

**PAPIESKI WYDZIAŁ TEOLOGICZNY  
WE WROCŁAWIU**

ks. Janusz Prejzner

**WIEDZA RELIGIJNA OBJĘTA KATECHEZĄ  
A UMIEJĘTNOŚCI POKONYWANIA TRUDNOŚCI  
SZKOLNYCH  
U MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNEJ RUCHOWO  
W WIEKU DORASTANIA.  
STUDIUM EMPIRYCZNO-ANALITYCZNE**

Praca doktorska  
napisana na seminarium z teologii pastoralnej  
pod kierunkiem ks. prof. dr. hab. Waldemara Irka

Wrocław 2008



# SPIS TREŚCI

<b>Wprowadzenie</b> .....	5
---------------------------	---

## CZEŚĆ TEORETYCZNA

<b>1. Wartość wiedzy religijnej w formowaniu osobowej wiary w Boga</b> .....	15
1.1. Wyjaśnienia terminologiczne .....	15
1.2. Znaczenie duchowości w formowaniu i rozwoju trójwymiarowego obrazu człowieka .....	26
1.3. Wiedza religijna w nauczaniu Jana Pawła II skierowana do ludzi młodych pogłębiona wezwaniem skierowanym do katechetów .....	32
<b>2. Znaczenie wiedzy religijnej w wieku dorastania i dojrzewania</b> .....	47
2.1. Wiedza religijna a wiara osobowa .....	47
2.2. Wiara religijna wieku dorastania i dojrzewania w aspekcie psychologii rozwojowej .....	53
2.3. Stan badań nad znaczeniem wiedzy religijnej w okresie dorastania i dojrzewania .....	62
<b>3. Trudności szkolno-wychowawcze dorastającej młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu</b> .....	75
3.1. Osobowość ucznia a działania szkolno-wychowawcze .....	75
3.2. Subiektywne i obiektywne trudności szkolno-wychowawcze związane z ograniczonymi możliwościami ruchowymi w systemie diagonalnym nauczyciel - uczeń .....	82
3.3. Biblijny etos rewalidacji środowiska rodzinno-szkolnego dla młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu .....	88
<b>4. Rola Kościoła w kształtowaniu osobowości młodzieży niepełnosprawnej ruchowo</b> .....	95
4.1. Istota człowieczeństwa i wartość życia ludzkiego w nauczaniu Kościoła katolickiego .....	95
4.2. Specjalistyczne duszpasterstwo dla osób z problemami przemieszczania się .....	100
4.3. Ochrona praw osób niepełnosprawnych ruchowo we wspólnocie Kościoła .....	104

## CZEŚĆ BADAWCZA

<b>5. Aksjologiczne podstawy metodologiczno-programowe przyjęte w badaniach</b> .....	111
5.1. Uzasadnienie celu podjętych eksploracji – problemy i hipotezy badawcze .....	111
5.2. Charakterystyka badanych grup i zastosowanych metod badań .....	115
5.3. Opis metod statystycznych .....	126
<b>6. Semantyka terminów opisujących zasoby wiedzy religijnej w grupach młodzieży pełno- i niepełnosprawnej motorycznie</b> .....	135
6.1. Statystyczna analiza porównawcza znaczeń terminów dotyczących niepełnosprawności motorycznej w autoopisie młodzieży bez - i z trudnościami w przemieszczaniu się .....	135

6.2. Analiza semantyczna terminów z zakresu wybranych zmiennych sfery psychiczno-duchowej w autoopisie młodzieży bez- i z trudnościami w przemieszczaniu się .....	141
6.3. Wiara osobowa i wiedza religijna, jako bezpośrednie atrybuty życia duchowego w analizie porównawczej młodzieży pełno- i niepełnosprawnej .....	150
<b>7. Zasoby wiedzy religijnej i umiejętności określonych tematyką katechezy w grupach młodzieżowych pełno- i niepełnosprawnych motorycznie .....</b>	<b>161</b>
7.1. Bóg Trójjedyny w świadomości młodzieży bez- i z trudnościami w przemieszczaniu się .....	161
7.2. Znajomość treści obrazów biblijnych ze Starego i Nowego Testamentu w wyróżnionych grupach młodzieżowych .....	171
7.3. Autokonotacje kluczowych zwrotów językowych obejmujących zakres prawd katechizmowych w analizie porównawczej .....	178
<b>8. Praktyki religijne a trudności i sukcesy szkolne w autoocenie młodzieży bez i z dysfunkcją narządu ruchu .....</b>	<b>191</b>
8.1. Dojrzała religijność a praktyki religijne – analiza zależności udokumentowana w grupach młodzieży pełno- i niepełnosprawnej .....	191
8.2. Stopień sprawności motorycznej a trudności i sukcesy szkolne w badanych grupach .....	197
8.3. Zasób wiedzy religijnej a umiejętność pokonywania trudności szkolnych w grupach bez i z dysfunkcją motoryczną .....	207
<b>9. Globalna analiza wyników uzyskanych metodą Krefft .....</b>	<b>215</b>
9.1. Przedmowa do utylitarnej zastosowania symulacji komputerowej uwzględniającej algorytm opracowany przez Krefft .....	215
9.2. Wartości wskaźnika <i>poziomu wiedzy religijnej osoby</i> (PWRO) w zależności od zmiennych socjopedagogicznych, medycznych i ekonomicznych w wynikach analiz struktur poznawczych .....	221
9.3. Funkcje diagnostyczne i modele prognostyczne stylów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi w szkole w zależności od zasobu wiedzy religijnej osoby .....	234
<b>Ogólne podsumowanie i trendy prognostyczne .....</b>	<b>247</b>
<b>Przesłanie dla praktyki katechetycznej .....</b>	<b>251</b>
<b>Streszczenie .....</b>	<b>253</b>
<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>257</b>
<b>Piśmiennictwo .....</b>	<b>261</b>
<b>Aneks .....</b>	<b>319</b>
Załącznik 1 .....	321
Załącznik 2 .....	330
Załącznik 3 .....	373
Załącznik 4 .....	376
Załącznik 5 .....	400
Załącznik 6 .....	415
Załącznik 7 .....	424

## Wprowadzenie

Umacnianie tożsamości chrześcijańskiej i umiejętności wprowadzania w życie zasad ewangelicznych, w kontekście znajomości wiedzy religijnej, objętej programem nauczania szkół średnich, to priorytet katechizacji. Stąd też, ważnym jej atutem staje się, zarówno właściwy dobór przekazywanych treści, jak i zastosowanych technik ich przekazu (Iwaniuk 2004, Czekalski 2006, Cogieli 2007). Ponadto, istotne są tu poszukiwania i pogłębione analizy, aby dostosować język i formy przekazu do możliwości percepcyjnych katechizowanych, zarówno osób zdrowych, jak i z różnymi dysfunkcjami: psychicznymi, behawioralnymi, intelektualnymi czy motorycznymi (Bielecki 1990, Misiaczek i in. 1995, Murawski 1995, Sandecki 2004). Tym bardziej, iż ci ostatni, choć z ograniczoną sprawnością, to jednak zawsze wykazują wrodzoną potrzebę ruchu i ekspresji, pragnąc być w swoich środowiskach traktowani jak pełnosprawni. To powszechne pragnienie dobrze udokumentował prekursor tańca ekspresjonistycznego, Rudolf von Laban (1879-1958) opisując prawa natury, rządzące ludzką motoryką (cyt. Turską 1983, s. 220-222). Uzasadnił on, iż właśnie dzięki ruchowi, każdy człowiek jest w stanie wyrazić swoje uczucia (ekspresja), odzyskać poczucie swobody (odprężenie) i tworzyć własne kompozycje taneczne (kreacja). Tymczasem, w dobie transformacji systemowej w kierunku społeczeństwa informatycznego, sytuacja młodzieży z ograniczoną motoryką wymaga nowych form adaptacji, a od osób odpowiadających za programy nauczania, szczególnej roztropności i inwencji. Ponadto, z kontynuowaną reformą szkolnictwa wiążą się szybko nasilające, wielokierunkowe przeobrażenia zdalnego nauczania (*e-learning*) (Bagrowicz 1997c, Stępiak 2000, Baniak 2004). W konsekwencji, zdaniem Katry i in. (2006), pojawia się wysoko skorelowany stres i frustracja, niewspółmiernie przeciążające wszystkie układy, związane z niepełnosprawnością motoryczną, a z nimi, według Stepulaka (2004), nieodwracalne zmiany w postaci kryzysów religijnych, problemów związanych z własną tożsamością, lękami, łącznie z totalnym zagubieniem, które nie rzadko kończy się poczuciem bezsensu egzystencji, depresją i próbami samobójczymi.

Na podstawie kwerendy literatury (Misiaczek i in. 1995, Wojtowicz 2004, Misiaczek 2006, Chałupniak 2007b) z zakresu znowelizowanego programu katechetycznego można wnioskować, iż tworzenie optymalnych warunków, ułatwiających młodzieży z ograniczoną motoryką włączenie się w świat Bożej miłości, a należących do priorytetowych zadań

Komisji Episkopatu do Spraw Wychowania, nie zostało do końca zamknięte w podstawach prawnych. Przykładem może służyć brak wpisania katechezy do obowiązkowych przedmiotów nauczania, a tym samym wyizolowanie jej z nauczania blokowego<sup>1</sup>. Toteż, dla współczesnego katechety, te nieokreślone zasady prawne stanowią wyzwanie dialogu interdyscyplinarnego, w kierunku poszukiwań integracji treści nauki religii ze ścieżkami edukacyjnymi<sup>2</sup>, ramowo określonymi w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* (1998). Tymczasem, typowa autoocena uczennicy (NN, 2004) brzmi: (...) *lekcje religii traktowałam, jako coś dodatkowego, co można sobie odpuścić. (...) Powinno się od uczniów wymagać aktywności, zaangażowania i pracy. Może, powinno się zadawać prace pisemne, które wymagałyby konkretnej wiedzy, zadawać lektury i organizować dyskusje oksfordzkie na tematy związane z wiarą* (Julia, liceum).

Przyczyn tak *gorzkiej* opinii, według Bogacz-Rajdy (1996) jest wiele, gdyż niezależnie od wieku, stopnia sprawności motorycznej i prezentowanego światopoglądu, każdy przekaz nowej wiedzy religijnej jest zawsze procesem obustronnym, ponieważ nigdy nie może odbywać się bez samej osoby zainteresowanej. Chcąc temu sprostać, zdaniem Arusztowicz (1999, 200, 2001, Arusztowicz i in. 2001) musi ona przede wszystkim sama, niezależnie od stopnia uszkodzenia aparatu ruchowego (spowodowanego, zarówno czynnikami wewnątrzpochodnymi, tkwiącymi w chromosomach, jak i zewnątrzpochodnymi, typu niedotlenienie, wpływy toksyczne, infekcje, promieniowanie jonizujące itp.), usamodzielnąć się na tyle, by autonomicznie zacząć podejmować życiowe decyzje. Oznacza to, iż tak pojęta samodzielność winna być, nie tylko wyzwaniem, ale i treścią wypełniającą wszystkie poziomy jej rozwoju psychicznego i duchowego, ponieważ z założenia każda odrębność motoryczna nosi w sobie element dezorganizujący życie codzienne, gdyż z jednej strony każdy ruch jest ekspresją samego siebie, z drugiej zaś – decyduje o bardzo specyficznym charakterze społecznej relacji człowiek – człowiek.

Analizując podjęty temat na gruncie treści promowanych we współczesnej katechezie, można dostrzec zjawisko pewnego przekraczania granic izolacji między psychologią religii a chrześcijańską pedagogiką, dlatego implikacją takiego podejścia często staje się kontekst holistycznych uwarunkowań psychiczno-duchowych. Z kolei zaś, sama młodzież obciążona dodatkowo dysfunkcją narządu ruchu i żyjąca w czasach totalnego zagubienia właściwej

---

<sup>1</sup> Przez blok przedmiotowy rozumie się zintegrowane nauczanie treści i umiejętności z różnych dziedzin wiedzy, realizowane w toku jednolitych zajęć edukacyjnych.

<sup>2</sup> Ścieżki edukacyjne, to zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, bo ważnym dla uczniów, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania różnych przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub w postaci odrębnych zajęć o charakterze modułowym.

perspektywy życia, zaczyna również przeżywać różne stany dezorientacji, utraty celu i sensu własnego życia, co staje się bezpośrednią przyczyną objawów egzystencjalnej pustki i totalnego zubożenia duchowego. Niemniej jednak, wielu młodych próbuje ten niedosyt czy pustkę wypełnić innymi możliwymi sposobami, jak np. poprzez wyznaczanie doraźnych celów i zadań, by w ten sposób, oszukując siebie, wyzwolić pozorną ucieczkę od rozwiązań bardziej fundamentalnych i zasadniczych z punktu widzenia wieczności, ale nadal w kierunku nicości.

Rozpatrując ten problem na płaszczyźnie psychopedagogicznej, coraz częściej można usłyszeć dramatyczne wypowiedzi katechetów na temat przyszłości młodzieży, która będąc w okresie dojrzewania i wczesnej młodości, staje się *ziemią niczyją*. Co więcej, osoby w tym samym przedziale wiekowym są zróżnicowane, chociażby w tempie osiągania dojrzałości somatycznej, motorycznej, intelektualnej, psychicznej czy nawet duchowej. Zgodnie z empirycznymi spostrzeżeniami (por. Mariański 1996, Fromm 2003, Pecyna 2007), współczesna młodzież dąży do kategorii *mieć*, z wyłączeniem kategorii *być*, czego skutkiem jest wiele problemów wychowawczych. Nic więc dziwnego, że i sam przekaz wiedzy religijnej, a zwłaszcza bezpośrednio skierowany do młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z tytułu dysfunkcji motorycznej, wymaga od katechetów znacznie pogłębionej i wieloaspektowej kompetencji. W codziennej pracy muszą oni przede wszystkim uwzględniać poprawkę na odmienność ogólnego poziomu psychofizycznego młodzieży niepełnosprawnej, mogącego być skutkiem dysharmonii na płaszczyźnie rozwoju poszczególnych funkcji psychosomatycznych, a w dalszej konsekwencji bezpośrednią przyczyną trudności szkolnych, silnie skorelowanych z miernymi ocenami z poszczególnych przedmiotów. Tymczasem, wbrew potocznej opinii, bo z autopsji autora pracy (Prejzner 2008), *jako kapłan przygotowujący dzieci niepełnosprawne do Pierwszej Komunii świętej i sakramentu pojednania, zauważyłem niebywałą postawę w stosunku tych dzieci do Boga. W sposób im tylko właściwy potrafiły wytworzyć w relacji ja – Bóg bardzo intymny, osobowy kontakt. Nie było w nim nic z przedmiotowości relacji, z jakimś nieokreślonym bytem. Tu w praktyce wyczuwało się osobową relację miłości do Stwórcy: konkretne żyjące „ja” stawało oko w oko z innym żyjącym „Ja”*.

Uwzględniając powyższe, w pracy podjęto próbę poznania poziomu wiedzy religijnej objętej tematyką katechezy w kontekście umiejętności pokonywanych trudności szkolnych młodzieży w wieku dojrzewania do dorosłości. Za podstawę badań przyjęto metodę sondażu diagnostycznego, której przyporządkowano 24 stronicowy Arkusz Informacyjny w opracowaniu własnym. Uwzględniono w nim następujące techniki: ustrukturalizowaną

rozmowę, logograf, trzon zdania, zdania z wykropkowanymi pauzami, historyjki oraz test wyboru, do których zastosowano kolejne metody: analityczną, syntetyczną i punktualistyczną w rozumieniu statystycznym, szczegółowo opisane w podrozdziałach: 5.3. i 9.1. niniejszej pracy.

Programem badań objęto ogółem 200 uczniów obojga płci, w wieku 16-20 lat, w tym stu pełnosprawnych (grupa A – kontrolna) i stu niepełnosprawnych (grupa B) z potwierdzoną dokumentem lekarskim diagnozą niepełnosprawności motorycznej, sprzężoną z sensorycznymi, a więc z towarzyszącymi innymi wadami i zaburzeniami w rozwoju.

Praca składa się z dziewięciu rozdziałów, przy czym każdy z nich podzielony został na trzy podrozdziały. Taki układ był spowodowany potrzebą przejrzystości i metodologicznej logiczności, dlatego początek każdego rozdziału został opatrzony krótkim wprowadzeniem merytorycznym, a na zakończenie, w ogólnym podsumowaniu, ukazano rezultaty o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, w aspekcie marketingu społecznego.

W szczegółowej strukturze całość pracy została podzielona na dwie części: *teoretyczną*, stanowiącą cztery pierwsze rozdziały oraz *empiryczną*, w pozostałych pięciu rozdziałach. Pierwsza część ma charakter wprowadzający, bowiem w niej pokrótce określono wartość i znaczenie wiedzy religijnej w formowaniu osobowej wiary w Boga, scharakteryzowano trudności szkolno-wychowawcze młodzieży z dysfunkcją motoryczną w szkole oraz opisano rolę i zadania Kościoła w stosunku do niej. Część druga – empiryczna została poświęcona metodologii i metodyce przeprowadzonych badań oraz prezentacji własnych wyników empirycznych wraz ze szczegółowymi analizami jakościowymi i ilościowymi zewnątrz- i wewnątrzgrupowych, i statystycznymi testami nieparametrycznymi, interpretacją psychologiczno-pedagogiczną oraz symulacją komputerową, uwzględniającą algorytm opracowany metodą Krefft (1999). Ta ostatnia metoda statystyczna, ze względu na dużą indywidualizację zmienności cech i poziomu wiedzy religijnej, a także na stopień umiejętności pokonywania trudności szkolnych osób badanych z dysfunkcją motoryczną, była zastosowana jako metoda z wyboru, gdyż dzięki niej można było poznać i ocenić poziom wiedzy religijnej osoby (wartość funkcji  $Z_{PWRO}$ ) oraz sprawdzić moc i siłę wzajemnych sprzężeń poszczególnych cech diagnostycznych, oznaczonych  $X_1$ - $X_{80}$  (*wagi*).

Ważnym argumentem wyboru metody Krefft w weryfikacji hipotezy głównej okazała się też sama praktyczna ocena poziomu wiedzy religijnej badanej młodzieży, ponieważ każda tego typu punktacja należała do najtrudniejszych zadań nauczycielskich, wymagających wybitnych kompetencji pragmatycznych, kreatywnych i informatyczno-statystycznych, a



także określonych predyspozycji i zdolności kooperatywnych i komunikacyjnych, które zostały spełnione w sposób obiektywny.

I tak, uwzględniając powyższe argumenty oraz sumarycznie oceniając uzyskane rezultaty, dotyczące wpływu wybranych zmiennych cech diagnostycznych  $X_{1-80}$  na poziom wiedzy religijnej osoby (funkcja  $Z_{PWRO}$ ) stało się oczywistym, iż w kierunku jego podniesienia oddziaływały: niesprawność narządu ruchu, ujawnienie jej objawów we wczesnym dzieciństwie, znajomość daty i miejsca chrztu św. oraz nazwiska katechety, a także uczestnictwo z potrzeby serca i czynny udział w katechezie.

Nie miały żadnego wpływu na poziom wartości funkcji  $Z_{PWRO}$  takie cechy, jak: wrodzona niesprawność narządu ruchu lub nabyta w późnym dzieciństwie, ograniczona możliwość sprawnego i bezpiecznego przemieszczania się, zakres odczuwanego bólu fizycznego i dyskomfortu psychicznego, wrodzone bądź nabyte wady wymowy i narządu wzroku, znajomość patrona parafii, przynależność do wybranej grupy parafialnej, częstość korzystania z zabiegów rehabilitacyjnych, pobieranie zasiłku pielęgnacyjnego, rady służące pomocą w rozwiązywaniu problemów szkolnych, które uzyskiwano od rodziców, nauczycieli, pedagogów, wychowawców, katechetów i rówieśników, większe zainteresowanie wybranym przedmiotem szkolnym, trudności w nauce związane z płynnym czytaniem, szybkim notowaniem oraz z dłuższą koncentracją uwagi w czasie uczestniczenia w zajęciach szkolnych. Cechy takie, jak: niższa skala uzyskanych ocen z przedmiotów szkolnych i zachowania wyraźnie wpływały na znaczne obniżenie poziomu wiedzy religijnej badanej osoby.

We wnioskach końcowych pracy, podejmując również z wyboru problem permanentnego przekazywania wiedzy religijnej w zawodzie katechety, zasygnalizowano kilka myśli, które nasunęły się w toku empirycznie uzyskiwanych wyników. Nie sposób przybliżyć ich w całości, ze względu na ograniczoną objętość niniejszej dysertacji, poprzestano więc jedynie na wypunktowaniu kilku ważniejszych, które nasunęły się w toku porównawczych analiz wewnątrz- i zewnątrzgrupowych, a mianowicie:

- istotnym czynnikiem zwiększającym stopień umiejętności pokonywania życiowych barier okazała się wiara pogłębiona wiedzą religijną,
- ustawiczne pogłębianie tej wiedzy nie było potrzebą głęboko osadzoną w preferowanych umiejętnościach radzenia sobie z trudnościami szkolnymi,
- granice zasięgu praktyk religijnych w znacznym stopniu okazały sprzężone z systemem rodzinnym,

- zakres i zasób wiedzy religijnej nie był skorelowany z płcią i wiekiem, gdyż w porównaniu z młodzieżą pełnosprawną, wartości wskaźnika poziomu wiedzy religijnej rówieśników z ograniczoną sprawnością motoryczną był znacznie obniżony, co może sugerować brak potrzeby jej internalizacji,
- dziewczęta z dysfunkcją motoryczną posiadały większy zakres wiedzy religijnej, niż niepełnosprawnie przemieszczający się chłopcy – ich rówieśnicy,
- nieumiejętność pokonywania barier szkolno-wychowawczych nie była bezpośrednio przyczyną niskiego poziomu wiedzy religijnej osoby,
- u osób badanych, priorytetowym czynnikiem rozwoju wiedzy religijnej była religijność rodziców.

Poznanie listy czynników, różnokierunkowo modelujących poziom wiedzy religijnej osoby, wyzwoliło kolejny bodziec, ukierunkowany na poznanie podobnych czynników o charakterze prognostycznym, które w końcowej rekapitulacji okazały się deprimujące, ponieważ przy dotychczas stosowanych metodach przekazu wiedzy religijnej, w ramach obligatoryjnej katechizacji na poziomie średnim i udokumentowanej kolejnymi świadectwami szkolnymi, jej treści i zakresy granic będą miały tendencje do sukcesywnego zmniejszania się. Właśnie tę prognozę, udokumentowaną modelami matematycznymi, można sprowadzić do nacechowanego bezpośrednio przesłania: *Nie będzie dobrym katechetą ten, kto nie zna duszy swego ucznia, kto nie potrafi nastroić duszy ucznia tak, jak tego wymaga potrzeba.* Toteż, w ogólnej ocenie i zgodnie z przeglądem uzyskanych wyników empirycznych i zastosowanych testów statystycznych, praca oddziela i testuje każdy czynnik modelujący poziom wiedzy religijnej. Zamierzeniem autora jest pomoc katechetom w pogłębieniu przekazu treści wiary współczesnej młodzieży, a zwłaszcza dysfunkcyjnej motorycznie, poprzez niniejsze opracowanie. To może się przyczynić do lepszego zrozumienia ich pragnień i oczekiwań, a tym samym do konfrontacji z samym sobą.. Jest to bardzo ważna informacja, bowiem poznanie i zrozumienie mechanizmów działających, zarówno w samym merytorycznym przekazie treści religijnych, jak i we właściwym wyborze jego stylu, form i metod, może wzbudzić większe zainteresowanie u młodzieży, wyzwalać silniejszą potrzebę indywidualnego dialogu z Trójjedynym Bogiem i poszerzania wiedzy.

Praca stanowi kompleksową analizę zakresu znajomości wiedzy religijnej i jej wpływu na stopień pokonywana trudności szkolnych młodzieży pełno- i niepełnosprawnej ruchowo wywodzącej się z okręgu południowej Polski. Zawarta jest w niej, nie tylko analiza wrodzonych czy społecznych uwarunkowań współczesnej młodzieży, ale również model

prognostyczny, z którym każdy katecheta powinien zapoznać się i uwzględnić w swojej praktyce dydaktycznej. Ponadto, można w niej dostrzec zachętę do tworzenia indywidualnych programów nauczania w takim duchu, by katecheta, wypełniając wolę Bożą, mógł w swym uczniu dostrzec jego potrzebę ruchu, genetycznie uwarunkowaną wielkim pragnieniem i młodzieńczymi marzeniami.

Dziękuję za życzliwość i okazaną pomoc Dyrekcji, wybranych losowo, szkół średnich integracyjnych i ogólnodostępnych, ich Nauczycielom i Wychowawcom, którzy umożliwili mi przeprowadzenie badań empirycznych. Te same wyrazy wdzięczności kieruję również w stronę Uczniów i Wychowanków, którzy, pomimo osobiście przeżywanych trudności związanych z ograniczeniami narządu ruchu, czynnie współuczestniczyli w zaprogramowanych sondażach empirycznych. Gdyby nie Wasze zaangażowanie, okazane zaufanie i rzetelne wypełnienie obszernego Arkusza Informacyjnego, studium empiryczno-analityczne w takiej formie ani opracowanie wniosków nie byłoby możliwe.

Tą drogą kieruję również słowa wdzięczności wobec wielu Osób, a szczególne w stronę Księdza Profesora Waldemara Irka, który służył mi radą i pomocą, rozwiewając przy tym moje wątpliwości i obawy oraz do Pana doktora Henryka Filipowskiego, za zaplanowanie i wykonanie obliczeń statystycznych. Ponadto, jestem wdzięczny swoim Konfratom – Kapłanom i wszystkim Przyjaciołom, za okazane wsparcie w trakcie jej pisania.

Na zakończenie pragnę podziękować Wszystkim życzliwym Osobom z parafii Świętej Rodziny we Wrocławiu, które przyczyniły się do powstania tej pracy, poświęcając przy tym wiele uwagi, nie tylko okazjonalnie.

Autor



**CZĘŚĆ TEORETYCZNA**



# I.

## WARTOŚĆ WIEDZY RELIGIJNEJ W FORMOWANIU OSOBOWEJ WIARY W BOGA

Rozdział składa się z trzech podrozdziałów, przy czym w pierwszym zostały wyjaśnione kluczowe słowa użyte w pracy, do których zaliczono: *młodość, wiek dorastania, życie, wiara, wiara w Boga, wiedza, wiedza religijna, dysfunkcja motoryczna, umiejętność i trudności szkolne*. W drugim opisano nauczanie religijne w rozumieniu Magisterium Kościoła, w trzecim zaś podkreślono ważność rodziny w formowaniu i rozwoju sfery duchowej młodego człowieka.

### 1.1. Wyjaśnienia terminologiczne

Ze względu na wieloznaczność kluczowych słów użytych w pracy, która umożliwia ich różnorodną interpretację, w niniejszym podrozdziale podjęto próbę dokładniejszego sprecyzowania ich funkcji semantycznych i pragmatycznych w wymiarze konotacyjnym. Są to następujące terminy: a) *młodość*, b) *wiek dorastania*, c) *życie*, d) *wiara*, e) *wiara w Boga*, f) *wiedza*, g) *wiedza religijna*, h) *dysfunkcja motoryczna*, i) *umiejętność* i j) *trudności szkolne*.  
**ad. a)**

W psychologii rozwojowej terminem *młodość* określa się wiek przejściowy między okresem dzieciństwa a dorosłością, jednak dokonywanie jakiegokolwiek charakterystyki jest bardzo trudne, ponieważ na skutek akceleracji obniżyła się dolna granica tego okresu rozwojowego i dlatego jest niejednorodna. Biorąc pod uwagę kryteria wiekowe, wśród psychologów i pedagogów nie ma też zgodności odnośnie ustalenia granic i nazw poszczególnych etapów rozwojowych. I tak, dla przykładu: Hurlock (1965, s. 13) wyróżniła w nim trzy etapy: *preadolescencję* (10-12), *wczesną adolescencję* (13-17) oraz *późną adolescencję* (18-21 lat), natomiast Łapińska i in. (1977, s. 668) tylko dwa etapy: *wiek dorastania* (10/11-18/19) oraz *wiek młodzieńczy* (18/19-24/25 lat) przy czym w podziale na płeć, w pierwszym etapie zaproponowała następującą periodyzację: u dziewcząt kolejno: 10-11, 12-16 i 17-18 oraz u chłopców: 12-13, 14-17 i 18-19. Podobne stanowiska zajęli: Jersild 1957, Kimmel i in. (1995) oraz Kroger (1996, 2000), uzasadniając przy tym zasadność tej periodyzacji.

W literaturze przedmiotu na oznaczenie dojrzewania płciowego, związanego z okresem 12-18 lat, często są wymieniane takie terminy, jak: *pokwitanie, faza pubertalna* i

*pubescencja*, natomiast według kryteriów edukacyjnych, wyróżnia się zarówno młodzież szkolną (ze szkoły podstawowej i średniej), jak i studencką. W pracy jednak przyjęto periodyzację i terminologię najczęściej stosowaną w Polsce, zwaną popularnie *wiekem dorastania* lub *dorastaniem* i obejmujący okres 12-18 lat. Tą nazwą, oprócz dojrzewania biologicznego, objęto i zaakcentowano dojrzewanie psychiczne i ściśle zintegrowany z nim rozwój moralny, duchowy, społeczny, a zwłaszcza religijny.

**ad. b)**

*Wiek dorastania* (12/13-22/24 lat) według Łapińskiej (1966) i innych (np. Jersild 1957, Gawlina 1998, Gierowska i in. 2000, Dziewiecki 2006, Czarnecki 2007) zwany też *intensywną akceleracją rozwojową* jest szczególnym okresem w życiu człowieka, gdyż dokonują się w nim liczne zmiany, które doskonałą wszystkie zachodzące procesy i funkcje psychiczne. Cechuje go subiektywizm, indywidualizm, konfliktowość, liryzm, egotyzm, co często wyzwała *kryzys oryginalności*, zaakcentowany przez Halla (1904) w nazwie: *okres burzy i naporu*. Obecnie, najczęściej wymienia się charakterystyczne cechy tego wieku: autonomię, autoanalizę, tożsamość, wartości i, związany z nimi, syndrom samotności (ucieczki od społeczeństwa). Uważa się też, że podstawową rolę w przebiegu *wieku dorastania* odgrywają przynajmniej cztery czynniki:

- uwarunkowania biologiczne, a więc właściwości genetyczne, przebieg rozwoju okresu prenatalnego, perinatalnego i postnatalnego,
- jakość środowiska naturalnego, a zwłaszcza szkolno-wychowawczego (rówieśniczego),
- status społeczno-ekonomiczny rodziny,
- uzależnienia psychospołeczne, a przede wszystkim relacje wewnątrzrodzinne.

