

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

**STUDIA I PRACE
PEDAGOGICZNE**

**STUDIES AND
PEDAGOGICAL WORKS**

Lublin 2017

RADA NAUKOWA / PROGRAM BOARD

Tadeusz Aleksander, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Pavol Dancek, Uniwersytet w Bratysławie (Słowacja)
Mirosław Jarosz, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin
Jolanta Karbowniczek, Ignacianum, Kraków
Lidia Łysiuk, Brzeski Uniwersytet Państwowy im. A. Puszkina, Brześć (Białoruś)
Marzena Pękowska, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce
Jerzy Potoczny, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin
Kazimierz Rędziński, Akademia Pedagogiczna im. J. Długosza w Częstochowie
Jan Saran, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin
Jolanta Szempruch, Uniwersytet Pedagogiczny, Kielce
Stefana Walasek, Uniwersytet Wrocławski
Agnieszka Wałęga, Uniwersytet im. M. Kopernika, Toruń
Adam Winiarz, Uniwersytet Pedagogiczny, Kielce
Anatol Wychruszcz, Instytut Pedagogiczny, Tarnopol (Ukraina)

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

Redaktor naczelny / Editor-in-chief – Andrzej Meissner
Zastępca redaktora naczelnego / Deputy Editor – Wiesław Kowalski
Sekretarz redakcji / Secretary to the Editorial Board – Anna Koper
Zespół redakcyjny / Editorial Team: Jan Saran, Agnieszka Weiner, Wiesław Kowalski, Jerzy Potoczny, Małgorzata Dubis
Redaktor języka angielskiego / Editor of the English language – Wiesław Dacka
Redaktor języka polskiego / Editor of the Polish language – Anna Koper
Redaktor statystyczny / Statistical Editor – Robert Porzak

RECENZENCI / REVIEWERS

prof. dr hab. Jerzy Doroszewski, prof. dr hab. Jerzy Potoczny

**STUDIA I PRACE
PEDAGOGICZNE
2017(4)**

**STUDIES AND
PEDAGOGICAL WORKS**

Zeszyt tematyczny / Thematic journal

**Współczesne problemy edukacji
– postulaty i rzeczywistość**

**Contemporary problems of education
– postulates and reality**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie
University of Economics and Innovation in Lublin

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Studia i Prace Pedagogiczne

Studies and Pedagogical Works

Rok 2017(4)

Zeszyt tematyczny / Thematic journal

Współczesne problemy edukacji – postulaty i rzeczywistość
Contemporary problems of education – postulates and reality

© Copyright by Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie
i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej pracy
bez zgody wydawcy jest zabronione.

Opracowanie redakcyjne, skład, łamanie / Composition, layout:
Marek Szczodrak, Anna Konieczna

Projekt okładki / Cover designer:
Marek Szczodrak, Anna Konieczna

Konsultacja językowa i korekta
Anna Koper

Printed in Poland
Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
20-209 Lublin, ul. Projektowa 4
tel. +48 81 749 17 77, fax tel. +48 81 749 32 13
sipp@wydawnictwo.wsei.lublin.pl
www.wsei.lublin.pl

ISSN: 2353-4797
ISBN: 978-83-66159-00-6

Spis treści

Marian Zdzisław Stepulak	
Holistyczne podejście do wychowania moralnego i społecznego we współczesnym systemie oświatowym w Polsce	
A holistic approach to moral and social education in the contemporary educational system in Poland	13
Jan Saran	
Bezradność jako czynnik dezorganizujący funkcjonowanie współczesnego człowieka	
Helplessness as a disorganizing factor in the functioning of modern man	27
Justyna Meissner-Łozińska	
Szkoła wobec edukacji globalnej i regionalnej	
School against to global and intercultural education.	39
Ines Kierzkowska-Żuk, Anna Koper	
Indywidualizacja oddziaływań edukacyjnych w założeniach pedagogicznych i współczesnej polskiej polityce oświatowej	
Individualization of educational interactions in pedagogical assumptions and contemporary Polish educational policy	49
Olga Padalka	
Axiologization of the process of preparing future educators in higher education	
Wartości w procesie przygotowywania przyszłych pedagogów na poziomie szkoły wyższej	69
Alicja Olszak	
Praca z dzieckiem niewidomym	
Working with a Blind Child.	79
Wiesław Kowalski	
Wspieranie rodzin dysfunkcyjnych przez Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce	
Support provided to dysfunctional families by the SOS Children's Villages in Poland	87
Karolina Kusiak, Leszek Szewczyk, Anna Włoszczak-Szubda	
Czynniki biopsychospołeczne a częstość spożywania alkoholu wśród młodzieży	
Biopsychosocial factors and the frequency of alcohol consumption among young people	99

Małgorzata Grabowska

Zagrożenia dzieci i młodzieży w Internecie

Threats for children and young people on the Internet137

Magdalena Kłohsek, Mirosław J. Jarosz, Anna Włoszczak-Szubda

Poziom wiedzy młodzieży na temat czerniaka złośliwego skóry

i zachowania zdrowotne związane z jego występowaniem

The level of knowledge on melanoma skin among youth and health behaviours
related with it145

Andrzej Meissner

Dzieje Liceum Krzemienieckiego 1805-1831 w dorobku naukowym Marii

Danilewicz-Zielińskiej

History of Krzemieniecki Secondary School (1805-1831) in scholarly

achievements of Maria Danilewicz-Zielińska175

Od Redakcji

Redakcja „Studiów i Prac Pedagogicznych” oddaje do rąk Czytelników kolejny 4. numer tego periodyku. Jego myśl przewodnią ujęto w nadanym tytule: „Współczesne problemy edukacji – postulaty i rzeczywistość”. Niniejszy numer jest zatem opracowaniem monograficznym, a jego tematyka koncentruje się wokół wyzwań, przed którymi staje współczesna oświata. Ostatnie lata przyniosły ich wiele, a wraz z nimi nowe obszary działań i nowe zadania, m.in. wynikające z przeprowadzanej w Polsce reformy systemu szkolnictwa. Przywraca ona 8-letnią szkołę podstawową i 4-tnie liceum, wprowadza nowe założenia programowe, postuluje odwoływanie się do fundamentalnych wartości w procesie edukacyjnym, eksponując m.in. wagę wychowania narodowego i patriotycznego. W dziedzinie kształcenia reforma zwraca uwagę na potrzebę wyposażenia w uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały zrozumieć współczesną rzeczywistość społeczną. Decyzje w sprawie reformy szkolnej zostały podjęte w stosunkowo krótkim czasie, co uniemożliwiło przeprowadzenie szerszej dyskusji w środowiskach teoretyków i praktyków zajmujących się dziedziną oświaty. Powszechnie wiadomo, że każda zmiana w systemie edukacji obejmuje swoim zasięgiem znaczne kręgi społeczeństwa i dlatego powinna być precyzyjnie określona i dokładnie wyjaśniona wszystkim stronom współuczestniczącym w tym systemie.

Autorzy artykułów opublikowanych w niniejszym numerze „Studiów i Prac Pedagogicznych” podjęli próbę rozpoznania niektórych dylematów edukacji występujących we współczesnej Polsce. Starali się również wskazać na niektóre uwarunkowania badanych zjawisk oświatowych i na sposoby rozwiązywania problemów związanych z przygotowaniem młodego pokolenia Polaków do funkcjonowania w środowisku lokalnym, jak i w globalnym świecie. Rozważania nad tymi zagadnieniami otwiera artykuł Mariana Stepulaka pt. *Holistyczne podejście do wychowania moralnego i społecznego we współczesnym systemie oświatowym w Polsce*. Analizując polski system oświatowy, Autor dochodzi do wniosku, że nie zawsze służy on integracji

i stworzeniu koherentnego, a więc spójnego systemu działań, zwłaszcza w dziedzinie wychowania. Celem artykułu było zatem przedstawienie propozycji zwartego systemu wychowawczego. Naukowej refleksji poddał Autor dwa rodzaje wychowania, tj. wychowanie moralne i społeczne. Ciekawą i jednocześnie aktualną problematykę pojął Jan Saran w artykule pt. *Bezradność jako czynnik dezorganizujący funkcjonowanie współczesnego człowieka*. Postawa bezradności może wynikać, jak podkreśla Autor, nie tylko z niewłaściwie realizowanego procesu wychowania, ale kształtuje się również pod wpływem otoczenia społecznego. Jan Saran przekonuje, że współczesny system sprawowania władzy w Polsce sprzyja kształtowaniu takich postaw, co prowadzi do poczucia lęku, zagrożenia i frustracji nie tylko w odniesieniu do pojedynczych jednostek, ale do poszczególnych środowisk społecznych i grup zawodowych.

Wyzwaniem dla współczesnej szkoły jest potrzeba zachowania równowagi między procesem edukacji globalnej a regionalnej. Dominacja globalizmu grozi utratą tożsamości narodowej, zaś koncentrowanie się wyłącznie na wychowaniu lokalnym, regionalnym może zakłócać prawidłowy rozwój osobowości człowieka i prowadzić do zachowań nacjonalistycznych, czy nawet faszystowskich, które w Polsce są coraz częściej obecne w życiu publicznym. Zagadnienie to poruszyła Justyna Meissner-Łozińska w szkicu pt. *Szkoła wobec edukacji globalnej i regionalnej*.

W sytuacji istniejących zagrożeń pojawia się pytanie o sposoby przeciwdziałania tym zjawiskom. Autorki: Ines Kierzkowska-Żuk i Anna Koper w opracowaniu pt. *Indywidualizacja oddziaływań edukacyjnych w założeniach pedagogicznych i współczesnej polskiej polityce oświatowej* zwracają uwagę na potrzebę indywidualizacji oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, która jest rozumiana jako dostosowanie procesu dydaktycznego do potrzeb i możliwości ucznia czy wychowanka. Autorki podkreślają, że obok tak pojmowanej indywidualizacji należy też wyróżnić edukację spersonalizowaną, polegającą m.in. na budowaniu specyficznej relacji między uczniem a nauczycielem, która eksponuje podmiotowość obu jej stron. W tych bezpośrednich relacjach wychowawcy z wychowankiem wzrasta skuteczność oddziaływania wychowawczego. Taka właśnie strategia może stanowić jedną z propozycji

przewycięzania niepowodzeń i trudności, jakie napotykać obie strony uczestniczące w szeroko rozumianych procesach edukacyjnych.

Kolejny artykuł, autorstwa Olgi Padalki, nosi tytuł *Axiologization of the process of preparing future educators in higher education* [Aksjologia procesu przygotowania przyszłych pedagogów w szkolnictwie wyższym]. W artykule zostały przeanalizowane podstawowe wartości pedagogiczne jako jeden z głównych składników kultury zawodowej przyszłego wychowawcy. Zdaniem Autorki kultura zawodowa wychowawcy staje się warunkiem skutecznej aktywności zawodowej i celem profesjonalnego samodoskonalenia. Z zagadnieniem tym koresponduje opracowanie Alicji Olszak pt. *Praca z dzieckiem niewidomym*. Powołując się na polskie i amerykańskie doświadczenia, podkreśla rolę psychopedagogicznych kompetencji nauczyciela pracującego z dzieckiem niewidomym.

Kolejne teksty koncentrują się na różnorodnych zagrożeniach, jakie towarzyszą procesom edukacyjnym w czasach współczesnych. Na szczególną uwagę zasługuje tekst Wiesława Kowalskiego pt. *Wspieranie rodzin dysfunkcyjnych przez Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce*. Artykuł ukazuje potrzebę wielostronnego wspierania rodziny niewydolnej wychowawczo. Zgodnie z ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 roku zadanie to spoczywa na władzach rządowych, samorządowych, a także organizacjach pozarządowych funkcjonujących w systemie pomocy społecznej. Wychodząc z tych założeń, Autor omówił działalność Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce na rzecz wspierania rodzin dysfunkcyjnych. Zostały scharakteryzowane założenia i rezultaty realizowanych przez Stowarzyszenie programów wsparcia i pomocy, zarówno o charakterze długoterminowym, jak i doraźnym. Do problemów, z którymi szkoła musi się często zmierzyć, jest picie alkoholu przez młodzież szkolną. Sprawę ta poruszają Karolina Kusiak, Leszek Szewczyk i Anna Włoszczak-Szubzda w artykule pt. *Czynniki biopsychospołeczne a częstość spożywania alkoholu wśród młodzieży*. Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzice coraz częściej dają młodzieży przyzwolenie na spożywanie alkoholu. Pojawia się też następująca prawidłowość: im lepsze relacje z rodzicami mają młodzi ludzie,

tym częstsze jest ich sięganie po alkohol. Badania ujawniają również zależność spożywania alkoholu od sytuacji materialnej rodziny. Okazuje się bowiem, że uczniowie określający swoje warunki jako bardzo dobre sięgają po alkohol częściej niż osoby żyjące w warunkach zadowalających lub złych. Z kolei Małgorzata Grabowska pisze o zagrożeniach płynących z Internetu. Celem artykułu było uświadomienie młodzieży i ich rodzicom istnienia różnorodnych niebezpieczeństw, jakie niesie ze sobą bezkrytyczne korzystanie z sieci. Problemy związane z edukacją zdrowotną porusza z kolei artykuł Magdaleny Klohsek, Mirosława J. Jarosza i Anny Włoszczak-Szubzdy pt. *Poziom wiedzy młodzieży na temat czerniaka złośliwego skóry i zachowania zdrowotne związane z jego występowaniem*. Przeprowadzone badania wykazały, że uczniowie posiadają znikomą wiedzę na temat czerniaka złośliwego skóry, a deklarowane przez nich zachowania prozdrowotne są adekwatne do jej poziomu. Okazuje się, że poziom posiadanej przez młodzież wiedzy z dziedziny zdrowia jest podstawą do stosowania odpowiednich zachowań prozdrowotnych. Im wyższy poziom wiedzy, tym bardziej prawidłowe zachowania zdrowotne.

Ostatni artykuł, autorstwa Andrzeja Meissnera, pt. *Dzieje Liceum Krzemienieckiego 1805-1831 w dorobku naukowym Marii Danilewicz-Zielińskiej* wykracza poza zarysowaną problematykę niniejszego wydawnictwa. Należy jednak podkreślić, że zrozumienie wielu współczesnych problemów edukacyjnych wymaga sięgnięcia do tradycji oświatowych. Okazuje się bowiem, że każda epoka posiadała swoje dylematy i zagrożenia związane z edukacją młodzieży i w każdej epoce poszukiwano sposobów ich rozwiązywania. Tak też było w czasach niewoli narodowej, kiedy to szkoła polska poddawana była procesom wynaradawiania.

Redakcja niniejszego wydania „Studiów i Prac Pedagogicznych” żywi nadzieję, że zaprezentowany tom zainteresuje grono Czytelników, pobudzi do refleksji i będzie przydatny w rozwiązywaniu problemów występujących w codziennej pracy pedagogicznej.

Redaktor naczelny
Andrzej Meissner

ROZPRAWY I MATERIAŁY

PEDAGOGIKA

Marian Zdzisław Stepulak

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Holistyczne podejście do wychowania moralnego i społecznego we współczesnym systemie oświatowym w Polsce

A holistic approach to moral and social education in the contemporary educational system in Poland

Streszczenie

Pedagogika holistyczna jest nowym i oryginalnym pojęciem w obszarze współczesnej pedagogiki i psychologii. W literaturze przedmiotu można spotkać określenia bliskoznaczne, takie jak: podejście integralne czy synergistyczne. Nie są to jednak synonimy, ale znaczące pojęcia, które się doskonale uzupełniają. Analizując polski system oświatowy można dojść do wniosku, iż nie zawsze służy on integracji i stworzeniu koherentnego systemu działań. W tym kontekście zauważa się ogromną atomizację. Celem niniejszego artykułu jest zatem wyjście z propozycją połączenia wielu „rozdrobionych” inicjatyw w jeden zwarty, holistyczny ruch, zmierzający do osiągnięcia adekwatnego efektu w wymiarze wychowania. W artykule tym w syntetyczny sposób został poddany naukowej refleksji jedynie dwa rodzaje wychowania: wychowanie moralne i społeczne.

Summary

Holistic pedagogy is a new and original concept in the field of contemporary pedagogy and psychology. In the literature on the subject one can find synonymous terms, such as an integral or synergistic approach. However, these are not synonyms, but significant concepts that complement each other perfectly. Analyzing the Polish educational system one can come to the conclusion that it does not always serve to integrate and create a coherent system. In this context, a great deal of atomization of activities is noted. The purpose of this article is therefore to come up with the proposal to combine many "fragmented" initiatives into one compact, holistic movement, aiming at achieving an adequate effect in the dimension of upbringing. In this article, only two types of upbringing were scientifically refreshed: moral and social education.

Słowa kluczowe: holizm, system oświatowy, wychowanie moralne, wychowanie społeczne, synergia

Key words: holism, educational system, moral education, social education, synergy

Wprowadzenie

Współczesny system oświatowy w Polsce jest przedmiotem wielu dyskusji i reform. Nie przynosi to jednak oczekiwanych rezultatów. Powodem jest między innymi to, iż podejmuje się wiele odosobnionych działań, które nie są synergistyczne i zintegrowane. Brakuje holistycznego podejścia do kwestii wychowania, szczególnie wychowania moralnego i społecznego. W takiej sytuacji podejmowane są inicjatywy zmierzające do zintegrowanego działania. Można mówić o kilku tego rodzaju formach:

- spotkania robocze, które służą sprecyzowaniu przez rodziców ich oczekiwań wobec nauczycieli i placówki oświatowej, wspólne rozwiązywanie problemów wychowawczych, informowanie rodziców o sukcesach szkolnych uczniów, zapoznanie rodziców z programami nauczania i wychowania oraz informowanie o trudnościach szkolnych;
- spotkania w ramach współpracy w radzie szkoły lub klasy w celu projektowania zadań szkoły; spotkania pomocne są zwłaszcza w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych i trudnych;
- lekcje otwarte, które umożliwiają rodzicom obserwacje swojego dziecka w sytuacji zabawy i zajęć w grupie rówieśniczej, a nauczycielowi dają możliwość pokazania metod pracy z uczniem;
- spotkania okolicznościowe, umożliwiające aktywny udział rodziców we wszystkich imprezach organizowanych przez szkołę, które nie wiążą się bezpośrednio z samą nauką szkolną;
- kontakty indywidualne, poprzez które powstaje możliwość rzetelnego przedstawienia osiągnięć i trudności ucznia, ustalenia sposobu pracy z dzieckiem w domu oraz poruszania konkretnych spraw dotyczących wychowanka;
- pedagogizacja rodziców to spotkania w celu podwyższenia świadomości pedagogicznej rodziców, organizowane przez wychowawcę lub innego nauczyciela w oparciu o fachową literaturę;
- zapraszanie na spotkania tzw. rodziców-ekspertów, którzy na zasadzie dobrowolności dzielą się swoją wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami ze szkołą¹.

Istotnym elementem funkcjonowania społecznego jest otwartość. Otwartość gwarantuje podjęcie adekwatnej komunikacji pomiędzy różnymi podmiotami wychowawczymi i w tym sensie można mówić o podejściu holistycznym². Biorąc pod uwagę holistyczne rozumienie wychowania we współczesnym systemie

¹ Nowosad I., Szymański M. J. (2004). *Nauczyciele i rodzice*. Zielona Góra, s. 179–180; za: Maciak G. (2017). Współpraca środowisk wychowawczych – szkoła – rodzina. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, 25 (4), s. 29–30.

² Samujło M. A., Sokołowska-Dzioba T. (2017). Otwartość nauczyciela a przystosowanie społeczne uczniów. W: M.Z. Stepulak, M. Dubis (red.). *Wychowanie jako wartość*. Lublin, s. 149.

oświatowym, należy zauważyć, że w Polsce zostały uwzględnione jedynie dwa aspekty wychowania, wychowanie moralne i społeczne.

Pojęcie pedagogiki holistycznej we współczesnym systemie oświatowym w Polsce

Termin „holizm” pochodzi z języka greckiego (*holos* – ‘cały, całościowość’). Pojęcie to wprowadził Jan Christian Smuts, polityk południowoafrykański, marszałek polny, w swojej opublikowanej w 1926 roku książce „Holism and evolution”. Zaproponował pojęcie holizmu na określenie podstawowego czynnika odpowiedzialnego za syntetyzujący rozwój we wszechświecie. Według Smutsa podstawowe części składowe natury stanowią nieredukowalne całości. Podejmowane próby rozkładania ich na części powodują utratę ich właściwych holistycznych właściwości. Zdaniem Smutsa umysł ma także naturę holistyczną. Potrafi bowiem myśleć w kategoriach holistycznych, jak również analitycznie, rozkładając całości na części³. Jednakże samo pojęcie holizmu jest wieloznaczne, oznacza również pogląd, iż zjawiska należy pojmować całościowo, organicznie. W metodologii nauk społecznych holizm oznacza pogląd odrzucający indywidualizm metodologiczny i głoszący, iż zjawiska społeczne tworzą układy całościowe.

Pojęcie holizmu znalazło praktyczne zastosowanie we współczesnej pedagogice holistycznej. Pedagogika ta jest współczesnym, nowatorskim kierunkiem o charakterze interdyscyplinarnym, zaproponowanym przez Andrzeja Szyszko-Bohusza w latach 90. XX wieku⁴. Pedagogika holistyczna zajmuje się dogłębną i wszechstronną analizą rozwoju człowieka, uwzględniając całokształt oddziaływań, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Bierze pod uwagę zarówno uwarunkowania genetyczne, środowiskowe, instytucjonalne, jak i własną aktywność wychowanka wraz ze swoistością jego osobowości⁵. Fundamentalnym założeniem tej pedagogiki jest podejmowanie wszelkich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych w ścisłej relacji do całokształtu przemian humanistycznych, rzeczywistości społeczno-ekonomicznej i kulturowej, zarówno ziemi ojczystej, jak i całego globu, przy wykorzystaniu badań o charakterze interdyscyplinarnym⁶.

³ Stepulak M. Z. (2014). Czy szkoła kształtuje czy deformuje duchowość ucznia? Meandry współczesnego wychowania w Polsce. W: W. Kowalski, A. Winiarz (red.). *W służbie szkole i nauce*. Lublin, s. 40 (35–54).

⁴ Szyszko-Bohusz A. (1989). *Pedagogika holistyczna*. Wrocław; Szyszko-Bohusz A. (2002). *Pedagogika holistyczna w okresie przemian współczesnej humanistyki*. W: J. Gnitecki (red.). *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*. Olsztyn-Poznań; Szyszko-Bohusz A. (1981). *Pedagogika holistyczna, czyli przezwyciężenie kryzysu wychowania?* *Nowa Szkoła*, nr 1, s. 191–193.

⁵ Ibidem.

⁶ Szyszko-Bohusz A. (1981). *Pedagogika holistyczna, czyli przezwyciężenie kryzysu wychowania?* *Nowa Szkoła*, nr 1, s. 191–193.

W holistycznie pojmowanym nauczaniu i wychowaniu nie tyle chodzi o zdobycie pewnego zasobu wiedzy, ale rozumienia siebie w świecie. Podejście holistyczne pozwala również na zmianę postaw wobec ważnych zadań szkoły⁷.

Podstawowe powody, dla których szkoła powinna nauczać w sposób zintegrowany (holistyczny), są następujące:

- przekazywanie uczniom spójnej wizji świata, odejście od encyklopedyzmu w nauczaniu;
- transgresja od wąskiej specjalizacji poszczególnych nauczycieli do wielopremiotowego przygotowania;
- bardziej adekwatne przygotowanie uczniów do życia poprzez położenie nacisku na osiąganie przez nich głównych umiejętności, a nie tylko wiedzy;
- współpraca nauczycieli w szkole prowadząca do spójności szkolnych programów nauczania i wychowania;
- integrowanie szkoły ze środowiskiem lokalnym powodujące lepsze zaspokojenie lokalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży;
- proces globalizacji, który sprawia, że świat staje się bardziej współzależny;
- procesy informatyzacji powodujące zmniejszanie się odległości;
- fakt, że większość narzędzi, technik i metod edukacyjnych sprzed dziesiętków lat dzisiaj nie sprawdza się⁸.

Światowa Organizacja dla Przekształcania Oświaty (GATE) zaproponowała nowe spojrzenie na edukację dzieci i młodzieży na świecie. Edukację tę określono w 10 zasadach, odpowiadających różnym dziedzinom kształcenia i wychowania, stanowiących elementy edukacji holistycznej. Ujęto je następująco:

1. edukacja dla rozwoju; podstawowym celem edukacji jest rozwijanie wrodzonych potencjałów człowieka,
2. szacunek dla ucznia jako osoby,
3. naczelną rolę doświadczenia,
4. edukacja holistyczna,
5. nowa rola nauczycieli,
6. swoboda wyboru,
7. przygotowanie do uczestniczenia w demokracji,
8. wychowywanie obywateli świata,
9. nauczanie rozumienia planety Ziemi,
10. życie duchowe i edukacja⁹.

Jednym z przykładów praktycznego propagowania pedagogiki holistycznej była aktywność Janusza Korczaka. Według niego dziecka jest człowiekiem (osobą) tu i teraz, pełnym i prawdziwym. Tak rozumiane człowieczeństwo dziecka należy

⁷ Ibidem, s. 191–193.

⁸ Ibidem, s. 191–193.

⁹ *Edukacja 2000 – ujęcie holistyczne*, GATE (1995). Warszawa; Muszkieta R. (1997). *Edukacja holistyczna dzieci i młodzieży poprzez wychowanie fizyczne. Kultura Fizyczna*, nr 9–10, s. 10–12

odczytywać w wymiarze aksjologicznym i społecznym. Korczak uważał przy tym, iż dziecko jest aktywnym i twórczym podmiotem. Dlatego też twierdził, iż uczymy dzieci, uczymy się z dziećmi, uczymy się od dzieci. Uczenie nie jest jednostronnym przekazem. Krytykował tradycyjną szkołę, bezdusznego wychowawcę, który stawiał się w roli dozorczy ścian i mebli, ciszy podwórka, czystości uszu i podłóg. Uczenie w pojęciu Korczaka oznacza badanie, odkrywanie, stawianie podstawowych i nieoczekiwanych pytań. Uczenie ma być dialogiem. W jego strukturze bowiem jest miejsce dla sokratejskiej metody pytań, ale i dla dialogu dziecka z dorosłym i dorosłego z dzieckiem. Można nawet powiedzieć, iż jest to swoiste spotkanie dwóch podmiotów: refleksyjnego nauczyciela i wolnego dziecka¹⁰.

Pedagogika holistyczna przyjmuje czasami miano „integralnego wychowania”. Pojęcie to można zdefiniować następująco: „Integralne wychowanie – złożona, wieloaspektowa i dynamiczna rzeczywistość wspomagająca wychowanka w drodze do osiągnięcia pełni człowieczeństwa i rozwoju jego potencjalności oraz predyspozycji tkwiących w sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej i religijnej oraz ich integrowaniu się ze sobą”¹¹. Fundamentem integralnego wychowania jest adekwatne odniesienie się do aktualnych wyzwań edukacyjnych, ma ono szczególne znaczenie dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej, a także teorii wychowania. Podejście to uwzględnia otwartość człowieka nie tylko na wartości uniwersalne, ale również absolutne, dążenie do odkrywania sensu, transcendencję „własnego ja” i ukierunkowanie na integralny rozwój dojrzałej osobowości. Wychowanie integralne ma wyraźny walor pragmatyczny, ważny w kontekście współczesnego kryzysu antropologicznego oraz pedagogicznego, znajdującego odzwierciedlenie w wielości i różnorodności często sprzecznych ze sobą nurtów, orientacji oraz koncepcji pojmowania istoty człowieka, rozwoju i wychowania. Powyższe nurty mają charakter wysoce redukcjonistyczny, ograniczają one rozumienie człowieka do pewnych tylko wymiarów jego struktury i funkcji: biologicznych, psychologicznych, socjologicznych, indywidualistycznych, praktycznych, a także sieciowych, czy też wyłącznie konsumpcyjno-rynkowych¹².

W pedagogice holistycznej pojawia się również pojęcie „wychowania i edukacji synergistycznej”. Termin „synergia” pochodzi z języka greckiego (*συνεργία* ‘współpraca’) i oznacza współdziałanie różnych czynników, którego efekt lub ich suma jest większy niż suma poszczególnych oddzielnych działań. Grecki termin „synergia” składa się z dwóch członów: *syn* – ‘razem’ i *egon* ‘praca’¹³. O synergii

¹⁰ Michalak M. (2012). *Cykl konferencji „Nie ma dzieci – są ludzie” w ramach obchodów roku Janusza Korczaka*. Kielce, s. 16–17.

¹¹ Rynio A. (2016). *Integralne wychowanie*. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom, s. 440.

¹² Ibidem, s. 447.

¹³ Colman A. M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa, s. 722.

mówi się w kontekście rozwoju osobowego ucznia. Warto podkreślić, iż istnieją pojęcia bliskoznaczne synergii, takie jak: synergizm, symbioza czy konwergencja¹⁴.

W obliczu wielu zagrożeń życia rodzinnego i systemu oświatowego ważna jest synergia wielu podmiotów wychowawczych. Fundamentem dla odniesień wychowania synergistycznego jest rodzina, która przede wszystkim wychowuje przez miłość. Można nawet wyróżnić reguły takiego wychowania. Są to:

- reguła pragnienia dobra dla wychowanka,
- reguła niezaborczego ciepła,
- reguła odpowiedzialnego wspierania,
- reguła dawania świadectwa,
- reguła budowania pogłębionych relacji,
- reguła afirmacji¹⁵.

„Synergia w wychowaniu osobowym ucznia nie należy do zadań łatwych również ze względu na załamywanie się dotychczasowego układu kulturowego. Rozmywanie się ocen moralnych powoduje u wielu ludzi poczucie zagubienia i kryzys tożsamości osobowej”¹⁶.

W wychowaniu synergistycznym w systemie rodzinnym kształtuje się również adekwatny obraz wychowanka funkcjonującego w systemie oświatowym (placówka szkolna). Mówi się o pewnych konkretnych cechach wychowania synergistycznego w rodzinie:

- reguły są jasne i uzasadnione.
- problemy są zauważane i rozwiązywane,
- wszyscy członkowie mogą wyrażać swoje myśli, uczucia, pragnienia i zaspokajać różnorodne potrzeby,
- relacje oparte są na dialogu,
- komunikacja jest otwarta i opiera się na faktach,
- każdy może wyrażać swoją indywidualność,
- role nie są sztywne (zmieniają się),
- rodzice kierują się troską, zasadami i zdrowym poczuciem wstydu,
- atmosfera w domu jest pogodna i spontaniczna, a system rodzinny jest konstruktywny dla jego członków¹⁷.

Holistyczna specyfika wychowania moralnego

Wychowanie moralne człowieka jest jednym z podstawowych elementów wychowania holistycznego w systemie oświatowym. Wychowanie moralne ma za zadanie wspomaganie rozwoju osobowości człowieka, odnosząc się do przyjętej,

¹⁴ Stepulak M. Z. (2017). Synergiczny obraz osobowego rozwoju ucznia. *General and Professional Education*, nr 1, s. 54–60.

¹⁵ Ibidem, s. 56.

¹⁶ Ibidem, s. 56.

¹⁷ Bereźnicka M. (2014). *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków.

uwewnętrznionej i urzeczywistnianej hierarchii wartości moralnych oraz związanych z nią fundamentalnych norm postępowania¹⁸. Wychowanie moralne bierze pod uwagę wszystkie wymiary osobowe człowieka:

- wymiar poznawczy, dzięki któremu człowiek ma możliwość poznania i przyswojenia sobie norm moralnych;
- wymiar emocjonalno-uczuciowy i wolitywny – pozwala on na przyjęcie i pełne zinterioryzowanie norm oraz wyrażenie gotowości włączenia ich we własne życie;
- wymiar behawioralny (zachowaniowy) – jego przejawem są konkretne czyny pochodzące z poznanych i przyswojonych treści normatywnych¹⁹.

„Od wychowania, będącego kształtowaniem charakteru przez innych, człowiek przechodzi do samowychowania, stanowiącego stałą zamierzona aktywność mającą na celu doskonalenie siebie w aspekcie moralnym, warunkującym godziwość postępowania. Przekazywane wychowankowi wartości moralne, jak i autorytety wychowawcze, w miarę osiąganego dojrzałości osobowej, wymagają krytycznego i racjonalnego osądu”²⁰.

Na podstawie badań psychologów amerykańskich zostało wyłonionych pięć kodów etycznych. Każdy kod opiera się na konkretnej wartości centralnej, ma przy tym swoje cnoty kardynalne i grzechy główne.

Kod etyczny	Cnoty kardynalne	Grzechy główne	Emocje
Etyka sprawiedliwości	sprawiedliwość i wzajemność	niesprawiedliwość	gniew, poczucie winy, wdzięczność
Etyka troski	troska o dobro, korzyści, autonomia i prawa jednostki	krzywdzenie innego człowieka, łamanie praw jednostki	współczucie
Etyka kolektywistyczna	lojalność, konformizm i poświęcenie dla grupy własnej, szacunek dla symboli grupowych	zdrada, opuszczenie, osłabianie grupy własnej, nieposzanowanie symboli grupowych	duma, poczucie przynależności
Etyka autorytetu	respekt i uległość wobec autorytetów, spełnianie ich życzeń	podważanie i sprzeciw wobec autorytetów, nieposzanowanie hierarchii	respekt, podziw, strach
Etyka czystości	czystość, kontrola popędów cielesnych, godność, duchowość	pokalanie się, utrata godności	wstręt

Źródło: Haidt J. (2011). *The righteous mind. Why good people are divided by politics and religion*. New York; Haidt J., Kesebir S. W: S.T. Fiske, D. T. Gilbert, G. Lindzey (ed.) (2010). *Morality*. New York; za: Wojciszke B. (2012). *Psychologia społeczna*. Warszawa.

¹⁸ Dudziak U. (2016). Wychowanie moralne. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom, s. 1431.

¹⁹ Ibidem, s. 1432.

²⁰ Ibidem, s. 1432.

Wielu badaczy uważa, iż dowolna ocena ma charakter moralny w przypadku, kiedy spełnia trzy fundamentalne warunki:

- dotyczy tego, czy konkretny czyn jest sam w sobie dobry lub zły, a nie tego, czy jest użyteczny, skuteczny, bądź szlachetny i piękny;
- ocenie tej towarzyszy jej uniwersalizacja, czyli uznawanie, że czyn, oceniony jako moralny lub niemoralny, bywa zawsze dobry bądź zły;
- ocena moralna jest objęta sankcją, to znaczy towarzyszy jej skłonność do nagradzania za uczynki dobre, ale jeszcze bardziej za złe²¹.

Człowiek, który jest adekwatnie ukształtowany w procesie wychowania moralnego, jest w stanie odpowiedzialnie korzystać z posiadanej wolności. Potrafi też krytycznie ocenić i odróżniać wartości od antywartości proponowanych przez środowisko²².

Bardzo często wychowanie moralne określane jest jako wychowanie ku wartościom, kształcenie charakteru, wychowanie do moralności lub nazywa się je wychowaniem etycznym. Można wskazać kilka metod wychowania moralnego zarówno w systemie rodzinnym, jak też szkolnym:

- Metoda wdrażania dzieci do podjęcia zachowań moralnych (metoda zadaniowa). Metoda ta polega na zlecaniu dziecku konkretnych zadań, które pozwalają mu nauczyć się okazywania innym koleżeńskiej i przyjacielskiej przysługi oraz pewnych zachowań o charakterze służebnym.
- Metoda wprowadzenia dzieci w określoną wiedzę z zakresu życia moralnego człowieka. Chodzi przy tym o to, aby szczególną uwagę zwrócić na zgodność przekazywanych treści z postawami moralnymi osób, które je wyrażają.
- Metoda zachęcania dzieci do podjęcia trudnego zadania samowychowania moralnego, czyli zachęcanie do kierowania się przez nie autonomicznym rozwojem moralnym.
- Metoda rozwijania samorządności przez dzieci. Strategia ta polega na stworzeniu dzieciom możliwości współdecydowania w różnych kwestiach, ale przede wszystkim pozostawiania przez nie w bliskich relacjach interpersonalnych z osobami dorosłymi.
- Metoda „rozumowania moralnego”. W tym przypadku chodzi nade wszystko o to, aby dzieci nauczyć prowadzenia adekwatnej dyskusji i dialogu na różne tematy moralne. Stosując tę metodę, uzyskuje się to, że dziecko zdobywa umiejętność dokonywania głębszej analizy norm, zasad i wartości moralnych oraz uzasadniania ich za pomocą logicznych argumentów²³.

²¹ Wojciszke B. (2012). *Psychologia społeczna*, Warszawa; za: Stepulak M.Z. (2013). Specyfika wychowania moralnego w systemie rodzinnym. W: M.Z. Stepulak (red.). *Specyfika wychowania w systemie rodzinnym*. Lublin, s. 190–191.

²² Dudziak U. (2016). Wychowanie moralne. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom, s. 1434.

²³ Kamiński J. (2010). Wychowanie moralne w rodzinie. W: A. Tomkiewicz, W. Wieczorek (red.). *Rodzina jako Kościół domowy*. Lublin, s. 411–412.

W procesie wychowania obok wielu wartości, znaczące miejsce zajmują wartości moralne. Wartości te obowiązują w danej grupie społecznej czy społeczeństwie. Są one pewnymi standardami pożądania pewnych dóbr i hierarchii rzeczy. Wartości nie odnoszą się jedynie do wymiaru pragnieniowo-przyjemnościowego (wartości życiowe), ale przede wszystkim dotyczą wymiaru słusnościowo-powinnościowego (wartości moralne). Wartości są określane w kategoriach dobra lub zła, tego, co właściwe lub niewłaściwe, słuszne lub niesłuszne, przyzwoite lub nieprzyzwoite, stają się kryteriami oceny rzeczywistości. Pozytywne wartości moralne nie tylko zapewniają funkcjonowanie społeczeństwa, ale chronią godność osoby, są również podstawowymi składnikami osobowości, wcześniej wpajanymi w procesie wychowania, z tendencją do długiego trwania (wartość „trwa”)²⁴.

Jedną z form adekwatnego wychowania moralnego dziecka jest wychowanie poprzez książkę (książka rozumiana również jako wartość). Książka ubogaca wrażenia, wyobrażenia, przeżycia emocjonalne, uczuciowe, uczy mowy ojczystej, wzbogaca słownik oraz zainteresowania związane z życiem moralnym. Istotny jest dobór książki dla dziecka pod kątem kształtowania jego wyobraźni, a także uczuć i postaw moralnych. Książka dla małego dziecka spełnia kilka pożądanych społecznie funkcji, takich jak:

- wychowawcza – która polega na promowaniu pożądanych społecznie postaw wobec innych dzieci, wychowawców oraz rodziców, powinna też uczyć zasad adekwatnego współżycia w grupie;
- edukacyjna – dostarcza bodźców do rozumienia i stosowania właściwych ocen moralnych;
- profilaktyczna – zapobiega trudnościom w funkcjonowaniu dziecka w grupie rówieśniczej;
- terapeutyczna – wspomaga proces rozwiązywania powstałych trudności²⁵.

Bardzo ważną rolę w kształtowaniu holistycznie rozumianej moralności odgrywa bajka. Bajka kończy się zwykle moralną nauką o charakterze ogólnym²⁶.

We współczesnych systemach oświatowych i w wychowaniu moralnym człowieka kategorie dobra i zła tracą swój charakter obiektywny. Oznacza to, że zależą one od następstw, które dadzą się przewidzieć w jakimś działaniu („taniecie moralności”). W sytuacji braku obowiązującego wszystkich systemu normatywnego mówi się o „rynku” wartości i norm moralnych. Jeżeli zatem nie ma obiektywnych wartości moralnych, ludzie mogą się różnić w kwestiach moralnych

²⁴ Mariański J. (2016). Wartości moralne. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom, s. 1254.

²⁵ Piskorz R. (2011). Rola książki w wychowaniu dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: P. Mazur, E. Miterka (red.). *Edukacja wczesnoszkolna w zmieniającej się rzeczywistości*. Chełm, s. 106.

²⁶ Stepulak M. Z. (2016). Rola wychowawcza książki w procesie rozwoju osobowego małego dziecka zdrowego i niepełnosprawnego. *Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy*, nr 1, s. 33.

w uprawniony sposób – tak twierdzą zwolennicy postmodernizmu. Głoszony w systemach oświatowych tzw. pluralizm moralny staje się specyficzną „sygaturą” czasów ponowoczesnych, podobnie jak sekularyzacja moralności, rozumiana jako proces uniezależniania jej od religii²⁷.

Odnosząc się do powyższego kontekstu naukowej refleksji, można powiedzieć, iż holistyczne podejście do wychowania moralnego w systemie oświatowym wymaga podejścia synergistycznego i integralnego, uwzględniającego współpracę wszystkich podmiotów wychowawczych. Warunkiem takiej współpracy jest również zgodne przyjęcie obiektywnych wartości moralnych.

Holistyczna specyfika wychowania społecznego

Wychowanie społeczne można rozumieć w sensie szerokim i wąskim. W sensie szerokim jest ono zespołem zamierzonych i niezamierzonych, indywidualnych oraz grupowych oddziaływań na osobowość człowieka w celu przystosowania go do życia w społeczeństwie. W znaczeniu wąskim wychowanie społeczne jest celową i świadomą, dwupodmiotową działalnością o charakterze społecznym, gdzie między wychowawcą a jego wychowankiem zachodzi relacja interpersonalna i współdziałanie zmierzające do pełnej aktualizacji osoby jako istoty społecznej²⁸. Warto zwrócić uwagę na następujące podstawy wychowania społecznego:

- Ontologiczne podstawy wychowania społecznego. W tym aspekcie adekwatne odczytanie osoby ludzkiej jako bytu o złożonej i wielowymiarowej strukturze daje podstawę i wskazuje na najgłębsze przyczyny procesu wychowania społecznego. Potwierdza przy tym prawdę o tym, iż wewnętrzną formą wychowania społecznego powinno być wychowanie moralne.
- Antropologiczne podstawy wychowania społecznego. W tym przypadku należy pytać o rozumienie człowieka w danej koncepcji, aby uniknąć tzw. błędu antropologicznego, który w efekcie fałszuje rzeczywistość społeczną i różnorakie koncepcje wychowania.
- Aksjologiczne podstawy wychowania społecznego. Nie ma wychowania społecznego bez wartości i wartościowania.
- Teleologiczne podstawy wychowania społecznego. Wychowanie społeczne jako aktywność świadoma, celowa i planowana winna posiadać pewne ideały i cele²⁹.

Termin „wychowanie społeczne” jest nierozzerwalnie związany z pojęciem socjalizacji. Socjalizacja jest wieloetapowym procesem skierowanym na kształtowanie w jednostce osobowości społecznej i związanej z tym tożsamości oraz

²⁷ Mariański J. (2016). Wartości moralne. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom, s. 1257.

²⁸ Sztaba M. (2016). Wychowanie społeczne. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom, s. 1442.

²⁹ Ibidem, s. 1447.

jej zdolności do podmiotowego, kompetentnego, pełnego uczestnictwa w życiu społecznym³⁰.

Można mówić o socjalizacji pierwotnej i wtórnej. Socjalizacja pierwotna dokonuje się najpierw w grupie pierwotnej, czyli w rodzinie. Następuje wtedy silne oddziaływanie rodziców o charakterze emocjonalnym i uczuciowym. Dziecko przyswaja sobie wówczas reguły życia społecznego, stosując mechanizm naśladownictwa., a także korzysta z symbolicznego przekazu werbalnego. „Istotne znaczenie mają także procesy uczenia się, interioryzacji (uwewnętrznienia przekazu wartości, norm i wzorców zachowań), internalizacji (poślugiwania się przekazanymi treściami wychowawczymi wyrażającego się w zachowaniach i postawach), które są uaktywniane przez podstawowe środowiska socjalizujące (rodzina, szkoła, Kościół, grupy rówieśnicze, media masowe)”³¹.

Na etapie socjalizacji wtórnej człowiek zaczyna samodzielnie kształtować swoją osobowość przez świadome uczenie się nowych norm i zasad zachowania się w społeczeństwie. Staje się równocześnie członkiem nowych grup społecznych, takich jak środowisko pracy zawodowej czy środowisko swojej własnej rodziny³².

Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na zakres pojęcia socjalizacji:

Kryteria określenia zakresu pojęcia socjalizacji	Szerszy zakres pojęcia socjalizacji	Węższy zakres pojęcia socjalizacji
Rodzaj grup oddziałujących na jednostkę	Grupy wytwarzające zarówno kulturę, jak też podkultury	Grupy wytwarzające kulturę
Zmiany zachodzące w jednostce pod wpływem oddziaływania grupy	Wszelkie zmiany dokonujące się w jednostce	Zmiany w zakresie czynności społecznych pozytywne dla grupy
Okres życia, w którym zachodzi socjalizacja	Socjalizacja zachodzi w różnych okresach życia	Socjalizacja dokonuje się w okresie dzieciństwa

Źródło: Skorny Z. (1987). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa, s. 13.

Holistyczne podejście do wychowania społecznego bierze pod uwagę synergę wszystkich czynników uwzględnianych w socjalizacji pierwotnej i wtórnej. W tego typu podejściu można wyróżnić cztery podstawowe rodzaje relacji społecznych:

1. Relacja wspólnotowa. Osoby wchodzące w tego typu relacje utożsamiają się ze sobą i są ekwiwalentne (zastępowalne). Istotne jest w tym poczucie przynależności do grupy społecznej.
2. Relacja hierarchiczna. To relacja typu asymetrycznego, uporządkowana pionowo – z dowolnych dwóch osób jedna jest zawsze wyżej, a druga niżej w hierarchii. Konkretnie przywileje i obowiązki ściśle zależą od miejsca w tej hierarchii. Osoby będące wyżej w hierarchii mają więcej przywilejów, ale jednocześnie więcej obowiązków. W odwrotnej sytuacji są osoby będące niżej w hierarchii.

³⁰ Wawro F. W. (2016). Socjalizacja. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom, s. 1073.

³¹ Ibidem, s. 1076.

³² Ibidem, s. 1076.

3. Relacja równościowa. Chodzi o współpracę osób równych sobie. Pilnują one równowagi i reguły wzajemności. Starają się dzielić dobrami po równo, decyzyję podejmują po głosowaniu.
4. Relacja wymiany rynkowej. Osoby podejmujące taką relację działają na zasadzie bilansowania zysków i kosztów. Starają utrzymywać poprawne relacje tylko w sytuacji, kiedy im się to opłaca³³.

Istotnym elementem holistycznego wychowania społecznego jest społeczne, zintegrowane wsparcie. W tym przypadku można się odnieść do kilku form wsparcia społecznego:

- Uwzględnienie w procesie wychowania społecznego podmiotowości ucznia oraz kształtowanie jego charakteru, zainteresowań, uzdolnień i spontaniczności. Uwaga podmiotów wychowawczych ma być skupiona na dzieciach z trudnościami, na przykład na dzieciach z autyzmem³⁴.
- Wychowawca – rodzic jako wzorzec do naśladowania. Ważne jest to w sytuacji kryzysu autorytetów i wartości. Szczególna rola przypada tu nie tylko systemowi rodzinnemu, ale także systemowi oświatowemu.
- Zagospodarowanie czasu wolnego. Istotne są tutaj inicjatywy społeczności lokalnych, systemu oświatowego oraz różnych organizacji pozarządowych.
- Zachęcanie uczniów do aktywności społecznej w ruchach dziecięcych i młodzieżowych w obrębie lokalnej społeczności.
- Udzielanie dzieciom i młodzieży z różnymi problemami pomocy. Jest to szczególnie rola systemu oświatowego, a zwłaszcza pedagogów i psychologów szkolnych³⁵.

Wychowanie społeczne dla osiągnięcia oczekiwanych efektów potrzebuje społecznej konsolidacji wielu środowisk. Istotne jest zatem zwrócenie uwagi na koncepcję holistycznego ujęcia wychowania społecznego, w którym znaczącą rolę powinien odgrywać adekwatny system oświatowy.

* * *

Holistyczne podejście do wychowania moralnego i społecznego w systemie oświatowym w Polsce stanowi propozycję nowej, naukowej koncepcji i daje podstawy do przeprowadzenia oryginalnych badań naukowych. Ujęcie holistyczne stawia pewne zadania wszystkim podmiotom wychowawczym, spośród których szczególne zadanie przypada aktualnemu systemowi oświatowemu. Chodzi tutaj o realizację specjalnych zadań realizowanych przez ponadstandardowych

³³ Wojciszke B. (2012). *Psychologia społeczna*. Warszawa, s. 373.

³⁴ Stepulak M. Z. (2017). The psychological, ethical and socializing dimension of childhood autism during preschool and early school. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 1, (11), s. 51-71.

³⁵ Stepulak M. Z. (2013). Specyfika wychowania społecznego w systemie rodzinnym. W: M. Z. Stepulak (red.). *Specyfika wychowania w systemie rodzinnym*. Lublin, s. 161.

nauczycieli. W zakresie funkcji dydaktycznej ważne jest podjęcie przez nauczycieli działalności nowatorskiej i innowacyjnej, posługiwanie się nowoczesnymi technologiami, upowszechnianie efektów własnej pracy oraz jej ewaluacja. W zakresie funkcji wychowawczych chodzi o: dbałość o własny rozwój, systematyczne korzystanie ze wsparcia ekspertów, a także osób podobnie zaangażowanych. W zakresie funkcji opiekuńczej można zwrócić uwagę na udział w spędzaniu czasu wolnego przez uczniów (poza godzinami swojej pracy). Nauczyciel ponadstandardowy podejmuje opiekę nad uczniami w czasie zajęć pozaszkolnych oraz wyjazdowych³⁶.

Ważna jest także współpraca placówek oświatowych z rodzicami i innymi podmiotami społecznymi w kontekście różnych form wzajemnej aktywności. Współcześnie pojawiają się próby realizacji pedagogiki holistycznej, która dotyczy wszystkich obszarów wychowania. W niniejszej pracy została podjęta problematyka holistycznej specyfiki wychowania moralnego i społecznego.

Bibliografia

1. Baryła-Matejczuk M. (2016). *Ponadstandardowi nauczyciele. Psychologiczne uwarunkowania zróżnicowanej aktywności zawodowej nauczycieli*. Lublin.
2. Bereźnicka M. (2014). *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków.
3. Colman A. M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa.
4. Dudziak U. (2016). Wychowanie moralne. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom.
5. *Edukacja 2000 – ujęcie holistyczne*, GATE (1995). Warszawa.
6. Kamiński J. (2010). Wychowanie moralne w rodzinie. W: A. Tomkiewicz, W. Wieczorek (red.). *Rodzina jako Kościół domowy*. Lublin.
7. Maciak G. (2017). Współpraca środowisk wychowawczych – szkoła – rodzina. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witolda w Legnicy*, 25 (4).
8. Mariański J. (2016). Wartości moralne. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom.
9. Michalak M. (2012). *Cykl konferencji „Nie ma dzieci – są ludzie” w ramach obchodów roku Janusza Korczaka*. Kielce.
10. Muszkieta R. (1997). Edukacja holistyczna dzieci i młodzieży poprzez wychowanie fizyczne. *Kultura Fizyczna*, nr 9-10.
11. Nowosad I., Szymański M. J. (2004). *Nauczyciele i rodzice*. Zielona Góra.
12. Piskorz R. (2011). Rola książki w wychowaniu dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: P. Mazur, E. Miterka (red.). *Edukacja wczesnoszkolna w zmieniającej się rzeczywistości*. Chełm.

³⁶ Baryła-Matejczuk M. (2016). *Ponadstandardowi nauczyciele. Psychologiczne uwarunkowania zróżnicowanej aktywności zawodowej nauczycieli*. Lublin, s. 60–61.

13. Rynio A. (2016). Integralne wychowanie. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom.
14. Samujło M. A., Sokołowska-Dzioba T. (2017). Otwartość nauczyciela a zastosowanie społeczne uczniów. W: M. Z. Stepulak, M. Dubis (red.). *Wychowanie jako wartość*. Lublin.
15. Stepulak M. Z. (2014). Czy szkoła kształtuje czy deformuje duchowość ucznia? Meandry współczesnego wychowania w Polsce. W: W. Kowalski, A. Winiarz (red.). *W służbie szkole i nauce*. Lublin.
16. Stepulak M. Z. (2016). Rola wychowawcza książki w procesie rozwoju osobowego małego dziecka zdrowego i niepełnosprawnego. *Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy*, nr 1.
17. Stepulak M. Z. (2013). Specyfika wychowania społecznego w systemie rodzinnym. W: M. Z. Stepulak (red.). *Specyfika wychowania w systemie rodzinnym*. Lublin.
18. Stepulak M. Z. (2017). Synergiczny obraz osobowego rozwoju ucznia. *General and Professional Education*, nr 1.
19. Stepulak M. Z. (2017). The psychological, ethical and socializing dimension of childhood autism during preschool and early school. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 1, (11).
20. Sztaba M. (2016). Wychowanie społeczne. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom.
21. Szyszko-Bogusz A. (1989). *Pedagogika holistyczna*. Wrocław.
22. Szyszko-Bohusz A. (1981). Pedagogika holistyczna, czyli przezwyciężenie kryzysu wychowania? *Nowa Szkoła*, nr 1.
23. Szyszko-Bohusz A. (2002). Pedagogika holistyczna w okresie przemian współczesnej humanistyki. W: J. Gnitecki (red.). *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*. Olsztyn-Poznań.
24. Wawro F. W. (2016). Socjalizacja. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom.
25. Wojciszke B. (2012). *Psychologia społeczna*. Warszawa.

Jan Saran

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Bezradność jako czynnik dezorganizujący funkcjonowanie współczesnego człowieka

Helplessness as a disorganizing factor in the functioning of modern man

Streszczenie

Bezradna jednostka charakteryzuje się niską samooceną, biernością i apatią, które zmniejszają pragnienie życia i zmiany pozycji. Zwykle rodzi się w biedzie. Często cechą dotyczy całych lokalnych społeczności i grup społecznych, przyjmując wymiar społeczny. Związane jest to z negatywnymi czynnikami zewnętrznymi, takimi jak poczucie zagrożenia i strachu. Historia dostarcza wielu przykładów działań organów państwowych, których zdeformowany styl rządzenia zakładał bezwzględne posłuszeństwo i strach, a także bezradność podwładnych. Tego rodzaju działania są również obecne we współczesnych społecznościach, spowalniając tworzenie idei społeczeństwa obywatelskiego, które woli aktywność, kreatywność. Pedagodzy społeczni wskazują na dramat szeroko rozpowszechnionego zjawiska bezradności, potrzebę zapobiegania mu i zdecydowanego przeciwdziałania. W artykule omówiono zjawisko bezradności, wskazując na jej określone warunki oraz negatywne konsekwencje indywidualne i społeczne. Odnosząc się do badań empirycznych, pokazano funkcjonowanie jednostek w sytuacji poczucia zagrożenia i strachu. Zasygnalizowano destrukcyjne skutki bezradności i potrzebę przeciwdziałania czynnikom, które do niej prowadzą.

Summary

The helplessness of the individual is characterized by low self-esteem, passivity and apathy that depresses the desire to live and to change the position. It is usually born in poverty. It often concerns entire local communities and social groups, taking on a social dimension. It is associated with negative external factors, such as a sense of threat to safety and fear. History provides many examples of the actions of state organs, whose sometimes deformed style of government presupposes absolute obedience and fear as well as helplessness of subordinates. Activities of this kind are also present in today's communities, slowing down the creation of the idea of a civil society that prefers activity, creativity. Social educators point to the drama of the widespread phenomenon of helplessness, the need to prevent it and resolute counteraction. The article discusses the phenomenon of helplessness, pointing to its certain conditions and negative individual and social consequences. Referring to empirical research, it shows the functioning of individuals in the situation of a sense of danger and fear. It also signals the destructive effects of helplessness and the need to counteract factors leading to it.

Słowa kluczowe: bezradność, destrukcyjna rola bezradności, poczucie bezpieczeństwa

Keywords: helplessness, destructive role of helplessness, sense of security

Podstawowe pojęcia

Bezradność jest pojęciem złożonym, definiowanym z różnych punktów widzenia poszczególnych dyscyplin naukowych oraz zróżnicowanego kontekstu praktyki społecznej. Według „Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku” bezradność (ang. *helplessness*, ros. *biezpomożcznost*), to: „specyficzny, niekorzystny rodzaj lub stan aktywności życiowej, związany z oceną lub samooceną tej aktywności”¹. To niemożność radzenia sobie, brak kontroli nad otoczeniem i określoną sytuacją życiową.

Z punktu widzenia pedagogiki społecznej – według Tadeusza Pilcha – bezradność oznacza „pewien rodzaj upośledzenia życiowego, wyrażającego się w deficytach woli, sprawności mentalnej, ubóstwie środków działania pozytywnego i ograniczeniu środków materialnych”². Bezradność wyraża się w braku wiary w siebie i niskiej samoocenie, w postrzeganiu swojego położenia jako podrzędnego, upośledzonego, jak też w bierności, niemocy i apatii, które odbierają jednostce chęci do zmiany i do działania. Niszczy ona entuzjazm, zapał i popycha do depresji. Destrukcyjne dla rozwoju przekonania i pesymistyczny styl myślenia bezradnego człowieka mogą przeobrazić się w akceptowane przez niego trwałe postawy³. Pojęciami przeciwstawnymi do bezradności jest zaradność, bowiem „zaradność jest umiejętnością radzenia sobie z problemami. Człowiek zaradny to człowiek przemyślny, obrotny, przedsiębiorczy, ktoś, kto umie znaleźć radę, uporać się z trudnościami”⁴.

Bezradność pojawia się w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa i lęku, które stają się jej sprawczymi czynnikami. Bezpieczeństwo oznacza bowiem zabezpieczanie potrzeb istnienia, przetrwania, stabilności, pewności jakości życia, niezależności. Charakteryzuje się brakiem obawy przed utratą takich wartości, jak: życie, zdrowie, szacunek, praca, uczucia, dobra materialne. Stanowi naczelną potrzebę człowieka, jest podstawą funkcjonowania państw i systemów narodowych.

Zagrożenie bezpieczeństwa prowadzi do lęku. Chociaż bez lęku – jak stwierdza filozof Zdzisław Cackowski⁵ – nie byłoby podejmowania działania (cierpienie twórcze polega na zwątpieniu i na lęku), to sam lęk – nieprowadzący do działania – nie zapewnia bezpieczeństwa. Skrajny jego rodzaj to lęk metafizyczny, czyli trwoga, która związana jest z brakiem lokalizacji źródeł zagrożeń oraz mocy

¹ Kargulowa A. (2003). Bezradność. W: T. Pilch (red. n.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom I. Warszawa: Wyd. Akad. „Żak”, s. 347.

² Pilch T. (2004). Dramat bezradności i powinności walki. W: J. Sztumski (red.). *Społeczeństwo, rodzina, wychowanie. Księga pamiątkowa ku czci Prof. Henryka Bednarskiego*. Ryki, s. 335.

³ Ibidem, s. 335.

⁴ Zych A. (2003). *Bezradność wyuczona*. W: T. Pilch (red. n.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom I. Warszawa: Wyd. Akad. „Żak”, s. 350.

⁵ Cackowski Z. (2011). Lęk i trwoga. Trwoga i granice podmiotowości ludzkiej. W: Szempruch J., Szymański M. J. (red.). *W trosce o nauki pedagogiczne i rozwój edukacji*. Lublin-Kraków: Wyd. Innovatio Press, s. 153–156.

przeciwdziałania im, obezwładniając człowieka w podejmowaniu działania⁶. Od zagrożenia bezpieczeństwa w sensie obiektywnym (jakie jest ono w istocie) należy odróżnić subiektywne jego poczucie (jednostkowa, osobista jego ocena). Badanie poczucia bezpieczeństwa i indentyfikacja zagrożeń są istotne z punktu widzenia pedagogicznego, w pewnym stopniu pozwalają bowiem wyjaśnić uwarunkowania bezradności jednostek i zbiorowości.

Problematyka bezradności

Bezradność rodzi się w warunkach biedy, często już dziedziczonej, dotykającej poszczególne osoby lub całe ludzkie zbiorowości. Gdy ubóstwo i poczucie upośledzenia stają się udziałem zbiorowości lokalnej lub całej grupy społecznej, sytuacja bezradności nabiera wymiaru społecznego. Psychologia wiąże bezradność z zaburzeniami w sferze poznawczej, motywacyjnej i emocjonalnej człowieka, pedagogika zaś z procesami uczenia się, natomiast socjologia kładzie nacisk na społeczne i kulturowe aspekty bezradności. Można powiedzieć, że „jesteśmy bezradni wobec agresji i przemocy, wobec zaskakujących wydarzeń, wobec straty kogoś bliskiego, wobec utraty pracy, wobec nieprzewidzianych kataklizmów, wobec sytuacji, których nie możemy zmienić, choć bardzo tego pragniemy”⁷. Jesteśmy też bezradni wobec własnych słabości, nałogów, kłopotliwych uzależnień, choroby, cierpienia, silnych namiętności itp.

