

Katarzyna Potyrała
Ilona Żeber-Dzikowska



Nowe obszary wolności i zniewolenia człowieka

Wybrane aspekty biologiczno-społeczno-edukacyjne

Nowe obszary wolności i zniewolenia człowieka

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Prace Monograficzne 878

Katarzyna Potyrała
Ilona Żeber-Dzikowska

Nowe obszary wolności i zniewolenia człowieka

Wybrane aspekty biologiczno-społeczno-edukacyjne

Recenzenci
prof. dr hab. Kinga Przybyszewska
prof. zw. dr hab. Adam Kołataj

Redakcja
Marek Gurba

Projekt okładki
Janusz Schneider

Łamanie
Jadwiga Czyżowska-Maślak

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2018

ISSN 0239-6025
ISBN 978-83-8084-208-3
e-ISBN 978-83-8084-209-0
DOI 10.24917/9788380842083

Wydawnictwo Naukowe UP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./faks: 12-662-63-83, tel.: 12-662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:
<http://www.wydawnictwoup.pl>

Druk i oprawa
Zespół Poligraficzny WN UP

Wstęp | 7

CZĘŚĆ 1

Reakcje organizmu na obiektywne i subiektywne poczucie zagrożenia, frustrację i stres | 11

1. Problem strachu i lęku jako reakcji na realia współczesnego świata | 13
2. Agresja – aspekty biologiczne, psychologiczne i społeczne | 37
3. Autoagresja – problem pojawiający się wśród młodych ludzi | 50
4. Agresywne zachowania dzieci w wieku przedszkolnym wynikiem uwarunkowań rodzinnych | 72
5. Człowiek w kryzysie psychicznym i kryzys w organizacjach – czy możliwe są formy wsparcia? | 90

CZĘŚĆ 2

Zachowania ryzykowne i problemy behawioralne młodzieży – implikacje społeczno-edukacyjne | 97

1. Zachowania ryzykowne | 99
2. Świadomość młodzieży w kontekście podejmowania ryzykownych zachowań seksualnych | 110
3. Edukacja zdrowotna i edukacja o ryzyku *versus* problemy behawioralne młodzieży i ich konsekwencje | 119
4. Wpływ grupy rówieśniczej na kształtowanie postaw i systemu wartości młodzieży | 135
5. Tożsamość i płeć w kontekstach kulturowych | 138

CZĘŚĆ 3

Zmiana społeczna w kontekstach społeczno-wychowawczych | 145

1. Dynamiczne tempo zmian społecznych | 147
2. Wpływ reklamy na rozwój emocjonalny dziecka | 160
3. Skutki migracji zarobkowej rodziców uczniów szkół gimnazjalnych | 174
4. Bezstresowe wychowanie dzieci w XXI wieku | 188
5. Zagrożenie przestępczością jako przejaw patologii społecznej | 202

Zakończenie | 213

Bibliografia | 216

Wstęp

Ujęcie pedagogiki współczesnej w świetle wybranych problemów cywilizacyjnych stanowiących wyzwanie dla szkoły XXI wieku tłumaczy selektywność podejścia auterek, które podjęły próbę diagnozy oraz opisaną strategii prewencyjnych i interwencyjnych w niektórych obszarach społecznych. W niniejszym opracowaniu poruszono zarówno zagadnienia dotyczące zachowań agresywnych, jak i ryzykownych zachowań poznawczych młodych ludzi, również w kontekście technologicznych przemian społecznych. Ich pełny sens i implikacje dla pedagogiki być może ujawnią się dopiero wówczas, gdy odnajdziemy klucz do zapomnianej nieco przestrzeni relacji międzyludzkich, zdominowanej obecnie przez wirtualne media komunikacyjne. Dla pedagogiki jest szczególnie ważne, że „uczenie się od innych i uczenie się innych przeplata się nieustannie i ma zawsze charakter obustronny, występuje nawet w tej samej relacji”¹. Podążając tym tropem, autorki natrafiają na wiele pytań, z którymi próbują się zmierzyć, między innymi: Czym jest wolność jednostki w świecie, w którym przynależność do nowych, wykreowanych grup społecznych i wzmocniona potrzeba kreacji własnej, nowej tożsamości jest już prawie normą? Czy nowa technologia nic nie dodaje i niczego nie odejmuje, lecz wszystko zmienia, jak twierdzi Postman? Czy potrzeba nieustannej stymulacji to cecha generacji C? Czy uczymy się od innych także agresji i zachowań ryzykownych?

¹ P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016, s. 31.

Marody pisze², że w ciągu ostatnich 30 lat trzy filary współczesnego społeczeństwa – państwo, odpłatna praca oraz rodzina – uległy dogłębnemu przeobrażeniu, w zasadniczy sposób zmieniając swoją treść i rolę w organizacji współczesnego życia społecznego. Czy zmianie uległ też międzypokoleniowy przekaz wartości w rodzinie? Czy przekazywane wartości mają wpływ na zachowanie młodzieży?

Coraz częściej mówi się o sfragmentaryzowanych pasmach „ja”, które sami rozszczępiamy, korzystając z nowoczesnych mediów elektronicznych. Pozostajemy między wolnością a zniewoleniem, między aktywnym uczestnictwem a wykluczeniem, między „ja realnym” i „ja wirtualnym”, między rzeczywistością a kreacją rzeczywistości itd.³

Jak pisze Dietrich Benner⁴, podstawowa współczesna myśl pedagogiczna nie jest ani jedyną, ani dowolną propozycją wśród możliwych do przyjęcia. Swoje źródła ma ona zarówno w tradycji, jak i współczesności myślenia oraz działania pedagogicznego. Tak też proponujemy traktować charakter postawionych przez nas pytań oraz prób odpowiedzi na nie. Chodzi o wypracowanie pewnych idei, które mogą otwierać drzwi do „jutra”, nie pozwalając na pozostanie w zamknięciu na nowe zjawiska, ze szczególnym uwzględnieniem nowych przestrzeni relacji międzyludzkich oraz nowych obszarów wolności i zniewolenia człowieka.

Za palący problem edukacyjny uznaje się dzisiaj działania pozorne⁵. Maria Dudzikowa przytacza myśl Michela Foucaulta o tym, że „ludzie często nieświadomi swojego zachowania i swoich motywacji wyrażają nawet zdumienie, kiedy pyta się ich, dlaczego powiedzieli czy zrobili pewne rzeczy”. Podążając za Davidem Couzensem Hoyem, interpretatorem myśli Foucaulta, pisze że „uświadamianie sobie społecznego zachowania, które normalnie jest nieświadome, często właśnie sprawia, że pozostający w środku stają się krytyczni w stosunku do tego zachowania”⁶ oraz wskazuje ona na konieczność uświadamiania problemów.

Obecność działań pozornych w konfrontacji z problemami behawioralnymi młodzieży należy do bolączek systemu edukacyjnego i stanowi

² M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.

³ K. Potyrała, *iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017, s. 26.

⁴ D. Benner, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2015, s. 351.

⁵ M. Dudzikowa, *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa i K. Knasiecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013, s. 15.

⁶ Tamże.

o indywidualnych porażkach wychowawczych, jak i porażkach szkoły jako instytucji, niezależnie od poziomu kształcenia. Warto zatem, zdaniem autorek, poszukać odpowiedzi na pytanie o te rodzaje praktyk pedagogicznych, które noszą znamiona działań pozornych w zakresie diagnozy, prewencji i interwencji w obliczu problemów takich, jak:

- różne reakcje organizmu na obiektywne i subiektywne poczucie zagrożenia, frustrację i stres,
- zachowania ryzykowne i problemy behawioralne młodzieży,
- wpływ mediów na dzieci i młodzież,
- skutki migracji zarobkowej rodziców na ich dzieci,
- społeczne uwarunkowania przestępczości młodzieży.

Autorki podejmują próbę określenia możliwości zamiany działań pozornych w rzeczywiste strategie interwencyjne oraz ujawnienia barier, które uniemożliwiają taką zamianę w określonych sytuacjach pedagogicznych. Czynią to między innymi poprzez odwołanie do biologiczno-psychologicznych uwarunkowań i mechanizmów wybranych zjawisk społecznych.

Monografia została podzielona na trzy części. W pierwszej opisano reakcje organizmu na obiektywne i subiektywne poczucie zagrożenia, frustrację i stres, w drugiej poszukiwano implikacji społeczno-edukacyjnych związanych z zachowaniami ryzykownymi i problemami behawioralnymi młodzieży, a w trzeciej podjęto refleksję nad szeroko rozumianą zmianą społeczną w kontekstach społeczno-wychowawczych.

Rozpatrywanie reakcji organizmu na poczucie zagrożenia, frustrację i stres jest trudne ze względu na liczne, indywidualne uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne oraz wielowątkowość zagadnienia. Dlatego w pierwszej części monografii skoncentrowano się głównie na analizie literatury przedmiotu poświęconej czynnikom blokującym poprawne funkcjonowanie organizmu ludzkiego, biologicznemu podłożu reakcji lękowych oraz ich rodzajom. Dużym wyzwaniem pozostaje wsparcie uczniów i studentów w kryzysach psychicznych. Wiedza i właściwa postawa może uchronić nas od zaniechania działań lub działań pozornych w tym zakresie.

Zagadnienia będące przedmiotem drugiej części monografii dotyczą głównie zachowań związanych ze zdrowiem i bezpieczeństwem oraz uwarunkowań podejmowania aktywności zaliczanych do ryzykownych. Należą do nich m.in. zapotrzebowanie na stymulację, przynależność do określonej subkultury, biologiczna skłonność do ryzyka, jak również nowe zjawiska społeczne. Zachowania problemowe są też rozpatrywane, za Joanną Szymańską, jako nieprawidłowe sposoby przystosowania się⁷.

⁷ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, ORE, Warszawa 2012, s. 16.

W części trzeciej poddano refleksji społeczno-wychowawcze konteksty zmiany społecznej. Konteksty te tworzą m.in. rozwijające się nowe media, które wpływają na rozwój emocjonalny dzieci i młodzieży oraz kreują poglądy na temat stylów życia i wychowania. Zastępcze przeżywanie rzeczywistości oferowane przez media przekłada się niekiedy na poczucie braku sensu życia u młodych ludzi oraz może zaburzać świadomość konsekwencji ich działań w świecie rzeczywistym.

Do szczegółowych celów podjętych rozważań można zaliczyć diagnozę wybranych zjawisk społecznych z uwzględnieniem aspektów biologicznych, która może przyczynić się do wypracowania lepszych strategii prewencyjnych i interwencyjnych, a te zwiększyłyby skuteczność pedagogiczną w konkretnych sytuacjach.

Część 1

Reakcje organizmu na obiektywne
i subiektywne poczucie zagrożenia,
frustrację i stres

1. Problem strachu i lęku jako reakcji na realia współczesnego świata

Zarówno strach, jak i lęk są proporcjonalnymi reakcjami na niebezpieczeństwa, z tą różnicą, że w przypadku strachu niebezpieczeństwo jest obiektywne, widoczne, natomiast w przypadku lęku niebezpieczeństwo jest ukryte i subiektywne. Oba zjawiska są bezpośrednimi przeszkodami, barierami, które w różny sposób zakłócają rytm życia człowieka będącego ich ofiarą. Nieleczony strach i lęk mogą powodować poważne uszczerbki psychiczne, takie jak np. depresja, która w skrajnych przypadkach prowadzi nawet do śmierci.

Strach bądź lęk mogą być bodźcem do podjęcia ucieczki lub walki, które niekiedy przybierają postać zachowań dewiacyjnych, a mianowicie czynów przestępczych. Przeprowadzono wiele badań mających na celu ukazanie powodu dokonywania przestępstw przez młodych ludzi. Jak się okazuje, jednym z głównych impulsów nakłaniających człowieka do popełnienia przestępstwa jest właśnie strach lub lęk.

Zagadnienie strachu i lęku w świetle literatury przedmiotu

Strach to jedna z podstawowych cech pierwotnych, występująca zarówno w życiu człowieka, jak i zwierzęcia, mająca swe źródło w instynkcie przetrwania. Jest to stan silnego napięcia emocjonalnego występującego w sytuacjach niebezpiecznych dla jednostki. Warto zauważyć, że jeśli zanika występowanie źródeł strachu, uczucie to szybko wygasa, lecz jeśli szkodliwe działanie bodźca nadal trwa, uczucie strachu utrzymuje się i przybiera na sile.

Organizm – zarówno ludzki, jak i zwierzęcy – reaguje na strach w sposób naturalny, na przykład poprzez odruch silnego napięcia mięśni, czego konsekwencją może być ucieczka lub walka. Warto wspomnieć, iż w przypadku odczucia bardzo silnego strachu organizm może dokonać nieświadomego wypróżnienia, jako jednego z elementów przygotowujących do ucieczki. W 1957 roku S. Gerstmann, H. Orlikowska i J. Stachnikówna podali, że najczęstszymi źródłami strachu są: hałas, szmery oraz nowe, nieznane głosy. Należy zwrócić szczególną uwagę na to, iż tego uczucia nie wywołuje natężenie owych dźwięków, ale raczej nagłość ich nieoczekiwanego pojawienia się. Uczucie strachu jest wzmacniane częściej przez nagłe pojawienie się nieznanego dźwięku, co prowadzi do braku możliwości jego zlokalizowania, niż przez jego częste występowanie. Źródłem strachu mogą być również sygnały ostrzegawcze w postaci okrzyków. Trzeba zauważyć, iż najsilniej oddziałującymi są okrzyki dorosłych¹.

Strach, jako czynnik występujący w naszym życiu i blokujący nasze poprawne funkcjonowanie, ma podłoże psychiczne. Jego natężenie powiązane jest z różnorakimi traumatycznymi wydarzeniami z życia człowieka. Według J. Melibrudy najsilniej wpływającym na poziom strachu czynnikiem jest przemoc, zarówno domowa, jak i rówieśnicza. Każdy rodzaj przemocy pozostawia trwałe ślady, uszkodzenia, „blizny”, które najczęściej towarzyszą człowiekowi już do końca życia i są powodem wielu problemów². Zdaniem Melibrudy ofiary przemocy zmagają się z niesamowicie trudną sytuacją. Ich lęk wywołany traumatycznymi wydarzeniami i powracającymi wspomnieniami kumuluje się, tworząc wewnętrzne ogniska, na które nakłada się strach związany z aktualnym zagrożeniem³.

J. Pieter uważa, że sprecyzowanie granic między strachem a innymi uczuciami jest bardzo trudne. Według jego opinii strach jest elementem codziennego życia każdego człowieka i jest powiązany z innymi uczuciami, „zdeenerwowanie może być np. wyrazem gniewliwości, ale gniew bez strachu nie istnieje. Jest w stosunku do tegoż uczuciem biegunowym. W niejednej trosce, zadumie, nastroju smętnym, niepokoju nieokreślonym nietrudno dostrzec nutę jakiejś obawy, a więc ostatecznie strachu”⁴.

Należy zauważyć, iż najbardziej charakterystyczną, rozpoznawalną cechą strachu są jego skrajnie nieprzyjemne konotacje – jest uczuciem wysoce

¹ S. Gerstmann, H. Orlikowska, J. Stachnikówna, *Z badań nad psychologią strachu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 1957, s. 49.

² J. Melibruda, *Z lękiem i strachem u podłoża. Problem lęku i strachu w przemocy domowej*, „Świat Problemów” 2004, nr 1, s. 14.

³ Tamże.

⁴ J. Pieter, *Strach i odwaga*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1971, s. 37–38.

niekomfortowym dla człowieka. Dlaczego? Gdyby był uczuciem przyjemnym, nie skłaniałby do unikania sytuacji niebezpiecznych. Uczucie strachu posiada sens biologiczny, a więc podczas jego odczuwania występuje wiele zjawisk wskazujących na jego obecność i wpływ na zachowanie człowieka. W przypadku gwałtownego i nagłego przestraszenia J. Pieter wyszczególnia takie zjawiska, jak:

- ciarki,
- ostry, przeszywający ból w okolicach żołądka,
- fala gorąca oblewająca całe ciało, zwłaszcza plecy,
- suchość gardła,
- oszołomienie,
- zamroczenie,
- słabość w okolicy łokci, łędźwi,
- ucisk i kłucie w okolicach serca,
- drżenie całego ciała,
- odczuwanie zimna,
- tępy ból w potylicy.

Lęk jest to stan emocjonalny pojawiający się jako reakcja na zagrożenie, którego źródło nie jest dokładnie znane lub gdy jednostka nie może zagrożeniu przeciwdziałać. Im większe możliwości zapobiegania zagrożeniu lub usuwania jego skutków, tym lęk jest mniejszy. Wzrasta, gdy jednostka nie ma dostatecznej wiedzy o sytuacji, w której się znalazła i sposobach uniknięcia niebezpieczeństwa, a także gdy własne kompetencje ocenia jako niewystarczające do poradzenia sobie z problemem. Może on stanowić trwałą cechę osobowości, przejawiającą się stałą podwyższoną gotowością do reagowania lękiem.

Lęk jako zjawisko towarzyszące życiu człowieka możemy podzielić na:

1. Lęk realny – jest to przykre emocjonalne przeżycie, spowodowane percepcją jakiegoś niebezpieczeństwa grożącego z zewnątrz. Zdolności takie jak percepcja i wyzwalanie napięcia są zdolnościami wrodzonymi. Poczucie bezradności i napięcie fizjologiczne będą w tym przypadku sygnałem zewnętrznego niebezpieczeństwa.
2. Lęk neurotyczny – ten rodzaj lęku spowodowany jest przykrą reakcją emocjonalną, wyzwalaną poprzez percepcję niebezpieczeństwa ze strony własnych instynktów i popędów. Na ten rodzaj składają się stany lęklivego oczekiwania na to, że stanie się coś złego, że zagraża jakieś nieokreślone niebezpieczeństwo, fobie – czyli stany nieproporcjonalne w stosunku do realnie istniejącego niebezpieczeństwa, oraz reakcje paniczne spowodowane dużym napięciem, przetrzymywane przez długi czas na uwięzi. Pojawiają się nagle, pozornie bez żadnej prowokacji.

3. Lęk moralny – podobnie jak lęk neurotyczny, spowodowany jest przykrym emocjonalnym przeżyciem, które jednostka wiąże z poczuciem winy lub ze wstydem za swoje zachowanie. Nieustannie usprawiedliwia się, gwałtownie i przesadnie oskarża się przed sobą i przed innymi ludźmi.

Słynna niemiecka psychoanalytyk Karen Horney przyznaje, że lęk i strach są zjawiskami bardzo podobnymi, ponieważ są emocjonalnymi reakcjami na niebezpieczeństwo, towarzyszą im podobne doznania somatyczne, takie jak pocenie się, drżenie rąk czy przyspieszone bicie serca. Mówi ona jednak również o tym, co je odróżnia. Najłatwiej będzie pokazać to na przykładzie codziennej sytuacji. Załóżmy, że matka musi wysłać dziecko do szkoły, jednak odwleka to, argumentując, iż dziecku na pewno stanie się jakaś krzywda. Ponadto matka wie, że po drodze na jej dziecko czeka wiele niebezpieczeństw i jakie będą ich konsekwencje – dlatego działanie jest tak odwlekane. Ta sytuacja jest przykładem odczuwania lęku.

Często mamy do czynienia z przykładami lęku odczuwanego w różnych okolicznościach. Na przykład: osoba wspinająca się na nieznaną pasmo górskie, zdając sobie sprawę z tego, iż jest słaba fizycznie i ma złą orientację w terenie, zauważa, że jej telefon stracił zasięg, a połowa sprzętu wspinaczkowego została przez nią zagubiona. Dodatkowo piękna, słoneczna pogoda zamienia się w straszną zamieć śnieżną. Nie jest w stanie odczytać czegokolwiek z mapy, gdyż ta zamokła, ani ujrzeć czegokolwiek przez gęsto padający śnieg. Ta osoba będzie odczuwała uzasadniony strach.

Jaka jest więc różnica? Według Karen Horney strach jest reakcją proporcjonalną na niebezpieczeństwo, podczas gdy lęk jest reakcją na niebezpieczeństwo małe lub wręcz pozorne. Jednak trzeba też zauważyć, iż Horney zmienia pierwotnie przyjętą definicję i mówi, że „zarówno lęk, jak i strach są proporcjonalnymi reakcjami na niebezpieczeństwo z tą różnicą, że w przypadku strachu niebezpieczeństwo jest obiektywne, widoczne, natomiast w przypadku lęku niebezpieczeństwo to jest ukryte i subiektywne”⁵. Rozumiemy przez to, iż siła lęku jest proporcjonalna do znaczenia, jakie dana sytuacja ma dla człowieka, jednak nie jest on do końca świadom przyczyn tego uczucia.

Odróżnienie strachu od lęku jest dużo łatwiejsze w teorii niż w praktyce. Teoretyczne odróżnienie zazwyczaj zawodzi w warunkach klinicznych, ponieważ opiera się na występowaniu bądź niewystępowaniu obiektu zagrożenia. Niezwykle ważne jest to, iż związek pomiędzy lękiem a strachem może być dość złożony. „Lęk często występuje po przeżyciu strachu, ale

⁵ K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 42.

przeżycie lęku może z kolei wzbudzać strach przed powrotem lęku”⁶. Można przez to rozumieć, iż strach jest napędzany przez lęk, a lęk przez strach.

Stanley Rachman w książce *Zaburzenia lękowe* podsumowuje obraz strachu i lęku. Według niego lęk jako emocja jest jedną z najbardziej widocznych i wszechobecnych. Wspólne cechy takie jak nieprzyjemne napięcie czy nerwowe oczekiwanie na zagrażające zdarzenie powodują, iż lęk i strach są do siebie bardzo zbliżone. Różnicą jest to, iż strach zazwyczaj ma silniejsze działanie. Rachman interpretuje strach jako emocję złożoną z trzech powiązanych ze sobą elementów, a mianowicie: z subiektywnego odczucia bania się, towarzyszących mu zmian fizjologicznych oraz zachowań podejmowanych w celu ucieczki. Strach można określić zarówno jako reakcję, jak i czynnik motywujący, który zazwyczaj powoduje próby podejmowania ucieczki lub jak najlepszego i najskuteczniejszego uniknięcia zagrożenia. Warto zauważyć, że unikanie w znacznym stopniu przyczynia się do oczekiwania na zagrożenie. Człowiek, bojąc się czegoś, wyolbrzymia to, jednocześnie zaniżając swoje szanse w bezpośrednim starciu ze źródłem lęku⁷.

Neurobiologiczne podłoże lęku wiąże się z zamkniętym obwodem dróg nerwowych wraz z hipokampem, który jest połączony poprzez sklepienie z ciałami suteczkowatymi oraz z jądrami przednimi wzgórza. Morfologicznym podłożem stanów emocjonalnych są filogenetycznie *stare struktury* (opuszka węchowa, guzek węchowy, hipokamp, płąt gruszkowaty z polami przedgruszkowymi, okołomigdałowatym i entorialnym) oraz *struktury filogenetycznie młode* (zakręt obręczy, zakręty oczodołowe płata czołowego, przedni biegun płata skroniowego). Wśród struktur podkorowych odpowiadających za odczuwanie emocji wyróżnia się podwzgórze, ciało migdałowate, niektóre jądra wzgórza i śródmózgowia, przegrodę, jądro półleżące, niektóre struktury układu pozapiramidowego i ośrodki tylnej części pnia mózgu. W powstawaniu stanów emocjonalnych bierze udział układ limbiczny (patrz: rozdział 2).

Twierdzenie, iż lęk jest generowany przez behawioralny system hamowania – BSH (ang. *Behavioural Inhibition System – BIS*), stanowi podstawę pracy badawczej Jeffreya Graya⁸. Badał on między innymi wpływ nagrody

⁶ S. Rachman, S. Taylor, *Analyses of claustrophobia*, „Journal of Anxiety Disorders” Vol. 7, Iss. 4, October–December 1993, s. 281–291.

⁷ S. Rachman, *Zaburzenia lękowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 33.

⁸ J.A. Gray, *The behavioural inhibition system: A possible substrate for anxiety*, [w:] *Theoretical and Experimental Bases of Behaviour Modification*, red. M.P. Feldman, A.M. Broadhurst, Wiley, London 1976, s. 3–41; J.A. Gray, *The Neuropsychology of Anxiety: An Enquiry into the Functions of the Septo-Hippocampal System*, Oxford University Press, Oxford 1982; J.A. Gray, N. McNaughton, *The Neuropsychology of*

i kary na przebieg uczenia się zwierząt (badania prowadzone na szczurach). Badania Graya wykazały, że wpływ nagrody i kary podczas warunkowania klasycznego i instrumentalnego zależy od indywidualnej wrażliwości⁹. Z jego badań wynika na przykład, że zarówno neurotyczność, jak i introwersja są wtórne w stosunku do lęku i impulsywności, a zmienną, która pośredniczy w powstawaniu lęku, jest wrażliwość na brak nagrody i kary lub też wrażliwość na nowości¹⁰. Podstawową strukturę nerwową dla BSH stanowi układ przegrody hipokampa. Jest to niewielka struktura nerwowa umiejscowiona w płacie skroniowym kory mózgowej.

Model oparty na BSH znalazł potwierdzenie w wielu badaniach empirycznych, np. z zakresu neurofizjologii uczenia się ludzi, prowadzonych dzięki technikom neuroobrazowania. Wykazano m.in., że BSH „odpowiada nie tylko na jawne warunkowe bodźce karzące, lecz także na «frustrujący brak nagrody», czyli na bodźce, które zapowiadają pominięcie albo wygaśnięcie oczekiwanej nagrody”¹¹.

Zrewidowaną teorię BSH przedstawili Neil McNaughton i Philipa J. Corr¹² w postaci analizy trzech układów: 1) systemu walki/ucieczki/zniechęcenia (ang. *Fight-Flight-Freeze System – FFFS*), 2) behawioralnego systemu aktywacyjnego (ang. *Behavioral Approach System – BAS*), 3) behawioralnego systemu hamowania (ang. *Behavioral Inhibition System – BIS*). W tej nowej teorii trzeci z wymienionych systemów uległ najobszerniejszej rewizji. Wersja ta różni się od modelu przedstawionego w 1982 roku przez Graya głównie w aspekcie poglądów na odpowiedzialność BSH za rozwiązywanie konfliktów oraz wytwarzanie emocji lęku czy ocenę ryzyka. Według Corra „jego główną funkcją motywacyjną jest hamowanie sprzecznych tendencji w zachowaniu, co pozwala na włączenie procesów oceny i skanowania pamięci i środowiska w celu rozwiązania aktualnego konfliktu celów”¹³. Czynniki osobowościowe związane z BSH to tenden-

Anxiety: An Enquiry into the Functions of the Septo-Hippocampal System, Oxford University Press, Oxford 2000.

⁹ J. Strelau, *Różnice indywidualne*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2014.

¹⁰ Tamże; P.J. Corr, *Reinforcement sensitivity theory and personality*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews” 2004, Vol. 28, s. 317–332.

¹¹ P.J. Corr, *Lęk i behawioralny system hamowania*, <http://www.philipcorr.net/uploads/downloads/120.pdf> (dostęp: 15.02.2017).

¹² N. McNaughton, P.J. Corr, *A two-dimensional neuropsychology of defense: Fear/anxiety and defensive distance*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews” 2004, Vol. 28, s. 285–305; N. McNaughton, P.J. Corr, *The neuropsychology of fear and anxiety: A foundation for Reinforcement Sensitivity Theory*, [w:] *The Reinforcement Sensitivity Theory of Personality*, red. P.J. Corr, Cambridge University Press, Cambridge 2008, s. 44–94.

¹³ P.J. Corr, *Lęk i behawioralny system hamowania...*

cja do zamartwiania się i lękowe rozmyślenia, prowadzące do ustawicznego wyczulenia na możliwe znaki zagrożenia, które mogą się objawiać np. zaburzeniami obsesyjno-kompulsywnymi. Według nowej teorii BSH nadmierna strachliwość jest m.in. rezultatem zwiększonej wrażliwości na karę, a strach i lęk są przypisane odrębnym, ale wzajemnie na siebie oddziałującym systemom mózgowym.

System BAS jest w mniejszym stopniu poznany w porównaniu z układem BSH. Gray podaje, że reaktywność tego systemu związana jest z zachowaniem wzmacnianym pozytywnie. BAS odpowiada za takie emocje jak uniesienie, nadzieja i szczęście. Struktury nerwowe wchodzące w skład systemu BAS to zwoje podstawy mózgu, włókna dopaminergiczne (śródmózgowie), jądra wzgórza oraz okolice kory nowej.

Z kolei system walki/ucieczki/znieruchomienia (FFFS) kieruje zachowaniem emocjonalnym. FFFS odnosi się do przeżywanego złości, a różnice indywidualne zależą od stopnia jego reaktywności na bezwarunkowe bodźce awersyjne. Reakcją na tego rodzaju bodźce jest agresja lub ucieczka. Neurobiologiczne struktury tego systemu to jądro migdałowe, podwzgórze przysiadkowe i istota szara. Teoria Graya ma grono przeciwników, którzy twierdzą, że nie ma wystarczających dowodów empirycznych na występowanie granic między FFFS i BSH¹⁴.

Zaburzenia lękowe

Zaburzenia lękowe należą do grupy zaburzeń nerwicowych mających wpływ na zachowanie, myślenie, emocje i zdrowie fizyczne. Spowodowane są zarówno czynnikami biologicznymi, jak i indywidualnymi warunkami osobowymi. Ludzie, którzy zostali nimi dotknięci, często cierpią na więcej niż jeden rodzaj zaburzeń lękowych, którym bardzo często mogą towarzyszyć:

- depresja,
- zaburzenia apetytu,
- uzależnienie,
- zespół paniki z agorafobią lub bez agorafobii,
- agorafobia bez zespołu paniki w wywiadzie,
- fobia społeczna,
- fobia specyficzna,
- zaburzenia obsesyjno-kompulsywne,
- zespół stresu pourazowego,
- zespół uogólnionego lęku¹⁵.

¹⁴ J. Strelau, *Różnice indywidualne...*

¹⁵ S. Rachman, *Zaburzenia lękowe...*, s. 30.

Zaburzenia lękowe są następstwem strachu i lęku. Jeżeli lęk osiąga nasilenie i częstość taką, że destabilizuje życie i powoduje stopniowe podporządkowanie życia lękowi, oznacza to, iż zdążyło się już rozwinąć zaburzenie lękowe.

Lęk paniczny (napady paniki)

Danuta Byczyńska¹⁶ opisuje lęk paniczny jako bardzo silny i narastający błyskawicznie, z sekundy na sekundę. Zazwyczaj pojawia się nagle i zupełnie niespodziewanie. Czas trwania napadów paniki wynosi zazwyczaj od kilku do kilkunastu minut. Jego powstawanie przedstawiono za pomocą dwóch modeli: biomedycznego i psychologicznego.

Według modelu biomedycznego człowiek może być podatny na wystąpienie lęku panicznego przez dysponowanie konkretnym wyposażeniem genetycznym. Nie oznacza to jednak, że gdy taka podatność nie występuje, to lęk paniczny nie wystąpi. Za tą teorią przemawia pośrednio kilka możliwości, a mianowicie:

- możliwość wystąpienia napadu paniki w nocy,
- możliwość wywołania napadu lęku przez substancje chemiczne,
- możliwość wywołania napadu lęku poprzez zwiększenie stężenia dwutlenku węgla we krwi (zjawisko to występuje podczas zmniejszania ilości powietrza potrzebnego do oddychania),
- częstsze występowanie lęku panicznego u ludzi między 25 a 45 rokiem życia niż u ludzi po 65 roku życia.

Według teorii psychologicznych lęk paniczny jest związany z obawą o zdrowie lub życie. Znaczną poprawę przynosi stosowanie farmakoterapii.

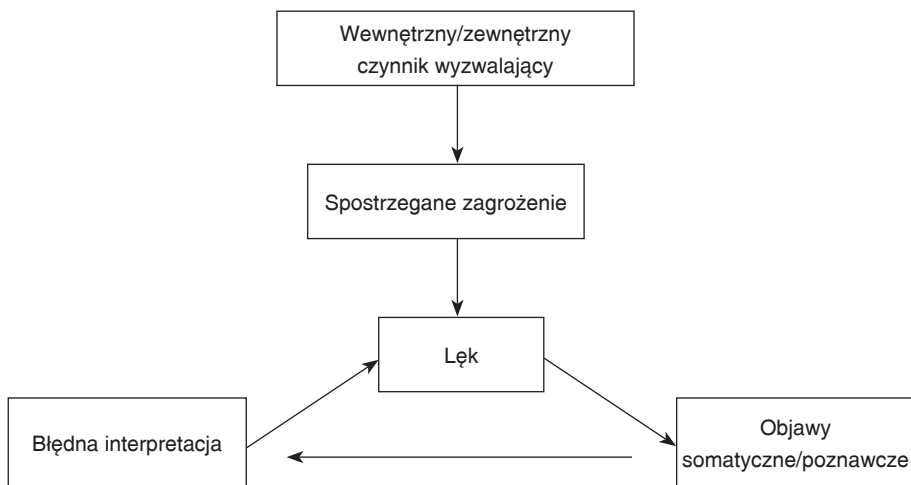
Z kolei model psychologiczny zakłada, że do rozwinięcia zaburzenia określanego mianem lęku panicznego przyczynia się nieprawidłowe interpretowanie odczuć cielesnych jako zagrażających życiu. Byczyńska podaje trzy argumenty przemawiające za tą teorią:

1. Jednostki z zaburzeniem panicznym, w porównaniu z innymi ludźmi, częściej myślą o utracie kontroli nad sobą, również częściej błędnie interpretują sygnały, które wysyła ich ciało.
2. Napady paniki pojawiają się wraz z niekorzystnymi wydarzeniami, np. chorobą osoby bliskiej, utratą poczucia bezpieczeństwa.
3. Z pomocą przychodzi tu terapia psychologiczna, głównie behawioralno-poznawcza, oraz wdrażanie procedur mających na celu podwyższenie subiektywnego poziomu poczucia bezpieczeństwa. Istotną sprawą

¹⁶ <http://psychiatra.bydgoszcz.eu/publikacje-dla-pacjenta/zaburzenia-lekowe/podzial-zaburzen-lekowych/> (dostęp: 07.03.2015).

jest nauczenie się poprawnego interpretowania sygnałów wysyłanych przez ciało.

Wśród przyczyn występowania lęku panicznego wymienia się czynniki biologiczne, takie jak rola noradrenaliny, serotoniny, GABA i cholecystokiny, oraz czynniki psychologiczne. Model Clarka jest jednym z najbardziej znanych modeli psychologicznych wyjaśniających to zjawisko (ryc. 1)¹⁷.



Ryc. 1. Poznawczy model paniki opracowany przez Clarka (Na podstawie: A. Wells, *Cognitive therapy...*)¹⁸.

Model ten należy do najważniejszych, najbardziej przydatnych i pokrywa się z teorią lęku wysuniętą przez Becka¹⁹. „Zakłada on, że napady paniki wynikają z katastroficznych i błędnych interpretacji pewnych doznań fizycznych lub psychicznych”²⁰. Błędna interpretacja sytuacji przez człowieka prowadzi do powstania narastającego niepokoju, który następnie wzmacnia intensywność doznań somatycznych, a te nasilają „katastroficz-

¹⁷ A. Wojtas, K. Jakuszkowiak-Wojten, *Terapia lęku panicznego w ujęciu poznawczo-behavioralnym*, „Psychiatria” 2010, t. 7, nr 6, s. 229.

¹⁸ A. Wells, *Cognitive therapy of anxiety disorders: a practice manual and conceptual guide*, Wiley and Sons Ltd, Chichester 1997, s. 332.

¹⁹ D.M. Clark, *A cognitive model of panic*, „Behaviour Research and Therapy” 1986, Vol. 24, s. 461–470; zob. A.T. Beck, G. Emery, R.L. Greenberg, *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*, Basic Books, New York 1985.

²⁰ A. Wojtas, K. Jakuszkowiak-Wojten, *Terapia lęku panicznego w ujęciu poznawczo-behavioralnym*, „Psychiatria” 2010, t. 7, nr 6, s. 228.

na” interpretację. W ten sposób powstaje tzw. „błędne koło”, tj. sekwencja myśli, doznań i emocji, której finałem jest napad paniki (ryc. 1).

Agorafobia

Według Byczyńskiej agorafobia jest to lęk występujący w sytuacji, kiedy człowiek znajduje się w miejscu, z którego trudno uciec, lub w którym, według subiektywnego przekonania, nie można byłoby uzyskać pomocy w przypadku takiej konieczności. Zdarza się, iż lęk agorafobiczny ma takie nasilenie, że uniemożliwia człowiekowi wyjście z domu i zamyka go w czterech ścianach. Może występować w postaci napadów paniki lub lęku wolno płynącego²¹. Można zatem przyjąć, że agorafobia jest irracjonalnym lękiem przed przebywaniem na otwartej przestrzeni, że jest odwrotnością klaustrofobii. Jej podłoże jest jednak bardziej skomplikowane niż początkowo się wydaje. Osoby cierpiące na agorafobię, poza otwartą przestrzenią, najczęściej boją się także:

- podróży środkami transportu publicznego,
- przebywania w zamkniętych miejscach, takich jak sklepy, teatry, kina,
- stania w kolejce lub przebywania w tłumie,
- przebywania samemu poza domem.

Agorafobia jest zaburzeniem występującym bardzo często wspólnie z zespołem lęku panicznego (napadami lęku), przez co do niedawna Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA) diagnozowało je razem. Klasyfikacja zaburzeń APA wyodrębniła trzy typy lęku panicznego:

- zespół lęku panicznego z agorafobią,
- zespół lęku panicznego bez agorafobii,
- agorafobię bez historii zaburzenia panicznego.

Dopiero najnowsza wersja klasyfikacji – DSM-5, wydana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w maju 2013 roku, traktuje te zaburzenia jako dwa oddzielne.

Agorafobia rozwija się w wyniku odczuwania lęku przed lękiem, jest to tak zwany lęk antycypacyjny. Bojąc się nagłego pojawienia się napadu paniki osoba zaczyna unikać miejsc, w których wcześniej miał miejsce atak. Z biegiem czasu osoba ta, coraz bardziej ogranicza liczbę miejsc, których się nie boi, które według niej nie są bezpieczne. Osoby z zaawansowaną agorafobią w ogóle nie wychodzą z domu.

²¹ <http://psychiatra.bydgoszcz.eu/publikacje-dla-pacjenta/zaburzenia-lekowe/podzial-zaburzen-lekowych/> (dostęp: 07.03.2015).

Fobie

Nazwa „fobia” pochodzi od mitologicznej postaci Fobosa („Strachu”). Fobos, będący synem bogini piękności Afrodyty i boga wojny Aresa, powstał z połączenia piękna, pochodzącego od matki, oraz okrucieństwa i zniszczenia, których ucieleśnieniem był jego ojciec.

Fobia to nic innego jak ostry, uporczywy, nieprzystosowawczy strach, będący zdecydowanie dysproporcjonalny w stosunku do faktycznego zagrożenia. Dość łatwo ją zdiagnozować poprzez występowanie specyficznych objawów takich, jak:

- utrzymujący się strach przed określonymi sytuacjami, nieproporcjonalny do rzeczywistego zagrożenia,
- silny strach lub napad paniki pojawiający się w sytuacji niebezpiecznej,
- świadomość, iż strach jest nadmierny,
- unikanie sytuacji fobicznych.

Pomimo chęci uwolnienia się od strachu, nie można przejąć kontroli nad fobią. Aby móc mówić o wystąpieniu fobii w sensie ścisłym, wyżej wymienione symptomy muszą być obecne przez minimum pół roku i muszą istotnie zakłócać codzienne funkcjonowanie człowieka. Najczęściej spotykane są fobie specyficzne i społeczne. Według różnych źródeł listę fobii szacuje się na około 700 rodzajów. Liczba ta jednak cały czas rośnie. W tabeli 1 przedstawione zostały najczęstsze przypadki fobii i czynników wywołujących to zjawisko.

Tabela 1. Najczęstsze rodzaje fobii i czynniki je wywołujące

Czynnik wywołujący	Nazwa
Burza	Brontofobia
Ciąża i poród	Tokofobia
Dotknięcie przez inne osoby	Hafefobia
Dzieci	Pedofobia
Inni ludzie	Antropofobia
Koty	Ailurofobia
Lalki	Pediofobia
Zaczerwienienie się lub czerwone przedmioty	Erytrofobia
Liczba 13	Triskaidefobia
Liczba 666	Heksakosjoiheksontaheksafobia
Mężczyźni	Androfobia
Nieczystość, zanieczyszczenie	Mizofobia

Nieskończoność	Apeirofobia
Noc, ciemność	Nyktofobia
Pająki	Arachnofobia
Piątek trzynastego	Paraskewidekatriafobia
Piękne kobiety, ideał kobiecości	Kaligynofobia
Powietrze	Aerofobia
Przebywanie na dużej wysokości	Akrofobia
Przebywanie samemu w miejscach publicznych	Agorafobia
Psy	Kynofobia
Śmierć (lęk przed nieskończonością)	Tanatofobia
Śmierć (lęk przed pogrzebaniem żywcem)	Tafefobia
Tłum	Demofobia
Węże	Ofidiofobia
Widok krwi	Hemofobia
Wymioty	Emetofobia
Zamknięte i ciasne przestrzenie	Klaustrofobia
Zęby, leczenie zębów u dentysty	Odontofobia
Zwierzęta	Zoofobia

Na podstawie: S. Juan, *Zagadki mózgu*, VM Group, Gdańsk 2007

Uogólnione zaburzenia lękowe

Uogólnione zaburzenia lękowe, nazywane inaczej zespołem lęku uogólnionego, charakteryzują się bardzo silnym, uporczywym i nierealistycznym lękiem przed potencjalnym nieszczęściem czyhającym na osobę chorą i jej najbliższych. Jest zupełnym przeciwieństwem napadów paniki. Panika działa nagle i ostro, a uogólnione zaburzenie lękowe, wręcz przeciwnie, charakteryzują się przewlekłym lękiem trwającym nawet kilka miesięcy²².

Osoby dotknięte tym zaburzeniem mogą także bardzo szybko tracić koncentrację, szybko opadać z sił i żyć w ciągłym poczuciu napięcia i niepewności. Zespół lęku uogólnionego koncentruje uwagę jednostki na poszukiwaniu przyczyn nieszczęść w otaczającym ją środowisku. Osoba będąca pod wpływem tego zaburzenia potrzebuje ciągłego potwierdzenia bezpie-

²² S. Kluczyńska, *Zaburzenia lękowe – diagnoza i formy pomocy*, „Niebieska Linia” 2007, nr 4, <http://www.niebieskalinia.pl/pismo/153-czasopismo/artykuly-nl/4633-zaburzenia-lekowe-diagnoza-i-formy-pomocy> (dostęp: 15.03.2015).

czeństwa swoich bliskich. Charakterystyczne i warte szczególnej uwagi jest to, iż w obecności członków rodziny osoba chora całkowicie się odpręża, nawiązuje kontakty towarzyskie i potrafi się dobrze bawić. Jednak gdy z pola widzenia zniknie rodzina, wtedy automatycznie pojawia się strach.

Zaburzenia obsesyjno-kompulsywne

Zaburzenia obsesyjno-kompulsywne inaczej nazywane są nerwicą natręctw. Jak sama nazwa wskazuje, jest to zaburzenie, którego cechą charakterystyczną jest występowanie nawracających natrętnych myśli (czyli obsesji) bądź czynności (tj. kompulsji). Każda próba powstrzymania się od nich wiąże się z narastającym lękiem, niepokojem, cierpieniem, przez co niezwykle trudno jest się im oprzeć.

Sama nazwa „natręctwo” pochodzi od łacińskiego słowa *obsidere*, czyli „oblegać”. Często dla tego typu zaburzeń używa się skrótu OCD pochodzącego od anglojęzycznej nazwy „obsessive-compulsive disorders”. Według pierwszego dużego badania, przeprowadzonego przez US National Epidemiology Catchment Area, ryzyko zachorowania na OCD w ciągu całego życia wynosi 2,5%, natomiast około 80% zdrowej populacji miewa nawracające, uporczywe myśli lub odczuwa przymus kilkukrotnego powtórzenia jakiejś czynności, np. sprawdzenia, czy telewizor został wyłączony. Warto zaznaczyć, iż zaburzenia obsesyjno-kompulsywne stają się bardzo istotne ze względu na swój przewlekły, zmienny przebieg oraz na możliwość doprowadzenia osoby chorej do inwalidztwa²³.

Ponadto myśli natrętne, czyli obsesje, można podzielić na następujące kategorie:

1. Natrętna niepewność, która dotyczy najczęściej rzeczy prozaicznych, mało istotnych, takich jak np. to, czy okno zostało zamknięte.
2. Natrętne i niechciane myśli, bardzo często kontrastujące z czymś światopoglądem. Zazwyczaj mają bluźnierczy lub wulgarny charakter. Nasilają się przeważnie w sytuacjach, gdy ich obecność szczególnie nie powinna mieć miejsca, np. w kościele.
3. Impulsy natrętne, którymi mogą być nieodparte myśli, by zrobić rzecz kompromitującą lub zachować się agresywnie w stosunku do osób, którym człowiek nie chce zrobić krzywdy, np. w stosunku do własnej matki. Działania te miałyby zostać zrealizowane w miejscach publicznych. Bardzo ważne jest to, iż w nerwicy natręctw impulsy czy myśli, nie są nigdy realizowane. Towarzyszy im tylko silny lęk przed tym, że może

²³ K. Jakuszkowiak, W.J. Cudała, A. Banaś, *Zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne – studium przypadku*, „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej” 2004, t. 4, nr 1, s. 33-34.

dojść do ich realizacji, oraz usilne próby powstrzymania się przed takimi działaniami.

4. Luminacje, czyli nic innego jak ciągłe, wielogodzinne, trudne do przerwania „odkopywanie” jednego tematu. Towarzyszy temu brak możliwości podjęcia konkretnej decyzji.
5. Obsesyjny lęk przed brudem, nieczystością, możliwością zabrudzenia siebie lub innych osób.
6. Obsesyjna konieczność utrzymywania perfekcyjnego, nierealnego ładunku i porządku.

Podobne działania mają kompulsje, czyli czynności natrętne. Osoba chora z wielkim trudem się im przeciwstawia, przeżywa krępujące lub żenujące, ale zarazem nieuniknione wydarzenia. Mogą one przybierać różne formy, jak:

1. Kompulsywne sprawdzanie np. drzwi, będące odpowiedzią na natrętą niepewność.
2. Kompulsywne mycie np. rąk, związane z niepewnością co do jakości poprzedniego wykonania.
3. Poprawianie czy układanie przedmiotów codziennego użytku związane z obsesyjnym dążeniem do porządku.
4. Przymusowe zbieranie i gromadzenie przedmiotów.
5. Czynności przypominające złożony rytuał, wykonywany przez osobę chorą w celu przeciwdziałania narastającemu napięciu. Czynności te są wykonywane, pomimo uświadomienia sobie ich nonsensowności²⁴.

Leczenie nerwicy natręctw jest procesem długotrwałym i złożonym. Niezwykle ważnym elementem jest cierpliwość osoby chorej. Obsesje i kompulsje przeważnie reagują powoli i stopniowo na zastosowane metody terapii. Metodami leczenia wykorzystywanymi w przypadku nerwicy są zarówno leki, psychoterapia, jak i techniki wspomagające. Osoby odczuwające łagodniejsze objawy można leczyć poprzez samą psychoterapię bądź samą farmakoterapię. Jednak osoby z dużym nasileniem objawów konieczne muszą zastosować obie formy.

Uniki i osobowość unikająca

Strach jest czynnikiem potrafiącym zmobilizować człowieka do ucieczki lub do aktywnego przeciwstawienia się mu²⁵. Można to przedstawić w ujęciu schematycznym, gdzie pierwszy rodzaj obrony będzie działaniem tchórzli-

²⁴ M. Siwek, B. Grabski, M. Miernik-Jaeschke, *Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne*, „Medycyna Praktyczna”, <http://psychiatria.mp.pl/choroby/show.html?id=72914> (dostęp: 19.03.15).

²⁵ A. Kołataj, *Pochwała stresu*, WSP im. J. Kochanowskiego, Kielce 1993, s. 1–205.

wym, a drugi – wręcz przeciwnie – będzie postrzegany i odbierany jako działanie odważne. Pomiędzy odwagą a tchórzostwem, między walką a ucieczką istnieje jeszcze jeden stan pośredni, a mianowicie uniki, stanowiące swoistą taktykę. Unikanie może przybrać formę całkowitego braku bezpośredniej konfrontacji z sytuacją wywołującą lęk lub zmierzenia się z nią, lecz przy użyciu dodatkowej pomocy, takiej jak np. leki, alkohol lub przyjaciel. Unikanie jest powszechną konsekwencją strachu. Najnowsze badania dowodzą, iż panika i unikanie są ze sobą ściśle skorelowane. Większość chorych osób przypisuje swoje unikające zachowanie atakom paniki, a czasowe relacje między paniką a unikaniem wskazują jednoznacznie na ich silny związek. Osoby dotknięte tym zaburzeniem wykazują chroniczną postawę unikającą wobec ludzi, sytuacji ryzykownych i wyzwiań. Postawa ta wynika z nadmiernej wrażliwości, z poczucia wstydu lub upokorzenia. Przyjęto, iż zaburzenia osobowości unikającej mają swój początek już w dzieciństwie, w pojawiających się w tym okresie życia nieśmiałości, izolacji i strachu przed obcymi. Stopniowo, w miarę upływu lat, nieśmiałość i zachowania unikowe znacznie przybierają na sile, zwłaszcza w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości, kiedy nawiązywanie relacji z ludźmi jest szczególnie ważne. Warto odnotowania jest to, iż zaburzenia osobowości unikającej wydają się mniej widoczne u osób dorosłych i słabną wraz z wiekiem.

Leczenie osobowości unikającej zazwyczaj przybiera postać psychoterapii. Warto podkreślić, iż osoby z zaburzeniem osobowości unikającej mogą być idealnymi kandydatami do skutecznej psychoterapii, ponieważ posiadają ogromną motywację i odczuwają silną potrzebę nawiązywania relacji. Na samym początku leczenia osobom chorym jest bardzo trudno zaangażować się w psychoterapię grupową, dlatego częściej stosowana jest psychoterapia indywidualna. Spotkania grupowe stają się możliwe na dalszym etapie leczenia. Leczenie drogą farmakologiczną może polegać na podawaniu niektórych leków antydepresyjnych. Leki uspokajające nie usuwają problemu, stwarzają jedynie ryzyko uzależnienia, dlatego też powinny być stosowane tylko doraźnie i bardzo ostrożnie. Niestety w przypadku osobowości unikającej możliwe jest współwystępowanie lub dołączenie problemów takich jak depresja, fobia społeczna czy agorafobia.

Strach i lęk w świetle badań

Celem głównym przedstawionych niżej własnych badań²⁶ było poznanie, w jakim stopniu strach i lęk blokuje prawidłowe funkcjonowanie czło-

²⁶ D. Gadomski, I. Żeber-Dzikowska, *Strach i lęk jako czynniki blokujące prawidłowe funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie*, PWSZ, Płock 2015, s. 104.

wieka w społeczeństwie. Cele szczegółowe badań dotyczyły wykazania negatywnego wpływu strachu i lęku na życie i funkcjonowanie człowieka w sytuacjach codziennych i sytuacjach o podniesionym ryzyku oraz ukazania ich cech charakterystycznych, przyczyn, skutków, pochodzenia i sposobów zwalczania. Badania przeprowadzone zostały w latach 2014–2015 w wybranych ośrodkach akademickich na terenie Polski. Osobami, wśród których przeprowadzono badania, byli studenci w wieku od 20 do 27 lat. Zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Kwestionariusz ankiety wypełniło łącznie 372 studentów. Czynniki brany pod uwagę były: miejsce zamieszkania (miasto/wieś), płeć, wiek, specjalność studiów.

Pierwsze pytanie: „Czy wie Pan/Pani co to jest strach?” miało za zadanie wprowadzić osobę badaną w główny temat oraz przygotować na kolejne pytania, zgłębiające problem strachu i lęku u tych osób. Poza tym pytanie to sprawdzało świadomość osoby badanej dotyczącą strachu i lęku. Warto zauważyć, że jest to jedyne pytanie spośród dwudziestu zawartych w kwestionariuszu, na które wszyscy badani odpowiedzieli zgodnie „tak”. Wskazuje to jednoznacznie na to, iż ludzie niezależnie od tego, gdzie mieszkają, jakiej są płci, jaki kierunek studiują, w przedziale wiekowym od 20 do 27 roku życia, zdają sobie sprawę z tego, jakim zagrożeniem dla nich jest strach lub lęk.

Odpowiadając na pytanie „Czy kiedykolwiek miała miejsce sytuacja, w której strach lub lęk całkowicie Cię sparaliżował?”, ankietowani mogli odpowiedzieć podobnie jak w pytaniu pierwszym: „tak” lub „nie”. Ponad połowa z badanych osób (227 osób – 61,02%) odpowiedziała „tak”, co wskazuje, że strach bądź lęk są dość często występującymi zjawiskami wśród ludzi w przedziale wiekowym pomiędzy 20 a 27 rokiem życia.

Kolejne pytanie dotyczyło sytuacji, w których najczęściej występuje uczucie strachu lub lęku, np. samotny powrót do domu, noc spędzona samotnie w domu, znalezienie się w obcym, nieznanym do tej pory miejscu lub stresujące wydarzenie, np. egzamin bądź rozmowa kwalifikacyjna. Jak się okazało, najczęstszą przyczyną strachu bądź lęku u studentów jest sytuacja, kiedy zmuszeni są do samotnego powrotu do domu (147 osób – 39,52%) oraz gdy czeka ich sytuacja stresująca, w tym przypadku rozmowa kwalifikacyjna (135 badanych – 36,29%). Zaraz za nimi, porównując liczbę odpowiedzi, lokuje się samotne spędzenie nocy (73 – 19,62%). Najmniejszym problemem okazało się znalezienie w obcym, nieznanym miejscu. Dzięki uzyskanym odpowiedziom na to pytanie możliwe jest porównanie strachu bądź lęku występującego wraz z interakcją z innymi ludźmi i strachu występującego bez niej. Okazuje się, iż obawa wywołana obecnością innej osoby, z którą trzeba porozmawiać, ma miażdżącą przewagę nad obawami wywołanymi brakiem znajomości nowego miejsca.

Pytanie „Czy strach bądź lęk ma wpływ na Pana/i zachowanie względem innych osób?” dawało ankietowanej osobie możliwość odpowiedzi „tak”, „nie” lub „nie wiem”. W przypadku wyboru odpowiedzi „tak” osoba wypełniająca ankietę została poproszona o to, aby w skali 1–10 wybrała liczbę, która według niej odpowiada wpływowi strachu lub lęku na jej zachowanie. Oczywiście im wyższa liczba, tym silniejsze oddziaływanie strachu bądź lęku. Zarówno odpowiedź „tak”, jak i „nie” dają jasno do zrozumienia, iż ankietowani są w pełni świadomi tego, czy ich zachowanie jest zależne od strachu bądź lęku. Wprost przeciwnie jest w przypadku osób, które wybrały odpowiedź „nie wiem”. Odpowiedź ta wskazuje na to, iż dana osoba nie jest świadoma tego, pod jak dużym wpływem strachu bądź lęku się znajduje, i czy w ogóle jest pod takim wpływem. Taki brak świadomości jest sytuacją bardzo niebezpieczną z tego względu, iż człowiek nie jest pewny, czy i jak zacząć walkę z negatywnym wpływem strachu bądź lęku na jego zachowanie. Okazało się, iż ponad połowa osób ankietowanych nie jest świadoma tego, czy strach bądź lęk ma wpływ na ich zachowanie w stosunku do innych osób. Osobom tym trudniej będzie poradzić sobie z ewentualnym wpływem, z którego nie zdają sobie sprawy, ciężko będzie im podjąć jakąkolwiek walkę bądź sięgnąć po pomoc. Niewielką przewagę nad osobami twierdzącymi, iż strach bądź lęk nie ma wpływu na ich zachowanie, mają osoby zdające sobie sprawę z negatywnych zachowań wywołanych tymi uczuciami. Przewaga ta wynosi zaledwie niecałe 3,49%. Biorąc pod uwagę wyniki tego punktu badania, zaskoczenie budzi blisko 30-procentowa przewaga osób odpowiadających „nie wiem” nad osobami, które odpowiedziały „tak”. Dowodzi ona tego, iż studenci albo nie zdają sobie sprawy z tego, w jakim niebezpieczeństwie się znajdują, albo nie chcą się przyznać do tego, nawet przed samym sobą. Postępowanie takie może prowadzić do poważnych komplikacji i ograniczeń w dalszym życiu prywatnym i zawodowym.

Pytanie dotyczące korzystania z pomocy psychologa specjalisty miało na celu wykazać liczbę studentów, którzy będąc w pełni świadomi swoich problemów z emocjami, jakimi są lęk i strach, zdecydowali się na terapię indywidualną lub grupową. Jak się okazuje, zakładając oczywiście szczerść odpowiedzi, tylko nieliczna grupa osób (13 badanych – 3,49%) potrafi przyznać się do tego, iż sama nie radzi sobie z problemem lęku bądź strachu i korzystała z pomocy specjalisty. Ukrywanie tego wyniku w większości przypadków z obawy przed niezrozumieniem, byciem gorszym od rówieśników.

Następne pytanie w kwestionariuszu wykorzystanym na potrzeby niniejszych badań dotyczyło pochodzenia strachu, a mianowicie tego, czy jest to czynnik wrodzony, czy nabyty z wiekiem. Było to pytanie otwar-

te, w którym osoba ankietowana miała możliwość szczegółowego uzasadnienia wybrania danej odpowiedzi. Niestety możliwość ta nie została wykorzystana, ankietowani ograniczyli się jedynie do wyboru pomiędzy „wrodzony” a „nabyty z wiekiem”. Minimalną przewagę uzyskał wariant, iż strach to czynnik wrodzony (195 ankietowanych – 52,42%), a więc zaszczerpiony w człowieku od momentu poczęcia. Według badanych wskazujących tę odpowiedź człowiek intuicyjnie wie, czego się bać, a czego nie. Przykładem może być strach przed oparzeniem. Człowiek, wiedząc, że gorący przedmiot go sparzy, nie dotknie go, obawiając się bólu.

Analizując wyniki odpowiedzi studentów na pytanie, w jaki sposób radzą sobie ze strachem bądź lękiem, można dostrzec pewną rozbieżność. Spośród trzech zaproponowanych odpowiedzi (leki przeciwlękowe, używki, takie jak alkohol, papierosy, narkotyki, oraz rozmowa z bliskimi, czyli rodziną lub przyjaciółmi) osoby ankietowane najczęściej wybierały używki (164 badanych – 44,08%). Drugą najczęściej wybieraną odpowiedzią było podzielenie się swoimi problemami z rodziną bądź przyjaciółmi (141 badanych – 37,9%). Z kolei najrzadziej wybieraną odpowiedzią były leki przeciwlękowe (67 – 18,01%). Wyniki te wskazują jednoznacznie, iż młodzi ludzie częściej sięgają po coraz bardziej popularne używki, takie jak alkohol czy narkotyki niż po tradycyjne środki, jakimi są rozmowa i dzielenie się swoimi problemami z bliskimi.

Odpowiedzi na kolejne dwa pytania bezpośrednio weryfikują jedną z postawionych wcześniej hipotez odnoszącą się do wpływu strachu na zachowania przestępcze. Badanie wykazało, że 45 osób, co stanowi 13% ankietowanych, byłoby skłonnych popełnić przestępstwo, będąc pod wpływem strachu bądź lęku. Strach jest czynnikiem, który potrafi zachwiać równowagę emocjonalną człowieka, ten potrafi jednak myśleć na tyle racjonalnie, aby nie pozwolić sobie na zrobienie czegoś, co wywoła lawinę negatywnych konsekwencji. Wśród tej niewielkiej grupy osób, które strach mógłby nakłonić do popełnienia przestępstwa, najczęstszym jego rodzajem byłoby pobicie.

„Jak często w ciągu ostatniego miesiąca odczuwał/a Pan/i strach?” – to pytanie dawało respondentom trzy możliwości odpowiedzi, mianowicie: „wcale”, „rzadko”, „często”. Ankietowani zostali poproszeni o to, aby poprzez wybór jednej z trzech odpowiedzi wskazali, jak często w ciągu ostatnich 30 dni doświadczali strachu bądź lęku. Tylko niewielka liczba osób – 26,61% – przyznała, że były częstymi ofiarami strachu, 33,87% osób było rzadko nękanym przez strach, a 39,52% nie odczuwało go w ogóle w przeciągu ostatniego miesiąca.

Kolejne pytanie dotyczyło najczęściej występujących objawów towarzyszących uczuciu strachu bądź lęku. Zaproponowano możliwość wybo-

ru kilku odpowiedzi spośród następujących: drżenie rąk, podwyższone ciśnienie, chaotyczne spojrzenie, przyspieszony oddech, bezsenność, bezradność oraz uczucie całkowitego rozbicia. Ten punkt badania porównywał odpowiedzi osób ankietowanych, biorąc pod uwagę ich płeć. Wśród kobiet najczęstszymi odpowiedziami były kolejno: drżenie rąk (57,09%), przyspieszony oddech (38,06%) oraz uczucie rozbicia (4,8%). W przypadku mężczyzn najczęstszymi objawami towarzyszącymi uczuciu strachu były: przyspieszony oddech (60%), bezsenność (24,4%) i bezradność (15,6%).

Odpowiedzi na następne zadania wymagały od respondentów podania krótkich uzasadnień. Niestety na pytania „Czym uwarunkowany jest strach w Pana/i przypadku?” oraz „Jakie jest podłoże Pana/i strachu?”, niewiele osób znało odpowiedź. Zadając następne pytanie, badający zamierzali dowiedzieć się, czy osoba wypełniająca ankietę uważa się za osobę, która potrafi pokonać uczucie strachu bądź lęku, czy za osobę, która temu uczuciu ulegnie. W przypadku tego pytania zdecydowana większość osób ankietowanych (270 – 72,58%) odpowiedziała, iż są zdolni pokonać uczucie strachu bądź lęku.

Dokonano również porównania uzyskanych wyników przeprowadzonych badań z wynikami omawianymi przez Ranjitę Misra i Lindę G. Castillo²⁷, które poruszały problem stresu akademickiego wśród studentów, porównując studentów amerykańskich ze studentami pochodzącymi spoza granic USA. Sukcesywnie od połowy XX wieku odnotowuje się wzrost liczby zagranicznych studentów w naukowych ośrodkach na terenie Stanów Zjednoczonych. Dla olbrzymiej większości z nich jest to związane ze stresem wynikającym z konieczności adaptacji do nowych warunków oraz wymagań społecznych. Chodzi tu przede wszystkim o opanowanie języka oraz przyswojenie nowej kultury.

W omawianych badaniach postawiono hipotezę, że studenci zagraniczni będą odczuwać wyższy poziom stresu oraz przejawiać bardziej nasilone reakcje na stres niż studenci amerykańscy. W badaniach wzięło udział 249 studentów amerykańskich i 143 studentów zagranicznych z dwóch uniwersytetów, w większości (75% i 56%) były to kobiety. Stres akademicki był mierzony za pomocą kwestionariusza składającego się z 51 pytań dotyczących czynników wywołujących stres oraz sposobów reagowania na niego. Wyodrębniono pięć kategorii czynników stresowych (frustracje, konflikty, presja, zmiany i stres związany z rywalizacją, chęcią zwycięstwa lub potrzebą aprobaty społecznej) oraz cztery kategorie opisujące reakcje na te czynniki (reakcje fizjologiczne, emocjonalne, behawioralne i kognitywne).

²⁷ R. Misra, L.G. Castillo, *Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students*, „International Journal of Stress Management” 2004, Vol. 11, No. 2, s. 132–148.

Uzyskane wyniki pokazały, że amerykańscy studenci odczuwali wyższy poziom stresu niż studenci zagraniczni. Niezależnie od pochodzenia, kobiety reagowały intensywniej na przeżywany stres niż mężczyźni, najczęściej poprzez reakcje fizjologiczne oraz behawioralne. Źródłem największego stresu dla studentów amerykańskich była rywalizacja i chęć zwycięstwa lub potrzeba aprobaty społecznej, natomiast dla studentów zagranicznych była nim presja związana z osiąganiem rezultatów. Wśród sposobów radzenia sobie ze stresem najczęstszą reakcją dla obu grup studentów było kognitywne ocenianie oraz przeżywanie emocjonalne (lęk, strach, martwienie się), natomiast wśród studentów amerykańskich częste były również reakcje behawioralne (płacz, destruktywne zachowania).

Przeprowadzone badania nie potwierdziły stawianej na początku hipotezy i pokazały, że studenci zagraniczni odczuwali niższy poziom stresu akademickiego i mniej intensywnie na niego reagowali. Zaskakującym wynikiem było stwierdzenie, że statystycznie istotny, wysoki poziom stresu wśród amerykańskich studentów był związany z dążeniem do rywalizacji i zwycięstwa, chociaż z drugiej strony jest to cecha charakterystyczna dla amerykańskiej kultury²⁸.

Stres jest czynnikiem mogącym doprowadzić do zaburzeń lękowych, depresyjnych oraz, w szczególnych przypadkach, do zaburzeń osobowości²⁹. Dzięki tym właściwościom możliwe było porównanie wyników badań Misry i Castillo z badaniami własnymi. Przeprowadzono je na grupie 372 studentów. Ankietowani, podobnie jak w przypadku badań przeprowadzonych przez Misrę i Castillo, uzupełniali kwestionariusz składający się z 20 pytań (17 zamkniętych i 3 otwartych). Dotyczyły one częstotliwości występowania strachu bądź lęku, sytuacji, w których występują, oraz sposobów radzenia sobie z tymi odczuciami. Uzyskane różnice w odczuwaniu strachu bądź lęku przez kobiety i mężczyzn mogą być związane z naturą charakteru poszczególnych osób. Duży wpływ ma także miejsce zamieszkania oraz wiek. Osoby mieszkające w miejscach oddalonych od innych zabudowań mieszkalnych mogą częściej znajdować się w sytuacjach, które wywoływać będą odczuwanie strachu bądź lęku, od osób, które żyją w miejscach bardziej zaludnionych. Istotne jest wskazanie pewnych ograniczeń przeprowadzonych badań. Badania te oparte były w całości na deklaracjach studentów, więc może wkraść się obawa co do wiarygodności wyników. Jednak zakłada się oczywiście, iż studenci odpowiadali całkowicie szczerze.

²⁸ Tamże.

²⁹ E. Kwiecień-Błońska, B. Witek, *I dalej nie wiemy, co to jest stres*, „Edukacja Biologiczna” 2012, nr 4, s. 30–37.

Zauważalnymi podobieństwami pomiędzy wynikami badań przeprowadzonych przez Misrę oraz Castillo a wynikami badań własnych są: grupa osób badanych (w obu przypadkach były to grupy studentów), podobnie duża liczba ankietowanych (w przypadku badań przeprowadzonych przez Misrę i Castillo było to 249 studentów amerykańskich oraz 143 studentów zagranicznych, w przypadku badań własnych była to grupa 372 studentów różnych specjalności). W obu badaniach większość ankietowanych stanowiły kobiety (wśród 249 studentów amerykańskich kobiety stanowiły 68%). Pewne podobieństwo stanowił również ich ogólny temat. Badania amerykańskie odnosiły się do stresu akademickiego. Stres to istotny czynnik mogący doprowadzić do zaburzeń lękowych, a więc do tego zjawiska, którego dotyczyły badania własne.

Podsumowanie wyników badań i wnioski

Wobec realizacji głównego celu omówionych badań własnych skoncentrowano się na wybranych obszarach badawczych, tj. na zaprezentowaniu różnic w odczuwaniu strachu bądź lęku przez mężczyzn i kobiety oraz częstości występowania strachu bądź lęku w poszczególnych grupach specjalizacyjnych. Brany pod uwagę był również rodzaj strachu, który mógł dotyczyć ankietowanych, szanse na popełnienie przestępstwa pod wpływem strachu bądź lęku oraz rodzaj tego przestępstwa. Analiza wyżej wymienionych obszarów badawczych pozwoliła na zebranie materiału empirycznego niezbędnego do wyciągnięcia wniosków i zweryfikowania hipotez badawczych.

W kwestii weryfikacji pierwszej hipotezy szczegółowej „zakłada się, że strach i lęk w stopniu znaczącym wpływają na zachowanie człowieka” należy zauważyć, iż ponad połowa osób, blisko 55%, nie jest świadoma tego, czy strach bądź lęk mają wpływ na ich zachowanie względem innych osób. Wynik ten wskazuje jednoznacznie, iż osoby które odpowiedziały, że nie są tego świadome, do tej pory nie znalazły się w takiej sytuacji, w której one same lub ktoś z najbliższego otoczenia zauważył rażącą zmianę ich zachowania, zarówno w kierunku zachowania agresywnego, jak i obronnego. Prawie 25% studentów odpowiedziało twierdząco na pytanie o wpływ strachu lub lęku na ich zachowanie. Wskazuje to, iż osoby te zauważyły, że ich zachowanie zmienia się diametralnie pod wpływem wymienionych czynników. Osoby świadomie odpowiadające przecząco, stanowiące 21,24% ankietowanych, nigdy nie poddały się tym dwóm uczuciom do tego stopnia, iż ich zachowanie mogłoby ulec drastycznej zmianie. Mając przed sobą te wyniki i opierając się wyłącznie na nich, można stwierdzić, iż pierwsza hipoteza została obalona. Paraliż wywołany strachem bądź lę-

kiem ogranicza ruch człowieka, wywołuje niepożądane, niekontrolowane reakcje organizmu, a więc wpływa bezpośrednio na zachowanie człowieka. Wyniki ukazane w badaniach jednoznacznie wskazują na to, iż wśród studentów polskich uczelni strach bądź lęk ma wpływ na ich zachowanie, jednak jest on znikomy.

Podczas weryfikacji drugiej hipotezy szczegółowej, brzmiącej następująco: „zakłada się, że strach i lęk nie są czynnikami wywołującymi działania o charakterze przestępczym”, zaledwie 13% badanych wskazało na tego rodzaju następstwa wymienionych uczuć. Dodatkowym czynnikiem sprzyjającym zachowaniom przestępczym może być działanie pod wpływem alkoholu bądź narkotyków. Najczęściej wymienianym przestępstwem było pobicie. Wyniki te mogłyby wskazywać na to, iż hipoteza zakładająca brak wpływu strachu bądź lęku na wywołanie działań o charakterze przestępczym jest prawdziwa. Jednak według autorki książki *Nieletni sprawcy zabójstw. Sylwetki psychologiczne*, Małgorzaty Sitarczyk, jest wręcz przeciwnie. Stwierdza ona, że strach może być czynnikiem prowadzącym do zabójstwa. Swoją teorię potwierdza licznymi przykładami morderstw dokonanych przez młodocianych przestępców, będących pod silnym działaniem strachu. Przykładem może być sytuacja, kiedy to sprawca obawia się, że osoba znająca sekret, ujawni go. Ktoś posiadający taką wiedzę jest dla osoby obawiającej się konsekwencji ujawnienia tego sekretu zagrożeniem, które wymaga natychmiastowej likwidacji w celu przywrócenia równowagi psychicznej. Strach jest więc w tym przypadku motorem napędowym, popychającym człowieka do wykonania najbardziej radykalnych posunięć³⁰. Biorąc jednak pod uwagę wyłącznie wypowiedzi ankietowanych studentów, szansa na popełnienie przez nich przestępstwa pod wpływem strachu bądź lęku jest znikoma. Może to też wynikać z tego, iż strach bądź lęk jest na tyle silnym odczuciem, że nie pozwala człowiekowi będącemu pod jego wpływem na jakikolwiek ruch.

W zakresie weryfikacji trzeciej, ostatniej hipotezy – „zakłada się, że nie ma skutecznego sposobu na pokonanie strachu lub lęku, pozostaje tylko leczenie jego objawów” – należy zauważyć, iż uzyskane wyniki wskazały miały procent osób odczuwających strach i podejmujących leczenie jego objawów. Wyniki odpowiadające wyborowi ankietowanych to kolejno: osoby radzące sobie ze strachem – 65,05%, osoby nie potrafiące tego dokonać – 34,95%. Osoby potrafiące radzić sobie ze strachem uciekają się do najróżniejszych sposobów „walki”, które są swoistą formą leczenia. Kolejną formą leczenia jest skorzystanie z pomocy specjalisty. Z takiej terapii

³⁰ M. Sitarczyk, *Nieletni sprawcy zabójstw. Sylwetki psychologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014, s. 123.

skorzystało zaledwie 3,49% spośród wszystkich ankietowanych studentów. Pozostałe osoby, które tego nie zrobiły, oczywiście przy założeniu, że ich sytuacja tego wymagała, boją się podjąć walkę o własną przyszłość, a ta może stać się bardzo trudna ze względu na problemy ze strachem bądź lękiem. Trzeba jednak mieć świadomość, że nieleczony strach i lęk może prowadzić do poważnych zaburzeń psychicznych, które w najgorszym przypadku mogą doprowadzić nawet do śmierci.

Wszystko to doprowadziło do weryfikacji hipotezy głównej niniejszych badań i wykazania, że zarówno strach, jak i lęk to czynniki blokujące prawidłowe funkcjonowanie człowieka w życiu społecznym. Ponadto blokują one także życie zawodowe i prywatne. Człowiek doświadczający zmasowanych, nieleczonych napadów lęku lub strachu nie jest zdolny do wykonywania najprostszych zadań codziennego życia. Hipoteza główna niniejszych badań znajduje poparcie zarówno w badaniach własnych, jak i w publikacjach naukowych innych autorów.