Wymienione czynniki są wzajemnie ściśle zintegrowane, a w dokonującej się integracji, wpływają wielokierunkowo na siebie, powodując intensywne zmiany psychofizyczne i psychomotoryczne, choć ulegające różnym wahaniom, i to od stabilizacji do akceleracji. Wzrasta też pragnienie rozwoju intelektualnego, które jest stymulowane wielką potrzebą zdobywania wiedzy z różnych dziedzin. W wieku dorastania wzrasta świadomość samego siebie, co często prowadzi do egzaltacji, mistycyzmu i kontemplacji. Młody człowiek zaczyna coraz bardziej interesować się otaczającym go światem i rozwija w sobie myślenie twórcze. Ponadto, odkrywając własne możliwości, predyspozycje i talenty, uczy się selekcjonować i analizować zdobyte informacje, najczęściej w celach autoprezentacji. Wdraża też, we



właściwy sobie sposób, pragnienie wolności, w myśl dewizy: *mój przyszły los w moich rękach* oraz stawia sobie pytania egzystencjalne typu: *po co żyję i dla kogo?* Odkrywa także, że do pełnego człowieczeństwa konieczna jest wiara w Boga i głęboka miłość do Chrystusa oraz to, że rozwój duchowy jest ważną wartością w życiu osobowym. Stąd w młodym człowieku wzrasta pragnienie wiedzy religijnej (zwłaszcza dotyczącej formacji biblijnej i teologicznej) oraz, od strony praktycznej, pojawia się potrzeba pogłębionego poznania katolickiej nauki społecznej. Intensywnie więc uzupełnia dotychczasową wiedzę, systematyzuje ją i hierarchizuje (por. Johnson 1997, Bagrowicz 1997b, Jabłoński 2000, James 2001, Jackowiak 2005, Hanisch 2005, Dziewiecki 2006a). Młodzież formułuje również własne propozycje i podejmuje szereg inicjatyw, chętnie uczestniczy w parafialnych kursach wiedzy religijnej lub/i olimpiadach organizowanych w grupach, które realizują nie tylko określony *a priori* program, ale także dają możliwość wymiany własnych doświadczeń i przemyśleń.

#### **ad. c)**

Interpretowany w aspekcie biologicznym termin *życie* oznacza sposób istnienia i funkcjonowania organizmów, charakteryzujących się umiejętnością i zdolnością przyswajania substancji z zewnątrz, wzrostu i rozmnażania (Podsiad 1983, s. 445, Höfer 1995). Nie mniej jednak bogactwo tego terminu pod względem semantycznym, wyraża się przede wszystkim w przymiotnikach, które posiadają tak wiele znaczeń, że niemal za każdym razem trzeba precyzować, o jakie życie chodzi. Mówi się: *życie jest szare, awanturnicze, spokojne, pracowite, ciężkie, sztuczne* itp. Rozróżnia się też *życie osobiste, ludzkie, zwierzęce, roślinne, wirtualne, rodzinne, codzienne, cnotliwe, społeczne, towarzyskie, umysłowe, polityczne, kulturalne, muzyczne, gospodarcze*, itp. Termin ten jest używany powszechnie w rozmowach towarzyskich, przysłowiach, literaturze pięknej, itp. Posiada jednak także wymiar przestrzenny, bo życie ludzkie nie jest tylko funkcją czasu, ale spełnieniem w czasie, dlatego często staje się uczoną lekcją i ciągłym zbieraniem doświadczeń. W języku zaś biblijnym, w pierwotnym sensie, oznacza *oddech istot żyjących* (por. Rdz 2,7), a dopiero potem, podkreśla się Boży, a więc transcendentny jego pierwiastek.

Człowiek otrzymuje życie na swoją wyłączną własność, a jego przekazywanie odbywa się w akcie prokreacji, stąd potocznie mówi się, że każdy jest *jego panem*. Z kolei, *udane życie*, to swoista jego jakość, cenna sama przez się, jako dobro najwyższe i jednocześnie autonomiczne, i w tym sensie uważane za obiektywne. Życie jednak pokazuje, że człowiek potrafi bardzo splątać własny los i bardzo skrzywdzić nawet najbliższe osoby, redukując je do rangi przynoszących doraźne przyjemności (Głaz 2000, 2003a, 2003b). Stąd, ze względu na

to, że ludzkie życie bywa często jakościowo odmienne, nie jest możliwe bliższe określenie *stałego zespołu czynników* warunkujących nie tylko jego bilans, ale także wynikający z niego wymiar poczucia zadowolenia / niezadowolenia. Jeśli jednak podstawą dodatniego bilansu są prace służebne na rzecz innych ludzi, to niejednakowa musi być wartość samego życia i, w konsekwencji jakościowo różne poczucie zadowolenia z siebie. Oparcie ich tylko na dodatnim bilansie zakłada wartościowanie zasadności wykonywania dobrych uczynków i czynności przez nie uwarunkowanych. W kontekście takiego rozumienia są one jedynie przedmiotową podstawą określonej jakości życia i wystarczającą przesłanką wystąpienia poczucia udanego życia. W tym też znaczeniu będzie ono używane w pracy.

**ad. d)**

Termin *wiara* jako osobowy, świadomy i wolny akt ludzki, jest jedną z form poznania, uczenia się i zdobywania wiedzy, dlatego powszechnie zalicza się ją do czysto ludzkich zjawisk, które nie muszą mieć nic wspólnego z Bogiem. Większość bowiem faktów, które człowiek poznaje lub/i o nich myśli, a także na podstawie których coś nowego tworzy, jest mu przekazane na zasadzie aktu wiary. Dla przykładu: wierzy, że tablica Mendelejewa, równanie Einsteina czy teoria kwantowa są słuszne, choć prawie nikt tego nie sprawdza ani kwestionuje, a po prostu wierzy w ich zasadność. Reasumując, należy podkreślić, iż wiara nie musi stać w sprzeczności z rozumem, a wyrażane przez ludzi *akty wiary*, są zjawiskiem powszechnym, choć nie zawsze w pełni uświadamianym.

W języku naukowym termin *wiara*, zazwyczaj stosowany jest zarówno w szerszym, jak i węższym znaczeniu, przy czym w pierwszym, ujęciu filozoficznym, implikuje postawę duchową obejmującą równocześnie akceptację i dobrowolne zaangażowanie w stosunku do porządku przekraczającego dziedzinę doświadczenia i czystej racjonalności (Olearnik 1979, Dembowski 1996, Filipiak 1998, Dębisk 2003). W ujęciu teologicznym wyróżnia się aspekt obiektywny, czyli prawdę objawioną, podaną do wierzenia (*fides quae*) i aspekt subiektywny, czyli osobiste zawierzenie Bogu (*fides quo*). Taka *wiara* jest możliwa przy udziale Ducha Świętego (por. Dz 16, 14; 2 Kor 3, 16-18), a polega na daniu wolnej, rozumnej i jednoznacznej odpowiedzi, w której człowiek przyjmuje prawdę o Bożym Objawieniu, dokonany ostatecznie w Jezusie Chrystusie (por. J 20, 31; Rz 10, 9), posłuszenie oddając samego siebie (por. Rz 1,5; 16, 26) i powierzając przyszłość Bogu (por. Rz.. 6, 8; Hbr 11). W tym znaczeniu sam akt wiary jest rozumnym działaniem ludzkim, toteż dla Franka (1998), wiara nie jest myśleniem pomniejszonym o realność rzeczy pomyślanej, lecz pomniejszonym

o egzystencjalność myślącego teologicznie, bo bezpośrednio dotyczy aktu i postawy całego człowieka.

Z kolei, w węższym znaczeniu, przez wiarę rozumie się uznanie czegoś za prawdę na podstawie argumentów i świadectw swoich i/lub cudzych, które nie stanowią ścisłego naukowego dowodu (cyt. za Podsiad i in. 1983, s. 420). Olearnik (cyt. za Szewczukiem 1979, s. 232) już w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia uważał, iż wiara stanowi bezkrytyczną akceptację jakiegoś nieracjonalnego, bo nie opartego na logicznych przesłankach, przekonania silnie zabarwionego emocjonalnie. Tak więc cytowane definicje wiary są zależne od konkretnych stanowisk światopoglądowych, nie mniej jednak w zastosowaniu praktycznym rozróżnia się dwa terminy: *wiarę* i *wiarę w Boga*.

**ad. e)**

Terminy: *wiara i wiara w Boga* niekiedy są używane synonimicznie, jednak zakresowo nie są tożsame, gdyż w tym drugim zawarte są: akt i postawa człowieka opowiadającego się po stronie Boga objawionego i zbawiającego w Chrystusie (cyt. za Posiad i in. 1983, s. 420). A zatem, sfera wiary nadprzyrodzonej należy do *sacrum* określonego jako *mysterium stricte dictum*, ponieważ z natury swej jest tajemnicą przekraczającą aktualne rozumienie człowieka, należąc do wewnętrznych tajemnic życia Bożego, którego prawidłowości do końca nie zostały odkryte. W tym też znaczeniu wiara i pełne zaufanie Stwórcy nadaje sens życiu ludzkiemu, bo jeśli Bóg znika z jestestwa człowieka, tracą swoją sprężystość i moc ludzkie siły psychiczne i duchowe, a tym samym znacznie zmniejsza się energia życiowa. W rezultacie takiego stanu może wystąpić nerwica neogenna (egzystencjalna pustka zrodzona przez brak sensu życia) lub/i próby samobójcze, a nawet samobójstwa dokonane, stąd w hierarchii wartości *sens życia* zawsze jest ważniejszy od *dążeń człowieka*, tak silnie podkreślanych przez Freuda i Adlera. Tę prawdę dobitnie uzasadnił Sheldon w następujących słowach: *głębsze i bardziej podstawowe niż seksualność, głębsze niż żądza społecznej mocy, głębsze nawet od posiadania dóbr, jest coraz bardziej generalizowane w ludzkiej strukturze pragnienie nadania własnemu życiu określonego sensu* (cyt. za Clarkiem 1968, s. 59). Tak więc wiara w Boga implikuje stopień osobistego zaangażowania się człowieka, bo nie sprowadza się ona do czysto intelektualnej akceptacji Boga, ani też nie pokrywa się z wiedzą religijną, stąd dla Browna (1962) *wiara stanowi względnie wyizolowany system poznawczy*. W ujęciu zaś Spinksa (1963, s. 183) jest ona *rezultatem żywego współdziałania tego, co człowiek myśli, czuje, chce, potrzebuje, doświadcza, rozumie, interpretuje, gdy styka się z tym, co uważa za wspaniałe, cudowne i piękne*. W odniesieniu do tego, Ojciec św. Benedykt XVI w swej encyklice *Spe salvi* (z 30 listopada 2007, s.7),

powołując się na Emanuela Kanta, między innymi napisał: *Stopniowe przejście od wiary kościelnej ku wyłącznemu panowaniu czystej wiary religijnej stanowi przybliżanie się do królestwa Bożego*. I dalej podkreślił: (...) „*Królestwo Boże*” pojawia się tam, gdzie wychodzi się poza *wiarę kościelną* i zastępuje się ją „*wiarą religijną*”, tzn. *zwyczajną wiarą rozumową*. Jeśli teraz dopisać *wierzę w ...*, automatycznie podkreśla się w niej aspekt egzystencjalny oraz zaangażowanie elementów instynktowych i uczuciowych. Nie ma tu jednak dylematu, ponieważ oparcie życia na Bogu jest rodzajem lokowania kapitału w jego sens.

**ad. f)**

Trudno o definicję *nauki*, ale wcale nie jest łatwiej z definicją *wiedzy*, bowiem przymiotników do tego słowa istnieje wiele, np.: religijna, tajemna, spekulatywna, praktyczna, potoczna, naukowa itp. Jaki więc między nimi zachodzi związek? Dla przykładu: przyjmuje się, że wiedza religijna wzmacnia wiarę, ale czy tak samo dzieje się z wiedzą o religiach? Wiara przecież nie musi brać się z niewiedzy. Może być innym rodzajem wiedzy, czasem bardzo głębokiej, powiązanej z obszarami zagadnień dotyczącymi bytu i człowieka, a czasem połączonej też z gruntowną wiedzą naukową w jakiejś określonej, świeckiej specjalności.

Desygnat terminu *wiedzy* w encyklopedycznej interpretacji (Nowa Encyklopedia Powszechna 2002, t. 6, s. 733) jest używany zarówno w szerszym, jak i węższym znaczeniu. Przy oznaczaniu najbardziej wszechstronnej treści tego pojęcia, często dodaje się określenia wskazujące na tematykę uwzględniającą:

- *przedmiot*, jakiego ona dotyczy i wtedy mówi się o wiedzy społecznej, historycznej, medycznej, religijnej, rolniczej, technicznej, wojskowej, itp.,
- *pochodzenie*, dodając takie przymiotniki, jak: empiryczna, racjonalna, encyklopedyczna, aprioryczna, dedukcyjna, objawiona itp.,
- *zasięg*, wyróżniając np. wiedzę ezoteryczną (tajemną), egzoteryczną (popularną, powszechnie dostępną), specjalistyczną, teoretyczną, naukową, intuicyjną, milczącą (gdy więcej wiemy, niż potrafimy wypowiedzieć), potoczną, zdroworozsądkową, pewną, powierzchowną, gruntowną, informacyjną itp.,
- *okres występowania*, a więc wiedzę prehistoryczną, średniowieczną, nowożytną, współczesną, itp.,
- *lokalizację geograficzną*, itp.

W innym, również szerszym znaczeniu, *wiedza* jest rozumiana jako ogół treści utrwalonych w umyśle ludzkim w wyniku kumulowania doświadczeń oraz uczenia się (Encyklopedia Popularna PWN, 1996, s. 849). Toteż w tym znaczeniu obejmuje ona wszystkie formy świadomości społecznej typu nauka, ideologia, religia czy magia i może być prawdziwa lub fałszywa, racjonalna lub irracjonalna, publiczna lub prywatna. Z kolei, w węższym znaczeniu desygnat tego terminu stanowi osobisty stan poznania człowieka w wyniku oddziaływania na niego obiektywnej rzeczywistości. Przy tym założeniu rozróżnia się dwa rodzaje wiedzy:

- praktyczną (użyteczną), opartą na doświadczeniu i pozwalającą zmieniać rzeczywistość oraz
- teoretyczną (naukową), opisującą poszczególne aspekty rzeczywistości.

W bardziej szczegółowej analizie porównawczej cytowanych definicji można zauważyć, że desygnat terminu *wiedza* jest bardzo rozległy i zazwyczaj jest utożsamiany z *poznaniem* (Dzidek 2001, s. 322), stanowiąc w pełni *świadomą czynność*. Stąd, dzięki analizie poznawczej, człowiek zdolny jest, nie tylko poznać otaczającą go rzeczywistość, ale także orzec o stopniu prawdziwości i wiarygodności *wiedzy*. Podobne stanowisko zajmował Bocheński (1992, s.25-29), dla którego *wiedza* była rezultatem procesu psychicznego nazwanego *poznawaniem*, zawierając w sobie ogół wiarygodnych informacji o otaczającej rzeczywistości i umiejętności ich wykorzystywania.

Uwzględniając *rodzaje wiedzy* Nowak (1985, s. 18-35) sugeruje, że tworzy ona systemy ludzkiej działalności, które zmierzają do realizacji określonych *a priori* celów i ich wytworów. Z kolei, sam rezultat poznania może być *twórczy*, gdyż w jego trakcie człowiek może otrzymać wiedzę na temat czegoś absolutnie nowego, zarówno co do formy, jak i treści oraz *nie odkrywczy*, bo tylko go formujący.

Poza poznaniem naukowym, które jest zawsze teoretyczne, a więc wielokrotnie weryfikowane, specjalistyczne i usystematyzowane, istnieje poznanie *potoczne* zwane *protonauką* (nauką początkową), bądź mądrością praktyczną (Pecyna 1987, 1988a). Charakteryzuje się ono uniwersalizmem i spontanicznością, choć jest bez uporządkowania dowodowego. Zwykle osiąganę jest na drodze poznania praktycznego, dokonywanego w aspekcie wieczności, które uczy człowieka umiejętnego stosowania wiedzy teoretycznej w kształtowaniu postawy wartościującej porządek świata i życia. Właśnie dzięki tej postawie, człowiek, rozumiejący ten porządek, może dostosowywać postępowanie do systemu przyjętych wartości, których źródło tkwi w wiedzy opartej na Objawieniu Bożym.

**ad. g)**

Wiedza budowana tylko na rozumie ludzkim (racjonalna), różni się od *wiedzy religijnej* przede wszystkim swym *źródłem poznania*, ponieważ ta pierwsza swym zasięgiem obejmuje twierdzenia sformułowane przez człowieka. Z kolei, podstawą wiedzy religijnej są prawdy objawione, ujęte w dogmaty wiary, które dotyczą głównie formacji biblijnej i teologicznej oraz zasad katolickiej nauki społecznej.

Te dwa dynamiczne rodzaje wiedzy różnią się również sposobem podejścia do rzeczywistości otaczającej człowieka. I tak, wiedza racjonalna stawia jako podstawowe pytanie: *Jak funkcjonuje, np. mój organizm?*, natomiast wiedza religijna: *Dlaczego jestem, po co istnieję, dokąd zmierzam?*

W czasach Starego Testamentu kapłani żydowscy uważali, że *wiedza religijna* polega jedynie na znajomości sposobu składaniu rytualnych ofiar, zawartych w przepisach Prawa Mojżeszowego, natomiast dla Jezusa Chrystusa, który *widząc tłumy, litował się nad nimi, bo byli znękanymi i porzuceni, jak owce nie mające pasterza* (Mt 9,36), była ona czynnym miłosierdziem. W tym kontekście chrześcijaństwo nie jest wiedzą o Bogu, lecz zażyłością z Bogiem. Nie jest też zbiorem wiadomości o Chrystusie, lecz znajomością samego Chrystusa, do czego nie wystarczą same predyspozycje rozumowe, lecz potrzebna jest też przyjęta łaska Boża. Stąd teoretyczna znajomość Prawa Mojżeszowego stanowiła dla wielu wykształconych Żydów poważną przeszkodę w przyjęciu Chrystusowego orędzia, tak odmiennego od obowiązujących przez wieki przepisów Prawa Tory. W tych konkretnych warunkach historycznych ludzie napotykali wiele trudności w poznaniu Boga za pomocą samego światła rozumu (por. KKK 37). Motywacją do przyjęcia prawdziwości twierdzeń Jezusa, przez wyznawców religii Mojżeszowej, mogłoby być obdarzenie Go autorytetem epistemicznym (czyli wiarygodnością merytoryczną).

Dla człowieka wierzącego Bóg jest Osobą o bezwzględnej autorytecie, dlatego w granicach swego zasięgu *wiedza religijna* przyjmuje objawione dogmaty wiary za prawdziwe. Innymi słowy, pierwszą rzeczą odróżniającą *wiedzę religijną* od *wiedzy rozumowej* jest treść sformułowań, które człowiek przyjmuje za prawdziwe (por. Pieter 1993, Sikorska 2004). A zatem, ta pierwsza ma wymiar szerszy, dlatego jej zdobywanie nie może być traktowane wyłącznie jako przepustka do studiowania samej teologii. I tu pojawia się wyzwanie dla katechetów i osób odpowiedzialnych za kształcenie młodzieży.

W zakresie *wiedzy religijnej* można wyróżnić trzy różne obszary (stwierdzenia):

- prawdy, które zostały nam objawione przez Boga,
- konsekwencje tych prawd oraz

- zdania objaśniające prawdy objawione.

W *wiedzy religijnej*, zazwyczaj przyjmuje się za prawdziwe takie stwierdzenia, które wyrażają tajemnicę i których nie można zastąpić równoznacznymi, nie wyrażającymi tajemnicy. Wymaga to uznania Boga, jako niekwestionowanego autorytetu (por. KKK 156 - 157). Z kolei, przyjęcie prawd wyrażających tajemnicę dokonuje się osobistym aktem zawierzenia, który różni się od innych postaw, przyjmowanych w stosunku do stwierdzeń nie należących do dziedziny wiedzy religijnej, ponieważ cechuje ją:

- nadprzyrodzoność, gdyż jest kształtowana przy wsparciu łaski Bożej,
- rozumność, bo jest aktem istoty rozumnej – osoby ludzkiej,
- wolność, ponieważ z poznawczo-logicznego punktu widzenia nie ma nic, co byłoby w stanie wyeliminować działalność woli,
- pewność, która ma inny charakter, niż pewność eksperymentalna.

Taka postawa jest aktem wiary religijnej i została wyrażona w definicji podanej przez Tomasza z Akwinu: *Wiara jest aktem rozumu, przekonanego o prawdzie Bożej z nakazu woli, poruszonej łaską przez Boga (Credere est actus intellectus assentientis veritati divinae ex imperio voluntatis a Deo motae per gratiam, Summa theologiae, II-II, 2, 9)*. Stąd zakresowo pełne pojęcie wiary, oprócz elementów zawartych w terminie *wiedzy religijnej*, zawiera również elementy życiowe. Toteż, w powszechnym nauczaniu Kościoła katolickiego istnieje przekonanie, że człowiek w pełni wierzy wtedy, kiedy nie tylko akceptuje prawdy objawione (akt wiary), ale według nich postępuje (postawa wiary). Ta bezgraniczna subordynacja Bogu przepełniona jest ufnością i nadzieją, że Stwórca jest Panem życia i śmierci, co, pomimo trudności i cierpienia na ziemi, daje człowiekowi poczucie pewności, że wszystko, co doczesne prowadzi do pełnego rozwoju osoby ludzkiej w wiecznym zjednoczeniu z Bogiem.

W szczegółowej analizie powyższych relacji można stwierdzić, że wiedza zwykle odnosi się do przedmiotu poznawczego, wiara zaś – do osoby. Bowiem, wiara religijna pozwala na stwierdzenie *wierzę Tobie*, natomiast wiedza racjonalna twierdzi: *wiem, że tak jest; rozumiem to zjawisko*. Nie można jednak całkowicie oddzielać wiary od wiedzy, bo człowiek wierzący powinien dbać o odpowiedni poziom swojej *wiedzy religijnej*, a więc wiedzy o Objawieniu, jak również o historii religii i interpretacji Objawienia.

Do wiary można dojść również krocząc drogą nauk empirycznych, gdyż droga rozumowego poznawania przyrody jest historyczną postacią wiedzy i techniki ludzkiej. Specyfika rozumu ludzkiego polega na tym, że poszukuje on wiedzy o świecie, czyli pragnie i szuka prawdy, dlatego ze swej strony zdolny jest dotrzeć nawet do samego Stwórcy (por.

KKK 27 – 30), bo sam *człowiek stworzony na obraz Boga, powołany jest by Go poznawać i miłować, a szukając Boga, odkrywa pewne „drogi” wiodące do Jego poznania* i dlatego są nazwane *dowodami na istnienie Boga* (KKK nr 31). Nie chodzi tu jednak o dowody, jakich poszukują nauki przyrodnicze, ale o spójne i przekonujące argumenty, które pozwalają osiągnąć prawdziwą pewność.

Punktem wyjścia tych *dróg* prowadzących do Boga jest akt stwórczy (stworzenie), łączący w sobie świat materialny i osobę ludzka, dlatego rozumowy porządek poznania, charakterystyczny dla nauk przyrodniczych, zdaniem Jana Pawła II, jest pierwszym stopniem Objawienia Bożego i jako taki, jest godnym celem działalności osoby ludzkiej. Stąd wspólnota Kościoła, nie tylko zachęca do rozwijania nauki i techniki, ale również modli się o owoce tego rozwoju. Jednakże człowiek nie poszukuje jedynie prawd abstrakcyjnych lub użytecznych w sensie technicznym (np. coraz lepszych komputerów), ale chodzi mu o prawdy i zasady bycia z drugim człowiekiem, czyli o mądrość serca. Kontynuując tę myśl w nawiązaniu do prawa naturalnego, Jan Paweł II podkreślił, iż *człowiek świadomie lub nieświadomie poszukuje prawdy oraz poszukuje osoby, której mógłby zawierzyć* (Encyklika *Fides et Ratio*, 1998, nr 70).

W interpretacji psychopedagogicznej należy dodać, że niezależnie od wieku rozwojowego, człowiek, w ubogim obrazie samego siebie, pragnie znaleźć swoją wartość w kimś na zewnątrz i dlatego, choć ze swej natury jest istotą rozdartą, to jednak ciągle poszukującą Boga i wrażliwą na Niego. Jest też zdolny rozróżniać prawdziwą religijność od form fałszywych oraz posiada w sobie dynamizm *ku więcej*, dlatego w *wiedzy religijnej* stara się znaleźć odpowiedzi na nurtujące, życiowe problemy i pytania.

#### **ad. h)**

Zbiorcze określenie *dysfunkcja motoryczna*, zwana też *niepełnosprawnością ruchową* albo *niesprawnością narządu ruchu*, obejmuje różnorodne ograniczenia lub zmieniające się z wiekiem zaburzenia sprawności motorycznej, na skutek wad wrodzonych lub nabytych, wysoko skorelowanych z następującymi układami: kostno-stawowym i mięśniowo-nerwowym. Głównie dotyczą one wrodzonego napięcia mięśniowego objawiającego się porażeniem kończyn, ich niedowładów, zniekształceń ruchomości, a także ruchów mimowolnych oraz zaburzeń równowagi, które często współlistnieją z innymi objawami trwałego uszkodzenia mózgu, typu epilepsja (padaczka), niepełnosprawność umysłowa, dyzartria, jąkanie się, niedosłuch lub nawet głuchota itp. Toteż w tej grupie wyróżnia się osoby z kręcem szyi, przepukliną oponowo-rdzeniową, wodogłowiem wrodzonym,



zwężeniem stawu biodrowego, z różnymi ograniczeniami funkcji stawów, zniekształceniami kręgosłupa, niedorozwojem i ubytkami kończyn górnych i dolnych. Poza tym, wymienić należy, dużą grupę osób z nabytymi dysfunkcjami motorycznymi związanymi z zespołem mózgowego porażenia dziecięcego, a więc z różnymi urazami, jak: niedotlenienie mózgu, powikłania po złamaniu kości czy ich amputacji, choroby kostno-stawowe i rdzenia kręgowego, miopatie, a także związanych z zaburzeniami przemiany materii i czynności hormonów. Do tych ostatnich przede wszystkim zalicza się aseptyczną martwicę kości, itp. (Arusztowicz 1999, 2000, 2001, Arusztowicz i in. 2001, Bidziński 2003). Niezależnie jednak od ich etiologii, z powodu ich widoczności narażają one każde takie dziecko na negatywne reakcje innych osób, powodując często nieodwracalne psychiczne zranienia, łącznie z tzw. *totalnym bólem*.

#### **ad. i)**

Termin *umiejętność* w rozumieniu słownikowym oznacza, zarówno *praktyczną znajomość czegoś, biegłość w czymś*, jak i *zdolność wykonywania czegoś*. Dla przykładu, inteligencja może być interpretowana jako zdolność (*umiejętność*) trafnego wykorzystywania posiadanej wiedzy w nietypowych sytuacjach, jak również może stanowić nadrzędną nazwę dla dyscyplin naukowych, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, typu: nauka, sztuka czy technika (por. Podsiad 1983, s. 411).

#### **ad. j)**

Termin *trudności szkolne* w literaturze przedmiotu jest używany w bardzo szerokim znaczeniu i dlatego zamiennie stosuje się również takie określenia jak: *niepowodzenia szkolne, opóźnienie w nauce szkolnej, trudności dydaktyczne*, czy nawet *trudności dydaktyczno-wychowawcze*. Zakresowo terminy te związane są z nauczaniem i uczeniem się (Balejko 2003, Binder 2003, Moczka 2004, Appelt 2004). To ostatnie określenie w literaturze przedmiotu jest różnie interpretowane, co nie pozwala na opracowanie uniwersalnej i jednoznacznej definicji. Na ogół, pod terminem *trudności szkolne* rozumie się uciążliwe sytuacje wymagające skomplikowanego wysiłku w pokonywaniu różnego rodzaju przeszkód i przeciwności odnoszących się do całokształtu zagadnień i problemów związanych ze środowiskiem szkolnym, a głównie z nauczaniem i z przyswajaniem wiedzy teoretyczno-praktycznej na różnych etapach rozwoju człowieka (Appelt 2005b, Staszak 2006). Relacje te przebiegają diagonalnie i dlatego mogą dotyczyć zarówno *nauczyciela – ucznia*, jak i *ucznia – nauczyciela*. Ze względu jednak na ograniczoną objętość dysertacji oraz wymogi szczegółowego rozstrzygnięcia zagadnienia, tylko drugi aspekt diady będzie poddany jakościowemu i ilościowemu osądowi.

Ważną rolę w życiu religijnym i funkcjonowaniu człowieka spełnia duchowość, a jej znaczenie jest nieograniczone, ponieważ stanowi centralny system samopoznania oraz autonomicznego zarządzania własnym życiem. I właśnie temu zagadnieniu został poświęcony kolejny podrozdział niniejszej pracy.

## **1.2. Znaczenie duchowości w formowaniu i rozwoju trójwymiarowego obrazu człowieka**

Trójwymiarowa struktura człowieka obejmuje poziom osobowościowy, osobowy i duchowy, które w stosunku do siebie tworzą coraz wyższą formę (Dziewiecki 2000b, Kozielecki 2000, Straś-Romanowska 2002, 2005, van Dierenbenck 2006). W licznych obserwacjach analitycznych (Łąguna 1996, Kozielecki 1998, Straś-Romanowska 1998, Wilson 2000, Matys 2000, Majewicz 2002, Dziewiecki 2003, Joseph i in. 2006, Watts i in. 2006), zauważono, że ten trójwymiarowy obraz bierze swój początek w życiu prenatalnym i już wtedy zaczyna funkcjonować na tych poziomach.

Uwzględniając procedencję i harmonijny rozwój osobniczy człowieka, Romanowska-Łakomy (1996, 2003) dowiodła, iż pierwsza warstwa – osobowościowa, jest wyższą, rozwiniętą formą płaszczyzny biologii, która skoordynowana z psychiką, kształtuje się w postać struktury osobowej najmniej rozwiniętej. Stanowi ona wysublimowaną psychicznie formę materialności, fizyczności i cielesności człowieka, ukierunkowanej na popęd. Druga warstwa – osobowa, rozwija się na bazie psychiki oraz okazjonalnych przejawów poziomu duchowości. Tworzy i koordynuje strukturę nazwaną *osobą* lub strukturą *osoby ludzkiej* podobnie ukierunkowanej popędowo. Dzięki niej człowiek rozwija i realizuje swoje potrzeby, ciągle nadzorowane i modyfikowane regulacją mechaniczną, dlatego zachowuje się dynamicznie i reaktywnie. Warstwa trzecia jest warstwą duchową. Jeśli człowiek czerpie w czasie swego doświadczenia inspirację z tej warstwy, jego duchowość przejawia się w sposób pełny. Ponadto, warstwa ta rozwija nadrzędny wymiar, który obejmuje zarówno poziom biologii, jak i poziom psychiki, a przez to kreuje głęboką strukturę osobową człowieka, w wyniku, której aktywizują się zachowania twórcze. Niemniej jednak, działania duchowe są zachowaniami pozareaktywnymi, spontanicznymi, inspirowanymi bezpośrednio duchowym *ja* i dlatego pełnią rolę nadrzędną w stosunku do poziomów warstw pozostałych. Tworząca się na bazie tego poziomu warstwa wzmacnia nieuświadomioną duchowość i konstytuuje jej stały wymiar.