Z pedagogicznego punktu widzenia istotną kwestią jest radzenie sobie z bezradnością oraz niesienie pomocy ludziom bezradnym. W stabilnej i uporządkowanej rzeczywistości społecznej, gdzie istnieje jasny podział ról i zadań oraz wzajemnych zależności poszczególnych osób, poziom niepewności i ryzyka w zakresie skutków podejmowanych działań jest stosunkowo niski. Niskie jest zatem zagrożenie zjawiskiem bezradności. W sytuacjach zmian społecznych wzrasta stopień niepewności i pojawia się odczucie braku kontroli nad swoim losem. Przedłużający się stan niepewności prowadzi ludzi do dwojakiego rodzaju zachowań; są to: 1) apatia, spadek nastroju, obniżenie poziomu aktywności i wykonywania zadań – widać to w grupach osób bezrobotnych, bezbronnych, zubożałych na skutek kataklizmów; 2) swoiste przystosowanie się poprzez przenoszenie aktywności do innego obszaru, ucieczka od teraźniejszości w używki i w zachowania zastępcze. Skutecznej pomocy oczekuje się tu od organizatorów życia społecznego⁸.

Można mówić też o bezradności wyuczonej (ang. *learned helplessness*, ros. *nauczennaja biezpomoszcznost*), która – zdaniem Adama Zycha⁹ – powstaje wtedy, gdy jednostka nie widzi możliwości polepszenia swojej sytuacji. Występowanie wyuczonej bezradności jest związane z takimi problemami społecznymi jak:

⁶ Ibidem.

⁷ Kargulowa A., op. cit., s. 348.

⁸ Ibidem.

⁹ Zych A., op. cit., s. 350.

„bieda, bezrobocie czy przemoc w rodzinie”¹⁰. Koncepcja wyuczzonej bezradności Martina Seligmana próbuje wyjaśnić mechanizm powstania bierności i rezygnacji, leżących u podstaw pesymizmu, a w konsekwencji depresji. Przyjmuje się, że w syndromie wyuczzonej bezradności zaburzone zostają trzy obszary procesów mających wpływ na działania: 1) obszar emocjonalny (następuje pojawienie się niekorzystnych emocji, lęku czy wrogości, które dezorganizują zachowania i negatywnie nastawiają do działania); 2) konsekwencją ich jest spadek motywacji do działania (przejawia się w bierności i rezygnacji); 3) obszar poznawczy (bowiem niekorzystne emocje i brak motywacji do działania skutkują negatywnie w procesach poznawania). Syndrom ten proponuje się usuwać za pomocą terapii polegającej na ćwiczeniach w pokonywaniu istniejących trudności oraz za pomocą treningu asertywności, podejmowania decyzji i umiejętności interpersonalnych¹¹.

Siła władzy i tradycji w kształtowaniu bezradności – próba wyzwolenia

Z niedawnej przeszłości można przytoczyć szereg przykładów stylu sprawowania władzy stosującego, nawet w warunkach pokoju, przerażające socjotechniki budowania bezradności. Na przykład zalecenia Lenina, wydane w Kraju Rad w tajnej dyrektywie, nakazywały stosowanie bezwzględnych represji (łącznie z publicznymi egzekucjami) wobec przeciwników komunizmu. Celem było obezwładnienie ich strachem: „Powiesić, koniecznie powiesić co najmniej 100 kułaków, bogaczy i krwio pijców, żeby ludzie widzieli, opublikować ich nazwiska, zabrać im całe zboże oraz wyznaczyć zakładników. Wszystko po to, żeby na setki wiorst dookoła naród wiedział i dygotał ze strachu. Im więcej przedstawicieli reakcyjnego duchowieństwa uda się nam z tego powodu zlikwidować, tym lepiej. Dać im taką szkołę, żeby przez kilka dziesiątków lat o żadnym oporze nie ośmielili się nawet pomyśleć”¹².

Wiele okrutnych eksperymentów społecznych z obojętnością i tolerancją traktowały mocarstwa kierowane własnym interesem. T. Pilch przytacza przykłady obojętności, np. na okrucieństwa chińskich komunistów w Tybecie, cierpienia ludności Peru, Boliwii, Sudanu czy Birmy, skazanej na bezradność wobec reżimu. Zdumiewające jest to, że bezradność milionów ludzi w niemieckich obozach koncentracyjnych drugiej wojny światowej czy setek tysięcy uczestników powstania warszawskiego nie znalazła właściwej reakcji mocarstw, co jest postrzegane jako ich obojętność wobec losu zgotowanego ludziom przez agresorów. Bezradne są obecnie uboższe kraje wobec nierówności ekonomicznych i wyzysku, jaki

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem, s. 351.

¹² *Z telegramu Lenina do dowódców Kurajewa i innych z 10.08.1918*, przyt. za: Pilch T., op. cit., s. 339.

dyktują reguły światowego rynku. Kilkaset tysięcy najbogatszych osób wyzyskujących kilka miliardów ludzi bogaci się coraz bardziej, a liczba wyzyskiwanych powiększa się i ubożeje.

Epizody z historii wsi polskiej – opisane w redagowanych przez Józefa Chałasińskiego pamiętnikach: „Młode pokolenie chłopów”¹³ – ukazują, jak diagnoza sytuacji i brak zgody na złe położenie stanu chłopskiego stawały się podstawą przełamywania bezradności (poprzez uświadomienie stanu rzeczy jako nienormalnego i niemoralnego), a także czynnikiem budowania poczucia siły. Ta klasa społeczna sama znajdowała wiele sposobów, aby ośwoić mentalnie i emocjonalnie swoje upośledzenie. Pieśni, przysłowia, cały folklor i moralność skłaniały do pogodzenia się z losem. W polskiej mentalności jeszcze długo te zabiegi stosowano. Chłopską pokorę wyśmiewał m.in. Wincenty Witos – chłop z Wierchosławic, który trzykrotnie dochodził do godności premiera Polski. Jako organizator sił społecznych apelował o ich poczucie godności, o niezależne myślenie i działanie. Chłop był bowiem niewolnikiem z krwi, tradycji i z własnej woli. „Gniesz się w pas jak niewolnik jaki i nie tylko, że sobie tym nic dobrego nie zrobisz, ale sprawę swych własnych braci nieraz za darmo sprzedasz”¹⁴.

Wyzwolenie z bierności mas chłopskich dokonało się głównie przez upowszechnienie oświaty i wychowania. W spektakularny sposób następowało głównie w uniwersytetach ludowych. Ignacy Solarz – twórca i wychowawca uniwersytetów ludowych – pisał, że ich najważniejszym zadaniem jest budzenie człowieka do aktywnego, indywidualnego życia duchowego, do poszukiwania sensu własnego życia, rozpoznania związków między życiem jednostki a życiem społeczności. Ale jeszcze po drugiej wojnie światowej w podręczniku dla klas młodszych spotykamy wiersz: „Chłopek ci ja, chłopek, wesół w polu orzę, wszystko mi się dobrze dzieje, chwała tobie Boże”.

Czynniki generujące bezradność w polskiej rzeczywistości

Obecnie można obserwować wzrost praktyk wprowadzających człowieka w sytuację bezradności. Pracownik staje się niemal własnością pracodawcy. Zwolniony z pracy bez powodu, bez elementarnych reguł, jest często pozbawiany wynagrodzenia, nie interweniuje w sądzie, godzi się na taką sytuację. Jest bezradny wobec decyzji pracodawcy, który żąda od pracowników umów *in blanco* o zrzeczeniu się roszczeń w sytuacjach konfliktowych. Taka sytuacja miała często miejsce przy wysyłaniu pracowników do pracy za granicą przez państwowe przedsiębiorstwa, zwłaszcza w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia. Wymuszanie jest łatwiejsze wtedy, gdy ofiara ma nędzniejsze warunki życia. Tylko nieliczni decydują się na walkę, inni podpisują dokumenty, czując się bezradni.

¹³ Przyt. za: Pilch T., op. cit., s. 336.

¹⁴ Bojko J. *Dwie dusze*, cyt. za: Pilch T., op. cit.

W sytuację bezradności wtłacza nas także władza. W procesach obezwładnienia społeczeństwa znaczną rolę odgrywa sądownictwo, prokuratora, policja – stając nie po stronie interesu społecznego, ale po stronie władzy. Krytykujemy praktyki ubezwłasnowolnienia ludzi w czasach PRL-u, ale sytuacja podobna ma miejsce obecnie. Jak napisał T. Pilch „Z bezsilną obojętnością polskie społeczeństwo obserwuje wielkie nieprawości wielkiej polityki, jak i małe draństwa lokalnych urzędów, przyjmujące za rzecz naturalną bezsilność społeczną wobec molocha biurokracji i polityki”¹⁵. Sposoby sprawowania władzy stają się coraz bardziej tajemnicze, oderwane od świadomości i aprobaty społecznej. Następuje niepokojąca alienacja aparatu władzy i bezradność społeczeństwa. Tendencja ta w przeszłości prowadziła do okrutnych totalitaryzmów, które rodziły się właśnie w klimacie alienacji władzy i bezradności.

Pielęgniarki, których rząd nie traktuje poważnie, oraz robotnicy rolni, którzy wytrenowani zostali w bezradności w czasach Polski Ludowej, nie mają determinacji do przeciwstawienia się niegodziwym decyzjom państwa. W niedawnej przeszłości sprzedawano całe osiedla pegeerowskie z ludźmi. Dzisiaj obserwujemy wykup działek dla celów spekulacyjnych, najczęściej od ludzi, którzy stają w sytuacji bezradności z powodu ekonomicznego ubóstwa.

Przykładem mogą być też nadużycia w miastach, gdzie kamienice razem z ludźmi sprzedawano osobom prywatnym, które dowolnie podwyższały czynsz i terroryzowały mieszkańców – bezbronnych i bezradnych wobec drastycznych wymagań nowego właściciela. Osoby te podjęły walkę dopiero wtedy, kiedy prawo zaczęło się zmieniać, stwarzając im sytuację umożliwiającą godziwe funkcjonowanie. Spektakularnym przykładem są też działania komornika sądowego, który zajmuje sprzęt obcych ludzi na posesji osoby, wobec której wydano nakaz zajmowania dobytku gospodarskiego. Trudno było odzyskać niewinnym ludziom zajęty dobytek, który został szybko sprzedany na aukcji. Ważną rolę w przeciwdziałaniu takim praktykom odgrywają zwłaszcza dziennikarze śledczy, którzy coraz częściej pokazują przykłady nadużyć władzy, absurdalne nadużycia urzędników, wobec których ludzie są bezradni.

Wiele problemów pojawia się w relacjach obywatel – urząd skarbowy, różnie bowiem interpretowane są przepisy prawne w różnych województwach i bezkarnie ściągane są środki finansowe, w zależności od interpretacji czy humoru pracownika urzędu skarbowego. Grasujący wśród ludzi przestępcy często dostają wyroki z zawieszeniem wykonania kary, natomiast człowiek pokrzywdzony – nazwany pejoratywnie „ofiarą” – nawet gdy dochodzi swoich praw, to nakazanych przez sąd zobowiązań nie jest w stanie wyegzekwować. Często nie upomina się o zasądzone mu kwoty odszkodowań, z lęku przed prześladowaniem przez sprawcę. Przestrzeganie i egzekwowanie zasad prawa staje się czynnikiem, który nierzadko rodzi sytuację zagrożenia, lęku i bezradności człowieka.

¹⁵ Ibidem, s. 338.

Znany protest pielęgniarek nie spowodował osiągnięcia celów, spotkały się też z zarzutem niegodziwości, pozostawiając chorych w obiektach służby zdrowia. Służby mundurowe, górnicy, kolejarze wytrenowani są w taktyce walki, osiągają więc częściej zamierzone cele. Rząd ugina się przed ich żądaniami. Przykładem bezprawia generującego bezradność są nadużycia w Amber Gold, gdzie państwo nie ma rady na oszustów.

Pracownik Ministerstwa Obrony Narodowej – niedawno kończący studia – po kilku zaledwie latach pracy otrzymuje odprawę w wysokości ponad 500 000 zł. Natomiast jego nauczyciel na stanowisku profesora w uniwersytecie – zwykle 100 razy mniej – nawet po 50 latach aktywności zawodowej. Sytuacje takie i podobne im, np. wysokie premie dla ludzi sprawujących władzę na eksponowanych stanowiskach, demaskują dzisiaj dziennikarze śledczy, a państwo próbuje te sprawy uporządkować przy dezaprobach establishmentu. Sprawowanie władzy z reguły nie jest traktowane jako służba, ale jako źródło awansu ekonomicznego i satysfakcji z panowania nad ludźmi.

Jednym ze źródeł bezradności w wielu dziedzinach wydaje się neoliberalizm ekonomiczny, który wkroczył w życie społeczne, obejmując także te obszary, w które – jak mówi Michael Sandel – nie powinien wchodzić¹⁶. Prawie wszystko można obecnie kupić, ale są dziedziny (zdrowie, przyjaźń, miłość, szczęście, altruizm, współczucie), w których pieniądź nie powinien modyfikować tych wartości¹⁷. Człowiek staje się dziś bezradny wobec sakralizacji pieniądza. W tej sytuacji drogą wyjścia z bezradności jest pozbawienie się obojętności wobec niegodziwości, która spotyka ludzi. Zdaniem T. Pilcha „obojętność to stan ducha najczęściej nabyty, wytrenowany okolicznościami, pozyskany przez wychowanie”¹⁸. Dotyka ona ludzi z poczuciem klęski, zmarginalizowania, którzy nadaremnie usiłowali walczyć. Są też tacy, którzy niejako dziedziczą tego rodzaju postawy. Ludzie są często już wytrenowani w pokorze i podległości. Otoczenie nie reaguje dzisiaj na wulgarnie zachowujących się ludzi. Nie ma już sensu słowo „my”, wspólnota przestaje mieć znaczenie. Samotność staje się normą, zorganizowana wspólnota lokalna jest zdarzeniem rzadkim.

Wyzwolenie od bezradności i obojętności – jak stwierdza Pilch – następuje przez wyjście z upośledzenia materialnego i stworzenie możliwości poprawy swojego losu przez własny wysiłek. Uznaje też, że rozstrzygającym czynnikiem jest tu świat wartości, w którym na czoło wysuwa aktywność. Jednakże „Aby skłonić człowieka do działalności musimy wpierw w procesie wychowania rozbudzić jego wrażliwość i wpoić bezinteresowną skłonność do altruistycznych zachowań”¹⁹. W dzisiejszej rzeczywistości, niestety, rywalizacja jest traktowana jako

¹⁶ Sandel M. (2012). *Czego nie można kupić za pieniądze?* Tłum. A. Chomik, T. Sikora. Warszawa: Kurhaus Publishing.

¹⁷ Saran J. (2014). *Niepokoje współczesnej andragogiki wobec urynkowienia edukacji*. *Rocznik Andragogiczny*. Warszawa: Wyd. ATA, s. 101–112.

¹⁸ Pilch T., op. cit., s. 343.

¹⁹ Ibidem, s. 344.

główny mechanizm postępu. Drugi człowiek jest rywalem, a nie partnerem. Ta filozofia zawładnęła wychowaniem od przedszkola, aż po studia. Rankingi i klasyfikacje ukierunkowane są na sukces indywidualny. Współdziałanie i solidarność społeczna zostały zepchnięte na dalszy plan.

Bezradność człowieka jest najczęściej jego głębokim dramatem, ale może być też jego wyborem. Człowieka, który chce być bierny i obojętny wobec spraw własnych i otoczenia, trzeba edukować²⁰. Filozofia neoliberalizmu głosi, że racjonalne jest to, co przynosi zysk. Kapitalizm zakłada konkurencję bezwzględną, gdzie nie ma miejsca na równość szans, która staje się mitem powtarzanym często w środkach masowej informacji.

Pracownik staje się niemal własnością pracodawcy, który decyduje o jego losie. W krzywdzących dla podwładnych decyzjach pracodawca jest anonimowy. W jego imieniu przeprasza instytucja, on sam nie zamierza wyrazić skruchy ani współczucia.

W tych procesach obezwładniania społeczeństwa zasługuje ma polskie sądownictwo, prokuratura i niewydolna policja, która z reguły nie staje w interesie społecznym, lecz po stronie władzy. Pozbawia to społeczeństwo wiary w swoje siły. Pieniądz zapewnia zwycięstwo kandydatom do władzy. Obecnie obnaża się te sytuacje i mechanizmy ich powstawania, a liczba nadużyć motywowanych interesem finansowym zdumiewa. Świat aktywności politycznej dotknięty jest chorobą taktyki dla zachowania władzy, a władza oznacza szansę na pieniądze.

Mamy do czynienia z bezradnością wobec dominacji pieniądza w środkach masowej informacji. Przykładem są wszechobecne reklamy stanowiące swoiste zaśmieszenie odbieranych informacji, co jest przejawem ignorowania odbiorcy. Środki masowego komunikowania nie dbają o przekazywanie prawdy, kształtują fałszywy obraz rzeczywistości, w sposób nieodpowiedzialny zabierają czas odbiorcy. Przekonują, że odbiorca ogląda dany program dzięki reklamie – chociaż on sam nie chce reklam i czuje się bezradny wobec przymusu ich oglądania w telewizji i w Internecie. Ublizające jest upowszechnianie twierdzenia, że młodzi muszą pracować na emerytury starszych. Przecież każdy system emerytalny na przestrzeni kilkudziesięciu lat przekonywał: „ile odkładasz – tyle będziesz miał później”. Jesteśmy bezsilni wobec decyzji i przekłamań władzy, która bez pytania dysponuje naszymi pieniędzmi. Reklamy coraz częściej wchodzi do szkół – materiały dydaktyczne oblepione są treściami reklamowymi. Racjonalne staje się tylko to, co przynosi zysk – przy tym sposobie myślenia nawet szkoła staje się zbyt kosztowna. Organizuje się konferencje na temat etyki biznesu, której trudno się w nim doszukać – nie brak poglądów, że moralne aspekty biznesu hamują dążenie do osiągnięcia zysku.

²⁰ Ibidem, s. 345.

Z badań nad poczuciem zagrożenia młodzieży akademickiej

Na przestrzeni życia człowieka zagrożenia i bezradność przybierają różne nasilenie. Młodzież jest zbiorowością podlegającą także zagrożeniom, ale występują one częściej na skutek własnych wyborów młodych ludzi, ich decyzji podejmowanych w sytuacjach nieprzewidywalnych, ryzykownych. Studenci to stosunkowo młoda i aktywna część społeczeństwa, zorientowana ku przyszłości, inwestująca we własny rozwój. Z badań przeprowadzonych w ostatnich kilku latach wśród młodzieży studenckiej (226 osób) w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie wynika między innymi, że dążenia studentów ukierunkowane były na ukończenie studiów i uzyskanie wykształcenia, pracę i stabilizację zawodową, poprawę sytuacji materialnej i stabilizację rodziny. Rodzaj wykonywanej przez nich pracy i życie osobiste warunkują to, że większość nie wykonuje zadań szczególnie ryzykownych, pozostali natomiast podejmują ryzyko rozważnie²¹.

Badani studenci zagrożenia dostrzegali głównie w następujących obszarach życia: pracy zawodowej i możliwości zatrudnienia, niekorzystnej sytuacji społecznej oraz zdrowia i psychicznego funkcjonowania. Zagrożenia te najczęściej oceniano jako silne (wysokie). Kilkanaście procent upatrywało zagrożenia w złej podmiotowej sytuacji ekonomicznej i konieczności emigracji, w sytuacji wynikającej z kontekstu społecznego ich funkcjonowania oraz w braku czasu – zwłaszcza na życie rodzinne.

Znamienne jest, że wsparcie w sytuacji zagrożeń badani otrzymali głównie od najbliższej rodziny (ok. 95%), od przyjaciół i od współmałżonka (69%, 55%), a także dalszej rodziny (46%). Jednakże tylko w niewielkim stopniu otrzymywali wsparcie od instytucji państwowych (28%), zorganizowanych grup wsparcia (22%) i instytucji niepublicznych (17%).

Wyniki tych badań dotyczą zagrożeń w sytuacji związanej z nauką w uczelni. Ich interpretacja wymaga uwzględnienia szerszego kontekstu życia społecznego.

Zakończenie

Idea kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, urzeczywistniana w krajach budujących demokrację, wymaga aktywności, kreatywności, inicjatywności, umiejętności współdziałania w zespole itp. Kapitalizm rozwija się w nowej rzeczywistości żywiłowo, bazując jednakże nierzadko na świadomości społecznej z lat totalitaryzmu. Dla znacznej części ludzi życie społeczne stwarza sytuacje generujące bezradność i lęk, które obezwładniają ich, spowalniają urzeczywistnienie demokracji i zakładanej szczęśliwości. Ludzie są często wytrenowani w akceptacji

²¹ Saran J. (2013). Źródła zagrożeń podmiotowego bezpieczeństwa jednostki w opinii młodzieży akademickiej. W: Z. Trejnis (red.). *Uwarunkowania bezpieczeństwa narodowego Polski*. Warszawa: Wyd. WAT, s. 185–215.

swojej bezradności, do czego przyczynia się ich trudne położenie – dziedziczone niekiedy pokoleniowo. Istotne staje się zapobieganie tego rodzaju postawom, jak też stosowanie odpowiedniej terapii. Szansy na wychodzenie z bezradności upatruje się także w poprawie mechanizmów funkcjonowania państwa i społeczności lokalnych (nauka współżycia, współdziałania itd.). Potrzebna jest tu również indywidualna praca nad sobą, co akcentuje się w profilaktyce i terapii bezradności, zwłaszcza gdy dotyczy ona uzależnień (alkoholizm, narkomania, nikotynizm). Potrzebne jest jednocześnie wsparcie innych osób, znających problem. Ważne, by one same dobrze radziły sobie w życiu osobistym i społecznym i były odporne na zakłócenia osobowościowe. Wskazuje się też na potrzebę walki z mechanizmami wtłaczającymi człowieka w sytuację bezradności, walki z systemem, który wykorzystuje bezradność ludzi jako podstawę swojego sprawnego funkcjonowania.

Rzetelna diagnoza i zdawanie sobie sprawy z sytuacji, w jakiej znalazły się jednostki i grupy społeczne, wydaje się pierwszym krokiem do wyzwolenia z bezradności. Istotnym czynnikiem poprawy sytuacji jest edukacja – zwłaszcza kształtowanie wartości takich jak: altruizm społeczny i współdziałanie, neutralizujących negatywny wpływ wartości przyjmowanych w życiu społecznym i bezwzględnej walki o sukces osobisty.

Wciąż aktualne wydają się tezy raportu J. Delorsa, wskazujące na konieczność oparcia edukacji na czterech filarach („uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, by działać”, „uczyć się, aby żyć wspólnie”, „uczyć się, aby być”), postulowanych z nadzieją na likwidowanie sprzeczności współczesnego świata. Najbardziej zaniedbanym, zwykle niepodejmowanym kierunkiem edukacji jest ten wyrażony formułą: „uczyć się, aby żyć wspólnie”. Idea ta powinna urzeczywistniać się poprzez poznanie innej osoby, jej kultury, zwyczajów, obyczajów. Tymczasem „inny” jest obecnie często traktowany jako konkurent. Łatwo wskazać podczas konfliktu, że to wróg, przeciwnik, co sankcjonuje i usprawiedliwia podjęcie z nim walki. Świat staje się dziś jednakże globalną wioską, a taki będzie świat, jakie będzie wychowanie jego młodzieży.

Bibliografia

1. Cackowski Z. (2011). Lęk i trwoga. Trwoga i granice podmiotowości ludzkiej. W: Szempruch J., Szymański M. J. (red.). *W trosce o nauki pedagogiczne i rozwój edukacji*. Lublin-Kraków: Wyd. Innovatio Press.
2. Kargulowa A. (2003). Bezradność. W: T. Pilch (red. n.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom I. Warszawa: Wyd. Akad. „Żak”.
3. Pilch T. (2004). Dramat bezradności i powinności walki. W: J. Sztumski (red.). *Spółczesność, rodzina wychowanie. Księga pamiątkowa ku czci Prof. Henryka Bednarskiego*. Ryki.

4. Sandel M. (2012). *Czego nie można kupić za pieniądze?* Tłum. A. Chomik, T. Sikora. Warszawa: Kurhaus Publishing.
5. Saran J. (2014). Niepokoje współczesnej andragogiki wobec urynkowania edukacji. *Rocznik Andragogiczny*. Warszawa: Wyd. ATA.
6. Saran J. (2013). Źródła zagrożeń podmiotowego bezpieczeństwa jednostki w opinii młodzieży akademickiej. W: Z. Trejnis (red.). *Uwarunkowania bezpieczeństwa narodowego Polski*. Warszawa: Wyd. WAT.
7. Zych A. (2003). Bezradność wyuczona. W: T. Pilch (red. n.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom I. Warszawa: Wyd. Akad. „Żak”.

Justyna Meissner-Łozińska

Uniwersytet Rzeszowski

Szkoła wobec edukacji globalnej i regionalnej

School against to global and intercultural education

Streszczenie

W artykule została podjęta próba odpowiedzi na następujące pytanie: Jak należy realizować proces wychowania, by umożliwić młodzieży uczestniczenie w globalnym świecie, a jednocześnie zapewnić jej poczucie własnej tożsamości narodowej? Wiadomo, że w świecie globalnym dokonuje się homogenizacja, ujednolicanie treści, idei, wartości, sposobów przekazu, skutkiem czego stajemy się uczestnikami kultury globalnej. Analiza tego zagadnienia prowadzi do stwierdzenia, że istnieje potrzeba prowadzenia równoległego procesu dydaktyczno-wychowawczego pod nazwą edukacja regionalna i międzykulturowa. Jej celem jest ukształtowanie poczucia tożsamości regionalnej wyrażającej się w angażowaniu się na rzecz rozwoju własnego środowiska, ale jednocześnie otwarcie się na inne kultury. W ten sposób może być realizowany postulat poszanowania własnego dziedzictwa, które jest jednocześnie drogą do poszanowania innych kultur, zarówno przebywających obok siebie, jak i będących składnikiem szerszych społeczności.

Summary

The article is an attempt to answer the question how the process of upbringing should look like to allow teenagers to be a part of global world and in the same time to provide sense of national identity. It is widely observed that homogenisation is taking place in global world, as well as unification of vision, values, passing on the message, and in the effect people become members of global culture. Analysis of this phenomena brings the conclusion that there is a need of keeping parallel educational and pedagogical process under name of regional and intercultural education. Its aim is to structure sense of regional identity, expressed in engagement in development of local community, as well as to open the person to other cultures. It accomplished by respecting own heritage, that is also the way to respect other cultures- those close to the person and those being part of broad community.

Słowa kluczowe: edukacja globalna, edukacja międzykulturowa, edukacja regionalna

Keywords: global education, intercultural education, regional education

Do ważnych zjawisk występujących w wielu dziedzinach życia społecznego współczesnej Europy należy zaliczyć tzw. globalizację. Pomijając tu kwestię istoty tego złożonego zjawiska, należy skoncentrować się na sferze edukacji, która też podlega procesom globalizacji. Najważniejszym problemem jest pytanie o to, jak zachować równowagę między wychowaniem dla Europy a wychowaniem dla wartości narodowych; w jaki sposób uczyć, by młodzież posiadała wiedzę o Europie, by wiedziała, jak żyć na tym kontynencie, a jednocześnie nie zapominała o własnych korzeniach i nie utraciła tożsamości narodowej. Słusznie ktoś powiedział, że człowiek, który zerwał związki ze swoją małą ojczyzną, jest pozbawiony duszy. Fiodor Dostojewski uzasadniał, że nic nie jest tak szlachetne, przydatne w życiu jak więź z rodzinną ziemią. Kto tę więź posiadał, zaopatrzył się na całe życie.

Jednym z czynników sprzyjających procesom globalizacji jest łatwość przemieszczania się i szybkość przesyłania informacji za pośrednictwem radia, telewizji, Internetu i urządzeń komórkowych, dzięki czemu zdobywanie informacji o świecie może odbywać się bez ograniczeń. Jednocześnie dokonuje się homogenizacja, ujednolicanie treści, idei, wartości, sposobów przekazu, skutkiem czego stajemy się uczestnikami kultury globalnej. W związku z tym edukacja jest uwikłana w kontekst globalnych problemów i zjawisk społecznych, politycznych i kulturowych. Te i inne tego rodzaju dylematy przeżywają kraje Europy Środkowo-Wschodniej, należące do rodziny zjednoczonej Europy.

Konsekwencją tych procesów jest wprowadzenie elementów edukacji europejskiej, którą w Polsce realizuje się w oparciu o treści społeczne zawarte w programach poszczególnych przedmiotów, z „wiedzą o społeczeństwie” na czele. W wielu szkołach podejmowane są ponadto dodatkowe formy zajęć, np. kluby europejskie, ścieżki międzyprzedmiotowe, organizowane są izby regionalne. Jednocześnie pojawiają się propozycje wprowadzenia równoległego nurtu wychowawczego pod nazwą edukacja międzykulturowa, wielokulturowa czy regionalna. Wynikają one z przekonania, że szkoła nie może pozbawiać uczniów wiedzy o tradycji narodowej, lokalnej, o mieszkańcach danego regionu, będących nosicielami różnych kultur, obyczajów i wierzeń religijnych. Jednym ze środków osadzenia każdego człowieka, obywatela danego państwa we własnej kulturze jest właśnie edukacja regionalna wywodząca się z idei regionalizmu. Jest on rozumiany jako „ruch społeczny charakteryzujący się dążeniem do zachowania i kultywowania wartości kulturowych, specyficznych dla danego regionu. Obejmuje jednocześnie dążenie do ożywienia życia gospodarczego, politycznego i kulturalnego przez nawiązywanie do wartości tkwiących w regionie. Odwołuje się do więzi łączących człowieka z najbliższą okolicą (małą ojczyzną) w ramach ogólnonarodowej ojczyzny”¹.

W Polsce regionalizm ma bogate tradycje sięgające pierwszej połowy XIX wieku, a więc okresu niewoli narodowej. Wówczas była to forma obrony

¹ Nikitorowicz Jerzy (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa.

przed wynarodowieniem i walki o utrzymanie tożsamości narodowej. Nie było to zjawisko odosobnione, bowiem większość narodów pozostających pod panowaniem mocarstw europejskich broniła swej tożsamości również przez społeczny ruch regionalny. Czołowym polskim teoretykiem i propagatorem regionalizmu był Aleksander Patkowski (1890 – 1942), krajoznawca, pedagog i działacz społeczny. Przyczynił się do wznowienia działalności sandomierskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego. Z jego inicjatywy powstał również Powszechny Uniwersytet Regionalny, kształcący kadry działaczy i nauczycieli edukacji regionalnej. A. Patkowski, który działał w okresie międzywojennym, uczynił z tego ruchu ważny czynnik jednoczący Polaków w dziele odbudowy państwa po 123 latach rozbiorów. W 1923 r. A. Patkowski przeniósł się do Warszawy, gdzie działał w Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Rady Głównej Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego. Ważną rolę w ruchu regionalnym odegrali przedstawiciele świata literackiego: S. Żeromski, K. Ujejski, K. Przerwa-Tetmajer, W. Orkan, J. Kasprówcz. Z kolei czasopismo „Polska Oświata Pozaszkolna” opracowało ankietę w sprawie odrodzenia życia umysłowego, gospodarczego i kulturalnego ośrodków prowincjonalnych. Z inicjatywy Rady Naukowej Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych w 1926 r. powstał „Program regionalizmu polskiego”, będący podstawowym dokumentem tego ruchu. Jego twórcami byli m.in.: F. Bujak, J. Czarnocki, S. Arnold, W. Doroszewski, K. Górski, J. S. Bystron, Z. Nowicki i A. Patkowski. Już wówczas „Program” podkreślał potrzebę wiązania pracy wychowawczej ze środowiskiem własnym, lokalnym. Powojenna rzeczywistość społeczno-polityczna, jaka ukształtowała się po 1945 roku, nie sprzyjała regionalizmowi jako ruchowi działającemu oddolnie. Wprawdzie rozwijał się ruch folklorystyczny, propagowano kulturę ludową, powstawały towarzystwa regionalne, lecz starano się pozbawić te działania pierwiastków religijnych, zamazywano niektóre tradycje, pomijano milczeniem szereg elementów rodzimej tradycji narodowej czy regionalnej. Usunięto z pola widzenia mniejszości narodowe oraz ich prawo do pielęgnowania własnej kultury. Regionalizm przestał być ruchem społecznym, ujęto go w karby administracyjne po to, by można było nim sterować przez kadry urzędnicze i działaczy partyjnych. Pewne zmiany w tej dziedzinie przyniósł rok 1956, kiedy to nastąpiła aktywizacja stowarzyszeń i organizacji regionalnych, a także towarzystw miłośników miast i regionu. Pełne odrodzenie regionalizmu nastąpiło po 1990 r., a jego cele i zadania zostały określone przez V Kongres Regionalnych Towarzystw Kultury, który odbył się we Wrocławiu w 1994 r. W „Karcie Regionalizmu Polskiego”, uchwalonej na tym Kongresie, znalazło się stwierdzenie, że szczególna rola w podtrzymywaniu i kształtowaniu świadomości narodowej przypada systemowi edukacji. Odpowiedzią na ten postulat była decyzja MEN z 1995 r. wprowadzająca założenia programowe edukacji regionalnej. Zostały one sformułowane w dokumencie pt. „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole”. Czytamy w nim m.in., że jej celem jest „nadanie

należnej rangi kształceniu i wychowaniu regionalnemu, pełniejsze poznanie własnej kultury, dziedzictwa historycznego, kształtowanie świadomych swych możliwości i powinności obywateli kraju i swojej małej ojczyzny, kształtowanie postaw otwartych, nastawionych na zrozumienie innych ludzkich kultur, zbliżenie europejskie².

Z tak sformułowanego celu ogólnego wynikają następujące cele szczegółowe:

1. Wyposażenie ucznia w zasób podstawowej wiedzy o własnym regionie.
2. Wydobycie w całym procesie edukacji wielorakich wartości tkwiących w lokalnym środowisku.
3. Przygotowanie do identyfikowania się z tymi wartościami.
4. Kształtowanie tzw. tożsamości pluralistycznej. Jego istota polega na tym, że młody człowiek poznając siebie i własne zakorzenienie w środowisku zamieszkania, uczy się jednocześnie odczytywać i interpretować kulturę innych, a także ją akceptować i szanować.

W świetle założeń programowych naczelnym zadaniem tej dziedziny edukacji jest więc ukształtowanie poczucia tożsamości regionalnej wyrażającej się w zaangażowaniu na rzecz rozwoju własnego środowiska, ale jednocześnie otwarcie się na inne kultury poprzez wyposażenie uczniów w odpowiednią wiedzę oraz ukształtowanie odpowiednich postaw. Tak więc edukacja regionalna może spełnić swą funkcję wychowawczą, gdy zostanie powiązana z edukacją międzykulturową, której celem jest przygotowanie do bycia „obok siebie” grup ludzi i ich kultur, polegającym nie tylko na tolerowaniu się wzajemnym, lecz na akceptacji i współdziałaniu. Słusznie więc czytamy w programie edukacji regionalnej, że poszanowanie własnego dziedzictwa jest drogą do poszanowania innych kultur, zarówno przebywających obok siebie, jak i będących składnikiem szerszych społeczności. Mamy w polskiej humanistyce wiele przykładów świadczących o takim właśnie pojmowaniu edukacji - jako dialogu różnych kultur, by przypomnieć utwory literackie polskich romantyków, pozytywistów czy twórców okresu międzywojnia.

W ostatnich latach pojawiła się bogata literatura poświęcona edukacji regionalnej i międzykulturowej. Są to nie tylko opracowania teoretyczne i metodyczne, lecz również publikacje prezentujące wyniki badań poświęconych kształtowaniu się świadomości lokalnej, a także realizacji edukacji regionalnej. Wśród nich na uwagę zasługują badania B. Jałowieckiego³ przeprowadzone w 1996 r. nad świadomością dziedzictwa kulturowego młodzieży z 26 miast polskich. Badania te, o zasięgu ogólnopolskim, ujawniły istotne zależności między postawami młodzieży wobec realizacji polityki gospodarczej w skali regionu a ich pochodzeniem społecznym i regionalnym. Badani mieli bowiem opowiedzieć się za

² *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole. Materiały dla nauczycieli* (2000). Red. Stefan Bednarek. Wrocław: Wydawnictwo Silesia.

³ Jałowiecki B. (1996). *Świadomość regionalna młodzieży licealnej*. W: B. Jałowiecki (red.). *Oblicza polskich regionów*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego. *Studia Regionalne i Lokalne*, 17,50, s. 174–199.

którymś z trzech wariantów realizacji polityki regionalnej. Pierwszy z nich to opcja egalitarna, tj. zapewnienie równych szans poziomu życia wszystkich mieszkańców regionu. Następna to opcja wyrównanego rozwoju wszystkich regionów i wreszcie opcja liberalna, wprowadzająca konkurencję między regionami. Badania wykazały, że młodzież zamieszkująca wielkie miasta i pochodząca z rodzin o wysokim poziomie wykształcenia preferowała politykę liberalną, natomiast młodzież z małych ośrodków opowiadała się za potrzebą tworzenia równych szans, względnie ich wyrównywania. Można więc powiedzieć, że poziom zakorzenienia się w regionie i jej związek emocjonalny z małą ojczyzną jest wprost proporcjonalny do warunków życia społecznego. Jeżeli więc mamy wiązać na stałe młodych ludzi z własnym środowiskiem, to muszą być uruchomione mechanizmy rozwoju ekonomicznego i kulturalnego, które uczynią to środowisko atrakcyjnym pod każdym względem. Z kolei M. Wiklin⁴ badała stosunek młodzieży z gminnych środowisk lokalnych do miejsca zamieszkania. Starano się w ten sposób odpowiedzieć na pytanie, czy młodzież, świadoma wartości tkwiących w miejscu zamieszkania, włączy się w proces rozwoju małych ojczyzn. Autorka przyjęła założenie, że w wyrażanych opiniach i ocenach stosunek młodzieży do miejsca zamieszkania zawiera się między lokalizmem a prowincjonalizmem. Poczucie lokalności w tych badaniach to identyfikacja z miejscem zamieszkania, znajomość jego historii i tradycji. Jednocześnie założono, że prowincjonalizm ujawniać się będzie całkowitą obojętnością i zgodą na istniejący stan rzeczy i negacji miejsca, w którym się mieszka. Badania wykazały, że istnieje słaba więź młodzieży szkół podstawowych małych miast i wsi z jej lokalnym środowiskiem. Uczniowie postrzegają środowisko lokalne przez pryzmat zaspokojenia własnych potrzeb afiliacyjnych. Nie wykazują też aktywności i pomysłowości w modelowaniu przyszłości na rzecz ziemi rodzinnej. Młodzież o wyższych aspiracjach edukacyjnych nie wiąże też swej przyszłości ze starym miejscem zamieszkania.

Również w Europie podejmowana jest problematyka edukacji regionalnej. Problem ten nabiera szczególnego znaczenia w krajach wielokulturowych, gdzie obok obywateli danego narodu mieszka duża liczba imigrantów. W ostatnich 25 latach ich liczba wzrosła w krajach Unii o 3 miliony.

Potrzeba edukacji wielokulturowej stała się szczególnie aktualna w ostatnim okresie w związku z nasilającymi się hasłami nacjonalistycznymi w wielu krajach europejskich. Zwolennicy tej ideologii przekonują, że współczesne społeczeństwa są zniewolone przez obce, a tym samym wrogie idee i poglądy, których celem jest eliminowanie poczucia tożsamości narodowej. Analizując ten problem, T. Nałęcz w wywiadzie udzielonym TV na początku 2018 r. stwierdził, że popularności idei nacjonalistycznych należy doszukiwać się w skomplikowanej sytuacji politycznej współczesnego świata. „Żyjemy - stwierdził Nałęcz - w niepewnym świecie, wiele osób czuje się wykorzenionych i szuka oparcia we wspólnocie. A nacjonałści

⁴ Wiklin M. (2012). Stosunek młodzieży z gminnych środowisk lokalnych do miejsca zamieszkania. *Wychowanie na co Dzień*, nr 1.

proponują właśnie bardzo atrakcyjną formułę wspólnoty: identyfikuj się i kochaj swój naród, ale także uważaj swój naród za lepszy i walcz z interesami innych narodów o swój interes. To jest idea, zwana socjaldarwinizmem, zakorzeniona w myśli Romana Dmowskiego, a sięgająca drugiej połowy XIX wieku. Polega ona na przeniesieniu prawa Darwina na relacje międzyludzkie. Tyle że proste przeniesienie tych założeń prowadzi do patologii i bardzo niebezpiecznych zjawisk, takich jak wzniecanie konfliktów czy zachowania agresywne”.

Wszystko przekonuje, że proces edukacji kulturowej stanowi jeden z podstawowych kierunków wychowania we współczesnej szkole, co w rezultacie powinno prowadzić do integracji grup narodowościowych reprezentujących różne wyznania, kultury i zwyczaje. Proces wychowania w duchu integracji możemy ujmować w trzech płaszczyznach: indywidualnej, lokalnej i globalnej. Zwolennicy pierwszej opcji podkreślają potrzebę kształtowania odpowiednich stosunków interpersonalnych, opartych na wzajemnej akceptacji, współpracy i współdziałaniu. Tylko człowiek, który rozumie drugiego, traktuje go podmiotowo, przejawia postawę tolerancji, może się z nim integrować. Oczywiście, wchodzi tu w grę kwestie natury etycznej, bowiem nie jest rzeczą obojętną, w imię jakich wartości ta integracja dokonuje się i jakim celem będzie ona służyła. Jeżeli więc edukacja młodego pokolenia ma przebiegać zgodnie z ideą integracji regionów, krajów i kontynentów, to musimy rozpocząć od kształtowania odpowiednich cech osobowościowych, takich jak empatia, altruizm, pozytywne nastawienia, rozumienie potrzeb innych ludzi, tolerowanie odmiennych poglądów itp. Kształtowanie zespołu tych cech jest procesem złożonym, wymagającym oddziaływania na sferę intelektualną, a więc umożliwienia wychowankowi uzyskania szeroko rozumianej wiedzy humanistycznej, wiedzy o człowieku i jego kulturze. Tak pojęta edukacja ma swoją bogatą tradycję, bowiem sięga jeszcze czasów starożytnych, kiedy to dobro człowieka było uznawane za najważniejszą wartość moralną. Tak więc punktem wyjścia działań wychowawczych powinna być tzw. edukacja humanistyczna.

Od integrowania się w skali indywidualnej powinniśmy przejść do integrowania się w skali lokalnej, a więc w miejscu zamieszkania, regionie i kraju. Jest to zadanie trudniejsze, bowiem środowiska lokalne tworzą bardziej złożone struktury, obejmują grupy społeczne różniące się poglądami, wyznaniem, narodowością czy nawet rasą. Taka sytuacja ma miejsce w niemal wszystkich państwach, gdyż są one z reguły zamieszkałe przez grupy odmienne kulturowo. Tymczasem społeczeństwa żyjące w systemie komunistycznym nie były przygotowane do właściwego rozumienia integracji w skali lokalnej. Przez dziesiątki lat przekonywano obywateli, że w Polsce nie ma mniejszości narodowych czy wyznaniowych i dlatego nie ma potrzeby podejmowania pracy wychowawczej w tym zakresie. Tymczasem procesy globalizacji doprowadziły do znacznego zróżnicowania narodowościowego poszczególnych krajów europejskich. Sprzyja temu swobodne poruszanie się ludzi z kraju do kraju, procesy migracji, które w ostatnich latach nasiliły się w związku z akcjami terrorystycznymi na Bliskim Wschodzie. Z taką

sytuacją spotykamy się szczególnie w krajach Europy Zachodniej, do których kieruje się fala uciekinierów zagrożonych wojną domową oraz atakami terrorystycznymi. W tym kontekście edukacja międzykulturowa nabiera szczególnego znaczenia. Jej zadania można sformułować następująco:

1. Umożliwienie uczniom poznania własnej historii i kultury, ale jednocześnie kultury innych narodów, zwłaszcza tych, które zamieszkują wspólnie na danym terenie.
2. Przeciwdziałanie wszelkim formom nietolerancji, wrogości i agresji, dyskryminacji wobec grup mniejszościowych.
3. Przygotowanie wychowanków do prawidłowej oceny zjawisk kulturowych różnych grup narodowych, pozytywnego oceniania „inności”.
4. Wdrażanie do poszanowania kultury innych narodów, a więc języka, wiary, zwyczajów i obyczajów.

Istnieje zatem potrzeba dokonania odpowiednich zmian w programach nauczania. Powinny one polegać na wprowadzeniu w szerszym niż dotąd zakresie treści o mniejszościach narodowych i wyeksponowaniu celów związanych z kształtowaniem postaw tolerancji i akceptacji dla odmienności. Powinny się wyrażać też w dążeniu do nawiązania stałych kontaktów z grupami społecznymi należącymi do innych kręgów kulturowych. Jak wykazały badania, młodzi ludzie nie mają na ogół uprzedzeń narodowościowych i są otwarci na „innych”. To my, dorośli, jesteśmy pełni frustracji, skłonni do ksenofobii, braku tolerancji i niechęci do grup społecznych i ludzi, którzy są inni od nas. Należy jednak pamiętać o tym, że młodzi ludzie są podatni na oddziaływanie środowisk społecznych, zwłaszcza wówczas, gdy są podawane w formie atrakcyjnej i odwołują się do potrzeb i oczekiwań młodzieży.

Od integracji lokalnej należy przejść do integracji globalnej. Stąd rodzi się naczelny cel edukacji, którym jest wyposażenie człowieka w tzw. „globalną świadomość” w oparciu o edukację globalną. Jej założeniem jest przekonanie o potrzebie egzystencji ludzi żyjących na wspólnym globie i potrzebie wspólnego rozwiązywania problemów. Rozwój życia społecznego sprawił, że wiele zjawisk przekracza granice państw, co wymaga podejmowania wspólnych działań. Dlatego szkoła nie może rozpatrywać wielu zagadnień w skali lokalnej, lecz w skali makro, w międzynarodowym kontekście. Nauczyciel z kolei nie może podejmować problemów etycznych, historycznych, społecznych tylko w sposób jednostkowy, lecz powinien umożliwić uczniom poznanie wartości uniwersalnych, wspólnych dla wszystkich ludzi.

Koncepcja edukacji globalnej ma swoich zwolenników, jak i przeciwników, którzy podkreślają, że globalizacja może doprowadzić do zacierania się odrębności narodowych i utraty tożsamości narodowej. Sprzyjać temu będzie również konieczność dostosowania poszczególnych dziedzin życia społecznego do ustalonych standardów, co może doprowadzić do podporządkowania się centrom, które te standardy ustaliły. W ten sposób globalizacja może doprowadzić do

dominacji silnych nad słabymi, podporządkowania ich politycznie, ekonomicznie, kulturowo. Z tymi zjawiskami mamy również do czynienia w Polsce, np. dominacja obcego kapitału w wielu spółkach, bankach i firmach przemysłowych, czy też amerykanizacja kultury i stylu życia młodzieży. Uświadomienie sobie tych wszystkich niebezpieczeństw, jakie wynikają ze źle rozumianej edukacji globalnej, powinno prowadzić do wypracowania założeń właściwie pojmowanej edukacji w tym zakresie. Powinna tu obowiązywać zasada partnerstwa i równouprawnienia. Wychowanie powinno prowadzić do wzajemnego poszanowania kultur z jednoczesnym zachowaniem tożsamości narodowej we wszystkich jej przejawach (język, wiara, obyczaje, zwyczaje, historia itp.). Zachowanie odrębności w pluralizmie powinno przyświecać programom wychowawczym nie tylko krajów europejskich, ale wszystkich państw na globie ziemskim.

W 2006 r. w ramach seminarium dyplomowego podjęto próbę zbadania stosunku młodzieży do Unii Europejskiej. Studenci interesujący się tą problematyką zadali uczniom pytania zgrupowane wokół trzech zagadnień.

1. Jaki jest zakres wiedzy o Unii Europejskiej?
2. Czy uczniowie orientują się w szansach i zagrożeniach, jakie wynikają z przynależności do Unii?
3. Jaki jest stopień akceptacji młodzieży przystąpienia Polski do Unii?

Badaniom poddano 100 uczniów w miejskim liceum ogólnokształcącym na terenie województwa podkarpackiego. W pierwszej grupie zagadnień zostały umieszczone m. in. pytania dotyczące: roku powstania Unii, państw założycielskich, organizacji dającej początek Unii, stolicy, liczby członków, systemu władz Unii, języków urzędowych. Globalne wyniki nie przedstawiają się optymistyczne. Średni wynik uzyskany przez uczniów to 58% poprawnych odpowiedzi. Istniały jednak duże różnice między wynikami poszczególnych licealistów: od 94% do 24% poprawnych odpowiedzi. Rezultat badania może niepokoić tym bardziej, gdy uświadomimy sobie, że stosunek do określonych zjawisk społecznych zależy przede wszystkim od posiadanej wiedzy. Na tej bazie kształtują się dopiero nasze opinie, poglądy i przekonania. Jeżeli więc posiadamy wystarczającą wiedzę o danych zjawiskach, to i nasz stosunek do tych zjawisk będzie bardziej obiektywny. Następna grupa zagadnień dotyczyła pozytywnych i negatywnych skutków wejścia do Unii Europejskiej. Do pozytywów licealiści zaliczyli możliwość uzyskania pracy za granicą, możliwość studiowania, perspektywę unowocześnienia gospodarki i tym samym podniesienia poziomu życia Polaków, równouprawnienie Polaków z obywatelami innymi krajów. Uczniowie nie odnieśli się natomiast do kwestii dotyczących demokratyzacji życia społecznego, przestrzegania prawa, dostosowania polskich instytucji do norm obowiązujących Unii. W opinii młodzieży licealnej pozytywy przeważają nad negatywami. Wymienione zostały tylko dwa negatywne zjawiska związane z przynależnością do Unii: zbyt wysokie koszty finansowe, jakie Polska musi ponosić na rzecz wspólnego unijnego banku (4% odpowiedzi), ponadto licealiści uznali, że wstąpienie do Unii

było swego rodzaju koniecznością wynikającą z sytuacji społeczno-politycznej, w jakiej znalazł się kontynent europejski, a wraz nim również i Polska (27% odpowiedzi). Zdaniem uczniów wstąpienie do Unii było niejako wymuszone przez istniejące uwarunkowania społeczno-polityczne. Ostatnie pytanie postawione licealistom sondowało ich poziom akceptacji dla uczestnictwa Polski w strukturach europejskich. Uczniowie udzielali odpowiedzi, posługując się trzystopniową skalą: „popieram”, „częściowo popieram”, „nie popieram”. Okazało się, że zdecydowane poparcie deklarowało 61% badanych, 25% miało pewne wątpliwości, zaś 14% wskazało na brak akceptacji decyzji o wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej. W badaniach odniesiono się również do zależności między odpowiedziami uczniów a ich wynikami w nauce, znajomością języków obcych oraz płcią. Okazało się, że im wyższy poziom osiągnięć szkolnych i dobra znajomość języków obcych, tym większy poziom akceptacji dla Unii. Uczniowie o słabych wynikach w nauce i wykazujący się brakiem opanowania języka wyrażali swoją dezaprobatę wobec Unii. Również płeć różnicowała dokonywane wybory, bowiem chłopcy w 80% odpowiedzieli pozytywnie na postawione pytanie o przynależność Polski do Unii Europejskiej, nawet ci, których wyniki w nauce były tylko przeciętne. Natomiast wśród dziewcząt akceptacja wyniosła niewiele ponad 50%.

Zarysowana problematyka badawcza i uzyskane wyniki korespondują z innymi tego typu działaniami badawczymi podejmowanymi na szerszej populacji i przez profesjonalnych przedstawicieli nauk społecznych. Dowodzą, że młodzież świadoma jest zachodzących zmian, jakie dokonują się w wymiarze globalnym, i zdaje sobie sprawę z ich nieuchronności. Dostrzega przy tym pozytyw i zagrożenia, jakie niesie ze sobą edukacja globalna. Badania wykazują, że młodzież posiada na ogół dobrą orientację w problemach europejskich i widzi potrzebę integrowania się ze strukturami europejskimi, ale jednocześnie posiada silne poczucie przywiązania do własnego kraju i swojej tożsamości narodowej. Ostateczny kierunek edukacji na rzecz integracji europejskiej będzie zatem zależał od odpowiedzi na pytanie o docelowy kształt idei unijnej: czy będzie to Europa ojczyzn, czy wspólna ojczyzna dla wszystkich ludzi zamieszkujących Europę.

Bibliografia

1. *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole. Materiały dla nauczycieli* (2000). Red. Stefan Bednarek. Wrocław: Wydawnictwo Silesia.
2. Ciczkowska-Gieduń Małgorzata (2007). *Edukacja regionalna gimnazjalistów: perspektywa pedagogiki społecznej*. Olsztyn.
3. *Dylematy i efekty edukacji wielokulturowej* (2011). Red. nauk. Maria Żak, Witold Ostafiński. Jarosław.

4. *Edukacja międzykulturowa – konteksty: od tożsamości po język międzynarodowy* (2011). Kraków.
5. Grzybowski Przemysław (2011). *Edukacja międzykulturowa. Przewodnik*. Kraków.
6. Jałowiecki B. (1996). Świadomość regionalna młodzieży licealnej. W: B. Jałowiecki (red.). *Oblicza polskich regionów*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego. *Studia Regionalne i Lokalne*, 17,50, s. 174–199.
7. Karpińska Anna (2003). *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*. Białystok.
8. Nikitorowicz Jerzy (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa.
9. *Od konfliktu do współistnienia i współpracy. T. 2, Sąsiedzi i historiografii, edukacji i kulturze* (2017). Redakcja naukowa Teresa Maresz i Katarzyna Grysińska-Jarmuła. Bydgoszcz.
10. *Teoretyczne i praktyczne konteksty edukacji globalnej* (2016). Red. Zbigniew Babicki i Magdalena Kuleta-Hulboj. Warszawa.
11. Wiklin M. (2012). Stosunek młodzieży z gminnych środowisk lokalnych do miejsca zamieszkania. *Wychowanie na co Dzień*, nr 1.

Ines Kierzkowska-Żuk, Anna Koper

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Indywidualizacja oddziaływań edukacyjnych w założeniach pedagogicznych i współczesnej polskiej polityce oświatowej

Individualization of educational interactions in pedagogical assumptions and contemporary Polish educational policy

Streszczenie

Artykuł jest próbą przedstawienia zasady indywidualizacji procesu edukacyjnego. Autorki odwołują się do znaczeń nadawanych temu terminowi w literaturze pedagogicznej i porównują je ze znaczeniem, jakie jest mu przypisywane w przepisach prawa. Zwracają uwagę na zróżnicowanie terminologiczne: edukacja zindywidualizowana – edukacja spersonalizowana. Uznają, że indywidualizację postrzega się głównie jako dostosowanie do potrzeb ucznia dróg osiągnięcia przez niego określonych celów edukacyjnych, personalizację natomiast jako budowanie specyficznej relacji między uczniem a nauczycielem, która eksponuje podmiotowość obu jej stron. Wskazują na potrzebę spersonalizowania procesu edukacyjnego w szkołach, dostrzegając możliwość realizacji tego postulatu poprzez powszechne wykorzystanie w pracy z uczniami metody tutoring.

S u m m a r y

The article is an attempt to present the principle of individualization of the educational process. The authors refer to the meanings given to this term in pedagogical literature and collide them with the meaning given to this term in the educational law. They pay attention to terminological diversification: individualized education – personalized education. They recognize that individualization is mainly perceived as adapting to the student's needs ways of achieving specific educational goals, personalization as building a specific relationship between the student and the teacher, which exposes the subjectivity of both sides. They point to the need to personalize the educational process in schools, recognizing the possibility of implementing this post through the widespread use of tutoring methods in working with students.

S ł o w a k l u c z o w e : edukacja zindywidualizowana, edukacja spersonalizowana, polityka oświatowa, metoda tutoring

K e y w o r d s : individualized education, personalized education, educational policy, tutoring method

Wyjaśnienia terminologiczne

Truizmem w dzisiejszych czasach wydaje się przekonywanie kogokolwiek o potrzebie indywidualizacji kształcenia. Stanowi ona zasadniczy postulat *Raportu o stanie edukacji 2010*¹. Nie ma nauczycieli, którzy zaprzeczyliby stosowaniu zasady indywidualizacji we własnej pracy z uczniem, choćby miało to oznaczać jedynie prowadzenie zajęć wyrównawczych bądź tylko „przyjazny stosunek do ucznia”².

Czym w istocie jest indywidualizacja i jakie pojęcia bliskoznaczne się z nią kojarzą? *Indywidualizacja, indywidualizm, indywiduum, indywidualista, indywidualność, indywidualizować, zasada indywidualizacji kształcenia i wychowania, indywidualna karta pracy* to terminy charakteryzowane w licznych opracowaniach teoretycznych i słownikach pedagogicznych.

Każdy z wymienionych terminów ma jeden źródłosłów, pochodzący z języka łacińskiego – *indivdium*, które oznacza coś niepodzielnego, jednostkę.

Indywidualizm jest to postawa życiowa, w której kładzie się nacisk na własną odrębność oraz niezależność, bardzo często łączoną z niechętnym braniem udziału w życiu różnorodnych grup społecznych oraz całościowej społeczności, a także odrzuceniem norm moralno-społecznych.

„Indywidualizm potocznie, to pogląd podkreślający znaczącą rolę jednostek w życiu kulturalnym, naukowym, politycznym i społecznym. Indywidualizm jest często przeciwstawiany kolektywizmowi, który wysuwa na czoło dobro i interesy wspólne”³.

Indywidualizm jest pojęciem złożonym. Według słowników języka polskiego⁴ indywidualizm ma kilka znaczeń:

1. poczucie niezależności i odrębności osobistej oraz dążenie do zachowania własnych poglądów, postępowanie odbiegające od ogólnie przyjętych wzorów, rozpowszechnionych sądów, stosowanej praktyki (czasem nie liczącej się z normami społecznymi; postępowanie, myślenie świadomie różniące się od powszechnej praktyki, nie liczące się z opinią i zasadami większości ludzi; postawa charakterystyczna dla jednostki twórczej;
2. doktryna filozoficzna przyznająca istotne znaczenie tylko jednostkom, traktująca różnorodność rzeczy i zjawisk świata jako rezultat istnienia obok siebie nieograniczonej liczby odrębnych bytów; przekonanie, że największą

¹ *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy* (2011). Warszawa: IBE, s. 256.

² Bałachowicz J. (2015). Od indywidualizacji do personalizacji. Nowe obszary zadań i kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji. W: *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Red. E. Smak, A. Włoch, M. Garbiec. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 34.

³ Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN, s. 66.

⁴ *Słownik języka polskiego* (1988). Warszawa: PWN; *Inny słownik języka polskiego* (2000). Warszawa: PWN; *Słownik współczesnego języka polskiego* (1998). Warszawa; <https://sjp.pwn.pl/sjp/indywidualizm;2561475> [dostęp: 25.03.2018].

- wartością jest człowiek, a nie zbiorowość, i że organizując życie społeczne, należy się kierować interesem jednostek; doktryna ta w skrajnych przypadkach prowadzi do negacji przez obywatela wszelkiej władzy, do anarchizmu.
3. pogląd typowy dla kultury intelektualnej romantyzmu, przywiązujący najwyższą wagę moralną do wewnętrznego życia uczuciowego jednostki;
 4. pogląd typowy dla liberalizmu, uznający pierwszeństwo potrzeb wolnych jednostek przed interesami państwa;
 5. wyraz lub wyrażenie będące czymś indywidualnym tworem lub użyte tylko przez kogoś w sposób szczególny, tylko u niego stwierdzony.

Indywidualium to po prostu pojedynczy okaz, ale potocznie tym pojęciem określamy pogardliwie lub z lekceważeniem osobę posiadającą nieprzyjemny, budzący niepokój wygląd (typ spod ciemnej gwiazdy). Tak też określamy osobę, którą podejrzewamy o złe zamiary⁵.

Zgola odmiennie spostrzegamy indywidualistę. Indywidualista to ktoś, kogo cechuje potrzeba swobodnego myślenia, niezależne poglądy, ale i ktoś, kto niechętnie podporządkowuje się zbiorowemu działaniu. Indywidualista to człowiek, który myśli i postępuje inaczej niż reszta ludzi, chodzi swoimi drogami, zachowuje dystans wobec poczynąń ogółu, gdyż ma własne odrębne przekonania⁶.