Należy zauważyć, iż osoby dotknięte jakimkolwiek rodzajem lęku bądź strachu, jak wykazała analiza literatury³¹ oraz przeprowadzonych badań, najczęściej ukrywają swoje problemy. Niewiele osób znajduje w sobie siłę i odwagę do tego, by otwarcie przyznać się do swoich trudności. Nie potrafią znaleźć drogi wśród przeszkód, które mogliby pokonać, jeśli tylko zdecydowaliby się na skorzystanie z pomocy. Zarówno strach, jak i lęk to uczucia niszczące człowieka od środka. Jedno z nich dotyczy sytuacji realnych, jest reakcją proporcjonalną na niebezpieczeństwo. Człowiek, który nie podejmuje żadnych działań mających na celu zapobieganie, ograniczenie lub całkowite wyleczenie objawów strachu lub lęku, żyje w ciągłym poczuciu czyhającego zagrożenia. Problemem stają się dla niego takie czynności jak kontakt z innymi ludźmi, wykonywanie zadań zawodowych lub nawet wyjście z domu. Osoba taka powoli zamyka się w sobie, staje się aspołeczna, drastycznie spada jej samoocena i poczucie własnej wartości.

Nieleczony strach lub lęk może doprowadzić osobę chorą do skrajnego wyczerpania psychicznego, co z kolei może odbić się na jej zdrowiu fizycznym. Strach może doprowadzić człowieka do stanów depresyjnych, które mogą skutkować licznymi okaleczeniami. Ostateczną konsekwencją stanów depresyjnych, wywołanych brakiem odpowiedniego leczenia strachu lub lęku, może być śmierć osoby chorej.

Jedynym skutecznym sposobem na pokonanie strachu lub lęku jest skorzystanie z pomocy specjalisty, który za pomocą farmakoterapii, terapii grupowej bądź indywidualnej może poprowadzić osobę chorą na prawi-

³¹ M. Sitarczyk, *Nieletni sprawcy zabójstw*; R. Misra, L.G. Castillo, *Academic Stress Among College Students*; A. Kołataj, *Pochwała stresu*.

dłowy tor. Najważniejszym czynnikiem jest przyznanie się przed samym sobą do tego, że ma się problem. Jeśli człowiek zdobędzie się na szczerść z samym sobą, będzie w stanie walczyć o swoją przyszłość oraz normalnie i szczęśliwie żyć.

2. Agresja – aspekty biologiczne, psychologiczne i społeczne

Agresję można definiować w kategoriach biologicznych, psychologicznych, społecznych i prawnych.

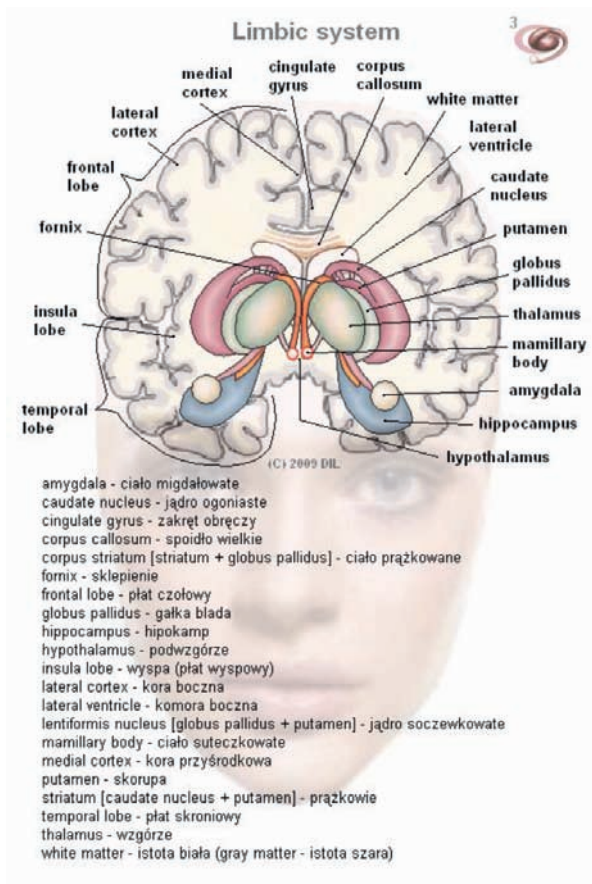
Biologia agresji została stosunkowo dobrze poznana i opisana. Jest to rodzaj zachowania uwarunkowany genetycznie i zmierzający do pokonania przeciwnika lub zmuszenia go do ucieczki. Mówi się również o agresji w kontekstach adaptacyjnych. Np. Lorenz definiuje agresję jako spontaniczną, wrodzoną gotowość do walki, która umożliwi przeżycie¹. Agresja jest również definiowana jako działanie intencjonalne, mające na celu spowodowanie psychicznej lub fizycznej szkody u ofiary². Agresja jest również zdeterminowana genetycznie. Nasz temperament, czyli łatwość wzbudzania reakcji oraz ich intensywność warunkowana reaktywnością sympatycznego układu nerwowego stanowi część wyposażenia, z którym przychodzimy na świat³. Podłoże biologiczne agresji umiejscowione jest w ośrodkowym układzie nerwowym ssaków, w podwzgórzu, lecz jest regulowane przez układ limbiczny (ryc. 2).

W skład układu limbicznego wchodzi określone korowe i podkorowe struktury mózgu, które biorą udział w regulacji zachowań emocjonalnych oraz niektórych stanów emocjonalnych. Do stanów takich można zaliczyć zadowolenie i przyjemność, ale również strach. Układ limbiczny odgrywa kluczową rolę w procesach zapamiętywania, uczenia się oraz motywacji da-

¹ K. Lorenz, *On aggression*, Harcourt Brace Jovanovich, New York 1966.

² E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, PWN, Warszawa 1997.

³ D.G. Myers, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 489, za: J. Kagan, *Temperamental contributions to social behavior*, „American Psychologist” 1989, Vol. 44, s. 668–674.



Ryc. 2. Układ limbiczny (źródło: <http://www.net3plus.ovh.org/software/symp/index9.html>; dostęp: 10.09.2016)

nego osobnika, jak również wpływa na wybrane czynności wegetatywne. Układ ten został wyodrębniony wyłącznie na podstawie badań klinicznych.

Hipokamp, o którym już wspomniano w rozdziale 1, to drobna, nerwowa struktura anatomiczna układu limbicznego, która odpowiada głównie za pamięć. Badania dowiodły, że może on ulec uszkodzeniu pod wpływem stresu, a właściwie kortyzolu wydzielanego w nadmiarze w trakcie wzrostu aktywności osi podwzgórze–przysadka–nadnercza, co ma miejsce np. w sytuacji stresu pourazowego.

Częścią układu limbicznego jest też jądro migdałowe (ciało migdałowe) – ośrodek mózgu o bogatym systemie połączeń aferentnych i eferentnych, zarówno podkorowych, jak i korowych. Jądro migdałowe odpowiada

za generację negatywnych emocji, agresji oraz za reakcje obronne. Jak wykazały badania nad jądrem (ciałem) migdałowatym, agresywne zachowanie zwierzęcia pozostaje w związku ze stanem funkcjonalnym tego obszaru. Drażnienie grzbietowo-przyśrodkowej części jądra migdałowatego wyzwała u zwierząt zespół reakcji obronnych: ucieczki lub ataku.

W obrębie ciała migdałowatego wyróżnia się część korowo-przyśrodkową, spełniającą rolę pobudzającą, oraz podstawno-boczną, która spełnia rolę hamującą. Jednym z jąder podstawnych mózgu jest jądro półleżące. Składa się ono z kilkudziesięciu tysięcy neuronów o charakterze dopaminergicznym i jest częścią głównego systemu motywującego zachowanie człowieka. Często podkreśla się, że układ ten stanowi podstawę biologiczną takich zjawisk jak natręctwa i uzależnienia.

Informacje docierające do ciała migdałowatego dochodzą najpierw do zespołu jąder bocznych, skąd przekazywane są do zespołu jąder podstawnych, gdzie zachodzi analiza i przetworzenie napływających informacji, jak również porównanie ich z zapamiętanymi wzorcami pamięci emocjonalnej. Wynik zostaje przekazany do jądra środkowego, które wysyła na zewnątrz polecenia wykonawcze. Informacje docierają do podwzgórza, pnia mózgu i ostatecznie do efektorów. Dane ze świata zewnętrznego docierają do ciała migdałowatego podkorowo, drogą bezpośrednią lub wieloneuronową drogą pośrednią przechodzącą przez korę nową. W pierwszym przypadku istnienie tych połączeń ujawnia się w sytuacjach wymagających bardzo szybkiej reakcji – dzięki nim reakcja na zagrażający bodziec może zostać zapoczątkowana, zanim będzie on w pełni rozpoznany przez korę nową. Dzięki możliwościom, jakie daje dłuższa droga z licznymi synapsami, ciało migdałowate otrzymuje informacje o szczegółowo rozpoznanych obiektach lub odebranych bodźcach.

W przypadku bodźców wzrokowych informacja jest przekazywana z siatkówki do ciała kolankowatego bocznego we wzgórzu i stamtąd do pierwszorzędowej kory wzrokowej na tylnym biegunie płatów potylicznych. Zanim zakończy się szczegółowe przetwarzanie bodźca wzrokowego, „coś w rodzaju czarno-białej kopii przesyłane jest z ciała kolankowatego bocznego do jąder migdałowatych, co pozwala natychmiastowo przygotować ciało do reakcji ucieczki lub obrony: tętno, ciśnienie krwi i napięcie mięśni wzrastają. Ta reakcja jądra migdałowatego przebiega automatycznie i zapewnia przetrwanie organizmu”⁴. Uszkodzenie ciała migdałowatego może objawiać się u pacjenta między innymi agnozą wzrokową, brakiem zdolności koncentrowania uwagi czy stopieniem emocjonalnym z nadmierną zmiennością nastrojów.

⁴ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2012, s. 125.

Z punktu widzenia biochemii agresję regulują hormony i neuroprzekaźniki (neuromediatory, neurotransmitery), w szczególności serotonina. Jej niski poziom wykryto u osób skłonnych do impulsywnych napadów agresji. Serotonina, zwana potocznie „hormonem szczęścia”, to związek chemiczny zaliczany do tryptamin, hormon tkankowy i ważny neuromediator w ośrodkowym układzie nerwowym. Serotonina, współdziałając z melatoniną, reguluje sen i apetyt (hamuje go po spożyciu węglowodanów, zaś podwyższa po spożyciu białek) oraz temperaturę ciała, podwyższa ciśnienie krwi i jej krzepnięcie. Powoduje także skurcz mięśni gładkich naczyń krwionośnych oskrzeli, macicy i jelit oraz wpływa na potrzeby seksualne i zachowania impulsywne. Stwierdzono, że niski poziom serotoniny może powodować agresywność⁵ oraz zaburzenia depresyjne.

Psycholodzy tłumaczą zachowania agresywne zespołem różnych czynników np. stresogennych. Ostry stres jest z biologicznego punktu widzenia przystosowaniem do grożącego niebezpieczeństwa, lecz hormony stresu niekorzystnie wpływają na neurony, zwłaszcza w hipokampie, powodując obumieranie jego komórek, co w konsekwencji obniża sprawność uczenia się i zapamiętywania⁶. W 2010 roku serwis poświęcony polskiej nauce (Nauka w Polsce) poinformował, że naukowcy londyńskiego Instytutu Psychiatrii pod kierunkiem prof. Stephena Williama zlokalizowali w ludzkim mózgu „ośrodek niepokoju”, a niniejsze odkrycie przyczyni się do skuteczniejszego leczenia stanów lękowych i depresji. Jak wykazały skanery rezonansu magnetycznego (tzw. MRI), źródłem niepokoju jest właśnie hipokamp.

Niepokój bywał postrzegany jako stan niepożądany, a nawet nienormalny, na ogół wyrastający na podłożu doświadczeń wyniesionych z dzieciństwa. Obecnie wiemy, że u większości ludzi jest jednym z instrumentów pozwalających oswoić niebezpieczną sytuację i zachować bezpieczeństwo (dr Adam Perkins).

Teraz, gdy wiemy, że hipokamp uaktywnia się w stanie podwyższonego niepokoju, możemy pracować nad terapią modulującą aktywność w tej części mózgu. W grę wchodzi zarówno terapie behawiorystyczne, jak i leki, tłumiące podwyższoną aktywność hipokampu, występującą wówczas, gdy niepokój daje się we znaki (Prof. Stephen Williams)⁷.

Spitzer traktuje stres jako skutek braku samokontroli i jako zjawisko, które choć nie równoważne z aktywnością fizyczną, to dzięki niej mniej in-

⁵ N. Caspi i in., *Pindolol augmentation in aggressive schizophrenic patients: A double-blind crossover randomized study*, „International Clinical Psychopharmacology” 2001, Vol. 16, Iss. 2, s. 111–115.

⁶ Tamże, s. 130.

⁷ <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,377321,w-mozgu-zlokalizowano-osrodek-niepokoju.html> (dostęp: 12.09.2016).

tensywne. Spitzer odwołuje się do eksperymentów, które świadczą jednoznacznie o tym, że to nie doświadczenie przykrych stanów jest przyczyną stresu, lecz uczucie bezsilności wobec nich⁸. Zachowanie agresywne może mieć źródło w poczuciu bezsilności w sytuacjach stresowych.

Przyczyną agresji mogą być również uszkodzenia mózgu, zaburzenia psychiczne (psychozy) oraz zaburzenia osobowości (psychopatie). Można też mówić o niejawnych zachowaniach agresywnych w przypadku występowania czynników hamujących, jak np. lęk przed karą. Strach należy do podstawowych cech pierwotnych i ma swoje źródło w instynkcie przetrwania. Może on mieć skutek pozytywny, gdy efektem jest np. ochrona życia, albo negatywny, gdy powstrzymuje np. przed konsekwentnym dążeniem do celu. Jest subiektywny i nierozzerwalnie związany z przeszłością – ten sam spodziewany skutek nie zawsze i nie u wszystkich spowoduje poczucie zagrożenia.

Psycholodzy społeczni podjęli dyskusję nad definicją agresji w związku z potrzebą odróżniania zachowań asertywnych od agresywnych. Te pierwsze to np. przejaw pewności siebie w dążeniu do osiągnięcia zamierzonego celu, a drugie prowadzą do zranienia i zadawania bólu. Agresję można podzielić na wrogą i instrumentalną. Źródłem agresji wrogiej („gorącej”) jest gniew, a jej celem jest wyrządzenie komuś krzywdy, natomiast w przypadku agresji instrumentalnej („zimnej”) ból zadawany innej osobie służy jedynie jako środek do osiągnięcia innego, właściwego celu⁹. Myers podaje trzy hipotezy dotyczące uwarunkowania agresji: 1) istnieje wrodzony popęd agresji, 2) agresja stanowi naturalną reakcję na frustrację, 3) zachowania agresywne mają charakter wyuczony¹⁰. Zgodnie ze współczesnymi poglądami człowiek nie posiada instynktu agresji, jednak zachowania agresywne mają podłoże biologiczne. Czynniki, które wpływają na wrażliwość układu nerwowego na bodźce stymulujące agresywność, mogą mieć charakter chemiczny. Takim czynnikiem chemicznym jest na przykład alkohol. Myers, na podstawie dokonanego przeglądu badań eksperymentalnych, przytacza następujące fakty: spożycie alkoholu zwiększa prawdopodobieństwo sprowokowania agresywnej reakcji; osoby o skłonnościach do stosowania przemocy jednocześnie często piją alkohol i zachowują się agresywnie pod jego wpływem; badani, którym podano alkohol, wymierzali ewentualnej ofierze silniejsze ciosy i zadawali jej większy ból; połowa gwałtów i innych groźnych prze-

⁸ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013, s. 214–215.

⁹ D.G. Myers, *Psychologia społeczna...*, s. 486.

¹⁰ Tamże.

stępstw popełniana jest przez sprawców działających pod wpływem alkoholu; w 65% przypadków zabójstw morderca, ofiara bądź obydwoje byli pijani¹¹. Agresja pod wpływem alkoholu ma związek z obniżeniem poziomu samoświadomości, sprzyja deindywidualizacji i odrzuceniu hamulców.

Przejawy agresji łączy się również z wpływem męskiego hormonu – testosteronu. Po ukończeniu 25 roku życia poziom produkowanego testosteronu przez organizm obniża się u mężczyzn wraz z wiekiem. W normalnej populacji chłopców i mężczyzn stwierdzono związek pomiędzy poziomem testosteronu a popełnianiem wykroczeń, przestępstw, zażywaniem twardych narkotyków i odpowiadaniem agresją na prowokację¹².

Agresja jest reakcją na frustrację. Frustrację powoduje wszystko, co uniemożliwia osiągnięcie wyznaczonego celu, jednak nie zawsze wywołuje to agresywność. Berkowitz przyjął, że skutkiem frustracji jest gniew, czyli stan emocjonalnej gotowości do przejawiania agresji¹³. Zjawisko poziomu adaptacji to skłonność do przystosowywania się do określonego poziomu stymulacji i reagowania na jego zmiany. W zależności od tego, jak wypada nasze porównanie z innymi, tak adaptacja wpływa na poczucie zadowolenia. Niestety, nawyk porównywania się z innymi jest przyczyną częstych zmartwień. Według Myersa w dzisiejszych czasach frustrację budzi często stan posiadania i styl życia lansowany w programach telewizyjnych. W kulturach, gdzie żywa jest magia telewizji, łatwo może dojść do przeobrażenia absolutnej deprivacji (związanej z brakiem tego, co mają inni) w relatywną deprivację (równającą się poczuciu deprivacji). Tłumacząc wpływ telewizji m.in. na sprawców kradzieży, Myers powołuje się na Henninga i jej współpracowników, którzy piszą: „Oglądając ekranowy świat, odczuwają żal i frustrację, ponieważ nie posiadają dostatecznie dużo pieniędzy, aby zrealizować swoje marzenia. Dlatego niektórzy z nich mogą zdecydować się na popełnienie przestępstwa jako drogę do uzyskania pożądaných dóbr i redukcji odczuć «relatywnej deprivacji»”¹⁴.

Poszukując sposobów przeciwdziałania przedstawionym sytuacjom, w pierwszej kolejności należałoby promować strategie i metody edukacyjne kształtujące w uczniach przekonanie, że zadowolenie z życia nie ma związku z gromadzeniem wartości materialnych i, aby utrzymać stan względnie stałej satysfakcji życiowej, człowiek nie musi stale pomnażać swojego dobrobytu, oraz że lepiej „być” niż „mieć”.

¹¹ Tamże, s. 489.

¹² J. Archer, *The influence of testosterone non human aggression*, „British Journal of Psychology” 1991, Vol. 82, s. 1–28.

¹³ Za D.G. Myers, *Psychologia społeczna...*, s. 491.

¹⁴ Tamże, s. 497.

Warto wspomnieć, że agresja i empatia uważane są za dwa bieguny zachowań społecznych, które mają podobne podłoże neurobiologiczne. Oba te uczucia często się przeplatają. Obserwacje wskazują, że osoby odczuwające głęboki żal zdolne są w tym samym czasie do silnych ataków agresji. Według Jerzego Vetulaniego ekspresja agresji uwarunkowana jest biologicznie i kulturowo – można się jej wyuczyć. Odpowiednie wychowanie może wyeliminować agresję, lecz mechanizmy biologiczne mogą ją przywrócić¹⁵.

Przy spełnianiu określonych kryteriów agresja może stać się przemocą¹⁶. Sytuacja taka ma miejsce wówczas, gdy sprawca traktuje jednostkę w taki sposób, że nie może ona się bronić i ponosi szkody w obszarach: fizycznym, psychicznym, symbolicznym i materialnym¹⁷.

Przemoc a media

Manfred Spitzer w 2012 roku opublikował za Amerykańskim Towarzystwem Medycznym dane, z których wynika, że dziecko po ukończeniu szkoły podstawowej widziało już w telewizji ponad 8000 morderstw i ponad 100 000 czynów gwałtownych, a do 18 roku życia co najmniej 32 000 morderstw i 40 000 usiłowanych morderstw¹⁸. Próbując odpowiedzieć na pytanie, czy telewizja wyzwała przemoc, przeprowadzono badania w różnych gminach o różnym dostępie do programów telewizyjnych. Obserwowano zachowania dzieci w naturalnych sytuacjach zabawy oraz przeprowadzono badania sondażowe. Okazało się, że w ciągu kolejnych lat w gminie z wprowadzoną telewizją nastąpił wzrost poziomu agresji – agresja werbalna się podwoiła, agresja fizyczna prawie się potroiła. Dotyczyło to zarówno chłopców, jak i dziewczynek we wszystkich badanych grupach wiekowych, dodatkowo odkryto związek między czasem spędzonym przez dzieci przed telewizorem a gotowością do agresji¹⁹. Spitzer wprowadza też pojęcie desensytyzacji (oznaczające znieczulenie, zobojętnienie). Jest to zjawisko polegające na tym, że jeżeli organizmy poddawane są stale działaniu określonego bodźca albo pewnej klasy bodźców, to reakcja na te

¹⁵ <http://nika-blue.blog.onet.pl/2014/05/17/agresja-i-empatia-u-czlowieka-profesor-jerzy-vetulani/> (dostęp: 26.01.2016).

¹⁶ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Impuls, Kraków 2012, s. 106.

¹⁷ Tamże za J. Mellibrudą, *Pułapka niewybaczanej krzywdy*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 1999.

¹⁸ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg...*, s. 254.

¹⁹ Tamże, s. 255.

bodźce słabnie²⁰. Badania naukowe wykazały, że ten, kto ciągle ogląda filmy zawierające przemoc, reaguje słabiej na poszczególne sceny przemocy w filmach²¹. Dodatkowo dochodzi do generalizacji zachowań związanych z filmem na rzeczywistość²², a ciągle oglądanie przemocy w telewizji prowadzi do uznawania zachowań agresywnych za normalne i wpływa ogólnie na zachowanie ludzi²³.

Poprzez obserwowanie innych (np. w przekazach medialnych, filmach, grach i programach komputerowych) dziecko czy młody człowiek uczy się, że agresja może się opłacać. Silny i agresywny wojownik przechodzi na kolejny, wyższy poziom (życia, rozwoju, zaawansowania), agresywny zawodnik zdobywa więcej punktów. Osoby agresywne, poprzez zastraszanie innych, skutecznie osiągają własne cele. Opisywane są przypadki zbiorowej przemocy i terroru, dzięki którym ignorowani dotąd ludzie lub idee zdobywają światowy rozgłos. Teorię społecznego uczenia się agresji wysuwa Albert Bandura. Uważa on, że rodzina, subkultura i mass media dostarczają nam codziennie innych, nowych modeli agresji²⁴. Telewizja postrzegana jest jako jedna z trzech głównych (obok rodziny i formacji subkulturowych) przyczyn agresji. Reakcja agresywna jest najbardziej prawdopodobna w sytuacjach pobudzenia, gdy uzewnętrznienie emocji jest względnie korzystne lub może przynieść korzyść.

Analizując uwarunkowania agresji, Myers wymienia zdarzenia awersyjne, pobudzenie, sytuacje grupowe oraz przekaz mass mediów²⁵. Ból wyzwała agresję. Udowodniono też istnienie zależności między nasileniem agresji u człowieka a obecnością w powietrzu przykrych zapachów, dymu tytoniowego i zanieczyszczeń²⁶. Badano też istnienie zależności między występowaniem agresji a oddziaływaniem gorąca na człowieka²⁷. Ludzie szczególnie często reagują agresywnie, gdy zostaną obrażeni lub zaatak-

²⁰ Tamże, s. 259.

²¹ Tamże, za V.B. Cline, R.G. Croft, S. Courier, *Desensitization of children to television violence*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1973, 27(3), s. 360–365

²² Tamże, za A. Thomas, S. Chess, *Temperament and development*, Brunner/Mazel, Oxford 1977.

²³ Tamże, s. 263.

²⁴ A. Bandura, *The social learning perspectives: Mechanism of aggression*, [w:] *Psychology of crime and criminal justice*, red. H. Toch, Holt, Rinehart & Winston, New York 1979.

²⁵ D.G. Myers, *Psychologia społeczna...*, s. 502.

²⁶ Tamże, s. 504 za J. Rotton, J. Frey, *Air pollution, weather and violent crimes: Concomitant time-series analysis of archival data*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1985, Vol. 49, s. 1207–1220.

²⁷ W. Griffitt, R. Veitch, *Preacquaintance attitude similarity and attraction revisited: ten days in a fallout shelter*, „Sociometry” 1974, Vol. 37, s. 163–173.

wani, a także w sytuacjach, gdy występuje u nich subiektywne poczucie braku dostatecznej przestrzeni (np. w przepełnionym autobusie)²⁸. Myers zastanawia się nad przyczynami wzrostu fali przemocy i stawia następujące pytania: „A może agresja przyszła do nas wraz z rozwojem idei indywidualizmu i materializmu? Czy przyczyna tkwi w pogłębiającej się przepaści między bogatymi, którzy mają wszystko, a biednymi, którzy nie mają nic? W propagowaniu przez środki masowego przekazu wzorów brutalności i nieskrepowanej niczym aktywności seksualnej?”²⁹.

Jednym z przejawów zachowań ryzykownych jest zjawisko *sextingu*. Polega ono na przesyłaniu za pośrednictwem sieci lub publikowaniu online osobistych materiałów o charakterze erotycznym lub pornograficznym³⁰. Bębas pisze o nim w kontekście skłonności do ryzyka u młodych ludzi oraz postrzegania przez nich *sextingu* jako dobrej zabawy i formy rozrywki, a także możliwości zaistnienia w grupie rówieśniczej. Autor ten podaje, że z badań przeprowadzonych na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje wynika, iż zjawisko to dotyczy 11% dziewcząt i chłopców w wieku 15–18 lat, oraz wskazuje, że profilaktyka *sextingu* wymaga szerokich działań uświadamiających opinię społeczną w zakresie specyfiki i skali tego problemu³¹.

Coraz częściej pojawiają się zachowania określane mianem *bullyingu*, po polsku czasem zwane też „zjawiskiem fali”, częściej określane opisowo jako znęcanie się, przemoc wśród rówieśników³². *Bullying* to zamierzone, intencjonalnie powtarzane i nieprovokowane zachowania agresywne jednego lub grupy sprawców wobec ofiary, z zamiarem sprawienia jej bólu fizycznego, przykrości, wywołania u niej poczucia poniżenia lub zagrożenia. Najczęściej podejmowane są w obliczu grupy „wizdów”, z wyraźną nierównowagą sił – niemożnością obronienia się ofiary i poczuciem bezkarności sprawcy³³. *Cyberbullying* to np. umieszczanie w sieci internetowej (poprzez komunikatory, e-maile, blogi, fora itp.) oszczerczych informacji, zdjęć i fotomontaży; przesyłanie poprzez sieć telefonii komórkowej zdjęć i filmów, pomówień i plotek³⁴. W Polsce zjawisko to częściej funkcjonuje

²⁸ D.G. Myers, *Psychologia społeczna...*, s. 507.

²⁹ Tamże, s. 508.

³⁰ S. Bębas, *Sexing – nowe zagrożenie wśród dzieci i młodzieży*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 431–444.

³¹ Tamże, s. 437–441.

³² M. Dąbkowski, *Bioetyczne aspekty bullyingu – przemocy rówieśniczej*, [w:] *Wielowymiarowość cierpienia*, red. J. Binnebesel, J. Bleszyński, Z. Domżała, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2010, s. 86.

³³ Tamże, s. 87 za D. Olweus, *Bullying in school: what we know and what we can do*, Blackwell, Oxford 1993.

³⁴ Tamże, za R.M. Kowalski, S.P. Limber, *Electronic bullying among middle school students*, „Journal of Adolescent Health” 2007, Vol. 41, Iss. 6, s. 22–30.

pod nazwą rówieśniczej agresji elektronicznej, ponieważ do jej realizacji stosuje się najnowsze zdobycze elektroniki – internet oraz telefony komórkowe³⁵ Dąbkowski twierdzi, że osiągnięcia techniczne sprzyjają zanikowi więziotwórczej roli grupy i kontaktów społecznych, a potrzeby (popędowe, emocjonalne) mogą być realizowane zastępczo (wyobrazeniowo) poprzez oglądanie filmów oraz w sieci internetowej, czysto mechanicznie, z bogatym instrumentarium, bez angażowania się w jakikolwiek kontakt interpersonalny³⁶. Na podstawie cytowanych przez Dąbkowskiego badań można stwierdzić, że biologicznie i genetycznie uwarunkowaną agresję rozpatrywać można również w kategoriach dynamiki społecznej (m.in. w związku z przemianami społeczno-kulturowymi, jakim podlega Polska, społeczną dezintegracją, zanikiem kontrolnej i jednoczącej funkcji najbliższej grupy odniesienia, nieufnością wobec stabilnych wartości itp.).

Należy w tym miejscu również wspomnieć o zależnościach pomiędzy zjawiskiem autoagresji, stanowiącym zagrożenie w procesie adolescencji (opisanym bardziej szczegółowo w kolejnym rozdziale), a cyberprzestrzenią. Ziębakowska-Cecot przytacza determinanty zachowań agresywnych dzieci i młodzieży opisane przez Szarzałę i Jędrzejko. Należą do nich: kreowanie negatywnego obrazu rzeczywistości przez wiele mediów, w tym hołdowanie zasadzie prymatu złej informacji, brutalność i agresja bohaterów większości scenariuszy filmowych, produkty dla dzieci nacechowane agresją, a także świat polityki zdominowany przez język rywalizacji i sporów politycznych, często z wykorzystaniem bezpardonowych metod pograżania i upadłania oponenta³⁷. Zachowania autoagresywne adolescentów (ignorowanie głodu lub bólu, samookaleczanie się) są formą komunikowania świata problemów i potrzeb jednostki. Mogą też służyć pozbywaniu się lęku, zapewnieniu poczucia komfortu, mogą być próbą ukarania samego siebie lub przejęcia kontroli nad własnym życiem. Czasem też niektórzy adolescenty opisują, że zadawanie sobie ran powoduje wydzielanie endorfin, które zapewniają krótkotrwałe poczucie dobrostanu³⁸.

³⁵ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska*, „Dziecko krzywdzone” 2009, nr 1 (26), s. 12–27.

³⁶ M. Dąbkowski, *Bioetyczne aspekty bullyingu...*, s. 89.

³⁷ K. Ziębakowska-Cecot, *Zachowania autoagresywne w cyberprzestrzeni jako zagrożenie procesu adolescencji*, [w:] *Człowiek–Media–Edukacja*, red. J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2017, s. 228 za D. Szarzałą, M. Jędrzejko, *Od grania, przeglądania, do... agresji w sieci*, [w:] *Dzieci a multimedia*, red. M. Jędrzejko, A. Taper, Oficyna Wydawnicza Aspra, Warszawa 2012, s. 91–92.

³⁸ K. Ziębakowska-Cecot, *Zachowania autoagresywne w cyberprzestrzeni...*, s. 230.

Wyniki z badań własnych

W roku 2013 jedna z autorek niniejszego opracowania przeprowadziła wraz z zespołem badania pilotażowe mające na celu poznanie opinii młodzieży szkół gimnazjalnych na temat zjawiska agresji elektronicznej i aktów przemocy, które stają się coraz bardziej powszechne w sieci internetowej. Za pomocą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety, przeprowadzono wstępną weryfikację hipotezy badawczej zakładającej, że młodzież gimnazjalna nie ma wystarczającej wiedzy na temat agresji i przemocy elektronicznej oraz nie ma świadomości zagrożeń wynikających z własnej aktywności podejmowanej w internecie. Badaniami objęto uczniów (123) i uczennice (156), łącznie 279 osób w wieku 14–16 lat uczęszczających do trzech wiejskich gimnazjów³⁹.

Wyniki badań ujawniły, że co piąty badany uczeń gimnazjum nie ma swobodnego dostępu do internetu, 66% badanych spędza dziennie 1–2 godzin w sieci internetowej, 29% – 3–5 godzin, 5% – 6 i więcej godzin. Stwierdzono, że uczniowie nie znają skutków zagrożeń wynikających z długiego i częstego korzystania w sieci, a pojęcie agresji elektronicznej utożsamiają głównie z „dokuczaniem komuś przez internet”. Prawie 60% badanych tworzyło lub nadal tworzy blog internetowy, opisując mniej lub bardziej dokładnie swoje codzienne aktywności, przeżycia, a nawet stany emocjonalne. Aż 59% uczniów umieszcza w sieci filmy, zdjęcia i informacje o sobie. 67% ankietowanych uczniów czuje się bezkarnie w internecie, a rodzice nie kontrolują podejmowanych przez nich aktywności. Połowa respondentów zna pojęcie agresji elektronicznej i jej zróżnicowane przykłady, zdecydowana większość zna pojęcie *hate* (anonimowe obrażanie innych) i zakres tego zjawiska oraz jest gotowa podejmować takie działania w celu zyskania uznania w oczach rówieśników. Wulgaryzmy nie skierowane pod adresem konkretnych osób nie są uważane przez badaną młodzież za przejaw agresji. Badania wykazały również, że o nękanii internetowym nie mówi się głośno, jest to temat drażliwy i wstydlivy dla ofiary, wiążący się z możliwością odrzucenia przez grupę rówieśniczą, która woli utożsamiać się z kimś, kto raczej obraża innych, niż sam jest obrażany. Co ciekawe, młodzież dostrzega zapotrzebowanie na różne formy zajęć doszkalających nauczycieli w zakresie sytuacji ryzykownych związanych z nowymi formami komunikowania masowego, chce podejmować tematykę agresji i przemocy elektronicznej na lekcjach różnych przedmiotów.

³⁹ K. Czerwiec, K. Potyrała, B. Janczarz-Łanczkowska, *Uzależnienie od internetu jako jeden z przejawów kultury instant*, [w:] *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. H. Batorowska, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015, s. 128–145.

Opisane badania pozwoliły na stwierdzenie, że w 2013 roku młodzież niewiele wiedziała na temat agresji i przemocy elektronicznej, a szkoła nie edukowała wystarczająco w tym zakresie. Wydaje się również, że młodzież postrzegała dorosłych jako tych, którzy wyolbrzymiają problemy, natomiast sama nie dostrzegała dramatów dziejących się obok nich w związku z poniżaniem i wyśmiewaniem drugiego człowieka za pośrednictwem internetu. Dla większości badanych człowiek „po drugiej stronie ekranu” jest abstrakcyjny i anonimowy. Badania ujawniły kilka przypadków ofiar cyberbullingu. Niepokojący jest fakt ukrywania tego typu problemów przez same ofiary, w związku z tym trudno oszacować skalę zjawiska.

W 2016 roku przeprowadzono badania własne nad skalą i specyfiką zjawiska agresji w sieci wśród 100 uczniów szkół gimnazjalnych. Podjęto próbę odpowiedzi na pytania: Jakie formy cyberprzemocy występują najczęściej i co jest powodem ich stosowania? Czy młodzież wie, jak radzić sobie z cyberprzemocą i jak jej przeciwdziałać? Wyniki badań wskazują, że w porównaniu do roku 2013, większość badanej młodzieży spędza dwukrotnie więcej czasu przed komputerem, surfując w sieci i korzystając najczęściej (51%) ze stron służących rozrywce. Podczas wyszukiwania informacji badani skupiali się głównie na interesujących ich tematach nie służących edukacji. Ponad 30% respondentów odpowiedziało twierdząco na pytanie dotyczące agresji jako zjawiska obecnego w sieci, z którym się zetknęli. Najczęściej podawanymi przykładami agresji były wyzwiska i obelgi (58%), respondenci uważają je jednak za normalne i nie nadają im wydźwięku negatywnego. Zdaniem respondentów częstym zjawiskiem jest wyśmiewanie (20%) i oczernianie innych (15%). Na pytanie dotyczące profilu osobowego potencjalnej ofiary takich działań respondenci w większości (58%) wskazują na osoby nieśmiałe i z niską samooceną, gdyż „takie osoby są łatwym obiektem do wyładowywania negatywnych emocji”, a także łatwo popadają w sicioholizm, szukając kontaktów towarzyskich w nierealnym świecie. Drugą grupą potencjalnych ofiar cyberprzemocy są, zdaniem respondentów, osoby wyróżniające się charakterem i wyglądem (22% odpowiedzi). Osoby pewne siebie są raczej mało atrakcyjnym „łupem” dla oprawców (8% odpowiedzi). Wzrasta znacznie poczucie braku anonimowości w sieci (69%), respondenci zdają sobie sprawę, że istnieją możliwości namierzenia sprawców czynów agresywnych i że coraz częściej mówi się o tym, iż język używany przez użytkowników internetu stanowi swoisty „odcisk palca”. Mimo takiej świadomości agresja w sieci występuje coraz częściej⁴⁰.

⁴⁰ K. Potyrała, K. Czerwiec, *Processing of information connected with the health during learning in the cloud*, [w:] *Journée d'étude nationale, Enseignement des sciences, conceptions et culture scientifiques*, Université de Bourgogne, Dijon [w druku].

Co ciekawe, wcześniejsze badania wykazywały dużą świadomość respondentów w zakresie zagrożeń w cyberprzestrzeni⁴¹. Analogiczne badania przeprowadzone w 2012 roku ujawniły postawy związane z obawą przed uzależnieniem od internetu. Wskazywano również na możliwość oderwania się od realnego świata na korzyść rzeczywistości wirtualnej oraz na nieuczciwe postępowanie, jak np. kradzież tożsamości. Najmniej wskazań dotyczyło zjawiska sextingu, które nie było tak popularne jak obecnie.

⁴¹ K. Czerwiec, K. Potyrała, B. Jancarz-Łanczkowska, *Uzależnienie od internetu...*

3. Autoagresja – problem pojawiający się wśród młodych ludzi

Samouszkodzenia wydają się być coraz powszechniejszym problemem wśród młodych ludzi. To czynności zagrażające zdrowiu, a nawet życiu. Negatywne doświadczenia z dzieciństwa, takie jak wykorzystywanie seksualne, przemoc fizyczna i psychiczna, zaniedbanie przez rodziców czy niepowodzenia w szkole, przyczyniają się do tego, że młodzi ludzie dopuszczają się autoagresji.

Dojrzewanie, czyli ostatni okres dzieciństwa, odgrywa równie ważną rolę jak narodziny. Jest to okres buntu, a także pewna niewiadoma dla opiekuna i dorastającego człowieka. To w tym okresie rozwojowym dochodzi do pojawienia samookaleczeń. Samouszkodzenia stanowią poważny problem zdrowotny społeczeństwa. Wyraźny wzrost liczby podejmujących próby samobójcze zaobserwowano w połowie lat 60. XX wieku. Jednak dopiero w ciągu ostatnich kilkunastu lat pojawiło się wiele badań dotyczących samobójstw i samouszkodzeń młodzieży¹. Szacuje się, że wśród ogółu nastolatków nasilenie samouszkodzeń wynosi około 14–29%, natomiast wśród młodzieży leczonej psychiatrycznie wskaźnik samouszkodzenia sięga 40–61%².

W pracach poświęconych tematyce autoagresji występuje wiele nazw odnoszących się do charakteryzowanego zjawiska. „Samookaleczenie”, „samouszkodzenie”, „autoagresja”, „autodestruktywność” czy „samonisz-

¹ C. Fox, K. Hawton, *Zachowania autodestrukcyjne młodzieży – szkoła bezradna?*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009, s. 9.

² J. Wolny, *Terapia poznawczo-behawioralna samookaleczeń*, [w:] *Samouszkodzenia – istota, uwarunkowania, terapia*, red. A. Suchańska, J. Wycisk, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2006, s. 183.

czenie” to określenia pojawiające się najczęściej, dlatego też często używa się ich zamiennie.

Przyczyny dokonywania samouszkodzeń

Ogólne uczucie niemożności sprostaną wymaganiom życia, koncentracja na osobistych problemach i analizowanie ich przez pryzmat tych problemów można zaliczyć do przyczyn samouszkodzeń. Następstwem takiego interpretowania rzeczywistości jest rezygnacja z aktywnego życia, poczucie odrętwienia, dominacja sfery emocjonalno-afektywnej nad racjonalną, brak spontaniczności. Człowiek dotknięty tymi problemami często ogranicza swoje kontakty do jednej osoby, od której uzależnia własne poczucie bezpieczeństwa. Tworzy więc własne reguły ułatwiające podjęcie o autoagresji³.

Istnieje wiele motywów, z powodu których młodzi ludzie się okaleczają. Do najważniejszych zaliczyć można traumę mającą źródło w okresie dzieciństwa. Może nią być poniżanie dziecka, bicie go, odrzucanie jego potrzeb, co prowadzi do zaburzeń w obszarze emocjonalnym i w konsekwencji do autoagresji. Złe postawy rodzicielskie (zaniedbanie, nadopiekuńczość, odrzucenie czy nadmierne wymagania), ciężkie warunki ekonomiczne, bezrobocie czy alkoholizm sprzyjają powstaniu tego zaburzenia. Przyczyną może być też brak rodziców (rozwód, śmierć) czy pobyt w domu dziecka, szpitalu⁴.

Do ważnych bodźców autodestruktywności występującej u dzieci zaliczyć można także naśladowanie patologicznych form zachowania rodziców. Do sytuacji takiej dochodzi, gdy brakuje warunków rozwojowych kształtujących adaptacyjne sposoby kontroli impulsów. Przykładem mogą być tu dzieci dorastające w dysfunkcyjnych rodzinach z problemem przemocy⁵. Wyznaczniki, które wiążą się z postępowaniem autoagresywnym, to: kłopoty rodziców (takie jak pobieranie zasiłków, rozwód czy separacja rodziców), zaburzenia wychowawcze (czas wychowania spędzony w miejscowych ośrodkach opieki), nieprzerwane problemy w kontaktach rodzinnych, problemy psychiczne dziecka (takie jak uczucie beznadziejności i depresja)⁶. Nieprawidłowe metody wychowawcze, które polegają przede wszystkim na stosowaniu kar, niski status społeczno-ekonomiczny czy od-

³ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne. Resocjalizacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 105.

⁴ S. Kozak, *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*, Difin, Warszawa 2007, s. 60.

⁵ M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 29.

⁶ C. Fox, K. Hawton, *Zachowania autodestrukcyjne młodzieży...*, s. 23.

rzucająca postawa wobec dziecka to czynniki wzmacniające w dziecku poczucie małego znaczenia i potrzebę zmiany wizerunku – przez nie młodzi ludzie dopuszczają się samookaleczania⁷.

Inną przyczyną, przez którą młodzi ludzie się okaleczają, może być uczucie wstydu czy winy. Stany te często są wynikiem pożycia seksualnego w dzieciństwie, które jest powodem tego, że osoba sama się oskarża (i za które nieraz obwiniał ją sam sprawca). Osoba dokonująca samookaleczeń może poprzez takie działania przebaczyć sobie i choć przez moment zmniejszyć poczucie odrzucenia i bezwartościowości⁸.

Magdalena Chodak i Łukasz Barwiński wskazują, że czynnikami podawanymi przez osoby dokonujące samookaleczeń są zazwyczaj dążenia do wyładowania napięcia oraz radzenie sobie z ciężkimi i/lub trudnymi emocjami: radzenie sobie z przygnębiającymi, „negatywnymi” emocjami (20%), przezwycięzenie napięcia wewnętrznego (18%), radzenie sobie z gniewem skierowanym na siebie (9%) i na innych (9%). Co więcej, badani przytaczali także m.in. takie motywacje, jak: zapewnienie sobie silnych bodźców i przezwycięzenie nudy (11%), oznajmianie innym swego cierpienia (9%), imponowanie otoczeniu (9%), ciekawość, poczucie nadzorowania nad własnym ciałem i inne (5–6%)⁹.

Młodzi ludzie często borykają się z trudnościami, jakie spotykają ich w codziennym funkcjonowaniu. Kłopoty z rozwiązywaniem własnych problemów czy niepowodzenia szkolne mogą stać się przyczyną występowania zachowań autoagresywnych. Czynniki sprawcze i korelacje zachowań autoagresywnych wskazywane w badaniach to: zaburzenia (psychiczne i fizyczne, także uzależnienie od narkotyków czy alkoholu), uwarunkowania osobiste (jak pomoc otoczenia i podejście wobec samookaleczeń), stresujące zdarzenia życiowe (utrata bliskiej osoby), szersze otoczenie kulturowe (przemiany ekonomiczne i kulturowe) oraz dostęp do metod (nietrudny dostęp do środków powodujących śmierć)¹⁰. Przyczyna samouszkodzeń koreluje z określonymi czynnikami ryzyka. Te czynniki to: braki w umiejętności rozstrzygnięcia problemów, poczucie bezsilności, impulsyw-

⁷ K. Grzywińska, Z. Majchrzyk, *Adaptacyjny charakter agresywnych zachowań nieletnich*, [w:] *Zachowania społecznie destruktywne. Profilaktyka i resocjalizacja*, t. 1, red. F. Kozaczuk, M. Badowska-Hodyr, A. Olak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012, s. 137.

⁸ G. Babiker, A. Lois, *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 46.

⁹ M. Chodak, Ł. Barwiński, *Autoagresja jako forma radzenia sobie ze stresem – przegląd zagadnień*, „Psychiatria i Psychoterapia” 2010, t. 6, nr 1, s. 24.

¹⁰ C. Fox, K. Hawton, *Jak – dlaczego – kiedy rozmawiać z młodymi zagrożonymi samobójstwem*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009, s. 23.

ność, gniew i wrogość, zaburzenia psychiczne, samotne rodzicielstwo czy odosobnione relacje rodzinne oraz media¹¹.

Zachowania autoagresywne często są związane z chorobami wrodzonymi (np. autyzm, syndrom Retta, syndrom Lascha-Nyhana) i nabytymi, takimi jak kiła układu nerwowego, chroniczne zapalenie mózgu oraz uszkodzenia mózgu przez niebezpieczne substancje. Samookaleczenia związane są także z zespołami depresyjnymi i przebiegiem nagłych stanów podniecenia psychoruchowego, chorobami psychicznymi (np. schizofrenią). Do zachowań autodestrukcyjnych zaliczają się m.in.: zaburzenia łaknienia (anoreksja, bulimia, otyłość), nałogi (jak obgryzanie paznokci i opuszków palców), przymusowe niszczenie skóry (rozdrapywanie ran, drapanie, gryzienie warg) czy przymus wyrywania sobie włosów (z brwi, rzęs, głowy, a także zjadanie ich)¹².

Osoby dopuszczające się samookaleczeń posługują się układem nielogicznych przekonań stanowiących decydujący czynnik, który prowadzi do zachowań autoagresywnych. Obejmują one własną osobę, własne ciało, poczucie bezwartościowości, jak i funkcjonalność samookaleczeń jako jedyne go środka radzenia sobie z napięciem emocjonalnym i metoda komunikowania się z otoczeniem¹³. Podsumowując powyższe uwagi, można stwierdzić, że przyczyną działań autoagresywnych młodych ludzi są sytuacje, w których czują się oni źle. Należą do nich:

- rozbicie rodziny,
- fakt samooskarżania,
- wyznacznik etyczny,
- zaniżona samoocena,
- brak akceptacji i uwagi rodziców,
- zaniedbanie w rodzinie i odosobnienie,
- poczucie bezsensowności i bycia niepotrzebnym,
- nieumiejętne radzenia sobie z problemami,
- doznanie porażek,
- poczucie utraty,
- odrzucenie w stosunkach międzyludzkich,
- narzucane presje¹⁴.

Ze zjawiskiem samouszkodzeń niezaprzeczalnie złączona jest frustracja. Jest ona rezultatem podwyższenia napięcia i utraty poczucia bezpieczeństwa w efekcie wystąpienia przeszkody w zmierzaniu do zaspokajania

¹¹ C. Fox, K. Hawton, *Zachowania autodestrukcyjne młodzieży...*, s. 39.

¹² S. Kozak, *Patologie wśród dzieci i młodzieży...*, s. 60.

¹³ J. Wolny, *Terapia poznawczo-behawioralna samookaleczeń...*, s. 185.

¹⁴ S. Kozak, *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*, Difin, Warszawa 2007, s. 67-68.

potrzeb. Odpowiedzią na zdarzenia frustrujące jest zazwyczaj skupienie na przeszkodach, obrona „ego” lub uruchomienie się zachęty do realizacji niezaspokojonych potrzeb. Jedną z form ochrony „ego” jest reakcja autoagresywna¹⁵.

Osoby cierpiące na zaburzenia więzi są skłonne do podejmowania zachowań autoagresywnych. W ten sposób rozładowują nagromadzone emocje, a także zwracają uwagę otoczenia. Następnym przykładem czynników powodujących autoagresję może być obniżony nastrój i zaburzenia adaptacyjne. Obniżone samopoczucie lub nastrój depresyjny mogą się utrzymywać przez wiele miesięcy. Leczenie jest wtedy bardzo trudne, gdyż dziecko znajduje się ciągle w stresogennej i niekorzystnej sytuacji, a także ma skłonności do dokonywania samouszkodzeń. Nie ma więc możliwości wyeliminowania przyczyn obniżonego nastroju¹⁶. Utrata czy odrzucenie odgrywają istotną rolę w przypadku dzieci nieprzebywających pod stałą opieką rodziców (z powodu zaniedbań czy problemów z uzależnieniem), a znajdujących się w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych. Pozbawione czułości rodzica szukają miłości u opiekunów. Przez dokonywanie samouszkodzeń zwracają na siebie uwagę i zainteresowanie innych.

Podsumowując, jako główną przyczynę samookaleczeń uznać można trudne, stresujące i traumatyczne doświadczenie z okresu dzieciństwa, takie jak: maltretowanie, wykorzystywanie seksualne, zaniedbanie przez rodziców, nadużycia emocjonalne czy osierocenie. Obok doświadczeń z dzieciństwa, źródeł samouszkodzeń dopatrywać się można w doświadczeniach życia dorosłego, jakim są: gwałty, brak wsparcia i komunikacji w związku czy przemoc fizyczna. Wymienione wyżej doświadczenia mogą mieć wpływ na samookaleczanie ciała dokonywane przez ofiary¹⁷.

Choroby psychiczne jako źródło autoagresji

Samouszkodzenia często są przyczyną chorób psychicznych takich jak schizofrenia, psychopatia czy zaburzenie borderline oraz depresja.

Obecnie uważa się, że schizofrenia (rozszczerzenie umysłu) to patologia charakteryzująca się przede wszystkim dezorganizacją procesu myślowego, brakiem więzi między myślami a emocjami oraz zwróceniem

¹⁵ E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2008, s. 275.

¹⁶ K. Kiwer, *Problem samouszkodzeń u wychowanków domów dziecka*, „Niebieska Linia” 2010, nr 1 (66), s. 19.

¹⁷ G. Pawlak, *Autoagresja mowa, której język warto znać*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 4, s. 11.

do wewnątrz i oderwaniem od rzeczywistości¹⁸. Schizofrenia, z racji swej złożoności, wysokiego stopnia zachorowalności, przewlekłego charakteru i systematycznych nawrotów, uznawana jest za najcięższą i najbardziej destrukcyjną chorobę psychiczną. Przypadki schizofrenii można podzielić na dwie podstawowe grupy: pozytywną oraz negatywną. Grupa pozytywna charakteryzuje się takimi objawami jak np.: omamy, mylne skojarzenia, przywidzenia, dziwne zachowania, upośledzenia poznawcze itp. Grupa negatywna natomiast charakteryzuje się: przewlekłym charakterem, ubóstwem języka, apatią, spłyceniem afektu, znacznym upośledzeniem poznawczym, aspołecznością, stopniowym podstępym rozwojem¹⁹. Stwierdzono, że osoby, u których rozpoznano schizofrenię, wykazywały autodestruktywny styl życia szczególnie poprzez następujące rodzaje zachowań: bierność i bezradność, lekceważenie osobiste i społeczne, nieudolność, brak planowania i nieostrożność²⁰.

Inną chorobą psychiczną powodującą dokonywanie samouszkodzeń jest psychopatia. Jak pisze Stanisław Kozak, jest ona „stałą i wyraźną nieprawidłowością osobowości w zakresie jej pewnych cech, nienaruszającą inteligencji, lecz utrudniającą adaptację społeczną”²¹. Objawia się w zachowaniu odbieranym w społeczeństwie jako niepożądane²². Natomiast zdaniem Ottona Lipkowskiego „psychopata zawsze ma trudności w dostosowaniu się do obowiązujących norm społecznych, a więc do pewnych schematów, a środowisko «normalne» ma trudności w rozumieniu swoistej motywacji w postępowaniu psychopaty i jego odrębności. [...] psychopata jest jednostką, która cierpi sama z powodu swojej odrębności, a równocześnie z powodu której cierpi otoczenie na skutek jej egocentrycznej ekspansywności”²³.

Kolejnym przykładem osób wykazujących autoagresję są te z zaburzeniem osobowości typu borderline, znanym też pod nazwą zaburzenia z pogranicza, które charakteryzuje impulsywne i niestabilne zachowanie w kontaktach międzyludzkich, zmienny nastrój i troskę o własny wizerunek. Ludzie tacy mają poważnie zaburzone i niestabilne poczucie własnej tożsamości. Obawiając się odrzucenia przez bliską osobę, desperacko pró-

¹⁸ R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011, s. 686.

¹⁹ Tamże, s. 688.

²⁰ K. Tsirigotis, W. Gruszczyński, *Zachowania autodestrukcyjne u chorych z rozpoznaniem schizofrenii*, „Suicydologia” 2008, t. 4, nr 1, s. 29.

²¹ S. Kozak, *Patologie wśród dzieci i młodzieży...*, s. 128.

²² R.D. Hare, *Psychopaci są wśród nas*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010, s. 7.

²³ O. Lipkowski, *Resocjalizacja*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976, s. 79.

bują zatrzymać ją przy sobie. Czują się stale lekceważeni i z byle powodu grożą samobójstwem²⁴. Osoby z borderline wykazują takie cechy, jak natężone reakcje emocjonalne (zazwyczaj złość czy smutek), trudności z opanowaniem emocji, przy czym odczuwają dotkliwą pustkę. Częste zakłócenia tożsamości prowadzą do samookaleczeń, a także, w sytuacji nasilonego stresu, do postrzegania rzeczywistości wyłącznie jako miejsca doznawania krzywd. Uważają innych ludzi za wrogo nastawionych, czasem odcinają się od otoczenia. Objawy te, przypominające doświadczenia osób psychotycznych, trwają zbyt krótko, by uznać je za psychozę. Próba radzenia sobie z przyływem negatywnych uczuć są samookaleczenia, konflikty z otoczeniem, a nawet próby samobójcze. Osoby z zaburzeniem osobowości z pogranicza przejawiają często brak kontroli nad własnym ciałem²⁵.

Także depresja została uznana za jedno z najczęstszych zaburzeń psychicznych u nastolatków, którzy podejmują celowe próby okaleczenia ciała. Stwierdzono, że konsekwencje celowego okaleczenia się są podobne do następstw depresji przeżytej w okresie dzieciństwa, a powtarzające się akty autoagresji są często powiązane z depresją²⁶.

Choć przypadki depresji występują w wieku niemowlęcym i dzieciństwie, to częstotliwość ich występowania znacznie wzrasta w wieku dojrzewanania, który jest bardzo burzliwym życia. Samookaleczenia, a nawet samobójstwo, jest coraz częstszym sposobem radzenia sobie z depresją. Depresja z pewnością ułatwia zamach na własne życie i jest najczęstszym powodem samobójstw. Smutek, pesymizm, zniechęcenie czy brak wiary w możliwości poprawy są uczuciami wspólnymi dla większości ludzi i nie muszą oznaczać stanu depresyjnego. Typowa depresja zazwyczaj jest wynikiem ostatnio występującego stresu, jak np. utrata bliskiej osoby i żałoba, utrata pozycji zawodowej, separacja czy niepowodzenia w szkole lub pracy²⁷.

Depresję możemy podzielić na:

1. Zaburzenia aktywne jednobiegunowe, do grupy których wchodzi: dystymia (nastój depresyjny występujący przez co najmniej dwa lata, gdy pacjent odczuwa obniżony nastrój przez większość dni tego okresu), zaburzenia przystosowania z obniżonym nastrojem (reagowanie nieadekwatnym nastrojem depresyjnym na stresor pojawiający się w ciągu co najmniej trzech miesięcy, przy czym stresorem nie jest śmierć bliskiej osoby) oraz wielkie zaburzenie depresyjne (jeden lub więcej epizodów

²⁴ R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011, s. 506.

²⁵ A. Popiel, *Stabilnie niestabilni*, „Charaktery” 2008, nr 4.

²⁶ C. Fox, K. Hawton, *Zachowania autodestrukcyjne młodzieży...*, s. 30.

²⁷ R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń...*, t. 1, s. 323–324.

wielkiej depresji oraz żadnych epizodów manii lub hipomanii, charakteryzujących się podwyższonym poziomem nastroju).

2. Zaburzenia dwubiegunowe, do których zaliczyć można: depresję w cyklotymii (w ciągu co najmniej dwóch lat występują epizody podobne do dystymii oraz jeden lub więcej epizodów hipomanii), depresję w dwubiegunowym zaburzeniu afektywnym I (wystąpił epizod wielkiej depresji i jeden epizod manii) oraz depresję w dwubiegunowym zaburzeniu afektywnym II (epizod wielkiej depresji i jeden epizod hipomanii)²⁸.

Jeśli chodzi o przyczyny choroby afektywnej (dwubiegunowej), to ciągle nie są one dokładnie poznane. Mówi się najczęściej o podłożu genetycznym²⁹, gdyż wiadomo, że istnieje grupa genów, które odpowiadają za predyspozycje do zapadania na tę chorobę. Wskazuje się również na różnice w funkcjonowaniu określonych części mózgu, co wykazano za pomocą badań nad obrazowaniem tego organu (nadaktywność płata czołowego prawej półkuli lub zmniejszenie przepływu krwi do lewego płata czołowego i niedoczynność lewego płata), oraz nieprawidłowe wydzielanie neuroprzekazników³⁰ u osób cierpiących na zaburzenia diagnozowane jako choroba afektywna. Pełne wyjaśnienie etiologiczne choroby dwubiegunowej na razie nie zostało podane. Oprócz czynników biogenetycznych wymienia się również czynniki psychologiczne (sposób postrzegania i interpretowania zachodzących wokół zjawisk) oraz czynniki społeczne, a wśród nich wydarzenia życiowe i istotne powiązania emocjonalne w sieciach społecznych.

Seligman, Walker i Rosenhan wśród przyczyn depresji wskazują również na pewne zaburzenia hormonalne, głównie w układach „oś podwzgórze–przysadka–tarczyca” oraz „oś podwzgórze–przysadka–nadnercza”. Ma to związek przede wszystkim z niedoborem tyroksyny (podanie jej choremu usuwa objawy depresji³¹) oraz kortyzolem, którego wysoki poziom skutkuje objawami depresji³².

Zatem zmiany neuroanatomiczne oraz zaburzenia endokrynologiczne są wskazywane jako możliwe biologiczne przyczyny choroby. Nie należy lekceważyć stanów depresyjnych pojawiających się również w związku z innymi zaburzeniami homeostazy organizmu, takimi jak klimakterium, stany przedmiesiączkowe, połów, cukrzyca czy stan po aborcji.

²⁸ Tamże, s. 322.

²⁹ M.E.P. Seligman, E.F. Walker, D.L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

³⁰ Tamże; J.W. Kalat, *Biologiczne podstawy psychologii*, PWN, Warszawa 2006, s. 468.

³¹ M.E.P. Seligman, E.F. Walker, D.L. Rosenhan, *Psychopatologia...*, s. 288.

³² R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, GWP, Gdańsk 2003, s. 251–317.

Formy samouszkodzeń i stosowane narzędzia

W przypadku samookaleczeń umiarkowanych uszkodzenie ciała obejmuje przede wszystkim ręce i nogi, czasem także brzuch, rzadziej głowę, klatkę piersiową czy genitalia. Zdaniem wielu autorów najczęściej stosowane formy to:

- nacinanie ciała ostrymi przedmiotami (nożykiem, żyłką, kawałkiem szła),
- uderzanie ciała twardymi przedmiotami,
- nakłuwanie ciała (szpilkami, pinezkami, agrałką),
- przypalanie skóry (papierosem, zapalniczką),
- rozdrapywanie ran (czasami przy użyciu jakiegoś narzędzia),
- szczypanie,
- gryzienie,
- ogryzanie paznokci i skórek,
- wrywanie włosów³³.

Funkcje i skutki samouszkodzeń

Na ogół wymienianą funkcją samouszkodzeń, związaną z przeżywanym stresem psychologicznym, jest redukcja napięcia. Samouszkodzenia pojawiają się jako zautomatyzowana odpowiedź organizmu, która ma na celu redukcję napięcia wewnętrznego albo wyrównywanie innych negatywnych stanów emocjonalnych³⁴. Samookaleczenie staje się sposobem rozładowania emocji, zapewnieniem sobie poczucia bezpieczeństwa, uwolnieniem od własnych uczuć. Zwracanie uwagi na zadawanie sobie ran sprawia, że zapomina się o innych bolesnych doświadczeniach³⁵.

Samookaleczenia traktowane są jako zjawiska autodestrukcyjne, których funkcją jest wyładowanie frustracyjnych napięć, radzenie sobie z zazwyczaj nieuświadomionymi kłopotami i ograniczeniami naturalnego poparcia społecznego. Dodatkowo, zachowania niszczące mogą być uznane za skutek utraty kontroli (bezsilności, utraty poczucia sprawstwa). Nieświadomą rolą samookaleczeń może być także „niszczenie i zemsta”, realizowana na przykładzie własnych frustracji (niszczenie „ja”, kara zadawana sobie)³⁶. Część osób, które w dzieciństwie uznawane były za zepsute, złe,

³³ J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodość przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Difin, Warszawa 2010, s. 98.

³⁴ M. Chodak, E. Barwiński, *Autoagresja jako forma radzenia sobie ze stresem – przegląd zagadnień*, „Psychiatria i Psychoterapia” 2010, t. 6, nr 1, s. 28.

³⁵ G. Pawlak, *Autoagresja mowa, której język warto znać*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 4, s. 11.

³⁶ E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2008, s. 274.

okaleczają się w odpowiedzi na związane z tym uczucia. Samookaleczenia są wyrazem nienawiści do siebie, poczucia winy, odczucia własnej niemocy rozwiązywania bolesnych przeżyć.

Modyfikacje ciała jako forma samouszkodzenia

Choć modyfikacje ciała to kontrowersyjny temat, warto o nich wspomnieć. Jak pisze Klaudyna Hebda: „Modyfikacja ciała to świadoma, trwała bądź półtrwała zmiana kształtu ciała z powodów innych niż wskazania medyczne. Wachlarz modyfikacji ciała jest bardzo szeroki – od nakładania na skórę nietrwałych barwników, poprzez tatuaż, piercing i skaryfikacje, po niebezpieczne ingerencje w sfery genitalne”³⁷.

Zjawisko samouszkodzeń czy też innych form napadu na własne ciało nie sprowadza się do psychopatologii. Jak kiedyś, tak i dziś obejmuje ono również praktyki mniej lub bardziej społecznie akceptowane. Tatuaże czy przekłuwanie skóry w różnych miejscach, stosowanie sterydów należą obecnie do powszechnych form upiększania ciała³⁸. W kulturze Zachodu od lat 80. XX wieku można dostrzec zwiększającą się akceptację dla wprowadzania zmian w obszarze cielesności, które polegają na tatuowaniu ciała, zakładaniu kolczyków w nietypowych miejscach, takich jak nos, brew, wargi czy pępek, jak też wykonywaniu niewielkich nacięć, tworzących po zagojeniu blizny, tzw. skaryfikacje³⁹.

Jedną z najpowszechniejszych form upiększania ciała, coraz bardziej obecną w życiu młodych ludzi, jest tatuaż (fot. 1). Według słownika wyrazów obcych tatuaż to „trwały rysunek, napis na skórze człowieka, wykonany za pomocą nakłuwania lub nacinania skóry i zapuszczania nakłuć farbą; rozpowszechniony wśród niektórych plemion pierwotnych, zapożyczony od nich przez marynarzy, spotykany obecnie w niektórych środowiskach (marynarskim, więziennym)”⁴⁰. „Od zawsze obecny w historii człowieka, przez stulecia spychany poza margines zdrowego społeczeństwa, powoli wraca do łask i zdobi skórę coraz większej liczby osób”⁴¹.

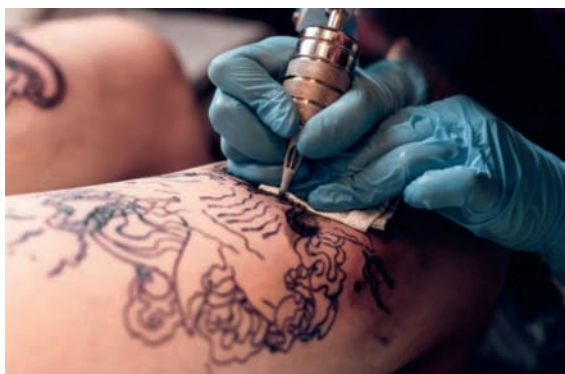
³⁷ K. Hebda, *Modyfikacje ciała – powrót do korzeni?*, [w:] *Kultura czy tortura...? Ob-rzędy, praktyki, rytuały, które ranią, kaleczą, przynoszą cierpienie...*, red. M. Jarosik, K. Kozieł, Wydawnictwo AT Group, Kraków 2007, s. 52.

³⁸ G. Babiker, A. Lois, *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 8.

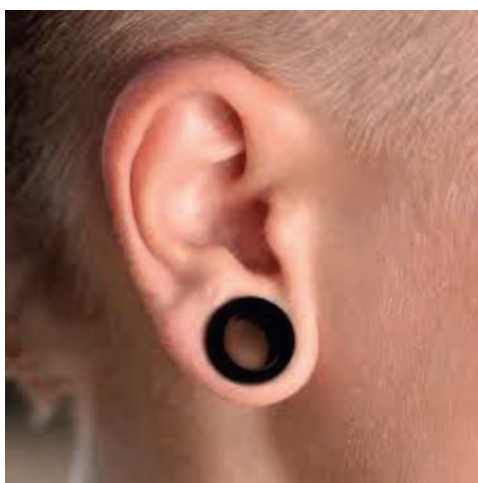
³⁹ J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodość przeciwko sobie...*, s. 107.

⁴⁰ *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Bałazy, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2002, s. 268.

⁴¹ <https://www.pkt.pl/artykuly/uroda-i-odnowa-biologiczna-25/farba-pod-skora-w-jaki-sposob-powstaje-tatuaż-3624> (dostęp: 20.11.2017).



Fot. 1. Tatuaż permanentny (tusze nie dociera głęboko, co wpływa na trwałość wykonanego wzoru) (źródło: <https://www.pkt.pl/artykuly/uroda-i-odnowa-biologiczna-25/farba-pod-skora-w-jaki-sposob-powstaje-tatuaz-3624>; dostęp: 20.11.2017)



Fot. 2. Tunel – efekt jest osiągany miesiącami, uzdrawianie i naprawa płatki ucha również wymaga cierpliwości i wyrzeczeń ze strony pacjenta (źródło: <http://andresfreschi.com/en/torn-earlobe/>; dostęp: 20.11.2017)

Zakładanie kolczyków nie jest wyznacznikiem statusu społecznego czy materialnego. Jest ono – tak jak tatuaż – oznaką braku akceptacji wobec własnego ciała, a także formą represjonowania naturalności⁴². W dzisiejszych czasach kolczyki w uszach są akceptowane w każdej społeczności. Do najczęściej wybieranych miejsc na kolczyki zaliczyć można płatki ucha,

⁴² A. Babicka, *Kultura konsumpcyjna jako generator nienawiści wobec własnego ciała – perspektywa pedagogiki emancypacyjnej*, „Edukacja i Dialog” 2011, nr 226–227.

a także zewnętrzne krawędzie chrząstki. Często możemy dostrzec je także na twarzy, w takich miejscach jak brew, nos czy wargi, w których są mniej akceptowane społecznie. Zabiegi tego typu zaliczają się do działań czysto estetycznych, nie mają zwykle symbolicznego przekazu. Przekłuwanie języka, warg lub policzka stało się częstym sposobem na wyrażenie własnej oryginalności, lecz wiąże się z dużym ryzykiem dla zdrowia (krwawienie, infekcje, uszkodzenia zębów, urazy dziąseł i inne). W przypadku przekłuć uszu warto wspomnieć o tunelach – robi się je poprzez powolne (1–2 mm na miesiąc) rozciąganie ucha przy użyciu taperów lub modeliny (fot. 2).

Oprócz tatuaży i kolczyków istnieją inne formy upiększania własnego ciała. Do modyfikacji ciała zaliczyć można też skaryfikacje. Jak pisze Mariusz Snopek, są to „wielokrotne nacięcia skóry ostrym narzędziem (na przykład brzytwą, nożem, żyłką lub nawet paznokciem). Wykonane tym sposobem blizny mogą być wypukłe (charakterystyczne dla większości plemion stosujących skaryfikacje) lub wklęsłe (powstałe przez rozejście się skóry w miejscu nacięcia)”⁴³. Obecnie do stosowanych technik skaryfikacji zaliczyć można:

- cutting: nacinanie skóry ostrymi narzędziami lub wycinanie fragmentów ciała,
- branding: wykonywanie blizn poprzez przypalanie skóry,
- ścieranie: długotrwałe ścieranie naskórka na odpowiednią głębokość, co powoduje powstanie trwałych blizn,
- skaryfikacje chemiczne: blizny uzyskiwane dzięki chemicznym substancjom żrącym wcieranym w skórę,
- cold branding: tworzenie blizn za pomocą suchego lodu, ciekłego azotu lub spirytusu.

Podstawy prewencji autoagresji

System społeczny powinien zapewnić dogodne warunki życia i zaspokojenie potrzeb ludzi, warto zatem zapytać, czy przyczyna autoagresywnych zachowań nie wynika z wadliwości funkcjonowania życia społecznego. Ważną motywacją uzasadniającą zapobieganie autoagresji jest zainteresowanie losem ludzi, którzy bardzo często nie znają innych możliwości rozwiązywania swoich problemów i nie są świadomi dokonywanych wyborów⁴⁴.

⁴³ M. Snopek, *Tatuaż. Element współczesnej kultury*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 78.

⁴⁴ B. Hołyst, *Socjologia kryminalistyczna*, t. 2, Wydawnictwo Prawne LexisNexis, Warszawa 2007, s. 400.

Bardzo trudno jest zapobiec działaniom autoagresywnym. Największą trudnością jest fakt, że większość osób, które w depresji rozważają możliwość odebrania sobie życia, nie jest świadoma tego, że ich myślenie jest ograniczone i nieracjonalne, oraz że potrzebują pomocy. Większość działań prewencyjnych sprowadza się do interwencji kryzysowych, które podejmowane są zazwyczaj wobec osób znajdujących się w długotrwałych sytuacjach stresujących, które wiążą się z samookaleczeniami, a nawet samobójstwem. Podstawowym zadaniem interwencji kryzysowej jest pomoc pacjentowi w radzeniu sobie z kłopotami, które właśnie przeżywa⁴⁵.

Istnieje jednak możliwość zmniejszenia szerszenia się autoagresji choć w pewnym stopniu. Brunon Hołyst wymienia kilka obszarów, które wydają się być obiecujące w dziedzinie zapobiegania aktom autoagresywnym. Są to:

1. Kształcenie lekarzy w zakresie rozpoznawania, leczenia oraz postępowania w przypadku zachowań autoagresywnych i depresji, co może obniżyć wskaźnik częstotliwości dokonywania tych aktów.
2. Ograniczenie dostępu do środków ułatwiających akty autoagresji – jest to rzadko doceniane podejście zapobiegawcze. Dotyczy to wielu różnych metod, jak np. chowanie ostrych narzędzi i przedmiotów, by nie były bezpośrednio dostępne dla osób z grupy ryzyka.
3. Kształcenie przewodników środowiskowych – pracowników szkół, placówek wychowawczych, duchownych. Dzięki programom podnoszącym ich wiedzę i umiejętności będą mogli rozpoznawać ludzi zagrożonych autoagresją i kierować ich do specjalistów.
4. Pomoc w sytuacjach kryzysowych – ten obszar dotyczy ośrodków interwencji kryzysowej, telefonów zaufania czy grup wsparcia. Wielokrotnie wykazano, że instytucje te pomagają ludziom w sytuacji zagrożenia życia, jednak nie zawsze udzielają należytej pomocy.
5. Skuteczne leczenie zaburzeń psychicznych i postępowanie w takich przypadkach – to najważniejszy sposób zapobiegania autoagresji.
6. Udzielanie wsparcia po okaleczeniu się. W przypadku osób, które dokonały samouszkodzenia, ryzyko wystąpienia kolejnych aktów jest wyższe. Dlatego niezwykle ważne jest okazanie troski i wsparcia ze strony bliskich⁴⁶.

W rozpoznawaniu skłonności do zachowań autoagresywnych u dzieci i młodzieży ważny jest dobry kontakt z nimi. Gdy relacje opierać się będą na wzajemnym zrozumieniu i zaufaniu, jest szansa, że dziecko po okaleczeniu będzie skłonne je ujawnić. Dlatego należy być czujnym i zwracać uwagę na wysyłane przez dzieci sygnały, jak np. noszenie w upalne dni ubrań

⁴⁵ R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń...*, t. 2, s. 395.

⁴⁶ B. Hołyst, *Socjologia kryminalistyczna...*, t. 2, s. 398.

zasłaniających ciało. W sytuacji, gdy młody człowiek ujawni swoje rany na ciele, należy obejrzyć je i udać się do lekarza w celu konsultacji⁴⁷. Ważne jest tworzenie relacji, w której młoda osoba czuje, że nie jest oceniana, lecz traktowana z akceptacją i zrozumieniem. Samo nawiązanie relacji, może być dla niej terapią⁴⁸.

