. Powinno im towarzyszyć dążenie do poszukiwania form redukcji i niwelowania zjawiska przemocy i agresji. Świetlice środowiskowe dla młodzieży zagrożonej stają się jedną z takich form. Zainicjowanie funkcjonowania świetlic na terenie Kujaw i ziemi dobrzyńskiej jest pozytywnym przejawem walki z przemocą i agresją w środowisku młodych ludzi.

Summary

A lot of Polish families have a problem with aggression. Many of scientific research and science books talks about aggression forms, reasons and results. In reality we must look for different forms of education to survey a lot of forms of aggression. Environmental clubs for imperilled young people on Kujawy and ziemia dobrzyńska is fine form of survey different forms of aggression.

Renata Brzezińska

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

IDENTYFIKACJA UCZNIA ZE SZKOŁĄ JAKO KRYTERIUM IDEI PODMIOTOWOŚCI

Słowa kluczowe: podmiotowość w wychowaniu; identyfikacja ze szkołą; samopoczucie ucznia w szkole; relacje nauczyciel–uczeń.

STUDENT`S OWN IDENTIFICATION WITH SCHOOL AS THE CRITERION FOR THE IDEA OF SUBJECTIVITY

Key words: subjectivity in upbringing; identification with school; student`s mood at School; the relationships between the teacher and the student.

Wprowadzenie

Przystępując do badań nad osobą ucznia i jego funkcjonowaniem w szkole nie sposób pominąć tak ważnego problemu jakim jest jego uczestnictwo w sieci stosunków interpersonalnych. Uczeń w swojej placówce pozostaje w relacjach z wieloma podmiotami: nauczycielami, kolegami, dyrekcją czy innymi pracownikami szkoły. Szczególne jednak często budzące wiele kontrowersji, są relacje nauczyciel–uczeń.

W tym zakresie niezwykle ważnym wydaje się postawienie pytania: czy nauczyciel zaspokaja potrzeby ucznia jako uczestnika procesu edukacyjnego, czy umożliwi mu podmiotowe funkcjonowanie w szkole?

Istnieją różne definicje poczucia podmiotowości, chociaż w wielu z nich pomimo istniejących kontradycji, dają się zauważyć wspólne elementy ujęcia i sposobu rozumienia tego terminu.

Według Krzysztofa Korzeniowskiego poczucie podmiotowości to przeświadczenie, że „świadomie i opierając się na własnych wartościach jest się twórcą stanów i / lub autorem znaczeń”¹.

¹K. Korzeniowski, *Podmiotowość człowieka. Meta teoretyczne ramy teorii*, [w:] *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, Warszawa 1983, s. 55.

Wincenty Okoń uważa, że czynnikiem warunkującym podmiotowe funkcjonowanie uczniów w procesie edukacji jest uznanie każdego ucznia za jednostkę w pełni autonomiczną, której przysługuje prawo do niezależności i ponoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie. Nauczyciel powinien zatem przestrzegać zasady samodzielności ucznia, którą należy pojmować jako samodzielność działania i myślenia².

Z treścią tej koncepcji korespondują poglądy Marii Nowickiej-Kozioł, zdaniem której wskaźnikami podmiotowości oprócz poczucia partnerskich kontaktów interpersonalnych są również: poczucie wolności świadomego podejmowania decyzji, poczucie sprawczości (tzn. wpływu na sytuację zewnętrzną), a także poczucie odpowiedzialności za swe działania³.

Warto wspomnieć o koncepcji podmiotowości zaproponowanej przez Jerzego Mellibrudę. Autor pisze, że funkcjonowanie uczniów jako równoprawnych partnerów nauczyciela będzie możliwe, jeśli przestrzegane będą zasady akceptacji, autentyczności, empatii. Wszystkie oznaczają otwarcie nauczyciela na ucznia jak i na własną osobę. Najbardziej ceniona jest zasada akceptacji partnera. Nauczyciel bezwarunkowo akceptując ucznia, umożliwia mu utwierdzenie i umocnienie własnej osobowości. Ma to miejsce wtedy, gdy nauczyciel jest zdolny do zakomunikowania uczniowi, że przyjmuje go takim, jakim on jest naprawdę w danej chwili⁴.

Jak wynika z powyższych definicji, modelem pozytywnych relacji nauczyciel-uczeń proponowanym przez współczesną pedagogikę, jest sytuacja dwupodmiotowa. Trafnie przedstawiła ją w swojej koncepcji podmiotowości Antonina Gurycka. Według niej wychowanie podmiotowe to takie, które sytuację wychowawczą wyznaczoną zawsze układem ludzi, rzeczy i zadań, traktuje jako sytuację dwupodmiotową, gdzie podmiotem sytuacji jest tak wychowawca jak i wychowanek. Zachodzący między nimi stosunek i przepływ informacji, stanowi istotę zachodzącego procesu wychowawczego. Wychowawca włącza do swojej linii działania wychowanek oraz stwarza takie warunki, aby i dziecko mogło wprowadzić go do swojej własnej linii działania, aby było pełnoprawnym i równoważnym aktorem w sytuacji⁵.

²W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 181.

³M. Nowicka-Kozioł, *Podmiotowość w praktyce wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1995, nr 1.

⁴J. Mellibruda, *Psychologiczne możliwości ulepszenia kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1980, s. 64.

⁵A. Gurycka, *O sztuce wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1997, s. 47.

Przedmiot, organizacja i metoda badań

Czy rzeczywiste relacje nauczyciel–uczeń mają w szkole charakter porozumienia i dialogu? Czy wychowankowie mają prawo do określenia własnej roli i miejsca w placówce, której są uczniami?

Zajmując się tym problemem, zasadnym wydaje się zbadanie opinii uczniów w celu ustalenia ich postawy wobec swojej szkoły.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy nastawienia wobec szkoły:

- szkoła to instytucja,
- szkoła to też ja,
- ja to szkoła⁶.

Zazwyczaj schemat ten opisuje określone postawy wobec szkoły, który pozwala ustalić czy i w jakim stopniu uczniowie utożsamiają się ze swoją placówką. Identyfikacja uczniów ze szkołą stanowi bowiem najważniejszy czynnik decydujący o należytym odgrywaniu ról szkolnych przez wychowanków, a tym samym znalezieniu swojej pozycji w klasie i w szkole. Według J. Łyska „uczeń utożsamia się ze swoją szkołą gdy ją lubi”⁷. A zatem identyfikacja ze szkołą będzie oznaczała uznanie i akceptowanie swojego miejsca nauki. Dlatego też badaniu podlegają następujące wskaźniki, które moim zdaniem mają szczególny wpływ na ocenę identyfikacji:

- samopoczucie ucznia w szkole,
- zalety i wady szkoły, do której uczęszcza uczeń,
- ocena swojej szkoły przez pryzmat pracujących tam nauczycieli.

Badania przeprowadzono w losowo wybranych szkołach publicznych powiatu toruńskiego, w roku szkolnym 2009/2010. W badaniach reprezentacyjnych wzięło udział 321 uczniów, co stanowi 47,2 proc. populacji uczniów badanych szkół. Wśród nich zbadano 168 uczniów klas IV–VI szkół podstawowych i 153 uczniów szkół gimnazjalnych.

Główną część materiału empirycznego zebrano za pomocą techniki ankiety. Materiał empiryczny z badań podlegał kodowaniu ze względu na wyróżnione zmienne.

Badając stopień identyfikacji ze szkołą, zastosowano perspektywę porównawczą, czyli skonfrontowano wyniki badań wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych, aby stwierdzić istotność różnic zachodzących między porównywanymi stanami rzeczy.

⁶T. Gołaszewski, *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa 1977, s. 67.

⁷J. Łysek, *Podmiotowe traktowanie ucznia jako zaspokajanie jego potrzeb*, [w:] H. Moroz (red.), *Podmiotowość ucznia w edukacji uczesnoszkolnej*, Katowice 1995, s. 18.

Analiza materiału badawczego

Samopoczucie ucznia w szkole

Skonstruowany kwestionariusz ankiety dla ucznia zawierał pytanie dotyczące nastawienia wobec swojej szkoły. Wychowankowie mieli określić swoje samopoczucie dokonując wyboru spośród czterech możliwości (tab. 1).

Tabela 1. Nastawienie uczniów wobec szkoły a szczebel kształcenia (w proc.)

Kategorie odpowiedzi	Szczebel kształcenia	
	szkoły podstawowe	szkoły gimnazjalne
Bardzo dobre	56,5	26,1
Dobre	31,5	37,3
Złe	2,4	6,5
Średnie	9,6	30,1

Jak wynika z badań, ponad połowa uczniów szkół podstawowych, bo aż 56,5 proc. bardzo dobrze czuje się w szkole, ale tylko 26,1 proc. wychowanków placówek gimnazjalnych. W powyższym zestawieniu daje się więc zauważyć dużą, bo ponad 30-procentową różnicę na korzyść uczniów podstawówek.

Nieco inaczej wyniki kształtują się w kategorii „dobre samopoczucie w szkole”, które deklaruje 31,5 proc. uczniów placówek podstawowych i 37,3 proc. gimnazjalnych. Są one porównywalne z niewielką przewagą gimnazjów (o 5,8 proc.).

Po połączeniu obu kategorii pozytywnych wskazań, tj. bardzo dobrego i dobrego samopoczucia w szkole, okazuje się, że aż 88 proc. uczniów szkół podstawowych i 63,4 proc. gimnazjalnych jest pozytywnie nastawionych wobec swojej szkoły. Wynik ten wskazuje na fakt, że w zakresie samopoczucia ucznia w szkole, identyfikacja ze swoją placówką jest udziałem większości wychowanków, choć pełniej występuje u uczniów młodszych.

Respondentów poproszono też o uzasadnienie swojego wyboru dotyczącego bardzo dobrego i dobrego nastawienia wobec szkoły. Niemal połowa uczniów z obu szczebli kształcenia na pierwszym miejscu stawia fakt posiadania miłych kolegów i przyjaciół. Na drugim miejscu uczniowie szkół podstawowych uzasadniają swoje samopoczucie obecnością dobrych nauczycieli, a gimnazjaliści poczuciem bezpieczeństwa. Opcja „czuję się bez-

piecznie” znalazła się na trzecim miejscu wśród wychowanków podstawówek.

Na uwagę zasługuje też fakt, że spośród 63,4 proc. uczniów gimnazjum piszących o bardzo dobrym i dobrym samopoczuciu w szkole, tylko 7,2 proc. uzasadnia ten fakt obecnością dobrych nauczycieli. Zatem dla większości nie jest to kategoria, która wpływa na ich pozytywne nastawienie wobec szkoły.

Średnie samopoczucie w szkole deklaruje 9,6 proc. uczniów szkół podstawowych, ale aż 30,1 proc. wychowanków gimnazjum, co stanowi niemal 1/5 badanej próby. Wśród uzasadnień tego nastawienia wobec szkoły pojawiają się wypowiedzi o braku akceptacji u kolegów, o czym piszą niemal wszyscy deklarujący tę kategorię z podstawówek i połowa gimnazjalistów. Natomiast druga połowa uczniów gimnazjum pisze o złym traktowaniu przez nauczycieli (a w szczególności braku obiektywizmu i faworyzowaniu wybranych uczniów).

Opcja dotycząca złego samopoczucia w szkole, dotyczyła niewielkiej grupy uczniów, bo 2,4 proc. ze szkół podstawowych i 6,5 proc. z gimnazjum. Wychowankowie ci uzasadnili tę kategorię brakiem akceptacji u kolegów. Są to jednak niewielkie liczebności, które zapewne wynikają z trudności w przystosowaniu się niektórych osób do istniejących warunków szkolnych. W każdej szkole zdarzają się uczniowie mający problemy z adaptacją. Ponieważ jest to niewielki procent badanej próby, trudno uznać ten fakt za zjawisko powszechne. Niemniej świadczy on o braku identyfikacji niektórych uczniów ze swoją szkołą. Wydaje się bowiem, że właściwa atmosfera w klasie szkolnej powoduje pełną identyfikację ze szkołą. Uczeń nie integrujący się z klasą szkolną, będzie zdany tylko na siebie, nie będzie podejmował grupowych form pracy z uwagi przed kompromitacją, nie będzie czuł się współgospodarzem szkoły.

Podsumowując wyniki badań dotyczących samopoczucia uczniów w swojej placówce należy zwrócić uwagę na kilka istotnych elementów.

Pomimo że wyniki badań wskazują na pozytywne nastawienie wobec szkoły większości wychowanków, to jednak daje się zauważyć, że im dziecko młodsze, tym jego nastawienie wobec szkoły, a tym samym identyfikacja z nią jest wyższa, jakby pełniejsza.

Zastanawia fakt, że tylko kilka osób z gimnazjum pisząc o pozytywnym nastawieniu wobec placówki, wskazywało na obecność tam dobrych nauczycieli, a połowa, która wybrała kategorię „średnie samopoczucie”, uzasadniła to złym traktowaniem przez nauczycieli. Takie wyniki każą zastanowić się nad rzeczywistymi relacjami nauczyciel–uczeń na tym szczeblu kształcenia.

Zalety i wady szkoły, do której uczęszcza uczeń

Kwestionariusz ankiety dla ucznia, obejmował też pytanie na temat zalet i wad szkoły, do której uczęszcza wychowanek. Uczniowie mieli uszeregować zalety swojej szkoły według podanych kategorii, od najważniejszych do najmniej ważnej ich zdaniem. Mogli też dopisać własne spostrzeżenia. Niektórzy uczniowie wskazali na kilka zalet szkoły, umieszczając je jako najważniejsze (tab. 2).

Tabela 2. Zalety szkoły w opinii uczniów a szczebel kształcenia (w proc.)

Kategoria odpowiedzi	Szczebel kształcenia	
	podstawowe	gimnazjum
Są w niej nauczyciele, których lubię	22,5	15,4
Są w niej nauczyciele, którzy interesująco prowadzą lekcje	15,7	3,8
W szkole mam dobrych kolegów	31,5	66,1
Szkoła organizuje atrakcyjne imprezy	11,7	8,9
Szkoła jest dobrze wyposażona w pomoce dydaktyczne	5,1	4,5
W szkole panuje miła, rodzinna atmosfera	12,3	1,3
Własne spostrzeżenia	1,2	—

Największą zaletą szkoły w opinii wychowanków obu szczebli kształcenia, jest fakt posiadania dobrych kolegów. Jednak różnice w liczbie osób, które wybrały tę kategorię są znaczne: 31,5 proc. uczniów szkół podstawowych, ale aż 66,1 proc. z gimnazjum. Z kolei dla 22,5 proc. uczniów podstawówek i 15,4 proc. gimnazjalistów największą zaletą szkoły są uczyć w niej nauczyciele, których lubią.

Dla 15,7 proc. wychowanków szkół podstawowych do najważniejszych zalet należy fakt, że są w niej nauczyciele, którzy interesująco prowadzą lekcje, ale równocześnie jest to zaletą tylko dla marginalnej liczby gimnazjalistów, ponieważ opcję tę wybrało 3,8 proc. osób. Pozostałe kategorie nie stanowią jakiejś specjalnej zalety dla uczniów obu szczebli kształcenia.

Zaledwie dwie osoby (obie ze szkół podstawowych) napisały własne spostrzeżenia dotyczące zalet swojej szkoły. Jedna z nich pisała, że dodatkową

zaletą szkoły jest organizacja biwaków, a druga, że w szkole zawsze jest ciepły obiad.

Jak wynika z badań, zarówno uczniowie szkół podstawowych jak i gimnazjalnych uznali, że najważniejszą zaletą ich szkoły jest posiadanie dobrych kolegów. Zwłaszcza u gimnazjalistów opcja ta dotyczyła aż 2/3 badanej próby.

Widać jednak, że uczniowie szkół podstawowych mają pozytywne relacje ze swoimi nauczycielami bo choć opcja o posiadaniu dobrych nauczycieli znalazła się na drugim miejscu, to po połączeniu kategorii z kolejną, czyli „nauczyciele, którzy interesująco prowadzą lekcje”, wynosi 38,2 proc. Stanowi to niemal dwukrotnie więcej wskazań, niż w szkołach gimnazjalnych.

Podobnemu badaniu podlegały też wady szkoły. Tutaj wychowankowie mieli również uszeregować minusy swojej placówki od wady, która przeszkadza im najbardziej do tej, która ma najmniejsze znaczenie (tab. 3).

Tabela 3. Wady szkoły w opinii uczniów a szczebel kształcenia (w proc.)

Kategoria odpowiedzi	Szczebel kształcenia	
	podstawowe	gimnazjalne
Nauczyciele nie mają dla nas czasu	7,7	12,7
Stosuje się za dużo zakazów	19	43,0
Hałas	25	13,3
Organizuje się za mało imprez	18,5	18,8
Często nie docierają do nas ważne informacje	5,4	3,8
Nic mi nie przeszkadza	20,8	4,8
Własne spostrzeżenia	3,6	3,6

Największą wadą szkoły w opinii uczniów szkół podstawowych jest hałas, o czym pisze 25 proc. respondentów. Gimnazjalistom z kolei najbardziej przeszkadza stosowanie zbyt dużej ilości zakazów, na co zwróciło uwagę aż 43 proc. badanych.

Wśród dzieci młodszych 20,8 proc. nie widzi żadnych wad w swojej szkole, ale kategorię tę wskazało tylko 4,8 proc. uczniów gimnazjum. Z kolei 18,8 proc. gimnazjalistom w drugiej kolejności przeszkadza fakt, że szkoła organizuje za mało imprez. Ta opcja znalazła się na czwartym miejscu wśród 18,5 proc. uczniów szkół podstawowych. Na trzecim miejscu 19 proc. dzieci z podstawówek upatruje wadę szkoły w stosowaniu zbyt dużej ilości zakazów. Hałas, jako kategorię negatywną gimnazjaliści zaznaczyli na trzecim miejscu. Jest to uciążliwe dla 13,3 proc. respondentów. 12,7 proc. wychowanków szkół gimnazjalnych i 7,7 proc. podstawówek pisze o tym,

że nauczyciele nie mają dla nich czasu. Na fakt, że często nie docierają do uczniów ważne informacje, skarży się 5,4 proc. respondentów placówek podstawowych i 3,8 proc. gimnazjalnych.

3,6 proc. dzieci ze szkół podstawowych napisało też własne spostrzeżenia dotyczące wad szkoły. Wśród nich trzy osoby napisały, że nauczyciele są za surowi i stale krzyczą, jednej osobie przeszkadza fakt, że w szkole nie ma basenu, jedna osoba uważa, że jest za mało biwaków i jednemu dziecku nie podoba się zbyt duża liczba lektur z języka polskiego.

Własne spostrzeżenia zamieściło też siedmiu gimnazjalistów. Do wad szkoły ich zdaniem należy zaliczyć: zbyt dużą surowość lub wręcz wrogość niektórych nauczycieli o czym pisało pięć osób, bójki w szkole, które przeszkadzają jednej osobie. Również jedna osoba stwierdziła, że „nienawidzi swojej szkoły”.

Powyższe wyniki, zwłaszcza dotyczące pierwszoplanowych wyborów, skłaniają do refleksji.

Otóż wręcz paradoksem wydaje się być wysoki wynik w kategorii „hałas”, który jako główny czynnik przeszkadzający w szkole, zaznaczyli wychowankowie szkół podstawowych. A to właśnie oni są tymi, którzy wytwarzają najwięcej decybeli w czasie pobytu w szkole. Świadczą o tym wyniki badań prowadzone w 2008 r. przez Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu wraz z Politechniką Gdańską. Podczas przerw w korytarzach, a także salach gimnastycznych, poziom hałasu przekracza 80–90 decybeli. W klasach podczas lekcji, w zależności od jej rodzaju, jest znacznie ciszej: 53–77 decybeli. I w jednym i w drugim przypadku są to wysokie wartości, gdyż hałas już w granicach 35–70 decybeli wpływa na zmęczenie układu nerwowego, utrudnia zasypianie i wypoczynek, a 70–85 decybeli znacznie zmniejsza wydajność pracy, może być szkodliwy dla zdrowia i powodować uszkodzenie słuchu. Hałas 85–130 decybeli powoduje liczne schorzenia organizmu!⁸.

Niemniej jednak z badań wynika, że aż dla 1/4 próby badawczej ilość decybeli, którą codziennie muszą przez wiele godzin znosić w swoim otoczeniu, stanowi dla nich dyskomfort i jest poważną przeszkodą w pełnej identyfikacji z placówką.

Nie dziwi natomiast wynik kategorii, że w szkole stosuje się zbyt dużo zakazów, który zaznaczyła niemal połowa gimnazjalistów. Gimnazja są specyficznym szczeblem kształcenia, gdzie z uwagi na wiek uczęszczającej do nich młodzieży (13–16 lat, a więc okres dojrzewania), pojawia się najwięcej problemów wychowawczych. Dlatego też stosuje się tam często zaostrożną dyscyplinę, co uczniowie odbierają jako niepotrzebny rygor, a niektórzy wręcz jako terror, o czym pisali w niektórych ankietach.