Bliska indywidualiście jest indywidualność. Indywidualność to 1) cechy indywidualnej osoby, ale też: 2) to człowiek o wyrazistych i wyjątkowych cechach charakteru, 3) indywidualność, np. poglądów, to czyjeś sądy wyróżniające się na jakimś tle⁷.

Indywidualizować oznacza nadawać czemuś cechy indywidualne, wyodrębniające; traktować kogoś lub coś indywidualnie⁸, zaś indywidualizacja to: 1) proces kształtowania się cech indywidualnych jednostki lub zbiorowości, a także 2) uwzględnienie właściwości indywidualnych jednostki, dostosowywanie norm, zasad itp. dotyczących zbioru do indywidualności jednostek⁹. W tym znaczeniu indywidualizacja odnosi się do procesu wychowania, nauczania czy leczenia.

Rozwój idei indywidualistycznych

Mimo że idee, które obecnie uznawane są za indywidualistyczne, są obecne w filozofii polityki i etyce już od starożytności (np. u Sokratesa czy Demokryta), samo pojęcie indywidualizmu powstało we Francji ok. 1820 r. w kręgach reakcji wobec oświecenia i rewolucji francuskiej (franc. *individualisme*)¹⁰. Od tamtej

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Indywidualizm>, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Indywidualizm> [dostęp: 25.03.2018].

pory treść i zakres pojęcia podlegają nieustannej ewolucji. W cywilizacji Zachodu ukonstytuowały się dwa modele indywidualizmu: oświeceniowy indywidualizm egalitarny, zwany też indywidualizmem równej wolności, i romantyczny model indywidualizmu ekspresyjnego, zwanego również indywidualizmem różnicy¹¹. W toku dziejów wyodrębnił się również indywidualizm modernistyczny i post-modernistyczny¹². Współcześnie pojęcie indywidualizmu w naukach społecznych najogólniej odnosi się bądź do „indywidualistycznie” zorganizowanego społeczeństwa, bądź do „indywidualistycznie” ukształtowanej jednostki¹³. Mamy tu więc indywidualizm podmiotowy i jednostkowy oraz społeczny i kulturowy.

Podstawowym źródłem modeli teoretycznych pojęcia indywidualizmu jest opozycja indywidualizm – kolektywizm. Jak przekonuje Jerzy Szacki, istnieją dwa zasadnicze sposoby pojmowania tej opozycji. Jest to „z jednej strony konflikt poglądów na naturę rzeczywistości społecznej, z drugiej zaś konflikt wartości”¹⁴. Drugiemu z wymienionych sposobów towarzyszą kontrowersje natury moralnej. Najogólniej rzecz ujmując, problem dotyczy stosunku jednostki do zbiorowości, jej uprawnień i zobowiązań.

Według orientacji indywidualistycznej całość społeczna jest mniej wartościowa niż jednostki, dlatego powinna być podporządkowana dobru jednostek i nie powinna ograniczać ich wolności. Orientacja kolektywistyczna przekonuje, że jest dokładnie odwrotnie. To społeczność jest wartością cenniejszą niż poszczególne jednostki. Warto jednak pamiętać, do czego przekonuje Janusz Mariański, że indywidualizm „nie musi prowadzić zawsze do atomizacji społeczeństwa i upowszechniania się egoizmu (...); może natomiast wymuszać poszukiwanie nowych form instytucjonalizacji troski o dobro wspólne”¹⁵.

¹¹ Środa M., *Indywidualizm i jego krytycy. Współczesne spory między liberałami, komunistami i feministkami na temat podmiotu, wspólnoty i płci*, za: Bokszański Z. (2007). *Indywidualizm a zmiana społeczna*. Warszawa: PWN, s. 21.: „Oświeceniowy indywidualizm egalitarny, związany ze zdobywaniem niezależności w sferze publicznej we wspólnocie z innymi. Można nazwać go także indywidualizmem równej wolności. Podkreślał zasadniczą równość jednostek, poszukując w nich tego, co wspólne. Głosił, że jednostkowe cele można osiągnąć jedynie dzięki przestrzeganiu norm moralnych i racjonalnych reguł, co zmusza do samodyscypliny i podporządkowania się woli większości. Spełnienie tych warunków miało zapewnić osiągnięcie szerokiego zakresu wolności, pojmowanej jako przestrzeń swobodnych wyborów jednostki, realizującej rozumnie definiowane cele. Romantyczny model indywidualizmu ekspresyjnego, wynikający z dążenia indywidualnego podmiotu do odkrywania i manifestowania własnej oryginalności. Indywidualizm ekspresyjny był antyegalitarny. Nie poszukiwał i nie sugerował istnienia wspólnych uprawnień i powinności. Sytuował jednostkę poza zbiorowościami. Tworzył świat jej suwerenności i podmiotowości poza normami społecznymi lub nawet przeciw nim. Z tej racji można nazwać go indywidualizmem różnicy”.

¹² Bokszański Z. (2007). *Indywidualizm a zmiana społeczna*. Warszawa: PWN, s. 21.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Szacki J. (2005). *Indywidualizm i kolektywizm*. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa, s. 84.

¹⁵ Za: Bokszański Z. (2007). *Indywidualizm a zmiana społeczna*. Warszawa: PWN, s. 16, 20.

Na samym początku indywidualizm był nacechowany pejoratywnie – kojarzył się z anarchią oraz rozdzieleniem społecznym. Zdaniem M. Środy w ustach niektórych myślicieli (Josepha de Maistre’a, Leo Straussa, Jana Pawła II) indywidualizm ponosi winę za zło dzisiejszych czasów. „Spowodował wykorzenienie tożsamości, zniszczył tradycję i usankcjonowane religijną wiarą zbiory wartości, obalił wreszcie «wspólnotowy język», wspólnotowy podmiot, wspólnotowe praktyki i cnoty tudzież organiczne więzi i – *last but not least* – wszelką Prawdę. Indywidualizm dał bowiem również pierwszeństwo jednostce nad wspólnotą, hierarchią, Dobrem, Prawdą, Bogiem, władzą *etc.* Dał również pierwszeństwo indywidualnym prawom przed obowiązkiem, indywidualnej pomyślności przed dobrem wspólnym (...)”¹⁶.

Współcześnie jednak dominuje stanowisko postrzegające indywidualizm jako wartość samą w sobie lub postawę pozwalającą obronić fundamentalne wartości, przede wszystkim ludzką godność.

Wisława Szymborska powiedziała o indywidualizmie, że „jest to moralna zasada, dzięki której człowiek chroniony jest przed zagubieniem się w szarej masie ludzkiej, uzależnieniu, autorytarnym reżimom, statystkom i tym podobnym”¹⁷. Dirk Verhofstadt¹⁸ przekonuje, że indywidualizm daje jednostce prawo zarówno do wolności, jak i nakłada na nią obowiązki w stosunku do społeczeństwa¹⁹. Indywidualizm zatem możemy postrzegać jako zagrożenie, ale i szansę zarówno dla jednostki, jak i środowiska, w którym żyje.

Bardzo istotne w indywidualizmie jest skierowanie uwagi na człowieka, jego godność, podmiotowość oraz tożsamość, z których bierze się „ludzkie” myślenie i działanie. Tak oto dyskusja o indywidualizmie schodzi na poziom edukacji.

Edukacja spersonalizowana jako postulat pedagogiczny

Ostatnimi czasy dużo uwagi poświęca się nowoczesnej edukacji, szkole przyszłości, a także jakości edukacji. Wielu uważa, że nowoczesność szkoły i edukacji koncentruje się wokół korzystania z komputerów, komputerowych pakietów edukacyjnych, interaktywnej tablicy oraz Internetu²⁰. Nowoczesność edukacji potrzebuje jednak nie tylko komputerów oraz Internetu, ale przede wszystkim zwrócenia szczególnej uwagi na ucznia jako podmiotu, jego potrzeb i potencjału.

¹⁶ Środa M., *Indywidualizm i jego krytycy. Współczesne spory między liberałami, komunitarianami i feministkami na temat podmiotu, wspólnoty i płci*, za: Bokszański Z. (2007). *Indywidualizm a zmiana społeczna*. Warszawa: PWN, s. 11.

¹⁷ Olbrycht K. (2000). *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice, s. 62.

¹⁸ Urodzony w 1955 r. belgijski teoretyk liberalizmu.

¹⁹ <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,4467> [dostęp: 25.03.2018].

²⁰ Jacyno M. (2017). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: PWN, s. 37.

Uzasadnienia dla konieczności indywidualizacji kształcenia i wychowania możemy poszukiwać w koncepcjach wychowania, ideologiach edukacyjnych, psychologii różnic indywidualnych, teoriach uczenia się.

Odwołując się do koncepcji wychowania, należy przede wszystkim przypomnieć koncepcję personalistyczną i humanistyczną. Indywidualizacja kształcenia stanowi również istotę koncepcji indywidualistyczno-liberalnej.

W społeczno-personalistycznej koncepcji wychowania Aleksandra Kamińskiego humanistyczna kondycja człowieka w świecie uwzględnia autonomię każdej osoby. Sens edukacji sprowadza tym samym do wykształcenia świadomych, autonomicznych indywidualuów. Celem wychowania jest przygotowanie wychowanka do krytycznego (dzielnego) myślenia, do refleksyjnego spostrzegania społecznie obowiązujących norm. Ogromną rolę pełni tu wychowawca, który z pasją wyzwał w wychowanku i w grupach społecznych wszystko to, co najlepsze, wartościowe i pomaga w samorealizacji²¹.

Indywidualu we wspomnianej koncepcji jest zatem i wychowawca i wychowanek. Tylko Indywidualu może wychować Indywidualu.

Zdaniem humanistów, w szkole mamy do czynienia z przecenieniem wagi intelektu, kosztem emocjonalnego i twórczego zaangażowania się uczniów w proces uczenia się i rozwijania własnych zainteresowań. Szkoła jest egzemplifikacją biurokratycznej organizacji społecznej, w której zarówno osobę nauczyciela, jak i ucznia zredukowano do bycia elementami maszyny, które to w systemie szkolnym mają sprawnie i wydajnie funkcjonować. Biurokratyczna szkoła do minimum ogranicza indywidualizm, twórczość, alternatywne rozwiązania i jakościowe mierniki kształcenia, gdyż chce kontrolować jakość wewnątrzszkolnego życia, obawiając się jego spontaniczności. Uprzedmiotowieni nauczyciele i uczniowie spędzają czas na wykonywaniu czynności, którymi nie są zainteresowani, konsumując lub produkując wiedzę, która niewiele ich obchodzi. Kluczem do efektywnej edukacji powinny być rozpoznane przez nauczycieli potrzeby ucznia, inspirowanie uczniów do krytycznego myślenia oraz przekonanie ucznia, że tajniki wiedzy, wobec których staje, są rzeczywiście ważne dla niego samego, jak i całego społeczeństwa. Rolą wychowawcy jest poszerzanie marginesu swobody. Pedagog nie może kierować się intencją zawładnięcia procesem rozwoju swoich wychowanków, wywierania na nich wpływu poprzez podejmowanie za nich decyzji. Powinien natomiast, kierując się głosem serca, realizmu, zmysłem strategii i umiłowaniem życia, umożliwić wychowankom dokonywanie wyboru, rozbudzając w nich aktywną postawę życiową²².

Humanista bowiem spostrzega ucznia nie jako obciążonego egoistyczną, leniwą, konfliktogenną, „wilczą” naturą, wymagającą autokratycznych systemów wychowawczych. Dostrzega w nim raczej prospołeczne, konstruktywne możliwości, pokładając ufność w pozytywne efekty spontanicznej, nieskrępowanej

²¹ Śliwerski B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wyd. Impuls, s. 88.

²² Śliwerski B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wyd. Impuls, s. 230–233.

aktywności, którą wystarczy profesjonalnie wesprzeć, by osiągnąć optymalne efekty jego rozwoju. Pedagog – humanista dostrzega w dziecku potencjał jego indywidualnych sił rozwojowych, dobro natury ludzkiej oraz zdolność do miłości. Zaufa możliwościom konstruktywnej i nieskrępowanej aktywności swoich wychowanków oraz dostrzeże ich zdolność do samostanowienia i samorealizacji²³.

Genezy koncepcji indywidualistyczno-liberalnej można doszukać się już w starożytności, u Orygenesisa żyjącego w latach 185-254). Jej dynamiczny rozkwit nastąpił w czasach nowożytnych od odrodzenia do oświecenia, od M. de Montaigna, przez T. Hobbesa, R. Descartesa, G. W. Leibnitza, po J. Locke'a. Indywidualizm opiera się na dwóch podstawowych tezach: 1) człowiek jest zdany na siebie i powinien troszczyć się o siebie (to zarówno jego prawo, jak i obowiązek); 2) człowiek jest dla siebie miarą i celem działania i według tej miary może i powinien porządkować świat. To podejście prowokowało do głoszenia tak skrajnych tez jak: „człowiek zawsze skłonny jest szukać jedynie własnej korzyści i wywyższania się nad innych oraz podporządkowywać ich sobie” (T. Hobbes), „życie moralne człowieka powinno być wolne i oparte na jego własnym rozumie” (J. Locke), „egoizm jest najwyższą zasadą” (F. W. Nietzsche). Przedstawiciele indywidualizmu głosili, że społeczeństwo nie jest tworem naturalnym, jest stworzone przez ludzi i może powstać jedynie w wyniku ugody. Umowa nie może jednak naruszać pierwotnej suwerenności osobowej człowieka i powinna zagwarantować każdej jednostce bezwzględną wolność. Wolność jest tu atrybutem jednostki, jej naturalnych praw, to ona konstytuuje człowieka, bez niej nie mógłby on istnieć²⁴.

Filozoficzne koncepcje indywidualizmu i liberalizmu wywarły ogromny wpływ na rozumienie wychowania. Dały one podstawę do pojmowania wychowania jako wspierania swobodnego rozwoju dziecka. Koncepcja ta stoi w opozycji do wszelkiego kierowania i narzucania w wychowaniu. Istotą wychowania w koncepcji indywidualno-liberalnej jest dyskretne pomaganie dziecku w jego zarazem indywidualnym i wszechstronnym rozwoju, w pobudzaniu jego aktywności. Ellen Key, która XX wiek ogłosiła wiekiem dziecka, kierując się myślą J. J. Rousseau wyraziła pogląd iż „największa tajemnica wychowania tkwi w tym, aby nie wychowywać”. Głosiła konieczność uznania praw dziecka do osobistej wolności i niezależności, do poszanowania jego naturalnej odrębności i do swobodnego rozwoju oraz pełnej indywidualizacji nauczania. Inni przedstawiciele tej koncepcji upominali się o uwzględnienie indywidualnych zainteresowań i potrzeb dziecka w nauczaniu i wychowywaniu. Indywidualizm i liberalizm odrzuca ideały wychowawcze, jako obce naturze dziecka. Ideały, jako byty zewnętrzne, hamują bowiem indywidualny i swobodny rozwój, który w swej istocie jest istotą wychowania²⁵.

²³ Ibidem, s. 233–235.

²⁴ de Tchorzewski A. M. (2002). Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej. W: *Współczesne konteksty wychowania*. Red. A. M. de Tchorzewski. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers, s. 41–42.

²⁵ Ibidem, s. 42–43.

Indywidualizacja kształcenia, wg „Encyklopedii pedagogicznej”, uwzględnia z jednej strony możliwości i preferencje ludzi w zakresie uczenia się, a z drugiej zaś stwarza warunki do kształtowania własnych hierarchii wartości, wyboru i kreowania indywidualnych celów życiowych²⁶. W teorii kształcenia indywidualizację traktuje się jako zasadę kształcenia. Indywidualizacja w nauczaniu oznacza uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic w rozwoju poszczególnych uczniów oraz dostosowanie treści, metod i organizacji działań pedagogicznych do tych różnic. Różnice te dotyczą zdolności ogólnych (uczniowie zdolni, przeciętni i mało zdolni), zainteresowań i uzdolnień specjalnych oraz tempa pracy. Ponieważ w praktyce indywidualizacja jest trudna, próbowano różnych rozwiązań – od organizowania klas homogenicznych, poprzez nauczanie wielopoziomowe, do tworzenia klas i szkół specjalnych i dla wybitnie zdolnych²⁷. Rozwiązania te mają swoich zwolenników i przeciwników. Obecnie radykalizują się zalecenia edukacji włączającej – autyści do szkół masowych lub nauczanie indywidualne.

W czasie planowania oraz realizacji procesu kształcenia nauczyciel powinien zastosować się do obowiązujących zasad kształcenia. Stosowanie zasad nauczania pomaga nauczycielom rozwijać zdolności uczniów, ich zainteresowania i wzbudza motywację do samokształcenia. Zadaniem wychowawcy jest stworzenie uczniowi odpowiedniego pola do aktywności, samowychowania i twórczej ekspresji. Równocześnie z uspołecznieniem powinna następować indywidualizacja dziecka, zgodnie z jego cechami i zdolnościami.

Zasada indywidualizmu polega na odpowiednim podejściu nauczyciela do ucznia, czyli dostrzeżeniu i zrozumieniu zróżnicowania poziomu rozwoju wychowanków w grupie. Wyrazem zrozumienia i zastosowania zasady indywidualizacji jest dostrzeżenie indywidualnych doświadczeń ucznia, stworzenie mu warunków do rozwoju w zgodzie z jego własnym tempem, uwzględnieniu możliwości i preferencji dzieci w zakresie sposobów uczenia się, oraz adekwatnego do powyższych zróżnicowania treści, form oraz metod pracy podczas obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjno-wychowawczych z wychowankami. Zasadę indywidualizacji odnosi się najczęściej do organizacji pracy na lekcji, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, pracy korekcyjno-kompensacyjnej i terapii dziecka. Obserwuje się tu zróżnicowane podejście do wyodrębnienia i charakteryzowania szczegółowych wytycznych sprzyjających wspieraniu rozwoju dziecka²⁸.

Zasada indywidualizacji ściśle powiązana jest z zasadą samodzielności. Polega ona na zauważeniu pojedynczego ucznia na tle grupy. Celem jest wzbudzenie motywacji do nauki poprzez adekwatne reagowanie na potrzeby ucznia i uwzględnienie jego możliwości. Zasada ta zmusza do skupienia się na jednostce,

²⁶ *Encyklopedia pedagogiczna* (1997). Red. W. Pomykało. Warszawa, s. 252.

²⁷ Okoń W. (1995). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 99.

²⁸ Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W. (2011). *Owocna edukacja. Indywidualizacja pracy z dzieckiem w przedszkolu*. Wyd. Grupa Edukacyjna S.A., s. 11.

monitorowania rozwoju, przyznawaniu wielu zadań i do ścisłego bycia w kontakcie z domem ucznia²⁹.

Nauczanie zindywidualizowane wymaga chirurgicznej, przemyślanej pracy nauczyciela, poprzez dopasowanie i zróżnicowanie zadań, by te odpowiadały każdemu uczniowi w pojedynkę zgodnie z wcześniejszym rozpoznaniem³⁰.

Rozpoznawanie różnic indywidualnych pomiędzy uczniami, a także uwzględnienie ich w pracy z nimi jest zadaniem niełatwym i bardzo złożonym. Wymaga to od nauczycieli posiadania umiejętności diagnozowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, umiejętności doboru odpowiednich treści, metod, form i środków do możliwości ucznia, znajomości metod, które będą sprzyjać kooperacji i współdziałaniu dzieci, a także rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności wychowawczych i społecznych. Polskie szkoły mają przez sobą trudne i odpowiedzialne zadanie, którego nie da się zrealizować bez czujności i troski o wychowanków.

Celem indywidualizacji jest pomnażanie możliwości rozwojowych każdego ucznia³¹. Jak zauważa prof. Józefa Bałachowicz „indywidualizacja jest rozumiana raz w kategorii idei, wartości, postaw, innym razem w kategorii działań instrumentalnych. (...) problematyka indywidualizacji raz dotyczy formułowania prawidłowości organizowania procesu nauczania, innym razem – prawidłowości uczenia się”³².

Jedna z zasad R. Meighana, odnosząca się do systemu kształcenia, mówi, że: „jednolite podejście do wszystkich, to dla niektórych intelektualna śmierć”. Rozwiązaniem wydaje się kompromis zawarty w tezie, iż „zadaniem szkoły jest zapewnienie dziecku warunków takiego budowania i modelowania struktury własnego umysłu, które wspierają linie naturalnego i linię społecznego rozwoju. Dopiero harmonijne połączenie tych dwóch czynników sprzyja pomyślnemu rozwojowi jednostki”³³.

Warto w tym miejscu odnieść się do jeszcze jednego zróżnicowania pojęciowego: edukacja zindywidualizowana – edukacja spersonalizowana. Indywidualizację można bowiem rozumieć, i tak się ją przede wszystkim pojmuje we współczesnej szkole, jako model nauczania nastawiony na osiągnięcie wspólnego celu,

²⁹ Okoń W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 187.

³⁰ Skrzetuska E. (2011). *Problemy edukacji wczesnoszkolnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 27.

³¹ Bałachowicz J. (2015). Od indywidualizacji do personalizacji. Nowe obszary zadań i kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji. W: *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Red. E. Smak, A. Włoch, M. Garbiec. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 34.

³² Ibidem, s. 35.

³³ Bałachowicz J. (2011). Indywidualizacja jako postulat i konieczność współczesnej edukacji początkowej. W: *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*. Red. I. Adamek, Z. Zbróg. Kraków, s. 21.

przy różnicowaniu drogi/czasu dojścia do przewidzianych efektów³⁴. Odminną optykę pokazuje zasada sformułowana przez R. Meighana, która wskazuje, że „nieelastyczne systemy tworzą nieelastycznych ludzi, elastyczne systemy tworzą elastycznych ludzi”. Oznacza to, że w teraźniejszym, zmiennym społeczeństwie zapewne lepiej poradzą sobie ludzie elastyczni, uczący się przez całe życie, twórczy i odpowiedzialni. W świetle wskazanej tezy podejście zakładające, że każdy uczeń w tym samym wieku powinien posiadać ten sam zasób informacji i znać się na tych samych kwestiach, nie jest do końca właściwe. Istotę postulowanego przez R. Meighana podejścia do ucznia odzwierciedla pojęcie edukacji spersonalizowanej³⁵.

Edukacja człowieka młodego to bardzo ważny temat do dyskusji w różnych środowiskach społecznych i naukowych. Zastanawiamy się, jak zmienić jakość edukacji, ażeby szkoła dawała młodemu człowiekowi kompetencje umożliwiające mu włączenie się do kształtowania świata współczesnego, jak również do korzystania z jego szybko postępujących przemian. Chodzi tu między innymi o indywidualizację kształcenia, która wychodzi od cech indywidualnych danego ucznia, jak również do jego wspierania w indywidualnych wyborach oraz brania odpowiedzialności za własne kształcenie i życie. Chodzi zatem o to, aby edukacja oparta była na indywidualizacji kształcenia.

Specyfika indywidualizacji w procesie wychowania

Obecnie jesteśmy świadkami kryzysu szkoły w jej nauczającym i wychowującym modelu. Przyrost wiedzy we wszystkich dziedzinach nauki z jednej strony i wymagania pracodawców z drugiej, następują w takim tempie, któremu trudno w szkole sprostać. Polityka oświatowa państwa, dostrzegając ten problem, proponuje, a nawet wymaga, by w procesie zinstytucjonalizowanego kształcenia położyć nacisk na uczenie się. Wymogi te wymuszają zmiany w stylach pracy nauczycieli. Z osoby, która jest źródłem wiedzy, ma przemienić się w przewodnika (tutora, coacha, mentora) w procesie zdobywania wiedzy. Przygotowanie nauczyciela do lekcji nie może już polegać na opracowaniu treści, zestawu ćwiczeń i sposobów

³⁴ Bałachowicz J. (2015). Od indywidualizacji do personalizacji. Nowe obszary zadań i kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji. W: *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Red. E. Smak, A. Włoch, M. Garbiec. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 36;

³⁵ W Polsce edukacja spersonalizowana realizowana jest m.in. w sieci placówek wychowawczych, które prowadzi Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny STERNIK. Wypracowany tam model wychowawczy opiera się na założeniu, iż szkoła jest przedłużeniem rodziny, zatem w procesie wychowania nauczyciele w szkole mają rolę drugoplanową. Każda jednak rodzina ma swojego opiekuna – tutora, z którym ustala plan osobistego rozwoju dziecka. Opiekun musi poznać dziecko i jego rodzinę, a w konsekwencji pomóc dziecku w pełni rozwinąć jego potencjał, pomagać w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, których ono potrzebuje, by móc funkcjonować w zgodzie z własną naturą.

na wymuszanie uwagi ucznia na przekazie nauczyciela. Przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem ma polegać raczej na podtrzymaniu w uczniach naturalnych pędów do poznawania świata, podążaniu za zainteresowaniami uczniów i ewentualnym zmotywowaniu uczniów do ukończenia podjętego zadania, gdy poznawane zagadnienie okaże się niewystarczająco ciekawe. Szkoła w obecnym kształcie dość szybko gasi w uczniach chęć uczenia się. Skutkuje to tym, że już uczniowie wczesnej edukacji twierdzą, że nie lubią szkoły i nie lubią się uczyć.

Wyodrębniając w procesie edukacyjnym proces stricte wychowawczy, rozumiany jako kształtowanie osobowości ucznia, jego systemu wartości, warto zastanowić się także nad tym, jak zasada indywidualizacji wpisuje się w tak pojmowane wychowanie.

Wychowanie w pedagogice ma wiele wymiarów. Można sądzić, że jego cele pozostają w sprzeczności z zasadą indywidualizacji. Wychowanie bowiem ma prowadzić do uspołecznienia, zatem do zgodnego współżycia z innymi członkami społeczeństwa, ma przygotować człowieka do podejmowania ról życiowych, które stoją w służbie drugiemu człowiekowi. Indywidualizacja natomiast zmierza zasadniczo do wyodrębniania się jednostek.

Rolą i zadaniem nauczyciela jest nie tylko nauczać, i w obecnie preferowanym modelu organizować warunki uczenia się, ale przede wszystkim wychowywać. Wychowanie nadaje działaniom nauczyciela zdecydowanie humanitarny wymiar. W szkole bowiem dziecko nie tylko ma uczyć się, ale powinno się stawać w pełni człowiekiem. Wychowanie w wydatny sposób może sprzyjać indywidualizacji nauczania, bowiem sam nauczyciel w pracy jest również w pełni osobą, osobowością, indywiduum, nie zaś wyodrębnioną częścią osoby w postaci wiedzy i umiejętności, które posiada.

Każdy nauczyciel w swojej pracy polegającej na oddziaływaniu na ucznia ma do dyspozycji strategię przyjmującą postać stylów działania, metod i technik oddziaływań wychowawczych, nade wszystko jednak swój wychowawczy autorytet i umiejętność budowania relacji z wychowankami.

W literaturze pedagogicznej szeroko opisane zostały strategię i style działania nauczyciela i odpowiadające im strategię uczniów. Jedną z najbardziej znanych typologii opracował A. Janowski. Wyróżnione przez autora strategię³⁶ mają wybitnie adaptacyjny charakter i nie spełniają norm wymaganych w edukacji³⁷.

Odminną typologię strategii działania nauczycieli opracował J. Banasiak. Wyróżnił trzy strategię reagowania wychowawczego: strategię kształtującą,

³⁶ Janowski A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, s. 151. Autor wskazuje m.in. strategię nauczycieli: socjalizacja, dominacja, negocjacje, fraternizacja, nieobecność i wycofywanie się, rytuał i rutyna, terapia zajęciowa, moralizowanie; strategię uczniów: poszukiwanie specjalnych względów, starać się nie podpaść, wycofywanie.

³⁷ Piotrowiak E. (2002). *Strategie, metody i techniki wychowania – ujęcia klasyczne i alternatywne*. W: *Współczesne konteksty wychowania*. Red. A. M. de Tchorzewski. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers, s. 133–134.

strategię poszukującą i strategię otwartą³⁸. Dwie pierwsze mają skrajnie przeciwstawny charakter. Uzupełnienie stanowi trzecia – strategia otwarta. Strategia kształtująca oparta jest o założenia pedagogiki tradycyjnej. Charakteryzuje ją reaktywny styl działania. Nauczyciel oddziałuje na ucznia z dystansem, narzuca mu własny system wartości i oczekuje biernego podporządkowania się do z góry określonego wzorca. Jego przyjęcie jest uzasadnione w stosunku do dzieci we wczesnych fazach rozwoju. Założenia strategii poszukującej wynikają z koncepcji pedagogiki humanistycznej. Wychowanie oczekiwane w tej strategii ma jednoznacznie podmiotowy charakter, którego istotą jest porozumienie, dialog i interpretacja rozumiejąca. Realizacja tej strategii wymaga uwolnienia od wszelkich negatywnych interakcji i uprzedzeń, programów nauczania oraz stosowania wzmocnień. W zamian wychowanek ma być zachęcany do podtrzymywania prób odkrywania i rozumienia wspólnych celów w drodze komunikacji. Strategia otwarta stanowi umiejętne połączenie i/lub wybór skrajności.

Przedstawiona typologia J. Banasiaka stała się podstawą klasyfikacji metod wychowania zaprezentowanej przez E. Piotrowiak. Ewa Piotrowiak klasyfikuje metody wychowania na trzech poziomach³⁹. Pierwszy z nich odwołuje się do strategii kształtującej, wyróżnia metody karania i nagradzania wychowawczego i opiera się na założeniu istnienia zgodności między oczekiwaniami wychowawcy a efektem kształtowanych zachowań wychowanków. Na drugim poziomie metod znajdują się metody podporządkowania – narzucania, informowania – perswazji, modelowania – wzorowania. Zakładają one istnienie drogi pośredniej między zastosowaną metodą a aktywnością wychowanka. Ten pośredni etap uwzględnia poznanie, gromadzenie, systematyzację informacji pochodzących od wychowawcy przez wychowanka. Aktywność wychowanka jest wypadkową oczekiwań wychowawcy i norm etyczno-moralnych obowiązujących w społeczeństwie. Trzeci poziom metod obejmuje metody prowokowania – motywowania. W odróżnieniu od drugiego poziomu metod, oprócz opisanego wyżej etapu poznania, gromadzenia, systematyzacji informacji pochodzących od wychowawcy przez wychowanka, zakłada włączenie tych informacji do własnego systemu wartości. Aktywność wychowanka jest na tym poziomie wyrazem własnego doświadczenia i własnego bądź akceptowanego systemu wartości. Przedstawiona klasyfikacja uświadamia zasadność i wręcz konieczność indywidualizacji oddziaływań wychowawczych poprzez dostosowanie metod do poziomu rozwoju kompetencji intelektualnych, a także aksjologicznych ucznia. Pokazuje jednocześnie wagę autorytetu wychowawcy w budowaniu spersonalizowanej relacji z wychowankiem, której istotą jest porozumienie, dialog i interpretacja rozumiejąca.

³⁸ Za: Piotrowiak E. (2002). *Strategie, metody i techniki wychowania – ujęcia klasyczne i alternatywne*. W: *Współczesne konteksty wychowania*. Red. A. M. de Tchorzewski. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers, s. 135–136.

³⁹ Ibidem, s. 146–147.

Autorytet pedagogiczny w „Słowniku pedagogicznym” definiowany jest jako „powszechny szacunek i uznanie, jakim cieszy się dany nauczyciel w swoim środowisku z racji: 1) dużego zasobu posiadanej wiedzy ogólnej i kierunkowej (dotyczącej nauczanego przedmiotu), 2) pedagogicznego mistrzostwa przejawiającego się m.in. w umiejętności wdrażania uczniów do samodzielnego myślenia i działania oraz – na co kładł szczególny nacisk B. Nawroczyński – 3) nacechowanego empatią stosunku do podopiecznych, a ponadto 4) ustawicznego doskonalenia swoich kompetencji ogólnych i zawodowych”⁴⁰.

Z przytoczonej definicji wynika siła osobowości i kompetencji osobistych nauczyciela w zakresie oddziaływań wychowawczych. Znajomość metod i technik wychowania nie gwarantuje wychowawczego sukcesu, tym bardziej, że mają one wyłącznie instrumentalny charakter. Siłą nauczyciela jest umiejętność budowania relacji z podopiecznymi.

Idea indywidualizacji w regulacjach prawnych i praktyce edukacyjnej

Prowadzona współcześnie w Polsce polityka oświatowa, znajdująca odzwierciedlenie m.in. w sposobach prawnego uregulowania zasad funkcjonowania systemu oświaty, wydaje się szczególnie akcentować zasadę indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych prowadzonych w szkołach i placówkach (głównie jednak w odniesieniu do procesu nauczania).

Zasada ta wprost zapisana została w obowiązującej ustawie – Prawo oświatowe⁴¹, czym ustawodawca zobowiązał organizatorów systemu edukacyjnego do różnicowania i indywidualizowania procesów nauczania. W art. 1 wskazano bowiem, że system oświaty zapewnia w szczególności: „[...] 5) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej; 6) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami”;

Równolegle funkcjonująca ustawa o systemie oświaty wskazuje na konieczność indywidualizowania pracy z uczniem na zajęciach edukacyjnych i dostosowywania wymagań odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych⁴².

⁴⁰ Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 16.

⁴¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59, z późn. zm.).

⁴² Art. 44c Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425, z późn. zm.).

Uszczegółowieniem wskazanych ustawowych zasad są regulacje zawarte w rozporządzeniach. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych⁴³ (przepisy obowiązujące szkoły nowego typu funkcjonujące od 2017 r. w systemie oświaty) oraz Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych⁴⁴ (przepisy obowiązujące szkoły starego typu funkcjonujące do 2020 r. w systemie oświaty), obowiązkiem nauczyciela jest indywidualizowanie pracy z uczniem na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach rozwojowych i edukacyjnych, odpowiednio do jego potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym również poradni specjalistycznej, jak również na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego albo nauczania indywidualnego, nauczyciel ma obowiązek dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia oraz odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, które uniemożliwiają sprostanie tym wymaganiom.

Wielokrotne nawiązania do potrzeby uwzględnienia w oddziaływaniach edukacyjnych indywidualnych cech ucznia i jego potrzeb znajdują się także w podstawie programowej. Wskazano w niej wprost, że „szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości”⁴⁵.

W przepisach prawa mowa jest o czterech podstawowych formalnych ścieżkach indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych. Są nimi: 1/ indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne opracowywane dla uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, dostosowane do ich potrzeb i możliwości psychofizycznych⁴⁶, 2/ tzw. nauczanie indywidualne, realizowane w domu ucznia,

⁴³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1534).

⁴⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1651).

⁴⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

⁴⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017, poz. 1578).

przeznaczone dla tych, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły⁴⁷, 3/ tzw. indywidualny tok lub program nauki⁴⁸, którymi objęci mogą być uczniowie szczególnie uzdolnieni, umożliwiające uczniom dostosowaną do ich specyficznych potrzeb i możliwości realizację programu nauczania. 4/ tzw. zindywidualizowana ścieżka kształcenia⁴⁹ (jedna z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej), obejmująca uczniów, którzy ze względu na trudności w funkcjonowaniu wynikające w szczególności ze stanu zdrowia nie mogą realizować wszystkich zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych; zindywidualizowana ścieżka obejmuje wszystkie zajęcia edukacyjne, które są realizowane w dwojaki sposób: część z nich wspólnie z oddziałem, część indywidualnie z uczniem, stosownie do jego specyficznych potrzeb.

Szczególnie ważnym obszarem funkcjonowania szkół i placówek jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna, która ma mieć charakter oddziaływań ukierunkowanych wyłącznie indywidualnie. Przepisy regulujące jej udzielanie⁵⁰ wskazują, że pomoc polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce. Pomoc ma być zorientowana na wspieranie potencjału rozwojowego ucznia i stwarzanie warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym.

Oczekiwanie, że indywidualizacja będzie dotyczyła każdego ucznia, a nie wyłącznie uczniów o specyficznych potrzebach, szczególnie mocno wyeksponowano w tzw. wymaganiach państwa wobec szkół i placówek⁵¹, stanowiących podstawę prowadzonych w szkołach przez nadzór pedagogiczny wewnętrznych i zewnętrznych badań ewaluacyjnych, które pozwalają określić wartość pracy szkół/placówek w różnych płaszczyznach. Zgodnie z aktualnym brzmieniem wymagania podkreślającego oczekiwanie państwa co do indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych, ma ona przejawiać się w określonych działaniach szkół i placówek oświatowych. W odniesieniu do przedszkoli np. sformułowano je następująco:

⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. z 2017, poz. 1616).

⁴⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. z 2017 r., poz. 1569).

⁴⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017, poz. 1591).

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2017 r., poz. 1611).

„W przedszkolu rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe oraz sytuację społeczną każdego dziecka. Informacje z przeprowadzonego rozpoznania są wykorzystywane w działaniach edukacyjnych. Zajęcia rewalidacyjne dla dzieci z niepełnosprawnością oraz zajęcia specjalistyczne są odpowiednie do rozpoznanych potrzeb każdego dziecka. W opinii rodziców wsparcie otrzymywane w przedszkolu odpowiada potrzebom ich dzieci”⁵², w przypadku szkół jego charakterystyka brzmi podobnie: „W szkole lub placówce rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia. W szkole lub placówce prowadzi się indywidualizację procesu edukacji w odniesieniu do potrzeb uczniów. Szkoła lub placówka pomaga przezwyciężyć trudności ucznia wynikające z jego sytuacji społecznej. Zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne organizowane dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia w rozwoju lub pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęcia rewalidacyjne dla uczniów z niepełnosprawnością są odpowiednie do rozpoznanych potrzeb każdego ucznia”⁵³. Analiza narzędzi badawczych wykorzystywanych w procesie ewaluacji wskazuje na to, że indywidualizacja stosowana na lekcji ma polegać m.in. na różnicowaniu metod pracy z uczniami, środków dydaktycznych, rodzaju zadań i stopnia ich trudności, sposobów sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów, respektowaniu zróżnicowanego tempa pracy uczniów, stosowaniu różnych strategii motywowania uczniów, stosowania kształtującej informacji zwrotnej i pomocy uczniom w odkrywaniu najkorzystniejszych dla nich sposobów uczenia się. Oczekuje się także od nauczycieli gotowości do wspierania każdego ucznia w postaci rady i pomocy na lekcji i w sytuacjach trudnych.

Prowadzona w ramach badań ewaluacyjnych analiza pracy szkół pokazuje, że praktyka edukacyjna wciąż jeszcze jednak „poszukuje” sposobów pełnej realizacji opisanych wymagań. Odwołując się do raportów z ewaluacji⁵⁴, można stwierdzić, że większość badanych szkół prowadzi systemowe rozpoznanie potrzeb rozwojowych i możliwości uczniów, a działania te prowadzone są przy współpracy wszystkich lub większości nauczycieli, a także z wykorzystaniem wsparcia instytucji zewnętrznych. Badane szkoły odpowiadają na zdiagnozowane potrzeby uczniów/słuchaczy, wspomagając ich rozwój szeroką ofertą zajęć dodatkowych oraz z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (rozwijających, a także wyrównujących braki, rzadziej jednak kompensujących skutki ograniczeń i dysfunkcji rozwojowych). Jednocześnie jednak obserwuje się w niektórych szkołach nieadekwatność otrzymywanego indywidualnego wsparcia do oczekiwań i potrzeb znacznego odsetka uczniów oraz rodziców. Ograniczone, w odczuciu uczniów, jest zwłaszcza wsparcie udzielane im przez nauczycieli w procesie edukacyjnym, przede wszystkim w sytuacjach trudnych. Obserwacje zajęć prowadzone

⁵² Ibidem, załącznik 1.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Raporty publikowane na stronie internetowej: www.npseo.pl/action/raports.

podczas badań ewaluacyjnych wskazują na deficyt wsparcia indywidualnego uczniów, nie zawsze skuteczne budowanie zainteresowania lekcją czy niedostatek indywidualnej, kształtującej informacji zwrotnej pozwalającej każdemu uczniowi ukierunkować własne uczenie się.

Zakończenie

Niekwestionowaną zasadą postulowaną powszechnie w literaturze pedagogicznej jest indywidualizacja procesu edukacyjnego. Indywidualizacja to „uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które przy uwzględnieniu owych różnic, sprzyjają maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się”⁵⁵. Najczęściej o indywidualizacji mówi się w kontekście nauczania, podkreślając, że proces indywidualizowania pracy dydaktycznej wymaga dostosowania celów, treści oraz metod i środków oddziaływań edukacyjnych do możliwości uczenia się wychowanków. Pojęciem, które ostatnio eksponują opracowania pedagogiczne, jest pojęcie edukacji spersonalizowanej, rozumiane jednak inaczej niż edukacja zindywidualizowana. Indywidualizację postrzega się głównie jako dostosowanie do potrzeb ucznia dróg osiągnięcia przez niego określonych celów edukacyjnych, personalizację natomiast jako budowanie specyficznej relacji między uczniem a nauczycielem, która eksponuje podmiotowość obu jej stron, inter- i intraakcyjność oddziaływań, transgresyjność.

Przedstawiona charakterystyka wymagań państwa odnoszących się do zindywidualizowanych oddziaływań edukacyjnych, jak również charakterystyka przepisów prawa wskazuje, że eksponują one nie tyle stawianie uczniom zróżnicowanych, dostosowanych do ich możliwości i potrzeb celów edukacyjnych czy możliwość formułowania przez uczniów oraz realizowania celów własnych, ale przede wszystkim proponowanie różnych dróg dojścia do celów wspólnych określonych w programach edukacyjnych. Odrębne cele formułuje się w zasadzie dla wybranych grup uczniów (np. z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym). Uprawniona wydaje się zatem konstatacja, że szczegółowe regulacje prawne i narzędzia determinujące sposób oceny pracy szkół w zakresie ich oddziaływań na każdego ucznia, ale przede wszystkim praktyka edukacyjna pozostają jednak bliższe idei edukacji zindywidualizowanej, zakładającej przede wszystkim różnicowanie dróg osiągnięcia celów, niż edukacji spersonalizowanej, której istotą jest ustalanie planu osobistego rozwoju dziecka, uwzględniającego wiedzę i umiejętności, których faktycznie potrzebuje, a także specyficznej podmiotowej relacji. Nie oznacza to jednak wykluczenia możliwości spersonalizowania procesu edukacyjnego. Przejawia się ona chociażby w wymogu konstruowania programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów

⁵⁵ Lewowicki T. (1997). *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa.

z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, powiązanych ściśle z wyznaczaniem im ich osobistych celów edukacyjnych. Zarówno jednak przepisy regulujące tę ścieżkę edukacji, a za nimi także praktyka nie eksponują wagi budowania osobistej, spersonalizowanej relacji nauczyciel – uczeń.

Swoistą szansą, którą szkoły i placówki oświatowe coraz powszechniej wykorzystują, jest metoda tutoringu. Najistotniejszym wyznacznikiem tej metody jest jej indywidualny charakter, a istotą podążanie nauczyciela – tutora za uczniem, jako niezwykłą i niepowtarzalną osobą. Nie ma uniwersalnego wzoru czy zasobu umiejętności, do którego tutor ma doprowadzić podopiecznego. O kierunku indywidualnego rozwoju decyduje to, jakie uczeń ma mocne i słabe strony, potencjał, zainteresowania, jakie ma osobowe potrzeby, problemy, jakie chce sobie postawić wyzwania. Tutoring polega na budowaniu osobistej relacji tutora z podopiecznym, daje zatem to, czego deficyt obserwuje się w szkołach w oddziaływaniach nauczyciel – uczeń, a mianowicie dowartościowuje, zaspokaja potrzebę bycia zauważonym, gwarantuje też holistyczne podejście do podopiecznego, a nie ograniczone perspektywą nauczanego przez nauczyciela przedmiotu czy prowadzonych z uczniem zajęć.

Bibliografia

1. Bałachowicz J. (2015). Od indywidualizacji do personalizacji. Nowe obszary zadań i kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji. W: *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Red. E. Smak, A. Włoch, M. Garbiec. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
2. Bałachowicz J. (2011). Indywidualizacja jako postulat i konieczność współczesnej edukacji początkowej. W: *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*. Red. I. Adamek, Z. Zbróg. Kraków.
3. Bokszański Z. (2007). *Indywidualizm a zmiana społeczna*. Warszawa: PWN.
4. *Encyklopedia pedagogiczna* (1997). Red. W. Pomykało. Warszawa.
5. *Inny słownik języka polskiego* (2000). Warszawa: PWN.
6. Jacyno M. (2017). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: PWN.
7. Janowski A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa.
8. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
9. Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W. (2011). *Owocna edukacja. Indywidualizacja pracy z dzieckiem w przedszkolu*. Wyd. Grupa Edukacyjna S.A.
10. Lewowicki T. (1997). *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa.
11. Okoń W. (1995). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
12. Okoń W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

13. Olbrycht K. (2000). *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice.
14. Piotrowiak E. (2002). Strategie, metody i techniki wychowania – ujęcia klasyczne i alternatywne. W: *Współczesne konteksty wychowania*. Red. A. M. de Tchorzewski. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
15. *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy* (2011). Warszawa: IBE
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017, poz. 1578).
18. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. z 2017, poz. 1616).
19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. z 2017 r., poz. 1569).
20. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017, poz. 1591).
21. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2017 r., poz. 1611).
22. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1534).
23. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1651).
24. *Słownik języka polskiego* (1988). Warszawa: PWN.
25. *Słownik współczesnego języka polskiego* (1998). Warszawa; <https://sjp.pwn.pl/sjp/indywidualizm;2561475> [dostęp: 25.03.2018].
26. Skrzetuska E. (2011). *Problemy edukacji wczesnoszkolnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

27. Szacki J. (2005). Indywidualizm i kolektywizm. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa.
28. Śliwerski B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wyd. Impuls.
29. de Tchorzewski A. M. (2002). Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej. W: *Współczesne konteksty wychowania*. Red. A. M. de Tchorzewski. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
30. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 59, z późn. zm.).
31. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425, z późn. zm.).

Olga Padalka

Rivne State University of Humanities, PhD, associated professor

Axiologization of the process of preparing future educators in higher education

Wartości w procesie przygotowywania przyszłych pedagogów na poziomie szkoły wyższej

Summary

In the terms of higher education the problem of both vocational and personal development of the students is quite topical. Various aspects of personal development and its content have been highly discussable in recent years. However, it is obvious that value approach cannot be omitted while solving the problem of efficient vocational and personal development of today's students. In the context of our study, the pedagogical axiology is a problem of special interest. The paper studies priority pedagogical values as one of the main components of the professional culture of a future educator as a complex, essential, and integral characteristic of a professional educator's personality. Educator's professional culture is also a condition and prerequisite for effective professional activity, a generalized indicator of educator's proficiency, and a target of professional self-improvement. The results of the experiment prove that realization of certain pedagogical conditions provides positive dynamics in formation of priority pedagogical values of the future kindergarten teachers. At the same time, the given research does not cover the whole aspects of the studied problem.

Streszczenie

Ważną kwestią w kształceniu na poziomie szkoły wyższej jest rozwój studentów kierunków nauczycielskich, zarówno zawodowy, ale też osobisty. Szeroko omawia się różnorodne aspekty rozwoju osobistego, jak i jego treść, jest jednak oczywiste, że nie można pominąć w tym przypadku kwestii wartości. W kontekście naszych badań aksjologia pedagogiczna jest problemem o szczególnym znaczeniu. W artykule przeanalizowano priorytetowe wartości pedagogiczne jako jeden z głównych składników kultury zawodowej przyszłego wychowawcy, złożonej, niezbędnej i integralnej cechy osobowości zawodowej. Kultura zawodowa wychowawcy jest także warunkiem skutecznej aktywności zawodowej, uogólnionym wskaźnikiem biegłości i celem profesjonalnego samodoskonalenia. Wyniki badań dowodzą, że zapewnienie odpowiednich warunków w procesie edukacji akademickiej pozwala kształtować priorytetowe wartości wychowawcze u przyszłych nauczycieli przedszkolnych. Przedstawione tu analizy nie obejmują wszystkich aspektów badanego problemu.

Keywords: values, priority educational values, future kindergarten teacher, vocational activity, vocational and pedagogical training

Słowa kluczowe: wartości, priorytetowe wartości edukacyjne, przyszły nauczyciel przedszkolny, aktywność zawodowa, kształcenie zawodowe i pedagogiczne

Introduction

In the teachers' training college, the process of vocational training is a logically connected chain of related and repeated activities that utilizes the college resources and results in didactically transformed social-cultural and personal experience gained on the basis of individual communication that embodies in experience, creativity, and self-development [2].

The necessity to form the priority values of the students of pedagogical universities is determined by increasing requirements to the level of culture, special, and pedagogical training of the graduates, demand for constant vocational self-education, and need to train future specialists to their professional competent entering the labour market. All the above require preparedness and ability of the future educators to implement humanistic ideas, formed system of contemporary and socially significant values in the structure of a personality, and competence to develop and transfer them.

Nowadays, there are several strategic questions to be the most important and actual tasks for the higher education. They are the following: to point out and assess value priorities of the to-day educator, to axiologize teacher's professional activity and to develop his/her axiosphere, to establish the invariant nucleus of the value-oriented personal qualities of the future educator, and to study the peculiarities of the pedagogical values formation.

In general, the issue of the formation of the future educator's value system is studied in the context of solving the following problems: the humanization of the educational process in higher education (M. Yevtukh, N. Krylova, I. Smoliuk, R. Skulskii, H. Shevchenko); the formation of teacher's personality in the system of higher pedagogical education and vocational training (O. Akimova, I. Ziazun, N. Kuzmina, M. Mashovets, O. Moroz, V. Slastionin, V. Tamarin, H. Tarasenko, V. Shakhov, O. Shestopaliuk, Ye, Shyianov, V. Shtyfurak).

Aim and tasks

The aim of the paper is to analyse the peculiarities and the role of the value aspect in the process of kindergarten teachers' training.

The objective: to study the essence and to specify the content of professional training of the future educator in the axiological understanding; to analyze the curriculum of the future educators training; to highlight pedagogical conditions of forming the priority pedagogical values of the future kindergarten teachers in the process of their vocational training and to check their efficiency.

Research methods

The following methodology was used:

- using a questionnaire to detect examinees' knowledge of pedagogical values and attitude toward them (namely, 4th and 5th subtests of the Eysenck test to detect the level of students' general intellectual development (cognitive component);
- M. Rokych methodology 'Value orientations' based on the direct ranking of the list of values and backed up with the data of V. Budassi methodology of personality self-assessment with modified content, and questionnaire to detect students' professional motives and interests (motivational component);
- I. Stetsenko test-questionnaire to detect the level of personal reflection (reflexive component).

Research results. The current period of the Ukrainian society development proved the problem of educational potential of modern higher education. It means that aspects of education and self-education of a personality became the priority approach of mental renewal. Involving the values of personal development into educational process and creating the possibilities for personal fulfillment are deeply studied in the V. Kremen's works. He states them as a strategic educational goal.

The efficiency of national education, substantial improvement of the educational process in general, and cognitive and labour development of children and youth are in close connection with an educator's vocational training, professional background, erudition, and culture.

An educator as a confidant of a society is responsible for its most dear and precious richness – children, hope, its future. The fortune of children is in teacher's hands and heart; thus, the teacher is the source of happy cognitive and moral growth of his/her pupils. There is no occupation that requires so much from a person. An educator should be a bright and unique personality, the bearer of universal values, deep and diverse knowledge, and high culture [3].

The spreading network of kindergartens in Ukraine asks for a greater number of kindergarten teachers. Pre-school institution needs experienced educators, people of a generous nature who love children, highly appreciate their work, and are proud of it.

The ideas of outstanding educators of the past are still topical today. An educator should seek self-development and self-improvement, have professional knowledge and skills, develop and implement original teaching techniques, cooperate with parents, and so on. Therewith, the teacher should be knowledgeable, have modern outlook, pedagogical tact, and the ability to work with children. A good educator, according to V. Sukhomlynskyi, is firstly a person that loves children, finds joy in communicating with them, believes in each child's decent future, takes

to heart children's joys and sorrows, knows a child's soul, and never forgets his/her own being a child in the past.

"The Concept of National Education" points out that a college should train conscious national intelligentsia, promote renewal and enrichment of the nation's intellectual gene pool, provide upbringing of its spiritual elite, develop cultural potential to ensure high efficiency of future specialists [3].

There are several documents, namely State and Branch Education Standards, that regulate the content of the future kindergarten teachers' training process. They are the following:

1. The State Standard regulates the specialty of a specialist educational and professional training according to the educational qualification as stated in The Classification of education areas, direction of studies, and specialties.
2. The Branch Standard takes into account a state component, includes educational and qualification characteristics and education programme.

The State Pre-School Education Standard needs renewal. It is motivated by social demand for a higher level of education and upbringing. Kindergartens need highly qualified specialists. A Bachelor of Pre-School Education should be guided by high moral standards and values, transmit and distribute moral worldview.

The State Standard of Pre-School Education shifts educational orientation onto personal and value one, changes culture orientation from utility to dignity as a base for a child's holistic image of the world. The key figure of pre-school education is a child with its being's self-worth [1].

The branch component of the State Standards is based on the state component, includes educational and qualification characteristics that sets the priority appointments of alumnus, formulates the educational aim, summarises the list of the future teacher's professional skills, and points out the place and role of a specialist in the social structure and demands to a specialist's competence.

We understand mobility as an important part of an educator's professionalism and try to study the place of educational values in terms of professional training of a teacher in a teachers' training college. We studied the structure of a variable component of qualification characteristics of the Bachelor educational level, the direction of studies 012 "Pre-School Education." The document determines vocational appointment of the experts who have completed full-time, part-time, and external studies, and formulates the system of social and professional tasks, complex and level of knowledge and skills, and requirements for certification.

Educational and professional training in a college means the formation of a highly humanistic, mentally, and creatively developed future teacher. The essence of a future teacher's training is the priority of national and universal spiritual values; the natural link between special courses and Ukrainian national culture, history, and traditions; the creation of students' needs and abilities to cognitive creativity; and the formation of criteria bases of the scientific outlook

that provides the priority of human rights and values. Moreover, it means a scientific and secular background of social and human sciences, independent from political parties, public and religious organizations; a democratic system of teaching subjects; the freedom of students' choice among courses and educational forms; a continuous educational system (pre-university, university, and post-graduate systems).

Each higher education institution has an educational programme and educational and vocational characteristics according to each specialty.

Educational and vocational characteristics highlight skills that determine a pedagogical professional potential of future alumni. They include qualitative characteristics of intellectual, communicative, operative, creative, culture, humanistic, and activity components.

The curriculum of a higher education institution defines the structure and content of vocational education through non-variant and variant components, which set the correlation between hours and the content of subjects cycles, maximum allowable students workload, and the semester number of studying hours.

The content of professional subjects affects the formation of the future pre-school teachers' pedagogical values and assists in their obtaining all necessary knowledge, being conscious of scientific methodology, building an ideological potential, and realise their future job perspectives. The vocational training of future kindergarten teachers aims in an effective interaction with pre-school children and in the creation of their creativity during the educational process. The professional subjects are present in the schedule the entire studying period.

As to the discussed problem, we found out that the vocational training of the future kindergarten teachers according within the frames of the educational level "Bachelor" goes according to the following plan:

1. Statutory subjects.
 - 1.1. Humanities, Social and Economic Studies.
 - 1.2. Natural sciences (basic training).
 - 1.3. Subjects of professional and practical training.
2. Selective Courses.
 - 2.1. Subjects of independent choice of the institution.
 - 2.2. Subjects of the student's free choice.

State certification.

The research of a scientific and theoretical base of the formation of the future educators' priority pedagogic values allows us to determine certain pedagogical conditions for developing an educational environment to maintain the process of the formation of students' pedagogical values and to provide its continuation and efficiency:

- to create students' positive attitude to an educational activity in the process of vocational training;
- to form students' pedagogical reflection;

- to involve students into practical activity that simulates their future professional activity;
- to develop and implement a special course, that studies content and ways of pedagogical values accomplishment, in the process of the future educators' training.

The base for developing pedagogical conditions to form pedagogical values among the future educators is academic disciplines of professional and practical training: «Pre-School Pedagogics», «Pedagogical Work», «History of Pedagogics»; selective courses, namely «Basics of Pedagogical Skills»; the subjects of the student's free choice, namely a special course, «Educational axiology».

«Pre-School Pedagogics» aims at developing the future pre-school teachers' pedagogical cognitive skills; mastering the achievements of the world educational thought and native Ukrainian educational traditions; forming the ability to understand the effects of children's upbringing, training, and development in terms of family and public education; developing the skills of educational forecasting; and cultivating the creativity of the educational activity. To summarise, the subject prepares the students to their practical work in the current conditions of pre-school education.

«History of Pedagogics» is a basic element of general teacher education and professional culture of a future educator. It provides the formation of general educational outlook in terms of theoretical and practical aspects of education and upbringing and the development of the students' scientific and historical approach to the analysis of educational phenomena.

«Pedagogical Work» and «Pedagogical Skills» aim at developing students' need of independent vocational improvement. It is necessary for students to understand the educational process as a reflexive managing a child's activity, to realise themselves as a subject of this process, to learn the mechanisms of utilising their individual potential for educational and upbringing problem-solving, and to learn the elements of the "self-management" educational technology.

In the educational process, «Educational Axiology» aims to create students' ideas about values as a whole and educational values in particular, positive motivation towards their future job, and the priority pedagogical values.

The academic courses mean lectures, workshops, laboratory classes, and students' independent study.

There is another crucial element of teachers' vocational training, namely teaching practice. Ukrainian scientists understand it as a way of studying the educational process on the base of the direct participation of the trainees (N. Horopakha, T. Ponimanska); important component of the future educators' professional training that provides students with necessary skills. Under special circumstances, the teaching practice promotes students to consolidate and implement the psychological and pedagogical knowledge and skills, which are necessary in their future careers.

Another important task of higher education is to form the future educators' active pedagogical position able to provide their independent cognition of educational innovations that are an essence of an educational activity. Just teaching practice can ensure solving of the said tasks. It is an integral part of the educational process of the future professionals' training. What is more important, it allows students' involving in the activity that models their future job.

The experiment proves that accomplishment of certain pedagogical conditions supplies positive dynamics in the formation of pedagogical values among future kindergarten teachers. As a result, the number of students who have reached a high level of pedagogical values development increased by 30,4% in the experimental group; and the number of students who have reached the middle level increased by 4,8%. The number of students on the low level decreased by 35,2%. On the other hand, the experiment in the control group shows the following results: the number of students on the high level increased by 4,7%, on the middle level – by 2,4%, and on the low level – decreased by 7,1%. Therefore, positive changes in the experimental group appeared to be more intensive.

Results obtained: the division of the students according to the levels of the formation of pedagogical values within control and experimental groups in the process of the recording and control stages of the experiment in percentages (%):

Levels	Control Group (%)			Experimental Group (%)		
	Recording Stage	Control Stage	Dynamics	Recording Stage	Control Stage	Dynamics
Low	48,8	41,1	-7,1	49,2	14,0	-35,2
Middle	32,3	34,7	+2,4	30,4	35,2	+4,8
High	19,5	24,2	+4,7	20,4	50,5	+30,4

The decrease of the number of students with the low level of the formation of priority pedagogical values is observed. At the same time, the increase of the number of students with the middle and high levels is observed. However, changes in experimental groups happen to be more intensive. According to the measurements of the Pearson criteria, the difference between the indicators in the control and experimental groups is significant.

The results of the conducted experiment allow us to conclude that assimilated and recognized pedagogical values embodied in the subjective-personal activity contribute to the development of expertise and pedagogical skills of the future kindergarten teacher.

According to «The Concept of Training the Pre-School Specialist» adopted in Rivne State University of Humanities, there is a crucial necessity to develop a professional and humanistic level of an educator. Paragraph III of «The Content of Special Vocational Training of a Kindergarten Teacher on the Base of Multi-Level System» highlights the principles of preparing the model programs and curricula. The following items are among them: the priority of human and spiritual values

in the future specialists' training; the formation of students' demand and the ability for creative cognition; the development of the criteria basis of their scientific outlook to ensure the priority of human rights and values over activity means and spending on solving narrow professional issues; the humanistic nature of the educational process on the basis of developing students' human, social, political, professional, moral, aesthetic, and other values and interests [4].

Altogether, the Concept also points out the main approaches to realisation of the principles of model programs and curricula development. They include the study of humanistic values of human activity heredity of the past and present; learning the values of the national and world cultures; the development of special educational, artistic, psychological, and aesthetic principles [4].

Discussion

The results of our research are proved by the results of several other studies. For example, O. Sokolovska states that the formation of students' value orientations depends on the general level of their social-cultural training, namely from the formation of the cognitive component.

V. Paskar states that value orientations should be one of the most important bases of the higher education strategy; it fully confirms our hypothesis.

S. Sharapa thinks that the values system of the future educators should have been sufficiently formed before their graduation from the university.

Conclusion. Fruitful assimilation and adoption of the educational values by future kindergarten teacher require deliberate work towards their formation in the process of vocational training. The educational process in teachers' training college should be directed to the formation of the value sphere of future teachers.