Wobec powyższego, zachowania duchowe nie są wynikiem reakcji na bodźce płynące z zewnętrznej rzeczywistości ani wynikiem reakcji na organiczne czy psychiczne zapotrzebowanie człowieka (Romanowskiej-Łakomy 2001, Klenck 2004, Marks 2005, Dziewiecki 2006, Patel i in. 2006). Nie są też zachowaniami motywowanymi jakimkolwiek brakiem, lecz dla Romanowskiej-Łakomy (1996, s. 99) są *aktem bezinteresownym, skierowanym intencjonalnie do świata*, chociaż przez sam podmiot – człowieka, nie są do końca uświadamiane. Jak podaje Frankl (1998) duchowość ludzka w pierwotnym stanie jest nieuświadomionym *ja duchowym*, ponieważ taka jest u swych źródeł. Stąd, w interpretacji Kuczkowskiego (1993) oraz Rubina (2004), *ja duchowe* jest bytem, którego istnieniem jest życie, i które w tym istnieniu uświadamia sobie siebie samego. W tym kontekście, rozwój duchowy stanowi pewien wewnętrzny dorobek człowieka, w oparciu o oddziaływanie środowiska, a zwłaszcza o wysiłek wychowawczy i samowychowawczy. Stanowi zatem owoc doświadczenia osobistego i starań innych, dlatego obejmuje splot przeżyć i postaw oraz jest wynikiem sukcesów i niepowodzeń w działaniu zewnętrznym i w pracy nad sobą. W związku z tym, że rozwój człowieka nie jest jednorodny, lecz przebiega po wielu krzyżujących się drogach, staje się on ogólną wypadkową wszystkich gałęzi rozwojowych osoby.

W samowychowaniu nie można jednak działać w sposób odruchowy ani dać się porwać biegowi zachodzących zdarzeń. Przeciwnie, wraz z rozwojem umysłowym i religijno-moralnym, musi ono być kierowane ku osiągnięciu stawianych sobie celów. Kuczkowski (2000), tłumacząc ten fakt, i zastanawiając się nad mechanizmem poczucia winy, duchowością nazywa tę sferę, w której człowiek stawia sobie pytanie o zasadność swojej tożsamości: *Kim jest i po co żyje*, a więc bezpośrednio dotyczy ona zdolności odkrywania i rozumienia swojej tajemnicy istnienia. W tej też konotacji, duchowość jest określana jako *centralny system zarządzania życiem*, dlatego, dopóki dana osoba nie rozwinie sfery duchowej, dopóty nie może zająć dojrzałej postawy wobec siebie, otaczającego jej świata i ogółu życia.

W literaturze przedmiotu (Worthington i in. 2000, Belzen 2004, Jones 2004) można znaleźć informacje na temat różnych form duchowości, np. małżeńskiej, buddyjskiej, protestanckiej i innych. Toteż, zgodnie z opinią wielu współczesnych teologów (Johnson 1997, Wojtyła 2001, Kaye i in. 2002, Makros i in. 2003, Dziewiecki 2006) można przyjąć, że w religii chrześcijańskiej istnieje jedna duchowość – duchowość Jezusa Chrystusa. Wcielony Syn Boży pozostaje w swoim człowieczeństwie i ludzkim sposobie życia jedynym Mistrzem życia duchowego, zgodnie ze słowami: *Nie chcecie, żeby was nazywano mistrzami, bo jeden jest tylko wasz Mistrz, Chrystus* (Mt 23,10). Duchowość Jezusa Chrystusa jest więc owocem

obecności i działania w Nim Ducha Świętego, który jest jeden i niepodzielny (por. Wołyniec 2000). Ten sam Duch Święty kieruje życiem każdego człowieka, w myśl słów św. Pawła i św. Mateusza: (...) *Abyśmy się stali na wzór obrazu Jego Syna* (Rz 8,29; por. Rz 15,5; Mt 20,28).

Duchowość człowieka w nauczaniu Wojtyły (2001) nie jest tylko wynikiem abstrakcji, ale jest otwarta zarówno dla oglądu, jak i dla wglądu. Ponieważ transcendencja jest konkretnym kształtem istnienia człowieka i jego życia, stąd duchowość, według tego uczonego, jest niczym innym, jak tylko transcendencją osoby w działaniu. Z tym wiąże się prawda, że nie można oderwać osoby od duchowości ani duchowości od osoby, gdyż oprócz jedności, stanowi ona konkretny wzór relacji z Bogiem i ze środowiskiem, ukazując różne aspekty jednej tajemnicy Chrystusa. Nic więc dziwnego, że w doznaniach psychicznych człowiek posiada jakby odbłask, symbol tego, czym jest nowy człowiek w łasce, a nawet tego, czym jest Bóg Osobowy. Co więcej, dla Jabłońskiego (2000) i Sochy (2000a) rozwój duchowości człowieka i zdolności transcendencji, zwiększa szanse jego gatunkowego przetrwania. Paradoks jednak polega na tym, że ewolucja człowieka zachodzi poprzez powrót do duchowych źródeł cywilizacji, do swego *ja*, ponieważ jest on jednością psychofizyczną, a więc jednością złożoną, spełniającą różnorodne funkcje, nie tylko fizyczne, ale także rozbudowane funkcje społeczne i duchowe.

W rozwoju społecznym dzieci Wilk (2002) wyróżnił trzy etapy stanowiące podstawy kształtowania się ich duchowości, nazywając je kolejno:

- *prazaufaniem*, czyli zdolnością do polegania na kimś (zdaniem się na kogoś), która rozwija się przez miłość do osób bliskich, a przede wszystkim do matki,
- *kształtowaniem odniesienia do Boga*, poprzez rozwijanie zdolności do nawiązywania relacji osobowych, w których również główną rolę odgrywa matka, gdyż dziecko od niej uczy się relacji międzyosobowych,
- *identyfikacją z autorytetem*, w którym szczególną rolę odgrywa ojciec, gdyż dziecko kształtuje w sobie obraz Boga na podstawie jego obrazu. Ojciec dobry, kochający, obecny, gotowy do pomocy ma odwzorowywać obraz Boga miłosiernego, czekającego na dziecko, pomocnego w trudnych chwilach życiowych.

W dalszej analizie, cytowany Autor, uwzględniając proces wychowawczy, wyznaczył trzy fazy rozwoju religijności dzieci, do których zaliczył:

- *Obudzenie*, gdyż na tym etapie wychowania religijnego wykorzystuje się zdolność ludzkiej natury do nawiązywania relacji osobowych, które rozwijają się przez bezpośrednie kontakty z matką i innymi członkami rodziny. Pozytywne, wzajemne

odniesienia się najbliższych osób, mają wpływ na kształtowanie się relacji wiary i zaufania do Boga. Tak więc, rodzice stają się pomostem między Bogiem a dzieckiem, ponieważ Bóg na tym etapie jest objawiony dziecku przez rodziców i w rodzicach. By jednak dziecko kształtowało w sobie taki obraz Boga, musi być spełniony jeszcze jeden warunek: rodzice muszą być ludźmi wierzącymi, a ich wiara powinna być widoczna dla dziecka, słyszalna i stale obecna we wszystkich ich działaniach.

- *Rozwinięcie* rozpoczyna się wtedy, kiedy dziecko zaczyna poznawać świat, ponieważ jest to dobry moment, by ukazać mu głęboki sens otaczającej rzeczywistości, a w niej obecność Boga. Dziecko zaczyna uczestniczyć w życiu religijnym rodziców, tworzy również świat własnej religijności, toteż od ich empatii, zaangażowania oraz umiejętności prowadzenia rozmów o wierze, zależy jak wykształci się jego świadomość obecności Boga w życiu.
- *Dopełnienie* jest tym etapem wychowania religijnego, który doprowadza dziecko do pełnego poznania Boga przez Osobę Jezusa Chrystusa. Sukcesywne wprowadzanie w świat Ewangelii wzbudza wiarę, która w tym okresie życia wyraża się w umiejętności dostrzegania Boga w codzienności. Jednak jest to etap, kiedy nie można zmuszać dziecka do modlitwy, ponieważ musi ona wypływać z potrzeby jego serca. Jeśli dziecko dobrze rozwinie się religijnie w pierwszej fazie *obudzenia*, nie powinno mieć problemów z modlitwą, w której odnajdzie odpowiedzi na nowe, czasami zaskakujące sytuacje życiowe. Stąd od wczesnego dzieciństwa należy uświadamiać prawdę, że Bóg jest otwarty na ludzkie słowa, ale człowiek musi nauczyć się Go słuchać (por. KDK 16).

Reasumując, kształtowanie duchowości w dziecku poprzez wychowywanie go do religijności, stanowi niezwykle trudne zadanie, gdyż wymaga od rodziców całkowitej otwartości na Boga, czujności i pełnego zaangażowania, przy czym zdaniem Johnsona (1997), Kunowskiego (2000), Moona (2002) i McCouleya i in. (2005), cały proces formowania i wzrostu ludzkiej duchowości jest ściśle zintegrowany z całokształtem zabiegów wychowawczych. Jest to jednak stwierdzenie mało precyzyjne, gdyż termin wychowanie nie ma do tej pory jednolitej, klasycznej definicji. Jego podręcznikowa synteza wyróżnia, co najmniej, cztery definicyjne kategorie:

- *prakseologiczne*, które uwzględniają społeczne oddziaływanie dorosłych i skupiają się przede wszystkim na działaniach oraz metodach, jakie powinny być stosowane przez wychowawców w procesie wychowywania,

- *ewolucyjne* podkreślają naturalny rozwój wychowanka dokonujący się na drodze zdobywanych doświadczeń, a więc stawiają one dziecko w centrum rozwoju,
- *ekologiczno-sytuacyjne* kładą nacisk na warunki oraz sytuacje środowiskowe, które wpływają na formowanie wychowanka,
- oraz *adaptacyjne*, które uwydatniają skutki wychowania, będące wynikiem kształtowania postawy wychowanka, jego charakteru i osobowości.

Cechą wspólną zaprezentowanych definicji jest to, iż w procesie wychowawczym zakładają one konkretne, świadome i celowe działania interpersonalne, które mają na celu ukształtowanie w osobowości wychowanka nowych i prawidłowych form postępowania. Z kolei, według Kunowskiego (1993, s. 19), działanie wychowawcze jest długotrwałym, bo ciągnącym się przez całe życie, procesem kumulujących się zmian w wychowankach. Działanie to zawiera w sobie opiekę nad wychowankiem i wielokierunkowe przygotowanie do różnych zadań, podejmowanych w przyszłości. Wśród podmiotów bezpośrednio biorących udział w wychowaniu i kształtowaniu osobowości wychowanka najczęściej wymienia się rodzinę, szkołę (i inne pokrewne jej instytucje) oraz Kościół i jego wspólnoty. Niemniej jednak, przy analizie rozwoju struktury duchowości, jako jeden z pierwszych kształtujących podmiotów, wymienia się dom rodzinny, będący jednocześnie ostoją i miejscem rozwoju całego człowieka.

Jan Paweł II (cyt. za Słowikiem, 1997), odwołując się do Świętej Rodziny z Nazaretu, zwrócił uwagę na Jej doświadczenia i wzajemne relacje, które mogą być inspiracją dla współczesnych rodzin w aspekcie pokonywania codziennych trudności, okazywanej pokory i wzajemnego szacunku, także wobec dalszych członków rodziny oraz pełnego zawierzenie Bogu.

Duchowość, z założenia, jest pojęciem głęboko teologicznym, a więc opartym na fakcie Zmartwychwstania Chrystusa i formowanym Jego siłą. Jest to pierwsza rzeczywistość, którą trzeba przywołać, gdy nawiązuje się do roli rodziny wobec nowonarodzonego życia (Socha 1995, Skrzypińska 2000). Dla Szmyda (1996a) sam fakt narodzenia się człowieka jest owocem bardzo osobistej decyzji małżonków, odnoszącej się w pierwszym rzędzie do realiów życia mikro-społecznego. Toteż, nowy obywatel, którego istnienie odnotowują roczniki statystyczne danego kraju, wchodząc do domu rodzinnego, zgłasza swoje potrzeby pod względem zajmowanej przez wspólnotę przestrzeni oraz budżetu rodzinnego. Nic więc dziwnego (por. Nowak 1996 i Kunowski 2003), że na rozwój duchowy składa się kilka elementów, z których pierwszy jest w najwyższym stopniu materialny, ponieważ stanowi

stabilną i w miarę bezpieczną sytuację ekonomiczną, uwalniającą od ciągłego, egzystencjalnego lęku. Młody człowiek, otaczany troską, zainteresowaniem i miłością rodziców, sam w przyszłości utworzy wspólnotę opartą na ideałach doświadczonych w dzieciństwie. Zdaniem Kuczkowskiego (1993), wiele dorastających osób, podążających duchową drogą samodoskonalenia i rozwoju, głównie z powodu własnej niewiedzy, popada w rozliczne i trudne pułapki zastawione przez własne *ego* czy mechanizmy obronne, dlatego wyróżnił on dwojaki obraz rodziców:

- *wspomnieniowy*, który zawiera pamięciowe reminiscencje osobistych doświadczeń z własnymi rodzicami, uwzględniający ich obraz Boga i częstość wspólnych praktyk religijnych oraz tzw.
- *symboliczny*, to znaczy dotyczący wpływu czynników kulturowych i ról im przypisywanych.

Dziecko, naśladowując *pierwszego swego Boga*, jakim są dla niego rodzice, przyjmuje ich atrybuty wszechwiedzy i uważa ich za pierwszą, najwyższą i rozstrzygającą instancję bezpieczeństwa i pewności. Jego rozwijająca się duchowość sprawia, iż akty sumienia stają się zgodne, nie tylko z potrzebami życia własnego, lecz także z potrzebami otoczenia oraz przyszłych pokoleń. Ponadto, stanowi podstawę dokonywania poprawnych osądów sumienia i umożliwia empatię, dlatego duchowość kieruje świadomą działalność człowieka na *dobro wspólne* ludzi oraz środowiska przyrodniczego.

Zdaniem Dziewieckiego (1999) i Josepha i in. (2006), dojrzała postawa wobec samego siebie i całej rzeczywistości, w oparciu o rozwój duchowy, jest warunkiem koniecznym (choć czasami niewystarczającym), by odpowiedzialnie pokierować własnym życiem, pośród różnych trudności wewnętrznych i zewnętrznych. Dojrzała duchowość umożliwia odkrycie odpowiedzialnego stylu życia, dorastania do miłości, zgodnie z naturą człowieka i jego najgłębszymi aspiracjami. Niedojrzała natomiast, może prowadzić do jakiejś formy ucieczki od życia i jego problemów.

Według cytowanej już Romanowskiej-Łakomy można nawet zaryzykować twierdzenie, że głównym czynnikiem sukcesu rozwoju duchowego jest poziom kontaktu z Istotą Transcendentną. Do tak rozumianego sukcesu młodego człowieka trzeba przygotować odpowiednio wcześniej: nauczyć go rewerencji, poczucia własnej godności i wartości, a przede wszystkim, tolerancji i akceptacji innych ludzi. Dotyczy to, nie tylko zrozumienia osób słabszych fizycznie czy psychicznie, ale także umiejętności przebywania z nimi, bez chęci podkreślania różnic. Tak pojmowana tolerancja realizowałaby, bezpieczne i wolne od ludzkiej agresji, współzycie z ich innością, choć nie zawsze do końca pojmowaną. A zatem, w

procesie bycia i stawania się człowiekiem potrzebny jest kanon nienaruszalnych, a przez to wspólnych wszystkim ludziom wartości i norm, do których można zaliczyć: miłość, wartość sensu życia, samorozwój, doskonalenie siebie w kierunku rozwoju zrównoważonego, uwolnienie oraz poszanowanie natury i praw duchowości. Firmament, i jednocześnie podłoże wymienionych wartości, stanowi wiedza religijna, zaspakajająca *par excellence* uczucia i doświadczenia religijne wraz z umiejętnością jej przejawiania w życiu codziennym, ponieważ zawiera w sobie również zasady kumulowania wymagań.

### **1.3. Wiedza religijna w nauczaniu Jana Pawła II, skierowana do ludzi młodych, pogłębiona wezwaniem skierowanym do katechetów**

Przekazywanie innym wiedzy o Bogu, nieśmiertelności duszy, sensie i celu istnienia człowieka, ludzkości i świata, stało się priorytetowym zadaniem w nauczaniu Jana Pawła II (1983, 1984, 1988, 1993, 1994a-b, 2000, 2003). Papież, w swych oficjalnych dokumentach, uwzględnił podwójny porządek poznania Istoty Transcendentnej, wyraźnie różniący się od rozumowania ściśle naukowego, będący nie tylko etiologią, ale i przedmiotem poznania. Etiologią dlatego, iż w pierwszym porządku człowiek poznaje Boga przy pomocy naturalnego rozumu, a w drugim zaś, przy pomocy wiary. Z kolei, przedmiotem poznania, dlatego że oprócz prawdy, do której ma dojść rozum ludzki, przedłożone są do wierzenia tajemnice, których nie można poznać bez Objawienia Bożego. Już św. Paweł wyjaśniał to Koryntianom, pisząc do nich między innymi: (...) *Głosimy tajemnicę mądrości Bożej(...), którą Bóg przed wiekami przeznaczył ku chwale naszej, tę, której nie pojął żaden z władców tego świata; gdyby ją bowiem pojęli, nie ukrzyżowaliby Pana chwały (...). Nam zaś objawił to Bóg przez Ducha* (1Kor 2, 7-8, 10). Dla Jana Pawła II (2003) oznaczało to, że umysł ludzki, oświecony wiarą, szukający starannie i wytrwale zrozumienia tajemnic Bożego postępowania, otrzymuje od Niego jakąś wiedzę, dzięki której jest zdolny do przeniknięcia jej ogółu, co w normalnych okolicznościach i wymiarze przerasta człowieka.

Zasób *wiedzy religijnej* zawierający w sobie treść Objawienia, skierowany do młodego człowieka (Jan Paweł II 1999a-c), zarówno głęboko wierzącego, jak i wątpiącego, czy nawet odchodzącego od Boga, na każdym etapie jego rozwoju powinien budzić niezwykle zainteresowanie. Z jednej strony, wiedza ta dostarcza treści do przeżywania piękna swego Stwórcy, z drugiej zaś, zachęca do autoanalizy zasad ludzkiego postępowania w różnych sytuacjach życiowych i możliwościach wiary, która nie jest niczym innym, jak



decyzją *pójścia za Bogiem, tak jak idzie się za przewodnikiem* (Jan Paweł II, 2000). Niemniej jednak, specyfiką tej wiedzy jest to, że nie można jej sprowadzić do jakiegokolwiek innej dziedziny, gdyż nie da się jej poznać za pomocą nauk empirycznych, dlatego pomocne i użyteczne są tu dokumenty całego Magisterium Kościoła, które przez sobory, synody, papieży i biskupów są sukcesywnie kierowane do dzieci, młodzieży i dorosłych całego świata, w postaci konstytucji, encyklik, adhortacji, listów pasterskich, homilii, itp. Nie znaczy to jednak, aby w świetle tego zasobu wiedzy można było w pełni poznać Boga, ponieważ jest On dla każdego człowieka tajemnicą i takim dla niego pozostanie.

Ukazując okres młodości, jako kluczowy etap intensywnego odkrywania ludzkiego *ja* i związane z nim umiejętności planowania, wybierania, przewidywania, a także podejmowania pierwszych własnych decyzji, papież Jan Paweł II w swym nauczaniu, stopniowo i sukcesywnie odślaniał młodzieży jedyną i niepowtarzalną wizję specyficznej potencjalności rozwoju umysłowego. Toteż, zachęcając do odwagi dawania świadectwa Chrystusowi i entuzjastycznego myślenia, charakterystycznego dla młodych ludzi, swą encyklikę *Fides et ratio* (14 IX 1998, por. Jan Paweł II 1999c) rozpoczął od fascynującego przesłania: *Wiara i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy*. I dalej wyjaśnił, że poznanie prawdy objawionej nie oznacza jej posiadania, a tylko otwarcie na nieskończoność i dotarcie umysłem ludzkim najdalej, jak to jest możliwe, przy czym prawda ta pozostaje dla człowieka cały czas pełna tajemnic (por. *Fides et ratio*, nr 1-6).

Człowiek młody, z natury swej, powinien usilnie poszukiwać zrozumienia objawionej Mądrości Bożej, wierzyć, aby otrzymać odpowiedź na pytanie o sens i cel życia. Ojciec Święty przypominał, że ludzkie poszukiwania odpowiedzi na egzystencjalne pytania w nikłym stopniu są wynikiem logicznej analizy lub naukowo sprawdzonego eksperymentu, gdyż człowiek częściej styka się z informacjami, w które po prostu musi uwierzyć, niż z tymi, które powinien przyjąć po osobistej weryfikacji. Ponadto, wiara dla Jana Pawła II (1999c) była narzędziem wyostrzającym wewnętrzny wzrok i otwierającym ludzki umysł na zrozumienie Bożego działania, oraz osobowym przyłgnięciem do Stwórcy.

Podkreślając, zgodność wiary i rozumu, Jan Paweł II w cytowanej encyklice *Fides et ratio* (1998) jednoznacznie wyjaśnił, że jakkolwiek prawdą jest, iż wiara przewyższa rozum, to jednak nigdy nie może zaistnieć rzeczywista niezgodność między wiarą a rozumem. Ten sam bowiem Bóg, który objawia tajemnice i wszczepia wiarę, obdarzył duszę ludzką światłem rozumu; Bóg zaś nie może przeczyć samemu sobie ani też prawda nie może nigdy przeciwstawiać się Prawdzie (por. *Fides et ratio*, nr 53). Toteż, wiara i rozum winny

wzajemnie wspierać się, ponieważ prawy sposób myślenia wykazuje podstawy wiary, umysł zaś jest jej światłem. Ponadto, wiara chroni i strzeże umysł przed błędami oraz wyposaża człowieka wielorakim poznaniem (por. *Fides et ratio*, nr 48). Znacznie wcześniej, bo już w czasie trwania II Światowego Dnia Młodzieży w Buenos Aires (11 IV 1987), Jan Paweł II w swych przesłaniach, które powszechnie zostały nazwane największą szkołą wiary dla młodych żyjących w/i poza Kościołem, dał wzruszające świadectwo chrześcijańskiej młodości ducha, która polega na stałym zachowaniu wierności wobec miłości Boga. Właśnie to zjednoczenie ze Stwórcą pozwala każdemu człowiekowi w tej młodości wzrastać, ale – jak stwierdził papież – *wiara w miłość Boga nie jest łatwa: wymaga osobistego poświęcenia, nie zadawala się egoistycznymi pobudkami i pozornym spokojem sumienia, nie pozostawia serca obojętnym, ale sprawia, że staje się ono szlachetne, wolne i braterskie. (...) „Myśmy poznali i uwierzyli miłości, jaką Bóg ma ku nam. Bóg jest miłością: a kto trwa w miłości, trwa w Bogu a Bóg trwa w nim” [1 J 4, 14]*( Rozważanie podczas Czuwania Modlitewnego).Toteż, kontynuując tę myśl, zachęcił młodzież uczestniczącą w IV Światowym Dniu w Santiago de Compostela (15-29 VIII 1989) do odkrycia Chrystusa jako swej Drogi, Prawdy oraz autentycznej pełni Życia, ponieważ tylko On może zaspokoić i wypełnić olbrzymi potencjał siły młodych ludzi.

W dobie permissywizmu, a więc tendencji do zbytnej tolerancji dla odbiegających od normy zachowań społecznych, a tym samym lansowania filozofii użycia (np. hedonizmu), Jan Paweł II, zwracając się do młodzieży, nieustannie przypominał: *Musicie od siebie wymagać nawet, gdyby inni od was nie wymagali (...), bo takie wyrzeczenie jest warunkiem pójścia za Jezusem* (rozważanie podczas Apelu Jasnogórskiego, Częstochowa – Jasna Góra, 18 VI 1983). Wiadomo też, że historia każdego narodu pisana jest nie tylko wyrzeczeniami, które kształtują się niejako od zewnątrz, ale także od wewnątrz i dlatego jest historią ludzkich sumień, moralnych zwycięstw i klęsk, również zmieniających się ustrojów i ideologii. Toteż, wiodącym tematem nauczania Jana Pawła II było sumienie, w którym dochodzi do decyzji i wyborów moralnych, dokonywanych w życiu przez każdego człowieka ponieważ poziom sumienia i wartości moralne stanowią najważniejsze wymiary doczesności i historii (por. homilie wygłaszane w czasie trwania Światowego Dnia Młodzieży: Częstochowa 14-15 VIII 1991; Denver 11-15 VIII 1993; Manila 10-15 I 1995; Paryż, 19-24 VIII 1997; Rzym 15-20 VIII 2000). Będąc na Jasnej Górze, w słowach Apelu Jasnogórskiego papież wyjaśnił (...) *Czuwam, to znaczy, że staram się być człowiekiem sumienia. Że tego sumienia nie zagłuszam i nie zniekształcam. Nazywam po imieniu dobro i zło, a nie zamazuję.*

*Wypracowuję w sobie dobro, a ze zła staram się poprawiać, przewycięzać je w sobie* (Częstochowa, 14 VIII 1991, nr 5). A w innej homilii podkreślił, że świadomość moralną człowiek czerpie z Bożego Objawienia, szczególnie z Dekalogu i Ośmiu Błogosławieństw wypowiedzianych przez Jezusa na szczytach dwóch Gór: *Synaj i Górze Błogosławieństw, ukazują nam przewodnik po naszym chrześcijańskim życiu i podsumowanie naszych obowiązków wobec Boga i bliźnich. Prawo i Błogosławieństwa razem wyznaczają drogę ku naśladowaniu Chrystusa i królewską drogę do duchowej dojrzałości i wolności.* (homilia na Górze Błogosławieństw, Korazim, 24 III 2000, nr 2). Toteż, zwracając się do rodziców, wychowawców i nauczycieli Jan Paweł II położył szczególny akcent na takie, wielkie potrzeby, jak: pogłębianie wśród młodzieży motywacji do oceny swojego i innych postępowania; internalizację wartości, które stają się osobistym bodźcem do postępowania moralnie dobrego, a przeciwnie działania nazwał po imieniu *złem i pseudodobrem*, które we współczesnym świecie jawią się jako symbole nowoczesności. Toteż, zachęcał wychowawców do odwagi dostarczania młodzieży zdecydowanych argumentów przeciwnych postulatowi liberalnego poglądu na świat i wartości moralne, a także zachęcał samą młodzież do systematycznego i pogłębionego spotkania z Chrystusem w sakramencie pokuty oraz kształtowania swoistego *systemu immunologicznego* wobec płynącej fali demoralizacji i konformizmu. A zatem, zdaniem papieża, przed ludźmi młodymi i ich wychowawcami, stoi trudny proces kształtowania odpowiedzialności za sumienie w drodze samowychowania, na której młody człowiek buduje system wartości i utrwala zgodne z nim postępowanie.

Powyższy program może wydawać się niemożliwym do zrealizowania w obecnych czasach, jednak Jan Paweł II wielokrotnie podkreślał, że młodzi stanowią przyszłość wszystkich narodów świata, dlatego muszą podejmować bardzo trudne wezwania. Papież dał temu wyraz już w pierwszym dniu swego pontyfikatu, podczas inauguracji (Rzym, 28 X 1978), wyrażając to w słowach: *Wy jesteście przyszłością świata, nadzieją Kościoła, Wy jesteście moją nadzieją.* To echo troski, gdyż (...) *Kościół w sposób szczególny widzi siebie samego w młodych (...). Tak było od początku, od czasów apostołskich. Szczególnym świadectwem mogą być słowa św. Jana z Pierwszego Listu tego Apostoła: "Piszę do was, młodzi, że zwyciężyliście Złego. Napisałem do was, dzieci, że znacie Ojca [...] Napisałem do was, młodzi że jesteście mocni i że nauka Boża trwa w was..."* (List do młodych całego świata *Parati semper*, 31 III 1985, nr 15). A na innym miejscu, niejako streszczając swą myśl wychowawczą, apelował: (...) *Kto pragnie pomóc, musi najpierw zaakceptować i uszanować odrębność młodzieży, jej indywidualność oraz wolność. Tylko wtedy takie działania będą skuteczne, bo przeniknięte miłością* (przemówienie w siedzibie UNESCO, Paryż, 2 VI 1980).

Jan Paweł II, na kanwie listu przesłanego do młodych całego świata, *Parati semper* (31 III 1985) z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży, podejmując refleksję nad współczesnym młodym pokoleniem, wskazał na podobieństwa jego zachowań do poprzednich epok. Jednocześnie prosił, by wychowawcy nie zrażali się szokującą otoczką, jaką młodzież wytwarza wokół siebie po to, by ukryć się za awangardową modą, kryptojęzykiem, przeraźliwie głośną muzyką i równie oryginalnymi wytworami techniki. Nieco usprawiedliwiając młode pokolenie, Ojciec Święty przypominał wszystkim wychowawcom o uniwersalnym kluczu, otwierającym serca nastolatków, którym jest bezinteresowna miłość (agape). Bez afirmacji tego klucza, trudno byłoby też zrozumieć wybrane przez papieża motto z okazji XVII Światowego Dnia Młodzieży (Toronto, 23-28 VII 2002): *Wy jesteście solą dla ziemi (...) Wy jesteście światłem świata* (Mt 5, 13-14). Symbole soli i światła są tu odniesieniem do sakramentu chrztu, przez który człowiek zostaje głęboko przemieniony i dlatego tożsamość chrześcijańska nie traci swojej natury, nawet w środowisku mocno zsekularyzowanym. Łaska chrztu czyni każdego zdolnym do odpowiedzi na Chrystusowe wezwanie, by *ofiarować ciało na ofiarę żywą, świętą, Bogu przyjemną* (Rz 12, 1). Święty Paweł pisząc te słowa do Rzymian zachęcał ich, aby zdecydowanie zwracali uwagę na swój sposób życia i myślenia: *Nie bierzcie więc wzoru z tego świata, lecz przemieniajcie się przez odnawianie umysłu, abyście umieli rozpoznać, jaka jest wola Boża: co jest dobre, co Bogu przyjemne i co doskonałe* (Rz 12, 2). Ponadto, Jan Paweł II, cytując swego Patrona (św. Karola Boromeusza), prosił młodzież, by odkrywała własne chrześcijańskie korzenie, uczyła się historii Kościoła, pogłębiała znajomość duchowego dziedzictwa, które zostało jej przekazane oraz naśladowała wcześniejszych świadków Chrystusa i mistrzów wiary. A to wszystko po to, by pozostając wiernymi Bożym przykazaniom i Przymierzu, które Chrystus przypieczętował krwią przelaną na Krzyżu, w dorosłym życiu mogła stać się apostołem i świadkiem nowego tysiąclecia.