⁸H. D r a c h a l, *Decybele szkodzą*, „Głos Nauczycielski” 2009, nr 2, s. 12.

Wydaje się, że wskaźnik badań jakim były wady szkoły, wypadł nieco lepiej dla uczniów szkół podstawowych. Przede wszystkim więcej osób z tego szczebla kształcenia nie widzi żadnych wad w swojej szkole, podczas gdy w gimnazjum była to marginalna liczba respondentów.

Ponadto żaden z uczniów podstawówki opisując zalety i wady swojej szkoły, nie napisał, że w szkole wszystko mu się nie podoba lub wskazał na wiele wad szkoły, co miało miejsce w przypadku kilku respondentów z gimnazjum.

Ocena postępowania swoich nauczycieli

To, co najważniejsze we wzajemnych stosunkach nauczyciel–uczeń, to osobowość nauczyciela. Ona decyduje o charakterze tych relacji, a także często o tym, czy uczeń lubi tę szkołę i przedmiot, czy idzie z przyjemnością, ciekawo tego, co go czeka, gotowy na autentyczny, często nieformalny kontakt z nauczycielem. Niekiedy o dobrych stosunkach w mniejszym zakresie decyduje profesjonalne przygotowanie nauczyciela do pracy, a w większym stopniu jego serdeczny, pełen szacunku stosunek do ucznia oraz dostosowany do możliwości i zainteresowań wychowanek program nauczania⁹.

Aby ocenić rodzaj stosunków interpersonalnych między nauczycielami i uczniami, które mogą mieć wpływ na poziom identyfikacji dziecka ze szkołą, zebrano opinie wychowanków z obu szczebli kształcenia dotyczące powyższych relacji. Uczniowie mieli ocenić postępowanie swoich nauczycieli poprzez ustosunkowanie się do zaproponowanych charakterystyk, wykorzystując podaną skalę (tab. 4).

⁹ A. Dąbrowska, H. Delbani, *Interakcje nauczyciel–uczeń w szkole społecznej i publicznej — obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996, s. 138.

Tabela 4. Ocena postępowania nauczycieli w opinii uczniów a szczebel kształcenia (w proc.)

Kategoria	Zawsze lub często		Trudno powiedzieć		Rzadko lub nigdy	
	podstawowe	gimnazjum	podstawowe	gimnazjum	podstawowe	gimnazjum
Są życzliwi, rozumieją uczniów,	70,7	30,6	17,1	40,2	12,2	29,2
Zawsze służą im pomocą	70,1	51,3	16,9	19,3	13	29,4
Prowadzą lekcje w ciekawy sposób	59,9	25,3	16	21,4	24,1	43,3
Traktują wszystkich uczniów jednakowo, są obiektywni	68,5	27,9	16,7	35	14,8	37,1
Są zaufanymi osobami, do których można się zwrócić z problemem	61,3	32,2	20,6	28,3	18,1	39,5
Liczą się z opiniami i poglądami uczniów, są tolerancyjni	55,3	33,6	16,1	17,4	28,6	49
Podjęli dyskusje na interesujące uczniów tematy						

Tabela wskazuje, że wszystkie wyniki badań związane z charakterystykami dotyczącymi oceny postępowania swoich nauczycieli, wypadły korzystniej dla nauczycieli szkół podstawowych.

Aż 70,7 proc. uczniów podstawówek uważa, że ich nauczyciele są życzliwi, rozumieją uczniów i starają się im pomóc w rozwiązywaniu problemu. Ale kategorię tę zaznaczyło tylko 30,6 proc. gimnazjalistów, co powoduje niezwykle dużą, bo 40-procentową różnicę między szkołami.

Wychowankowie szkół podstawowych są zdania, że ich nauczyciele prowadzą ciekawe lekcje i potrafią zainteresować dzieci swoim przedmiotem — tak twierdzi aż 70,1 proc. Podobnego zdania jest połowa gimnazjalistów, bo 51,3 proc. Tutaj przewaga nie jest aż tak znacząca, ale i tak wynosi niemal 19 proc. na korzyść nauczycieli podstawówek.

Duża grupa badanych ze szkół podstawowych, bo 68,5 proc. pisze, że nauczyciele są dla nich zaufanymi osobami, do których można zwrócić się z problemem. Ale w zakresie tej kategorii tak uważa tylko 27,9 proc. uczniów placówek gimnazjalnych, co stwarza różnicę aż 40,6 proc. znów na korzyść nauczycieli szkół podstawowych.

61,3 proc. respondentów z podstawówek jest zdania, że ich nauczyciele liczą się z opiniami i poglądami uczniów. Tego zdania jest jednak tylko 32,2 proc. gimnazjalistów. A zatem mamy kolejną różnicę, tym razem 29,1 proc. na korzyść nauczycieli szkół podstawowych.

Jedna z charakterystyk przedstawiała nauczycieli jako osoby sprawiedliwe, które nie faworyzują żadnego z uczniów, wszystkich traktując jednakowo. Tak o swoich nauczycielach myśli 59,9 proc. wychowanków szkół podstawowych, ale tylko 25,3 proc. wychowanków gimnazjum. Różnica w postrzeganiu swoich pedagogów wyniosła tu 34,6 proc. na korzyść nauczycieli szkół podstawowych.

Ostatnia z charakterystyk zakładała, że nauczyciele podejmują dyskusje na interesujące uczniów tematy. Tym samym stwarzają swoim wychowankom możliwość bycia decydentami chociaż w niektórych kwestiach w szkole — w tym wypadku zgodnie z zainteresowaniami dzieci. Tutaj również wystąpiła znaczna różnica, bowiem w tym zakresie wypowiada się pozytywnie 55,3 proc. uczniów podstawówek, ale tylko 33,6 proc. gimnazjalistów, co znów stwarza dużą różnicę, bo 21,7 proc. na korzyść nauczycieli szkół podstawowych.

Jak widać z powyższych zestawień, wyniki badań świadczą o pozytywnym nastawieniu większości uczniów szkół podstawowych do swoich nauczycieli, co świadczy również o ich identyfikacji ze swoją placówką. Trzeba jednak zwrócić uwagę na tę grupę dzieci, która zaznaczyła kategorie negatywne. Głównie dotyczy to uczniów, którzy uważają, że ich nauczyciele nie podejmują dyskusji na interesujące tematy — 28,6 proc. oraz 24,1 proc.,

która jest zdania, że pedagodzy nie są obiektywni i faworyzują niektórych uczniów. Pozostałe kategorie mają mniejszą liczbę wskazań negatywnych.

Trudno wytłumaczyć to negatywne nastawienie wobec nauczycieli. Może jest to grupa przewrażliwionych dzieci, która ma problemy adaptacyjne, nie tylko w zakresie relacji z kolegami? Może jednak część winy ponoszą też nauczyciele, którzy są zbyt mało elastyczni w stosunku do uczniów o różnych wymaganiach? Tutaj zapewne należałoby wykonać dodatkowe badania, a zwłaszcza pożądane byłoby podejście fenomenologiczne, polegające na wtopieniu się badacza w społeczność szkolną.

Szczególnie słabo wypadły jednak wyniki badań dotyczące oceny postępowania nauczycieli, w odczuciach uczniów szkół gimnazjalnych. Niemal w każdej z charakterystyk nauczycieli, liczba wskazań pozytywnych jest niewielka (z wyjątkiem kategorii, że nauczyciele prowadzą lekcje w ciekawy sposób, co zaznaczyła połowa wychowanków). Na uwagę zasługują zwłaszcza kategorie negatywne, które zaznaczyła duża część próby badawczej (niektóre nawet połowa gimnazjalistów, co pokazano w tabeli).

Taki wynik każe postawić znak zapytania nad rzeczywistymi relacjami na linii nauczyciel–uczeń. Nasuwa się wniosek, że kontakty te są sformalizowane, niekorzystne dla zachowania autonomii ucznia.

Próba syntezy i wnioski

Każdy z badanych wskaźników dla oceny stopnia identyfikacji uczniów ze szkołą wykazał różnice w wynikach badań dla obu szczebli kształcenia.

Pomimo że większość uczniów deklaruje pozytywne nastawienie wobec swojej szkoły, to ich liczba jest wyższa dla szczebla podstawowego. Ponadto spośród gimnazjalistów, którzy wybrali tę kategorię, połowa lubi swoją szkołę ze względu na obecność tam dobrych kolegów, a tylko nieco ponad 7 proc. ze względu na dobrych nauczycieli. 1/5 uczniów gimnazjum nie czuje się w szkole ani dobrze ani źle, a połowa z nich swoją ambiwalentną postawę uzasadnia złym traktowaniem przez nauczycieli.

Wśród zalet szkoły respondenci z obu szczebli kształcenia na pierwszym miejscu widzą fakt posiadania dobrych kolegów i przyjaciół, ale opcja ta dotyczyła aż 2/3 badanej próby gimnazjalnej. Tylko dla nieco ponad 19 proc. gimnazjalistów zaletą szkoły jest fakt posiadania lubianych nauczycieli lub tych, którzy interesująco prowadzą lekcje, podczas gdy jest to zaletą dla ponad 38 proc. uczniów podstawówek.

Z kolei wśród wad szkoły 25 proc. wychowanków szkół podstawowych na pierwszym miejscu stawia hałas, a niemal połowa gimnazjalistów fakt, że w szkole stosuje się zbyt dużo zakazów. Ponadto kilkoro gimnazjalistów wskazało na wiele wad placówki lub wręcz napisało, że w szkole wszystko im się nie podoba.

Wyniki badań dotyczące oceny swoich nauczycieli poprzez odniesienie się do poszczególnych charakterystyk, wskazują na pozytywne nastawienie większości uczniów szkół podstawowych do swoich pedagogów. Z kolei ocena gimnazjalistów wypadła nader niekorzystnie dla niemal każdej z zaproponowanych charakterystyk nauczycieli.

Powyższe wyniki badań wskazują na fakt, że im dziecko młodsze, tym bardziej identyfikuje się ze swoją szkołą. Świadczą o tym także czynniki uzyskane w pomiarze zmiennych, gdzie wzięto pod uwagę wiek oraz kolejne wskaźniki dla oceny stopnia identyfikacji ze szkołą. Otóż wśród czwartoklasistów niemal w ogóle nie pojawiły się kategorie negatywne, nieliczne wystąpiły też w klasach piątych. Dopiero szóstoklasiści przejawiają więcej odczuć pejoratywnych, m.in. dotyczących średniego i złego nastawienia wobec szkoły, jej wad czy negatywnego stosunku do swoich nauczycieli. Jednak w szczególności te negatywne emocje dochodzą do głosu w gimnazjum.

Ale jak wspomniano powyżej, trzeba wziąć pod uwagę, że jest to specyficzny okres w życiu młodzieży, okres buntu typowego dla wieku niepokojów dojrzewania, kiedy poszukuje się własnego miejsca w życiu, odrzuca się jedne wartości i przyjmuje inne. Trudno dziwić się, że szkoła na tym etapie życia ucznia, nie jest dla niego atrakcyjna. Jak pisze Henryka Kwiatkowska „szkoła nie bardzo wychodzi naprzeciw zmienionym oczekiwaniom edukacyjnym młodzieży, a nade wszystko nie uczestniczy w trudnym procesie jej zagubienia aksjologicznego”¹⁰. Autorka dodaje, że dziś nauczyciel potrzebny jest inaczej, aby pomógł młodzieży „w trudnym procesie odnajdywania siebie w zawiłym labiryncie współczesnego świata”¹¹.

Czy jednak tak się dzieje? Wyniki badań w zakresie oceny postępowania nauczycieli jednoznacznie wskazują, że dla większości uczniów gimnazjum nie są oni osobami zaufanymi, do których można zwrócić się z problemem, sprawiedliwymi, obiektywnymi, czy liczącymi się z opiniami uczniów. A przecież jak pisze Zbigniew Kwieciński „młodzież potrzebuje stykać się z dorosłymi, którzy wiele umieją, którzy są godni szacunku, z którymi można się identyfikować”¹². Jeśli zabraknie jej znaczących dorosłych — rodziców, nauczycieli w codziennym życiu, zaczną poszukiwać wzorców

¹⁰ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anonimią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 123.

¹¹ Tamże.

¹² Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.

na własną rękę, własnych wartości, a często antywartości, które podane w atrakcyjnej formie, mogą w dramatyczny sposób wypełnić aksjologiczny obszar wychowania.

Literatura

- Dąbrowska A., Delbani H., *Interakcje nauczyciel–uczeń w szkole społecznej i publicznej*, [w:] Dudzikowska H. (red.), *Nauczyciel–uczeń między przemocą a dialogiem — obszary napięć i typy interakcji*, „Impuls”, Kraków 1996.
- Gurycka A., *O sztuce wychowania dla nauczycieli i wychowanków*, CDN, Warszawa 1997.
- Mellibruda J., *Psychologiczne uwarunkowania kontaktów międzyludzkich*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1980.
- Moroz H., *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice 1995.
- Popławska A., *Idea samorządności. Podmiotowość. Autonomia. Pluralizm*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2001.

Streszczenie

Idea podmiotowości jest niezwykle ważna we wzajemnych relacjach nauczyciel–uczeń panujących w szkole. W artykule starano się ją ukazać w kontekście identyfikacji uczniów ze szkołą. Rzeczywistość szkolną przedstawiono w formie badań porównawczych, przeprowadzonych w roku szkolnym 2009/2010 wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych na terenie powiatu toruńskiego.

Summary

The notion of subjectivity is extremely vital among interpersonal relationships between the teacher and the student—that are predominant in school environment. In the following article, the approach of subjectivity was discussed in the form of comparative research that was carried out in the school year 2009/2010 among pupils from both primary and junior — high schools. The research encompassed the area of Torunian county.

Joanna Beata Borowiak

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

TOKSYCZNOŚĆ WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY — W POSZUKIWANIU SPOSOBÓW PRZECIWDZIAŁANIA AGRESJI, PRZEMOCY I MOBBINGU RÓWIEŚNICZEGO

Słowa kluczowe: toksyczna szkoła; agresja; przemoc; mobbing.

TOXICITY OF A CONTEMPORARY SCHOOL — IN SEARCH OF THE WAYS TO COUNTERACT PEER AGGRESSION, VIOLENCE AND MOBBING

Key words: toxic school; aggression; violence; mobbing.

Okres nauki szkolnej jest jednym z ważniejszych w życiu człowieka. To czas pierwszych sukcesów, ale też porażek edukacyjnych rzutujących na przebieg nauki, samoocenę, poczucie własnej wartości. Szkoła jest miejscem, w którym kształtują się osobowości młodych ludzi, dają poznać uzdolnienia, zawiązują pierwsze przyjaźnie, sympatie i antypatie. Ideałem byłoby, gdyby doświadczenia tu nabywane nosiły tylko znak dodatni stymulując jednostkę poddawaną dydaktycznym i wychowawczym oddziaływaniom do pełnego rozwoju, w wierze we własne możliwości i siły. Nie jest tak, niestety.

Współczesnej szkole daleko do ideału nakreślanego w rozprawach naukowych czy opisywanego w podręcznikach akademickich. System oświaty w swoim obecnym kształcie jest uznawany za nefunkcjonalny. Maksymalizacja kontroli, podporządkowanie dyrekcji i nauczycieli biurokratyzacji przynoszącej wciąż nowe konieczności tworzenia licznych sprawozdań, programów i ustawicznego dokonywania w nich zmian na skutek kolejnych nowelizacji przepisów, rozporządzeń, zarządzeń itp. przyczyniają się do obarczenia działalności szkoły poważną dozą pozorności¹. Wszystko to

¹T. Kołodziejczyk, *Czy szkoła może być toksyczna — wprowadzenie do toksykologii edukacyjnej*, [w:] *Uczeń w toksycznym środowisku. III Kongres pedagogów i psychologów szkolnych*, Warszawa 2009, s. 48.

powoduje koncentrowanie się szkoły na realizacji kolejnych wymagań, tworzeniu nowych dokumentów (często do już istniejących), a w konsekwencji stratę czasu i energii, które mogłaby poświęcić na kreatywne tworzenie nowych programów i planów rzeczywistych działań na rzecz edukacji i wychowania. Tak oto szkoła stopniowo i coraz bardziej oddala się od życia, miast stanowić dla uczniów pole do nauki tego, co w nim najistotniejsze.

Wymarzona, idealna szkoła bez lęku zamienia się w rzeczywistość lęk budzącą, wywołującą stres i całą masę obaw o to, jak uczeń wypadnie w porównaniu z innymi, jak wpasuje się w tzw. „obiektywne kryterium oceny” wiedzy i umiejętności, a wreszcie, czy wpisze się w klucz do testu końcowego, to znaczy, czy jego poziom twórczego myślenia, kreatywności wyzwalanej przez lata nauki będzie kompatybilny z poziomem twórczości autora owego klucza².

W takich warunkach ujawniają się toksykotwórcze cechy systemu szkolnego, przekładające się na sposoby zachowań jego uczestników. Zalicza się do nich depersonalizowanie członków społeczności szkolnej, koncentrowanie się na egzekwowaniu posłuszeństwa zamiast na nauce odpowiedzialności oraz przyzwolenie na przemoc fizyczną i psychiczną³.

Toksyczną szkołę jako szkołę nefunkcjonalną można porównać do chemicznego środka zatruwającego życie wszystkich, którzy mają z nim kontakt — uczniów, nauczycieli i rodziców. Stopniowo acz systematycznie dawkowana toksyna nasącza środowisko odbijając się negatywnym echem także w życiu społeczności lokalnej, powoduje uszczerbki w sferze duchowej osób poddawanych jej wpływowi, kreuje niewłaściwe nawyki i utrwała złe postawy. Jednym słowem — niszczy.

Na toksyczność szkoły składać się mogą różne przyczyny. Na pierwszym miejscu należałoby wymienić przymus, jako dominujący czynnik budujący agresywne zachowania. Przymus systemu klasowo-lekcyjnego z wpisaną weń przypadkowością znalezienia się przez dziecko w określonej grupie uczniowskiej i koniecznością funkcjonowania w niej przez kilka lat bez specjalnej możliwości wyboru, czy zmiany. Przymus siedzenia w ławkach przez 45 minut lekcji, realizacji przez nauczycieli coraz dalej idących wymogów systemu edukacji (choćby w postaci kontroli nieustannie piętrzącej się dokumentacji) przynoszących jej trzem filarom niekoniecznie przyjazne zmiany⁴.

Wśród składowych toksycznego świata szkoły znajdują się także elementy systemowe, takie jak: funkcjonujący w danym kraju system szkolnictwa, system szkoły jako całości, toksyczne relacje pomiędzy dyrekcją, nauczycie-

² Por. Ch. Lindenberg, *Szkoła bez lęku*, Warszawa 1993, s. 42–43.

³ T. Kołodziejczyk, *Czy szkoła...*, s. 49.

⁴ B. Kisielińska, *Agresja pod kontrolą*, „Ergo. Forum wychowawców”, 00/2004, s. 16.

lami i uczniami, a wreszcie toksyczność w środowiskach rodzinnych i sposobach wychowywania dzieci⁵.

Toksyczna rzeczywistość szkolna to także agresja i przemoc, które są zjawiskami toksycznymi ponieważ niczym emocjonalna trucizna wyniszczają poczucie własnej wartości, zatruwają uczuciem poniżenia⁶. Agresja jako zachowanie człowieka ukierunkowane na wyrządzenie fizycznej lub werbalnej krzywdy drugiemu nie znajduje społecznego usprawiedliwienia. Może stanowić odpowiedź jednostki na atak (agresja obronna), zostać wzbudzona przez złość (agresja ze złości) lub stanowić sposób na uzyskanie czegoś (agresja instrumentalna). Przyczyna agresywnych zachowań uczniów tkwi czasem w nieprofesjonalnych zachowaniach nauczycieli i wychowawców względem nich⁷.

Przemoc, jako zjawisko fizyczne i psychiczne, nie jest obecnie niczym nowym w relacjach międzyludzkich. Nie jest też pojęciem łatwym do zdefiniowania. Utożsamiana z brutalnością, nadużyciem, krzywdzeniem czy znęcaniem się najczęściej określana jest w rozumieniu bezpośredniego oddziaływania na człowieka celem zmuszenia go do zmiany zachowania. To akt „godzący w osobistą wolność jednostki”, zmuszanie jej do zachowań niezgodnych z jej wolą⁸. Szkoła zatem także nie jest od niej całkowicie wolna. Przejawy toksycznych zachowań mogą zaistnieć w relacjach zachodzących pomiędzy dwoma filarami systemu na co dzień funkcjonującymi równolegle i wzajemnie: gronem pedagogicznym i zespołami uczniowskimi. Poważnym problemem coraz częściej pojawiającym się na tym polu jest ciche przyzwolenie na przemoc psychiczną. Uwidacznia się ono w braku reakcji na jej przejawy lub nie zauważaniu symptomów, a realizować może pomiędzy dyrekcją i nauczycielami, w gronie nauczycieli i w relacjach nauczyciel–uczeń, czy zachowaniach międzyuczniowskich. Takie interakcje o toksycznym charakterze mogą zachodzić również pomiędzy szkołą a domem rodzinnym uczniów.