The further research will be dedicated to the problem of the forms and methods of formation of the future kindergarteners' pedagogical values in the frames of stepwise pedagogical education system; to the formation of the future kindergarten teachers' priority pedagogical values together with their personal realisation; to the development of an individual approach to each student in the process of forming priority pedagogical values.

References

1. Honcharenko S. U., Nychkalo N. H., Petrenko V. L. (2002). Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriia i metodyka [State standards of vocational education: theory and methodology]. Khmelnytskyi: TUP [in Ukrainian].
2. Drobotenko Yu. B. (2015). Aspektnyy analiz ponyatyya professyonal'noy podhotovky v pedahohycheskom vuze. Sovremennyye yssledovanyya sotsyal'nykh problem [Aspect analysis of the concept of training in pedagogical high school. Recent studies of social problems]. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/aspektnyy-analiz-ponyatiya-professionalnoy-podgotovki-v-pedagogicheskom-vuze>, doi: 10.12731/2218-7405-2015-12-6 [in Russian].
3. Kontseptsiiia natsionalnoho vykhovannia [Concept of national education]. (1994, June 30). Ridna shkola – Native school. 6. pp. 18 – 25 [in Ukrainian].
4. Kontseptsiiia pidhotovky fakhivtsia u haluzi doshkilnoi osvity [The concept of training a specialist in the field of preschool education]. (2000). Rivne [in Ukrainian].

Alicja Olszak

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Praca z dzieckiem niewidomym

Working with a Blind Child

Streszczenie

Artykuł przedstawia problematykę dotyczącą pracy z dzieckiem niewidomym. Określono zadania pedagogów zarówno w aspekcie nauczania integracyjnego, w szkole masowej, jak też tyflopedagogów, pracujących w szkołach specjalnych. Podkreślono, iż kierunek wszelkich oddziaływań rewalidacyjnych, kompensacyjnych, korygujących i dynamizujących w odniesieniu do dziecka niewidomego powinien być wyznaczony przez jego potrzeby, które są takie same jak u dzieci widzących, o ile przyczyna, która pozbawiła dziecko wzroku, nie uszkodziła kory mózgowej. Bardzo ważne zasady pracy z dzieckiem niewidomym podały znane postaci polskiej pedagogiki specjalnej i tyflopedagogiki – Maria Grzegorzewska i Zofia Sękowska. W artykule przedstawiono też wiele cennych opinii i poglądów dotyczących psychopedagogicznych kompetencji nauczyciela pracującego z dzieckiem niewidomym, sformułowanych przez przedstawicieli pedagogiki amerykańskiej. W prezentowanej pracy zwrócono też uwagę na ogromne znaczenie cech osobowościowych pedagogów pracujących z dzieckiem niewidomym. Pozytywna postawa pedagogiczna nauczyciela będzie wpływać na wysokie osiągnięcia szkolne dziecka z inwalidztwem wzrokowym oraz na jego dobrostan psychiczny.

Summary

The article presents specific problems connected with working with a blind child. Pedagogue's tasks and responsibilities have been described and characterised both in integrational teaching in public schools and typhlopedagogues working in special schools for disabled children. It has been emphasized that the direction of all rehabilitating influences, that is, compensating, correcting and stimulating, in the case of a blind child should be characterised by his/her needs which are the same as in the case of a not blind child, if, of course, the reason of blindness has not damaged child's brain cortex. Maria Grzegorzewska and Zofia Sękowska are the top personalities in Polish special pedagogics and typhlopedagogics, who clearly described the crucial rules of working with a blind child. Many important opinions introduced in this article deal with both psychological and pedagogical qualifications of a teacher working with a blind child. These have been introduced mainly by American pedagogues. The article is also focused on personality features of pedagogues working with a blind child. Positive and motivating attitude of a teacher has an enormous impact on a blind child's development and school success and on his/her high self-esteem.

Słowa kluczowe: dziecko niewidome, zadania pedagoga, psychopedagogiczne kompetencje nauczyciela

Key words: blind child, pedagogue's tasks, psycho-pedagogical qualifications of a teacher

„Niezwykle ważną jest rzeczą, aby osoby otaczające niewidomych były to jednostki rozumne, zrównoważone, prawe, pogodne i całkowicie poświęcone dobru niewidomych, osoby, które potrafią niewidomym dać to, co potrzebują: przeświadczenia, że ich dobrze, dzielnie znoszone kalectwo nie tylko ich samych moralnie pogłębi, ale i tych, którzy ich otaczają”¹.

Twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej – Maria Grzegorzewska twierdziła, iż „dziecko niewidome jest dzieckiem normalnym umysłowo, o ile przyczyna, która pozbawiła je wzroku nie uszkodziła także kory mózgowej”².

Wydaje się, iż pogląd ten powinien stać się podstawą wszelkiej pracy rewalidacyjnej z dzieckiem niewidomym oraz winien wyznaczać kierunek oddziaływań kompensacyjnych, korygujących i dynamizujących – podejmowanych wobec dziecka z inwalidztwem wzrokowym.

Zofia Sękowska podkreśla, iż przytoczona powyżej myśl Marii Grzegorzewskiej – wybitnego tyflogologa, zobowiązuje do tego, aby zapewnić człowiekowi, który nie widzi, osiągnięcie możliwie najwszechstronniejszego rozwoju osobowości, zadowolenia z życia oraz przystosowania społecznego. Brak wzroku utrudnia życie i percepcję zmysłową, ale myślenie, dążenia i działanie niewidomego podobne są do przebiegu tych samych procesów u ludzi widzących. Dzieje się tak dlatego, że osobowość niewidomego nie jest jednoznacznie zdeterminowana przez kalectwo; jest ona ukształtowana przez doświadczenie, wychowanie i nauczanie w określonych warunkach społecznych na podłożu biopsychicznych cech danego człowieka. Z. Sękowska przytacza słowa Pierra Villey’a: „przede wszystkim niezbędne jest uświadomienie sobie tej podstawowej prawdy, że ślepotą nie zaburza indywidualności, lecz pozostawia ją nienaruszoną (...), w żaden sposób nie narusza ona zdolności umysłowych niewidomego”³.

Założycielka Zakładu dla Niewidomych w Laskach koło Warszawy – Matka Elżbieta Róża Czacka podaje dezyderaty pracy dydaktycznej i wychowawczej z dziećmi niewidomymi. Jej uwagi są niezwykle cenne, oparte o praktykę pedagogiczną, ogromne doświadczenie i głęboką, osobistą refleksję osoby, która w młodości straciła wzrok.

Róża Czacka twierdziła, iż wychowanie niewidomego w oparciu o zdobycze psychologii nie różni się co do celów, jakie stawiamy, wychowując dziecko widzące. Osiąga się je jednak nieco innymi środkami. Podkreślała, że psychologowie, pedagodzy są na ogół zgodni, że nie ma w zasadzie psychologii niewidomego – jest tylko psychologia człowieka, który nie widzi, a więc pozbawiony

¹ Za: Doroszeńska J. (1989). *Pedagogika specjalna*, s. 256.

² Grzegorzewska M. (1964). *Wybór pism*. Warszawa.

³ Sękowska Z. (1974). *Kształcenie dzieci niewidomych*. Warszawa, s. 5–6.

jest jednego, ważnego zmysłu. Czacka mówiła również, że niewidomi nie tworzą odrębnej grupy, kasty społeczeństwa. Znajdują się wśród nich ludzie o różnym poziomie inteligencji, kultury, wyrobienia wewnętrznego, sprawności fizycznej. Niewidomemu brakuje wzroku, tak jak wielu ludziom brakuje jakiejś sprawności. Róża Czacka podkreślała, że wychowanie dziecka niewidomego powinno przebiegać zgodnie ze wskazówkami pedagogiki ogólnej, uzupełnionej tylko przez tyflopedagogikę. Jej zdaniem wychowawca niewidomych powinien utrzymać kontakt z dziećmi widzącymi, wzrastającymi w środowisku rodzinnym. Chroni to proces wychowawczy niewidomych przed zepchnięciem do wąskiego kręgu pedagogiki specjalnej, pozwala mu przebiegać w atmosferze zbliżonej do środowiska naturalnego, w atmosferze zdrowej, realnej, niezrutynizowanej⁴.

W literaturze tyflogicznej podkreśla się, iż zadania pedagoga specjalnego w rewalidacji dzieci niewidomych i słabowidzących powinny być zróżnicowane. Chodzi tu o zróżnicowanie form organizacyjnych, opieki wychowawczej, a przede wszystkim o uelastycznienie programu nauczania, pozwalające na przystosowanie go do potrzeb i możliwości uczniów, oraz pełną realizację zasady indywidualizacji metod dydaktycznych⁵.

B. Lowenfeld wyróżnia cztery zasady, które powinny być realizowane przez nauczycieli w procesie nauczania niewidomych. Są to: zasada indywidualizacji, zasada konkretności w nauczaniu, zasada mobilizacji do zbierania doświadczeń, zasada samoaktywności⁶.

Janina Doroszevska twierdzi, iż zadaniem tyflopedagoga jest przestrzeganie zasady rewalidacyjnej wskazującej, że dziecko niewidome ma zasadniczo takie same potrzeby jak dziecko widzące – zróżnicowane zależnie od wieku. Niezaspokojenie potrzeb powodować może tworzenie się wadliwych, nieadaptacyjnych postaw, zachowań, motywów. Pedagodzy specjaliści mają stworzyć dzieciom niewidomym warunki wszechstronnego rozwoju fizycznego i psychicznego oraz możliwość zastosowania zdobytych wiadomości i umiejętności w skomplikowanych, zwłaszcza dla tych dzieci, warunkach życia społecznego. Szczególny nacisk nauczyciele mieliby położyć na: a) usprawnienie funkcjonowania pozostałych zmysłów; b) uczynnienie jednostek biernych i rozbudzenie w nich motywacji poznawczo-emocjonalnych; c) wyrobienie orientacji przestrzennej i sprawności ruchowych, zaradności i samodzielności⁷.

Ryszard Ossowski twierdzi, że w procesie rewalidacji inwalidów wzrokowych należy stwarzać im trudne sytuacje zadaniowe, a nie chronić ich przed nimi. Autor jest zdania, iż tylko poprzez stałe pokonywanie trudności można nauczyć się skutecznych metod regulowania stosunków z otoczeniem, zyskać wyższe

⁴ Za: Stabińska J. (1986). *Matka Elżbieta Róża Czacka*. Kraków.

⁵ Sękowska Z. (1981). *Tyflopedagogika*. Warszawa.

⁶ Lowenfeld B. (1956). *Our Blind Children Growing and Learning with them* Springfield. Illinois, s. 157.

⁷ Doroszevska J. (1989). *Pedagogika specjalna*. Wrocław.

oceny innych i w ostateczności mieć większe poczucie zadowolenia⁸. W literaturze podkreśla się przede wszystkim znaczenie fachowej pomocy ze strony pedagogów specjalnych w rewalidacji uczniów niewidomych.

Zofia Sękowska zwraca uwagę na zapewnienie skutecznych metod i środków umożliwiających uczenie dziecka odbierania sygnałów dotykowo-kinestetycznych i słuchowych, czytania pisma Braille'a itp., w celu maksymalnego zwiększenia jego osiągnięć⁹.

Mimo ogromnego postępu techniki i wykorzystywania nowoczesnych technologii w procesie porozumiewania się – bardzo istotne jest nauczanie niewidomych dzieci pisma za pomocą tabliczki Braille'a. W dalszym etapie procesu kształcenia można przejść do maszyny brailowskiej i do zajęć z komputerem.

Specyficzne zadania tyflopedagogów w kontekście posiadanych przez nich kompetencji w nauczaniu pisma Braille'a przedstawia amerykański autor – S. H. Wittenstein. Przeprowadził on badania, w których 230 nauczycieli uczniów niewidomych pogrupowano według ich samooceny posiadanej wiedzy na temat pisma Braille'a, urządzeń brailowskich i technologii komputerowej. Okazało się, iż tylko 44 nauczycieli miało specjalistyczne przeszkolenie metodyczne. Wyniki badań pokazały, iż istotnym warunkiem perspektywicznego istnienia pisma Braille'a jest odpowiednie przygotowanie tyflopedagogów. Zadaniem nauczycieli byłoby między innymi kształtowanie pozytywnych postaw wobec technik Braille'a u uczniów niewidomych¹⁰.

Z kolei J. E. Downing i M. D. Perino przedstawili zadania nauczycieli pracujących z dzieckiem niewidomym – upośledzonym umysłowo. W przeprowadzonych przez autorów badaniach nauczyciele wypowiedzieli się co do trzech sposobów oceniania dziecka: standardowego, funkcjonalnego i kombinowanego. W wyniku analiz zasugerowano, iż podstawowym zadaniem tyflopedagoga powinno podejście funkcjonalne w rewalidacji dziecka niewidomego, obciążonego dodatkowymi upośledzeniami¹¹.

W piśmiennictwie amerykańskim określa się zadania pedagoga specjalnego w zakresie kształtowania właściwych interakcji między uczniami niewidomymi a ich widzącymi rówieśnikami. Nauczyciele poprzez użycie odpowiednich sygnałów werbalnych mogą znacznie przyspieszać procesy komunikacji pomiędzy dziećmi niewidomymi a widzącymi. Kontakty takie są czynnikiem stymulującym. Obecność pełnosprawnych rówieśników zarówno w środowisku szkolnym, jak i pozaszkolnym wpływa na efektywność uczenia się uczniów niewidomych.

⁸ Ossowski R. (1979). *Zachowanie się inwalidów wzrokowych w sytuacjach trudnych*. Warszawa, s. 134.

⁹ Sękowska Z. (1974). *Kształcenie dzieci niewidomych*. Warszawa.

¹⁰ Wittenstein S. H. (1993). Braille training and teacher attitudes: Implications for personal preparation. *Review*, 25 (3).

¹¹ Downing J. E., Perino M. D. (1992). Functional versus standardized assessment procedures: Implications for educational programming. *Mental Retardation*, 30 (5).

Ponadto pomaga im w nabyciu, wzmocnieniu i utrzymaniu zachowań społecznych. Stanowisko takie reprezentują S. H. Workman¹² oraz Sh. Sacks i R. R. Gaylord¹³.

Znaczenie właściwych postaw pedagogicznych dla rozwoju niewidomego dziecka podkreślił amerykański zespół badawczy: E.P. Scott, E. J. Jan i R. D. Freeman. Swoje wnioski oparli na obserwacji konkretnej pracy z dzieckiem niewidomym. W przekonaniu autorów interesującej książki: „Can't Your Child See?” – postawa nauczyciela w stosunku do dziecka upośledzonego wzrokowo jest najważniejszym czynnikiem decydującym o tym, czy szkolne doświadczenie dziecka będzie pozytywne, czy też nie. Autorzy analizowali postawy nauczycieli wobec dzieci niewidomych, kształcących się w systemie integracyjnym. Reakcje nauczycieli na ślepotę są często rzeczą bardzo osobistą i związaną z ich własnym doświadczeniem. W przypadku nauczycieli, którzy nie zetknęli się wcześniej z niewidomym dzieckiem, najpowszechniejszą reakcją jest panika na samą myśl o takim dziecku w klasie.

W opinii autorów przytaczanej znakomitej publikacji – w programie studiów nauczycielskich powinna znaleźć się praktyka z dziećmi z defektem wzroku. Dopóki tak się nie stanie, problem „ślepoty” będzie dla nauczycieli wielką tajemnicą. Będą się też obawiać tego, iż dziecko niewidome zabierze im zbyt dużo czasu. Zdaniem amerykańskich badaczy postawa współczucia dla „biednego ślepego dziecka” nie oznacza dla niego nic dobrego, w rezultacie dziecko takie zacznie manipulować nauczycielami poprzez wzbudzanie litości. Dziecko niewidome nie współczuje samemu sobie, nie jest smutne, nie czuje się czegokolwiek pozbawione, bo nie straciło wzroku – nigdy go bowiem nie miało. Dziecko musi zostać przez nauczycieli zaakceptowane jako pełnowartościowa osoba. Tylko wówczas będzie czuć się bezpieczne i dumne z tego, że rozwija swoją niezależność tak jak pozostałe dzieci.

Pozytywna postawa nauczyciela w stosunku do dziecka niewidomego zostanie przyjęta przez pozostałe dzieci w klasie. Jeśli nauczyciel zaakceptuje takie dziecko jako pełnoprawnego uczestnika lekcji i członka klasy, tak też postąpią uczniowie¹⁴.

W polskiej literaturze przedmiotu podkreśla się, iż dysfunkcja wzroku w znaczącym stopniu ogranicza odbiór informacji istotnych dla właściwego poznania przedmiotów, osób i zjawisk, a tym samym utrudnia aktywny udział dziecka w procesie nauczania – uczenia się prowadzonym powszechnie stosowanymi metodami. Kornelia Czerwińska pisze, iż wiele metod nauczania, takich jak obserwacja, pokaz, demonstracja, doświadczenie, gry i zabawy dydaktyczne, opiera się na przekazie i odbiorze nowych treści głównie drogą wzrokową, najczęściej z wykorzystaniem środków dydaktycznych o charakterze wizualnym.

¹² Workman S. H. (1986). Teachers' Verbalizations and the Social Interaction of Blind Preschoolers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 80 (1).

¹³ Sacks Sh., Gaylord R. R. (1989). Peer – mediated and teacher – directed social skills training for visually impaired students. *Behavior Therapy*, 20 (4).

¹⁴ Scott E. P., Jan E. J., Freeman R. D. (1977). *Can't Your Child See?* Baltimore.

Uczniowie z dysfunkcją wzroku znajdują się więc w wyraźnie mniej korzystnej sytuacji edukacyjnej niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Realizacja zasady wyrównywania szans tej grupy uczniów stawia nauczyciela kształcenia zintegrowanego przed niezwykle trudnym zadaniem – takiej organizacji nauczania, w której wszystkie specyficzne potrzeby edukacyjne wynikające z niepełnosprawności wzrokowej zostają uwzględnione, natomiast wszystkie posiadane przez uczniów zasoby wykorzystane i stale rozwijane¹⁵.

Marzena Dycht przytacza myśl Zofii Sękowskiej – czołowego przedstawiciela polskiej tyflopedagogiki. Píše ona, iż Sękowska była twórczynią koncepcji praktycznego zastosowania poglądowości w kształceniu dzieci niewidomych. To ona dostarczyła pedagogom niezbędnych informacji dotyczących tego, jak ów proces powinien przebiegać, na jakie elementy należy zwrócić uwagę, czego się wystrzegać. Przede wszystkim zaś postrzegała Zofia Sękowska poglądowość w ścisłej korelacji ze specyfiką funkcjonowania i uczenia się dzieci niewidomych. Jej teoria wspomaga pedagoga w jego staraniach, by jak najkorzystniej dla dziecka przeciwdziałać utrudnieniom spowodowanym brakiem możliwości wzrokowego odbioru otaczającego świata. Jej niezachwiane przekonanie, że w procesie kształcenia czynnikiem rozszerzającym możliwości percepcyjne i adaptacyjne niewidomych jest uwzględnienie zasad nauczania i prawidłowe postępowanie metodyczne (nieodbiegające od zasad kształcenia ludzi pełnozmysłowych), domaga się uwypuklenia właśnie ze względu na zubożenie poznania zmysłowego niewidomych o elementy wizualne. Dla pedagoga (szczególnie specjalnego) te praktyczne spostrzeżenia są źródłem bogatej wiedzy, wyznacznikiem postępowania w zaspokajaniu naturalnej potrzeby poznawczej dziecka¹⁶.

Wydaje się, iż zadania nauczyciela w rewalidacji dzieci niewidomych nie mogą ograniczać się tylko do realizacji procesu dydaktycznego za pomocą różnych metod nauczania. Praca z dzieckiem niewidomym wymaga też specyficznych predyspozycji osobowościowych nauczyciela – cierpliwości, empatii, kultury i taktu pedagogicznego.

Już w 1959 roku R. Winter pisał, iż zajęcia nauczyciela niewidomych określa nie jedynie ślepotą jego uczniów, ale także ich charakter jako istot ludzkich¹⁷.

Zadania nauczycieli dzieci niewidomych określił też Henryk Ruszczyk, nieżyjący już wychowawca Zakładu dla Niewidomych w Laskach koło Warszawy. W jego opinii zadania wychowawcze to przede wszystkim stworzenie wokół uczniów niewidomych atmosfery pracy, spokoju, serdeczności i wzajemnego zaufania. Pisał między innymi: „wychowawcy muszą umieć wymagać i obserwować, żeby

¹⁵ Czerwińska K. (2009). Przygotowanie pomocy dydaktycznych dla dziecka z dysfunkcją wzroku w wieku wczesnoszkolnym. W: K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga. *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Lublin, s. 448–449.

¹⁶ Dycht M. (2005). *Koncepcja tyflopedagogiki w ujęciu Zofii Sękowskiej*. Warszawa, s. 127–128.

¹⁷ Winter R. (1959). *Szkolenie nauczyciela. Referaty Międzynarodowej Konferencji Wychowawców Niewidomych Dzieci i Młodzieży w Oslo*. Warszawa, s. 30.

wymagania nie były musztrą, a obcowanie i kontrola – szpiegowaniem. Dlatego potrzebny jest szczerzy i otwarty stosunek do wychowanka”¹⁸.

Niniejszy artykuł warto zakończyć głęboką refleksją, jaką na temat podejścia do osoby niewidomej wypowiedział ks. Prymas Stefan Wyszyński w roku 1975 w 50-lecie Dzieła Lasek. Mówił on o gotowości wychodzenia naprzeciw pojawiającym się potrzebom, jaką miała Matka Czacka – założycielka Zakładu dla Niewidomych w Laskach: „myślę, że najbardziej trzeba się lękać schematów, w które wchodzi się jak w żelazne tryby. Schematyzm w życiu społecznym i organizacyjnym, w służbie ludziom prowadzi do biurokracji. Każda sytuacja jest inna, każdy człowiek jest inny i zależnie od warunków zmieniają się jego potrzeby. Należy zrozumieć człowieka, aby mu skutecznie pomóc. To wymaga wewnętrznej swobody i przede wszystkim miłości”¹⁹.

Bibliografia

1. Czerwińska K. (2009). Przygotowanie pomocy dydaktycznych dla dziecka z dysfunkcją wzroku w wieku wczesnoszkolnym. W: K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga. *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Lublin.
2. Doroszevska J. (1989). *Pedagogika specjalna*. Wrocław.
3. Downing J. E., Perino M. D. (1992). Functional versus standardized assessment procedures: Implications for educational programming. *Mental Retardation*, 30 (5).
4. Dycht M. (2005). *Koncepcja tyflopedagogiki w ujęciu Zofii Sękowskiej*. Warszawa.
5. Grzegorzewska M. (1964). *Wybór pism*. Warszawa.
6. Lowenfeld B. (1956). *Our Blind Children Growing and Learning with them Springfield*, Illinois.
7. Morawski K. (1987). Pan Ruszczyc. W: T. Mazowiecki (red.). *Ludzie Lasek*. Warszawa.
8. Ossowski R. (1979). *Zachowanie się inwalidów wzrokowych w sytuacjach trudnych*. Warszawa.
9. Sacks Sh., Gaylord R. R. (1989). Peer – mediated and teacher – directed social skills training for visually impaired students. *Behavior Therapy*, 20 (4).
10. Scott E. P., Jan E. J., Freeman R. D. (1977). *Can't Your Child See?* Baltimore.
11. Sękowska Z. (1974). *Kształcenie dzieci niewidomych*. Warszawa.
12. Sękowska Z. (1981). *Tyflopedagogika*. Warszawa.
13. Stabińska J. (1986). *Matka Elżbieta Róża Czacka*. Kraków.

¹⁸ Za: Morawski K. (1987). Pan Ruszczyc. W: T. Mazowiecki (red.). *Ludzie Lasek*. Warszawa, s. 152.

¹⁹ Wyszyński S. (1974). Boża ekonomia Lasek. *Tygodnik Powszechny*, nr 20, s. 2.

14. Winter R. (1959). *Szkolenie nauczyciela. Referaty Międzynarodowej Konferencji Wychowawców Niewidomych Dzieci i Młodzieży w Oslo*. Warszawa.
15. Wittenstein S. H. (1993). Braille training and teacher attitudes: Implications for personal preparation. *Review*, 25 (3).
16. Workman S. H. (1986). Teachers' Verbalizations and the Social Interaction of Blind Preschoolers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 80 (1).
17. Wyszynski S. (1974). Boża ekonomia Lasek. *Tygodnik Powszechny*, nr 20.

Wiesław Kowalski

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Wspieranie rodzin dysfunkcyjnych przez Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce

Support provided to dysfunctional families by the SOS Children's Villages in Poland

Streszczenie

Artykuł ukazuje potrzebę wszechstronnego wspierania rodziny niewydolnej wychowawczo. Zgodnie z ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 roku zadanie to spoczywa na władzach rządowych, samorządowych, a także organizacjach pozarządowych funkcjonujących w systemie pomocy społecznej. Prezentowany artykuł przedstawia organizację pozarządową, jaką jest Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce, i jej działalność na rzecz wspierania rodzin dysfunkcyjnych. Prezentowane programy dotyczące wsparcia i pomocy rodzinom dotyczą konkretnych środowisk lokalnych ściśle związanych z ośrodkami funkcjonowania Wiosek Dziecięcych SOS. Prezentowane w artykule formy realizacji programów umacniania rodzin obejmują Lublin, Biłgoraj, gminę Skórzec koło Siedlec oraz Karlino. Głównym celem realizowanych programów jest przede wszystkim przychodzenie z pomocą dzieciom objętym ryzykiem utraty opieki ze strony rodziny biologicznej. Realizacja ich wzmacnia zdolności i możliwości tych rodzin do opieki i wychowania własnych dzieci.

Summary

The article shows the need for comprehensive support of the dysfunctional family. Pursuant to the Act on supporting the family and the system of foster care from 2011, this task rests with the government, self-government authorities as well as non-governmental organizations functioning in the social assistance system. The article presents the non-governmental organization which is the SOS Children's Villages in Poland and its activities to support dysfunctional families. The presented programs regarding support and help for families relate to specific local environments closely related to the centers of operation of Children's Villages of SOS. The forms of implementing family empowerment programs presented in the article relate to Lublin, Biłgoraj, the commune of Skórzec near Siedlce and Karlino. The main purpose of the programs is primarily to help children at risk of losing care from the biological family side. Realization of them strengthens the abilities and capabilities of these families to care for and raise their own children.

Słowa kluczowe: rodzina dysfunkcyjna, SOS Wioski Dziecięce, program umacniania rodzin

Keywords: dysfunctional family, SOS Children's Villages, family empowerment program

W Polsce od początku 2012 r. realizowana jest *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*. Zasadniczym celem ustawodawcy było m.in. uregulowanie kwestii wspierania rodziny przeżywającej trudności, rodziny niewydolnej wychowawczo, a w ślad za tym udzielania jej realnej pomocy¹.

Obecnie mówi się o różnorodnych zagrożeniach i nieprawidłowościach w funkcjonowaniu rodziny, często wręcz o jej kryzysie. Rodzina uznawana jest jednak niezmiennie za najważniejszą komórkę społeczną, a w konsekwencji za dobro, które należy chronić. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera pomoc oraz praca socjalna z rodziną doświadczającą takich negatywnych zjawisk jak bezrobocie, ubóstwo, sieroctwo. Na problemy te nakładają się także inne zjawiska o różnym pochodzeniu i charakterze, do których można zaliczyć liczny wzrost rodzin trwale lub czasowo niepełnych, liberalizacja poglądów w dziedzinie etyki, zawężenie działalności kulturalnej członków rodziny na skutek postępującej pauperyzacji wielu polskich rodzin². Zjawiska te niejednokrotnie stają się przyczyną częściowej lub całkowitej dysfunkcji rodzin, prowadzącej do niewydolności, a często do patologii. W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabierają różnorodne oddziaływania socjalne oraz psychologiczno-pedagogiczne wspierające funkcjonowanie rodzin dysfunkcyjnych. Zgodnie z ww. ustawą rodzinnie przeżywającej trudności w wypełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych wójt zapewnia wsparcie, które w szczególności polega na:

- analizie sytuacji rodziny i środowiska rodzinnego oraz przyczyn kryzysu w rodzinie,
- wzmocnieniu roli i funkcji rodziny,
- rozwijaniu umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziny,
- podnoszeniu świadomości w zakresie planowania oraz funkcjonowania rodziny,
- pomocy w integracji rodziny,
- przeciwdziałaniu marginalizacji i degradacji społecznej rodziny,
- dążeniu do reintegracji rodziny.

Wspieranie rodziny jest prowadzone w formie pracy z rodziną i pomocy w opiece oraz wychowaniu dziecka. Realizuje się je za zgodą i z aktywnym udziałem samej rodziny, z uwzględnieniem jej zasobów własnych oraz źródeł wsparcia zewnętrznego³.

Wszystkie podejmowane działania mają zapobiegać odizolowaniu dzieci od rodziny naturalnej i umieszczaniu ich w opiece zastępczej. Zadanie to, zgodnie

¹ *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz.U. z 2017 r. poz. 697).

² Maj R. (2006). Współczesna rodzina jako podmiot pracy socjalnej. W: J. Kędzior, A. Ładyżyński, *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*. Toruń, s. 81.

³ *Ustawa...*, op. cit., art. 8.

z ustawą, spoczywa na władzy rządowej i samorządowej, także organizacjach pozarządowych funkcjonujących w systemie pomocy społecznej.

Jedną z takich organizacji pozarządowych funkcjonujących w polskim systemie opieki zastępczej jest Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce. Stowarzyszenie powstało we wrześniu 1991 r. na mocy postanowienia Sądu Wojewódzkiego w Warszawie. Zgodnie ze statutem jest organizacją prywatną, apolityczną, powołaną z inicjatywy społecznej, której głównym celem jest wspieranie, rozpowszechnianie i urzeczywistnianie idei Wiosek Dziecięcych SOS w Polsce, zgodnie z zasadami Hermanna Gmeiner. Obowiązujący aktualnie statut Stowarzyszenia z roku 2012 określa zadania Stowarzyszenia⁴, do których należą:

1. zakładanie i prowadzenie wiosek dziecięcych:
 - rozpowszechnianie idei wiosek dziecięcych w szerokich kręgach społeczeństwa poprzez wydawanie publikacji, organizowanie wystaw, imprez, współpracę z radiem, telewizją oraz innymi środkami przekazu, dobór wychowawców – matek SOS i współpracowników do wiosek dziecięcych, prowadzenie dla nich kursów i szkoleń,
 - przyjmowanie dzieci do wiosek, sprawowanie opieki nad nimi,
 - nawiązywanie kontaktów z państwowymi i prywatnymi instytucjami dla osiągnięcia pomyślnego współpracy ze Stowarzyszeniem, by budzić i wspierać zrozumienie dla celów jego działania,
 - zbieranie środków na działalność statutową, między innymi poprzez organizowanie akcji zbierania darów, propagowanie ofiarności społecznej, pozyskiwanie patronów i darczyńców, a także prowadzenie działalności gospodarczej,
2. zakładanie i prowadzenie domów młodzieży i wspólnot mieszkaniowych:
 - przygotowywanie młodzieży do samodzielności,
 - organizowanie programów doradztwa zawodowego,
 - organizowanie kursów i szkoleń podnoszenia kwalifikacji młodzieży,
3. działalność na rzecz społeczeństwa:
 - zakładanie i prowadzenie ośrodków socjalnych,
 - zakładanie i prowadzenie szkół Hermanna Gmeiner i ośrodków kształcenia zawodowego,
 - zakładanie i prowadzenie niepublicznych szkół służących pracownikom SOS, młodzieży SOS i potrzebom edukacyjnym środowiska,
 - organizowanie i prowadzenie punktów doradztwa, kursów i szkoleń dla młodzieży i dorosłych z terenów „popegeerowskich”, dotyczących ich problemów, w szczególności w celu: zapobiegania dysfunkcjom społecznym, zwiększania samodzielności życiowej młodzieży, aktywizacji zawodowej, podnoszenia kwalifikacji oraz zwiększania mobilności i szans na rynku pracy, integracji społecznej,

⁴ Kowalski W. (1999). *Wioski Dziecięce w świecie i w Polsce 1949–1999*. Kraśnik, s. 153

- organizowanie wypoczynku i czasu wolnego dla dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych i dotkniętych ubóstwem,
- organizowanie i prowadzenie spotkań z udziałem osób z rodzin dysfunkcyjnych i społeczności lokalnych w celu przełamania barier środowiskowych oraz zapobiegania i zwalczania procesów marginalizacji osób z rodzin dysfunkcyjnych,
- tworzenie ośrodków pomocy społecznej dla dzieci i matek chorych lub które dotknęły inne nieszczęścia,
- tworzenie ośrodków doradztwa w celu pomocy dzieciom, młodzieży, dorosłym i młodym matkom w umożliwieniu im przebywania w bezpiecznym i zdrowym otoczeniu,
- tworzenie wakacyjnych kolonii dla dzieci z wiosek dziecięcych SOS oraz organizowanie wypoczynku i kolonii wakacyjnych dla dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych oraz dotkniętych ubóstwem, nawiązujących do ich indywidualnych potrzeb i możliwości.⁵

Z przedstawionych zadań Stowarzyszenia wynika, że zajmuje się ono nie tylko wioskami dziecięcymi SOS, ale także propagowaniem i opracowywaniem programów wartościowych wychowawczo i społecznie. Programy te realizowane są w konkretnych środowiskach lokalnych. Ich celem jest przede wszystkim udzielanie pomocy dzieciom objętych ryzykiem utraty opieki ze strony rodziny biologicznej.

Stowarzyszenie w latach 2012-2016 realizowało programy umacniania rodzin w czterech głównych ośrodkach w kraju: w Lublinie, w Biłgoraju, w gminie Skórzec koło Siedlec oraz w Karlinie. Są to miejscowości bezpośrednio lub pośrednio związane z funkcjonowaniem wiosek dziecięcych SOS. Realizacja powyższych programów odbywa się w oparciu o umowy zawarte z samorządami lokalnymi, a także partnerstwa z innymi instytucjami działającymi na rzecz rodzin i ich dzieci, takich jak szkoły, sądy rodzinne, ośrodki pomocy społecznej, policja oraz inne organizacje pozarządowe.

W 2012 r. w wyniku realizowanych programów umacniania rodziny ponad 800 dzieci z 333 rodzin wychowywało się w środowisku rodzinnym. W rodzinach tych wsparcie otrzymały także 133 osoby pełnoletnie mieszkające razem z rodzicami. Realizowane programy wsparcia podniosły kompetencje wychowawcze i opiekuńcze objętych nimi rodzin: 17 rodzin nabyło umiejętności samodzielnego prowadzenia domu i przygotowywania dzieci do dorosłego życia.

Najstarszą placówką funkcjonującą w ramach programu umacniania rodziny jest świetlica „Jutrzenka” w Lublinie. W latach 2012-2016 obejmowała ona wsparciem przede wszystkim rodziny zamieszkujące dzielnicę Czuby w Lublinie. Główne jej działania na rzecz dzieci zogniskowane były na ich wsparciu edukacyjnym, organizacji zajęć rozwijających, pomocy socjalnej i psychologicznej, a także

⁵ Statut Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce; <https://soswioskidzieciece.pl/images/PDF/Statut.pdf>.

wspieraniu zdrowotnym. Placówka opieką i pomocą objęła również rodziców. Praca z nimi miała na celu poprawę ich funkcjonowania, kształtowanie właściwych postaw rodzicielskich i społecznych. Pracownicy programu w oparciu o plany rozwoju rodziny organizowali spotkania z psychologiem, dietetykiem, seksuologiem, a także kształtowali umiejętności rodzicielskie poprzez porady i konsultacje indywidualne, udzielane bezpośrednio w domach wspieranych rodzin.

Zadania realizowane przez świetlicę uwzględniono w strategii rozwiązywania problemów społecznych Lublina, opracowanej przez Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie. Świetlica podpisała umowę z władzami samorządowymi na dofinansowanie jej działań w latach 2013-2016⁶. Przyjęty program umacniania rodziny obejmował następujące zadania:

- zapewnienie warunków do realizacji potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży,
- ocenę aktualnej sytuacji dziecka i rodziny w celu ukierunkowania pracy dydaktyczno-opiekuńczej z dzieckiem,
- pomoc edukacyjną realizowaną we współpracy z pracownikami szkół, do których uczęszczają dzieci i młodzież,
- organizację zajęć plastyczno-technicznych, a także zajęć z zakresu praw dziecka, dotyczących tematyki finansowo-profilaktycznej, integracyjnej, komputerowej oraz sportowej,
- realizację programów dożywiania,
- pomoc materialną w postaci artykułów szkolnych i żywnościowych.

Program obejmował także cele związane z poprawą funkcjonowania rodziców, ich postaw rodzicielskich i pełnienia ról społecznych, zakładał również bezpośrednią pracę z rodziną w domu, ukierunkowaną na kształtowanie umiejętności prowadzenia gospodarstwa domowego. W swoich założeniach przewidywał również aktywną i systematyczną współpracę z innymi organizacjami i instytucjami mającymi wpływ na poprawę sytuacji rodzin objętych wsparciem. Dotyczyło to szkół, do których uczęszczali podopieczni placówki, współpracy z ośrodkami pomocy społecznej (pracownicy socjalni, kuratorzy sądowi), jak też organizacji pozarządowych udzielających pomocy (kluby AA). Placówka Wsparcia Dziennego „Jutrzanka” w Lublinie, realizując program w latach 2012-2016, osiągnęła znaczące rezultaty.

Efekty uzyskane w roku 2012 (praca z 44 rodzinami, w których wychowywało się 93 dzieci):

- 81,8% korzystało z programu dożywiania,
- 100% beneficjentów objęto programem ubezpieczeń zdrowotnych,
- zrealizowano 139 wizyt domowych mających na celu podniesienie kompetencji rodzinnych,
- pomoc materialną uzyskały 24 rodziny.

Rezultaty osiągnięte w 2013 roku (wsparciem objęto 62 dzieci z 30 rodzin):

⁶ Raporty Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce w latach 2012-2016; <https://wioskisos.org/statut-i-raporty/>.

- 94% podopiecznych uzyskało promocję do następnej klasy,
- zorganizowano dożywianie dla 100% uczestników programu,
- odbyto 226 spotkań z rodzicami,
- przekazano pomoc materialną 18 rodzinom,
- organizowano imprezy środowiskowe promujące program, w których uczestniczyło 212 dzieci.

Należy dodać, że w 2013 r. program uzyskał wsparcie finansowe w postaci grantów, realizując projekt terapeutyczny przeciwdziałający agresji „Można inaczej”, a także projekt „Otwieramy drzwi do świata sportu”.

Z kolei w 2014 r. wsparciem objętych zostało 36 rodzin oraz 85 dzieci. Głównym celem było przeciwdziałanie separacji dziecka od rodziny w dochodzeniu do samodzielności. Pomoc w nauce skierowano do wszystkich uczestników programu, 96,72% podopiecznych uzyskało promocję do następnej klasy. Szczególną uwagę zwrócono na zajęcia korekcyjne i wyrównawcze, w których uczestniczyło 41 dzieci. Zrealizowano szereg spotkań dotyczących praw dziecka. W latach 2015-16 założenia programu dotyczące umacniania rodziny były podobne. Bezpośrednim wsparciem w roku 2015 objętych zostało 36 rodzin i 74 dzieci, a w 2016 również 36 rodzin, w których wychowywało się 79 dzieci.

Świetlica „Jutrzenka” w Lublinie jest placówką prowadzącą od 2004 r. wszechstronną działalność na rzecz zapobiegania odchodzenia dzieci z rodziny do systemu pieczy. Doskonale wpisuje się ona w system wsparcia rodziny wynikający z ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej⁷.

Stowarzyszenie SOS prowadzi programy umacniania rodziny także w gminie Biłgoraj. Realizowane są w małych wsiach, w których funkcjonują placówki wsparcia dziennego. W 2012 roku realizacją programu objętych zostało 126 rodzin z liczbą 291 dzieci, a w 2013 r. 123 rodziny wychowujące 303 dzieci. Realizacja programu dotyczyła głównie⁸:

- pomocy edukacyjnej (98% dzieci otrzymało promocję do następnej klasy),
- wspierania rozwoju dzieci i młodzieży poprzez organizowanie zajęć dydaktycznych rozwijających zainteresowania i uzdolnienia,
- udzielania wsparcia psychologicznego, jak też zdrowotnego dzieciom i ich rodzicom,
- pomocy żywieniowej dla dzieci.

Program uwzględniał także wsparcie dla rodziców. Realizowany był w oparciu o plan rozwoju rodziny i obejmował organizację warsztatów umiejętności rodzicielskich, spotkań ze specjalistami (psycholog, prawnik), zajęcia aktywizacji zawodowej, w tym również zajęcia psychoedukacyjne. W 2013 r. program umacniania rodziny w gminie Biłgoraj podpisało 7 organizacji partnerskich deklarujących dwustronną współpracę na rzecz dziecka i rodziny. Psycholog uczestniczący

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

w realizacji programu był członkiem gminnego zespołu interdyscyplinarnego ds. przeciwdziałania przemocy w rodzinie.

W latach kolejnych 2014-2016 program ukierunkowano na wzbogacanie dotychczasowych form pracy z dzieckiem i rodziną. W świetlicach zlokalizowanych w Bukowej Gromadzie oraz Woli Dereźniańskiej z bogatej oferty różnorodnych zajęć korzystało średnio około 300 dzieci. W 2016 roku pracownicy programu szczególnie nacisk położyli na budowanie i rozwijanie umiejętności rodzicielskich (w zakresie sprawowania opieki nad dziećmi i wychowania) oraz prowadzenie gospodarstwa domowego. Wspierano rodziców i opiekunów, kształtując ich praktyczne umiejętności sprawowania opieki nad dziećmi, ucząc zaspokajania potrzeb bytowych, emocjonalnych, intelektualnych, społecznych i duchowych. Zorganizowano warsztaty rozwoju osobistego oraz zajęcia „Jak być dobrym rodzicem”. Grupa rodziców dzieci w wieku przedszkolnym otrzymała wskazówki i rady, jak wspomagać rozwój dzieci młodszych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na prawa dziecka. Podczas warsztatów z dietetykiem, realizowanych w ramach projektu „Żółty talerz”, rodzice uczyli się zasad zdrowego żywienia dzieci. Ważnym elementem pracy z rodzinami była wspólna analiza budżetów rodzinnych, w tym umiejętne gospodarowanie środkami finansowymi, a także aktywizacja zawodowa rodziców poprzez udział w warsztatach z udziałem pracowników Urzędu Pracy w Biłgoraju, pomoc w napisaniu CV, jak również stałe motywowanie do poszukiwania pracy. Praca z rodziną dotyczyła także kształtowania umiejętności organizowania i spędzania czasu wolnego z dziećmi. Zachęcano rodziny do udziału w piknikach rodzinnych z okazji różnorodnych uroczystości⁹. Programy umacniania rodziny realizowane w gminie Biłgoraj, jednym z najbiedniejszych regionów wschodniej Polski, miały szczególne znaczenie dla trwałości funkcjonowania tych rodzin.

Kolejnym ośrodkiem, w którym realizowano programy umacniania rodziny była gmina Skórzec koło Siedlec. W ramach programu w latach 2012-2013 objętych zostało opieką ponad 250 dzieci pochodzących z 93 rodzin. W latach 2014-2015 liczba dzieci objętych opieką znacznie wzrosła i wynosiła ponad 300. W placówkach wsparcia dziennego prowadzonych w ramach programu systematycznie wspierany był rozwój dzieci. W realizowanych formach programu szczególną uwagę zwrócono na rodziny wielodzietne, w których wychowywało się od 3 do 11 dzieci. Pomoc i wsparcie dotyczyły rozwiązywania różnorodnych problemów, szczególnie socjalnych, opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych. Rodziny objęte programem otrzymywały systematyczną pomoc psychologiczną, a także wsparcie ze strony kuratorów sądowych i pracowników służby zdrowia. Realizatorzy programu uzyskiwali granty na realizację konkretnych projektów (np. „Bezpieczne dzieciństwo”, „Bezpieczny start”). Dzięki pozyskanym środkom

⁹ Raporty roczne Stowarzyszenia SOS z lat 2014-2016; <https://wioskis.org/statut-i-raporty/>.

rozwijano pracę środowiskową, szczególnie w zakresie realizacji programu przeciwdziałania przemocy wobec dzieci w wieku 3-6 lat¹⁰.

W roku 2016 nastąpiło znaczne ożywienie i wzbogacenie działań realizowanych w ramach programu. Wynikało to z odpowiedzi na zapotrzebowanie środowisk lokalnych.. Opieką i wsparciem objętych zostało 121 rodzin oraz 372 dzieci i młodzieży.

Program umacniania rodziny funkcjonował w analizowanym okresie nie tylko w gminie Skórzec, ale również w gminie Domanice. Z dniem 1 stycznia 2016 r. rozpoczęła działalność Placówka Wsparcia Dziennego „Promyk” w Domanicach, z filią w Olszycu Szlacheckim. Powstała ona w wyniku dobrej współpracy władz samorządowych gminy i Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce. Świetlica objęła swoją działalnością 21 rodzin i 62 dzieci. Realizowane programy, zarówno w gminie Skórzec, jak i Domanice, obejmowały szeroką współpracę z innymi organizacjami, a także wolontariuszami (np. z uczelni medycznych), co umożliwiało organizację różnorodnych zajęć mających na celu doskonalenie umiejętności wychowawczych rodzin. Były to zajęcia z zakresu profilaktyki uzależnień i profilaktyki zdrowotnej, a także wspomniany wcześniej projekt Kulczyk Foundation („Żółty talerz”), który zapewniał dzieciom zbilansowany posiłek, a ich rodzinom nabywanie umiejętności zdrowego odżywiania. Różnorodne i aktywne działania podejmowane w ramach programów umacniania rodziny przynosiły konkretne i wymierne efekty. W 2016 r. 19 rodzin, w których wychowywało się 40 dzieci, usamodzielniało się. Uznano, że wymienione rodziny są gotowe do samodzielnego funkcjonowania oraz sprawowania opieki nad dziećmi¹¹.

Ostatnim z czterech ośrodków, w którym funkcjonują programy umacniania rodziny realizowane przez Stowarzyszenie SOS, jest Karlino. Programem objęto rodziny z czterech miejscowości: Karlino, Mierzyno, Karścino i Lubiechowo. W latach 2012-2013 otoczono pomocą i wsparciem 250 dzieci z ponad 100 rodzin, w znacznej części żyjących na skraju ubóstwa oraz dysfunkcyjnych, głównie z problemem alkoholowym i stosowaniem przemocy. Teren oddziaływania programu to dawne gospodarstwa popegeerowskie, które ukształtowały w mieszkańcach, a tym samym w rodzinach, nastawienie roszczeniowe i postawę bezradności życiowej. Dlatego bardzo ważnym elementem realizowanych przedsięwzięć jest pomaganie wyzwalające siłę samych rodzin, kształtujące ich samodzielność i pobudzające aktywność, by zmniejszyć uzależnienie tych rodzin od instytucji pomocy społecznej. Główne formy wsparcia i pomocy realizowane w programie to:

- pomoc żywieniowa i wsparcie medyczne,
- pomoc edukacyjna dla dzieci (96,4% dzieci otrzymało promocję do następnej klasy),
- pomoc psychologiczno-prawna,

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

- organizacja zajęć dodatkowych rozwijających uzdolnienia i zainteresowania dzieci oraz zajęć socjalizujących¹².

W celu poprawy jakości pracy na rzecz rodziny zwiększono intensywność współpracy z partnerami programu, a przede wszystkim z nauczycielami w szkołach i pedagogami szkolnymi, psychologami, funkcjonariuszami policji. Pracownicy programu to członkowie zespołu interdyscyplinarnego ds. przeciwdziałania przemocy w rodzinie, działającego na terenie gminy Karolino. W efekcie realizowanych działań w 2014 roku 11 rodzin opuściło program i samodzielnie zaczęło rozwiązywać swoje problemy.

Program Stowarzyszenia SOS został włączony do powiatowego partnerstwa na rzecz rodziny obejmującego 20 partnerów w projekcie „Razem dla Rodziny”, realizowanym w Białogardzie. W 2014 roku, oprócz dotychczasowych lokalizacji, programem objęte zostały również rodziny z trzech małych wsi: Daszewa, Pobłocia i Krukowa. W latach 2015-2016 program wsparcia akcentował głównie te formy oddziaływania, które umożliwiały usamodzielnienie rodzin dysfunkcyjnych. Prowadzone były konsultacje i porady mające na celu rozwój kompetencji rodzicielskich. Organizowano warsztaty dla rodziców pt. „Mądre wychowanie”, zarówno w godzinach rannych, jak i popołudniowych. Ważnym zadaniem było przeciwdziałanie różnorodnym uzależnieniom, a w szczególności od alkoholu. W czasie zajęć z rodzicami starano się uświadomić im zagrożenia, jakie niesie alkoholizm, i motywować do podjęcia leczenia i zmian funkcjonowaniu. Podczas pracy z rodzicami podejmowano również zagadnienia dotyczące aktywizacji zawodowej i walki z bezrobociem. Dużym wsparciem dla rodzin objętych programem okazały się placówki wsparcia dziennego funkcjonujące w Karlinie, Krukowie, Lubiechowie i Karścinie. Systematyczną opieką i pomocą objęto ponad 100 dzieci, które odrabiały tam lekcje, nadrabiały zaległości szkolne, uczęszczały na zajęcia z jęz. angielskiego i niemieckiego, korzystały z zajęć rozwijających ich zainteresowania i talenty, głównie zajęć teatralnych, plastycznych, technicznych, sportowych, wokalnych, muzycznych, komputerowych, kulinarnych. Świetlice wsparcia dziennego aktywnie włączyły się w program obchodów 10-lecia Wioski Dziecięcej SOS w Karlinie, które miały miejsce w 2015 roku¹³.

Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięcej w Polsce oprócz programów wspierania rodziny prowadzi także krótkoterminową opiekę nad dziećmi, które w trybie interwencyjnym zostały odebrane rodzicom i umieszczone w placówce czasowej. Stowarzyszenie prowadzi trzy takie placówki¹⁴: w Biłgoraju („Puchatek” I i II oraz Rodzinny Dom Czasowego Pobytu „Sindbad” w Ustroniu). W latach 2012-2016 w placówkach tych przebywało: w 2012 r. – 64 dzieci, w roku 2013 – 56 dzieci, w 2014 – 57, w 2015 – 59, a w 2016 r. – 51 dzieci. Dzieci przyjmowane do placówek czasowego pobytu, zarówno w Biłgoraju, jak i w Ustroniu, wymagały

¹² Raporty roczne..., op. cit.

¹³ Ibidem, 2015-2016.

¹⁴ Kowalski W. (2011). *Wioski Dziecięce SOS w systemie opieki zastępczej*. Lublin, s. 314.

szczególnego wsparcia i pomocy specjalistycznej. Pracownicy ww. domów ściśle współpracowali z rodzinami pochodzenia dzieci. Rodzice korzystali z możliwości odwiedzania swoich dzieci, także dzieci mogły odwiedzać swoje domy rodzinne. Rodziny dzieci włączone zostały w proces planowania pomocy dziecku, co wydatnie wpłynęło na wzrost zaangażowania w utrzymanie systematycznej współpracy. W czasie pobytu dzieci prowadzono diagnozę we współpracy z terenowymi poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Dzieci korzystały z zajęć grupowych socjoterapeutycznych i psychologiczno-edukacyjnych. Prowadzono także indywidualne oddziaływania w postaci terapii wspierającej, konsultacji i porad psychologicznych. Dzieci uczestniczyły w różnorodnych zajęciach wspierających ich rozwój. Mając na uwadze interwencyjny charakter funkcjonujących placówek, pracownicy ściśle współpracowali z sądami rodzinnymi, jednostkami pomocy społecznej oraz innymi instytucjami zajmującymi się problemami dziecka i rodziny. Na bieżąco przebiegała współpraca ze szkołami, do których uczęszczały dzieci, pracownicy placówek pozostawali w stałym kontakcie z wychowawcami klas. Zgodnie z obowiązującymi przepisami dotyczącymi oceny realizacji planów pomocy dziecku, co pół roku, każdorazowo po przyjęciu nowego dziecka, odbywały się posiedzenia zespołów ds. okresowej oceny sytuacji dziecka, w których uczestniczyli rodzice dzieci i ich krewni oraz przedstawiciele sądów, centrum pomocy rodzinie, pracownicy socjalni i asystenci rodzin z ośrodków pomocy społecznej, nauczyciele oraz inne osoby zajmujące się na co dzień pracą z dziećmi i rodziną. Wszystkie podejmowane działania miały główny cel – w trakcie tego krótkotrwałego pobytu otoczyć dzieci troskliwą opieką i wsparciem w procesie oczekiwania na decyzję sądu rodzinnego o ich dalszym losie.

W latach 2012-2016 – w wyniku szeroko prowadzonej współpracy z rodzinami pochodzenia, sądami, ośrodkami pomocy społecznej i ośrodkami adopcyjnymi – 19 dzieci powróciło do swoich rodzin, 15 zostało skierowanych do adopcji. Pozostałe dzieci umieszczono w różnych formach opieki zastępczej (rodziny zastępcze, wioski dziecięce SOS, rodzinne domy dziecka)¹⁵. Działania instytucji powołanych do pomocy ukierunkowane są jednak przede wszystkim na wzmacnianie zdolności i możliwości rodzin biologicznych do opieki i wychowania własnych dzieci. Postępowanie takie uzasadnia się tym, że każdemu dziecku przysługuje prawo do wzrastania w naturalnym środowisku rodzinnym, w myśl zasady, że „rodzinę ma się jedną”, wszystko, co inne, pozostaje zawsze „zastępcze”. Aby uczynić możliwym wzrastanie w rodzinach biologicznych, współpracuje się z rodzinami dzieci oraz z przedstawicielami władz lokalnych mających wpływ na poprawę sytuacji tych rodzin.

Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce bardzo aktywnie zajmuje się także promowaniem wiedzy o prawach dziecka i „umacnianiem” rodzin zagrożonych dysfunkcją. Należy także podkreślić, że Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce ściśle współpracuje z różnorodnymi instytucjami na rzecz

¹⁵ Ibidem.

promocji praw dziecka, są to organizacje takie jak: UNICEF, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Helsińska Fundacja Praw Człowieka czy Fundacja „Dzieci Niczyje”. Bierze też udział w międzynarodowych projektach dotyczących opieki zastępczej¹⁶.

Bibliografia

1. Kowalski W. (1999). *Wioski Dziecięce w świecie i w Polsce 1949-1999*. Kraśnik.
2. Kowalski W. (2011). *Wioski Dziecięce SOS w systemie opieki zastępczej*. Lublin.
3. Łobocki M. (2011). *O SOS Wioskach Dziecięcych*. Kraków.
4. Maj R. (2006). Współczesna rodzina jako podmiot pracy socjalnej. W: J. Kędzior, A. Ładyżyński, *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*. Toruń.
5. Raporty roczne Stowarzyszenia SOS z lat 2014-2016; <https://wioskisos.org/statut-i-raporty/>.
6. Raporty Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce w latach 2012-2016; <https://wioskisos.org/statut-i-raporty/>.
7. *Statut Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce*; <https://soswioskidzieciece.pl/images/PDF/Statut.pdf>.
8. *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz.U. z 2017 r. poz. 697).

¹⁶ Łobocki M. (2011). *O SOS Wioskach Dziecięcych*. Kraków, s. 132.

Karolina Kusiak, Leszek Szewczyk, Anna Włoszczak-Szubda

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Czynniki biopsychospołeczne a częstość spożywania alkoholu wśród młodzieży

Biopsychosocial factors and the frequency of alcohol consumption among young people

Streszczenie

Wyniki różnego rodzaju badań naukowych i społecznych pokazują, jak bardzo alkohol zagościł w naszym życiu codziennym. Wzrasta liczba młodych ludzi sięgających po alkohol. Przeprowadzone badania miały na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie o częstotliwość spożywania alkoholu przez młodzież licealną i gimnazjalną, a także wyodrębnienie czynników, które warunkowały częstotliwość sięgania po alkohol we wskazanych grupach. Badania zrealizowano w grudniu 2017 r. wśród 30 uczniów Gimnazjum w Majdanie Nepryskim oraz 30 uczniów I Liceum Ogólnokształcącego w Biłgoraju. W pracy wykorzystano ankietę własną składającą się z 25 pytań oraz test POSIT. Uzyskane dane poddano analizie statystycznej, której wyniki pokazały, iż licealiści zdecydowanie częściej sięgają po alkohol niż gimnazjaliści. Rodzice coraz częściej dają młodzieży przyzwolenie na spożywanie alkoholu. Im lepsze relacje z rodzicami mają młodzi ludzie, tym częstsze jest ich sięganie po alkohol. Ta sama tendencja dotyczy warunków socjalno-bytowych: osoby określające swoje warunki jako bardzo dobre sięgają po alkohol częściej niż osoby żyjące w warunkach zadowalających lub złych.

Summary

The results of various types of scientific and social research show how much alcohol has entered our daily lives. The number of young people reaching for alcohol is increasing. This work aimed at answering the question about the frequency of alcohol consumption by high school and middle school youth, as well as the identification of factors that conditioned the frequency of reaching for alcohol in the indicated groups. The research was carried out in December 2017 among 30 students of the Gymnasium in Majdan Nepryski and 30 students of the First High School in Biłgoraj. The study was based on a personal questionnaire consisting of 25 questions and a POSIT test. The obtained data was subjected to statistical analysis, the results of which showed that high school students more often use alcohol than junior high school students. Parents are increasingly giving young people permission to drink alcohol. The younger people have better relationships with their parents, the more frequent they are to reach for alcohol. The same tendency concerns social and living conditions: people who describe their conditions as very good, reach for alcohol more often than people who live in satisfactory or bad conditions.

Słowa kluczowe: czynniki biopsychospołeczne, alkoholizm, dzieci, młodzież

Keywords: biopsychosocial factors, alcoholism, children, adolescents

Wprowadzenie

Zjawisko alkoholizmu jest poważnym i powszechnym problemem, nieominającym także młodzieży. Zarówno w Polsce, jak i innych krajach europejskich dostrzega się zmiany w stylu picia młodzieży – spożywanie mocnych alkoholi, obniżający się wiek inicjacji alkoholowej, występujące ciągi pijackie czy łączenie alkoholu z narkotykami i lekami. Przyczynia się to między innymi do wzrostu przestępczości, przemocy, wypadków drogowych czy zaniedbywania obowiązków szkolnych. Najbardziej niepokojącym faktem jest to, iż młodzi ludzie nie dostrzegają niebezpieczeństw i pułapek związanych z sięganiem po alkohol. Powodów picia jest wiele: brak zaspokojenia podstawowych potrzeb człowieka, kompleksy, chęć zaimponowania innym, trudna sytuacja rodzinna, zaniżone poczucie własnej wartości. Młodzi ludzie sięgają po alkohol dla zabicia nudy czy po to, by zmanifestować swoją niezależność i bunt wobec dorosłych. Każdego z nas dotyka kryzys wywołujący negatywne stany emocjonalne, które staramy się przezwyciężyć. Możemy dokonać zmiany w sposób dojrzały, poprzez poradzenie sobie z problemem. Jednak spora część młodych ludzi, będących jeszcze w okresie formowania osobowości, sięga po łatwe rozwiązanie – dostępny pseudośrodek, jakim jest alkohol.

Zjawisko spożywania alkoholu przez młodzież

Słowo *alkohol* najprawdopodobniej pochodzi od któregoś z dwóch słów arabskich *al-kuhl* lub *al-ghoulco*, które w tłumaczeniu oznaczają: ‘drobny proszek’, ‘delikatny lub zły duch’. Alkohol towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów, pełniąc różne funkcje: psychologiczne, społeczne, fizjologiczne, a często również ekonomiczne i polityczne¹. Jego produkcja jest znana od czasów, gdy ludzie zaczęli uprawiać rolę i hodować bydło, czyli zaprzestali koczowniczego trybu życia. Dlatego śmiało można go nazwać najstarszym narkotykiem świata².

W Polsce podejście do problemu spożywania alkoholu zmieniało się w zależności od warunków społeczno-ekonomicznych i politycznych. Zmiana ustroju w Polsce w roku 1989 wpłynęła na zmiany zachowań i postaw społecznych, w tym odnoszących się do konsumpcji alkoholu. Nastąpiła zmiana w strukturze picia i wzrosła ilość wypijanego alkoholu³. Z badań przeprowadzonych przez Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie w 2003 roku, wynika iż ponad połowa polskich kobiet lubi wypić mocniejszy alkohol, podczas gdy w roku 1998 ponad 72% w ogóle po niego nie sięgało. W tej alkoholowej rewolucji nie chodzi o to, ile

¹ Woronowicz B. (2009). *Uzależnienia, geneza, terapia i powrót do zdrowia*. Poznań-Warszawa: Media Rodzina, s. 38–39.