Papież, zwracając się bezpośrednio do młodzieży przypominał również, że poszukiwanie Absolutu, sensu i pełni egzystencji jest właściwe każdemu człowiekowi, a w sposób szczególny młodemu (...) *Niech was nie zadowala nic, co jest poniżej najwyższych ideałów! Nie dajcie się zniechęcić tym, którzy rozczarowani życiem nie słyszą głębszych i bardziej autentycznych pragnień ich serca. Macie rację gdy nie godzicie się na nijakie rozrywki, przelotne mody i propozycje, które was umniejszają. Jeśli zachowacie wielkie pragnienie Boga, zdołacie uniknąć przeciętności i konformizmu, tak rozpowszechnionych w naszym społeczeństwie. Dla tych, którzy słuchali Jezusa od początku, symbol światła przywoływał pragnienie prawdy i osiągnięcia pełni poznania wyrytych we wnętrzu każdego*

ludzkiego istnienia. Kiedy zaś światło zmniejsza się czy znika, żaden człowiek nie jest w stanie rozróżnić otaczającej rzeczywistości, to w sercu nocy można się bać i czuć się niepewnym, i wtedy niecierpliwie oczekiwać nadejścia światła zorzy. Droga młodzieży, wy macie być stróżami poranka (por. Iz 21, 11-12) zwiastującymi nadejście słońca, którym jest Chrystus zmartwychwstały! (Orędzie na XVII Światowy Dzień Młodzieży, Toronto, 23-28 VII 2002, nr 2-3).

Nawiązując co cytowanego wyżej Orędzia, jego autor uzasadnia, iż światło, o którym mówi Jezus jest światłem wiary, darem Boga, który oświeca serca i rozjaśnia umysły: *Bóg, ten, który rozkazał ciemnościom, by zajaśniały światłem, zabłysnął w naszych sercach, by olśnić nas jasnością poznania chwały Bożej na obliczu Chrystusa* (2Kor 4, 6). Oto, dlaczego słowa Jezusa nabrały wyjątkowego znaczenia, gdy wyjaśniał On swoją tożsamość i misję: *Ja jestem światłością świata. Kto idzie za Mną, nie będzie chodził w ciemności, lecz będzie miał światło życia* (J 8, 12). Stąd każde osobiste spotkanie z Chrystusem rozjaśnia życie ludzkie nowym światłem, wprowadza na właściwą drogę i zobowiązuje, aby na co dzień być Jego świadkiem (por. encyklikę *Veritatis splendor*, 1993, nr 88). Dlatego: *Nie zapala się (...) światła i nie stawia pod korcem, ale na świeczniku, aby świeciło wszystkim, którzy są w domu* (Mt 5, 15). Podsumowując niejako powyższe myśli, Jan Paweł II dodał: (...) *Tak, jak sól nadaje smak pożywieniu i jak światło oświeca ciemności, tak świętość nadaje pełny sens życiu, czyniąc je odblaskiem chwały Bożej (...). Proszę Boga po trzykroć świętego (...), aby was, drodzy młodzi, uczynił świętymi, świętymi trzeciego tysiąclecia!* (Orędzie na XVII Światowy Dzień Młodzieży, Toronto, 23-28 VII 2002, nr 3).

W Orędziu wygłoszonym podczas XIV Światowego Dnia Młodzieży (obchodzonego w poszczególnych diecezjach 28 III 1999), który przebiegł pod hasłem: *Ojciec miłuje was* (por. J 16, 27), między innymi powiedział: *Nie można bowiem wielbić Chrystusa (...) nie zwracając się wraz z Nim ku Bogu, który jest Jego Ojcem i naszym Ojcem* (por. J 20, 17). *Także Duch Święty kieruje nas ku Ojcu i ku Jezusowi: jeżeli Duch uczy nas mówić: „Jezus jest Panem”* (por. 1 Kor 12, 3), *to po to, abyśmy byli zdolni rozmawiać z Bogiem, nazywając Go: „Abba, Ojcze!”* (Gal 4, 6). (...) *Droga młodzieży, przyjmijcie miłość, jaką Bóg pierwszy was obdarza* (por. 1 J 4, 19). *Trzymajcie się mocno tej niezawodnej prawdy, która jedynie zdolna jest napełnić życie sensem, mocą i radością: „Jego miłość nie odstąpi od was i nie zachwieje się Jego przymierze pokoju z wami”* (por. Iz 54, 10). *On wrył wasze imiona na swoich dłoniach* (por. Iz 49, 16), (...) *bo wiecie przecież, że człowiek nie potrafi kochać, jeśli nie jest kochany*. Kontynuując tę myśl, papież dodał: *W naszej epoce Kościół i świat bardziej niż kiedykolwiek potrzebują „misjonarzy” umiających głosić słowem i przykładem tę*

*fundamentalną i niezawodną prawdę, która dla człowieka jest źródłem pociechy. Świadomi tego, pozwólcie się „kształtować” w szkole Jezusa. (...) Postępujcie tak, aby można ją było dostrzec w waszych wyborach i postawach, w waszym stosunku do innych ludzi oraz w gotowości służenia im zgodnie z wolą Boga i Jego przykazaniami (...). To wspaniałe orędzie zostaje złożone w sercu wierzącego, który niczym umiłowany uczeń Jezusa opiera głowę na piersi Mistrza i słucha słów Jego zwierzenia: „Kto (...) Mnie miłuje, ten będzie umiłowany przez Ojca mego, a również Ja będę go miłował i objawię mu siebie” (J 14, 21) (Orędzie do młodzieży z okazji XIV Światowego Dnia Młodzieży, nr 1-3).*

W czasie XIII Światowego Dnia Młodzieży (obchodzony w wymiarze diecezjalnym w Niedzielę Palmową, 5 IV 1988), przedmiotem refleksji i modlitwy były słowa Jezusa: *Duch Święty, On was wszystkiego nauczy* (J 14, 26). Jan Paweł II powiedział wtedy młodzieży, że jej ufa i liczy na nią, a zwłaszcza na chrześcijańskie zaangażowanie i współpracę w dziele ewangelizacji, dlatego prosił, by wpatrując się w Ducha Bożego, który *odnawia oblicze ziemi* (por. Ps 104 [103], 30), żyła w jedności z całym Kościołem. W tej sytuacji ważne było, aby młodzi przyjaciele papieża udali się do Wieczernika i tam przeżyli na nowo tajemnicę Pięćdziesiątnicy (por. Dz. 2, 1-11), by tam pozwolili się nauczać Duchowi Bożemu, a poddając ulegle i pokornie swoje życie Jego przewodnictwemu, przyswoili sobie ową *mądrość serca* (Ps 90 [89], 12), która winna być podporą i pokarmem ich życia. W interpretacji Jana Pawła II termin *wierzyć* nie oznacza nic innego, jak widzieć rzeczy tak, jak widzi je Bóg oraz mieć udział w Bożej wizji świata i człowieka. (...) *Wydarzenia z przeszłości nadal dokonują się w dzisiejszej społeczności chrześcijańskiej. Dzięki działaniu Tego, który jest w sercu Kościoła "żywą pamięcią o Chrystusie" (por. J 14, 26), misterium paschalne ogarnia nas i przemienia. Poprzez widzialne, słyszalne i namacalne znaki sakramentów Duch Święty pozwala nam poznawać wzrokiem, słuchem i dotykiem uwielbione człowieczeństwo Zmartwychwstałego. Tajemnica Pięćdziesiątnicy jako dar Ducha Świętego ofiarowany każdemu urzeczywistnia się w szczególny sposób w bierzmowaniu, które jest sakramentem chrześcijańskiego wzrastania i duchowej dojrzałości.* (Orędzie do młodzieży z okazji XIII Światowego Dnia Młodzieży, nr 5). Zwracając się bezpośrednio do młodzieży uczestniczącej w tym spotkaniu, Jan Paweł II uwypuklił fakt bezpośredniego przeżywania cennych doświadczeń jedności Kościoła, z całym jego bogactwem i różnorodnością. Dodał również: (...) *To Duch Święty sprawia, że ludzie się wzajemnie rozumieją i akceptują, że rozpoznają się jako dzieci Boga, zmierzające do tego samego celu, czyli życia wiecznego, że mówią tym samym językiem mimo podziałów kulturowych i rasowych (...). To Duch Święty kształtuje*

*osobowość ludzi powołanych, uzdatniając ich do szczególnej konsekracji i upodabniając do Chrystusa czystego, ubogiego i posłusznego. W tymże Duchu, który w sakramencie małżeństwa utrwała i uświęca związek małżonków, znajduje moc i oparcie misja rodziców, powołanych, aby czynić z rodziny pierwszą i podstawową rzeczywistość Kościoła. Z daru Ducha Świętego czerpie też pokarm wiele innych postug - chrześcijańskie szkolnictwo i katecheza, opieka nad chorymi i ubogimi, troska o postęp cywilizacyjny człowieka i działalność charytatywna - których celem jest budowanie wspólnoty i kierowanie jej życiem. Wiemy bowiem, że "wszystkim objawia się Duch dla [wspólnego] dobra" (por. 1 Kor 12, 7) (Orędzie do młodzieży z okazji XIII Światowego Dnia Młodzieży, nr 6-7).*

W Orędziu skierowanym do młodych całego świata z okazji obchodów XIX Światowego Dnia Młodzieży, który odbywał się we wszystkich diecezjach świata w dniu 4 kwietnia 2004 roku pod hasłem: *Chcemy zobaczyć Jezusa (J 12,21)*, Jan Paweł II zawarł prośbę, którą historyczni Grecy, pobudzeni ciekawością, przedłożyli Apostołom, chcąc wiedzieć, kim naprawdę był Jezus i skąd pochodził. Toteż nic dziwnego, iż zwracając się do nich, powiedział: *Drodzy młodzi, również was zapraszam, abyście naśladowali tych "Greków", którzy zwrócili się do Filipa, pobudzeni pragnieniem "ujrzenia Jezusa". Wasze poszukiwania niech nie będą kierowane prostą ciekawością intelektualną, choć i ta sama w sobie jest już wartością, lecz niech będą pobudzone przede wszystkim wewnętrzną koniecznością znalezienia odpowiedzi na pytanie o sens waszego życia (nr 1). (...)Najbardziej wzniosły aspekt godności człowieka tkwi właśnie w jego powołaniu do jednoczenia się z Bogiem poprzez tę głęboką wymianę spojrzeń, która przemienia życie. Aby ujrzeć Jezusa, należy przede wszystkim pozwolić, aby to On na nas patrzył! (...)Drodzy młodzi, aby rośło w was pragnienie zobaczenia Światła, rozsmakowania się w blasku Prawdy, pozwólcie, by Jezus spoglądał w wasze oczy (nr 2). (...) Szukajcie Go oczyma ciała w zdarzeniach życia i w twarzach innych; szukajcie Go także oczyma duszy poprzez modlitwę i medytację Słowa Bożego (nr 3). (...) Drodzy przyjaciele, nauczcie się odkrywać Jezusa w Eucharystii. (...) Eucharystia przyjmowana z miłością i czczona żarliwie staje się szkołą wolności i miłosierdzia, prowadząc do realizacji przykazania miłości. Jezus przemawia do nas wspianiałym językiem daru z siebie i miłości aż do ofiary ze swojego życia (nr 5).*

Jan Paweł II przemawiając do ludzi młodych nigdy nie zapominał o sygnalizowaniu zagrożeń, które zniekształcają i burzą ład moralny zbudowany w oparciu o Dekalog. Do najważniejszych z nich zaliczył: ogólny zanik wartości moralnych, konsumpcjonizm, sceptycyzm, różne uzależnienia od środków psychotycznych, a z nimi przestępczość i cynizm

wobec pracy ludzkiej, a także erotyzm, homoseksualizm, zabijanie dzieci nienarodzonych, eutanazję i wiele innych. W perspektywie tych zagrożeń papież ukazał Chrystusa, który jest (...) *jedyną drogą do Ojca, która prowadzi do prawdy i życia* (homilia do młodzieży na placu A. Mickiewicza w Poznaniu, 3 VI 1997). Zwrócił też uwagę na bogactwo wieku młodzieńczego, gdyż (...) *przyszłość świata i Kościoła należy do młodych pokoleń* (List Apostolski *Tertio mjlleio adveniente*, nr 58). Toteż niemal każde przemówienie i orędzie skierowane do młodzieży przeniknięte było afirmacją młodości, a szczególnym tematem była odwaga, ściśle skorelowana z zaufaniem Chrystusowi, okazywanym w podejmowaniu życiowych wyborów, tak częstych w okresie młodości. Papież dał temu wyraz w następujących słowach: (...) *Oto pierwsze wezwanie, jakie pragnę skierować do Was, ludzi młodych dnia dzisiejszego: nie lękajcie się! Nie lękajcie się Waszej młodości i Waszych głębokich pragnień szczęścia, prawdy, piękna i trwałej miłości!* (Orędzie na Światowy Dzień Pokoju 1 stycznia 1985). Jan Paweł II z całą swą mocą podkreślał: (...) *Trzeba, ażeby młodość była wzrastaniem, aby niosła z sobą stopniową akumulację wszystkiego, co prawdziwe, co dobre i piękne* (List Apostolski *Parati semper*, nr 14) i dlatego (...) *Pozwólcie, by Chrystus królował w Waszych sercach, by Wam pomagał coraz lepiej rozumieć samych siebie i panować nad sobą, by Was umacniał w cnotach, by Was przede wszystkim napełniał swoją miłością, by Was prowadził drogą, która wiedzie do stanu doskonałego. Nie bójcie się być świętymi!* (homilia mszalna podczas Światowego Dnia Młodzieży w Santiago de Compostela, 20 VIII 1989). To wezwanie do świętości wymaga od każdego mocy wypływającej z wiary, nadziei i miłości.

Dla Jana Pawła II kolejną, ważną wartością w życiu młodego człowieka, było odnalezienie sensu życia, w tym dokonania wyboru i właściwego rozpoznania talentów, niezbędnych dla rozwoju własnej twórczości i działalności, co wymaga też połączenia planów życiowych z powołaniem, do którego wzywa Bóg. W omawianym okresie rozwojowym, szczegółowego doprecyzowania wymagają najważniejsze ideały i projekty życiowe, a także dążenia do szczęścia wypływające z realizacji powołania. Małżeństwo i rodzina – według papieża – to (...) *droga pierwsza i z wielu względów najważniejsza. Jest to droga powszechna (...). Wszak normalnie każdy z nas w rodzinie przychodzi na świat, można, więc powiedzieć, że rodzinie zawdzięcza sam fakt bycia człowiekiem* (List do rodzin *Gratissimam sane*, 1994, nr 2). Według Jana Pawła II (...) *wejść na drogę powołania małżeńskiego to znaczy uczyć się miłości oblubieńczej z dnia na dzień, z roku na rok: miłości wedle duszy i ciała; miłości, która cierpliwa jest i łaskawa; która nie szuka swego i nie pamięta złego; miłości, która, wszystko przetrzyma* (List do młodych całego świata *Parati semper* z okazji Międzynarodowego Roku



Młodzieży, 31 III 1985, nr 10). Rodzina bowiem była i jest szczególnym miejscem, gdzie człowiek uczy się miłości, ponieważ (...) *jest pierwszym miejscem, gdzie rozpoczyna się proces wychowawczy młodego człowieka* (homilia podczas Mszy św., Łowicz 14 VI 1999, nr 2). Drugą możliwością ludzkiego powołania jest kapłaństwo. Ojciec Święty wielokrotnie podkreślał swoją radość z nowych kapłanów. Świadczą o tym słowa z przemówienia do młodzieży, wypowiedzianego na Jasnej Górze: (...) *Pamiętajcie, moi drodzy, że cieszę się każdym powołaniem kapłańskim, zakonnym, każdym prawdziwym powołaniem chrześcijańskim, każdym młodym człowiekiem, który swoje życie ludzkie, polskie widzi w pełnym świetle Chrystusa* (homilia do młodych osób konsekrowanych i służby liturgicznej, Jasna Góra, 6 VI 1979).

Wśród omawianych powyżej problemów moralnych, w nauczaniu Jana Pawła II skierowanym do młodych ludzi, ważne miejsce zajmował temat wielkiej wartości życia ludzkiego, dlatego papież wprost pytał młodych: (...) *Na czym jednak polega życie? Jaki jest sens życia, jaki jest sposób jego realizacji?* i dawał im odpowiedź: (...) *Sens życia (...) nadaje miłość* (rozważanie podczas czuwania modlitewnego IV Światowego Dnia Młodzieży, Santiago de Compostela, 19 VIII 1989). Wielokrotnie też, w swym nauczaniu, bardzo mocno podkreślał wartość życia, co było i jest problem żywym, gdyż nie przestają powstawać różne koncepcje przeciwne życiu. Jako lekarstwo na mentalność śmierci, papież wskazywał budowanie cywilizacji miłości i kultury życia: (...) *Wy, młodzi, powinniście przede wszystkim dać zdecydowane świadectwo miłości do życia jako daru Bożego; miłości, która powinna rozciągać się na całe życie każdej istoty ludzkiej* (Orędzie na XI Światowy Dzień Młodzieży, 31 III 1996, nr 6). To świadectwo jest zadaniem dla młodych, których papież prosił, by stawali w obronie sakralnego wymiaru życia: (...) *Bądźcie prorokami słowem i czynem, buntując się przeciw cywilizacji egoizmu, która często traktuje człowieka jako narzędzie, a nie cel swojego rozwoju* (Orędzie na XI Światowy Dzień Młodzieży, 31 III 1996, nr 6). Warto w tym kontekście przytoczyć słowa Jana Pawła II skierowane do lekarzy: (...) *Katolikowi nigdy nie wolno stać się współnikiem w realizacji rzekomego prawa do aborcji* (przemówienie podczas Jubileuszu Lekarzy Katolickich, *Medycyna a prawa człowieka*, Rzym 7 VII 2000, nr 3), a także do Polaków: (...) *Zwracam się do wszystkich ojców i matek mojej Ojczyzny (...). Każdy człowiek poczęty w łonie matki ma prawo do życia! Życie ludzkie jest święte. Nikt w żadnej sytuacji nie może rościć sobie prawa do bezpośredniego zniszczenia niewinnej istoty ludzkiej* (homilia podczas Mszy św., Łowicz 14 VI 1999). W tym też wymiarze papież liczył na młodych ludzi, którzy jego zdaniem, poprzez świadectwo życia winny czuć się zobowiązani do budowania cywilizacji miłości, a nie egoizmu i śmierci.

Kolejnym skutkiem współczesnego rozumienia zjawiska śmierci jest eutanazja, toteż Jan Paweł II z wielkim naciskiem podkreślał, że prawo do życia (...) przysługuje istocie ludzkiej we wszystkich fazach jej rozwoju, od chwili poczęcia do naturalnej śmierci, a więc niezależnie od tego, czy jest zdrowa czy chora, w pełni sprawna, czy upośledzona, bogata, czy biedna (Adhortacja Apostolska *Christifideles laici*, 30 XII 1988, nr 38). Toteż, w swym kolejnym Liście, tym razem skierowanym do Rodzin, *Gratissimam sane*, z okazji Roku Rodziny (1994) wskazał na dwie przeciwne sobie cywilizacje: miłości i śmierci. Ta ostatnia jest skutkiem egoizmu, który rodzi *trend proaborcyjny* (nr 13), wywodzący się z chęci skrócenia życia, czyli odrzucenia cierpienia. Jak zauważył autor Listu: (...) *Cierpienie ludzkie zawsze jest tajemnicą i bardzo trudno człowiekowi jest przedzierać się przez jego mroki. Na horyzoncie naszej wiary pozostaje ten jeden punkt odniesienia – Krzyż Chrystusa – zenit ludzkiego cierpienia* (przemówienie do chorych, Gdańsk 12 VI 1987), dlatego Jan Paweł II, ukazując młodym sens Chrystusowego Krzyża, modlił się następującymi słowami: (...) *Błogosławiony jesteś, krzyżu pielgrzymujący z młodymi po krajach i kontynentach. Błogosławiony jesteś znaku naszego zbawienia. Znaku niezniszczalnej Miłości. Znaku życia* (VIII Światowy Dzień Młodzieży, homilia podczas Mszy św. na Placu św. Piotra, 4 VI 1993, nr 5). Zwracając się do młodzieży, prosił ją o właściwe pojmowanie krzyża: (...) *Umieście rozpoznać w krzyżu znak nadziei, która nie może zawieść. Zrozumieliście, że krzyż nie jest hańbą, ale chlubą: świadectwem miłości Boga za człowieka, nieodpartym dowodem Jego miłości* (IX Światowy Dzień Młodzieży, modlitwa *Anioł Pański*, Rzym 27 III 1994).

Warto podkreślić, iż w nauczaniu Jana Pawła II, dotyczącym życia ludzkiego, na pierwszym planie jawiło się ogromne umiłowanie jego wartości, dlatego wiele mówił i pisał o kulturze życia. Ta pozytywna nauka dotyczyła również etyki seksualnej, która często przez młodych bywa odrzucana, a cnota prawdziwej miłości i czystości jawi się jako rzeczywistość odbierająca wolność. Dlatego też, w swoich orędziach skierowanych do ludzi młodych papież wielokrotnie apelował: (...) *Nie lękajcie się Miłości, która stawia wymagania, bo właśnie one są zdolne uczynić waszą miłość - prawdziwą Miłością* (List do młodych całego świata *Parati semper*, 31 III 1985, nr 10). Zauważył też, że obecnie (...) *cywilizacja śmierci proponuje między innymi tak zwaną wolną miłość. Dochodzi w tym wypaczeniu miłości do profanacji jednej z najbardziej drogich i świętych wartości, bo rozwiązłość nie jest ani miłością, ani wolnością. Warto zaznaczyć, iż rozumienie wolności w sposób utylitarny lub hedonistyczny jest społecznie akceptowane* (homilia podczas Mszy św., Sandomierz 12 VI 1999). Z kolei, relatywizm moralny i odrzucenie prawdy o miłości prowadzą często do tego, że niektórzy (...) *źle wykorzystują cudowny dar płciowości (...) uważając takie postępowanie za właściwe,*

*ponieważ część społeczeństwa to toleruje* (homilia wygłoszona na zakończenie X Światowego Dnia Młodzieży, Manila 15 I 1995, nr 5). Innymi słowy, papież w spotkaniach z młodymi podejmował problemy, choć bardzo trudne i drażliwe, to jednak zawsze aktualne, stałe i niezmiennie, do których szczególnie zaliczał: sumienie, wartość i nienaruszalność życia ludzkiego od poczęcia aż do naturalnej śmierci oraz zasady etyki seksualnej.

Podsumowując, należy podkreślić, że na przestrzeni całego pontyfikatu, mimo konkretnych i niejednokrotnie wysokich wymagań Jana Pawła II, ludzie młodzi szli za nim dlatego, że wierzył w nich i była to wiara prawdziwa. Przesłanie Ojca Świętego wypowiedziane w Tor Vergata (miasteczko uniwersyteckie położone na peryferiach Rzymu) podczas XV Światowego Dnia Młodzieży w dniu 19 sierpnia 2000 r. daje świadectwo, że papież widział w *młodzieży stróżów poranka o świcie tego trzeciego tysiąclecia* (por. Jan Paweł II 2000), co było wielkim i rzeczywistym wyzwaniem, bo Ojciec św. miał jasną wizję, co oznacza desygnat terminu *stróżowanie* z Chrystusem w sercu. Dla papieża bowiem, było to strzeżenie sprawiedliwości, solidarności, zaangażowanie na rzecz społeczeństwa i przyszłości godnej człowieka. Młodość została tu powiązana nie tylko z darem, ale i wielkim zadaniem. Ten radykalizm, podbudowany miłością przekonywał młodzież, dlatego wielotysięcznymi rzeszami gromadziła się wokół papieża, tam, gdzie wyznaczył im miejsce. Bezpośrednim echem tej przyjaźni była, z pewnością, wypowiedź Jana Pawła II, skierowana ze wzgórza Jasnej Góry (przemówienie do młodzieży 18 VI 1983): *Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali*, tworząca fundament moralno-społecznego programu formacji sumień.

Godnym zastanowienia jest fakt, że spotkania Jana Pawła II z młodzieżą, które miały miejsce niemal na wszystkich kontynentach świata, przebiegały w atmosferze wzajemnej szczerości. Papież nie chciał, aby zachowanie młodzieży było utożsamiane z przelotnym uczuciem, czy tylko ścisłym przestrzeganiem istniejących przepisów prawnych, dlatego zmuszał do zastanowienia się nad sobą. Nie kryjąc trudności, papież mówił wyraźnie o potrzebie ofiary i jasno przedstawiał warunki świadomego wyboru Dekalogu. Nie tłumił też zapału młodzieży, lecz uwzględniając rzeczywistość ze wszystkimi wyzwaniami podpowiadał: (...) *Do procesu samowychowania dochodzi się wtedy, gdy po osiągnięciu pewnego stopnia dojrzałości psychofizycznej człowiek zaczyna wychowywać się sam. Nie jest to jednak zbyt łatwe, bo młody człowiek spotyka na swej drodze coraz to ciekawsze osoby i środowiska, a w szczególności nauczycieli i kolegów w szkole, którzy również odgrywają w jego życiu wpływ wychowawczy bądź dodatni bądź też ujemny* (List do rodzin *Gratissimam sane*, 2 II 1994, nr 16). W wypowiedzi w siedzibie UNESCO w Paryżu, dnia 2 VI 1980 roku,

papież stwierdził, iż w tej wielostronnej formacji kształtowania pełnej dojrzałości chodzi głównie o to, *ażeby człowiek stawał się bardziej człowiekiem* (por. Jan Paweł II 1984). Te ostatnie słowa jeszcze dobitniej udokumentował w swej Adhortacji Apostolskiej o Katechizacji w naszych czasach *Catechesi tradendae* skierowanej do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła w dniu 16 października 1979 roku. Streszczając niejako obszerny dokument, na szczególną uwagę zasługuje początek: *Dziełu katechizacji Kościół zawsze poświęcał wiele wysiłków, jako jednemu ze swych najważniejszych zadań* (nr 1). A dalej, podając definicję terminu katechezy papież określił ją jako (...) *całość wysiłków podejmowanych w Kościele dla powoływania uczniów i dla pomagania ludziom w uwierzeniu, że Jezus Chrystus jest Synem Bożym, aby przez wiarę mieli życie w imię Jego, aby ich wychowywać i uczyć tego życia, budując w ten sposób Ciało Chrystusa. Kościół nigdy nie przestał temu poświęcać swoich sił* (nr 1). W adhortacji najważniejsze są treści dotyczące wezwań o charakterze chrystocentrycznym, które hasłowo obejmują następujące zadania: doprowadzić do łączności z Osobą Chrystusa poprzez przekazywanie Jego nauki oraz ukazać Go jako jedynego Nauczyciela, uczącego całym swoim życiem.

W kolejnych rozdziałach Jan Paweł II ukazał specyficzny cel katechezy, który polega (...) *na rozwinięciu z pomocą Bożą wiary dotąd początkowej, doprowadzenie jej do pełni i codzienne zasilanie życia chrześcijańskiego wiernych każdego wieku. Chodzi oczywiście o to, aby czy to na płaszczyźnie poznania, czy w praktyce wzrastało ziarno wiary, dane przez Ducha Świętego wraz z pierwszym przekazem Ewangelii i w sposób skuteczny udzielone przez chrzest* (nr 20). I dalej, kontynuując swą myśl dodał: *Katecheza dąży więc do tego, aby pogłębiać rozumienie Tajemnicy Chrystusa w świetle Słowa, aż cały człowiek będzie nasycony Jego światłem. Przemieniony przez działanie łaski w nowe stworzenie, chrześcijanin zaczyna naśladować Chrystusa i z dnia na dzień uczy się w Kościele coraz lepiej myśleć jak On, oceniać jak On, postępować zgodnie z Jego przykazaniami i ufać, tak jak On nas do tego wzywa* (nr 20). Innymi słowy: *W całym procesie ewangelizacji katecheza ma być etapem wprowadzania i dojrzewania, to znaczy czasem, w którym chrześcijanin, przyjąwszy przez wiarę Jezusa Chrystusa, jako jedynego Pana, i przyłgnąwszy do Niego całkowicie przez szczere nawrócenie serca, stara się lepiej poznać tego Jezusa, któremu się powierzył, poznać mianowicie Jego „tajemnicę”, Królestwo Boże, które On zapowiada, wymagania i obietnice, zawarte w Jego ewangelicznym Orędziu, drogi, które wyznaczył dla wszystkich tych, którzy zechcą pójść za Nim* (nr 20). (...) *Katecheza jest niezbędna zarówno, ażeby doprowadzić do dojrzałości wiary chrześcijan, jak i po to, by oni dawali świadectwo w świecie. Chce, bowiem w nas chrześcijanach sprawić to, żebyśmy doszli „wszyscy razem do jedności wiary i pełnego*

poznania Syna Bożego, do człowieka doskonałego, do miary wielkości według Pełni Chrystusa (nr 25). Charakteryzując katechezę od strony przekazywanych treści, Jan Paweł II wyróżnił trzy zasadnicze aspekty, zasługujące w naszych czasach na szczególną uwagę: integralność nauki, która (...) *nie może być okaleczona, zafałszowana lub zubożona* (nr 30); jednoznaczność przedstawiania tematów, takich jak, np.: (...) *stworzenie człowieka i jego grzech, Boży plan odkupienia oraz jego długie i miłości pełne przygotowanie i urzeczywistnienie, wcielenie Syna Bożego, Maryja Niepokalana, Matka Boga zawsze Dziewica, wzięta z duszą i ciałem do chwały niebieskiej i Jej rola w tajemnicy zbawienia, tajemnica zła, która działa w naszym życiu i moc Boga, który nas zeń wyzwala, konieczność pokuty i ascezy, obrzędy sakramentalne i liturgiczne, prawda obecności w Eucharystii, uczestniczenie w życiu Bożym na ziemi i po śmierci itd.* (nr 30) oraz przedłożył mocą swego urzędu apel, (...) *aby żaden katecheta własną powagą nie dzielił dziedzictwa wiary na to, co on uważa za ważne i nieważne, aby potem jednego nauczać, a drugie przemilczać* (nr 30).

Zdaniem Mastalskiego (2003), każdy wychowawca odpowiedzialny za młodego człowieka winien przede wszystkim:

- walczyć z mitem, iż nie da się w obecnych czasach być wiernym Ewangelii,
- neutralizować wszelki pseudonaukowy socjologizm, który głosi, że społeczeństwo jest czynnikiem wyznaczającym zarówno treść życia psychicznego, jak i duchowego,
- w ramach szybkiego dynamizmu rozwojowego ciągle doskonalić siebie,
- uświadamiać, że problem odnajdywania swojej drogi życiowej nie jest *chwilą*, ale *procesem* wspomaganym przez własne świadectwo bezgranicznego zaufania i zawierzenia Bogu,
- unikać *syndromu katolika* prowadzącego do wstydu, a w konsekwencji do wyparcia się swojej wiary w Boga,
- w dobie podatności na depresje podkreślać, że pobożność nie jest reliktem przeszłości, a środki przeciwdziałające to: modlitwa, życie sakramentalne, aktywność, samodyscyplina itp.

Cytowane zasady umiejętności dialogowania z ludźmi młodymi można znaleźć w wielu papieskich dokumentach, i to zarówno cytowanych, jak i innych, np. licznych przemówieniach wygłaszanych z różnych okazji, a które bezpośrednio lub pośrednio były przecież również kierowane do nauczycieli i wychowawców. A zatem, wszechstronna i systematyczna pedagogia Jana Pawła II była i nadal pozostaje centralnym punktem odniesienia, a przez to stanowi rzeczywiste wezwanie do dokonywania wyborów w imię

*miłości ciągle obdarzającej.* Podobne słowa powinien wypowiadać każdy, kto czuje się odpowiedzialny za nauczanie i wychowanie młodego pokolenia.