Dom rodzinny jest naturalnym i pierwszym środowiskiem wychowawczym dziecka, w którym nadrzędne role pełnią matka i ojciec, reżyserując proces wychowania. Przygotowanie młodego człowieka do udziału w życiu społecznym oraz właściwego, zgodnego z przyjętym systemem norm pełnienia ról stanowi jedno z podstawowych zadań rodziny. Wychowanie w rodzinie to wychowanie naturalne, przebiegające najczęściej w sposób spontaniczny — w odróżnieniu od wychowania intencjonalnego, prowa-

⁵T. Kołodziejczyk, *Czy szkoła...*, s. 48.

⁶Por. S. Forward, *Toksyczni rodzice*, Warszawa 1993, s. 10.

⁷W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 19. Por. M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999, s. 31–32.

⁸D. Zając, *Obszary przemocy w wychowaniu*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania*, Bydgoszcz 2006, s. 243–244.

dzionego przez specjalnie do tego celu powołane placówki oświatowo-wychowawcze⁹. Środowisko rodzinne, zwane także domowym, oddziałuje na dziecko w sposób stały i ciągły poprzez różnego rodzaju sytuacje wychowawcze, jakie przed rodzicami i dziećmi stawia każdy dzień.

Relacje dominujące w rodzinie, stosunki zachodzące między małżonkami, pełnią kluczową rolę w budowaniu poziomu samooceny dziecka oraz kształtowaniu postaw społecznych. Rodzice bezspornie stanowią dla dzieci wzorzec postaw, opinii, sądów oraz zachowań, które dzieci przejmują na drodze uczenia się obserwacyjnego, na zasadzie imitacji. Stąd nieocenione jest przekazywanie dzieciom jak najlepszych wzorów przez ich pierwszych nauczycieli życia — rodziców. Równie istotne jest poświęcanie dzieciom odpowiedniej ilości czasu. To właśnie obecność rodziców w życiu dziecka jest kluczowa z punktu widzenia wychowania i kształtowania postaw. Dziecko pozbawione obecności rodziców przez większą część dnia, pozbawione jest także wielu sytuacji wychowawczych¹⁰.

Od zachowań znamionujących przemoc psychiczną, a więc posiadających toksyczny charakter nie są wolni także nauczyciele i wychowawcy. Najczęściej należą do nich formy werbalne, takie jak: obrażanie uczniów, ośmieszanie i poniżanie w oczach innych. Stosowane prawdopodobnie w celu budowania własnego autorytetu w oczach klasy lub podniesienia mobilizacji uczniów do nauki przynoszą całkiem odmienne efekty. Z jednej strony powodują utratę autorytetu nauczyciela lub tworzą jego fałszywy obraz zbudowany na strachu. Z drugiej zaś ich skutkiem nader często bywa wygenerowanie z klasowej społeczności „kozła ofiarnego” — późniejszą ofiarę indywidualnego lub grupowego mobbingu definiowanego jako długotrwałe i wielokrotne narażenie jednostki na negatywne oddziaływania ze strony innych osób¹¹.

Podobny charakter noszą zachowania nauczycieli przyzwalające na poniżanie uczniów przez rówieśników i niereagowanie w sytuacji długotrwałej przemocy — wpływające bądź to z łatwowierności czy naiwności, bądź z braku autentycznego zainteresowania sprawami klasy. Jest to problem braku tzw. powołania do pracy w zawodzie i predyspozycji, w które kandydata na nauczyciela nie wyposażą żadne studia.

W literaturze przedmiotu można znaleźć daleko idące wnioski wysuwane w zakresie nieprawidłowych relacji społecznych w środowisku szkoły i jej niewłaściwych oddziaływań na uczestników procesu dydaktyczno-wy-

⁹M. Przetacznikowa, *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia wychowawcza*, pod red. M. Przetacznikowej, Z. Włodarskiego, Warszawa 1983, s. 434–435. Por. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1998, s. 113.

¹⁰J. Borowiak, *Środowisko rodzinne jako czynnik socjalizacyjny w procesie kształtującym nstawienia i postawy dzieci i młodzieży*, „Studia Włocławskie”, t. 10, Włocławek 2007, s. 337.

¹¹Zob. D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole*, Warszawa 2007, s. 21.

chowawczego. Współczesna szkoła bywa wprost określana jako „siedlisko patologii społecznej” i źródło patologicznego „systemowego i instytucjonalnego krzywdzenia uczniów”¹².

Krzywdzenie systemowe powodowane jest przez chroniczny stres uczniów i ma swoje źródła w nadmiernie przeładowanych treściami programach nauczania, zbyt obciążających dzieci i młodzież, niedostosowanych do ich możliwości psychicznych i rozwojowych. Krzywdzenie instytucjonalne odbywa się na drodze złego traktowania uczniów przez nauczycieli, zaniedbań, biernych postaw wobec wychowanków i ich problemów. Te dwojakiemu rodzaju krzywdy stają się powodem zaburzeń w rozwoju młodych ludzi, pozbawiają ich praw i wolności, nierzadko powodując traumę¹³.

Wśród najczęściej występujących toksycznych zachowań szkolnych wymienia się agresję i przemoc uczniów wobec siebie (w tym mobbing), agresję i przemoc uczniów wobec nauczycieli oraz krzywdzenie emocjonalne — wykluczanie z grupy, obraźliwe gesty, odsuwanie od zabaw i manipulowanie przyjaźniami. Wymienione rodzaje krzywd mogą mieć swoje źródło w złym traktowaniu uczniów przez nauczycieli¹⁴. Nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę z autorytetu posiadanego u uczniów, ale także umieć go budować. Zbyt familiarne relacje z uczniami mogą przyczynić się do utraty autorytetu, wykorzystanie argumentu władzy i siły (nie należy jej mylić z przemocą) nie tylko utrudnia wzajemne stosunki ale też powoduje utratę wiary ucznia we własne siły¹⁵.

Przemoc w szkole stosują zarówno chłopcy, jak i dziewczęta¹⁶. Czynią to jednak nieco inaczej. Chłopcy najczęściej sięgają po rozwiązania siłowe. Wdając się w bójki, obrzucając wyzwiskami, doprowadzając do konfrontacji stosują przemoc jawną, na którą łatwiej jest zareagować nauczycielom. Stąd przekonanie, że chłopcy uprawiają przemoc częściej niż dziewczęta. Przekonanie mylne, bowiem formy przemocy stosowane przez dziewczęta opierają się na boleśnie uderzającej w ofiarę, wyrafinowanej i bardziej zamaskowanej agresji emocjonalnej. Manipulują koleżankami, odsuwają

¹² A. Piekarska, *Toksyczna szkoła, trauma uczniów i zadania interwencyjno-profilaktyczne psychologa*, [w:] *Uczeń w toksycznym środowisku...*, s. 35.

¹³ W wyniku międzynarodowych badań porównawczych dotyczących przemocy w szkole dowiedziano, że 10 proc. uczniów przeżywa w szkole poważne symptomy traumy. Zob. A. Piekarska, *Toksyczna szkoła...*, s. 35–36.

¹⁴ B. Kisielińska, *Agresja pod kontrolą...*, s. 16.

¹⁵ J. Robertson, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998, s. 62–63.

¹⁶ Listę wyjątkowo „wyrafinowanych” zachowań patologicznej agresji grup nieformalnych względem młodszych i słabszych rówieśników znajdujemy u T. Sołtysiak i J. Mąki. Zob. T. Sołtysiak, J. Mąka, *Drugie życie w szkołach ponadpodstawowych czyli utrudnienia adaptacyjne uczniów młodszych roczników*, [w:] S. Kawula, H. Machel (red.), *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne*, Gdańsk–Toruń 1994, s. 95–100.

je od grupy, okazują wrogość namawiając do tego innych. Potrafią przy tym także stosować formy siłowe wdając się w bójkę czy organizując tzw. „ustawki”¹⁷.

Z własnych doświadczeń pedagogicznych wciąż żywo pamiętam dziewczynkę o urodzie aniolka, której wychowawczyni za nic na świecie nie przyjmowała do wiadomości, że jej ulubienica z premedytacją wyrządza krzywdę koleżance, namawiając przeciw niej rówieśniczki z klasy. Innym przykładem może być pięcioletnia Natałka szczypiąca dotkliwie i wyszydająca koleżankę z grupy przedszkolnej. Mama Natałki z okrągłymi ze zdziwienia oczami żywo protestowała, gdy nauczycielka (bezsukutecznie) zwracała jej uwagę na występujący u córki problem.

Przyczyną agresji jest często frustracja, brak możliwości realizacji określonych ról w grupie społecznej, negatywne doświadczenia i doznania emocjonalne towarzyszące niepowodzeniom¹⁸. Powodem agresji dziecięcej i konfliktogennym źródłem w relacjach uczniów z pedagogami mogą być także cechy szkoły jako instytucji opartej na przymusie siedzenia 45 minut na lekcji, konieczności słuchania nauczyciela, z wpisującą się w jej charakterystykę przypadkowością uczniów tworzących duże zbiorowości, a w konsekwencji ich anonimowością dającą poczucie mniejszej odpowiedzialności lub jej całkowitego braku (przy unikaniu odpowiedzialności zbiorowej)¹⁹. Zjawisko anonimowości sprzyja poczuciu bezkarności. Sprawia, że osoby o niskim etosie etycznym pozbywają się najmniejszych nawet zahamowań w zachowaniach noszących znamiona przemocy. Anonimowość jest katalizatorem przemocy. Można się o tym przekonać śledząc uważnie wpisy pojawiające się niczym grzyby po deszczu na forach internetowych. Tu znajdują dla siebie miejsce frustraci i osoby poszukujące publiki za wszelką cenę. Dokonują ocen innych, ferują wyroki, dzielą się swoimi „złotymi maksymami” od strony etycznej wielce wątpliwymi. Zapewniając sobie anonimowość pod ukryciem pseudonimu korzystają z władzy nad drugim człowiekiem, ośmieszają autorytety, wyszydają największe nawet wartości. Krzywdząc świadomie i celowo, najczęściej niestety pozostają bezkarni.

Taki wysoce negatywny przykład otrzymują od dorosłych najmłodszy. W cieniu społecznego przyzwolenia (czymże jest bowiem zaniechanie wyraźnego sprzeciwu, jeśli nie wyrażeniem zgody?), uznając za naturalny i usprawiedliwiony model postępowania („przecież wszyscy tak robią”), przenoszą na grunt relacji z rówieśnikami „rozwiązując” w ten sposób różne sprawy, dając upust zawiści, próbując podnieść własną wartość w oczach

¹⁷ Ciekawe wyniki badań w zakresie zachowań młodzieży niedostosowanej społecznie uzyskała R. Ilnicka. Zob. R. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Toruń 2008, s. 82–83.

¹⁸ J. Grochulska, *Agresja u dzieci*, Warszawa 1993, s. 14–16.

¹⁹ B. Kisieleńska, *Agresja pod kontrolą...*, s. 16.

innych. Nakręcają spiralę nowej formy zachowań podejmowanych z zamiarem krzywdzenia drugiej osoby — cyberprzemocy. Zjawisko to, występujące coraz częściej i tym częściej, im większa jest na nie obojętność, wpisuje się w pogłębiający się kryzys wartości i relacji międzyludzkich. Kryzys wynikający z rozdzwieńki pomiędzy wartościami uznawanymi przez ludzi a systemem wartości tworzącym fundament etyki i religijności, z osłabienia poczucia wartości i postępującego dynamicznie rozpadu tożsamości człowieka współczesnego²⁰.

Agresja uczniowska może przybierać także bardziej tradycyjne formy: wyszydzenia, wyzywania, wulgarnych zwrotów, obmowy, intrygi, izolowania jej obiektów od reszty grupy, nadawania przykrych „ksywek” deprymujących kolegę lub koleżankę w oczach rówieśników (agresja werbalna kierowana — jawna dla obiektu lub niekierowana — niejawna), przedrzeźniania, robienia min i gestów mających zranić drugą osobę (agresja niewerbalna)²¹. Bywa, że nauczyciele zdają się ich nie zauważać uznając za formy niegroźne, co agresorzy wykorzystują, często i ochoczo potwierdzając jako żarty. „My się tylko tak bawimy i nikomu to nie przeszkadza. Kolega się nie gniewa” — można usłyszeć z ust agresora. Naiwny, zbyt dobrotliwy lub obojętny nauczyciel przystanie na takie tłumaczenie i proceder przemocy trwa przyjmując z czasem charakter mobbingu. Jak wynika z badań, ofiary takich zachowań często są uważane za inne, gorsze dzieci, a nawet za nie mające prawa istnieć²². Tymczasem żadna forma agresji nie może przecho-

dzić w szkole bez zauważenia. Lekceważenie negatywnego zjawiska przemocy przez nauczycieli, wychowawców i pedagogów, niesie groźbę utrwalenia przekonania szkoły o niewystępowaniu problemu lub uczynienia z niego tematu tabu. Nawet najmniejsze przejawy agresji należy nazywać po imieniu. Ważne jest, by nauczyciel okazywał swoje zainteresowanie i wysyłał uczniom czytelny komunikat o braku zgody na nieakceptowane moralnie zachowania.

Z uwagi na swoją specyfikę, każda szkoła i placówka powinna być przygotowana na możliwość wystąpienia zjawiska przemocy rówieśniczej. Koniecznością jest opracowanie odpowiedniej strategii postępowania w oparciu o program profilaktyki agresji i przemocy. Uczniowie i ich rodzice powinni wiedzieć, że każdy przejaw agresji rówieśniczej zostanie potraktowany poważnie. Odpowiednio wyznaczone do tego osoby zbadają i udokumentują najmniejszy nawet przejaw przemocy. Korzystając z przy-

²⁰ J. Bania k, *Między buntem a potrzebą akceptacji i zrozumienia*, Kraków 2008, s. 27–28.

²¹ Szczegółowo typy agresji werbalnej i niewerbalnej omawia A. Kozłowska. Zob. A. Kozłowska, *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*, Warszawa 1996, s. 59–61.

²² K. Kmiecik-Baran, *Inny w szkole*, „Przegląd Oświatowy”, 1 (381) styczeń 2009, s. 13–14.

sługujących uprawnień wychowawca i pedagog doprowadzą do wyjaśnienia sprawy i dokonania rekompensaty ze strony agresora lub agresorów.

Notatki z przebiegu wydarzeń zostaną zachowane w dokumentacji placówki a o prowadzonych czynnościach wyjaśniających rodzice poszkodowanych uczniów będą informowani na bieżąco²³.

Każda placówka powinna dokonać diagnozy występowania problemu agresji i przemocy rówieśniczej, a w konsekwencji zaplanować podjęcie odpowiednich kroków zaradczych oraz nakreślenie działań profilaktycznych. Cennym orężem szkoły w przeciwdziałaniu patologicznym, toksycznym zachowaniom jest prowadzenie przejrzystej polityki wobec przemocy, angażującej trzy społeczności wzajemnie funkcjonujące w szkole — wszystkich pracowników, uczniów i ich rodziców. Opracowanie polityki wobec przemocy nie tylko usprawni pracę szkoły w tym obszarze i wzmocni działania wychowawców, ale też wypełni zadanie profilaktyczne — potencjalni agresorzy będą świadomi nieuniknionej konsekwencji ewentualnych zachowań.

W toku prowadzonych rozważań jawi się pytanie o możliwość wygenerowania „szczepionki” na toksyczną rzeczywistość szkolną. Antidotum mogą tu stanowić: praca wychowawcza planowo prowadzona w kierunku uczenia wychowanków odpowiedzialności w miejsce udzielanych im swobodnych lekcji posłuszeństwa oraz demokratyczne podejście do roli wszystkich uczestników edukacji i wychowania. Środkiem zaradczym z pewnością będzie także podniesienie wiedzy nauczycieli w zakresie problemu agresji, przemocy i mobbingu rówieśniczego przy jednoczesnym wzmocnieniu wnikliwości obserwacji wzajemnych relacji zachodzących między uczniami. Brak obojętności i przechodzenia do porządku dziennego nad zjawiskami negatywnymi stanowiącymi symptomy przemocy czy mobbingu. Równie ważna okaże się edukacja uczniów w zakresie radzenia sobie ze stresem (jednym ze źródeł agresji, a w konsekwencji przemocy i mobbingu), kształtowanie świadomości krzywdy czynionej innym przez zachowania agresywne w nich wymierzone, budowanie empatii.

Na tym polu ujawnia się możliwość zastosowania w pracy pedagogicznej aktywnych metod pracy z uczniami opartych o techniki wykorzystujące terapeutyczne funkcje sztuki — muzykoterapię (zastosowanie form aktywnych i receptywnych) i inne formy arteterapii, w tym dramę, psychodramę, pełniące funkcję terapeutyczną i oczyszczającą (opartą o idee katharsis)²⁴. Szczególną rolę odegrać tu może muzykoterapia i muzykore-

²³ A. Milczarek, J. Węgrzynowska, *Przemoc w szkole. Poradnik dla wychowawcy klasy*, Stowarzyszenie Bliżej Dziecka, s. 46–47.

²⁴ Zob. W. Tatarski, *Historia filozofii*, Warszawa 1978, t. 1, s. 56. Por. E. Jutrzyńska, *Terapia muzyką w teorii i praktyce tyflogicznej*, Warszawa 2007, s. 53–55.

laksacja jako forma profilaktyki muzyką²⁵. Opierając się o wykorzystanie muzyki (jej elementów) w zaplanowanym procesie, którego celem jest ułatwienie komunikacji, mobilizacji, koncentracji emocjonalnej w celu rozwoju wewnętrznego potencjału jednostki lub odbudowy jej funkcji, aby mogła ona osiągnąć lepszą jakość życia²⁶. Muzykę wykorzystuje się także do kreowania pozytywnych zmian w zachowaniu człowieka, prowadzących do zmian w jego życiu²⁷.

Korzyści płynące z obcowania ze sztuką są bezsporne, stąd raczej powszechnie znane. Odnajdujemy wśród nich:

- harmonijny rozwój człowieka,
- możliwość uwolnienia nadmiaru energii — emocji w okresie dojrzewania,
- kształcenie charakteru,
- stymulowanie wrażliwości i uczuciowości,
- pobudzanie i wyciszanie dzięki terapeutycznej i leczniczej funkcji sztuki²⁸.

W szerokim wachlarzu funkcji, jakie w procesie edukacji młodych ludzi pełni sztuka muzyczna należy podkreślić rolę funkcji kompensacyjnej i terapeutycznej. Funkcja kompensacyjna przyczynia się do wyrównywania niedoborów w sferze potrzeb jednostki: potrzeby ekspresji — wyrażenia siebie poprzez muzykę, podniesienia poczucia własnej wartości, czy potrzeby uznania. Dzięki funkcji terapeutycznej poprawia się kondycja psychiczna i forma podopiecznych, podnosi nastrój, wzmacnia aktywność²⁹.

Agresja, przemoc i mobbing stanowią poważny problem współczesnej szkoły³⁰. Zwalczając to negatywne zjawisko należy poszukiwać konkretnych środków zaradczych. Jednym ze skutecznych sposobów radzenia sobie z agresją i przemocą w szkole, przyjmującymi znamiona mobbingu, jest „Trening Pewności Siebie” organizowany przez Stowarzyszenie na rzecz rozwoju i integracji środowisk szkolnych „Bliżej dziecka”³¹. Program treningu autorstwa A. Milczarek i J. Węgrzynowskiej zakłada wyposażenie uczniów dotkniętych przemocą rówieśniczą w umiejętność właściwego reagowania na powtarzające się zachowania agresora. Celem zajęć jest zmiana zachowania osoby poddawanej przemocy i nastawienia do agresora, któ-

²⁵ Skuteczność i tym samym potrzebę realizacji ćwiczeń relaksacyjnych w praktyce pedagogicznej potwierdzają doświadczenia szkoły austriackiej. H. Te ml, *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997, s. 23–26.

²⁶ W. Sz u l c, *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Lublin 2005, s. 16–17.

²⁷ E. Ju t r z y n a, *Terapia muzyką...*, s. 53.

²⁸ B. P o d o l s k a, *Muzyka w przedszkolu*, Kraków 2008, s. 12.

²⁹ Por. E. R o g a l s k i, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Bydgoszcz 1992, s. 25.

³⁰ Zob. D. O l w e u s, *Mobbing. Fala przemocy...*, s. 32.

³¹ Informacje na temat Stowarzyszenia i jego działalności znajdują się na stronie: www.przemocwshkole.org.pl

ry ukazuje się im jako osoba posiadająca wiele problemów i wymagająca wsparcia. Trening wzmacnia wiarę dziecka we własne możliwości, poczucie własnej wartości (bardzo zaniżone w przypadku tzw. ofiar agresji) i niepowtarzalności. Uczestnicy zajęć mają możliwość wymiany doświadczeń, w efekcie czego przekonują się, że ich sytuacja nie jest czymś wyjątkowo trudnym i przytrafia się także innym. Najważniejszym celem jest wyposażenie młodych ludzi w szereg sposobów postępowania z agresorem — od pacyfikacji do szukania pomocy u dorosłych (w sytuacji realnego zagrożenia fizycznego).