² Chodkiewicz J. (2006). *Ile możesz wypić? O nałogach i ich leczeniu*. Gdańsk, s. 37.

³ Falewicz J. K. (1993). *ABC problemów alkoholowych*. Warszawa: PARPA, s. 20.

pijamy, ale kto pije i dlaczego. W dzisiejszych czasach kobiety bawią się tak samo jak mężczyźni, a młodzież podczas zabawy rywalizuje o to, kto jest w stanie wypić najwięcej⁴. Picie alkoholu przez młodzież uznawane jest za bardzo istotny problem naszego społeczeństwa. Ogólnie przyjmuje się, że najmniejsza nawet ilość alkoholu wypita przed szesnastym rokiem życia ma szkodliwy wpływ na organizm, a tymczasem grupa dzieci i młodzieży sięgających po alkohol jest coraz większa. Poważnym problemem jest funkcjonowanie swoistych norm alkoholowych, które dotyczą częstości, ilości oraz okoliczności, w jakich sięgamy po niego. Jeśli normy te są przekraczane, możemy mówić o społecznym przyzwoleniu na picie alkoholu⁵. Zgodnie z badaniami spożywanie alkoholu przed 15. rokiem życia zwiększa prawdopodobieństwo uzależnienia czterokrotnie, w przeciwieństwie do osób zaczynających po 20. roku życia. Eksperymenty i negatywne wzorce zachowań, jakie przejmują młody człowiek, bezpośrednio lub pośrednio działają na zdrowie. Może to doprowadzić do zaburzeń rozwoju, nie tylko w okresie dojrzewania, ale i późniejszym. Picie alkoholu może być jednym z takich zachowań⁶. Statystyki sporządzone przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych wskazują, iż wiek inicjacji alkoholowej i częstość sięgania po alkohol przez młodzież staje się zauważalnym problemem. Dodatkowo analizy rynkowe zwracają uwagę na zwiększenie konsumpcji piwa wśród nastolatków, co jest dodatkowym źródłem dochodów przemysłu piwowarskiego. Zagrożenie wystąpieniem choroby alkoholowej jest tym większe, im wcześniej zaczyna się alkohol spożywać.

W tym kontekście ważne jest pytanie o przyczyny sięgania przez młodzież po alkohol. Powodów takiego stanu rzeczy jest wiele. Każda osoba ma swoją historię i powody ucieczki w stan odurzenia⁷. Dla znaczącej liczby młodych ludzi picie jest swoistym symbolem dorosłości, aktem niezależności. Brak kontroli, jak również surowa, niekonsekwentnie stosowana dyscyplina, a także uboga komunikacja w rodzinie są istotnie z tym związane. Spożywanie alkoholu przez młodzież w obecności dorosłych i za ich przyzwoleniem, np. podczas świąt czy innych uroczystości rodzinnych, a nawet wznoszenie toastów napojami bezalkoholowymi utrwala przekonanie, że picie alkoholu jest nieodłącznym elementem celebrowania świąt czy uroczystości. Tak więc rodzice wykazujący aprobatę dla picia alkoholu przez ich dzieci mają negatywny wpływ na ich postawy, przyczyniając się m.in. do rozwoju zachowań ryzykowanych związanych z alkoholem. Z prowadzonych badań wynika, że ponad 90% nastolatków otrzymało swój pierwszy kieliszek alkoholu właśnie od rodziców. Poza tym konsumpcja przez rodziców nawet małej ilości alkoholu bez konkretnej okazji, np. w domu oraz podczas spotkań

⁴ Bonda K. (2004). Na szklance szminki ślad. *Newsweek*, nr 47.

⁵ Pacewicz A. (1997). *Jak pomóc dziecku nie pić*. Warszawa: PARPA, s. 8–12.

⁶ Boćwińska-Kulik B. (2006). Picie problemowe alkoholu a zadania rozwojowe wieku dorastania. *Opieka. Wychowanie. Terapia*, nr 1-2, s. 5.

⁷ Mrozek K. (2003). Młodzież a alkohol. *Wychowawca*, nr 12, s. 20.

ze znajomymi, też utrwała taki wzorzec postępowania⁸. Kolejnym powodem sięgania po alkohol jest jego łatwa dostępność, dlatego uważany jest za najczęstszą używkę młodzieży. Innym ważnym motywem są trudne sytuacje życiowe – alkohol pozwala uwolnić się od ich przeżywania. Dodatkowo młodzież wymienia jeszcze inne powody, które możemy podzielić na trzy kategorie:

- powody osobiste (np. potrzeba rozluźnienia się, chęć zapomnienia o problemach);
- powody społeczne (związane z relacjami, np. ośmielający wpływ alkoholu pomaga w kontaktach z rówieśnikami);
- presja rówieśników⁹.

Jak wygląda skala zjawiska spożywania alkoholu przez młodzież na liczbach? W ramach europejskiego programu badań ankietowanych w roku 2003 przeprowadzono w szkołach badania na temat używania alkoholu i narkotyków (ESPAD). Wynika z nich, iż 92% uczniów gimnazjów przyznaje się do picia alkoholu. Do sytuacji, w której w ciągu ostatniego roku doszło do upicia przyznaje się prawie połowa nastolatków, w tym 58% chłopców i 40% dziewcząt. Do upicia się mającego miejsce w ciągu trzydziestu dni poprzedzających badanie przyznaje się 39% uczniów oraz 27% uczennic. Jeśli chodzi o częstość spożywania alkoholu, to aż 43,8% gimnazjalistów deklaruje sięganie po alkohol kilka razy w tygodniu, jeden na czterech pije raz w tygodniu (25,3%), 15,4 % to osoby pijące raz na miesiąc, 0,6% kilka razy w miesiącu, 11,1% kilka razy w roku, a tylko 3,8% piętnastolatków wybiera abstynencję. Dodatkowo obniża się wiek inicjacji alkoholowej. Według najnowszych badań 50,3% chłopców, 38% dziewcząt sięga po alkohol przed dwunastym rokiem życia. Widoczna jest szybko przesuwająca się granica eksperymentowania z alkoholem: w latach 60., 70. i 80. XX wieku do spożywania napojów alkoholowych przyznawało się tylko 50% nastolatków, dziś do kontaktu z alkoholem przyznaje się już 98% uczniów ponadgimnazjalnych¹⁰.

Badania przeprowadzone w 2015 wskazują, że próbę picia miało za sobą 83,8% gimnazjalistów i 95,8 uczniów szkół średnich. W ciągu ostatnich 12 miesięcy z napojem alkoholowym miało do czynienia 71,7% młodszych uczniów i 92,7% uczniów starszych. Widoczny jest spadek odsetka często pijących gimnazjalistów¹¹.

⁸ Jarczyńska J. (2006). Postawy rodziców wobec picia alkoholu przez dorastające dzieci. *Remedium*, nr 11, s. 29.

⁹ Anderson P., Baumberg B. (2007). *Alkohol a młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo PARPAMEDIA, s. 20–2.

¹⁰ Kowalewski I., Banach M. (2014). *Alkohol wśród młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo SCRIPTUM.

¹¹ Sierosławski J. (2015). *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną*. Warszawa.

Czynniki warunkujące częstość sięgania po alkohol

W Polsce coraz większa liczba coraz to młodszych osób sięga po napoje alkoholowe, zaburzając w ten to sposób swój rozwój fizyczny oraz psychospołeczny, a zarazem wchodząc na śliską drogę uzależnień. Pierwszym podstawowym czynnikiem mającym wpływ na częstość sięgania po alkohol są obyczaje i postawy społeczne. Jak pisze Cz. Cekiera, „rozpowszechnienie istotnych problemów, które są związane z alkoholem ma integralnie ścisły związek z obyczajowością oraz postawami społecznymi względem picia alkoholu, a zatem z czynnikami kulturowymi. Spotykać można bowiem kultury z dominującymi wzorcami abstynencji (np. kultura islamu) lub też kultury, gdzie zjawisko pijaństwa połączone jest z tolerancją dla indywidualnych przypadków (np. w polskim lub holenderskim społeczeństwie). Funkcjonują również kultury, w których akceptuje się picie alkoholu, ale przy jednoczesnej kontroli, np. w zbiorowości żydowskiej”¹².

Przez bardzo wiele lat popularną koncepcją, która „tłumaczyła” motyw sięgania po alkohol, była teza mówiąca o redukcji napięcia. Wedle niej efekty picia alkoholu pozytywnie są odczuwane z uwagi na fakt, że alkohol redukuje napięcie emocjonalne. Sformułowano ją na podstawie badań, które wykazywały, że alkohol wyraźnie osłabia bezpośrednią reakcję na stres i zmniejsza napięcie będące jego skutkiem. „Równocześnie kwestią bezsporną jest fakt, że powodem napięcia może być także bardzo wiele innych czynników, takich jak np. kłopoty ekonomiczne czy problemy zawodowe lub rodzinne”¹³. Jak twierdzi L. Cierpiałkowska, „alkohol może być traktowany przez osoby posiadające predyspozycje do uzależnienia jako środek, który ułatwia im funkcjonowanie i zarazem środek łagodzący ból egzystencjalny. W miarę nadużywania alkoholu częstokroć zdarza się, iż dobre samopoczucie następuje bezpośrednio po jego uśmierzeniu przy pomocy etanolu. Sukcesywnie słabnąca odporność na negatywne emocjonalne stany zaczyna być systematycznie «wspierana» poprzez sam alkohol, który staje się z czasem jedynym źródłem osiągania pozytywnych stanów emocjonalnych. Szczególnie istotne znaczenie ma środowisko rodzinne, które może odpowiednio zwiększać lub też ograniczać możliwości sięgania po alkohol. Środowisko to może tworzyć korzystne warunki do prawidłowego rozwoju swych członków lub też stwarzać ryzyko uzależnienia. W tym też kontekście ważną rolę przypisuje się tzw. dziedziczeniu społecznemu. Polega ono na stosowaniu w trakcie dorosłego życia norm oraz zwyczajów, które obowiązują w domu rodziców. Jednocześnie wiele badań potwierdziło, że młodzież sięgająca po alkohol pochodzi z rodzin, w których jedno lub też oboje rodziców byli alkoholikami lub z rodzin abstynenckich”¹⁴.

¹² Cekiera C. (2001). *Ryzyko uzależnień*. Lublin: TN KUL, s. 27.

¹³ Cierpiałkowska L. (2000). *Alkoholizm, przyczyny, leczenie, profilaktyka*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, s. 34.

¹⁴ Raczkowska J. (2014). Nadużywanie alkoholu z zagrożeniem rozwoju młodzieży. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 2, s. 42.

Wielu specjalistów w dziedzinie resocjalizacji zauważa, iż młodzież zaczyna pić na ogół tym wcześniej, im poważniejsze problemy alkoholowe mają ich rodzice, im bardziej patogenne jest środowisko, w którym żyją.

Jak widać, jednym z najważniejszych czynników związanych z sięganiem po alkohol przez młodzież jest rodzina. „Rodzina stanowi naturalne środowisko życia dzieci i młodzieży i jako takie oddziałuje na nie socjalizująco (uspołeczniająco), tworząc warunki, które sprzyjają rozwojowi lub go hamują¹⁵. Brak więzi emocjonalnej, która powstaje w toku zaspokojenia potrzeb dziecka, ma wpływ na wiele zaburzeń, które występują u dzieci i młodzieży. Jak pisze I. Kukołowicz, „w wypadku alkoholizowania się młodzieży rodzina dostarcza pozytywnych wzmocnień w formie rodzinnego i towarzyskiego wzoru picia”¹⁶. Istotnym zatem czynnikiem wpływającym na sięganie po alkohol przez młodzież jest alkoholizowanie się samych rodziców. Ma to związek z faktem, iż atmosfera alkoholowego środowiska jest niezwykle stresogenna. Dotyczy to zwłaszcza nieporozumień i awantur, które naruszają mir domowy. „Dom alkoholowy” przestaje stanowić schronienie, gdzie można czuć się bezpiecznie, a kojarzony jest z lękiem, niepokojem i przykrymi przeżyciami życiowymi¹⁷.

Dziecko doświadcza negatywnych przeżyć, nie ma oparcia w rodzinie, zaczyna więc samo sięgać po alkohol. „Badania krajowe i zagraniczne jednoznacznie wykazują, że dzieci rodziców nadużywających alkoholu, które były świadkami bijatyk i widywały upitych rodziców, piją częściej i więcej niż inne”¹⁸.

Rodzice stanowią dla dzieci model do odwzorowywania. Od nich dzieci uczą się różnych nawyków, przejmują postawy i relacje w sytuacjach życiowych. Negatywnie działa dwuznaczna postawa rodziców, którzy z jednej strony zabraniają dziecku picia alkoholu, bo jest szkodliwy, a z drugiej – urządzają w domu, na oczach wychowanków, uroczystości, na których spożywa się mnóstwo napojów wysokoprocentowych¹⁹. Również wszelkie konflikty, separacja czy rozwód rodziców odznaczają swe piętno przede wszystkim na dzieciach. Rodzice zajęci załatwianiem spraw rozwodowych, jak gdyby zapominają o swoich pociechach, które całą sytuację odbierają jako osobistą tragedię życiową. Uciekają one od nerwowej atmosfery w domu (młodzież często przyłącza się do różnych subkultur czy grup chuligańskich), gdzie alkoholem tłumią swoje problemy.

Rodzina z problemem alkoholowym to taka, która źle funkcjonuje. Można w niej zauważyć następujące zjawiska²⁰:

- przemoc czynną (słowną, fizyczną, seksualną),

¹⁵ Pomykało W. (red.) (2003). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: PWN, s. 220.

¹⁶ Kukołowicz I. (1993). *Rodzina wychowuje*. Stalowa Wola: OWFU, s. 263.

¹⁷ Pospiszył K., Żabczyńska E. (1980). *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa: PWN, s. 335.

¹⁸ Akoliński S. (1981). Wpływ spożycia napojów alkoholowych na proces rozwoju i wychowania dziecka. *Szkoła Specjalna*, nr 4, s. 294.

¹⁹ Nowakowski M. (2006). Alkoholizacja młodzieży. *Oświata i Wychowanie*, nr 2, s. 40.

²⁰ Ibidem, s. 42.

- przemoc bierną – tzn. brak lub niedostatek rodzicielskiego „zasilenia” emocjonalnego w stosunku do dzieci; przemoc ta związana jest z takimi postawami i sytuacjami jak: chroniczny konflikt małżeński, rozwód, emocjonalny chłód, depresja, śmierć rodzica;
- kazirodztwo emocjonalne – polegające na obarczaniu dziecka „dorosłymi” rolami oraz odpowiedzialnością; rodzice z taką postawą zamiast wspierać dzieci emocjonalnie, sami szukają u niego wsparcia,
- przejawy pedagogiki negatywnej – rodzic w sposób otwarty lub też ukryty kształtuje u dziecka negatywny obraz samego siebie,
- tajemnice – rodziny dysfunkcyjne mają swoje tajemnice (np. brat narkoman, relacje kazirodcze),
- tłumienie swych emocji,
- współzależnienie – to postawa bazująca na przekonaniu, że nasze szczęście zależy od określonego układu zewnętrznego.

Biorąc pod uwagę stopień utrwalenia zaburzeń życia uczuciowego dziecka,

H. Spionek wyróżnia dwie grupy zaburzeń:

1. zaburzenia łatwo odwracalne, będące bezpośrednią reakcją na nieprawidłowe oddziaływanie otoczenia, cofające się po zmianie środowiska oraz w wyniku oddziaływania wychowawczego;
2. zaburzenia utrwalone, trudno odwracalne, wymagające specjalnych form terapii;

S. Tarkowski podkreśla, że powodem sięgania po alkohol są zaburzenia w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży i wskazuje dwa główne rodzaje niedostosowania²¹:

- agresywność lub wrogość;
- nieśmiałość, wycofywanie się, zahamowanie, które ujawniają się w zadawaniu bólu innym, sprawianiu przykrości, wyrządzaniu różnych szkód materialnych i moralnych określonym osobom lub grupom społecznym oraz w skłonności do izolacji i unikania kontaktu z otoczeniem.

Według S. Tarkowskiego, większość autorów, mówiąc o przyczynach spożywania alkoholu przez młodzież, rozpatruje zagadnienia związane z zaburzeniami w sferze emocjonalnej. Jedną z postaci tego rodzaju zaburzeń, będącą źródłem wielu aspołecznych tendencji jednostki, jest obojętność uczuciowa, nazywana niekiedy chłodem uczuciowym. Jednostka obojętna uczuciowo jest mniej lub bardziej niewrażliwa na troski, cierpienia i krzywdę innych ludzi, niezdolna do poświęceń, niezdolna do przejawiania uczuć opiekuńczych, przywiązania, przyjaźni i wdzięczności. Kryterium jej kontaktów z otoczeniem jest korzyść, jakiej może się spodziewać od partnera. Charakteryzuje ją także dążenie do zapewnienia sobie maksimum uprawnień i jednocześnie uchylanie się od spełniania nałożonych na nią obowiązków i zadań. Ściśle się to wiąże ze słabą motywacją do podejmowania

²¹ Tarkowski S. (2012). *Młodzież a alkohol*. Warszawa, s. 16–17.

aktywności zgodnej z interesem społecznym. Motywacja takiej osoby często jest sprzeczna z normami i wzorami obowiązującymi w społeczeństwie²².

Przyjmuje się istnienie określonych przyczyn wywołujących aspołeczne czy antyspołeczne zachowania:

1. podłoże środowiskowe odchyień od normy; można o nim mówić, gdy zaburzenia w kontaktach społecznych spowodowane są niekorzystnymi wpływami zewnętrznymi (dom, szkoła, dalsze środowisko); nie ma tu wyraźnych zaburzeń wyższych czynności nerwowych, spotyka się natomiast pewne zaburzenia charakterologiczne lub tylko emocjonalne;
2. podłoże patofizjologiczne i patopsychologiczne; występuje wtedy, gdy niedostosowanie społeczne jest rezultatem nieprawidłowości anatomicznych czy funkcjonalnych organizmu (mózgu, układu hormonalnego itd.), objawiających się głównie zaburzeniami wyższej czynności nerwowej.

Do czynników generujących zaburzenia funkcjonowania środowiska, których różne aspekty są często omawiane w literaturze naukowej i publicystycznej całego świata, należą między innymi²³:

- A. Konsekwencje ogólnego wstrząsu polityczno-społecznego i moralnego, jakiego doznał świat w związku z ostatnią wojną.
- B. Warunki ustrojowo-ekonomiczne i kulturalne narodów świata, bezrobocie w wielu krajach, nędza, bezdomność, migracja do wielkich ośrodków przemysłowych, migracja ze środowisk wiejskich do miejskich, gdzie często pojawiają się trudności zaadaptowania się.
- C. Czynniki moralne i kulturalne środowiska domowego: rozbięcie małżeństw, dysharmonie w życiu domowym, obniżenie poziomu życia moralnego, dezintegracja domu i rodziny (stąd sytuacje frustracyjne i zanik autorytetu), alkoholizm w środowisku domowym, brak opieki i troski o dziecko, dorywczowość życia, brak planu i odpowiedzialności za wpływy wychowawcze.
- D. Metody wychowania w szkole: niewłaściwe metody wychowawcze i trudności szkolne powstające na tle różnych przyczyn wywołują niepowodzenia szkolne, które często nie zostają w porę zlikwidowane, co powoduje walkę młodzieży z ładem społecznym, braki autorytetu społecznego. Wymienione bodźce, wychodzące ze środowiska społecznego, kształtują osobowość nie zawsze w kierunku ujemnym, a zwłaszcza destrukcyjnym. Ważna jest przede wszystkim siła tych bodźców, ich częstotliwość, a zwłaszcza ich trwałość, które przyczyniają się do powstawania stałego napięcia nerwowego, mocniejszego niż jednorazowe, wstrząsające przeżycie. Istotne jest również nawarstwianie się tych czynników oraz wiek jednostki, na którą zaczęły działać. Należy tu wymienić także wpływy z pogranicza uwarunkowań społecznych i osobistych przeżyć emocjonalnych, m.in. tęsknotę w razie rozłąki oraz stałe niezaspokojenie potrzeby miłości, zrozumienia, kontaktów, a również takie przyczyny

²² Tarkowski S. (2012). *Młodzież a alkohol*. Warszawa, s. 20–22.

²³ Ibidem, s. 23.

intrapsychiczne, jak wewnętrzne osobiste konflikty, np. konflikt między silnym popędem seksualnym a poczuciem odpowiedzialności.

W przypadku niedostosowań społecznych doprowadzających do konfliktów z otoczeniem, największą rolę odgrywają czynniki zewnątrzpochodne o charakterze społecznym. Jednak i one mogą przybrać charakter czynników wewnątrzpochodnych, gdy wywołują tzw. odczynniki reaktywne, które są przyczyną zaburzeń neurologicznych, a niekiedy i psychiatrycznych.

Drugą grupę stanowią czynniki wewnątrzpochodne, do których zalicza się²⁴:

- A. Czynniki dziedziczno-konstytucyjne, wytyczające ogólny kierunek rozwoju osobowości ludzkiej. Dziedziczne wyznaczniki urzeczywistniają w nieustannej walce z wpływami środowiska tkwiącą w nich moc perspektywną ustroju psychofizycznego. Wynikiem tych zmagających jest osobowość normalna lub psychopatyczna, której struktura nigdy nie zastyga w ustalonej statycznie postaci.
- B. Czynniki o charakterze konstytucjonalnym (typologicznym). Zaliczyć tu można wybujałości w zakresie jednej z trzech głównych właściwości układu nerwowego – jego siły, równowagi i ruchliwości, które prowadzą do nasilenia pewnych cech charakteru, powodujących konflikty społeczne. Drugą cechą konstytucjonalnie ważną, lecz niepożądaną w kontaktach z otoczeniem jest nadpobudliwość emocjonalna. Trzecią właściwością są tendencje neurotyczne związane ze słabością układu nerwowego. Należą tu psychonerwice, m.in.: neurastenia, a także fobie, obsesje, nerwice lękowe, nerwice natręctw, psychastenie. Wyraźniej zaawansowane, czasem bardziej szkodliwe są zespoły cech, określane jako psychopatie. O psychopatii mówi się wtedy, gdy nasilenie ilościowych wychyleń od przeciętnej miary jest tak duże, że zagraża harmonijnemu współżyciu jednostki ze środowiskiem.

Kolejnym ważnym elementem życia rodzinnego są warunki materialne. Wpływają na kształtowanie się pewnych postaw i zachowań młodzieży. „Mieszkanie przeludnione, zaniedbane, niedostatecznie umeblowane sprzyja przebywaniu dzieci i młodzieży poza domem. Brak miejsca na przechowywanie własnych rzeczy, drobiazgów, niewłaściwe miejsce do odrabiania lekcji, obecność wielu osób powodująca brak spokoju, wzajemne przeszkadzanie sobie, doprowadzają do konfliktów, wszystko to może stwarzać niekorzystne warunki dla właściwego rozwoju dzieci, może utrudniać naukę, pracę, odpoczynek starszej młodzieży”²⁵.

Również niekorzystna może być praca zawodowa rodziców. Z pewnością poprawia to sytuację ekonomiczną rodziny, zapewnia młodym odpowiedni, nieraz wysoki standard życiowy, ale pozbawia ich nieraz zupełnie więzi uczuciowej z rodzicami, ogranicza wszelką kontrolę nad zachowaniem, postawami, sposobem spędzania wolnego czasu dzieci, zwłaszcza dorastających. Rodzice często nie

²⁴ Ibidem, s. 24–25.

²⁵ Kołakowska H. (2009). *Społeczne uwarunkowania alkoholizowania się nieletnich*. Wrocław: Ossolineum, s. 52–53.

interesują się tym, co ich pociechy robią. Dorośli powinni rozumieć, jaka ciężka na nich odpowiedzialność za losy dzieci. Od nich zależy w dużej mierze, jak dziecko będzie sobie radzić w dorosłym życiu i jaką drogą będzie kroczyć²⁶.

Kolejną grupę czynników warunkujących częstość sięgania po alkohol stanowią uwarunkowania psychologiczne i osobowościowe jednostki. Mechanizmy osobowościowe warunkują bowiem zachowania człowieka, które ściśle związane są z jego cechami charakteru. Dotyczy to wszystkich ludzi. Większość zachowań, które są demonstrowane przez te młode osoby wynika z ich niedojrzałości emocjonalnej²⁷. Wiele badań wykazało, że zaburzenia zachowania, a także większy poziom agresywności w dzieciństwie koreluje pozytywnie z alkoholizmem w wieku dorosłym. Są one powszechnie traktowane jako czynniki zwiększonego ryzyka występowania uzależnienia od alkoholu. Procesy dotyczące dojrzewania osobowości stanowią bowiem wypadkową wpływów zarówno czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych, które są całkowicie niezależne od danej jednostki. Z tego też względu nieprawidłowy przebieg tych procesów nie może być nigdy traktowany jako przejaw złej woli osoby niedojrzałej emocjonalnie. Osoby niedojrzałe przeżywają wiele problemów, dla których podpórką jest łatwo dostępny alkohol. W początkowych okresach picia młodych osób ułatwia on ich funkcjonowanie, jednocześnie zaburzając relacje społeczne²⁸. Jak wiadomo, skłonność do demonstrowania zachowań agresywnych, nadmiernej otwartości w kontaktach społecznych czy uprawiania hazardu ujawnia się częściej w stanie po spożyciu alkoholu. Z tego wynika, że alkohol odblokowuje istniejące zahamowania, ułatwia ekspresję emocji, powoduje poprawę samooceny, wyzwala poczucie mocy itp.

Genezę uzależnienia od alkoholu usiłują także wyjaśnić różne teorie psychologiczne. Zdaniem niektórych psychoanalityków uzależnienie może wynikać z podświadomych tendencji do samozniszczenia (autodestrukcyjnych). Inni psychoanalitycy dopatrują się wpływu tzw. konfliktu wewnętrznego między popędami zależności a bodźcami agresji. Teoria uczenia się przyjmuje, że alkoholizm jest wyuczoną reakcją na niektóre bodźce oraz wyuczonym sposobem radzenia sobie z przykrymi stanami uczuciowymi. Według Bandury, uspokajające i znieczulające działanie alkoholu pomaga w radzeniu sobie ze stresami środowiskowymi, ale z czasem doprowadza do powstania zmian metabolicznych. Teoria zachowania zalicza nadużywanie alkoholu i uzależnienie do zjawisk z kręgu dewiacji. Zgodnie z podejściem egzystencjalnym – uzależnienie jest sposobem wypełniania pustki życiowej. Podejście psychodynamiczne postrzega uzależnienie jako patologiczny sposób zaspokajania ważnych potrzeb psychicznych.

²⁶ Ibidem, 54.

²⁷ Piłat Z. (2008). Rodzina z problemem alkoholowym. *Życie Szkoły*, nr 1, s. 26.

²⁸ Ibidem, s. 27.

Jeszcze inni traktują alkoholizm jako objaw przewlekłej choroby emocjonalnej bądź uważają, że jest on „wektorem przejawiania się problemów osobowości”²⁹.

Innym powodem sięgania po alkohol jest również zdeterminowanie genetyczne. Badania rodzinne przeprowadzone wśród bliźniąt, rodzeństw naturalnych i dzieci adoptowanych pozwoliły teoretykom wyciągnąć przypuszczenie, że biologiczne czynniki odgrywają istotną rolę w powstawaniu uzależnienia od alkoholu. Obecnie nie ulega żadnej wątpliwości, że dziedziczeniu podlegają biochemiczne czynniki, na których może rozwinąć się uzależnienie młodych ludzi³⁰. Badania potwierdzają, że synowie ojców alkoholików, na początku procesu picia odczuwają bardzo silnie przyjemne efekty działania alkoholu. Natomiast w dalszych fazach odczuwają znacznie słabiej negatywne efekty jego działania, z uwagi na fakt, że mają wyższą tolerancję na działanie alkoholu (tzw. „mocna głowa”). Współczesne badania dotyczą identyfikacji genów, które miałyby być odpowiedzialne za posiadanie predyspozycji do uzależnienia od alkoholu. Badania te bezpośrednio łączą występowanie uzależnienia od alkoholu z genami, które są lokalizowane w różnych chromosomach (4., 6., 7., 11., 13., 16. oraz w chromosomie Y), a również z genem, który koduje jeden z receptorów dla neuroprzekaźnika – dopaminy³¹.

Faktem jest, że różni ludzie w różny sposób reagują na alkohol. Niektóre młode osoby odczuwają po jego wypiciu wzmoczoną przyjemność lub odprężenie, natomiast inne czują się źle, sennie, doskwiera im ból głowy. Te odmienne reakcje na spożycie alkoholu wynikają z biochemicznych odmienności organizmów oraz związane są ze zróżnicowaniem enzymów dehydrogenazy alkoholowej (ALD) oraz aldehydowej (ALDH). Jak pisze Marcin Jasiński, „aktywność dehydrogenaz, która jest genetycznie odziedziczona, wywierać może istotny wpływ na to, czy dana osoba będzie często sięgała po alkohol”³².

Szczególną rolę w procesie uzależniania się od alkoholu odgrywa system zaprzeczeń mobilizujący psychologiczne mechanizmy obronne do tego, aby zachować pozytywną wizję własnej osoby oraz pić dalej bez nadmiernego poczucia winy i wstydu. Z tego powodu alkoholizm (podobnie jak inne uzależnienia) jest zaliczany do tzw. chorób zaprzeczeń (zakłamania). Aby właściwie zrozumieć, co kryje się w tym przypadku pod słowem „zakłamanie”, należy wiedzieć, że osoba uzależniona, wyjaśniając własne postępowanie, na ogół nie kłamie, lecz sama wierzy w to, co mówi. Przekazuje swoją własną prawdę, prawdę która jest najczęściej sprzeczna z obserwacjami otoczenia.

Kolejną grupę czynników warunkujących częstość sięgania po alkohol stanowią czynniki duchowe. Zgodność co do wieloczynnikowego uwarunkowania

²⁹ Ochmański M. (2005). *Sytuacja psychospołeczna młodzieży z rodzin alkoholycznych*. Lublin: UMCS, s. 59.

³⁰ Jasiński M. (2012). Aktywność dehydrogenaz. *Opieka, Terapia, Wychowanie*, nr 5, s. 34.

³¹ Ibidem, s. 35.

³² Ibidem, s. 36.

uzależnień (wzajemne przenikanie się czynników biologicznych, społecznych oraz psychologicznych i duchowych) powoduje, że znacznie większe niż w poprzednich latach znaczenie przypisuje się obecnie duchowości, postrzegając ją jako ważny czynnik chroniący i jednocześnie czynnik sprzyjający przebiegowi procesu zdrowienia. W związku z powyższym problematyka ta stanowi coraz częściej przedmiot zainteresowania zarówno terapeutów, jak i samych pacjentów. Niestety, zbyt często jeszcze duchowość mylona jest u nas lub utożsamiana z religijnością, wiarą czy też z uczestniczeniem w praktykach religijnych. W leczeniu osoby uzależnionej od alkoholu niezmiernie ważne jest przywrócenie jej utraconego związku z duchowością, co z kolei pomaga w wyeliminowaniu alkoholu jako wartości i ośrodka szczególnej uwagi³³.

Skutki spożywania alkoholu przez młodzież

Liczne badania medyczne potwierdzają negatywny wpływ spożywania alkoholu na każdy z narządów ludzkiego organizmu, a w szczególności u osób młodych. Anna Klimkiewicz wskazuje, że³⁴:

- spożywanie alkoholu powoduje wiele chorób i zarazem zmienia ich kliniczny obraz, tworząc, z medycznego punktu widzenia, problemy diagnostyczne,
- uzależnione osoby zgłaszają się do lekarza; częstokroć jednak, pomimo konieczności, nie podejmują samodzielnie leczenia niebezpiecznych chorób somatycznych,
- alkohol w sposób znaczący zmniejsza skuteczność rutynowych terapii wielu groźnych chorób,
- alkohol zwiększa liczbę wypadków (ze skutkiem śmiertelnym),
- ryzyko popełnienia samobójstw przez osoby pijące jest 3–9 razy większe,
- zatrucia alkoholem są bardzo groźne dla zdrowia.

Stosunkowo najbardziej narażony na skutki spożywania alkoholu jest układ nerwowy człowieka. Na układ ten składa się mózg oraz przebiegający wewnątrz kręgosłupa rdzeń kręgowy. Ośrodkowy układ nerwowy obejmuje także obwodowe nerwy, czyli wiązki komórek nerwowych, które przewodzą impulsy między mózgiem a resztą ciała. Z uwagi na fakt dużej zawartości tłuszczu w tychże obszarach alkohol bardzo intensywnie się tam gromadzi. Toksyczny wpływ alkoholu powoduje niedobory mineralne oraz witaminowe, które w efekcie prowadzą do postępujących uszkodzeń i zaburzeń funkcjonowania układu nerwowego.

Młode pijące osoby obciążone są znacznie większym ryzykiem udaru mózgu. Prawdopodobieństwo niedokrwiennego udaru jest u nich 2-krotnie większe niż u pozostałych osób. Ryzyko związane z krwawieniami znacznie rośnie ze względu

³³ Ibidem, s. 56.

³⁴ Klimkiewicz A. (2007). *Choroby somatyczne spowodowane używaniem alkoholu*. Warszawa: Klinika Psychiatryczna Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, s. 56.

na dużą częstość urazów głowy. Upadki zdarzają się bowiem w stanach upojenia alkoholowego. Również wyjątkowo niebezpieczne bywają zatrucia alkoholowe powodujące zaburzenia koordynacji ruchowej. U młodych osób pijących często alkohol obserwuje się nieprawidłowe krzepnięcie krwi. Za produkowanie czynników krzepnięcia odpowiada bezpośrednio wątroba, która jest wrażliwa na uszkodzenia spowodowane piciem alkoholu.

Jak powszechnie wiadomo metabolizm alkoholu zachodzi przede wszystkim w wątrobie, gdzie przy pomocy enzymów, dehydrogenazy alkoholowej, przetwarzany jest do postaci aldehydu octowego. Powstały w ten sposób aldehyd metabolizowany jest poprzez kolejny enzym, dehydrogenazę aldehydową, do kwasu octowego, z którego ostatecznie powstają obojętne dla organizmu substancje: dwutlenek węgla i woda. Ponieważ to głównie wątroba zaangażowana jest w najwyższym stopniu w gospodarkę alkoholem, jest także głównym narządem, w którym zachodzą negatywne zmiany w efekcie picia. Nadmierne picie powoduje stłuszczenie wątroby, prowadzące do współistnienia otyłości. Dochodzi wtedy do powstania toksycznych lipidów docierających do mózgu i uszkodzających komórki nerwowe, co powoduje u młodych ludzi do pogorszenia funkcji intelektualnych³⁵. U 30% osób pijących intensywnie alkohol rozwija się marskość wątroby. Jest to postępująca, nieodwracalna i nieuleczalna choroba prowadząca do niewydolności tego narządu. Kontynuowanie spożywania alkoholu i narastanie objawów powoduje kolejne powikłania w postaci żylaków przełyku, nieprawidłowego krzepnięcia krwi, uszkodzenia mózgu toksynami, czyli tak zwanej encefalopatii wątrobowej.

Regularne spożywanie alkoholu powoduje u 30% osób uzależnionych zanik robaka mózdzku. Charakterystyczny dla osób nadużywających alkoholu niepewny, chwiejny chód z szeroko rozstawionymi stopami (tzw. chód na szerokiej podstawie) jest właśnie objawem postępującego uszkodzenia mózdzku. Inne problemy to zaburzenia równowagi oraz nieźorność ruchów, a także drżenie rąk utrzymujące się nawet w okresie długotrwałej abstynencji. Dochodzi do upośledzenia wykonywania szybkich, skoordynowanych ruchów, a gesty stają się niezgrabne i nadmiernie „zamaszyste”. Mogą się pojawiać problemy z mową w postaci tak zwanej mowy skandowanej, z modulacją przypominającej okrzyki³⁶.

Intensywne picie alkoholu powoduje spustoszenie w całym przewodzie pokarmowym. Prowadzi do zapalenia błony śluzowej przełyku i pośrednio – jako powikłanie marskości wątroby – powstania żylaków tego narządu³⁷. Osoby uzależnione od alkoholu znacznie częściej chorują na zapalenie błony śluzowej żołądka i chorobę wrzodową. Kwaśna treść obecna w żołądku może, w przypadku braku odpowiedniej ochrony, uszkadzać jego wnętrze. Zdrowy narząd dysponuje

³⁵ Jasiński M. (2012). Aktywność dehydrogenaz..., op. cit., s. 57–59.

³⁶ Klimkiewicz A. (2007). *Choroby somatyczne spowodowane używaniem alkoholu*. Warszawa: Klinika Psychiatryczna Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, s. 59.

³⁷ Wójcik B. (2009). *Choroby układu pokarmowego a spożywanie alkoholu*. Warszawa: PZWL, s. 88.

mechanizmami obronnymi, zapobiegającymi jego zniszczeniu przez wydzielany kwas solny. Alkohol osłabia tę barierę, a dodatkowo stymuluje wydzielanie kwasu. Choroba wrzodowa powstaje w wyniku postępującego uszkodzenia błony śluzowej żołądka i wiąże się ze znacznymi dolegliwościami bólowymi, a także zwiększonym ryzykiem rozwoju raka tego narządu. Regularne spożywanie dużych ilości alkoholu sprawia również, iż większe jest ryzyko krwawienia z żołądka, a nawet perforacji – czyli powstania otworu w jego ścianie.

Spożywanie alkoholu jest jedną z głównych przyczyn ostrego i przewlekłego zapalenia trzustki. Choroba ta objawia się silnym bólem nadbrzusza i upośledzeniem działania uszkodzonego narządu. W przypadku szczególnie niekorzystnego przebiegu nierzadko kończy się śmiercią, mimo wdrożenia intensywnego leczenia. Śmiertelność w ostrym zapaleniu trzustki szacuje się na około 15%. Podstawową funkcją, jaką spełnia trzustka, jest produkcja enzymów służących do trawienia pokarmu oraz wydzielanie insuliny, czyli hormonu regulującego stężenie glukozy we krwi. Jeżeli zostanie uszkodzona większa część tego narządu, dochodzi do nieprawidłowego trawienia i przyswajania substancji odżywczych z przewodu pokarmowego, w tym witamin i składników mineralnych. Ponadto z powodu upośledzenia produkcji insuliny następuje niekontrolowane zwiększenie stężenia glukozy we krwi i rozwija się cukrzyca. W zniszczonej alkoholem trzustce znacznie częściej dochodzi również do rozwoju raka, który jest chorobą o szczególnie niekorzystnym rokowaniu. Objawy pojawiają się w bardzo zaawansowanym stadium, co utrudnia wczesne rozpoznanie, a w ciągu pięciu lat od rozpoznania umiera, mimo leczenia, 95% chorych.

Kolejnym problemem wynikającym z nadużywania alkoholu są zaburzenia rytmu serca. U zdrowych osób serce kurczy się regularnie, zwykle ze średnią częstością 60–90 uderzeń na minutę. Trujący wpływ etanolu, a także wynikające z picia niedobory potasu, magnezu i wapnia we krwi sprawiają, że praca serca jest nieregularna, a poszczególne jego części (przedsionki i komory) w przebiegu migotania przedsionków kurczą się w sposób nieskoordynowany. To sprawia, że serce pracuje mniej wydolnie. Spożywanie alkoholu wiąże się również ze zwiększonym ryzykiem rozwoju nadciśnienia tętniczego. Już wypijanie powyżej 20 g czystego etanolu dziennie powoduje zwiększenie zagrożenia rozwoju tej choroby.

Nadużywanie alkoholu może prowadzić do wielu zaburzeń hormonalnych. Toksyczne działanie etanolu powoduje uszkodzenie jąder, impotencję, utratę libido, zaś u kobiet prowadzi do zaburzeń miesiączkowania i owulacji.

Z powodu częściej występującej osteopenii, czyli mniejszej gęstości i mineralizacji kości, większe jest ryzyko złamań w populacji osób nadmiernie pijących. Dodatkowo, sprzyjając hiperkortyzolemii, alkohol zmniejsza wytrzymałość i twardość tkanki kostnej.

Alkohol powoduje zaburzenia funkcji szpiku kostnego, w którym powstają komórki krwi, a także skraca ich życie i upośledza funkcje. Niedokrwistość (anemia) jest powszechna u osób uzależnionych i powoduje osłabienie,

zmniejszenie wydolności organizmu i tolerancji wysiłku. Ponadto zwiększa ryzyko zawału serca i udaru mózgu poprzez upośledzenie transportu tlenu do narządów.

Nadużywanie alkoholu sprzyja występowaniu rozmaitych zakażeń. Z powodu wyniszczenia organizmu i częstej obecności chorób współistniejących układ odpornościowy osób uzależnionych nie funkcjonuje prawidłowo. Częściej obserwuje się u nich zapalenie płuc, gruźlicę, wirusowe zapalenia wątroby, a także choroby autoimmunologiczne, czyli wynikające z agresji układu odpornościowego na własny organizm, z których najczęstsza jest łuszczycy³⁸.

Skutki psychiczne

Młode osoby nadużywające alkoholu częściej niż reszta populacji chorują na depresję. Jest ona jednym z najczęstszych schorzeń psychicznych w praktyce leczenia uzależnień młodzieży. Depresja stanowi zaburzenie, którego podstawowy objaw polega na obniżeniu nastroju, poczuciu smutku i przygnębienia. Rozpoznanie depresji u młodych osób uzależnionych jest trudne z uwagi na fakt konieczności wyeliminowania bezpośrednich związków obserwowanych objawów z powtarzanym zatruciem alkoholem lub też stanem abstynencyjnym.

Bardzo częstym skutkiem psychicznym spożywania alkoholu przez młodzież jest psychoza alkoholowa. Długotrwałe narażanie mózgu na toksyczne działanie alkoholu grozi rozwojem psychozy alkoholowej będącej typowym schorzeniem wywołanym piciem. Bardzo trudno ocenić częstość występowania tejże choroby. Wiadomo natomiast, iż ma ona charakter ciągły i przewlekły, który utrzymuje się wiele miesięcy. Niezależnie od sytuacji, w której psychoza wystąpiła po raz pierwszy, ta przewlekła dolegliwość utrzymywać może się zarówno w okresach picia, jak i trzeźwości. W przeciwieństwie do stanów delirium, omamy psychozy mają charakter słuchowy, co bezpośrednio oznacza, że chorzy słyszą nieistniejące głosy. Leczenie chorych z halucynozą alkoholową wymaga regularnej opieki psychiatrycznej i polega na stosowaniu leków przeciwpsychotycznych (neuroleptyków). Niezbędne dla powodzenia terapii jest utrzymywanie abstynencji, która jest jednocześnie warunkiem możliwości przyjmowania tych leków. Generalną zasadą w psychiatrii jest bowiem całkowity zakaz spożywania napojów z zawartością alkoholu podczas stosowania jakichkolwiek preparatów psychotropowych.

Paranoja alkoholowa jest zaburzeniem psychotycznym wikłającym uzależnienie od alkoholu, związanym z obecnością całkowicie nieprawdziwych i niepodlegających korygowaniu przekonań, czyli urojeń³⁹. Pacjenci z paranoją alkoholową wymagają leczenia psychiatrycznego. W razie obecności zachowań agresywnych,

³⁸ Banach M., Kowalewski I. (2014). *Alkoholizm wśród młodzieży*. Kraków: SCRIPTUM, s. 19–25.

³⁹ Woronowicz B. (2009). *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Poznań-Warszawa: Media Rodzina, s. 104–109.

wynikających z zaburzeń psychicznych, niezbędne jest wezwanie pogotowia ratunkowego oraz policji w celu przewiezienia chorego do szpitala psychiatrycznego.

Kolejnym skutkiem nadużywania alkoholu jest zespół amnestyczny – zespół Korsakowa i encefalopatia Wernickego. Zespół amnestyczny jest chorobą spowodowaną długotrwałym i intensywnym piciem alkoholu, wynikającą ze stanu niedożywienia i głębokich niedoborów witaminowych. Głównym symptomem jest głębokie upośledzenie pamięci świeżej, czyli zapamiętywania i przywoływania nowych informacji. Chorzy stają się apatyczni, mają zaburzone poczucie czasu i nie potrafią prawidłowo przywoływać kolejności ostatnich wydarzeń. Braki w pamięci wypełniają fałszywymi treściami czyli konfabulacjami, a wspomnienia mieszają się im z teraźniejszością. Przyczyną zespołu Korsakowa jest, wynikający z intensywnego picia alkoholu, niedobór witaminy B1 (tiaminy). Witamina ta gorzej wchłania się z przewodu pokarmowego u osób pijących, ponadto alkohol zaburza powstawanie jej aktywnej formy w organizmie. Z tego samego powodu u chorych uzależnionych może rozwinać się stan ciężkich zaburzeń neurologicznych w postaci encefalopatii Wernickego z zaburzeniami świadomości, czyli dezorientacją co do miejsca i czasu, nieźbornym chodem, zaburzeniami czucia i kontrolowania ruchów, oczopląsem i drgawkami⁴⁰.

Niezależnie od opisanych wcześniej jednostek chorobowych, u osób długo-trwale pijących alkohol dochodzi do uszkodzeń i zaburzeń funkcjonowania całego układu nerwowego: mózgu, rdzenia kręgowego i nerwów obwodowych. Z powodu toksyczności etanolu, licznych urazów głowy, krwawień i niedoborów substancji odżywczych, minerałów i witamin u wielu uzależnionych dochodzi do zaników kory mózgowej (istoty szarej). Spowodowane toksycznymi właściwościami alkoholu uszkodzenie i zanikanie tej części mózgu jest źródłem istotnych zaburzeń funkcjonowania człowieka. Charakterystyczne zmiany osobowości – odhamowanie, impulsywność, drażliwość lub nieuzasadniona euforia, niedostosowywanie się do norm społecznych oraz infantylne zachowania wynikają z uszkodzeń przedniej części kory mózgowia, czyli płatów czołowych. Częstym i źle rokującym powikłaniem uzależnienia jest narastający proces otępienny. Chorzy cierpią na zaburzenia pamięci, mają problem z przyswajaniem nowych informacji, planowaniem, myśleniem, liczeniem, rozumieniem. Początkowo pojawiają się dyskretne objawy, trudności z przypominaniem sobie wydarzeń, czasem apatia i obojętność, niezrozumiałe dla otoczenia zachowania czy wybuchy złości. Pacjenci z zespołem otępiennym – w tym jego postacią, która wynika z używania alkoholu – stają się coraz mniej samodzielni i samowystarczalni i przestają sobie radzić w codziennych sytuacjach. Zapominają o płaceniu rachunków, konieczności robienia zakupów, przygotowywania posiłków itp.⁴¹.

⁴⁰ Podolski D. (2010). Leczenie zespołu amnestycznego Korsakowa i encefalopatii Wernickego. *Medycyna w Praktyce*, nr 3, s. 47.

⁴¹ Ibidem, s. 51.

Skutki społeczne

Incydenty ze spożywaniem alkoholu są dość łatwe do ukrycia w początkowej fazie występowania. Dla kogoś z zewnątrz staje się to widoczne dopiero wówczas, kiedy dochodzi do zagrożenia życia, gdy nasilają się problemy wychowawcze lub gdy proces degradacji psychicznej rodziny jest już na tyle zaawansowany, że nie zależy jej na utrzymaniu pozytywnej oceny w opinii społecznej.

Skutki społeczne alkoholizmu odbijają się negatywnie na wszystkich uczestnikach rodzinnego dramatu i jest wysoce prawdopodobne, że będą dotkliwie odczuwane przez wiele pokoleń. Dzieci wychowywane w takim środowisku, kiedy dorosną, nie potrafią chronić siebie i swoich dzieci. Ponieważ wspomniany model życia rodzinnego jest dobrze znany osobom w nim uczestniczącym, istnieje duże prawdopodobieństwo, że w przyszłości podświadomie przyczynią się one do wyboru takiego związku, który go powieli. Jest też bardziej prawdopodobne, że ich wybór zostanie ugruntowany przez przyszłego partnera, który skutecznie będzie zabiegał o pozyskanie współmałżonka o takich właśnie cechach., tzn. osoby, która pozwoli mu odtworzyć alkoholowe wzory, jakie wyniósł z własnego domu⁴².

Przeciwdziałanie alkoholizmowi

Przeciwdziałanie alkoholizmowi opiera się na unikaniu oraz zmniejszaniu problemów, które są związane z piciem przez młodych ludzi. W miarę możliwości także we wczesnym wykryciu problemu oraz leczeniu. Wyróżnia się profilaktykę podstawową, której celem jest zapobieganie sięganiu po alkohol oraz unikanie styczności z nim. Z kolei profilaktyka drugorzędowa służy interwencji, kiedy tylko pojawią się pierwsze sygnały nadużywania alkoholu. Może być również traktowana jako wczesne leczenie, kiedy problem pojawia się po raz pierwszy. Natomiast profilaktyka trzeciorzędowa stosowana jest w przypadku leczenia osób, które wyszły poza pierwsze stadia uzależnienia⁴³. W ogólnej perspektywie profilaktyka to „odpowiednie działanie, które ma na celu zapobieganie pojawianiu się oraz rozwojowi danego zjawiska w konkretnej społeczności (...), może także polegać na promowaniu alternatywnych zjawisk w stosunku do tych, które usiłuje się całkowicie wyrugować”⁴⁴.

Szeroko pojęta profilaktyka to ta, która odpowiednio wyprzedza problemy, to propagowanie zdrowego stylu życia, dbałość o rozwój umiejętności radzenia sobie z wymaganiami stawianymi przez życie, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Należy do niej także uświadamianie uczniów, rodziców

⁴² Pospiszył I. (2002). *Alkohol w rodzinie*. Warszawa: WSiP, s. 26.

⁴³ Kozak S. (2012). *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i Profilaktyka. Opieka. Terapia. Wychowanie*, nr 3, s. 107.

⁴⁴ Woronowicz B.T. (2010). *Uzależnienia. Geneza i terapia. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 4, s. 50.

oraz nauczycieli i jednocześnie szybka interwencja w przypadku zagrożenia uzależnieniem. Powinna ona być⁴⁵:

- skuteczna, czyli spełniająca określone zadania, a także dająca oczekiwane oraz zaplanowane efekty;
- kompleksowa, a więc obejmująca problemy całościowo, jako zjawisko społeczne;
- rzeczowa – przekazująca konkretne, istotne, pewne informacje, a nie obie-gowe niesprawdzone opinie;
- przemyślana – zawierająca wszelkie ważne elementy, które tworzą logiczną całość, zmierzająca do osiągnięcia określonego celu, dostosowana do odbiorców;
- ciekawie prowadzona, czyli dająca możliwości aktywnego, a zarazem twórczego uczestnictwa w zajęciach.

Zapobieganie uzależnieniom odbywać się może na różnych poziomach. W związku z tym, jak już wcześniej zaznaczono, wyróżnia się profilaktykę pierwszo-, drugo-, i trzeciorzędową.

Profilaktyka pierwszorzędowa to ta, która zajmuje się młodzieżą zdrową w celu promocji zdrowego stylu życia oraz zapobieganiem pojawiania się problemów związanych z używaniem oraz nadużywaniem środków odurzających. Jest ona adresowana do ogółu młodzieży, która z założenia nie miała bezpośrednich kontaktów z narkotykami. Szczególny nacisk kładzie się tutaj na budowanie i rozwijanie różnorodnych umiejętności radzenia sobie z wymogami życia oraz dostarczania rzetelnych informacji dostosowanych do specyfiki odbiorców. Uczestnictwo w tej profilaktyce jest całkowicie dobrowolne⁴⁶.

Profilaktyka drugorzędowa adresowana jest natomiast do grup ryzyka. Odbiorcami są konkretne grupy młodzieży lub konkretne osoby, które prawdopodobnie miały kontakt ze środkami uzależniającymi. Profilaktyka ta ma na celu „zapobieganie popadaniu w używanie zależne”.

Profilaktyka trzeciorzędowa to „interwencja po wystąpieniu uzależnienia”. Ma ona na celu przeciwdziałanie pogłębianiu się procesów chorobowych oraz umożliwienie osobie objętej terapią oraz rehabilitacją powrotu do społeczeństwa, prowadzenia „normalnego” satysfakcjonującego oraz społecznie akceptowanego trybu życia bez środków uzależniających i narkotyków⁴⁷.

Używanie różnorodnych środków uzależniających powoduje nieobliczalne szkody we wszystkich sferach życia człowieka. Coraz intensywniejsze stają się zatem działania, które zmierzają do ograniczenia rozmiarów, a także eliminowania używania tychże środków we wszystkich grupach wiekowych. Szczególny nacisk kładzie się tutaj na profilaktykę uzależnień w grupie dzieci oraz młodzieży szkolnej.

⁴⁵ Ibidem, s. 49.

⁴⁶ Kolbowska A. (2006). Problemowe używanie narkotyków. *Remedium*, nr 9, s. 28.

⁴⁷ Ibidem, s. 29–30.

Z przeprowadzonych przez M. Jamrożek w 2015 r. badań ankietowych wynika, że w tymże roku w 23 (na 24) izbach dziecka prowadzone były różnego rodzaju formy pracy profilaktycznej, często dość intensywnie⁴⁸. W połowie placówek do zadań tych włączali się wszyscy pracownicy, w pozostałych zaangażowana była większa część kadry wychowawczej. W 1/4 izb z etatowymi pracownikami współdziałali wolontariusze zatrudnieni w urzędach miejskich, sadach, szkołach, ośrodkach pomocy rodzinie, służbach medycznych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, placówkach terapeutycznych, uczelniach wyższych. Skategoryzowany indeks realizowanych form profilaktyki przedstawiał się następująco:

- działalność informacyjna — spotkania, pogadanki, prelekcje i wykłady (z wykorzystaniem prasy, radia i telewizji) na temat zagrożeń patologiami społecznymi, diagnostyki zagrożeń, skutków zagrożeń, możliwości przeciwdziałania patologiom dla: uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych, średnich, nauczycieli, pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych, rodziców,
- współrealizowanie zadań na rzecz zapobiegania patologiom społecznym z instytucjami funkcjonującymi w środowisku lokalnym: ośrodkami pomocy rodzinie, rodzinnymi ośrodkami interwencji kryzysowej, ośrodkami terapii uzależnień, klubami abstynenta. Towarzystwem Przyjaciół Dzieci, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, szkołami,
- organizowanie na terenie izb dziecka poradni, np.: społeczno-wychowawczej dla nieletnich, profilaktyczno-wychowawczej, świetlicy „Uśmiech dziecka”,
- prowadzenie na terenie PID info-linii, np. telefonów zaufania, interwencyjnych, informacyjnych („Policja... nie tylko dzieciom”, „Masz problem – zadzwoń”, „Policyjne Pogotowie Dziecięce”, „Info-linia przy PID”, „Telefon anonimowy policji”),
- organizowanie i udział w konferencjach naukowych, sesjach, seminariach; prowadzenie badań, realizacja praktyk studenckich; opracowywanie materiałów metodycznych przydatnych w diagnostyce i wychowaniu („Teczka dla rodziców”),
- praca wychowawcza na obozach i koloniach specjalistycznych,
- „Dni otwarte PID” (spotkania pracowników naukowych, terapeutów, wychowawców PID z uczniami na terenie placówki),
- realizacja programów profilaktycznych: „Bezpieczna szkoła”, „Bezpieczne miasto”, „Bezpieczne wakacje”, „Bezpieczeństwo dziecka”, „Unikanie zagrożeń”, „Pomoc ofiarom przemocy”⁴⁹.

Przytoczone zadania realizowane są poprzez: diagnozę, konsultację, terapię, psychoedukację, rehabilitację, doradztwo, mediację, interwencję w środowisku, działalność profilaktyczną, działalność informacyjną. Dla dzieci z rodzin

⁴⁸ Jamrożek M. (2016). Policyjna izba dziecka w systemie profilaktyki i resocjalizacji. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 4, s. 14.

⁴⁹ Ibidem, s. 15.

niewydolnych wychowawczo, z nasilonymi problemami alkoholowymi, stosujących przemoc prowadzona jest w poradniach grupa socjoterapeutyczna. Celem tych zajęć jest przywrócenie społecznie akceptowanych sposobów funkcjonowania w grupie, a przede wszystkim przestrzegania podstawowych norm społecznych w kontaktach interpersonalnych. Poradnia rodzinna stanowi zatem ważny organ działań profilaktycznych realizujący swój program w sposób wszechstronny.

Cel badań

Badania przedstawione w niniejszej miały na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie o częstość spożywania alkoholu przez młodzież licealną i gimnazjalną, a także wyodrębnienie czynników, które warunkowały częstość sięgania po alkohol we wskazanych grupach.

Materiał i metoda

Badania przeprowadzono w grudniu 2017 r. w Gimnazjum im. Jana Kochanowskiego w Majdanie Nepryskim oraz I Liceum Ogólnokształcącym im. ONZ w Biłgoraju. W badaniu wzięło udział 60 ankietowanych w wieku od 14 do 19 lat. Ankietowani zostali poinformowani o anonimowości badań i wyrazili na nie zgodę. Nieco ponad połowa badanych to mężczyźni (56,7%). Kobiety stanowiły natomiast pozostałe 43,3% badanej grupy. Najwięcej badanych osób miało 18 lat (36,7%). Co czwarty badany liczył 16 lat (25%), a co piąty (20%) 20 lat. Respondenci 14-letni, 17-letni oraz 19-letni byli zdecydowanie mniej liczni. Aby określić wpływ wieku na częstość spożycia alkoholu, podzielono respondentów na dwie grupy: 14-16 lat oraz 17-19 lat. Zdecydowana większość respondentów (76,7%) mieszkała na wsi. Jedynie pozostałe 23,3% to mieszkańcy miasta.

W pracy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, stosując odpowiednie narzędzia badawcze: ankietę własnej konstrukcji, składającą się z 25 pytań, oraz test POSIT (*Problem-Oriented Screening Instrument for Teenagers*) zbudowany z 13 następujących pytań dotyczących picia alkoholu:

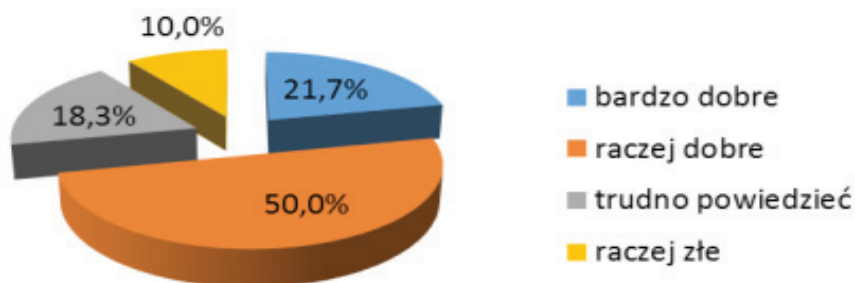
1. Czy kiedykolwiek osoby z bliskiego otoczenia mówiły, że pijesz zbyt dużo albo zbyt często?
2. Czy kiedykolwiek były w Twoim życiu takie okresy, kiedy rozważałaś/eś potrzebę ograniczenia swojego picia?
3. Czy zdarzyło Ci się kiedykolwiek, że odczuwałaś/eś wyrzuty sumienia, poczucie winy albo wstyd z powodu swojego picia, jego następstw czy swoich zachowań po wypiciu?

4. Czy zdarzyło Ci się kiedykolwiek, że rano po przebudzeniu, jedną z pierwszych czynności było wypicie alkoholu (także piwa) dla „uspokojenia nerwów” albo w celu zlikwidowania „kaca”?
5. Czy zdarzyło Ci się kiedykolwiek chować alkohol przed innymi albo pić po kryjomu?
6. Czy odczuwałeś kiedykolwiek potrzebę wypicia, a czasami nawet poczucie przymusu picia lub tzw. „głód” alkoholu?
7. Czy nasunęła Ci się kiedykolwiek myśl, że ostatnio miewasz trudności w kontrolowaniu swojego picia?
8. Czy kiedykolwiek piłeś/eś alkohol w celu poprawienia złego samopoczucia po „przepiciu”?
9. Czy kiedykolwiek zaobserwowałeś/eś obecność bardzo przykrych dolegliwości fizycznych i/lub bardzo złego samopoczucia psychicznego, przy próbach przerwania picia lub następnego dnia po „przepiciu”?
10. Czy obecnie reagujesz na alkohol inaczej niż kiedyś?
11. Czy w ostatnim okresie Twoje kontakty z alkoholem nie ograniczają się najczęściej do dwóch możliwości?
12. Czy przypadkiem nie zrezygnowałeś/eś, na rzecz picia, z niektórych przyjemności i zainteresowań?
13. Czy zdarzało Ci się pić alkohol wbrew zaleceniom lekarza, pomimo kłopotów finansowych czy też problemów rodzinnych, zawodowych, prawnych itp., o których wiadomo, że mogły mieć związek z piciem alkoholu?