## 2.

### **ZNACZENIE WIEDZY RELIGIJNEJ W WIEKU DORASTANIA I DOJRZEWANIA**

W drugim rozdziale podjęto tematykę wiedzy religijnej, w kontekście wiary osobowej, w nawiązaniu do wieku dorastania i dojrzwania, a także dokonano obszernej analizy stanu badań nad znaczeniem wiedzy religijnej młodego człowieka w tymże okresie rozwojowym.

#### **2.1. Wiedza religijna a wiara osobowa**

Poznawcze opracowanie dotyczące wzajemnych relacji i oddziaływań pomiędzy *wiedzą religijną* a *wiarą osobową*, można rozpatrywać, co najmniej w dwóch płaszczyznach: *sensu stricte* religijnej i innych nauk (Pieter 1993, Kalka 1998, Ratzinger 1998, Würzburg 2002, Witek 2005, Gładkowski 2005). Pierwsza z nich dotyczy próby poznawania rzeczywistości wiedzy i wiary w Boga przez pryzmat: Pisma Świętego, religijnych dogmatów i dokumentów Magisterium Kościoła, drugi zaś – przez pryzmat różnych gałęzi i dziedzin nauki, m.in. psychologii, socjologii, religioznawstwa i in. W tym kontekście na przykład twierdzenie, że *wiedza religijna* pochodzi z wydarzeń historycznych, w których Bóg odsłonił samego siebie, tj. z Boskich Objawień, musi uporać się z faktem, że istnieje wiele, często wzajemnie sprzecznych przypadków, domniemanych objawień. Niemniej jednak, wiara nie jest gorszym rodzajem wiedzy, a tylko innym jej rodzajem. Jest po prostu poznaniem, które odnosi się do innego przedmiotu niż wiedza w ogóle. Zdaniem Dembowskiego (1996) i Ratzingera (1998) można przecież powiedzieć: *wierzę* tobie, albo *wiem* o czymś; lub *wierzę* w Boga, ale *nie wierzę* Bogu. Istnieje, więc różnica między *osobą* a *przedmiotem*, bo wierzyć Bogu, to iść za Nim i naśladować Go, jak słusznie podkreślił św. Tomasz z Akwinu (2002): *Człowiek, którego wiara, ograniczałaby się wyłącznie do uznania prawdziwości choćby wszystkich prawd wiary, wciąż byłby jeszcze człowiekiem niewierzącym* (cyt. za Salij 2005). Uzasadniając to stwierdzenie, cytowany autor wyróżnił w *wierze* trzy płaszczyzny, które określił mianem: *wierzę, że*; *wierzę Bogu* i *wierzę w Boga*. Na poziomie pierwszej płaszczyzny człowiek *wierzy, że* Bóg istnieje, że go kocha i dał nam swojego Syna, który zmartwychwstał. Ta ważna płaszczyzna byłaby martwa, gdyby nie towarzyszył jej głębszy

wymiar, w którym zaczyna się *prawdziwa wiara*, polegająca na osobistym kontakcie z Bogiem, *wiara*, która jest niemożliwa bez łaski, a wyraża się w stwierdzeniu *wierzę Bogu*, który jest prawdomówny i wszechmocny (np. prawda o zmartwychwstaniu ciał doprowadzi mnie do zmartwychwstania). Najgłębszym wymiarem *wiary* św. Tomasz nazwał *wierzę w Boga*. Jest to postawa zawierzenia Bogu samego siebie, będąca z Nim osobową relacją, której podstawą jest miłość. Taka wiara prowadzi do życia wiecznego (por. Bultmann 1995, Newman 1989, Gogacz 1985a-b, Pecyna 1989b, Jabłoński 2000).

Nieco pogłębiając powyższą interpretację, można ją odwrócić: gdy *coś wiem*, to nie mogę w to wierzyć, bo naprawdę to *ja wiem*. Tymczasem *wierzyć*, to jednak nie oznacza *nie wiedzieć*, bo istnieje przecież *pewność w wierze*, ściśle zintegrowana z intelektem. Dla Jana Pawła II (2003) rozum pojawiał się ustawicznie jako wskazanie, do którego musi wymiennie odnieść się także *wiara*, bo jeżeli człowiek mówi *nie*, wówczas, rzekoma jego *wiara* nie została potraktowana, jako zabobon. Bezgranicznie głęboka i prawdziwa *wiara* nigdy nie może być skierowana przeciwko rozumowi, choć go nigdy nie zastępuje, a dla Rahnera (2000) i Chojnickiego (2006) rozum jest jej przesłanką, poza którą *wiara* jednak wykracza. Ponadto, istnieją rzeczy, zależności i ostateczne pytania życiowe, których nie da się objąć czysto matematyczno-fizycznym myśleniem, ponieważ już sama kwestia sensu życia nie da się tym sposobem wyjaśnić, a tym bardziej Bóg, którego nie da się pokazać przy pomocy mikroskopu nawet elektronowego (Pecyna 1992a, Gogacz 1998, Pantaloni 2004).

Alternatywnym, treściowym określeniem *wiary* jest *zaufanie*, dlatego że do tajemnic ludzkiego wnętrza (serca) nie da się dotrzeć tylko przez badania naukowe. Nie wystarczy powiedzieć: *wierzę Jezusowi*, trzeba dodać: *wierzę w to, co On kieruje do mnie*, bo choć decyduje tu postawa osobista, treściowa i osobowa, wiara jest z nimi absolutnie nierozłączna. Tak, jak w miłości człowiek kieruje się w stronę drugiego człowieka, powierzając mu najskrytsze tajniki swego serca, tak analogicznie i jego wiara powinna być skierowana na Jezusa (Boyere 1995, Rahner 2000, Dębisk 2003, Skokowa 2004).

W opracowaniu słownikowym (Rahner 1996) *wiara* oznacza przyjęcie w sposób wolny wypowiedzi jakiejś osoby ze względu na zaufanie, którym się ją obdarza. Toteż, *relacja osobowa wiary* jest zależna od wiarygodności tego, któremu się wierzy. W *wierze chrześcijańskiej* taką osobą jest sam Bóg, który objawia siebie bezpośrednio człowiekowi lub przez wiarygodnych świadków, powołanych przez Niego. Odniesienie się w wierze do Boga wymaga dania odpowiedzi i powierzenia mu swego życia. Pecyna (1989a), Rahner 2000 i Piegsa (2002) w swych opracowaniach odróżniają *wiarę biblijną* (Starego Testamentu) od *wiary chrześcijańskiej*. Ta pierwsza, według nich, oznacza odpowiedź na Objawienie Boga



Przymierza, wiernością całego ludu i każdej osoby Narodu Izraelskiego. Tę wiarę można streścić w trzech słowach: *zaufać*, *zawierzyć* oraz *być mocno przekonanym*. Druga – chrześcijańska (Kościoła), różni się od wiary biblijnej, gdyż Jezus żądał wiary domagającej się rozpoznania znaków ostatecznego zbawienia i naśladowania Siebie; *Wierście w Ewangelię* (Mk 1,15). Taka *wiara* jest potwierdzona w *metanoi* (gr.: *nawrócenie, zamiana ducha ludzkiego*) prowadzącej do tego, że to, co dotąd człowiek uważał za niemożliwe, teraz jest oczekiwane przez niego od Boga: *Wszystko możliwe jest dla tego, kto wierzy* (Mk 9,23). (...) *Zaprawdę powiadam wam: kto powie tej górze: podnieś i rzuć się w morze, a nie wątpi w duszy lecz wierzy, że spełni się to co mówi, tak mu się stanie* (Mk 11,23). W tym kontekście dla św. Jan od Krzyża (2002, 2003) wiara polegała również na kontakcie z tajemnicą Boga, bo gdyby wszystko było jasne, byłaby ona zbędna.

Wypowiadając słowo *wierzę* człowiek jednocześnie pyta: *Czy to na pewno Ty?* Wiara chrześcijańska jest zatem wiarą osobową. Ratzinger (2004, 2005) w tym względzie sięgając do etymologii uważa, że nazywanie *Credo – Symbolem Apostolskim* ma głęboki sens, ponieważ przestrzeń kontaktu Boga z człowiekiem oraz człowieka z Bogiem, to właśnie *wiara* stanowiąca most rozciągnięty pomiędzy doczesnością a wiecznością, człowiekiem i Bogiem. Trzeba na niego wejść, iść przed siebie, czasem nawet cofnąć się, ale jak podkreśla cytowany autor, tylko w nawróceniu trwającym całe życie można ogarnąć rozumem i przeniknąć myślą, co znaczy stwierdzenie *wierzę*. Ratzinger (2006 s. 283) pisał o tym wprost: *Nie ten, kto wyznaje wiarę, jest prawdziwym chrześcijaninem, tylko ten, kto przez to, iż jest chrześcijaninem, stał się naprawdę człowiekiem*. Stąd też, wszystkie treści wiary stanowią konkretyzację wyznania: *wierzę w Ciebie*, które kierujemy do Boga. A zatem, być człowiekiem oznacza mieć świadomość daru, potrzebę wiary, akceptację jej uwarunkowania przez miłość i nadzieję, gdyż zarówno niedostatki ludzkiej egzystencji, jak jej pełnia wskazują na Boga kierującego człowieka na zaplanowaną przez Niego drogę, prowadzącą ku niebu. A więc, w tym kontekście, *wiara* to dar i łaska, którą każdy człowiek otrzymuje od Boga, jako wyraz Jego Miłości.

Fenomen *wiary* można też rozważać w dwóch wymiarach: *treści* (tzn., że w *coś* lub w *Kogoś* wierzę i staram się *to* opisać jako swoisty rodzaj mapy religijnej) i *relacji* (nie tylko *wierzę w Kogoś*, ale przede wszystkim *wierzę Komuś*, darząc Go bezgranicznym zaufaniem, rodzajem egzystencjalnego ukierunkowania). Jeśli jednak ludzkie umiejętności budowania dojrzałych relacji są ograniczone i hamowane, to przekłada się to również na wymiar relacji w samej *wierze* i dlatego człowiek, który ma trudności w budowaniu relacji międzyosobowych, nie zawsze potrafi wejść w relację z Bogiem. Wtedy mają one na przykład charakter

wyłącznie użytkowy: *chcę po prostu załatwić swój interes* i dlatego spotkam się z Bogiem na modlitwie. Nie jest to najgłębsza forma relacji, ponieważ jest ona *a priori* interesowna.

Nieco inne podejście do samej konotacji *wiary* można znaleźć u Gasparino (2004) i Bieńka (2004), gdyż dla nich funkcjonujący w potocznym rozumieniu termin *wiara* nie posiada swego bezpośredniego odpowiednika w rzeczywistości, a zatem nie sposób przejść od słowa do zjawiska, starając się dotrzeć do jego struktury, idei czy natury. W związku z tym, każde rozważanie na temat tego, czym dla człowiek jest *wiara*, powinno rozpocząć się od tego, by zdefiniować sam termin *wiara*, i to zarówno od strony semantycznego uściślenia, jak i analizy fenomenologicznej. Niestety, tak wnikliwych naukowych dociekań w dostępnej literaturze przedmiotu nie ma, natomiast istnieje zbyt wiele dyskusji wskazujących na to, że możemy mówić o jednym, właściwym zjawisku, zachodzące w ludzkiej egzystencji, którym jest wielka potrzeba zawierzenia siebie komuś wyższemu i bardziej tajemniczemu. Jednak *wiara* w takim rozumieniu jest czymś odmiennym od *wiedzy religijnej*. W tym też znaczeniu, *wiedza religijna* odnosi się raczej do stopnia pewności niż do bezpośredniości relacji, np. *ja nie wierzę, że Bóg istnieje, bo dla mnie Bóg jest faktem*, ale faktem w znaczeniu tylko przeświadczenia czy pewności? Stąd problem ten pozostaje nadal otwarty do dalszej dyskusji.

Rozważając powyższy problem od strony psychosocjologicznej i rozwojowej, tacy autorzy, jak: Socha (2000b), Adamski (2002b) czy Walesa (2005a) dywagują o *roztropności serca* bądź o *uczuciu*, które w tej konotacji oznacza coś bardziej obiektywnego niż *emocje*. Dla przykładu, określenie: *mam uczucie całkowitej pustki*, można odnieść do *głosu sumienia* lub do rozumiejącej *jaźni*, jako pewnej psycho-somatyczno-racjonalno-duchowo-osobowej całości. W tym też znaczeniu *wiara* znaczy tyle, co *wiedza osobowa*. Jeśli więc człowiek doświadcza tego rodzaju wiary, oznacza to, że zdaje sobie sprawę, czyli jest świadomym, iż będąc sobą, jest zarazem kimś więcej niż sobą, co na płaszczyźnie religijnej oznacza tyle, że uznaję, iż *Bóg istnieje i bardzo go kocha*.

Uwzględniając drogę takiego twierdzenia, można wnioskować, iż wiedzie ona zawsze poprzez intelekt, na drodze różnorodnych argumentów, dających się po kolei wyliczyć. Niemniej jednak, byłyby one zbyt osobiste i głębokie, by dawały się ująć w jednobrzmiących terminach. Ten fakt bezprecedensowo uzasadnił Newman (1989), dowodząc, iż nie musi wcale być tak, że rozum poprzedza wiarę (choć logika dyktuje taką kolejność), lecz jedno i to samo doświadczenie zapoczątkowuje złożony proces, w którym równoległe obok siebie zachodzą, tak racjonalne wnioskowanie, jak i akt zawierzenia.

Zdaniem Jana Pawła II (2003) *wiara osobowa*, to nie tylko wierność, lojalność i wiarygodność, ale to coś, czego się dochowuje jako niezachwiane trwanie przy złożonych przyrzeczeniach i podjętych zobowiązaniach. W relacjach międzyosobowych oznacza to też, *zawierzenie* w rozumieniu dochowania wierności, gdyż wiara osobowa, to przeświadczenie, przekonanie i pewność, że coś jest prawdą, że coś jest słuszne, a także ufność, że coś się spełni.

Johnston (2001), referując pojęcie *wiary osobowej* podkreślił, iż *nie jest to proces rozumowania, podczas którego człowiek, usłyszawszy kaznodzieję lub przeczytawszy Ewangelię, akceptuje ich treść; ale wiany dar Boga*. W tym też znaczeniu wiara jest łaską wspieraną na naturze i wniesioną przez Boga w normalne, bytowe odniesienie człowieka do Boga, gdyż w przypadku braku takiej realnej relacji, łaska wiary mogłaby się w człowieku w ogóle nie pojawić. Są to bardzo trudne dywergencje, ponieważ Bóg niewidzialny jest niepodzielny oraz nieograniczony czasem i przestrzenią, natomiast poznanie człowieka zawsze jest ograniczone czasem i przestrzenią, dlatego poznanie ludzkie ciągle się rozwija i doskonali, a sam kontakt człowieka z niezmiennym Bogiem możliwy jest tylko przez wiarę. W tym też znaczeniu, jeżeli wiara jest autentycznie przeżywana, to wtedy angażuje wszystkie sfery człowieka: intelektualną, wolitywną i duchową, szukając pełniejszego zrozumienia i rozumowego uzasadnienia. Toteż Olearnik (1979) uważa, iż *wiara* jest dobrowolnym przyłgnięciem do Osoby Jezusa Chrystusa oraz przyjęciem całej Jego nauki, dlatego dojrzała wiara, to więź osobowa całego człowieka (rozumu, serca i woli) z Bogiem.

Według Bakera (2003a) ważne jest tu jednak odróżnienie wiedzy od mądrości, gdyż mądrość szuka racji ostatecznych, a więc prowadzi do Boga, natomiast wykształcenie często od Boga odwodzi. Dlaczego? Ponieważ wykształcenie, to nie to samo, co mądrość. Można być wykształconym teoretykiem tylko w pewnej dziedzinie życia, która nie dostrzega istoty rzeczy, sensu i celu życia ludzkiego. Stąd, jeżeli człowiek nie rozwija swojej wiedzy religijnej i wiary osobowej, może zatrzymać się na poziomie religijnym małego dziecka. Dopiero autentyczne wykształcenie i pogłębiona wiara osobowa prowadzą do mądrości, a ta z kolei, do Boga.

Rogowski i in. (1999) i Ostrowska (2001) zauważyli, iż szczegółową analizę związku zachodzącego między *wiedzą religijną* a *wiarą* typu osobowego, można spotykać pod różnymi postaciami i konsekwencjami w życiu codziennym. Istnieje bowiem powszechna tendencja do ścisłego ich rozgraniczania. Jeśli prawdą jest, że *wiara osobowa* stanowi niezbywalny składnik wszelkiej ludzkiej egzystencji, to pytanie o *wiedzę religijną* nie będzie brzmiało, czy dana osoba ją posiada, czy nie, ale w jakiej formie ją posiada, np. czy jej *wiedza*

*religijna* jest adekwatna do poziomu rozwoju intelektualnego oraz jakie są implikacje i konsekwencje różnicy tych poziomów.

*Wiedza religijna* nie przychodzi do człowieka sama, a jeden z biblijnych aksjomatów brzmi: *Wiedza ta przychodzi przez słuchanie*. Siła przekonywania lub też słabość osób przekazujących ją wpływa na poziom katechizowanych Filipiak (1998), Pałka (2004), Krajeńska (2004), Szczepan-Wojnarska (2005), analizując programy nauczania religii dzieci i młodzieży zauważyli, że zaprogramowany przekaz wiary jest zbyt zracjonalizowany i teoretyzujący, a więc zbyt odległy od faktów życia codziennego. Współczesna katecheza polega na przekazie określonej *a priori* wiedzy religijnej, z której nie zawsze coś wynika, choć oczywiście, ona jest potrzebna. I tak, jeżeli młody człowiek wyniósł z domu rodzinnego zwyczajną prostotę wiary, to taki katechetyczny przekaz wiedzy religijnej ma ogromne dla niego znaczenie, ale jeśli jego wiara charakteryzuje się poziomem infantylnym, wtedy nie zawsze będzie wiedział komu powinien zawierzyć, dorastając do *wiary* z przymiotnikiem *osobowa*.

Znawcy procesu wychowawczego, tacy jak: Ansaldi (1991), Fischer (1993), Kirkpatrick (1994), Kunowski (2003), Dziewiecki (2003) i wielu innych, niemal jednogłośnie stwierdzili, że począwszy od okresu dorastania i dojrzewania, człowiek biorąc coraz bardziej świadomie odpowiedzialność za własne zachowanie, krytycznie zaczyna odnosić się do autorytetu i wiarygodności rodziców, nauczycieli i wychowawców, a także do członków hierarchii kościelnej, ponieważ zarówno *wiara*, jak i *niewiara* w tym okresie popadają w kryzys. Zdobyte i dotychczas przyjmowane treści religijne przekształcają się w decyzje aprobujące bądź negujące wszystko i wszystkich, łącznie z Bogiem. *Wiara* ludzka nie jest stabilna i dlatego, z natury swojej, człowiek ciągle szuka, a szukając doświadcza osobowych spotkań z Bogiem. Z tych wzajemnych poszukiwań, tęsknot i spotkań wyrasta ostateczna i niewzruszalna pewność, która potem przekształca się w świadectwo dojrzałej, osobowej *wiary*, wręcz fascynacji udzielającej się innym, wywołującej entuzjazm w formie osobistej decyzji, która staje się nową wartością.

Podsumowując niejako powyższe rozważania, należy zauważyć, iż Uchnast (1999), opracowując jakościowy model osobowej postawy *wiary* wyszedł z założenia, że etyczne postępowanie człowieka religijnego dyktowane jest jego *wiarą* i wewnętrznym przekonaniem, natomiast człowieczeństwo humanitarne jest zależne od przedstawień wiary, zdolności i możliwości człowieka. Zdolność ta jednak może być umocniona i w istotny sposób pogłębiona *wiedzą religijną*. *Wiara* jest częścią życia i dlatego nierozzerwalnie wiąże

się z codziennością każdego człowieka. Wymaga też krytycznej dyskusji o realiach życia, wątpliwościach i zastrzeżeniach. Nie jest ona jednak żadną *białą plamą* dla wszystkiego, czego człowiek nie wie, lecz odpowiada na ostateczne pytania o jego sens i cel życia.

## **2.2. Wiara religijna wieku dorastania i dojrzewania w aspekcie psychologii rozwojowej**

W rozważaniach psychopedagogicznych, według Rogowskiego i in. (2000), desygnatem terminu *wiara religijna* jest wyrażenie *rozwój*. Dla Kuczkowskiego (1998, s. 58) jest to proces zachodzący w wymiarze *ilościowym*, owocujący wzrastaniem konkretnych funkcji oraz *jakościowym*, polegającym na stopniowym przekształcaniu się i doskonaleniu. W konotacyjnej interpretacji psychologii rozwojowej termin *wiara religijna* często bywa używany zamiennie z takimi terminami, jak: *dorastanie*, *dojrzewanie*, *rozwijanie się* czy *wzrastanie*, które cechuje dążenie do osiągnięcia konkretnej umiejętności w życiu, a ich istotą jest dynamizm. Dla takiego rozwoju ważne są: atmosfera, miłość, szczerłość i zaufanie środowiska naturalnego, jakim jest rodzina. Duży wpływ ma tu także otoczenie, od którego pośrednio zależy, czy wchodzący w życie człowiek będzie się rozwijać pod względem religijnym, czy też nie. Zdaniem Dyczewskiego (1995) i Słowika (1997), przed rodziną stoi wielkie zadanie, aby kierowała właściwym rozwojem swoich członków, zwiększając również ich *wiarę religijną*, czyniąc ich w ten sposób zdolnymi do współdziałania z Bogiem (Skorowski 1998, Adamski 2002b).

Z kolei, w psychologii religii termin *wiara religijna* ma wiele synonimicznych znaczeń, które nie zawsze są zakresowo tożsame. Różnica między nimi polega głównie na konotacji psychologicznej, gdyż określenia: *wiara w Boga jako Absolut*, *zdolność poznania prawdy najwyższej*, *wiara w wartości nieprzemijające*, *idealizm najwyższy*, *doskonałość* a nawet *umiejętność pozazmysłowego odbierania rzeczywistości* są cechami wrodzonymi w postaci zakodowanego dążenia do bycia idealnym człowiekiem, obdarzonym zdolnością odróżniania dobra od zła. Oznacza to, że każdy człowiek potrafi odczytać otrzymany od Stwórcy Dekalog, czyli odpowiedni *pakiet informacji* o prawach i obowiązkach wobec siebie, innych ludzi i otaczającego świata. Innymi słowy, *wiara religijna* to punkt odniesienia do dynamicznych i trwałych działań ludzkich, bez których człowiek stałby się niepełnowartościowym, niedojrzałym oraz niedoskonałym w swoich poczynaniach i osądach. Ten dynamizm zakłada rozwój relacji do Boga i coraz większe zbliżanie się do Niego oraz jej trwałość, uwidaczniająca się w ciągłym i konsekwentnym dążeniu do podejmowania radykalnego

zwrotu, prowadzącego od nawrócenia do pełni eschatologicznej. W interpretacji Zegniera (1994, s. 802) ten radykalny zwrot, w osobie nawracającej się, prowadzi do porzucania dotychczasowych działań, odmiennych od *Chrystusowego Centrum* i całkowite przyłgnięcie do Niego. W praktyce oznacza to, że aktywne i pozytywne nastawienie młodego człowieka wobec Chrystusa polega na szukaniu, rozważaniu i pełnieniu Jego woli i dlatego ta wiara, jak twierdzą Chałupniak (2000) i Życiński (2005) nie jest jednorazowym aktem (czymś statycznym) ani samym przekonaniem o istnieniu Boga, ale procesem skłaniającym go do ciągłego nawracania się i doskonalenia swego rozwoju.

Analizując problem od strony analityczno-uitylitarnej, każdy akt wiary religijnej dotyka całego człowieka, bo w zharmonizowanych proporcjach angażuje go w każdej płaszczyźnie sfery kognitywnej, intelektualnej, emocjonalno-uczuciowej i wolitywno-akcyjnej, które są wysoko skorelowane z umiejętnościami i zdolnościami podejmowania decyzji i działania. W tym kontekście warto dodać, że wiedza o Bogu stanowi intelektualny komponent tego aktu i jej znaczenie jest mniejsze w okresie dzieciństwa, natomiast wzrasta w okresie dorastania tak ściśle zintegrowanego z intensywnym formowaniem dojrzałej wiary religijnej, przy czym formacja elementu kognitywnego dotyczy bezpośrednio nauczania z dowartościowaniem komponentu wolitywno-akcyjnego.

Stepulak (1997), analizując fazy rozwoju życia religijnego człowieka, doszedł do wniosku, iż wiara religijna wieku dorastania i dojrzewania zarówno w życiu indywidualnym, jak i społecznym, ma doniosłe znaczenie, gdyż jest jedną z najciekawszych i najważniejszych elementów w życiu młodego człowieka. Niektórzy (np. Potemska i in. 2003, Seul 2004, Socha 2000c, Straś-Romanowska 1999, 2002) są zdania, iż właśnie ta wiara przyczynia się do zmiany jego postaw i wierzeń, jednak uogólnienie prawidłowej charakterystyki tegoż okresu, z trzech co najmniej powodów, jest niezmiernie trudne. Po pierwsze, ten przedział wiekowy obejmuje wiele dziedzin życia, do których przede wszystkim jest zaliczane dorastanie duchowe, społeczne i kulturowe oraz dojrzewanie emocjonalne i bardzo intensywny rozwój umysłowy. Po drugie, linie rozwoju w tych dziedzinach nie przebiegają równolegle, a na skutek akceleracji obniża się jego dolna linia demarkacyjna. Po trzecie, oprócz aspektu biologicznego, na skutek postępu technicznego, nierównomiernie podnosi się linia górna, a zwłaszcza w zakresie dojrzałości religijnej, społecznej i samodzielności ekonomicznej. Prawdopodobnie te czynniki stanowią główną przyczynę tego, że młodzież w tym okresie rozwojowym jest religijnie, społecznie i kulturowo bardzo zróżnicowana. Ponadto, nie wiadomo też, jak całościowo scharakteryzować stadialny rozwój religijny młodego człowieka, tzn. czy tylko opisać charakterystyczne dla konkretnego przedziału wiekowego

przemiany dokonujące się w rozwoju fizycznym, duchowym, umysłowym i społecznym, nie zważając na rozwój poszczególnych funkcji i procesów. Albo, czy wyłącznie uwzględniać poszczególne aspekty rozwoju wymiaru religijnego na przestrzeni całego okresu młodości, bez nakreślenia pełnego obrazu rozwoju stadialnego poszczególnych funkcji psychicznych (np. nie brać pod uwagę myślenia, pojemności pamięciowej czy nawet poziomu koncentracji uwagi), który do końca nie został przez uczonych w pełni przyjęty (por. Goleman 1999, Greenspan i in. 2000, Kopa 2004, Kielar-Turska 2005).

Zastanawiając się nad powyższym dylematem, Prężyna (1971) charakteryzując stadialność wieku dorastania i dojrzewania, wyróżnił w nim *religijność autonomiczną*, obejmującą wiek od ok. 12 do 16/17 lat oraz *religijność autentyczną*, od ok. 18 do ok. 25 lat. Dla tego autora okres dorastania, to czas wielkich przemian w sferze somatycznej i psychicznej, a cały proces przeobrażania dotyczy wszystkich funkcji somatopsychicznych i duchowych, ze szczególnym uwzględnieniem poznania i myślenia, a z nimi światopoglądu, motywacji, postaw, potrzeb itp. Czymś doniosłym dla rozwoju sfery duchowej jest też kształtowanie się tendencji do przekraczania granic konkretności, dążenie do osiągnięcia pełnej autonomii intelektualnej, moralnej i religijnej oraz rodzącej się silnej potrzeby uczestniczenia już w życiu dorosłych ludzi. Te wieloaspektowe stymulacje, nie poparte osobistym doświadczeniem, wyzwalają w młodym człowieku sprzeczne postawy i doznania, poczucie zagubienia i dezorientację w podświadomości, które również rzutują nieprawidłowo na stan świadomości, wyzwalając potrzebę krytycznej rewizji treści religijnych, prowadzącej do upadku *religijności cudownej i baśniowej*, charakteryzującej wiek poprzedni. Jak słusznie podkreśliły Osewska (2004) i Kotkowska (2005), w wyniku tej rewizji młody człowiek zaczyna odczuwać potrzebę religijności osobistej, w której Bóg staje się Stwórcą, Panem i Ojcem, dlatego światopogląd (poglądy religijne), a z nim praktyki religijne stają się coraz bardziej świadome i dobrowolne.

Clark (1968, s. 94-95), powołując się na badania Harmsa podał, że rozwój religijny w życiu młodego człowieka przebiega trój etapowo, obejmując *studium bajki* (3-6 lat), następnie *studium realizmu*, trwające do 12 roku życia, gdzie w miejsce *Boga baśniowego* zaczyna powstawać Jego coraz bardziej realistyczny obraz, objawiający się między innymi w nagłej potrzebie prywatnej modlitwy (rozmowy) ze swoim Bogiem oraz trzecie studium, nazwane *indywidualistycznym*, obejmujące okres młodzieńczy (po 12 roku życia) z typową dla niego labilnością emocjonalną, nadmierną wrażliwością i oryginalnością w sposobie bycia i myślenia. Toteż ta osobliwość wyrażania własnych zachowań wyzwala w młodym człowieku

postawę negacji wszystkiego i wszystkich. Pojawiają się więc wątpliwości religijne, a z nimi kwestionowane są dogmaty wiary oraz sens i cel przynależności do Kościoła. Z racji obowiązujących przepisów, dotychczasowo wypełniane praktyki religijne często są zastępowane przez różnego rodzaju substytuty proponowane przez rówieśników lub zorganizowane sekty religijne. Zazwyczaj są one wybierane z racji już własnych przekonań, dlatego, jak twierdzi Walesa (1982), ponad połowa młodych ludzi w tym wieku przechodzi na pozycję ateizmu.

Niezależnie jednak od szczegółowych charakterystyk stadiów rozwoju, okres dojrzenia charakteryzuje się gwałtownymi procesami w życiu psychiczno-duchowym, w których jeszcze trudno stwierdzić trwałe fundamenty *wiary religijnej*. Niemniej jednak doznawane problemy egzystencjalne otwierają młodego człowieka na pogłębienie osobistego kontaktu z Bogiem, stąd dotychczasowo automatycznie recytowane formuły modlitewne czy powtarzane teksty z okresu dzieciństwa, przestają być preferowane, a rozpoczyna się proces rozwoju modlitwy dojrzałej, bardziej spontanicznej i przeradzającej się w osobistą rozmowę, w której młody człowiek w wieku 14-17 lat powierza siebie, wyrażając przy tym Bogu różnego rodzaju uczucia, jak np. wdzięczności, bezgranicznej ufności, tęsknoty czy radości. Innymi słowy, modlitwa w tym okresie życia staje się dla niego najwyższą wartością, a nawet przyjemnością i jako taka kieruje planem każdego dnia, gdyż podczas rozmowy z Bogiem ocenia przeżyty i planuje następny dzień (por. Mirski 1997, Grzechowiak 1997, Dziuba 2004).