Trening Pewności Siebie realizowany jest w cyklu kilku spotkań. Zajęcia poprzedzone są przeprowadzeniem ankiety wstępnej, umożliwiającej dostosowanie treści do indywidualnych potrzeb uczestniczących w nim dzieci. Rodzice i dzieci wypełniają ją wspólnie. Poszczególne spotkania składają się z określonych modułów, wśród których znajdują się zajęcia integrujące grupę, informacje o zjawisku przemocy i jego przyczynach, trening asertywności, budowanie poczucia własnej wartości, zastosowanie technik relaksacyjnych i dramowych. Uczestnicy otrzymują od prowadzących prace domowe polegające na przełamywaniu barier w kontaktach z rówieśnikami (np. do następnych zajęć skontaktuj się z co najmniej dwiema osobami z grupy i spotkaj się przynajmniej z jedną) i trenowaniu z rodzicami poszczególnych technik uczących asertywności. Zaangażowanie rodziców pozwala na poznanie przez nich różnych sposobów radzenia sobie z agresorem i daje możliwość wspierania dzieci w trudnych sytuacjach. Trening kończy się ankietą podsumowującą pracę z grupą. Uczestnicy treningu, ich rodzice i nauczyciele otrzymują materiały informacyjne w postaci książeczek autorstwa A. Milczarek i J. Węgrzynowskiej: *Nie dokuczaj mi — poradnik dla dzieci, Przemoc w szkole. Poradnik dla rodziców dzieci poszkodowanych* oraz *Przemoc w szkole. Poradnik dla wychowawcy klasy*.

Stowarzyszenie prowadzi nieodpłatne szkolenia dla zainteresowanych nauczycieli — trenerów programu, pozyskując środki na ten cel z funduszy zewnętrznych. Dzięki temu szeroko propagowane są informacje na temat istoty zjawiska agresji, przemocy i mobbingu rówieśniczego oraz przedstawiane praktyczne sposoby reagowania na toksyczne zachowania dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym i poza nim. Przygotowani do prowadzenia zajęć nauczyciele, pedagodzy i psycholodzy udzielają realnego wsparcia osobom, które doświadczają przemocy i nieobojętni na to negatywne zjawisko mogą zaszczerpieć w swoich środowiskach pracy wrażliwość na wciąż niestety aktualny, palący problem współczesnej szkoły.

Zjawisko agresji, przemocy i mobbingu rówieśniczego jest obecne w każdej szkole. Bywa niezauważane, lekceważone lub marginalizowane, skutkiem czego dzieci i młodzież są pozostawiane same sobie — z narastającym

problemem. Wiele placówek podejmuje walkę z negatywnymi, toksycznymi zachowaniami uczniów prowadząc diagnozę, konstruując programy profilaktyczne w obszarze wychowania i opieki. Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej, by zapobiec przeobrażeniu się jej w mobbing jest obowiązkiem każdej szkoły. W tym zakresie konieczne jest konstruowanie programów zaradczych, obejmowanie nimi dzieci szczególnie narażonych na agresję rówieśników, ale także podnoszenie wiedzy nauczycieli w zakresie umiejętności komunikacji z uczniami, uwrażliwianie ich na wszelkie przejawy toksycznych zachowań uczniów, wdrażanie do podejmowania refleksji nad własnym stosunkiem do podopiecznych. Ważnym polem do działań szkoły w zakresie przeciwdziałania agresji rówieśniczej jest także prowadzenie systematycznych rozmów z rodzicami, edukowanie ich w zakresie stosowania odpowiednich metod wychowawczych.

Streszczenie

Współczesna szkoła nie jest wolna od problemów. Realizując działania podyktowane przymusem, biurokracją i permanentną koniecznością podporządkowania organom kontroli, wykazuje znamiona pozorności oddziaływań wychowawczych — coraz mniej jest w niej miejsca na przygotowanie młodych ludzi do życia, naukę tego, co w nim najistotniejsze. Tak ujawniają się toksykotwórcze warunki funkcjonowania współczesnej szkoły. Poważnym problemem, z jakim boryka się dzisiejsza rzeczywistość szkolna jest powszechnie występujące zjawisko agresji i przemocy, które w warunkach długotrwałego oddziaływania przyjmuje charakter mobbingu. Rodzi się on między innymi w atmosferze anonimowości uczniów, obojętności nauczycieli — braku reakcji na wczesne przejawy nieprawidłowych zachowań oraz stosowania przez rodziców niewłaściwych metod wychowania. Toksyczność szkoły staje się tematem coraz żywiej interesującym pedagogów, psychologów i terapeutów. Istnieje też poważna potrzeba diagnozowania potrzeb szkoły w tym zakresie i poszukiwania sposobów zaradzenia problemowi.

Summary

A contemporary school is not free of problems. It accomplishes actions arising from pressure, bureaucracy and permanent need to submit control authorities. Because of this reason its educational impact is ostensible. There is less and less place for preparing young people for life and teaching them the most important matters.

As one can see the conditions of functioning of a contemporary school are toxic. Aggression and violence if appear permanently take features of mobbing and they are a serious problem. It is possible because of anonymity of students and indifference of teachers. They do not react to both incorrect students' behaviour and incorrect parents' bringing-up methods. Toxicity of school becomes the matter more and more interesting for educators, psychologists and therapists. There is a serious necessity to diagnose the needs of school in this range and look for ways to resolve the problem.

Literatura

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999.
- Baniak J., *Między buntem a potrzebą akceptacji i zrozumienia*, Kraków 2008.
- Borowiak J., *Środowisko rodzinne jako czynnik socjalizacyjny w procesie kształtującym nastawienia i postawy dzieci i młodzieży*, „*Studia Włocławskie*”, t. 10, Włocławek 2007.
- Forward S., *Toksyczni rodzice*, Warszawa 1993.
- Grochulska J., *Agresja u dzieci*, Warszawa 1993.
- Ilnicka R., *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Toruń 2008.
- Jutrzyzna E., *Terapia muzyką w teorii i praktyce tyflogicznej*, Warszawa 2007.
- Kisielińska B., *Agresja pod kontrolą*, „*Ergo. Forum wychowawców*”, 00/2004.
- Kmiecik-Baran K., *Inny w szkole*, „*Przegląd Oświatowy*”, 1 (381) styczeń 2009.
- Kołodziejczyk T., *Czy szkoła może być toksyczna — wprowadzenie do toksykologii edukacyjnej*, [w:] *Uczeń w toksycznym środowisku. III Kongres pedagogów i psychologów szkolnych*, Warszawa 2009.
- Kozłowska A., *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*, Warszawa 1996.
- Lindenberg Ch., *Szkoła bez lęku*, Warszawa 1993.
- Milczarek A., Węgrzynowska J., *Przemoc w szkole. Poradnik dla wychowawcy klasy*, Stowarzyszenie Bliżej Dziecka.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole*, Warszawa 2007.
- Piekarska A., *Toksyczna szkoła, trauma uczniów i zadania interwencyjno-profilaktyczne psychologa*, [w:] *Uczeń w toksycznym środowisku. III Kongres pedagogów i psychologów szkolnych*, Warszawa 2009.
- Podolska B., *Muzyka w przedszkolu*, Kraków 2008.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1998.
- Przetacznikowa M., *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia wychowawcza*, pod red. M. Przetacznikowej, Z. Włodarskiego, Warszawa 1983.
- Robertson J., *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998.
- Rogalski E., *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Bydgoszcz 1992.
- Sołtysiak T., Mąka J., *Drugie życie w szkołach ponadpodstawowych czyli utrudnienia adaptacyjne uczniów młodszych roczników*, [w:] S. Kawula, H. Machel (red.), *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne*, Gdańsk–Toruń 1994.
- Szulc W., *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Lublin 2005.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, Warszawa 1978.
- Teml H., *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997.
- Zajac D., *Obszary przemocy w wychowaniu*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, *Podstawowe problemy teorii wychowania*, Bydgoszcz 2006.
- Internet: www.przemocwshkole.org.pl

Urszula Kempieńska

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

PRZEDWCZESNA INICJACJA SEKSUALNA JEDNĄ Z PRZYCZYN ZAWIERANIA MAŁŻEŃSTW MŁODOCIANYCH

Słowa kluczowe: przyczyny inicjacji seksualnej; małżeństwa młodocianych; rozwód.

PRECOCIOUS SEXUAL INITIATION AS ONE OF THE CAUSES OF ADOLESCENT MARRIAGES

Key words: causes of sexual initiation; adolescent marriage; divorce.

W zmieniającej się gwałtownie obyczajowości w dziedzinie zachowań seksualnych doszło do wielu przewartościowań. Fakt, że nastolatka/nastolatek nie ma jeszcze „pierwszego razu” za sobą, jest już dla wielu osób oznaką słabej kobiecości/męskości i małej atrakcyjności. Dlatego często młodzi ludzie spieszą się z podjęciem życia seksualnego, żeby dorównać swoim kolegom, poczuć się dorosłym, atrakcyjnym, a niejednokrotnie niezbędnym i zrozumianym.

Podjęcie współżycia seksualnego wymaga spełnienia kilku podstawowych warunków, m.in.: osiągnięcia dojrzałości biologicznej i psychicznej, wzajemnej miłości, poczucia odpowiedzialności za siebie i za drugą osobę oraz za ewentualne konsekwencje¹. Często pierwszy kontakt seksualny (szczególnie u dziewcząt) wyprzedza pojawienie się potrzeb seksualnych. Z badań H. Futymy z 2002 r. wynika, że dominującą potrzebą wśród 17–18-letnich dziewcząt jest potrzeba oparcia. Potrzeba seksualna znajduje się na szóstym, siódmym miejscu².

W piśmiennictwie polskim istnieje wiele opracowań dotyczących średniego wieku inicjacji seksualnej. Występujące różnice są spowodowane

¹K. Sieja, *Wiedza o życiu seksualnym człowieka. Wybrane zagadnienia*, Koszalin 1998, s. 110–111.

²H. Futyma, *Potrzeba seksualna u młodzieży w późnym okresie adolescencji (na tle innych potrzeb)*, „Małżeństwo i Rodzina” 2002, nr 4, s. 29.

m.in. tym, że niekiedy badania wykonywano w małych, niereprezentatywnych grupach, na młodzieży w różnym wieku, a w kwestionariuszach stosowano różnie sformułowane pytania³.

Poniżej przedstawiono średni wiek inicjacji dla poszczególnych wiekovo grup badawczych według wybranych autorów:

— dla 15-letniej młodzieży aktywnej seksualnie: 14,1 dla chłopców i 14,7 dla dziewcząt⁴,

— dla 18-latków: 16,5 dla chłopców i 16,8 dla dziewcząt⁵,

— dla osób w wieku 15–49 lat: dla mężczyzn 18,1, dla kobiet 18,8⁶,

— dla mieszkańców województwa śląskiego kategoria wiekowa 18–26: dla chłopców wynosił 17,9 lat a dla dziewcząt 18,8⁷.

Z badań Światowej Organizacji Zdrowia wynika, że mimo obniżającego się wieku inicjacji seksualnej Polska jest jednym z krajów o największej liczbie nastoletnich dziewczic — jedynie 9,2 proc. dziewcząt do 15 roku życia odbyło pierwszy stosunek płciowy, najrzadziej podejmują kontakty przed 15 r. życia dziewczęta w Macedonii (3,6 proc.), natomiast najczęściej mieszkanki Grenlandii (78,8 proc.), Anglii (40,4 proc.), Walii (40,1 proc.), Niemiec (33,5 proc.). Jeżeli chodzi o mężczyzn najniższy odsetek chłopców inicjujących do 15 roku życia odnotowano w Hiszpanii (18 proc.) i w Czechach (19,4 proc.), w Polsce (20,9 proc.), najwyższy wśród mieszkańców Grenlandii (70,8 proc.), na Ukrainie (47,2 proc.), w Rosji (40,9 proc.) i Anglii (35,7 proc.)⁸.

Przyczyny obniżającego się wieku inicjacji seksualnej oraz rodności nastolatek badacze⁹ upatrują przede wszystkim w akceleracji dojrzewania spowodowanej, m.in. dietą wysokobiałkową, zwiększeniem bodźców psychicznych wpływających na aktywność hormonalną. Stale obniżający się wiek pojawienia pierwszej *menarche* poniżej 13 r. życia i cykle owulacyjne po dwóch latach miesiączkowania sprawiają, że organizm nieletniej może

³ B. Woynarowska, A. Małkowska, I. Tabak, *Zachowania seksualne młodzieży w wieku 16–18 lat w Polsce w 2005 r.*, „Ginekologia Polska” 2006, nr 9, vol. 77, s. 667–677.

⁴ B. Woynarowska, Z. Izdebski, H. Kołodo, J. Mazur, *Inicjacja seksualna i stosowanie prezerwatyw oraz innych metod zapobiegania ciąży przez młodzież 15-letnią w Polsce i innych krajach*, „Ginekologia Polska” 2004, nr 8, vol. 75, s. 621–632.

⁵ B. Woynarowska, A. Małkowska, I. Tabak, *Zachowania seksualne...*, s. 667–677.

⁶ Z. Izdebski, *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997–2001–2005*, Zielona Góra 2006, s. 49.

⁷ A. Droszdol, B. Piela, D. Zdun, K. Nowosielski, M. Klimanek, V. Skrzypluc, *Seksualność młodych dorosłych województwa śląskiego*, „Ginekologia Praktyczna” 2/2005, s. 34–35.

⁸ B. Woynarowska, Z. Izdebski, H. Kołodo, J. Mazur, *Inicjacja seksualna...*, s. 621–632.

⁹ E. Filipp, A. Pawłowska, A. Wilczyńska, B. Kowalska, K.T. Niemiec, P. Raczyński, J. Kęsicka, *Metody planowania rodziny u nastolatek*, „Ginekologia Praktyczna” 4/2005, s. 46–49; A. Jacewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 2001.

być przygotowany do ciąży już w wieku 13–14 lat. Wcześniej dojrzewające nastolatki zaczynają szybciej postrzegać siebie jako obiekty seksualne.

Zbyt wczesna i wiążąca się z niedojrzałymi motywacjami inicjacja seksualna może mieć negatywne następstwa, np. sprzyja rozprzestrzenianiu się chorób przenoszonych drogą płciową, stwarza problemy psychiczne, sytuacje konfliktowe w rodzinie, trudności z nauką, zaburzenia seksualne, przedwczesne macierzyństwo, przymusowe małżeństwo, przerywanie ciąży itp.¹⁰

Materiał i metoda

Badania przeprowadzono w latach 2007–2008 wśród 60 osób, które zawarły związek małżeński (w okresie od 1978 do 1996 r.) za zgodą Sądu Opiekunczego we Włocławku. Badane przeze mnie pary podlegały jeszcze przepisom ustawy Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 r., zgodnie z którą, zdolność do zawarcia małżeństwa uzyskiwał mężczyzna z chwilą ukończenia 21 roku życia, kobieta z chwilą ukończenia 18 lat. Wcześniejsze zawarcie małżeństwa było możliwe, ale niezgodne z wolą ustawodawczą, mogło zostać zawarte w wyjątkowych wypadkach. Wymagało ono w przypadku każdej pary narzeczeńskiej zgody Sądu Opiekunczego. Sąd mógł zezwolić na zawarcie małżeństwa mężczyźnie, który nie miał ukończonych lat 21, ale ukończył lat 18 oraz kobiecie nie mającej ukończonych lat 18, o ile ukończyła lat 16, gdy występowały jednocześnie dwie przesłanki „ważne powody” przemawiające za związkiem małżeńskim (ciąża wynikała ze związku osób zamierzających zawrzeć małżeństwo lub urodzenie się dziecka z tego związku) oraz okoliczności, z których wynikało, że „zamierzone małżeństwo będzie zgodne z dobrem rodziny oraz interesem społecznym”. Badania te poszerzono o udział rodziców małżonków młodocianych. W badaniach zastosowano samodzielnie skonstruowane kwestionariusze wywiadu jeden dla małżonków młodocianych i drugi dla ich rodziców.

Rozważając zjawisko powstawania małżeństw młodocianych należy cofnąć się o kilka lat do czasów, gdy badani — nastolatki wchodzili w życie seksualne i odpowiedzieć na pytania: jakie były przyczyny i motywy ini-

¹⁰ Z. Lew-Starowicz, *Encyklopedia erotyki*, Warszawa 2004, s. 265; U. Kempieńska, *Małżeństwa młodocianych — przyczyny i konsekwencje*, Włocławek 2005.

cji seksualnej?, jak długo młodzi znali się przed zbliżeniem? jakie były dalsze losy pierwszego związku erotycznego?

Wyniki badań

Ponad połowa badanych osób inicjowała w wieku poniżej 18 r. życia (37), w tym 10 osób miało 15 lat, 11–16 lat. Średni wiek inicjacji w badanej grupie (dla obu płci) wyniósł 17,05 lat. Z wczesnym rozpoczynaniem życia seksualnego wiąże się zjawisko wielopartnerstwa. Siedem osób, które inicjowało przed ukończeniem 18 r. życia miało przed ślubem więcej niż jednego partnera seksualnego. Dwie respondentki, które podjęły życie seksualne w wieku 15 lat i jedna, która inicjowała mając 16 lat miały w okresie 6 miesięcy trzech lub więcej partnerów seksualnych. Osoby, które inicjowały w młodym wieku prowadzą życie erotyczne mniej uporządkowane, mają więcej partnerów najpierw w młodości, a potem w okresach, kiedy pozostają już w stałym związku, częściej też jako przyczynę rozpadu małżeństwa wskazują na zdradę.

Czynnikami ryzyka sprzyjającymi wczesnej inicjacji seksualnej w badanej grupie były:

1) płeć — dziewczęta podjęły życie seksualne wcześniej niż chłopcy. W badanej grupie średni wiek inicjacji kobiet wyniósł 17,00, wśród mężczyzn 17,38.

2) poziom wykształcenia (chłopcy i dziewczęta kształceni dłużej i na wyższym poziomie inicjowali później). W wieku 18 lat lub więcej inicjowało 12 osób z wykształceniem średnim (w tym 9 studentów) oraz 10 osób z wykształceniem zawodowym, natomiast w wieku poniżej 18 lat życie seksualne podjęło 9 osób z wykształceniem podstawowym (w tym 4 kobiety miały wtedy 15 lat), 19 uczniów ZSZ, 9 uczniów LO.

3) sytuacja rodzinna:

— nieobecność ojca w domu: rozwód, separacja lub powtórne małżeństwo rodziców; 23 badanych pochodziło z rodzin niepełnych przez rozwód (11 osób) lub przez separację (12). Prawie wszyscy z nich zadeklarowali, że obserwowali swoje matki poszukujące nowego partnera. Wobec tego częściej niż inni przyswajali sobie tzw. „zachowania randkowe”, a w kontaktach z płcią przeciwną byli bardziej swobodni;

— poczucie osamotnienia w domu, brak kontaktu emocjonalnego z najbliższymi. Dobry kontakt emocjonalny z matką miało 15 badanych, z ojcem zaledwie 5, ale aż 19 nie mogło liczyć na zrozumienie u nikogo z członków

rodziny. Ponad połowa z badanych (35) zadeklarowała, że atmosfera w domu rodzinnym była zła lub bardzo zła oraz, że rodzice nie zaspokajali ich podstawowych potrzeb: miłości, przynależności, bezpieczeństwa. W wielu domach rozmowy ograniczały się do jednego zdania „Co w szkole?”;

— wcześniej inicjowały osoby, których rodzice również inicjowali jako nastolatki. Siedem na 10 osób, które inicjowały w wieku 15 lat, 7 na 11, które podjęły życie płciowe w wieku 16 lat oraz 10 na 16 inicjujące w wieku 17 lat pochodziło z rodzin, w których przynajmniej jedno z rodziców inicjowało przed ukończeniem 18 lat.

4) brak wychowania i uświadamiania seksualnego. Dla 45 badanych głównym źródłem wiedzy o życiu seksualnym było środowisko rówieśnicze, dla 12 osób rodzice (najczęściej matki), 3 respondentów czerpało wiedzę z książek lub ze szkoły. Badani zdają sobie sprawę z tego, że brak wiedzy o konsekwencjach podjęcia życia seksualnego przyczynił się do ich wczesnego małżeństwa. Ponad 3/4 badanych (46) jest zdania, że podmiotami odpowiedzialnymi za uświadamianie dzieci i młodzieży w tej sferze powinni być rodzice, nauczyciele oraz lekarze, a najodpowiedniejszym wiekiem na rozpoczęcie tego procesu jest okres między 10 a 15 rokiem życia. Jednak zaledwie 21 respondentów podejmuje ze swoimi dziećmi rozmowy na te tematy.

5) czynniki indywidualne — wysokie poczucie własnej atrakcyjności — 30 respondentów na 37, którzy inicjowali przed ukończeniem 18 lat uważało, że w okresie dorastania byli bardzo atrakcyjni i wzbudzali zachwyty, a niejednokrotnie pożądanie u płci przeciwnej.