Profilaktyka dotycząca społecznych problemów wśród młodzieży to dziedzina służąca zapobieganiu występowania tzw. patologicznych i dewiacyjnych zjawisk społecznych, zwanych też problemami społecznymi⁴⁹. To ogół czynności zabezpieczających przed powstaniem negatywnych stanów rzeczy. Celem tych działań jest zapobieganie zachowaniom dewiacyjnym w grupie dzieci i młodzieży, kształtowanie takich postaw, które spowodują ograniczenie występowania wśród nich zachowań ryzykownych⁵⁰. Zasadniczą przeszkodą profilaktyki jest jej zawężony zakres zasięgu. Działania obejmują zazwyczaj młodzież przejawiającą już symptomy niedostosowania. W ten sposób poza jej zasięgiem pozostają jednostki, które wymagają interwencji, ale są dostrzeżone dopiero po pogłębieniu się wyraźnych symptomów. Wymagane jest więc objęcie wstępnym działaniem profilaktycznym całej populacji młodzieży w okresach rozwojowych⁵¹.

Postępowania zapobiegawcze, podejmowane na obszarze szkoły lub innej placówki wychowawczej, zmierzają do asystowania uczniowi w poszukiwaniu dalszej pomocy w postaci interwencji psychiatrycznej lub psychologicznej. Terapia samouszkodzeń jest zazwyczaj procesem długookresowym i może wymagać działań medycznych i psychologicznych. Jeśli samouszkodzenie jest głównym powodem postępowania medycznego, a proces diagnozowania nie prowadzi do jednoznacznego rezultatu, stosuje się przede wszystkim interwencje o charakterze psychospołecznym, a *stricte* medyczne formy leczenia traktuje się jako wspierające i często włącza się je wówczas, gdy te poprzednie nie przynoszą oczekiwanych rezultatów.

Zapobieganie zjawisku autoagresji jest bardzo ważne, dlatego należy stosować je w możliwie najszerszym zasięgu. Szkoła jest więc jednym z najlepszych miejsc, w których profilaktyka powinna być prowadzona. Działania prewencyjne na terenie szkoły powinny obejmować przede wszystkim:

⁴⁷ K. Kiwer, *Problem samouszkodzeń u wychowanków domów dziecka...*, s. 20.

⁴⁸ J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie...*, s. 155.

⁴⁹ A. Nowak, E. Wysocka, *Problemy i zagrożenia we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2001, s. 229.

⁵⁰ *Przemoc i marginalizacja. Patologie społecznego dyskursu*, red. P. Piotrowski, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004, s. 255.

⁵¹ B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 199.

1. Wyznaczenie w szkole tzw. osób pierwszego kontaktu, służących poradą innym pracownikom szkoły w sytuacji podejrzanых zachowań oraz odpowiedzialnych za kontrolowanie sytuacji uczniów wykazujących zachowania dezadaptacyjne.
2. Kształcenie wszystkich pracowników szkoły w obszarze podstawowych znaków ostrzegawczych samookaleczeń oraz innych zachowań autodestruktywnych.
3. Kształcenie młodzieży w obszarze umiejętności interakcyjnych i społecznych, wypracowanie zasad postępowania w przypadku dostrzeżenia problemu w granicach spójnej procedury działania⁵².

W programach profilaktycznych projektowanych dla potrzeb szkół należy uwzględnić podstawy wiedzy teoretycznej. Opracowywanie takich programów wymaga zaangażowania psychologów, socjologów, pedagogów, filozofów, a także specjalistów z dziedzin medycyny i prawa. Ważnym elementem jest współpraca między praktykami a teoretykami. W konsekwencji przyczynia się ona do podnoszenia efektywności programów⁵³. Z uwagi na trudności w zakresie komunikowania uczuć, występujące często u osób dokonujących samookaleczeń, warto zachęcać je do rozmowy na temat swoich emocji, jak i proponować ćwiczenia mające na celu nabywanie umiejętności dotyczących radzenia sobie z własnymi doświadczeniami⁵⁴.

Istotne znaczenie ma rozmowa z dzieckiem (młodym człowiekiem) o problemach, które właśnie przeżywa. Ma wtedy poczucie, że jest ktoś, kto interesuje się jego sprawami, ma kogoś, kto dba o jego potrzeby, rozmawia z nim. Nie musi wtedy zwracać na siebie uwagi zachowaniami autoagresywnymi. Ważne jest też, aby stworzyć możliwość rozładowania i wyrażenia emocji w sposób pożądaný⁵⁵. Informowanie o negatywnym działaniu czynów dewiacyjnych powinno być wiarygodne dla młodzieży i prawdziwe. W ten sposób młodzi ludzie będą mogli podejmować prawidłowe decyzje w tym obszarze. Szkoła odgrywa istotną rolę w profilaktyce i dlatego, poza przekazywaniem informacji, powinna kształtować odpowiednie umiejętności niezbędne do odparcia próby samookaleczenia. Szkoła, przystępując do programów profilaktycznych, zwiększa świadomość konieczną do skutecznego przeciwstawiania się złu. Środki profilaktyczne obejmują: interwencję w rodzinie, opiekę postterapeutyczną, trening asertywności,

⁵² J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie...*, s. 141.

⁵³ K. Zajączkowski, *Uzależnienia dzieci i młodzieży od środków odurzających a szkolne programy profilaktyczne*, [w:] *Przemoc i marginalizacja. Patologie społecznego dyskursu*, red. P. Piotrowski, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004, s. 260.

⁵⁴ J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie...*, s. 155.

⁵⁵ K. Kiwer, *Problem samouszkodzeń u wychowanków domów dziecka...*, s. 20n.

terapię środowiskową⁵⁶. Także kształtowanie różnych umiejętności życiowych przyczynia się do zapobiegania podejmowaniu działań ryzykownych przez młodzież, pod warunkiem, że tego typu profilaktyka realizowana jest systematycznie w ciągu całego okresu kształcenia młodych ludzi⁵⁷.

Warto zastanowić się nad tym, aby włączyć media w sieć wsparcia. Fakt, że internet, telewizja czy pisma w dużej mierze są dla młodzieży źródłem wzorców i inspiracji, a także budzą zaufanie nastolatków, sprawia, że mogą stać się idealnym narzędziem kształtującym przekonania i poglądy odbiorców (np. dotyczące psychoterapii, leczenia psychiatrycznego), mogą informować na temat wczesnych sygnałów zaburzeń i o zagrożeniach współczesnego świata, a także o przeciwdziałaniu im i wdrażanych programach. Tak więc wykorzystanie mediów w sieci wsparcia może spełniać funkcję perswazyjną (podawanie argumentów na temat konieczności zapobiegania problemom w populacji młodzieży), mobilizującą (poparcie dla najkorzystniejszego przeciwdziałania tym problemom), a także informacyjną (rozpoznawanie strategii spędzania wolnego czasu czy poradnictwa)⁵⁸.

Zasady pracy z osobami samookaleczającymi się

Praca z osobami samookaleczającymi się wymaga spełniania wielu warunków, aby zamiast szkody przyniosła korzyść. Dlatego też na potrzeby badań wymieniono zasady pracy z osobami samouszkodzającymi się:

1. Wiedza na temat samouszkodzeń – świadomość i wrażliwość na problem samouszkodzeń.
2. Pomocne reakcje – próba zrozumienia, akceptacji, współczucia i szacunku do osoby samookaleczającej się. Jest to bardzo cenna reakcja, ponieważ zachęca taką osobę do tego, by wierzyć, że jest rozumiana i może oczekiwać pomocy, może czuć, że jest osobą wartościową.
3. Umacnianie – działanie w taki sposób, by zachęcić osoby samookaleczające się do brania odpowiedzialności za swoje działania.
4. Konfrontacja z przyczynami samouszkodzeń – należy zbadać potrzeby i pragnienia osoby oraz ustalić sposób dalszego postępowania.
5. Reagowanie na obrażenia ciała – okazanie troski osobie okaleczającej się jest dla niej sygnałem, że jest kimś ważnym i zasługuje na opiekę⁵⁹.

⁵⁶ W. Szczęsny, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2003, s. 87–88.

⁵⁷ K. Zajączkowski, *Uzależnienia dzieci i młodzieży od środków...*, s. 260.

⁵⁸ J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie...*, s. 140.

⁵⁹ G. Babiker, A. Lois, *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 131–141.

Także sposób zachowywania czy cechy osobowości odgrywają istotną rolę w pracy z osobami autoagresywnymi (tabela 2).

Tabela 2. Podstawowe zasady dotyczące kontaktu z nastolatkiem przejawiającym zachowania autodestruktywne

Co robić?	Czego nie robić?
<ul style="list-style-type: none"> a) Bądź do dyspozycji dla młodzieży. b) Przygotuj bezpieczne miejsce, w którym możesz porozmawiać z uczniem. c) Zmierzaj do bycia spokojnym i okazuj troskę. d) Słuchaj z uwagą. e) Stwórz przestrzeń dla uczuć nastolatka. f) Traktuj poważnie jego doświadczenia, uczucia i motywy. g) Wyraż akceptację (nie musisz akceptować zachowania, ale akceptuj osobę). h) Wyślij ucznia do osoby pierwszego kontaktu. i) Zaproponuj swój udział na pierwszym spotkaniu z tą osobą. j) Odkryj i docień możliwości ucznia. k) Wspieraj go w angażowaniu się w działalność na terenie szkoły. l) Zawsze bądź „po jego stronie”. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Nie wyrażaj gwałtownych emocji: zdziwienia, lęku, oburzenia, ale też przesadnego współczucia. b) Nie oceniaj, nie ośmieszaj, nie krytykuj ani w inny sposób nie wzbudzaj poczucia winy czy wstydu. c) Nie przesłuchuj ucznia. d) Nie analizuj działań ucznia na forum klasy, w gronie rówieśników. e) Nie ingeruj się w słowne przepychanki. f) Nie deklaruj, że nikomu nie powiesz, jeśli opowie o swoich zachowaniach. g) Nie domagaj się natychmiastowej zmiany postępowania. h) Nie popadaj we frustrację, gdy jego zachowanie nie poprawia się, mimo rozpoczęcia leczenia. i) Nie lekceważ sygnałów ostrzegawczych innych zaburzeń.

Źródło: J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie...*, s. 148.

W kontakcie z nastolatkiem należy być spokojnym i opanowanym. Zbytne okazywanie uczuć, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych, w sytuacji, która i tak już jest silnie naładowana emocjonalnie, jest niekorzystne i działa wzmacniająco na nastolatka. Dlatego warto przyjąć postawę opanowaną, co jednocześnie daje mu poczucie bezpieczeństwa. Także okazanie szacunku i zainteresowania osobie samookaleczającej się sprzyja budowaniu kontaktu, gdyż pozwala jej odczuć, że słuchacz chce poświęcić swój czas, by pomóc⁶⁰.

⁶⁰ Tamże, s. 162.

Terapia osób autoagresywnych

Jak podają Jowita Wycisk i Beata Ziółkowska: „Leczenie osób samouszkodzających się jest szczególnie trudne ze względu na funkcje, które pełni samookaleczenie, oraz na fakt, że częstokroć współwystępuje ono z innymi zaburzeniami”⁶¹. Podobnie przedstawia owe zjawisko Anna Suchańska: „Diagnoza ludzkiej destruktywności (agresji, przemocy, autoagresji), traktowanej jako utrwalona tendencja do reagowania na specyficzne bodźce pochodzące z zewnątrz lub bodźce wewnętrzne, nie należy do diagnoz łatwych”. Biorąc pod uwagę główne formy objawiania się zachowań agresywnych (skierowanych na otoczenie lub na siebie), najlepszym sposobem zdobywania informacji jest obserwacja⁶².

Leczenie osoby autoagresywnej powinno odnosić się nie tylko do niej samej, ale także do jej najbliższych krewnych, ponieważ występowanie tego rodzaju zaburzenia oznacza zwykle istnienie problemów wewnątrz rodziny. Działania terapeutyczne to praca z psychoterapeutą (czasami psychiatrą) oraz praca socjoterapeutyczna, która ma na celu poprawienie funkcjonowania jednostki w społeczeństwie⁶³. Osoby, których dotyczy ukryta autoagresja, negują, że dotknięte są chorobą. Chociaż specjalnie wywołały powstanie symptomów, tak długo nie przyznają się do problemu, aż w końcu muszą uznać, że naprawdę są chore. Kiedy są nakryte na „gorącym uczynku”, okazują złość i wykazują kolejne symptomy. Dlatego moment, w którym pojawia się motywacja i postanowienie o podjęciu terapii, jest jedną z najcięższych chwil w leczeniu⁶⁴.

Na ogół pacjenci, którzy poddają się terapii po celowych samookaleczeniach, najczęściej trafiają do szpitala z powodu próby otrucia się lub samouszkodzenia. Konieczna jest błyskawiczna ocena medyczna następstw takiej próby wraz ze zwartą oceną stanu psychicznego pacjenta. Ważne jest zwłaszcza, aby rozpoznać, czy pacjent cierpi na znaczne zaburzenia psychiczne, takie jak zaburzenia psychotyczne lub depresja⁶⁵. Terapia szpitalna samookaleczeń bywa konieczna wtedy, gdy rozróżnienie ich od próby samobójczej jest wątpliwe lub gdy jednostka cierpi na wyraźny kryzys związany z samouszkodzaniem, a możliwości innego rodzaju pomocy i zapewnienie jej ochrony uznane są za niedostateczne⁶⁶.

⁶¹ J. Wolny, *Terapia poznawczo-behawioralna samookaleczeń...*, s. 185.

⁶² E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji...*, s. 277.

⁶³ S. Kozak, *Patologie wśród dzieci i młodzieży...*, s. 60.

⁶⁴ A. Eckhardt, *Autoagresja*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1998, s. 103.

⁶⁵ C. Fox, K. Hawton, *Jak – dlaczego – kiedy...*, s. 63.

⁶⁶ J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie...*, s. 174.

Obecnie medycyna robi postęp w dziedzinie metod terapii osób samo-okaleczających się. Najlepszą metodą jest leczenie oparte na psychoanalizie, która ma na celu zrozumienie psychicznych konfliktów i ich powiązania z historią życia pacjenta. Bardzo skuteczna może okazać się terapia przez twórczość. Każdą pracę plastyczną chory analizuje z psychoterapeutą, wykazując mechanizmy własnego działania⁶⁷.

Inną metodą jest terapia poznawczo-behawioralna skoncentrowana na:

1. Wykazaniu pacjentowi wyraźnego związku między jego poglądami a potrzebą uszkodzenia się oraz ustaleniu, jakie myśli prowadzą do autoagresji.
2. Obserwowaniu tych myśli i zastępowaniu ich na przeświadczenia racjonalne i adaptacyjne.
3. Poprawie samooceny pacjenta.
4. Przekształceniu podejścia pacjenta w błyskawiczne działanie *acting out* – w aktywne myślenie, które ułatwia kontrolowanie napięcia emocjonalnego.
5. Uczeniu metod przekazywania werbalnie swoich uczuć.
6. Diagnozowaniu schematów wewnętrznych i zewnętrznych wzmocnień⁶⁸.

Zmiana postaw ludzkich powinna odbywać się na kilku poziomach działań:

1. Prewencyjnych – edukacja popularyzująca postawy akceptacji życia bez względu na różne sytuacje; przedstawiająca, że zmierzanie się z problemami życiowymi nie przekracza możliwości danej osoby.
2. Ochronnych – ten poziom dotyczy przede wszystkim osób wykazujących przejawy autoagresji (osoby chore psychicznie, cierpiące na depresję, uzależnione).
3. Instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych – odnosi się to do osób, które znajdują się w sytuacji utraty sensu życia.
4. Kryzysowych – pozytywne motywowanie osób dokonujących aktów autoagresywnych⁶⁹.

Innym rodzajem pomocy jest terapia skierowana na ciało. W czasie jej trwania pacjent od nowa poznaje własne ciało, uczy się je tolerować, dbać o jego potrzeby, kochać, uczy się interakcji z innymi ludźmi⁷⁰.

Mimo że jest wiele metod terapii dostępnych dla osób autoagresywnych, osoby te nie korzystają z pomocy terapeutycznej tak bardzo im potrzeb-

⁶⁷ S. Kozak, *Patologie wśród dzieci i młodzieży...*, s. 61.

⁶⁸ J. Wolny, *Terapia poznawczo-behawioralna samookaleczeń...*, s. 185.

⁶⁹ I. Wiciak, M. Baranowska, *Wybrane patologie społeczne. Uwarunkowania, przejawy, profilaktyka*, Wydział Wydawnictw i Poligrafii Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2009, s. 58.

⁷⁰ S. Kozak, *Patologie wśród dzieci i młodzieży...*, s. 61.

nej, ponieważ nie zdają sobie sprawy, że następstwem ich zachowania są problemy psychiczne. Postanowienie o podjęciu terapii psychiatrycznej nie jest łatwe ze względu na występujący dotąd w społeczeństwie stereotyp dotyczący wszystkich chorób psychicznych. Psychiczenie chory to ktoś „pomyłony”, szalony, ktoś niefunkcjonujący poprawnie⁷¹. Na ogół osoby okaleczające się mogą być leczone ambulatoryjnie, co pozwala uniknąć ryzyka naznaczenia związanego z obecnością na oddziale psychiatrycznym i zerwania spójności z otoczeniem (rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym)⁷².

Podsumowując, osoby, które kierowane są na terapię ze względu na dokonane samouszkodzenia, zazwyczaj dostają się do szpitala z przyczyny zatrucia czy prób samobójczych. Biorąc pod uwagę wymienione wyżej rodzaje terapii, można przyjąć, że główne cele pomocy dzieciom i młodzieży przejawiającym zachowania autodestruktywne to:

1. Podjęcie bezpiecznej więzi terapeutycznej.
2. Znalazienie behawioralnych, emocjonalnych problemów, jak np. okaleczanie się.
3. Próba zidentyfikowania rozwiązań dla zaistniałych problemów.
4. Nauka radzenia sobie z własnymi emocjami i kontrolowanie ich.

Z badań nad zjawiskiem autoagresji

Celem przeprowadzonych badań własnych było:

1. Poznanie opinii uczniów na temat rodzajów samookaleczeń.
2. Określenie wpływu płci na dokonywanie samookaleczeń.
3. Zbadanie najczęstszych przyczyn samookaleczeń.

Przedmiotem badań były opinie uczniów na temat samookaleczeń. Udział w nich wzięło 339 losowo wybranych osób, spośród których 54% (183 osoby) to były dziewczęta, natomiast chłopcy stanowili 46% (156 osób). Wszyscy badani to uczniowie klas gimnazjalnych, w wieku między 13 a 17 rokiem życia, uczący się w szkołach na terenie Płocka i okolic. Przeprowadzone badania umożliwiły osiągnięcie założonych celów oraz potwierdziły, że samookaleczenia są coraz częstszym zjawiskiem występującym wśród młodych ludzi⁷³.

Zauważyć można coraz niższy próg wieku, w którym młodzież, a nawet dzieci, dokonują pierwszych aktów autoagresji. Jak wynika z badań amerykańskich naukowców⁷⁴, samookaleczenia występują u 40–69% młodzieży

⁷¹ A. Eckhardt, *Autoagresja...*, s. 104.

⁷² J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie...*, s. 175.

⁷³ K.M. Romanowska, I. Żeber-Dzikowska, *Przyczyny samookaleczania się wśród młodzieży gimnazjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Płocku, Płock 2014, s. 97.

⁷⁴ S. Walsh, *Investigating Classroom Discourse*, Routledge, London 2006, s. 13.

w okresie dorastania. Na podstawie badań przeprowadzonych w Oxfordzie przez Hawton z zespołem⁷⁵ można stwierdzić, że częstotliwość samouszkodzeń była najwyższa u dzieci w wieku 11–15 lat (10,4%). Młodzi ludzie zazwyczaj dokonują nacięć na nogach i rękach, rzadziej na brzuchu. Głównie robią to przy użyciu żyłki, cyrkla, noża, nożyczek oraz szkła, co jest bardzo niepokojącym zjawiskiem, gdyż nie zdają sobie sprawy z konsekwencji, jakie za sobą niesie okaleczanie się np. brudnym szkłem. Z badań Hawton wynika, że zdecydowana większość dzieci i młodzieży dokonuje nacięć na skórze (64,6%) oraz truje się (30,7%).

W badaniach własnych nie potwierdziła się natomiast postawiona hipoteza dotycząca zależności między płcią a samouszkodzeniami. Zdecydowana większość gimnazjalistów dokonujących samookaleczeń to chłopcy. Rzadziej występują one u dziewcząt. Również badania przeprowadzone w Oxfordzie wskazują na to, że to chłopcy okaleczają się częściej – 13,2%, dziewczęta zaś stanowią tylko 2,6% przypadków. Okres gimnazjalny to czas, gdy u młodych powstaje chęć pokazania, że są dorośli i „wszystko im wolno”. Chłopcy w ten sposób wyrażają potrzebę buntu. Inaczej przedstawiają się wyniki Hawton⁷⁶. Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że to dziewczęta okaleczają się częściej (11,2%) niż chłopcy (3,2%).

Wiedza gimnazjalistów na temat samouszkodzeń jest dość uboga. Tę hipotezę także można uznać za trafną. Większość młodych ludzi jest zdania, że akty autoagresywne to jedynie nacięcia skóry. Część osób przez pojęcie samookaleczenia rozumie też uderzanie twardymi przedmiotami oraz wyrwanie włosów. Pozostałe określenia, takie jak: szczypanie, krytykowanie siebie i swojego zachowania, noszenie kolczyków i tatuowanie się oraz zaniżanie własnej oceny, padały dość rzadko, co świadczy o tym, że gimnazjaliści nie do końca wiedzą, czym jest samookaleczanie. Zdaniem młodych osób tatuowanie i noszenie kolczyków to jedynie ozdoba ciała, sztuka czy sposób wyrażenia siebie. Zdecydowana mniejszość uznała to za nakłuwanie ciała, co za tym idzie – samookaleczenia.

Wśród badanych osób nie było nikogo, kto cierpi na zaburzenia psychiczne, więc za słuszną należy uznać również hipotezę dotyczącą przyczyn działań autoagresywnych, która brzmiała: Najczęstszymi przyczynami samookaleczeń są doświadczenia traumatyczne w okresie wczesnego dzieciństwa jak np. molestowanie, wykorzystywanie seksualne czy odseparowanie od rodziny i rówieśników. Trudne doświadczenia z dzieciństwa mogą znacznie zwiększać prawdopodobieństwo występowania zachowań

⁷⁵ K. Hawton, K. Rodham, E. Evans, R. Weatherall, *Deliberate self harm in adolescents: self report survey in schools in England*, BMJ 2002, nr 325(7374): 1207–1211.

⁷⁶ K. Hawton, *Sex and suicide. Gender differences in suicidal behaviour*, „The British Journal of Psychiatry” 2000, Vol. 177, Iss. 6, s. 484–485.

autodestruktywnych. Innymi przyczynami mogą być również zaniedbania w rodzinie, brak poświęconej uwagi dziecku przez rodziców i ciągła pogoń za pracą, i korzyściami materialnymi czy też uzależnienia, np. od alkoholu. Bardzo istotnym czynnikiem może być też depresja czy zaburzenia kontroli impulsów jak np. bulimia. Czasami są też przyczyną potrzeby zwrócenia na siebie uwagi rodziców, jak i rówieśników, oznaką przeżywanego problemu, z którymi nie są w stanie sami poradzić. W ten sposób młodzież łagodzi poczucie pustki i złego samopoczucia.

Natomiast częstotliwość samouszkodzeń na podstawie badań krajowych Meltzer z zespołem⁷⁷ stanowiła 18,8% u dzieci z depresją, 12,6% u młodzieży z zaburzeniami zachowania oraz 9,4% u dzieci z zaburzeniami lękowymi.

Do najważniejszych impulsów powodujących samookaleczenia zaliczyć można zaniedbania w rodzinie, kłótnie, brak poświęcania uwagi dziecku, ciągłą pogoń za pracą czy też uzależnienia od alkoholu. Także brak zainteresowania ze strony rodziców, brak komunikacji, poczucia bezpieczeństwa i miłości, jakie powinni stwarzać rodzice, a także niepowodzenia szkolne i brak zrozumienia przez innych stanowią istotny bodziec dla podejmowania takich czynności. Wszystkie te czynniki przyczyniają się do tego, że dziecko czuje się samotne, odrzucone, nikomu nie potrzebne. Samookaleczenia są działaniem mającym na celu oderwanie się od przykrew rzeczywistości, próbą zapomnienia choć na chwilę o dręczących problemach. To sygnał świadczący o przeżywanym problemach, z jakimi młoda osoba nie jest w stanie się sama uporać.

Podsumowując, młodzi ludzie coraz częściej wybierają działania autoagresywne jako drogę, dzięki której mogą poradzić sobie z własnymi problemami. To próba złagodzenia złego samopoczucia i uczucia pustki. Nie zwracają się nikomu ze swych kłopotów, lecz poddają się samouszkodzeniom. Ważne jest, aby rozmawiać z dziećmi, uświadamiać im, że nieodpowiednia reakcja na problemy. Młodzież w chwili słabości nie zdaje sobie sprawy z konsekwencji, jakie za sobą niosą samookaleczenia, pragnąc jedynie poczucia ulgi oraz rozładowania złych emocji.

Należy mieć nadzieję, że badania choć w pewnym stopniu pozwolą na zapoznanie się z tematyką samookaleczeń i sprawią, że rodzice i nauczyciele nie będą bagatelizować oznak czy sygnałów, jakie wysyłają młodzi ludzie, a które świadczą o tym, że dzieje się z nimi coś niepokojącego, a także że dorośli będą poświęcać więcej czasu i uwagi dzieciom i rozmawiać z nimi o problemach, z jakimi te się borykają.

⁷⁷ J.R. Davidson, S.E. Meltzer-Brody, *The underrecognition and undertreatment of depression: what is the breadth and depth of the problem*, „Journal of Clinical Psychiatry” 1999, Vol. 60, Supl. 7, s. 4–9.

4. Agresywne zachowania dzieci w wieku przedszkolnym wynikiem uwarunkowań rodzinnych

Agresja i przemoc w rodzinie, przedszkolu, szkole, na ulicy to obecnie powszechne zjawiska w polskim społeczeństwie. Przyczynia się do tego kryzys wartości i autorytetów. A także osłabienie więzi rodzinnych, niezadowolenie związane z pozycją materialną rodziny, ubóstwem oraz pozostawianie młodych ludzi z ich własnymi problemami. Nie bez winy są również mass media, które upowszechniają agresywne wzorce i zamiast piętnować, często je nagłaśniają, licząc na większą popularność. Opisane w dalszej części tego rozdziału badania własne dotyczyły problemów agresywnych zachowań dzieci w wieku przedszkolnym. Analiza przyczyn powstawania agresji u dzieci jest podstawą do opracowania metod i środków zaradczych agresji.

Rodzina jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze

Pierwszymi wychowawcami w życiu dziecka są rodzice, którzy swoim oddziaływaniem tworzą jego osobowość, jak również przyczyniają się do zmian w postępowaniu oraz zachowaniu, przez co umożliwiają mu funkcjonowanie w społeczeństwie¹. Przemiany społeczne, jakie mają miejsce w Polsce od lat 90. XX wieku, spowodowały szereg zmian w funkcjonowaniu rodziny. Wzrasta liczba rodzin problemowych, nasilają się patologie społeczne, które mają wpływ na funkcjonowanie i dysfunkcjonalność rodzin. Pojawiają się nowe problemy i zagrożenia, jak migracje zarobkowe i tzw. eurosieroc-

¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 167.

two czy nowe uzależnienia². Rodzice stają przed dylematem – z jednej strony chcą stworzyć rodzinę, w której jest czas na wszystko, a z drugiej szukają lepszego życia, co wiąże się rozłąką i wyjazdem za pracą³.

Samotność to jeden z problemów wielu polskich rodzin XXI wieku. Poczucie osamotnienia powoduje zaburzenia, m.in. w zachowaniu się jednostki, prowadzi do niepewności w odbiorze wartości społecznych, zagubienia, rozluźnienia czy też zerwania więzi rodzinnych. Samotność dziecka w rodzinie jest obecnie sytuacją nagminną. Realizacja dążeń osobistych jednostki jest sprawą nadrzędną w stosunku do interesów i celów grupowych. Osłabia się więź emocjonalna, zanikają kontakty wspólnotowe między członkami rodziny, rozwija się zjawisko atomizacji społecznej, które przyczynia się do niezależnienia jednostki od innych członków rodziny. Zjawisko to potęgują również: zwiększona ruchliwość migracyjna, emigracja, rozwój i łatwy dostęp do mediów elektronicznych, multimediiów. Praca zawodowa rodziców, ich nieobecność w domu przez dłuższy czas w ciągu dnia, powoduje ograniczoną możliwość kontroli nad dzieckiem. Wielu rodziców nie znajduje czasu na zabawę ze swoim dzieckiem, nie rozmawia z nim o jego problemach, przeżyciach, sukcesach czy porażkach, nie zna kolegów ani przyjaciół swojego dziecka⁴.

W większym stopniu osamotnienie przeżywają dzieci z rodzin niepełnych, powstałych w wyniku śmierci rodzica, rozwodu lub wyjazdu któregoś z rodziców do pracy poza miejscem zamieszkania. Następuje zagrożenie poczucia bezpieczeństwa, jak i oparcia w rodzinie. Dzieci takie często zamykają się w sobie, minimalizują kontakty z dorosłymi i z rówieśnikami, buntują się wobec zaistniałej sytuacji, nierzadko poprzez zachowania agresywne wobec innych. Dzieci te przeżywają niepokój o przyszłość, lęk o swoją rodzinę, często poszukują zrozumienia u innych, jednak niekoniecznie trafiają na prawidłowe wzorce.

Rodzina jest pierwszym i naturalnym środowiskiem dziecka, w które wchodzi przez sam fakt narodzin. Od urodzenia dziecko pełni w niej różnorodne funkcje. To rodzina ponosi główną odpowiedzialność za zaspokojenie jego potrzeb, zapewnienie mu opieki i wychowania. W tym okresie życia młodego człowieka jest to jedyne jego środowisko, w którym rozwija się aktywnie, wyrabia swoją osobowość i kształtuje zachowanie, a także

² S. Bębas, *Wychowanie w rodzinie jako profilaktyka patologii społecznych*, „Wychowanie na co Dzień” 2009, nr 7–8, s. 18–22.

³ M. Kolankiewicz, *Dziecko w sytuacji rozłąki z rodzicami*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 3, s. 82.

⁴ E.D. Białek, *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyznań*, Impuls, Kraków 2009, s. 45–69.

wyrabia swoje wartości i poznaje normy społeczne⁵. Tu formuje się jego tożsamość i wzorce zachowań⁶. Każde dziecko rozwija się indywidualnie i nie można porównywać go z rówieśnikami. W swoisty dla siebie sposób postrzega świat i ludzi. Doświadczenie i poznawanie świata przez dziecko ma specyficzny charakter⁷. Rodzina pełni szczególną rolę w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym. To okres, który wymaga od rodziców taktu i znajomości prawideł wychowawczych. Właściwa organizacja życia rodzinnego przyczynia się do odpowiedniego rozwoju dziecka we wszystkich zakresach. Przedszkolak bowiem jest osobą najbardziej podatną na przyswajanie nowych doświadczeń, treści, zachowań, wzorów obrazów.

Mieczysław Plopa sugeruje, iż znajomość postaw ludzkich ma znaczenie dla praktyki wychowawczej, ponieważ pozwala na przewidywanie reakcji człowieka oraz ułatwia skuteczne kierowanie jego postępowaniem w przyszłości. Postawa jest utrwalonym stosunkiem do danej jednostki, a stosunek ten jest powiązany z osobowością człowieka. Postawę można określić jako względnie stałą organizację czynnika poznawczego, uczuciowo-motywacyjnego oraz behawioralnego⁸. Rodzina jest niezbędna dziecku, bo to ona powoduje, że dziecko czuje się bezpieczne, pozytywnie odczuwa bliskość innych ludzi. Sprawia, że wierzy ono we własne siły, nabiera stopniowo poczucia własnej wartości. Rodzina wprowadza małe dziecko w to wszystko, co składa się na późniejsze życie człowieka dorosłego: uczy języka, ukierunkowuje zachowania, zapoznaje z normami społecznego współżycia. Z niej dziecko wynosi wzory zachowań i sposoby reagowania na ludzi i sytuacje. Rodzina pojmowana jest również jako środowisko wychowawcze. Ponieważ w różny sposób, zamierzony i niezamierzony, zracjonalizowany i spontaniczny, oddziałuje na osobowość dziecka, wytycza i utrwała określony (przez siebie uznawany i preferowany) zestaw wartości, które w wyniku interioryzacji stają się dla dziecka „azymutami”, ukierunkowującymi jego aktywność i postępowanie przez całe życie⁹.

Irena Pufal-Struzik i Bożena Matyjas podają czynniki ryzyka związane z sytuacją rodzinną, sprzyjające powstawaniu zachowań agresywnych

⁵ S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2009, s. 19.

⁶ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 2006, s. 111.

⁷ A. Soroka-Fedorczuk, *Funkcjonowanie społeczne dzieci w wieku przedszkolnym w relacjach z innymi ludźmi*, [w:] *Edukacja małego dziecka refleksje, problemy, doświadczenia*, red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak. A. Soroka-Fedorczuk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009, s. 143.

⁸ M. Plopa, *Psychologia rodziny*, Impuls, Kraków 2008, s. 244.

⁹ S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny...*, s. 55–56.

u dzieci. Należą do nich dystans uczuciowy (odrzućcie, wrogię odsuwanie się, unikanie kontaktów z dzieckiem), nadmierna kontrola (nadzór, częste stosowanie przymusu, ingerencja, wpajanie poczucia winy), niekonsekwentna dyscyplina, destruktywny stosunek rodziców do siebie, a zwłaszcza ojca do matki, i stosowanie kar cielesnych¹⁰.

Problematyka agresji dziecka w wieku przedszkolnym

Przemoc jest zjawiskiem dość powszechnie spotykanym w życiu społecznym. Dochodzi do niej w najbliższym otoczeniu dziecka, bywa ono poniżane, niesłusznie karane, zaniedbywane przez rodziców czy opiekunów, co jest przyczyną cierpienia, a czasem poważnych obrażeń ciała. Zjawisko przemocy występuje we wszystkich warstwach i grupach społecznych. W większości przypadków przemoc ma miejsce w niekorzystnych strefach społecznych. Nie ma pojedynczej przyczyny przemocy wobec dzieci. Jest wiele warunków, które sprzyjają jej występowaniu. Utrudniają one nawiązywanie dobrych relacji z dziećmi lub też zmniejszają u sprawcy poziom kontroli nad własnymi emocjami. Czynniki te to: wychowanie w domu, gdzie była stosowana przemoc, alkoholizm, zaburzenia psychiczne rodziców, czynniki ekonomiczno-bytowe (m.in. bezrobocie).

Przemoc postrzegana jest jako akt agresji, który zagraża wolności i godności człowieka, a przemoc wewnątrz rodziny godzi w podstawową wartość społeczeństwa demokratycznego. Ten naturalny system społeczny, jakim jest rodzina, powinien zapewnić bezpieczeństwo i wychowanie potomstwa w środowisku wolnym od przemocy. Przemoc występująca w trakcie procesu wychowania dostarcza dziecku wadliwych wzorców zachowań, niszczy jego godność i poczucie bezpieczeństwa. Często staje się przyczyną ucieczek młodzieży z domu rodzinnego czy ze szkoły, wagarowania, przystępowania do agresywnych grup. Krzywdzone psychicznie i fizycznie dzieci często w swoim zachowaniu przejawiają cechy nadpobudliwości, agresji i cynizmu. Z kolei te bardziej wrażliwie cierpią z powodu apatii, depresji, nie dostrzegając sensu życia.

Formy agresji dziecięcej

Już u kilkuletnich dzieci obserwuje się zachowania agresywne i przejawy przemocy w stosunku do rówieśników. W wieku przedszkolnym zauważa się pierwsze przejawy umiejętności społecznych, próby nawiązywania

¹⁰ I. Pufal-Struzik, *Konflikty i agresja w kontaktach interpersonalnych nauczycieli i uczniów*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży; perspektywa psychoedukacyjna*, red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996.

kontaktów. Istnieje wiele przyczyn niepowodzeń w prawidłowych relacjach między dziećmi w grupie rówieśniczej¹¹. Aby określić sposoby zapobiegania i niwelowania agresji, należy dogłębnie poznać to zjawisko, jego źródła, przyczyny i formy występowania. Istnieje wiele rodzajów agresji i duże bogactwo występowania ich poszczególnych form.

Przez agresję fizyczną rozumie się atak na inną osobę, gdy napastnik używa pewnych części ciała lub narzędzi, zadając jej ból lub wyrządzając inną szkodę (pobicie kogoś, uszkodzenie lub zniszczenie mienia społecznego czy osobistego). Zatem agresja fizyczna, oprócz zachowań napastliwych, obejmuje również zachowania destruktywne, czyli działania mające za przedmiot rzeczy, które ulegają zniszczeniu lub uszkodzeniu. Zachowania agresywne mogą być proste i złożone¹². Przybierają one charakter agresji bezpośredniej, jak też pośredniej.

Agresja słowna polega na posłużeniu się bodźcami werbalnymi szkodliwymi dla atakowanej osoby, wywołującymi u niej strach, poczucie krzywdy lub odrzucenie uczuciowe. Wyraża się ona w: żądaniach, rozkazach, wyzwiskach, przezwiskach, lekceważącym traktowaniu, nakłanianiu do agresji, odmowie udziału we wspólnym działaniu, odbieraniu przysługujących komuś uprawnień, zawstydzaniu, pretensjach czy groźbach. Może ona przybierać formę agresji bezpośredniej, pośredniej czy też agresji przemieszczonej. Agresja słowna bezpośrednia to wypowiedzi napastliwe, szkodzące lub poniżające, skierowane bezpośrednio do osoby będącej przedmiotem agresji, np. grożenie, straszenie, odpędzanie. Przy pośredniej agresji słownej wypowiedzi mające wyrządzić przykrość lub szkodę osobie stanowiącej przedmiot agresji są skierowane nie bezpośrednio do niej, lecz poprzez osoby trzecie¹³.

U większości dzieci i młodzieży zachowania agresywne przyjmują postać bójek, kłótni z rówieśnikami, skarżenia, złośliwych plotek. Najczęściej ofiarą dziecięcej agresji padają rówieśnicy lub dzieci młodsze od agresorów. Bywa jednak, że agresja skierowana jest przeciwko osobom dorosłym (nauczyciele, rodzice, osoby nieznajome). Zdarza się, że obiektem zachowań agresywnych są inne istoty żywe oraz przedmioty. Wtedy agresja przyjmuje formę znęcania się nad zwierzętami, niszczenia roślin, dewastowania przedmiotów stanowiących własność społeczną lub innych osób.

¹¹ J. Najdera, *Relacje rówieśnicze w przedszkolu – niepowodzenia i sukcesy*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 290.

¹² Tamże, s. 49.

¹³ A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2012, s. 6–11, 13–25.

Agresja w przedszkolu – wychowawcze formy jej przeciwdziałania

Terminu „zachowania agresywne” używa się do opisu bardzo różnorodnych zachowań. Za agresywne uznaje się dziecko, które wywołuje konflikty, bije inne dzieci, skarży się na nie, przeżywa, przedrzeźnia, niszczy lub uszkadza przedmioty, przeklina, męczy zwierzęta. Mówi się, że dziecko zachowuje się agresywnie, jeśli jest aroganckie w stosunku do dorosłych lub rówieśników, narzuca innym swoje zdanie, jeśli w zachowaniu prezentuje wrogość, nienawiść do ludzi, zjawisk i przedmiotów. Analizując teoretyczne zagadnienia dotyczące agresji i biorąc pod uwagę przydatność wiedzy w praktyce pedagogicznej, w ramach zachowań agresywnych w przedszkolu należy wyróżnić agresję fizyczną i werbalną.

Agresja fizyczna to bezpośrednie zadawanie bólu fizycznego innym osobom. Dziecko w momencie wybuchu gniewu bije, gryzie, kopie lub drapie. Atak nie zawsze skierowany jest na osobę, która wywołała taką reakcję. Zdarza się, że dziecko, na podstawie swoich wcześniejszych doświadczeń, wie, że nie może skierować swojej agresji na osobę, która ją wywołała (np. przyczyną może być zakaz osób dorosłych), ponieważ nieposłuszeństwo zostanie ukarane, więc aby rozładować swoją frustrację kopnie psa, podrze rysunek, uderzy kolegę. Jest to agresja z przeniesieniem. Jedną z form agresji fizycznej jest okrucieństwo. U dzieci może objawiać się ono jako nie intencjonalne, lecz mimowolne. Dzieci nie zdają sobie sprawy z tego, że zadają cierpienie innym – nie mając takiej intencji, bywają okrutne. Przykładem może być zabawa ze zwierzętami, np. wrywanie muchom skrzydełek i obserwowanie, jak będą się zachowywać. Dokonując takich czynów, dziecko kieruje się jedynie ciekawością. Inną formą agresji fizycznej jest zachowanie służące dowartościowaniu siebie. Dziecko, zdobywając się na czyny okrutne, sadystyczne, chce czymś komuś zaimponować, pokazać mu, na co je „stać”.

Przejawiając agresję werbalną, dziecko nie wchodzi w bezpośredni fizyczny kontakt z osobami lub przedmiotami, lecz powoduje cierpienie poprzez wyśmiewanie, złośliwe uwagi, przezywanie, skarżenie, zachowanie aroganckie wobec wybranej osoby. Narzędziem działania w takiej sytuacji jest język. Wyróżnia się agresję werbalną kierowaną i niekierowaną. O agresji kierowanej mówimy wtedy, gdy dziecko dokucza w sposób otwarty tej osobie, która jest obiektem takiego zachowania, i wprost do niej kieruje swoje uwagi. Natomiast agresja niekierowana występuje na ogół wtedy, gdy dziecko woli ukrywać swoje działania, ponieważ boi się

szkodzić w sposób otwarty, więc skarży, obmawia, plotkuje, wymyśla. Ta forma agresji jest często spotykana w środowisku dzieci przedszkolnych¹⁴.

Formy agresji typowe dla dzieci w wieku przedszkolnym to jej niewerbalne odmiany. Zachowania tego typu polegają na: przedrzeźnianiu, robieniu min, wysuwaniu języka do innego dziecka w celu zrobienia mu przykrości, jak również stosowaniu innego rodzaju gestów mających na celu zranienie drugiej osoby. Dzieci odbierają takie zachowania inaczej niż dorośli, są one dla nich bardzo raniące i w ich efekcie dochodzi do jawnych konfliktów. Przy czym za taki konflikt często obarcza się winą dziecko, które użyło siły fizycznej w odpowiedzi na np. obraźliwą minę, chociaż prowokatorem było dziecko używające niewerbalnej formy agresji. Komunikaty przekazywane za pomocą niewerbalnych sygnałów są dla dzieci o wiele bardziej znaczące niż dla dorosłych. Dzieci potrafią doskonale je odczytywać i posługiwać się nimi. Dorośli, niestety, są raczej skłonni do lekceważenia tej formy agresji i dziecko, które tłumaczy się, że uderzyło kolegę, bo ten się do niego wykrzywił, nie jest odpowiednio zrozumiane przez dorosłego.

Ze względu na częstą mylną ocenę dorosłych, że nie warto ingerować w konflikt dzieci, bo „one wiedzą lepiej, kto zawinił, i sprawiedliwiej osądzą”, wkroczenie dorosłego nie zawsze służy poprawie relacji między dziećmi, a może przyczynić się do nasilenia konfliktu między nimi. Dodatkowo w ten sposób uczymy dzieci kolejnej formy agresji, a mianowicie agresji instrumentalnej, której istotą jest wybieranie przez nie takiego sposobu zachowania, który może przynieść im jakąś korzyść. Przyczyną takich zachowań jest często nieprzemyślane postępowanie dorosłych. Jeśli rodzice, zmęczeni krzykiem dziecka, ustępują mu, np. kupując kolejną wymarzoną zabawkę, lub też opiekunka ustępuje dziecku, które swoim zachowaniem wymusza pierwszeństwo w zabawie, to wówczas dziecko uznaje swoje działania za skuteczne. W takiej sytuacji przekonuje się ono, że właśnie poprzez takie zachowanie, określane jako agresywne, może osiągnąć oczekiwane efekty, zatem będzie je częściej powtarzało. Wobec tego ważna jest tu stanowczość rodziców i nauczycieli oraz umiejętność pokierowania nastrojami dziecka, aby nie czyniło nikomu krzywdy. Dzieci o wiele częściej kłócą się w obecności rodziców lub opiekunów, natomiast gdy są same, ich relacje są inne, często lepsze. Wówczas powstrzymują swoje agresywne zachowania, bo nie mogą liczyć na interwencję dorosłego. Na tej samej zasadzie potrafią manipulować dorosłymi i spowodować ukaranie dziecka, które zareagowało jawnie na niewerbalną agresję kolegi. „Instrumentalne agresyw-

¹⁴ B. Stokłosa, *Przejawy zachowań agresywnych u uczniów i ich uwarunkowania*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży, perspektywa psychoedukacyjna...*, s. 134–138.

ne zachowania dzieci są więc typową manipulacją, wyuczonym sposobem zachowania, który jest z reguły konsekwencją błędów wychowawczych”¹⁵.

Innego typu sposobem zachowania jest tzw. agresja naśladowcza. Dziecko już od początku swego życia naśladuje, obserwuje najbliższe otoczenie, całym sobą wchłania to, co mu przekazujemy. Agresywne zachowanie dzieci i uczniów bywa następstwem oddziaływania określonych, zauważonych modeli zachowań. Warto podkreślić, że największe szanse stania się źródłem takiego modelu mają osoby znaczące dla dziecka: rodzice, rodzeństwo, a także inne osoby posiadające autorytet w oczach dziecka. Badania psychologiczne dowiodły, że większość agresywnych dzieci pochodzi z rodzin, w których jedno lub oboje rodziców to osoby agresywne. Frustrowane dziecko zmusza się do posłuszeństwa za pomocą kar, przenosi się na nie agresję za pośrednictwem publikatorów, zwłaszcza prasy i telewizji. Dorośli przyznają sobie prawo do różnych niekontrolowanych zachowań wobec dzieci. Natomiast gdy dziecko używa takich samych wypowiedzi, odruchów, wówczas zachowanie jego jest karane. Sytuacje, w których dzieci naśladują zachowanie dorosłych, spotykamy bardzo często. Rodzice, którzy biją dzieci, krzyczą, ilekroć dzieje się coś nie po ich myśli, na ogół nie przyjmują do wiadomości, że to ich własne zachowania stanowią wzorzec dla dzieci i ich agresywnych zachowań. Gdy dzieci biją rówieśników, obrażają ich słowami, rodzice najczęściej przypisują to naśladowaniu zachowania innych, a nie własnych sposobów reagowania na określone sytuacje.

U dzieci w wieku przedszkolnym wyróżniamy również agresję frustracyjną, która – podobnie jak u dorosłego człowieka – wynika z niemożności przezwyciężenia przeszkody fizycznej lub psychicznej. Występuje ona wtedy, gdy pewna potrzeba nie zostaje zaspokojona, czyli w przypadku jej blokady. Frustracje wywołują wystąpienie poczucia krzywdy, emocji gniewu, zdenerwowania, wrogości. Powstają one np. wskutek odebrania dziecku atrakcyjnej zabawki, przeszkadzaniu mu w zabawie, używania przezwisk przez kolegów, niepowodzeń doznanych w działaniu, stosowania surowych kar fizycznych czy też przykrych wydarzeń losowych¹⁶.

Ostatnią formą agresji, która jest bardzo istotna z punktu widzenia pracy w przedszkolu, jest autoagresja, czyli zachowanie skierowane przeciwko sobie: m.in. uderzanie głową w ścianę, obgryzanie paznokci aż do krwi, a także pobudzenie fizyczne, w wyniku którego dzieci ulegają samo-okaleczeniu np. wskutek biegania, skakania. Dzieci przejawiające agresję w takiej formie wymagają profesjonalnej pomocy terapeutycznej, gdyż za-

¹⁵ J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, Impuls, Kraków 2007, s. 250–257.

¹⁶ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 2006, s. 40–43.

chowania tego typu traktowane są już jako zaburzenia. Może się zdarzyć, że dziecko w swojej rozpaczliwej przekonaniu jest, że samo musi się ukarać za swoje zachowanie (czy nawet za swoje myśli), często aby chronić innych przed sobą. Dzieci te postrzegają siebie, działania i reakcje innych w tak zniekształcony sposób, że – hamowane przez duży strach – mogą niedostatecznie i błędnie przetwarzać docierające do nich bodźce¹⁷.

Wraz z rozwojem dziecka wchodzi ono w istotne interakcje z różnymi kontekstami: rodzina–szkoła–środowisko kulturowe. Agresywne zachowanie dziecka w przedszkolu to sygnał dla nauczyciela, aby właśnie jemu poświęcić więcej uwagi, udowodnić mu, że jest jego partnerem. Agresja dziecka to znak, że ma ono problem i wymaga od nas pomocy, a my, wykorzystując swoje umiejętności, powinniśmy mu takiej pomocy dostarczyć¹⁸.

Skargi dotyczące agresji dzieci oraz trudności w radzeniu sobie z nimi nie są zjawiskiem nowym. Agresja w takim wieku to np. brak przyzwolenia na przyłączenie się do zabawy, wykluczenie kogoś z rozmowy, by się zemścić, grozić mu, onieśmielić go, ale to również obrona siebie i innych, próba przeforsowania swojej woli, oponowanie. Dziecko samo broni się przed atakami, ale broni również inne bliskie mu dzieci. Broni siebie i innych przed groźącym niebezpieczeństwem, aby było jak najmniej ograniczane w swoim działaniu. Z takim samym zaangażowaniem broni terytorium, jak i przedmiotów, przy czym chodzi tutaj szczególnie o te rzeczy, które są mu bliskie w danym momencie: o samochód, którym się teraz bawi, o jego pluszowego misia, o zamek wzniesiony w piaskownicy. Dziecko może też toczyć walkę o ukochaną wychowawczynię, a przede wszystkim o jej zainteresowanie. Walczyć może o wyrazy sympatii albo o otrzymanie określonych informacji. W przedszkolu dziecko znajduje się w grupie, gdzie każdy chce zaspokoić swoje potrzeby i zwrócić na siebie uwagę. Konieczne staje się wprowadzenie zasad regulujących zachowanie w grupie, by możliwe było rozwiązywanie wybuchających konfliktów. Dzięki nim dziecko dostrzega, że inni też mają swoje potrzeby¹⁹. Dla sprawnego i skutecznego oraz pełnego funkcjonowania w społeczeństwie człowiek powinien rozpoznać obszary swoich możliwości i obowiązków, co wiąże się z ograniczaniem własnej wolności. Tych umiejętności uczymy się już od dzieciństwa, a wyznaczanie owych granic to zadanie dla rodziców i nauczycieli²⁰.

¹⁷ J. Danielewska, *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, WSiP, Warszawa 2002, s. 27–51.

¹⁸ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 59.

¹⁹ K. Ferenz, *Dziecko jako uczeń według koncepcji psychopedagogicznej*, [w:] *Pytania o edukację*, red. D. Waloszek, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2003, s. 33.

²⁰ A. Olczak, *Między wolnością a powinnością*, „Wychowanie na co dzień” 2004, nr 9.

Agresywne zachowania są częścią codzienności w przedszkolu, ponieważ agresja jest wpisana w ludzkie zachowanie. Egocentryzm dziecięcy polega na nieudolności do ujmowania świata z punktu widzenia innego niż własny. Dziecko nie potrafi zrozumieć, że istnieją inne punkty widzenia²¹. Przedszkole powinno być miejscem dającym poczucie bezpieczeństwa, gdzie zdobywa się te ważne doświadczenia. Powinno też dawać szansę znalezienia nowych osób, którym można zaufać, ponieważ człowiek przez całe życie funkcjonuje jako członek grupy kulturowej i podporządkowuje się społeczeństwu. Nie znaczy to jednak, że przedszkole to miejsce gwarantujące brak konfliktów. I dobrze, ponieważ tylko w zetknięciu z nimi można nauczyć się odnajdywania drogi do kompromisu jako reakcji na stosunki panujące w grupie.

Przedszkole powinno być uzupełnieniem działań i wysiłków rodzinnych. Ważnym warunkiem odpowiedniej relacji rodzic–dziecko–przedszkole jest dobrze przebiegająca współpraca z rodzicami. Przedszkole, jako kompetentny partner, wywiera bardzo ważny wpływ na rozwój społeczny i emocjonalny dziecka, tym bardziej, że dzieciom często brakuje pozytywnych doświadczeń, zachowań, postaw w kręgu rodzinnym²². Nauczyciele i rodzice pełnią w stosunku do dziecka podobną rolę, dlatego wychowanek w kontakcie z nauczycielem często wykazuje te zachowania, które stosuje przeciwko swym opiekunom w domu. Z tego powodu, zamiast upomnień czy innych kar, musimy się starać stworzyć wolną od napięć atmosferę życzliwości i pogody, która nie będzie przyczyniała się do powstania nowych konfliktów czy zachowań agresywnych. Do przezwycięzania agresji mogą służyć pewne zabawy i ćwiczenia, w czasie których dzieci mogą odreagować złość i napięcie emocjonalne, a agresji nadać określoną formę. Zabawa tematyczna nadaje się do wykazania podobieństwa przeżyć i uczuć różnych dzieci w wielu sytuacjach, zaspokajając przez to ich potrzebę przynależności do grupy i zwiększając poczucie bezpieczeństwa. Pomoże ona dziecku w znalezieniu wyjścia z trudnej sytuacji, gdy spotka się z zachowaniem, które stanowi najczęstszą przyczynę zachowań agresywnych, mianowicie z wyśmiewaniem, przezwiskami, lekceważeniem, niegrzecznością.

Reasumując, należy stwierdzić, że agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jest zjawiskiem o niepokojącym zasięgu. Rodzi się ona bardzo wcześnie i jej źródła należy szukać w okresie wczesnego dzieciństwa, kiedy to niewłaściwe oddziaływania wychowawcze rodziców rozpoczynają proces degradacji osobowości dziecka. Wsparcia należy szukać w instytucjach po-

²¹ A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 2012, s. 43.

²² F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 2001, s. 89.

magających dzieciom z zaburzoną osobowością, ale profilaktyka powinna polegać przede wszystkim na pedagogizacji rodziców. Młodzież ze szkół ponadpodstawowych powinna posiadać odpowiednią wiedzę o rozwoju biologicznym i psychicznym człowieka, aby solidnie przygotować się do odpowiedzialnego rodzicielstwa.

Analiza badań własnych nad problemem agresji dziecka

Badania przeprowadzono na przełomie roku szkolnego 2013/2014. Dobór grupy badawczej był nieprzypadkowy. Badaniami objęto dzieci pięcioletnie, 15 chłopców i 15 dziewczynek. Wszystkie dzieci uczestniczące w badaniach bardzo lubiły rysować i malować²³.

Interpretacja rysunków dzieci w oparciu o technikę testu „Rysunek Rodziny” M. Braun-Gałkowskiej

Celem badań było poznanie sytuacji rodzinnej dzieci w oparciu o ich rysunek przedstawiający rodzinę. Rysunek przedstawiał relacje dziecka z członkami rodziny, ich wzajemne stosunki, a także to, jakie miejsce w rodzinie sobie ono przypisuje. Na podstawie rysunku zauważa się także aspekty osobowościowe, konflikty i trudności, z którymi mierzy się dziecko. Dzieci pięcioletnie bardzo chętnie podejmują się rysowania, dlatego test „Rysunek Rodziny” zaprojektowany przez Marię Braun-Gałkowską jest świetną techniką prowokującą dzieci do wypowiedzenia się na temat własnej rodziny. Uzupełnieniem badań była rozmowa z dzieckiem na temat rysunku oraz wywiad z nauczycielem na temat sytuacji rodzinnej dziecka.

Analizując wyniki badań, uwzględniono dwa aspekty interpretacji: aspekt formalny i aspekt treściowy. W aspekcie formalnym zwrócono uwagę na:

- poziom (formę) wykonania rysunków,
- typ rysunku,
- poziom graficzny rysunków,
- wielkość postaci,
- symbolikę barw,
- symbolikę przestrzeni.

W aspekcie treściowym uwzględniono:

- kolejność rysowania postaci,
- przedstawienie osób znaczących,

²³ K. Kilar, I. Żeber-Dzikowska, *Rodzinne uwarunkowania agresywnych zachowań dzieci w wieku przedszkolnym*, Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach, Kielce-Krosno 2014, s. 138.

- pominięcie postaci,
- relacje odległości.

Istotnym elementem badań było ukazanie, jak dziecko postrzega sytuację we własnej rodzinie, które elementy jej struktury odbiera jako mocne i jaka jest jego reakcja na pozytywne strony tej najbliższej mu grupy społecznej. Chodziło również o pokazanie i opisanie najbardziej typowych przyczyn powstawania agresji u dzieci w wieku przedszkolnym.

Stwierdzić można, że dzieci, których sytuacja domowa nie jest właściwa, gdy występują przeróżne czynniki patogenne lub zachwiana jest prawidłowa struktura rodziny, niezbyt chętnie przystępowały do rysowania. Łatwo było zauważyć nerwowe ruchy kredki i bardzo mocne jej naciskanie. Spośród zebranego materiału można było wyłonić prace, które od pozostałych w znaczny sposób odbiegały wysokim poziomem graficznym. W szczególności były to prace dzieci, w przypadku których istnieje podejrzenie, że rodzice stosują wobec nich przemoc.

Założeniem niniejszych badań było ukazanie, że twórczość plastyczna dziecka może obrazować przyczyny i formy agresji panującej w jego rodzinie. Mając na uwadze temat badań i specyfikę badanej grupy – dzieci w wieku przedszkolnym – zastosowano następujące techniki badawcze:

- test rysunku rodziny,
- wywiad z nauczycielem,
- obserwacja uczestnicząca,
- rozmowa z dzieckiem.

W kontekście wyników badań i ich analizy można stwierdzić, że środowisko rodzinne i przedszkolne ma wpływ na agresywne postępowanie dziecka, a kolorystyka pracy, układ i proporcje postaci oraz sytuowanie ich względem siebie odzwierciedlają stosunki panujące w jego rodzinie. Rysunek dziecka ukazuje atmosferę panującą w jego domu rodzinnym, a analiza wyników badań potwierdza, że w niektórych rodzinach stosowana jest przemoc i agresja wobec dziecka.

Przeprowadzone badania wykazały, że przedszkole jest miejscem, gdzie występuje agresja między dziećmi. Podsumowując analizę wyników badań, można stwierdzić, że przypuszczenia na temat roli rysunku rodziny w badaniu zachowań agresywnych u dzieci się sprawdziły. Język plastyki – niewerbalny – pozwolił „wypowiedzieć” nawet najtrudniejsze myśli i fakty. Na podstawie interpretacji pracy plastycznej i rozmowy z dzieckiem można stwierdzić, jak dziecko czuje się w swojej rodzinie, jaka jest jego pozycja, odczucia, czy czuje się odtrącone, czy ma zaniżony obraz własnej osoby, kto nad nim dominuje, jakie są relacje między rodzeństwem i rodzicami. Główną przyczyną trudnych zachowań dziecka w przedszkolu czy szkole jest nieprawidłowe funkcjonowanie jego rodziny. Rysunek pomaga

stwierdzić, czy dziecko ma w swojej rodzinie zaspokojone podstawowe potrzeby służące jego prawidłowemu rozwojowi: miłości, ciepła i bezpieczeństwa; akceptacji oraz zrozumienia.

Przeprowadzone badania i ich analiza pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. Przyczyną agresywnych zachowań dzieci są głównie zakłócone stosunki między członkami ich rodziny. Na 30 badanych dzieci tylko 5 nie sygnalizowało, według opinii nauczyciela, żadnych sytuacji agresywnych występujących w rodzinie. Natomiast w przypadku sytuacji w przedszkolu na 30 badanych dzieci tylko 8 nie wykazuje żadnej agresji względem swoich rówieśników czy wychowawców.
2. Najczęstszymi formami agresji występującymi w środowisku rodzinnym są złe wzorce przekazywane dzieciom przez rodziców (20%), są to kłótnie, wyzwiska, krzyki czy też nadmierny rygor, jak również brak zaspokojenia podstawowych potrzeb emocjonalnych dziecka (16,7%). W przypadku 3,3% badanych dzieci ich rodzice stosują nadmierne środki przymusu.
3. Najczęstszą formą agresji występującą w przedszkolu jest agresja fizyczna (23,3%) przejawiająca się w postaci popychania, bicia, szczypania, gryzienia, kopania czy szarpania za włosy. Znaczna część dzieci stosuje również różne formy agresji słownej (16,7%), przejawiającej się w kłótniach, sprzeczkach, przezwiskach, obraźliwych słowach oraz wyśmiewaniu, drwieniu i dokuczaniu.
4. Dzieci, w przypadku których istniało podejrzenie o używanie wobec nich przemocy czy też o ich zaniedbanie bądź odrzucenie, w swoich pracach używały mocnych barw o silnym natężeniu (często była to barwa czarna i czerwona). Jednym z dominujących był kolor czarny, który wybrało 10% badanych. Barwa ta wyraża chęć poszukiwania wyjścia z sytuacji trudnych i wymagających oraz sprzeciwianie się temu co jest, a być nie powinno. U 16,7% badanych dzieci barwą dominującą był kolor pomarańczowy, który symbolizuje spontaniczność, otwartość, a także przyjaźń. Barwę brązową wybrało 13,3% dzieci. Osoby, które wybierają ten kolor, cechuje pragnienie poczucia bezpieczeństwa, nie są one indywidualistami. 13,3% badanych dzieci użyło koloru czerwonego. Kolor ten świadczy o chęci działania, potrzebie sukcesu, a także o silnej woli. Wybierają go osoby aktywne, pełne życia lub agresywne.
5. Dzieci w swoich pracach rysowały postacie różnej wielkości. Tylko 13,3% badanych narysowało postacie adekwatnej wielkości, co może świadczyć o prawidłowym spostrzeganiu relacji między rodzicami a dzieckiem. Duże postacie narysowało aż 63,4% dzieci – świadczy to o poczuciu bezpieczeństwa, zaufaniu do siebie, umiejętności panowa-

nia nad sobą. Rysowanie postaci dużych czasem może wskazywać na chęć do dominowania i tendencję do agresji. Postacie małe natomiast są oznaką nieśmiałości, lęku, strachu, uczucia dyskomfortu. Mogą też świadczyć o tendencjach ucieczkowych. W ten sposób postacie narysowało 23,3% badanych.

6. Dzieci w różnorodny sposób przedstawiają swoją rodzinę, jedne idealizują ją, inne przedstawiają jako niedostępną, zamkniętą. Jeszcze inne dewaloryzują i w smutny sposób pokazują rzeczywistość swojego rodzinnego świata. Dzieci, w przypadku których istnieje podejrzenie o stosowanie wobec nich przemocy bądź o ich zaniedbanie, pokazywały w swoich pracach rodziców oddalonych od dziecka bądź nie przedstawiały na rysunkach rodziców lub rodzeństwa. Relacje między członkami rodziny ukazane na rysunku były dalekie i chłodne. Rodzina nie trzymała się za ręce, widać było zimny dystans pomiędzy członkami rodziny. Jednak tego typu rysunki wykonało tylko 10% badanych dzieci. Wśród zebranego materiału wyłonić można także prace, w których dzieci rysowały rodziny szczęśliwe, radosne, połączone razem dłońmi, spacerujące. Na podstawie analizy rysunków można stwierdzić, iż 90% badanych przedstawiło siebie w bliskiej odległości względem rodziny. Świadczyć to może o dużej zażyłości dziecka z przedstawionymi krewnymi.
7. Na podstawie rozmowy przeprowadzonej z autorami rysunków stwierdzono, że 83,3% z nich przedstawiło własną rodzinę, a 16,7% nie narysowało wcale swojej rodziny, tylko swoje ulubione zwierzęta. Może to świadczyć o braku kontaktu z rodzicami.

Agresywne zachowanie w wieku przedszkolnym to sygnał, aby właśnie dziecku w tym wieku poświęcić więcej uwagi, aby traktować go jak partnera. Agresja dziecka oznacza, że to właśnie ono ma problem i wymaga od nas pomocy. Oddziaływania wychowawcze powinny prowadzić do kształtowania osobowości w taki sposób, aby młody człowiek świadomie umiał panować nad swoją agresją. Rodzina, jako najkorzystniejsze i równocześnie najbardziej znaczące środowisko w życiu dziecka, ma ogromny wpływ na kształtowanie jego osobowości. Tutaj dziecko gromadzi społeczne doświadczenia i rozwija się emocjonalnie. Tylko prawidłowo funkcjonująca rodzina może dać dziecku pełną akceptację, widząc równocześnie jego wady. Ważnym elementem w procesie wychowania jest stosowanie wzmacnień w odpowiednich sytuacjach dotyczących zachowania dziecka. Nie można wszystkiego dziecku zabraniać i tylko karać, ani też na wszystko pozwalać i tylko nagradzać.

Aby zaradzić agresji przedszkolaka, należy okazywać mu serdeczność, dać mu poczucie bezpieczeństwa i spokoju, bez względu na formy jego zachowań. Należy rozwijać u niego umiejętności komunikowania się i współ-

pracy, uczyć rozwiązywania konfliktów i problemów bez agresywnego zachowania. Należy przekazywać umiejętności dokonywania samooceny i utrzymywania samodyscypliny, radzenia sobie z negatywnymi emocjami poprzez budowanie poczucia własnej wartości i wiary w siebie. Nigdy nie należy pozostawiać zachowań agresywnych bez reakcji i komentarza, na przejaw agresji czy złości u dzieci trzeba reagować spokojnie, starać się go stłumić, „wyciszyć”, pokazać im prawidłowe zachowanie. Należy postępować według zasady: jeśli chcesz, aby dziecko reagowało spokojnie, sam wystrzegaj się gwałtownych reakcji wobec niego i innych. Trzeba uświadomić dziecku, że uczucie złości jest częścią naszego życia, jednak wszyscy musimy nauczyć się, jak z nim walczyć, choćby przez ustalenie z dzieckiem reguł zachowań i konsekwentne przestrzeganie ich.

Media coraz częściej ukazują historie, których epilog jest tragiczny, a ich głównymi bohaterami są młodzi ludzie, a nawet dzieci, występujące w roli ofiar przemocy. Aby skutecznie zapobiegać agresji wśród dzieci (i nie tylko), trzeba przede wszystkim nie być obojętnym na zło, które nas otacza. Należy głośno, otwarcie mówić o przyczynach i skutkach takich zachowań. Wiedzą tą należy się podzielić również z rodzicami, czy to podczas zebrań, czy też przez organizowanie dla nich spotkań, warsztatów. Nie należy ich oceniać, ale trzeba uświadamiać im, jak wiele zależy od stosowanych przez nich metod wychowawczych, oraz zachęcić do rozważnego spojrzenia na zachowania swoich pociech, a przede wszystkim poświęcić im większej ilości czasu i pilniejszej uwagi. Jedną z form pozytywnego zaangażowania rodziców jest wspólne spędzanie wolnego czasu z całą rodziną, wzajemne okazywanie i rozpoznawanie swoich potrzeb oraz uczuć. Idealną sytuacją byłoby zmobilizowanie do walki z zachowaniami agresywnymi instytucji społecznych, kulturalnych oraz środków masowego przekazu, które współpracowałyby z wychowawcami w obniżaniu poziomu agresji wśród dzieci i młodzieży. Ograniczenie agresji i przemocy wśród dzieci oraz młodzieży to problem, który powinna rozwiązać także współczesna szkoła, przede wszystkim poprzez łączenie działalności dydaktycznej z funkcjami opiekuńczymi, wychowawczymi, integracyjnymi, komunikacyjnymi oraz poprzez uruchomienie różnorodnych zajęć terapeutycznych oraz pozalekcyjnych. Szczególną rolę w procesie wychowania należy nadać pozycji dziecka, zgłębiając jego istotę i miejsce w społeczeństwie. Wiele uwagi trzeba poświęcić także postawom opiekuna, wychowawcy, który ma decydujący wpływ na zmniejszenie poziomu agresji u dzieci i młodzieży. Pedagogika dostarcza wielu metod pracy mających na celu wyeliminowanie różnych form agresji.

Występowanie przemocy rodziców w stosunku do własnych dzieci ma wymiar społeczno-wychowawczy. Zjawisko to dotyczy specyficznej relacji

społecznej o wymiarze wychowawczym, występującej między dorosłymi a dziećmi. Reguły odnoszące się do tej relacji, jej poprawność, jak też pożądane formy oraz powszechnie stosowane standardy określa dana kultura i dane społeczeństwo. Gdy relacja taka charakteryzuje się nadużywaniem przez rodziców siły fizycznej bądź zaniedbaniem lub brakiem opieki nad dziećmi, społeczeństwo może z różnych powodów uznać ją za szkodliwą, niesprawiedliwą niemoralną czy niewłaściwą. Traktuje się ją wtedy w kategoriach przemocy, wykorzystywania, krzywdzenia, nadużycia lub złego wpływu na dziecko i stara się podejmować wobec tego zjawiska oraz osób dopuszczających się określonych zachowań interwencji o wieloaspektowym charakterze. Stosowanie wobec dzieci metod wychowawczych opartych na sile, włącznie z karami cielesnymi i towarzyszącym im wybuchom złości oraz agresji, jest czynnikiem zwiększającym prawdopodobieństwo zachowań agresywnych u dziecka. Jest to zgodne z zasadą, że przemoc rodzi przemoc. Dlatego w procesie socjalizacji dzieci placówka wychowawcza pełni bardzo ważną rolę. Jednym z podstawowych kierunków jej oddziaływania jest kształtowanie u dzieci społecznych postaw przyczyniających się do prawidłowego współżycia z innymi osobami.

Przedszkole wpływa na kształtowanie się różnego rodzaju form życia społecznego. Tutaj tworzą się pierwsze związki emocjonalne z innymi ludźmi, takie jak koleżeństwo i przyjaźń. W tym środowisku dzieci uczą się zasad współpracy i współżycia z innymi członkami społeczeństwa. Socjalizacja jednak nie zawsze zdąża w pożądanym kierunku. Już w przedszkolu częstym zjawiskiem jest przemoc, agresja, niechęć, jak i brak tolerancji w stosunku do innych rówieśników. Zachowania te spowodowane są różnymi czynnikami. Do ich występowania przyczynia się również postępowanie wychowawcy, który powoduje konflikty, przejawia autokratyczne skłonności, jest niesprawiedliwy i stronniczy.

Niekorzystne w procesie uspołeczniania jest faworyzowanie niektórych dzieci, stawianie im mniejszych wymagań oraz tolerowanie ich wykroczeń. Taka sytuacja wpływa destrukcyjnie na rozwój i zachowanie innych dzieci. Prowadzi do gniewu, frustracji i może być przyczyną agresji skierowanej na kolegę, który został niezasłużenie wyróżniony. Negatywne emocje mogą zostać rozładowane także w inny sposób, np. na przedmiotach materialnych (poprzez zniszczenie zabawek). Kształtowanie się niewłaściwej postawy społecznej może być również następstwem źle zorganizowanego współzawodnictwa pomiędzy dziećmi, które wywołuje niechęć i agresję dzieci słabszych wobec „lepszyc”, zdolniejszych, osiągających lepsze efekty, nie zawsze we właściwy sposób, co przyczynia się do rozwoju egoizmu, egocentryzmu.

Agresja jest poważnym problemem w przedszkolu. Dzieci uciekające się do agresywnych zachowań sprawiają poważne trudności wychowawcze, ich działanie nacechowane jest brakiem zdyscyplinowania, powodując częste naruszanie ustalonych norm i reguł postępowania w danej grupie, ale również innych norm życia społecznego. Osoby takie wywierają niekorzystny wpływ na układ stosunków społecznych w grupie, przyczyniają się do powstawania częstych konfliktów. Jedną z przyczyn powstawania przemocy wśród dzieci jest także chęć zdobycia władzy i zapewnienia sobie satysfakcjonującej pozycji w grupie rówieśniczej. Wzrost agresji młodego pokolenia spowodowany jest również tym, iż ma ono problemy z odróżnieniem dobra i zła. Dzieci mają bowiem zachwiane wzorce zachowań, a przykłady postępowania czerpią najczęściej z telewizji.

Bardzo ważne jest zainteresowanie i zaangażowanie nauczycieli pracujących w przedszkolu w rozwiązywanie problemów związanych z agresją dziecięcą. Przedszkole powinno uczyć dzieci, jak radzić sobie w sytuacjach stresowych, dając przykłady pracy w atmosferze dobrego klimatu, przy jednoczesnym sprawiedliwym traktowaniu wszystkich wychowanków. Powinno przyczyniać się do wspierania samorządności i tolerancji dla innych oraz uczyć funkcjonowania w społeczeństwie.

Jak już wspomniano, jednym ze sposobów rozpoznawania prawidłowego rozwoju dziecka oraz jego sytuacji rodzinnej jest analiza rysunku przedstawiającego jego rodzinę. Literatura psychologiczna i pedagogiczna na temat rysunków dzieci jest różnorodna. Prace dzieci są rozpatrywane jako wyrazy ich ogólnego rozwoju umysłowego, jako odzwierciedlenie ich cech osobowościowych oraz jako wyrazy zdolności twórczych, oceniane w kategoriach estetycznych. Rozpatruje się również twórczość rysunkową dzieci z perspektywy jej wartości pedagogicznych, wychowania estetycznego, kształtowania i stymulowania uczuć, wychowania społecznego.