Uzyskane wyniki poddano analizie statystycznej.

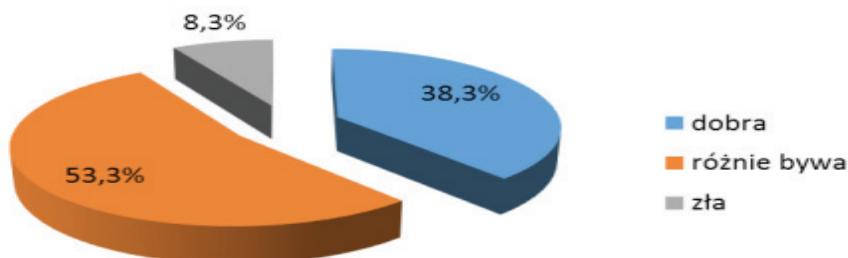
Wyniki

Połowa badanych oceniała swoje relacje z rodzinami jako raczej dobre. Z kolei 21,7% uważało, że są one bardzo dobre, a 10%, że są raczej złe. Nikt nie ocenił relacji z rodzicami jako bardzo złych, a 18,3% wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Aby określić wpływ relacji z rodzicami na częstość spożycia alkoholu, podzielono respondentów na trzy grupy: 1 – bardzo dobre relacje z rodzicami, 2 – raczej dobre relacje z rodzicami, 3 – raczej złe relacje z rodzicami lub trudno powiedzieć (wykres 1).

Wykres 1. Ocena relacji z rodzicami

Źródło: badania własne.

Nieco ponad połowa badanych (53,3%), oceniając atmosferę panującą w domu, wskazała odpowiedź: „różnie bywa”. Z kolei zdaniem 38,3% jest ona dobra, a w opinii 8,3% zła. Aby określić wpływ atmosfery panującej w domu na częstość spożycia alkoholu podzielono respondentów na dwie grupy: 1 – dobra atmosfera, 2 – różnie bywa lub zła atmosfera (wykres 2).

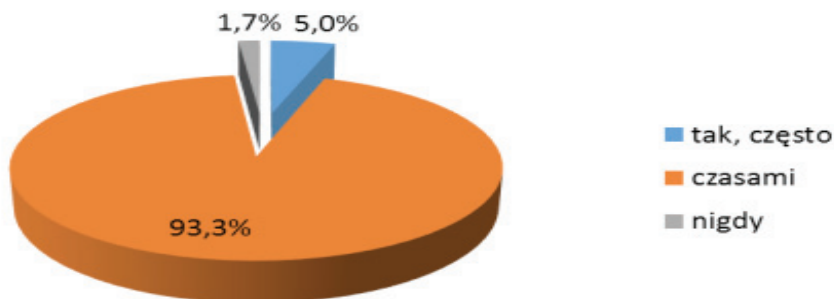
Wykres 2. Atmosfera panująca w domu

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość respondentów (93,3%) deklarowała, że ich rodzice czasami piją alkohol. Z kolei 5% uważało, że robią to często, a zdaniem 1,7% nie piją nigdy. Ze względu na zdecydowaną dominację osób, których rodzice czasami

piją alkohol, nie można było określić wpływu picia alkoholu przez rodziców na częstość spożywania alkoholu (wykres 3).

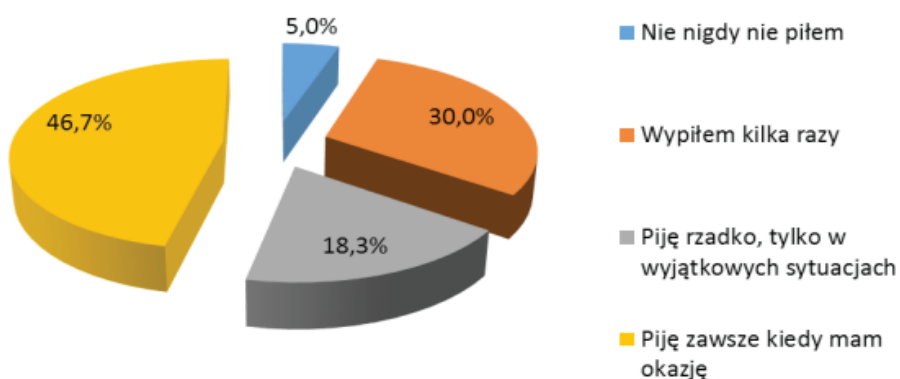
Wykres 3. Picie alkoholu przez rodziców



Źródło: badania własne.

Tylko 5% badanych nigdy nie piło alkoholu. Osoby te zostały wyłączone z odpowiedzi na większość kolejnych pytań. Najwięcej (46,7%) pije zawsze, gdy ma okazję, 30% wypilo alkohol kilka razy, a 18,3% pije rzadko, tylko w wyjątkowych sytuacjach (wykres 4).

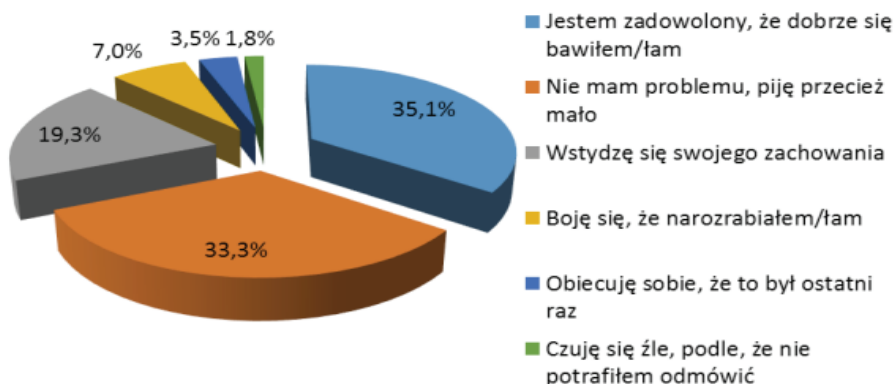
Wykres 4. Picie alkoholu przez badane osoby



Źródło: badania własne.

Respondenci po spożyciu alkoholu głównie są zadowoleni, że dobrze się bawili (35,1%) lub nie mają z tym problemu, bo piją mało (33,3%). Co piąty respondent (19,3%) wstydzi się wówczas swojego zachowania. Pozostałe odpowiedzi były w tym pytaniu zdecydowanie rzadsze (wykres 5).

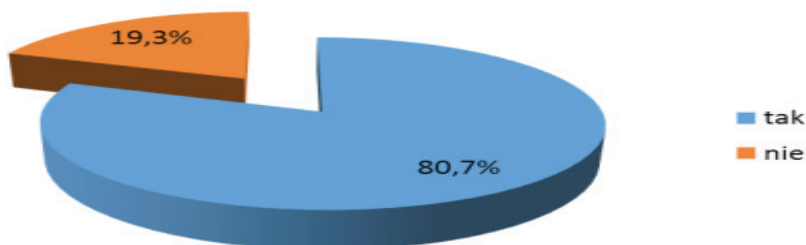
Wykres 5. Stosunek do własnej osoby po spożyciu alkoholu



Źródło: badania własne.

Aż 4 na 5 badanych (80,7%) uważa, że ich rodzice wiedzą o tym, że badani piją alkohol. Z kolei zdaniem pozostałych 19,3% rodzice o tym nie wiedzą (wykres 6).

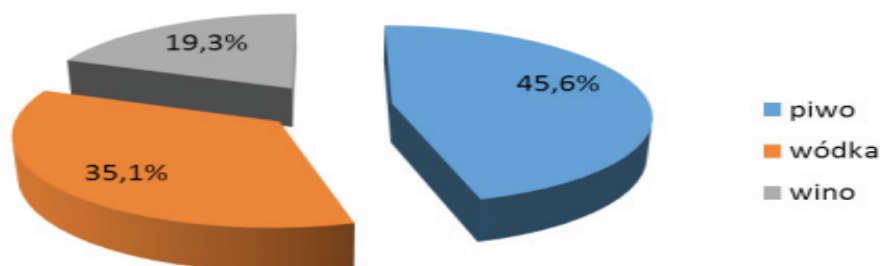
Wykres 6. Wiedza rodziców na temat picia alkoholu przez ich dzieci



Źródło: badania własne.

Badani pytani o najczęściej spożywany alkohol wskazywali głównie na piwo (45,6%) oraz wódkę (35,1%), a znacznie rzadziej na wino (19,3%) [wykres 7].

Wykres 7. Najczęściej spożywane przez badanych rodzaje alkoholu



Źródło: badania własne.

Nieco ponad połowa badanych (56,1%) pytanych o okoliczności spożywania alkoholu wskazywała na spotkania ze znajomymi, z kolei niemal połowa (49,1%) na imprezy (49,1%), a niemal co trzeci badany (31,6%) na wakacje. Pozostałe okoliczności spożywania alkoholu były wybierane znacznie rzadziej (tabela 1).

Tabela 1. Okoliczności, w których badani najczęściej spożywają alkohol

Okoliczności, w jakich najczęściej spożywasz alkohol:	Odpowiedzi		*obserwacji
	N	%	
Spotkania ze znajomymi	32	36,0	56,1
Imprezy	28	31,5	49,1
Wakacje	18	20,2	31,6
W domu podczas uroczystości rodzinnych	6	6,7	10,5
Wycieczki szkolne	3	3,4	5,3
W domu, kiedy jestem sam	2	2,2	3,5
Ogółem	89	100,0	156,1

* Odsetek obserwacji nie sumuje się do 100%, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Nieco ponad połowa respondentów (54,9%) uważała, że ich rodzice nie zareagowali na pierwszy epizod, gdy byli (respondenci) pod wpływem alkoholu. Z kolei w przypadku 17,6% przeprowadzona została rozmowa wychowawcza, a w przypadku 15,7% doszło do awantury. Wśród odpowiedzi „inne” pojawiały się: „rodzice nigdy nie widzieli mnie w takim stanie” oraz „rodzice nie wiedzą, że piję”(tabela 2).

Tabela 2. Reakcja rodziców na pierwszy epizod, gdy badani byli pod wpływem alkoholu

W jaki sposób zareagowali twoi rodzice / opiekunowie, gdy po raz pierwszy byłeś /-aś pod wpływem alkoholu?	N	%
Nie zareagowali, udawali, że tego nie widzą	28	54,9
Przeprowadzili rozmowę wychowawczą, pytając o powody	9	17,6
Zrobili awanturę	8	15,7
Inne	6	11,8
Ogółem	51	100,0

Źródło: badania własne.

Respondenci pytani o to, co skłania młodych ludzi do sięgania po alkohol po raz pierwszy, zdecydowanie najczęściej wskazywali na namowę koleżanek i kolegów (61,7%) oraz ciekawość (60%). Znacznie mniej respondentów za ważny powód uznało dobrą zabawę (35%), chęć pocucia się jak dorośli (30%), problemy w domu (25%), problemy w szkole (23,3%) oraz chęć zaimponowania innym (15%) [tabela 3].

Tabela 3. Opinia na temat tego, co skłania młodych ludzi do sięgnięcia po alkohol po raz pierwszy

Co skłania młodych ludzi do sięgania po alkohol po raz pierwszy?	Odpowiedzi		%
	N	%	*obserwacji
Namowy koleżanek / kolegów	37	24,5	61,7
Z ciekawości	36	23,8	60,0
Dla dobrej zabawy	21	13,9	35,0
Chcą pocuć się jak dorośli	18	11,9	30,0
Problemy w domu	15	9,9	25,0
Problemy w szkole	14	9,3	23,3
Chęć zaimponowania innym	9	6,0	15,0
Inne	1	0,7	1,7
Ogółem	151	100,0	251,7

* Odsetek obserwacji nie sumuje się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Zdaniem aż 81,7% respondentów czynnikiem wpływającym na to, że młodzież sięga po alkohol jest chęć wyluzowania się. Pozostałe odpowiedzi wybierane były znacznie rzadziej: 2 na 5 badanych wskazało na: „pomaga im to zapomnieć

o problemach” (38,3%), „piją bo ulegają namowom koleżanek / kolegów” (38,3%), a co trzeci badany (33,3%) wskazał na chęć zabicia nudy (tabela 4).

Tabela 4. Czynniki wpływające na to, że młodzież sięga po alkohol

Które z wymienionych czynników sprawia, że młodzież sięga po alkohol?	Odpowiedzi		% *obserwacji
	N	%	
Chęć wyluzowania się	49	39,5	81,7
Pomaga im to zapomnieć o problemach	23	18,5	38,3
Piją, bo ulegają namowom koleżanek / kolegów	23	18,5	38,3
Dla zabicia nudy	20	16,1	33,3
Chęć zwrócenia na siebie uwagi , wołanie o pomoc	5	4,0	8,3
Piją, bo lubią smak alkoholu	3	2,4	5,0
Bo piją ich rodzice	1	0,8	1,7
Ogółem	124	100,0	206,7

**Odsetek obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.*

Źródło: badania własne.

Niemal połowa respondentów (45,6%) kupuje alkohol w sklepie, lokalu. Nieco mniej osób deklarowało, że załatwiają im alkohol znajomi (29,8%) lub biorą alkohol od rodziców (24,6%) [tabela 5].

Tabela 5. Sposoby nabywania alkoholu

W jaki sposób wchodzisz w posiadanie napojów alkoholowych?	N	%
Kupuje w sklepie, lokalu	26	45,6
Znajomi załatwiają	17	29,8
Biorę od rodziców z domu	14	24,6
Ogółem	57	100,0

Źródło: badania własne.

Zdaniem 73,3% badanych młodym ludziom przed ukończeniem 18. roku życia często udaje się samodzielnie zakupić alkohol. Nic na ten temat nie wiedziało 23,3%, a pojedyncze osoby wskazały, że nie jest to łatwe oraz że młodzi ludzie tego w ogóle nie próbują (tabela 6).

Tabela 6. Opinia na temat tego, czy młodym ludziom przed ukończeniem 18. roku życia często udaje się samodzielnie kupić alkohol

Czy uważasz, że młodym ludziom przed ukończeniem 18. roku życia, często udaje się samodzielnie zakupić alkohol?	N	%
Tak	44	73,3
Nie	1	1,7
Nie wiem	14	23,3
Nie próbują	1	1,7
Ogółem	60	100,0

Źródło: badania własne.

Wśród respondentów 14-16-letnich najczęściej (40%) pije 2-3 razy w miesiącu. Z kolei wśród 17-19-latków najczęściej (53,3%) pije 1-2 razy w tygodniu. Test U Manna-Whitneya wykazał istotną statystycznie różnicę między osobami 14-16 letnimi, które piją istotnie rzadziej, a osobami 17-19 letnimi, które piją istotnie częściej. Dodatkowo współczynnik korelacji Spearmana wykazał silną korelację między wiekiem a częstością picia alkoholu. Im wyższy wiek, tym częstsze picie alkoholu (tabela 7).

Tabela 7. Wiek a częstość picia alkoholu

Częstość picia alkoholu	Wiek w latach				Ogółem	
	14-16		17-19			
	N	%	N	%	N	%
1-2 razy w tygodniu	1	3,3	16	53,3	17	28,3
2 -3 razy w miesiącu	12	40,0	9	30,0	21	35,0
Raz w miesiącu	7	23,3	2	6,7	9	15,0
Kilka razy w roku	7	23,3	3	10,0	10	16,7
Wcale	3	10,0	0	0,0	3	5,0
Ogółem	30	100,0	30	100,0	60	100,0
Test U Manna-Whitneya: Z=-4,232, p=0,000***						
Rho Spearmana=0,584, p=0,000***						

Źródło: badania własne.

Najwięcej kobiet (38,5%) pije 2-3 razy w miesiącu, a najczęściej mężczyzn (41,2%) 1-2 razy w tygodniu. Test U Manna-Whitneya wykazał istotną statystycznie różnicę między kobietami, które piją istotnie rzadziej, a mężczyznami, którzy piją istotnie częściej. Test U Manna-Whitneya: $Z= -2,464$, $p=0,014^*$ (tabela 8).

Tabela 8. Płeć a częstość picia alkoholu

Częstość picia alkoholu	Płeć				Ogółem	
	kobieta		mężczyzna			
	N	%	N	%	N	%
1-2 razy w tygodniu	3	11,5	14	41,2	17	28,3
2 -3 razy w miesiącu	10	38,5	11	32,4	21	35,0
Raz w miesiącu	6	23,1	3	8,8	9	15,0
Kilka razy w roku	4	15,4	6	17,6	10	16,7
Wcale	3	11,5	0	0,0	3	5,0
Ogółem	26	100,0	34	100,0	60	100,0
Test U Manna-Whitneya: Z=-2,464, p=0,014*						

Źródło: badania własne.

Najwięcej mieszkańców wsi (34,8%) pije 2-3 razy w miesiącu, a najwięcej mieszkańców miast (57,1%) 1-2 razy w tygodniu. Test U Manna-Whitneya wykazał istotną statystycznie różnicę między mieszkańcami wsi, którzy piją istotnie rzadziej, a mieszkańcami miast, którzy piją istotnie częściej (tabela 9).

Tabela 9. Miejsce zamieszkania a częstość picia alkoholu

Częstość picia alkoholu	Miejsce zamieszkania				Ogółem	
	wieś		miasto			
	N	%	N	%	N	%
1-2 razy w tygodniu	9	19,6	8	57,1	17	28,3
2 -3 razy w miesiącu	16	34,8	5	35,7	21	35,0
Raz w miesiącu	8	17,4	1	7,1	9	15,0
Kilka razy w roku	10	21,7	0	0,0	10	16,7
Wcale	3	6,5	0	0,0	3	5,0
Ogółem	46	100,0	14	100,0	60	100,0
Test U Manna-Whitneya: Z=-3,123, p=0,003**						

Źródło: badania własne.

Osoby o bardzo dobrych warunkach socjalno-bytowych piją głównie 1-2 razy w tygodniu (44,4%). Z kolei osoby o zadowalających lub złych warunkach piją głównie 2-3 razy w miesiącu (35,7%). Test U Manna-Whitneya wykazał istotną statystycznie różnicę między osobami o bardzo dobrych warunkach socjalno-bytowych, które piją istotnie częściej, a osobami o zadowalających lub złych warunkach, które piją istotnie rzadziej. Dodatkowo współczynnik korelacji Spearmana wykazał bliską istotności korelację między warunkami socjalno-bytowymi a częstością picia alkoholu. Im lepsze warunki, tym częstsze picie alkoholu (tabela 10).

Tabela 10. Warunki socjalno-bytowe a częstość picia alkoholu

Częstość picia alkoholu	Warunki socjalno-bytowe				Ogółem	
	bardzo dobre		zadowolające lub złe			
	N	%	N	%	N	%
1-2 razy w tygodniu	8	44,4	9	21,4	17	28,3
2 -3 razy w miesiącu	6	33,3	15	35,7	21	35,0
Raz w miesiącu	3	16,7	6	14,3	9	15,0
Kilka razy w roku	1	5,6	9	21,4	10	16,7
Wcale	0	0,0	3	7,1	3	5,0
Ogółem	18	100,0	42	100,0	60	100,0
Test U Manna-Whitneya: Z=-2,137, p=0,033*						
Rho Spearmana=0,236, p=0,069						

Źródło: badania własne.

Na większość pytań w kwestionariuszu POSIT respondenci udzielali wyłącznie odpowiedzi „nie”. Najczęściej odpowiedź „tak” padała na pytanie: „Czy obecnie reagujesz na alkohol inaczej niż kiedyś?” (56,7%) oraz na pytanie: „Czy zdarzyło Ci się kiedykolwiek, że odczuwałeś/eś wyrzuty sumienia, poczucie winy albo wstyd z powodu swojego picia, jego następstw czy swoich zachowań po wypiciu?” (43,3%). Znacznie rzadziej natomiast odpowiadano „tak” na pytania: „Czy kiedykolwiek osoby z bliskiego otoczenia mówiły, że pijesz zbyt dużo albo zbyt często?” (8,3%) oraz „Czy kiedykolwiek zaobserwowałeś/eś obecność bardzo przykrych dolegliwości fizycznych i/lub bardzo złego samopoczucia psychicznego przy próbach przerywania picia lub następnego dnia po «przepiciu»”? (8,3%).

Osoby w wieku 17-19 lat uzyskały zdecydowanie wyższy średni wynik w kwestionariuszu POSIT (1,77), niż osoby 14-16-letnie (0,57). Różnica okazała się istotna statystycznie. Można powiedzieć, że badani mający 17-19 lat istotnie częściej odpowiadali „tak” na pytania w tym kwestionariuszu niż osoby 14-16-letnie (tabela 11).

Tabela 11. Wiek a ogólny wynik POSIT

Wiek w latach	M	Me	SD
14-16	0,57	0	0,90
17-19	1,77	2	0,86
Test U Manna-Whitneya: $Z=-4,834$, $p=0,000^{***}$			

Źródło: badania własne.

Mieszkańcy miast uzyskali zdecydowanie wyższy średni wynik w kwestionariuszu POSIT (1,64) niż mieszkańcy wsi (1,02). Różnica była istotna statystycznie.

Można powiedzieć, że badani z miast istotnie częściej odpowiadali „tak” na pytania w tym kwestionariuszu niż mieszkańcy wsi (tabela 12).

Tabela 12. Miejsce zamieszkania a ogólny wynik POSIT

Miejsce zamieszkania	M	Me	SD
wieś	1,02	1	1,11
miasto	1,64	2	0,75
Test U Manna-Whitneya: $Z=-2,350$, $p=0,019^*$			

Źródło: badania własne.

Warunki socjalno-bytowe dosyć silnie różnicowały wyniki w kwestionariuszu POSIT. Różnica między osobami o bardzo dobrych (1,5) i osobami o zadowolających lub złych warunkach (1,02) okazała się bliska istotności statystycznej. Wyraźnie wyższy średni wynik odnotowano wśród osób oceniających swoje warunki socjalno-bytowe jako bardzo dobre (tabela 13).

Tabela 13. Warunki socjalno-bytowe a ogólny wynik POSIT

Warunki socjalno-bytowe	M	Me	SD
bardzo dobre	1,50	1,5	0,86
zadowolające lub złe	1,02	1,0	1,12
Test U Manna-Whitneya: $Z=-1,933$, $p=0,053$			

Źródło: badania własne.

Dyskusja

D. Rosenhan i M. Seligmann, autorzy książki „Psychopatologia”, rozpoczynają rozdział poruszający kwestie związane alkoholizmem od stwierdzenia: „Nadużywanie substancji psychoaktywnych jest zasadniczym problemem zdrowotnym w Stanach Zjednoczonych. Jest on tym poważniejszy, że większość osób nadużywających alkoholu nie leczy się, a wielu ludzi nawet nie zdaje sobie sprawy z tego, że ma poważne kłopoty ze zdrowiem”⁵⁰.

Przytoczona konstatacja odnosi się nie tylko do Stanów Zjednoczonych, ale także do sytuacji w Polsce. O skali problemów związanych z alkoholem i uzależnieniem od niego w Polsce, świadczyć mogą statystyki przytoczone przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (PARPA). PARPA wskazuje, że około 2% populacji dotkniętych jest chorobą alkoholową.

⁵⁰ Rosenham D., Seligman M. (1994). Psychopatologia. T.2. Warszawa, s. 51.

Oznacza to, że w naszym kraju żyje co najmniej 800 000 takich osób⁵¹. Należy jednak pamiętać o tym, że alkoholizm nie dotyczy samej tylko osoby uzależnionej, ale jest problemem, który w znacznej mierze wpływa na funkcjonowanie całego otoczenia alkoholika. Stąd też oszacowano liczbę osób dorosłych żyjących z alkoholikiem. W liczbie tej ujęto rodziców oraz współmałżonków osób pijących. Zdaniem PARP-y liczba ta sięga w Polsce 1,5 mln ludzi. Wiedząc o wpływie alkoholizmu rodziców na funkcjonowanie dzieci, uznano także za ważne określenie liczby dzieci wychowujących się w rodzinach z problemem alkoholowym. Z szacunków PARP-y wynika, że dzieci takich może być w naszym kraju około 1,5 miliona. Oznacza to, że łączna liczba osób dotkniętych problemem alkoholowym sięga 3 milionów osób. Przytoczenie tych liczb pokazuje nie tylko skalę problemu, ale także jego istotność.

Wiedza dotycząca ilości spożywanego alkoholu oraz rodzajów alkoholi najczęściej wybieranych przez Polaków wskazuje na jednoczesne występowanie niepokojących tendencji. O ile bowiem w roku 1995 na głowę jednego mieszkańca przypadało 6,47 l czystego spirytusu, o tyle w roku 2006 ta liczba wzrosła już do 8,79 l⁵². Oznacza to, że w ciągu jedenastu lat liczba wypijanego alkoholu przypadającego na statystycznego mieszkańca Polski wzrosła o ponad 2 l. Statystyka ta pokazuje stałą tendencję wzrostową w sprzedaży i wypijaniu alkoholu. Liczba ta jest jeszcze bardziej znacząca, jeżeli przyjmie się, że nie oznacza ono ilości alkoholu wypitego w ogóle przez jedną osobę średnio w ciągu roku, ale ilość czystego (100%) spirytusu. Dla potrzeb statystyk przyjmuje się, że piwo zawiera 5,5% alkoholu, a wino 12%. Ilość piwa, wina i wyrobów spirytusowych zostaje zatem każdorazowo przeliczona na ilość czystego spirytusu w nich zawartego.

Analizując statystyki przytoczone przez PARP-ę, należy także wskazać na zmieniającą się strukturę spożycia tych napojów. W roku 2000 najwięcej, bo aż 51,5% czystego alkoholu, wypijano pod postacią piwa⁵³. W roku 2006 ta tendencja została utrzymana, z pewnym jednak wzrostem udziału piwa w ogólnym spożyciu, ponieważ aż 56,9% alkoholu spożywano pod tą postacią. Pomiędzy rokiem 2000 a 2006 zmalał udział wina i miodów pitnych w ogólnym spożyciu, wzrosła natomiast (z 28,3 do 30,7 litra) liczba wypijanej wódki. Można zatem zauważyć, że najwięcej alkoholu wypija się w postaci piwa i wódki. Tendencje te wydają się niebezpieczne z tego powodu, że piwo nie tylko w powszechnej opinii nie jest napojem alkoholowym, ale także jest napojem silnie promowanym. Pomiędzy rokiem 2000 a 2006 można było zaobserwować szerokie kampanie reklamowe browarów i przemysłu piwowarskiego, które starały się ukształtować w powszechnej świadomości przekonanie, że piwo nie tylko jest elementem dobrej zabawy, ale przede wszystkim jest elementem nowoczesnego i dobrego stylu życia.

⁵¹ PARPA. Szkody zdrowotne i uzależnienia. <http://www.parpa.pl/index.php/szkody-zdrowotne-i-uzaleznienie> [dostęp: 17.05.2018].

⁵² Ibidem.

⁵³ Ibidem.

Wzrastające statystyki dotyczące ilości spożywanego alkoholu oraz popularności poszczególnych napojów alkoholowych stanowią istotną informację mówiącą o skali problemów związanych z alkoholem. Wiadomo bowiem, że jeżeli w całym społeczeństwie zwiększa się spożycie alkoholu, to wzrasta także liczba osób uzależnionych.

Osoby nadużywające alkoholu charakteryzuje się ze względu na natężenie poszczególnych objawów oraz obecność charakterystycznych zmian. Wyróżnia się cztery, następujące po sobie fazy rozwoju zmian alkoholowych. W fazie pierwszej osoba spożywa alkohol po to, aby zaznać jego przyjemnego działania. W tej fazie pojawia się także początek mechanizmu nałogowej regulacji uczuć. Oznacza to, że osoba uczy się, że może zredukować stres i poprawić nastrój głównie poprzez spożycie alkoholu. Z picia okazjonalnego przechodzi do picia coraz częstszego, ponieważ alkohol staje się najlepszym wyjściem z coraz większej ilości sytuacji życiowych. Jest to stadium przedalkoholiczne. Faza druga nazywana jest stadium wstępnym. W fazie tej pojawiają się już nie tylko momenty niepamięci, ale także inne charakterystyczne zachowania, do których można zaliczyć potajemne picie, stałe myślenie o alkoholu, obawy o możliwość zapewnienia sobie wystarczającej ilości alkoholu, pojawienie się wyrzutów sumienia, niechęć do mówienia o alkoholu. Lidia Cierpiałowska wskazuje także na kolejne mechanizmy funkcjonowania alkoholika w tej fazie: „doświadcza poczucia winy, co prowadzi często do racjonalizacji nowych zachowań związanych z piciem oraz izolacji społecznej”⁵⁴. Oznacza to, że alkohol staje się coraz ważniejszym elementem życia osoby pijącej. Jednocześnie zaczyna kłamać, maskować picie i izolować się od otoczenia. Pojawiają się także emocje nieprzyjemne, takie jak poczucie winy i wstyd, sposobem radzenia sobie z nimi staje się alkohol. Faza trzecia to stadium ostre. Na tym etapie pojawia się utrata kontroli, co oznacza, że po wypiciu pierwszego kieliszka pijący nie może powstrzymać się od picia kolejnych porcji alkoholu. W tej fazie pojawiają się silne mechanizmy zaprzeczania i ugruntowane mechanizmy racjonalizacji. Pojawiają się także zachowania agresywne, o których L. Cierpiałowska pisze następująco: „prowadzą alkoholika do wniosku, że winę za niekontrolowane picie ponoszą inni, co powoduje unikanie dotychczasowego środowiska, a także osób z najbliższego otoczenia. Sygnałem takiej postawy są wyraźne zachowania agresywne.”⁵⁵. Osoba pragnie wierzyć w to, że winni za jej picie są inni. Obwinia ich i dlatego zachowuje się agresywnie, izoluje się od towarzystwa. Jednocześnie nadal występują silne wyrzuty sumienia, lekarstwem na nie jest alkohol. W tej fazie alkohol jest najważniejszy w życiu pijącego, który nie tylko izoluje się od otoczenia, ale także porzuca dotychczasowe zainteresowania. Stadium to kończy się w momencie, kiedy pojawia się codzienne picie poranne, charakterystyczne dla stadium przewlekłego. Uzależniony całkowicie traci kontrolę nad piciem,

⁵⁴ Cierpiałowska L. (2000). *Alkoholizm, przyczyny, leczenie. Profilaktyka*. Poznań: Media i Rodzina, s. 28–29.

⁵⁵ Ibidem, s. 31.

wpadając w błędne koło nałogu. Istotą błędnego koła jest to, że alkoholik spożywa coraz częściej, coraz większe dawki w obawie przed pojawieniem się objawów negatywnych, wynikających z odstawienia. Pojawia się także picie ciągami. W tej fazie alkoholik przestaje przejmować się opinią społeczną, skłonny jest nawet do picia alkoholi niespożywczych, po to tylko, by zaspokoić głód alkoholowy. Występują także niekorzystne zjawiska psychiczne takie jak lęki, zahamowania psychoruchowe, drżenia⁵⁶, jak też skłonność do działań przestępczych (w celu zdobycia alkoholu).

Przedstawione w niniejszej pracy wyniki badań prowadzonych wśród młodzieży zdają się potwierdzać, że zagrożenie alkoholizmem jest poważnym problemem społecznym. Badania wykazały dużą tolerancję dla kwestii alkoholu w środowisku ludzi młodych. Osoby młode, które teoretycznie nie powinny jeszcze w ogóle spożywać alkoholu, otwarcie przyznają się do jego spożywania. Istotne jest również to, że w większości wyrażają pełną akceptację dla faktu spożywania alkoholu. Spożywanie alkoholu jest dla nich sposobem na odprężenie, istotną częścią zabawy, rozrywki.

Ważnym czynnikiem psychospołecznym wpływającym na postawę młodych ludzi wobec alkoholu jest atmosfera przyzwolenia na picie wśród ich rodziców. Znacząca część badanych przyznaje bowiem, że ich rodzice są świadomi faktu spożywania przez nich alkoholu. Nie tylko zatem sama młodzież akceptuje spożywanie alkoholu, ale także znajduje akceptację tych zachowań wśród rodziców. Potwierdzają się zatem te teorie psychologiczne, które mówią o znaczeniu czynników środowiskowych, takich jak poziom akceptacji dla spożywania alkoholu w otoczeniu, postawa najbliższego otoczenia wobec picia alkoholu. Prawdziwe wydają się również te teorie psychologiczne, które mówią o neurofizjologicznym podłożu problemów alkoholowych. Współczesna nauka dostarcza nam wiedzy zarówno o mechanizmach społecznego uczenia się, jak i o tym, że toksyczny wpływ alkoholu na rozwijający się układ nerwowy może przyczynić się do wystąpienia problemu alkoholowego u jednostki. Można zatem sądzić, że wczesna inicjacja alkoholowa, regularne spożywanie alkoholu przez osoby młode, picie alkoholu w sytuacji, w której układ nerwowy jeszcze jest w fazie rozwoju to czynniki ryzyka rozwoju choroby alkoholowej.

Nawiązując do przedstawionych teorii i wyników przeprowadzonych badań własnych należy odnotować znaczący wzrost popularności piwa wśród młodych ludzi. Mamy obecnie do czynienia ze zmianą struktury spożywanych alkoholi. Coraz częściej, mając do wyboru różne alkohole, osoby młode wybierają piwo. Odwołując się do przeprowadzonych badań można zauważyć także, że prawdziwa jest teza o swoistej zmianie stylu życia. Dla badanej grupy młodzieży alkohol jest naturalnym elementem stylu życia. Stąd też utożsamiają spożywanie alkoholu z imprezami i spotkaniami towarzyskimi, czasem rozrywką i zabawą. Można zatem zauważyć znaczącą zmianę myślenia o alkoholu.

⁵⁶ Ibidem, s. 34.

Wnioski

Przeprowadzone badania pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

1. Z badań wynika, iż 95% badanych ma już za sobą inicjację alkoholową, a ponad połowa z nich stwierdza, że pije zawsze, kiedy ma okazję. Prawie 40% spożywa alkohol 2-3 razy w miesiącu, a najczęściej wybierane jest piwo. Zauważyć można utrzymującą się tendencję do obniżania wieku pierwszego kontaktu z alkoholem. Jednak to nadal mężczyźni zdecydowanie częściej sięgają po alkohol niż kobiety.
2. Coraz częściej występuje przyzwolenie ze strony rodziców na spożywanie alkoholu. Im lepsze relacje z rodzicami tym częstsze sięganie przez młodych ludzi po alkohol. Ta sama tendencja dotyczy warunków socjalno-bytowych. Osoby określające swoje warunki jako bardzo dobre sięgają po alkohol częściej niż osoby żyjące w warunkach zadowalających lub złych.
3. Wszyscy badani licealiści i gimnazjaliści potrafią wskazać w swoim bliższym lub dalszym otoczeniu dorosłą osobę z problemem alkoholowym. Mają zatem kontakt z negatywnym wzorcem, co nie sprzyja kształtowaniu ich właściwych postaw. Również niepokojącym zjawiskiem jest dostępność alkoholu, mimo zakazu jego sprzedaży osobom niepełnoletnim. Ponad połowa badanej młodzieży (53%) uważa, że właściciele sklepów nie przestrzegają prawa i sprzedają alkohol nieletnim.
4. Młodzież traktuje alkohol jako coś normalnego, coś co poprawia humor, rozładowuje negatywne emocje, pozwala zapomnieć o problemach. Ponad połowa sięga po niego, ponieważ ulega namowom koleżanek i kolegów.

Bibliografia

1. Akoliński S. (1981). Wpływ spożycia napojów alkoholowych na proces rozwoju i wychowania dziecka. *Szkoła Specjalna*, nr 4.
2. Anderson P., Baumberg B. (2007). *Alkohol a młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo PARPAMEDIA.
3. Banach M., Kowalewski I. (2014). *Alkoholizm wśród młodzieży*. SCRIPTUM, Kraków: SCRIPTUM.
4. Boćwiński-Kulik B. (2006). Picie problemowe alkoholu a zadania rozwojowe wieku dorastania. *Opieka, Wychowanie, Terapia*, nr 1-2.
5. Bonda K. (2004). Na szklance szminki ślad. *Newseek*, nr 47.
6. Cekiera C. (2001). *Ryzyko uzależnień*. Lublin: TN KUL.
7. Chodkiewicz J. (2006). *Ile możesz wypić? O nałogach i ich leczeniu*. Gdańsk.
8. Cierpiałkowska L. (2000). *Alkoholizm, przyczyny, leczenie, profilaktyka*. Poznań: Media Rodzina.

9. Falewicz J.K. (1993). *ABC problemów alkoholowych*. Warszawa: PARPA.
10. Jamrożek M. (2016). Policyjna izba dziecka w systemie profilaktyki i resocjalizacji. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 4.
11. Jarczyńska J. (2006). Postawy rodziców wobec picia alkoholu przez dorastające dzieci. *Remedium*, nr 11.
12. Jasiński M. (2012). Aktywność dehydrogenaz. *Opieka, Terapia, Wychowanie*, nr 5.
13. Klimkiewicz A. (2007). *Choroby somatyczne spowodowane używaniem alkoholu*. Warszawa: Klinika Psychiatryczna Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego.
14. Kolbowska A. (2006). Problemowe używanie narkotyków. *Remedium*, nr 9.
15. Kołakowska H. (2009). *Społeczne uwarunkowania alkoholizowania się nieletnich*. Wrocław: Ossolineum.
16. Kowalewski I., Banach M. (2014). *Alkohol wśród młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo SCRIPTUM.
17. Kozak S. (2012). Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka. *Opieka. Terapia. Wychowanie*, nr 3.
18. Kukołowicz I. (1998). *Rodzina wychowuje*. Stalowa Wola: OWFU.
19. Mrozek K. (2003). Młodzież a alkohol. *Wychowawca*, 2003 nr 12
20. Nowakowski M. (2006)., Alkoholizacja młodzieży. *Oświata i Wychowanie*, nr 2.
21. Ochmański M. (2005). *Sytuacja psychospołeczna młodzieży z rodzin alkoholizujących*. Lublin: UMCS.
22. Pacewicz A. (1997). *Jak pomóc dziecku nie pić*. Warszawa: PARPA.
23. Piłat Z. (2008). Rodzina z problemem alkoholowym. *Życie Szkoły*, nr 1.
24. Podolski D. (2010). Leczenie zespołu amnestycznego Korsakowa i encefalopatii Wernickego. *Medycyna w Praktyce*, nr 3.
25. Pomykało W. (red.) (2002). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: PWN, s. 220
26. Pospiszyl I. (1998). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
27. Pospiszyl I., Żabczyńska E. (1980). *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa: PWN.
28. Raczkowska J. (2014). Nadużywanie alkoholu z zagrożeniem rozwoju młodzieży. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 2.
29. Rosenham D., Seligman M. (1994). *Psychopatologia*. T. 2. Warszawa.
30. Sierosławski J. (2015). *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną*. Warszawa.
31. Tarkowski S. (2012). *Młodzież a alkohol*. Warszawa.
32. Woronowicz B. (2009). *Uzależnienia, geneza, terapia i powrót do zdrowia*. Poznań-Warszawa: Media Rodzina 2009.
33. Wójcik B. (2009). *Choroby układu pokarmowego a spożywanie alkoholu*. Warszawa: PZWL.

Źródła internetowe:

PARPA. *Szkody zdrowotne i uzależnienia*. <http://www.parpa.pl/index.php/szkody-zdrowotne-i-uzaleznienie> [dostęp: 17.05.2018].

Małgorzata Grabowska

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II¹

Zagrożenia dzieci i młodzieży w Internecie

Threats for children and young people on the Internet

Streszczenie

W artykule omówiono najważniejsze zagrożenia, na jakie narażone są dzieci i młodzież w Internecie. Zaprezentowano niektóre sposoby ochrony dziecka przed ich wpływem, jak również zasady postępowania w przypadku, gdy młody człowiek stanie się ofiarą tych zagrożeń. W artykule zreferowano wyniki badań przeprowadzonych wśród dzieci, młodzieży i ich rodziców. Pokazują one, że większość badanej młodzieży do zagrożeń wynikających z korzystania z sieci zalicza przemoc werbalną za pomocą telefonu komórkowego. Dzieci obawiają się wirusów i hakerów oraz tego, że Internet przestanie działać. Z kolei rodzice są zaniepokojeni niebezpiecznymi treściami, z którymi może mieć kontakt ich potomstwo, a także tym, że ich dzieci są narażone na bliskie relacje z obcymi poznanymi za pośrednictwem sieci.

Summary

The article discusses the main risks for children and young people on the Internet, and also presents ways to protect children from them. Besides attempts to show what to do when child becomes a victim of these threats. The aim of the article is to make children, young people and parents aware of the risks they may face on the Internet. The results of scientific research show that children are primarily concerned about various viruses and hackers and the fact that the Internet will stop working. In turn, parents are concerned about the dangerous content that their offspring may have contact with, and also that their children are exposed to close relationships with strangers known on the Internet.

Słowa kluczowe: zagrożenia w Internecie, dzieci i młodzież, rodzice

Key words: threats on the Internet, child and young people, parents

¹ Doktorantka w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

Wprowadzenie

Komputery na dobre zagościły w naszych domach, zadomowiły się też w pracy i w szkole. Odgrywają istotną rolę w życiu współczesnego człowieka. Szczególnie ważny stał się łatwy i szybki dostęp do Internetu. Z jednej strony jest on kopalnią wiedzy, z drugiej swoistym „placem zabaw”. Internet to także „cyberświat” podobny do tego, w jakim funkcjonujemy, posiadający swoje autostrady (World Wide Web), domy (Home-pages), szkoły (e-learning), biznesy (e-commerce) i ludzi, którzy po nim podróżują (surfers). Można więc powiedzieć, że Internet to sieć, którą Stanisław Lem określił „wielkim śmietnikiem”, ponieważ daje ona możliwość zdobywania informacji, kontaktów z innymi ludźmi, wymiany poglądów, przesyłania danych, zamawiania towarów konsumpcyjnych, zakupu książek oraz innych publikacji. Ale jednocześnie może być ona źródłem problemów zdrowotnych, zaburzeń emocjonalnych, wpływać negatywnie na sferę moralną; słowem mieć ujemny wpływ na rozwój psychofizyczny dzieci i młodzieży. W niniejszym artykule przedstawiono najważniejsze zagrożenia, na jakie narażone są dzieci i młodzież korzystające w sieci, sposoby ochrony przed tymi zagrożeniami, a także zasady postępowania w przypadku, gdy dziecko stanie się już ofiarą.

Charakterystyka wybranych zagrożeń dzieci i młodzieży w Internecie

Pierwszym zagrożeniem, na jakie narażone są dzieci i młodzież korzystające z Internetu, są niebezpieczne treści. W tej kategorii przede wszystkim wymienia się materiały pornograficzne, które mimo prawnych zakazów ciągle są w łatwo dostępne także dla niepełnoletnich użytkowników. Serwisy pornograficzne często zestawiają obok siebie erotykę i tzw. miękką pornografię z obrazami i filmami ukazującymi seks pełen aberracji i przemocy. Międzynarodowe badania EU-NET-ADB z 2012 r. pokazują, że kontakt z pornografią miało ponad dwie trzecie (67%) polskich gimnazjalistów¹. Jednak niebezpieczne treści obejmują także przemoc i rasizm oraz przekazy promujące zachowania autodestrukcyjne, takie jak promocja brania narkotyków, skrajnego odchudzania, czy nawet zapoznavanie ze sposobami popełnienia samobójstwa. Z przynajmniej jedną z powyższych kategorii kontakt miało 54% gimnazjalistów². Wskazane treści mogą sprawić, że świat staje się dla dziecka niezrozumiały, zagrażający, młody człowiek przestaje czuć się w nim bezpieczne, co więcej, mogą one skłonić do podjęcia działań na szkodę

¹ Makaruk K., Wójcik Sz. (red.). (2012). *EU NET ADB – Badanie nadużywania internetu przez młodzież w Polsce i Europie*. <http://www.saferinternet.pl/pobierz.php?i=3&hash=460f>.

² Wójcik S. (2018). *Internetowe zagrożenia dzieci i młodzieży*. <http://www.bezpieczneinterneciaki.pl/internetowe-zagrozenia-dzieci-i-mlodziezy/> [dostęp: 31.01.2018].

swoją lub innych ludzi (w tym do działań niezgodnych z prawem). Mogą doprowadzić do kontaktów z osobami, które mają wobec dziecka złe intencje. Ponadto kontakt z treściami zawierającymi przemoc czy rasistowskimi może zachęcić je do zachowań agresywnych wobec rówieśników, słabszych czy ludzi innej narodowości, innego wyznania itd.³ Ponadto wiele tekstów o charakterze informacyjnym jest opracowanych w sposób uproszczony, a nawet błędny. Jeżeli więc młodzież nie konfrontuje wiedzy internetowej z podręcznikami i opracowaniami specjalistycznymi, uzyskuje niepełny, a może nawet nieprawdziwy obraz danej dziedziny rzeczywistości.

Kolejnym zagrożeniem spotykanym przez dzieci i młodzież w Internecie jest cyberprzemoc (cyberbuling), którą określa się jako „działanie osoby lub grupy osób wykorzystujących nowoczesne technologie komunikacyjne do wielokrotnego atakowania ofiary, która nie potrafi się bronić w dłuższym przedziale czasowym⁴. Cyberprzemoc może mieć różne formy. Najczęstszymi z nich są: grooming, sexting, webcam sexting. Grooming to szczególna kategoria relacji tworzona w Internecie między osobami dorosłymi a dziećmi, w celu ich uwiedzenia i wykorzystania. Określono etapy budowania tej relacji, wyróżniając: proces zaprzyjaźniania się, działania, których celem jest tworzenie relacji z dzieckiem, ocena ryzyka odkrycia znajomości, zasada wzajemności, nawiązanie więzi emocjonalnej, wyobrażenie spotkania w rzeczywistości. Sexting to zjawisko dotyczące przesyłania za pomocą komputera lub innych urządzeń mobilnych swoich zdjęć, innych wiadomości o seksualnym charakterze lub też samodzielnie wykonanych materiałów video. Najczęstsze powody sextingu to: chęć rozrywki, początki fascynacji seksem, zainteresowanie płcią przeciwną, brak doświadczenia, ciekawość, nieśmiałość. Natomiast webcam sexting to typ sextingu angażujący technologię; kontakt nawiązywany jest za pomocą kamery internetowej dołączonej do komputera bądź zainstalowanej w laptopie, w czasie rzeczywistym⁵.

Kolejnym zagrożeniem, z którym mają styczność dzieci i młodzież w Internecie jest kradzież informacji, tzw. *pójście na skróty*: wyludzanie informacji (np. danych osobowych, wrażliwych informacji), nielegalne kopiowanie plików z muzyką, gramy lub filmami, generowanie nieprawdziwych informacji (plagiaty, nieweryfikowanie danych pochodzących z Internetu w źródłach naukowych)⁶.

³ Paszkowska E. (2018). *Bezpieczny Internet. Prezentacja*. <https://www.google.pl/zagrozenia-w-internecie+prezentacja> [dostęp: 21.01. 2018].

⁴ Berlińska J., Sztuster A. (2014). *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 13.

⁵ Paszkowska E. (2018). *Bezpieczny Internet. Prezentacja*. <https://www.google.pl/zagrozenia-w-internecie+prezentacja> [dostęp: 21.01.2018].

⁶ Fundacja Odkrywców Innowacji. (2018). *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie – najnowsze zagrożenia cyberprzestrzeni. Działania na rzecz bezpiecznego Internetu*. <https://www.google.pl/Bezpieczeństwo+dzieci+i+młodzieży+w+Internecie++najnowsze+zagrozenia+cyberprzestrzeni.+Działania+na+rzecz+bezpiecznego+internetu> [dostęp: 21.01.2018].

Jeszcze innym niebezpieczeństwem jest promowanie nieakceptowanych społecznie postaw, idei i zachowań wśród użytkowników sieci. Zalicza się do nich: promocję niewłaściwego systemu wartości, sekt, samobójstw, nadmiernego odchudzania, używek, zakupów, wirusów komputerowych.

Zagrożeniem szczególnie niebezpiecznym jest uzależnienie od Internetu i skutki nadaktywnego korzystania z Internetu. Uzależnienie od Internetu możemy zdefiniować jako zaburzenie nawykowo-popędowe, niezwiązane ze stosowaniem środków odurzających. Wśród powodów, dla których ludzie korzystają z sieci w nawiązywaniu kontaktów z innymi, a w konsekwencji także uzależniają się od komputerów, wymienia się: anonimowość, brak bezpośredniej interakcji, co stwarza możliwość udzielania tylko określonych informacji na swój temat i przypisywania sobie cech nierzeczywistych. Istotną cechą relacji budowanych w sieci jest zrównanie statusów. Przestrzeń wirtualna daje bowiem równe szanse wszystkim użytkownikom niezależnie od statusu, zamożności, rasy. Równie ważne jest przekraczanie ograniczeń przestrzennych. Najbardziej odległa przestrzeń pokonywana jest w ciągu kilku sekund, co daje możliwość kontaktowania się między osobami zupełnie niezależnie od rzeczywistości dzielącej je odległości. Należy także zwrócić uwagę na dostępność kontaktów – bez przeszkód można kontaktować się z wieloma osobami. Ostatnia cecha to generowanie odmiennych stanów świadomości – siedząc przed komputerem przy pomocy kilku klawiszy możemy sterować rzeczywistością.

Problem uzależniania od Internetu dotyczy głównie dzieci i młodzieży, gdyż z racji swojej niedojrzałości uzależniają się dużo szybciej niż dorośli. Różnorodność aktywności, których podejmowanie w Internecie jest atrakcyjne, sprawia, że młodzi ludzie poświęcają mu coraz więcej czasu. Spędzanie w ten sposób wielu godzin dziennie zaburza ich rozwój, zwłaszcza w aspekcie kontaktów społecznych, i może prowadzić do uzależnienia od Internetu. Szacuje się, że obecnie uzależnionych jest od kilku do kilkunastu procent użytkowników tego medium, a zagrożonych uzależnieniem może być około $\frac{1}{3}$.

W literaturze przedmiotu wymienia się następujące konsekwencje nadużywania Internetu przez dzieci

1. Odcięcie emocjonalne od świata zewnętrznego.
2. Zmniejszenie liczby bezpośrednich kontaktów rówieśniczych.
3. Zwiększająca się skłonność do wycofywania się z kontaktów interpersonalnych w realnym świecie w sytuacji wystąpienia trudności z nimi związanych.
4. Podwyższone ryzyko kontaktu z treściami niewłaściwymi dla młodych ludzi i uznania ich za „normalne”, np. gry komputerowe gloryfikujące przemoc czy wulgarny język; treści destrukcyjnie wpływają na rozwój osobowości i kontakty międzyludzkie.
5. Zmiana języka (jego zubożenie, techniczny slang, używanie skrótów).
6. Uzależnienie od gier komputerowych (częściej dotyczy dzieci) oraz od Internetu (częściej dotyczy młodzieży).

7. Skutki zdrowotne: brak troski o zdrowie (nieprzesypianie nocy, zaniedbywanie posiłków) i higienę osobistą, pogorszenie wzroku, bóle głowy, mięśni, pleców i kręgosłupa, podatność na infekcje, podrażnienia skóry (spowodowane kontaktem z dużą ilością cząsteczek kurzu dodatkowo zjonizowanych przez kineskop monitora), nadpobudliwość, bezsenność⁷.

Badania nad zagrożeniami wynikającymi z użytkowania Internetu przez dzieci i młodzież

Referowane poniżej wyniki pochodzą z badań przeprowadzonych w 2008 i 2013 roku na zlecenie Orange Polska przy współpracy Fundacji Dzieci Niczyje i Fundacji Orange Polska. Główny problem badawczy, który postawiono, dotyczył rodzaju zagrożeń, na jakie narażone są dzieci i młodzież, korzystając z sieci internetowej. Grupą badaną były dzieci i młodzież oraz ich rodzice. Na wstępie autorzy badań zaprezentowali zakres zjawiska przemocy występujących w sieci, w opinii badanych osób

Tabela 1. Zakres zjawiska przemocy w sieci według badanej młodzieży

Formy przemocy wśród badanej młodzieży	Odsetek wskazań
Przemoc werbalna za pomocą telefonu komórkowego	52%
Wulgarnie wyzywanie	47%
Poniżanie, ośmieszanie, upokarzanie	21%
Straszenie i zastraszanie	16%

Źródło: Fundacja Odkrywców Innowacji (2018). Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie – najnowsze zagrożenia cyberprzestrzeni. Działania na rzecz bezpiecznego Internetu. <https://www.google.pl/Bezpieczeństwo+dzieci+i+młodzieży+w+Internecie+-+najnowsze+zagrożenia+cyberprzestrzeni.+Działania+na+rzecz+bezpiecznego+internetu>. Dostęp: 21.01.2018⁸

Większość badanej młodzieży stwierdza, że w Internecie spotykają się z wieloma negatywnymi zjawiskami związanymi z szeroko pojętymi kontaktami interpersonalnymi. Na pierwszym miejscu wymieniają stosowanie przemocy werbalnej za pomocą telefonu komórkowego (52%), wulgarnie zachowania (47%). Na dalszych miejscach zostały wymienione zachowania takie jak poniżanie, ośmieszanie, upokarzanie i zastraszanie. Systematyczne przeglądanie tego typu stron internetowych wyzwała więc złe emocje, budzi frustracje, co przenosi się często na postawy dzieci w kontaktach z rówieśnikami. Teoretycy wychowania podkreślają, że proces wychowania powinien odwoływać się do pozytywnych

⁷ Paszkowska. (2018). *Bezpieczny Internet. Prezentacja*. <https://www.google.pl/zagrożenia+w+internecie+prezentacja> [dostęp: 21.01. 2018].

⁸ Tamże.

emocji, co szczególnie jest potrzebne nie tylko w okresie szkoły podstawowej, ale również na dalszych etapach edukacji.

Tabela 2. Wyniki badań przeprowadzonych w 2013 r. wśród dzieci na zlecenie Orange Polska we współpracy z Fundacją Orange i Fundacją Dzieci Niczyje

Zagrożenia według dzieci	Odsetek wskazań
Wirusy lub hakerzy	49%
Internet przestanie działać	39%
Ktoś inny będzie podszywał się pode mnie	38%
Ktoś bez zgody wrzuci do Internetu moje zdjęcie	32%
Rodzice zabronią mi korzystać z Internetu na jakiś czas	32%
Ktoś będzie mnie obrażał, wyzywał w Internecie	31%
Obcych osób, które chcą się ze mną umówić na spotkanie	26%
Koledzy będą się ze mnie śmiać przez coś, co znalazło się w Internecie	15 %
Że rodzice zauważą co robię w Internecie	6%

Źródło: *Bezpieczeństwo dzieci w Internecie. Raport z badań ilościowych i jakościowych*; badanie zrealizowane przez TNS na zlecenie Orange Polska we współpracy z Fundacją Orange Polska i Fundacją Dzieci Niczyje.

Jak wynika z zamieszczonych danych liczbowych, 49 % badanych dzieci obawia się w Internecie wirusów i hakerów. Na dalszym miejscu wymieniają zagrożenia natury osobistej, np. ich obrażanie, wyzywanie, ośmieszanie. Druga grupa obaw dotyczy braku możliwości korzystania z Internetu spowodowanego awariami systemu (39%), czy też zakazami rodziców (32%). Tego typu obawy świadczą o znacznym uzależnieniu uczniów od Internetu, który prawdopodobnie wypełnia większość ich czasu wolnego. Mamy więc tu do czynienia z uzależnieniem porównywalnym do uzależnień od używek i narkotyków. Stosunkowo niewielka część młodych użytkowników (6%) świadoma jest popełnianych błędów w czasie korzystania z Internetu i dlatego nie chcą oni, by rodzice znali ich preferencje internetowe. W tej sytuacji stają przed rodzicami bardzo ważne zadania wychowawcze, związane nie tylko z częstą kontrolą przeglądanych programów internetowych, ale z długofalową pracą wyjaśniającą. Nie bez znaczenia jest również ukierunkowanie uwagi rodziców na właściwą organizację czasu wolnego, w którym nie ma miejsca na niekontrolowany Internet.

Tabela 3. Wyniki badań przeprowadzonych wśród rodziców na zlecenie Orange Polska we współpracy z Fundacją Orange i Fundacją Dzieci Niczyje

Zagrożenia według rodziców	2008 rok	2013 rok
Kontakt z niebezpiecznymi treściami	67%	65%
Nawiązywanie kontaktów z obcymi, poznanymi w Internecie	51%	46%
Publikowanie lub przysyłanie przez dziecko prywatnych danych	60%	39%
Przemoc werbalna w Internecie	14%	39%
Uzależnienie od Internetu	16%	32%
Publikowanie zdjęć i filmów z udziałem dziecka wbrew jego woli	15%	28%
Oszustwa związane z zakupami w Internecie	6%	22%
Nielegalne ściąganie/przysyłanie programów, filmów, dokumentów	3%	11%

Źródło: Porównanie badań, których wyniki opublikowano w raportach: *Zagrożenia wobec dzieci w Internecie* (raport z badania Gemius, przeprowadzonego na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje we wrześniu 2008 roku) oraz *Bezpieczeństwo dzieci w Internecie. Raport z badań ilościowych i jakościowych*. Warszawa 2013 (badanie zrealizowane przez TNS na zlecenie Orange Polska we współpracy z Fundacją Orange i Fundacją Dzieci Niczyje).

Tabela nr 3 przekonuje, że rodzice posiadają dobrą orientację w odniesieniu do zakresu oddziaływania Internetu. Wiedzą, że może on wpływać na świadomość społeczną jego użytkowników, zwłaszcza młodszych, zainteresowania, emocje oraz na sferę wolicjonalną i to nie zawsze w sposób pozytywny. Zdają sobie sprawę z możliwości wystąpienia uzależnienia wynikającego ze zbyt częstego korzystania z sieci. Wiedzą też, że siła oddziaływania Internetu może być znacząca. Wiadomo bowiem, że zjawiska pokazywane w świecie wirtualnym, mogą być przenoszone do świata realnego, co w konsekwencji prowadzi do wystąpienia szeregu trudności wychowawczych, a nawet bywa przyczyną tragedii.

Podsumowanie

Z badań przeprowadzonych na zlecenie Orange Polska przy współpracy Fundacji Dzieci Niczyje i Fundacji Orange Polska wynikają następujące wnioski i zalecenia skierowane do rodziców:

1. Należy zwracać uwagę na programy internetowe wykorzystywane przez dzieci, rozmawiać na ten temat, podsuwać inne rozwiązania.
2. Należy ustalić z dzieckiem dozwolone programy oraz zasady korzystania z Internetu.
3. Należy przygotować młodsze dzieci na to, że mogą trafić w Internecie na „dziwne” strony i trzeba nauczyć je, co mają wtedy robić.
4. Najlepiej jest zainstalować program filtrujący. Należy jednak pamiętać, że nie zastąpi on rodzicielskiego oka i szczerzej rozmowy.
5. Wyjaśniać dzieciom istniejące zagrożenia, szkodliwe treści i sytuacje.

6. Należy porozmawiać z dzieckiem o tym, jakie kontakty wolno mu nawiązywać za pomocą Internetu.
7. Należy zapewnić dziecko, że warto, aby dorośli wiedzieli o każdej osobie, z którą ono nawiązuje kontakt w Internecie.
8. Trzeba zapewnić dziecko, że cokolwiek niebezpiecznego stanie się w Internecie, najważniejsze jest, aby powiedziało o tym dorosłym.
9. I na koniec – ważne, by to rodzice, a nie Internet, byli dla dziecka przewodnikiem po świecie.

Bibliografia

1. Berlińska J. Sztuster A. (2014). *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
2. *Dziecko w sieci – prezentacja* (2018). <https://www.google.pl/zagrozenia+w+internecie+prezentacja>.
3. Fundacja Odkrywców Innowacji (2018). *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie – najnowsze zagrożenia cyberprzestrzeni. Działania na rzecz bezpiecznego Internetu*. <https://www.google.pl/Bezpieczenstwo+dzieci+i+młodzieży+w+Internecie++najnowsze+zagrozenia+cyberprzestrzeni.+Działania+na+rzecz+bezpiecznego+internetu>.
4. Makaruk K., Wójcik Sz. (red.). (2012). *EU NET ADB – Badanie nadużywania internetu przez młodzież w Polsce i Europie*. <http://www.saferinternet.pl/pobierz.php?i=3&hash=460f>.
5. Paszkowska E. (2018). *Bezpieczny Internet. Prezentacja*. <https://www.google.pl/zagrozenia+w+internecie+prezentacja>.
6. Ronatowicz W. (2014). *Ryzykowne zachowania seksualne dzieci, młodzieży i młodych dorosłych w kontekście korzystania z technologii cyfrowych*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
7. Wójcik S. (2018). *Internetowe zagrożenia dzieci i młodzieży*. <http://www.bezpieczneinterneciaki.pl/internetowe-zagrozenia-dzieci-i-młodzieży/>.