Różne były motywy skłaniające badanych do podjęcia współżycia. Najczęściej podawano miłość (25 osób), dowód miłości (11), alkohol (5), potrzebę seksualną (4). Zdecydowanie częściej na dowód miłości i alkohol wskazywali respondenci, którzy rozpoczęli życie płciowe po znajomości trwającej od 3 dni do 3 miesięcy. Do odbycia pierwszego stosunku po znajomości trwającej mniej niż pół roku częściej przyznawały się osoby inicjujące w wieku 15 i 16 lat.

Z badań Z. Lwa-Starowicza z 1995 r. i 2002 r.¹¹ wynika, że związki następujące po inicjacji rzadko bywają trwałe. Badani przeze mnie małżonkowie młodociani zawierali związki małżeńskie w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych; w okresie tym kobiety będące w ciąży, kiedy tylko to było możliwe, wychodziły za mąż. Transformacja ustrojowa, przemiany gospodarcze i kulturowe w Polsce (brak perspektyw na znalezienie dobrej pracy, osiągnięcie niezależności finansowej po ukończeniu edukacji, uzyskanie

¹¹ Z. Lew-Starowicz, K. Szczerba, *Nowoczesne wychowanie seksualne*, Warszawa 1995; M. Lew-Starowicz, Z. Lew-Starowicz, *Raport na temat seksualności Polaków 2002*, „Przegląd Menopauzalny” 2002, nr 4.

poczucia stabilizacji życiowej, możliwość otrzymania zasiłku) spowodowały stopniowe wypieranie charakterystycznego dla Polski schematu zawierania wczesnych małżeństw. W badanej grupie ślub z partnerem inicjacji zawarło 49 respondentów, ale aż 35 stwierdziło, że nie wiązało z tą osobą tak dalekosiężnych planów; ciąża po prostu wymusiła ślub; 19 respondentów podjęło tę decyzję pod wpływem rodziców bądź przyszłych teściów. Ci młodzi ludzie chcieli się spotykać, chodzić na dyskoteki, do kina, ale na pewno nie myśleli o założeniu rodziny.

Z 60 osób, które zawarły związek małżeński za zgodą Sądu Opiekuńczego rozwiódło się 27 małżeństw (w tym 6 par nie przetrwało roku), 6 jest ze sobą w separacji, czyli ponad połowa z nich uległa dezintegracji. Niepokoi wymowa tych liczb, jeżeli się weźmie pod uwagę fakt, że prawie wszystkie te pary wnosząc o rozwiązanie małżeństwa, jako jedną z głównych przyczyn nieudanego związku podały właśnie pochopną decyzję o podjęciu życia seksualnego oraz zbyt młody wiek do zakładania rodziny, niedojrzałość emocjonalną i całkowity brak przygotowania do pełnienia nowych obowiązków.

Moda na wczesną inicjację seksualną z niekoniecznie kochaną osobą, czy wręcz przypadkowo poznaną, nieznajomość antykoncepcji, lekkomyślne nastawienie do kontaktów z płcią przeciwną, później uleganie presji rodziny, nie rokuje trwałości tych związków. Młodzi ludzie wbrew swoim potrzebom i życzeniom stają się małżonkami i rodzicami. Nie potrafili pogodzić ról małżonka i rodzica z rolą ucznia (studenta). Zawiedzione nadzieje, aspiracje, konieczność dokonywania zmian w swoich dotychczasowych planach życiowych (przerwanie nauki) wywoływały stany napięcia emocjonalnego i stresi o różnym stopniu natężenia. Osoby te były dziecinnie bezradne wobec przeciwności, żyły kategoriami ucznia, który musi być kontrolowany, bądź kategoriami rozentuzjzowanego poczuć samodzielnosci nastolatka, który zaledwie rozpoczął start w dojrzałość. Jeszcze nie ukończył szkoły, czy nie rozpoczął pracy, a już życie nakłada mu jarzmo trudnych obowiązków, nie mających nic wspólnego z poczuć wolności, decydowania o wolnym czasie, spokoju, wypoczynku, dowolnym wyborze rozrywek, przyjaciół. Od dnia ślubu będzie jemu/jej towarzyszyć konieczność liczenia się ze zdaniem drugiej osoby na temat wartości, które nie zawsze się preferuje. Sytuacje takie dość często zaburzają na pewien okres zdolność do dokonywania rozsądnej i adekwatnej oceny zaistniałej sytuacji i szukania własnych sposobów rozwiązywania problemów. Powoduje to, że młodzi ludzie bardzo szybko podejmują decyzję o rozstaniu i finalizują ją poprzez rozwód. Decyzją o rozwodzie po przeżyciu zaledwie kilku miesięcy razem udowadniają, że wciąż są niedojrzali, że mimo pewnych doświadczeń, posiadania dziecka, wciąż mają lekkomyślny stosunek

do spraw małżeństwa i rodziny. W sytuacji, gdy dwoje młodych ludzi bez małżeńskich planów oczekuje dziecka, dobrze byłoby, gdyby mogli się oni znaleźć w warunkach pod każdym względem odpowiednich do zawarcia ślubu. Jeżeli oboje stwierdzają, że takie warunki między nimi nie istnieją, a więc nie zaistniało porozumienie w uczuciach i działaniu, pragnienie i możliwość współżycia, to nie powinni decydować się na małżeństwo (ani pozwolić, aby ktoś za nich o tym decydował). W sytuacji nieoczekiwanej ciąży nie powinno się zachowywać, jak pod przymusem, ani dokonywać niechcianego i nieostrożnego wyboru.

Bardzo często młodzi ludzie stając na ślubnym kobiercu znali się zaledwie od kilku miesięcy, niewiele wiedzieli zarówno o sobie, swoich upodobaniach, charakterach, jak i o swoich rodzinach. Kontakty seksualne podjęli lekkomyślnie, pod wpływem chwili, często bez większego uczucia do partnera. Niepożądane i nieplanowane ciąży są wynikiem nieuświadomienia seksualnego młodzieży, wzrastającej swobody seksualnej, niefrasobliwości, niedojrzałości społecznej, uleganiu mitologii miłości, którą należy przeżyć, a która usprawiedliwia wszelkie formy ekspresji i ich skutki. To wszystko powoduje, że młodzi ludzie zupełnie nieprzygotowani do pełnienia tak odpowiedzialnych ról, jakimi są role matki i ojca, żony i męża szybko rozczarowują się do małżeństwa, nie próbują rozwiązywać swoich problemów, i, jak wykazują moje badania, równie prędko jak podjęli decyzję o współżyciu, tak samo szybko decydują o rozwodzie.

Nawiązywanie przypadkowych i bezmyślnych stosunków po kilku, czy kilkunastodniowej znajomości wynika ze współczesnej kultury seksualnej związanej z reklamą. Akcentuje się mit kobiety seksbomby, czy mężczyzny super samca. Ten model zachowania utrwała się w świadomości współczesnego człowieka. Wychowani na takich wzorach młodzi ludzie uważają seks za istotę związku. Gdy po kilku tygodniach przychodzi opamiętanie, często jest już za późno. Zmasowane działanie prasy potrafi wielu młodym ludziom skutecznie zasugerować, że sprawy seksu stanowią nadrzędny problem życia, problem numer 1. Niestety w późniejszym życiu okazuje się, że prawdziwym problemem numer 1 jest praca zawodowa lub jej brak, choroba, kłopoty mieszkaniowe, a nie seks.

Każdy związek dwojga powinien być zawierany w nadziei zdobycia szczęścia, maksymalnego zadowolenia w życiu. Na poczucie szczęścia składa się wiele czynników, same sprawy seksualne spełnić tego nie mogą. W codziennym życiu, w nawale spraw i obowiązków potrzebna staje się wspólnota, zapewniająca inne wartości i prawdziwą przyjaźń, pomoc, radę, wspólne przełamywanie trudności, dążenie do wzbogacania swoich wartości. Normalnym dążeniem człowieka jest zdobycie oddanego towarzysza,

na którym można polegać w każdej sytuacji. Tak pojęte małżeństwo może dać zadowolenie obydwu stronom.

W zespole tych zagadnień współżycie płciowe zajmuje ważne miejsce, jest podkreśleniem obopólnego oddania. Całą wartość współżycia płciowego odczuwa się jednak dopiero wtedy, kiedy spełnione są i inne wartości małżeństwa. Dopiero wtedy małżeństwo daje prawdziwe szczęście. Młodzi sprawy te pojmowali inaczej. Hierarchia wartości jest odwrócona. Nadmierną wagę przywiązywali tylko do spraw seksualnych i to często staje się przyczyną rozwodu. Małżeństwo oparte wyłącznie na doznaniach seksualnych nie wytrzymuje próby czasu.

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest próba zwrócenia uwagi na zjawisko wciąż obniżającego się wieku inicjacji seksualnej w Polsce. Główny nacisk położono na przyczyny i konsekwencje (przymusowe małżeństwo, rozwód) podejmowania przez młodzież współżycia płciowego, jak również na kwestię dziedziczenia zachowań w kwestiach seksualnych.

Summary

The article is intended to draw attention to the phenomenon of a decrease in age of sexual initiation in Poland. The emphasis is put on the causes and consequences of beginning the sexual relationships by youngsters (forced marriage, divorce) as well as on some problems connected with inheritance of sexual behaviour.

Literatura

- Drozdol A., Pielą B., Zdun D., Nowosielski K., Klimanek M., Skrzypulec V., *Seksualność młodych dorosłych województwa śląskiego*, „Ginekologia Praktyczna” 2/2005.
- Filipp E., Pawłowska A., Wilczyńska A., Kowalska B., Niemiec K.T., Raczyński P., Kęsicka J., *Metody planowania rodziny u nastolatek*, „Ginekologia Praktyczna” 4/2005.
- Futyma H., *Potrzeba seksualna u młodzieży w późnym okresie adolescencji (na tle innych potrzeb)*, „Małżeństwo i Rodzina” 2002, nr 4.
- Izdebski Z., *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997–2001–2005*, Zielona Góra 2006.
- Jaczewski A. (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 2001.
- Kempieńska U., *Małżeństwa młodocianych — przyczyny i konsekwencje*, Włocławek 2005.
- Lew-Starowicz M., Lew-Starowicz Z., *Raport na temat seksualności Polaków 2002*, „Przegląd Menopauzalny” 2002, nr 4.
- Lew-Starowicz Z., *Encyklopedia erotyki*, Warszawa 2004.
- Lew-Starowicz Z., Szczerba K., *Nowoczesne wychowanie seksualne*, Warszawa 1995.

Sieja K., *Wiedza o życiu seksualnym człowieka. Wybrane zagadnienia*, Koszalin 1998.

Wojnarowska B., Izdebski Z., Kołodo H., Mazur J., *Inicjacja seksualna i stosowanie prezerwatyw oraz innych metod zapobiegania ciąży przez młodzież 15-letnią w Polsce i innych krajach*, „Ginekologia Polska” 2004, nr 8, vol. 75.

Wojnarowska B., Małkowska A., Tabak I., *Zachowania seksualne młodzieży w wieku 16–18 lat w Polsce w 2005 r.*, „Ginekologia Polska” 2006, nr 9, vol. 77.

Dagna Czerwonka

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

SYSTEM OPIEKI NAD SIEROTAMI SPOŁECZNYMI W POLSCE WYZWANIEM XXI WIEKU

Słowa kluczowe: sieroctwo; system opieki; sierota społeczna.

TUTELAGE SYSTEM BY SOCIAL ORPHAN'S IN POLAND — CHALLENGE OF XXI CENTURY

Keys words: orphanhood; tutelage system; social orphan.

Rodzina jest środowiskiem wychowawczym, które silnie oddziałuje na rozwój intelektualny jak i osobowościowy dzieci. Wpływ rodziny na jej poszczególnych członków a w szczególności najmłodszych jest potężny, gdyż siła tego oddziaływania wyprzedza moment przyjścia na świat a zatem dotyczy organizmu bardzo młodego, niedojrzałego, niezdolnego samodzielnie ochronić się przed niekorzystnymi czynnikami.

„Miłość matki i miłość ojca są dla dziecka niczym słońce i ziemia dla rośliny: nie można egzystować bez któregośkolwiek z nich — roślina wtedy zamiera, a dziecko w kalectwo wewnętrzne popada¹. Słowa te jasno precyzują rolę i znaczenie rodziny w życiu najmłodszych. „To właśnie w niej dokonuje się podstawowy proces wychowania dziecka i wprowadza się go w krąg kontaktów społecznych. W rodzinie dziecko uzyskuje podstawowe pojęcie o życiu, kształtuje podstawy swego światopoglądu oraz pojęcia estetyczno-moralne”².

Rodzina naturalna z pewnością jest najlepszym środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym, pod warunkiem, że spełnia ona w sposób właściwy swoje funkcje, w przeciwnym wypadku mamy do czynienia z rodziną,

¹J. Homplewicz, *Pedagogika rodziny*, Rzeszów 2000, s. 70.

²R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976, s. 305.

dysfunkcyjną, która nie spełnia należycie swoich funkcji lub patologiczną (przestała wypełniać wszystkie funkcje).

Otoczająca nas rzeczywistość społeczna charakteryzuje się dynamicznym postępowaniem a także przemianami niemalże we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego. Pomimo wielu pozytywnych stron postępu, jaki dokonuje się w XXI wieku istnieje coraz więcej negatywnych aspektów, wśród których można wymienić: szybkie tempo życia, pogoń za pieniędzmi, kryzys systemu wartości a przede wszystkim narastający kryzys życia rodziny, którego efektem są niepokojące rozmiary zjawiska sieroctwa społecznego — określanego jako zjawisko braku opieki rodzicielskiej wynikające głównie z zaburzeń funkcjonowania rodziny.

Porzucenie dziecka stanowiło i nadal stanowi najpoważniejszy przejaw jego zaniedbania czy skrzywdzenia. To gest rodziców, który jest uwarunkowany przez postawy matki i ojca, ale też silnie zawiązany ze społecznymi rolami rodziców, z historycznymi przemianami prawa i obyczajów definiujących rodzinę. Porzucenie dziecka przez wieki było skutkiem³:

- braku akceptacji dla dzieci urodzonych poza małżeństwem,
- niemożności wychowania dziecka z powodu biedy,
- niepełnosprawności narodzonego dziecka lub rodziców,
- izolacji społecznej,
- skrajnego zaniedbania.

Należy podkreślić, że sieroctwo społeczne to nie tylko problem pedagogiczny, ale w równym stopniu także społeczny, ekonomiczny, psychologiczny i socjologiczny. Jego rozmiary rosną, a przyczyny zarówno makrospołeczne, jak i mikrospołeczne nie znikają.

Ireneusz Pyrzyk zwraca uwagę na fakt, że „pojęcie sieroctwa społecznego zadomowiło się w nomenklaturze pedagogicznej na dobre, mimo że nie znajdujemy go w najnowszej *Encyklopedii pedagogicznej* pod redakcją W. Pomykały”⁴.

Wielokrotnie możemy się spotkać z różnorodną analizą takich terminów, jak: „sieroctwo”, „sieroctwo naturalne” oraz „sieroctwo społeczne”, które najczęściej występują w opracowaniach na temat systemu opieki nad dzieckiem.

Wnikliwa analiza literatury ukazuje, że pojęcie sieroctwa społecznego jako pierwszy wprowadził Józef Wojtyński już w 1946 r. pisząc, że „Społecznie jest to pozostawienie bez opieki wychowawczej i materialnej, często bez środków do życia, dzieci i młodocianych, wyrwanych przed dojściem

³M. K o l a n k i e w i c z, *Zapiski o instytucjonalnej opiece nad dziećmi*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2006, nr 17, s. 6–35.

⁴T. S o ł t y s i a k, *Sieroctwo społeczne — przyczyny, objawy, skutki i sposoby zapobiegania w aktualnej rzeczywistości społecznej kraju*, Włocławek 1998, s. 15.

do pełnoletniości z naturalnej komórki opiekuńczo-wychowawczej, jaką jest rodzina”⁵.

Natomiast Alicja Szymborska sierotę społeczną charakteryzuje jako „dziecko pozbawione odpowiedniej opieki rodzicielskiej, podobnie, jak to się dzieje w przypadku sieroctwa naturalnego, choć oboje rodzice (lub przynajmniej jedno z nich) żyją”⁶ a do podstawowych elementów sieroctwa społecznego zalicza:

— brak opieki i oddziaływań wychowawczych ze strony żyjących rodziców w stosunku do swego dziecka, oraz

— fakt długotrwałego pobytu dziecka w środowisku innym niż dom jego rodziców, połączony z brakiem kontaktów lub kontaktem niewystarczającym pomiędzy dzieckiem a rodzicami⁷.

Interesującego podziału dokonała Irena Jundziłł, która rozróżniła sieroctwo społeczne na jawne i ukryte. W pierwszym przypadku jest ono ujawnione i jest kompensowane przez zapewnienie zastępczego środowiska wychowawczego. Często ma charakter jednoznaczny, kiedy rodzice dobrowolnie zrzekają się praw do dziecka, a ono akceptuje konieczność przejścia z domu do placówki opiekuńczej czy do rodziny zastępczej. Sieroctwo społeczne ukryte dotyczy natomiast dzieci, które w rodzinie przeżywają lęk, upokorzenie, strach, głód, ale odczuwają irracjonalną nadzieję, że mogą pomóc swoim rodzicom w wyprowadzeniu ich z moralnego upadku. Dlatego też starannie ukrywają swoją rodzinną rzeczywistość przed światem zewnętrznym⁸.

Reasumując dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że „sieroctwo w ogóle to sytuacja osamotnienia powstała w wyniku opuszczenia, porzucenia, odtrącenia i zaniedbania ze wszystkimi tego różnorodnymi następstwami opiekuńczo-wychowawczymi”⁹.

W sieroctwie społecznym możemy wyróżnić trzy stopnie opuszczenia, odtrącenia dziecka przez jego najbliższych:

— stopień najwyższy: całkowite opuszczenie dziecka przez rodziców, a w konsekwencji zupełny brak kontaktów z naturalnymi rodzicami; w takim przypadku losem dziecka kierują obcy ludzie,

— stopień średni: to sporadyczny kontakt dziecka z rodzicami, np. jedno z rodziców odwiedza dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej, odwiedziny są rzadkie i nieregularne,

⁵J. Wojtyniak, H. Radlińska, *Sieroctwo*, Wrocław 1946, s. 8.

⁶A. Szymborska, *Sieroctwo społeczne*, Warszawa 1969, s. 13.

⁷Tamże, s. 15.

⁸I. Jundziłł, *Świat współczesny a problemy sieroctwa społecznego (profilaktyka i kompensacja)*, [w:] *Sieroctwo społeczne...*, s. 53.

⁹I. Pyrzyk, *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Włocławek 2006, s. 162.

— stopień najniższy: rodzice wykazują pewne zainteresowanie losem dziecka, odwiedzają go w placówce, robią sporadyczne zakupy, organizują dziecku wypoczynek; jednak wychowanie i opieka nad dzieckiem nadal jest sprawowana przez obce osoby.

Podjmując rozważania nad systemem opieki nad sierotami społecznymi warto zastanowić się nad przyczynami tego zjawiska. Odpowiadając na pytanie o etiologię sieroctwa społecznego należy podkreślić, że przyczyny mogą przybierać różnorodne postacie od niewydolności rodziny w sferze: emocjonalnej, wychowawczej, opiekuńczej aż po zjawiska patologiczne. A zatem do najczęstszych przyczyn sieroctwa społecznego należą takie zmienne, jak:

- niewydolność wychowawcza rodziców,
- nadużywanie władzy rodzicielskiej,
- niemoralny tryb życia rodziny,
- niekorzystne warunki socjalno-bytowe rodziny,
- bezrobocie,
- alkoholizm, narkomania,
- przestępczość,
- choroby i zaburzenia psychiczne.

W Polsce opieką i wychowaniem nad sierotami społecznymi zajmują się: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Sprawiedliwości, Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji a także Towarzystwo Przyjaciół Dzieci i Rzecznik Praw Dziecka.

Ministerstwo Edukacji Narodowej — do tego resortu należą: przedszkola, szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki adopcyjno-opiekuńcze, placówki opiekuńczo-wychowawcze (opieki całkowitej i częściowej, opieki pozaszkolnej), zastępcze środowiska rodzinne, placówki terapeutyczne, resocjalizacyjne i rewalidacyjne.

Ministerstwo Sprawiedliwości — w ramach tego resortu istnieją m.in.: sądy rodzinne, sądy dla nieletnich — rozstrzygające sprawy rodzinne, opiekuńcze oraz orzekające w sprawach przestępstw i demoralizacji nieletnich, ośrodki diagnostyczne, zakłady poprawcze.

Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej — w ramach tego resortu funkcjonują rejonowe zespoły opieki zdrowotnej, specjalistyczne zespoły opieki zdrowotnej, wojewódzkie specjalistyczne zespoły opieki nad matką i dzieckiem, szpitale dziecięce, szpitalne oddziały dziecięce.

Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji — do tego resortu zaliczamy m.in. działalność policyjnych izb dziecka.

Towarzystwo Przyjaciół Dzieci — jest ogólnopolskim, pozarządowym stowarzyszeniem prowadzącym działalność pożytku publicznego na rzecz

dzieci. W ciągu dotychczasowej działalności ofiarnie i mądrze służyło dzieciom — przede wszystkim wymagającym ratunku i pomocy. Walczyło o dobro dzieci: powracających z zesłania i obozów koncentracyjnych, osieroconych i zagrożonych sieroctwem, żyjących w skrajnej nędzy i poniżeniu, głodnych, żebrzących, bezdomnych, nieślubnych, wykorzystywanych, zaniedbanych edukacyjnie i wychowawczo, maltretowanych fizycznie i psychicznie, sprawiających trudności wychowawcze, wykolejonych, zagrożonych uzależnieniami i uzależnionych (od alkoholu, narkotyków i nikotyny), o złym stanie zdrowia i niepełnosprawnych¹⁰.

Rzecznik Praw Dziecka — rzecznik podejmuje działania na rzecz zapewnienia dziecku pełnego i harmonijnego rozwoju, z poszanowaniem jego godności i podmiotowości (art. 3 ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka). Wypełnienie tych zadań wymaga ochrony dziecka przed wszelkimi przejawami przemocy, okrucieństwa, wyzysku, a także przed demoralizacją, zaniedbaniem i innymi formami niewłaściwego traktowania¹¹.

Podejmując rozważania na temat systemu opieki nad sierotami społecznymi Zbigniew Węgierski wyróżnia następujące formy opieki nad dzieckiem opuszczonym¹².

Institutionalne formy opieki	Rodzinne formy opieki całkowitej
Policyjna izba dziecka	Adopcja
Pogotowie opiekuńcze	Rodzina zastępcza
Ośrodek adopcyjno-opiekuńczy	Rodzinny dom dziecka
Dom dziecka	Wioska dziecięca
Ośrodek szkolno-wychowawczy	
Ognisko wychowawcze	

Sieroctwo zwykle łączy się z przykrymi przeżyciami doznawanymi przez dziecko w jego najbliższym środowisku rodzinnym. Bagatelizowanie przez rodziców potrzeb dziecka a szczególności potrzeby miłości, bezpieczeństwa, akceptacji może prowadzić do opóźnienia i zaburzeń w jego rozwoju a także zaniżonych aspiracji życiowych, słabych osiągnięć edukacyjnych, obniżonej samooceny itp.

Osieroconemu dziecku niezbędna okazuje się kompensacja psychiczna i opiekuńcza. Praca z dzieckiem osieroconym wymaga stosowania wielu zabiegów korekcyjnych. Ponieważ zjawisko sieroctwa społecznego narasta, problem funkcji kompensacyjnej placówek powinien być pierwszoplanowy. Do priorytetowych zadań powyższych placówek powinno należeć m.in.:

¹⁰ www.tpdzg.org.pl

¹¹ www.brpd.gov.pl

¹² Z. Węgierski, *Opieka nad dzieckiem osieroconym*, Toruń 2005.

1. Poprawa stanu zdrowia — ponieważ niektóre dzieci przychodzą do placówki bez posiadania podstawowych nawyków higienicznych. Działalność kompensacyjna powinna uwzględnić również prawidłową organizację żywienia i wyrobienia nawyków w tym zakresie.

2. Wszechstronne usprawnianie rozwoju psychofizycznego, podnoszenie wydolności fizycznej i sprawności ruchowej.

3. Pomoc w usuwaniu zaległości w nauce, a także wpajanie u dzieci akceptacji własnych trudności i uczenia sposobów ich pokonywania — wzbudzanie wiary we własne siły.

4. Kompensowanie braków w rozwoju społecznym. Jednym ze sposobów zaspokojenia potrzeby społecznej jest troska wychowawcy o dobrą atmosferę współżycia w grupie oraz właściwy układ pozycji i stosunków między poszczególnymi dziećmi.

5. Pomoc w osiągnięciu przez dziecko równowagi psychicznej i emocjonalnej.

Każde dziecko ma potrzebę bycia kochanym przez własnych rodziców. Okazywanie przez dorosłych pozytywnych uczuć względem dziecka przyczynia się do jego pełnego rozwoju. Najmłodszy członek rodziny otoczony taką miłością czuje się bezpieczny, łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami, a także potrafi radzić sobie z napotkanymi trudnościami. Stworzenie przez rodziców klimatu dającego wsparcia, ciepła emocjonalnego i akceptacji może zaprocentować u dziecka wynikiem pewności siebie, wewnętrzną harmonią, chęcią współdziałania a także wytrzymałością i rozwijaniem swoich umiejętności.

Pozbawienie dziecka miłości rodzicielskiej może stać się przyczyną poczucia zagrożenia. Dziecko czuje się skrzywdzone, opuszczone i gorsze, a to powoduje izolację, odcięcie się od innych ludzi, a czasem agresję. Dzieci opuszczone przez rodziców reagują w różnorodny sposób. Niektóre z nich deklarują swoją niechęć do rodziców, ale zdecydowana większość dzieci tęskni do matki i ojca. Często przypisuje im większą ilość pozytywnych cech, niż mają w rzeczywistości.

Rodzina winna być wspierana ekonomicznie jak i moralnie. Ponieważ nędza materialna z jednej strony może być wynikiem lenistwa, ale z drugiej strony może być efektem zbyt niskich dochodów przypadających na członka rodziny, ciężkiej choroby lub kalectwa w rodzinie.

W przypadku rodzin o daleko posuniętej patologii, rodzi się apel o resocjalizację rodzin dysfunkcyjnych w miejscu ich zamieszkania, a także o większą liczbę wykształconych i odpowiednio przygotowanych osób do pracy nad rodzinami zdemoralizowanymi.

Życie dziecka w dysfunkcyjnej rodzinie jest dla niego źródłem cierpień, które często prowadzą do deformacji jego rozwoju. Dlatego też, zdro-

wy rozsądek wskazuje, że dzieci niechciane przez naturalnych rodziców powinny znaleźć szczęście w rodzinach przybranych.

Na zakończenie chciałabym przytoczyć słowa Janusza Korczaka, które uczą kochać oraz mądrze patrzeć na dzieci, bo to one są przyszłością naszego społeczeństwa i dlatego tak ważna jest troska o ich dobro: „Bo dorosłemu nikt nie powie: ‘Wynoś się’, a dziecku często się tak mówi. Zawsze jak dorosły się krząta, to dziecko się płacze, dorosły żartuje, a dziecko błaznuje, dorosły płacze, a dziecko się maże i beczy, dorosły jest ruchliwy, dziecko wiercipięta, dorosły smutny, a dziecko skrzywione, dorosły roztargniony, dziecko gawron, fujara. Dorosły się zamyślił, dziecko zagapiło. Dorosły robi coś powoli, a dziecko się guzdrze. Niby żartobliwy język, a przecież niedelikatny. Pędrak, brzdąc, malec, rak — nawet kiedy się nie gniewają, kiedy chcą być dobrzy. Trudno, przyzwyczailiśmy się, ale czasem przykro i gniewa takie lekceważenie”¹³.

Streszczenie

Wyzwaniem XXI wieku powinno być stworzenie systemu opieki nad rodziną jako profilaktyki sieroctwa społecznego. Aby zapobiegać sieroctwu społecznemu powinniśmy skoncentrować się wokół naturalnej rodziny. Wspomaganie a także umacnianie rodziny powinno być jednym z najważniejszych zadań społeczeństwa. Działania socjalne powinny iść zatem w kierunku bezpośredniej pomocy rodzinie, jak i wspomaganie, rozwijania instytucji oraz przejmujących określone funkcje rodzinne.

Summary

Challenge of XXI century is creating tutelage system over the family like prophylaxis of social orphan. Nature Family is most important in prophylaxis of social orphan. Main assignment of helping nature family is support of it. Social actions have to go to helping for nature family and support, creating institutions to realize some functions of family.

Literatura

- Homplewicz J., *Pedagogika rodziny*, Rzeszów 2000.
- Jundziłł I., *Świat współczesny a problemy sieroctwa społecznego (profilaktyka i kompensacja)*, [w:] *Sieroctwo społeczne — przyczyny, objawy, skutki i sposoby zapobiegania w aktualnej rzeczywistości społecznej kraju*, red. T. Soltysiak, Włocławek 1998.
- Kołankiewicz M., *Zapiski o instytucjonalnej opiece nad dziećmi*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2006, nr 17.
- Korczak J., *Kiedy znów będę mały*, Warszawa 1978.
- Pyrzyk I., *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Włocławek 2006.

¹³J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, Warszawa 1978, s. 181.

Sołtysiak T., *Sieroctwo społeczne — przyczyny, objawy, skutki i sposoby zapobiegania w aktualnej rzeczywistości społecznej kraju*, Włocławek 1998.

Szyborska A., *Sieroctwo społeczne*, Warszawa 1969.

Węgiński Z., *Opieka nad dzieckiem osieroconym*, Toruń 2005.

Wojtyński J., Radlińska H., *Sieroctwo*, Wrocław 1946.

Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976.

www.tpdzg.org.pl

www.men.dov.pl

www.mz.gov.pl

www.ms.gov.pl

www.brpd.gov.pl

RECENZJE I OMÓWIENIA

Ks. Marian Włosiński (red.), *Szkoła wyższa w środowisku regionalnym. Z okazji 15-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Włocławek 2011, s. 198, ISBN 978-83-61609-14-8

Jubileuszowa monografia, we w miarę usystematyzowanej formie, ujmuje wielostronne starania i przedsięwzięcia zmierzające do powołania uczelni oraz stanowi dokument upamiętniający 15-lecie działalności Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku; jest także podsumowaniem dotychczasowych osiągnięć włocławskiej Alma Mater. Świadczy, że Alma Mater Vladislaviensis zgodnie ze słowami przysięgi doktorskiej uprawia naukę *non sordidi lucri causa, nec ad vanam captandam gloriam, sed quo magis veritas propagetur et lux eius, qua salus humani genesis continetur, clarius effulgeat* (nie dla nagannego zysku, nie dla czej chwały, ale by silniej przebijała się Prawda i jaśniej błyszczało jej światło, od którego dobro rodzaju ludzkiego zależy). Publikacja dzieli się na trzy części.

Pierwsza — okolicznościowa ukazuje: początki szkoły wyższej we Włocławku (prof. Bogdan M. Wawrzyniak); rolę Włocławskiego Towarzystwa Naukowego jako inicjatora, założyciela i organizatora WSHE (dr Marek Szuszman); wkład włocławskiego środowiska naukowego w rozwój szkolnictwa wyższego na Kujawach i ziemi dobrzyńskiej. W 30-lecie Włocławskiego Towarzystwa Naukowego i 15-lecie Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku (prof. WSHE, dr hab. Stanisław Kunikowski); Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną i Włocławskie Towarzystwo Naukowe jako stymulatory życia naukowego Włocławka (dr Zdzisław Zasada) oraz znacząco przedstawia współczesność szkoły wyższej o dominującym nastawieniu regionalnym (prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski).

Część druga niniejszego opracowania jubileuszowego jest problemowa i sytuacyjna. Autorzy poprzez artykuły ukazują główne kierunki działalności dydaktyczno-naukowej — ich rozwój, aktualny stan i perspektywy. Opracowania problemowe akcentują nade wszystko osiągnięcia uczelni i jej wpływ na kształt życia środowiskowego i regionalnego. Podkreślają także, że celem szkoły wyższej nie jest z pewnością jedynie kształcenie studentów, a działalność dydaktyczna jest osadzona w działalności naukowo-badawczej, którą realizują zarówno nauczyciele akademicy, jak również studenci w ramach kół naukowych.

Część trzecia jest ilustracyjna — oddaje życie WSHE w okresie minionych 15 lat.

Monografia zawiera przypomnienie historii powstania i etapów rozwoju WSHE oraz wskazuje, że misja włocławskiej uczelni związana jest z głównymi obszarami jej działalności, które można rozpatrywać w trzech aspektach: dydaktyki i badań naukowych oraz działalności kulturo- i opiniotwórczej. WSHE pełni funkcje znaczącego ośrodka propagującego rozwój życia kulturalnego we Włocławku oraz postrzegana jest jako ważny, merytoryczny ośrodek opiniotwórczy w sprawach istotnych dla społeczności lokalnej. Uczelnia utrzymuje stałe kontakty z wyższymi uczelniami w kraju i za granicą. Alma Mater Vladislaviensis od 2000 roku znajduje się w rejestrze szkół wyższych prowadzonych przez UNESCO oraz bierze udział w wielu międzynarodowych programach edukacyjnych. WSHE współpracuje również z innymi podmiotami w regionie: władzami samorządowymi miasta i regionu, samorządem gospodarczym oraz stowarzyszeniami i przedsiębiorstwami. Kontakty z otoczeniem dotyczą również współpracy międzynarodowej. Uczelnia posiada znaczące jednostki — bibliotekę i wydawnictwo. Permanentnie przynosi miastu i rejonowi liczne ważne wydarzenia, jak konferencje naukowe, sympozja, wykłady otwarte, wizyty ważnych gości, rozwój imprez kulturalnych i sportowych; powołała i prowadzi dla regionu Uniwersytet Trzeciego Wieku.

Treść jubileuszowej publikacji Wydawnictwa Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku zasługuje w pełni na uwagę i to zarówno ze względu na poziom naukowy, jak i samej, ciekawej tematyki z dorobku 15 lat działalności uczelni.

Doc. PaedDr. ThDr. Jozef Bielak, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku

Urszula Kempieńska (red.), *Moje życie — moje pasje*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Włocławek 2011, s. 166, ISBN 978-83-61609-15-5

Z zainteresowaniem należy odnotować wydanie przez wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku zbiorowej publikacji, którego tematykę pod redakcją dr Urszuli Kempieńskiej stanowią ukazane w opracowaniach różne pasje życiowe, które pozwalają człowiekowi przetrwać najtrudniejsze momenty życia i wyzwalają w nim chęć do życia, budzą radość i nadzieję. Autor publikacji już w jej wstępie wskazuje, że w centrum programów badawczych pedagogiki jest człowiek potrzebujący wsparcia i pomocy w przekraczaniu różnorodnych barier blokujących jego wzrastanie i uczestnictwo w życiu wspólnoty społecznej. Kolejni autorzy opracowań wskazują na troskę o pełny rozwój człowieczeństwa, co stanowi treść wszelkich poszukiwań teoretycznych i metodologicznych oraz rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych pedagogiki. Wymagania, jakie stawia pedagogika, wynikają z różnorodności i złożoności problemów, które dotyczą osób z różnorodnymi dysfunkcjami organizmu. Pasja potrafi zająć naprawdę dużo czasu i musi człowiek mieć zawsze czas na to, na czym zależy jemu najbardziej. Mając zajęcie czuje się spełnionym, wie, o co walczy. Czasem ta droga wydaje się strasznie trudna. Dr U. Kempieńska zauważa, że są pasje, które wymagają bardzo dużo wiedzy teoretycznej, którą trzeba nabyć, by zostać profesjonalistą. Inną kwestią jest to, że w momencie pracy nad tym, na czym człowiekowi zależy, czas biegnie zupełnie inaczej. Nie mierzy go minutami czy godzinami, ale wyzwaniami, których z czasem człowiek ma coraz więcej. Młodość to szereg niewiadomych i dlatego trzeba przemyśleć i odnaleźć swoją drogę. Musi nadejść etap w życiu każdego, że zrozumie, czego tak naprawdę chce od życia. Trening czyni mistrza. Psycholodzy twierdzą, że ważnym warunkiem higienicznego trybu życia jest posiadanie szerokich zainteresowań i pasji życiowych. Redaktor publikacji zachęca do zrozumienia, że warto posiadać pasje i stale je rozwijać. Każdy bowiem ma w sobie jakąś pasję, trzeba tylko ją odkryć. Bierność nie sprzyja budowaniu szczęścia czy zadowolenia z życia. Posiadanie pasji może przyczynić się do bardziej satysfakcjonującego życia zawodowego.

Jeśli ktoś narzeka na to, że nie może znaleźć pasji odpowiedniej dla siebie powinien obserwować innych ludzi — i tutaj właśnie ujawnia się pewna korzyść z utrzymywania kontaktów czy wchodzenia w związki z ludźmi, którzy bardzo różnią się od nas samych. Często dzięki takim kontaktom może człowiek zarazić się czymś, co do tej pory w ogóle go nie interesowało. Prawdziwa pasja to nie pieniądze i kariera, ale odzwierciedlenie ludzkiego serca.

Autorzy, których artykuły prezentuje publikacja *Moje życie — moje pasje* mają swoje zainteresowania, wielu z nich ma to szczęście, że wykonuje zawód, który kocha, który stał się ich pasją, ale wszyscy spotkali się w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, by zrealizować marzenia — zdobyć zawód i wykształcenie.

Niniejsza publikacja składa się z dwóch części. W pierwszej prezentowane są artykuły o charakterze naukowo-badawczym (dziewięciu studentek oraz opiekunki Koła Naukowego Pedagogów „Persona” dr Urszuli Kempieńskiej i dziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE dr. Ireneusza Pyrzyka). Artykuły Bogumiły Osmalek, Aliny Prus, Małgorzaty Kościelec-kiej i Małgorzaty Szafrąńskiej zostały opracowane na podstawie badań zrealizowanych w miejscu pracy. Autorki wielokrotnie podkreślają, że zawód położnej, który wykonują jest ich powołaniem i stał się ich pasją. Badania przeprowadzone przez Annę Smardzewską, Beatę Orankiewicz-Lendzion, Małgorzatę Oleradzką, czy Żanetę Stypułę są wynikiem przemyśleń na temat szeroko rozumianego małżeństwa, natomiast jedną z pasji Anety Duszyńskiej jest promowanie zdrowego stylu życia.

W drugiej części publikacji przedstawiono artykuły o wymiarze refleksyjno-poradnikowym. Siostra Oliwia Monika Solarek, Katarzyna Nowacka, Urszula Wilińska napisały artykuły o swoim życiu, Magdalena Rutkowska i Milena Ignatowska o swoich pasjach, zaś wspólny artykuł czterech studentek to wyraz troski matek i wolontariuszek w ujęciu etycznym o odpowiedzialność postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem młodego pokolenia. Sześć artykułów zostało ogłoszonych na II Studenckiej Konferencji „Moje życie — moje pasje” zorganizowanej przez Koło Naukowe Pedagogów „Persona” w dniu 10 listopada 2010 r. Globalna treść opracowań prowadzi do odczytania zadań pedagogii afirmacji człowieka jako osoby. Publikacja przybliży tę istotną rolę i zadania. Treść publikacji zasługuje na uwagę świata akademickiego.

Ks. Marian Włosiński

Barbara Ziółkowska

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

BIBLIOGRAFIA ZAWARTOŚCI PUBLIKACJI WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ WE WŁOCŁAWKU (2010)

Wstęp

Bibliografia jest kontynuacją zestawień publikacji za lata 1997–2000 oraz 2001–2003, które ukazały się w odrębnych opracowaniach w roku 2000 i 2004. Kolejne dwie edycje za lata 2004–2006 i 2007–2009 ukazały się w „Zeszytach Naukowych WSHE” — tom 26 (2009) i 31 (2010). Bibliografia niniejsza obejmuje wszystkie wydawnictwa Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku za rok 2010 i jest zestawieniem dorobku wydawniczego uczelni, zawierającego zarówno publikacje autorskie, zbiorowe jak i ciągłe, opublikowane w „Zeszytach Naukowych WSHE” oraz Gazecie Semestralnej „Vladislavia”.

Piśmiennictwo zostało podzielone na działy, w obrębie których opisy ułożone są alfabetycznie. Jeżeli artykuły lub wydawnictwa obejmowały swą treścią tematykę dotyczącą więcej niż jednego działu, zostały umieszczone w kilku miejscach.

Opisy bibliograficzne artykułów i publikacji rozpoczynają się od tytułu zgodnie z normą PN-N-01152. W drugiej strefie odpowiedzialności po kresce ukośnej umieszczane jest imię i nazwisko autora, a w dalszej kolejności miejsce wydania, wydawnictwo i pozostałe elementy identyfikujące.

Bibliografia zawiera „Indeks autorów” w układzie alfabetycznym, w którym numery umieszczone obok nazwiska odsyłają do opisu w zrubie głównym. Obok „Indeksu autorów” zamieszczono również „Indeks przedmiotowy”, który opisuje zagadnienia bardzo szczegółowo. Numery umieszczone przy hasłach odsyłają do pozycji w tekście głównym.

Przy opracowaniu bibliografii oparto się na następujących pozycjach:

Bibliografia: metodyka i organizacja, pod red. Zbigniewa Żmigrodzkiego, Warszawa 2000;

Janowska Maria, Opis bibliograficzny artykułów (interpretacja postanowień PN-N-01152);

Janowska Maria, Opis bibliograficzny wydawnictw ciągłych (interpretacja postanowień PN-N-01152-2);

Lenartowicz Maria, *Przepisy katalogowania książek*. Cz. 1: Opis bibliograficzny, Warszawa 1983;

Metodyka bibliograficzna. *Poradnik dla autorów bibliografii specjalnych*, praca zbiorowa pod red. H. Hleb-Koszańskiej, M. Dembowskiej, H. Sawoniaka, Warszawa 1963.