Rysunek stał się przedmiotem szczególnego zainteresowania poprzez swoją funkcję komunikatywną, jest on przykładem „języka graficznego”, przy pomocy którego dziecko wyraża swe myśli, często zanim może to uczynić słowami. Ważne jest, aby otoczenie dziecka zrozumiało ten język i właściwie odebrało przekazywane w ten sposób treści. Rysunek dziecka wiele mówi o nim samym, jego otoczeniu, jego rodzinie, najbliższych i rówieśnikach. Umiejętność odczytywania komunikatów, jakie przekazują rysunki dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, może przyczynić się do odpowiedzi na wiele pytań i zagadek, jakie kryją w sobie „młodzi ludzie”, lub do zrozumienia tego, co chcą nam w ten sposób przekazać.

Pedagog powinien dobrze znać i rozumieć dzieci, mieć z nimi przyjazny kontakt, szanować ich indywidualność, wzbudzać ich zaufanie i być szczerym w postępowaniu. Powinien on także znać psychologiczne pod-

4. Agresywne zachowania dzieci w wieku przedszkolnym wynikiem uwarunkowań rodzinnych

stawy twórczości plastycznej dziecka i dać mu możliwość plastycznego wyrażania się. Znajomość zagadnień związanych z psychologią dziecięcej twórczości pomaga zrozumieć zachowanie dziecka, ujrzeć i zaspokoić jego potrzeby, kształtować jego postawy oraz rozwijać motywację i całą sferę emocjonalno-uczuciową.

5. Człowiek w kryzysie psychicznym i kryzys w organizacjach – czy możliwe są formy wsparcia?

Kryzys psychiczny (emocjonalny) opisywany jest jako ostre, przewlekłe lub incydentalne (przejściowe) doświadczenie zakłócenia równowagi psychicznej. Może być ono spowodowane utratą poczucia sensu życia, systemu wartości, koncepcji własnej osoby lub być skutkiem konfrontacji z zaskakującą sytuacją bądź wydarzeniem krytycznym¹. Pojęcie kryzysu psychicznego wprowadził Erich Lindemann². Psychologia kliniczna i psychiatria operują tym pojęciem zarówno w kontekście zjawisk adaptacyjnych organizmu i normalnej jego reakcji na niecodzienne doświadczenie, jak i stresu emocjonalnego dezintegrującego funkcje psychiczne, wymagającego wzmożonej mobilizacji mechanizmów obronnych³. Caplan oraz Carkhuff i Berenson⁴ wskazywali na różnorodne aspekty stanu kryzysu i pisali m.in., że kryzysy mają miejsce, gdyż ludzie nie znają żadnych reakcji, za pomocą których mogliby poradzić sobie z trudną sytuacją. Nieco inne stanowisko zaprezentowali Belkin⁵, Brammer⁶ oraz Gilliland i James⁷, którym bliższe

¹ H. Sęk, *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2000, s. 486–490.

² E. Lindemann, *Symptomatology and management of acute grief*, „American Journal of Psychiatry” 1944, Vol. 101, s. 141–148.

³ G. Caplan, *Principles of Preventive Psychiatry*, Basic Books, New York 1964.

⁴ R. Carkhuff, B. Berenson, *Beyond counseling and therapy*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1967.

⁵ G.S. Belkin, *Introduction to counseling*, 2nd edition, William C. Brown, Dubuque, IA, 1984.

⁶ L.M. Brammer, *The helping relationship: Process and skills*, 3rd ed., Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York 1985.

⁷ B.E. Gilliland, R.K. James, *Crisis intervention strategies*, 2nd ed., Brooks/Cole Pub. Co., Pacific Grove 1993.

było spojrzenie na osobę doświadczającą kryzysu psychicznego z punktu widzenia jej uczuć, takich jak strach lub szok. Według Gillilanda i Jamesa „kryzys jest pewnym sposobem spostrzegania jakiegoś zdarzenia lub sytuacji jako niemożliwej do wytrzymania trudności, która przekracza zasoby i mechanizmy radzenia sobie osoby”⁸.

Zespół specjalistów pochodzących z różnych krajów Europy opracował podręcznik promocji zdrowia psychicznego⁹. Autorzy podają m.in. przykłady czynników ochronnych i ryzyka dla zdrowia psychicznego, odnosząc je do poziomów: indywidualnego, interakcji społecznych, struktury i zasobów społecznych oraz czynników kulturowych. Na poziomie indywidualnym do czynników ochronnych zaliczają: pozytywne postrzeganie samego siebie, umiejętność radzenia sobie, więź z rodziną, umiejętności społeczne, dobre zdrowie fizyczne. Na poziomie interakcji społecznych za czynniki ochronne uważa się natomiast: pozytywne przywiązanie, wspierającą rodzinę/rodziców, umiejętności komunikacyjne i wspierające więzi społeczne, a na poziomie struktury i zasobów społecznych: bezpieczne sąsiedztwo, zasobne środowisko, bezpieczeństwo ekonomiczne, zatrudnienie i pozytywne doświadczenia szkolne. Autorzy podręcznika precyzują także następujące czynniki ochronne na poziomie kulturowym: akceptacja kulturowej różnorodności, wysiłki w zakresie asymilacji przedstawicieli różnych kultur i tolerancja różnorodności¹⁰.

Autorzy podręcznika podkreślają jednak, powołując się na Hupperta, że same pozytywne odczucia nie są wystarczające, by zapewnić dobre zdrowie psychiczne¹¹. Trzeba zatem dysponować też określonymi umiejętnościami (jak np. umiejętność radzenia sobie z stresującymi wydarzeniami w życiu). „Celem promocji zdrowia psychicznego jest osiągnięcie pozytywnego zdrowia psychicznego i doskonalenie jakości życia człowieka poprzez skupianie się na modyfikowalnych determinantach tego zdrowia, tj. tych, które da się poprawić na lepsze”¹². Przy wsparciu licznych badań naukowych, identyfikowane są także listy istotnych czynników obecnych w środowisku, sprzyjających zdrowemu rozwojowi dzieci i młodzieży, a także chroniących przed różnymi zachowaniami ryzykownymi i zaburzeniami¹³. Za

⁸ Tamże, s. 322

⁹ *Podręcznik zdrowia psychicznego*, MPH Hands Consortium, <http://promocjazdrowiawpracy.pl/wp-content/uploads/2014/01/Promocja-zdrowia-psychicznego-podręcznik.pdf> (dostęp: 20.11.2017).

¹⁰ Tamże, s. 14.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 15.

¹³ J. Szymańska, *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*, ORE, Warszawa 2014.

kluczowe uważa się sześć czynników, które koniecznie należy uwzględnić przy tworzeniu szkolnych programów wychowawczych i profilaktycznych: 1) poczucie przynależności (więź ze szkołą), 2) pozytywny klimat szkoły (zwłaszcza dobre relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami oraz między uczniami, przyjazna wspierająca atmosfera), 3) prospołecznie nastawiona grupa rówieśnicza, 4) wymaganie od uczniów odpowiedzialności i udzielania sobie wzajemnej pomocy, 5) okazje do przeżycia sukcesu i rozpoznawania własnych osiągnięć, 6) zdecydowana niezgoda szkoły na przemoc¹⁴.

W oparciu o doświadczenia edukacyjne i doniesienia z badań Joanna Szymańska akcentuje fakt, że promocja zdrowia psychicznego i profilaktyka zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży są często traktowane zbyt wąsko i nie są prowadzone holistycznie. Takie globalne, zintegrowane podejście prezentuje np. Whole School Approach. W 2005 roku zostało ono przyjęte przez UNICEF jako obowiązujące i zalecane do realizacji, a podobne stanowisko zajęła Komisja Europejska. Whole School Approach zakłada stałe podnoszenie kompetencji wszystkich osób zaangażowanych w proces tworzenia zdrowej i bezpiecznej szkoły. Szymańska przywołuje też dla przykładu MindMatters – innowacyjny australijski narodowy program promocji zdrowia psychicznego, który wyznacza ramy dla działań w tym obszarze i który jest modelem ochrony zdrowia psychicznego Światowej Organizacji Zdrowia¹⁵. Zgodnie z tym modelem działania na poziomie pierwszym są kierowane do całego środowiska szkolnego i powinna być w nie zaangażowana cała szkolna społeczność. Działania na poziomie drugim obejmują część programu nauczania oraz dodatkowe propozycje edukacyjne angażujące wszystkich nauczycieli i uczniów. Działania na poziomie trzecim są adresowane do uczniów, którzy z powodu posiadanych deficytów lub trudnej sytuacji życiowej potrzebują dodatkowej pomocy w szkole. Działania na poziomie czwartym dotyczą uczniów z poważniejszymi problemami zdrowotnymi, wymagających specjalistycznej interwencji. Co szczególnie ważne, leczenie nie należy do zadań szkoły, ta jednak powinna zabiegać o skierowanie ucznia z podejrzeniem zaburzeń psychicznych do specjalistów i wspierać proces jego ponownej adaptacji po powrocie z leczenia¹⁶.

Grażyna Piechota rozpatruje sytuacje kryzysowe w kontekście komunikowania na poziomie organizacji (np. szkoły). Autorka ta przytacza różnorodne definicje i klasyfikacje sytuacji kryzysowych w organizacjach¹⁷. Szczególnie akcentuje definicję podaną przez Andrzeja Stefanowicza – ze

¹⁴ Tamże, s. 8.

¹⁵ Tamże, s. 11.

¹⁶ Tamże, s. 12.

¹⁷ G. Piechota, *Szkoła w kryzysie versus media*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.

względu na to, że autor ten zwraca uwagę na szczególny aspekt skutków wystąpienia sytuacji kryzysowej, mianowicie na utratę kontroli nad przebiegiem zdarzenia i zarządzanie kryzysem. W kontekście sytuacji szkolnych można mówić o kryzysach zewnętrznych (zaistniałych poza organizacją, np. wypadek uczniów w drodze na wycieczkę, niewłaściwe zachowanie nauczyciela lub ucznia poza szkołą) i wewnętrznych (wewnątrz organizacji, np. problem z dystrybucją narkotyków na terenie szkoły, konflikt między nauczycielami)¹⁸. Coraz częściej jako przyczynę wywoływania kryzysów wyróżnia się też prowokacje uczniowskie dokonywane za pośrednictwem internetu. Rozpatrując przyczyny kryzysów szkolnych, wskazuje się najczęściej na błędy w komunikacji, unikanie otwartości w mówieniu o problemach, brak zaangażowania w dialog i niechęć do bezpośrednich spotkań¹⁹. Ponadto do przyczyn kryzysów w praktyce Piechota zalicza występujące w szkole: agresję, segregację, narkotyki i alkohol oraz brak komunikacji międzykulturowej. Autorka zwraca uwagę na takie zależności, jak m.in. między poziomem agresji w klasie szkolnej a sposobem prowadzenia lekcji przez nauczyciela, reakcjami nauczycieli na zachowanie uczniów oraz sytuacją domową uczniów. Dzieci uczą się agresji poprzez obserwację i naśladowanie, a więc sposób wychowania ma wpływ na poziom agresji²⁰.

Piechota powołuje się na artykuł Renaty Kim w „Dzienniku”, który dotyczył czynników segregacji i w efekcie wykluczenia uczniów np. ze względu na status finansowy i zawodowy rodziców, umiejętności i predyspozycje uczniów czy dostępność do określonych dóbr²¹. W artykule Kim znajdujemy tezę, że problem segregacji nie zawsze wynika z polityki przyjętej przez dyrektora szkoły, ale również z nacisków rodziców na dyrekcję, aby dokonać wykluczenia uczniów, którzy odbiegają od średnich, przyjętych norm. Tymczasem pojęcia takie jak „norma”, „dewiacja”, „patologia”, „zaburzenie” są same w sobie relatywne, zależne od uznawanych w danym społeczeństwie w określonym czasie norm i wartości²².

Za czynnik powodujący niedostosowanie społecznego młodzieży uważany jest również konsumpcjonizm. Krzysztof Gogacz pisze: „Nastawieni na masową konsumpcję, w pogoni za pieniądzem, zatraciliśmy instynkt kontroli wewnętrznej, odrzucając dotychczasowy system wartości i normy regulujące życie społeczne. W obliczu przemian i braku świadomości nie

¹⁸ Tamże, s. 14.

¹⁹ R. Rostek, *Jak unikać błędów w komunikowaniu zmian*, <http://www.proto.pl/artykuly/jak-uniknac-bledow-w-komunikowaniu-zmian>.

²⁰ G. Piechota, *Szkoła w kryzysie versus media...*, s. 74.

²¹ Tamże, s. 80.

²² W. Skrzyński, *Wybrane zagadnienia psychologii klinicznej*, https://pedagogium.pl/dokumenty/materialy/Materialy_Skrzynski.pdf (dostęp 2.05.2017).

dostrzegamy zagrożeń dla siebie, naszych dzieci, wierząc, że nowy system demokratyczny uchroni nas od współczesnych problemów społecznych²³.

Niedostosowanie społeczne jest obecnie kluczowym problemem wychowania. Za osoby nieprzystosowane społecznie uważa się te z zespołem skumulowanych objawów, które wchodzi w otwarty konflikt z normami (obyczajowymi, moralnymi, społecznymi)²⁴. U osób takich pojawiają się trudności w zakresie racjonalnego wykorzystywania czasu wolnego, kształtowania obrazu samego siebie i podejmowania interakcji społecznych²⁵. Beata Ciupińska za podstawowe uwarunkowania zachowań problemowych młodzieży uważa: stres, presję rówieśniczą, braki w zakresie umiejętności porozumiewania się, rozwiązywania problemów, adekwatnej samooceny i realizowania roli ucznia. Natomiast do znaczących czynników takich zachowań zalicza: zaburzone więzi między rodzicami a dziećmi, wysoki poziom konfliktów w rodzinie, zaburzenia w pełnieniu roli matki lub ojca, niejasny system wymagań stawianych dziecku, brak dyscypliny lub nadmiernie surowa dyscyplina i kontrola, niekonsekwencję w wychowaniu, tolerancję rodziców wobec ryzykownych zachowań dzieci i nieprawidłowe wzorce zachowań rodziców²⁶.

W oparciu o koncepcje psychologiczne utworzono następujące modele zdrowia psychicznego: realistyczno-adaptacyjny i postulatyczny. Pierwszy obejmuje teorie przystosowania, homeostazy i regulacji. Postulatyczny zaś wskazuje na różnorodne modele idealnej osobowości, na wzorzec, do którego człowiek powinien dążyć (koncepcje samorealizacji, urzeczywistnienia ludzkich możliwości i potrzeb, realizacji wartości).

Z badań empirycznych i licznych obserwacji praktyki psychologicznej wynika jednoznacznie, że dominują adaptacyjne modele zdrowia uwzględniające te właściwości, które pozwalają na adekwatne przystosowanie się do środowiska i radzenia sobie w aktualnych warunkach życia. Wyróżnia się tu przede wszystkim model człowieka kompetentnego, zaradnego. Z drugiej zaś strony okazuje się, iż w potocznym rozumieniu zdrowia psychicznego istotne znaczenie ma ceniony, uznawany przez jednostkę system wartości.

²³ K. Gogacz, *Konsumpcjonizm determinantem niedostosowania społecznego młodzieży*, [w:] *Wielowymiarowość resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, red. S. Bębas, K. Jagielska, R. Kozioł, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2015, s. 97–108.

²⁴ B. Hołyst, *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1991, s. 113.

²⁵ B. Ciupińska, *Wpływ zaburzeń i dysharmonii rozwojowych na konstruktywny udział w życiu społecznym wychowanków placówek resocjalizacyjnych*, [w:] *Wielowymiarowość resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie...*, s. 31–40.

²⁶ Tamże, s. 37.

5. Człowiek w kryzysie psychicznym i kryzys w organizacjach –
czy możliwe są formy wsparcia?

Człowiek z jednej strony przejmuje pewne wzorce normalności z otoczenia, z tradycji kulturowych, ale z drugiej strony jest on zdolny do tworzenia własnej, indywidualnej koncepcji w oparciu m.in. wybory o dokonywane spośród wielu propozycji i możliwości²⁷. Ta indywidualna koncepcja normalności jest pewnym ostatecznym wzorcem, który funkcjonuje w praktyce u każdej osoby i w każdym ludzkim spotkaniu. Takie indywidualne podejścia, dwa różne systemy ocen, z jednej strony potrzebującego pomocy, z drugiej zaś usiłującego jej udzielić terapeuty, stykają się również w procesie terapeutycznym.

²⁷ H. Sęk, *Spółeczna psychologia kliniczna...*

Część 2

Zachowania ryzykowne
i problemy behawioralne młodzieży –
implikacje społeczno-edukacyjne

1. Zachowania ryzykowne

Zachowania ryzykowne można zdefiniować jako takie, które będąc zachowaniami antynormatywnymi oraz pozostającymi w opozycji do porządku społecznego i prawnego, stanowią jednocześnie zagrożenie dla zdrowia i rozwoju jednostki (społeczeństwa)¹. Terminy równoważne to: zachowania dysfunkcyjne, dysfunkcjonalne lub problemowe².

W potocznym rozumieniu ryzyko kojarzone jest z niebezpieczeństwem, zagrożeniem, czymś, co może spowodować stratę lub przeszkodzić w osiągnięciu celu – ryzykuje ten, kto podjął się niebezpiecznego i trudnego zadania, w którym ma bardzo dużo do stracenia, a jednocześnie może uzyskać wartości niemożliwe do osiągnięcia w inny sposób³. Artur Bartkiewicz, w artykule zamieszczonym w dzienniku „Rzeczpospolita”, nazywa współczesnych nastolatków pokoleniem miłośników wyzwań ekstremalnych (fot. 3). W tekście odnajdujemy przykłady zachowań młodzieży, które mają zapewnić im przynajmniej chwilową sławę (np. 22 pushup challenge, zjedzenie łyżki cynamonu, wylanie na głowę wiadra lodowatej wody itp.)

Ryszard Studencki określa ryzyko jako skutek zagrożenia, prawdopodobieństwo straty, stan niepewności, jak również cechę zachowań pośrednio autodestrukcyjnych⁴. Tomasz Zaleśkiewicz wymienia ryzyko

¹ K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.

² J. Szymańska, *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole...*

³ P.A. Baran, *Temperament i optymizm a skłonność do ryzyka u pilotów i kierowców zawodowych*, „Studia Psychologica” 2011, nr 11 (2), s. 20.

⁴ R. Studencki, *Ryzyko i ryzykowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.



Wielka lawata, cel charytatywny. 2 tys. studentów w Bostonie bije rekord liczby uczestników ice bucket challenge (wrzesień 2014 r.)

POKOŁENIE MIŁOŚNIKÓW WYZWAŃ EKSTREMALNYCH

ARTUR BARTKIEWICZ

Zjedzenie łyżki cynamonu, pokazanie całemu światu swoich piersi czy samopodpalenie – nic nie powstrzyma nastoletnich internautów w drodze do chwłowej sławy.

tej sprawie

owym wyzwaniu się Polscy challenge'ci chodzą o to, na głowę (lub bro) lodowatą pochwalę się nowa roka na tui. Komentarz: Dziś wyzwanie to: zakaż Woj. w in. George W. postawili waja sobie na głowie (czyli

enie uwagi na problem chorych na zwardnienie zanikowe boczne (ALS) – nieuleczalną chorobę układu nerwowego. Nominowani do udziału w zabawie mogli albo wylać sobie na głowę wodę, albo wspomóc jedną z fundacji zajmujących się pomocą osobom chorym na ALS (z tej drugiej możliwości skorzystał np. Donald Tusk). Akcja przyniosła wymierny efekt – amerykańska ALS Association otrzymała od jej uczestników ponad 100 milionów dolarów. Ice bucket challenge próbowano powtarzać w kolejnych latach – z jawnym sukcesem – ale takimi popularności jak latem 2014 roku nie udało się już potem uzyskać.

W polowie 2016 roku popularność zdobyło w Polsce tzw. 21 pushup challenge

– i nominowanie do tej zabawy kolejnej osoby – w celu zwrócenia uwagi na los żołnierzy weteranów. Pomysłodawca miał być amerykański weteran, który chciał w ten sposób wyrazić szacunek i wdzięczność żołnierzom za ich służbę. Kiedy jednak akcja stała się na moment zjawiskiem powszechnym, jej główną intencją było zwrócenie uwagi na problem samobójstw popełnianych przez byłych żołnierzy. W Polsce pompki przed internetowymi kamerami robiły głównie osoby związane z armią.

Kolejnym internetowym wyzwaniem było pozbowanie jakiejś plebsowej ideologii, tzw. manequin challenge. Grupa osób stała w bezruchu (jak manekini) w lokacji charakterystycznej

przez telefon etc.) – a w tym czasie nagrywał taką scenę, poruszając kci „ludzkich manekinów”. Dou rządzanego nagrania dodawano muzykę i film trafiał do sieci. Interesem stało się m.in. nagrane w Realu Madryt. Swój wariant ma challenge przygotowała nasza Clinton wraz ze swoim wstąpcą, jako manekin wystąpił Michelle Obama.

Na razie brzmi niewinnie! tylko wierzchołek góry lodowej. Czas spojrzeć na to, co kryje się

Niewinnym wyzwaniem potym przez celebrytów towar wam cała gama wyzwań, która

Fot. 3. Artur Bartkiewicz, *Pokolenie miłośników wyzwań ekstremalnych* – artykuł w „Rzeczpospolitej” z 5.02.2017

instrumentalne (środek do osiągnięcia celu lub uniknięcia straty) i ryzyko stymulujące (źródło doświadczania pozytywnych emocji)⁵. Psychologia różnic indywidualnych wskazuje, że zachowania ryzykowne mogą wynikać z konieczności dostarczania sobie stymulacji⁶. Jest to ważny element teorii poszukiwania wrażeń Zuckermana. Według niej poszukiwacze wrażeń

⁵ T. Zaleskiewicz, *Ryzyko jako konieczność i ryzyko jako przyjemność. Teoria i jej empiryczna weryfikacja*, [w:] *Psychologia zachowań ryzykownych: koncepcje, badania, praktyka*, red. M. Goszczyńska, R. Studenski, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2006, s. 19–45.

⁶ J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

podejmują ryzykowne zachowania dla przyjemności lub zabawy⁷. Tyszka i Zeleśkiewicz wymienili pewne indywidualne właściwości, które wpływają na zachowanie się człowieka w sytuacji ryzyka i niepewności. Są to m.in. motywacja osiągnięć, poczucie umiejscowienia kontroli oraz potrzeba stymulacji⁸. Natomiast Weber, Blais i Betz określiły pięć różnych dziedzin podejmowania ryzyka i dobrały do nich kategorie zachowań (hipotetycznych). Dziedziny te obejmowały zachowania dotyczące: 1) zdrowia i bezpieczeństwa, 2) finansów (inwestowania i hazardu), 3) etyki, 4) sytuacji społecznych i 5) rekreacji⁹.

Podłoża skłonności do ryzyka można upatrywać w uwarunkowaniach biologicznych, jak cechy temperamentu jednostki, a głównie w jej poziomie reaktywności, który wiąże się z wielkością zapotrzebowania na stymulację¹⁰. Uwarunkowania biologiczne ryzyka to również wrażliwość emocjonalna i sensoryczna ludzi, decydująca o sposobie postrzegania sytuacji i wyborze strategii działania. Według Strelau'a u podstaw reaktywności i działania leży mechanizm fizjologiczny wzmacniania lub tłumienia stymulacji, w związku z tym ten sam bodziec wywołuje różny poziom pobudzenia u różnych osób¹¹. Skłonności do ryzyka nie można jednak rozpatrywać w oderwaniu od czynników zewnętrznych, jak np. korzyści płynących z podjęcia ryzyka i innych. Baran wskazuje na wyniki badań Shapiry z 1994 ujawniające złożoność problematyki dotyczącej skłonności do ryzyka i podaje, że człowiek może przejawiać zachowania ryzykowne w jednej sferze (np. finanse), a jednocześnie nie przejawiać ich w innej (np. zdrowie)¹². Baran przytacza również przykłady tzw. nierealistycznego optymizmu – bagatelizowania zagrożeń i przeceniania prawdopodobieństwa wystąpienia pozytywnych skutków zdarzeń, co może mieć też wartość adaptacyjną, gdy poczucie zagrożenia przekracza dopuszczalny próg tolerancji¹³.

⁷ M. Zukerman, *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*, Cambridge University Press, New York 1994.

⁸ T. Tyszka, T. Zeleśkiewicz, *Racjonalność decyzji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.

⁹ E.U. Weber, A.R. Blais, N.E. Betz, *A domain-specific risk-attitude scale: Measuring risk perceptions and risk behaviors*, „Journal of Behavioral Decision Making” 2002, Vol. 15, s. 263–290.

¹⁰ P.A. Baran, *Temperament i optymizm a skłonność do ryzyka u pilotów i kierowców zawodowych...*, s. 22.

¹¹ J. Strelau, *Koncepcja temperamentu jako poziomu energetycznego i charakterystyki czasowej zachowania*, [w:] *Rola cech temperamentalnych w działaniu*, red. J. Strelau, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław 1974, s. 101–116.

¹² P.A. Baran, *Temperament i optymizm*, za Shapira Z., *Risk taking: a managerial perspectives*, Russell Sage Foundation, New York 2004.

¹³ P.A. Baran, *Temperament i optymizm a skłonność do ryzyka u pilotów i kierowców zawodowych...*, s. 22–23.

Krokosz i Lipowski dokonali przeglądu piśmiennictwa naukowego dotyczącego tematyki psychologicznych uwarunkowań oraz motywów obserwowanych u osób angażujących się w sporty ekstremalne¹⁴. Próbuąc zdefiniować pojęcie sportu ekstremalnego, autorzy ci powołują się na poglądy Mynarskiego i Veltze'a, Breivika oraz Muszkiety i Gembiak. Wymienieni badacze definiują sporty ekstremalne jako dyscypliny, dla których wspólną cechą jest ryzyko utraty zdrowia lub życia, skrajnie intensywny charakter wysiłku fizycznego, jak też przygodowy charakter podejmowanych działań¹⁵. Zaznaczają, że „uczestnictwo w nich wiąże się z pokonywaniem skrajnych trudności zewnętrznych, ograniczeń psychicznych i związanych z tym emocji”¹⁶. Krokosz i Lipowski podają rodzaje sportów ekstremalnych:

- sporty lądowe: BMX, skateboarding, rajdy off-road, enduro, downhill, parkour, różne formy wspinaczki, w tym alpinizm i himalaizm,
- sporty wodne: kitesurfing, free diving, wodne sporty motorowe, rafting,
- powietrzne sporty ekstremalne: skoki spadochronowe, BASE jumping, bungee jumping, paralotniarstwo czy skoki i loty narciarskie¹⁷.

Jednocześnie autorzy ci podkreślają, że liczba sportów ekstremalnych wciąż rośnie i będzie wzrastać w związku z rosnącą modą na ryzykowne aktywności¹⁸ i charakterystyczne dla czasów ponowoczesnych skondensowanie w jednym doświadczeniu maksymalnej liczby bodźców czy emocji, które prowadzi do uzależniania od przebywania w stanie ekstazy, kosztem zagrożenia zdrowia i życia¹⁹. Reklamy często promują różnorodne typy aktywności poprzez skojarzenie ich z produktami spożywczymi, których spożywanie ma gwarantować duże dawki adrenaliny i energii.

¹⁴ www.wss.lodz.pl/ojs/index.php/tipwfis/article/view/28/28 (dostęp: 1.02.2016).

¹⁵ W. Mynarski, P. Veltze, *Ekstremalne formy aktywności ruchowej – aspekty terminologiczne, motywy podejmowania i klasyfikacje*, [w:] *Teoretyczne i empiryczne zagadnienia rekreacji i turystyki*, red. W. Mynarski, Wydawnictwo AWF, Katowice 2008, s. 139–157; G. Breivik, *Trends in adventure sports in a post-modern society*, „Sport in Society” 2010, Vol. 13 (2), s. 260–273; R. Muszkieta, M. Gembiak, *Uwarunkowania i motywy uprawiania sportów ekstremalnych*, [w:] *Edukacja poprzez sport*, red. Z. Dziubiński, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2004, s. 477–488.

¹⁶ R. Muszkieta, M. Gembiak, *Uwarunkowania i motywy uprawiania sportów ekstremalnych...*

¹⁷ www.wss.lodz.pl/ojs/index.php/tipwfis/article/view/28/28 (dostęp: 1.02.2016), s. 23–24.

¹⁸ W. Petryński, *Jeszcze raz o tak zwanych sportach ekstremalnych*, „Sport Wyczynowy” 2006, nr 3–4 (495–496) s. 104–110.

¹⁹ A. Pawłucki, *Turysta ekstremalny: między indoktrynowanym ryzykiem a bezpiecznym sensem*, [w:] *Edukacja poprzez sport...*, s. 313–328.

Próbuje się dociekać, jakie są uwarunkowania biologiczne i osobowościowe sprzyjające podejmowaniu aktywności zaliczanych do ekstremalnych. Rozważania te ponownie odsyłają nas do badań nad temperamentem zdeterminowanym przez neurochemiczne mechanizmy wrodzone, uwarunkowaniami genetycznymi i do teorii poszukiwania doznań Zuckermana. W badaniach tych wielokrotnie powtarzają się między innymi konkluzje o wyższym poziomie zapotrzebowania na stymulację sportowców ekstremalnych od tych, którzy angażują się w inne dyscypliny sportu lub osób całkiem nieaktywnych fizycznie.

Krokosz i Lipowski poruszyli również zagadnienie motywacji uczestnictwa w sportach ekstremalnych i wymienili za wybranymi badaczami cele mistrzowskie (nakierowane na polepszanie własnych możliwości i nieustający proces samodoskonalenia)²⁰ i cele wynikowe (wiążące się z poszukiwaniem uznania, nagród czy zwyciężaniem we współzawodnictwie)²¹. Wymienieni autorzy przytaczają za Winiarskim interesującą typologię motywacji. Zgodnie z nią można mówić o następujących typach motywacji do podejmowania aktywności zaliczanych do sportów ekstremalnych:

- aktywnościowo-hedonistycznym (zaspokojenie biologicznej potrzeby ruchu),
- relaksowo-katarktycznym (oderwanie się od codziennej rutyny oraz odreagowanie codziennego stresu),
- zdrowotno-higienicznym (poprawa lub utrzymanie stanu zdrowia i sprawności fizycznej, dbanie o sylwetkę i urodę),
- społeczno-towarzyskim (zaspokajanie potrzeby zdobywania nowych znajomości),
- „poszukiwaczu przygód” (chodzi o poczucie ryzyka oraz zmaganie się z trudnościami związanymi z siłami natury i własnymi ograniczeniami),
- ambicjonalnym (realizowanie potrzeby rywalizacji i uznania społecznego),
- poznawczo-edukacyjnym (uczenie się czegoś nowego lub samodoskonalenie)²².

Mówi się też o typach pośrednich, mieszanych oraz przypadkach, które mogą doprowadzić do uzależnienia od ekstremalnej aktywności fizycznej. Ponadto, oprócz typowych motywów podwyższania poziomu adrenaliny,

²⁰ M.in.: E. Deci, R. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York 1985.

²¹ J. Blecharz, *Motywacja jako podstawa sukcesu w sporcie*, [w:] *Psychologia w treningu dzieci i młodzieży*, red. M. Krawczyński, D. Nowicki, COS, Warszawa 2004, s. 59-72.

²² R. Winiarski, *Motywacja aktywności rekreacyjnej człowieka*, AWF, Kraków 1991.

zwraca się też uwagę na poszukiwanie przez badanych sportowców wolności od ograniczeń codziennego życia, wolności pojmowanej jako swoboda niczym nie ograniczonego ruchu, wolności rozumianej jako rodzaj „puszczenia hamulców”, uwolnienia się od strachu, a także wolności rozumianej jako bycie w zgodzie z samym sobą oraz wolności wyboru i odpowiedzialności za wybór²³.

Wielu ludziom ekstremalne doznania potrzebne są jak powietrze. Naukowcy mówią, że to nasz ewolucyjny spadek po praprzodkach. W sytuacji gwałtownego napięcia i zagrożenia organizm człowieka wyzwala wiele nieoczekiwanych reakcji. Dzięki nim nasi polujący przodkowie ratowali życie. W obecnych czasach w pogoni za adrenaliną jesteśmy gotowi wspinać się, skakać z ogromnych wysokości i pokonywać naturalne ograniczenia organizmu. Nagrodą za pokonanie strachu jest euforia i doznanie wyjątkowego rodzaju szczęścia²⁴ (fot. 4).



Fot. 4. W obecnych czasach w pogoni za adrenaliną jesteśmy gotowi na wiele ekstremalnych zachowań (źródło: http://otworzsiena.pl/artykul/miejski-weekend-z-duza-dawka-adrenaliny?utm_source=wp&utm_medium=tile&utm_campaign=editorial)

²³ www.wss.lodz.pl/ojs/index.php/tipwfis/article/view/28/28 (dostęp: 1.02.2016), s. 31, za E. Brymer, R. Schweitzer, *The search for freedom in extreme sports: A phenomenological exploration*, „Psychology of Sport & Exercise” 2013, Vol. 14(6), s. 865–873.

²⁴ http://otworzsiena.pl/artykul/miejski-weekend-z-duza-dawka-adrenaliny?utm_source=wp&utm_medium=tile&utm_campaign=editorial (dostęp: 23.08.2017).

Adrenalina (inna nazwa: epinefryna) to organiczny związek chemiczny, jeden z hormonów zwierzęcych i ludzkich oraz neuroprzekaźników (neurotransmitterów) katecholaminowych wytwarzanych przez gruczoły wydzielania wewnętrznego (gruczoły dokrewne) wywodzące się z grzebienia nerwowego (rdzeń nadnerczy, ciała przyzwojowe, komórki C tarczycy). Jest wydzielana na zakończeniach włókien współczulnego układu nerwowego.

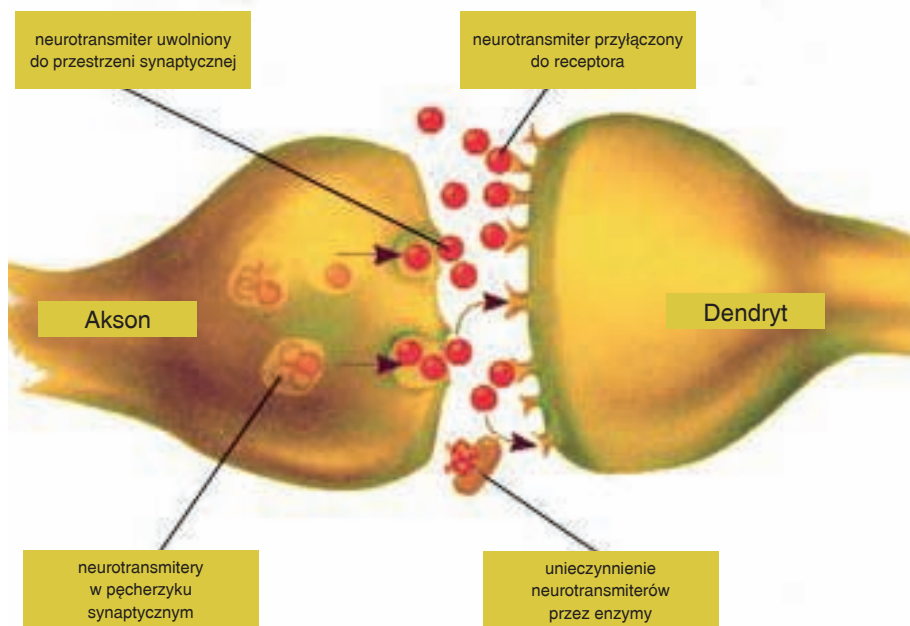
Działanie adrenaliny opisuje się potocznym, angielskim określeniem „3xF”: *fright* (strach), *fight* (walka), *flight* (ucieczka). Coraz więcej młodych osób deklaruje uzależnienie od adrenaliny i podejmuje aktywność na granicy ryzyka: skoki na bungee, wspinaczka wysokogórska, praca na wysokościach, sporty ekstremalne i inne. Poczucie zagrożenia wyzwala w ich organizmie poczucie euforii i zadowolenia z pokonanego strachu.

Prof. Jerzy Vetulani uważa, że im częściej się stymulujemy, tym trudniej uzyskać przyjemność. W skrajnym przypadku może to doprowadzić do anhedonii, czyli całkowitej niemożności odczuwania szczęścia²⁵. Wśród chemicznych stymulantów różnego pochodzenia wymienia się m.in. amfetaminę, kokainę i efedrynę. Substancje te silnie pobudzają wydzielanie w mózgu dopaminy odpowiedzialnej za ekscytację i przyjemność, a także zwiększają przetwarzanie informacji i możliwość uczenia się. Aktywują układ czuwania, zmniejszają uczucie zmęczenia i senności. Vetulani wskazuje na fatalne konsekwencje przewlekłego zażywania wysokich dawek stymulantów. Na zdjęciach mózgu ludzi zażywających pochodne amfetaminy można zaobserwować zmiany w układzie limbicznym zachodzące pod wpływem przyjmowania substancji psychoaktywnej. Zmiany w mózgu, będące następstwem przyjmowania tych substancji, są nieodwracalne – stymulacja mózgu poprzez nadmierne wydzielanie dopaminy prowadzi do degeneracji neuronów dopaminowych. W konsekwencji powstają deficyty dopaminowe.

Tymczasem ten neurotransmitter – dopamina – odpowiada za samopoczucie, energię i motywację do działania. Dopamina jest wytwarzana i uwalniana przez komórki nerwowe w mózgu i rdzeniu kręgowym. W układzie pozapiramidowym jej rolą jest stymulacja ruchu, napięcie mięśni i koordynacja ruchowa, zaś jej niedobór ma związek z chorobą Parkinsona. W układzie limbicznym dopamina reguluje zachowania emocjonalne, w podwzgórzu reguluje wydzielanie hormonów. Trzeba też dodać, że większość substancji uzależniających (np. kokaina) działa właśnie poprzez

²⁵ Jerzy Vetulani: *Coraz trudniej uzyskać przyjemność z życia*, wywiad przepr. J. Ziemiacki, http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,16472667,Niebezpieczne_sztuczne_raje___rozmowa_z_Jerzym_Vetulanim.html?disableRedirects=true (dostęp: 26.01.2016).

stymulację wydzielania dopaminy w mózgu. Głód narkotykowy pojawia się, gdy obniża się poziom dopaminy. Działanie neurotransmitterów jest stosunkowo krótkie, ponieważ są szybko unieczynniane przez enzymy (m.in. monoaminooksydazę – MAO, metylotransferazę katecholaminową – COMT) (ryc. 3). Doktor Nora Volkow z amerykańskiego National Institute on Drug Abuse opublikowała wyniki badań prowadzonych na osobach nadużywających kokainy, heroiny i alkoholu. Okazało się, że w porównaniu do osób zdrowych, pacjenci ci mieli mniej receptorów dla dopaminy²⁶.



Rys. 3. Synapsa akso-dendrytyczna. Neurotransmitery są substancjami uwalnianymi pod wpływem bodźców z zakończeń neuronów poprzez błonę presynaptyczną do przestrzeni synaptycznej (przestrzeni pomiędzy kolbkami synaptycznymi), prowadząc do zmiany elektrycznych właściwości błony postsynaptycznej i przepływu prądu (jonów) oraz pobudzenia neuronu postsynaptycznego (na podstawie: <http://chiropracticplusmt.com/functional-medicine/neurotransmitter-testing.html>; dostęp: 10.09.2016)

Można zadać pytanie, czy skłonność do ryzyka i uzależnienia od stymulantów jest uwarunkowana biologicznie czy środowiskowo? Tadeusz Tyszka i Artur Domurat, wychodząc od przesłanki, że w teorii decyzji zakłada się indywidualny stosunek decydenta do ryzyka, stawiają również pytanie, czy stosunek do ryzyka u tej samej osoby jest taki sam czy różny

²⁶ <https://www.drugabuse.gov/about-nida/directors-page> (dostęp: 10.09.2016).

w rozmaitych sferach życia. Autorzy ci prezentują badania, które pokazują, że stosunek ten jest zróżnicowany (skłonność do ryzyka, w zależności od dziedziny, różni takie grupy społeczno-demograficzne jak: grupy dochodowe, narodowe czy mężczyzn i kobiety)²⁷. Tyszka i Domurat formułują m.in. następujące konkluzje wynikając z ich badań:

W ramach teorii użyteczności każdy decydent ma prawo do swobodnego wyboru poziomu ryzyka – poziom ryzyka jest sprawą indywidualnego gustu decydenta. Nie ma też żadnych racjonalnych przesłanek pozwalających ustalać, jaki poziom ryzyka jest właściwy. Praktycy w niektórych dziedzinach posługują się chętnie pojęciami wykalkulowanego ryzyka albo racjonalnego ryzyka. Nie jest całkiem jasne, co przez te pojęcia rozumieją. Wydaje się, że całkiem nierzadko nie kryje się za tymi pojęciami nic więcej niż poziom ryzyka akceptowalny w ich własnym mniemaniu, a co najwyżej uznany za akceptowalny w danym środowisku²⁸.

Stosunek osoby do ryzyka jest zagadnieniem będącym w centrum zainteresowania wielu psychologów. Próbuje oni mierzyć rozmaite cechy człowieka (inteligencję, temperament itd.), wykorzystując techniki oparte na rozmaitych reakcjach. Takim sposobem pomiaru jest np. rejestracja rzeczywistych zachowań osoby w sytuacjach ryzykownych. Tyszka i Domurat zwracają uwagę na ograniczenia prowadzonych w ten sposób badań, pisząc:

Ani wystąpienie danego zachowania nie jest równoznaczne z posiadaniem przez jednostkę pozytywnego stosunku do danej sprawy, ani brak określonego zachowania nie jest równoznaczne z posiadaniem przez jednostkę stosunku negatywnego. Wiadomo przecież, że na zachowanie ma wpływ nie tylko stosunek osoby do danej sprawy, ale także rozmaite sytuacyjne okoliczności²⁹.

Badania zachowań ryzykownych za pomocą kwestionariuszy, w których opisuje się hipotetyczne sytuacje, pytając respondentów o działania, jakie by w nich podjęli, Tyszka i Domurat określają jako badania hipotetycznych zachowań w sytuacjach ryzyka. Takie zachowania nie muszą zgadzać się z rzeczywistymi działaniami w sytuacjach ryzykownych, ale mogą ujawniać postawę wobec ryzyka. Podkreśla się ponadto, że ludzie na ogół mają wyrobione zdanie co do własnego stosunku do ryzyka oraz żywią ogólne przekonania na temat tego, czy podejmowanie ryzyka jest czymś pozytywnym czy negatywnym. Przekonania te można nazywać deklarowanymi przekonaniem normatywnymi, a znajdują one wyraz w obiegowych przysłowiach typu: „Kto nie ryzykuje, ten nie zyskuje” lub „Kto nie ryzy-

²⁷ T. Tyszka, A. Domurat, *Czy istnieje ogólna skłonność jednostki do ryzyka?*, „Decyzje” 2004, nr 2, s. 85–104.

²⁸ Tamże, s. 88.

²⁹ Tamże, s. 91.

kuje, ten w kozie nie siedzi”. Wydaje się, że w różnych grupach ludzi istnieją różne przekonania na temat wartości ryzyka. Na przykład potoczna obserwacja zdaje się wskazywać, że przez ludzi młodszych jest ono cenione wyżej niż przez starszych³⁰.

Oprócz czynników indywidualnych, takich jak biologiczne czy genetyczne, na stosunek do ryzyka wpływa także kultura, do której przynależy dana osoba³¹. Ludzie zachowują się w określony sposób, nie zdając sobie sprawy z mechanizmów, które ukrywają się za ich rzekomo autonomicznymi poczynaniami³². Może być tak, że ludzie pochodzący z różnych kultur inaczej postrzegają ryzyko i różnią się sposobem jego konceptualizacji lub też przywiązują wagę do innych klas zagrożenia³³. Kultury ulegają ewolucji, można zatem sądzić, że cechy przedstawicieli różnych kultur także ulegają stopniowym zmianom³⁴.

Paulina M. Baran (2011) zwraca uwagę na dynamiczny rozwój infrastruktury i środków transportu, które nie tylko zwiększyły komfort podróżowania, ale zwiększyły też poziom ryzyka, które ponosi człowiek³⁵.

Poważne ryzyko wiąże się z uzależnieniem od określonego stylu życia. Do tej grupy należy uzależnienie od kompulsywnych zachowań seksualnych – seksoholizm (erotomania, nimfomania, satyrianizm), czyli stan patologicznego nasilenia erotycznych zainteresowań i aktywności seksualnej, w którym te potrzeby dominują nad innymi, stanowiąc o sensie życia³⁶. Pospieszyl powołuje się na wyniki badań, z których wynika, że blisko połowa osób uzależnionych od seksu wykazuje też objawy innych uzależnień: 42% – uzależnienie od środków chemicznych, 38% – zaburzenia pokarmowe, 28% – pracoholizm, 26% – uzależnienie od zakupów³⁷. Wszystkie zachowania kompulsywne dostarczają organizmowi chwilowej przyjemności i stymulantów, m.in. w postaci adrenaliny, wiążą się niejed-

³⁰ Tamże, s. 92–93.

³¹ http://fir.zpsb.pl/sites/fir.zpsb.pl/files/arttykul/pdf/fir_2012_01_dmajewska-bielecka.pdf (dostęp: 29.01.2016).

³² W.J. Burszta, *Antropologia kultury*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 41–42.

³³ *Zachowanie się w sytuacji ryzyka*, red. R. Studenski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 96.

³⁴ A. Elias, *Człowiek – istota nieprzewidywalna*, „Charaktery” 2006, nr 6.

³⁵ P.A. Baran, *Temperament i optymizm a skłonność do ryzyka u pilotów i kierowców zawodowych...*, s. 19–34.

³⁶ Z. Lew-Starowicz, *Miłość i seks. Słownik encyklopedyczny*, Wydawnictwo Europa, Wrocław 1999.

³⁷ I. Pospieszyl, *Uzależnienie od stylu życia*, [w:] *Katastrofy i zagrożenia we współczesnym świecie*, red. W. Baturo, PWN, Warszawa 2008, s. 264–276.

nokrotnie z zaspokojeniem ciekawości, eksperymentowaniem i poczuciem dowartościowania oraz chwilowego spełnienia.

Jak „walczyć” z uzależnieniami? Rozwijać inteligencję emocjonalną, empatię, edukować. Dobrą metodą walki z uzależnieniami jest stymulacja, dostarczanie bodźców, zaangażowanie w jakąś aktywność. W krajach skandynawskich osoby uzależnione np. zabiera się w długi rejs morski. Wracają zdrowe. Profesor Vetulani mówi: „Biologiczny system nagrody jest wtedy naturalnie stymulowany mnogością bodźców. Chodzi o naturalny wysiłek w celu zdobywania naturalnej nagrody. Jeśli jakaś osoba stale będzie czymś zajęta, zainteresowana, będzie mogła się wykazać, zrobi coś pożytecznego, otrzyma naturalny narkotyk w postaci dopaminy lub serotoniny od swojego organizmu. Nie będzie już szukać sztucznych rajów”³⁸.

Poszukując modeli poznawczych wyjaśniających mechanizmy powstawania różnych zachowań ryzykownych, uznano, że czynniki poznawcze pełnią raczej rolę pośredniczącą, jednak ich wpływ na podejmowanie zagrożających zachowań młodzieży został potwierdzony³⁹.

³⁸ Jerzy Vetulani: *Coraz trudniej uzyskać przyjemność z życia...*

³⁹ J. Szymańska, *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole...*, s. 24.

2. Świadomość młodzieży w kontekście podejmowania ryzykownych zachowań seksualnych

W obszarze seksualności pojawiają się zachowania, które mają związek z nowymi zjawiskami społecznymi. Bezrobocie, migracje, ubożenie społeczności lokalnych, konsumpcyjny styl życia, dysfunkcje rodziny, niski poziom edukacji seksualnej i zdrowotnej powodują nasilenie negatywnych zjawisk w obyczajowości społecznej. Izdebski z zespołem podaje wyniki badań wskazujące, że nastolatki czerpią wiedzę o seksie najczęściej z mass mediów¹. Ryzyko dotyczące aktywności seksualnej młodzieży może być bardzo szeroko rozumiane. Aktywność seksualna młodzieży jest poddawana ocenie, bardzo często ze względu na aspekty moralne i światopoglądowe, które obszar konsekwencji współżycia uznają za negatywny. Trudno jednak dokonywać takiej oceny, pomijając całkowicie wychowanie i społeczno-kulturowe tło funkcjonowania jednostek. Literatura z zakresu seksuologii akcentuje, że inicjacja seksualna powinna być połączona z osiągnięciem dojrzałości biologicznej i psychicznej.

Do ryzykownych zachowań seksualnych zalicza się przedwczesną aktywność seksualną oraz zachowania podejmowane przez dzieci i młodzież w sieci internetowej. W tym drugim obszarze za ryzykowną można uznać styczność z materiałami pornograficznymi, w których seks jest połączony z agresją i brutalną przemocą. Za ryzykowne uważa się także prowadzenie rozmów o seksie i nawiązywanie intymnych kontaktów w sieci, przesyłanie zdjęć i filmów oraz podawanie swoich danych osobowych nieznanym osobom. Niebezpieczne jest również umawianie się na spotkania w tzw.

¹ Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż, *(Zbyt) młodzi rodzice*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2011.

„realu” oraz podejmowanie współżycia seksualnego z osoba poznaną za pośrednictwem internetu².

Poruszając temat subkultur młodzieżowych, Kossowska, Sławik i Jędrzejko, piszą m.in. o nowej subkulturze nastolatków – galeriankach: „Tworzą je dziewczyny wywodzące się z niższych warstw społecznych, często z rodzin patologicznych, które na terenie wielkich centrów i galerii handlowych poszukują klientów w celach prostytucyjnych. Najczęściej galerie służą do poszukiwania sponsora, który w zamian za usługi seksualne pokrywa koszty zakupu nowych, modnych ubrań oraz przekazuje dziewczynie niewielkie sumy pieniędzy”³.

Poszukując przyczyn narażenia się młodzieży poprzez nawiązywanie tego typu ryzykownych kontaktów, Izdebski uważa, że osoby w okresie dorastania bardzo często „żyją chwilą”, chcą próbować tego, co nowe i zakazane oraz są przekonane o tym, że to co przydarza się innym, na pewno nie przytrafi się im samym. Mało tego, młodzież nie myśli o konsekwencjach działań ryzykownych, pomimo znajomości faktów dotyczących takiego postępowania. Nietrwale związki nastolatków, zmiany partnerów seksualnych, liberalny stosunek do wierności, brak wiedzy, niewystarczające stosowanie metod antykoncepcyjnych sprawiają, że poziom ryzyka w ich kontaktach seksualnych należy określić jako wysoki⁴. Problem seksualności nastolatków wynika z przepaści między dojrzewaniem płciowym a społecznym. Pomimo osiągnięcia dojrzałości fizycznej, w wieku kilkunastu lat pozostają oni niewykwalifikowani i zależni finansowo⁵.

Skutki ryzykownych zachowań seksualnych

Odsetek zachorowań na choroby przenoszone drogą płciową⁶ ma ścisły związek z ryzykownymi zachowaniami seksualnymi. Według raportów amerykańskich i szwedzkich około 2/3 wszystkich chorób przenoszonych drogą płciową dotyczy młodych osób poniżej 25 roku życia⁷. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni utrzymujący stosunki z wieloma partnerami zagro-

² Tamże.

³ A. Kossowska, K. Sławik, M. Jędrzejko, *Przestępczość i agresja*, [w:] *Katastrofy i zagrożenia we współczesnym świecie...*, s. 200–219.

⁴ Tamże.

⁵ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

⁶ Choroby przenoszone drogą płciową nazywane były wcześniej wenerycznymi, ale ponieważ nazwa ta kojarzona była z czymś brudnym i wulgarnym, przez co utrudnione było ich zwalczanie, WHO zaleciła stosowanie obecnego terminu (za: Z. Lew-Starowicz, *Encyklopedia erotyki*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2001).

⁷ J. Szymańska, *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole...*, s. 12.

zeni są większą zachorowalnością na rzeżączkę, syfilis, wrzód weneryczny i chlamydiozę. Liczba partnerów seksualnych w ciągu całego życia ma wpływ na kumulację infekcji wirusowych takich jak: opryszczka narządów płciowych, żółtaczka typu B, HIV⁸. Typowymi chorobami przenoszonymi drogą płciową w okresie adolescencji są brodawki narządów płciowych, chlamydioza, opryszczka narządów płciowych, kiła, rzeżączka, zapalenie pochwy, wirusowe zapalenie wątroby typu B oraz AIDS – choroba, która współcześnie zajęła miejsce dżumy i ospy⁹. Do wymienionych infekcji może dojść podczas uprawiania seksu analnego, oralnego i waginalnego z zakażoną osobą. Objawy niektórych chorób mogą być utajone, a zakażeni nosiciele mogą zarażać swoich partnerów podczas kontaktów seksualnych¹⁰.

Pomimo że osoby dorosłe deklarują znajomość problemów dotyczących chorób przenoszonych drogą płciową, to prawdopodobnie w większości nie potrafią wskazać przykładów takich schorzeń i nie wiedzą nic na temat skutków zakażenia. Pytania dotyczące tych zagadnień padają ze strony autorek wielokrotnie w trakcie wykładów dla studentów pedagogiki i, pomimo ogólnie deklarowanej znajomości odpowiedzi na nie, można stwierdzić brak wiedzy studentów w zakresie opisywanych chorób, możliwych dróg i przyczyn infekcji oraz objawów. Przyczyną tego stanu rzeczy może być ograniczona do etapu gimnazjalnego, dosyć wąsko rozumiana przez autorów podstawy programowej, edukacja biologiczna, a także brak edukacji seksualnej w polskim systemie oświaty. Istnieje zatem potrzeba uzupełnienia tych braków w wiedzy na poziomie studiów akademickich, jeśli np. chcemy wykształcić wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną na miarę XXI wieku.

Piszząc o zagrożeniach epidemicznych dla człowieka, Dziubek, Zieliński i Naruszewicz-Lesiuk podali za Krajowym Centrum ds. AIDS, że w Polsce żyje 11 528 zakażonych wirusem HIV¹¹. W 2016 roku w Polsce zakażenie potwierdzono u nieco ponad 20 tys. pacjentów¹². W skali całego świata co 6 sekund wirusem zakaża się jedna osoba. Każdego dnia umiera z powodu AIDS ok. 4,5 tys. osób. Szacuje się, że z wirusem HIV żyje ponad 36 mln osób¹³.

⁸ J.S. Turner, D.B. Halm, *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.

⁹ *Od wydawcy*, [w:] *Katastrofy i zagrożenia we współczesnym świecie...*, s. 3.

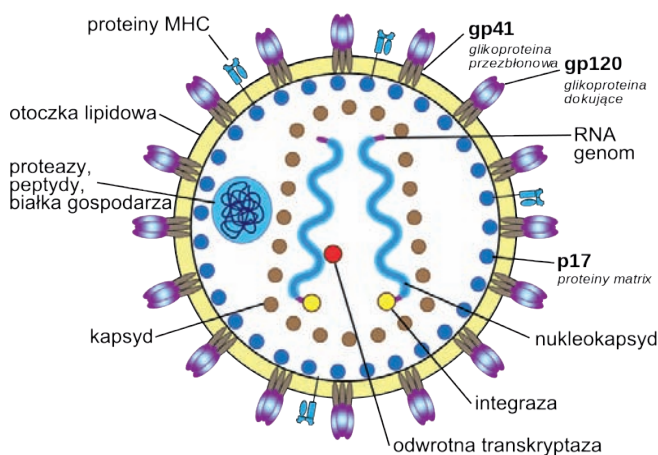
¹⁰ A. Carr, *Programy profilaktyki szkolnej w zakresie AIDS i chorób przenoszonych drogą płciową*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

¹¹ Z. Dziubek, A. Zieliński, D. Naruszewicz-Lesiuk, *Zagrożenia epidemiczne dla człowieka*, [w:] *Katastrofy i zagrożenia we współczesnym świecie...*, s. 158.

¹² <http://www.rp.pl/Medycyna-i-zdrowie/311289930-Nadal-rosnie-liczba-zakazonych-wirusem-HIV.html> (dostęp: 21.11.2017).

¹³ Tamże.

2. Świadomość młodzieży w kontekście podejmowania ryzykownych zachowań seksualnych



Ryc. 4. Ludzki wirus upośledzenia odporności – HIV (źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Wirus_zespołu_nabytego_braku_odporności; dostęp: 10.09.2016)

HIV (ryc. 4) to ludzki wirus niedoboru odporności (ang. *human immunodeficiency virus*). Należy do grupy lentowirusów, gdyż tak jak wszystkie wirusy z tej grupy, wywołuje objawy chorobowe po długim okresie utajenia. W swoim składzie zawiera kwas RNA (czyli materiał genetyczny wirusa zawarty jest w kwasie rybonukleinowym) i dlatego zaliczany jest do retrowirusów. Atakuje głównie jeden z rodzajów leukocytów (białych krwinek) – limfocyty T pomocnicze (limfocyty Th, grasiczo-zależne). Wiriony, czyli pojedyncze jednostki wirusa, zdolne do przetrwania poza komórką, mają budowę kulistą i otoczone są otoczką lipidową zawierającą liczne białka (proteiny). Pod osłonką znajduje się kapsyd białkowy otaczający materiał genetyczny wirusa i enzymy (odwrotną transkryptazę i integrazę). Wirus HIV wywołuje „nabyty zespół upośledzenia odporności” – AIDS (ang. *acquired immune deficiency syndrome*). Zakażenie wirusem HIV następuje głównie przez krew (np. przez wstrzyknięcie lub przetoczenie krwi osoby zakażonej, przetoczenie tzw. produktów krwiopochodnych, przez narzędzia fryzjerskie itp). Możliwe jest również zakażenie wewnątrzmaciczne i okołoporodowe. Do zakażenia dochodzi często podczas stosunków seksualnych. Profilaktyka jest podstawowym sposobem uniknięcia zakażenia. Profilaktyka indywidualna wiąże się z edukacją i świadomością jednostki oraz unikaniem zachowań, które mogą prowadzić do zakażenia HIV, jak przypadkowe kontakty seksualne czy brak zabezpieczenia w przypadku takich kontaktów. Nie bez znaczenia są też takie czynniki jak liczba part-

nerów czy formy współżycia seksualnego (w trakcie stosunków analnych dochodzi do uszkodzenia błony śluzowej, co sprzyja łatwiejszemu zakażeniu).

W przypadku wirusa HIV ewentualne zakażenie dokonuje się także w czasie ciąży, podczas porodu i karmienia dziecka piersią przez zarażoną matkę¹⁴. Opryszczka na narządach płciowych, która jest wywoływana przez wirus HSV-2, jest najczęstszą przyczyną nadżerek i owrzodzeń na owych narządach i z tego powodu jest czynnikiem zwiększającym ryzyko zakażenia infekcyjnymi chorobami przenoszonymi przez kontakty seksualne, w tym HIV/AIDS¹⁵. Do innych chorób należą: wirusowe zapalenie wątroby (może być m.in. następstwem kontaktów seksualnych), kłykciny kończyście (wywoływane przez wirus brodawczaka ludzkiego – ryzyko zakażenia wzrasta wraz z liczbą partnerów seksualnych i młodym wiekiem inicjacji seksualnej), choroby bakteryjne: kiła (nieodwracalne zmiany mogą ujawnić się nawet po kilku latach od zakażenia), rzeżączka (zakażenie może mieć miejsce również przez cewkę moczową), chlamydia.

Profilaktyka musi obejmować wszystkie grupy społeczne i polegać na zapewnieniu informacji o możliwości zakażenia się HIV, o własnej zakaźności w stosunku do innych osób w przypadku bycia nosicielem wirusa HIV (lizogeniczny cykl życia wirusa, nie prowadzący bezpośrednio do rozpadu komórki gospodarza), o uwarunkowaniach zachorowalności na AIDS (lityczny cykl życia wirusa zakończony lizą, czyli rozpadem komórki gospodarza i uwolnieniem wirionów potomnych atakujących kolejne komórki) oraz o konsekwencjach związanych z uzależnieniem od narkotyków. Edukacja seksualna jest podstawowym warunkiem dobrze prowadzonej działalności profilaktycznej.

Kolejnym problemem społecznym związanym z ryzykownymi zachowaniami seksualnymi pozostaje fakt pojawiania się niechcianej ciąży u nastolatek. Zgodnie z danymi UNICEF co piąte dziecko na świecie jest urodzone przez nastoletnią matkę. Zjawisko wczesnego rodzicielstwa z punktu widzenia państwa jest problemem społecznym, ale też ekonomicznym. Wiele krajów podejmuje społeczne programy wsparcia młodzieży w powrocie do szkoły i kontynuowaniu nauki po jej przerwaniu w wyniku ciąży i urodzenia dziecka¹⁶. Negatywny wpływ na dalsze życie nastolatki może mieć małżeństwo zawarte z powodu ciąży. Statystycznie jest ono obarczone większym ryzykiem konfliktu i rozwodu. Świadomość trudności, jakie

¹⁴ Z. Lew-Starowicz, *Encyklopedia erotyki...*

¹⁵ S. Jabłońska, S. Majewski, *Choroby skóry i choroby przenoszone drogą płciową*, PZWL, Warszawa 2005.

¹⁶ M. Komorowska, *Problemy nastolatek w ciąży*, „Remedium” 2012, nr 1, s. 6-7.

przynosi niechciana ciąża w młodym wieku, jest źródłem silnego stresu. Niektóre nastolatki pod jego wpływem decydują się na aborcję. Ciężarne młode kobiety cierpią także na depresje i lęki. Częściej ma to miejsce u tych osób, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej i odczuwają brak wsparcia społecznego. Wczesny wiek inicjacji seksualnej uważany jest za podstawowy czynnik ryzyka, a im młodszy wiek, tym większe zagrożenie¹⁷.

Zapobieganie i profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych

Zapobieganie ryzykownym zachowaniom młodzieży nie jest zadaniem łatwym m.in. ze względu na wielość przyczyn, które je warunkują. Fundamentalną podstawą profilaktyki jest kształtowanie u młodych osób poczucia własnej wartości oraz przekazywanie im norm etycznych i systemu wartości. Dzięki temu nie będą oni traktować aktywności seksualnej i partnera w sposób instrumentalny. Konieczne jest kształtowanie umiejętności społecznych, które odpowiadają za relacje z rówieśnikami i dorosłymi, a zwłaszcza asertywności, dzięki której nie ulegną presji innych do podejmowania seksualnych zachowań ryzykownych. W tym zakresie znaczącą rolę odgrywa rodzina. Wychowanie dziecka powinno mieć znamiona stylu demokratycznego, opartego na wspólnie wypracowanych normach i zasadach postępowania. Ważny jest dialog rodziców z nastoletnimi dziećmi, umiejętność słuchania i otwartość na wspólne rozwiązywanie problemów oraz pomoc.

W zakresie profilaktyki ważną rolę odgrywa również szkoła. Z młodzieżą powinni pracować dobrze przygotowani nauczyciele, potrafiący nawiązać partnerską rozmowę¹⁸. Wychowawcy muszą być świadomi, że chociaż młodzież jest w stanie zrozumieć pewne elementy edukacji seksualnej, to inne sprawy mogą być dla niej niezrozumiałe. Takimi zagadnieniami są na przykład: wspólna i osobista odpowiedzialność związana ze współżyciem płciowym oraz różnego rodzaju konsekwencje wynikające z podejmowania współżycia w bardzo młodym wieku. Edukacja seksualna powinna uczyć nastolatków myślenia i rozumowania, ukazywać, jak przewidywać skłonność do impulsywności, oraz ukazywać, dlaczego praktykowanie bezpiecznego seksu jest takie ważne¹⁹. Informacje przekazywane w ramach programów profilaktycznych powinny być dostosowane do określonych

¹⁷ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*.

¹⁸ Z. Izdebski, *Obraz aktywności seksualnej młodzieży*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2010, Tom 2, s. 165–186.

¹⁹ J.S. Turner, D.B. Halms, *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.

grup odbiorców. Powinno uwzględniać się stan wiedzy, jej źródła, potrzeby i możliwości percepcyjne odbiorców, specyfikę zachowań ryzykownych danej grupy, poziom oddziaływań oraz kontekst społeczno-kulturowy. Bardzo ważne jest przełamywanie stereotypów na temat grup ryzyka oraz konkretyzowanie danych zagrożeń. Pogląd wypowiediany przez wielu laików, że młodzież zachowuje się w sposób ryzykowny, ponieważ sprawia jej to przyjemność, nie znajduje potwierdzenia naukowego²⁰.

Za najważniejsze czynniki chroniące przed opisywanymi zachowaniami ryzykownymi uważa się: silną więź z rodzicami, zainteresowanie nauką szkolną, regularne praktyki religijne, poszanowanie prawa, norm, wartości i autorytetów społecznych, przynależność do pozytywnej grupy²¹.

Wyniki badań własnych

Przedmiotem badań była świadomość seksualna młodzieży szkół średnich (w Zespole Szkół w Małopolsce) w kontekście ryzykownych zachowań seksualnych. Przeprowadzono je w 2012 roku. Młodzież wypełniała kwestionariusz ankiety liczący 21 pytań. Pytania miały charakter zarówno otwarty, jak i zamknięty. W badaniach wzięło udział 98 uczniów, 53 chłopców i 45 dziewcząt, w wieku 17 i 18 lat. Uczniowie pochodzili ze środowiska miejskiego i wiejskiego.

Młodzież wypowiedała się na temat źródeł, z których czerpie informacje dotyczące seksualności. Dla 30% ankietowanych takim źródłem był internet, dla 20% (w tym 38% chłopców i 23% dziewcząt) rówieśnicy, dla 17% TV. Z badań można wnioskować, że w 2012 roku wiedzę dotyczącą seksualności młodzież czerpała również z gazet (12%), od rodziców (10%) i z książek (8%). Nieliczni pozyskiwali informacje na ten temat od specjalistów (2%) i księdza (1%). Zapytani o rolę rodziców i rodziny ankietowani odpowiadali następująco: 48% – zagadnienia były wyjaśniane przez rodziców, 37% – temat nie był nigdy poruszany w domu, 11% – zdaniem rodziców ankietowanych edukacją w tym zakresie powinna zajmować się szkoła, 4% – respondenci byli odsyłani przez rodziców do książek i poradników. Na temat współżycia płciowego nigdy nie rozmawiało w domu

²⁰ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki...*, s. 13.

²¹ Tamże, s. 17, za: J.D. Hawkins J.D., *Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescents and Early Adulthood. Implications for Substance Abuse Prevention*, „Psychological Bulletin” 1992, Vol. 112, No. 1; F. Dolto, *Nastolatki*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1995; L. Kay, *Seks wśród nastolatków*, „Medycyna po Dyplomie” 1996, t. 5, nr 2; *Młodzież a używki*, CBOS 1994; *Postawy młodzieży wobec kontaktów seksualnych*, CBOS 1996; J. McGraw J., *Samotność: głód bliskości/sensu*, „Zdrowie Psychiczne” 1995, nr 1–2.

51% badanych, a pozostała grupa, głównie dziewczęta, odbyła taką rozmowę w domu rodzinnym. Jednak 39% badanych określiło swoją wiedzę na temat seksualności człowieka jako wysoką, a 35% jako bardzo wysoką (w większości chłopcy); 26% respondentów deklarowało, że ich wiedza jest średnia. Dziewczęta określały na ogół swoją wiedzę w tym zakresie jako wysoką lub średnią. Za zachowanie najbardziej ryzykowne respondenci uważali współżycie seksualne bez zabezpieczenia (81 osób – 83%), 17% wskazało na świadczenie usług seksualnych w zamian za dobra materialne, 12% podawanie swoich danych osobowych nieznanym w sieci oraz współżycie z nowo poznana osobą. Za działanie ryzykowne 4% ankietowanych uważało prowadzenie rozmów na temat seksu w internecie. Większość badanych (84%) uważała, że alkohol wpływa na podejmowanie tego typu zachowań. Ilość określonych odpowiedzi na to pytanie rozkładała się równo u obu płci. Najczęściej wskazywanym przez młodzież skutkiem ryzykownych zachowań seksualnych była ciąża (31%) oraz choroby przenoszone drogą płciową (30%). Wymienianymi skutkami były również: grzech ciężki (3 odpowiedzi), wczesna utrata dziewictwa (2 odpowiedzi) i śmierć (2 odpowiedzi). Do respondentów skierowano również pytanie o kontakt z pornografią. Odpowiedzi pozytywnej udzieliło 79% badanych, w tym 92% chłopców i 62% dziewcząt. W 40% przypadków młodzież pozytywnie ustosunkowała się do pornografii (94 osoby udzieliły odpowiedzi na to pytanie). W grupie tej przeważają odpowiedzi chłopców (60%).

Jednym z pytań otwartych brzmiało: „Co to jest antykoncepcja?”. Na to pytanie odpowiedziało 82 respondentów, rozumiejąc pod pojęciem antykoncepcji głównie zabezpieczenie się przed zajściem w ciążę (69%). Pojawiły się również odpowiedzi, że jest to zabezpieczenie przed ciążą i chorobami przenoszonymi drogą płciową (11%). Dwóch badanych zdefiniowało to pojęcie jako „prezerwatywa” oraz „zło zakazane przez kościół”. Jedna osoba określiła antykoncepcję jako „zabezpieczenie przed HIV”. Następnie zapytano badanych nastolatków o samoocenę ich wiedzy na temat antykoncepcji. Ankietowani ocenili, że ich wiedza na ten temat jest średnia (40%) lub wysoka (39%). Odpowiedzi „bardzo wysoka” udzieliło 20% badanych, jedynie jedna osoba uznała, że jej wiedza na temat antykoncepcji jest niska. Żaden z ankietowanych nie ocenił swej wiedzy na temat antykoncepcji jako bardzo niskiej. W grupie oceniającej swoją wiedzę w tym zakresie jako wysoką znalazło się 47% chłopców oraz 29% dziewcząt, jako średnią – 34% chłopców i 47% dziewcząt oraz jako bardzo wysoką – 19% chłopców i 22% dziewcząt. Ankietowani wskazywali również na znane im środki antykoncepcyjne. 4% badanych nie umiało wymienić żadnego środka antykoncepcyjnego, 31% wskazało na prezerwatywę, 28% na tabletki antykoncepcyjne. 6% odpowiedzi dotyczyło spirali i kalendarzyka mał-

żeńskiego. Dwie osoby wymieniły stosunek przerywany, seks analny lub oralny, pomiar temperatury, obserwację śluzu i wstrzemięźliwość. Odnotowano przy tym pytanie również pojedyncze wypowiedzi takie jak: tampon, sprężynka, naklejki, zastrzyki i śluby czystości. Wśród badanych 80% (80% dziewcząt i 79% chłopców) było zwolennikami antykoncepcji, a 19% badanych (równy podział odpowiedzi w odniesieniu do płci) uważało, że nie powinno się stosować antykoncepcji. Wśród zwolenników antykoncepcji 78% respondentów uważało, że oboje partnerów ponosi odpowiedzialność w kwestii stosowania antykoncepcji, 15% uważało, że to partnerka ponosi odpowiedzialność za antykoncepcję, a 7% wskazało na partnera.

Ankietowanych uczniów zapytano również o to, czy można według nich podejmować współżycie seksualne z partnerem nawet wówczas, gdy nie planuje się w ogóle zawarcia małżeństwa. 34% badanych odpowiedziało „zdecydowanie tak”, 27% – „raczej tak”, 30% było niezdecydowanych, 5% – „raczej nie”, 4% – „zdecydowanie nie”. Nastolatków pytano też o choroby, które ich zdaniem mogą być przenoszone drogą płciową. 30% odpowiedzi to „HIV/AIDS”, 23% – „rzeżączka”, 19% – „opryszczka”. Uczniowie wymieniali również wszawicę (9%) i żółtaczkę (5%). Sporadycznie pojawiały się takie odpowiedzi, jak: afta, różyczka, płonica. Cztery osoby dopisały do podanej w ankiecie listy chorób boreliozę, uznając ją za chorobę przenoszona drogą płciową.

3. Edukacja zdrowotna i edukacja o ryzyku *versus* problemy behawioralne młodzieży i ich konsekwencje

Jednym z kluczowych komponentów szkolnych programów nauczania jest edukacja zdrowotna, której celem jest promowanie indywidualnych i społecznych aspektów dbania o zdrowie oraz rozwój umiejętności potrzebnych do stworzenia warunków sprzyjających zdrowiu. Odpowiedzialne za proces kształcenia są: rodzina, system edukacji i społeczeństwo. Cele edukacji zdrowotnej zostały klarownie przedstawione w komentarzu do podstawy programowej z 2009 roku¹. Są to: poznanie przebiegu swojego rozwoju; zrozumienie, czym jest zdrowie, od czego zależy, dlaczego i jak należy o nie dbać; rozwijanie poczucia odpowiedzialności za zdrowie własne i innych; wzmacnianie wiary w swoje możliwości; rozwijanie umiejętności osobistych i społecznych sprzyjających dobremu samopoczuciu i adaptacji do codziennego życia; przygotowanie się do uczestnictwa w działaniach na rzecz zdrowia oraz tworzenia zdrowego środowiska w domu, szkole, miejscu pracy i lokalnej społeczności. Osiągnięcie tych celów wymaga jednak podjęcia różnorodnych działań w ramach programu dydaktycznego, wychowawczego oraz szkolnego programu profilaktyki. W 1999 roku istniała też podstawa edukacyjnej ścieżki prozdrowotnej, która przewidywała dla szkoły takie zadania, jak: tworzenie warunków do kształtowania zdrowego stylu życia oraz harmonijnego rozwoju, uświadamianie własnej odpowiedzialności za ochronę swojego zdrowia, uświadamianie współzależności między wymiarami zdrowia (np. fizycznym, psychicznym i duchowym) a interdyscyplinarne ujmowanie wiedzy stanowiło podstawę właściwej realizacji celów kształcenia biologicznego w zakresie nauki o człowieku.