Magdalena Klohsek, Mirosław J. Jarosz, Anna Włoszczak-Szubda

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Poziom wiedzy młodzieży na temat czerniaka złośliwego skóry i zachowania zdrowotne związane z jego występowaniem

The level of knowledge on melanoma skin among youth and health behaviours related with it

Streszczenie

Celem pracy była ocena poziomu wiedzy i zachowań zdrowotnych młodzieży, związanych z występowaniem czerniaka złośliwego skóry. W prezentowanej pracy zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz posłużono się techniką ankiety. Do gromadzenia danych użyto autorskiego kwestionariusza ankiety. Badania przeprowadzono wśród uczniów Gimnazjum nr 27 w Lublinie i I Liceum Ogólnokształcącym im. St. Staszica w Lublinie. Podstawowa grupa badawcza liczyła 98 osób. Najwięcej respondentów było w wieku 16-17 lat oraz 13-15 lat. Uzyskane wyniki przedstawiono w postaci tabel i wykresów. Stwierdzono, że mniej niż połowa badanych posiadała wystarczającą wiedzę na temat czerniaka złośliwego skóry. Niekorzystne zachowania zdrowotne prezentowało prawie 81% ankietowanych. Wystąpiła istotna statystycznie korelacja pomiędzy poziomem wiedzy a zachowaniami zdrowotnymi. Im większy poziom wiedzy, tym bardziej optymalne zachowania zdrowotne. Stwierdzono, że uczniowie posiadali znikomą wiedzę na temat czerniaka złośliwego skóry, a zachowania zdrowotne uczniów były adekwatne do posiadanej wiedzy. Wiedzę na temat nowotworu skóry posiadała mniej niż połowa ankietowanych. Respondenci nie mieli zadawalającej wiedzy na temat profilaktyki czerniaka. Wiek i płeć istotnie wpływały na poziom wiedzy na temat czerniaka złośliwego skóry, jednak pozostawały bez wpływu na zachowania zdrowotne.

Summary

The aim of the study was to evaluate the level of knowledge and health-related behaviors connected with occurrence of melanoma skin. The method of diagnostic survey and the technique of questionnaire were used in the presented thesis. In order to collect data the authorial questionnaire was applied. The research was conducted in 27 Middle School and Staszic Secondary School in Lublin. The basic group covered 98 persons. The biggest part of respondents were between the ages 16-17 years and 13-15 years. The obtained results were presented in tables and charts. Less than a half of respondents has enough knowledge on melanoma skin. Negative health-related behaviors are presented by almost 81%. There is a significant correlation between the level of knowledge and health-related behaviors. The higher level of knowledge is, the more optimum health-related behaviors. The analysis depicts insignificant knowledge concerning melanoma skin and health-related behaviors adequate to this knowledge. Less than a half of respondents has knowledge on melanoma skin. The level of knowledge on prevention of melanoma skin is not satisfactory. Age and sex has a significant impact on knowledge on melanoma skin but do not influence health-related behaviors.

Słowa kluczowe: czerniak złośliwy skóry, promieniowanie, zachowania zdrowotne, dermatologia, profilaktyka

Keywords: melanoma skin, radiation, health-related behaviors, dermatology, prevention

Wprowadzenie

Pomimo, że czerniak stanowi zaledwie 1% nowotworów występujących u człowieka, to jest istotnym problemem współczesnej onkologii i dermatologii ze względu na obserwowany od kilkudziesięciu lat ogólnoswiatowy dynamiczny wzrost zachorowalności oraz z uwagi na stosunkowo młody wiek chorych (20–50 lat) i związane z tym konsekwencje społeczne. Czerniaki skóry stanowią przyczynę 70% zgonów spowodowanych nowotworami skóry. U kobiet w wieku 25–30 lat jest najczęstszym nowotworem złośliwym.

Badania epidemiologiczne wskazują, że zapadalność na czerniaka wzrasta średnio o 5% rocznie, a co 10 lat liczba nowych przypadków ulega podwojeniu. Wzrost zachorowań dotyczy przede wszystkim rasy białej. Obecnie liczbę zachorowań na świecie szacuje się na 133 tys. rocznie.

Zachorowalność wykazuje znaczne zróżnicowanie geograficzne. Najwyższe współczynniki zachorowalności obserwuje się wśród ludności napływowej Australii i Ameryki Północnej oraz w Europie¹. W Europie najwyższa zachorowalność stwierdzana jest w Norwegii. Jak wynika z danych Zakładu Epidemiologii i Prewencji Nowotworów Centrum Onkologii w Warszawie, każdego roku obserwuje się wzrost liczby zachorowań na czerniaka złośliwego skóry zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn. Dynamiczny ich wzrost tłumaczy się zwiększoną ekspozycją na promieniowanie ultrafioletowe, wynikającą z preferowanego stylu życia, modą na opaleniznę, korzystaniem ze sztucznych źródeł promieniowania (solaria), jak również zniszczeniem warstwy ozonowej². Obecnie w Polsce wykrywa się ok. 3 tys. nowych zachorowań. Na całym świecie to aż 160 tys. przypadków, z tendencją wzrostową³.

Czynniki ryzyka rozwoju czerniaka skóry

Do istotnych czynników powstania czerniaka zalicza się:

1. Czynniki rasowy i genetyczny. Czerniak złośliwy skóry rozwija się głównie u osób o jasnej karnacji, trudno opalających się, ze skłonnością do oparzeń słonecznych i u osób z licznymi znamionami barwnikowymi. Na rolę czynnika genetycznego wskazuje rodzinne występowanie tego nowotworu.
2. Nadmierna ekspozycja na promieniowanie słoneczne. Częstsze występowanie czerniaka złośliwego u osób mieszkających w regionach, gdzie nasłonecznienie jest bardzo intensywne sugeruje, że całkowita dawka promieniowania ultrafioletowego może mieć wpływ na powstawanie czerniaka. Jednak największe

¹ Michalska-Jakubus M. i in. (2006). Czerniak – epidemiologia, etiopatogeneza i rokowanie. *Medycyna Rodzinna*, nr 2.

² Rutkowski P. *Czerniak – objawy raka skóry*; www.zwrotnikraka.pl [dostęp: 16.03.2016].

³ Korolka R. (red.) (2013). *Onkologia. Podręcznik dla studentów i lekarzy*. Gdańsk.

- zagrożenie występuje przy przerywanych ekspozycjach na światło słoneczne, tzw. rekreacyjnych (zwłaszcza gdy dotyczy to wieku dziecięcego), podczas których dochodziło do powstania kilkakrotnych oparzeń słonecznych.
3. Narażenie na działanie substancji chemicznych. Wskazuje na to zwiększona liczba wykrytych przypadków czerniaka złośliwego u osób pracujących na terenach szczególnie uprzemysłowionych.
 4. Zakażenie wirusowe. Częstsze występowanie czerniaka u kobiet leczonych z powodu dysplazji szyjki macicy (zakażenie HPV – *Human papilloma virus*) może wskazywać na rolę HPV w powstawaniu raków skóry.
 5. Immunosupresja. Częstsze występowanie nowotworu u chorych na AIDS oraz u chorych po przeszczepach nerek leczonych immunosupresyjnie.
 6. Liczne znamiona barwnikowe. Wraz ze zwiększoną liczbą znamion barwnikowych wzrasta ryzyko powstawania czerniaka złośliwego. Osoby dorosłe mają przeciętnie 15-20 znamion barwnikowych. Lokalizacja ich jest różna, mogą występować na skórze owłosionej głowy lub w miejscach narażonych na działanie promieni słonecznych. Występowanie więcej niż 40 znamion barwnikowych u ludzi młodych, a więcej niż 50 u ludzi w podeszłym wieku, stanowi istotny czynnik zwiększonego ryzyka powstawania czerniaka. Niezłośliwe znamiona są symetryczne, o ostrych granicach, okrągłe lub owalne, jednolicie zabarwione, mogą rosnąć do wielkości 6 mm, pozostawać niezmienione przez długie lata, a nawet zanikać w wieku starczym.
 7. Zespół znamion atypowych. Są odmianami znamion melanocytowych z cechami klinicznymi i histologicznymi sugerującymi atypię. Charakteryzują się wielkością powyżej 1 cm, nieregularnymi brzegami, niejednorodnym zabarwieniem, często z wypukleniem⁴.

Do czynników ryzyka rozwoju czerniaka zalicza się także zmiany hormonalne okresu pokwitania, ciąży i porodu, a także niektóre składniki diety, alkohol, światło lamp fluorescencyjnych i farby do włosów.

Liczne znamiona barwnikowe, podobnie jak znamiona dysplastyczne, są markerami podwyższonego ryzyka rozwoju czerniaka złośliwego. W przypadku dużych znamion wrodzonych zagrożenie transformacją złośliwą jest większe (4–10% w ciągu życia). Prawdopodobieństwo rozwoju drugiego czerniaka u chorych, u których rozpoznawano ten nowotwór w przeszłości, szacowane jest na 5,34% w odstępie 20 lat.

Czerniak u krewnego pierwszego stopnia jest czynnikiem obciążającym, a około 10% pacjentów z czerniakiem złośliwym ma chorego wśród członków rodziny, jednak wielkość ryzyka związanego z rodzinnym obciążeniem chorobą jest zmienna. W większości rodzin z licznymi przypadkami czerniaka nie zidentyfikowano nieprawidłowości genetycznych. Do genów, których polimorfizm lub mutacje germinalne mają związek z podwyższonym ryzykiem wystąpienia

⁴ Lesiak K., Sztiller-Sikorska M., Czyż M. (2007). Czynniki transkrypcyjne w powstawaniu i progresji czerniaka. *Postępy Higieny i Medycyny Doświadczalnej* (online), nr 61, s. 576–595.

czerniaka, zalicza się: CDKN2A i CDK4, kodujące białka regulatorowe cyklu komórkowego oraz gen dla receptora typu 1 melanokortyny i gen związany ze zwiększoną podatnością na raka piersi – BRCA2 (względne ryzyko czerniaka 2,58).

Zespół znamion dysplastycznych charakteryzuje się obecnością licznych zmian dysplastycznych oraz rozwojem czerniaka w młodym wieku. W ciągu całego życia ryzyko wystąpienia czerniaka w tym zespole może dochodzić nawet do 100%. Nadal nieznane jest podłoże genetyczne zespołu znamion dysplastycznych⁵.

Istotnym czynnikiem ryzyka rozwoju czerniaka skóry jest ekspozycja na promieniowanie ultrafioletowe (UV), przede wszystkim o długości fali 280-320 nm (UVB), zarówno naturalne, jak i sztuczne (solaria). Większą rolę niż przewlekła ekspozycja odgrywają krótkie, ale intensywne ekspozycje na światło słoneczne (nawet raz lub dwa razy w czasie wakacji), a przede wszystkim ciężkie oparzenia słoneczne z odczynem pęcherzowym przed 15. rokiem życia. Wyjątek stanowią czerniaki wywodzące się ze złośliwej plamy soczewicowatej, które wykazują silny związek z przewlekłą ekspozycją na UV. Szkodliwość promieniowania słonecznego i ryzyko rozwoju czerniaka zależy w dużej mierze od szerokości geograficznej - im bliżej równika tym większe natężenie promieniowania UV docierającego do ziemi i większe ryzyko zachorowania. Podobna zależność dotyczy wysokości n.p.m.

Promieniowanie ultrafioletowe (UV) jest jednym z zakresów światła słonecznego. Jest to promieniowanie elektromagnetyczne o długości fali 200–400 nm, na które składają się trzy główne zakresy fal: UVC 200–290 nm, UVB 290–320 nm i UVA 320–400 nm. Zarówno promieniowanie UVA, jak i UVB odgrywają istotną rolę we wczesnym i późnym uszkodzeniu skóry. Promienie UVB odpowiadają za większość poparzeń słonecznych oraz powodują raka skóry. Promienie UVA docierają głębiej. Postarzają skórę, ale w mniejszym stopniu przyczyniają się do jej poparzeń.

Do powstawania zmian posłonecznych wystarczą krótkotrwałe, częste ekspozycje na promieniowanie UV, szczególnie w godzinach od 11.00 do 16.00 w porze letniej. Pierwszym zauważalnym efektem działania promieniowania UV (przede wszystkim UVB) jest zaczerwienienie lub rumień. Największe nasilenie rumienia obserwuje się po 12–24 godzinach, ponieważ po tym czasie występuje maksymalny efekt działania UVB. O długości utrzymywania się rumienia decyduje w dużej mierze zakres długości fali UV (im dłuższa fala, tym rumień utrzymuje się przez dłuższy okres)⁶.

Ryzyko zachorowania wzrasta wraz ze zmniejszeniem się zawartości barwnika (melaniny) w skórze, który to barwnik odgrywa kluczową rolę w „odpowiedzi” skóry na światło słoneczne. Reakcja skóry zależy także od typu melaniny.

⁵ Perek D. (red.) (2009). *Harrison onkologia*. Lublin: Wydawnictwo Czelej.

⁶ Krzyżostan M. *Negatywne działanie promieniowania UV na skórę*; biotechnologia.pl/farmacja [dostęp: 12.04.2016].

Stwierdzono 4-krotnie większe ryzyko wystąpienia czerniaka u osób z czerwoną odmianą melaniny (feomelaniną) w porównaniu do osób ciemnoskórych, u których dominuje czarna eumelanina, dająca lepsze zabezpieczenie, ponieważ pochłania promienie UVB. Na tej podstawie wyróżniamy trzy podstawowe rasy oraz sześć fenotypów skóry (wg Fitzpatrica)⁷.

Tabela 1. Rasy skóry

Rasa	Wygląd skóry	Fototyp
Rasa celtycka	Bardzo jasna skóra, rude lub blond włosy. Mała liczba melanosomów, które w większości rozpadają się w powierzchownych warstwach naskórka. Dłuższa ekspozycja na słońce prowadzi do poparzenia.	I
Rasa kaukaska	Jasna skóra. Duża liczba melanosomów. Pod wpływem słońca powstaje opalenizna związana z migracją melanosomów na powierzchnię skóry.	II–V
Rasa negroidalna	Ciemna skóra. Bardzo liczne melanosomy, dwukrotnie większe niż u rasy celtyckiej, nie ulegają rozpadowi rozpościerając się na powierzchni skóry.	VI

Źródło: Adamski Z., Kapała W. (red.) (2010). *Pielęgniarstwo w chorobach skóry*. Poznań: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Medycznego.

Tabela 2. Fototypy skóry wg Fitzpatrica a reakcja skóry po ekspozycji na słońce

Typ skóry	Reakcja po ekspozycji na słońce
I	Zawsze oparzenia, nigdy opalenizna
II	Często oparzenia, czasami opalenizna
III	Czasami oparzenia, prawie zawsze opalenizna
IV	Sporadycznie oparzenia, prawie zawsze opalenizna
V	Stać, umiarkowana pigmentacja (kolor brązowy)
VI	Stać, silna pigmentacja (kolor czarny)

Źródło: Adamski Z., Kapała W. (red.) (2010). *Dermatologia dla kosmetologów*. Wrocław: Wyd. Elsevier&Urban.

Przybywa zwolenników sztucznej opalenizny w solariach. Szacuje się, iż w Polsce jest około 8200 salonów solaryjnych, a w najnowszych są wykorzystane dwa rodzaje promieniowania ultrafioletowego: UVA i UVB. Niestety, tylko połowa z nich świadczy usługi na bardzo wysokim poziomie – 10% posiada urządzenia do pomiaru skóry. Jako placówki dobre można określić 50% z nich, prowadzone są przez przeszkolone osoby. Jedynie 30 solariów w całym kraju dysponuje tak zwanymi melanometrami, czyli urządzeniami, które badają chwilowy fototyp skóry i ustalają, zgodnie z zaleceniami Światowej Organizacji Zdrowia (WHO, World Health Organization), plany opalania na dziewięć najbliższych wizyt,

⁷ Adamski Z., Kapała W. (red.) (2010). *Pielęgniarstwo w chorobach skóry*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego.

wyznaczając maksymalny czas przebywania pod lampą i odstępy czasu między kolejnymi sesjami⁸.

Do grupy szczególnie ryzyka należą osoby, u których już wcześniej rozpoznano i leczono czerniaka skóry – ryzyko wystąpienia drugiego czerniaka wynosi od 3% do 5%. Najwyższe, nawet 1000-krotne (w stosunku do populacji ogólnej) ryzyko rozwoju czerniaka skóry występuje u osób z *xeroderma pigmentosum* (skóra pergaminowata i barwnikowa), niezwykle rzadką, dziedziczną autosomalnie dermatozą, w której łatwo dochodzi do uszkodzeń genomu melanocytów pod wpływem promieniowania UV ze względu na defekt mechanizmów naprawczych DNA⁹.

Profilaktyka pierwotna i wtórna

Profilaktyka czerniaka dzieli się na pierwotną i wtórną. Pierwotna polega na odpowiedniej edukacji, zmierzającej do ograniczenia ekspozycji na promieniowanie słoneczne poprzez stosowanie odpowiedniej odzieży, kapelusza z rondem, okularów z filtrem UV, kremów z filtrem przeciwsłonecznym o odpowiedniej sile działania, unikanie słońca w godzinach 11.00–16.00, wykorzystanie naturalnego cienia¹⁰.

Profilaktykę pierwotną stanowią wszystkie działania mające na celu podniesienie stopnia świadomości zdrowotnej społeczeństwa. Przekazywanie wiedzy na temat danych epidemiologicznych, czynników ryzyka powstawania nowotworów, zagrożeń, jakie niesie postęp cywilizacyjny, umiejętnego wykorzystania najnowszych zdobyczy wiedzy medycznej mają być podstawą właściwych zachowań prozdrowotnych.

Działania w zakresie profilaktyki pierwotnej muszą być prowadzone metodycznie, jako ciągły, zaplanowany na wiele lat proces, dotyczący różnych grup wiekowych, zawodowych i społecznych. Skuteczne prowadzenie takiej działalności wymaga przeznaczenia odpowiednich środków finansowych.

Podstawowym narzędziem profilaktyki wtórnej są badania przesiewowe (skriningowe). Skrining – (według WHO) jest to działanie interwencyjne o charakterze profilaktyki wtórnej (z zakresu wczesnego wykrywania), mające na celu zwalczanie ważnych chorób poprzez wykrycie ich w najwcześniejszym (najlepiej przedklinicznym) stadium, w którym szanse wyleczenia są największe. Jest to badanie populacji, czyli grupy osób (bez objawów choroby!), określonej płcią, wiekiem i miejscem zamieszkania¹¹.

⁸ Krajewska-Kułak E. i in. (2011). Postawy studentów wobec korzystania z solarium i kąpiei słonecznych. *Problemy Pielęgniarstwa*, nr 19(3).

⁹ Pazdur R. i in. (2012). *Nowotwory złośliwe*. T. II. Lublin.

¹⁰ Głuszek S. (2008). *Chirurgia*. Lublin: Wydawnictwo Czelej.

¹¹ Nowicki A. (red.) (2009). *Pielęgniarstwo onkologiczne*. Poznań: Termedia Wydawnictwa Medyczne.

Najważniejszym celem profilaktyki pierwotnej jest odpowiednie szkolenie personelu medycznego oraz szeroko zakrojone programy edukacji społecznej wskazujące na szkodliwość promieniowania UV, konieczność stosowania ochrony przeciwsłonecznej (kremy z filtrem o faktorze SPF minimum 15, w zależności od fototypu skóry) oraz umiejętność samobadania skóry¹².

Do najważniejszych zadań profilaktycznych lekarza pierwszego kontaktu należy dokładne badanie skóry podczas wizyty pacjenta z powodu innych schorzeń, a w przypadku stwierdzenia, że u chorego występują wymienione poprzednio czynniki ryzyka, poinformowanie pacjenta o wczesnych objawach rozwoju czerniaka złośliwego i możliwościach działania profilaktycznego.

Duże znaczenie we wczesnym rozpoznaniu czerniaka skóry i wdrożeniu leczenia ma personel pielęgniarski. Działania na szeroką skalę z zakresu promocji zdrowia, prowadzenie badań skriningowych, częste badania grup zwiększonego ryzyka, a także prowadzenie akcji edukacyjnych z zakresu profilaktyki tego nowotworu, samoobserwacji zmian skórnych oraz sposobów leczenia, wpływają na poprawę zdrowia populacji¹³. Profilaktyka czerniaka skóry polega przede wszystkim na ograniczeniu ekspozycji na promieniowanie ultrafioletowe, zarówno na jego sztuczne źródło (np. solarium), jak i naturalne (światło słoneczne)¹⁴. W celu zapewnienia właściwej ochrony przed promieniowaniem UV należy nosić ubrania, które będą ograniczać ekspozycję ciała na promieniowanie UV. Istotne jest również używanie okularów przeciwsłonecznych posiadających filtry UV. Bardzo ważnym czynnikiem zapobiegającym negatywnym skutkom UV jest stosowanie środków do pielęgnacji skóry z filtrami przeciwsłonecznymi. Międzynarodowy wskaźnik *Sun Protective Factor* (SPF) określa siłę działania preparatu chroniącego przed promieniowaniem ultrafioletowym. Ważne, aby podczas korzystania z solarium również przestrzegać zasad bezpieczeństwa. Należy pamiętać, aby raz w miesiącu dokonać samoobserwacji skóry i zmian na niej występujących. Przestrzegając zasad bezpiecznego korzystania ze światła, zarówno naturalnego, jak i sztucznego, można odnieść pewne korzyści i przyjemności, a ryzyko związane z opalaniem zredukować do minimum¹⁵.

Stan swojej skóry powinny kontrolować również osoby korzystające z solarium. Solaria znalazły się w kategorii najwyższej, rakotwórczej szkodliwości na równi z paleniem papierosów czy azbestem. Sztuczne promieniowanie UV emitowane przez łóżka opalające jest czynnikiem odpowiadającym za powstawanie pierwotnych zmian oraz przerzutów czerniaka. Promieniowanie solarium jest około 10-15 razy silniejsze niż promieniowanie słoneczne w najbardziej gorący

¹² Iżycki D. (2014). *Współczesne poglądy na czynniki ryzyka i profilaktykę czerniaka złośliwego*. Poznań: Katedra Biotechnologii.

¹³ Pawlicki M., Legutko J. (2013). *Zarys diagnostyki nowotworów złośliwych oraz opieki w trakcie i po leczeniu onkologicznym*. Bielsko-Biała: Alfa Medica Press.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Kaszuba A., Zieliński K. (2004). *Choroby i nowotwory skóry wywołane promieniowaniem ultrafioletowym*. Łódź: Wydawnictwo ADI.

dzień. Można zatem przyjąć, że 10-minutowa wizyta w solarium obciąża skórę tak samo jak niemal 100 minut przebywania w pełnym słońcu bez żadnej ochrony skóry. U osób, które korzystają z solarium częściej niż raz w miesiącu, ryzyko zachorowania na czerniaka wzrasta o 55%, a u osób poniżej 30. roku życia ryzyko to wzrasta aż o 75%! Szczególnie niebezpieczne staje się korzystanie z solarium w okresie jesienno-zimowym, gdy skóra jest nieprzygotowana na silne promieniowanie ultrafioletowe.

Akademia Czerniaka – sekcja naukowa Polskiego Towarzystwa Chirurgii Onkologicznej, popularyzuje profilaktykę czerniaka. Corocznie organizowany jest cykl konferencji naukowych pt. „Akademia czerniaka”. W 2016 roku odbyła się III edycja. W ramach Akademii, co roku w maju inaugurowany jest Tydzień Świadomości Czerniaka, będący częścią kampanii „Znamie! Znam je?”. We współpracy z Akademią Czerniaka, Parlamentarny Zespół ds. Onkologii – zorganizował 22.10.2014 w sejmie Pierwszy Dzień Profilaktyki Czerniaka¹⁶. „Narodowy program zwalczania chorób nowotworowych” jako podstawowe zadanie przyjął radykalną poprawę stanu edukacji społeczeństwa, zakresu profilaktyki i zdrowego stylu życia oraz wdrażanie programów edukacyjnych¹⁷.

Należy również pamiętać, że choroba nowotworowa jest spostrzegana jako najbardziej stresująca spośród wszystkich chorób. Jej wpływ jest wielostronny – oprócz konsekwencji dla zdrowia fizycznego pociąga za sobą konsekwencje poznawcze, emocjonalne i behawioralne¹⁸.

Czerniak skóry jest nowotworem coraz częściej występującym w naszym społeczeństwie. Jego wczesne rozpoznanie daje szansę na wyzdrowienie. Rozwój czerniaka indukowany jest przez promieniowanie ultrafioletowe, na które jesteśmy narażeni każdego dnia. Uświadamianie czynników ryzyka i rozpoznawanie wczesnych objawów czerniaka skóry są działaniami profilaktycznymi, które powinny należeć do obowiązków osób pracujących w służbie zdrowia. Nie tylko lekarzy, ale również w coraz większym stopniu personelu pielęgniarskiego. Szczególnie ważna jest profilaktyka prowadzona wśród dzieci i młodzieży.

Cel badań

Celem przeprowadzonych badań była analiza poziomu wiedzy młodzieży na temat czerniaka złośliwego skóry i ocena zachowań zdrowotnych związanych z jego występowaniem.

¹⁶ Rutkowski P. *Złote zasady ochrony przed czerniakiem*; www.akademiaczerniaka.pl [dostęp: 18.02.2016].

¹⁷ Polska Unia Onkologii. *Mam haka na raka*; www.puo.pl [dostęp: 2016-05-07].

¹⁸ Rogiewicz M. (red.) (2015). *Praktyczny podręcznik psychoonkologii dzieci i nastolatków*. Kraków: Wydawnictwo Medycyna Praktyczna.

Problemy i hipotezy badawcze

Problem główny wyrażono w postaci pytania: Czy poziom wiedzy młodzieży jest podstawą do przejawiania odpowiednich zachowań zdrowotnych? Sformułowano problemy następujące szczegółowe:

1. Jaki zasób wiedzy na temat czerniaka złośliwego skóry prezentuje młodzież?
2. Jaki jest stosunek respondentów do profilaktyki nowotworu?
3. Czy poziom wiedzy na temat nowotworu skóry zależy od płci i wieku?
4. Czy poziom zachowań zdrowotnych zależy od płci i wieku?

Założono następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza główna: Zachowania zdrowotne młodzieży zależą od wiedzy na temat czerniaka złośliwego skóry.

Hipotezy szczegółowe:

1. Wiedza młodzieży na temat czerniaka jest niewystarczająca (wiadomości podstawowe, czynniki ryzyka, profilaktyka).
2. Respondenci posiadają zadowalającą wiedzę na temat profilaktyki nowotworu, ale nie stosują jej w praktyce.
3. Czynniki demograficzne (wiek i płeć) wpływają na poziom wiedzy.
4. Czynniki demograficzne (wiek i płeć) mają wpływ na zachowania zdrowotne młodzieży.

Metoda, techniki i narzędzia badawcze

W prezentowanej pracy, w celu gromadzenia materiału niezbędnego do rozstrzygnięcia problemu badawczego, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Do przeprowadzenia badań posłużono się techniką ankiety, natomiast do gromadzenia danych jako narzędzia badawczego użyto autorskiego kwestionariusza ankiety. Kwestionariusz został poddany procedurze standaryzacyjnej w celu ujednolicenia sposobu posługiwania się testem i zmniejszenia zależności wyników badań od niezrozumienia pytania bądź różnego rozumienia tego samego pytania. Procedura standaryzacji polegała na przebadaniu dwudziestu wybranych respondentów. Następnie, po upływie dwóch tygodni, badanie powtórzono na tych samych osobach (test/retest). Uzyskane wyniki zostały porównane. Nie stwierdzono znaczących różnic w odpowiedziach. Grupa osób z badania pilotażowego nie uczestniczyła w badaniu głównym. Narzędzie badawcze zawierało wstęp, metryczkę oraz 53 pytania typu zamkniętego.

Organizacja i przebieg badań

Badania zostały przeprowadzone między 15 września a 20 listopada 2016 roku. Po uzyskaniu zgody dyrekcji I Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Staszica w Lublinie oraz zgody dyrekcji Gimnazjum nr 27 w Lublinie rozdano kwestionariusze ankiet wśród uczniów. Badani zostali poinformowani o przebiegu i celu badań. Udział respondentów w badaniach był dobrowolny i anonimowy. Dobór próby badawczej miał charakter celowy.

Opis metod statystycznych

Uzyskane wyniki badań poddano analizie statystycznej. Wartości analizowanych parametrów przedstawiono przy pomocy liczności i odsetka. Do sprawdzenia zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi przedstawionymi w tabelach wielopolowych użyto testu χ^2 , a w przypadku zależności odsetka prawidłowych odpowiedzi na pytania dotyczące wiedzy na temat czerniaka i odsetka prawidłowych odpowiedzi na pytania dotyczące zachowań zdrowotnych współczynnik korelacji r -Pearsona. Przyjęto poziom istotności $p < 0,05$ wskazujący na istnienie istotnych statystycznie zależności. Bazę danych i badania statystyczne przeprowadzono w oparciu o oprogramowanie komputerowe Statistica 9.1 (StatSoft, Polska).

Charakterystyka badanej grupy

Podstawowa grupa badawcza liczyła 98 osób, z czego licealiści stanowili 60% badanych (badania przeprowadzono w gimnazjum i liceum). Spośród badanych najwięcej respondentów było w wieku 16-17 lat (40,82% ogółu) oraz 13-15 lat (30,61% ogółu). Młodzież w wieku 18 lat stanowiła 28,57% badanych. Z zebranych danych wynika, że najwięcej badanych mieszkało w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców (55,10%). Badani ze wsi stanowili 28,57% ankietowanych, natomiast z miasta do 100 tys. mieszkańców 16,33% ogółu badanych. Z przeprowadzonych badań wynika, że większość ankietowanych stanowili mężczyźni – 51,02% ($N=50$). Płeć żeńska stanowiła 48,98% ($N=48$) badanej grupy.

Badania własne

Z badań wynika, że ponad 72,45% ($N = 71$) młodzieży wiedziała, jakie zagrożenie stanowi czerniak złośliwy skóry. Nieświadomych zagrożenia było 21,43% ($N=21$) ankietowanych, zaś żadnej wiedzy na ten temat nie posiadało 6,12% ($N = 6$) badanych (tabela 3).

Tabela 3. Istota schorzenia w opinii badanych

Odpowiedzi	N	%
Jest to nowotwór, stanowiący równie duże zagrożenie życia, jak np. nowotwór płuc	71	72,45
Jest to rak, ale niedający przerzutów, niestanowiący zagrożenia życia	21	21,43
Jest to zmiana skórna, łatwa do wyleczenia	0	0,0
Nie wiem, co to jest czerniak	6	6,12
Ogółem	98	100,0

Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że ponad połowa badanych (57,14%; N=56) wiedzę na temat czerniaka złośliwego czerpie z Internetu, a także z telewizji – 41,84% (N=41). Następnym co do kolejności sposobem pozyskiwania informacji są znajomi – 26,53% (N=26), inne źródła – 28,57% (N=28) i prasa – 22,45% (N=22) [tabela 4].

Tabela 4. Źródła wiedzy respondentów na temat czerniaka złośliwego skóry

Odpowiedzi	*N	*%
Z Internetu	56	57,14
Z prasy	22	22,45
Z TV	41	41,84
Od lekarza	12	12,24
O książek lub broszur	27	27,55
Od znajomych	26	26,53
Z innych źródeł	28	28,57

* Dane nie sumują się do N=98 i 100%, ponieważ badani mieli tu możliwość wybrania kilku odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Spśród 98 osób aż 83,67% (N=82) ankietowanych uznało, że przyczyną czerniaka jest częste opalanie się. Za drugą w kolejności przyczynę choroby badani uznali korzystanie z solarium. Tak uważało aż 74,49% (N=73). Za inne przyczyny nowotworu skóry związane z promieniowaniem respondenci uznali skłonność do częstych poparzeń słonecznych – 43,88% (N=43). Wiedzę na temat genetycznej możliwości wystąpienia czerniaka miało 41,84% (N=41). Wśród innych przyczyn nowotworu ankietowani typowali posiadanie dużej liczby barwnikowych zmian na skórze – 39,8 % (N=39), inne choroby skóry – 19,39 % (N=19), nałogi – 13,27 % (N=13), narażenie skóry na działanie silnych środków chemicznych – 12,24 % (N=12), inne urazy skóry – 12,24 % (N=12) oraz nieprawidłowe odżywianie – 8,16 % (N=8). 31,63 % (N=31) badanych za czynnik ryzyka wystąpienia nowotworu uznało posiadanie jasnej cery (tabela 5).

Tabela 5. Przyczyny wystąpienia czerniaka w opinii badanych

Odpowiedzi	*N	*%
Przypadek wystąpienia czerniaka w rodzinie	41	41,84
Częste opalanie się	82	83,67
Korzystanie z solarium	73	74,49
Posiadanie jasnej cery	31	31,63
Skłonność do częstych poparzeń słonecznych	43	43,88
Posiadanie dużej liczby barwnikowych zmian na skórze	39	39,80
Narażenie skóry na częste działanie silnych środków chemicznych	12	12,24
Niski status społeczno-ekonomiczny	2	2,04
Zaburzenia hormonalne i/lub stosowanie środków hormonalnych	7	7,14
Inne choroby skóry	19	19,39
Nieprawidłowe odżywianie	8	8,16
Nałogowe palenie papierosów i/lub picie alkoholu	13	13,27
Urazy skóry	12	12,24
Inne przyczyny	0	0,00

* Dane nie sumują się do N=98 i 100%, ponieważ badani mieli tu możliwość wybrania kilku odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Według ankietowanych najistotniejszym czynnikiem zwiększającym prawdopodobieństwo zachorowania na czerniaka jest opalanie się na słońcu i w solarium, częste opalanie się z poparzeniami w okresie dzieciństwa oraz podatność indywidualna. Takich odpowiedzi udzieliło 59,18% (N=58) badanych.

Dla 23,47% (N=23) respondentów czynnikami predysponującymi do rozwoju nowotworu są: depresyjny nastrój, nadmierne opalanie i czynniki genetyczne. Tylko 3,06% (N=3) badanych stwierdziło, że żadne z powyższych czynników nie mogą stanowić zagrożenia nowotworem, a 14,29% (N=14) ankietowanych uznało, że czynnikami takimi może być regularne opalanie się oraz niedobór wit. E, D i K (tabela 6).

Tabela 6. Czynniki predysponujące do nowotworu skóry w opinii badanych

Odpowiedzi	N	%
Depresyjny nastrój, nadmierne opalanie się, czynniki genetyczne	23	23,47
Opalanie się naturalne (na słońcu) lub sztuczne (w solarium), podatność indywidualna, częste opalanie się z poparzeniami w okresie dzieciństwa	58	59,18
regularne opalanie się oraz niedobór wit. E oraz D i K	14	14,29
Żadne z powyższych	3	3,06
Ogółem	98	100,0

Źródło: badania własne.

Wśród osób, które używają w czasie opalania kremów z filtrem tylko raz, znalazło się 46,94% (N=46) ankietowanych. W trakcie zażywania kąpeli słonecznych kosmetyku z filtrem kilkakrotnie używa 32,65% (N=32) respondentów. Jedynie 7,14 % (N=7) badanych przyznało, że nigdy w czasie opalania nie używa kremów z filtrem, a 13,27 % (N=13) ankietowanych nanosi krem co dwie godziny (tabela 7).

Tabela 7. Częstotliwość używania kremów z filtrem w czasie kąpeli słonecznych w opinii badanych

Odpowiedzi	N	%
Raz	46	46,94
Co dwie godziny	13	13,27
Kilkakrotnie	32	32,65
Nigdy	7	7,14
Ogółem	98	100,0

Źródło: badania własne.

Większość, bo aż 52,04 % (N=51) młodzieży, nie ma wiedzy na temat liczby zmian barwnikowych, które stanowią czynnik ryzyka rozwoju czerniaka. 17,35% (N=17) badanych uznało, że 15–20 zmian barwnikowych na skórze stanowi zagrożenie rozwojem nowotworu skóry, a 14,29% (N=14) słusznie jest zdania, że niebezpieczeństwo rozwoju czerniaka wzrasta, gdy na skórze znajduje się od 40–50 zmian barwnikowych (tabela 8).

Tabela 8. Opinie ankietowanych na temat liczby zmian barwnikowych na skórze predysponujących do rozwoju czerniaka

Odpowiedzi	N	%
15–20	17	17,35
30–40	16	16,33
40–50	14	14,29
Nie wiem	51	52,04
Ogółem	98	100,0

Źródło: badania własne.

Zmiana wielkości znamienia okazała się najbardziej niepokojącym objawem, bo aż 70,41% (N=69) badanych zasięgnęłaby wówczas porady lekarskiej. Swędzenie, pieczenie i ból zmiany barwnikowej to drugi pod względem procentowym objaw, który skłoniłby 69,39% (N=68) ankietowanych do wizyty lekarskiej. 68,37% (N=67) badanych zaniepokoiłoby się krwawieniem ze znamienia, a 64,29% (N=63) respondentów skontaktowałaby się z lekarzem w przypadku zmiany zabarwienia. Nieco mniej, bo 59,18% (N=58) badanych, udałoby się do lekarza w razie zmiany kształtu znamienia, a 54,08% (N=53) ankietowanych zwróciłoby się o pomoc, gdyby pojawiło się owrzodzenie. Tylko 3,06% (N=3) respondentów jest zdania, że żadna z tych zmian nie skłoniłaby ich do wizyty u lekarza (tabela 9).

Tabela 9. Cechy zmian barwnikowych skłaniające ankietowanych do zasięgnięcia porady lekarskiej

Odpowiedzi	*N	*%
Zmiana wielkości	69	70,41
Zmiana kształtu	58	59,18
Zmiana zabarwienia	63	64,29
Swędzenie, pieczenie, ból	68	69,39
Krwawienie	67	68,37
Owrzodzenie	53	54,08
Zmiana grubości i powierzchni	48	48,98
Inne	3	3,06
Żadna z tych zmian nie skłoniłaby mnie do wizyty u lekarza	3	3,06

**Dane nie sumują się do N=98 i 100%, ponieważ badani mieli tu możliwość wybrania kilku odpowiedzi.*

Źródło: badania własne.

Jedynie 33,67% (N=33) ankietowanych regularnie obserwuje swoje zmiany barwnikowe, a 37,76% (N=37) respondentów bada swoje znamiona u lekarza. Jednak co czwarty (N=25) badany nie miał świadomości, że należy oglądać własną skórę, a 3,06% (N=3) młodzieży przyznaje, że nie potrafi badać własnych znamion (tabela 10).

Tabela 10. Odpowiedzi respondentów dotyczące częstości samoobserwacji własnych zmian skórnych

Odpowiedzi	N	%
Nie, nigdy tego nie robiłem/am, bo nie wiedziałem/am, że powinienam/powinienem	25	25,51
Nie, nigdy tego nie robiłem/am, bo nie potrafię	3	3,06
Tak, regularnie	33	33,67
Moje znamiona były zbadane przez lekarza	37	37,76
Ogółem	98	100,0

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość respondentów (89.80%; N= 88) wyraziła przekonanie, iż rak nie jest chorobą zakaźną, a 73,47% (N= 72) z nich było zdania, że nowotworom można zapobiegać. Niestety, co piąty badany zgadzał się ze stwierdzeniem, iż nie należy usuwać podejrzanych zmian skórnych, a co czwarty nie miał zdania w tej kwestii. Niemal co dziesiąty ankietowany wyrażał negatywny stosunek do biopsji nowotworów, a co trzeci nie był przekonany co do bezpieczeństwa tego badania (tabela 11).

Tabela 11. Odpowiedzi respondentów na pytania dotyczące utartych twierdzeń o nowotworze

Odpowiedzi	Fałsz		Nie mam zdania		Prawda	
	N	%	N	%	N	%
Nowotwór to przeznaczenie, nie sposób mu zapobiec	72	73,47	21	21,43	5	5,10
Podejrzanych zmian skórnych bezpieczniej nie usuwać, bo staną się złośliwe	52	53,06	25	25,51	21	21,43
Rak może być zakaźny	88	89,80	9	9,18	1	1,02
Lepiej nie wykonywać biopsji nowotworu, bo choroba rozsiewa się po całym organizmie	59	60,20	31	31,63	8	8,16

Źródło: badania własne.

Co piąty respondent był przekonany, iż osoby ciemnoskóre nie są zagrożone nowotworem złośliwym skóry, a co czwarty z nich uważał, że jednokrotne zastosowanie kremu do opalania z filtrem zapewnia wystarczającą ochronę skóry na cały dzień. Jednocześnie co czwarta osoba traktowała badanie markerów nowotworowych jako skuteczną metodę wykluczenia lub rozpoznania choroby nowotworowej. Tylko 54,08% (N= 53) młodzieży wiązało nieprawidłowy tryb życia ze zwiększonym ryzykiem zachorowania na chorobą nowotworową (tabela 12).

Tabela 12. Wiedza ankietowanych na temat profilaktyki nowotworu

Odpowiedzi	Fałsz		Nie mam zdania		Prawda	
	N	%	N	%	N	%
Osoby ciemnoskóre nie chorują na czerniaka (nowotwór złośliwy skóry)	47	47,96	30	30,61	21	21,43
Nieprawidłowy tryb życia może zwiększać ryzyko choroby nowotworowej	19	47,96	26	26,53	53	54,08
W celu ochrony przed promieniowaniem ultrafioletowym (UV) krem do opalania z filtrem wystarczy zastosować tylko raz w ciągu dnia, najlepiej rano	57	58,16	16	16,33	25	25,51
Prawidłowy (w normie) wynik badania markerów nowotworowych wyklucza rozpoznanie choroby nowotworowej	24	24,49	50	51,02	24	24,49

Źródło: badania własne.

Mniej niż połowa badanych (48,98%; N= 48) mogła pochwalić się dobrą wiedzą na temat czerniaka skóry (więcej niż połowa prawidłowych odpowiedzi) [tabela 13].

Tabela 13. Wiedza badanych na temat czerniaka skóry

Odpowiedzi	N	%
Poniżej połowy prawidłowych odpowiedzi	50	51,02
Co najmniej połowa prawidłowych odpowiedzi	48	48,98
Ogółem	98	100,00

Źródło: badania własne.

Prawie co piąty ankietowany (więcej niż połowa prawidłowych odpowiedzi) deklarował praktykowanie na ogół korzystnych zachowań zdrowotnych, które zmniejszają ryzyko zachorowania na czerniaka złośliwego skóry. Niestety, 80,61% (N= 79) młodzieży (mniej niż połowa prawidłowych odpowiedzi) zachowuje się często w sposób niezbyt korzystny dla własnego zdrowia (tabela 14).

Tabela 14. Zachowania zdrowotne badanych związane z czerniakiem skóry

Odpowiedzi	N	%
Poniżej połowy prawidłowych odpowiedzi	79	80,61
Co najmniej połowa prawidłowych odpowiedzi	19	19,39
Ogółem	98	100,0

Źródło: badania własne.

Odnotowano istotną statystycznie zależność pomiędzy płcią i poziomem wiedzy badanych ($\chi^2 = 14,778$, $p < 0,001$). W grupie kobiet odnotowano znacznie więcej osób, które zaznaczyły co najmniej połowę prawidłowych odpowiedzi (68,0% kobiet), niż w grupie mężczyzn (tylko 29,17% mężczyzn zaznaczyło co najmniej połowę prawidłowych odpowiedzi). Odnotowano także istotną statystycznie zależność ze względu na wiek badanych ($\chi^2 = 7,681$, $p = 0,021$) – wśród respondentów w wieku 16–17 lat odnotowano najwięcej osób o bardzo niskim poziomie wiedzy (zaznaczyli poniżej połowy prawidłowych odpowiedzi w teście wiedzy), podczas gdy w pozostałych grupach wiekowych większość osób zaznaczała co najmniej połowę prawidłowych odpowiedzi (56,67% badanych w grupie 13–15 lat i 64,29% w wieku 18 lat) [tabela 15].

Tabela 15. Poziom wiedzy badanych ze względu na płeć i wiek respondentów

		Poziom wiedzy		chi2 p
		Poniżej połowy prawidłowych odpowiedzi	Co najmniej połowa prawidłowych odpowiedzi	
Mężczyźni	N	34	14	14,778 $p < 0,001$
	%	70,83%	29,17%	
Kobiety	N	16	34	
	%	32,00%	68,00%	
13–15 lat	N	13	17	7,681 $p = 0,021$
	%	43,33%	56,67%	
16–17 lat	N	27	13	
	%	67,50%	32,50%	
18 lat	N	10	18	
	%	35,71%	64,29%	
Ogółem	N	50	48	
	%	51,02	48,98	

Źródło: badania własne.

Nie odnotowano istotnych statystycznie zależności między liczbą prawidłowych odpowiedzi na pytania dotyczące zachowań zdrowotnych a z płcią i wiekiem respondentów. Wśród kobiet tylko 24,00% badanych, a w grupie mężczyzn tylko 14,58% udzieliło co najmniej połowy prawidłowych odpowiedzi. Wśród osób w wieku 16–17 odnotowano tylko 4 osoby, które zaznaczyły co najmniej połowę prawidłowych odpowiedzi w teście zachowań zdrowotnych, jednak w tym przypadku również nie odnotowano zależności istotnych statystycznie (tabela 16).

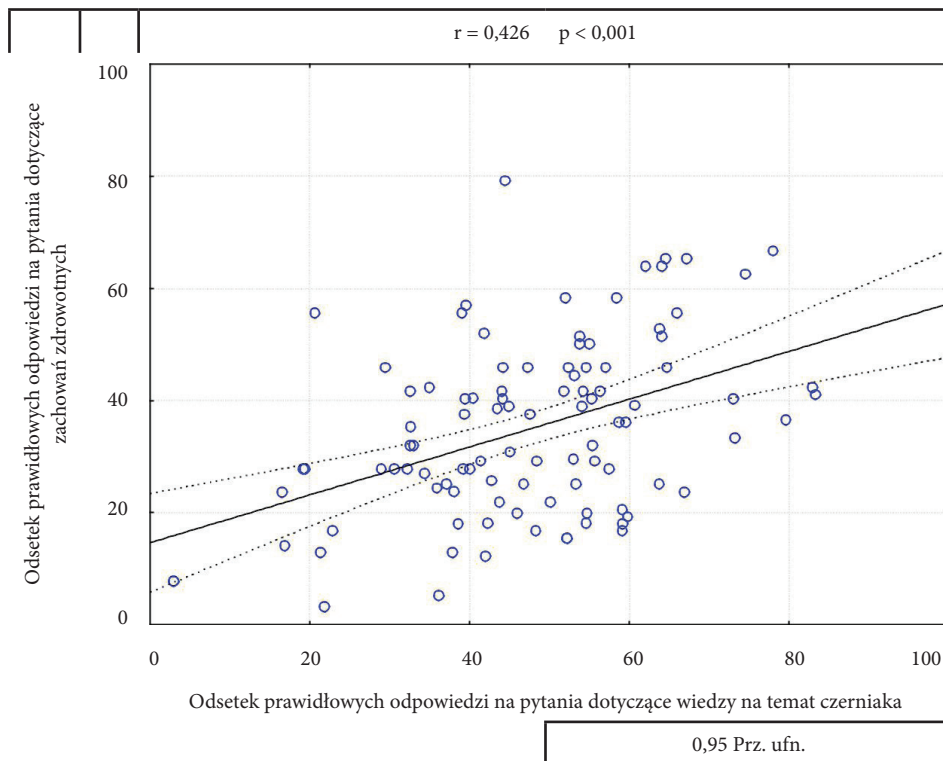
Tabela 16. Poziom zachowań zdrowotnych ze względu na płeć i wiek badanych

		Poziom zachowań zdrowotnych		chi ² p
		Poniżej połowy prawidłowych odpowiedzi	Co najmniej połowa prawidłowych odpowiedzi	
Mężczyźni	N	41	7	0,852 p = 0,356
	%	85,42%	14,58%	
Kobiety	N	38	12	
	%	76,00%	24,00%	
13–15 lat	N	21	9	
	%	70,00%	30,00%	
16–17 lat	N	36	4	4,492 p = 0,106
	%	90,00%	10,00%	
18 lat	N	22	6	
	%	78,57%	21,43%	
Ogółem	N	79	19	
	%	80,61	19,39	

Źródło: badania własne.

Odnotowano istotną statystycznie korelację pomiędzy poziomem wiedzy a zachowaniami zdrowotnymi ($r = 0,426$, $p < 0,001$). Im większy poziom wiedzy, tym lepsze zachowania zdrowotne badanych (rycina 1).

Rycina 1. Korelacja wiedzy i poziomu zachowań zdrowotnych



Źródło: badania własne.

Dyskusja

Czerniak skóry jest nowotworem coraz częściej występującym w populacji każdego kraju świata. Jego wczesne rozpoznanie daje szansę na wyleczenie. Dlatego edukacja zdrowotna młodego pokolenia, prowadzona na każdym poziomie kształcenia i w każdym typie szkoły nabiera szczególnego znaczenia. Przeprowadzone badania miały na celu określenie postaw prozdrowotnych i poziomu wiedzy na temat czerniaka złośliwego skóry uczniów gimnazjum i liceum.

Jako grupę badawczą wybrano osoby młode, ze względu na fakt, iż są one narażone w szczególnie sposób na negatywne konsekwencje zdrowotne wynikające z niewystarczającej wiedzy, a nieodpowiednie nawyki i postawy zdrowotne nastolatków rzutują na ich kondycję zdrowotną w przyszłości.

W badaniu ankietowym szczególną uwagę zwrócono na rozpoznanie i profilaktykę czerniaka skóry, gdyż wiedza na temat wyżej wymienionych zagadnień może istotnie zmniejszyć wysoki współczynnik śmiertelności tego nowotworu.

Na podstawie analizy dostępnego piśmiennictwa uznano, że prac badających temat związany z czerniakiem skóry jest niewiele. Wyniki uzyskane z przeprowadzonych badań świadczą o niewystarczającej wiedzy ankietowanych na temat czerniaka skóry. Ponad połowa respondentów miała niewystarczający poziom wiedzy na temat tego nowotworu (51,02%), a połowę prawidłowych odpowiedzi na pytania udzieliło 49,98% badanych. Ocena zwyczajów związanych z uzyskiwaniem opalenizny, takich jak zachowania związane z profilaktyką czerniaka skóry, często powiązana była z poziomem posiadanej wiedzy. W badaniach przeprowadzonych przez M. Starczyk stwierdzono, że najczęściej wybieranym sposobem uzyskiwania opalenizny są naturalne źródła promieniowania¹⁹. Jest to również zgodne z wynikami badań własnych, w których 64,29% grupy ankietowanych preferowało naturalne źródła promieniowania UV, a 7,14% badanych uznało solarium jako bezpieczne źródło opalania. Badania własne pozwoliły stwierdzić, że aż 71% ankietowanych uważa, iż opalenie w solarium jest zdecydowanie mniej zdrowe niż na słońcu. Potwierdzają to również wyniki badań przeprowadzonych przez A. Żelazko wśród studentów kierunków medycznych²⁰. Studenci jednoznacznie twierdzili, że korzystanie z solarium niekorzystnie wpływa na zdrowie. Głównym źródłem wiedzy młodzieży na temat czerniaka złośliwego skóry i szkodliwego wpływu promieniowania były massmedia: Internet – 57,14% badanych, a także telewizja – 41,84% respondentów. Tylko 12,24% młodych ludzi jest informowana o tym schorzeniu w gabinecie lekarskim. Podobne rezultaty otrzymał J. Berny-Moreno – w dwóch grupach badanych studentów (z Uniwersytetu Wrocławskiego i Akademii Medycznej we Wrocławiu) jako główne źródło informacji na temat promieniowania słonecznego (odpowiednio 74,8% i 81,6% ankietowanych) wskazało media²¹. Zatem truizmem byłoby stwierdzenie, że największy wkład w przestrzeganiu młodych osób przed niekorzystnym wpływem UV, a tym samym niekorzystnym działaniem urządzeń opalających powinny mieć media.

Badania własne wykazały, że poziom wiedzy młodzieży na temat czerniaka złośliwego skóry jest niezadawalający, jednak tylko 17% badanej grupy jest zainteresowana poszerzeniem wiedzy na ten temat. Podobną tendencję wykazały badania B. Kowalewskiej. Pogłębić swoją wiedzę na temat nowotworu chciało 1,7% ankietowanych²². Nadmierne działanie promieniowania ultrafioletowego respondenci wiązali z wieloma skutkami zdrowotnymi. Największy procent uczniów lubelskich szkół (92,8%) wskazał na oparzenia jako konsekwencję działania nadfioletu, 52,04% uznało, że konsekwencją nadmiernego opalania jest

¹⁹ Starczyk M. i in. (2011). Ocena ryzyka uzależnienia od opalania w wybranej populacji kobiet w wieku 15–30 lat. *Przegląd Dermatologiczny*, nr 98 (4).

²⁰ Żelazko A. (2014). Wiedza studentów kierunków medycznych na temat profilaktyki, rozpoznawania i leczenia czerniaka skóry. *Problemy Pielęgniarstwa*.

²¹ Berny-Moreno J., Salomon J., Arent S. (2004). Ocena wiedzy studentów dotyczącej szkodliwego działania promieniowania słonecznego na skórę. *Dermatologia Kliniczna*, nr 6 (4).

²² Kowalewska B. i in. (2011). Wiedza pielęgniarek i położnych na temat chorób skóry. *Problemy Pielęgniarstwa*.

fotostarzenie, a 46,94% ankietowanych uznało, że promienie UV mogą być przyczyną upośledzenia funkcji odpornościowych organizmu. Najmniejsza liczba badanych łączyła działanie promieni UV z występowaniem nowotworu, bo tylko 3,06%.

Nieco inne rezultaty otrzymały w swoich badaniach M. Kulmaczewska i E. Krajewska-Kulak, gdyż największy odsetek studentów położnictwa jako konsekwencję korzystania z solarium wskazał nowotwory (26,3% badanych), następnie przebarwienia (16,3% badanych), oparzenia skóry (16,3%) oraz szybkie starzenie się skóry (8,8% badanych)²³.

Podobne konsekwencje zdrowotne związane z nadmierną ekspozycją na działanie promieniowania UV respondenci wymieniali w badaniu J. Gliškiej²⁴. Były to kolejno: nowotwory skóry, szybszy proces starzenia się, oparzenia oraz przebarwienia. Jednym z elementów, który pozwala na rozsądne korzystanie z promieniowania naturalnego i sztucznego jest znajomość własnego fototypu skóry. Dzięki tej wiedzy w sposób skuteczny możemy dobierać preparaty ochronne z odpowiednim SPF. W 1988 r. Fitzpatrick wyodrębnił sześć podstawowych fototypów skóry. Klasyfikację opracował na podstawie obserwacji zachowania się skóry po 30-minutowej ekspozycji na słońce w południe.

J. Gibka, biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, jakim jest Europa, opisała cztery typy urody: europejski ciemny i jasny, śródziemnomorski i celtycki²⁵. W obecnym badaniu tylko 32,65% respondentów było w stanie określić swój naturalny odcień skóry. Terminu „fototyp skóry” nie znało 18,41% badanych. Mniej niż połowa ankietowanych wiedziała, co oznacza skrót SPF (45,92%), a 26,53% badanej grupy nie miało wiedzy na ten temat. O tym, że proces opalania w solarium związany jest z naświetleniem skóry promieniowaniem UVA i UVB znacznie silniejszym niż słońce wiedziało 40,82% respondentów.

Właściwe godziny, w których należy unikać opalania znało zaledwie 31,63% badanych, a częstość nakładania kosmetyków ochronnych w trakcie opalania tylko 4,08% ankietowanych.

Kontrola urządzeń opalających przeprowadzona przez Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumenta (UOKiK) w latach 2010–2013 wykazała, że dopuszczalna dawka promieniowania UV generowana przez solarium, wynosząca 0,3 W/m² była drastycznie przekraczana²⁶. W przeprowadzonych badaniach tylko 7 osób przyznało, że nie korzystało z urządzeń opalających.

²³ Kulmaczewska M., Krajewska-Kulak E. (2011). Postawy studentów położnictwa wobec zasad korzystania z solarium. *Problemy Pielęgniarstwa*, nr 19 (4).

²⁴ Gliška J., Krajewska-Kulak E., Szyszko-Perłowska A. (2009). Ocena wiedzy pielęgniarek i położnych na temat zasad korzystania z solarium. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, nr 90 (3).

²⁵ Gibka J. (2009). Bezpieczne opalanie się w solarium. *Polish Journal of Cosmetology*, nr 6 (4).

²⁶ *Raport z kontroli urządzeń opalających (solarium)* (2010). Departament Nadzoru Rynku UOKiK. Warszawa; *Jak rozsądnie korzystać z solarium. Poradnik dla konsumentów* (2013). Departament Nadzoru Rynku UOKiK. Warszawa.

Wyniki badań własnych są zbliżone do rezultatów badań prezentowanych w 2010 roku przez E. Krajewską-Kułąk. W badaniach stwierdzono, że znaczenia skrótu SPF nie znało 70,3% zwolenników korzystania ze źródeł promieniowania ultrafioletowego. Z badań wynika, że środki ochrony, które respondenci stosowali najczęściej, to preparaty z filtrem UV (46,94% badanych) i okulary słoneczne (61,11%). Rzadziej badane osoby stosowały odpowiednie ubiory i nakrycia głowy w ramach profilaktyki czerniaka. Zachowania te są zbieżne z wynikami badań prowadzonych przez E. Krajewską-Kułąk²⁷.

Profilaktyka czerniaka skóry opiera się na zwiększaniu świadomości populacji o czynnikach ryzyka oraz umiejętnie rozpoznawanie systemu ABCD w istniejących już znamionach. Ważna też jest samokontrola i bezpieczne opalanie.

Analizując wyniki ankiety można zauważyć, że w przypadku rozpoznawania możliwego czerniaka skóry ankietowani posiadali dobrą wiedzę. 65,31% badanej grupy umiejętnie różnicowało zmiany barwnikowe. Biorąc pod uwagę wiedzę o leczeniu oraz kontroli osób, u których stwierdzono już ten typ nowotworu, znajomość tematu nie była zadowalająca. Jedną z prac podejmujących tę tematykę jest badanie E. Grywalskiej. Autorzy tej pracy zwracają uwagę na konieczność popularyzacji metod ochrony przeciwsłonecznej, jak również uświadamiania społeczeństwu zagrożeń wynikających z nadmiernej ekspozycji na promieniowanie²⁸.

Z autorskich badań wynika, że 58,16% ankietowanych nie obserwuje swoich znamion, a regularne badanie lekarskie przeprowadza tylko 10,20% respondentów. Na łamach najnowszego „Zeszytu Dermatologicznego: dr Dominik Mikiel z Oddziału Chorób Skóry Szpitala Wojewódzkiego w Poznaniu przypomina, że profilaktyka onkologiczna w zakresie znamion polega na regularnych badaniach lekarskich. U osób do 18. roku życia zaleca się kontrolę dermatologiczną znamion raz na 3 lata, natomiast powyżej 18. r.ż. raz w roku²⁹.

Coraz częściej w Polsce i na świecie wprowadza się programy profilaktyczne i przesiewowe przeprowadzane przez specjalistów. P. Drozdowski w pracy „Ujarzmiając czerniaka – strategię w profilaktyce nowotworów złośliwych skóry” przedstawia programy profilaktyczne przeprowadzane w różnych krajach na przestrzeni lat. Australia jest jednym z państw, gdzie wprowadzono najwięcej programów prewencji czerniaka skóry. Do przepisów regulujących działanie systemu szkolnictwa wprowadzono tam programy: „Sun Smart, Skin Watch”, mówiący o ochronie przeciwsłonecznej, oraz „Block the Sun”, „Not the Fun” czy „Sun for Baby” (samobadanie oraz kontrola lekarska)³⁰.

²⁷ Krajewska-Kułąk E. i in. (2010). Ocena wiedzy studentów I roku kosmetologii i fizjoterapii na temat solarium i działania promieni słonecznych. *Dermatologia Kliniczna*.

²⁸ Grywalska E. i in. (2009). Czy wiedza na temat szkodliwości nadmiernej ekspozycji skóry na promieniowanie ultrafioletowe jest wystarczająca? *Medycyna Primary Care Rev.*

²⁹ Mikiel D. (2017). Znamiona melanocytowe – co warto wiedzieć? *Zeszyt Dermatologiczny Warszawa*.

³⁰ Drozdowski P. i in. (2011). Ujarzmiając czerniaka – strategia w profilaktyce nowotworów złośliwych skóry. *Przegląd Chirurgiczny*.