Autentyczna religijność z przedziału wieku 18-25 lat, a z nią młodzieńczy idealizm (tworzenie myślowych konstrukcji teoretycznych bez uwzględnienia uwarunkowań rzeczywistości), charakteryzują się dynamicznym formowaniem własnego światopoglądu, który często wyzwala, z jednej strony tęsknotę za Absolutem, z drugiej zaś ujawnia liczne konflikty religijne o charakterze intelektualnym, motywacyjnym lub emocjonalno-uczuciowym. Brak lub nieprawidłowe ich rozwiązania często prowadzą do nieodwracalnych zmian w kierunku wyboru drogi ateistycznej, prawidłowe zaś wiodą w kierunku kształtowania się autentycznej religijności, a z nią dojrzałej modlitwy. Badając postawy religijne, Walesa (1982) zauważył, że w tym okresie życia młodzi ludzie, w swoim osobowym pojęciu Boga, podkreślają istnienie Jezusa Chrystusa, który stał się dla nich *Kimś moim i dla mnie*. W dalszym rozwoju ten rodzaj religijności prowadzi do okresu stabilności religijnej i pogłębionej religijności, charakteryzującej przedział wieku 25-40 lat.

Hurlock (1985, s. 274-279) przyjął stanowisko, że zainteresowania dziecka wiedzą religijną nie są uwarunkowane genetycznie, ale tę potrzebę wyzwalają praktyki religijne, z



którymi wzrastają w domu rodzinnym, szkole i Kościele. One też dostarczają wiele pozytywnych doświadczeń, zwłaszcza przed ósmym rokiem życia, kiedy dzieci traktują modlitwę jako rozmowę z żywym Bogiem. Z całą ufnością wierzą, że Bóg je widzi i kocha, sam wskaże drogę i nauczy jak mają postępować w swoich dziecięcych trudnościach. Proszą więc Boga o dobra materialne, zdrowie i o pomoc w realizacji prospołecznych zachowań, których same nie mogą wypełniać. Modlitwa starszych dzieci jest bardziej rozbudowana i zawiera w sobie prośbę o przebaczenie przewinień oraz dziękczynienie za każdą udzieloną pomoc. Ogólnie streszczając, dla Hurlock modlitwy dziecięce mają jedynie charakter rytualnej prośby, jednak w miarę dorastania i dojrzewania, zwykle zainteresowania modlitwą wyraźnie się zmniejszają, gdyż dzieci dochodzą do wniosku, że dotychczasowe prośby o pomoc i radę nie zostały w pełni wysłuchane, więc należy je przynajmniej ograniczyć. Z kolei, dla Osewskiej (2002) w omawianym okresie (dorastania i dojrzewania) konkretne pojęcia religijne sukcesywnie ustępują abstrakcyjnym, gdyż zwiększa się zdolność rozumowania oraz bogatsze stają się doświadczenia religijne, które to rodzą różnego rodzaju niejasności, nieścisłości a nawet wątpliwości, stąd rodzą się nawet tendencje do kwestionowania zasadności praktyk religijnych, modlitwy, a w dalszej kolejności istnienia nieba, piekła czy nawet sensu dalszego pogłębiania wiedzy religijnej.

Kuczkowski (1998, s. 60-63), zapożyczając terminy od Jamesa i Starbucka, określił okres młodzieńczej religijności jako czas *burzy i namiętności*, wynikający z trudności dostosowania się do nowych zadań, sytuacji i ról społecznych wzorowego katolika. Ma on, w znacznym stopniu, charakter konfliktowy i dlatego często w literaturze pięknej jest też określany jako *straszny wiek nastolatków* lub *wiek licznych problemów i trudności*. Najczęściej jest uwarunkowany silnym napięciem między potrzebą samodzielności a ograniczeniami narzucanymi przez rodziców, którzy karzą za przejawy niezdyscyplinowania oraz lekceważenie nakazów i zakazów. W tym też okresie pojawiają się liczne konflikty wewnętrzne, np. między dążeniem do niezależności a potrzebą oparcia (silną jeszcze z uwagi na brak wielu kompetencji i doświadczeń); między przywiązaniem do rodziców a świeżo rozbudzonym krytycyzmem; między wizjami idealnymi a realnymi obrazami świata, ludzi i samego siebie przy braku ogólnej dojrzałości. Tak, jak podał Clark (1968, s. 201), religijne konflikty tego okresu sprowadzają się do trzech kategorii: konfliktu między *aktem wiary i wątplenia*, między *odmiennymi religijnymi ideami czy instytucjami religijnymi* oraz między *wartościami religijnymi i pozareligijnymi* np. typu konfliktu bogatego młodzieńca ewangelicznego (por. Mt 19, 16-22). Toteż, w tej sytuacji osoba dorastająca przestaje bezkrytycznie przyjmować informacje o Bogu, jakie podają ludzie dorośli (rodzice,

katecheci), lecz bacznie je rozważa, ocenia czy selekcjonuje i dopiero po jakimś czasie okazuje się, że te *wypracowane przez siebie* normy, zasady i systemy wartości stają się zbieżne z tymi uznawanymi przez ich nauczycieli i wychowawców (choć oczywiście nie zawsze).

Wojtowicz (1992b), analizując ambiwalencję etycznego i etnocentrycznego wzoru religijności doszedł do wniosku, iż sama dynamika konfliktu, może powodować bądź niewielkie patologie w strukturze cech osobowości, dające się zniwelować metodami wychowawczymi, bądź też wyzwalać głębokie i bolesne wprost *tortury psychiczne*, które mogą doprowadzić młodego człowieka do całkowitego odrzucenia Boga, myślenia i postępowania zaprzeczającego Jego istnienie, a tym samym do odrzucenia *wiary religijnej*. Toteż powszechnie przyjmuje się w psychologii religii, że dorastanie i dojrzewanie to nieustanny proces kształtowania się osobowego kontaktu z Bogiem i ludźmi z najbliższego otoczenia, a z nimi poznawanie siebie i świata oraz szukania miejsca i akceptacji siebie w otaczającym świecie, który również niesie ze sobą szereg zadań społecznie istotnych, jak np. nabywanie umiejętności tworzenia bardziej dojrzałych relacji rówieśniczych, przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie, a także odpowiedzialne wykonywanie obowiązków społecznie aprobowanych (por. Gawlina 1998, Bilińska-Suchanek 2003, Katra 2003a). Nic więc dziwnego, że ich cechą wspólną jest periodyzacja rozwoju obejmująca całe ludzkie życie oraz rozumienie konsekwencji wyzwań do każdego z etapów, przy czym rozwój duchowy jest tu rozumiany jako ciąg zmian o charakterze nieodwracalnym, spontanicznym i długotrwałym. Innymi słowy, jest to proces o determinantach usytuowanych wewnątrz ewoluującego organizmu młodego człowieka, w którym przebiegu następuje wzrastające zróżnicowanie, uporządkowanie i integracja, a który jest zmianą progresywną w celu osiągnięcia harmonii wewnętrznej, mającej swe reperkusje w relacjach sytuacyjnych z Bogiem. Jak podaje Kuczkowski (1998, s. 77-79) a wcześniej Grün (1966), wyobrażenie Boga stopniowo ulega coraz większemu uduchowieniu, intensywnie też zaczyna się rozwijać sfera młodzieńczych ideałów, obejmujących najwyższy cel dążeń i pragnień ludzkich.

W dalszym rozwoju, w oparciu o własne ideały, w dorastającym i dojrzewającym człowieku, intensywnie zaczyna uzewnętrzniać się skłonność do surowej krytyki wszystkiego i wszystkich, co w konsekwencji wyzwala różnego rodzaju antagonizmy z otoczeniem, a z nimi pojawiają się w strukturze osobowości, takie cechy, jak: pomniejszony obraz siebie, posmutnienie czy nawet osamotnienie oraz różnego rodzaju kompensacje. Jedną z tych ostatnich, jak słusznie stwierdził Grün (1966, s. 363) *usiłuje (choć po cichu i na własną rękę) wcielić w czyn ideały religijne*, a z nimi zaczyna się kształtować nowa lista wartości, w

której na pierwszy plan wysuwa się światopogląd, a także zgodne z Dekalogiem poglądy moralne i postawy religijne.

W indywidualnym rozwoju osobowym, wiek dorastania i dojrzwania charakteryzuje się również rozwojem wskazówek etycznych, kierujących zachowaniem. Stadium to – w tradycyjnym podejściu do rozumienia rozwoju człowieka – było uważane za ostatnie, w którym dokonują się istotne zmiany ilościowe i jakościowe. Dorastanie i dojrzwanie prowadzić miały do osiągnięcia dojrzałości biologicznej, społecznej, intelektualnej i emocjonalnej, a więc do zakończenia procesu rozwoju. Tymczasem wnikliwa obserwacja biegu życia ludzkiego owocuje refleksją i wyznaczaniem kolejnych okresów rozwoju, posiadających nowe, istotne zadania i specyfiki, od wypełnienia których zależy nie tylko własne samopoczucie, ale też stopień, w jakim człowiek jest akceptowany przez innych. Kernberg i in. (2000) oraz Kaye i in. (2002) zadania te przypisali do następujących kategorii: stosunek do siebie i wszechświata, rozwój systemu symboli i zdolności pojęciowych, rozumienie i kontrola nad światem fizycznym, rozwój świadomości, panowanie nad przemianami fizjologicznymi we własnym organizmie, akceptacja i dostosowanie się do zmian fizycznych, uczenie się psychospołecznych i biologicznych ról płciowych, dawanie i odbieranie uczuć czy nawet osiąganie wzorców zależności i niezależności.

W przypadku pomyślnego przebycia przez dane stadium rozwoju następuje wzmocnienie osobowości, poczucia własnej wartości, pozytywny i prawidłowy obraz siebie, niosący radość i samozadowolenie. W sytuacji niepowodzenia, skutkiem może być dezaprobata społeczna, trudności w podejmowaniu kolejnych wyzwań rozwojowych, niezadowolenie z siebie i z życia. Dla Eriksona (1968, 2000, 2002), w szerokiej interpretacji, okres adolescencji, obejmujący etap od 12 do 18 roku życia, to czas kryzysu tożsamości związany z pomieszaniem się ról. Młody człowiek ma przed sobą zadanie określenia własnej tożsamości społecznej, duchowej czy nawet zawodowej, a z nimi wybory nowych ról poprzez określenie swojej pozycji w otaczającym go świecie oraz integrowanie posiadanego już doświadczenia życiowego. Charakterystyczne dla okresu dojrzwania jest poszukiwanie sensu i celu życia, ukonstytuowanie własnego systemu wartości, które wymaga skonfrontowania moralności dziecięcej z wymogami moralnymi osób dorosłych. Powodzenie w przebyciu tego etapu rozwojowego daje poczucie własnej tożsamości i wierności sobie. Z kolei, możliwe zaburzenia dają w konsekwencji zamieszanie w poczuciu kim się jest, co w życiu najważniejsze i gdzie jest właściwe miejsce. Ta przedłużająca się niepewność i zagubienie w kształtowaniu się poczucia tożsamości czasem skłania młodych ludzi do poszukiwań sensu i celu swego życia w subkulturach.

Następny etap – wczesnej dorosłości, obejmujący lata od 19 do 25 roku życia, charakteryzuje się kryzysem o biegunach: intymność – izolacja, a z nim związane jest zadanie znalezienia własnego, i w miarę stałego, miejsca w systemie obowiązujących relacji społecznych, którego nadrzędnym celem jest osiągnięcie tożsamości osobowej. Prawdopodobnie rozwijający się w tym okresie człowiek, usiłuje znaleźć drogi samorealizacji adekwatne do warunków, w jakich się znajduje, a więc wydaje mu się, że już potrafi wybrać partnera życiowego oraz integrować doświadczenia z różnych obszarów własnej aktywności, a zwłaszcza dwóch potrzeb: intymności i miłości, co z kolei umożliwi osiągnięcie odpowiedniego poziomu samopoznania i autoidentyfikacji w kontaktach z innymi. Napotykanne, a nie przewyżnione trudności, związane z nieprawidłowym rozwiązywaniem wyzwań, stojących przed młodzieżą w tym okresie rozwojowym, dają w efekcie zaburzenia tożsamości, a także poczucie izolacji i pozostawania poza głównym nurtem aktywności istotnych dla człowieka w tym okresie życia.

Wyróżnione przez Eriksona bieguny stadialnego rozwoju psychospołecznego wyraźnie obrazują zagrożenia, które pojawiają się w toku życia, a które są wynikiem niewłaściwych decyzji dorastającej osoby i negatywnych wpływów otoczenia. Oczywiście, nie zawsze wpływy środowiska muszą mieć niekorzystny dla młodego człowieka wydźwięk, ale na pewno każdą nieprawidłowość będzie trudno odrobić, a im jest ich więcej, tym gorzej rokuje to dalszemu rozwojowi psychiczno-duchowemu. Z pewnością, pogłębiające się uczucie braku zaufania do innych, wstyd i zwątpienie, poczucie winy, niższości, pomieszanie ról, izolacja, stagnacja i rozpacz są zaliczane do stanów destrukcyjnych. Wyzwalają bowiem potrzebę kompensacji niezaspokojonych potrzeb, mogących przybierać formę kontaktów, np. z subkulturami, które z kolei, często prowadzą do różnego rodzaju uzależnień, zachowań agresywnych, nerwicogennych, a nawet chorób psychicznych. Każde zaś pokonanie tendencji do regresu, zwiększa szansę na pełne, wartościowe i szczęśliwe życie, a tym samym na postęp w rozwoju.

W rekapitulacji należy stwierdzić, że formowanie człowieka w wieku dorastania i dojrzewania powinno swym zasięgiem obejmować: kształtowanie personalistycznej relacji do siebie i do świata, poszerzanie pola wolności i dojrzałej odpowiedzialności oraz pogłębianie więzi miłości opartej na chrześcijańskich wartościach, gdyż tylko taka miłość jest na miarę oczekiwań i pragnień obecnych w tym okresie rozwojowym. Jest ona ponadto pełną afirmacją życia, szansą na odnowę religijności i autentycznego zrozumienia zasad, celu i sensu wartości chrześcijańskich. Tylko życie zgodne z wyznawaną wiarą napełnia pokojem, zadowoleniem i szczęściem (por. Walesa 2005a-b, Wołyniec 2000).

Dojrzała religijność i szczęście człowieka nawzajem się wspierają i warunkują. Faktyczne uwewnętrznienie norm moralno-etycznych owocuje właściwym ich przestrzeganiem w życiu codziennym, co ma również fundamentalne znaczenie w kwestii prawidłowego rozwiązywania *trudności szkolnych*. Wiedza o tym jest niezmiernie istotna, zwłaszcza w obecnych czasach, w których na młodego człowieka oddziałuje taka różnorodność propozycji, wielość atrakcyjnych możliwości spędzania wolnego czasu, możliwość wyboru spośród różnych systemów wartości, a przede wszystkim współczesny styl życia z najbardziej zagrażającym konsumpcjonizmem, pobudzonym bodźcami odpowiednio dobranymi przez specjalistów od reklamy. Młody człowiek w okresie dorastania i dojrzewania, bez mocnego poczucia własnej tożsamości, może zostać pozbawiony chrześcijańskiego systemu wartości pogłębianego *wiedzą religijną*, dlatego może nie być w stanie wcielić w życie to, co jest fundamentem *wiary religijnej*, a więc rzeczywistym spotkaniem z niewidzialnym Bogiem, jako swym Stwórcą i Panem.

W refleksji nad stadialnym rozwojem ludzkiej *wiary* i *wiedzy religijnej* nasuwa się następujące pytanie: *Czy jakakolwiek współczesna szkoła jest w stanie zapewnić swoim uczniom pełną dojrzałość i świadomość prawidłowego wyboru swej drogi życiowej?* Odpowiedź, na tak sformułowane pytanie, stanowi szersze spektrum zagadnień, bowiem każdy rozwój przebiega własnym, niepowtarzalnym torem i nie da się wykluczyć z niego dotkliwych kryzysów. Ponadto, uczeń ma w szkole nie tylko zdobywać konkretną wiedzę, ale także musi odnaleźć się jako *człowiek*, i to z całym bogactwem swego doświadczenia, pragnień i rozterek, dlatego próba odpowiedzi na powyższe pytanie przekracza ramy niniejszej dysertacji. Niemniej jednak, istnieje w psychologii religii zgodność co do tego, że człowiek jest istotą duchową, religijną od samego początku swego istnienia, a tym samym posiada potencjalne możliwości rozwoju religijnego, a to, jaki poziom osiągnie będzie zależało od niego samego i otaczającego go środowiska. Przy czym, we wcześniejszych etapach życia, wpływ środowiska jest bardziej znaczący, a od 12 roku życia każdy ma pełną możliwość, w procesie samowychowania religijnego, rozwijać swój *potencjał duchowy* (religijny i moralny) tak, by stał się w pełni dojrzałym człowiekiem. Z kolei, określenie *potencjał duchowy* zostało tu użyte w znaczeniu całokształtu doświadczeń odnoszących się do szeroko rozumianej sfery transcendencji, która jest postrzegana nie tylko w kategoriach boskości, ale również dotyczy wszelkich wartości, mogących występować, jako cel sam w sobie, czyli odnoszących się do całej dziedziny szlachetnych ideałów życiowych.

### 2.3. Stan badań nad znaczeniem wiary i wiedzy religijnej w okresie dorastania i dojrzewania

Wiedza religijna, jako element intelektualno-poznawczy, jest składnikiem każdego aktu religijnego, ale poziom wiedzy tylko częściowo wpływa na kształt religijności człowieka, ponieważ jej niski poziom może współistnieć z bogatym życiem wiary i rozwojem duchowym. Z kolei, rzeczownik *wiara*, w języku biblijnym, znaczy dosłownie *oparcie się mocno na kims niezawodnym*, stąd jest ona niezbędna dla nawiązania z Bogiem dialogu osobowego, jednak wierząc każdy człowiek powinien wiedzieć kim jest Stwórca dla niego i mieć świadomość nieustannej potrzeby pogłębiania tej wiedzy. Najprościej można powiedzieć, że poznanie Boga jest sztuką ukierunkowywania swej wiedzy ku Niemu i uczynienia z niej syntezy, potwierdzonej świadectwem swego życia. Nie wystarczy piątka z religii ani regularne uczestniczenie we Mszy św., by móc nazwać się uczniem Chrystusa, tu trzeba jeszcze postępować zgodnie z orędziem Ewangelii (por. Buttiglione 2003, Krukowski 2003, Łukowski 2005, Staszak 2006, Ruini 2007).

W Polsce, od wielu lat prowadzone są, w różnych aspektach, badania naukowe dotyczące zagadnień fenomenu polskiej religijności, ludzi odznaczających się głęboką wiarą i pobożnością (por. Zdaniewicz 1993, Bogacz-Rajda 1996, Bagrowicz 2000, Wołoszyn 2000, Skokowa 2004, Kożuch 2005, Gładkowski 2005, Baniak 2006, 2007). Przedmiotem tych badań są zwykle: nastawienie, stanowisko i poglądy dotyczące poziomu wiary, ilość i jakość zdobytej wiedzy religijnej, a także stosunek do duchowieństwa i Kościoła. Toteż, przedmiot tych badań w aspekcie socjologicznym, koncentruje się głównie na dwóch kwestiach: zależności między religijnością a strukturą społeczną, ich przemianami oraz poziomem religijności we współczesnej Polsce. Na szczególną uwagę zasługują analizy empiryczne Piwowarskiego (1971, s. 11-12), dla którego desygnat terminu *religijność* obejmuje nie tylko zewnętrzne zachowania religijne, ale także sięga do głębszych warstw osobowości człowieka. Tymczasem socjologia, ze swego metodologicznego założenia, nie może dotrzeć do genezy i istoty religii, gdyż one stanowią domenę teologii i filozofii, niemniej jednak stara się pogłębić znajomość zjawisk religijnych jako faktów społecznych. A zatem, dla wyżej cytowanego autora (1977, s. 22) *religijność jest to podzielany i spełniany przez grupę ludzi zbiór instytucjonalnych wierzeń, wartości i symboli oraz związanych z nimi zachowań, które wynikają z rozróżnienia rzeczywistości empirycznej i pozaempirycznej oraz z przyporządkowania co do znaczenia spraw rzeczywistości empirycznej sprawom*

*rzeczywistości pozaempirycznej*. W tym też duchu Piwowarski opracował własną *Ankiętę do badań nad religijnością*, zawierającą siedem parametrów i 84 wskaźników szczegółowych, ujmujących dość obszernie sferę religijności człowieka, która w swym ostatecznym wymiarze nie jest tylko fenomenem empirycznym, ponieważ wkracza w sferę duchową, a więc w sferę niewymierną. Niemniej jednak cytowana Ankieta dla wielu socjologów stała się inspiracją do bardziej pogłębionych obserwacji nad tym zjawiskiem.

Analizując problem poznania czynników warunkujących rozwój badań socjologicznych, na uwagę zasługują liczne doniesienia, takich uczonych, jak: Piwowarski (1875, 1978, 1996), Mariański (1983, 1984a, 1984b, 1990, 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998a, 1998b, 2000, 2001, 2002) i Zdaniewicz (1983a, 1983b, 2001), którzy sprowadzili badane *wartości* do standardu, stanowiącego kryterium oceny poziomu religijności polskiej ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży. Zakładali oni, że jeśli jakaś idea jest dla młodego człowieka ważna, wówczas pragnie on, jak najszybciej, zrealizować ją w otaczającej go rzeczywistości. Ponadto, ujęcie wartości w kategoriach standardu *a priori* zakłada, iż są to zinternalizowane standardy zachowań, dziedziczone przez dzieci i młodzież w procesie ich socjalizacji, i to w kulturowym kontekście określonej rodziny i społeczeństwa. Toteż, zwykle te podstawowe wartości nadają sens, identyfikację, motywację i legitymizację zarówno osobom młodym, jak i całym społeczeństwom do podejmowania decyzji i działania. Ta powyższa zależność prowadzi do wyszczególnienia dwóch systemów: *wartości osobowych* i *wartości społecznych*. Uczni ci uważają również, że wśród *wartości osobowych* należy dokonać rozróżnienia, gdyż nie wszystkie mają takie same znaczenie dla człowieka. I tak, jedne decydują o orientacji życiowej (*wartości ostateczne*), a inne o funkcjonowaniu w społeczeństwie (*wartości codzienne*). *Wartości osobowe*, gdy nabiorą uznania i znaczenia na szerszej płaszczyźnie, są określane mianem *wartości społecznych*, z kolei zaś *wartości społeczne*, akceptowane i podzielane przez większość społeczeństwa, są traktowane jako *wartości podstawowe*.

Wyniki badań nad *wartościami podstawowymi* polskiej młodzieży (próba ogólnopolska), uzyskane na przełomie 1989 roku, zostały opublikowane przez Zdaniewicza i in. (1991). Objęto nimi 1200 młodych osób (800 uczniów i 400 studentów), którzy określili siebie w 17,9% jako głęboko wierzących, w 61,8% – wierzących, w 15,3% – niezdecydowanych i w 2,4% – niewierzących, a zatem ogółem, głęboko i wierzących, było 79,7%. Podobnie, na wysokim poziomie kształtowały się wskaźniki odsetkowe autodeklaracji praktyk religijnych, gdyż systematycznie praktykujących było 49,6%, niesystematycznie – 32,7%, rzadko – 10,3% i wcale – 6,5%, czyli wskaźnik w jakiś sposób praktykujących

wyniósł 92,6%. Interesującym jednak zjawiskiem było to, że za praktykujących uważała się, nie tylko młodzież wierząca, ale i należąca do innych kategorii, a zwłaszcza niezdecydowani, bo prawdopodobnie na ich *wartości* nakładały się naciski rodzinne, środowiskowe, a także rówieśnicze.

Mariański (1991) w swych analizach dotyczących *systemu wartości*, skorelowanych z przekonaniami religijnymi młodzieży szkolnej i akademickiej, a opartymi na badaniach empirycznych, przeprowadzonych na ogólnopolskiej próbie w 1988 roku, dowiódł, iż stosunek młodzieży do religii, wbrew dość powszechnym oczekiwaniom, nie zmienił się znacząco. Istotną cechą tych badań było jednak to, że powszechnie deklarowana, pełna akceptacja postawy wobec religii nie miała odzwierciedlenia w ich *wiedzy religijnej*. Przykładem może tu być relacja Borowika (2001, s. 162) opisująca kłótnie młodej respondentki ze swoją matką, *która jej nie wierzyła, że Matka Boska nie była polskiej narodowości*. A zatem, ta *wiedza religijna* wyłącznie opierała się na tradycyjnej religijności ludowej i przejawiała się w biernej i słabo ugruntowanej refleksji nad treściami wiary. Innymi słowy, religijność polskiej młodzieży była aintelektualna, oparta jedynie na lokalnej czy rodzinnej tradycji. Podobnie kształtował się ich stosunek do dogmatów wiary, który nie zawsze był zgodny z założeniami teoretyczno-dogmatycznymi Kościoła rzymskokatolickiego. Głównie był to zwrot ku religijności uogólnionej, zorientowanej na treściach doktryny, preferującej jedynie wiarę w Boga.

Badając religijność młodzieży polskiej, przynależącej do Kościoła katolickiego (65,5%) i ewangelicko-augsburskiego (34,5%), a zamieszkałej w dużych i małych aglomeracjach miejskich, Milerski (1997) otrzymał zbliżone wyniki do wcześniej uzyskanych, np. przez Mariańskiego i in. (1991), ponieważ za osobę głęboko wierzącą uznało się 8,1 %, natomiast za wierzącą aż 72,5%. Interpretując uzyskane wskaźniki, cytowany autor uznał za zasadne twierdzenie, że religijne relacje młodych Polaków z Bogiem, sukcesywnie przechodzą na grunt prywatny. Godny zastanowienia się jest też drugi wynik, gdyż dla 50,5% badanych, w sprawach wiary nie było konieczne pośrednictwo instytucji Kościoła, jednak pomimo, prawie powszechnej subiektywizacji i prywatyzacji religii, dla 49,1% młodych Polaków, Kościół będzie w przyszłości tak samo ważny, dla 9,4 % – ważniejszy, a jedynie dla 4,8% mniej ważny niż obecnie. Bardzo smutnym jednak zjawiskiem było to, że wiarę w Boga osobowego zadeklarowało jedynie 47,7% uczniów polskich szkół średnich.

Obserwując istotę transformacji religijnej młodych Polaków, Mariański (1998) w dalszych swych opracowaniach wprowadził termin *społeczeństwo ponowoczesne*, czyli takie, w którym brakuje całościowej wizji życia ludzkiego, uporządkowania hierarchii wartości oraz



jednocześnie występuje brak fundamentalnych punktów odniesienia do życia codziennego. Z założenia, w takim społeczeństwie nakłada i różnicuje się wiele wartości i systemów, co powoduje odrzucenie wartości uniwersalnych oraz ich równouprawnienie, a w konsekwencji doprowadza do słabego uwewnętrznienia wartości w osobowościach młodych ludzi. Autor ten, konkludując zauważył, iż może to przyczynić się do zamętu tożsamościowego młodych ludzi, gdyż ich hierarchia wartości i systemy, dotyczące sensu życia, nie będą wspólną własnością całego społeczeństwa, których rzekomą nowoczesnością bywa podważanie prawomocności wielu tradycyjnych modeli i wzorów chrześcijańskiego życia, prowadzące do faktycznego zerwania z chrześcijańską tradycją (Mariański 1995, s. 17). Toteż, dla Krasnodębskiego (1993, s.183) ponowoczesność – poprzez totalną krytykę tradycji – wprowadza w sposób zdecydowany sytuację ustawicznego kryzysu (...). Postnowoczesność jest w jakimś sensie związana z instytucjonalizacją relatywizmu i niepewności. Relatywizuje się ważność wzorów kulturowych, w którym byliśmy wychowani. Nasza moralność i obyczajowość ma charakter prowizoryczny i nieabsolutny. Morawski (cyt. za Mariańskim, 1998, s. 29) również uważa, że nie ma zgodności rozumienia desygnatu tego wyrażenia, gdyż dla jednych ponowoczesność jest nową mutacją kulturową i otwarciem nowej epoki, według innych – postmoderny nie można interpretować jako następstwa po nowoczesności, a określenie „post” czy „po” znaczy tyle, co radykalnie krytyczny rozbiór dziedzictwa moderny (dekonstrukcja), nowa postawa wobec nowoczesności lub modernizm bez nadziei i złudzeń. Nic więc dziwnego, że sukcesywnie dokonujący się proces przemian religijności w świadomości młodzieży okazał się labilny, ponieważ charakteryzował się nieustannym przechodzeniem, od pełnej identyfikacji z Kościołem, przez religijność selektywną, do całkowitej niewiary. A zatem, przemiany te dokonywały się i nadal dokonują dwutorowo, ponieważ, z jednej strony można dostrzec toczący się proces sekularyzacji, z drugiej zaś, wyraźny powrót do religii, choć w zmienionej formie. I tu mówi się o odradzaniu się religijności indywidualistycznej, popartej usilnym pragnieniem powrotu do źródeł inspiracji religijnej, tradycji ewangelicznej, co stanowi próbę nowego spojrzenia na pozadoktrynalne formy religijności.

Przeprowadzając drugi sondaż diagnostyczny, na próbie ogólnopolskiej, w latach 1993-1994, Mariański (1995) przeprowadził ankietę wśród młodzieży z klas maturalnych (1468 ankietowanych), uczącej się w liceach zawodowych i technikach, rozmieszczonych w różnych miastach Polski. Okazało się, że w badanej subpopulacji, jako głęboko wierzących określiło siebie zaledwie 8,6% respondentów, jako wierzących 63,3% oraz 2,0% uważało siebie za niewierzących. W porównaniu z wynikami badań z roku 1989, z wartości 17,8% do

8,6% zmniejszyła się liczba uczestników sondażu, deklarujących się jako głęboko wierzących, na korzyść wskaźnika niezdecydowanych i obojętnych religijnie. Z kolei, na pytanie: *Czy istnieją jasne kryteria określające, co jest dobre, a co złe* zaledwie 16,8% dało odpowiedź pozytywną, a aż 69,2 % – negatywną. Cytowane wartości wskaźników odsetkowych były silnie skorelowane ze środowiskiem zwolenników etyki relatywistycznej. Podobne wartości uzyskała Skoczylas (cyt. za Mariański 1995, s. 17), ankietując młodzież szkół średnich, zamieszkałą w Koninie, w 1992 roku.

Pawlina (1998), w czerwcu 1997 roku, przeprowadził badania socjologiczne (ankieta obejmowała 48 pytań zamkniętych i skategoryzowanych) wśród 2356 uczniów, w wieku 17-18 lat (klasy drugie i trzecie szkół średnich znajdujących na terenie całej Polski), w tym było 49,2% dziewcząt i 50,8% chłopców. Uwzględniając ich miejsce zamieszkania, w 25,6% była to młodzież z wielkich miast, w 33,9% małomiasteczkowa i 40,5% – wiejska. Analizując ich deklarację wiary, okazało się, że w 10,5% była to młodzież głęboko wierząca, 64,5% – wierząca, za niezdecydowanych uważało się 12,1%, a niewierzących – 3,9%. Pozostałe 9,0 % dyspensowała się od takiej deklaracji.