¹ http://static.scholaris.pl/main-file/102/483/podstawa_programowa_66003.pdf (dostęp: 23.08.2017).

Od 2008 roku, wraz ze zmianą norm edukacyjnych zlikwidowano ścieżki edukacyjne, a tematyka programów nauczania biologii realizowana w gimnazjum i liceum w dużej mierze pokrywała się w zakresie edukacji zdrowotnej i biologii człowieka na obu poziomach edukacyjnych. Obecnie, w liceum, w stopniu mniejszym niż w gimnazjum, realizuje się (do wygaśnięcia gimnazjum jako etapu edukacyjnego) zagadnienia dotyczące żywienia i zróżnicowanej diety. Z kolei zagadnienie aktywności fizycznej, zarówno w gimnazjum, jak i liceum, jest realizowane wyłącznie na podstawowym poziomie². Według zapisów *Podstawy programowej* z 2017 roku zdania szkoły już od przedszkola powinny koncentrować się m.in. na tworzeniu sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawności ruchowej i bezpieczeństwa dziecka³.

Szczególnie ważna, a nieco zmarginalizowana, jest potrzeba kształtowania właściwych postaw związanych z zachowaniem zdrowia (prawidłowe odżywianie się, aktywność fizyczna, unikanie używek, poddawanie się badaniom profilaktycznym itd.) oraz ich stopniowe utrwalanie. Tymczasem to media, a nie szkoła, w większym niż dawniej stopniu kształtują postawy młodych ludzi. Dzięki mediom nauka stała się „wszędobylska”, środki masowego przekazu nagłaśniają od razu każdy znaczniejszy, notowany w niej postęp. Coraz więcej ludzi stosuje diety, walczy z otyłością, rzuca palenie, uprawia sport. Coraz więcej zdrowych ludzi zażywa różne substancje lecznicze i suplementy diety lub poddaje się operacjom plastycznym w celu poprawienia samopoczucia i wyglądu. Uboczne skutki dopingu, anoreksja, bulimia, lekomania to cena, jaką trzeba często zapłacić za doskonałość i potrzebę sprostania tempu życia pełnego stresów i obaw. W efekcie pogłębia się deficyt w zakresie możliwości dostosowywania się struktur mózgu do potrzeb funkcjonowania człowieka a także do stresu, co z kolei skutkuje zaburzeniami o podłożu neuronalnym (np. w zakresie produkcji neuroprzekazników) a to przekłada się na zmiany w zachowaniu. W Stanach Zjednoczonych już kilkanaście lat temu zaobserwowano duży wzrost liczby recept na środki psychotropowe wystawianych dla bardzo młodych pacjentów w związku z problemami behawioralnymi⁴. Coraz więcej informacji na temat nadpobudliwości ruchowej dzieci (ADHD) pozwala na prawidłową jej diagnozę (zaburzenie równowagi między neuroprzeż-

² Dz.U. 2012 poz. 977, ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).

⁴ F. Fukuyama, *Koniec człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.

nikami: serotoniną, noradrenaliną i dopaminą) oraz leczenie ułatwiające koncentrację i kontrolowanie emocji. Neurofarmakologia i sterowanie zachowaniem to również problem narkotyków. Zajęcie jasnego stanowiska w tej sprawie wymaga dogłębnej wiedzy i przemyślanych argumentów. Znajomość procesów chemicznych zachodzących w mózgu, wiedza o neuroprzekaźnikach i interakcjach między nimi może być punktem wyjścia dla rzeczowej dyskusji o szkodliwości uzależnień.

W związku z szybkim rozwojem wiedzy z zakresu immunologii i mikrobiologii, w ostatnich latach pojawiła się konieczność edukacji o nowych osiągnięciach w tych dziedzinach. Sugeruje się zwrócenie uwagi uczniów na fakt, że postęp w badaniach nad odpornością jest szansą dla nosicieli wirusów, oraz na najnowsze badania dotyczących nowych możliwości przeciwciał. Na świecie odnotowuje się precedensowe zastosowania nowych technik medycznych, które przy szerszym zastosowaniu mogą mieć wpływ na całą populację. Być może czeka nas dokonanie wyborów etycznych dotyczących ochrony prywatności informacji genetycznej, zastosowania i doboru leków, badań na zarodkach ludzkich.

Edukacja prozdrowotna to również edukacja o ryzyku w związku z zagrożeniami, które są wszechobecne. Zagrożenia naturalne to: trzęsienia i obsuwanie się ziemi, lawiny i tornada, powódzie i pożary, susze, epidemie. Zagrożenia techniczne to np. różnorodne awarie, wypadki w miejscach pracy, zatrucia i wybuchy, których przyczyn należy doszukiwać się w słabościach materii lub ludzkiej niewydolności, w zanieczyszczeniach chemicznych, nuklearnych, mutacjach genetycznych itd. Występują również zagrożenia finansowe, gospodarcze, polityczne, zagrożenia skondensowane lub pojedyncze, w fazie powstawania lub już istniejące, globalne lub lokalne, związane z pracą, z życiem domowym, z czasem wolnym lub ze szkołą. Dla każdego człowieka, gdziekolwiek się znajduje, w każdej chwili i bez względu na rolę, jaką spełnia, życie oznacza stawanie wobec różnych zagrożeń.

Niebezpieczeństwa, choć występują w olbrzymiej liczbie, wydają się być możliwe w większym lub mniejszym stopniu do opanowania. Niektóre z nich, będąc w oczywisty sposób pochodzenia ludzkiego, budzą coraz silniejsze reakcje społeczne. Chodzi o zagrożenia różnorodności biologicznej, zanieczyszczenie środowiska przyrodniczego czy zmiany klimatu wywołane przez człowieka. Środki masowego przekazu coraz częściej poruszają kwestie zagrożenia środowiska naturalnego i zdrowia. Badania naukowe przekonują o potrzebie zgłębiania m.in. kwestii przewidywania i testowania czynników ryzyka. Edukacja, szczególnie w zakresie takich przedmiotów jak biologia, chemia, fizyka i geografia, na każdym poziomie nauczania ukazuje problemy zagrożeń indywidualnych i zbiorowych, prywatnych

i publicznych oraz potrzebę kształcenia na temat zachowań w sytuacjach zagrożenia. W przypadku problematyki zagrożeń środki masowego przekazu napotykają na podstawowe trudności w komunikacji na temat określonych zagadnień. Forma przekazu i treść komunikatów potwierdzają istnienie przeszkód związanych ze złożonością problemów zagrożenia.

Szkoła również wydaje się wykazywać niepewność co do sposobu sygnalizowania problemów, objaśniania ich i przewidywania. Trudności mogą dotyczyć uwzględnienia emocji, wyobraźni oraz indywidualnych i zbiorowych reakcji związanych z informowaniem uczniów o zagrożeniach. Problemy dotyczą również organizowania zajęć, w czasie których można by testować sposoby zachowania się w określonych sytuacjach. Wiadomo bowiem, że zachowanie osób uczestniczących np. w wypadkach samo w sobie stanowi już czynnik zagrożenia. Jednak to właśnie dzięki analizie takich zachowań oraz za ich pośrednictwem opanowanie sytuacji skrajnych jest możliwe. Pomocne w tym zakresie bywają przykłady (np. prezentacje video), w jakim kierunku rozwijają się narzędzia pracy stosowane w przemyśle, laboratoriach, placówkach badawczych, wykorzystywane w celu rozpoznawania i uprzedzania czynników ryzyka.

W ramach wszystkich przedmiotów nauczania powinno znaleźć się miejsce na wiadomości dotyczące odpowiedniego stosowania różnych narzędzi służących człowiekowi w pracy i codziennym życiu oraz skutków niewłaściwego posługiwania się zdobyczami nauki i techniki. Jednocześnie, szczególnie nauczyciele są zobowiązani do dbałości o unikanie tradycyjnego fatalizmu, ale też nadmiaru pewności siebie. Zrozumienie faktu, że ryzyko jest nierozłącznie związane z życiem, które jest nieustającym ścieraniem się i „negocjowaniem” z zagrożeniami, stanowi rodzaj „złotego środka”. Chodzi o informowanie i kształtowanie postaw odpowiedzialnych i roztropnych, nie zabijających przy tym ducha przygody i wolności.

Isabelle Correard podaje, że we Francji od wielu lat edukacja na temat problemu zagrożeń jest brana pod uwagę w nauczaniu różnych przedmiotów, a nawet stworzono osobny program nauczania, który integruje treści z zakresu zdrowia i środowiska ujętych w kontekście bezpieczeństwa, lecz poruszanych wcześniej w ramach kilku przedmiotów⁵. Oznacza to, że z punktu widzenia szkoły, jako instytucji wychowawczej, problemy te uznawane są za społecznie ważne. Jednakże takie „uprzywilejowane” miejsce wspomnianych zagadnień wywołuje pytanie o relację między prewencją a etyką. Roztropność nie jest darem naturalnym, ale jest cechą istoty ludzkiej wyposażonej w rozum i wiedzę. Czy można modyfikować ludzkie

⁵ I. Correard, *L'éducation aux risques*, [w:] *Actes des XXII^{es} Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles*, red. A. Giordan, J.L. Martinaud, D. Raichvarg, Haute-Savoie, Chamonix 2000.

zachowania? Przecież człowiek od zawsze (z natury) miał instynkt, aby przeciwstawiać się niebezpieczeństwu.

Edukacja o ryzyku jest obecnie (od 2011 roku), we Francji upowszechniana dzięki projektom interdyscyplinarnym, które mają na celu kształcenie dzieci w kierunku świadomości zagrożeń, tak aby w konfrontacji z realnym zagrożeniem umiały postępować w najbardziej odpowiedzialny sposób, aby rozumiały istotę i źródła zagrożeń i problemów. Jednak ta integralna część edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju – edukacja o ryzyku – nie jest nadal właściwie rozpowszechniona w szkołach, częściowo z powodu braku zasobów edukacyjnych lub dydaktycznych opartych na założeniach naukowych (geografia, wiedza o społeczeństwie, matematyka, technologia, języki obce) i pedagogicznych⁶.

W raporcie Ministerstwa Edukacji Narodowej Francji na temat wskaźników zapobiegania ryzyku wśród młodzieży szkolnej już 17 lat temu znalazła się taka oto charakterystyka postawy młodych ludzi: „Podejmowanie ryzyka po to, aby doświadczyć swoich nowych umiejętności, upewnić się co do nich, zweryfikować ich granice, sprawić, by inni je uznali, zanim będzie można w nie uwierzyć, i jednocześnie potrzeba wystawiania się na niespotykane dotąd ryzyko”⁷. Podejmowanie ryzyka to sposób na identyfikowanie siebie – poprzez wystawianie na próby nie tylko własnego ciała, ale również innych ludzi.

Czy nauczanie o zagrożeniach powinno stać się osobną dyscypliną? Jeśli tak, to oznacza to istnienie konkretnej dziedziny wiedzy z jej własnymi pojęciami. Również programy szkolne powinny jasno określać, o jaką wiedzę i o jaki jej zakres chodzi. Wiedzę tę (tak jak każdą inną) można bowiem transponować na różne poziomy kształcenia, jeśli zostanie zidentyfikowana i poznana. To rodzi kolejne dylematy typu: Jakie idee będą najbardziej odpowiednie dla środowiska szkolnego? Czy będzie miejsce i czas na uczenie się i nauczanie o czynnikach zagrożenia? Jakie strategie nauczania zastosować, aby z kolei uczniowie nadali osobisty sens uczeniu się o zapobieganiu ryzyka? Czy uczyć praktyki, czy wiedzy na temat praktyki? I czy to jest naprawdę zadanie dla szkoły?

Oczywiście podawane są liczne przykłady efektów edukowania przez media czy przykłady autorskich rozwiązań dydaktycznych na lekcjach przyrody, biologii, chemii, fizyki. Osobne, ważne miejsce powinno być poświęcone, w większym niż dotąd zakresie, problematyce AIDS i odżywiania się (anoreksja, bulimia i inne dysfunkcje odżywiania). Koniecznie trzeba

⁶ <http://www.fondation-lamap.org/fr/page/156/pourquoi-étudier-les-risques-naturels-à-l'école> (dostęp: 9.07.2017).

⁷ I. Correard, *L'éducation aux risques...*

zwracać uwagę na konieczność dostosowania przekazywanych informacji do wieku i możliwości uczniów na danym etapie kształcenia oraz na fakt, że edukacja o zagrożeniach musi przebiegać stopniowo.

E. Kassardjian i P. Clement podali swego czasu konkluzje dotyczące zajęć warsztatowych z mikrobiologii przeprowadzonych z dziećmi szkoły podstawowej⁸. Zajęcia obejmowały przygotowanie wystawy i udział w eksperymencie. Przed zajęciami uczniowie wykonywali rysunki wyobrażające mikroorganizmy. Okazało się, że metody podające oparte na prezentacji zdjęć czy innych ekspozycji związanych z pracą w laboratorium mikrobiologicznym nie dała uczniom żadnego wyobrażenia o rozmiarach mikroorganizmów i ich zróżnicowaniu. Zapamiętali tylko pleśnie i bakterie. Nie można również do końca przewidzieć, czy takie zajęcia zmieniły w jakiś sposób ich złe nawyki żywieniowe. Natomiast zdecydowane efekty można było oglądać na kolejnych rysunkach wykonanych po zajęciach warsztatowych. Liczba narysowanych potworów i owadów spadła do zera. Okazało się również, że dzieci wyrobiły sobie wiele poglądów ogólnych dotyczących mikroorganizmów, formułując je np. w taki sposób: „bakterie mogą być żywe”, „niektóre bakterie są jadalne”, „bakterie mogą służyć do produkcji nabiału”. Projekt ten został zaprezentowany jako propozycja organizacyjna zajęć. Dowodzi on, że na wyobrażenia i postawy dzieci nie wpływa liczba pojęć im przekazywanych, lecz forma przekazu i reprezentatywność przykładów danego zagadnienia.

Spotykamy niejednokrotnie rozwiązania dydaktyczne pozwalające na głębsze zapoznanie uczniów z procesami i zjawiskami zachodzącymi w przyrodzie oraz skutkami ingerencji człowieka w przyrodę. To przykłady lekcji, kolekcje szkolne, zajęcia praktyczne (laboratoryjne, terenowe), interaktywne narzędzia muzealne, narzędzia komputerowe stosowane w nauczaniu fizyki, chemii, biologii. Stosowane są jednak częściej w ramach projektów międzynarodowych niż w toku systematycznej nauki szkolnej. W trakcie realizacji takich projektów prezentowane są również ciekawe narzędzia badawcze: ankiety, testy, protokoły z przebiegu eksperymentów. Studenci, przedstawiciele kół naukowych wystawiają ekspozycje dokumentujące przebieg i efekty ich pracy badawczej. Wysuwa się jednak konkluzję o potrzebie zaangażowania nauczycieli, instruktorów, muzeologów, naukowców czy animatorów w edukację o ewentualnych zagrożeniach i korzyściach wynikających z doświadczeń prowadzonych na żywych układach przyrodniczych. Wskazuje się na liczne przeszkody, na jakie napotyka edukacja idąca w tym kierunku, czyli: ukrywanie niektórych osiągnięć tech-

⁸ E. Kassardjian, P. Clement, *L'éducation a la sante via une exposition: les micro-organismes du lait*, [w:] *Actes des XXII^{es} Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles...*

niki, opanowanie przez symbolikę i świat wirtualny, zakaz prowadzenia doświadczeń z powodów etycznych, ograniczenie wyposażenia i działania z powodów ekonomicznych, czasowych lub z powodu osiągnięcia niezadowalających wyników.

Na początku XXI wieku przeważał pogląd, że trzeba przyjąć taką oto lekcję dotyczącą wszelkiej dominacji: hegemonia okazuje się zagrożeniem, a w ostateczności katastrofą. Dzisiaj wiemy dużo więcej na ten temat. Zarówno w dziedzinie kultury (literatura a nauki ścisłe, nauki przyrodnicze a techniczne, kultura ściśle naukowa a powszechnie dostępna, kultura kraju tubylców a zdobywców), jak i w dziedzinie techniki (rzemiosło a przemysł i technologia produkcji) czy też w dziedzinie nauk ścisłych (informatyka, biologia, psychologia lub matematyka), religii, ideologii – wszędzie tam niepodzielna dominacja prowadzi do kryzysu. Nie zawieszając zmysłu krytycznego, nauczyciele oraz osoby biorące udział w procesie rozpowszechniania osiągnięć nauki i techniki mają obowiązek rozpoznać istniejący pluralizm i tym samym – istniejące w oczywisty sposób różnice.

Miejsce kultury przyrodniczej w kulturze ogólnoludzkiej i interferencja tego, co rozumiemy pod pojęciem kultury duchowej i materialnej wskazuje na konieczność uwzględniania w programach nauczania (m.in. biologii) zagadnień dotyczących związków nauk przyrodniczych z kulturą. Dzięki uzyskanej w szkole podstawom wiedzy na ten temat uczniowie przede wszystkim mogliby przyjąć podstawowe przekonanie o nieuchronnym ścieraniu się różnych wartości, rozumiałej w tym kontekście konkurencji, znaczeniu różnych wpływów czy wymiany myśli. Chodzi również o to, by uczniowie umieli sprostać światu relacji, które zakładają istnienie kogoś drugiego, odmienności i komplementarności.

Oprócz uznania i dowartościowania różnic oraz wzajemnej komplementarności różnych technik, nauk i kultur, w dziedzinie edukacji przyrodniczej muszą być dokonane pewne wybory. Jak pogodzić wzajemne różnice między wspomnianymi dziedzinami, a jednocześnie integracyjne cele nauczania przyrody? W jaki sposób wyrazić kulturę pluralistyczną, a jednocześnie wspólną? Jakie skutki oraz jakie powiązania niosą za sobą możliwe wybory w zakresie treści oraz sposobów ich udostępniania uczniom?

Aby dokonać kroku naprzód nie wystarczy wyrazić swoją opinię, przedstawić doświadczenia, zgodzić się na debatę. Należy oprzeć się na konkretnych, precyzyjnych i obiektywnych danych, czasami trzeba powtórnie ocenić fakty, przejrzeć powszechnie przyjęte poglądy i teorie, przeformułować pytania, ustalić na nowo punkty widzenia, odsunąć od siebie gotowe, odizolowane, „oczywiste” rozwiązania. Taka jest właśnie rola studiów i badań na temat relacji, jakie istnieją między różnymi kulturami, techni-

kami oraz naukami w perspektywie procesu nauczania oraz rozpowszechniania wiedzy.

A. Oueslati i jego współpracownicy twierdzą, że „łańcuch” etapów składających się na proces dydaktycznej transformacji ekologicznych treści nauczania jest zerwany, ponieważ ekologiczna wiedza naukowa ewoluuje znacznie szybciej niż wiedza przewidziana w programach nauczania ekologii⁹. Autorzy ci analizowali teksty różnych podręczników w zakresie zagadnień dotyczących interakcji międzygatunkowych i stwierdzili duże różnice w zakresie treści rzeczowych. Różnice te dotyczyły stopnia, w jakim twórcy podręczników szkolnych uwzględniali nowe metody i narzędzia badawcze oraz wyniki najnowszych badań. Podobne problemy zaobserwowali M. Mouelhi z zespołem¹⁰ oraz V. Maffeo¹¹, którzy analizowali podręczniki szkolne w zakresie treści dotyczących układu nerwowego, zastanawiając się, jaka wiedza powinna być udostępniana uczniom, skoro istnieje pewna liczba pojęć, z którymi każdy może zetknąć się w dorosłym życiu, robiąc np. rutynowe badania kontrolne. Podobne dylematy pojawiały się wszędzie tam, gdzie prace badawcze dotyczyły stosunków między wiedzą teoretyczną i praktyką (krytyczną kulturą naukową a wiedzą praktyczną) w procesie nauczania biologii, jak również kryteriów oceny programów i podręczników szkolnych.

Wizerunek nauki i techniki na tle kultury oraz koncepcje nauczania uwzględniające mnogość kultur są również coraz częstszym przedmiotem zainteresowania dydaktyków. Zwraca się np. uwagę na konieczność zmiany świadomości i zachowania wobec osób chorych na AIDS oraz potrzebę międzykulturowego dialogu dotyczącego edukacji seksualnej. W procesie integracji międzykulturowej pierwszoplanowe wydaje się zapobieganie ksenofobii i uprzedzeniom. Istnieją też kontrowersyjne tematy (np. dotyczące problemów religii i wartości etycznych), które nie są chętnie podejmowane przez nauczycieli. Poszukując „złotego środka” w prezentowaniu zagadnień, nauczyciele oddalają od siebie odpowiedzialność za decyzje podejmowane przez swoich uczniów.

⁹ A. Oueslati, A. Magro, L. Simmoneaux, J.L. Hemptinne, *La transposition didactique du savoir savant en écologie dans les traits scientifiques*, [w:] *Actes des XXIV^{es} Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles...*

¹⁰ L. Mouelhi, M. Kochkar, T. Forrisier, *Le culte de Pavlov et de skinner dans l'enseignement secondaire Tunisien*, [w:] *Actes des XXIV^{es} Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles...*

¹¹ V. Maffeo V., *La vie des images médicales du cerveau: de la production a la pédagogie*, [w:] *Actes des XXIV^{es} Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles...*

Zaprezentowane w niniejszym rozdziale stanowiska i poglądy zostały przytoczone jako przykłady. Wzięcie ich pod uwagę wydaje się nie do uniknięcia przy omawianiu na lekcjach problemów zdrowia, które zawsze i wszędzie wpisują się w złożone układy społeczne z jednej strony, a z drugiej – w otwartość procesu edukacji, która nie może oszczędzać środków, stosując zamiastki potrzebnych działań. Refleksja musi również dotyczyć konieczności uświadamiania uczniom, że zagrożeń, problemów nie można redukować wyłącznie do bliskich sobie socjologicznie i demograficznie populacji.

Wobec szybkiego postępu badań w dziedzinie biologii i medycyny oraz powszechnego dostępu do informacji, które są bardzo zróżnicowane pod względem treści i formy przekazu, konieczne jest kształtowanie u uczniów umiejętności krytycznego odbioru i oceny komunikatów medialnych, selekcji danych, organizowania informacji (tworzenia ich poprawnej pod względem naukowym struktury), posługiwania się nimi w codziennym życiu.

„Health literacy” obejmuje mechanizmy poznawcze i umiejętności społeczne oddziałujące na motywację i umiejętności jednostek do zdobywania dostępu, poszukiwania oraz rozumienia i na tej podstawie korzystania z informacji, co ma przekładać się na poprawę i utrzymywanie dobrego zdrowia. Według WHO „health literacy” oznacza coś więcej niż tylko posiadanie umiejętności przeczytania ulotki czy umówienie się na wizytę lekarską. W związku z tym promocja zdrowia nie może być ukierunkowana wyłącznie na kształtowanie podstawowych umiejętności życiowych jednostek, ale także na oddziaływanie na ich otoczenie, czyli społeczne, ekonomiczne i materialne czynniki determinujące zdrowie. W tym znaczeniu promocja zdrowia ma być ukierunkowana na kreowanie warunków dających większe szanse na zaistnienie, dostrzeganie relacji między wyśilkami jednostek i całych społeczności a efektami zdrowotnymi będącymi ich konsekwencją¹².

Nutbeam¹³ opisuje możliwe metody i narzędzia edukacyjne związane z kształtowaniem kolejnych poziomów „health literacy”. Uważa on, że pierwszy, najniższy poziom „alfabetyzmu dotyczącego zdrowia” może być efektem tradycyjnej edukacji prozdrowotnej z wykorzystaniem wybranych mediów tradycyjnych (np. ulotek). Drugi poziom powinien być ukierunkowany na „kształtowanie konkretnych umiejętności i zachowań w sprzyjającym środowisku”, jak np. grupy samopomocy, oraz na różne metody i kanały komunikacji (np. programy edukacji zdrowotnej mające

¹² E. Iwanowicz, „Health Literacy” *współczesnym wyzwaniem zdrowia publicznego*, „Medycyna Pracy” 2009, nr 60(5), s. 427–437.

¹³ D. Nutbeam, *Health promotion glossary*, „Health Promotion International” 1998, Vol. 13, s. 349–364.

na celu rozwój osobistych i społecznych umiejętności oraz zmianę zachowań zdrowotnych). Edukacja na poziomie trzecim, najwyższym, powinna następować np. poprzez kształtowanie wiedzy na temat społecznych i ekonomicznych determinant zdrowia oraz stwarzanie możliwości dokonywania politycznych czy organizacyjnych zmian w ich zakresie¹⁴.

Podobnie Danuta Cichy¹⁵, wskazując na konteksty edukacji zdrowotnej dorosłych, formułuje pogląd, że kluczową sprawą w promocji zdrowia jest doprowadzenie do skutecznego uczestnictwa ludności w definiowaniu problemów, podejmowaniu decyzji oraz działaniu na rzecz zmiany determinantów zdrowia, co wymaga bliskiej współpracy wszystkich sektorów, w tym wielopłaszczyznowych i interdyscyplinarnych działań. Zmianą orientacji w edukacji zdrowotnej jest powstanie modelu edukacji zdrowotnej zorientowanej na zdrowie. Model ten kładzie nacisk na ludzi i miejsca, a nie na choroby i czynniki ryzyka. Koncentruje się on na budowaniu i wdrażaniu kompleksowych programów edukacji zdrowotnej, ukierunkowanych na środowiska społeczne kluczowe dla kształtowania zdrowia danej społeczności.

Cichy podziela pogląd Haliny Worach-Kardas, iż poprawa stanu zdrowia społeczeństwa będzie w przyszłości pochodną nie tyle postępów nauk medycznych, ale głównie:

- zmiany zachowań związanych ze zdrowiem w kierunku zmniejszenia możliwego do uniknięcia indywidualnego ryzyka,
- poprawy środowiska życia i pracy,
- szerokiej działalności edukacyjnej skierowanej na zwiększenie wiedzy o biologii człowieka i czynnikach chroniących zdrowie¹⁶.

Barbara Woynarowska definiuje edukację zdrowotną jako proces dydaktyczno-wychowawczy, w którym dzieci i młodzież uczą się, jak żyć, aby zachować i doskonalić zdrowie własne i innych oraz jak tworzyć środowisko sprzyjające zdrowiu, a w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności, jak aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu lub rehabilitacji, jak radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki¹⁷. Woynarowska pisze,

¹⁴ Tenże, *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into 21st century*, „Health Promotion International” 2000, Vol. 15, s. 259–267.

¹⁵ D. Cichy, *Edukacja środowiskowa i zdrowotna wobec przemian cywilizacyjnych*, „Edukacja biologiczna i środowiskowa” 2014, nr 1.

¹⁶ H. Worach-Kardas, *Stan zdrowia ludności i jego uwarunkowania*, Zeszyty Naukowe WSHE 2000, z. 6.

¹⁷ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2010, s. 103; Taż, *Związki między zdrowiem a edukacją*, [w:] *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, red. tejże, ORE, Warszawa 2011, s. 7–9.

że: 1) edukacja zdrowotna jest prawem każdego dziecka i powinna być uwzględniona w jego edukacji szkolnej; 2) jest ona złożonym procesem, obejmującym wiele celów, a nie tylko przekazywanie informacji; 3) główne cele edukacji zdrowotnej to poznawanie siebie/swojego ciała i kształtowanie umiejętności twórczego, satysfakcjonującego życia w zdrowiu.

Styl życia i postawy ludzi względem własnego zdrowia są często konsekwencją przyjmowania „wzorców” kultury masowej upowszechnianych przez media. Wizerunek pięknego ciała ciągle ewoluuje i jest modyfikowany za sprawą trendów panujących w danej epoce. Postawy młodych ludzi są kształtowane w bardzo dużej mierze przez silne i sugestywne oddziaływanie mediów. Według portalu „fit.pl” szacuje się, że blisko 10% osób intensywnie ćwiczących na siłowni cierpi na bigoreksję (od zupełnie łagodnej do wyniszczającej jej postaci). Niezadowoleni z efektów ćwiczeń bigorektycy sięgają po niszczące ich organizm sterydy anaboliczno-androgenne. Ich życie toczy się od treningu do treningu, a wysokobiałkowa dieta obciąża przewód pokarmowy i narządy związane z metabolizmem składników odżywczych. Unikają tłuszczów, co prowadzi z kolei do niedoboru witamin A, D, E, K. Według lekarzy osoby te fałszywie oceniają swoje ciało, lekceważą zalecenia zdrowotne dotyczące diety i stylu życia, unikają kontaktów towarzyskich, które uważają za stratę czasu. Sporo osób, które przywiązują nadmierną wagę do swojego wyglądu jest uzależnionych od opalania (tanoreksja). Opalanie to zarówno brązowienie skóry, jak i wiele procesów hormonalnych wywołanych energią promieni ultrafioletowych, szczególnie z pasma B. Synteza witaminy D stymulowana energią słoneczną pozwala na produkcję wielu niezbędnych do życia hormonów (np. jednej z endorfin zwanej „słonecznym hormonem szczęścia”, która wpływa na znaczną poprawę ogólnego nastroju).

Wśród rodzajów uzależnień wymienia się często uzależnienie od cukru i spożywania dużej ilości słodczy. Niektórzy twierdzą, że nadmierne spożywanie słodczy nie w pełni odpowiada kryteriom uzależnienia, rozumianego jako potrzeba zażywania określonej substancji, trudności z jej odstawieniem i bardzo silna reakcja na jej brak, która zakłóca codzienne funkcjonowanie. Jednak z badań amerykańskich naukowców wynika, że biochemia mózgu osób uzależnionych od narkotyków i objadających się słodczymi jest podobna. U tych drugich obserwuje się podporządkowanie życia jedzeniu słodczy oraz poczucie winy. Nałóg podjadania słodczy nie jest wprawdzie tak silny jak uzależnienie od papierosów czy alkoholu. Wiadomo jednak, że powód, dla którego ludzie jedzą zbyt dużo słodczy, wiąże się z brakiem umiejętności radzenia sobie np. w sytuacjach stresu.

Zróznicowanie zaburzeń odżywiania

Istnieje szerokie spektrum zaburzeń odżywiania w okresie dzieciństwa i dojrzewania.

Anglojęzycznej nazwie *binge eating disorder* (BED) odpowiadają takie polskie określenia jak „zespół gwałtownego objadania się” czy „zespół kompulsywnego jedzenia”. Jedzenie kompulsywne jest zaburzeniem odżywiania polegającym na niekontrolowanym spożywaniu znacznych ilości pokarmu bez odczuwania fizycznego głodu. Jest ono jedną z form uzależnień związanych z jedzeniem. Oznacza występowanie okresowych napadów kompulsywnego objadania się, których podstawowym podłożem są przyczyny emocjonalne. Te napady wiążą się z czasową utratą kontroli nad ilością spożywanych posiłków oraz z wyraźnie szybszym niż zazwyczaj tempem jedzenia, aż do wystąpienia przykrych objawów przejedzenia. Zachowania takie zwykle mają miejsce w samotności i ukryciu, a towarzyszy im uczucie wstydu i winy. Badania polskie wskazują, że na napady objadania się cierpi nawet 21% ogólnej populacji kobiet¹⁸. Wśród otyłych występują one w prawie 25% przypadków¹⁹, a u osób otyłych stosujących kuracje odchudzające odsetek ten wzrasta nawet do 45%²⁰.

Monika Bąk-Sosnowska podaje następujące kryteria diagnostyczne BED²¹:

- powtarzające się epizody żarłoczności;
- obecność podczas większości epizodów przynajmniej trzech oznak świadczących o utracie kontroli: jedzenie znacznie szybsze niż zwykle; jedzenie aż do nieprzyjemnego uczucia pełności; zjadanie dużych ilości pożywienia, pomimo braku fizycznego poczucia głodu; zjadanie w ciągu dnia dużej ilości pożywienia poza porami planowanych posiłków; jedzenie samotne, wynikające z zakłopotania własnym sposobem spożywania posiłku; uczucie wstrętu do siebie, przygnębienia lub winy po przejedzeniu się; zjadanie dużej ilości pożywienia z powodu zdenerwowania, niepokoju, samotności, przygnębienia, znudzenia;

¹⁸ N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia. Przyczyny, konsekwencje, sposoby zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

¹⁹ C. Fairburn, Z. Cooper, *New perspectives on dietary and behavioural treatments for obesity*, „International Journal of Obesity” 1996, Vol. 20, Supl. 1, s. 9–13.

²⁰ N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia...*

²¹ M. Bąk-Sosnowska, *Interwencja psychologiczna w zespole kompulsywnego jedzenia*, „Psychiatria Polska” 2009, t. 43, nr 4, s. 445–456, za: *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*, American Psychiatric Association, Washington, DC 1994.

- występowanie epizodów przynajmniej dwa razy w tygodniu przez 6 miesięcy;
- odczuwanie wyraźnego dyskomfortu w związku z epizodami;
- niespełnianie kryteriów bulimii oraz nadużywania leków w celu uniknięcia przyrostu masy ciała.

Przyjmuje się trzy zasadnicze grupy czynników ryzyka: biologiczne, psychologiczne i socjokulturowe. Zespół kompulsywnego jedzenia może być też przyczyną innych chorób somatycznych i psychicznych.

Pozostałe typy zaburzeń odżywiania obejmują przypadki o następujących objawach²²:

1. Anoreksja (*anorexia nervosa*):

- wyraźne trzcenie na wadze ciała (przez unikanie jedzenia, celowe zwracanie pokarmów, nadmierne ćwiczenie, nadużywanie środków powodujących oczyszczanie organizmu z pożywienia);
- dewiacyjna percepcja wagi ciała;
- chorobliwa troska o wagę ciała i/lub sylwetkę;
- zniekształcona (niezgodna z prawdą) percepcja obrazu własnego ciała.

2. Bulimia (*bulimia nervosa*):

- powtarzające się epizody przejadania się i oczyszczania organizmu z pożywienia i/lub ograniczenia w jedzeniu posiłków;
- poczucie braku kontroli;
- dewiacyjna percepcja wagi ciała i/lub sylwetki.

3. Zaburzenie emocjonalne polegające na unikaniu spożywania posiłków:

- unikanie spożywania posiłków;
- utrata wagi ciała;
- zaburzenia nastroju.

4. Wybiórcze odżywianie się:

- odżywianie się od dawna wybranymi produktami żywnościowymi, zwykle tylko za pomocą węglowodanów;
- wyraźne unikanie nowych artykułów żywnościowych;
- brak dewiacyjnej percepcji wagi ciała i/lub sylwetki;
- brak chorobliwej troski o wagę ciała i/lub sylwetkę;
- waga ciała zwykle mieści się w przedziale określającym normę.

5. Dysfagia funkcjonalna:

- wyraźne unikanie spożywania posiłków, w szczególności stałych, a nie płynnych;
- lęk przed połykaniem, udławieniem się lub wymiotowaniem;
- brak dewiacyjnych percepcji własnej wagi ciała i/lub sylwetki;

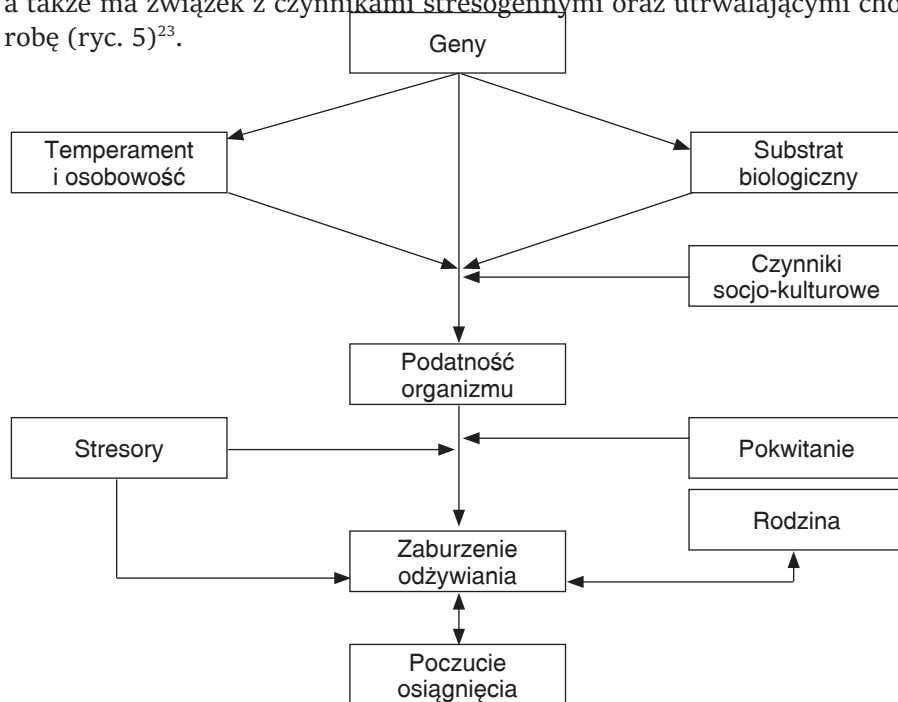
²² Według: <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/alleatingdisorders.html> (dostęp: 12.09.2016).

– brak chorobliwej troski o własną wagę ciała i/lub sylwetkę.

6. Syndrom odmawiania:

- całkowite odmawianie jedzenia, picia, chodzenia, rozmawiania lub autohigieny;
- wyraźne sprzeciwianie się próbom udzielenia pomocy.

Czynniki predyspozycyjne, w tym podatność genetyczna, która sama w sobie może wyrażać się zarówno przez czynniki biologiczne, jak i cechy osobowościowe, odnoszą się do wszystkich zaburzeń odżywiania. Presja socjokulturowa pełni ważną rolę w wyjaśnianiu genezy anoreksji i bulimii, a także ma związek z czynnikami stresogennymi oraz utrwalającymi chorobę (ryc. 5)²³.



Ryc. 5. Rozwój zaburzeń odżywiania (źródło: <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/alleatingdisorders.html>; dostęp: 12.09.2016)

Istotę anoreksji przedstawia model Slade'a obejmujący trzy rodzaje czynników (tabela 3).

²³ Tamże.

Tabela 3. Czynniki warunkujące anoreksję

Czynniki	Charakterystyka
Predysponujące	„ogólne niezadowolenie z siebie”, niewłaściwe relacje rodzinne, brak sukcesów w relacjach społecznych determinanty biologiczne (w tym psychiczne i fizjologiczne)
Wyzwalające	wskazujące moment wyzwolenia anoreksji: krytyczne wypowiedzi najbliższych na temat wyglądu, trudny czas życiowy, zmiana relacji rodzinnych (śmierć, rozwód, wyjazd na studia)
Podtrzymujące	utrzymujące objawy anoreksji i hamujące leczenie: dolegliwości gastryczne, wrażenie kontroli i sukcesu, załagodzenie sporów rodzinnych

Na podstawie: B. Józefik, *Epidemiologia zaburzeń...*²⁴

Instytut Matki i Dziecka ogłosił w 2010 roku, iż poważny problem związany z zaburzeniami odżywiania – nadwaga i otyłość uczniów – jest na tyle duży, że należy określić go mianem pandemii. Wynika on ze złych nawyków żywieniowych, które polegają na unikaniu przez dzieci i młodzież zdrowych produktów, a spożywaniu tych bogatych w węglowodany i tłuszcze²⁵. Dane Instytutu Żywności i Żywienia w Warszawie opublikowane w 2013 roku wskazują, że otyłość dotyczy 28% chłopców i 22% dziewcząt kończących szkołę podstawową, a procent ten cały czas wzrasta, co związane jest głównie ze złym sposobem odżywiania się oraz brakiem aktywności fizycznej²⁶. Ministerstwo Edukacji Narodowej podaje, iż co czwarte dziecko w Europie jest otyłe, a w Polsce 80% otyłych dzieci pozostaje z tym problemem w dorosłym życiu, co stanowi zagrożenie dla stanu zdrowia całego społeczeństwa²⁷.

Wyzwaniem współczesnej szkoły jest sprostanie zjawiskom towarzyszącym rozwojowi cywilizacyjnemu, zmianom obyczajowym i kulturowym oraz potrzebom kształtowania świadomości dzieci i młodzieży w zakresie wyglądu zewnętrznego i zachowań człowieka. Szkolne trudności uczniów

²⁴ B. Józefik, *Epidemiologia zaburzeń odżywiania*, [w:] *Anoreksja i bulimia psychiczna. Rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się*, red. B. Józefik, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.

²⁵ *Przeciwdziałanie nadwadze i otyłości*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2013.

²⁶ Z. Wojtasiński, *Raport IŻiŻ: co czwarty uczeń szkoły podstawowej ma nadwagę lub jest otyły*, „Rynek Zdrowia” 2013, nr 10.

²⁷ *Edukacja zdrowotna*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2013.

chorych na anoreksję i bulimię wynikają w dużej mierze z faktu, że choroba zajmuje bardzo dużą część ich tożsamości, co przejawia się w całkowitym uzależnieniu codzienności od jej objawów. Prowadzi to do zaburzenia prawidłowego funkcjonowania w sferze społecznych kontaktów, np. unikania spotkań z rówieśnikami, a to może stać się powodem odrzucenia chorego ucznia przez daną grupę. Kolejną trudność stanowi osiągnięcie odrębnej tożsamości dziecka chorego na anoreksję czy bulimię, które nie przechodzi typowego „okresu buntu” podczas dojrzewania. Jego dążenia i postawy są identyczne z rodzicielskimi w każdej sferze życia poza tą dotyczącą odżywiania. Innym problemem jest stres związany z podejmowaniem kontaktów z rówieśnikami w środowisku szkolnym, który przejawia się w negatywnych uwagach na temat zewnętrznego wyglądu dziecka cierpiącego na zaburzenia odżywiania, np. krytyczne reakcje na spadek wagi czy nadmiernie szczupłą sylwetkę. Stres może być również wywołany zwiększaniem się ilości tkanki tłuszczowej w organizmie w okresie dojrzewania, zaburzeniami funkcjonowania ośrodka głodu i sytości, jak również tłumieniem negatywnych emocji z tym związanych²⁸. Dziecko z nadwagą czy otyłością dużo bardziej niż dziecko o prawidłowej masie ciała jest narażone na nieprzychylnie uwagi szkolnych kolegów i odbierane jest jako mniej atrakcyjne, co może być przyczyną braku przyjaciół. Ponadto zbyt duża masa ciała może być przyczyną osamotnienia i depresyjnych zachowań dziecka wynikających z braku rówieśniczych kontaktów interpersonalnych, odrzucenia przez grupę, a nawet izolacji dziecka ze społeczności szkolnej²⁹.

²⁸ K. Czerwiec, K. Potyrała, *Biologiczno-społeczne uwarunkowania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów o zaburzonej tożsamości płciowej...*

²⁹ A. Oblacińska, I. Tabak, *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi? Rola pielęgniarki szkolnej i nauczyciela wychowania fizycznego we wspieraniu młodzieży z nadwagą i otyłości. Poradnik dla pielęgniarek szkolnych i nauczycieli wychowania fizycznego w gimnazjach*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006.

4. Wpływ grupy rówieśniczej na kształtowanie postaw i systemu wartości młodzieży

Nieodłączną częścią szkoły jako środowiska wychowawczego jest klasa szkolna¹. Z grupą społeczną mamy do czynienia, gdy dwie jednostki lub więcej pozostają ze sobą w bezpośredniej interakcji, gdy mają względnie jasny cel, posiadają wspólnie ustalone normy i mają względnie rozwiniętą strukturę². Klasa szkolna jest to grupa społeczna złożona z osób w tym samym lub zbliżonym wieku, które posiadają wspólny cel. Duży wpływ na klasę ma dynamika grupowa. Jest to układ działających w niej sił, którymi są różnego rodzaju zjawiska i procesy grupowe. W klasie każdy z uczniów zajmuje pozycję, która jest zależna np. od pełnionych funkcji, sympatii okazywanej względem innych uczniów czy wyników w nauce. Struktura klasy ma charakter hierarchiczny. W tej hierarchii uczniowie mogą zajmować różne pozycje. Najczęściej wyróżnia się: a) strukturę władzy – tworzącą się ze względu na pełnione funkcje w klasie; b) strukturę socjometryczną – zależną od uznania, sympatii, popularności, antypatii jednych uczniów względem pozostałych; c) strukturę komunikowania się – układ uczniów powstający ze względu na ilość informacji przekazywanych i otrzymywanych. Wyróżnia się również podział struktur klasy na formalne (wyznaczone przez przepisy i rozporządzenia obowiązujące w danej klasie, przydzielanie odpowiednich funkcji uczniom) i nieformalne (powstające spontanicznie, będące rezultatem wzajemnych oddziaływań uczniów, niekontrolowanego przejawiania przez nich potrzeb, uzdolnień i zainteresowań). Pozycja ucznia w klasie zależy od wielu czynników, m.in. od wyglądu fizycznego, umiejętności porozumiewania się z innymi, stopnia sympatii

¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Impuls, Kraków 2010.

² S. Mika, *Wstęp do psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1972, s. 172.

żywionej do niego przez jego kolegów z klasy, umiejętności wywierania wpływu na innych, konsekwencji stosowania się do obowiązujących norm, zdolności intelektualnych. Najbardziej pożądaną strukturą klasy jest ta, w której nieformalny nurt życia spleta się z formalnym i odwrotnie.

Społeczne życie człowieka polega na wypełnianiu różnorodnych ról w ramach udziału w wielu zbiorowościach ludzkich, a rozwój społeczny jednostki toczy się tylko w powiązaniu z tymi zbiorowościami³. Proces uspołeczniania zawsze zachodzi w grupach społecznych. Obraz socjologiczny klasy szkolnej dopełniają czynniki związane z faktem, że realizuje ona zadania narzucone z zewnątrz. Zadania te nakierowane są na kształtowanie umiejętności oraz zaspokajanie podstawowych potrzeb ucznia. Ponadto klasa stanowi grupę, która poddana jest kontroli nauczyciela wychowawcy, ale oddziałują na nią również inni nauczyciele.

Wśród norm, które tworzą się na potrzeby danej klasy, występują m.in. normy regulujące interakcje w grupie – pozwalające na przewidywalność zachowań poszczególnych osób i zapobiegające pojawianiu się konfliktów – oraz te dotyczące postaw i przekonań, określające, jakie postawy są w grupie pożądane, jakie zaś są godne potępienia. Występują też normy dotyczące zewnętrznych zachowań, np. regulujące sposób ubierania się, uczesania czy postępowania służące ułatwieniu identyfikacji jednostki z grupą⁴. Najbardziej cenione są te normy, które ułatwiają osiąganie wyznaczonych wspólnie celów klasy i zapewniają zaspokajanie podstawowych potrzeb uczniów. Nie zawsze jednak dana norma obowiązuje wszystkich uczniów w takim samym stopniu i nie zawsze pokrywa się ze standardami narzucanymi przez szkołę. Normy są pewnym wzorem postępowania, a reguły zachowania uznawane za nieomyślne mogą w różnych sytuacjach życiowych budzić sprzeciw uczniów. Są to tak zwane normy „ukonstytuowane”, które powstały w małych grupkach klasowych, zwanych inaczej „paczkami”. Normy tego rodzaju niekiedy bywają jednak bardziej szkodliwe w skutkach od norm obowiązujących wszystkich uczniów. W obrębie małych grup wewnątrz klasy zdarza się również tendencja do niepodporządkowywania się żadnym normom. Spoistość klasy stanowi pewnego rodzaju cechę nadrzędną w stosunku do wszystkich pozostałych możliwych zjawisk i procesów grupowych w klasie. Jest niejako ich funkcją i zarazem ma w sobie coś autonomicznego, niezależnego od nich⁵.

³ H. Sowińska, *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, WSP, Warszawa 1974, s. 12.

⁴ A. Janowski, *Pedagogika praktyczna, zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 59.

⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s. 319.

Spoistość rozumiana jest najczęściej jako silna przynależność członków do danej grupy, jest to wspólne dążenie do osiągnięcia danego celu oraz ponoszenie wspólnej odpowiedzialności za to, co dzieje się w grupie. Spoistość rozumiana jest również jako gotowość do obrony przed atakiem z zewnątrz. Zmniejszenie spoistości klasy może być spowodowane poprzez: a) niedosyt lub brak zaspokajania podstawowych potrzeb uczniów; b) przeżywanie przez uczniów rozczarowań w klasie; c) brak wspólnych poglądów na interesujące uczniów sprawy; d) przeświadczenie uczniów o zbytnej dominacji niektórych z nich; e) nadmiar współzawodnictwa w klasie; f) niezgodność celów poszczególnych uczniów; g) niewłaściwa organizacja pracy uczniów w klasie; h) uniemożliwianie uczniom podejmowania własnych inicjatyw⁶. W przypadku zawyżonej spoistości klasy dochodzi najczęściej do konfliktów z nauczycielami, w szczególności wtedy, gdy normy grupowe klasy są sprzeczne z regulaminem szkolnym. Od postaw uczniów zależy jakość ich życia indywidualnego i zbiorowego. Ogromne znaczenie ma postawa wobec samego siebie, własne poczucie wartości, które rzutuje na tendencje samorealizacyjne oraz na satysfakcję życiową. Kształtowanie postaw uczniów przez szkołę dyktują głównie wymogi społeczne i interesy ogółu.

Głównym mechanizmem powstawania pewnej postawy jest pośredni lub bezpośredni kontakt z obiektem, do którego się ona odnosi. Na kształtowanie postawy ma również wpływ generalizowanie doświadczenia oraz naśladownictwo i identyfikacja z kimś lub czymś. Pozytywne zachowania można kształtować u uczniów poprzez dawanie im dobrego przykładu, integrowanie zespołu klasowego, aktywizowanie całej grupy, dobrą i bezpieczną atmosferę w klasie oraz w szkole, indywidualną pracę z uczniami wymagającymi pomocy, systematyczną pracę wychowawczą z zespołem klasowym, sprzężenie zwrotne między członkami zespołu klasowego i nauczycielami oraz rodzicami, podejmowanie skutecznych działań naprawczych w sytuacjach kryzysowych, docenianie i nagradzanie starań całej społeczności. Kazdin udowadnia, że im słabsza jest więź dziecka z rodzicami, tym silniejszy jest wpływ grupy rówieśniczej⁷, natomiast Hansen za najbardziej skuteczne uważa działania profilaktyczne, które polegają na rozbijaniu błędnych przekonań normatywnych oraz ukazywaniu atrakcyjnych wzorców wśród rówieśników, którzy odrzucają zachowania ryzykowne⁸.

⁶ Tamże, s. 320.

⁷ A. Kazdin, *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i lecznicze*, „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2.

⁸ W.B. Hansen, *School-based Alcohol Prevention Programs*, „Alcohol Health and Research World” 1993, t. 17, nr 1.

5. Tożsamość i płeć w kontekstach kulturowych

Proces kształtowania się tożsamości płciowej człowieka w epoce płynnej nowoczesności jest coraz bardziej złożony. Zygmunt Bauman¹ uważa, że „utrzymywanie jednej tożsamości przez całe życie, a nawet tylko na dłuższy czas, to ryzykowna sprawa. Tożsamość to rzecz do obnoszenia i pokazywania, a nie do przechowywania i magazynowania”. Bauman opisuje tożsamość jako zjawisko „z samej swej natury nieuchwytnie i niejasne”².

O dynamice społeczno-kulturowej zmiany w sferze tożsamości (kobiecości i męskości), seksualności i cielesności pisze Zbyszko Melosik³. Autor ten podkreśla, że nie ma ciała naturalnego – jest ono zawsze definiowane przez procesy kulturowe i społeczne. Wiedza dotycząca tego, jakie ciało ma być (aby było podziwiane i pożądane, a przede wszystkim po prostu „normalne”), ma charakter normatywny i dyscyplinujący.

Niegdyś określenia przypisywane kobietom, jak i mężczyznom były ściśle i jednoznacznie zdefiniowane⁴. Obecnie tożsamość stanowi swoistą mozaikę, gdzie tzw. typowe kobiece i męskie cechy straciły dawną jednoznaczność. Seksualność tylko pozornie nie ma znaczenia dla publicznych kategorii życia człowieka⁵. Łączy ona w sobie aspekt biologiczny ciała ludz-

¹ Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, tłum. J. Łaszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 66.

² Tamże, s. 5.

³ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Impuls, Kraków 2012, s. 13.

⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Wolumin, Poznań 2002, s. 14.

⁵ K. Czerwiec, *Problemy biologii człowieka: implikacje społeczne i edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015, s. 6–13.

kiego, systemy norm i wartości społecznych, a także tożsamość człowieka. Seksualność jest czymś stałym, trwale towarzyszy człowiekowi jako atrybut, bez zależności od płci, jak i wieku. Jednocześnie seksualność jest zmienną, ponieważ podlega zmianom na tle rozwojowym, przejawiającym się pod wpływem różnych czynników.

C. Renzetti i D. Curran⁶ dowodzą, że sposób przedstawiania płci w mediach masowych zaspokaja oczekiwania, pragnienia i żądania przeciętnego odbiorcy oraz wyrażają to w języku komunikacji za pomocą hipotezy odzwierciedlenia. Zakłada ona, że zasób przekazów medialnych ma na celu odzwierciedlenie relacji między ludźmi, ich zachowań oraz przyjmowanych przez większość społeczeństwa norm i wartości. To założenie potwierdzają w pewnym stopniu komercyjni sponsorzy, którzy pragną przyciągnąć jak największą widownię, a możliwe jest to wówczas, gdy odbiorcy dostają to, czego oczekują albo pragną. Badacze mediów dostrzegają fakt, że w działaniach tych, nie ma miejsca na zwyczajne odzwierciedlenie kultury – media tę kulturę kreują i formują. Współczesne media dokonują swoistej homogenizacji treści (czyli wytwarzają jednorodną mieszaninę ze składników, które w normalnych warunkach nie mieszają się ze sobą). Przykładem tego jest wymieszanie reklam, artykułów o pokrewnej tematyce, serwisów informacyjnych, sportowych i prognozy pogody. Media formułują oceny i prowadzą u odbiorcy do wizji czarno-białego świata, multiplikują schematy – umysłowe modele interpretacji świata. Dokonują hybrydyzacji treści, mieszając informacje np. na temat problemów osób transpłciowych z rozrywką, co zaburza poczucie ważności tematu. W mediach prowadzone są autotematyczne dyskursy, które cechuje polaryzacja poglądów, dopuszczanie do głosu nieekspertów lub celebrytów – zwolenników danego poglądu. Wszystko to prowadzi do kształtowania tzw. umysłów tabloidowych.

Badania Renzetti i Curran⁷ wykazały, że to telewizja jest najbardziej konkretnym czynnikiem medialnej socjalizacji. Przekaz telewizyjny sugeruje odbiorcy m.in., że kobiety starzeją się szybciej niż mężczyźni, nie potrafią odnieść sukcesu, nie pełnią również konkretnie określonych ról zawodowych⁸. Według Condry⁹ osoba starsza w telewizji jest postacią zazwyczaj pesymistyczną. Młode bohaterki przekazu telewizyjnego są szczy-

⁶ D. Curran, C. Renzetti, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństw*, PWN, Warszawa 2005, s. 203.

⁷ Tamże, s. 216.

⁸ G. Gerbner, L. Gross, M. Morgan, N. Signorielli, *Growing up with television: The cultivation perspective*, [w:] *Media effects*, red. J. Bryant, D. Zillman, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1993, s. 17–40.

⁹ J.C. Condry, *The psychology of television*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1989, s. 73.

ple i fizycznie atrakcyjne. Signorelli¹⁰ twierdzi, że 46% pokazywanych w mediach kobiet – w porównaniu z 16% mężczyzn – ma budowę szczupłą, sprawiając wrażenie osób wręcz bardzo chudych. Kobiety częściej pokazywane są jako osoby przesadnie dbające o wygląd zewnętrzny, starające się samodzielnie radzić sobie z problemami życiowymi. Zdaniem Signorelli powodem są komentarze czynione przez przedstawicieli obu płci. Na przykład kobiety częściej noszą ubrania, których zakładanie ma na celu podkreślenie seksualności (np. w reklamach bielizny). Można stwierdzić, iż telewizyjni mężczyźni posiadają większą swobodę w określaniu swojego zewnętrznego wyglądu, mimo iż coraz częściej pojawiają się ubrani skąpo (np. w reklamach perfum). Renzetti i Curran (2005, s. 216) piszą też wprost o stereotypach dotyczących płci kulturowej, które obecne są w telewizji¹¹.

Odwoływanie się do stereotypów przez przekazy reklamowe nie jest przypadkiem, stanowi przemyślaną strategię, której celem jest wywołanie pożądanego efektu u odbiorców¹². Wpływa to na kształtowanie wyobrażeń o płci w oczach dzieci i młodzieży, lecz może także napawać lękiem przed podejmowaniem tak wykreowanych ról płciowych i społecznych lub przed ujawnieniem własnych preferencji i potrzeb w tym zakresie. Dowiedziono również, iż oglądanie telewizji może kształtować poziom samooceny jednostki, jak również nieprawdziwe wyobrażenie o kobiecości i męskości¹³.

Zdaniem Z. Melosika¹⁴ za jedną z głównych konsekwencji wizerunku kobiety kreowanego w mediach należy przyjąć „ciało-centryczność”. Ludzie są postrzegani przez pryzmat własnego ciała. Konsekwencją jest stopniowy zanik tożsamości poprzez dominację tego, co zewnętrzne. Wizualizacja ciała staje się tożsamością. „Tożsamość ciała staje się ciałem tożsamości”¹⁵. Tak więc kobiety i mężczyźni budują swoją tożsamość poprzez wzór idealnego ciała (a to głównie prezentowane jest przez media), mają na celu wizualną reprezentację, ucieleśnienie obowiązujących we

¹⁰ N. Signorelli, *A content analysis: reflection of girls in the media*, Children Now: H.J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park, CA 1997.

¹¹ D. Curran, C. Renzetti, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo...*, s. 216.

¹² I. Despak, *Wizerunki kobiet w mass mediach i reklamie a autostereotypy*, [w:] *Role płciowe. Kultura i edukacja*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2006, s. 34.

¹³ Children Now: H.J. Kaiser Family Foundation, *A national survey of children: Reflection of girls in the media – A summary of findings and topline*, Menlo Park, CA 1997.

¹⁴ Z. Melosik, *Rekonstrukcje kobiecości i męskości w kulturze współczesnej. Teoria i praktyka*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2004, s. 16.

¹⁵ Tamże.

współczesnym społeczeństwie norm dotyczących ciała. Według Melosika presja społeczna, a podlegają jej wszyscy, głównie nastolatki, by uzyskać idealne ciało jest rozproszona i wewnętrznie sprzeczna. Kategoria kobiecości jest zróżnicowana, a współcześnie kobieta wymaga od samej siebie, by być lustrzanym odbiciem obrazów wcześniej dostarczonych nam przez media, pragnie osiągnąć przyjęty kanon piękna za swój własny, stawia sobie wymagania, którym nie zawsze jest w stanie podołać. Nastolatka, patrząc w lustro, pragnie ujrzeć społeczne wartości, które współcześnie obowiązują. Reklamy i programy telewizyjne dotyczące mody przypominają kobietom o ich „niedoskonałościach”. Standardy piękna narzucone przez spoty reklamowe stają się normą, w konsekwencji oko ludzkie oczekuje od kobiety, by spełniała owe normy. Jeśli tak się nie dzieje, jej samoocena spada, co w przypadku młodzieży może skutkować nawet depresją i ucieczką w uzależnienia i nałogi. Dodatkowo reklama, bazując na emocjach, najczęściej ukierunkowana jest na kontekst seksualny¹⁶. Pożądanie ukazwane jest najczęściej w aspekcie podporządkowania kobiet mężczyznom. Zjawisko uprzedmiotowienia kobiet, często nazywane „utowarowieniem” ciała ludzkiego, jest obecne na szeroką skalę, co więcej – ówczasie staje się czymś naturalnym. Kobiecość, elegancja, jak i klasa zanikają w świecie medialnym, a co się z tym wiąże – zanika szacunek do kobiety w świecie rzeczywistym¹⁷.

Zagadnienie poczucia tożsamości płciowej odnajdujemy m.in. w teoriach społecznego uczenia się. W teoriach tych operuje się pojęciami roli społecznej i roli płciowej dla wyjaśnienia mechanizmów ich nabywania przez jednostkę¹⁸. Rola społeczna to system wymogów (norm, oczekiwań) związanych z określoną pozycją społeczną – statusem społecznym, z którym wiążą się określone przepisy, przywileje i wymagania ze strony społeczeństwa. Rola płciowa jest rodzajem roli społecznej rozumianej jako zespół zachowań i postaw związanych w danym społeczeństwie z byciem kobietą lub mężczyzną, wyrażanych publicznie przez jednostkę¹⁹.

Trusz pisze o kulturowej transmisji stereotypu płci, czyli nieuzasadnionych wyobrażeniach na temat różnych grup ludzi, które z definicji pomi-

¹⁶ J. Pietrzak-Thebault, A. Sojka, *Kobieta w polskiej i francuskiej reklamie – zachwyty czy dyskryminacja?*, [w:] *Kobieta w mozaice kulturowej*, t. 1, *Rola stereotypów i kultury w kreacji kobiecości*, red. M. Lubińska-Bogacka, E. Zawisza, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2014, s. 54–56.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ A. Rawa-Kochanowska, *Poczucie tożsamości płciowej w teorii i badaniach*, Difin, Warszawa 2011, s. 24.

¹⁹ Tamże, s. 24–25.

jają wszelkie różnice między nimi²⁰. Autor przytacza przykłady z praktyki szkolnej, środowiska rodzinnego, jak i z mediów, świadczące o tendencyjnym przypisywaniu dziewczynkom i chłopcom (kobietom i mężczyznom) stereotypowych, określonych cech, zainteresowań i upodobań. Takie stereotypowe postrzeganie płci jest źródłem odmiennych, zróżnicowanych oczekiwań, które dotyczą zachowań społecznych i osiągnięć edukacyjnych dziewczynki i chłopca²¹. Ponadto stereotypy płci są źródłem oczekiwań interpersonalnych oraz, z drugiej strony, oczekiwań dzieci na własny temat, co w konsekwencji często skutkuje np. wyborem kierunku studiów niezgodnie z własnymi zainteresowaniami, lecz zgodnie z oczekiwaniami innych²².

W raporcie Eurydice²³ czytamy o sytuacji i działaniach podejmowanych w Europie w związku z różnicami w wynikach nauczania dziewcząt i chłopców. „Brane pod uwagę są zarówno zmiany ideowe, jak i prawne oraz praktyczne. Podejmuje się próbę wykazania, że nastąpiło przejście od traktowania płci i edukacji jako przedmiotu ustawodawstwa mającego przede wszystkim naprawiać zło wyrządzone dziewczętom i kobietom do obszaru międzykulturowych badań wyników egzaminów i tzw. słabych wyników chłopców”²⁴. Badania przedstawione w cytowanym raporcie wykazały funkcjonowanie stereotypów związanych z płcią, jednak brakuje badań i analiz, które mogłyby wskazać przyczyny takiego stanu rzeczy. Nie ma również odpowiednich, jednoznacznych regulacji w zakresie systemu równego traktowania przedstawicieli obu płci. Tymczasem postrzeganie kobiecości i męskości wpływa znacząco na relacje nauczycieli z uczniami, a „stereotypy dotyczące płci mogą być też wzmacniane lub osłabiane przez treści zawarte w podręcznikach i lekturach omawianych w szkołach”²⁵. Raport przedstawia przeciwstawne poglądy na płęć, o których można mówić, przeglądając literaturę przedmiotu „Płęć i edukacja w Europie”²⁶. Tak zwani „konserwatyści” uznają płęć za stałą i określoną biologicznie, a „grupa

²⁰ S. Trusz, *Kulturowa transmisja stereotypu płci*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 265–301.

²¹ Tamże, s. 266.

²² Tamże, s. 268.

²³ EACEA, Eurydice, *Różnice w wynikach nauczania a płęć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, 2009, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PL.pdf.

²⁴ Tamże, s. 8.

²⁵ Tamże, s. 11.

²⁶ Rozdział 1. w dokumencie Eurydice: EACEA, Eurydice, *Różnice w wynikach nauczania a płęć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, 2009, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PL.pdf (dostęp: 26.06.2018).

progresywna” postrzega płeć jako wynik wpływów kulturowych i historycznych. Warto w tym miejscu przytoczyć definicje zawarte w raporcie Eurydice: „Termin «płeć» odnosi się do biologicznych i psychologicznych cech definiujących mężczyzn i kobiety (WHO, 2009). Termin «gender» dotyczy ekonomicznych, społecznych, politycznych i kulturowych atrybutów i możliwości przypisanych byciu mężczyzną i kobietą”²⁷. Oba terminy i idące za nimi koncepcje zmieniały się w kontekście historycznym i kulturowym. Raport zwraca uwagę na fakt, że postawy nauczycieli w związku z wykorzystywaniem płci jako czynnika organizacyjnego i kategoryzującego, jak również brak świadomości nauczycieli w tym zakresie, a dodatkowo brak ogólnych założeń pedagogicznych (m.in. preferencji i stylu uczenia się, unikania narzucania stereotypów) wywierają znaczący wpływ na zachowanie i osiągnięcia szkolne uczniów.

Trzeba przyrzeć się też bliżej zagadnieniu zaburzeń tożsamości płciowej dziecka i rozpatrywać je wielopłaszczyznowo. Często jest ono odrzucone z uwagi na fakt niemożności wpasowania się w kulturowo narzucone kryteria kobiecości i męskości. W wymiarze społecznym zaburzenie tożsamości płciowej niesie ze sobą ryzyko bycia etykietowanym jako „inny”, a także obawę przed odrzuceniem i niezrozumieniem. W tym wymiarze problemem jest także kierowanie się stereotypami, uprzedzeniami i brakiem właściwej edukacji w odniesieniu do ogółu społeczeństwa. Pisząc o biologiczno-społecznych uwarunkowaniach specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów o zaburzonej tożsamości płciowej, K. Czerwiec i K. Potyrała podkreślają: „Do prawidłowego rozwoju człowieka niezbędne są: stabilna i pozytywna samoocena, jak również samoakceptacja. Duży wpływ ma na to otoczenie i warunki, w których dorasta dziecko. Identyfikowanie się z własnym ciałem i tożsamością płciową nie może przebiegać w atmosferze «walki» między postrzeganiem samego siebie a kryteriami oceny społecznej”²⁸. Tak więc zarówno rodzice, jak i szkoła oraz środowisko powinny w większym stopniu uznawać fakt istnienia różnic między ludźmi i szerzyć ideę akceptacji w celu poprawy w sposobie nawiązywania relacji międzyludzkich. Rozwój tożsamości nie może odbywać się wyłącznie w oparciu o analogie i zgodności z określonymi grupami społecznymi, ale również w odniesieniu do indywidualnych odczuć. Zaprzeczanie różnicom biologicznym – fizycznym i psychicznym – między ludźmi uniemożliwia dziecku z zaburzeniami tożsamości płciowej zrównoważony rozwój, powoduje poczucie niedostosowania i nieadekwatności społecznej oraz bar-

²⁷ Tamże, s. 15.

²⁸ K. Czerwiec, K. Potyrała, *Biologiczno-społeczne uwarunkowania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów o zaburzonej tożsamości płciowej...*

dzo zaniża poczucie własnej wartości. Proces kształtowania się tożsamości płciowej młodego człowieka w epoce płynnej nowoczesności staje się coraz bardziej złożony. Jest on dynamiczny, poddawany ciągłym zmianom. To, co obecnie jest prezentowane przez media, w dużym stopniu oddziałuje na tożsamość młodego człowieka. W zależności od panujących trendów może być ona modyfikowana i dostosowywana do oczekiwań społecznych. Należy podkreślić, że zjawisko konformizmu grupowego prowadzi do tego, że trudno jest zachować indywidualność i przekraczać granice stereotypów płciowych, jeśli chce się być akceptowanym przez rówieśników²⁹.

²⁹ Tamże, s. 57–75.

Część 3

Zmiana społeczna
w kontekstach społeczno-wychowawczych



1. Dynamiczne tempo zmian społecznych

Życie w dużej grupie ludzi stwarza m.in. uczucie zablokowania możliwości potencjalnego działania, jednocześnie powodując paradoksalną potrzebę stłoczenia i bycia „w masie” (sytuacji bez jednoznacznej lokalizacji jednostek w przestrzeni społecznej). Przynależność do nowych, wykreowanych grup społecznych wzmacnia potrzebę tworzenia własnej, nowej tożsamości.

Życie w masie towarów jest opisywane przez wielu autorów jako doświadczenie relatywnie nowe w historii ludzkości. To właśnie postępowi technologicznemu przypisuje się zlikwidowanie niedostatku i produkcję dóbr ponad poziom niezbędnego zaspokajania podstawowych potrzeb ludzi. Mówi się coraz częściej o społeczeństwie konsumpcji, a nawet hiperkonsumpcji, w którym problemem jednostki jest problem wyboru. Za swoistą cechę współczesnej konsumpcji Campbell¹ uważa nienasycenie i nieustanną pogoń za nowościami.

Życie w masie informacji zawdzięczamy niewątpliwie szybkości rozwoju technologii informacyjnej. Mówi się o masowym zalewie informacyjnym i coraz szybszym tempie zaspokajania potrzeb informacyjnych użytkowników nowych mediów. W odniesieniu do informacji stosuje się obecnie takie pojęcia jak np. „data smog” czy „redundancja”. Według Postmana² to narzędzia, które mają zakodowaną „własną ideologię”, narzucają nam określone działania.

¹ C. Campbell, *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*, Basil Blackwell, Oxford 1987.

² N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 1994.

Wraz z rozwojem i udoskonaleniem środków masowego przekazu ich podstawowa funkcja informacyjna przestała mieć charakter dominujący. Dołączyły do niej m.in. funkcje propagandowe, identyfikacyjne, estetyczne, rozrywkowe oraz funkcja kontroli społecznej. Waga i rola tych funkcji w systemie społecznym nie jest raz na zawsze ustalona, lecz jest zależna od sytuacji politycznej, ekonomicznej i demograficznej państwa. Gerbner i Gross³ oraz Morgan⁴ ukazali w swoich pracach, jak w latach 70. XX wieku w USA oglądanie telewizji wyparło uczestnictwo w życiu religijnym i wpłynęło na postawy względem tradycyjnych ról społecznych u nałogowych telewidzów (ang. *heavy viewer*). Na podstawie przeprowadzonych w 2009 roku badań Ogonowska stwierdziła, że telewizja nadal funkcjonuje jako jedna z podstawowych instytucji socjalizacyjnych, nierzadko rywalizując na tym polu z tradycyjnymi instytucjami edukacyjno-wychowawczymi, jak rodzina, szkoła, uniwersytet czy Kościół⁵.

Dzisiaj ten pogląd jest nadal aktualny, ale dotyczy w większej mierze internetu. Połączenie informatyki i telekomunikacji w ostatniej dekadzie XX wieku wyparło telewizję z jej głównej funkcji informacyjnej i rozrywkowej. Internet stał się domownikiem, bardziej niż kiedyś telewizja; stał się partnerem życia rodzinnego, zawodowego i społecznego; jest dostępny każdemu domownikowi w dowolnym czasie i w dowolnym miejscu. Wpływa na organizację życia prywatnego i zawodowego – przestrzeń zawodowa i prywatna przestały się oddzielać od siebie. Niektórzy podkreślają zmiany zachodzące w samej naturze pracy, wskazując, że ulega ona dematerializacji, gdyż jest organizowana wokół operowania abstraktami i ideami. Związane jest to z przechodzeniem do gospodarki opartej na wiedzy⁶. Za czynnik kluczowy dla tych przemian uważa się rozpowszechnienie nowych technologii informacyjnych. Wśród innych pojęć, które opisują współczesne przemiany pracy, uwagę zwraca kategoria elastyczności, która wskazuje zarówno na przemiany wymagań stawianych pracownikowi (wzrost rangi dyspozycyjności jako podstawowej cechy pracownika), jak i na przemiany w organizacji samego procesu produkcyjnego. Marody pisze o przejściu od gospodarki wielkiej produkcji do gospodarki różnorodno-

³ G. Gerbner, L. Gross, M. Morgan, N. Signorielli, *Growing up with television: The cultivation perspective*, [w:] *Media effects*, red. J. Bryant, D. Zillman, Taylor & Francis, Milton Park 2002, s. 17–40.

⁴ M. Morgan, *Television and adolescents' sex-role stereotypes: A longitudinal study*, „*Journal of Personality and Social Psychology*” 1982, 43(5), s. 947–955.

⁵ A. Ogonowska, *Telewizja w edukacji medialnej*, TAIWPN Universitas, Kraków 2009, s. 377.

⁶ M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.

ści. Wszystkie te procesy były oczywiście rozciągniętym w czasie kumulowaniem się następstw modernizacji np. rynku pracy. Zygmunt Bauman posługuje się wielokrotnie metaforą kempingu – przy okazji omawianych zagadnień można sięgnąć po kolejny tego przykład: „Miejsce zatrudnienia jest jak kemping, który odwiedza się jedynie na kilka nocy i który można opuścić w każdym momencie, jeśli oferowane przezeń wygody nie są zapewnione lub okazują się nie spełniać wymogów”⁷.

Reasumując, dynamiczne tempo zmian zachodzących przy udziale mediów wymusza konieczność mobilności, szybkiego dostosowania się do nowych wymogów oraz ciągłego podnoszenia kompetencji. Niestabilność rynku pracy, mobilność, nowe kompetencje pracowników powodują, że wzrasta poczucie niepewności co do efektów kształcenia i ich użyteczności.