W Polsce wśród niewielu inicjatyw w zakresie czerniaka skóry należy wymienić „Program profilaktyki i wczesnego wykrywania nowotworów skóry” z Wrocławia. Zasadniczym zadaniem tego programu jest akcja informacyjna, dotycząca profilaktyki pierwotnej i wtórnej, wczesne wykrywanie oraz leczenie nowotworów skóry³¹.

Nadmierne opalanie się w solarium jest związane z rozwojem uzależnienia zwanego tanoreksją. Opisał to w swoich pracach K. Kiełtyka, który twierdzi, że „tanorektycy mają uczucie, że są ciągle bladzi, co w ich rozumieniu oznacza niski poziom atrakcyjności, pomimo że ich ciało jest wyróżniająco opalone”. Jest to zaburzenie z cechami uzależnienia psychicznego i behawioralnego³². W prezentowanych badaniach tylko nieliczne osoby znały termin „tanoreksja” i wiedziały o możliwości wystąpienia uzależnienia od solarium.

Uzyskane wyniki świadczą o niewystarczającym poziomie wiedzy ankietowanych, a wyniki analizy wskazują na zależność poziomu wiedzy od płci i wieku. Chłopcy prezentowali niższy zasób wiedzy w porównaniu z dziewczętami, a najwyższy poziom wiedzy miała grupa młodzieży w przedziale wiekowym 17–18 lat (64,29%). Wiedza badanych była powiązana z zachowaniami zdrowotnymi.

Przeprowadzone badania ankietowe oraz analiza zebranego piśmiennictwa potwierdziła zasadność postawionego celu pracy. Niewystarczająca wiedza społeczeństwa, a szczególnie młodych ludzi, dotycząca zasad bezpiecznego korzystania z promieniowania ultrafioletowego, skutkuje stale wzrastającą zachorowalnością i umieralnością na czerniaka skóry.

Problem ten został dostrzeżony przez Ministerstwo Zdrowia, które zdecydowało się jednak skupić na profilaktyce III-rzędowej, w postaci refundacji od 1 marca 2014 roku leku zawierającego ipilimumab, przeznaczonego dla chorych z zaawansowaną postacią czerniaka skóry i błon śluzowych³³.

Rakowi skóry można zapobiec, działania zapobiegawcze powinno wdrożyć się we wczesnym dzieciństwie i kontynuować przez całe życie. Unikanie intensywnego promieniowania, używanie filtrów słonecznych o wysokim spektrum SPF, w zależności od posiadanego fonotypu skóry, oraz akcesoriów ochronnych jest najważniejszą praktyką w profilaktyce tego nowotworu. Wśród zadań personelu medycznego powinny znaleźć się szerokie działania z zakresu promocji zdrowia, prowadzenia badań skринingowych oraz badań grup zwiększonego ryzyka.

³¹ Matkowski R., Szynglarewicz B. (2010). Wrocławski „Program profilaktyki i wczesnego wykrywania nowotworów skóry”. *Medycyna Rodzinna*.

³² Kiełtyka K. (2008). Tanoreksja – nowe zagrożenie zdrowotne. *Dermatologia Estetyczna*, nr 3.

³³ Obwieszczenie Ministerstwa Zdrowia z dnia 24 lutego 2014 r. w sprawie wykazu refundowanych leków, środków spożywczych specjalnego przeznaczenia żywieniowego oraz wyrobów medycznych na dzień 1 marca 2014 r.

Wnioski

1. Poziom wiedzy młodzieży jest podstawą do stosowania odpowiednich zachowań zdrowotnych. Badania dowiodły, że istnieje istotna statystycznie korelacja pomiędzy poziomem wiedzy a zachowaniami zdrowotnymi ($r = 0,426$, $p < 0,001$). Im większy poziom wiedzy, tym lepsze zachowania zdrowotne respondentów.
2. Zasób wiedzy badanych na temat czerniaka złośliwego skóry jest niewystarczający. Mniej niż połowa ankietowanych może pochwalić się dobrą wiedzą na temat nowotworu.
3. Respondenci nie posiadają zadowalającej wiedzy na temat profilaktyki czerniaka złośliwego skóry i nie stosują jej w praktyce.
4. Wiek i płeć badanych istotnie wpływają na poziom wiedzy na temat nowotworu skóry. W grupie kobiet znacznie więcej osób zaznaczyło co najmniej połowę prawidłowych odpowiedzi. Ze względu na wiek ankietowanych najwyższy poziom wiedzy prezentowała młodzież w wieku 18 lat. Bardzo niski poziom wiedzy odnotowano wśród respondentów w wieku 16–17 lat.
5. Czynniki demograficzne (wiek i płeć) nie mają wpływu na zachowania zdrowotne.

Wnioski postulatywne (program naprawczy)

Czerniak to nowotwór o ogromnej dynamice wzrostu liczby zachorowań. W Polsce w ciągu ostatnich 20 lat liczba zachorowań zwiększyła się niemal trzykrotnie. Najistotniejszym czynnikiem zwiększonego ryzyka zachorowania na czerniaka jest intensywne działanie promieniowania UV naturalnego (słonecznego) i sztucznego (solaria). Pewną rolę odgrywają też predyspozycje genetyczne i osobnicze.

Leczenie raka wiąże się ze sporymi wydatkami na diagnostykę, terapię i rehabilitację. Ze względu na ograniczone metody leczenia czerniaka i wyjątkową złośliwość tego nowotworu najistotniejszą rolę odgrywa profilaktyka pierwotna (poprawa nawyków zdrowotnych) i wtórna (badania przesiewowe), pozwalająca na wczesne rozpoznanie choroby. Celem profilaktyki pierwotnej jest przede wszystkim zminimalizowanie nadmiernej ekspozycji na naturalne światło słoneczne. Obecnie mamy do czynienia z „nawykowym stosowaniem lamp solarnych” przez ludzi młodych, co podnosi ryzyko wystąpienia czerniaka o 70%. W pierwotnej profilaktyce czerniaka należy stosować podstawowe zasady ochrony skóry przed promieniowaniem ultrafioletowym:

1. Zwracać uwagę, aby przebywać w miejscu zacienionym w godz. od 11.00 do 15.00. Nosić kapelusz z szerokim rondem. Dobry strój to przewiewne ubranie z długim rękawem. Pamiętać należy, że promieniowanie UVA przenika także

przez ubranie, szczególnie przez cienkie materiały. Mokra kostiumy kąpielowe nie zatrzymują w 100% promieniowania UV.

2. Stosować kosmetyki z filrami ochronnymi (z minimalnym współczynnikiem ochrony SPF15), które na opakowaniu zawierają informację, że chronią zarówno przed promieniowaniem UVB, jak i UVA. Nakładać filtry ochronne na wszystkie partie skóry, również na usta, nos, uszy. Dużą pomocą ułatwiającą dokładne pokrycie skóry są preparaty delikatnie zabarwiane.
3. Aby ochrona była skuteczna, należy zastosować odpowiednią dawkę kosmetyku. Nosić okulary przeciwsłoneczne, najlepiej kupione u optyka.
4. Nakładać kosmetyki z filrami ochronnymi nie później niż 20–30 minut przed wyjściem na słońce. Ryzyko uszkodzenia skóry przez słońce jest większe na dużych wysokościach, np. podczas wspinaczki w górach, gdy jest dużo śniegu, nad wodą. Tam również należy zastosować kosmetyk z filtrem ochronnym, dobrany do fototypu skóry.
5. Kosmetyki z filrami przeciwsłonecznymi powinny być nakładane na skórę co 3–4 godziny (najlepiej co 2 godz.), również po każdej kąpieli i spoceniu się.
6. Uczyć swoje dzieci używania preparatów z filrami przeciwsłonecznymi.
7. Pamiętać, że nie ma bezpiecznego opalania, nie ma zdrowej opalenizny.
8. W przypadku zauważenia zmiany zabarwienia, powiększenia czy krwawienia, a także czerwonej obwódki wokół znamienia – niezwłocznie zgłosić się do lekarza.
9. Na opakowaniach kosmetyków do opalania wskazane byłoby umieszczenie instrukcji sposobu przeliczania współczynnika SPF kremu, np.: „Jeżeli skóra rumieni się po 15 minutach przebywania na słońcu, to SPF 20 wydłuży ten czas o 5 godzin”. Należy pamiętać, że najlepszy krem nie zastąpi zdrowego rozsądku i umiaru w korzystaniu z kąpieli słonecznych.
10. Zażywanie leków w czasie opalania skonsultować z lekarzem – ważne jest stwierdzenie, czy nie są to związki fotouczulające.
11. Przed opaleniem nie należy stosować na skórę żadnych kosmetyków ani leków, które nie są przeznaczone do opalania.

Pierwotna profilaktyka oraz wczesne wykrywanie stanowią podstawę walki z nowotworami skóry. Wskazane jest wdrożenie warsztatów dla nauczycieli i szkoleń dla młodzieży na temat bezpiecznego opalania i czynników ryzyka nowotworu skóry. Wyniki prezentowanych badań wskazują, że każdy z obszarów w zakresie profilaktyki nowotworu (pierwotnej i wtórnej) wymaga działań zakrojonych na szeroką skalę. W obrębie profilaktyki pierwotnej należy wdrożyć programy, które uzupełniałyby podstawową wiedzę na temat objawów nowotworu, czynników ryzyka, programu profilaktyki. Profilaktyka wtórna winna skupiać się na propagowaniu, nagłaśnianiu uczestnictwa w badaniach skóry, konieczności samobadania i samoobserwacji, zwłaszcza wśród osób należących do grupy ryzyka, udoskonalaniu metod służących szybkiemu rozpoznawaniu wczesnych symptomów choroby. Opierając się na wynikach badań należy stworzyć zarys programu naprawczego,

priorytetem którego będzie zmniejszenie zachorowalności na nowotwory skóry w Polsce.

Proponowane interwencje (działania):

1. Wprowadzenie do szkół na wszystkich poziomach nauczania treści dotyczących czynników ryzyka zachorowania na nowotwory (i podstawowych objawów). Umieralność na nowotwory w naszym kraju jest jedną z najwyższych w Europie. Truizmem byłoby stwierdzenie, że świadomość zagrożenia i wiedza o chorobie jest tu kluczowa. Onkologia powinna wejść w obowiązkowy kanon nauczania. Treści nauczania powinny być dostosowane do wieku i podane w obrazowy sposób.
2. Zmiana orientacji służby zdrowia z leczniczej na zapobiegawczą. Lekarz POZ jako lekarz pierwszego kontaktu powinien każdego pacjenta obejrzeć pod kątem zmian melanocytowych. Szybsza diagnostyka poprawi rokowanie.
3. Powinna powstać sieć punktów konsultacyjnych, w których każdy zainteresowany Polak mógłby wykonać badania diagnostyczne. Rezonans magnetyczny całego ciała powinien być rozważony u dzieci i osób do 24. roku życia z czerniakiem w stadium 3. i 4. W okresie *follow-up* po leczeniu czerniaka należy wykonywać pełne badanie skóry oraz regionalnych węzłów chłonnych przy każdej wizycie. U osób ze szczególnie wysokim ryzykiem kolejnych nowotworów należy rozważyć spersonalizowany plan opieki, w tym badanie obrazowe mózgu.
4. Wprowadzić zakaz opalania się w solarium osób poniżej 18. roku życia. Czerniak to najczęstsza forma nowotworu dopadająca ludzi w wieku od 25 do 29 lat. Choroba często ma powiązanie z nadmiernym korzystaniem z solarium.
5. Niezbędne jest również zapoznanie pacjentów z zasadami samobadania, które powinno być przeprowadzane raz w miesiącu. Podczas takiego badania pacjent samodzielnie dokonuje oceny już istniejących zmian, zwracając uwagę na pojawienie się nowych. Ocenie podlega powierzchnia całego ciała ze szczególnym uwzględnieniem trudno dostępnych badaniu okolic – pach, pachwin, stóp, przestrzeni międzypalcowych, okolicy anogenitalnej i skóry owłosionej głowy. Samobadanie powinno być przeprowadzane w warunkach odpowiedniego oświetlenia, z użyciem dużego lustra, obejmującego całą sylwetkę, jak i małego lusterka do oglądania tylnej powierzchni ciała. Skóra osób młodych jest bardziej narażona na zniszczenie komórek, co prowadzi do rozwoju nowotworów. U bywalców solariów ryzyko wystąpienia raka skóry wzrasta nawet o 87% – w przypadku osób poniżej 35. roku życia każda sesja na opalającym łóżku dodatkowo zwiększa zagrożenie o 1,8%. Osoby starsze, powyżej 35. roku życia, są o 20% bardziej narażone na pojawienie się raka skóry. Powinny zaistnieć – wzorem innych krajów europejskich – zmiany w przepisach, które będą nakazywały dystrybutorom lamp uzyskiwanie certyfikatu FDH. Solaria (także plaże) powinny ostrzegać przed rakiem skóry.

6. W okresie letnim należałoby wykorzystywać w pobliżu plaż tzw. melanobusy, które będą zachęcały do profesjonalnego zbadania skóry.
7. Pożądane byłoby prowadzenie przez samorządy, firmy programów i akcji informacyjnych odnośnie do planowanych badań profilaktycznych. Przekazy reklamowe powinny być czytelne, proste i dokładne, ujęte w broszury i banery.
8. Wskazane jest opracowanie programów profilaktycznych wczesnego wykrywania nowotworów: program „Sun Smart”, mówiący o ochronie przeciw-słonecznej, „Skin Watch”, dotyczący samobadania oraz kontroli lekarskiej – „Block the Sun”, „Not the Fun”, „Pool Cool” czy „No Sun for Baby”. Mimo, iż indeks promieniowania UV jest dla większości obszaru Polski niski, wskaźnik zapadalności na czerniaka skóry wciąż rośnie.
9. Coraz szybsze tempo życia wymaga dogodnego i szybkiego diagnozowania nowotworu. Takim rozwiązaniem może być aplikacja na smartfony, która podawałaby użytkownikom wskazówki, jak mogą wyszukać i sprawdzić podejrzane zmiany na skórze, a w trakcie opalania wskazywałaby możliwą bezpieczną dawkę promieniowania. Innym rozwiązaniem mogłoby być wysyłanie wiadomości SMS, przypominających o konieczności stosowania preparatów z filtrami ochronnymi, ograniczaniu ekspozycji na słońce w godz. 11.00-16.00 itp. Również telemedycyna, a w tym przypadku teledermatologia, stanowi przyszłość w ochronie zdrowia. Lekarz z mobilnej jednostki prewencyjnej wykonywałby np. serię zdjęć podejrzanych zmian i wysyłał do analizy.
10. Wskazane byłoby korzystanie z doświadczeń innych krajów, które mają większe sukcesy w leczeniu czerniaka złośliwego skóry, i wspieranie się „Europejskim kodeksem walki z rakiem”. Analiza badań własnych i innych autorów dowodzi, że brak jest długofalowych (lub nie ma ich wcale) i skoordynowanych działań w tej dziedzinie, takich jak wieloletnie programy profilaktyczne, połączone z cyklicznymi badaniami terenowymi, które, niestety, najczęściej mają tylko wycinkowy charakter.

Bibliografia

1. Adamski Z., Kapala W. (red.) (2010). *Dermatologia dla kosmetologów*. Wrocław: Wyd. Elsevier&Urban.
2. Adamski Z., Kapala W. (red.) (2010). *Pielęgniarstwo w chorobach skóry*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego.
3. Berny-Moreno J., Salomon J., Arent S. (2004). Ocena wiedzy studentów dotyczącej szkodliwego działania promieniowania słonecznego na skórę. *Dermatologia Kliniczna*, nr 6 (4).
4. Drozdowski P. i in. (2011). Ujarzmiając czerniaka – strategia w profilaktyce nowotworów złośliwych skóry. *Przegląd Chirurgiczny*.

5. Gibka J. (2009). Bezpieczne opalanie się w solarium. *Polish Journal of Cosmetology*, nr 6 (4).
6. Glińska J., Krajewska-Kułak E., Szyszko-Perłowska A. (2009). Ocena wiedzy pielęgniarek i położnych na temat zasad korzystania z solarium. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, nr 90 (3).
7. Głuszek S. (2008). *Chirurgia*. Lublin: Wydawnictwo Czelej.
8. Grywalska E. i in. (2009). Czy wiedza na temat szkodliwości nadmiernej ekspozycji skóry na promieniowanie ultrafioletowe jest wystarczająca? *Medycyna Primary Care Rev.*
9. Iżycki D. (2014). *Współczesne poglądy na czynniki ryzyka i profilaktykę czerniaka złośliwego*. Poznań: Katedra Biotechnologii.
10. *Jak rozsądnie korzystać z solarium. Poradnik dla konsumentów* (2013). Departament Nadzoru Rynku UOKiK. Warszawa.
11. Kaszuba A., Zieliński K. (2004). *Choroby i nowotwory skóry wywołane promieniowaniem ultrafioletowym*. Łódź: Wydawnictwo ADI.
12. Kiełtyka K. (2008). Tanoreksja – nowe zagrożenie zdrowotne. *Dermatologia Estetyczna*, nr 3.
13. Korolka R. (red.) (2013). *Onkologia. Podręcznik dla studentów i lekarzy*. Gdańsk.
14. Kowalewska B. i in. (2011). Wiedza pielęgniarek i położnych na temat chorób skóry. *Problemy Pielęgniarstwa*.
15. Krajewska-Kułak E. i in. (2010). Ocena wiedzy studentów I roku kosmetologii i fizjoterapii na temat solarium i działania promieni słonecznych. *Dermatologia Kliniczna*.
16. Krajewska-Kułak E. i in. (2011). Postawy studentów wobec korzystania z solarium i kąpeli słonecznych. *Problemy Pielęgniarstwa*, nr 19(3).
17. Krzyżostan M. *Negatywne działanie promieniowania UV na skórę; biotechnologia.pl/farmacja* [dostęp: 12.04.2016].
18. Kulmaczewska M., Krajewska-Kułak E. (2011). Postawy studentów położnictwa wobec zasad korzystania z solarium. *Problemy Pielęgniarstwa*, nr 19 (4).
19. Lesiak K., Sztiller-Sikorska M., Czyż M. (2007). Czynniki transkrypcyjne w powstawaniu i progresji czerniaka. *Postępy Higieny i Medycyny Doświadczalnej* (online), nr 61.
20. Matkowski R., Szynglarewicz B. (2010). Wrocławski „Program profilaktyki i wczesnego wykrywania nowotworów skóry”. *Medycyna Rodzinna*.
21. Michalska-Jakubus M. i in. (2006). Czerniak – epidemiologia, etiopatogeneza i rokowanie. *Medycyna Rodzinna*, nr 2.
22. Mikiel D. (2017). Znamiona melanocytowe – co warto wiedzieć? *Zeszyt Dermatologiczny*. Warszawa.
23. Nowicki A. (red.) (2009). *Pielęgniarstwo onkologiczne*. Poznań: Termedia Wydawnictwa Medyczne.

24. Pawlicki M., Legutko J. (2013). *Zarys diagnostyki nowotworów złośliwych oraz opieki w trakcie i po leczeniu onkologicznym*. Bielsko-Biała: Alfa Medica Press.
25. Pazdur R. i in. (2012). *Nowotwory złośliwe*. T.II. Lublin.
26. Perek D. (red.) (2009). *Harrison onkologia*. Lublin: Wydawnictwo Czelej.
27. Polska Unia Onkologii. *Mam haka na raka*; www.puo.pl [dostęp: 2016-05-07].
28. *Raport z kontroli urzędzeń opalających (solariów)* (2010). Departament Nadzoru Rynku UOKiK. Warszawa.
29. Rogiewicz M. (red.) (2015). *Praktyczny podręcznik psychoonkologii dzieci i nastolatków*. Kraków: Wydawnictwo Medycyna Praktyczna.
30. Rutkowski P. *Czerniak – objawy raka skóry*; www.zwrotnikraka.pl [dostęp: 16.03.2016].
31. Rutkowski P. *Złote zasady ochrony przed czerniakiem*; www.akademiaczerniaka.pl [dostęp: 18.02.2016].
32. Starczyk M. i in. (2011). Ocena ryzyka uzależnienia od opalania w wybranej populacji kobiet w wieku 15–30 lat. *Przegląd Dermatologiczny*, nr 98 (4).
33. Żelazko A. (2014). Wiedza studentów kierunków medycznych na temat profilaktyki, rozpoznawania i leczenia czerniaka skóry. *Problemy Pielęgniarstwa*.

Andrzej Meissner

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Dzieje Liceum Krzemienieckiego 1805-1831 w dorobku naukowym Marii Danilewicz-Zielińskiej¹

History of Krzemieniecki Secondary School (1805-1831) in scholarly achievements of Maria Danilewicz-Zielińska

Streszczenie

Maria Danilewicz-Zielińska to pisarka, eseistka, biografka, tłumaczka, historyk literatury, a także emigracyjna działaczka społeczna i oświatowa. Jej dorobek naukowy, obok innych zagadnień, obejmuje dzieje Gimnazjum i Liceum Wołyńskiego w Krzemieńcu. Opublikowała łącznie ponad 20 rozpraw i artykułów poświęconych szkolnym organizacjom młodzieżowym, działalności literackiej młodzieży krzemienieckiej, działalności naukowej kadry pedagogicznej. Śledziła także losy nauczycieli i wybitnych absolwentów. Ich sylwetki prezentowała na łamach „Polskiego słownika biograficznego”. Jako emigrantka, przebywająca po II wojnie światowej w Anglii i Portugalii, popularyzowała dorobek szkoły krzemienieckiej wypracowany w czasach niewoli narodowej.

Summary

Maria Danilewicz – Zielińska was a writer, essayist, biographer, interpreter, literature historian as well as social and educational activist. Her work, among many others, included history of Wołyn Middle and Secondary School. She published over 20 thesis and articles concerning youth school organisations, Krzemieniec's youth literature movements and work of educational staff. She also kept track of school's teachers and remarkable students. Their profiles were presented in Polish Biography Dictionary. As an emigrant living in England and Portugal after II World War, she popularised Krzemieniec school of thought.

Słowa kluczowe: Krzemieniec, Gimnazjum i Liceum Wołyńskie (1805-1831), Maria Danilewicz-Zielińska

Keywords: Krzemieniec, Middle and Secondary School of Wołyn 1805-1831, Maria Danilewicz-Zielińska

¹ Życie, działalność i dorobek pisarski Marii Danilewicz-Zielińskiej omówił m.in. J. Starnawski w opracowaniu: *Maria Danilewicz-Zielińska (1907-2003)*. Rocznik Biblioteki Naukowej PAU i PAN w Krakowie. R. LII 2007, s. 9–27. Ponadto należy wymienić zbiór rozpraw pt. *Próby przywołań. Szkice literackie*. Wybór, opracowanie i przedmowa M. Zieliński. Warszawa 1922; a także pracę pt. *Aleksandrów – Londyn – Feiló. Maria Danilewicz Zielińska: szkice – korespondencja – wspomnienia*. Red. B. Czarnecka i J. Wolski, Rzeszów 2007, jak również zbiór wywiadów: *Fado o moim życiu: rozmowy z Włodzimierzem Paźniewskim*. Toruń 2000. Jednocześnie należy wyjaśnić, że Maria Danilewicz, z d. Markowska, urodziła się 29 V 1907 w Aleksandrowie Kujawskim. W 1927 wyszła za mąż za Ludomira Danilewicza – inżyniera lotnictwa. Po jego śmierci ponownie zamężna w 1973 r. – wyszła za Adama Kazimierza Zielińskiego, przedwojennego dyplomata. Od tego czasu nosiła podwójne nazwisko: Danilewicz-Zielińska. Ze względu na to, że w artykule omawiana jest jej działalność do II wojny światowej, używa się wyłącznie jej pierwszego nazwiska.

Mówiąc o Liceum Krzemienieckim mamy na myśli dwie odrębne instytucje oświatowe. Pierwsza z nich to placówka zorganizowana w 1805 r. przez Tadeusza Czackiego przy współpracy Hugona Kołłątaja, która – obok Wilna – stała się ważnym ośrodkiem życia umysłowego na Kresach Wschodnich I Rzeczypospolitej. Drugą z kolei instytucją było Liceum Krzemienieckie powołane do życia w 1920 r. z inicjatywy Józefa Piłsudskiego jako zespół placówek oświatowych obejmujący szkoły ogólnokształcące i zawodowe, placówki opieki nad dzieckiem, zakłady kształcenia i doskonalenia nauczycieli dla szkół powszechnych, instytucje oświaty dorosłych. Był to swoisty eksperyment pedagogiczny, dzięki któremu Krzemieniec stał się ważnym centrum oświaty i nauki na terenie Wołynia i Podola.

Nas interesuje pierwszy okres działalności tej placówki oświatowej, trwający około 30 lat, tj. od roku 1805 do roku 1833. Dzieje Liceum stały się przedmiotem licznych opracowań, w których autorzy starali się uchwycić swoiste cechy tej placówki, aspirującej do poziomu szkoły wyższej. Badania w tej dziedzinie podjęto już w drugiej połowie XIX wieku, a więc w kilkadziesiąt lat po likwidacji szkoły przez władze rosyjskie, co było aktem represji podjętych po upadku powstania listopadowego. W czasach tych żyli jeszcze nauczyciele, a przede wszystkim wychowankowie, dający świadectwo swojej Alma Mater. Na terenie Galicji problematyka ta została podjęta przez nauczycieli szkół średnich na łamach czasopism pedagogicznych i w sprawozdaniach szkolnych¹. Z kolei z zaborze rosyjskim o Liceum Krzemienieckim pisali: Henryk Merczyng, Ludwik Dębicki, Piotr Chmielowski, Karol Hoffmann, Tadeusz Charzewski, Wanda Głuchowska, którzy w swych opracowaniach sięgali również do żywej jeszcze tradycji i do wspomnień wychowanków szkoły². Ważne miejsce w badaniach nad dziejami Liceum Krzemienieckiego odegrał Michał Rolle, który w latach 1896-1897 opublikował serię artykułów na łamach „Przewodnika Naukowego i Literackiego” pt. „Krzemieniec. Z dziejów oświaty w Polsce 1805-1832”. W 1898 roku teksty te ukazały się w wydaniu książkowym pod zmienionym tytułem „Ateny wołyńskie. Szkic z dziejów oświaty w Polsce” (Lwów 1898, 397 s.). Do spraw związanych ze szkołą krzemieniecką powrócił jeszcze dwukrotnie. W 1913 r. ukazała się praca pt. „Tadeusz Czacki i Krzemieniec. W setną rocznicę zgonu odnowiciela

¹ Bryła P. (1889). *Organizacja Gimnazjum Krzemienieckiego. Spraw. ck. Dyrekcji Gimnazjum św. Jacka w Krakowie za rok 1889*. Kraków, 36 s. i odb.; Majchrowicz F. (1894). *Tadeusz Czacki i jego zasługi w dziedzinie wychowania publicznego*. Muzeum, z. 1-10; Ziemia T. (1873). *Czacki i jego zasługi, zwłaszcza w dziejach naszego szkolnictwa. Spraw. Gimnazjum św. Anny za rok 1872*. Kraków, 72 s.

² Merczyng H. (1881). *Kołłątaja i Czackiego projekt. urządzenia Gimnazjum Wołyńskiego i wszystkich innych szkół w Guberni Wołyńskiej. Przyczynek do dziejów szkolnictwa. Rocznik Zbiorowy Prac Naukowych na rok 1880*. Warszawa, s. 131-154 i odb.; Dębicki L. (1885). *Tadeusz Czacki i Szkoła Krzemieniecka. Biblioteka Warszawska*. T. I, s. 67-85; Chmielowski P. (1898). *Tadeusz Czacki – jego życie i działalność wychowawcza*. Petersburg, 119 s.; Hoffman K. (1909). *Tam, gdzie się urodził Słowacki. Krzemieniec*. Warszawa; Charzewski T. (1913). *Hugo Kołłątaj a Liceum Krzemienieckie. Biblioteka Warszawska*. T. 2, s. 341-357; Głuchowska W. (1916). *O szkole krzemienieckiej*. Warszawa, 35 s.

i reformatora polskiego szkolnictwa” (Lwów 1913, 131 s.). Był to skrót monografii Liceum Krzemienieckiego przygotowanej dla potrzeb młodzieży, stąd przystępne ujęcie omawianych zagadnień. Z kolei w 1914 r. ukazał się zbiór szkiców pt. „In illo tempore. Szkice historyczno-literackie. Z przedmową J. Kallenbacha” (Brody-Lwów 1914, 274 s.). Autor zachwyca się urokiem Krzemieńca, będącego centrum naukowym i kulturalnym Guberni Wołyńskiej. W 1923 ukazało się drugie wydanie „Aten wołyńskich”, które stało się najbardziej rozpoznawalnym opracowaniem poświęconym Gimnazjum i Liceum Wołyńskiemu. Dziejami szkoły, obok M. Rollego, zajmowali się w okresie międzywojennym również: Ludwik Janowski, Julian Poniatowski, Józef Stemler, Stanisław Bieda, Franciszek Mączaka oraz Maria Danilewicz, której niniejszy artykuł jest poświęcony³.

Maria Danilewicz w opracowaniach biograficznych jest określana jako pisarka, eseistka, biografka, tłumaczka, historyk literatury, a także emigracyjna działaczka społeczna i oświatowa. Jej dorobek naukowy, obok innych zagadnień, obejmuje dzieje Liceum Krzemienieckiego, które zostały zaprezentowane w rozprawach, artykułach, opracowaniach biograficznych oraz we wspomnieniach. Wszystko to uprawnia do przyznania M. Danilewicz statusu historyka wychowania, którego dorobek spełnia wszelkie wymagania stawiane publikacjom historyczno-pedagogicznym⁴. W niniejszym opracowaniu zajmujemy się dorobkiem naukowym M. Danilewicz-Zielińskiej poświęconym wyłącznie dziejom Licem Krzemienieckiego i zagadnieniom związanym z problematyką Wołynia. Do podjęcia tego typu badań autorka była dobrze przygotowana, zarówno w czasie studiów, jak i dzięki rzetelnie wypracowanemu warsztatowi badań naukowych. Poczynaniom badawczym sprzyjała jej silna osobowość umożliwiająca konsekwentne dążenie do wyznaczonego celu, a jednocześnie otwartość na innych ludzi, dzięki czemu zyskiwała sympatię i poparcie ze strony środowisk naukowych.

Na wstępie pojawia się pytanie o motywy zainteresowań szkołą krzemieniecką. Mimo postępu wiedzy o Liceum Krzemienieckim, podjęcie tej problematyki przez M. Danilewicz było w pełni uzasadnione. Aby szerzej wyjaśnić te kwestie,

³ Janowski L. (1923). *W promieniach Wilna i Krzemieńca*. Wilno; Poniatowski J. (1931). *Liceum Krzemienieckie. Dawne zasługi – nowe obowiązki*. *Życie Liceum Krzemienieckiego*, nr 7, s. 1–27; Stemler J. (1927). *Liceum Krzemienieckie. Przeszość – Teraźniejszość – Przyszłość*. Warszawa, 42 s.; Bieda S. (1934). *Klasy dla uzdolnionych w Szkole Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim Liceum Krzemienieckiego*. W: *III Kongres Pedagogiczny ZNP we Lwowie od 17-24 czerwca 1933*. Warszawa 1934.

Stan badań nad tymi instytucjami oświatowymi, zwłaszcza okresu międzywojennego przedstawił Meissner A. (2009). *Liceum krzemienieckie w polskiej literaturze pedagogiczno-historycznej*. *Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor*. R. IV, nr 1 (6), red. nauk. K. Bartnicka przy współpracy N. Lietz. Pułtusk, s. 13–23.

⁴ Badania naukowe M. Danilewicz nad Liceum Krzemienieckim są sygnalizowane przez wielu autorów, ale szersze omówienie tego zagadnienia przeprowadził dopiero Z. Kaźmierczyk w rozprawie pt. *Liceum Krzemienieckie w badaniach Marii Danilewicz-Zielińskiej*. W: *Aleksandrów – Londyn – Feiló. Maria Danilewicz-Zielińska: szkice – korespondencja – wspomnienia*. Red. B. Czarnecka i J. Wolski. Rzeszów 2007, s. 58–67.

należy cofnąć się do czasów jej młodości, kiedy to, jako absolwentka Gimnazjum i Liceum Matematyczno-Przyrodniczego im. Marii Konopnickiej we Włocławku, podjęła studia polonistyczne na Uniwersytecie Warszawskim, które trwały od 1924 do 1929 roku. Zakończyła je uzyskując stopień magistra filozofii w zakresie literatury polskiej. Jej mistrzami byli profesorowie: Władysław Witwicki, Tadeusz Kotarbiński, Władysław Tatarkiewicz, Stanisław Szober, Bronisław Gubrynowicz, Gabriel Korbut – autor znanej bibliografii poświęconej literaturze polskiej oraz Józef Ujejski – również znany historyk literatury. Właśnie u J. Ujejskiego obroniła pracę magisterską pt. *Tymon Zaborowski (1799-1828)*. T. Zaborowski był tragicznym poetą na miarę romantycznego bohatera, który z powodu nieszczęśliwej miłości popełnił samobójstwo, rzucając się do Zbrucza zimą 1828 r. Postać tego twórcy podsunął Danilewiczowej J. Ujejski. Autorka z pełnym poświęceniem podjęła badania nad życiem i twórczością T. Zaborowskiego, wykorzystując w tym celu archiwalia Biblioteki Narodowej w Warszawie, Biblioteki im. Ossolińskich we Lwowie, a także zbiory prywatne. W poszukiwaniach archiwalnych korzystała też z pomocy Stanisława Kota. Dzięki temu powstała obszerna praca licząca około 300 stron, nagrodzona przez Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Publicznego. Lektura tego opracowania przekonuje o wszechstronnym podejściu autorki do tematu, dzięki rzetelnie zebranych źródłom i umiejętnie przeprowadzonej analizie materiału. Uzupełniona i znacznie poszerzona wersja pracy ukazała się drukiem w 1933 r. w serii „Studia z Zakresu Historii Literatury Polskiej” (nr 10). Autorka w sposób barwny przedstawiła losy poety, który swoją edukację rozpoczynał w Krzemieńcu. Temu okresowi poświęciła cały rozdział zawierający opis wewnętrznego życia szkoły, powstanie i działalność organizacji młodzieżowych, w których Zaborowski brał aktywny udział. Pojawiają się też sylwetki nauczycieli, wśród których znalazły się osoby z czasów Komisji Edukacji Narodowej, np. Antoni i Wojciech Jarkowscy. W 1936 r. M. Danilewiczowa wydała ponadto zbiór: „Tymon Zaborowski. Pisma zebrane”, który ukazał się nakładem Towarzystwa Naukowego Warszawskiego dzięki dotacji Funduszu Kultury Narodowej. Potrzebę wydania zbioru dzieł poety uzasadniała Danilewicz następująco: „Twórczość Tymona Zaborowskiego wychodzącego na arenę pisarską z krzemienieckiego ogniska pseudoklasycznego, ze szkoły ks. Osińskiego, A. Felińskiego i L. Krupińskiego [...] po szybkiej ewolucji urwana romantycznymi strofami «Dum podolskich» i werterowskim samobójstwem poety – jest godnym uwagi dokumentem epoki przełomu, obrazem dnia powszedniego literatury polskiej w okresie wystąpienia Mickiewicza”⁵. Autorka „Pism zebranych” zamieściła również wiersze poety z okresu krzemienieckiego, poświęcone szkole i nauczycielom, których wymienia z imienia i nazwiska. Wygłaszał je m.in. T. Zaborowski w czasie popisów rocznych, na których uczniowie prezentowali swoje osiągnięcia w różnych dziedzinach edukacji szkolnej.

⁵ *Tymon Zaborowski. Pisma zebrane* (1936). Opr. Maria Danilewiczowa. Warszawa, s. 1.

Prace o T. Zaborowskim otworzyły przed młodą badaczką możliwość pracy w Dziale Archiwum Biblioteki Narodowej. Porządkowała tam materiały archiwalne, zajmowała się sporządzaniem katalogów, porządkowała cenne zbiory Muzeum Narodowego, m. in. pochodzące z Biblioteki w Rapperswilu oraz zbiory rewindykowane z ZSRR⁶. Aby sprostać tym wymaganiom uzupełniała swoje wykształcenie, zakończone w roku 1931 egzaminem na stanowisko pracownika w państwowej służbie bibliotecznej. Dzięki temu w 1939 r. objęła kierownictwo Działu Uzupełniania Zbiorów Biblioteki Narodowej. Równocześnie została członkiem Związku Bibliotekarzy Polskich i uczestniczyła w działaniach podejmowanych przez Związek. M.in. czynnie uczestniczyła w zjeździe naukowym im. I. Krasickiego⁷. Swoje doświadczenia z tych lat przedstawiła po wojnie w publikacji pt. „Wspomnienia o Bibliotece Narodowej” („Zeszyty Historyczne”, Paryż 1978, s. 3–70). Ponadto brała udział w organizowaniu szeregu wystaw. Były to m.in. wystawa przygotowana w setną rocznicę pierwszego wydania „Pana Tadeusza” oraz krzemieniecka wystawa poświęcona J. Słowackiemu⁸. Zwłaszcza ta ostatnia była wielkim przedsięwzięciem logistycznym i naukowym, w ramach którego zostały przywiezione do Krzemieńca cenne eksponaty, np. pamiątki związane z poetą. W uroczystym otwarciu wystawy wzięły udział władze centralne, przedstawiciele świata nauki i kultury. Organizacja wystawy stwarzała M. Danilewicz okazję do wielokrotnych wyjazdów do Krzemieńca, co coraz bardziej motywowało do dalszej pracy nad dziejami szkoły. Realizowała w ten sposób jedno ze swoich założeń badawczych, tj. potrzebę bezpośredniego oglądu rzeczywistości historycznej na drodze poznawania środowiska geograficznego, przyrodniczego, kulturowego oraz wszelkich artefaktów, którymi w przypadku dziejów szkolnictwa mogły być obiekty budowlane, sprzęty szkolne, pomoce naukowe, zbiory ikonograficzne itp. Tę samą zasadę zastosowała wcześniej przy pisaniu monografii o Zaborowskim. Wówczas wyjechała do Liczkowiec - miejsca urodzenia i tragicznej śmierci poety – by zobaczyć dworek Zaborowskich i poczuć atmosferę tego miejsca. Poznawania środowiska społecznego nie ograniczała do Krzemieńca. Zmierzała do lepszego poznania środowiska społecznego Wołynia. W tym celu podjęła współpracę z Jakubem Hoffmanem, znanym działaczem kulturalno-oświatowym, która przerodziła się w wieloletnią przyjaźń, kontynuowaną po

⁶ Muzeum Historyczne w Rapperswilu liczące około 100 tys. druków zostało w 1927 przejęte przez Muzeum Narodowe w Warszawie. Z kolei w l. 1923–1934 do Polski powróciły z dawnych polskich bibliotek rękopisy z XVIII i XIX w., które w okresie rozbiorów Polski zostały skonfiskowane przez rząd carski i wywiezione do Petersburga.

⁷ *Przegląd Biblioteczny* 1935. R. IX, z. 4, s. 258.

⁸ O organizacji tej wystawy i dramatycznym okresie ratowania eksponatów w 1939 r. wspomina w wywiadzie, którego treść została zamieszczona w publikacji pt. *Fado o moim życiu: rozmowy z Włodzimierzem Paźniewskim*. Toruń 2000, s. 36. Píše również o tych sprawach w artykule pt. *Maj w Krzemieńcu*, który ukazał się w tomie pt. *Blisko i daleko*. Londyn 1953, s. 165–175, przedruk w *Biesiadzie Krzemienieckiej* z 2010, nr 5, s. 75–81.

II wojnie światowej na terenie Londynu⁹. O pierwszym spotkaniu z J. Hoffmanem tak wspominała po latach: „Poznałam Hoffmana w czytelni Biblioteki Rapperswilskiej ulokowanej wówczas w centralnej Bibliotece Wojskowej. [...] Włączyłam się wówczas do rozmowy z prof. Marcelim Handelsmanem i doktorem Adamem Lewakiem, by stwierdzić, że ten skromny prowincjonalny nauczyciel szkoły powszechnej z Równego jest za pan brat z renomowanymi historykami. [...] Decydował o tym poziom jego rzeczywistej wiedzy historycznej i skromność prawdziwego uczonego”¹⁰. To właśnie z jego inicjatywy zostało zorganizowane Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Łucku, które zorganizowało Muzeum Wołyńskie. Największym jednak sukcesem naukowym Hoffmana był „Rocznik Wołyński” poświęcony historii i kulturze tego regionu (T. I, 1930 – T. VIII, 1939)¹¹. Na łamach tego periodyku, wydawanego przez Wołyński Zarząd Okręgowego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, M. Danilewicz opublikowała szereg rozpraw poświęconych szkole krzemienieckiej. Ponadto Hoffman był współtwórcą Wołyńskiego Instytutu Naukowego, którego powołanie miało miejsce w dn. 5-6 czerwca 1938 r. w Krzemieńcu, przy współudziale przedstawicieli ośrodków naukowych z całego kraju. Bibliotekę Narodową reprezentowała M. Danilewicz, która wystąpiła z referatem pt. „Testament naukowy dawnego Liceum Krzemienieckiego”. Na zjeździe nakreślono główne kierunki działalności Instytutu i propozycje wydawnictw takich jak: „Archiwum do dziejów dawnego Liceum Krzemienieckiego”, „Bibliografię Wołynia” i „Bibliografię dawnego Liceum Krzemienieckiego”. Pracę nad tym ostatnim wydawnictwem miała podjąć M. Danilewiczowa, która z radością witała powołanie tej instytucji naukowej, dając temu wyraz na łamach „Nauki Polskiej”¹². Poza Hoffmanem utrzymywała bliskie kontakty z Henrykiem Józewskim – orędownikiem Wołynia, pełniącym wówczas funkcję wojewody wołyńskiego, oraz Juliuszem Poniatowskim – ekonomistą i kuratorem wołyńskim. Byli to trzej najbardziej znani przedstawiciele państwa polskiego i lokalnego społeczeństwa, podejmujący działania rzecz rozwoju kulturalnego Wołynia. W tej współpracy Danilewiczowa widziała zapewne szansę na realizację planów mających na celu odkrywanie Wołynia i upowszechnianie jego tradycji i osiągnięć w dziedzinie szeroko rozumianego życia społecznego.

Pierwsza praca w całości poświęcona Liceum Wołyńskiemu nosiła tytuł „Życie literackie w Krzemieńcu w latach 1813-1816. (Przyczynek do dziejów Gimnazjum

⁹ Danilewicz-Zielińska M. (Paryż 1996). Przeoczony. (Wspomnienie o Jakubie Hoffmanie i „Roczniku Wołyńskim”). *Zeszyty Historyczne*, z. 117 s. 142.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ O powstaniu „Rocznika Wołyńskiego” pisze J. Hoffman w tekście pt. Praca naukowa na Wołyniu. W: *Nauka polska – jej potrzeby, organizacja*. T. XVI. Warszawa 1932, s. 71–74.

¹² Danilewiczowa M. (1939). Zjazd naukowy w Krzemieńcu w dn. 5-6 czerwca 1938 r. Powstanie Wołyńskiego Instytutu Naukowego przy Liceum krzemienieckim. *Nauka Polska*. T. XXIV, s. 246–268. Pozostałe referaty wygłosili: M. Limanowski, *O znaczeniu Wołynia dla nauki*; S. Czarnocki, *O Licem odrodzonym*.

Wołyńskiego)” i została opublikowana na łamach „Rocznika Wołyńskiego” (1931, T. II, s. 128–147). W pracy tej autorka podjęła próbę ukazania środowiska literackiego, które tworzyli uczniowie Liceum w ramach organizacji pod nazwą Towarzystwo Młodzianów Gimnazjum Wołyńskiego Kształcących się w Porządnym Mówieniu i Pisaniu, powołanej do życia przez T. Czackiego. Do grupy tej należeli znani później przedstawiciele świata kultury, np. Adolf Dobrowolski, Jan Januszewski, Józef Korzeniowski, Antoni Malczewski, Karol Sienkiewicz, Teodozy Sierociński, Tymon Zaborowski. Opiekunem koła po śmierci Czackiego został hr. Filip Plater, członek Komisji Edukacyjnej Guberni Wołyńskiej, Podolskiej i Kijowskiej, który sprzyjał młodym twórcom i pobudzał do działalności literackiej. W oparciu o zebrane materiały autorka scharakteryzowała działalność Towarzystwa, którego członków cechowało „gruntowane czytanie, dobra znajomość rozważanych tematów i ciekawa ich indywidualizacja: przyszli pisarze, poeci, matematycy, ekonomiści ukazują już tutaj prawdziwe swe oblicze, wiedzą czego chcą”¹³. Dorobek literacki młodych poetów obejmował wiersze okolicznościowe, dedykowane Czackiemu, miastu i jego mieszkańcom. Stosunkowo niewielka liczba wierszy poświęcona była tematyce patriotycznej. Autorka rozprawy stosunkowo krytycznie ocenia dorobek artystyczny młodych poetów tkwiących jeszcze w klasycystycznym nurcie literatury pięknej.

Do problematyki towarzystw uczniowskich autorka powróciła w artykule pt. „Towarzystwo Uczniów Liceum Wołyńskiego Ćwiczących się w Porządnym Mówieniu i Pisaniu. Krzemieniec 1818-1823 (Zarys dziejów organizacji)”, również opublikowanym na łamach „Rocznika Wołyńskiego” (1934, T. III, s. 297–331). Dzięki źródłom archiwalnym znajdującym się w Bibliotece Czarotoryskich w Krakowie i we lwowskim Ossolineum ustaliła organizacje uczniowskie działające na terenie gimnazjum, takie jak: Towarzystwo Młodzianów Gimnazjum Wołyńskiego, Klub Piśmienniczy, Towarzystwo Dobroczynności Młodzianów Gimnazjum Wołyńskiego, Towarzystwo Przyjaciół Nauk. Były to efemerydy, liczące od kilku do kilkunastu członków, działające za zgodą władz szkolnych. Na trwałe w historii szkoły zapisało się jedynie Towarzystwo Uczniów Liceum Krzemienieckiego Ćwiczących się w Porządnym Mówieniu i Pisaniu. Dzięki zachowanym źródłom udało się autorce ustalić okoliczności powstania Towarzystwa, przedstawić podstawowe formy aktywności jego członków na polu naukowym i literackim. Podstawową formą działalności były zebrania, na których wygłaszano referaty i prezentowano własną twórczość poetycką. A oto przykładowe referaty: J. Korzeniowski – „Co jest patetyczne”, I. Ordyniec – „O obrazach w poezji i wymowie”, S. Raciborski – „O handlu morskim z Rosją”, T. Sierociński – „Rzecz o ustawach oraz o uczonych Polkach”, S. Milewicz – „O spadkach”, S. Terlecki – „Tłumaczenie traktatu Kwintyliana o edukacji publicznej i prywatnej” itp. Tematyka zebrań naukowo-literackich obejmowała prezentację własnych

¹³ Danilewiczowa M. (2003). Życie naukowe dawnego Liceum Krzemienieckiego. *Biesiada Krzemieniecka*, z. 4, s. 94.

utworów literackich oraz wystąpienia poświęcone literaturze, filozofii, historii, rzadziej przyrodoznawstwu i naukom ścisłym. M. Danilewicz starała się odpowiedzieć na pytanie o to, w jakim stopniu organizacje powstawały spontanicznie, a na ile były inspirowane przez T. Czackiego, a po jego śmierci wspierane przez T. Platera. Przeprowadziła ocenę działalności krzemienieckich organizacji, poszukiwała związków w wileńskimi filomatami, śledziła losy uczniów po opuszczeniu szkoły. Okazało się, że wychowankom tej szkoły bliżej było do Warszawy niż do Wilna, krytycznego wobec aspiracji naukowych środowiska krzemienieckiego. Starała się też wyjaśnić bezpośrednie przyczyny likwidacji Towarzystwa, która miała miejsce w czasach Nowosilcowa.

Wymienione prace dowodzą, że autorka była przekonana, iż szkoła krzemieniecka zajmowała szczególne miejsce na mapie placówek edukacyjnych działających na rubieżach dawnej Rzeczypospolitej. Dzięki różnorodnym formom pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoła ta uczestniczyła w kształtowaniu polskiej inteligencji, której przyszło żyć i działać w warunkach niewoli narodowej. Tę tezę potwierdzają również analizy i rozważania podjęte w obszernej publikacji pt. „Życie naukowe dawnego Liceum Krzemienieckiego”, która ukazała się w „Nauce Polskiej” (1937, T. XXII, s. 59–101)¹⁴. Studia archiwalne nad tym zagadnieniem trwały przez kilka lat (1933–1937) w oparciu o materiały uzyskane w Bibliotece i Archiwum Czartoryskich w Krakowie, Bibliotece Jagiellońskiej i Bibliotece Narodowej w Warszawie. Były to przede wszystkim akta Kuratorium Wileńskiego, korespondencja Tadeusza Czackiego z Janem Śniadeckim, akta Liceum Krzemienieckiego, Biblioteka Baworowskich. W pracy tej Danilewicz przeprowadziła charakterystykę kadry pedagogicznej, analizę osiągnięć naukowych w dziedzinie nauk humanistycznych, przyrodniczych i matematyczno-fizycznych. Jednocześnie starała się wyjaśnić, dlaczego właśnie Krzemieniec stał się prężnie działającym ośrodkiem nie tylko w dziedzinie dydaktyki, ale i nauki. Na to pytanie odpowiedziała następująco: „zespół krzemieniecki okazuje się w perspektywie minionego stulecia jako grono ludzi obdarzonych wizjonerską niemal pasją nauczania, poczuciem ważności piastowanych stanowisk i związanej z tym odpowiedzialności”¹⁵. Istotną rolę w tym procesie odegrał – jak to nazwała Danilewiczowa – „pomocniczy warsztat naukowy”, który tworzyły specjalistyczne pracownie i laboratoria, bogata biblioteka, ogród botaniczny, archiwum, obserwatorium

¹⁴ Publikacja ta została również zamieszczona w wyborze tekstów M. Danilewiczowej pt. *Pierścień Herkulanum i płaszcz pokutnicy* (Londyn 1960, s. 111–171) oraz na łamach popularnego pisma emigracyjnego w Londynie, tj. „Dziennika Polskiego i Dziennika Żołnierskiego” od maja do czerwca 1987 r. Z kolei w 1992 r. artykuł został zamieszczony w zbiorze pt. *Próby przywołań. Szkice literackie*. Wybór, opracowanie i przedmowa Marek Zieliński. Rozprawa ta została znacznie zmieniona i uzupełniona i nosi tytuł: *Ateny Wołyńskie. Dawne Liceum Krzemienieckie* (Warszawa 1992, s. 58–98). Kolejne wersje tego tekstu zamieściła *Biesiada Krzemieniecka*, Londyn 2003, s. 73–117, a w 2004 r., już po śmierci autorki, zapewne za jej zgodą, S. Makowski przedrękował tę pracę w książce pt. *Krzemieniec. Ateny Juliusza Słowackiego*. Warszawa 2004, s. 28–53.

¹⁵ Danilewicz M. (1937). *Życie naukowe dawnego Liceum Krzemienieckiego*. *Nauka Polska*. T. XXII, s. 73.

astronomiczne, stacja meteorologiczna, drukarnia, gabinet numizmatyczny i mineralogiczny, zbiory obrazów i rycin. Do tego dochodziły własne wyprawy badawcze nad Morze Czarne oraz kontakty z zagranicznymi ośrodkami naukowymi, dzięki którym szkoła krzemieniecka nie była wyłącznie szkołą prowincjonalną, ale stawała się częścią szerszej pojętego środowiska naukowego. Wszystko to tłumaczy wyjątkową pozycję Liceum Krzemienieckiego, którego koncepcję stworzył Hugo Kołłątaj, a zrealizował Tadeusz Czacki z perspektywą nadania szkole statusu szkoły wyższej. Przedstawiona publikacja M. Danilewiczowej miała w 1939 r. stać się podstawą do uzyskania stopnia doktora, co jednak nie mogło być sfinalizowane ze względu na wybuch wojny.

Dorobek naukowy poświęcony szkole krzemienieckiej, obejmujący trzy wymienione rozprawy, został następnie wzbogacony artykułami i opracowaniami biograficznymi poświęconymi nauczycielom i wychowankom Liceum. Autorka opublikowała je w przedwojennych tomach „Polskiego słownika biograficznego”. Pomocna okazała się w tym przypadku rekomendacja J. Hoffmana, któremu redakcja słownika zleciła przygotowanie propozycji haseł dotyczących terenu Wołynia oraz ich autorów. Dzięki takiej rekomendacji Danilewicz przygotowała 20 biogramów, wśród których znaleźli się m. in. Antoni Andrzejowski (botanik, nauczyciel Liceum), Józef Bokszczanin (prefekt Liceum), Zenon Izidor Brzozowski (wychowanek Liceum), Teofil Bukar (wychowanek Liceum), Kazimierz Choński (uczeń Liceum), Feliks Czacki (wychowanek Liceum), Dymitr Czetwertyński-Światopełk (współpracownik T. Czackiego).

Wybuch wojny 1939 r. uniemożliwił M. Danilewicz prowadzenie dalszej działalności zawodowej i naukowej. Wraz mężem udała się na zachód Europy – do Francji, potem, podróżując przez Hiszpanię, Portugalię, znalazła schronienie w Londynie. Lata powojenne były dla Danilewicz-Zielińskiej niezwykle pracowite w wielu obszarach pracy naukowej i społecznej. Nadal jednak jej myśli i uczucia kierowały się w stronę ulubionego Krzemieńca. Zdawała sobie sprawę z tego, że Krzemieniec został ostatecznie utracony. Można było uczynić jedno – przywoływać dzieje Liceum Krzemienieckiego, gromadzić materiały w oparciu o wspomnienia i relacje żyjących nauczycieli i wychowanków z okresu międzywojennego. W ten sposób zrodziła się w Londynie myśl organizowania spotkań ludzi związanych z Krzemieńcem. M. Danilewicz brała udział w tych spotkaniach, którym nadano nazwę „Biesiad Krzemienieckich”. Ich pokłosiem było wydawnictwo seryjne pod tym samym tytułem. Pierwsze tego typu spotkanie miało miejsce w 1950 r. M. Danilewicz-Zielińska wygłosiła na nim referat pt. „O dawnym Liceum Krzemienieckim”. Kolejne odbyło się w 1953 r., badaczka przywołała wówczas losy biblioteki krzemienieckiej¹⁶. Z kolei w r. 1977 w wygłosiła referat na temat związków J. Słowackiego z Krzemieńcem¹⁷. Podsumowaniem dotychczas

¹⁶ *Biesiada Krzemieniecka*, Londyn 1977, nr 1.

¹⁷ Danilewicz-Zielińska M. (Londyn 1997). Związki Słowackiego z Krzemieńcem. *Biesiada Krzemieniecka*, nr 2, s. 7–15.

wypracowanego dorobku naukowego było uzyskanie w 1961 r. doktoratu na Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie w Londynie, w oparciu o przedwojenną rozprawę pt. „Życie naukowe dawnego Liceum Krzemienieckiego”¹⁸. Zaktualizowany tekst tej pracy z pewnymi skrótami i uzupełnieniami został zamieszczony w zbiorze pt. „Próby przywołań” (Warszawa 1992, s. 58–98). W okresie powojennym opublikowała jeszcze kilka tekstów poświęconych Krzemieńcowi oraz wyraziła zgodę na przedrukowanie kilku opracowań wydanych przed 1939 r. Sprawami Krzemieńca żyła więc do końca swoich dni. Jak ktoś powiedział, dzieje Liceum Krzemienieckiego były największym i najbardziej pasjonującym tematem jej życia.

Bibliografia

1. Aleksandrów – Londyn – Feiló. *Maria Danilewicz Zielińska: szkice – korespondencja – wspomnienia* (2007). Red. B. Czarnecka i J. Wolski. Rzeszów.
2. Bieda S. (1934). Klasy dla uzdolnionych w Szkole Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim Liceum Krzemienieckiego. W: *III Kongres Pedagogiczny ZNP we Lwowie od 17-24 czerwca 1933*. Warszawa.
3. Bryła P. (1899). *Organizacja Gimnazjum Krzemienieckiego. Spraw. ck. Dyrekcji Gimnazjum św. Jacka w Krakowie za rok 1889*. Kraków, 36 s. i odb.
4. Charzewski T. (1913). Hugo Kołłątaj a Liceum Krzemienieckie. *Biblioteka Warszawska*. T. 2., s. 341–357.
5. Chmielowski P. (1898). *Tadeusz Czacki, jego życie i działalność wychowawcza*. Petersburg. 119 s.
6. Danilewicz M. (1960). *Pierścień Herkulanum i płaszcz pokutnicy*. Londyn.
7. Danilewicz-Zielińska M. (1996). Przeoczony. (Wspomnienie o Jakubie Hoffmanie i „Roczniku Wołyńskim”). *Zeszyty Historyczne*, z. 117. Paryż.
8. Danilewicz-Zielińska M. (Londyn 1977). Związki Słowackiego z Krzemieńcem. *Biesiada Krzemieniecka*, nr 2.
9. Danilewiczowa M. (1939). Zjazd naukowy w Krzemieńcu w dn. 5-6 czerwca 1938 r. Powstanie Wołyńskiego Instytutu Naukowego przy Liceum Krzemienieckim. *Nauka Polska*. T. XXIV.
10. Danilewiczowa M. (1937). Życie naukowe dawnego Liceum Krzemienieckiego. *Nauka Polska*. T. XXII.
11. Danilewiczowa M. (2003). Życie naukowe dawnego Liceum Krzemienieckiego. *Biesiada Krzemieniecka*, z. 4. Londyn.
12. Dębicki L. (1885). Tadeusz Czacki i Szkoła Krzemieniecka. *Biblioteka Warszawska*. T. I, s. 67–85.
13. *Fado o moim życiu: rozmowy z Włodzimierzem Paźniewskim* (2000). Toruń.

¹⁸ Pyłat J. *Zarys historii Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie*; Stobiecki R. *Historia i historycy na Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie* [Internet; dostęp: 20.11.2017].

14. Hoffman J. (1932). *Praca naukowa na Wołyniu*. W: *Nauka polska, jej potrzeby, organizacja*. T. XVI. Warszawa.
15. Głuchowska W. (1916). *O szkole krzemienieckiej*. Warszawa, 35 s.
16. Hoffman K. (1909). *Tam, gdzie się urodził Słowacki. Krzemieniec*. Warszawa.
17. Janowski L. (1923). *W promieniach Wilna i Krzemieńca*. Wilno.
18. Kaźmierczyk Z. (2007). *Liceum Krzemienieckie w badaniach Marii Danilewicz-Zielińskiej*. W: *Aleksandrów – Londyn – Feiló. Maria Danilewicz-Zielińska: szkice – korespondencja – wspomnienia*. Red. B. Czarnecka i J. Wolski. Rzeszów.
19. Majchrowicz F. (1894). *Tadeusz Czacki i jego zasługi w dziedzinie wychowania publicznego*. *Muzeum*, z. 1–10.
20. Makowski S. (2004). *Krzemieniec. Ateny Juliusza Słowackiego*. Warszawa.
21. *Próby przywołań. Szkice literackie* (1922). Wybór, opracowanie i przedmowa M. Zieliński. Warszawa.
22. Meissner A. (2009). *Liceum krzemienieckie w polskiej literaturze pedagogiczno-historycznej. Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor*. R. IV, nr 1 (6). Red. nauk. K. Bartnicka przy współpracy N. Lietz. Pułtusk.
23. Merczyng H. (1881). *Kołatąja i Czackiego Projekt urządzenia Gimnazjum Wołyńskiego i wszystkich innych szkół w Guberni Wołyńskiej. Przyczynek do dziejów szkolnictwa. Rocznik Zbiorowy Prac Naukowych na rok 1880*, s.131-154 i odb. Warszawa.
24. Poniatowski J. (1931). *Liceum Krzemienieckie. Dawne zasługi – nowe obowiązki. Życie Liceum Krzemienieckiego*, nr 7.
25. Pyłat J. *Zarys historii Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie*; http://katedra.uksw.edu.pl/001wydarzenia/2009/anglia_2009/70_puno/pylat.pdf [dostęp: 20.11.2017].
26. Starnawski J. (2007). *Maria Danilewicz-Zielińska (1907-2003)*. *Rocznik Biblioteki Naukowej PAU i PAN w Krakowie*. R. LII.
27. Tymon Zborowski. *Pisma zebrane* (1936). Opr. M. Danilewiczowa. Warszawa.
28. Stemler J. (1927). *Liceum Krzemienieckie. Przeszłość – Terażniejszość – Przyszłość*. Warszawa.
29. Stobiecki R. *Historia i historycy na Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie* [Internet; dostęp: 20.11.2017].
30. Ziomba. T. (1872). *Czacki i jego zasługi, zwłaszcza w dziejach naszego szkolnictwa. Spraw. Gimnazjum św. Anny za rok 1872*. Kraków, 72 s.