Wykaz pozycji wydawniczych

A. Druki zwarte

- Banki spółdzielcze w Polsce w warunkach kryzysu finansowego i gospodarczego*, pod red. Marka Stefańskiego. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – 152, [1] s., 23,5 cm; Bibliografia przy art.; ISBN 978-83-61609-10-0
- Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – 355 s.; 23,5 cm; Bibliografia przy art.; ISBN 978-83-60150-59-7
- Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól i Andrzeja Aftańskiego. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – 354 s., fot.; Bibliografia przy art.; 23,5 cm; ISBN 978-83-60150-59-7
- Szuszman Marek, *Fundusze unijne od podstaw (2007–2013). Przewodnik metodyczny*. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – 502 s., aneksy; 23,5 cm; bibliografia; ISBN 978-83-61609-08-7
- Włosiński Marian, *Edukacja i humanizacja: Vychova a humanizacia: Educazione e umanesimo*. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – 140, [1] s.; 23,5 cm; bibliografia; ISBN 978-83-61609-05-6
- Włosiński Marian, *Jasnogórskiego apelu promieniowanie: Vyzarovanie Jasnohorskego Apelu: Lirradiazione dell'Apello di Jasna Góra*. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – 166 s.; 23,5 cm; Bibliografia; ISBN 978-83-61609-07-0
- Włosiński Marian, *Pedagogiczna i katechetyczna formacja człowieka: Pedagogicka a katecheticka formacia cloveka: La formazione pedagogica e catechetica dell'essere umano*. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – 153 s.; 23,5 cm; Bibliografia; ISBN 978-83-61609-06-3
- Wiedza w służbie dobra człowieka: Veda v službe dobra cloveka: Il sapere al servizio del bene dell'umano*, pod red. Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – 308 s.; 23,5 cm; Bibliografia przy art.: ISBN 978-83-61609-09-4
- Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku*, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – 372 s.; 23,5 cm; Bibliografia przy art.; ISBN 978-83-61609-11-7

B. Serie wydawnicze

- „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. 30, Nauki Pedagogiczne, red. Marian Włosiński, Włocławek 2010, rec. tomu Bazyl Remigiusz Degórski, Zachariasz S. Jabłoński.
- „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. 31, Nauki Ekonomiczne, red. Henryk Stępień, Włocławek 2010, rec. tomu Lech Nieżurawski, Dariusz Waldziński.

C. Periodyk

„Vladislavia. Gazeta Semestralna WSHE”, red. Dorota Wojciechowska, Włocławek, kwiecień 2010, nr 29.

„Vladislavia. Gazeta Semestralna WSHE”, red. Dorota Wojciechowska, Włocławek, listopad 2010, nr 30.

Bibliografia

1. Bibliografia zawartości publikacji Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku (2007–2009) / Barbara Ziółkowska // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Ekonomiczne: Wybrane problemy ekonomii.–Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna. – T. 31 (2010).– s. 151–202 (Ser. B, z. 4).

Biografie

2. Błogosławiony Michał Kozal uczy zdobywać siły, by iść / ks. Marian Włosiński // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda v službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 231–243.
3. Działalność naukowo-dydaktyczna oraz twórczość literacka profesora Jerzego Pietrkiewicza jako walory godnej postawy gorącego patrioty i Europejczyka silnie zakorzenionego w polskości zarazem / Adam Wróbel // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna. – T. 30 (2010).– s. 135–159 (Ser. C, z. 9).
4. Florian Znaniecki rodem z Kujaw — wybitny socjolog i pedagog / Stanisław Kunikowski // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna. – T. 30 (2010).– s. 25–34 (Ser. C, z. 9).

Kultura. Literatura. Sztuka

5. Działalność naukowo-dydaktyczna oraz twórczość literacka profesora Jerzego Pietrkiewicza jako walory godnej postawy gorącego patrioty i Europejczyka silnie zakorzenionego w polskości zarazem / Adam Wróbel // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna. – T. 30 (2010).– s. 135–159 (Ser. C, z. 9).
6. Wiedza w kulturze i życiu człowieka w dobie współczesnych przemian / Stanisław Kunikowski // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda v službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 49–57.

Nauka. Oświata. Wychowanie

7. Aktywność edukacyjna osób starszych z myślą o społeczeństwie wiedzy / Iwona Mandrzejewska-Smól // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 261–275.
8. Błogosławiony Michał Kozal uczy zdobywać siły, by iść / ks. Marian Włosiński // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w służbę dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 231–243.
9. Człowiek w przekształcaniu społeczeństwa pracy w społeczeństwo wiedzy / Barbara Baraniak // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 289–297.
10. Doświadczenia i perspektywy zadań wychowawczych w kontekście kształcenia nauczycieli i ich doskonalenia zawodowego / Małgorzata Kowalczyk-Przybytek, Lena Tkaczyk, Wojciech Ziółkowski // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna. –T. 30 (2010). – s. 91–107 (Ser. C, z. 9).
11. Drogowskazy wychowawcze studentów pedagogiki / Katarzyna Marszałek // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 30 (2010).– s. 109–115 (ser. C, z. 9).
12. Edukacja dorosłych obszarem kreowania społeczeństwa wiedzy i pracy / Tadeusz Aleksander// W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 97–108.
13. Edukacja ekonomiczna społeczeństwa / Marek Stefański // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda v służbę dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 167–181.
14. Edukacja ery informacji / Krzysztof Kazimierz Przybycień // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 277–284.
15. Edukacja w perspektywie „końca pracy” / Ryszard Gerlach // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 147–156.

16. Edukacyjne konteksty wiedzy potocznej i samowiedzy pedagoga / Tomasz Olejniczak, Marcin Olejniczak // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda v službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 201–209.
17. Filozofia podmiotu we współczesnej pedagogice pracy / Adam Solak // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 169–173.
18. Florian Znaniecki rodem z Kujaw — wybitny socjolog i pedagog / Stanisław Kunikowski // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 30 (2010).– s. 25–34 (Ser. C, z. 9).
19. Formacja intelektualna i dydaktyczna katechetów / Stanisław Łabendowicz // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 167–181.
20. Idea suspilistwa znań i praci to w pedagogicznych naukach Ukrainy (Idea społeczeństwa wiedzy i pracy w naukach pedagogicznych Ukrainy) / Nella G. Nyczkało // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 109–122.
21. Informacja w kompleksie wiedzy studenta / Aleksander Kuchai // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 49–56.
22. Kapitał intelektualny w społeczeństwie wiedzy / Kazimierz Wenta // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 237–250.
23. Kulturowe i intelektualne aspekty społeczeństwa wiedzy / Stanisław Kunikowski // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 279–287.
24. Nauczyciel przedmiotów zawodowych jako lider w dążeniach na rzecz społeczeństwa wiedzy i pracy / Andrzej Aftański // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 253–259.

25. Nauki pedagogiczne z myślą o randze intelektualnej działania ludzkiego / Stefan M. Kwiatkowski // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 59–65.
26. Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy / Zygmunt Wiatrowski // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 49–58.
27. Niepowodzenia dydaktyczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy / Anna Karpińska // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 315–323.
28. Nowy wymiar pracy i organizacji w społeczeństwie wiedzy. Wyzwania dla psychologii i pedagogiki / Augustyn Bańka // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 67–95.
29. Oświata zdrowotna jako główny składnik profilaktyki w zdrowiu publicznym społeczeństwa wiedzy / Szymon Kubiak // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 331–342.
30. Pedagogika adwokatem kultury, wiedzy i pracy / Jerzy Niemiec // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 193–197.
31. Pedagogia formacji według nauki Vaticanum II / ks. Marian Włosiński // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w służbie dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 183–200.
32. Pedagogika pracy komponentą pedagogiki życia i rozwoju cywilizacyjnego / Bogusław Pietrulewicz // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa i wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 175–180.
33. Pierwotne i następcze akcenty w relacji: społeczeństwo wiedzy–społeczeństwo pracy / Urszula Jeruszka // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 123–133.

34. Poradnictwo zawodowe wobec postępujących przemian pracy / Daniel Kukla // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 203–212.
35. Poziom samooceny uczniów ze specyficznymi problemami w uczeniu się o typie dysleksji a oddziaływania wychowawcze nauczyciela i rodzica / Tomasz Borowiak // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 30 (2010).– s. 117–134 (Ser. C, z. 9).
36. Praca wartością wychowawczą rodziny / Ryszard Skrzypniak // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 37–47.
37. Praca zawodowa jako źródło tradycyjnych i nowych wyzwań stawianych pedagogice / Zdzisław Wołk // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 181–190.
38. Problematyka przestrzeni edukacyjnej w kształceniu pedagogów / Kazimierz Uździcki // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 147–159.
39. Przygotowanie od małości do bycia aktywnym człowiekiem społeczeństwa wiedzy i pracy / Olena A. Bida // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 221–228.
40. Rola pedagogiki rodziny w kształtowaniu postaw rodzicielskich / Urszula Kempieńska // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 213–220.
41. Społeczeństwo otwarte na nieznaną a edukacja / Stanisław Kaczor // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 41–48.
42. Społeczeństwo profesjonalnej wiedzy i pracy jako wymóg współczesnej cywilizacji / Kazimierz M. Czarnecki // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwo-

- ny Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 285–296.
43. Społeczeństwo wiedzy czy społeczeństwo pracy? / Franciszek Szlosek // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 143–146.
44. Społeczeństwo wiedzy społeczno-oświatowym sloganem? / Hanna Solarczyk-Szwec // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 135–141.
45. Stereotypowe sposoby myślenia o nauce jako przeszkody w rozwoju ludzkiej wiedzy — z aksjologii pracy naukowej / Alicja Żywczok // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 297–309.
46. System kształcenia ciągłego jako główny warunek efektywności oraz związku wiedzy i praktyki społecznej / Władimir I. Speranskij // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 311–314.
47. Teologiczne konteksty wiedzy i pracy we współczesnym świecie / ks. Marian Włosiński // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 227–236.
48. Tradycje i współczesne uwarunkowania wychowania / Zygmunt Wiatrowski // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania. – WSHE Włocławek. – T. 30 (2010). – s. 11–23 (Ser. C, z. 9).
49. Transfer wiedzy z wyższej uczelni do gospodarki / Eugenia Malewska // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 307–310.
50. Twarzą ku przyszłości / Tadeusz W. Nowacki // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 159–161.
51. Veda pri praktizovani retoryki v službe dobra cloveku / Lubomir Stancek // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w službe dobra cloveka; Il sapere al

- servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 259–276.
52. Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa we współczesnym społeczeństwie / Jerzy Kunikowski // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 65–84.
53. Wiedza i praca jako wychowawcze wartości społeczne / Marian Nowak // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 199–225.
54. Wiedza i praca w założeniach „nowej reformy” kształcenia zawodowego / Danuta Oleksiak // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 229–238.
55. Wiedza kategorią aksjologiczną społeczeństwa informacyjnego / Waldemar Furmanek // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 251–268.
56. Wiedza pedagogiczna jako pożądaný element wiedzy człowieka i wyznacznik współczesnej cywilizacji (na przykładzie 15 lat istnienia i rozwoju Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku) / Ireneusz Pyrzyk // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego. – Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 17–27.
57. Wiedza pedagogiczna w aspekcie rozwoju człowieka i społeczeństwa wiedzy / Ireneusz Pyrzyk // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w służbie dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 141–154.
58. Wielowymiarowe aspekty pracy w cywilizacji wiedzy / Jolanta Lenart // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 181–192.
59. Wpływ poczucia bezpieczeństwa na zachowanie człowieka. Aspekt fizjologiczno-pedagogiczny: wykład inauguracyjny / Marek Kucharski.– Vladislavia.– 2010, nr 30.– s. 8–9.
60. Wpływ wychowania w rodzinie na duchowy i społeczny rozwój dziecka / ks. Marian Włosiński // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobo-

- we i społeczne wyznaczniki wychowania.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna. – T. 30 (2010).– s. 35–51 (Ser. C, z. 9).
61. Wybrane dylematy wychowania szkolnego w świecie kryzysu wartości / Andrzej Aftański // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 30 (2010).– s. 65–73 (Ser. C, z. 9).
 62. Wychowanie i opieka jako istotne czynniki rozwoju człowieka / Ireneusz Pyrzyk // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 30 (2010).– s. 53–63 (Ser. C, z. 9).
 63. Wychowawcze środowisko naturalne i lokalne w procesie kształtowania postaw dzieci i młodzieży / Joanna Beata Borowiak // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne: Osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 30 (2010).– s. 75–89 (Ser. C, z. 9).
 64. Wyzwania naszych czasów a mistrzostwo pedagogiczne wykładowcy szkoły wyższej / Anatolij Iwanowycz Kuźmińskij // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 325–329.
 65. Zarządzanie wiedzą jako strategia pracy i rozwoju nauczyciela / Andrzej Cichocki // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 239–251.
 66. Zgoda a ci protikland medzi vieron a vedon? / Stefan Vragas // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w służbe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell’uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 15–20.
 67. Znaczenie centrów kształcenia na odległość na wsi w dostępie do edukacji / Małgorzata Olech-Klonecka // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w służbe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell’uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 155–165.

Zagadnienia gospodarcze

68. Analiza pozycji konkurencyjnej banków spółdzielczych na tle wybranych instytucji sektora finansowego w Polsce / Jolanta Łukasiak-Malicka, Paweł Malicki // W: Banki spółdzielcze w Polsce w warunkach kryzysu finansowego i gospodarczego, pod red. Marka Stefańskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 45–63.
69. Analiza wrażliwości jako podstawowe narzędzia stosowane w planowaniu zysku / Adam Żwirbla // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Ekonomiczne:

- Wybrane problemy ekonomii.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 31 (2010).– s. 25–44 (Ser. B, z. 4).
70. Banki spółdzielcze na polskim rynku bankowym / Aneta Kosztowniak // W: Banki spółdzielcze w Polsce w warunkach kryzysu finansowego i gospodarczego, pod red. Marka Stefańskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 13–28.
 71. Bankowość spółdzielcza — stan i perspektywy w Polsce i na świecie. [komunikat] / Jerzy Różyński // W: Banki spółdzielcze w Polsce w warunkach kryzysu finansowego i gospodarczego, pod red. Marka Stefańskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 145–153.
 72. Działalność gospodarcza w samorządzie terytorialnym / Henryk Stępień // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Ekonomiczne: Wybrane problemy ekonomii.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 31 (2010).– s. 131–146 (Ser. B, z. 4).
 73. Ekonomiczno-finansowe determinanty rozwoju banków spółdzielczych w okresie światowego kryzysu finansowego i spowolnienia gospodarczego w Polsce / Bartosz Kublik // W: Banki spółdzielcze w Polsce w warunkach kryzysu finansowego i gospodarczego, pod red. Marka Stefańskiego. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 29–43.
 74. Funkcjonowanie banków spółdzielczych w warunkach kryzysu finansowego i główne kierunki ich rozwoju w najbliższych latach / Marek Stefański // W: Banki spółdzielcze w Polsce w warunkach kryzysu finansowego i gospodarczego, pod red. Marka Stefańskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 107–143.
 75. Innowacyjne podejście administracji publicznej do problematyki zarządzania rozwojem jednostki terytorialnej / Andrzej Potoczek // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Ekonomiczne: Wybrane problemy ekonomii.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 31 (2010). – s. 113–130 (Ser. B, z. 4).
 76. Konstruktywne tworzenie wewnętrznych zasad oceny adekwatności kapitałowej banku spółdzielczego / Anita Szyguła // W: Banki spółdzielcze w Polsce w warunkach kryzysu finansowego i gospodarczego, pod red. Marka Stefańskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 85–106.
 77. Przykład analizy przyczynowej i syntetycznej wyniku finansowego z zastosowaniem arkusza kalkulacyjnego Excel / Piotr Skruszewicz // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Ekonomiczne: Wybrane problemy ekonomii.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 31 (2010).– s. 57–71 (ser. B, z. 4).
 78. Rozwój zrównoważony — teoria a praktyka / Maria Palińska // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Ekonomiczne: Wybrane problemy ekonomii.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 31 (2010).– s. 91–112 (Ser. B, z. 4).
 79. Społeczne uwarunkowania działalności banków spółdzielczych / Maria Golec // W: Banki spółdzielcze w Polsce w warunkach kryzysu finansowego i go-

- spodarczego, pod red. Marka Stefańskiego. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 65–84.
80. Sytuacja ekonomiczna sektorów bankowych państw członkowskich Unii Europejskiej / Marek Stefański // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Ekonomiczne: Wybrane problemy ekonomii.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 31 (2010).– s. 73–89 (ser. B, z. 4).
81. Wybrane aspekty oceny kondycji finansowej firmy / Rafal Damasiewicz // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Ekonomiczne: Wybrane problemy ekonomii.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 31 (2010).– s. 45–55 (Ser. B, z. 4).

Zagadnienia społeczne

82. Aborto come servizio antiumano / Stefan Vojtek // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w służbe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 291–197.
83. Bieg życia w kontekście cołożyciowego rozwoju zawodowego / Magdalena Piorunek // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 159–168.
84. Co dnes hovorit o Bohu z knity prirody podl'a Jozefa Vrableca / Marian Surab // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w służbe dobra cloveka: Il sapere al servizio del bene dell'uomo.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 83–89.
85. E-praca w cywilizacji wiedzy i społeczeństwa sieci / Antoni Zajac // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 163–179.
86. Emigracja zarobkowa jako doświadczenie zawodowe w społeczeństwie wiedzy i pracy / Joanna Skowrońska // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 111–123.
87. Podstawowe uwarunkowania procesów społecznych w Bułgarii / Ognjana Stoichkova // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Ekonomiczne: Wybrane problemy ekonomii.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.– T. 31 (2010).– s. 11–23 (Ser. B, z. 4).
88. Pastoralna problematika psychologie medi / Jozef Jarab // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w służbe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 21–48.

89. Praca a konsumpcja w społeczeństwie współczesnym / Felicjan Bylok // W: *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 125–142.
90. Praca w kontekście kreowania tożsamości jednostki / Elżbieta Gaweł-Luty // W: *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 269–276.
91. Praca zawodowa człowieka i jej współczesne zagrożenia / Magdalena Krygier // W: *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 57–64.
92. Przyroda pustyni jako „stworzenie” u św. Hieronima / Bazyli Degórski // W: *Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo*, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 71–82.
93. Refleksje wokół społeczeństwa w jakim żyjemy / Janusz Sztumski // W: *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 27–39.
94. Relacje między pracą a życiem pozazawodowym — wyzwaniem dla edukacji / Teresa Z. Sarleja // W: *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 29–35.
95. Relacje pomiędzy społeczeństwem i rodziną chrześcijańską / Józef Bielak // W: *Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda w službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo*, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 277–290.
96. Rok knazov — vyzva k obnove knazskej spirituality v duchu evanjeliového radykalizmu / Józef Bielak // W: *Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda v službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo*, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 91–105.
97. Rozwój zawodowy i kariera zawodowa w kontekście społeczeństwa wiedzy i pracy / Adam Gawroński // W: *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smól, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 191–202.

98. Samoobrona ludności w społeczeństwie wiedzy / Romuald Kalinowski // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 85–91.
99. Socjalne komunikovat sluzba cloveku / Lubomir Stancek // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda v službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 107–122.
100. Społeczeństwo informacyjne jako etap w dążeniu do społeczeństwa wiedzy / Zygmunt Markocki // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 299–305.
101. Świadomość prawna współczesnego pracownika / Anna Oleszak // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 343–347.
102. Vplyv spolocenskeho vyvoja na romsku rodinu / Katarina Kotradyova // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda v službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 239–257.
103. Vplyv ucenia Jana Pavla II. na pokojny rozvoj narodom sveta / ks. Marian Włosiński // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda v službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 59–70.
104. Wiedza bezrobotnych kobiet o formach aktywizacji zawodowej / Michał Pindera // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 105–110.
105. Wiedza z BHP nieodzownym warunkiem dopełnienia bycia współczesnym pracownikiem / Wojciech Oleszak // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 93–103.
106. Wielokulturowe wyzwania cywilizacji przyszłości / Zbigniew Lenart // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 2, pod red. Zygmunta Wiatrowskiego, Iwony Mandrzejewskiej-Smół, Andrzeja Aftańskiego.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 311–319.