Rzecz ciekawa, że dla 25,3% wiara miała bardzo duże znaczenie w życiu, dla 52,3% co najmniej duże, natomiast dla 22,4% nie miała żadnego znaczenia. We Mszy św., w każdą niedzielę i święta, uczestniczyło 31,1% badanej młodzieży, prawie w każdą niedzielę – 27,9%, przeciętnie raz lub dwa razy w roku – 13,1%, wyłącznie w wielkie święta – 12,6% oraz z okazji ważnych uroczystości rodzinnych, np. I Komunia – 5,5%. Pozostała reszta, w liczbie 9,8% w ogóle nie chodziła do kościoła. Ważnym czynnikiem charakteryzującym badaną młodzież była ich modlitwa, przy czym codziennie modliło się zaledwie 51,9%, a 48,1% – rzadziej, niż raz dziennie i 17,4% – przynajmniej raz w tygodniu.

Prawdy wiary były dla 52,9% punktem odniesienia w sytuacjach wyborów moralnych, ale niestety aż 26,4% młodzieży opowiadała się za moralnością liberalną, według której nie ma sensu mówienie, że jakieś uczynki są dobre lub złe. Niemniej jednak, w 94,5% młodzież wyraźnie potępiała zdradę małżeńską, ale w 66,8% uznała za dopuszczalne przedmałżeńskie współzycie seksualne, 33,6% – zgadzało się na tzw. *wolną miłość*, 25,2% – nie miało nic przeciwko rozwodom, a 20,8% – zaakceptowało bezkarne przerwanie życia dziecka w okresie prenatalnym. Oczywiście, cytowane wartości wskaźników odsetkowych wyraźnie zubożyły rozumienie *desygnatu miłości*, co znalazło swe potwierdzenie w niespójności postaw, charakteryzujących się w wypowiedziach wzajemnie wykluczających się, nie dostrzeżono też związku pomiędzy wyznawaną wiarą, a ich życiem.

W dalszej części interpretacji wyników, cytowany autor dochodzi do konsensusu, że badana młodzież nie walczy z religią, ponieważ uznaje ją za część tradycji związanej z tzw. *religią świąteczną*, a więc potrzebną na niedzielę czy też w chwilach wytchnienia. W życiu zaś codziennym dominuje u nich twierdzenie, że *bez Boga można się obejść*, dlatego wiara nie wydaje się młodym niezbędną na co dzień. Odnośnie do ideałów, badana młodzież w 80,4% oświadczyła, że ma swoje ideały i, jako najważniejszy cel w życiu, uznała życie rodzinne (97,3%) i odwzajemnioną miłość (95,8%), aż 93,9% – wyraziło gotowość obrony dobrego imienia rodziny. Zdaniem autora badań, cytowane wartości wskaźników odsetkowych mają swe potwierdzenie w autodeklaracjach uczucia głodu miłości rodzicielskiej i niewłaściwych relacji, panujących w ich własnych rodzinach i prawdopodobnie dlatego marzą o przyszłej, idealnej, własnej rodzinie, natomiast zupełnie obojętnie traktują życie społeczno-polityczne.

W podziale na poziom głębokości wyznawanej wiary, okazało się, że głównie dziewczęta, wywodzące się ze wsi, zaliczyły się do grupy głęboko wierzącej, która stanowiła 10,5% respondentów. Rzecz ciekawa, iż w swych deklaracjach niektóre osoby przyznały się, że w ogóle nie uczęszczają na obowiązkową, niedzielną Mszę św. (6,2%), przy czym tylko 60,2% badanych uznawała autorytet Kościoła, a 57,4% potępiła swobodę seksualną. Nieco korzystniej przedstawił się stosunek do aborcji, bo z tej grupy 80,7% wyraźnie potępiło zabijanie dzieci nienarodzonych, a 75,3% uważało, że warto narażać się w obronie przekonań wartości religijnych i Ojczyzny. Jednak, jako najważniejszy warunek powodzenia życiowego, młodzież ta wymieniła korzystne relacje rodzinne i odwagę, natomiast mniejszą wartość stanowiły dla nich pieniądze i własne uzdolnienia.

W grupie wierzących znalazło się znacznie więcej dziewcząt niż chłopców pochodzenia małomiasteczkowego i z rodzin najslabiej wykształconych, którzy w 24,8% nie mieli żadnego poglądu na temat nagrody i kary w życiu wiecznym. Ponad 2% z nich nigdy się nie modliła, zaledwie 32,8% uznało autorytet Kościoła, 45,2% potępiło aborcję oraz tylko 23,6% nie zaakceptowało swobody seksualnej. Były to typowe antynomie pomiędzy dwoma, wzajemnie wyłączającymi się, twierdzeniami młodzieży wierzącej i jej postawami moralnymi. Jako zjawisko pozytywne uznano wskaźnik 74,8%, który określił stopień ich patriotyzmu, ponieważ dla młodzieży z tej kategorii dobro Ojczyzny było wartością godną wysiłku i poświęcenia, swoistym zaś sprawdzianem osoby na przyjaciela było kryterium uczciwości.

Niezdecydowani stanowili 12,1% całej populacji badanych osób. Grupa ta zdominowana była przez chłopców wywodzących się z miast. Wśród nich 17,8%

zadeklarowało się jako niepraktykujący, ale 19,8% niezdecydowanie biorących udział w niedzielnych Mszach św. Zazwyczaj w sprawach moralnych przyjmowali postawę pośrednią, ponieważ tylko częściowo akceptowali moralne zasady Kościoła, aż 62,6% opowiadało się za moralnością kompromisową, tylko 12,4% uważało swobodę seksualną za niedopuszczalną, a 34,5% zezwalało na zabijanie dzieci w rozwoju prenatalnym. Niemniej jednak, nie była to młodzież pozbawiona ideałów, ponieważ 66,8% z tej grupy uważało, że należy do nich dążyć, a 67,6% wyraziło chęć bronięcia Ojczyzny. Byli też zwolennikami postawy pomocy drugim, ale niezupełnie bezinteresownej, opartej na obopólnej korzyści.

Wśród osób obojętnych religijnie, najwięcej było chłopców, wywodzących się ze środowisk wielkomiejskich i z rodzin najbardziej wykształconych. Stanowili oni 32,8% niepraktykujących, którzy wyznawali moralność kompromisową w 61,3%, dopuszczalność zabijania dzieci nienarodzonych – 51,7%, przy sprzeczności – 12,1%. Dążenie do ideałów wybrało 66,4% oraz tylko 53,2% postulowało konieczność obrony Ojczyzny.

Grupę niewierzących, podobnie jak w grupie obojętnych, stanowili chłopcy z dużych aglomeracji miejskich. 8,4% z nich zadeklarowało regularne uczestnictwo we Mszy świętej, jednak w zdecydowanej większości nie uznawali żadnych ideałów pomimo tego, iż 33,8% wyrażało opinię, że należy stawać w obronie wartości religijnych, aż 41,7% konsekwentnie opowiedziało się po stronie moralności liberalnej. Był to kolejny przykład braku zgodności deklaracji, co do wiary religijnej, z zachowaniem praktycznym pod tym względem. Ponadto, deklarowali, że warto narażać się w obronie Ojczyzny (45,8%), a uczciwość uznali za najważniejsze kryterium doboru przyjaciół, choć sami nie byli zwolennikami postaw altruistycznych, ponieważ ich zdaniem należy dbać o siebie.

Podobny obraz religijności polskiej młodzieży przedstawiła Wysocka (2000, s. 19), badając postawy wartościujące według Charlesa Morrisa. Jej zdaniem *spełniają [oni] większość praktyk religijnych, szczególnie nakazanych przez Kościół, aczkolwiek w ich motywacji stosunkowo słaby jest czynnik religijny, często dominuje przyzwyczajenie, presja środowiska rodzinnego i społecznego, kierowanie się nastrojem i sentymentem, co świadczy o znacznym zmechanizowaniu i zrutynizowaniu religijności*. W oparciu o dwie metody: sondażową i kwestionariuszową, w wielowymiarowej analizie religijności, uczona potwierdziła dosyć wysoki poziom zaangażowania religijnego młodzieży, ale też jej wewnętrzne zróżnicowanie. I tak, między innymi:

- akceptacja dogmatyki religijnej została silnie skorelowana z niską, religijną świadomością (wiedzą) i relatywnie niskim poziomem akceptacji moralności Kościoła,

- dominacja postaw niepełnych i niespójnych, wyrażanych przez zaniedbywanie praktyk religijnych została wysoko skorelowana z brakiem aktywności i chęci pogłębienia *wiedzy religijnej*,
- postawy pełne charakteryzowała konsekwentna proreligijność, co prawdopodobnie wynikało z bardziej pogłębionej *wiedzy religijnej* ludzi młodych.

Bardziej pogłębione analizy, w kontekście zjawiska postępującej sekularyzacji, miały sondażowe wyniki badań przeprowadzone przez cytowanego już Mariańskiego (1998a, 1998b). Uczony ten, badając związek między nadzieją a zwątpieniem, od strony sensu życia związanego z wartościami, ustalił w samoocenie młodzieży, preferujące wartości *najważniejsze z ważniejszych*, do których, we wskaźnikach odsetkowych malejących, zaliczył: miłość (65%), szczęście rodzinne (64%), zdobywanie ludzkiego zaufania i przyjaciół (53%), pracę (41%), poczucie bycia przydatnym (40%) oraz wykształcenie i dążenie do wiedzy (37%), przy czym wartości decydujące o ostatecznym celu życia, takie jak: rodzina, religia i byt (w rozumieniu egzystencji człowieka), stanowiły dla badanych podwaliny osobistej moralności.

Jedliński (1999) w badaniach globalnych nad preferującymi wartościami uczniów ostatnich klas szkół podstawowych, przeprowadzonych w 1996 roku, przedstawił następującą kolejność wyborów: rodzina, miłość, Bóg, zdrowie, przyjaźń, życie, praca, uczciwość, sprawiedliwość i wolność. Powszechny niepokój wzbudził jednak fakt, że zaledwie 18,06% uczniów wybrało jako wartość patriotyzm, co świadczyło o zjawisku zaniku, utrwalonej w tradycji polskiej kultury, miłości do własnego narodu, połączonej z gotowością poniesienia dla niej ofiary. Niedocenione było również poczucie godności osobistej i dobre imię, bo honor wybrało tylko 25,05% uczniów. Jednakże dostrzeżono pocieszające zjawisko: młodzi ludzie wyraźnie zdystansowali się wobec wartości materialnych (dóbr ekonomicznych) i hedonistycznych, bo przyjemność nie była dla nich ani najwyższym dobrem, ani też celem ich życia i naczelnym motywem działania.

Ciekawą próbę diagnozy zachwianej *hierarchii wartości* dzieci i młodzieży, kształcącej się na poziomie podstawowym, ogólnokształcącym i zawodowym, w warunkach zmiany systemowej po 1998 roku, przedstawił Szymański (1998). Badaniami objął łącznie 2090 uczniów, o różnym pochodzeniu społecznym, w wieku od 15 do 18 roku życia, zamieszkałych w dużych i małych miastach oraz ośrodkach wiejskich, w różnych częściach Polski. Po wnikliwej analizie okazało się, że badana młodzież najwyżej ceniła wartości allocentryczne, ponieważ przyjaźń i koleżeństwo uzyskały zdecydowanie najwyższe wartości wskaźników odsetkowych, a z nimi bliskie i serdeczne relacje rówieśnicze oraz obdarzanie się

zaufaniem. Na drugim miejscu znalazły się wartości prospołeczne, na trzecim – wartości (doznania) przyjemnościowe, z dużym podkreśleniem pragnienia korzystania z radości życia, na czwartym – wartości związane z pracą, gdzie godnym uwagi jest fakt, iż młodzież miała świadomość znaczenia pracy w warunkach gospodarki rynkowej i jej wpływu na jakość życia. W ich rozumieniu praca jest też niezbędnym warunkiem do założenia rodziny, a zarazem miernikiem statusu społecznego. Kolejne poziomy wartości, omawianych badań, to: na piątym miejscu – wartości związane z potrzebą edukacji, na szóstym – wartości związane z władzą, co oczywiście miało swe reperkusje w demokratycznych przemianach życia społecznego, dopiero na siódmym zaś miejscu znalazły się wartości kulturalne, typu czytelnictwo, kino i teatr, co świadczy o bardzo małych w tym względzie zainteresowaniach dzieci i młodzieży. Niskie noty uzyskały również wartości obywatelskie, rodzinne i materialne, co zdaniem autora mogło być wynikiem zbytnio przedłużającego się kryzysu społecznego-ekonomicznego, a także kryzysu trwałości współczesnej rodziny. Niektórzy z badanych wykazali wyraźne nastawienie konsumpcyjne, preferując orientację: raczej „mieć” niż „być”, a z nią brak pragnienia pogłębiania *wiedzy i praktyk religijnych*.

Te pesymistyczne, dla osób głęboko wierzących, spostrzeżenia, , dostrzegł również Wiszowaty (2002), który na przełomie lat 1998/99 badał, w aspekcie socjologicznym, postawy religijne na wybranej grupie 704 policjantów, będących w dwu przedziałach wiekowych: 22-25 lat (29,6%) i 26-31lat (36,1%). W swych obserwacjach dostrzegł, że aż dla około 47% policjantów, Bóg przestał być najwyższą wartością, stanowiącą źródło życiowej orientacji i nadającą sens ich egzystencji. Autor upatrywał przyczynę takiego stanu rzeczy w szeroko lansowanym pluralizmie światopoglądowym oraz w uwarunkowaniach środowiskowych (por. s. 117). W autodeklaracjach, dotyczących wiary, u przebadanych funkcjonariuszy ogółem było: 5,3% – głęboko wierzących, 60,9% – wierzących, niezdecydowanych, ale przywiązanych do tradycji – 21,5%, obojętnych – 7,7% i niewierzących – 4,5%. Przy uwzględnieniu dwu grup wiekowych badanych, tj. do 22 i 23-25 lat, ich poziom religijności odpowiednio wynosił: dla głęboko wierzących: 6,6% i 2,5%, dla wierzących – 65,1% i 69,1%, dla niezdecydowanych, ale przywiązanych do tradycji – 17,9% i 17,3%, dla obojętnych – 6,6% i 7,4% oraz dla niewierzących – 3,8% i 3,7% (por. s. 99-100). Badając w tej grupie autodeklaracje wiary, w zależności od wykształcenia, otrzymał odpowiednie wskaźniki odsetkowe: dla głęboko wierzących, z wykształceniem średnim – 5,7% i wyższym – 4,4%, dla wierzących – 61,7% i 56,1%, niezdecydowanych – 20,4% i 25,4%, obojętnych – 7,7% i 8,8% oraz dla niewierzących – 4,5% i 5,3%. W analizie autodeklaracji przyczyn religijnej obojętności lub niewiary Wiszowaty (2002, s. 104)

otrzymał następujące wskaźniki odsetkowe: osobiste przemyślenia – 20,3%, zniechęcenie do Kościoła i duchowieństwa – 33,2%, wpływ odpowiedniej lektury – 1,3%, wpływ szkoły – 1,4% a także przeżycia i doświadczenia życiowe – 8,1%. Niemniej jednak, w bardziej pogłębionej analizie, cytowany autor (por. s. 111-116) zauważył ciekawe zjawisko, że dla 53,7% badanych policjantów wiara religijna stanowiła oparcie i źródło siły, zarówno w pracy, jak i w ich życiu prywatnym, a pozostała część, uważających się za ludzi wierzących, nie dostrzegła tego związku, a tym bardziej nie znajdowała w swej wierze pomocy. Zestawiając fakty, iż dla 20% ankietowanych policjantów wiara nie miała praktycznie żadnego znaczenia (por. s. 119) oraz, że przeżycia religijne zintegrowane z doświadczeniem bliskości Boga wspomniało zaledwie 38% badanych, uczony wnioskował, że nawet dla określających się jako wierzących, *wiara religijna* w znacznej mierze nie wpływała na codzienne życie, ani też nie była brana pod uwagę w podejmowanych ważnych życiowych decyzjach, stanowiąc w hierarchii wartości ranking peryferyjny. Z kolei, w analizie *wiary* jako źródła sensu życia, tylko 7,1% ankietowanych uznała, że nadaje ona taki sens, 43,0% było zdania, że nie tylko wiara nadaje ten sens, a 14,3% widziała go poza wiarą, aż 23,0% nie umiała w tym względzie udzielić odpowiedzi.

Zestawiając autodeklaracje wiary z praktykami religijnymi badanych policjantów okazało się, że im głębsze przekonanie o potrzebie sukcesywnego pogłębiania wiary, tym bardziej systematyczne są praktyki religijne. Jednakże sama autodeklaracja (dotyczyła 56,9% respondentów), iż ktoś jest głęboko wierzącym, wcale nie oznaczała systematycznego udziału w praktykach religijnych, choć powszechnie tak się uważa. Zaskakującym, dla cytowanego autora był fakt, iż aż 18,7% badanych funkcjonariuszy, uznających się za osoby głęboko wierzące przyznało, że praktykuje rzadko, a 2,6% – wcale, a zatem ich *wiara* nie zawsze była kojarzona z praktykami religijnymi. Wśród motywów uczestniczenia we Mszy św. (por. s.160) w kolejności ich znaczenia, badani policjanci wymienili: spełnienie nakazu sumienia (40,3%), dostosowanie się do ogólnego zwyczaju (18,6%) i wypełnienie obowiązku wobec Kościoła (5,5%), natomiast znaczenie modlitwy w ich życiu było, dla 43,8% – duże, dla 13,9% – niewielkie, a dla 12,1% – żadne (por. s. 162).

Sprawdzając poziom *wiedzy religijnej* badanych funkcjonariuszy, Wiszowaty dostrzegł jej niskość i niepełność, np. tylko 15,0% znało liczbę sakramentów i ich nazwy, a 29,7% umiało podać liczbę i imiona Ewangelistów, dalej, wiarę w Trójcę Świętą podzielało 53,2%, natomiast 25,4% znało nauczanie Kościoła w tej kwestii, choć się z nim nie zgadzało. Zjawiskiem godnym zastanowienia było to, iż 17,8% badanych, deklarujących się jako osoby wierzące lub nawet głęboko wierzące, wcale nie akceptowało prawdy, że Bóg jest Stwórcą

świata i całej ludzkości, stąd prawdopodobnie wybiórczo traktowało Dekalog i naukę Kościoła, negując np. zakaz aborcji, czy stosowania środków antykoncepcyjnych, przy czym aż 81,4% okazało pełną akceptację dla zakazu przywłaszczania cudzej własności.

W podsumowaniu cytowanych sondaży można dostrzec pewną prawidłowość: proces przemian religijności młodzieży i ludzi dorosłych ewaluował, od pełnej identyfikacji z Kościołem, przez selektywną religijność, do zupełnej niewiary. Innymi słowy, uwzględniając nurt *socjologii religii*, na przestrzeni ostatniego dwudziestolecia wiara ludzi przybierała różne formy, pozostając w związku z typem społeczeństwa i poziomem *wiedzy religijnej*, dla wielu zaś badanych stanowiła zaledwie formę wypełnienia religijnego aspektu, potrzeby realizacji na wymarzonej poziomie jakości swojego życia. Z kolei, w pedagogice i psychologii wydają się być donioślejsze badania dotyczące tego, w jaki sposób poziom *wiedzy religijnej* wpływa na kształt struktury cech osobowości młodego człowieka, a zwłaszcza w konkretnych wyborach dotyczących zachowań. Toteż, w literaturze przedmiotu niemało opisów badań dotyczyło relacji *poziomu religijności* młodzieży do jej temperamentu, postaw, lęków i potrzeb psychicznych. W tym względzie, podjęty przez Bazylaka (1982), problem badawczy, dotyczący związku między *postawami religijnymi a potrzebami psychicznymi*, rozpatrywany według koncepcji Murray'a, wydaje się być priorytetowym, ponieważ ludzkie postawy kształtują się dopiero w adolescencji, gdy w pełni zaczyna się rozwijać zdolność do wydawania sądów w sprawach moralnych, oraz logiczne ich uzasadnianie i wyrażanie językowe. W tym też okresie dojrzewają uczucia i potrzeby psychiczne, które stają się wskaźnikami cech o charakterze moralnym. Pojawiają się również możliwości wydawanie sądów oraz określone postawy o zabarwieniu emocjonalnym, dzięki zmianom, jakie dokonują się w sferze poznawczej młodego człowieka. Rozpoczyna się myślenie abstrakcyjne (oderwane od konkretnych treści), przybierające postać operacji formalnych, co pozwala na świadome formułowanie hipotez, praw i reguł oraz rozumowanie dedukcyjne i wnioskowanie logiczne, oparte na systemie kombinatorycznym. Dzięki tym procesom, młody człowiek jest zdolny do formułowania własnych opinii (refleksji, krytyki), niezależnych od sądów innych ludzi. Znaczącym czasem w życiu młodzieży jest przestrzeń między 12 a 18 rokiem życia, kiedy dochodzi do kryzysu tożsamości i trzeba ją na nowo zbudować. Jednym z zadań jest wtedy opracowanie własnej hierarchii postaw i potrzeb, czyli określenie, które z nich pozostaną fundamentalne, a które mniej lub wprost nieważne. Stąd, cytowany autor dochodzi do ciekawych spostrzeżeń, które można streścić w następujący sposób:



- im intensywniejsze i lepiej rozbudowane są *postawy religijne* u młodzieży, tym występuje mniejsze nasilenie zachowań agresywnych, a w konsekwencji mniejsza potrzeba autonomii, prestiżu i uznania,
- im wyższy poziom *wiedzy religijnej* i *praktyk religijnych*, a także poczucie wspólnoty, tym mniejsza skłonność do ucieczki od rzeczywistości, szukania radości i zabaw,
- wraz z rozbudowywaniem *postawy religijnej* następuje otamowanie zachowań izolacyjnych od ludzi, a z nimi takich cech, jak: rezerwa, nieufność, nadmierny krytycyzm, pogarda, natomiast wzrastają tendencje do przewyżniania siebie i robienia na nowo tego, co się wcześniej nie udało.

Cytowane wnioski, aż nadto wskazują, iż rozbudowana *postawa religijna* u ludzi młodych kształtuje u nich jakby nowy typ osobowości, którego ideałem staje się samorealizacja, rozumiana jako postępowanie zgodne z własnymi możliwościami i potrzebami. Stąd też, najczęściej preferowane przez nich wartości są nakierowane ksobnie, szczególnie takie, jak: szczęście, miłość, zadowolenie, bezpieczeństwo, a także swoboda działania i decydowania. Z kolei, jak słusznie zauważył Mariański (1997), *wiedza religijna*, ujęta w kontekście zjawisk modernizacji, pluralizmu, zróżnicowania funkcjonalnego oraz transformacji ustrojowej, z założenia swego prowadzi do ograniczenia znaczenia Kościoła ludowego, z jednej strony i rozwoju pozakościelnych form religijności, z drugiej. W tej sytuacji *wiara religijna* młodzieży, zdaniem Bagrowicza (2000, s. 85), charakteryzuje się silną subiektywizacją, i to w kierunku pozbawienia wymiaru diakonijnego (służebnego), co zwykle jest uznawane za zjawisko typowe dla postępującego procesu sekularyzacji.

Mariański (2000), analizując postępujący, radykalny pluralizm religijny, w aspekcie szansy lub zagrożenia dla przyszłości Kościoła, wyszedł z założenia, że dzisiejsze życie społeczne staje się coraz bardziej złożone i mniej przejrzyste, a każda z istniejących już form kulturowych przestała być priorytetowa, a z nimi również tradycyjne instytucje religijne, które straciły moc organizacji porządkującej i to zarówno życie indywidualne, jak i zbiorowe. Toteż, radykalne procesy modernizacyjne, z nową wieloaspektową mutacją, powodują żywiołowe zmiany społeczne, związane z przejściem od *świata losu* do *świata wyboru*, od absolutnych nakazów i zakazów, do względnie nieograniczonych możliwości wyborów, co, w szerokim aspekcie, wykazano w przedstawionych wyżej badaniach sondażowych. Wyniki te, szczególnie uwzględniające ludzi młodych, winny być wyzwaniem dla katechetów pracujących w religijnym pluralizmie, charakteryzującym *ponowoczesne społeczeństwa*. Ponadto, nie udało się znaleźć literatury na temat poziomu wiedzy religijnej młodzieży

niepełnosprawnej motorycznie, ponieważ ten temat jak dotąd, ani przez socjologów, ani pedagogów i psychologów, w żadnym aspekcie nie był jeszcze podejmowany.

### 3.

## TRUDNOŚCI SZKOLNO-WYCHOWAWCZE DORASTAJĄCEJ MŁODZIEŻY Z DYSFUNKCJĄ NARZĄDU RUCHU

Zgodnie z przyjętą konwencją pracy, rozdział składa się również z trzech podrozdziałów, przy czym w pierwszym – podjęto próbę opracowania dążeń do pełni życia osobowego ucznia niepełnosprawnego ruchowo w aspekcie jego wychowania, w drugim – omówiono subiektywne i obiektywne trudności szkolno-wychowawcze, w trzecim zaś – możliwości rewalidacyjne jego środowiska rodzinno-szkolnego.

### 3.1. Osobowość ucznia a działania szkolno-wychowawcze

W podjętym temacie kluczowe są trzy terminy: *uczeń*, *osobowość* i *wychowanie*. Zarówno w mowie potocznej, jak i naukowej, *uczniem* nazywa się tę osobę, która pobiera naukę, zwykle w szkole podstawowej, gimnazjalnej lub średniej. *Osobowość* ucznia, to jego wewnętrzny system regulacji, pozwalający na adaptację i wewnętrzną integrację myśli, uczuć i zachowań, który kształtowany jest przez całe życie, jednak szczególną troską otaczany jest on w pierwszych fazach rozwoju: dzieciństwa i młodości. Proces ten nazywa się *wychowaniem*, a obejmuje całokształt zabiegów mających na celu uformowanie młodego człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym oraz przygotowanie go do poprawnej aktywności w społeczeństwie. Istotną rolę w tym procesie motywującego uczenia się odgrywają rodzice, nauczyciele i wychowawcy, celowościowo maksymalizujący pozytywny obraz siebie (por. Golan 1992, Barłóg 2001b, Zamorski 2003, Appelt 2005b). Powyższą definicję można uzupełnić o aspekt religijno-moralny, który ma na celu doprowadzenie ucznia do pełni dojrzałości osobowej i świadomego realizowania dobra. To właściwe *dobro* należy jednak wychowankowi pokazać i nauczyć wprowadzić w życie, ponieważ z racji niedoskonałości ludzkiego intelektu i słabości woli, młody człowiek nie zawsze potrafi sam rozpoznać oraz pokonać przeszkody w jego realizacji. Być człowiekiem to kochać, a więc *być dla drugiego* i dbać o jego dobro (por. Bagrowicz 1999e, Dziewiecki 1999, Kozuch 2001).

*Wychowanie* zmierza do ukształtowania w człowieku zachowań rozumnych, cechujących się godnością, ambicjami, umiejętnością dokonywania właściwych wyborów, przyjmowaniem postaw jednoznacznych i przejrzystych, ponieważ ma ono charakter relacyjny. Najogólniej, można je zdefiniować jako proces włączania się człowieka dojrzałego w kształtowanie struktury cech osobowości człowieka mniej dojrzałego (por. Allport 1992, Chlewiński 2001, Dziewiecki 2002, Kozuch 2004, Cogiel 2007).

W podmiotowym opisie obrazu idealnego *ucznia*, w literaturze przedmiotu (por. Chlewiński 1982, Koziński 1991, Murawski 1995, Misiaczek i in. 1995, Bertocco 2002) zwraca się uwagę na dominujące cechy, tworzące jego strukturę sfery psychicznej, do których zalicza się, między innymi: pełną subordynację wobec regulaminu szkolnego, nauczycieli i wychowawców, systematyczność, obowiązkowość, sumienność, punktualność, pilność, aktywność w życiu szkoły, zrównoważenie itp. Z kolei, do priorytetowych zadań nauczycieli i wychowawców, zdaniem De Tchorzewskiego (1999), Kałuszyńskiej (2002) i Guryckiej (2004), należy prowadzenie ucznia drogą wiodącą od myślenia konkretnego, do myślenia abstrakcyjnego, poprzez stosowanie odpowiedniej metodyki nauczania.

Bagrowicz (2000), Kozuch (2004) i Zamorski (2003) słusznie podkreślają, że zagadnienie dotyczące dojrzałej ludzkiej religijności, stanowi problematykę niezwykle szeroką i możliwą do opracowania z różnych punktów widzenia. W psychologii religii mówi się o dwóch rodzajach dojrzałości: szeroko pojętej dojrzałości rozwojowej oraz wąsko-specjalistycznej, dojrzałości religijnej, które od siebie są niezależne, a nawet odrębne. W niniejszym opracowaniu tę ostatnią – *dojrzałość religijną* użyto, jako *specyficznie rozumianą dojrzałość ludzką*, wnoszącą pewne elementy w myślenie i życie człowieka, ale i wymagającą odpowiedniego zasobu *wiedzy religijnej*. W twórczym jej pogłębianiu wyłaniają się takie treści, jak: dyspozycyjność uczuciowa, przewyciężenie swego egotyzmu i egoizmu oraz ciągła interakcja ze swym Bogiem, bez której, jak słusznie zaznaczył Allport (1988, s. 49), *żyje się defensywnie, bo nie ma klimatu wzrostu, gdyż dojrzałość ta wzrasta stopniowo, w miarę jak centrum naszego zainteresowania odrywa się od nas samych, od naszego ciała i przenosi się poza nas. Wszyscy kochamy siebie, lecz dopiero rozszerzenie własnego "ja" na inne dziedziny życia, znajdujące się poza nami, jest prawdziwą oznaką dojrzałości*. Dla Kozucha (2006), tak jak w dojrzałości rozwojowej to istotne stwierdzenie stanowi centrum, tak w dojrzałości religijnej zintegrowanie tej prawdy łączy się z autentycznym obrazem Boga, a więc z silną interakcją pomiędzy obrazem siebie i obrazem Boga. Wobec powyższego, człowiek dojrzały religijnie to ten, który Boga uznaje za swego Stwórcę i pragnie Go uwielbiać i Jemu służyć. Bóg nie jest widziany przez niego jako tylko *dla niego*, ale uznaje,

że to on jest wezwany do wyjścia ku Bogu. I właśnie w tej postawie realizuje się w pełni cel i sens jego otwarcia się na Boga, jako źródła istnienia człowieka i wszystkiego, co go otacza. Osiągnięcie takiej umiejętności samorelatywizacji jest cenną cechą, ponieważ przestaje się przeżywać obraz Boga infantylnie, jako *Boga dla siebie*, który miałby spełniać moje plany i pragnienia (por. Wołoszyn 2000, Rogowski 2002, Skokowa 2004, Pałka 2004).