Obecnie praca związana jest bardzo często z wytwarzaniem bądź przetwarzaniem informacji, dzięki czemu może być wykonywana w każdym miejscu z dostępem do internetu. Ułatwia to w dużej mierze godzenie życia zawodowego z rodzinnym. W ostatnich latach doszło do ogromnych zmian w modelu rodziny. Coraz częściej odchodzi się od sytuacji, gdy głównym „żywicielem” rodziny jest mężczyzna, a kobieta wychowuje dzieci. Media lansują wzorzec aktywnego ojca, który włącza się w wychowanie dzieci oraz inne czynności domowe, a matka godzi życie zawodowe z rodzinnym. Równocześnie, nadmierne korzystanie z nowych mediów przez poszczególnych członków rodziny może prowadzić do rozluźnienia więzi rodzinnych i społecznych, a z czasem do zerwania kontaktów z otoczeniem oraz najbliższymi. Paradoksem współczesności jest dezorganizacja życia prywatnego przez pracę, częsty brak zakorzenienia jednostek w środowisku społecznym, nietrwałość relacji. Dzieci i młodzież obserwują swoich rodziców cały czas zaangażowanych w pracę i poddawanych presji utrzymania się na rynku pracy (praca 24 godziny na dobę, szkolenia, mobilna praca, podnoszenie kwalifikacji). Dorośli uczą się przez całe życie, są skoncentrowani na sobie i swoim rozwoju – dzieci pozostają często „pod opieką mediów” i są kontrolowane za pomocą telefonii komórkowej.

W społeczeństwie industrialnym, dzielącym czas między pracę i życie prywatne, kształt nowoczesnej rodziny określano mianem „rodziny nuklearnej”. Obejmowała ona ojca, matkę i dzieci, funkcjonowała jako pewna zorganizowana na całe życie całość, tworząca zaplecze egzystencjalne dla czasu pracy. Przemiany technologiczne, ale również obyczajowe, przyczyniły się do odwrotu od tego modelu. Rośnie odsetek rodzin złożonych z dziecka/dzieci i jednego z rodziców, powstają sieci rodzinnych powiązań, a trwanie w związku dla dobra rodziny jest postrzegane jako brak asertyw-

⁷ Z. Bauman, *The Individualized Society*, Polity Press, Cambridge 2001, s. 25.

ności. Opieka socjalna została postawiona wobec nowych wyzwań, urzędnicy państwowi mają za zadanie wspierać współczesną rodzinę, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych.

Zagrożenia dla współczesnej rodziny

Beata Nowak⁸ zwraca uwagę na rodzinę w kryzysie i twierdzi że życie współczesnego człowieka jest ciągle narażone na zagrożenia, dlatego też wiele polskich rodzin jest bezradnych. Jest to spowodowane transformacją ustrojowo-ekonomiczno-społeczną państwa. Jeśli takie rodziny nie uzyskają wsparcia, dotyka ich wykluczenie społeczne. Niepokojące jest to, że kobiety często wyjeżdżają do pracy za granicę, aby opiekować się cudzymi dziećmi, ponieważ we własnym kraju nie są w stanie zapewnić swojemu potomstwu odpowiednich warunków życia. Zofia Frączek⁹ zauważa, że gdy ojciec wyjeżdża za granicę, wtedy matka przejmuje jego rolę w wychowaniu dziecka. Matki niejednokrotnie wykazują się nadopiekuńczością, starając się zrekompensować dziecku nieobecność ojca, a za tym idzie niedojrzałość społeczną dziecka. Jeśli natomiast matka zdecyduje się naśladować rygorystyczne postawy ojca, to wywoła w dziecku jeszcze większe poczucie samotności i rozpacz. Wyjazdy emigracyjne rodziców bardzo zaburzają proces dorastania, co często prowadzi do kłopotów wychowawczych. Maria Jarosz twierdzi, że dzieci, szczególnie starsze, których ojciec przebywa za granicą, są bardziej podatne na negatywny wpływ grupy rówieśniczej¹⁰. Rodzice przekazują dzieciom wzory zachowań. Dzieci naśladują rodziców, a następnie się z nimi utożsamiają. Według Jarosz bardzo ważna, w szczególności dla chłopców, jest rola ojca. Jednak rodzina ulega ciągłym przemianom.

Aby zrozumieć kondycję współczesnej rodziny, należy prześledzić jej przemiany na przestrzeni lat. Tyszka przedstawia kierunki tych przemian (tabela 4).

Krystyna Slany zaznacza, że pojawienie się alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego nie oznacza końca rodziny, natomiast wskazuje na nowy trend zmierzający w kierunku indywidualizmu, który ma też zwią-

⁸ B. Nowak, *Rodzina w kryzysie – studium resocjalizacyjne*, PWN, Warszawa 2012.

⁹ Z. Frączek, *Wychowawcza wartość rodziny*, [w:] *Wybrane problem pedagogiki rodziny*, red. Z. Frączek, B. Lulek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

¹⁰ M. Jarosz, *Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie*, Państwowe Wydawnictwa Ekonomiczne, Warszawa 1987.

zek z relacjami pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny¹¹. Katarzyna Łukowska zwraca uwagę na konsumpcyjny model współczesnej rodziny, który powstał w związku z szybko uprzemysławiającym się, zmieniającym się światem¹². W dzisiejszych czasach priorytetem jest władza, kariera, wysoka jakość życia. Konsumpcyjny styl życia stanowi zagrożenie dla młodego pokolenia, które nie potrafi cieszyć się z otaczającego świata przyrody czy nawiązywać kontaktów międzyludzkich. Nowe media są nośnikami wzorców, a rodzice często nieświadomie, poprzez swój pracoholizm wynikający z chęci nieustannego podnoszenia standardu życia, zaszczepiają w dzieciach przywiązanie do dóbr materialnych. Rodzice własnym przykładem dają dzieciom do zrozumienia, co jest ważne w życiu. Bogdan Suchodolski bardzo trafnie wyraził się na ten temat: „nie powinno być tak, by życie ludzkie było środkiem do powiększania zasobów posiadania, lecz posiadanie powinno być środkiem do powiększania ludzkiej osobowości”¹³.

Tabela 4. Kierunki przemian rodziny w XX wieku

Rodzina tradycyjna	Rodzina współczesna
Duża, wielopokoleniowa	Mała, podstawowa, nuklearna, model 2+1, rzadziej 2+2, coraz częściej 2+0
Biologicznie zdeterminowana, wielodzietna	Planowana
Produkcyjna	Nieprodukcyjna
Patriarchalna	Egalitarna
Zinstytucjonalizowana	Zhumanizowana
„Otwarta”	„Zamknięta”
Sakralna	Często laicka
Zespolona wokół funkcji ekonomiczno-produkcyjnych	Zaspokaja więzi ekspresyjno-osobowe
Wczesna emancypacja dzieci	Długotrwała zależność od rodziców
Wiejska	Miejska
Nastawiona na umiarkowanie	Nastawiona na dobrobyt

Na podstawie: Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*¹⁴

¹¹ K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.

¹² K. Łukowska, *Posiadać więcej, ale czuć się gorzej – konsumpcyjny model współczesnej rodziny*, [w:] *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*, red. H. Liberska, A. Malina, Difin, Warszawa 2011.

¹³ B. Suchodolski, *Edukacja na rozdrożu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 2.

¹⁴ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.

Według Mieczysława Plopy współczesny człowiek żyje w świecie, w którym wiele różnych czynników wpływa na jego świadomość dotyczącą stylu życia oraz wartości¹⁵. Takimi czynnikami są: upadek tradycji, wzrost liczby rozwodów, popularność alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego, media kreujące niezależność, rozłączność funkcji prokreacyjnej i seksualnej, emancypacja, samorealizacja, niezależność kobiet, brak pracy skutkujący odraczaniem decyzji o małżeństwie i rodzicielstwie, wzrost wartości kariery zawodowej i pracy na niekorzyść życia rodzinnego, wczesna inicjacja seksualna wśród młodzieży. Ważna jest również tradycja, przekaz pokoleniowy i moda przychodząca z innych krajów. Różnice między rodziną tradycyjną a jej alternatywami przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Różnice między rodziną tradycyjną a jej alternatywami

Rodzina tradycyjna	Alternatywy dla rodziny tradycyjnej
Małżeństwo usankcjonowane prawnie	Kohabitacja, samotne życie
Posiadanie potomstwa	Świadoma, dobrowolna bezdzietność
Dwoje rodziców – ojciec i matka	Samotne rodzicielstwo
Trwałość związku małżeńskiego	Rozwód, związek powtórny, rodziny rekonstruowane
Mężczyzna autorytetem i żywicielem rodziny	Zarówno kobieta, jak i mężczyzna pracują zawodowo
Wyłączność seksualna	Związki pozamałżeńskie
Związki heteroseksualne	Związki homoseksualne
Gospodarstw dwojga ludzi dorosłych	Gospodarstwo wielu dorosłych ludzi (komuny, wspólnoty, rodzina rozszerzona, rodzina z członkami niespokrewnionymi, niby rodziny)

Na podstawie: A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*¹⁶

Zmiany zachodzące przy udziale mediów

Globalizacja w znacznym stopniu wpłynęła na ludzkie życie. Najnowsze osiągnięcia techniki zmieniły komunikację międzyludzką. Nowością jest uproszczenie języka, powszechne posługiwanie się skrótami, kodami, znakami, częste stosowanie akronimów, zapożyczeń z języków obcych, degradacja języka ojczystego. Kolejne zjawiska związane z nowymi techno-

¹⁵ M. Plopa, *Małżeństwo w percepcji młodych Polaków*, [w:] *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*, red. T. Rostowska, A. Peplińska, Difin, Warszawa 2010.

¹⁶ A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2006.

logiami komunikacji: rzeczywistość rozproszona, rzeczywistość rozszerzona, reżim Facebooka, tęsknota za telefonią analogową (bo nie trzeba oddzwaniać), znużenie korespondencją za pośrednictwem poczty elektronicznej (zbyt długie wiadomości, częste kłopoty z załączaniem plików), ujęcia migawkowe (*snapshot*) – posługiwanie się telefonem jako narzędziem do nagrywania innych ludzi, wykorzystywanie nieautoryzowanych tekstów i obrazów w sieci, hejtowanie, cyberbulling i inne. Kwestie moralne przestały być tematem dyskusji, zachowania dawniej postrzegane jako negatywne są w pewnym sensie akceptowane społecznie, a media wykorzystują wszystkie materiały, bez względu na konsekwencje związane z wychowaniem i rozwojem młodych ludzi. Postawy młodzieży opierają się często na świadomości braku konsekwencji działań. Anonimowość w sieci dotyczy zarówno hejtera, jak i hejtowanego – „ja, czyli nikt ważny”. Hasła reklamowe: „Brawo ja!”, „Brawo ty!”, „Hurra ja!”, „Wszystko bez limitu!”, wszechobecny zachwyty samym sobą, rozwój technik ułatwiających robienie *selfie* angażują całe społeczności i grupy ludzi w nakręcanie maszyny biznesu („sprzedajemy zadowolenie”, „zadowolenie gratis”, „dajemy szczęście”).

Media odgrywają ogromny wpływ na jednostkę, m.in. na jej zachowanie, poziom wiedzy, postawy, świadomość (np. świadomość zagrożenia). U. Beck pisze¹⁷, że termin „społeczeństwo ryzyka” nie odnosi się do wszechobecnego niebezpieczeństwa, ale do sytuacji, które chociaż bardzo niebezpieczne, nie są tak postrzegane przez współczesne społeczeństwa, niebezpieczne zachowania nie są traktowane jako ryzykowne. Media oddziałują na kulturę, zmieniając postrzeganie nie tylko życia rodzinnego i zawodowego, ale również model uczenia się i komunikowania się, podejścia do konsumpcji i produkcji itd. Między innymi Morbitzer¹⁸ wielokrotnie mówił i pisał o tym, że przemiany kulturowe związane z poszerzeniem obszaru wolności, lansowaniem postmodernistycznej ideologii oraz stylu, w połączeniu z rozwojem ekonomicznym i postępowaniem technologicznym oraz wszechobecną reklamą, doprowadziły do powstania wspomnianej we wcześniejszych rozdziałach kultury konsumpcji.

Rozwój technologii i towarzyszące mu przemiany społeczno-kulturowe doprowadziły też m.in. do ukształtowania nowego modelu człowieka – „homo irretitus”, czyli człowieka sieciowego¹⁹. W związku z tym mamy

¹⁷ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002 i 2004, s. 372.

¹⁸ J. Morbitzer, *Postmodernistyczne konteksty Internetu*, [w:] *Komputer w edukacji*, red. J. Morbitzer, 15 Ogólnopolskie sympozjum naukowe, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2005, s. 177.

¹⁹ J. Morbitzer, *O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 411–430.

dziś do czynienia z całkowicie innym uczniem – „człowiekiem sieciowym, mającym nieco odmienną neuronalną budowę mózgu, który inaczej niż jego odpowiednicy sprzed 20 lat przetwarza informacje, w odmienny sposób spędza wolny czas, wykazuje odmienne zachowania”²⁰.

Dostrzeżenie istoty wpływu treści i wzorców działania upowszechnianych przez mass media na jednostkę wymaga – zdaniem prof. Marody – zmiany podejścia do ich funkcji²¹. Mass media wydają się być nie tylko narzędziami przekazu informacji, ale według Thompsona²², ich rozwój powoduje „tworzenie nowych form akcji, interakcji i stosunków społecznych”. Stale rośnie liczba badaczy, którzy przyjmują, że procesy socjalizacji trwają całe życie, a w ich przebiegu coraz większą rolę odgrywa zmediatyzowane doświadczenie jednostek.

W historii mediów doszło do kilku rewolucji komunikacyjnych, które można podzielić na rewolucje o charakterze strukturalnym i technicznym. Istotą obecnej rewolucji tworzą pojęcia kodu binarnego, integracji i interaktywności – konstytutywne cechy nowych mediów²³.

Tak więc media zwielokrotniają wzorce społeczne, doświadczenia są mediatyzowane, treści kultury krążą swobodnie, a użytkownicy mediów poszukują w nich wskazówek do działania w określonego typu sytuacjach, a nie, jak dawniej, u autorytetów. Mass media kreują bohaterów masowej wyobraźni poprzez poświęcanie uwagi wybranym kategoriom osób. Dostrzegalna jest zmiana, jaka zaszła w eksponowaniu postaci z życia publicznego – szczegóły z życia prywatnego stały się własnością publiczną, równocześnie zatarła się granica między bohaterami masowej wyobraźni a przeciętną jednostką.

Wpływ nowych mediów na ich użytkowników

Uzależnienie od internetu może się przejawiać m.in. w postaci infoholizmu, czyli uzależnienia od informacji, oraz netoholizmu, czyli uzależnienia od użytkowania sieci komputerowej, a także poświęcania większości czasu na przeglądanie wiadomości, nadmiernego gromadzenia i ich ciągłej wymiany z innymi internautami. Znaczną liczbę uzależnionych stanowią osoby młode, które niejednokrotnie rezygnują z prawdziwych, realnych kontaktów z rówieśnikami na rzecz kontaktów wirtualnych z nieznanymi

²⁰ Tamże, s. 414.

²¹ M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.

²² J.B. Thompson, *Media i Nowoczesność. Społeczna Teoria Mediów*, Wyd. Astrum, Wrocław 2001.

²³ J. van Dijk, *Społeczne aspekty nowych mediów*, PWN, Warszawa 2010, s. 16.

mi osobami. Narażają swoje zdrowie poprzez spędzanie całych dni i nocy przed ekranem komputera lub ze smartfonem w dłoni. Zaniedbują naukę, rodzinę i obowiązki. Zanurzeni w wirtualnym, nierzeczywistym świecie stają się podatni na różne sposoby manipulacji i przemocy. Problemem tym zajmują się specjaliści z takich dyscyplin naukowych, jak: fizjologia i higiena pracy, psychologia oraz medycyna.

Patricia Wallace²⁴, w książce omawiającej internet w kontekście psychologicznym, pisze m.in. o „sieciovych maskach i maskaradach”, oszustwach, które przybierają rozmaite postacie, jak np. odgrywanie ról (występowanie w sieci jako inna osoba w celu zmierzenia się z odmienną tożsamością, przyjęcia wzorców zachowań przydzielonych na podstawie wyborów dokonanych dla potrzeb gier komputerowych). Trzeba mieć świadomość, że prawdziwe niebezpieczeństwo ma miejsce wtedy, gdy ramy rzeczywistości i gry fabularnej nie mają jasnych granic i gdy „odgrywana rola” wzbogaca życie w wirtualne doświadczenia, stając się sposobnością do testowania różnorodnych realnych zachowań. Tego typu oddziaływanie przysparza najwięcej zmartwień szczególnie w związku z wpływem na dzieci i młodzież. Przekonanie o wartości edukacyjnej internetu i nadzieje pokładane w nowych technologiach nie mogą prowadzić do ignorowania wielowymiarowej natury sieci²⁵.

Uzasadniony jest pogląd, że zbyt słabe nasycenie edukacji, również informatycznej, pierwiastkami wychowawczymi sprzyja szerzeniu się społecznego przyzwolenia na istnienie różnych form przemocy, wzmożonej agresji, wzrostu przestępczości, patologii i frustracji²⁶. Priorytetem wydaje się ukazywanie zalet i wad komunikowania masowego, roli prawdziwej i zafałszowanej informacji w różnych dziedzinach życia społecznego, wpływu narzędzi technologii informacyjnej na rozwój aktywności twórczej i ich ograniczeń oraz przyczyn i symptomów uzależnienia od internetu.

Wśród typów uzależnienia od internetu Woronowicz wymienia: przeciążenie informacyjne / przymus pobierania informacji (*information overload*), uzależnienie od sieci internetowej (*net compulsions*), uzależnienie od komputera (*computer addiction*), socjomanię internetową – uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych (*cyberrelationship addiction*) oraz erotomanię internatową (*cyberseksual addiction*). Podaje równocześnie

²⁴ P. Wallace, *Psychologia Internetu*, REBIS, Poznań 2003, s. 96.

²⁵ K. Potyrała, *Bezpieczeństwo i higiena pracy uczniów z komputerem*, [w:] *Aksjologia bezpieczeństwa ucznia w kontekstach dydaktyczno-wychowawczych*, red. A. Kusztelak, W. Wrześniewski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2006, s. 159–168.

²⁶ B. Siemieniecki, *Technologia informacyjna w polskiej szkole. Stan i zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

nie symptomy tych uzależnień, takie jak m.in. silne pragnienie lub poczucie przymusu wykonywania pewnej czynności i potrzeba coraz dłuższego korzystania z internetu, korzystanie z sieci w celu uniknięcia przykrych objawów abstynencyjnych po „odstawieniu” internetu, złe samopoczucie wywołane brakiem dostępu, coraz częstsze i dłuższe wykonywanie określonych czynności, utrata zainteresowań, występowanie problemów rodzinnych, zaniedbywanie obowiązków, zmniejszanie lub rezygnowanie z aktywności społecznej i in.²⁷

Niektórzy autorzy, jak np. Guerreschi²⁸, piszą też o uzależnieniu od telefonów komórkowych, wskazując na przypadki symbiotycznego i emocjonalnego związku człowieka z telefonem²⁹.

Burgess i Green opisują zastosowania serwisu YouTube jako elementu kultury uczestnictwa – obejmującej nie tylko tworzenie oryginalnych treści, ale także zmianę przeznaczenia, komentowanie i montaż treści mediów tradycyjnych oraz sposoby ich wykorzystania w ramach różnych sieci społecznych³⁰. Trzeba zatem uczynić krok naprzód i podjąć refleksję nad wpływem „nowych nowych mediów” na ich użytkowników. Przykład serwisu YouTube pokazuje m.in., że pomimo swojej prospołecznej retoryki, jego struktura i design zachęcają raczej do jednostkowego udziału niż wspólnej działalności³¹. YouTube zapewnia jednak łączność z okolicznymi sieciami społecznymi i kulturowymi, a użytkownicy obecni w owych sieciach przenoszą swoją treść i tożsamości tam i z powrotem – pomiędzy wieloma witrynami³².

Nowym zjawiskiem jest uzależnienie od społeczności internetowych (np. zebranej wokół serwisu Facebook). Im większa liczba znajomych w serwisie, tym wyższa samoocena właściciela konta na portalu społecznościowym. Występuje tu również możliwość kreowania własnego wizerunku poprzez udostępnianie odpowiednio dobranych zdjęć i publikowanie określonych materiałów – czynności te zabierają posiadaczom facebookowego konta sporo czasu i energii. Facebook, uznawany powszechnie za najłatwiejszą i bezpieczną formę komunikacji społecznej, pozostaje w opinii większości użytkowników źródłem aktualnych i użytecznych informacji. Korzystający z tego portalu zdają się nie dostrzegać społecznych mistyfikacji, pozornych

²⁷ B.T. Woronowicz, *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Wyd. Media Rodzina, Warszawa 2009, s. 192.

²⁸ C. Guerreschi, *Nowe uzależnienia*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2010.

²⁹ Za: J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży...*, s. 94.

³⁰ J. Burgess, J. Green, *You Tube. Wideo online a kultura uczestnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 93.

³¹ Tamże, s. 101.

³² Tamże, s. 102.

aktywności i odgrywania ról przez tzw. znajomych. Równocześnie, negatywną stroną korzystania z tego typu portalu może być udostępnianie szerokiej rzeszy znajomych i nieznajomych pełnego zestawu personalnych informacji chronionych prawnie ustawą o ochronie danych osobowych. Przeglądanie i ocenianie życia innych może prowadzić do zachowań autodestrukcyjnych, a w dalszej kolejności np. do stalkingu. Niektórzy użytkownicy Facebooka boleśnie odczuwają brak reakcji na swoje wpisy lub odrzucenie zaproszenia do grupy, z kolei osoby o bardzo dużej liczbie facebookowych znajomych bywają diagnozowane jako jednostki o zaburzonej osobowości ze skłonnościami do teatralnych zachowań, prowokacyjnej seksualności lub wykorzystywania innych.

Konta na profilach społecznościowych oraz internetowe fora dyskusyjne odślaniają istnienie wielu antyspołecznych zachowań polegających m.in. na ośmieszaniu i obrażaniu innych, wysyłaniu kontrowersyjnych i najczęściej agresywnych postów oraz komentarzy lub upowszechnianiu nieprawdziwych wiadomości generujących skrajne postawy społeczne wobec różnych zjawisk. Osoby uprawiające tego typu proceder nazwano trollami, a ich zachowanie trollowaniem (ang. *trolling*). Celem trolli jest m.in. dezorganizacja i skłócenie grupy (ang. *flaming*, podgrzewanie atmosfery), odwrócenie uwagi od istoty sprawy, a nawet wpływ na świadomość członków grupy i postawy indywidualnych użytkowników internetu. Trolle skupiają uwagę na sobie i angażują członków społeczności internetowej do ostrej wymiany poglądów, intensywnie przy tym atakując. Geneza słowa „trolling” jest tłumaczona przez odniesienie do angielskiego zwrotu *trolling for fish* („łowienie na haczyk” – haczyk jest tutaj metaforą zaczepnych wypowiedzi „trolla”)³³. Czasownik „troll” jest też wywodzony ze starofrancuskiego terminu myśliwskiego *troller*. W mitologii nazwa „troll” oznacza potwora, w skandynawskich bajkach przedstawiane są one jako stworzenia podstępne i psotne³⁴.

Trolling traktowany jest jako gra w oszukiwanie tożsamości³⁵. Zjawisko to nabiera coraz większego znaczenia, ponieważ ingeruje w życie codzienne i powoduje moralne oraz materialne straty³⁶.

Nie można pominąć także wpływu nowych mediów na stan ogólnego zdrowia fizycznego ich użytkowników. Zbyt długi czas spędzany przy komputerze lub urządzeniu mobilnym z dostępem do internetu może prowadzić do dolegliwości zdrowotnych, w tym schorzeń układu mięśniowo-szkieletowego.

³³ <https://sownik.intensys.pl/definicja/217/trolling/> (dostęp: 12.06.2018).

³⁴ D. Jachyra, *Trollowanie – antyspołeczne zachowania w internecie, sposoby wykrywania i obrony*, „Studia Informatica” 2011, nr 28, s. 253–261.

³⁵ Tamże, s. 254.

³⁶ Tamże, s. 259–260.

wego (m.in. skrzywienie kręgosłupa i jego następstwa, skurcze mięśni, bóle pleców, dłoni, palców), układu nerwowego (m.in. bóle głowy, bezsenność, zaburzenia wzroku i równowagi, stres, pobudzenie lub apatia), układu immunologicznego (np. alergię), układu krążenia (np. arytmia, cierpienie kończyn) czy układu oddechowego (odczuwalne trudności w oddychaniu). Jako przyczyny powstających chorób podawane są najczęściej³⁷:

- obciążenia układu mięśniowo-szkieletowego wynikające ze stałej i często nieprawidłowej postawy części lub całego ciała (na przykład niedostatecznie wsparty kręgosłup w odcinku lędźwiowym), utrzymującej się niekiedy przez kilka godzin, na ogół wymuszonej przez nieergonomiczne warunki pracy;
- obciążenia narządu wzroku;
- wytwarzane przez monitor pole elektrostatyczne i promieniowanie elektromagnetyczne;
- substancje chemiczne pochodzące z mebli, tworzyw sztucznych, atramentu, ozonu z drukarek laserowych, kserokopiarek, naładowanych elektrostatycznie drobinek kurzu i pyłu;
- obrażenia pojawiające się w wyniku powtarzania tych samych czynności fizycznych, ruchów powodujących uszkodzenia w ścięgnach, nerwach, mięśniach i innych miękkich tkankach ciała (takie ruchy wykonywane są na przykład podczas korzystania z klawiatury i posługiwania się myszką);
- ciągle napięcie wynikające np. z uciążliwości pracy, oprogramowania, dużej odpowiedzialności, niewłaściwych metod pracy, złej organizacji pracy.

Wymieniane są następujące zespoły chorobowe³⁸:

- RSI (*Repetitive Strain Injuries*): występujący w przypadku obrażeń będących następstwem powtarzanych czynności, które prowadzą do przeciążenia tych samych części ciała (m.in. zespół cieśni nadgarstka) i narządów (np. narządu wzroku);
- SBS (*Sick Building Syndrom*): zespół reakcji organizmu na substancje chemiczne, kurz i pył;
- stres psychologiczny, będący swoistą reakcją obronną organizmu na wszelkie postacie dyskomfortu psychofizycznego ujawniającego się w trakcie korzystania z nowych mediów.

Pisząc o uzależnieniach, Spitzer powołuje się na statystyki epidemiologiczne i neurobiologiczne opisy mechanizmów odpowiedzialnych za uzależnienia od mediów elektronicznych. Autor przytacza badania instytutu

³⁷ Za: K. Potyrała, *Bezpieczeństwo i higiena...*, s. 163.

³⁸ Tamże, s. 164.

KFN prowadzonego przez Floriana Rehbeina, z których wynika m.in., że gry komputerowe posiadają zespół cech uzależniających. Należą do nich np. karanie gracza za brak regularnego brania udziału w grze oraz rozbudowany i złożony świat gry, którego odkodowanie i praktyczne wykorzystanie wymaga intensywnego, wielomiesięcznego grania³⁹. Spitzer podaje również wyniki najnowszych badań neurobiologicznych wskazujących zależność między chroniczną deprivacją snu a permanentnym zmęczeniem, otyłością i cukrzycą⁴⁰.

Morbitzer rozpatruje nowe przestrzenie edukacyjne w rzeczywistości hybrydowej i twierdzi, że świat odzwierciedlony w naszym umyśle przestał być światem realnym, raczej w większości jest wirtualny. Autor ten przytacza koncepcję świata cyberrealnego, która zakłada, że zarówno to, co zwykło się określać mianem rzeczywistości, jak i to, co określa się mianem „wirtualu”, stanowią wspólnie *jeden i ten sam świat* – bez wątplenia obie jego składowe mają wpływ na jednostki i kształtują je, obie są realne i mają równie namacalne skutki w życiu⁴¹. O manipulacji mówi się coraz częściej w kontekście cyberprzestrzeni. Jadwiga Stawnicka podaje, że internauci stają się obiektami oddziaływania sterowanego m.in. poprzez personalizację, marketing behawioralny, sponsoring, gry komputerowe, autokreację sieciową, cyberterrorizm i psychomanipulację⁴². Użytkownik internetu, poruszając się w cyberprzestrzeni, pozostawia ślad informacyjny i językowy, można go więc na tej podstawie zidentyfikować i stworzyć dla niego np. spersonalizowane wyniki wyszukiwania lub analizować jego zwyczaje w odniesieniu do poczty elektronicznej⁴³. Wszystko to może służyć zarówno jako materiał dla specjalisty dokonującego analizy kryminalistycznej, jak i narzędzie manipulacji przestępczej.

³⁹ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja...*, s. 234-235.

⁴⁰ Tamże, s. 236.

⁴¹ J. Morbitzer, *O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie...*, s. 416.

⁴² J. Stawnicka, *Manipulacja w cyberprzestrzeni. Mity i prawdy o anonimowości*, [w:] *Walka informacyjna. Uwarunkowania – Incydenty – Wyzwania*, red. H. Batorowska, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2017, s. 198.

⁴³ Tamże, s. 199.

2. Wpływ reklamy na rozwój emocjonalny dziecka

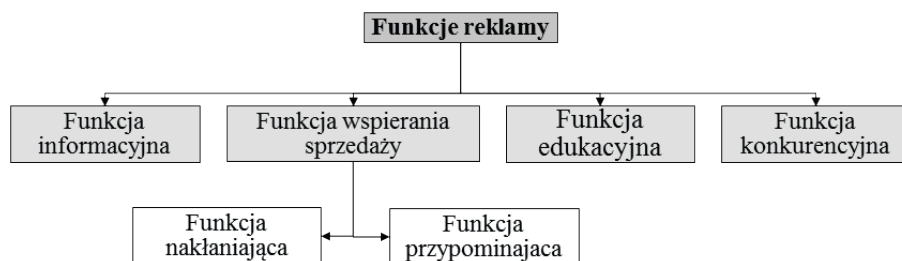
Geneza i charakterystyka reklamy

Reklama stała się ważnym aspektem oraz znakiem dzisiejszych czasów. Narodziny wymiany towarowej związanej z handlem można uznać za początek istnienia reklamy. Początkowo miała ona charakter dość prymitywny. Aby zwrócić uwagę przechodniów, starożytni zapowiadacze nawoływali ich, promując swój produkt. Metodą skutecznej komunikacji z klientami w tamtym czasie był bowiem krzyk. Taki sposób reklamy wiąże się z etymologią określającego ją słowa, które wywodzi się od łacińskich wyrażen *reklamo*, *reclamere* oznaczających nawoływanie, krzyczenie. Wynalezienie druku przez Johana Gutenberga w 1441 roku było przełomowym momentem w naszej historii. Moc oddziaływania reklamy stopniowo wzrastała wraz z rozwojem i rozpowszechnianiem się druku. Drugą połowę XIX i początek XX wieku uważa się za okres rozkwitu profesjonalnych działań marketingowych. Reklamy, które do tego czasu stosowano, były proste i łatwe do odczytania, co okazało się niewystarczające. Dlatego też wystąpiło nagłe przejście od stereotypowych ogłoszeń do wysublimowanych komunikatów, jakie znamy dziś. W 1897 roku w Stanach Zjednoczonych utworzono pierwszą szkołę reklamy, która kształciła osoby do profesjonalnego projektowania ogłoszeń reklamowych – Page Davis Advertising School. Wraz ze wzrostem ilości reklam i liczby obiektów handlowych zaczęto zwracać coraz większą uwagę na atrakcyjność wyglądu wewnętrznej części sklepów oraz okien wystawowych. Pierwszy film reklamowy powstał w 1898 roku i był wyświetlany w kinach. Prezentował środek do prania¹. Obecnie

¹ R. Nowacki, *Reklama. Podręcznik*, Difin, Warszawa 2006, s. 10–12.

trudno jest sobie wyobrazić funkcjonowanie rynku bez reklamy. Z reklamą spotykamy się praktycznie na każdym kroku. Paweł Kossowski w książce *Dziecko i reklama telewizyjna* pisze: „Dzisiejsza reklama jest elementem nowoczesnego marketingu, czyli zespołu działań, które nie koncentrują się, jak to bywało dawniej, na produkcji, ale na wzmaganium, kreowaniu popytu, rozbudzaniu ludzkich potrzeb, które następnie można zaspokajać”².

Reklama spełnia wiele funkcji takich jak np. funkcja informacyjna, wspierania sprzedaży, która obejmuje zarówno funkcję nakłaniającą, jak i przypominającą, funkcja edukacyjna oraz konkurencyjna (ryc. 6).



Ryc. 6. Funkcje reklamy (źródło: R. Nowacki, *Reklama. Podręcznik*, Difin, Warszawa 2006, s. 40)

Funkcja informacyjna wiąże się z przybliżaniem nabywcom zalet danego produktu, jego ceny, miejsca oraz warunków sprzedaży. Wartość tej funkcji wzrasta wraz ze zmianami, jakie zachodzą na rynku. Konsument nie jest w stanie sam zauważyć i przeanalizować tych wszystkich zmian. Jeśli rynek coraz bardziej się rozwija, jest coraz większe zróżnicowanie produktów oraz konkurencja między firmami wzrasta, to rola reklam w przekazywaniu informacji jest coraz poważniejsza. *Funkcja wspierania sprzedaży* służy modelowaniu postaw klienta. Wspieranie rozwoju sprzedaży związane jest z dwoma rodzajami działań, które mają wpływ na klienta, czyli z *nakłanianiem* i *przypominaniem*. Nakłanianie ma na celu przekonanie kupującego do argumentów sprzedawcy i zachętę do zmiany zachowań, czasami nawet do zmiany stylu życia, a w końcu skłania klienta do kupna towaru w takich ilościach i na takich warunkach, które są korzystne dla sprzedającego. Przypomnienie polega na kształtowaniu lojalności względem produktów, marek, a także miejsc sprzedaży. *Funkcja edukacyjna* polega na uczeniu odbiorcy, jak może zaspokoić własne potrzeby, stosując nowe sposoby. Służy kształtowaniu lojalności konsumenta. Wiąże

² P. Kossowski, *Dziecko i reklama telewizyjna*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 1999, s. 96.

się z informowaniem nabywcy o produktach, które stanowią nowości na rynku, lub o sposobach zaspokajania jego potrzeb, a także ma skłaniać do korzystania z nich poprzez ukazywanie zalet i korzyści z nimi związanych. *Funkcja konkurencyjna* ma za zadanie przekazywać komunikaty w odpowiedzi na emitowane ogłoszenia reklamowe konkurentów. Reklama przybiera w ramach tej funkcji postać konkurencji pozacenowej, która nie tylko nakierowana jest na powiększenie atrakcyjności własnego produktu, ale również ma zakłócić kampanię reklamową konkurencji.

Najczęstszą taktyką, do jakiej uciekają się nadawcy reklam, jest wszelkiego rodzaju manipulacja, która odbywa się na różnych poziomach i poprzez różne mechanizmy. Manipulacja może być łatwo czytelna bądź też głęboko zakamuflowana. „Manipulacja dotyczy przede wszystkim nie środków, lecz relacji między nadawcą i odbiorcą”³. Katarzyna Litwińska-Malec stwierdza, iż reklama jest obrazem oddziałującym na zmysły człowieka, a także jego wyobraźnię oraz intuicję. Obraz ten przybiera różne formy, takie jak nieruchoma plansza, wypowiedź osoby prezentującej produkt bądź ruchome obrazy do filmu. Film ten wywołuje świadome, jak i podświadome przetwarzanie informacji u odbiorcy. Zachodzi ono dzięki mechanizmom psychologicznej manipulacji, które są stosowane w reklamie. Zdaniem Marii Braun-Gałkowskiej dane mechanizmy dzieli się na trzy grupy: perswazję nadawcy, modelowanie znaczeń emocjonalnych oraz ich nadawanie⁴.

By móc wytłumaczyć, czym jest perswazja nadawcy, należy odnieść się do samej definicji perswazji. Słowo to wywodzi się od łacińskiego wyrazu *persuadere* i oznacza nakłanianie, namawianie, przekonywanie, wmaśnianie, zapewnienie oraz tłumaczenie. „Na gruncie psychologii społecznej przez perswazję rozumie się każdy przypadek komunikacji, która ma na celu zmianę postaw, przekonań lub zachowań odbiorcy komunikatu”⁵.

Perswazja nadawcy ma na celu dostarczenie, przez wyznaczoną do tego postać, prawdziwej informacji lub wprowadzenie odbiorcy w błąd przez fałszywe i mylące dane o reklamowanym produkcie. Podawane w owej reklamie argumenty odbierane są przez widza świadomie, dzięki czemu może on je przyjąć bądź odrzucić. Istnieje większe prawdopodobieństwo

³ J. Bralczyk, *Manipulacja językowa*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Z. Bauer, E. Chudziński, Studium Dziennikarskie Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Universitas, Kraków 2000, s. 249.

⁴ M. Braun-Gałkowska, *Mechanizmy działania reklamy telewizyjnej*, „SCRIPTORES SCHOLARUM Kwartalnik Uczniów i Nauczycieli oraz ich Przyjaciół”, 1996, nr 13, s. 160–166; K. Litwińska-Malec, *Manipulacja reklam telewizyjnych*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 6, s. 17–24.

⁵ P. Fortuna, *Psychologiczne mechanizmy obrony przed perswazyjnym wpływem telewizji*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2007, s. 20.

zapamiętania owych argumentów, jeśli odbiorca obdarza całkowitym zaufaniem postać promującą produkt. Aby tak się też stało, w reklamie muszą występować znane i cenione, lecz jednocześnie podobne do odbiorcy osoby. Wskutek tego u odbiorcy pojawiają się pewne mechanizmy poznawcze, które tak jak wcześniejsze pozytywne nastawienie do znanej postaci, niezawsze są świadome.

Modelowanie znaczeń emocjonalnych opiera się na pojawianiu się różnych emocji wraz ze sposobem przedstawienia produktu. Mogą one być czytelnie powiązane z polecanym produktem bądź też nie mieć z nim nic wspólnego. W reklamach używa się wiele środków, które pośrednio oddziałują na naszą percepcję wzrokową i słuchową oraz na sposób, w jaki przetwarzamy wszelkie informacje. Stosuje się między innymi właściwie dobraną muzykę czy grę kolorów w przypadku tła, na jakim ma być prezentowana treść reklamy. Dodatkowo producenci skłonni są stosować w swoich przekazach wszelaką manipulację, zarówno w zakresie językowym, jak i wokalizacyjnym. Często spoty reklamowe są specjalnie przerabiane tak, by zwiększyć głośność i zrozumiałość komunikatu. Wszystkie omówione mechanizmy rozbudzają u klientów potrzebę posiadania danego produktu, są nakierowane na to, by został on dobrze zapamiętany oraz wzbudzał pozytywne emocje⁶.

Z reguły w jednym spocie reklamowym zostają pobudzone 2–3 emocje, począwszy od lekkiego do nasilającego się znaczenia pozytywnego bądź negatywnego. Coraz częściej odnotowywane są motywy erotyczne, motywy gniewu, zachwyty, rozbawienia oraz wzrostu potęgi. Każdy z nich jest inaczej odbierany przez różnych widzów, na co duży wpływ ma wiek, wykształcenie, wychowanie, zdolności intelektualne, jak i cechy indywidualne. Psychologia potwierdza, iż większość ludzi posiada taką cechę osobowości jak podatność na perswazję. Przez to populacja jest bardziej podatna na wpływ wszelkich środków masowego przekazu. Ogromne znaczenie dla rozwoju podatności na perswazję miały metody wychowawcze, które były stosowane wobec danej osoby w okresie dzieciństwa. Jeśli dziecko było silnie kontrolowane, była zauważalna duża dominacja przez rodzica, to podatność na perswazję znacząco się rozwijała. Z kolei brak wymagań dotyczących posłuszeństwa czy też słabsza kontrola wzmacniały rozwijanie się cech powiązanych z nieuleganiem wspomnianym wpływom.

Poza cechami osobowości na odbiór reklam przez młodzież, a przede wszystkim przez dzieci, duży wpływ mają czynniki takie jak: wyznawanie

⁶ K. Litwińska-Malec, *Manipulacja reklam telewizyjnych...*, s. 17–24.

pewnych wartości, niepokój, zainteresowania oraz uprzedzenia i niechęć, które są nabywane w środowisku rodzinnym⁷.

Z pewnością wiele osób nie zdaje sobie sprawy z faktu, że jesteście manipulowani. Działania perswazyjne kształtują w znacznym stopniu naszą opinię o produkcie, jednak u każdego odbiorcy-konsumenta ich skutki może być inny. Perswazja więc nigdy nie może być podstawą sukcesu reklamodawcy.

Reklamy a zdolności poznawcze dziecka

Dziecko jest bardzo podatne na wszelką manipulację czy też oszustwa. Są to zjawiska, których dziecko nie potrafi zrozumieć oraz rozpoznać. Często dzieci podświadomie reagują na informacje zawarte w reklamach, które są opracowane tak, aby wykorzystać wspomniane ograniczenia („słabe punkty”), wynikające z etapu rozwoju dziecka. By zrozumieć znaczenie tych zjawisk należy dogłębniej się przyjrzeć redukowaniu i procesowi myślenia. „Redukowanie to metafora dla tego rodzaju aktywności mózgowej, która przeważa w przetwarzaniu informacji, podobnie do redukowania biegów w samochodzie”⁸. Redukowanie może służyć do wyjaśnienia, jak dziecko przedstawia się z bardziej związanego z myśleniem stanu działania (mózg myślący) do tego silniej zależnego od emocji (mózg emocjonalny). Często obserwujemy sytuacje, gdy dziecko jest tak pochłonięte treścią filmu czy też reklamy, że wydaje się nieobecne. Rodzice czy też inni opiekunowie dziecka, będąc świadkami takich sytuacji, powinni rozpoznać te media, które mają siłę „redukowania” ich dzieci. Chodzi o momenty, gdy dziecko jest w stanie biernym i posiada ograniczoną zdolność do logicznego oraz krytycznego myślenia.

Kolejnym przykładem zjawiska stanowiącego „słaby punkt” dziecka jest jego niezdolność do zrozumienia różnych stopni abstrakcji. Niezdolność ta nazywana jest *ograniczonym rozumowaniem*. Dziecko przed ukończeniem siódmego roku życia nie jest w stanie przekształcić kompletnych emocji oraz przemocy zawartej w budzących strach obrazach czy też dźwiękach tak samo jak dorosły człowiek, który może przyswoić znacznie więcej informacji. Wiele dzieci, które dość wcześnie doświadczyły przykrej czy przerażającej sytuacji, cierpi z tego powodu, miewając koszmary nocne bądź doznając innych nieprzyjemności. Nie są one jeszcze wystarczająco

⁷ E. Sanecka, *Manipulacja w reklamie telewizyjnej skierowanej do dzieci i młodzieży*, „Kultura-Media-Teologia” 2013, nr 13, s. 19-36.

⁸ D.S. Acuff, R.H. Reiher, *Kidnaping: Jak marketerzy kontrolują umysł Twojego dziecka*, Helion, Gliwice 2006, s. 116.

rozwinęte, by móc uchronić się przed nieodpowiednimi w ich wieku treściami, które przepełnione są negatywnymi emocjami.

Wszelkie reklamy oraz marketing polegają na komunikacji. Celem każdego spotu reklamowego jest przyciągnięcie *uwagi* młodego odbiorcy i spowodowanie (w zależności od wieku), by *zrozumiał* on nadawaną treść, a także pozytywnie na nią zareagował. Gdy dziecko emocjonalnie *zaangażuje się* w reklamę, wtedy zaczyna jej *ulegać*. Specjaliści od marketingu pragną, by ich produkt czy też reklama wzbudzały pozytywny stosunek, dlatego stosują np. rymowanki, wpadające w ucho piosenki czy kolorowe obrazki, żeby dziecko mogło łatwiej *zapamiętać* właśnie ich reklamę. Kolejnym etapem jest zachęta do podjęcia *działania*, czyli sprawienie, aby dziecko samo kupiło reklamowany produkt lub namówiło kogoś, by mu go kupił. Końcowym zadaniem marketingowców jest wzbudzenie pozytywnej *reakcji* na produkt czy też reklamę, tak by młody konsument chciał jeszcze raz kupić określoną rzecz lub obejrzeć dany spot, a następnie *komunikował się* z innymi, w pozytywny sposób opowiadając o tych produktach lub reklamach. Profesjonaliści od marketingu bardzo dobrze znają ten schemat i stosują go przy tworzeniu reklam, by wygenerować zysk ze sprzedaży.

Aspekty rozwoju dziecka w wieku 8–12 lat

Dla dzieci poniżej ósmego roku życia bardzo ważny jest rozwój fizyczny i emocjonalny. W dalszym okresie nadal on trwa, lecz fundamentalne znaczenie mają wtedy elementy rozwoju poznawczego, społecznego oraz etycznego. Ten późniejszy okres, trwający do ok. dwunastego roku życia, został nazwany etapem „dziel i rządź”, gdyż w tym wieku dziecko poszerza umiejętność wyrażania własnych zasad jako istoty ludzkiej, rządzących jego obecnością w życiu społecznym. Osoba w tym wieku:

1. *Rozwija swój umysł*. Czas ten Jean Piaget nazwał okresem „operacji konkretnych”, kiedy mózg dziecka dojrzewa i kształci się, a samo dziecko zaczyna realizować wiele czynności umysłowych, takich jak myślenie sekwencyjne oraz korzystanie z podstawowych zasad logiki, co wcześniej było niemożliwe.
2. *Formuluje poglądy, przekonania i poczucie własnej wartości*. W tym wieku dziecko określa silniejsze indywidualne poglądy, wartości oraz nastawienie do siebie i innych, a także do życia. To ważny okres, w którym tworzy się samoocena dziecka.
3. *Jest podatne na wpływy społeczne*. Szczególne znaczenie w tym okresie ma wpływ kolegów oraz potrzeba akceptacji, właśnie gdy sytuacja społeczna tak znacząco ulega zmianie. Jest to wiek, kiedy dzieci szukają własnych wzorców do naśladowania. Wiele z nich kształtuje się na

podobieństwo rodziców, ale każde jest skłonne do naśladowania negatywnych zachowań, a także postaw, które mogą dostrzec w domu, jak również u ich idoli, jakimi są gwiazdy filmowe czy sportowcy.

4. *Jest świadome zasad etycznych.* Większość dzieci pragnie postępować zgodnie z prawem i obowiązującymi zasadami oraz być dobrymi, po to aby zostały zaakceptowane. Czasem taka potrzeba może prowadzić do problemów, takich jak akceptacja rówieśników, którzy nie idą tą wybraną, dobrą drogą, lecz wyznają niebezpieczne poglądy i wykazują niezgodne z prawem i niestosowne zachowanie.
5. *Ma świadomość relacji międzyludzkich.* Dzieci w tym wieku zaczynają troszczyć się o potrzeby innych i wychodzą z etapu egocentryzmu. Powód tej przemiany to rozwój sprawności myślenia bardziej abstrakcyjnego oraz umiejętności spojrzenia z perspektywy innej osoby. Ważne jest również to, iż większość dzieci w tym czasie kreuje i przyswaja różne postawy, nastawienia oraz przekonania.
6. *Wartościuje emocjonalne.* Dziecku w wieku od ośmiu do dwunastu lat może być trudno wyrażać własne emocje oraz dzielić się nimi z innymi. Gdy jednak potrzeby dziecka i jego żądania są bardzo silne, zapewne da nam ono znać o tym, czego pragnie. Okres ten może być również wiązać się z dość dużą wrażliwością, gdyż poczucie własnej wartości, które rozwija się u dziecka, jest czasem bardzo chwiejne. Często nasza pociecha nie będzie chciała mówić nam o swoich lękach, troskach czy niepokojach, ponieważ będzie woląla zostawić to dla siebie.
7. *Ulega zachciankom.* Prośby o zakup ubrań znanych marek (takich, jakie posiadają przyjaciele naszego dziecka), drogich gier komputerowych czy telefonów komórkowych w tym okresie nie są rzadkością. Dzieci w tym wieku dysponują silną chęcią zaspokajania własnych potrzeb⁹.

Przy ogromnej potrzebie akceptacji, bezpieczeństwa, miłości oraz sukcesu, dzieci szukają wzorców do naśladowania na zewnątrz. Przyglądają się starszym od siebie nastolatkom, swoim idolom, różnym „gwiazdom” oraz swoim rówieśnikom, chcąc być takimi jak oni. Jest to ich słaby punkt nazywany potrzebą identyfikacji.

Każdy człowiek musi zrozumieć i poznać znaczenie własnych doświadczeń. Jest to bardzo istotne ze względu na to, by móc trwać i funkcjonować w społeczeństwie. Ważne jest, iż rozwój intelektualny dziecka w opisywanym wieku nie jest jeszcze pełny, zatem jego zdolność interpretowania znaczenia informacji, które do niego napływają, jest również nie w pełni wykształcona. Obecnie media robią wszystko, by zwrócić uwagę klienta.

⁹ D.S. Acuff, R.H. Reiher, *Kidnaping: Jak marketerzy kontrolują umysł Twojego dziecka...*, s. 103-120, 215-230.

Reklamy zaprojektowane są tak, by jak najsilniej zafascynować dziecięce zmysły podawanymi informacjami. Gdy uda się skupić uwagę dziecka na danym produkcie, wtedy ono samodzielnie nadaje sens owej informacji.

Umysł dziecka w opisywanym wieku jest narażony na doświadczanie wielu obrazów i wiadomości, które pojawiają się w tym samym czasie, wymagających różnych wymiarów uwagi oraz procesów percepcyjnych. Młody widz jest skupiony na obrazach i treściach, które zostały tak zaprojektowane, by wzbudzić jego zainteresowanie, ale równocześnie odbiera inne napływające bodźce, które znajdują się poza bezpośrednim punktem skupienia jego uwagi. Komunikaty, które są przedstawiane „w tle”, również są zapisywane w pamięci dziecka w procesie, który określa się mianem *percepcji peryferyjnej*. Gdy chodzi o skutki negatywnych oddziaływań z perspektywy czasu oraz o zdolności do zmiany wartości, jakie wyznają młodzi ludzie, to opisany tu słaby punkt ma ogromne znaczenie.

Człowiek zwykle skupia swoją uwagę na tym, czego chce, co mu się podoba, czego potrzebuje. Umiejętności dziecka, jego potrzeby, a także oczekiwania zmuszają go do skupienia uwagi na pewnych produktach w większym stopniu niż na pozostałych. W trakcie etapu „dziel i rządź” na liście potrzeb dziecka bardzo wysoko figuruje potrzeba miłości oraz akceptacji. Wobec tego wiele czasu każdego dnia przeznaczają na dążeniu do tego, aby obie z nich były zaspokojone. Potrzeba poczucia miłości i akceptacji u każdego dziecka rozwija się inaczej, u niektórych może ona zacząć dominować znacznie wcześniej niż u pozostałych.

Opisywany wiek, zwany również środkowym wiekiem szkolnym, jest stosunkowo spokojnym etapem rozwoju. Nie zachodzą w tym czasie drastyczne zmiany w żadnym obszarze aktywności dziecka i, dzięki wykorzystaniu umiejętności z poprzedniego okresu, jest on wprowadzeniem do dorosłości.

Marketing a zagrożenia dla dziecka w wieku 8–12 lat

Dzieci w wieku 8–12 lat są dobrym „kąskiem” dla ludzi zajmujących się marketingiem. Są nie tylko dobrymi odbiorcami, ale także konsumentami, którzy samodzielnie potrafią wydawać znaczące kwoty na upragnione i wybrane produkty, ewentualnie z finansowym udziałem rodziców. Nakłaniania do kupna poprzez reklamy jest często bardzo skuteczne. „Podstawowa zasada marketingu brzmi: *poznaj swoich klientów*”¹⁰. Należy dobrze poznać oczekiwania i pragnienia wszystkich potencjalnych odbiorców.

¹⁰ Tamże, s. 232.

Reklama dla dziecka jest obecnie podstawowym i ważnym źródłem doświadczeń medialnych. Stała się także rzeczywistą częścią edukacji, źródłem czerpania nowych wartości oraz wzorców. Znaczna część produktów, a także programów (np. telewizyjnych), które są dostępne w mediach oraz na rynku, wymaga stałej kontroli i wskazówek. Odpowiedzialny rodzic, który dba o swoje dzieci, powinien je chronić i codziennie zwracać uwagę na to, co oglądają oraz z jakimi produktami mają do czynienia. Szczególnie istotne w tym kontekście są następujące obszary:

1. Nieodpowiednie gry i zabawki – chodzi o reklamowane produkty, które popierają negatywne wartości, prezentują nieadekwatny do wieku erotyzm bądź przemoc. Rodzice powinni ostrożnie podchodzić do takich treści oraz bacznie przyglądać się dziecku, które może mieć z nimi kontakt. Reklamowanie różnego rodzaju broni, wszelkich produktów, które wiążą się z walką czy też wojną, jest przykładem propagowania negatywnych znaczeń.
2. Przemoc i seks na ekranie – każdy z nas jest świadomy tego, iż dzieci w opisywanym wieku nie powinny oglądać programów przepelnionych treściami erotycznymi, brutalnością oraz przemocą. Niestety w tej grupie wiekowej bardzo popularne są programy o tematyce seksualnej. Powinno się całkowicie zakazywać dzieciom oglądania takich programów, gdyż negatywnie wpływają one na rozwój osobowości młodego człowieka.
3. Alkohol, papierosy, narkotyki – dzieci na tym etapie rozwoju są bardzo podatne na reklamy o takiej tematyce, gdyż silnie odczuwają potrzebę „bycia dorosłym”. Pragną zachowywać się jak ich „telewizyjni idole”, którzy często spożywają alkohol, zażywają narkotyki czy też palą papierosy. Dzieci uważają, że jeśli oni to robią, faktycznie musi być to przyjemne i ciekawe doświadczenie¹¹.

Reklamy telewizyjne zawsze wpływają na zainteresowanie danym produktem, ale także na to, w jaki sposób dziecko postrzega świat. Przyczyniają się do wyboru wartości i postaw, a przede wszystkim oddziałują na emocje dziecka. „To właśnie mass media stały się swoistym środkiem wychowawczym – źródłem wielorakich wiadomości i przeżyć wywierających wpływ na rozwijanie zainteresowań i kształtowanie postaw”¹². Biorąc pod uwagę fakt, że nadawcy treści reklamowych mają na uwadze przede wszystkim swój interes, warto wykształcić wśród młodzieży mechanizmy selektywnego odbioru mediów.

¹¹ Tamże, s. 231–260.

¹² J. Gajda, *Media w edukacji*, Impuls, Kraków 2007, s. 113.

Reklama w oczach dziecka

Współcześnie dzieci rozwijają się w świecie, w którym wszelkie media stały się elementem życia każdego człowieka. Telewizja jest głównym i bardzo silnym środkiem przekazu informacji, a z reklamą możemy się spotkać praktycznie na każdym kroku. Znaleźć ją można w telewizji, jak również w prasie, w radiu, na ulicy. Dzieci są więc stale i systematycznie wystawione na wpływ reklam oraz zawartych w nich informacji. Ci młodzi odbiorcy są wykorzystywani przez reklamodawców, którzy pragną za pomocą różnych metod zwrócić uwagę na reklamowany produkt. Media coraz częściej zastępują dzieciom drugiego człowieka, który jest partnerem w porozumiewaniu się i wzajemnym oddziaływaniu. Reklamy interesują dzieci i podobają się im, ponieważ przedstawiane są w formie dość krótkich filmów, zwięzłych, wesołych, zawierających rymowanki i mnóstwo kolorowych obrazków – pozytywnie wpływają na psychikę młodych odbiorców, przez co nadawcy trafiają w ich gusta. Dzieci, a także młodzież stanowią grupę bardzo podatną na sugestie marketingowe. Powstaje coraz więcej przekazów medialnych, które są pośrednio lub bezpośrednio adresowane do osób nieletnich. Przykładem są niektóre pisma młodzieżowe, w większości zawierające informacje dotyczących idoli – o tym, co jadają, jakich kosmetyków używają, jakie noszą ubrania oraz buty. Telewizja, a przede wszystkim reklama, dostarcza różnych wzorców do naśladowania, które dzieci następnie ujawniają w swoim zachowaniu¹³. Dlatego większość młodych odbiorców kojarzy reklamy z ciekawym przedstawieniem produktu, a także pragnieniem posiadania go oraz chęcią naśladowania zachowań bohaterów, którzy występują w reklamach.

Współcześnie dzieci zaczynają oglądać telewizję już od najmłodszych lat. Przez pośpiech rodziców i ich dążenie do jak dostatniego życia, dzieci są pozostawiane same sobie, co prowadzi do wzrostu częstotliwości kontaktów dzieci z telewizją, które zabierają im bardzo dużo czasu. Młodzi odbiorcy rozumieją sens, cel i treść reklam. Uważają, że reklama zachęca, informuje i prezentuje to, co klienci mogą kupić¹⁴. Nadawcy wykorzystują różne sposoby, by móc zwrócić uwagę na reklamowany towar. Gdy klient stoi przed wyborem spośród wielu podobnych produktów, wtedy często sięga po to, co jest mu znajome.

Reklamy tworzone i emitowane są po to, aby dzięki nim wpływać na widza. Oddziaływanie to może powodować skutki, z których odbiorca zdaje sobie sprawę, np. potrzeba posiadania danego produktu, oraz takie, któ-

¹³ H. Noga, *Reklama a dziecko*, „Wychowawca” 2012, nr 6, s. 18–19.

¹⁴ M. Sokołowski, *Jak dzieci postrzegają reklamę*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 10, s. 23–26.

rych nie uświadamia sobie w pełni. Małe dzieci dopiero uczą się świadomie rozumieć swoje emocje. Zdolność, jaką jest świadomość emocji wytwarza się w trakcie rozwoju człowieka. Emocje, które u dzieci są wywoływane przez reklamy, stają się elementem ich życia psychicznego. Poprzez nie dzieci zaczynają także odczuwać chęć zakupu różnych produktów i faktycznie często je kupują. Zwłaszcza gdy są to rzeczy niedrogie i bardzo przez dzieci lubiane, tak jak słodczyce czy napoje. Dzieci mają duży wpływ na swych rodziców, a szczególnie w kwestii zakupu reklamowanego produktu. Stosują wtedy rozmaite i nierzadko skuteczne sposoby skłonienia dorosłych do kupienia upragnionej rzeczy¹⁵.

Badania dotyczące oddziaływania reklam telewizyjnych na rozwój i psychikę dzieci nie są zbyt liczne. Dane z lat 80. i 90. ubiegłego wieku pokazują, że mali widzowie odbierają reklamę telewizyjną w dosłowny sposób (mimetyczny), gdyż każdy przekaz medialny rozpatrują jako opis rzeczywistości. Po badaniach przeprowadzonych przez Marię Braun-Gałkowską można stwierdzić, iż w przypadku dzieci reklamy nie tylko wpływają na ich zachowania konsumenckie, ale także budzą emocje łakomstwa, chęci posiadania, lęku, gniewu, złości oraz latentnego pobudzenia erotycznego. Prowadzi to w niektórych przypadkach do stosowania przez dzieci mechanizmów obronnych, m.in.: utożsamienia z agresorem, symbolicznego odwrotu, ucieczki, złości, która jest reakcją na pobudzenie seksualne. Stoją za tym konkretne wzorce emocjonalne, które mogą być istotne w życiu dziecka, gdy nie ma ono przykładu od mądrych oraz ważnych dla niego osób¹⁶.

„Reklama tworzy świat iluzji i fikcji, świat, który nie istnieje. Tymczasem przekonane o prawdziwości tego świata małe dzieci myślą, że każda ich zachcianka może zostać szybko zaspokojona”¹⁷. Każde dziecko jest narażone na wpływ mass mediów, ale to właśnie odpowiednia postawa rodziców staje się dla młodego widza pewnego rodzaju tarczą ochronną. Rodzice powinni uczyć dzieci odporności na spoty reklamowe, którymi są one epatowane na każdym kroku. Czas, który jest poświęcony na oglądanie telewizji, powinien być nadzorowany przez opiekunów, a czas wolny

¹⁵ H. Noga, *Reklama a dziecko...*, s. 19.

¹⁶ K. Litwińska, *Reklamy telewizyjne i ich oddziaływanie na emocje dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 81. Zobacz także M. Braun-Gałkowska, *Dzieci – odbiorcy reklam*, „Wychowawca” 2002, nr 7/8, s. 10–13; M. Braun-Gałkowska, *Mechanizmy działania reklamy telewizyjnej*, „SCRIPTORES SCHOLARUM Kwartalnik Uczniów i Nauczycieli oraz ich Przyjaciół” 1996, nr 13 jesień, s. 160–166.

¹⁷ M. Sitarczyk, M. Łukasik, *Reklama i dziecko*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 8, s. 19.

powinny wypełnić różne gry, zabawy i kontakty z rówieśnikami¹⁸. Rolą nauczycieli oraz wychowawców jest m.in. przygotowanie uczniów do tego, aby świadomie odbierali komunikaty reklamowe. Młodzi ludzie powinni rozumieć realny świat i potrafić odróżnić go od tego, który jest ukazany na ekranie¹⁹.

Wyniki badań własnych

Celem przedstawianych badań było uzyskanie wiedzy na temat wpływu reklamy na rozwój emocjonalny dziecka, zaś przedmiotem był sposób, w jaki reklama na nie oddziałuje. Badania zostały przeprowadzone w maju 2014 roku w Szkole Podstawowej im. Leona Kruczkowskiego w Zwoleniu oraz w Szkole Podstawowej nr 12 im. Miry Zimińskiej-Sygietyńskiej w Płocku. Kwestionariusze były wypełnione przez 70 uczniów. Uczestniczyli w niej uczniowie klas IV–VI. Przebadani zostali zarówno chłopcy, jak i dziewczynki w wieku 10–13 lat. Dzieci pochodziły z terenu miejskiego oraz wiejskiego. Ankieta była anonimowa. Kwestionariusz zawierał 15 pytań²⁰.

Znaczna większość przebadanych respondentów, aż 94,3%, ogląda telewizję. Pozostała grupa, czyli 5,7%, udzieliła odpowiedzi, iż w ogóle nie ogląda telewizji. Jedno z pytań miało na celu sprawdzenie, ile czasu dzieci poświęcają na oglądanie telewizji. Spośród badanych uczniów 48,7% odpowiedziało, że na oglądanie telewizji poświęca 1–2 godzin dziennie, 22,6% na spędzenie wolnego czasu przed telewizorem przeznaczają 2–4 godzin, 15,7% wystarczy 1 godzina dziennie, 8,6% poświęca mniej niż 30 minut na telewizję, a 4,3% z nich to uczniowie, którzy na oglądanie programów telewizyjnych przeznaczają więcej niż 4 godziny.

Reklamy telewizyjne są nieodłącznym elementem naszego życia codziennego. Na zadane uczniom pytanie, czy oglądają reklamy telewizyjne, 52,9% z nich odpowiedziało, iż rzadko, 40% dość często ogląda spoty reklamowe, zaś 7,1% badanych uczniów nigdy nie ogląda reklam.

Każdy z nas ma różne podejście do reklamy. Wśród badanych 61,4% uczniom trudno jest powiedzieć, jaki mają stosunek do emitowanych reklam, 20% ma negatywne nastawienie, zaś 18,6% pozytywnie odbiera reklamy. Reklamy na wszelkie sposoby zachęcają konsumentów do zakupu. Dużą częścią ich widowni są dzieci. Spośród badanych uczniów 40%

¹⁸ K. Litwińska, *Reklamy telewizyjne i ich oddziaływanie na emocje dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 164.

¹⁹ D. Kuchta, *Wpływ przekazów medialnych na wychowanie dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2011, nr 8, s. 34.

²⁰ E. Kołaczowska, I. Żeber-Dzikowska, *Reklama i jej wpływ na rozwój emocjonalny dziecka*, PWSZ w Płocku, Płock 2014, s. 55.

w reklamach najbardziej lubi zabawne scenki, 20% jest zainteresowanych piosenkami, 7,1% ciekawią interesujące produkty, bohaterowie reklam są obiektem zainteresowań 10% uczniów, 8,6% w reklamach lubi mnogość kolorów, a 4,3% zaciekawionych jest rymowankami.

Uczniowie, zapytani o ich opinie w kwestii wiarygodności reklam, w większości (55,7%) stwierdzili, iż reklamowane produkty w rzeczywistości nie są takie jak w spocie. Część dzieci (14,3%) uważa, że reklamy są wiarygodne, inna zaś grupa (14,3%) nie ma zdania na temat reklam; 8,6% twierdzi, że reklamy są kłamstwem, a pozostali, czyli 7,1%, sądzą, iż bohaterowie odgrywający role w reklamie są sztuczni.

Osoby zajmujące się marketingiem chcą, aby reklamowany produkt sprzedawał się jak najlepiej. Badanym dzieciom zadano pytanie, czy zdarza im się kupować określone produkty pod wpływem reklamy, i w 42,8% przypadków otrzymano odpowiedź „raczej tak”, 20% uczniów udzieliło odpowiedzi „raczej nie”, tyle samo spośród nich odpowiedziało „nie wiem”, 11,4% z nich zdecydowanie nie daje się sprowokować reklamom, a 5,7% odpowiedziało, że zdecydowanie tak.

Dzieciom, które oglądają reklamy, często towarzyszą różne emocje. Pytanie dotyczące emocji podczas oglądania reklam także znalazło się w ankiecie skierowanej do uczniów. Spośród badanych dzieci 62,9% odczuwa znudzenie podczas emisji reklam, 14,3% jest zaciekawionych, 11,4% oglądając reklamę, doznaje radosnych emocji, w przypadku 7,1% towarzyszy im złość, a 4,3% dzieci odczuwa smutek.

Dzieci podczas zabawy często identyfikują się ze znanymi i lubianymi przez nie bohaterami. Na pytanie, czy podczas zabawy identyfikują się z bohaterami reklam, aż 50,1% uczniów udzieliło odpowiedzi, iż nigdy nie utożsamiało się z takim bohaterem, 27,1% rzadko wciela się w rolę tego rodzaju postaci, 17,1% uważa, że czasami zdarza się im naśladować bohaterów reklam, a 5,7% uczniów zawsze podczas zabawy identyfikuje się z takimi bohaterami.

Kolejne pytanie dotyczyło reakcji dzieci na oglądane reklamy. W tym wypadku była możliwość udzielenia maksymalnie trzech odpowiedzi. Z badań wynika, że 57,1% dzieci ogląda reklamy, ale w tym samym czasie wykonuje inne czynności. Spora część z nich (47,1%) obserwując reklamę, jest nią znudzona; 24,3% uczniów śmieje się, widząc spoty reklamowe; 20% siedzi nieruchomo i z zainteresowaniem ogląda emitowane reklamy; 17,1% stanowią dzieci, które widząc reklamę, śpiewają (zapewne piosenki z danej reklamy); 12,9% uczniów denerwuje się, widząc spoty; 10% respondentów zajmuje się tańcem podczas oglądania reklam.

Następne z pytań również dopuszczało możliwość wybrania maksymalnie trzech odpowiedzi, a brzmiało: Jakiego rodzaju reklamy najbardziej

lubisz? Wśród badanych 47,1% dzieci twierdzi, że najciekawsze są reklamy ubrań, 35,8% jest zainteresowane reklamami zabawek, 25,7% dzieci lubi reklamy samochodów, 24,3% reklamy pokazujące różne miejsca, 20% respondentów wybrało reklamy artykułów gospodarstwa domowego (np. lodówek, telefonów itp.), następną pozycję zajmują reklamy biżuterii, które wyróżniło 14,3% uczniów, 8,6% interesuje się spotami dotyczącymi artykułów spożywczych, a 5,7% lubi oglądać reklamy banków.

Świat reklamy niewątpliwie przenika do dziecięcej wyobraźni i wpływa na pobudzenie emocji u dzieci. Stał się on elementem codziennego życia każdej jednostki. Dzieci często oglądają spoty reklamowe, ponieważ dużą część ich wolnego czasu wypełnia oglądanie telewizji. Reklama w znaczącym stopniu wpływa na myślenie dziecka, jego marzenia, pragnienia posiadania danej rzeczy, by zdobyć uznanie w grupie rówieśników. Dzieci z biednych rodzin często czują się odrzucone i odrzucone, gdy nie mają określonej zabawki. Takie dzieci na reklamę często reagują negatywnie, czasem nawet objawiając agresję. Niekiedy media wywołują lęk i obawę oraz są przyczyną rodzinnych konfliktów, ponieważ niestety nie wszystkich rodziców stać na zakup wymarzonego reklamowanego produktu. Dziecko, jako młody odbiorca, nie jest jeszcze w stanie tego zrozumieć, uważa, że jeśli jego kolegów stać na dany produkt i go posiadają, to i ono również może go mieć. Bardzo ważna w takich przypadkach jest rola rodzica, który powinien wytłumaczyć dziecku tego rodzaju sytuację.

Po wykonaniu badań okazało się, iż wyniki w większości potwierdzają założone hipotezy. Reklamy telewizyjne wzbudzają u dzieci różnego rodzaju emocje, sprawiają, że dziecko wierzy w ich przekaz i często ulega ich czarowi. „Zdaniem Pawła Kossowskiego, łatwo wpadające w ucho wylizczanki, rymowanki i piosenki wolne są od szkolnego dydaktyzmu, co sprawia, że relacja dziecięcy odbiorca – film reklamowy przybiera w związku z tym charakter bardziej emocjonalny niż racjonalny”²¹. Ponadto w spotach reklamowych często zatrudniani są znani sportowcy, aktorzy lub artyści. Mają oni grupy swoich wielbicieli, którzy by upodobnić się do swojego idola, gotowi są kupić reklamowany przez niego produkt.

²¹ E. Sanecka, *Manipulacja w reklamie telewizyjnej skierowanej do dzieci i młodzieży...*, s. 25.

3. Skutki migracji zarobkowej rodziców uczniów szkół gimnazjalnych

Dokonujące się w dzisiejszym świecie przeobrażenia wywierają duży wpływ na funkcjonowanie współczesnej rodziny. Coraz częściej konsekwencją zmian politycznych, gospodarczych i społecznych są migracje zarobkowe wynikające z potrzeby polepszenia warunków życia rodziny. Wyjazdy zarobkowe rodziców mają duży wpływ na wychowanie dzieci.

Pojęcie i rodzaje migracji

Pojęcie migracja (łac. *migratio* – przesiedlenie) współcześnie rozumie się jako „proces przemieszczeń przestrzennych ludzi, zmiany miejsca zamieszkania (pobytu) osób, które przenoszą się z miejsca pochodzenia (miejsca wyjazdu) do miejsca przeznaczenia (miejsca przyjazdu)”¹. Migrację określa się także jako „wędrówkę, ruch ludności mający na celu zmianę miejsca pobytu na stałe lub okresowo, zarówno w obrębie danego kraju, jak i z innego kraju do drugiego; przenoszenie się, przesiedlenie ludności; przemieszczanie się ludzi, na stałe lub okresowo, w granicach jakiegoś terytorium lub między obszarami”². Zjawisko to stanowi interdyscyplinarny problem naukowy. Migracja towarzyszy ludzkości od początku jej istnienia. Różne były dominujące jej motywy, niemniej w procesie tym od wielu pokoleń uczestniczą również Polacy.

Migracje Polaków nie są nowym zjawiskiem społecznym – rozpoczęły się już w czasie rozbiorów, kiedy ich przyczyną były czynniki polityczne.

¹ Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, t. 4, PWN, Warszawa 1996, s. 214.

² Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1992, s. 169.

Kolejna fala nastąpiła na przełomie XIX i XX wieku jako tzw. „migracje za chlebem” w celu uniknięcia ubóstwa i głodu. Późniejsze polskie „wędrowki ludów” odnotowane zostały w latach 1977–1981. Ze zwiększoną dynamiką migracje trwają do dziś.

Motywy wyjazdów były różnorodne i zmieniały się na przestrzeni lat. Przełomowy moment w procesie migrowania obywateli poza granice kraju stanowiła akcesja Polski do Unii Europejskiej. Istotnym czynnikiem jest również postępująca globalizacja³.

Migracje mogą mieć charakter zmuszony, jak i dobrowolny. W przypadku Polski mamy do czynienia z dobrowolnymi wyjazdami, ponieważ jedną z głównych motywacji jest dążenie migranta do poprawy sytuacji materialnej. Bywają również sytuacje, kiedy wyjazd stanowi jedyny sposób na zdobycie źródła utrzymania rodziny i ma bezpośredni związek z możliwością jej przetrwania. Brak pracy w kraju, wysokie koszty utrzymania i niskie zarobki sprawiają, że ludzie dla dobra swej rodziny decydują się na wyjazd, który niejednokrotnie stanowi jedyne wyjście z ciężkiej sytuacji finansowej⁴.

Pośród czynników determinujących migracje zarobkowe wyróżnia się warunki rozwoju panujące w kraju migranta (czynniki wypychające), jak również te obecne w krajach imigracyjnych (czynniki przyciągające). Są to czynniki zarówno ekonomiczno-demograficzne, społeczne, kulturowe, polityczne.

Emigracja czy też migracja, w kontekście funkcjonowania środowiska rodzinnego stanowi kryzys, bo nieobecność rodziców powoduje zakłócenia w procesie wychowania oraz w realizacji funkcji rodzicielskich. W znacznym stopniu powoduje „spustoszenie” w życiu dziecka, ponieważ młody człowiek źle znosi rozłąkę i, pomimo że ma rodziców, czuje się sierotą. Literatura wymienia kilka typów rodzin z problemami dotyczącymi emigracji. Uwzględniając czas nieobecności rodziców, można wymienić:

- okresowe rodziny migracyjne: rodzice systematycznie migrują na kilkumiesięczne, krótkie okresy;
- długotrwałe rodziny migracyjne: rodzice przebywają za granicą od roku do nawet kilkunastu lat⁵.

³ W. Danilewicz, *Rodzina ponad granicami. Transportowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010, s. 59.

⁴ J. Korczyńska, *Indywidualne motywy krótkookresowych wyjazdów zarobkowych za granicę w świetle funkcjonowania rodziny*, „Polityka Społeczna” 2000, nr 5–6.

⁵ W. Danilewicz, *Rodzina migracyjna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2005, s. 333.