Zdrowie

107. Analiza wybranych czynników wpływających na autonomię zawodu pielęgniarki / Beata Haor, Marzena Humańska, Mirosława Felsmann, Mariola Głowacka, Krystyna Kurowska, Danuta Ponczek, Leokadia Rezmerska // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarskiej XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 259–272.
108. Badania kliniczne jako szansa na lepszą jakość życia pacjentów po zawale mięśnia sercowego / Małgorzata Wojciechowska, Ewa Adamczyk, Zbigniew Tokarski // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarskiej XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 101–114.
109. Bezpieczeństwo pacjenta / Józefa Czarnecka, Danuta Cieśla, Mirella Sulewska, Andrzej Krupienicz // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarskiej XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 309–319.
110. Czy eutanazja naprawdę jest niebezpieczna / Stefan Vojtek // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda v službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 223–229.
111. Internet w pracy pielęgniarki / Mariola Głowacka, Katarzyna Dorobek, Beata Haor, Mirosława Felsmann // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarskiej XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 215–232.
112. Istota działalności gospodarczej pielęgniarek / Mariola Głowacka, Wiesława Jesiołowska, Leokadia Rezmerska, Mirosława Felsmann // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarskiej XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 247–257.
113. Jakość opieki diabetologicznej świadczonej pacjentom / Danuta Cieśla, Elżbieta Wesiołowska // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarskiej XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 321–331.
114. Jakość życia pacjentów po udarze mózgu — przegląd badań / Magdalena Weber-Rajek, Małgorzata Łukowicz, Katarzyna Ciechanowska-Mendyk, Justyna Szymańska // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarskiej XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 31–38.
115. Koncepcja robota-dźdźwownicy jako alternatywnej metody zabiegów kolonoskopowych / Chrystian Klonecki-Olech, Krzysztof Krysztoforski // W: Wiedza w służbie dobra człowieka; Veda v službe dobra cloveka; Il sapere al servizio del bene dell'uomo, pod red. ks. Mariana Włosińskiego.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 211–221.
116. Krwawienia podpańczynówkowe z pękniętego tętniaka naczyń mózgowych leczone metodą endowaskularną — spojrzenie neurochirurga / Maciej Śnie-

- gocki, Robert Ślusarz, Aleksandra Śniegocka // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 63–72.
117. Laseroterapia w leczeniu ran odleżynowych / Małgorzata Łukowicz, Justyna Szymańska, Justyna Śmiałkowska, Monika Skomra, Magdalena Weber-Rajek, Katarzyna Ciechanowska-Mendyk // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 347–358.
118. Ocena wpływu muzyki relaksacyjnej na pacjenta poddanego masażowi relaksacyjnemu / Katarzyna Strojek, Irena Bułatowicz, Agnieszka Radziwińska, Urszula Kaźmierczak, Marcin Siedlaczek, Marcin Struensee // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 359–372.
119. Opieka neurochirurgiczna w ocenie pacjentów i personelu pielęgniarstwa / Danuta Cieśla, Katri Vehvilainen-Julkunen, Tara Kvist, Hong-Gu He // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 89–100.
120. Opieka pielęgniarstwa nad pacjentem z rurką tracheotomijną / Renata Sinkiewicz-Jaskólska, Justyna Grada // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 299–307.
121. Opiekuńczy wymiar pracy pielęgniarki / Mirosława Kram, Andrzej Kurylak, Ewa Barczykowska // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 233–245.
122. Oświata zdrowotna jako główny składnik profilaktyki w zdrowiu publicznym społeczeństwa wiedzy / Szymon Kubiak // W: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. T. 1, pod red. Zygmunta Wiątrowskiego i Ireneusza Pyrzyka.– Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010.– s. 331–342.
123. Pedagogiczne funkcje pielęgniarek na oddziale neurochirurgii / Agnieszka Szajerska, Lech Grzelak, Robert Ślusarz, Beata Haor // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 73–88.
124. Poczucie zadowolenia pielęgniarek realizujących studia I i II stopnia / Dorota Kochman, Wanda Stefańska // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 181–199.
125. Pomoc psychologiczna w pielęgniarstwie / Maria Połusznia-Owczar // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 201–213.
126. Poziom wiedzy i świadomości kobiet na temat profilaktyki i wczesnej diagnostyki raka piersi / Leokadia Rezmerska, Mariola Głowacka, Danuta Ponczek, Marzena Humańska, Krystyna Kurowska, Aleksandra Pułkownik // W: Wy-

- zwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 285–298.
127. Problemy pielęgnacyjne pacjentów po urazie kręgosłupa i rdzenia kręgowego / Justyna Grada, Renata Sinkiewicz-Jaskólska // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 39–47.
128. Program promocji zdrowia jako skuteczna metoda wpływu na zdrowie społeczeństwa lokalnego na podstawie dobrej praktyki pielęgniarstwa wrocławskiego programu profilaktyki kardiologicznej dla czterdziestolatków / Marzena Krysa // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 131–145.
129. Psychologiczne problemy dziecka z przewlekłą chorobą układu krążenia / Maria Poślusznia-Owczarz // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 115–129.
130. Realizacja funkcji profilaktycznej przez pielęgniarkę w środowisku nauczania i wychowania / Beata Haor, Kazimiera Szczukowska, Mariola Głowacka, Danuta Ponczek // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 169–179.
131. Rola zespołu pielęgniarstwa w przygotowaniu dawcy narządów / Ewa Goguł, Monika Biercewicz, Kornelia Kędziora-Kornatowska, Justyna Szrajda, Wiesław Fidecki, Mariusz Wysokiński // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 333–345.
132. Szkoła współczesna i „szkoła jutra” w aspekcie zdrowia psychicznego ucznia / Wanda Stefańska, Dorota Kochman // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 147–167.
133. Wybrane problemy pielęgnacyjne pacjenta z wylonioną urostomią z powodu nowotworu pęcherza moczowego / Danuta Ponczek, Iwona Olszowy, Mariola Głowacka, Beata Haor, Leokadia Rezmerska, Mirosława Felsmann // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 273–284.
134. Wybrane problemy pielęgnacyjno-opiekuńcze pacjentów z chorobą Alzheimera / Monika Biercewicz, Anna Bilicka, Justyna Szrajda, Hanna Kachaniuk, Kornelia Kędziora-Kornatowska // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 49–62.
135. Zadania pielęgniarki w procesie rehabilitacji chorych po udarze mózgu / Wojciech Beuth, Krystyna Nowacka, Magdalena Sasinowska, Iwona Głowacka, Magdalena Hagner-Derengowska, Wojciech Hagner // W: Wyzwania dla praktyki pielęgniarstwa XXI wieku, pod red. Doroty Kochman.– Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2010. – s. 15–27.

Indeks autorów

- Adamczyk Ewa 108
Aftański Andrzej 7, 14, 17, 21, 24,
32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 45,
52, 54, 55, 56, 61, 65, 86, 89, 90,
91, 97, 98, 104, 105, 106
Aleksander Tadeusz 12
Bańka Augustyn 28
Baraniak Barbara 9
Beuth Wojciech 135
Bida Olena A. 39
Bielak Józef 95, 96
Biercewicz Monika 131, 134
Bilicka Anna 134
Borowiak Joanna Beata 63
Borowiak Tomasz 35
Bułatowicz Irena 118
Byłok Felicjan 89
Byrczykowska Ewa 121
Cichocki Andrzej 65
Ciechanowska-Mendyk Ka-
taryzyna 114, 117
Cieśla Danuta 109, 113, 119
Czarnecka Józefa 109
Czarnecki Kazimierz M. 42
Damasiewicz Rafał 81
Degórski Bazyle 92
Dorobek Katarzyna 111
Felsmann Mirosława 107, 111, 112, 133
Fidecki Wiesław 131
Furmanek Waldemar 55
Gawel-Luty Elżbieta 90
Gawroński Adam 97
Gerlach Ryszard 15
Głowacka Iwona 135
Głowacka Mariola 107, 111,
112, 126, 130, 133
Goguł Ewa 131
Golec Maria 79
Grada Justyna 120, 127
Grzelak Lech 123
Hagner Wojciech 135
Hagner-Derengowska Magdalena 135
Haor Beata 107, 111, 123, 130, 133
He Hong-Gu 119
Humańska Marzena 107, 126
Jarab Józef 87
Jesiółowska Wiesława 112
Kachaniuk Hanna 134
Kaczor Stanisław 41
Kalinowski Romuald 98
Karpińska Anna 27
Każmierczak Urszula 118
Kędziora-Kornatowska Kornelia 131, 134
Kempińska Urszula 40
Klonecki-Olech Chrystian 115
Kochman Dorota 107, 108, 109, 111,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 133, 134, 135
Kosztowniak Aneta 70
Kotradyova Katarina 102
Kowalczyk-Przybytek Małgorzata 10
Kram Mirosława 121
Krupienicz Andrzej 109
Krygier Magdalena 94
Krysa Marzena 128
Krysztoforski Krzysztof 115
Kubiak Szymon 29, 122
Kublik Bartosz 73
Kuchai Aleksander 21
Kucharski Marek 59
Kukła Daniel 34
Kunikowski Jerzy 52
Kunikowski Stanisław 4, 6, 18, 23
Kurowska Krystyna 107, 126
Kuryluk Andrzej 121
Kuźmiński Anatolij Iwanowycz 64
Kvist Tara 119
Kwiatkowski Stefan M. 25
Lenart Jolanta 58
Lenart Zbigniew 106
Łabendowicz Stanisław 19
Łukasiak-Malicka Jolanta 68
Łukowicz Małgorzata 114, 117
Malewska Eugenia 49
Malicki Paweł 68
Mandrzejewska-Smól Iwona 7, 14,
17, 21, 24, 32, 34, 36, 37, 38, 39,
40, 42, 45, 52, 54, 55, 56, 65, 86,
89, 90, 91, 97, 98, 104, 105, 106
Markocki Zygmunt 100
Marszałek Katarzyna 11
Niemiec Jerzy 30
Nowacka Krystyna 135
Nowacki Tadeusz W. 50
Nowak Marian 53
Nyczkało Nella G. 20
Olech-Klonecka Małgorzata 67
Olejniczak Marcin 16
Olejniczak Tomasz 16
Olesiak Danuta 54
Oleszak Anna 101
Oleszak Wojciech 105
Olszowy Mariola 133

- Palińska Maria 78
 Peruszka Urszula 33
 Pietrulewicz Bogusław 32
 Pindera Michał 104
 Piorunek Magdalena 83
 Ponczek Danuta 107, 126, 130, 133
 Posłuszna-Owczarz Maria 125, 129
 Potoczek Andrzej 75
 Przybycień Krzysztof Kazimierz 14
 Pułkownik Aleksandra 126
 Pyrzyk Ireneusz 9, 12, 15, 20, 22,
 23, 25, 26, 37, 28, 29, 30, 33, 41,
 43, 44, 46, 47, 49, 50, 53, 56, 57,
 58, 62, 64, 85, 93, 100, 101, 122
 Radziwińska Agnieszka 118
 Rezmerska Leokadia 107, 112, 126, 133
 Różyński Jerzy 71
 Sarleja Teresa Z. 94
 Sasinowska Magdalena 135
 Siedlaczek Marcin 118
 Sinkiewicz-Jaskólska Renata 120, 127
 Skomra Monika 117
 Skowrońska Joanna 86
 Skruszewicz Piotr 71
 Skrzypniak Ryszard 36
 Solak Adam 17
 Solarczyk-Szwec Hanna 44
 Speranskij Władimir I. 46
 Stancek Lubomir 51, 99
 Stefańska Wanda 124, 132
 Stefański Marek 13, 68, 70,
 71, 73, 74, 76, 79, 80
 Stępień Henryk 72
 Stoichkova Ogniana 88
 Strojek Katarzyna 118
 Struensee Marcin 118
 Sulewska Mirella 109
 Surab Marian 84
 Szajerska Agnieszka 123
 Szymańska Justyna 114, 117
 Szczukowska Kazimiera 130
 Szlosek Franciszek 43
 Szrajda Justyna 131, 134
 Sztumski Janusz 93
 Szyguła Anita 76
 Ślusarz Robert 116, 123
 Śmiałkowska Justyna 117
 Śniegocka Aleksandra 116
 Śniegocki Maciej 116
 Tkaczyk Lena 10
 Tokarski Zbigniew 108
 Uzdziński Kazimierz 38
 Vehvilainen-Julkunen Katri 119
 Vojtek Stefan 82, 110
 Vragas Stefan 66
 Weber-Rajek Magdalena 114, 117
 Wenta Kazimierz 22
 Wesołowska Elżbieta 113
 Wiatrowski Zygmunt 7, 9, 12, 14, 15, 17,
 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55,
 56, 58, 64, 65, 85, 86, 89, 90, 91, 93,
 97, 98, 100, 101, 104, 105, 106, 122
 Włosiński Marian 2, 6, 8, 13, 16, 19,
 31, 47, 51, 57, 60, 66, 67, 82, 84,
 87, 92, 95, 96, 99, 102, 103, 110
 Wojciechowska Małgorzata 108
 Wołk Zbigniew 37
 Wróbel Adam 3, 6
 Wysokiński Mariusz 131
 Zając Antoni 85
 Ziółkowska Barbara 1
 Ziółkowski Wojciech 10
 Żwirbla Adam 69
 Żywczok Alicja 45

Indeks przedmiotowy

- Aborcja – nauka Kościoła katolickiego 82
 Administracja publiczna – za-
 rządanie 75
 Aksjologia – społeczeństwo in-
 formacyjne 55
 Aksjologia pracy naukowej 45
 Aktywizacja zawodowa – kobiety 104
 Andragogika 7, 83
 Arkusz kalkulacyjny Excel 77
 Badania kliniczne – kardiologia 108
 Banki spółdzielcze 70, 76, 79
 konkurencyjność 68
 prognozy 74
 prognozy – Polska 73
 Bankowość – nowe państwa człon-
 kowskie Unii Europejskiej 80
 Bankowość spółdzielcza – per-
 spektywy 71
 perspektywy – Polska 71
 Bezpieczeństwo – edukacja 52
 Bezpieczeństwo – filozofia 59
 Bezpieczeństwo – pedagogika 59
 Bezpieczeństwo i Higiena Pracy 105
 Bibliografia – Wyższa Szkoła Huma-
 nistyczno-Ekonomiczna 1
 Bóg – przyroda 84
 Bułgaria – socjologia 88
 Bułgaria – transformacja społeczna 88
 Choroba Alzheimer’a – pie-
 legniarstwo 134
 Choroby układu krążenia – dzieci 129
 Cywilizacja 42
 prognozy 106
 Czas wolny 94
 edukacja 94
 Diabetycy – opieka pielęgniarska 113
 Dysleksja 35
 Dzieci – choroby układu krążenia 129
 Dziecko – wychowanie 63
 Dziecko – wychowanie w rodzinie 60
 Edukacja dorosłych 12, 15
 Edukacja ekonomiczna 13
 Edukacja informatyczna 14
 Edukacja na odległość – wieś 67
 Ekonomia – planowanie 69
 Emigracja zarobkowa 86
 E-praca 85
 Eutanazja 110
 Excel 77
 Filozofia – pedagogika pracy 17
 Gospodarka – a nauka 47
 Hieronim, św. – poglądy 92
 Informacja naukowa 21
 Informatyzacja 14
 Internet w pracy pielęgniarki 111
 Jan Paweł II – nauczanie 103
 Kardiologia 108
 Kariera zawodowa 97
 Katecheci 19
 Kobiety – bezrobocie 104
 Kolonoskopia – metody badawcze 115
 Konsumpcja 89
 Kozal Michał bł. 2, 8
 Krwawienie podpajęczynówkowe 116
 Kształcenie – nauczyciele 10
 Kształcenie permanentne 46
 Kształcenie zawodowe 54
 Kultura 6, 23, 30
 Kulturoznawstwo 6, 23
 Laseroterapia 117
 Masaż relaksacyjny 118
 Media – psychologia 87
 Metoda endowaskularna 116
 Młodzież – wychowanie 63
 Muzykoterapia 118
 Nauczyciele 65
 Nauczyciele akademicy 64
 Nauczyciele – kształcenie praktyczne 10
 Nauczyciele – wychowanie 35
 Nauczyciele zawodu 24
 Nauka 45
 Nauka w gospodarce 49
 Nauki pedagogiczne 25, 26
 Neurochirurgia – opieka nad
 pacjentem 119
 Niepowodzenia dydaktyczne 27
 Nowotwór pęcherza moczowego 133
 Nowotwór piersi – diagnostyka 126
 Nowotwór piersi – profilaktyka 126
 Odleżyny – leczenie laserowe 117
 Oświata zdrowotna 122
 Pacjenci – bezpieczeństwo 109
 Patriotyzm 3, 5
 Pedagogzy – edukacja 16
 Pedagogzy – kształcenie 38
 Pedagogika 30, 53
 Pedagogika – pielęgniarstwo 123
 Pedagogika – teoria 25
 Pedagogika formacji 31
 Pedagogika pracy 30, 32, 37
 Pedagogika pracy – filozofia 17
 Pedagogika rodziny 40, 60
 Pielęgniarka szkolna 130
 Pielęgniarki 113
 autonomia zawodu 107
 działalność gospodarcza 112

- Internet 111
 kształcenie 124
 praca 121
- Pielęgniarstwo – psychologia 125
 transplantologia 131
 laryngologiczne 120
 neurochirurgiczne 119, 123, 135
 urologiczne 133
- Pietrkiewicz Jerzy – działalność 3, 5
 Pietrkiewicz Jerzy – twórczość 3, 5
- Planowanie – ekonomia 69
- Poradnictwo zawodowe 34
- Postawy – młodzież 63
- Postawy rodzicielskie 40
- Praca 30, 58, 89, 90, 91, 94
- Praca – pedagogika 37
- Praca – społeczeństwo wiedzy 28
- Praca naukowa 45
- Pracownicy – prawo pracy 101
- Prawo pracy – pracownicy 101
- Profilaktyka pielęgniarska 128
- Promocja zdrowia 128
- Przedsiębiorstwo – finanse – ocena 81
- Przyroda – a Bóg 84
- Psychologia – pielęgniarstwo 125
- Psychologia – społeczeństwo wiedzy 28
- Publikacje – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna 1
- Radykalizm ewangeliczny 96
- Regionalizm 3, 5, 23
- Religia – w mediach 87
- Robot dżdżownica – kolonoskopia – zastosowanie 115
- Rodzina – Romowie 102
- Rodzina – wychowanie 36
- Rodzina chrześcijańska 95
- Rok kapłański 96
- Romowie – rodzina 102
- Rozwój zrównoważony – praktyka 78
- Rozwój zrównoważony – teoria 78
- Samoobrona – społeczeństwo wiedzy 98
- Samoocena – uczniowie 35
- Samorząd terytorialny – działalność gospodarcza 72
 zarządzanie 75
- Sobór Watykański II – pedagogika formacji 31
- Socjologia 93, 99
- Spółeczeństwo 93
 informacyjne 55, 100
 otwarte – edukacja 41
 pracy 9, 12, 24, 26, 27, 33, 39, 42, 43, 47, 97
 pracy – emigracja zarobkowa 86
 pracy – Ukraina 20
 wiedzy 7, 9, 12, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 33, 39, 42, 43, 44, 47, 51, 56, 57, 97, 98, 100
 wiedzy – emigracja zarobkowa 86
 wiedzy – filozofia 28
 wiedzy – oświata zdrowotna 122
 wiedzy – pedagogika 28
 wiedzy – psychologia 28
 wiedzy – Ukraina 20
- Studenci – informacja naukowa 21
- Studenci pedagogiki – wychowanie 11
- Teologia – społeczeństwo pracy 47
- Teologia – społeczeństwo wiedzy 47
- Tętniak naczyń mózgowych 116
- Tracheotomia – opieka pielęgniarska 120
- Transformacja społeczna – Bułgaria 88
- Transplantologia 131
- Uczniowie – samoocena 35
- Uczniowie – zdrowie psychiczne 132
- Udar mózgu 114
 rehabilitacja 135
- Ukraina – społeczeństwo pracy 20
- Ukraina – społeczeństwo wiedzy 20
- Unia Europejska – bankowość nowych państw członkowskich 80
- Uraz kręgosłupa – pielęgnacja 127
- Uraz rdzenia kręgowego – pielęgnacja 127
- Urostomia – pielęgniarstwo 133
- Vrablec Jozef – poglądy 84
- Wartości 61
 wychowanie 53
- Wiarą 66
- Wiedza – a wiara 66
- Wiedza – zarządzanie 65
- Więś – edukacja na odległość 67
- Włocławek – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna 1, 56
- Wychowanie 11, 35, 48, 53, 62
 w rodzinie 36, 60
 w szkole 61
- Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna – bibliografia 1
 publikacje 1
- Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku 1, 56
- Zarządzanie wiedzą 65
- Zawał mięśnia sercowego – badania kliniczne 108
- Zdrowie psychiczne – uczniowie 132
- Zdrowie publiczne 122
- Znanięcki Florian 4, 18

INFORMACJE O AUTORACH

- Joanna Beata Borowiak** — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Renata Brzezińska** — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Dagna Czerwonka** — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Katarzyna Dembska** — studentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, specjalność resocjalizacja
- Urszula Kempieńska** — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Ireneusz Pyrzyk** — dr, adiunkt, dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Teresa Sołtysiak** — dr hab. prof. WSHE, Wydział Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- Ks. Marian Włosiński** — dr hab., prof. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Barbara Ziółkowska** — mgr, starszy kustosz Biblioteki Głównej WSHE we Włocławku