Biorąc pod uwagę osoby nieobecne, wyróżnia się rodziny migracyjne powstałe w wyniku wyjazdu za granicę:

- ojca,
- matki,
- obojga rodziców⁶.

Rodziny, w których oboje rodziców zdecydowało się na migrację, znacznie różnią się między sobą, a zależne jest to od wariantu modelu wykorzystanego przez współmałżonków. Są to m.in. następujące strategie:

- obydwójce rodziców razem przebywa za granicą, w tym samym czasie i miejscu;
- obydwójce rodziców przebywa za granicą w tym samym czasie, lecz w różnych miejscach;
- jeden z rodziców długotrwale przebywa za granicą, zaś drugi dojeżdża okresowo;
- jeden z rodziców pracuje za granicą przez określony czas, a gdy wraca, wyjeżdża drugi⁷.

Należy zauważyć, że w rodzinach stosujących pierwszą z wymienionych strategii rzadko zdarza się, żeby rodzice wyjechali razem w tym samym czasie. Zazwyczaj odbywa się to w taki sposób, że najpierw migruje jeden rodzic, a drugi do niego dołącza. Powodem przyjazdu drugiego współmałżonka jest znalezienie dla niego pracy. Możliwość ta wykorzystywana jest w przypadku, kiedy rodzic przebywający w kraju wyjazdu nie pracuje. Inną przyczyną tego typu rozwiązań migracyjnych jest chęć pozostania za granicą na stałe, czyli połączenie całej rodziny w nowym miejscu. Druga z wymienionych strategii, w której oboje rodzice przebywają za granicą w tym samym czasie, ale różnym miejscu występuje dość sporadycznie. Sytuacja ta dotyczy zazwyczaj tych rodzin, w których nastąpił formalny lub nieformalny rozpad związku przed migracją lub jako jej konsekwencja. Skutkiem tego jest zwykle brak odpowiednich warunków materialnych dla funkcjonowania rodziny, co prowadzi do pozostawienia dzieci w kraju wyjazdu przez oboje rodziców.

Kolejny typ rodzin rozłączonych, w którym obydwójce z rodziców uczestniczy w migracji zarobkowej w różnym czasie. Stanowi to połączenie migracji długookresowej z okresową. Jeden z rodziców długotrwale przebywa za granicą, a drugi raz na jakiś czas dojeżdża w celach zarobkowych. Przyczyną krótkotrwałej migracji drugiego z rodziców jest chęć pracy za granicą, ale też obawa przed pozostawieniem dzieci przez dłuższy czas bez

⁶ Tamże.

⁷ R. Kowal, *Eurosieroctwo – wpływ zjawiska na funkcjonowanie współczesnej rodziny*, [w:] *Zagrożenia i problemy współczesnej rodziny*, red. S. Bębas, Wyższa Szkoła Handlowa, Radom 2011, s. 52.

jego opieki. Występują również wyjazdy zmienne, które trwają zazwyczaj krótko (3–6 miesięcy)⁸.

Przyczyny i skutki migracji

Poziom dostęp do dóbr związanych z rozwojem cywilizacyjnym, jak również pogarszająca się sytuacja ekonomiczna kraju postawiła wielu rodziców przed poważnym dylematem: wyjechać za granicę w celu podjęcia pracy i zostawić rodzinę lub pozostać wśród bliskich, bez zapewnienia im lepszych warunków życia. Wielu Polaków mimo różnych wątpliwości podejmuje decyzję o emigracji. Jest to często wybór dobrowolny i świadomy, którego nie powoduje żadna konieczność. Jednak bywają sytuacje, w których wyjazd jest jedynym źródłem utrzymania rodziny. Tak czy inaczej głównym motywem współczesnych zachowań migracyjnych stanowi czynnik ekonomiczny⁹.

Migracje zarobkowe powodują wiele negatywnych konsekwencji, należałoby jednak podkreślić te dotyczące podłoża osobistego, czyli życia rodzinnego. Te następstwa to rozpad więzi emocjonalnych, kryzys instytucji rodziny lub narastające kłopoty wychowawcze dotyczące dzieci. Powstałe ewentualne koszty z nimi związane często wynikają z fazy rozwoju rodziny, w trakcie której trwania zapada decyzja o wyjeździe. Decyzja o migracji w pierwszej fazie – małżeństwa bezdzietnego – zapada dużo łatwiej oraz stosunkowo częściej, nierzadko wiąże się to z późniejszymi kryzysami małżeńskimi oraz sprzyja niewierności czy rozpadowi związku. W drugiej fazie rozwoju – rodziny z małym dzieckiem – decyzja w sprawie migracji jest niezwykle trudna. Bardzo często wyjazd przybiera formę krótkookresową i wiąże się z bardzo silną motywacją ekonomiczną. Chęć zapewnienia rodzinie odpowiednich warunków życia „zmusza” rodzica/rodziców do wyjazdu, którzy przyjmują takie wyjście jako ostateczność. Podjęciu decyzji migracyjnej nie sprzyja także trzecia faza rozwoju rodziny – z dorastającymi dziećmi. Bariere stanowią zadania wychowawcze oraz problemy dorastających dzieci. Niestety towarzyszy im równocześnie większa potrzeba ekonomiczna – dofinansowanie nauki dzieci, utrzymanie powiększonej rodziny, zaspokajanie innych potrzeb. Rozłąka, czasowa lub stała, z którymś z rodziców może prowadzić do zaburzeń zachowania

⁸ W. Danilewicz, *Rodzina migracyjna jako typ współczesnej rodziny w Polsce. Wybrane aspekty*, [w:] *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*, red. A.W. Janke, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2008, s. 69–70.

⁹ *Zewnętrzne migracje zarobkowe we współczesnej Polsce*, red. A. Rajkiewicz, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2000, s. 86.

u młodzieży, zaniku autorytetów, trudności wychowawczych i wielu innych zjawisk wynikających z zaburzonego modelu rodziny.

Wiele osób postrzega migrację jako szansę na lepsze życie i rozwiązanie problemów, nie uwzględniając jednak wagi przygotowań do wyjazdu. W odniesieniu do dziecka ważne są w tym zakresie rzeczywiste relacje z wyjeżdżającym rodzicem, a także tym pozostającym na miejscu. Wyjazd rodzica nie tylko zmienia strukturę rodziny, ale również wpływa na organizację życia rodzinnego. Konsekwencje migracji w rodzinie są zarówno negatywne, jak i pozytywne. Ich charakterystykę przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Konsekwencje migracji w rodzinie

Negatywne	Pozytywne
<ul style="list-style-type: none"> – nieobecność rodzica/rodziców w codzienności dzieci, – przeciążenie obowiązkami jednego z rodziców, – brak optymalnej opieki nad dziećmi podczas nieobecności rodziców, – zaburzenia rytmu życia rodziny w przypadku migracji wahadłowej, – utrudnione możliwości radzenia sobie w sytuacji wystąpienia problemów z dziećmi, – rozluźnienie więzi z nieobecnym rodzicem, – sytuacje stresowe podczas powrotów migranta do domu, – deprywacja potrzeb emocjonalnych i seksualnych w związku, – nieformalny/formalny rozpad rodziny, – dezintegracja więzi rodzinnych i małżeńskich podczas dłuższego wyjazdu. 	<ul style="list-style-type: none"> – polepszenie sytuacji materialnej rodziny, – wzrost udziału dzieci w prowadzeniu gospodarstwa domowego, – podniesienie standardu życia rodziny, – finansowe zabezpieczenie startu życiowego dzieci, – możliwość uświadomienia sobie własnych uczuć do partnera, – rozszerzenie szans edukacyjnych, – wzrost samodzielności rodzica/partnera w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym, – kontakt osoby migrującej z elementami kultury kraju czasowego pobytu (tradycja, język, styl życia), – postrzeganie rodziny jako wspólnoty, – odzyskanie poczucia bezpieczeństwa w przypadku wyjazdu partnera, zakłócającego życie rodzinne, – przekazanie nowych doświadczeń członkom rodziny w kraju wyjazdu.

Źródło: E. Kozdrowicz, *Psychopedagogiczne skutki rozłąki migracyjnej...*, s. 23

Plany wyjazdowe powinna poprzedzać ocena obecnej sytuacji rodziny, a także skutków decyzji migracyjnej dla przyszłości związku oraz dziecka. Wyjazd dotyczy całej rodziny, dlatego konieczne jest, aby taka decyzja była wspólna i została podjęta po rozważeniu wszystkich pozytywnych i negatywnych jej aspektów. Dziecko może poradzić sobie z taką sytuacją,

jednak wymaga to zwiększenia zaangażowania i troski, zarówno ze strony rodziny, szkoły, jak i reszty jego otoczenia. Dzięki prawidłowej współpracy tych grup nawet wyjazd obojga rodziców nie musi wiązać się z wystąpieniem problemów wychowawczych, choć są one wysoce prawdopodobne. W rodzinach migracyjnych mogą mieć miejsce następujące trudne sytuacje wychowawcze:

- brak stabilizacji rytmu życia rodziny i ciągłości w wychowaniu (szczególnie przy powtarzających się wyjazdach lub wyjazdach rodziców na zmianę);
- brak rozumienia rzeczywistości rodzinnej związanej z wyjazdem rodzica;
- tęsknota za nieobecnym rodzicem i potrzeba większego poczucia bezpieczeństwa ze strony drugiego rodzica, dającego wsparcie w trudnych sytuacjach;
- rozluźnienie więzi z nieobecnym rodzicem;
- zakłócenia w procesie identyfikowania się dziecka z własną płcią, zwłaszcza przy wyjazdach długoterminowych;
- reorganizacja życia w rodzinie, nowy podział obowiązków;
- kompensacja nieobecności jednego z rodziców przez rodzica obecnego
 - koncentracja na dziecku lub przeciążenie go obowiązkami;
- radość spotkań z nieobecnym rodzicem powiązana z koniecznością ponownego rozstania;
- biegunowe postawy wobec nieobecnego rodzica – idealizowanie (nieobecny rodzic staje się postacią nierealną) czy przekreślanie jego osoby i jego ważności;
- gniew, złość, samotność, smutek, żal, poczucie opuszczenia, szczególnie w przypadku nieobecności obojga rodziców;
- lepsze warunki materialne rodziny, związane z pracą rodzica poza granicami kraju, mogą kształtować u dzieci przekonanie, że sens życia skupiony jest wokół dóbr materialnych¹⁰.

Ocena skutków rozłąki w rodzinie migracyjnej powinna uwzględniać zarówno czynniki niezbędne do prawidłowego funkcjonowania rodziny, jak również specyficzne dla funkcjonowania rodziny migracyjnej.

Przyczyny i skutki eurosieroctwa

Eurosieroctwo jest zjawiskiem, które stanowi typ sieroctwa społecznego. Oznacza pozostawienie dzieci przez rodziców, którzy wyjechali za granicę. Dzieci, które zostały pozbawione stałego kontaktu nawet z jednym rodi-

¹⁰ E. Kozdrowicz, *Psychopedagogiczne skutki rozłąki migracyjnej*, [w:] *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów*, red. E. Kozdrowicz, B. Walczak, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2008, s. 24.

cem, czują się jak sieroty¹¹. Rozłąka, dotycząca rodzin czasowo niepełnych, niesie za sobą wiele negatywnych skutków. Powoduje szereg zmian, które wiążą się ze sposobem odgrywania ról społecznych, rodzinnych oraz charakterem stosunków interpersonalnych. Wymaga dużej elastyczności od wszystkich członków rodziny. Dziecko w okresie dorastania potrzebuje nadzwyczaj silnej relacji z najbliższymi mu osobami, potrzebuje miłości, bliskości, bezpieczeństwa, poczucia komfortu psychicznego. Brak obecności rodziców w najważniejszym dla niego okresie rozwoju powoduje u niego ogromne przeżycia, które prowadzą do zmian w jego zachowaniu. Minimalne naruszenie trwałości rodziny powoduje powstanie zjawisk dezintegrujących rozwój dziecka. Ważne jest, aby w procesie wychowania występowały obydwie wzory osobowe (obojska rodziców), które poprzez codzienne kontakty umożliwią dziecku przyswojenie właściwych postaw i zachowań, potrzebnych w wypełnianiu w przyszłości roli mężczyzny lub kobiety, ojca lub matki¹².

Nieobecność jednego z rodziców prowadzi do braku właściwych wzorów zachowania, wzorów ról rodzinnych i pozarodzinnych czy wzorów osobowych. Powoduje rozluźnienie dyscypliny i obniżenie poziomu kontroli rodzicielskiej, a efektem braku opieki jest u dziecka agresja, niska samoocena, zachwiana psychika, porzucanie szkoły, opuszczanie się w nauce, używanie narkotyków, wcześniejszy kontakt z alkoholem, trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, nieufność, kradzieże czy wchodzenie w środowiska patologiczne. To tylko niektóre z typowych zachowań eurosierot. Zjawisko to przyczynia się do wzrostu liczby wagarowiczów. Nie potrafiąc poradzić sobie z tym, co ich spotkało, tłumią to w sobie, niekiedy dla chwilowego odreagowania wybuchają w obecności kolegów, jak i nauczycieli¹³.

Dzieci, których oboje rodzice wyjechali, nie zawsze mają odpowiednią opiekę. Na ogół pozostają z dziadkami, ciociami, starszym rodzeństwem. Dziadkowie pozwalają wnukom na wiele więcej niż rodzice, trudno im stawiać odpowiednie wymagania, a w efekcie dziecko czuje się „centralną osobą w rodzinie”. Problematyczne jest również wychowywanie przez starsze rodzeństwo, ponieważ dorastająca siostra lub brat nie stanowi wystarczającego autorytetu dla dziecka, a przekazane rodzeństwu zadania wychowawcze często przerastają jego możliwości. Ponadto proces wychowawczy komplikuje się w momencie, gdy przyjeżdżający co jakiś czas oj-

¹¹ S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce*, Difin, Warszawa 2010, s. 113.

¹² M. Jarosz, *Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1987, s. 85.

¹³ Tamże, s. 115–116.

ciec lub matka, mając poczucie winy wobec dziecka, wynagradza mu swoją nieobecność, „pozwalając na wszystko”, zamiast podejmować działania wychowawcze¹⁴.

Migracja zawsze pozostawia jakiś ślad w życiu rodziny. Zazwyczaj zmienia się postawa rodzica po powrocie. Aleksandra Nowakowska wyróżnia takie jej typy:

1. „Groźny satrapa” – rozlicza dzieci z wykroczeń poprzez agresję werbalną lub fizyczną.
2. „Zrezygnowany kibic” – nie ingeruje w zachowania dzieci w obawie przed zepsuciem atmosfery rodzinnej lub własnego samopoczucia.
3. „Święty Mikołaj” – wkupia się w łaski dzieci, zasypując je prezentami, oraz zagłusza wyrzuty sumienia¹⁵.

W Polsce problem eurosieroctwa dotyczy co piątego dziecka. O konsekwencji euromigracji rodziców często donoszą media. Informują one o zachowaniu eurosierot w szkołach. Wielu wychowawców i pedagogów szkolnych dostrzega ich kłopoty wychowawcze i nie ma problemu z ich wskazaniem. Wśród uczniów szkół podstawowych są to trudności w nauce, brak motywacji do nauki, problemy wychowawcze, bieżące. W gimnazjach dominują problemy w nauce oraz nieusprawiedliwiona absencja w zajęciach. Z kolei nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych dostrzegają trudności w nauce oraz częstą absencję czy bieżące problemy szkolne, takie jak ucieczki, kradzieże, wagary, alkoholizm, narkomania itd.¹⁶. Eurosieroctwo powoduje poważne skutki społeczne wynikające z braku odpowiedniej opieki nad dzieckiem. Coraz więcej spraw pozostawianych dzieci zaczyna trafiać do sądów rodzinnych, a wynika to z nieuregulowania prawnej opieki nad dzieckiem lub w wyniku wejścia dziecka w konflikt z prawem (np. kradzieży, wdania się w bójkę itd.). Sąd często musi podjąć decyzję, czy umieścić dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej lub w zakładzie poprawczym, czy w rodzinie zastępczej. Jednak najczęściej szuka się opieki dla dziecka w jego dalszej rodzinie biologicznej. O rozstrzygnięciu sprawy zawsze decyduje dobro dziecka¹⁷.

Eurosieroctwo prowadzi do podziału rodzin. W przypadku znacznej ich liczby powoduje trwałe pęknięcie relacji. Z powodu migracji zarobkowej w Polsce rozpada się co trzecie małżeństwo. Z punktu widzenia małżonka pozostającego w kraju wyjazd partnera za granicę stanowi pewnego rodzaju

¹⁴ Tamże, s. 115–117.

¹⁵ A. Nowakowska, *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego*, [w:] *Psychologia rodzinna. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Difin, Warszawa 2009, s. 107–108.

¹⁶ S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce...*, s. 118.

¹⁷ Tamże, s. 119–120.

ratunek, ponieważ nie muszą oboje podejmować otwarcie trudnych spraw, uczyć się komunikacji interpersonalnej, dopasowywania do siebie, rozwiązywania konfliktów, mówienia o swoich potrzebach. Migracja zarobkowa to nie tylko wyjazd za chlebem, lecz także ucieczka przed trudnościami w związku¹⁸. Dla małżonków, którzy odczuwają pewną beznadziejność, monotonię, znużenie, ciężar lub szarość życia, wyjazd do pracy za granicą jawi się wówczas jako upragniona zmiana, wyjście z pułapki. Stwarza on „okazję” do jeszcze większego oddalenia się, nie tylko fizycznego, ale i psychicznego. W szczególności dotyka to partnerów, którzy wyjeżdżają z domu.

Życie na emigracji, oprócz kosztów ekonomicznych, powoduje wysokie koszty psychologiczne u eurorodziców, którzy decydując się na wyjazd, wykonują pracę często niedostosowaną do ich możliwości, kwalifikacji. Sytuacja taka prowadzi do frustracji, nerwic, obniżenia samooceny oraz do zamknięcia wybranej ścieżki kariery, spowodowanego utratą kontaktu zarówno z zawodem, jak i z najnowszymi technologiami¹⁹.

Wpływ emigracji zarobkowej rodziców na uczenie się dzieci

Migracje zarobkowe dorosłych są zjawiskiem znanym na całym świecie. Dla wielu rodzin wyjazd rodziców z jednej strony jest szansą na finansową stabilizację, zaś z drugiej strony stanowi dramat rozstania. Skutki rozłąki są poważne. Jest ona powodem ogromnej tęsknoty, której doświadczają wszyscy – zarówno wyjeżdżający, jak i ci, którzy pozostają w kraju.

Jednakże emigrację rodzica najbardziej przeżywają dzieci, co jest coraz częściej obserwowane w szkołach. Uczniowie będący w takiej sytuacji częściej od pozostałych np. spóźniają się na zajęcia, prezentują niechęć do odrabiania prac domowych, mają obniżoną motywację do nauki, pojawiają się w ich przypadku nieusprawiedliwione nieobecności, które skutkują otrzymaniem coraz gorszych ocen. Dzieci te mogą również sprawiać więcej kłopotów oraz trudności wychowawczych. Swój czas wolny spędzają poza domem, na podwórku, u kolegów lub koleżanek, w supermarketach lub włócząc się po ulicach²⁰.

Każde dziecko, a szczególnie w wieku szkolnym, wymaga stałej uwagi oraz zainteresowania sprawami i problemami, które jego dotyczą. Potrzebuje rodziców, którzy na co dzień uczestniczą w jego życiu, z którymi może

¹⁸ W. Danielewicz, *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Trans Humana, Białystok 2006, s. 192–194.

¹⁹ S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce...*, s. 125–126.

²⁰ M. Łoskot, *Migracja zarobkowe rodziców a szkolne sprawy ich dzieci*, [w:] *Razem, ale osobno*, red. ks. D. Kroka, ks. P. Landwójtowicz, B. Balicka-Błagitka, Diecezjalna Fundacja Ochrony Życia, Opole 2011, s. 34.

podzielić się swoimi uczuciami, spostrzeżeniami. Pragnie poczucia rodzinnej stabilności i bezpieczeństwa²¹.

Rodzina i szkoła to dwa podstawowe środowiska wychowawcze dziecka, które mają duży wpływ na kształtowanie się jego osobowości i charakteru. Kiedy jedno z rodziców lub oboje przebywają za granicą, wówczas opieka nad dzieckiem oraz codzienne oddziaływania wychowawcze bywają poważnie zaburzone. U ucznia mogą pojawić się problemy emocjonalne i trudności w nauce.

Wiadomo, że nauczyciele nie zastąpią rodziców, lecz mogą pomóc uczniowi przez okazanie zainteresowania jego sytuacją, zrozumienie go. Powinni wzmocniać w nim poczucie własnej wartości, okazywać wsparcie w różnych sytuacjach szkolnych oraz życiowych, zorganizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz utrzymywać współpracę z jego rodzicem czy nowym opiekunem. Szczególne zadanie ma do spełnienia wychowawca klasy. Do jego obowiązków należy poznanie osobowości uczniów, ich warunków życia, ich zainteresowań i zdolności, stanów zdrowia, czyli indywidualnych potrzeb i możliwości edukacyjno-rozwojowych. Posiada on większą od pozostałych pracowników szkoły sposobność obserwowania zachowań swoich uczniów w różnych sytuacjach, nie tylko podczas lekcji. Jest on osobą, która jako jedna z pierwszych może zauważyć niepokojące sygnały, świadczące o problemach lub niespełnionych potrzebach swojego ucznia²².

To z jakiej rodziny wywodzi się uczeń ma wpływ na jego codzienne funkcjonowanie, w tym również na radzenie sobie z wymaganiami stawianymi przez szkołę. Zarówno dotyczącymi kwestii dydaktycznych (frekwencja, wyniki w nauce, umiejętności, nabyta wiedza), jak i wychowawczych (stosunek do nauki szkolnej, sprawowanie, funkcjonowanie w rolach szkolnych, przestrzeganie regulaminu szkolnego oraz norm współżycia w grupie, relacje z nauczycielami, personelem szkoły oraz z rówieśnikami w grupie klasowej i poza nią)²³.

Analiza badań dotyczących eurosieroctwa gimnazjalistów

Celem badań było uzyskanie informacji na temat rozmiaru zjawiska eurosieroctwa oraz jego konsekwencji edukacyjnych i wychowawczych dla uczniów szkół gimnazjalnych. Badaniami objęte były trzy szkoły w gminie Dynów oraz trzy szkoły w gminie Nozdrzec. Wychodząc z założenia, że

²¹ Tamże, s. 34–35.

²² Tamże, s. 39.

²³ H. Tomaszewska, *Diagnoza rodzinnej i szkolnej sytuacji dziecka z rodziny migracyjnej*, [w:] *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów...*, s. 37–38.

na temat edukacyjno-wychowawczych konsekwencji migracji zarobkowej rodziców najlepiej wypowie się sama młodzież i ich nauczyciele, badania własne postanowiono przeprowadzić z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego wśród celowo wybranych gimnazjalistów i nauczycieli szkół gimnazjalnych. W badaniach wzięło udział 123 uczniów, których rodzice wyjeżdżają za granicę w celach zarobkowych. Charakterystyki badanych osób dokonano na podstawie kwestionariusza. Wzięto pod uwagę płeć, rok nauki szkolnej, miejsce zamieszkania oraz to, kto pełni opiekę nad dzieckiem pod nieobecność rodzica/rodziców²⁴.

Przeprowadzone badania zwracają uwagę na problem migracji zarobkowych Polaków, bez zamiaru oceny rodziców ankietowanych uczniów, ich decyzji związanej z wyjazdem czy późniejszych zachowań, nie zawsze uwzględniających dobro dziecka. Zmiany sytuacji życiowej dziecka zależą głównie od struktury migracji, czyli wyjazdu jednego lub obojwojga rodziców.

Analiza wyników badań pozwala na zweryfikowanie wcześniej założonych hipotez badawczych. Główna z nich brzmi: „Migracja zarobkowa rodziców negatywnie wpływa na rozwój dziecka, powodując szereg niekorzystnych konsekwencji w zakresie jego edukacji i wychowania”. W przypadku kiedy trwałość rodziny zostanie choćby w niewielkim stopniu naruszona, powstają zjawiska dezintegrujące rozwój dziecka. Codzienna obecność rodziców w jego życiu umożliwia mu przyswojenie właściwych zachowań i postaw. W opinii zarówno uczniów, jak i nauczycieli migracja zarobkowa rodziców ujemnie wpływa na rozwój dziecka. Powoduje wiele problemów, tak wychowawczych, jak edukacyjnych, poprzez wywołane u dzieci zaburzenia poczucia bezpieczeństwa oraz nieobecność rodziców (w myśl zasady „nieobecni nie wychowują”).

Zjawisko eurosieroctwa jest problemem w większym stopniu znanym wśród uczniów niż wśród nauczycieli. Świadczyć może to o tym, że między uczniami istnieją więzi koleżeńskie (bo np. pochodzą oni z tych samych miejscowości), że w większym stopniu znają oni sytuacje rodzinne swoje czy swoich kolegów.

Na podstawie badań wykazano, iż uczniowie nie mają większego problemu z określeniem liczby eurosierot pomiędzy sobą, potrafią w 45,71% wskazać liczbę swoich koleżanek i kolegów dotkniętych zjawiskiem eurosieroctwa. Zaś nauczyciele zaledwie w 37,14% są w stanie podać liczbę uczniów objętych tym problemem.

²⁴ J. Haryza, I. Żeber-Dzikowska, *Edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji zarobkowej rodziców uczniów szkół gimnazjalnych*, Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach, Kielce-Krosno 2014, s. 129.

Wyjazd rodzica za granicę w celach zarobkowych niesie za sobą szereg negatywnych emocji. Dziecku brakuje rodzica, odczuwa brak wsparcia, szczególnie w momentach, gdy potrzebuje pomocy, rozmowy, przytulenia. Zdaniem największej grupy uczniów opuszczenie ich przez rodzica najczęściej powoduje smutek (59,50%) i osamotnienie (40,50%). Również nauczyciele najczęściej wskazują osamotnienie (34,29%) jako jeden z problemów, z którym borykają się dzieci rodziców migrujących zarobkowo.

W opinii 46,34% uczniów w żaden sposób nie można zrekompensować nieobecności rodzica w codziennym ich życiu. Uważają, że „żadne pieniądze nie zastąpią mu nieobecnego rodzica, odczuwają ogromną tęsknotę”. Spośród badanych dzieci 13,82% nie wyraziło swojego zdania, co można interpretować dwojako.

Zdaniem wszystkich nauczycieli migracja zarobkowa rodzica wpływa niekorzystnie na rozwój ucznia. Uczniowie ci często charakteryzują się brakiem zasad, występują u nich trudności wychowawcze między innymi pojawiają się zachowania obojętności, nadpobudliwości, agresji, nie chcą się uczyć, sięgają po używki. Zdaniem 68,57% nauczycieli nieobecność rodzica wpływa na osiągnięte niskie wyniki w szkole.

Najczęściej dostrzegają, że u eurosierot występują problemy w nauce, brak koncentracji na lekcjach. Ci uczniowie często opuszczają zajęcia lub są do nich nieprzygotowani, przez co osiągają niższe oceny, wagarują. Zdaniem większości uczniów ich wyniki w szkole, w związku z wyjazdem rodzica, są gorsze lub takie same, osiągnięte stopnie są dobre lub dostateczne, zaś zachowanie dobre, związane jest to z brakiem pełnej kontroli nad dziećmi. Dziecko w procesie wychowania potrzebuje dwojga rodziców.

Eurosieroctwo jest zjawiskiem, którego skutki są bardzo dotkliwe i powodują wiele problemów dla uczniów. Dzieci mają poczucie osamotnienia, tęsknoty, braku miłości, braku rodzica, trudności w nauce, trudności w zrozumieniu innych i zaufaniu. Często zamykają się w sobie, sięgają po alkohol lub narkotyki. Innym niepokojącym problemem jest agresja, która jest skierowana zarówno na kolegów, rodzica/opiekuna, jak i nauczyciela. Nic nie jest w stanie zastąpić dziecku codziennej obecności ojca lub matki.

Uczniowie i nauczyciele dostrzegają pozytywne skutki migracji zarobkowej, ale w porównaniu z jej negatywnymi konsekwencjami, jest ich zdecydowanie mniej. Dzieci utrzymują, że dzięki migracji rodzica/rodziców stają się bardziej samodzielne, mają możliwość nauki języków obcych, mogą zaspokajać potrzeby materialne.

Nie wszyscy uczniowie potrafili zadeklarować chęć zostania w kraju lub wyjazdu do pracy za granicą. Spośród tych uczniów, którzy mają wyrobioną opinię na ten temat, większość zdecyduje się w przyszłości pozostawić swoje rodziny i wyjechać z kraju w celach zarobkowych. Jako główny po-

wód podjęcia decyzji o wyjeździe wymieniają: większe zarobki, lepsze perspektywy, chęć zapewnienia rodzinie stabilizacji materialnej.

Przedstawione badania pozwoliły w szerszym stopniu poznać zjawisko eurosieroctwa, z którym muszą sobie radzić zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Analiza wyników umożliwia sformułowanie następujących wniosków:

1. Migracja zarobkowa rodziców negatywnie wpływa na rozwój dziecka (które dla prawidłowego przebiegu tego procesu potrzebuje obojga rodziców), powodując u niego wiele niekorzystnych konsekwencji w zakresie edukacji, jak i wychowania.
2. Problem eurosieroctwa jest zjawiskiem dostrzeganym zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli.
3. Dzieci w związku z wyjazdem rodziców często cierpią, odczuwają smutek oraz mają poczucie osamotnienia.
4. Zdaniem badanych poprawa sytuacji materialnej rodziny nie rekompensuje rozłąki z rodzicami.
5. Rozłąka migracyjna ma wpływ na niepowodzenia dzieci w nauce. Uczniowie z powodu niedopilnowania ich pracy osiągają gorsze wyniki w szkole.
6. U dzieci z rodzin emigracyjnych obserwuje się trudności wychowawcze, których przejawem są niższe oceny w szkole, wagarowanie, agresja.
7. Istnieje niewiele pozytywnych skutków migracji zarobkowej, a głównym z nich jest poprawa sytuacji materialnej rodziny.
8. Spośród młodych ludzi, którzy potrafią w sposób jednoznaczny wybrać jeden z kierunków swoich przyszłych decyzji, większość zdecyduje się na emigrację zarobkową w dorosłym życiu.

Podsumowując, głównym motywem migracji rodziców jest chęć poprawy materialnych warunków życia. Zła sytuacja rodziny wynika z utraty bądź braku zatrudnienia w dotychczasowym miejscu zamieszkania, jak również bardzo niskich płac. Pomimo tego rodziców posądza się o egoizm, brak instynktu rodzicielskiego czy „pogoń za pieniędzmi”, jednak źródłem problemu nie są oni, lecz ich trudna sytuacja życiowa. Obecnie coraz częściej bywa również tak, że migracje zarobkowe stanowią formę ucieczki od codzienności.

Plany wyjazdowe powinny rozpocząć się od oceny obecnej sytuacji rodziny, jak również skutków migracji dla dziecka i przyszłości związku jego rodziców. Masowe wyjazdy są poważnym problemem społecznym, zwłaszcza w odniesieniu do pozostających w kraju dzieci, którym media przykleiły etykietę „eurosierot”, często ukazując ciemną stronę zjawiska migracji. Niezbędne jest uświadomienie rodzicom konieczności poinformowania insty-

tucji oświatowych o zmianach w zakresie opieki nad dzieckiem w związku z ich wyjazdem za granicę. Bardzo ważne zadanie w wychowaniu dziecka spełnia w takiej sytuacji nauczyciel opiekujący się jego klasą szkolną.

Nie ulega wątpliwości, że nikt nie jest w stanie odwrócić obecnych we współczesnym świecie trendów, a do nich należy także migracja zarobkowa. Jednak poznanie konsekwencji rozłąki rodzinnej, wynikającej głównie z przyczyn ekonomicznych, daje możliwość podjęcia działań prorodzinnych, łagodzących negatywne skutki dla rozwoju dzieci. Zjawiska społeczne, polityczne i gospodarcze wywierają ogromny wpływ na życie każdej rodziny.

Obowiązkiem każdego państwa jest wspieranie rodzin oraz wszystkich członków społeczeństwa w godnym, prawidłowym rozwoju. Analiza następstw migracji zarobkowej powinna uwzględniać różnorodne możliwe działania profilaktyczne. Dlatego celem rządzących w Polsce winno być stworzenie odpowiednich warunków – takich, które pozwolą na wychowanie dziecka w pełnej rodzinie, jego dorastanie w miłości i w obecności obojga rodziców.

4. Bezstresowe wychowanie dzieci w XXI wieku

Wychowanie jest jednym z naturalnych obowiązków każdego rodzica, choć nie zawsze jest on spełniany. Dziecko powinno czuć się kochane w rodzinie. Już od jego najmłodszych lat konieczne jest, aby dorośli wpajali mu pewne normy i wzorce zachowań. Najlepiej, gdyby atmosfera w domu była ciepła i przyjemna tak, by dziecko czuło się w nim dobrze.

Wychowanie to świadome i celowe działanie o charakterze dwupodmiotowym oraz interakcyjnym, którego celem jest spowodowanie zmian w zachowaniu dziecka postrzeganych jako pozytywne. W pedagogice wskazuje się trzy style wychowania: autokratyczny, liberalny i demokratyczny.

Styl autokratyczny

Ten styl charakteryzuje się tym, że rodzic jest przekonany, że musi dominować nad dzieckiem, ponieważ z racji swego wieku wie, co jest dla dziecka dobre, a z racji tego, że dziecko należy do niego, to on będzie o nim decydował. Styl autokratyczny jest związany z patriarchalnym typem rodziny. Autokratyczni rodzice często kochają swoje dzieci, ale są powściągliwi w wyrażaniu miłości. Tomasz Biernat ten stereotyp miłości w wychowaniu nazywa „zimnym chowem”. Polega on na surowości życia rodzinnego oraz braku pochwał i nagród. Rodzice stosują to po to, aby nie zepsuć dziecka. Uważają, że życie jest trudne i dlatego dzieci należy wychowywać na ludzi twardych, odpornych na przeciwności. Według nich nadmierna wrażliwość osłabia człowieka, a źli ludzie lubią to wykorzystywać¹. Wydaje

¹ T. Biernat, *O mądrej miłości – trzecia zasada mądrego wychowania*, „Wychowanie na co Dzień” 1994, nr 11-12, s. 28-29.

się, że realizowanie przez rodziców tego stylu, szczególnie w skrajnej jego formie, może doprowadzić do wyuczenia u ich dzieci zachowań, które będą wykazywać cechy okrucieństwa wobec osób słabszych. W przyszłości takie dzieci prawdopodobnie będą w sposób podobny zachowywać się względem własnego potomstwa.

„Rodzice autokratyczni narzucają swoim dzieciom normy moralne i standardy zachowań, nie tłumacząc ich sensu. Wielu rodziców i wychowawców uważa, że dzieci powinny ich słuchać. Przejawia się to nie tylko w ich postawie wychowawczej, ale także w sposobie porozumiewania się. (...) Analiza konwersacji międzyludzkich dowiodła, że główną czynnością ludzi w rozmowach nie jest przekazywanie treści, ale udowodnienie swojej racji, czyli przewagi. W ten sposób zachowują się rodzice autokratyczni. W każdym momencie okazują dziecku swoją wyższość. (...) Jednocześnie lakoniczne i negatywne komunikaty pod adresem wychowanka są przyczyną zaniżonej samooceny dziecka. Czuje się ono odrzucone i niekochane. Wypowiedzi rodziców zawierające ocenę postępowania dziecka stanowią dla niego karę lub nagrodę, małe dziecko nie potrafi łączyć oceny z własnym zachowaniem, lecz traktuje ją jako wyraz emocjonalnego ustosunkowania się do niego osób oceniających. Najczęstszym efektem takiego wychowania jest ograniczenie aktywności dziecka i fasadowa moralność. Wpływa w stan wyuczonej bezradności i zostaje zatracony sens dzieciństwa, czyli usamodzielnienia się. Wyuczona bezradność wpływa negatywnie na cały proces uczenia się. Poczucie beznadziejności hamuje reakcję, również proces myślenia i ciekawość intelektualną”².

Wychowanie autokratyczne charakteryzuje się ścisłymi zasadami i przepisami, mającymi wzmocnić pożądane przez rodziców postępowanie. Oznacza ono zawsze nadzorowanie przy użyciu siły zewnętrznej w postaci kar.

Styl liberalny

Zdarza się, że rodzice pozostawiają nieograniczoną swobodę dziecku – nie ma w tym wypadku wychowawcy lub samo dziecko przyjmuje jego funkcje. „Może to wynikać z braku uczuć w stosunku do dziecka i związanego z tym braku zainteresowania jego rozwojem. Częściej zdarza się jednak, że jest [to] rezultatem bezradności rodziców i brakiem umiejętności egzekwowania jakichkolwiek reguł postępowania. Może się to wiązać z nadmierną miłością i koncentracją na dziecku, co częściej odnosi się do

² I. Cholcha, *Demokracja, liberalizm i autokracja w wychowaniu w rodzinie*, s. 1–2, http://www.eduforum.pl/modules.php?name=Publikacje&d_op=getit&lid=1548, (dostęp: 20.12.2013).

jedynaków lub dzieci najmłodszych w rodzinie. Biernat ten rodzaj miłości nazwał «ślepą miłością»³.

Rodzice liberalni aprobują każde zachowanie dziecka, są nawet w stanie tolerować zachowanie negatywne w imię wolności dziecka, jego indywidualności, swobodnego rozwoju. Przyczyną takiego sposobu wychowania dziecka może być protest wielu rodziców przeciw twardej i surowej karności, w jakiej ich wychowano. Rodzice liberalni chronią dziecko przed konsekwencjami jego negatywnego postępowania i przed dyskomfortem psychicznym z tego wynikającym. Jednocześnie uzależniają dziecko od siebie, ponieważ tylko oni są w stanie spełniać jego zachcianki i zrozumieć samo dziecko. Otoczenie dalsze może nie wykazać tyle tolerancji na wybryki dziecka i tym samym pozwoli odczuć dziecku swoją niechęć i brak akceptacji dziecka. Dziecko, któremu wszystko wolno, nie umie zachowywać dystansu wobec innych ludzi, co powoduje liczne z nimi konflikty. Może się to nawet przenieść na konflikty z rówieśnikami. Dziecko takie zawsze chce dominować w grupie, nie umie podporządkowywać się regułom zabawy czy gry. Obraża się z byle powodu. Cechuje się nieznanomością norm moralnych lub ich odrzuceniem. Takie dziecko będzie miało problemy z kontrolowaniem swoich emocji. Rodzice wychowujący dzieci w sposób liberalny nie oczekują od nich kontroli własnych emocji i dlatego mają one mało motywacji do uczenia się kontroli. Reakcja emocjonalna u tych dzieci przebiega bez analizy sytuacji, która wywołała te emocje. Takie dziecko można również zaliczyć do niedostosowanych społecznie³.

Styl liberalny to styl, w którym nie ustala się niczego ani wspólnie, ani oddzielnie. Dzieci są rozpieszczane i mają nadmierną swobodę. Rodzice od czasu do czasu rozporządzają i wychowują, są to jednak działania niekonsekwentne. W tych rodzinach młodzież w pewnym momencie okazuje się inna od rodzicielskich ideałów, wyobrażeń, pokładanych nadziei. Dziecko zaczyna lekceważyć rodziców, omijać i nie respektować ich wymagań, szukać innych autorytetów⁴.

Może się zdarzyć, że rodzice zaczynają interweniować dopiero wtedy, gdy u dziecka pojawiają się wyraźne problemy z przystosowaniem się do prawidłowego funkcjonowania w grupie i zaczyna ono łamać normy społeczne.

³ Tamże, s. 3–4.

⁴ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 1994, s. 131.

Styl demokratyczny

Nie jest łatwe w dzisiejszych czasach być mądrym rodzicem i w sposób skuteczny brać czynny udział w wychowaniu własnego dziecka. W natłoku obowiązków oraz informacji, często sprzecznych, pochodzących z różnych źródeł, człowiek czuje się zdezorientowany. Sztuką jest pozwienie dziecku na współudział w życiu rodziny w stopniu niezakłócającym jej funkcjonowania, a jednocześnie dającym dziecku satysfakcję z bycia jej członkiem. Styl demokratyczny „polega na wzajemnym akceptowaniu wszystkich członków rodziny. W rodzinie demokratycznej występuje wypracowanie zakresu praw i obowiązków. Każdy jej członek ma prawo do otwartego komunikowania emocji, przy jednoczesnym obowiązku liczenia się z odczuciami pozostałych osób. Wymaga to ogromnej dojrzałości rodziców, ale również pewnego stopnia dojrzałości dzieci. (...) Rodzice twierdzą nawet, że dzieciom potrzebna jest krytyka i że nic nie szkodzi, gdy ich samopoczucie od czasu do czasu zostanie przygaszone. Demokracja w takiej rodzinie wyraża się również w tym, że rodzic egzekwuje poprawne zachowanie od dziecka, jak i od siebie. Rodzice powinni stanowić wzór dla dziecka, dlatego sami nie mogą postępować nagannie. A przez równouprawnienie i jednakowy obowiązek dzieci wzrastają w atmosferze szczerości i zaufania. W rodzinie demokratycznej miłość okazuje się dzieciom w umiejętny, czyli mądry sposób. (...) Dyscyplina jest dla wychowanka widomym znakiem, że obchodzi rodziców, że zwracają na nie uwagę, oddziela dobre od złych zachowań, wprowadza normy współżycia społecznego”⁵.

Wszyscy członkowie rodziny mają określone prawa i obowiązki. Występuje dyskusja, wszyscy wspólnie planują, organizują, wykonują zadania i mają swój udział w kontrolowaniu ich wykonania. Rodzice to koordynatorzy wspólnych działań. Dzięki temu stylowi rozwija się u dzieci współodpowiedzialności i współdecydowanie. Używa się łagodnych środków oddziaływania wychowawczego, tj.: dyskusję, argumentację, perswazję, zachętę. Dziecko czuje szacunek i życzliwość, jego prawa są szanowane i respektowane, co powoduje dobre stosunki między rodzicami i dziećmi. Rodzice zyskują akceptację dzieci. W tych rodzinach stosuje się nagrody. Sposoby kierowania zachowaniem dziecka i kontroli są w tym stylu na ogół luźne. Zakres obowiązków i zadań nie zostaje dziecku narzucony, ale dobrowolnie ono go przyjmuje, niekiedy z własnej chęci, a czasami, bo wyjaśniono mu sens i konieczność podjęcia ich dla dobra rodziny. Dzięki temu stylowi wychowania stosunkowo wcześniej kształtuje się u dziecka zdolność do samokontroli i dyscyplina oparta na uwewnętrznionych normach

⁵ I. Cholcha, *Demokracja, liberalizm i autokracja w wychowaniu w rodzinie...*, s. 4–5.

i zasadach moralnych. Więź emocjonalna, która jest między rodzicami a dzieckiem, jest silna. Pojawiają się głównie uczucia pozytywne, zaufanie, sympatia i życzliwość⁶.

To, jaki styl wychowania zastosują w stosunku do dziecka rodzice, zależy częściowo od tego, w jakiej atmosferze sami byli wychowani, a częściowo od tego, co uważają za dobry sposób osiągnięcia określonych rezultatów wychowawczych. Bardzo często rodzice ulegają też opiniom osób postronnych.

Cechy procesu wychowania

Jedną z własności wychowania jest to, że jest procesem złożonym. Współcześnie przyjmuje się, iż zachowanie człowieka zależy zarówno od uwarunkowań zewnętrznych (jak środowisko, oddziaływania wychowawcze), jak i wewnętrznych (jak osobiste przeżycia i doświadczenia, a więc potrzeby, aspiracje, motywy, dążenia), a także od funkcjonowania jego organizmu, łącznie z centralnym systemem nerwowym i układem gruczołów dokrewnych. O wysokim stopniu złożoności może także świadczyć przedstawienie wychowania jako procesu adaptacji do obowiązujących norm postępowania.

W tym znaczeniu wychowanie nie jest jedynie przekazywaniem, nabywaniem i stosowaniem tego typu norm. Polega ono z jednej strony na asymilacji, tj. przyswajaniu nowych norm, a z drugiej na akomodacji, czyli przystosowaniu się tych ostatnich do norm dopiero nabytych⁷.

Przeobrażenia te są podobne do tych, które mają miejsce w wypadku uczenia się jak procesu adaptacyjnego. Złożoność wychowania, w porównaniu z wyjaśnianym w ten sposób procesem uczenia się, jawi się jednak z jeszcze większą ostrożnością, gdy uświadomimy sobie, że w wychowaniu chodzi nie tylko o zapamiętywanie i rozumienie pożądaných wychowawczo norm postępowania, lecz także o pełną ich akceptację i uwewnętrznienie, a więc uczynienie z nich przewodniej idei w codziennym postępowaniu wychowanka⁸.

Inną cechą wychowania jest intencjonalność. Wskazuje ona, że wychowawca jest świadomy celów, jakie chce zrealizować w wyniku organizowanej działalności wychowawczej. Ta cecha jest bardzo ważna nie tylko dla zawodowych wychowawców, ale także dla tych niewykwalfikowanych, np. rodziców, którzy nie zawsze uświadamiają sobie cele wychowania, ale zdają sobie sprawę z własnych poczynań wychowawczych.

⁶ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, s. 130-131.

⁷ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2006, s. 53.

⁸ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012, s. 41.

Wychowanie obejmuje wyłącznie wpływy intencjonalne, czyli świadomie ukierunkowane, których celem jest oddziaływanie na rozwój, zwłaszcza społeczny i moralny, wychowanków lub wspomaganie ich w tym rozwoju⁹.

Poprzez naturalny i spontaniczny rozwój jest możliwa realizacja przewidzianych celów wychowawczych, jak w sytuacji wychowania bezpośredniego. Intencjonalność wychowania niesie za sobą także pewne problemy. Na przykład przesadna świadomość celów wychowawczych, zwłaszcza tych mało realnych, może stanowić jedynie próżną grę pozorów. W przypadku zaś nadmiernego kierowania rozwojem wychowanków, wedle ściśle określonych z góry celów, można odzwyczaić ich od ponoszenia odpowiedzialności za siebie samych. Ponadto nasuwa się pytanie, czy mamy prawo narzucać im stale tylko jakieś określone sposoby postępowania, bez stwarzania możliwości wyboru¹⁰.

Kolejną cechą wychowania jest interakcyjność, która oznacza, że proces wychowawczy ma miejsce zazwyczaj w sytuacji interakcji, czyli współdziałania ze sobą wychowanek i wychowawcy. Polega na sprzężeniu zwrotnym, tzn. jest oddziaływaniem co najmniej dwukierunkowym.

Wychowanie rozumiane jako proces interakcyjny zakłada przede wszystkim, iż wychowanek nie jest i nie może być jedynie biernym odbiorcą wpływów wychowawczych. Nie tylko bowiem im podlega, lecz także jest w stanie odpowiednio na nie zareagować i być ich nośnikiem w formie reakcji na oddziaływanie ze strony wychowawcy. Słusznie więc uznaje się go za równoprawnego partnera w procesie wychowawczym¹¹.

W interakcji, proces wychowawczy jest tym skuteczniejszy, im bardziej sprzyja zaktywizowaniu i usamodzielnianiu wychowanek, oraz im częściej wychowawcy na tym zależy w dalszych kontaktach. Nie wolno im lekceważyć, gdyż w przeciwnym razie proces wychowania przestanie być interakcją, a stanie się jednokierunkowym oddziaływaniem, prowadzącym konsekwentnie do instrumentalnego traktowania wychowanek. Interakcyjność wychowania wiąże się także z umożliwieniem wychowanekowi nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, zwłaszcza rówieśnikami. Organizowane w tym celu kontakty czy spotkania są nieodłącznym elementem wychowania jako procesu interakcyjnego. W tym sensie charakter interakcji należy przełożyć na – szeroko pojęte – samowychowanie czy samorealizację¹².

⁹ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie...*, s. 54.

¹⁰ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania...*, s. 42.

¹¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie...*, s. 55.

¹² L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania...*, s. 43.

Równie ważną cechą jest relatywność. Jest ona związana z trudnościami, jakich dostarcza przewidywanie skutków oddziaływań wychowawczych. Rozważania na ich temat mają bardziej charakter hipotetyczny niż kategoriyczny.

Wynika to w znacznej mierze z zarysowanej wcześniej złożoności procesu wychowania, a także ze złożonej dynamiki osobowości ludzkiej. Wychowanie jest tylko jednym z wielu rodzajów wpływów, jakim jest poddawany wychowanek. Wśród czynników, poza wychowaniem, wywierających znaczący wpływ na psychikę i zachowania dzieci i młodzieży są niewątpliwie środowiska rówieśnicze i lokalne oraz środki masowego przekazu. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem socjalizacji lub wychowaniem naturalnym, czyli rozwojem samorzutnym i niezorganizowanym¹³.

Inną ważną cechą jest długotrwałość. Oznacza to, że każdy człowiek podlega przemianom swojej osobowości praktycznie przez całe życie. Zatem o wychowaniu należy mówić nie tylko w odniesieniu do dzieci i młodzieży, ale także do osób dorosłych. Nawet ludzie starsi są w stanie coś w sobie zmienić, czegoś się nauczyć. Coraz popularniejsza staje się edukacja permanentna, czyli szkolenia i samokształcenie ludzi dorosłych. „Długotrwałość przypomina o konieczności dokonywania zmian w procesie wychowawczym, nie tylko w osobowości wychowanków, lecz także u samych wychowawców”¹⁴. Systematyczność i ciągłość mają także ogromne znaczenie w długotrwałości procesu wychowawczego oraz dla ciągłego pogłębiania i przetwarzania osiągniętych wyników. Dłuższa przerwa może grozić zaprzepaszczeniem tego, co już się osiągnęło, może skutkować cofaniem się w rozwoju społeczno-moralnym wychowanków.

Cele wychowania

Cele wychowawcze to, najprościej mówiąc, efekty, jakie zamierza się osiągnąć w procesie wychowania, tak więc jest to stan, który chcemy zrealizować w wyniku oddziaływań wychowawczych. Takimi celami mogą być tzw. normy i standardy wychowawcze, które opisują oczekiwane zachowania społeczne i moralne oraz postawy i wszelkie inne cechy osobowości wychowanków. Ukazują one mniej lub bardziej ogólne zmiany czy przeobrażenia w tym zakresie. Mówiąc inaczej, tego rodzaju efektami są „pożądane i oczekiwane zmiany, jakie pod wpływem respektowania odpowiednich metod, środków i warunków kształtują się w osobowości wychowanków w postaci poglądów, postaw, nawyków oraz innych cech osobowości

¹³ Tamże, s. 44.

¹⁴ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie...*, s. 58.

(...) Polegają na formowaniu stosunku wychowanka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, systemu wartości i celów życia”¹⁵.

Cele wychowania są wyrazem określonych wartości. Nie miałyby jednak sensu, gdyby przedstawiały wartości tylko z perspektywy osób, które brały udział w ich formułowaniu. Cele te wyrażają często nastawienie czy postawę wobec człowieka, jego dążeń, trudności czy nadziei, jakie może on spotkać w swoim życiu. Łączą się też ze sposobem usytuowania człowieka wśród zjawisk i rzeczy we współczesnym świecie, a przede wszystkim z jego hierarchią wartości. „Cele uznawane przez wychowawcę za własne, nazywane w pedagogice autonomicznymi, odsłaniają jego przekonania o tym, czym jest i powinien być człowiek, jaką misję ma do spełnienia, w jaki sposób i w imię, jakich wartości powinien przeżyć życie, czego można się po nim spodziewać i w ogóle, jaki jest sens jego egzystencji”¹⁶.

Nadrzędnym celem wychowania jest umożliwienie dziecku odkrycie osoby, którą chce być, pozwolenie mu na zadowolenie z siebie samego i ze swojego sposobu życia. Dziecko powinno umieć robić w życiu to, co wydaje mu się ważne i godne uwagi, tworzyć z innymi satysfakcjonujące, wzajemnie wzbogacające związki. Człowiek powinien znosić napięcia i trudy, jakie są nieodłączną częścią ludzkiego życia. Cele wychowawcze są bardzo często równoznaczne z wartościami powszechnie uznawanymi i respektowanymi oraz z normami, zwłaszcza moralnymi. „Nie wszystkie jednak wartości i normy, o które tu chodzi, są objęte celami wychowania. Należą tu tylko te wartości i normy, które – jak sugeruje Wolfgang Klafki – świadomie zaliczono do tego rodzaju celów”¹⁷.

Należy jednak pamiętać, że nie wszystkie cele, które są realizowane w wychowaniu, występują w postaci zwerbalizowanej, czyli jako cele zwane celami formalnymi, i są obecne na gruncie wychowania instytucjonalnego, tzn. w szkole, placówkach opiekuńczo-wychowawczych czy oświatowych. Można spotkać także takie cele, które występują w postaci niezwerbalizowanej. Są one nazywane celami nieformalnymi (własnymi), a dotyczą głównie wychowania w naturalnym środowisku, szczególnie w rodzinie.

Zarys historyczny stylu liberalnego

Skąd się wzięło bezstresowe wychowanie? Prekursorów wychowania „bez przeszkód” badacze doszukują się wśród psychologów amerykańskich, propagatorów psychologii humanistycznych. Jednak poglądy tego rodza-

¹⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2001, s. 53.

¹⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie...*, s. 124–125.

¹⁷ *Pedagogik*, red. H. von Hobmair, Stamm Verlag, Köln–München 1989, s. 124–126.

ju pojawiły się w europejskiej pedagogice już dawno. „Podejście humanistyczne cechuje programy pąjdcentryczne, których twórcami są Johann Heinrich Pestalozzi i Fredrich August Frobel. Pierwszy z tych pedagogów, zwolennik pojednania ludów, zwrócił uwagę na naturalność wychowania, które powinno rozwinąć tkwiące w dziecku siły i zdolności. Rozwój ten nastąpi, gdy wychowawca będzie opiekował się wychowankiem, pozostawiając mu dużo swobody, przysposabiał do obcowania z innymi i zachęcał do przejawiania własnej aktywności”¹⁸. Założenia mówiły, że jeśli dziecku pozostawimy swobodę, ale będzie przebywało z innymi, to samoczynnie nauczy się panujących zasad i norm. Liberalne wychowanie pozwala dziecku na decydowaniu o tym, jakie w danej chwili chce rozwijać umiejętności.

Jean Jacques Rousseau w XVIII wieku potępił całą ówczesną teorię i praktykę wychowania domowego i szkolnego jako wytwór cywilizacji i kultury, źródło fałszywych sądów o człowieku, społeczeństwie i wzajemnych relacjach między ludźmi, utrwalający nierówność. Sądził, że odrodzenie ludzkości może nastąpić przez wychowanie jednostek zgodnie z prawami natury i w warunkach naturalnych. *Emil – czyli o wychowaniu* jest opisem fikcyjnego eksperymentu pedagogicznego, polegającego na śledzeniu wyników wzrastania i rozwoju chłopca pod okiem wychowawcy, na wsi, bez stosowania przymusu. Jedynym regulatorem tempa rozwoju jest natura, rozumiana przez Rousseau dwojako: jako wewnętrzne siły dziecka i jako świat przyrody na dziecko oddziaływający. (...) „Nauczyciel, a właściwie wychowawca-przyjaciel, ma dbać, by nic nie zakłóciło fizycznego i moralnego wzrastania dziecka”¹⁹. Rousseau twierdził, że w procesie rozwoju młodego człowieka ważne jest własne doświadczenie i wolna wola w dokonywaniu życiowych wyborów. Uważał także, że „człowiek jest z natury dobry, wypacza go cywilizacja, a co za tym idzie, postulował wychowanie dzieci polegające nie na kierowaniu, ale na «usuwaniu przeszkód» i jak najmniejszej ingerencji w naturę ludzką”²⁰.

Czym jest bezstresowe wychowanie?

Do czego zmierzają rodzice, decydując się na swego rodzaju leseferyzm? Przede wszystkim, na pierwszy plan wysuwa się chęć wychowania szczęśliwego dziecka, które nie będzie ograniczane żadnymi nakazami, a co za

¹⁸ M. Rozmus, *Prawda i mity – bezstresowe wychowanie*, „Życie Szkoły” 2006, nr 1, s. 57.

¹⁹ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2001, s. 125–126.

²⁰ M. Rozmus, *Prawda i mity – bezstresowe wychowanie...*, s. 57; zob. także K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania...*, s. 125–126.

tym idzie – będzie mogło się harmonijnie rozwijać. Wychowanie bezstresowe, zwane także przyzwalającym, cechuje znaczna swoboda w działaniu i zachowaniu dziecka oraz znikome oczekiwania i wymagania rodziców względem wychowanka. Cechą charakterystyczną tego rodzaju wychowania, które w ostatnich czasach jest bardzo modne, jest unikanie kar za niewłaściwe zachowanie motywowane stwierdzeniem, iż człowiek uczy się na własnych błędach. Ten nurt edukacyjny zapewnia dzieciom szereg praw, tj. prawo do wolności, bycia sobą, samostanowienia, nieskrepowanego rozwoju, odpowiedzialności za samego siebie i swoje czyny, życia wolnego od przemocy fizycznej i psychicznej, autoekspresji, miłości, akceptacji, prywatności, humoru i radości. Jest to zatem pedagogika o zminimalizowanej interwencji w wewnętrzny świat życia dziecka²¹.

W wychowaniu nie chodzi o konfrontowanie dzieci i młodzieży z jakimiś nakazami lub zakazami subiektywnie ustalonymi przez rodziców czy innych wychowawców, lecz o konfrontowanie wychowanków z naturalnymi konsekwencjami ich własnych zachowań, które są groźne dla nich samych. Dojrzałe kochający rodzice powinni konfrontować swoje dzieci z konsekwencjami kłamstwa, lenistwa, egoizmu czy konsekwencjami uzależnienia się od jedzenia, seksualności, emocji, substancji chemicznych, telewizji itp. Konfrontacja wychowanka z naturalnymi skutkami jego błędnych zachowań będzie dla niego stresująca. Jeśli taka konfrontacja jest przeprowadzona z miłością, przyjaźnią i cierpliwie, to przynosi ona wychowankom mobilizację i prawdę, która wyzwala²².

Zatem wychowawca nie powinien dążyć do eliminowania stresów związanych z naturalnymi konsekwencjami ich działań, ale raczej tych związanych z własnym oddziaływaniem na wychowanków, wywołującym u nich napięcia psychiczne. Tak rozumiane wychowanie byłoby idealnym rozwiązaniem. Całkowicie bezstresowe wychowanie jest jednak niemożliwe, ponieważ stres jest nieodłączną częścią ludzkiego życia. Dziecko, które zrobi coś źle i zetknie się z naturalną konsekwencją swojego czynu, będzie starało się więcej nie popełnić tego samego błędu. A gdy rodzice je ukarzą, to jego uwaga skupi się na karze, więc gdy następnym razem zdarzy mu się źle postąpić, będzie starało się to ukryć, żeby nie zostać ukaranym, a nie zastanowić się nad naturalną konsekwencją.

„Dziecko – osoba – w wychowaniu bezstresowym, ma do wszystkiego prawo, ponieważ od urodzenia jest «człowiekiem». Dlatego rodzice powinni szanować samodzielność synów i córek, nie odbierając im prawa do

²¹ A. Struzik-Szewczyk, *Pedagogika dziecka a wychowanie bezstresowe*, „Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 9, s. 11.

²² M. Dziewiecki, *Wychowanie bezstresowe*, „Wychowawca” 2012, nr 11, s. 9.

wolnej decyzji”²³. Prowadzi to nierzadko do samowoli przeradzającej się w kaprys. Nie bez przyczyny więc wychowanie bezstresowe kojarzy się zatem z maksymalną swobodą dzieci, z taką metodą wychowawczą, w której potocznie mówiąc, dzieciom „wszystko wolno”, a ich opiekunom „nic nie wolno im powiedzieć”.

Krytyka bezstresowego wychowania

Bezstresowe wychowanie, jak każde inne, ma swoich zwolenników i przeciwników. Największą kontrowersją jest problem tworzenia norm i granic. Badania wykazały, że dzieci potrzebują pewnych granic, których nie mogą przekraczać, i muszą mieć przedstawione pewne zasady, których przestrzeganie pozwoli im się realizować i czuć się bezpieczne. Brak granic może doprowadzić do dezorientacji dziecka w świecie, który go otacza.

Krytyka opierała się głównie na istotnych dla wychowania założeniach:

- wychowanie bez jasnych norm i zasad wcale bezstresowe nie jest,
- jasne granice dają przejrzystą przestrzeń, która wspiera i motywuje, dodaje odwagi.

Przeciwnicy leseferyzmu dowodzili, że wychowanie bezstresowe nie może być takim typem interakcji, gdzie wszystkim wszystko wolno. Nie jest dowolnością, lecz świadomością ograniczeń. Dzieci, choć różne mają temperamenty i sprawności psychomotoryczne, nie rodzą się złe, głupie czy leniwe. Mogą się takie stać, jeśli dorośli nie wskażą im norm zachowań, nie wytyczą nieprzekraczalnych granic i nie będą konsekwentni w swoich wymaganiach. Wbrew pozorom, dzieci czują się lepiej, gdy jasne są społeczne przekazy na temat norm zachowania, gdy wyraźnie widać, co jest dobre, a co złe²⁴.

Dzieci muszą się nauczyć przestrzegania granic i zasad. Jest to elementem ich rozwoju, dlatego sygnały wysyłane dziecku muszą być wyraźne, konsekwentne i trwałe. Dzieci łatwiej zaakceptują zakazy, gdy granice są ustalane wspólnie, przy wzięciu pod uwagę ich stanu emocjonalnego i etapu rozwojowego, oraz gdy okazujemy zrozumienie dla uczuć wychowanków, ale im nie ustępujemy.

Kolejną złą cechą wychowania bezstresowego jest to, że nie powstrzymuje niewłaściwego zachowania. Dzieci tracą kontrolę nad sobą i stają się impulsywne, co może prowadzić do różnych problemów w zetknięciu z otoczeniem czy rówieśnikami. W bezstresowym wychowaniu cały świat kręci się wokół dziecka, gdy jest małe, dorośli podporządkowują się naj-

²³ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Apostolicum, Warszawa 1993, s. 27–29.

²⁴ M. Rozmus, *Prawda i mity – bezstresowe wychowanie...*, s. 58.

pierw jego potrzebom, a w miarę, jak rośnie – jego kaprysom i żądaniom. Maluch szybko uczy się, w jaki sposób natychmiast osiągnąć swoje cele – tupie, krzyczy, złości się, obraża. Kilkulatek zaczyna decydować o sobie – zimą wyjdzie z domu bez szalika, bawi się do późnych godzin nocnych i uczy się, że poprzez manipulację czy protest jest w stanie „rządzić światem”. Z każdym dniem staje się coraz bardziej roszczeniowy, a rodzice, przekonani, że zapewniają swojej latorośli szczęśliwe dzieciństwo, kreują u pociechy postawę małego tyraństwa, który na każdym kroku sprawdza granice i testuje opiekunów²⁵.

Sprawdzeniem skuteczności wychowania, również bezstresowego, jest chwila, w której młody człowiek zaczyna funkcjonować w grupie poza domem. Może to być przedszkole lub klasa szkolna. Jeśli potrafi się dostosować do zasad, które tam obowiązują, zaczyna pełnić w społeczności określoną funkcję, wówczas można stwierdzić, że wychowanie w domu przebiegało w sposób prawidłowy.

Wyniki badań własnych

Celem przedstawionych badań było ustalenie, czy bezstresowe wychowanie jest popularne wśród rodziców, oraz zapoznanie się z ich opinią na ten temat. Przeprowadzono je wśród dzieci, rodziców, dziadków i nauczycieli, uzyskano więc dane, które świadczą o tym, jak zmieniają się poglądy na temat bezstresowego wychowania w kolejnych pokoleniach. Badania zostały przeprowadzone w środowisku miejskim (w Płocku) oraz wiejskim (w Siecieniu). Objęto nimi 75 dzieci, 75 rodziców, 75 dziadków oraz 3 nauczycieli związanych ze szkołą wiejską oraz 90 dzieci, 90 rodziców, 90 dziadków oraz 3 nauczycieli związanych ze szkołą miejską. Badania zostały przeprowadzone w marcu i kwietniu 2014 roku²⁶.

Kwestionariusze skierowane do nauczycieli i uczniów zostały wypełnione w obecności ankietera, natomiast ankiety dla rodziców i dziadków zostały rozdane na zebraniu. Dzieci, do których była skierowana ankieta, to uczniowie klas III, V i VI. Celowo zostały dobrane takie klasy, które pozwalają sprawdzić, jak w zależności od wieku dzieci zmieniają się poglądy na temat bezstresowego wychowania. Wiek rodziców i dziadków był różny, co pozwala wyodrębnić pewne grupy, dzięki czemu można było się dowiedzieć, jak poglądy dotyczące badanego sposobu wychowania zmie-

²⁵ A. Dorozińska, *Bezstresowe wychowanie a funkcjonowanie dziecka w przedszkolu*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 5, s. 42.

²⁶ E. Warzyńska, I. Żeber-Dzikowska, *Bezstresowe wychowanie dzieci ze szkół podstawowych w dobie XXI wieku*, PWSZ w Płocku, Płock 2014, s. 109.

niały się wśród kolejnych pokoleń oraz jak różnią się opinie w środowisku miejskim i wiejskim.

Pokolenie dziadków uważa, że w ich czasach wychowanie bezstresowe było możliwe zwłaszcza na wsi, gdzie dzieci aktywnie spędzały czas na dworze. Rodzice uważają, że w dobie komputeryzacji, jaką obecnie obserwujemy, wychowanie to jest praktycznie niemożliwe. Niestosowanie w odniesieniu do dzieci zasad i kar doprowadza do tego, iż są one pozbawione autorytetów, robią to, co uważają za słuszne, nie słuchając rad dorosłych. Wychowankowie często uważają, że wszystko im się należy i ich opiekunowie muszą im to dawać, a jeśli tego nie dostają, to biorą sobie to sami. Z przeprowadzonych badań wynika, że pokolenie dziadków w większości nie było wychowywane bezstresowo i także tego stylu wychowawczego nie stosowało względem swoich dzieci. Rodzice, chcąc wychować dobrze swoje dzieci, czerpią wiele z leseferyzmu, jednak w większości nie stosują go w pełni. Wyznaczają swoim dzieciom zasady i granice oraz stosują zarówno kary, jak i nagrody.

Pod pojęciem bezstresowego wychowania rodzice rozumieli wychowanie bez kar i kontroli. Dziecko może robić, co chce. Zarówno dziadkowie, rodzice, jak i nauczyciele wskazali, że w tym wychowaniu nie stosuje się kar, brak jest konsekwencji, dziecko robi, co chce, bez względu na to, co mówią inni, często nie szanując nikogo ani niczego. W badaniu spotkano się także ze stwierdzeniem, że jest to zła metoda wychowania, czy też, że dziecka nie da się tak wychować, bo życie to ciągła walka o wszystko.

Część ankietowanych, w środowisku wiejskim i miejskim, przyznaje się do bezstresowego wychowania swoich dzieci. Jednak analizując wyniki badań, można stwierdzić, że pewne jego elementy są stosowane w każdym domu. Wielu dorosłych powieli rodzaj wychowania stosowanego przez własnych rodziców. Jednak są i tacy, którzy uważają, że byli źle wychowywani, i w stosunku do własnych dzieci próbują nie powielać błędów wychowawczych. W większości badani należący do wszystkich pokoleń uważają, że należy odwoływać się do własnych doświadczeń z dzieciństwa, jednak znajdują się i tacy, którzy wobec swoich dzieci starają się w wychowaniu zastosować zupełnie inne zasady. Większość badanych uważa też, że dzieci odwzorowują zachowanie swoich rodziców. Oczywiście wszyscy stwierdzają zgodnie, że rodzaj sposobu wychowania ma wpływ na dorosłe życie dziecka.

Wyniki badań pozwalają też na wysunięcie wniosku, że dzieci nie boją się wyrażać własnego zdania czy poglądów. Rodzice nie stosują kar bądź też równoważą je z nagrodami. Biorą pod uwagę zdanie dziecka, traktując go jak pełnoprawnego członka rodziny. Wolą rozmawiać z nim, tłumacząc mu pewne sprawy niż krzyczeć. Rodzice kontrolują swoje dzieci, jednak mają

do nich zaufanie. Zgodnie z zebranymi danymi najczęstsze błędy popełniane przez rodziców to pozwalanie dzieciom na zbyt dużo, niekontrolowanie ich poczynań, zbyt daleko idące ustępstwa, brak czasu dla dzieci, nadmierne karanie, niekonsekwencja, pobłażanie i niesłuchanie dziecka. Z przeprowadzonych badań wynika również, że wychowanie bezstresowe nigdy nie było popularne. Większość ankietowanych osób uważa, że nie byli wychowywani bezstresowo oraz że nie jest to odpowiedni styl wychowawczy.

Rodzina, w której dziecko dorasta, determinuje jego rozwój psychiczny. Rodzice są odpowiedzialni za kształtowanie osobowości dziecka oraz wykształcenie jego hierarchii wartości, a także znajomości norm, jakie mogą okazać się istotne w jego późniejszym życiu. Rola rodzica nie może ograniczać się do bycia partnerem lub przyjacielem dziecka, musi być on przede wszystkim przewodnikiem oraz doradcą. Jasno określona struktura rodziny pozwala na uświadomienie sobie przez każdego z jej członków, jaką rolę w niej pełni. Rodzice powinni dawać dziecku to, czego naprawdę potrzebuje, nie ulegając bezmyślnie wszystkim jego zachciankom. Zakazywanie pewnych rzeczy wynika z troski o właściwy rozwój dziecka i jest wyrazem dojrzałości w pełnieniu funkcji rodzica oraz realizowania prawidłowego stylu wychowania.

5. Zagrożenie przestępczością jako przejaw patologii społecznej

Przestępczość nieletnich jest we współczesnym świecie powszechna i niesie ze sobą wysokie zagrożenia dla społeczeństwa. Nieletni coraz częściej uczestniczą w popełnianiu przestępstw bądź są prowodyrami takich czynów. Zjawisko to staje się powodem coraz szerszej debaty nad dogłębną reformą prawa dotyczącego nieletnich. Sądy, skazując nieletnich na pobyt w ośrodkach poprawczych, zwalniają rodziców z odpowiedzialności za szkody, które wyrządziło ich dziecko i uwalniają ich od problemów. Taki stan rzeczy rodzi u rodziców poczucie bezkarności. Dlatego też należy zreformować system opiekuńczo-wychowawczy i położyć szczególny nacisk na odpowiednią profilaktykę.

Przestępczość nieletnich w świetle literatury

W literaturze z zakresu prawa czy też socjologii pojęcie „przestępczości” i „przestępstwa” jest różnorodnie definiowane. Krzysztof Olechnicki i Paweł Załęcki definiują przestępstwo jako „czyn zawiniony, naruszający obowiązujące prawo, uznany za społecznie szkodliwy lub niebezpieczny, a jednocześnie zagrożony formalnie określoną karą”¹. Encyklopedia PWN podobnie definiuje to zjawisko jako „zawinione zachowanie się człowieka, zabronione przez ustawę pod groźbą kary jako społecznie niebezpieczne”². Natomiast według Kodeksu Karnego przestępstwo to „popełnienie czynu

¹ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti, Toruń 2000, s. 168.

² *Encyklopedia popularna PWN*, red. R. Łąkowski, PWN, Warszawa 1982, s. 636.

zabronionego pod groźbą kary przez ustawę obowiązującą w czasie jego popełnienia³.

Wymienione definicje wskazują, że przestępstwo pociąga za sobą określone sankcje. Należy pamiętać, że w wielu przypadkach odciska ono negatywne piętno na życiu człowieka, a szczególnie na życiu osób nieletnich.

Współczesna przestępczość przekształca się pod względem jakościowym – obok niej zaczęły uwidaczniać się różne rodzaje patologii społecznych, przede wszystkim narkomania i alkoholizm, a w strukturze przestępczości nieletnich istotne miejsce zajmują czyny przeciwko życiu i zdrowiu.

Statystyczne dane o przestępczości nieletnich w Polsce

Rozważania nad przestępczością jako zjawisku społecznym wymagają opisu zarówno ilościowego, jak i jakościowego. W tym celu należy dokonać m.in. statystycznego opisu tego zjawiska. Głównym źródłem informacji o przestępczości ujawnionej są statystyki kryminalne, które dzielimy na cztery podstawowe grupy: policyjne, sądowe, prokuratorskie i penitencjarne⁴.

W niniejszych badaniach oparto się na statystykach policyjnych, ponieważ w najwyższym stopniu odzwierciedlają skalę opisywanego zjawiska. Należy również pamiętać o tym, że wszystkie dane statystyczne, sądowe, jak i policyjne, przedstawiają jedynie liczbę przestępstw ujawnionych, zaś ogólna skala przestępczości nieletnich jest w rzeczywistości większa⁵.

Od początku lat 90. XX wieku obserwuje się zwiększony udział dzieci i młodzieży w działalności przestępczej. Do 2000 roku przestępczość nieletnich rosła wolniej. Od tego momentu, w porównaniu do 2003 roku, przestępczość nieletnich spadła o 17,3%, przy wzroście przestępczości ogółem o 15,8%. Publikowane raporty akcentują znaczący udział nieletnich w kategoriach przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu, czyli tych najpoważniejszych, związanych z użyciem przemocy⁶. Dane wskazują, że najczęściej popełniane przez nieletnich przestępstwa to kradzieże i włamania, rozbój, wymuszenia, powodowanie uszczerbku na zdrowiu i udziały w bójkach. Spadł udział kradzieży z włamaniem, gwałtów, ale wzrósł udział kradzieży rozbójniczej, rozbójów, wymuszeń oraz bójek, pobić i przypadków spowo-

³ Kodeks Karny z dnia 6 czerwca 1997 r. (Dz. U. z 1997 roku, nr 88, poz. 553 z późn. zm.).

⁴ Tamże, s. 139.

⁵ B. Hołyst, *Kryminologia*, Wydawnictwo Prawne LexisNexis, Warszawa 2009, s. 435.

⁶ Raport na temat stanu bezpieczeństwa w Polsce w 2012 roku, http://statystyka.policja.pl/portal/st/894/83413/raport_statystyczny_za_2012_rok.html (dostęp: 12.03.2014).

dowania uszczerbku na zdrowiu. Udział innych czynów karalnych się prawie nie zmieniał⁷.

Badania podają, że młodociani przestępcy odbywający kary stanowią grupę najtrudniej przystosowującą się do warunków izolacji i ograniczenia własnych decyzji. Najczęściej nie akceptują opinii, że pozbawienie wolności jest konsekwencją ich postępowania oraz karą za popełnione czyny⁸. Czyny nieletnich mają o wiele częściej niż w przypadku innych sprawców charakter chuligański, a użyta w nich siła jest niewspółmierna do zaistniałej sytuacji. W bójkach, niszczeniu mienia i znieważaniu najczęściej biorą osoby w wieku 13–17 lat. Badania nad kategorią przestępczości przeciwko mieniu wskazują na trwałe związki między kradzieżami, rozbojami, które wśród nieletnich są najczęściej dokonywane w wieku 13–16 lat. Czyny te wskazują na wysoki stopień demoralizacji. Ponadto badania podają, że rozbój, wymuszenie rozbójnicze i kradzież rozbójnicza to przestępstwa często popełniane w grupach⁹.

Przyczyny przestępstw popełnianych przez nieletnich

W społeczeństwie występuje poczucie zagrożenia, będące reakcją na narastające zjawiska patologiczne, z których szczególnie niepokojącym jest przestępczość nieletnich. Przestępczość nieletnich stanowi bardzo poważny problem społeczny, jest zjawiskiem skomplikowanym ze względu na złożoną dynamikę, strukturę oraz różnorodne uwarunkowania. W literaturze na temat tego zjawiska można odnaleźć niewiele teorii dotyczących jej przyczyn. Badania zmierzające do wyjaśnienia przyczyn przestępczości nieletnich, a w szczególności samego zachowania przestępczego, wskazują występowanie czynników endogennych i egzogennych. Do pierwszej grupy należą czynniki związane z osobą nieletniego. Są to uwarunkowania „z dziedziny biologicznej, psychologicznej, medycznej, fizjologicznej itp.”¹⁰ Dzielimy je na somatyczne (jak zdrowie fizyczne, wygląd zewnętrzny) oraz psychiczne (właściwości psychiczne, zaburzenia i stan psychiczny). Do czynników egzogennych zalicza się te, które otaczają (tkwią na zewnątrz)

⁷ E. Gidel-Stefaniec, *Ilość przestępstw popełnianych przez dzieci na terenie Polski*, „Pedagogia Ojcostwa” 2013, nr 6, s. 136, <http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/po6/po609.pdf> (dostęp: 12.03.2014).

⁸ W. Rostkowski, *Młodociani w jednostkach penitencjarnych – próba charakterystyki mechanizmów adaptacji*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 1997, nr 16–17.

⁹ Z. Trzcíński, *Rozbój w polskim prawie karnym*, Departament Szkolenia i Doskonalenia Zawodowego MSW, Warszawa 1976, s. 44.

¹⁰ M. Lipka, *Przestępczość nieletnich w Polsce: zapobieganie i zwalczanie*, PWN, Warszawa 1971, s. 86.

nioletniego i wywierają na niego wpływ. Dzielą się na środowiskowe (naturalne i społeczne) oraz sytuacyjne (prowokujące, sugerujące, ułatwiające)¹¹. Charakteryzują się dużą różnorodnością oraz natężeniem. W związku z olbrzymią ilością kombinacji zachodzących między współwystępującymi uwarunkowaniami, każdy czynnik warto rozpatrywać indywidualnie.

Grupa rówieśnicza a przestępczość nieletnich

Rówieśnicy mają bardzo znaczący wkład w zaspokajanie ważnych dla dzieci i młodzieży potrzeb, takich jak potrzeba akceptacji, kontaktu z rówieśnikami, uznania i znaczenia, działania i przynależności do grupy. Kontakty z rówieśnikami są nieodzownym elementem społecznej rzeczywistości, gdyż dostarczają nieletnim okazji do poznania konsekwencji własnego postępowania oraz do zdobycia różnorodnych doświadczeń społecznych¹².

W wieku szkolnym dochodzi w życiu młodego pokolenia do rewolucyjnych zmian, które osłabiają, a czasem nawet załamują autorytet rodziców – na jego miejscu zaś pojawia się wpływ rówieśników. Nie chodzi o wszystkich rówieśników, z którymi styka się nieletni, lecz jedynie o tych, których reakcje są uznawane przez niego za ważne¹³.

Dzięki silnej motywacji, uczestnictwo w grupie rówieśniczej – w zależności od pełnionej w niej roli – wzmacnia poczucie własnej wartości i poczucie społecznej przydatności jednostki. Prezentowane przez grupę wzorce zachowań i system wartości mają dla niej status zasad postępowania. Środowisko takie będzie szczególnie atrakcyjne dla jednostek o podobnych typach kłopotów rodzinno-szkolnych, dla których dotąd rodzina i dom były źródłem napięć i sytuacji konfliktowych¹⁴. Atrakcyjność takiej grupy polega m.in. na tym, że pozwala ona odbudować poczucie własnej wartości oraz poczucie bezpieczeństwa zachwiane przez niepowodzenia szkolne i niewłaściwą atmosferę w domu. Przynależność do grupy rówieśniczej stwarza możliwość decydowania o sobie i uzyskania statusu samodzielnej, niezależnej od innych osób jednostki¹⁵.

¹¹ B. Urban, *Dewiacje wśród młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2001, s. 336.

¹² E.M. Skorek, *Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej*, Impuls, Kraków 2000, s. 5.

¹³ J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Wydawnictwo Arche, Gdańsk 2006, s. 361.

¹⁴ M. Borowski, *Spółeczno-środowiskowe uwarunkowania przestępczości nieletnich. Wartość i kara*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock–Wyszków 2011, s. 84.

¹⁵ Tamże, s. 85.

Grupy rówieśnicze osób zachowujących się w sposób uznawany za przejaw demoralizacji określane są jako grupy nieletnich przestępców.

Wyniki badań własnych

Przedmiotem niniejszych badań była przestępczość nieletnich jako zjawisko patologii społecznej na terenie gimnazjów. Jako cel główny przyjęto oszacowanie skali przestępczości wśród gimnazjalistów, jej struktury, dynamiki i przyczyn oraz rodzaju popełnianych przestępstw.

Badania zostały przeprowadzone w kwietniu 2014 roku w gimnazjach na terenie Płocka. Objętych nimi zostało 372 uczniów z klas gimnazjalnych między 13 a 16 rokiem życia¹⁶.

Oprócz ankietowania dokonano również analizy dokumentów statystycznych, które zostały udostępnione przez Komendę Miejską Policji w Płocku dnia 5 lutego 2014 roku. De w nich zawarte dotyczyły skali przestępczości nieletnich w latach 2010–2012.

Na zadane w ankiecie pytanie „Czym dla Ciebie jest przestępstwo?” padły różne odpowiedzi: 144 (38,7%) uczniów odpowiedziało, że jest to naruszenie prawa; 102 (27,4%) osoby udzieliły odpowiedzi, że jest to czyn zabroniony; 88 (22%) uczniów za przestępstwo uważa złamanie przepisów; z kolei 39 (9,7%) gimnazjalistów odpowiedziało, że przestępczość jest dla nich społeczną szkodliwością.

Na pytanie dotyczące przestępczości w ich szkole, większość (62,4%) odpowiedziała, że w ich placówce nie występuje problem przestępczości, z kolei 140 uczniów (37,6%) udzieliło odpowiedzi przeciwnej, co oznacza, że w ich szkole istnieje problem z przestępczością nieletnich. Czynniki wpływające według opinii uczniów gimnazjów na przestępczość w szkole przedstawiono w tabeli 7.

Na zadane w kwestionariuszu pytanie „Co Twoim zdaniem najbardziej wpływa na przestępczość w Twojej szkole?” 230 (61,8%) gimnazjalistów udzieliło odpowiedzi, pozostałych 142 (38,2%) uczniów nie wskazało żadnej, uznając, że na terenie ich szkoły nie występuje problem z przestępczością. Odpowiedzi chłopców i dziewcząt były proporcjonalnie zgodne (jak wskazuje tabela 7). Różnili się tylko w przypadku odpowiedzi dotyczącej środowiska szkolnego, różnica w ilości była znaczna i wynosiła 18,5%.

¹⁶ M. Górka, I. Żeber-Dzikowska, *Stopień zagrożenia przestępczością jako zjawisko patologii społecznej wśród gimnazjalistów z terenu Płocka*, PWSZ w Płocku, Płock 2014, s. 111.

Tabela 7. Czynniki wpływające na przestępczość w szkole w opinii gimnazjalistów

„Co Twoim zdaniem najbardziej wpływa na przestępczość w Twojej szkole?”	Płeć				Razem	
	Chłopcy (124)		Dziewczęta (106)			
	N	%	N	%	N	%
Środowisko rówieśnicze	42	33,9	50	47,2	92	40
Środowisko rodzinne	10	8,1	10	9,4	20	8,7
Środowisko szkolne	30	24,2	6	5,7	36	15,7
Sytuacja społeczno-ekonomiczna	6	4,8	8	7,5	14	6,1
Media	36	29	32	30,2	68	29,5

Wyniki własne: M. Górską, I. Żeber-Dzikowska, *Stopień zagrożenia przestępczością...*

Tabela 8. Czynniki tkwiące w rodzinie, które mają wpływ na przestępczość w opinii gimnazjalistów

„Wymień trzy czynniki tkwiące w rodzinie mające Twoim zdaniem wpływ na przestępczość nieletnich”	Płeć				Razem	
	Chłopcy (210)		Dziewczęta (162)			
	N	%	N	%	N	%
Alkoholizm	172	27,3	122	25,1	294	26,3
Bieda/ubóstwo	56	8,8	46	9,5	102	9,1
Przemoc	92	2,1	84	17,3	176	15,9
Przestępczość rodziców	100	15,9	72	14,9	172	15,4
Brak miłości	46	7,3	30	6,2	76	6,8
Brak zainteresowania dzieckiem	114	18,1	60	12,3	174	15,6
Wielodzietność	–	–	16	3,3	16	1,4
Rozpad rodziny / rodzina niepełna	32	5,1	24	4,9	56	5
Brak odpowiednich wzorców	18	2,9	32	6,6	50	4,5
Inne	–	–	–	–	–	–

Wyniki własne: M. Górską, I. Żeber-Dzikowska, *Stopień zagrożenia przestępczością...*

Na pytanie dotyczące czynników tkwiących w rodzinie, które mają wpływ na przestępczość nieletnich, większość badanych uczniów, bo aż 294 (23,6%), odpowiedziało, że głównym czynnikiem jest alkoholizm występujący w rodzinie. 176 (15,9%) uczniów udzieliło odpowiedzi, że za występowaniem przestępczości stoi przemoc w rodzinie. Brak zainteresowania dzieckiem to w opinii 174 (15,6%) uczniów czynnik tkwiący w rodzinie, który odpowiada za występowanie przestępczości. 172 (15,4%) uczniów odpowiedziało, że problem przestępczości nieletnich tkwi w prze-

stępczości rodziców, czyli powielaniu przez dzieci zaczerpniętych od nich wzorców. 102 (9,1%) uczniów wskazało również czynnik biedy i ubóstwa, który w ich opinii jest istotny w powstawaniu przestępczości. Na brak miłości wskazało 76 (6,8%) uczniów, z kolei na rozpad rodziny lub rodzinę niepełną zwróciło uwagę 56 (5%). Wśród badanych uczniów 50 (4,5%) wskazało, że istotnym czynnikiem tkwiącym w rodzinie jest brak odpowiednich wzorców, a tylko 16 (1,4%) gimnazjalistów za czynnik powodujący powstawanie przestępczości uznało wielodzietność. Inne czynniki zdaniem uczniów szkół gimnazjalnych nie występują.

Tabela 9. Przestępstwa występujące najczęściej w szkołach gimnazjalnych według opinii uczniów

„Która sytuacja najczęściej pojawia się na terenie Twojej szkoły?”	Płeć				Razem	
	Chłopcy		Dziewczęta			
	N	%	N	%	N	%
Bójki/pobicia	153	33,3	135	33	288	33,2
Kradzież/wymuszenie/wyłudzenie	31	6,8	27	6,6	58	6,7
Włamania	12	2,6	12	2,9	24	2,8
Groźenie/zastraszanie	30	6,6	28	6,8	58	6,7
Znęcanie się nad słabszymi / bullying (tyranizowanie, poniżanie, popychanie, plucie, kopanie)	134	29,3	106	25,9	240	27,6
Niszczenie własności prywatnej i publicznej	20	4,4	40	9,6	60	6,9
Handel narkotykami i innymi substancjami uzależniającymi	10	2,2	16	3,9	26	3
Spożywanie alkoholu, używanie narkotyków bądź innych środków odurzających	68	14,8	46	11,3	114	13,1

Wyniki własne: M. Górską, I. Żeber-Dzikowska, *Stopień zagrożenia przestępczością...*

Analiza odpowiedzi respondentów udzielonych na pytanie „Która sytuacja najczęściej pojawia się na terenie Twojej szkoły?” przedstawia się następująco. Za najczęściej pojawiającą się sytuację 288 (33,2%) uczniów uznało bójki i pobicia. Znęcanie się nad słabszymi, tzw. bullying, czyli tyranizowanie, poniżanie, popychanie, plucie czy kopanie, wskazało 240 (27,6%) uczniów. Spośród nich 114 (13,1%) wskazało na spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków lub innych środków odurzających na terenie szkoły. Za kolejną najczęściej pojawiającą się sytuację w szkole 60 (6,9%) badanych uznało niszczenie własności prywatnej i publicznej.

W grupie ankietowanych uczniów 58 (6,7%) wskazało także na kradzież, wymuszenia, wyłudzenia oraz grożenie i zastraszanie. Handel narkotykami i innymi substancjami uzależniającymi występuje w szkole według 26 (3%) spośród badanych. Włamanie wskazało 24 (2,8%) uczniów szkół gimnazjalnych. Szczegółowe dane na temat opinii respondentów dotyczących sytuacji związanych z agresją na terenie szkoły przedstawia tabela 9.

Dane policyjne z terenu objętego badaniami własnymi

Z danych Komendy Miejskiej Policji w Płocku wynika, że w 2011 roku nastąpił znaczny wzrost liczby ujawnionych czynów karalnych popełnionych przez nieletnich – w porównaniu z rokiem 2010 dynamika przestępczości nieletnich wynosi 129,4%. W 2009 roku ujawniono popełnienie 119 czynów karalnych przez 173 nieletnich, co stanowiło 2,7% ogółu popełnionych przestępstw w 2009 roku. Następnie w 2010 roku ujawniono 221 czynów karalnych przez 208 nieletnich, co stanowiło 4,8% ogółu popełnionych przestępstw. Z kolei w 2011 roku na terenach podległych KMP w Płocku ujawniono popełnienie 286 czynów karalnych przez 261 nieletnich. Dokonane przestępstwa przez nich stanowiły 5,3% ogółu popełnionych przestępstw.

Dane statystyczne ukazujące zjawisko przestępczości wśród nieletnich na terenie Płocka podają, że w 2011 roku największą liczbę czynów karalnych popełnionych przez nieletnich stanowiły:

- czyny wymienione w *Ustawie o przeciwdziałaniu narkomanii* – 36 przypadków,
- bójki i pobicia – 31 przypadków,
- rozboje i wymuszenia rozbójnicze – 30 przypadków,
- kradzieże – 29 przypadków.

Odnotowano duży wzrost czynów wymienionych w *Ustawie o przeciwdziałaniu narkomanii*: z 20 w 2010 roku do 36 w 2011 roku. Następnie wzrosła liczba czynów z zakresu bójek i pobić, z 12 w 2010 r. do 31 w 2011 r. – odnotowano w tej kategorii również przypadki wielokrotnego zachowania agresywnego dziewcząt. W analizie z 2011 roku ujawniono dużą liczbę przypadków nieletnich dokonujących czynów karalnych z zakresu wykroczeń (127 czynów dotyczących 157 nieletnich), z kolei rok wcześniej odnotowano 118 czynów, w których brało udział 161 nieletnich.

Zespół ds. nieletnich odnotował w 2011 roku 65 przypadków spożywania alkoholu przez dzieci i młodzież, natomiast w 2010 roku było ich 67. W analizowanym okresie odnotowano 3 przypadki zażywania narkotyków oraz 1 przypadek zażywania dopalaczy przez nieletnich. Będąc pod wpływem alkoholu, 14 nieletnich popełniło czyn karalny. Byli w wieku 13–16

lat. Dane statystyczne KMP w Płocku wykazują, że w 2011 roku wzrosła ilość ujawnionych przypadków łamania zakazu spożywania alkoholu. Odnotowano 14 nieletnich, którzy dokonali czynów karalnych z zakresu przestępczości, będąc pod wpływem alkoholu. Natomiast 7 nieletnich dokonało wykroczeń, będąc pod wpływem alkoholu, a 65 nieletnich w takim stanie zostało ujętych przez policję. Odnotowano tylko jeden przypadek nieletniego dokonującego czynu karalnego pod wpływem narkotyków. W 2011 roku ujawniono 36 przypadków czynów karalnych z zakresu *Ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii* dokonanych przez 14 nieletnich, co stanowiło 12,5% ogółu tego typu przestępstw. Czyny dotyczyły art. 58 o udzielaniu środków zabronionych (1 przypadek), art. 59 o ich udzielaniu dla osiągnięcia korzyści majątkowych (16 przypadków) i art. 62 o ich posiadaniu (19 przypadków). Dla porównania: w 2007 roku odnotowano 4 tego typu czyny dokonane przez 3 nieletnich, w 2008 roku – 13 czynów dokonanych przez 10 nieletnich, w 2009 roku – 14 czynów dokonanych przez 17 nieletnich, a w 2010 roku – 20 czynów dokonanych przez 18 nieletnich.

Analizując dane Komendy Miejskiej Policji w Płocku, należy stwierdzić, że największą ilość zakazanych czynów w 2012 roku stanowiły przestępstwa z kategorii:

- kradzieży – 25 przypadków czynów dokonanych przez 13 nieletnich sprawców,
- rozbojów z wymuszeniem – 22 przypadki, 6 nieletnich,
- bójek i pobić – 12 przypadków, 10 nieletnich,
- kradzieże z włamaniem – 12 przypadków, 17 nieletnich
- przestępstwa z zakresu *Ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii* – 10 przypadków, 7 nieletnich.

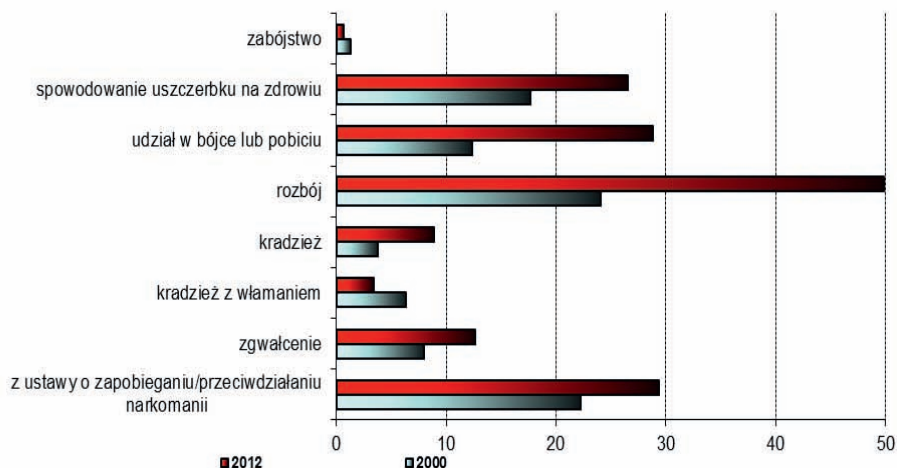
Z kolei dane z roku 2013 przedstawiają się następująco:

- rozboje z wymuszeniem – 51 przypadków, 27 nieletnich,
- kradzieże – 37 przypadków, 36 nieletnich,
- bójki i pobicia – 32 przypadki, 63 nieletnich,
- kradzieże z włamaniem – 27 przypadków, 18 nieletnich,
- przestępstwa z zakresu *Ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii* – 11 przypadków, 11 nieletnich.

Również *Atlas przestępczości w Polsce 5*¹⁷ podaje, że odsetek ogólnej liczby przestępstw dokonanych przez nieletnich wzrasta. Dane z atlasu wskazują też, w jakich kategoriach zwiększyła się ilość czynów karalnych popełnionych przez nieletnich w latach 2000–2012 (wykres 1).

¹⁷ *Atlas przestępczości w Polsce 5*, red. A. Siemaszko, B. Gruszczyńska, M. Marczewski, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Oficyna Naukowa, Warszawa 2015.

Wykres 1. Kategorie czynów karalnych



Źródło: *Atlas przestępczości w Polsce 5*

Z badań na temat przemocy i agresywnych zachowań uczniów *Młodziż 2010* przeprowadzonych przez CBOS wynika, że najczęściej występującymi formami przemocy uczniów są: pobicia, umyślne potrącenia, przewrócenia, zniszczenia rzeczy osobistej, kradzieże pieniędzy lub przedmiotów, przymuszenia do zrobienia czegoś, werbalne obrażanie. W omówionych wcześniej badaniach własnych połowa (52%) gimnazjalistów deklarowała, że zetknęła się w szkole z przemocą i agresywnymi zachowaniami ze strony innych uczniów¹⁸.

Andrzej Rejzner i Justyna Józwiak na podstawie swoich badań statystycznych również podają, że dynamika przestępstw popełnianych na terenie szkół gimnazjalnych z roku na rok systematycznie wzrasta. Wyróżniają oni również najczęściej dokonywane przestępstwa, takie jak kradzieże, przestępstwa rozbójnicze, dokonania uszczerbku na zdrowiu, kradzieże z włamaniem. Zwracają uwagę, że w największym tempie wzrasta liczba bójek i pobic¹⁹.

¹⁸ T. Garstka, M. Grondas, *Przemoc w szkole. Metody pracy wychowawczej, przeciwdziałanie, skuteczna interwencja*, Wydawnictwo Dr. Josef Raabe, Warszawa 2012, s. 4.

¹⁹ A. Rejzner, J. Józwiak, *Środowisko społeczne a problem przestępczości nieletnich*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2009, s. 72-73.

Podsumowanie zebranych wyników

Analiza uzyskanego materiału badawczego pozwoliła na częściowe potwierdzenie hipotez badawczych postawionych w opisanych wcześniej badaniach własnych. Hipoteza dotycząca liczby przestępstw z użyciem przemocy potwierdza się, ponieważ z danych uzyskanych za pomocą ankiety wynika, że większość uczniów (69,9%) przyznała, że na terenie ich szkół występują bójk i pobicia oraz że są to sytuacje, które w ich szkołach pojawiają się najczęściej. Po porównaniu badań własnych z danymi statystycznymi z KMP w Płocku oraz z badaniami innych autorów, należy wysunąć z nich ten sam wniosek: liczba bójek i pobić oraz agresywnych zachowań wśród nieletnich wzrasta.

Kolejna hipoteza, dotycząca wzrostu przestępczości rozbójniczej, nie została potwierdzona, gdyż 79,6% uczniów szkół gimnazjalnych przyznaje, że na terenie ich szkół przestępczość rozbójnicza (kradzież bądź wymuszenie przy użyciu przemocy) nie rośnie. Uzyskany wynik jest niezgodny z danymi KMP w Płocku, ponieważ według nich wskaźnik omawianej kategorii przestępstw aktualnie jest duży i w ostatnich trzech latach systematycznie wzrasta.

Hipoteza dotycząca istnienia grup chuligańskich na terenach szkół gimnazjalnych została obalona. Przeprowadzone badania własne wskazują na nieobecność grup chuligańskich, na co wskazało 68,8% uczniów. Pozostała reszta (31,2%) potwierdza występowanie takich grup, a ponadto 14,5% uczniów zadeklarowało, że należeli do grupy, która popełniła bądź też miała zamiar popełnić czyn zabroniony.

Potwierdzona została kolejna hipoteza, dotycząca przestępstw pod wpływem środków odurzających. Uzyskane wyniki, a także badania innych autorów i dane statystycznych KMP w Płocku (dotyczące ujawnionych czynów), pozwalają na wysunięcie wniosku, że udział gimnazjalistów w przestępstwach popełnianych pod wpływem środków odurzających jest mały. W przeprowadzonych badaniach 17,2% uczniów przyznało, że popełniło czyn niedozwolony pod wpływem środków odurzających (były to następujące substancje: alkohol – 48 uczniów, narkotyki – 14 uczniów, dopalacze – 8 uczniów spośród 372 ankietowanych).

Hipoteza dotycząca przyczyn przestępczości nieletnich również została potwierdzona. Analiza wyników pozwala na wnioski, że przyczyny popełniania przestępstw przez nieletnich to alkoholizm rodziców, przemoc w domu, przestępczość rodziców, brak zainteresowania dzieckiem, niepowodzenia szkolne, przemoc szkolna, używki, narkotyki, alkohol, demoralizacja nieletnich, zastraszanie, chęć zaimponowania rówieśnikom, duży wpływ rówieśników, a także wpływ mediów.

Zakończenie

Przedstawione w książce rozważania skoncentrowane były wokół osi, którą stanowią różne oblicza wolności współczesnego człowieka. Poczucie strachu i lęku dotyczy nas wszystkich, jednak reagujemy na nie indywidualnie, co zależy od wielu czynników – biologicznych, psychologicznych i społecznych. Strach i lęk przed wolnością pojawiają się znacznie rzadziej niż obawa przed zniewoleniem czy ograniczeniem wolności. Tęskniąc za wolnością, często przekraczamy granice własnego rozsądku lub wolności innych ludzi.

W monografii ukazane są wątki dotyczące roli mediów w życiu uczestników zmiany społecznej. Jak pisze Manuel Castells: „Dzięki włączaniu się w produkcję kulturową mass mediów i budowaniu autonomicznych, poziomych sieci komunikacyjnych, obywatele ery informacji mogą stworzyć – ze swoich cierpień, obaw, marzeń i nadziei – nowy program życia. Budują swoje projekty, dzieląc się własnymi doświadczeniami”¹. Wyniki badań sygnalizują jednak również istnienie pewnych obszarów zniewolenia, które poszerzają swój zakres poprzez media masowe. Produkcja nowych wartości i celów ma charakter dwubiegunowy, a nowe normy społeczne mogą organizować lub dezorganizować życie społeczne.

Niewątpliwie mamy do czynienia z wieloma zmianami, a ta w sferze komunikacji wydaje się jedną z najistotniejszych. Nie możemy zaniechać przekazywania informacji, zarówno w szeroko pojmowanych sieciach społecznych, jak i w sieciach zindywidualizowanych. Dzielenie się wiedzą, dyskusje i debata społeczna powinny w większym niż dotąd stopniu otworzyć

¹ M. Castells, *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze Internetu*, PWN, Warszawa 2013, s. 21.

się na problemy współczesnego człowieka, któremu reklamy obiecują nowe doznania i duże porcje adrenaliny, dla którego zachowania agresywne ukazywane przez media stają się nową normą. Rzeczywistość rozszerzona „nie generuje oddzielnego, cyfrowego świata”, jednak „dzięki nowoczesnym technologiom rozwijamy podwójną świadomość”, a „uczestnictwo człowieka w dzisiejszej kulturze ma charakter konwergentny”². Wyszukiwanie informacji i ich szybki transfer może zarówno zmniejszać, jak i zwiększać dystans między światem wirtualnym a realnym.

W ramach niniejszej monografii podjęto także ważną społecznie problematykę przestępczości nieletnich, zarówno w obszarze etiologicznym, jak i statystycznym. Wejście na drogę przestępczą nie ma charakteru przypadkowego, jest często następstwem wcześniejszych sygnałów świadczących o zaburzeniu rozwoju dziecka, a także nieodpowiednich wzorców i otoczenia, w jakim dziecko wychowuje się oraz przebywa. Nieświadomość wagi i konsekwencji popełnianych czynów spotykana u nieletnich, często będących w trakcie ich dokonywania pod wpływem odurzających substancji, prowadzi do niezwykle niebezpiecznych działań: aktów wandalizmu, bójek, ciężkich pobić. Dlatego, doceniając dotychczasowe starania specjalistów, akcentujemy rolę profilaktyki, konieczność zapobiegania przejawom demoralizacji dzieci i młodzieży przez podejmowanie działań na wczesnym etapie ich rozwoju. Zacierają się różnice dzielące przestępczość dorosłych i nieletnich. Ciężar gatunkowy czynów popełnianych przez młodych ludzi, jak również sposób ich działania, coraz mocniej zbliża ich do cech przypisywanych zwyczajowo dorosłym sprawcom. Coraz częściej nieletni łączą się w grupy przestępcze, co powoduje większą agresję i daje im wrażenie anonimowości, a tym samym wytwarza poczucie całkowitej bezkarności. Przestępczość nieletnich jest złożonym zjawiskiem, które stanowi najgroźniejszy objaw niedostosowania społecznego. Dlatego konieczne jest nieustanne prowadzenie pogłębionych analiz w tym obszarze, które pozwolą na poznanie szczególnych objawów i okoliczności, jakie towarzyszą popełnianiu czynów zabronionych przez młodych sprawców. Zagadnienia te wieńczą nasze rozważania, jednak – bez zbytniego pesymizmu czy czarnowidztwa – trzeba mówić o tym, że wolność i zniewolenie jednostki w świecie opanowanym przez media, pozbawionym autorytetów i wsparcia (np. w rodzinie) może mieć również takie oblicze.

Przyczyny kryzysu człowieka i organizacji zostały jedynie zasygnalizowane, podobnie jak zagadnienia tożsamości płciowej w kontekstach kulturowych, mamy bowiem świadomość, że szybko zmieniająca się rze-

² G. Zyzik, „Wzmocniona Rzeczywistość”. *Ludzkie praktyki i doświadczenia w hybrydalnej rzeczywistości*, [w:] *Człowiek–technologia–media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Impuls, Kraków 2014, s. 102–103.

czywistość generuje nowe uwarunkowania w zakresie potrzeb psychicznych człowieka, możliwości jego samorealizacji i sposobów wyrażania własnej odmienności lub przynależności do określonej grupy społecznej. Nie sposób autorytatywnie i raz na zawsze dokonać oceny omawianych sytuacji i zaproponować odpowiednie rozwiązania. To, co możemy dziś zrobić, to wskazać na pytania, które zadajemy w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań i metod wsparcia dla osób, które go potrzebują. Celem jest Człowiek, jego dobro, rozwój, wychowanie dla przyszłości, stabilność emocjonalna, świadomość własnego „ja” – realnego, prawdziwego, dojrzałego. Podejmując próbę osiągnięcia celów szczegółowych (patrz: Wstęp), poprzez opisanie m.in. uwarunkowań biologicznych wybranych zjawisk społecznych, udało się tylko trochę zbliżyć do celu głównego. Tematyka nowych obszarów wolności i zniewolenia współczesnego człowieka pozostaje otwarta, wskazuje na nowe potrzeby w zakresie badań naukowych i ich wnikliwej, interdyscyplinarnej interpretacji na gruncie pedagogiki, socjologii, biologii i psychologii.

Bibliografia

- Acuff D.S., Reiher R.H., *Kidnaping: Jak marketerzy kontrolują umysł Twojego dziecka*, Helion, Gliwice 2006.
- Archer J., *The influence of testosterone non human aggression*, „British Journal of Psychology” 1991, Vol. 82, s. 1-28.
- Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, PWN, Warszawa 1997.
- Atlas przestępczości w Polsce 5*, red. A. Siemaszko, B. Gruszczyńska, M. Marczewski, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Oficyna Naukowa, Warszawa 2015.
- Babicka A., *Kultura konsumpcyjna jako generator nienawiści wobec własnego ciała – perspektywa pedagogiki emancypacyjnej*, „Edukacja i Dialog” 2011, nr 226-227.
- Babiker G., Lois A., *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Bandura A., *The social learning perspectives: Mechanism of aggression*, [w:] *Psychology of crime and criminal justice*, red. H. Toch, Holt, Rinehart & Winston, New York 1979.
- Baran P.A., *Temperament i optymizm a skłonność do ryzyka u pilotów i kierowców zawodowych*, „Studia Psychologica” 2011, nr 11(2).
- Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2001.
- Bauman Z., *The Individualized Society*, Polity Press, Cambridge 2001.
- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Bendetto Vecchim*, tłum. J. Łaszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Bąk-Sosnowska M., *Interwencja psychologiczna w zespole kompulsywnego jedzenia*, „Psychiatria Polska” 2009, t. 43, nr 4, s. 445-456, za: *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*, American Psychiatric Association, Washington, DC 1994.

- Beck A.T., Emery G., Greenberg R.L., *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*, Basic Books, New York 1985.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2004.
- Benner D., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2015, s. 351.
- Benner D., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015.
- Bębas S., *Sexting – nowe zagrożenie wśród dzieci i młodzieży*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 431–444.
- Bębas S., *Wychowanie w rodzinie jako profilaktyka patologii społecznych*, „Wychowanie na co Dzień” 2009, nr 7–8.
- Białek E.D., *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyznań*, Impuls, Kraków 2009.
- Biernat T., *O mądrej miłości – trzecia zasada mądrego wychowania*, Wychowanie na co Dzień 1994, nr 11–12.
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 2012.
- Blecharz J., *Motywacja jako podstawa sukcesu w sporcie*, [w:] *Psychologia w treningu dzieci i młodzieży*, red. M. Krawczyński, D. Nowicki, COS, Warszawa 2004.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Wydawnictwo Arche, Gdańsk 2006.
- Borkowska A., Szymańska J., Witkowska M., *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2012.
- Borowski M., *Společno-środowiskowe uwarunkowania przestępczości nieletnich. Wartość i kara*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock–Wyszaków 2011.
- Bralczyk J., *Manipulacja językowa*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Z. Bauer, E. Chudziński, Studium Dziennikarskie Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Universitas, wyd. 2, Kraków 2000.
- Braun-Gałkowska M., *Mechanizmy działania reklamy telewizyjnej*, SCRIPTORES SCHOLARUM Kwartalnik uczniów i nauczycieli oraz ich Przyjaciół, nr 13 jesień, „Brama Grodzka” Lublin 1996, s. 160–166.
- Braun-Gałkowska M., *Dzieci – odbiorcy reklam*, „Wychowawca” 2002, nr 7/8, s. 10–13.
- Breivik G., *Trends in adventure sports in a post-modern society*, „Sport in Society” 2010, Vol. 13(2), s. 260–273.
- Brymer E., Schweitzer R. *The search for freedom in extreme sports: A phenomenological exploration*, „Psychology of Sport & Exercise” 2013, Vol. 14(6), s. 865–873.
- Brzezińska A., *Společna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Burgess J., Green J. *YouTube: Online Video and Participatory Culture*, John Wiley & Sons 2011.

- Burszta W.J., *Antropologia kultury*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Campbell C., *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*, Basil Blackwell, Oxford 1987.
- Caplan G., *Principles of Preventive Psychiatry*, Basic Books, New York 1964.
- Carr A., *Programy profilaktyki szkolnej w zakresie AIDS i chorób przenoszonych drogą płciową*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Carson R.C., Butcher J.N., Mineka S., *Psychologia zaburzeń*, t. 1 i 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.
- Caspi N. i inni, *Pindolol augmentation in aggressive schizophrenic patients: A double-blind crossover randomized study*, „International Clinical Psychopharmacology” 2001, Vol. 16, Iss. 2, s. 111-115.
- Castells M., *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze Internetu*, PWN, Warszawa 2013.
- Centrum Badania Opinii Społecznej, NIEPOROZUMIENIA I KONFLIKTY W RODZINIE. Komunikat z badań, Warszawa 1994,
- Centrum Badania Opinii Społecznej. RODZINA W DOBIE PRZEMIAN – POSTRZEGANE ZAGROŻENIA. Komunikat z badań, Warszawa 1996
- Children Now: H.J. Kaiser Family Foundation, *A national survey of children: Reflection of girls in the media – A summary of findings and toplines*, Menlo Park, CA 1997.
- Chodak M., Barwiński Ł., *Autoagresja jako forma radzenia sobie ze stresem – przegląd zagadnień*, Psychiatria i Psychoterapia 2010, t. 6, nr 1.
- Cholcha I., *Demokracja, liberalizm i autokracja w wychowaniu w rodzinie*, http://www.eduforum.pl/modules.php?name=Publikacje&d_op=getit&lid=1548, (dostęp: 20.12.2013).
- Cichy D., *Edukacja środowiskowa i zdrowotna wobec przemian cywilizacyjnych*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2014, nr 1.
- Ciupińska B., *Wpływ zaburzeń i dysharmonii rozwojowych na konstruktywny udział w życiu społecznym wychowanków placówek resocjalizacyjnych*, [w:] *Wielowymiarowość resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, red. S. Bębas, K. Jagielska, R. Kozioł, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2015, s. 31-40.
- Clark D.M., *A cognitive model of panic*, „Behaviour Research and Therapy” 1986, Vol. 24, s. 461-470.
- Cline V.B., Croft R.G., Courrier S. *Desensitization of children to television violence*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1973, 27(3), 360-365.
- Corr P.J., *Lęk i behawioralny system hamowania*, <http://www.philipcorr.net/uploads/downloads/120.pdf> (dostęp: 15.02.2017).
- Corr P.J., *Reinforcement sensitivity theory and personality*, Neuroscience and Biobehavioral Reviews 2004, Vol. 28, s. 317-332.
- Correard I., *L'éducation aux risques*, [w:] *Actes des XXII^{es} Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles*, red. A. Giordan, J.L. Martinaud, D. Raichvarg, Haute-Savoie, Chamonix 2000.

- Condry J.C., *The psychology of television*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1989.
- Curran D., Renzetti C., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 2005.
- Czerwiec K., Potyrała K., *Biologiczno-społeczne uwarunkowania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów o zaburzonej tożsamości płciowej*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne konteksty specjalnych potrzeb edukacyjnych*, red. J. Rybska-Kłapa, H. Stępniewska-Gębik, Wydawnictwo Libron, Kraków 2016, s. 57-75.
- Czerwiec K., Potyrała K., Jancarz-Łanczkowska B., *Uzależnienie od internetu jako jeden z przejawów kultury instant*, [w:] *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. H. Batorowska, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015, s. 128-145.
- Czerwiec K., *Problemy biologii człowieka: implikacje społeczne i edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015, s. 6-13.
- Danielewicz W., *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Trans Humana, Białystok 2006.
- Danielewska J., *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, WSiP, Warszawa 2002.
- Danilewicz W., *Rodzina migracyjna jako typ współczesnej rodziny w Polsce. Wybrane aspekty*, [w:] *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*, red. A.W. Janke, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2008.
- Danilewicz W., *Rodzina migracyjna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2005.
- Danilewicz W., *Rodzina ponad granicami. Transportowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010.
- Davidson J.R., Meltzer-Brody S.E., *The underrecognition and undertreatment of depression: what is the breadth and depth of the problem*, „Journal of Clinical Psychiatry” 1999, Vol. 60, Supl. 7, s. 4-9.
- Dąbkowski M., *Bioetyczne aspekty bullyingu – przemocy rówieśniczej*, [w:] *Wielowymiarowość cierpienia*, red. J. Binnebesel, J. Bleszyński, Z. Domżała, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2010.
- Deci E., Ryan R., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York 1985.
- Despak I., *Wizerunki kobiet w mass mediach i reklamie a autostereotypy*, [w:] *Role płciowe. Kultura i edukacja*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2006.
- Dijk van J., *Społeczne aspekty nowych mediów*, PWN, Warszawa 2010.
- Dolto F., *Nastolatki*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1995.
- Dorozińska A., *Bezstresowe wychowanie a funkcjonowanie dziecka w przedszkolu*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 5.
- Dudzikowa M., *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa i K. Knasiecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013.
- Dziewiecki M., *Wychowanie bezstresowe*, „Wychowawca” 2012, nr 11.

- EACEA, Eurydice, *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, 2009, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PL.pdf (dostęp: 9.06.2018).
- Eckhardt A., *Autoagresja*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1998.
- Edukacja zdrowotna*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2013.
- Eliasz A., *Człowiek – istota nieprzewidywalna*, „Charaktery” 2006, nr 6.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 2006.
- Encyklopedia popularna PWN*, red. R. Łąkowski, PWN, Warszawa 1982.
- Fairburn Ch., Cooper Z., *New perspectives on dietary and behavioural treatments for obesity*, „International Journal of Obesity” 1996, Vol. 20, Supl. 1, s. 9–13.
- Ferenz K., *Dziecko jako uczeń według koncepcji psychopedagogicznej*, [w:] *Pytania o edukację*, red. D. Waloszek, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2003.
- Fortuna P., *Psychologiczne mechanizmy obrony przed perswazyjnym wpływem telewizji*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2007.
- Fox C., Hawton K., *Jak – dlaczego – kiedy rozmawiać z młodymi zagrożonymi samobójstwem*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
- Fox C., Hawton K., *Zachowania autodestrukcyjne młodzieży – szkoła bezradna?*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
- Frączek Z., *Wychowawcza wartość rodziny*, [w:] *Wybrane problem pedagogiki rodziny*, red. Z. Frączek, B. Lulek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Fukuyama F., *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.
- Gadomski D., Żeber-Dzikowska I., *Strach i lęk jako czynniki blokujące prawidłowe funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie*, PWSZ, Płock 2015.
- Gajda J., *Media w edukacji*, Impuls, Kraków 2007.
- Garstka T., Grondas M., *Przemoc w szkole. Metody pracy wychowawczej, przeciwdziałanie, skuteczna interwencja*, Wydawnictwo Dr. Josef Raabe, Warszawa 2012.
- Gerbner G., Gross L., *Living with television: The violence profile*, „Journal of Communication” 1976, 26(2), s. 173–199.
- Gerbner G., Gross L., Morgan M., & Signorielli N., *Growing up with television: The cultivation perspective*, [w:] *Media effects*, red. J. Bryant, D. Zillman, Taylor & Francis, Millton Park 2002, s. 17–40.
- Gerstmann S., Orlikowska H., Stachnikówna J., *Z badań nad psychologią strachu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 1957.
- Gidel-Stefanec E., *Ilość przestępstw popełnianych przez dzieci na terenie Polski*, *Pedagogia Ojcostwa* 2013, nr 6, <http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/po6/po609.pdf> (dostęp: 12.03.2014).
- Gogacz K., *Konsumpcjonizm determinantem niedostosowania społecznego młodzieży*, [w:] *Wielowymiarowość resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, s. 97–108.

- Górska M., Żeber-Dzikowska I., *Stopień zagrożenia przestępczością jako zjawisko patologii społecznej wśród gimnazjalistów z terenu Płocka*, PWSZ w Płocku, Płock 2014.
- Gray J.A., *The behavioural inhibition system: A possible substrate for anxiety*, [w:] *Theoretical and Experimental Bases of Behaviour Modification*, red. M.P. Feldman, A.M. Broadhurst, Wiley, London 1976, s. 3–41.
- Gray J.A., *The Neuropsychology of Anxiety: An Enquiry into the Functions of the Septo-Hippocampal System*, Oxford University Press, Oxford 1982.
- Gray J.A., McNaughton N., *The Neuropsychology of Anxiety: An Enquiry into the Functions of the Septo-Hippocampal System*, Oxford University Press, Oxford 2000.
- Griffitt W., Veitch R., *Preacquaintance attitude similarity and attraction revisited: ten days in a fallout shelter*, „Sociometry” 1974, Vol. 37, s. 163–173.
- Gromkowska-Melosik A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Wolumin, Poznań 2002.
- Grzywińska K., Majchrzyk Z., *Adaptacyjny charakter agresywnych zachowań nieletnich*, [w:] *Zachowania społecznie destruktywne. Profilaktyka i resocjalizacja*, t. 1, red. F. Kozaczuk, M. Badowska-Hodyr, A. Olak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.
- Guerreschi C. *Nowe uzależnienia*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2010.
- Hansen W.B., *School-based Alcohol Prevention Programs*, „Alcohol Health and Research World” 1993, t. 17, nr 1.
- Hare R.D., *Psychopaci są wśród nas*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.
- Haryza J., Żeber-Dzikowska I., *Edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji zarobkowej rodziców uczniów szkół gimnazjalnych*, Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach, Kielce–Krosno 2014.
- Hawkins J.D., *Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications, for Substance Abuse Prevention*, „Psychological Bulletin” 1992, Vol. 112, No. 1. 64–105.
- Hawton K., Rodham K., Evans E., Weatherall R., *Deliberate self harm in adolescents: self report survey in schools in England*, BMJ 2002, nr 325 (7374), s. 1207–1211.
- Hawton K., *Sex and suicide. Gender differences in suicidal behaviour*, The British Journal of Psychiatry 2000, Vol. 177, Iss. 6.
- Hebda K., *Modyfikacje ciała – powrót do korzeni?*, [w:] *Kultura czy tortura...? Obrzędy, praktyki, rytuały, które ranią, kaleczą, przynoszą cierpienie...*, red. M. Jarosik, K. Kozieł, Wydawnictwo AT Group, Kraków 2007.
- Holt J., *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, Impuls, Kraków 2007.
- Holyst B., *Kryminologia*, Wydawnictwo Prawne LexisNexis, Warszawa 2009.
- Holyst B., *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1991.

- Hołyst B., *Socjologia kryminalistyczna*, t. 2, Wydawnictwo Prawne LexisNexis, Warszawa 2007.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.
- Iwanowicz E., „Health Literacy” współczesnym wyzwaniem zdrowia publicznego, „Medycyna Pracy” 2009, nr 60(5), s. 427–437.
- Izdebski Z., Niemiec T., Wąż K., *(Zbyt) młodzi rodzice*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2011.
- Izdebski Z., *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010.
- Jabłońska S., Majewski S., *Choroby skóry i choroby przenoszone drogą płciową*, PZWL, Warszawa 2005.
- Jachyra D., *Trollowanie – antyspołeczne zachowania w internecie, sposoby wykrywania i obrony*, „Studia Informatica” 2011, nr 28, s. 253–261.
- Jakuszkowiak K., Cudała W.J., Banaś A., *Zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne – studium przypadku*, „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej” 2004, t. 4, nr 1.
- Janowski A., *Pedagogika praktyczna, zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2006.
- Jarosz M., *Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie*, Państwowe Wydawnictwa Ekonomiczne, Warszawa 1987.
- Jerzy Vetulani: Coraz trudniej uzyskać przyjemność z życia*, wywiad przepr. J. Ziemiacki, http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,16472667,Niebezpieczne_sztuczne_raje_rozmowa_z_Jerzym_Vetulanim.html?disableRedirects=true (dostęp: 26.01.2016).
- Józefik B., *Epidemiologia zaburzeń odżywiania*, [w:] *Anoreksja i bulimia psychiczna. Rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się*, red. B. Józefik, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Juan S., *Zagadki mózgu: tajemnica naszego niezwykłego i wspaniałego mózgu*, UM Group, Gdańsk 2007.
- Kagan J., *Temperamental contributions to social behavior*, „American Psychologist” 1989, Vol. 44, s. 668–674.
- Kalat J.W., *Biologiczne podstawy psychologii*, PWN, Warszawa 2006.
- Kassardjian E., Clement P., *L'éducation a la sante via une exposition: les micro-organismes du lait*, [w:] *Actes des XXII^{es} Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles*, red. A. Giordan, J.L. Martinaud, D. Raichvarg, Haute-Savoie, Chamonix 2002.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2009.
- Kazdin A., *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i lecznicze*, „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2.

- Kilar K., Żeber-Dzikowska I., *Rodzinne uwarunkowania agresywnych zachowań dzieci w wieku przedszkolnym*, Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach, Kielce-Krosno 2014.
- Kiwer K., *Problem samouszkodzeń u wychowanków domów dziecka*, „Niebieska Linia” 2010, nr 1 (66).
- Kluczyńska S., *Zaburzenia lękowe – diagnoza i formy pomocy*, „Niebieska Linia” 2007, nr 4, <http://www.niebieskalinia.pl/pismo/153-czasopismo/artykuly-nl/4633-zaburzenia-lekowe-diagnoza-i-formy-pomocy> (dostęp: 15.03.2015).
- Kodeks Karny z dnia 6 czerwca 1997 r. (Dz. U. z 1997 roku, nr 88, poz. 553 z późn. zm.).
- Kolankiewicz M., *Dziecko w sytuacji rozłąki z rodzicami*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 3.
- Kończakowska E., Żeber-Dzikowska I., *Reklama i jej wpływ na rozwój emocjonalny dziecka*, PWSZ w Płocku, Płock 2014.
- Kołątaj A., *Pochwała stresu*, WSP im. J. Kochanowskiego, Kielce 1993.
- Korczyńska J., *Indywidualne motywy krótkookresowych wyjazdów zarobkowych za granicę w świetle funkcjonowania rodziny*, „Polityka Społeczna” 2000, nr 5–6.
- Kossowska A., Sławik K., Jędrzejko M., *Przestępczość i agresja*, [w:] *Katastrofy i zagrożenia we współczesnym świecie*, red. W. Batur, PWN, Warszawa 2008.
- Kossowski P., *Dziecko i reklama telewizyjna*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 1999.
- Kowal R., *Eurosieroctwo – wpływ zjawiska na funkcjonowanie współczesnej rodziny*, [w:] *Zagrożenia i problemy współczesnej rodziny*, red. S. Bębas, Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, Radom 2011.
- Kowalski R.M., Limber S.P., *Electronic bullying among middle school students*, „Journal of Adolescent Health” 2007, Vol. 41, Iss. 6, s. 22–30.
- Kozak S., *Patologia eurosieroctwa w Polsce*, Difin, Warszawa 2010.
- Kozak S., *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*, Difin, Warszawa 2007.
- Kozdrowicz E., *Psychopedagogiczne skutki rozłąki migracyjnej*, [w:] *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów*, red. E. Kozdrowicz, B. Walczak, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2008.
- Kuchta D., *Wpływ przekazów medialnych na wychowanie dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2011, nr 8.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2007.
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2006.
- Kwiecień-Błońska E., Witek B., *I dalej nie wiemy, co to jest stres*, „Edukacja Biologiczna” Journal of 2012, nr 4, s. 30–37.
- Lew-Starowicz Z., *Encyklopedia erotyki*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2001.

- Lew-Starowicz Z., *Miłość i seks. Słownik encyklopedyczny*, Wydawnictwo Europa, Wrocław 1999.
- Lindemann E., *Symptomatology and management of acute grief*, „American Journal of Psychiatry” 1944, Vol. 101, s. 141-148.
- Lipka M., *Przestępczość nieletnich w Polsce: zapobieganie i zwalczanie*, PWN, Warszawa 1971.
- Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Litwińska K., *Reklamy telewizyjne i ich oddziaływanie na emocje dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Litwińska-Malec K., *Manipulacja reklam telewizyjnych*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 6, s. 17-24.
- Lorenz K., *On aggression*, Harcourt Brace Jovanovich, New York 1966.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Teoria wychowania*, Impuls, Kraków 2010.
- Łoskot M., *Migracja zarobkowe rodziców a szkolne sprawy ich dzieci*, [w:] *Razem, ale osobno*, red. ks. D. Kroka, ks. P. Landwójtowicz, B. Balicka-Błagitka, Diecezjalna Fundacja Ochrony Życia, Opole 2011.
- Łukowska K., *Posiadać więcej, ale czuć się gorzej – konsumpcyjny model współczesnej rodziny*, [w:] *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*, red. H. Liberska, A. Malina, Difin, Warszawa 2011.
- Maffeo V., *La vie des images médicales du cerveau: de la production a la pédagogie*, [w:] *Actes des XXIV^{es} Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles*, red. A. Giordan, J.L. Martinaud, D. Raichvarg, Haute-Savoie, Chamonix 2002.
- Marody M., *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- McNaughton N., Corr P.J., *A two-dimensional neuropsychology of defense: Fear/anxiety and defensive distance*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews” 2004, Vol. 28, s. 285-305.
- McNaughton N., Corr P.J., *The neuropsychology of fear and anxiety: A foundation for Reinforcement Sensitivity Theory*, [w:] *The Reinforcement Sensitivity Theory of Personality*, red. P.J. Corr, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- Mellibruda J., *Pułapka niewybaczonej krzywdy*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 1999.
- Mellibruda J., *Z lękiem i strachem u podłoża. Problem lęku i strachu w przemocy domowej*, „Świat Problemów” 2004, nr 1.
- Melosik Z., *Rekonstrukcje kobiecości i męskości w kulturze współczesnej. Teoria i praktyka*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2004.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Impuls, Kraków 2012.
- Mika S., *Wstęp do psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1972.

- Misra R., Castillo L.G., *Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students*, „International Journal of Stress Management” 2004, Vol. 11, No. 2, s. 132–148.
- Morbitzer J., *O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 411–430.
- Morgan M., *Television and adolescents' sex-role stereotypes: A longitudinal study*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1982, 43(5), s. 947–955.
- Mouelhi L., Kochkar M., Forrisier T., *Le culte de Pavlov et de skinner dans l'enseignement secondaire Tunisien*, [w:] *Actes des XXIV^{es} Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles*, red. A. Giordan, J.L. Martinaud, D. Raichvarg, Haute-Savoie, Chamonix 2002.
- Muszkieto R., Gembiał M., *Uwarunkowania i motywy uprawiania sportów ekstremalnych*, [w:] *Edukacja poprzez sport*, red. Z. Dziubiński, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2004, s. 477–488.
- Myers D.G., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Mynarski W., Veltze P., *Ekstremalne formy aktywności ruchowej – aspekty terminologiczne, motywy podejmowania i klasyfikacje*, [w:] *Teoretyczne i empiryczne zagadnienia rekreacji i turystyki*, red. W. Mynarski, Wydawnictwo AWF, Katowice 2008, s. 139–157.
- Najdera J., *Relacje rówieśnicze w przedszkolu – niepowodzenia i sukcesy*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Noga H., *Reklama a dziecko*, „Wychowawca” 2012, nr 6.
- Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 4, PWN, Warszawa 1996.
- Nowacki R., *Reklama. Podręcznik*, Difin, Warszawa 2006.
- Nowak A., Wysocka E., *Problemy i zagrożenia we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2001.
- Nowak B., *Rodzina w kryzysie – studium resocjalizacyjne*, PWN, Warszawa 2012.
- Nowakowska A., *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego*, [w:] *Psychologia rodzinna. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Difin, Warszawa 2009.
- Nutbeam D., *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into 21st century*, „Health Promotion International” 2000, Vol. 15, s. 259–267.
- Nutbeam D., *Health promotion glossary*, „Health Promotion International” 1998, Vol. 13, s. 349–364.
- Oblacińska A., Tabak I., *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi? Rola pielęgniarki szkolnej i nauczyciela wychowania fizycznego we wspieraniu młodzieży z nadwagą i otyłości. Poradnik dla pielęgniarek szkolnych i nauczycieli wychowania fizycznego w gimnazjach*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006.
- Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia. Przyczyny, konsekwencje, sposoby zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

- Ogonowska, A. *Telewizja w edukacji medialnej*, TAIWPN Universitas Kraków 2009.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2001.
- Olczak A., *Między wolnością a powinnością*, „Wychowanie na co Dzień” 2004, nr 9.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti, Toruń 2000.
- Olweus D., *Bullying in school: what we know and what we can do*, Blackwell, Oxford 1993.
- Ostaszewski K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Oueslati A., Magro A., Simmoneaux L., Hemptinne J.L., *La transposition didactique du savoir savant en écologie dans les traits scientifiques*, [w:] *Actes des XXIV^{es} Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles*, red. A. Giordan, J.L. Martinaud, D. Raichvarg, Haute-Savoie, Chamonix 2002.
- Pawlak G., *Autoagresja mowa, której język warto znać*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 4.
- Pawłucki A., *Turysta ekstremalny: między indoktrynowanym ryzykiem a bezpiecznym sensem*, [w:] *Edukacja poprzez sport*, red. Z. Dziubiński, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2004, s. 313–328.
- Pedagogik*, red. H. von Hobmair, Stamm Verlag, Köln–München 1989.
- Petryński W., *Jeszcze raz o tak zwanych sportach ekstremalnych*, „Sport Wyczynowy” 2006, nr 3–4 (495–496) s. 104–110.
- Piechota G., *Szkoła w kryzysie versus media*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.
- Pieter J., *Strach i odwaga*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1971.
- Pietrzak-Thebault J., Sojka A., *Kobieta w polskiej i francuskiej reklamie – zachwyty czy dyskryminacja?*, [w:] *Kobieta w mozaice kulturowej*, t. 1, *Rola stereotypów i kultury w kreacji kobiecości*, red. M. Lubińska-Bogacka, E. Zawisza, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2014.
- Plopa M., *Małżeństwo w percepcji młodych Polaków*, [w:] *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*, red. T. Rostowska, A. Peplińska, Difin, Warszawa 2010.
- Plopa M., *Psychologia rodziny*, Impuls, Kraków 2008.
- Podręcznik zdrowia psychicznego*, MPH Hands Consortium, <http://promocjazdrowiawpracy.pl/wp-content/uploads/2014/01/Promocja-zdrowia-psychicznego-podręcznik.pdf> (dostęp: 09.06.2018).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzami*, MEN 2009.
- Popiel A., *Stabilnie niestabilni, „Charaktery”* 2008, nr 4.
- Pospieszyl I., *Uzależnienie od stylu życia*, [w:] *Katastrofy i zagrożenia we współczesnym świecie*, red. W. Baturo, PWN, Warszawa 2008, s. 264–276.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne. Resocjalizacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA 1994.

- Potyrała K., *Bezpieczeństwo i higiena pracy uczniów z komputerem*, [w:] *Aksjologia bezpieczeństwa ucznia w kontekstach dydaktyczno-wychowawczych*, red. A. Kusztelak, W. Wrześniewski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2006, s. 159–168.
- Potyrała K., Czerwiec K., *Processing of information connected with the health during learning in the cloud*, [w:] *Journée d'étude nationale, Enseignement des sciences, conceptions et culture scientifiques*, Université de Bourgogne, Dijon [w druku].
- Przeciwdziałanie nadwadze i otyłości*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2013.
- Przemoc i marginalizacja. Patologie społecznego dyskursu*, red. P. Piotrowski, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 1994.
- Pufal-Struzik I., *Konflikty i agresja w kontaktach interpersonalnych nauczycieli i uczniów*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży; perspektywa psychoedukacyjna*, red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska*, „Dziecko krzywdzone” 2009, nr 1(26), s. 12–27.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Impuls, Kraków 2012.
- Rachman S., Taylor S., *Analyses of claustrophobia*, „Journal of Anxiety Disorders” Vol. 7, Iss. 4, October–December 1993, s. 281–291.
- Rachman S., *Zaburzenia lękowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Rawa-Kochanowska A., *Poczucie tożsamości płciowej w teorii i badaniach*, Difin, Warszawa 2011.
- Rejzner A., Józwiak J., *Środowisko społeczne a problem przestępczości nieletnich*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2009.
- Romanowska K.M., Żeber-Dzikowska I., *Przyczyny samookaleczenia się wśród młodzieży gimnazjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Płocku, Płock 2014.
- Rostek R., *Jak unikać błędów w komunikowaniu zmian*, <http://www.proto.pl/artykuly/jak-uniknac-bledow-w-komunikowaniu-zmian> (dostęp: 09.06.2018).
- Rostkowski W., *Młodociani w jednostkach penitencjarnych – próba charakterystyki mechanizmów adaptacji*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 1997, nr 16–17.
- Rotton J., Frey J., *Air pollution, weather and violent crimes: Concomitant time-series analysis of archival data*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1985, Vol. 49, s. 1207–1220.
- Rozmus M., *Prawda i mity – bezstresowe wychowanie*, „Życie Szkoły” 2006, nr 1.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).
- Sanecka E., *Manipulacja w reklamie telewizyjnej skierowanej do dzieci i młodzieży*, „Kultura–Media–Teologia” 2013, nr 13, s. 19–36.

- Seligman M.E.P., Walker E.F., Rosenhan D.L., *Psychopatologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Sęk H., *Spółeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2000.
- Shapira Z., *Risk taking: a managerial perspectives*, Russell Sage Foundation, New York 2004.
- Siemieniecki B., *Technologia informacyjna w polskiej szkole. Stan i zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 32.
- Signorelli N., *A content analysis: reflection of girls in the media*, Children Now: H.J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park, CA 1997.
- Sitarczyk M., Łukasik M., *Reklama i dziecko*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 8.
- Sitarczyk M., *Nieletni sprawcy zabójstw. Sylwetki psychologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
- Siwek M., Grabski B., Miernik-Jaeschke M., *Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne*, Medycyna Praktyczna, <http://psychiatria.mp.pl/choroby/show.html?id=72914> (dostęp: 19.03.2015).
- Skorek E.M., *Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej*, Impuls, Kraków 2000.
- Skrzyński W., *Wybrane zagadnienia psychologii klinicznej*, https://pedagogium.pl/dokumenty/materialy/Materialy_Skrzynski.pdf (dostęp: 2.05.2017).
- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1992.
- Słownik wyrazów obcych*, red. J. Bałazy J., Wydawnictwo Gnome, Katowice 2002.
- Snopek M., *Tatuaż. Element współczesnej kultury*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Sokołowski M., *Jak dzieci postrzegają reklamę*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 10.
- Soroka-Fedorczuk A., *Funkcjonowanie społeczne dzieci w wieku przedszkolnym w relacjach z innymi ludźmi*, [w:] *Edukacja małego dziecka refleksje, problemy, doświadczenia*, red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.
- Sowińska H., *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, WSP, Warszawa 1974.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2012.
- Stawicka M., *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Stawnicka J., *Manipulacja w cyberprzestrzeni. Mity i prawdy o anonimowości*, [w:] *Walka informacyjna. Uwarunkowania – Incydenty – Wyzwania*, red. H. Batorowska, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2017.
- Stokłosa B., *Przejawy zachowań agresywnych u uczniów i ich uwarunkowania*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży, perspektywa psychoedukacyjna*, red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996.

- Strelau J., *Koncepcja temperamentu jako poziomu energetycznego i charakterystyki czasowej zachowania*, [w:] *Rola cech temperamentalnych w działaniu*, red. J. Strelau, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław 1974, s. 101–116.
- Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Strelau J., *Różnice indywidualne*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2014.
- Struzik-Szewczyk A., *Pedagogika dziecka a wychowanie bezstresowe*, „Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 9.
- Studencki R., *Ryzyko i ryzykowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Suchodolski B., *Edukacja na rozdrożu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 2.
- Szarżała D., Jędrzejko M., *Od grania, przeglądania, do...agresji w sieci*, [w:] *Dzieci a multimedia*, red. M. Jędrzejko, A. Taper, Oficyna Wydawnicza Aspra, Warszawa 2012.
- Szczęśny W., *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2003.
- Sztompka P., *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016.
- Szymańska J., *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*, ORE, Warszawa 2014.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, ORE, Warszawa 2012.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Apostolicum, Warszawa 1993.
- Thomas A., Chess S. *Temperament and development*, Brunner/Mazel, Oxford 1977.
- Tomaszewska H., *Diagnoza rodzinnej i szkolnej sytuacji dziecka z rodziny migracyjnej*, [w:] *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów*, red. E. Kozdrowicz, B. Walczak, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2008.
- Trusz S., *Kulturowa transmisja stereotypu płci*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 265–301.
- Trzciniński Z., *Rozbój w polskim prawie karnym*, Departament Szkolenia i Doskonalenia Zawodowego MSW, Warszawa 1976.
- Tsirigotis K., Gruszczyński W., *Zachowania autodestrukcyjne u chorych z rozpoznaniem schizofrenii*, „Suicydologia” 2008, t. 4, nr 1.
- Turner J.S., Halms D.B., *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.
- Tyzka T., Domurat A., *Czy istnieje ogólna skłonność jednostki do ryzyka?*, „Decyzje” 2004, nr 2, s. 85–104.
- Tyzka T., Zeleśkiewicz T., *Racjonalność decyzji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.
- Tyzka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Urban B., *Dewiacje wśród młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2001.

- Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Walsh S., *Investigating Classroom Discourse*, Routledge, London 2006.
- Warzyńska E., Żeber-Dzikowska I., *Bezstresowe wychowanie dzieci ze szkół podstawowych w dobie XXI wieku*, PWSZ w Płocku, Płock 2014.
- Weber E.U., Blais A.R., Betz N.E. *A domain-specific risk-attitude scale: Measuring risk perceptions and risk behaviors*, „Journal of Behavioral Decision Making” 2002, Vol. 15, s. 263–290.
- Wells A., *Cognitive therapy of anxiety disorders: a practice manual and conceptual guide*, Wiley and Sons Ltd, Chichester 1997, s. 332.
- Wiciak I., Baranowska M., *Wybrane patologie społeczne. Uwarunkowania, przejawy, profilaktyka*, Wydział Wydawnictw i Poligrafii Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2009.
- Winiarski R., *Motywacja aktywności rekreacyjnej człowieka*, AWF, Kraków 1991.
- Wojtas A., Jakuszkowiak-Wojten K., *Terapia lęku panicznego w ujęciu poznawczo-behawioralnym*, „Psychiatria” 2010, t. 7, nr 6.
- Wojtasiński Z., *Raport IŻiŻ: co czwarty uczeń szkoły podstawowej ma nadwagę lub jest otyły*, „Rynek Zdrowia” 2013, nr 10.
- Wolny J., *Terapia poznawczo-behawioralna samookaleczeń*, [w:] *Samouszkodzenia – istota, uwarunkowania, terapia*, red. A. Suchańska, J. Wycisk, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2006.
- Worach-Kardas H., *Stan zdrowia ludności i jego uwarunkowania*, Zeszyty Naukowe WSHE 2000, z. 6.
- Woronowicz B.T., *Bez tajemnic. O uzależnieniach i ich leczeniu*, wyd. 1, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2001.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2010.
- Woynarowska B., *Związki między zdrowiem a edukacją*, [w:] *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, red. tejże, ORE, Warszawa 2011.
- Wycisk J., Ziółkowska B., *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Difin, Warszawa 2010.
- Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2008.
- Zachowanie się w sytuacji ryzyka*, red. R. Studenski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Zajączkowski K., *Uzależnienia dzieci i młodzieży od środków odurzających a szkolne programy profilaktyczne*, [w:] *Przemoc i marginalizacja. Patologie społecznego dyskursu*, red. P. Piotrowski, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004.
- Zaleśkiewicz T., *Ryzyko jako konieczność i ryzyko jako przyjemność. Teoria i jej empiryczna weryfikacja*, [w:] *Psychologia zachowań ryzykownych: koncepcje, badania, praktyka*, red. M. Goszczyńska, R. Studenski, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2006, s. 19–45.

- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Kar-
konoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012.
- Zewnętrzne migracje zarobkowe we współczesnej Polsce, red. A. Rajkiewicz, Wyż-
sza Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2000.
- Ziębakowska-Cecot K., *Zachowania autoagresywne w cyberprzestrzeni jako zagro-
żenie procesu adolescencji*, [w:] *Człowiek-Media-Edukacja*, red. J. Morbitzer, D.
Morańska, E. Musiał, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dą-
browie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2017.
- Znanięcki F., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 2001.
- Zukerman M., *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*,
Cambridge University Press, New York 1994.
- Zyzik G., „Wzmocniona? Rzeczywistość”. *Ludzkie praktyki i doświadczenia w hy-
brydalnej rzeczywistości*, [w:] *Człowiek-technologie-media. Konteksty kultu-
rowe i psychologiczne*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Impuls, Kraków 2014.

Strony internetowe

- [http://fir.zpsb.pl/sites/fir.zpsb.pl/files/artukul/pdf/fir_2012_01_dmajewska-bie-
lecka.pdf](http://fir.zpsb.pl/sites/fir.zpsb.pl/files/artukul/pdf/fir_2012_01_dmajewska-bie-
lecka.pdf) (dostęp: 29.01.2016).
- [http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,377321,w-mozgu-zlokalizowano-
-osrodek-niepokoju.html](http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,377321,w-mozgu-zlokalizowano-
-osrodek-niepokoju.html) (dostęp: 12.09.2016).
- [http://nika-blue.blog.onet.pl/2014/05/17/agresja-i-empatia-u-czlowieka-profe-
sor-jerzy-vetulani/](http://nika-blue.blog.onet.pl/2014/05/17/agresja-i-empatia-u-czlowieka-profe-
sor-jerzy-vetulani/) (dostęp: 26.01.2016).
- [http://otworzsiena.pl/artukul/miejski-weekend-z-duza-dawka-adrenaliny?utm_so-
urce=wp&utm_medium=tile&utm_campaign=editorial](http://otworzsiena.pl/artukul/miejski-weekend-z-duza-dawka-adrenaliny?utm_so-
urce=wp&utm_medium=tile&utm_campaign=editorial) (dostęp: 05.08. 2017).
- <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/alleatingdisorders.html> (dostęp:
12.09.2016).
- [http://psychiatra.bydgoszcz.eu/publikacje-dla-pacjenta/zaburzenia-lekowe/po-
dzial-zaburzen-lekowych/](http://psychiatra.bydgoszcz.eu/publikacje-dla-pacjenta/zaburzenia-lekowe/po-
dzial-zaburzen-lekowych/) (dostęp: 07.03.2015).
- [http://statystyka.policja.pl/portal/st/894/83413/raport_statystyczny_za_2012_
rok.html](http://statystyka.policja.pl/portal/st/894/83413/raport_statystyczny_za_2012_
rok.html) (dostęp: 12.03.2014).
- [http://www.fondation-lamap.org/fr/page/156/pourquoi-étudier-les-risques-na-
turels-à-l'école](http://www.fondation-lamap.org/fr/page/156/pourquoi-étudier-les-risques-na-
turels-à-l'école) (dostęp: 9.07.2017).
- [http://www.rp.pl/Medycyna-i-zdrowie/311289930-Nadal-rosnie-liczba-zakazo-
nych-wirusem-HIV.html](http://www.rp.pl/Medycyna-i-zdrowie/311289930-Nadal-rosnie-liczba-zakazo-
nych-wirusem-HIV.html) (dostęp: 21.11.2017).
- <https://sownik.intensys.pl/definicja/217/trolling/> (dostęp: 09.06.2018).
- <https://www.drugabuse.gov/about-nida/directors-page> (dostęp: 10.09.2016).
- [https://www.pkt.pl/artykuly/uroda-i-odnowa-biologiczna-25/farba-pod-skora-
-w-jaki-sposob-powstaje-tatuaz-3624](https://www.pkt.pl/artykuly/uroda-i-odnowa-biologiczna-25/farba-pod-skora-
-w-jaki-sposob-powstaje-tatuaz-3624) (dostęp: 09.06.2018).
- www.wss.lodz.pl/ojs/index.php/tipwfis/article/view/28/28 (dostęp: 1.02.2016).

Wiedziałam, że chcę przeczytać tę książkę, jak tylko zobaczyłam jej tytuł. W pierwszej części monografii możemy poznać wieloaspektowe i wielowymiarowe reakcje organizmu na frustrację i stres, w drugiej – wybrane implikacje społeczno-edukacyjne związane z zachowaniami ryzykownymi i problemami behawioralnymi młodzieży, natomiast w trzeciej refleksję nad szeroko rozumianą zmianą społeczną w kontekstach społeczno-wychowawczych. Książka adresowana jest do psychologów, pedagogów szkolnych, nauczycieli i wychowawców w szkołach, jak i placówkach opiekuńczo-wychowawczych, studentów kierunków humanistycznych, społecznych, medycznych, dla wszystkich, którzy chcą poznać czy pogłębić swą wiedzę o wybranych determinantach biologiczno-społeczno-edukacyjnych funkcjonowania młodego pokolenia.

prof. dr hab. Kinga Przybyszewska

Autorki omawiają wiele pojęć z zakresu psychologii i neurofizjologii – strach, lęk i zaburzenia lękowe, pojęcie paniki, agorafobię (lęk w miejscu osaczonym) i inne rodzaje lęków, zestawiając je w przejrzysty wykaz i uogólniając. Zajmują się także analizą zaburzeń związanych z obsesją, nerwicami natręctw (obsesyjno-kompulsywnymi), zaburzeniami osobowości także. Omawiają pojęcie strachu i lęku w świetle badań oraz typy zachowań w tych stanach emocjonalnych. [...] Na wyróżnienie zasługują rozdziały o agresji i autoagresji, która jest omawiana w zakresie analizy biologicznej, psychologicznej, społecznej, a także prawnej. Część druga nosi tytuł Zachowania ryzykowne i problemy behawioralne młodzieży – implikacje społeczno-edukacyjne. W jej ramach mamy dalsze rozdziały, dotyczące świadomości młodzieży w zakresie podejmowania ryzyka obejmującego zachowania seksualne, edukacji zdrowotnej, w grupach rówieśniczych kształtujących systemy wartości oraz tożsamości płci, w kontekstach kulturowych. Część trzecia jest najbardziej obszerna. Omawia ona zmiany społeczne w odniesieniu do tła wychowawczego.

Książka stanowi z jednej strony wyzwanie do współczesnych interpretacji problemów aktualnego życia społecznego, z drugiej jest pewnym przygotowaniem do dyskusji dotyczącej problematyki psychologii i wychowania współczesnych młodych ludzi.

prof. zw. dr hab. Adam Kołtąj

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Prace Monograficzne 878

ISSN 0239-6025
ISBN 978-83-8084-208-3


WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO KRAKÓW