Kozuch (2005), analizując podjęty problem od strony dojrzałości religijnej, określił go jako *czierpanie tożsamości bytu z Boga, co z czasem nabiera wymiaru koncentracji na Bogu*. W tym też względzie istnieje jakaś tajemnica serca ludzkiego, która niejako wyzwala potrzebę poszerzania dojrzałości religijnej. Choć powszechnie wiadomo, że Boga nie wystarczy poznać, by na Niego się otworzyć, ani też nie wystarczy posiadać Jego prawdziwy obraz, by w Niego uwierzyć. Niemniej jednak, czułym miernikiem tej dojrzałości jest zakres zdobytej wiedzy, która praktycznie objawia się w relacjach międzyosobowych. Jest ona szczególnie uchwytana w trzech dziedzinach życia ludzkiego: w rodzinie, szkole oraz w zachowywanych wartościach etyczno-moralnych.

W refleksji nad przyswajaniem treści religijnych Iwaniuk (2004) zwraca uwagę na pewną prawidłowość dotyczącą braku nawrócenia wewnętrznego, gdzie człowiek ogranicza się tylko do treningu formy, którą przyjął, ale nie ducha, który w tej formie ma być wyrażony. W mechanizmie tym wcale nie chodzi o uniknięcie, czy zyskanie czegoś, lecz o dowartościowanie *bycia kimś*. Stąd dla wzmocnienia poczucia własnej wartości pojawia się mechanizm utożsamiania się z grupą, czy osobą, będącą figurą autorytetu (por. Chlewiński 1997a, Wagner 2005, Prejzner 2006), ale bez zrozumienia istoty treści, tego czym żyje. W tej nieświadomości człowiek może żyć nawet całe lata, nie przeżywszy żadnego wewnętrznego nawrócenia, toteż, najbardziej dojrzałym stosunkiem do wyznawanych wartości jest interioryzacja. Analizując w tym kontekście każdą wartość, człowiek ocenia i rozumie ją, będąc świadom zarówno swych trudności poznawczych, jak i własnych słabości, dlatego dobierając środki i współpracując z łaską Bożą, konsekwentnie, w cierpieniu i radości, żyje obraną wartością. Toteż, działania wychowawcze, zmierzające do pełni życia osobowego dzieci i młodzieży, są w dużej mierze uwarunkowane procesami rozwojowymi (psychicznymi, intelektualnymi, społecznymi itp.), stąd ukierunkowanie młodych, jak zaznaczyli Misiaczek i in. (1995), nie może płynąć jedynie z celów religijnych, ale także z ogólnodostępnych zasad, preferowanych w pedagogice.

Wprowadzając młodego człowieka w misterium wiary, Boga i Kościoła, a także ukazując mu misteryjny wymiar ludzkiego istnienia, należy jednocześnie dążyć do jego wszechstronnego i pełnego rozwoju, jak zresztą zakłada to także edukacja szkolna.

Integralność tę, zgodnie z Deklaracją o wychowaniu chrześcijańskim, Soboru Watykańskiego II, *Gravissimum educationis*, z 28 października 1965 roku (2002), należy zachować w trosce o spójny rozwój trzech podstawowych sfer człowieka: intelektualnej, wolitywnej i duchowej. Ojcowie Soboru orzekli, że *dzieci i młodzież mają prawo, aby pobudzano ich do oceny wartości moralnych wedle prawidłowego sumienia i do przyjmowania owych wartości przez osobisty wybór, a również do doskonalszego poznawania i miłowania Boga. Dlatego (Sobór) usilnie prosi wszystkich, którzy sprawują władzę nad narodami albo też kierują wychowaniem, aby dzięki ich trosce nigdy nie pozbawiono młodzieży tego świętego prawa. Synów zaś Kościoła zachęca do wspólnomyślnego wysiłku w całej dziedzinie wychowawczej, w tym szczególnie celu, aby należyte dobrodziejstwa wychowania i nauczania można było szybciej rozciągnąć na wszystkich ludzi całego świata* (nr 1). W tym duchu Bertocco (2002, s. 103) stwierdziła, że dopiero wtedy wychowuje się prawdziwie w duchu chrześcijańskim, gdy proces ten odnosi się jednocześnie do całego człowieka, w sensie poznania jego samego i jego relacji z innymi. Wiadomo przecież, że w swej istocie, człowiek jako osoba jest jednością wszystkich trzech wyżej wymienionych sfer, które muszą rozwijać się we właściwych sobie proporcjach po to, aby z nich mogło wyłonić się *ja*, które wyraża się w harmonijnym współdziałaniu tych sił (tamże, s. 102). Stąd, priorytetowym zadaniem wychowawcy nie jest standardowe wychowywanie, ale kształtowanie, w niepowtarzalnej oryginalności i wartości, harmonijnej całości człowieka – osoby (tamże, 102-103). Ponadto, według Olbrycht (2002, s. 108), jeśli wychowanie religijne ma doprowadzić do pobudzenia i pogłębienia wiary, *musi się oprzeć na takim sposobie widzenia i traktowania człowieka, który religijność uznaje za szczególny, zasadniczy wymiar człowieczeństwa. Jeśli człowiek nie zrozumie siebie w aspekcie osoby, będzie swą religijność traktował, jako element folkloru – ważny, świadczący o tożsamości kulturowej, ale niezdolny do nadania życiu wymiarów transcendentnych*. Innymi słowy, gdy *postawa religijna* będzie uznana przez człowieka za centralną wartość w życiu, wtedy spełni swoją integrującą rolę w formowaniu osoby, sprawiając tym samym, że jego wiara będzie postrzegana jako autentyczna, a on stanie się prawdziwym świadkiem Chrystusa w świecie. Można więc powiedzieć, że wychowanie na, pierwszym miejscu, powinno postawić troskę o rozwój wartości ludzkich, jednakże zawsze idąc w parze z działaniami na rzecz rozwoju religijności w ogóle. Troska o rozwój *wiedzy religijnej* dziecka wydaje się najbardziej odpowiadać treściom tego, co można nazwać *wychowaniem do pełni życia osobowego*, które rozpoczyna się już w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa. Powyższe ustalenia wydają się szczególnie ważne dla rodziców i wychowawców

chrześcijańskich, dla których życzliwa atmosfera ogniska domowego, jest gwarantem przyszłego poziomu wiary religijnej potomstwa.

Każdy, wnikliwy wychowawca zauważy współbrzmienie tej tezy z doświadczeniami formacji chrześcijańskiej, podkreślającej fundamentalne znaczenie rodziny w wychowaniu religijnym dziecka, która będąc *Kościółem domowym* jest miejscem kultu i formacji religijnej. Tę prawdę dokumentuje i poszerza Walesa (2005, s. 16-17) zaznaczając, że *podstawowym sposobem nabywania ludzkiego sensu pogłębionego o treści religijne jest partycypacja w życiu wspólnoty osób wierzących. Sens ten ujmowany jest wtedy niejako od środka – poprzez procesy uczestniczenia lub komunikowania się z wierzącymi osobami znaczącymi*. Stąd ważne jest również, aby wzbudzając w dziecku pragnienie wiedzy religijnej, ukazywać ją w prawdzie, bez zbędnego przy tym infantylizmu. Tak więc działania wychowawcze, prowadzące do pełni życia osobowego, wydają się być procesem o wiele szerszym niż zaszufładowanie ich do jednego modelowego wymiaru, np. wiara, zgodnie ze stanowiskiem Kłoczowskiego (200, 2001, 2002, 2005), nie jest gorszym rodzajem wiedzy, lecz innym jej rodzajem, gdyż jest po prostu poznaniem, które odnosi się do innego przedmiotu niż wiedza.

Życie *osobowe* każdego ucznia jest w możliwości, aby w sprzyjających okolicznościach wypracować pełną samorealizację, co więcej jest to pewna powinność budowania swego człowieczeństwa, co nie dokonuje się ani spontanicznie, ani mechanicznie. Wymaga ono bowiem społecznego i indywidualnego wysiłku wychowawczego, a także współpracy wychowawcy z wychowankiem. Współczesny uczeń, analizowany w kategorii osoby, zwłaszcza z niepełną sprawnością ruchową, dysponuje dziś znacznie udoskonalonym *oprzyrządowaniem*, ułatwiającym mu bezpieczne przemieszczanie się, a mimo tego bywa pełen wewnętrznego napięcia i lęku. Rozważana w tym kontekście rola wychowawcy jest pomocnicza, kierująca i wspierająca. Wychowawca/katecheta wprowadza ucznia do pełni osobowego człowieczeństwa poprzez wiarę, nadzieję i miłość, wiedząc kim jest człowiek i jaki jest cel jego życia, dlatego nauczane religii w szkole zgodnie z *Dyrektorium Ogólnym o Katechizacji* (z 15 sierpnia 1997) ma przede wszystkim przekazywać treść chrześcijańskiego orędzia. W dokumencie tym są wymienione szczegółowe zadania katechezy dotyczące przekazywanej wiedzy religijnej, takie jak: *rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, formacja moralna, nauczanie modlitwy, wychowanie do życia wspólnotowego oraz wprowadzenie do misji* (DOK 23). W szczegółowych zaleceniach, podkreślona jest konieczność *rozwijania poznania wiary, ponieważ jest (ona) szczególnie pilnym zadaniem współczesnej katechezy polskiej. Przyłgnięcie do Jezusa i głęboka z Nim zażyłość oznaczają, że katechizowany winien najpierw dobrze Go poznać, a zwłaszcza całe orędzie miłości, które*

*objawił światu. Dokonuje się to przez poznanie Tradycji i Pisma Świętego. Stąd działania katechetyczne nie mogą zaniedbywać poznania treści wiary (fides quae), które winno jednak zawsze prowadzić do rozwoju i pogłębienia osobistej wiary katechizowanego (fides qua). I dalej, w tym samym punkcie: Rozwijanie poznania prawd wiary jest także jednym z ważnych elementów wychowania do prawdy, które polega na okazywaniu szacunku dla powagi prawd wiary, a jednocześnie jest wyrazem przekonania, że każdy człowiek odczuwa w sobie wewnętrzną potrzebę jej odkrywania, bowiem hipotezy mogą fascynować, ale nie przynoszą zaspokojenia. Ten szacunek dla prawd wiary domaga się, by religii nie traktować jako uproszczonego opisu rzeczywistości, która w sposób kompetentny i pełny jest dopiero prezentowana przez wiedzę przyrodniczą. Raczej należy pamiętać o tym, że wiara i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy (DOK 24). W tym też kontekście rozważając, wiara daje podstawy wartościom etycznym, mówi o przeznaczeniu człowieka, w dialogu zaś z innymi podmiotami rozwija i uzupełnia działania wychowawcze szkoły.*

W podstawach reformy wprowadzanej w polskich szkołach, podkreśla się nie tylko znaczenie procesu kształcenia, ale także współbrzmienie z procesem wychowania ucznia. Katecheza ma wносить w ten proces bardzo ważny nurt kształtowania dojrzałości osobowej i pogłębioną wiedzę religijną. Ta prawidłowość została udokumentowana przez Jana Pawła II (1994, s. 105-106) w sposób następujący: *Młodość to nie tylko pewien okres życia ludzkiego, odpowiadający określonej liczbie lat, ale to jest zarazem „czas dany każdemu człowiekowi i równocześnie zadany mu przez Opatrzność”. W tym czasie szuka on odpowiedzi na podstawowe pytania, jak młodzieniec z Ewangelii; szuka nie tylko sensu życia, ale szuka konkretnego projektu, wedle którego to swoje życie ma zacząć budować. I to właśnie jest najistotniejszy rys młodości. Każdy wychowawca, poczynając od rodziców, a także każdy duszpasterz musi dobrze poznać ten rys i musi go umieć zidentyfikować w stosunku do każdego chłopca czy dziewczyny i powiem jeszcze więcej: musi „umiłować” to, „co jest istotne dla młodości”. W każdej epoce życia człowiek pragnie być afirmowany, pragnie znajdować miłość. W tej epoce pragnie tego w szczególny sposób - przy czym ta afirmacja nie może być akceptacją wszystkiego bez wyjątku. Młodzi wcale tego nie chcą. Chcą także, ażeby ich poprawiać, chcą ażeby mówić im „tak” lub „nie”. „Potrzebują przewodników”, i to potrzebują tych przewodników bardzo blisko. Te papieskie wskazania winny w wychowaniu przekładać się na świadomość, że współczesna rodzina i szkoła potrzebują pomocy w odradzaniu samych siebie. Toteż, każdy katecheta, jako pedagog, z poczuciem pełnej odpowiedzialności za wychowanie, winien wiedzieć i rozumieć, że rodzina jest*



podstawowym miejscem wychowania człowieka, a zgodnie z określeniem Krapca (1999. s. 87) *ekologiczną niszą „kulturową”*, umożliwiającą, zarówno rozwój biologiczny, psychiczno-osobowy, jak i duchowy. Swoistym przedłużeniem treści zawartych w tym sformułowaniu okazało się przemówienie papieża, z dnia 2 czerwca 1980 roku, wygłoszone podczas sesji plenarnej UNESCO w Paryżu (1986), skierowane do przedstawicieli świata kultury. Powiedział wtedy: *Kultura jest właściwym kształtem życia człowieka jako takiego oraz człowiek odznacza się i odróżnia od całej reszty istnień wchodzących w skład widzialnego świata, dlatego nie może obejść się bez kultury*. Te słowa o konieczności ewangelizacji kultury i niezbędności przeniknięcia jej wartościami Ewangelii, stał się niejako programową dewizą jego pontyfikatu, dla dobra zarówno poszczególnych ludzi, jak i całych społeczeństw i narodów. Przy tej okazji Jan Paweł II wymieniał także bardziej wymagające powinności i zadania, będące docelowym wymiarem pracy edukacyjnej każdego wychowawcy. Jego zdaniem, *w wychowaniu chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem, o to, ażeby bardziej był, a nie tylko więcej miał, aby więc poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem, to znaczy, ażeby również umiał bardziej być nie tylko z drugim, ale i dla drugich* (Jan Paweł II 1986).

W procesie formowania ludzi młodych, Ojciec Święty zwracał też uwagę na przyczynę wzorczą wychowania ku pełni życia osobowego – rodzinę, toteż w homilii wygłoszonej w Kaliszu (4 VI 1997 r.), powiedział, między innymi: *Ani na chwilę nie zapominajcie o tym, jak wielką wartością jest rodzina. Dzięki sakramentalnej obecności Chrystusa, dzięki dobrowolnie złożonej przysiędze, w której małżonkowie oddają się sobie wzajemnie, jest ona wspólnotą świętą. Jest komunią osób zjednoczonych miłością (...). Każda rodzina może zbudować taką miłość. Ale można ją osiągnąć w małżeństwie tylko i wyłącznie wtedy, jeśli małżonkowie stają się bezinteresownym darem z siebie samego (...). Poprzez tę miłość rodzina powstaje, rozwija się, dojrzewa i jest źródłem pokoju i szczęścia dla rodziców i dla dzieci. Jest prawdziwym gniazdem życia i jedności*. Z kolei, dla papieża (Jan Paweł II 1981, s. 4, 14) szkoła była dokładnym odpowiednikiem rodziny, bo *nauczanie religijne właśnie w niej ma dokonywać się*. Ona też ma *umożliwić uczniom pełną formację, a samo nauczanie religii musi liczyć się z wymaganiami szkolnymi*. Ponadto, *działalność kapłanów w szkole nie powinna być oddzielona od duszpasterstwa, bo szkoła na miarę możliwości prawnych jest polem ich apostolskiej pracy*. Nie można też *ograniczać wychowania religijnego wyłącznie do działań w szkole, bo potrzebna jest komplementarność wychowania religijnego w szkole i w parafii*.

Popularna maksyma *kochać i wymagać*, choć trudna do realizacji, jest aktualną w całym procesie wychowawczym i odgrywa szczególną rolę w omawianym okresie rozwojowym ucznia. Dziewiecki (2006e, s. 27-34), nawiązując do pedagogii Ewangelii, napisał, między innymi: *Wychowywać, to pomagać dzieciom i młodzieży w tym, aby nauczyli się myśleć, kochać i pracować. Na swej drodze ku dojrzałości młodzi ludzie potrzebują obecności dorosłych, którzy potrafią kochać i wymagać, bo miłość bez wymagań jest przejawem naiwności, a stawianie wymagań bez okazywania miłości prowadzi do buntu wychowanka. Toteż, dobry wychowawca fascynuje młodych ludzi miłością i proponuje im wyłącznie optymalną drogę życia, a swój rzeczywisty autorytet buduje na właściwej wrażliwości w indywidualnych kontaktach. A zatem, chodzi o wychowanie rozumiane jako proces interakcji dwóch podmiotów: wychowawcy i wychowanka, który winien prowadzić do osiągnięcia przez wychowanka dojrzałości osobowej, rozumianej jako dynamiczny rozwój wrodzonej skłonności do ciągłego rozwoju osobowego (por. Mitek 2002, s. 146-154). W tym kontekście zakłada ono zarówno określone umiejętności, jak i wewnętrzną motywację do twórczego rozwoju i działania. Dlatego też, wymagania katechety powinny być jednoznacznie czytelne, czyli posiadać zrozumiałą dla uczniów sens, a zwłaszcza dotyczyć wrażliwości na prawdę, dobro i piękno oraz uczyć dojrzałej odpowiedzialności za siebie i innych. Ponadto, te normatywne wyzwania mogą posłużyć odkryciu obopólnych wartości w relacji: katecheta – uczeń i praktycznych umiejętności, ponieważ każdy taki diagonalny układ dydaktyczno-wychowawczy zawsze winien zmierzać ku pełni życia osobowego ucznia-wychowanka, co w dzisiejszej religijnej formacji staje się coraz bardziej palącą koniecznością.*

### **3.2. Subiektywne i obiektywne trudności szkolno-wychowawcze związane z ograniczonymi możliwościami ruchowymi w systemie diagonalnym nauczyciel - uczeń**

Obowiązkowa edukacja dziecka rozpoczyna się w tym roku kalendarzowym, w którym kończy ono 7 lat i trwa, zgodnie z reformą edukacji (Ustawa z dnia 18 stycznia 1999 roku), do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak, niż do ukończenia 18 lat. Uczniowie niepełnosprawni mogą kontynuować naukę w szkole podstawowej specjalnej do ukończenia 21 roku życia, a w szkole ponadpodstawowej specjalnej do jej ukończenia, ale nie dłużej niż do ukończenia 24 roku życia, przy czym za spełnienie obowiązku szkolnego uznaje się

również udział dzieci i młodzieży w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych. W preferencjach wobec nich przyjmuje się, że jeśli uczeń z deficytami narządu ruchu nie może sprostać wymaganiom programowym, można obniżyć te wymagania, w zakresie wiedzy z danego przedmiotu, również z zajęć wychowania fizycznego, plastyki, techniki i muzyki.

Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością motoryczną, wskutek wrodzonego lub nabytego upośledzenia centralnego układu nerwowego, może mieć duże trudności, zarówno w nauce, jak i w samodzielnym, bezpiecznym przemieszczaniu. Jak podkreślają, Arusztowicz i in. (2001), Binder i in. (2003) oraz Weyhreter (2004), ograniczenia te stawiają młodzież w różnych sytuacjach stresowych w społeczności szkolnej, która często uświadamia im, nie tylko własne trudności, ale także inność, budzącą wśród rówieśników nawet postawy odrzucenia, często w przykrych dla nich formach.

Doświadczenie dowodzi, iż przebywanie w izolowanym środowisku rówieśniczym, a więc wzajemnie podobnym do siebie, zwiększa u poszczególnych osób poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, zapewniając też możliwość odnoszenia sukcesów, a w konsekwencji, kształtując ich silniejszymi, pewniejszymi, lepiej radzącymi sobie w życiu. Toteż, w tej interpretacji, totalną integrację osób niepełno- i pełnosprawnych można rozważać na poziomie sloganu, i to szkodliwego z pedagogicznego, i psychologicznego względu. Jednak problemem szczególnie aktualnym jest sprawa środowiska uczniów, zakwalifikowanych do kształcenia specjalnego. Kubacka (1997) doszła w tym względzie do konkluzji, iż powinno się ono odbywać w wyodrębnionych szkołach. Podobnie, Bogunka i in. (2002), w swych dywagacjach zauważyli, iż nauczanie realizowane w systemie częściowo lub całkowicie integracyjnym, zarówno w Polsce, jak i w krajach skandynawskich, nie dało pomyślnych rezultatów. Podobne doświadczenia potwierdziły się w całym świecie, gdyż dotychczas nie wypracowano warunków, w których każde, niepełnosprawne dziecko mogłoby z pożytkiem dla własnego rozwoju uczestniczyć w procesie kształcenia integracyjnego, stąd zreformowana szkoła kojarzy się raczej z przyjazną dla ucznia, a więc wolną od stresów i strachu, w której panuje rodzinna atmosfera, pełna wzajemnej życzliwości. Próby niwelowania tych barier na płaszczyźnie licznych aktów wykonawczych, które według ich autorów powinny umożliwić dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej wypełnianie obowiązku szkolnego w szkołach ogólnodostępnych, praktycznie nie sprawdziły się, ponieważ rzeczywistość odbiegła od intencji twórców praw i programów szkolnych.

W obowiązującym w Polsce ustawodawstwie, placówki oświatowe o charakterze integracyjnym, są traktowane jako placówki ogólnodostępne i dlatego finansowane z terenowego budżetu gmin, które to, w ostatnich latach, znalazły się w bardzo trudnej sytuacji

finansowej. Szkołom tym zaczęło brakować środków na podstawową działalność dydaktyczną, nie mówiąc już o zapewnieniu dzieciom niepełnosprawnym niezbędnego, specjalistycznego sprzętu rehabilitacyjnego i profesjonalnej opieki. Zdaniem Minczakiewicz (2000, 2003, 2006) nasuwa się więc smutna refleksja, że istniejące w Polsce prawo oświatowe, wprawdzie dopuszcza możliwość integracyjnego kształcenia, lecz nie gwarantuje warunków do jego realizacji.

Kolejnym, ciągle nierozwiązanym do końca problemem jest właściwe przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Z licznych głosów ( np. Bury 1998, De Tchorzewski 1999, Bałejko 2003, Gurycka 2004, Krause 2004, Bagrowicz 1999d, Kossewska 2000, Michalski 2001, 2006b, Kałuszyński 2002, Pielachowski 2002, Chałupniak 2005b, Marek 2005/2006, Kacprzak 2006, Appelt 2005a, 2006, 2007) wynika, że nauczyciele tzw. *przedmiotowcy*, zatrudnieni w szkołach ogólnodostępnych, często nie znają podstawowych założeń pedagogiki specjalnej i metodyki pracy z takimi dziećmi, co może wywoływać zrozumiały lęk, stając się również przyczyną eliminacji dzieci niepełnosprawnych ze szkół ogólnodostępnych. Według tego toku myślenia, najprostszym rozwiązaniem byłoby skierowanie tych dzieci do szkół specjalnych lub ośrodków rehabilitacyjnych, bądź, co jeszcze gorsze, objęcie ich eliminującym społecznie nauczaniem indywidualnym (por. Tokarz i in. 2001, Sałata 2004, Seweryńska 2004, Sikorka 2004, Zowczak 2005, Sekułowicz 2005, Żegnałek 2005).

Przeprowadzone, liczne obserwacje psychopedagogiczne (np. Zamkowska 2003, Rakowska 2003, Wapiennik i in. 2003, Lechowicz 2005) wykazały, iż szukanie pozytywnych wzorców w poczynaniach uczniów, przez zbytnie zwracanie uwagi na ich nieaprobowane społecznie zachowania, rodzą poczucie bycia właśnie takim. Należy tu podkreślić, że tylko wtedy nagrody i kary należą do tej samej kategorii, co pochwały i nagany, gdy będą miały identyczny cel, tzn. wyzwolenie u ucznia aprobowanego społecznie zachowania. Niemniej jednak, aby zmotywować ucznia, należy podkreślać jego rolę w dążeniu i osiągnięciu celu oraz nagradzać sukcesywnie, za każde pozytywne działanie. Takie postępowanie ze strony nauczyciela wymaga sporej cierpliwości, która jest dużo lepsza, niż spontaniczne i nieprzemysłane reakcje, nie przyczyniające się ani do ukształtowania pozytywnej motywacji uczenia się, ani nie doprowadzające ucznia do jakiegokolwiek pozytywnego sukcesu (por. Appelt 2004, Śledzianowski 2004, Moczia 2004, Sikorska 2004, Sekułowicz 2005).

Niezależnie od swojej sprawności motorycznej, każdy młody człowiek szuka mistrza/wzoru (*czegoś* lub *kogoś*) do naśladowania, ponieważ sam jeszcze nie potrafi odnaleźć się w wielu sytuacjach, które go przytłaczają (por. Dziewiecki 2004, Olaś 2004,

Garbat 2004, Komorowska 2004, Wagner 2005). W charakterystyce osób z dysfunkcją ruchową, najczęściej podkreślane są ich dwie cechy osobowościowe: dynamizm i ciągle doskonalenie siebie, dlatego, kiedy zaczynają odkrywać, że sami nie są w stanie zrealizować swoich pragnień, rozpoczynają intensywne poszukiwanie *kogoś*, o kim sądzą, że pomoże im w szukaniu tego, *czegoś więcej*. Taką wyidealizowaną postacią, według obserwacji Bernackiej (2007), może stać się *idealny nauczyciel*, a więc według ich subiektywnej intuicji, osoba sprawiedliwa, konsekwentna, spokojna, zawsze zrównoważona, bezstronna i wolna od uprzedzeń. Owa idealizacja osoby nauczyciela, w praktyce spotyka się z dużą krytyką, gdyż według, np. Łukowskiego (2002), Kałuszyńskiego (2002) czy Turskiej (2007), powyższe cechy osobowościowe wymagają od nauczycieli zaprzeczenia tego, że są zwykłymi ludźmi, mającymi słabości. Wymienieni autorzy są zwolennikami zachowania autentycznego wizerunku, czyli bycia *prawdziwym* wobec siebie i uczniów. Uważają, że wystarczy wzajemna otwartość, szczerłość i uczciwość we wzajemnych kontaktach oraz troska i poszanowanie, by w tej relacyjności każdy czuł się ceniony i dostrzegany przez drugą stronę. Dla Gordona (2006) i Cichosza (2006) bardzo ważne jest wzajemne poszanowanie odrębności, pozwalające na rozwój zamierzeń i indywidualności oraz wzajemne uwzględnianie oczekiwań i potrzeb, tak, by nic nie działo się kosztem którejś ze stron.

W psychopedagogice wielokrotnie udowodniano, że relacje między nauczycielami a uczniami rozwijają się w wyniku obserwacji i oceny wzajemnych zachowań (por. Wolańczyk 2002, Binder i in. 2003, Dudziak 2004, Zakrzewska 2005, Adler i in. 2007). Nauczyciele obserwują i oceniają zachowanie uczniów i *vice versa*, przy czym forma i treść werbalnej oceny wpływa na kształtowanie dobrych lub złych kontaktów. Na przykład, kiedy uczeń przychodzi do szkoły nieprzygotowany, przeszkadza na lekcji, nie potrafi się na niczym skupić i bywa głośny, na ogół nauczyciel uważa, że ma tylko do wyboru jedną z dwu skrajnych metod: ukarać lub nie reagować. Często z lęku o własny autorytet wybiera postawę karzącą, zrywając diagonalność, przechodząc jakby do walki o władzę. Tymczasem uczeń może w ten sposób zakomunikować, że ma jakiś ważny problem. W tego typu konfrontacji uczniowie biorą nauczycieli za swoich naturalnych wrogów, pewnego rodzaju dyktatorów o nieograniczonej władzy, którym należy się za wszelką cenę sprzeciwić, w myśl starej zasady: *Cel uświęca środki* (por. Łukowski 2002, Borecka-Biernat 2004).

Analizując nauczycielskie reakcje na uczniowskie problemy, Gordon (2006) wyróżnił dwanaście niekonwencjonalnych, destrukcyjnych blokad, zwerbalizowanych w języku nieakceptacji, a wyrażających następującą myśl: *To twoja wina, a nie moja*. Zaliczył do nich, między innymi: rozkaz/polecenie typu – *weź się do roboty*; ostrzeżenie/groźbę – *będziesz*

*powtarzał klasę, bo nie możesz marzyć o dobrych stopniach; moralizowanie – weź się w końcu za naukę; doradzanie/sugerowanie rozwiązań – musisz bardziej zorganizować się i lepiej zaplanować dzień, to wtedy wszystko uda się; pouczanie/wykład – pamiętaj, musisz w przyszłym tygodniu zaliczyć matematykę; krytykowanie/potępienie – jesteś po prostu leniem, bo stać cię na wiele; wyśmiewanie/ośmieszanie – zachowujesz się jak niedorozwinięty; interpretowanie /analizowanie – wykręcasz się od obowiązków; chwalenie/wydawanie pozytywnych ocen – jesteś zdolny inteligentny, dasz sobie z tym radę; uspakajanie/okazywanie współczucia – nie martw się, bo wielu ludzi miało takie same problemy; odwracanie uwagi/zmiana tematu – lepiej porozmawiajmy o czymś przyjemniejszym oraz indagowanie/przesłuchiwanie – tylko tyle czasu na to poświęciłeś, dlaczego tak długo czekałeś?*

Zdaniem cytowanego autora, wszelkie stosowane blokady, będące reakcją na utratę autorytetu i tożsamości nauczyciela, zwykle wyzwalają u uczniów inteligentnych wiele różnych mechanizmów obronnych, do których zaliczył: bunt, opór, prowokowanie, chęć odwetu, kłamstwo i ukrywanie negatywnych emocji, a także obwinianie i oskarżanie nauczyciela, że jest stronniczy, oszukiwanie go, przepisywanie i ściąganie oraz narzucanie swej woli, a przy tym stosowanie różnych wymyślnych form mobbingu (przemocy) itp. Z kolei, uczniowie mniej zdolni, z poczuciem mniejszej wartości, najczęściej przejawiają skłonność do wycofywania i zamykania się w sobie, czemu towarzyszy charakterystyczny obniżony nastrój. Wtedy też, struktura ich osobowości jest zdominowana przez takie cechy, jak: marzycielstwo, fantazjowanie, bierność, a także apatię, która z kolei wyzwała różne społeczne zachowania, typu: wagarowanie, zażywanie narkotyków, ucieczki z domu i ze szkoły, a nawet depresje, często prowadzące do udanych prób samobójczych.

Celem uniknięcia wzajemnych nieporozumień i rozterek w relacji nauczyciel – uczeń, w opisywanym programie *metoda bez porażek*, Gordon zalecił przede wszystkim nauczycielom, aby nie korzystali z posiadanej władzy, gdyż w procesie nauczania i wychowywania nie ma ani wygranych, ani przegranych. Podkreślił też, że stosunki pomiędzy nauczycielem i uczniem wtedy będą prawidłowe, gdy charakteryzować je będzie *otwartość pozwalająca na ryzyko bezpośredniości i uczciwości w kontaktach, wzajemna troska, współodpowiedzialność i zależność oraz poszanowanie odrębności w imię indywidualnego rozwoju potrzeb i godności.*

Rylke i in. (1992, 2004), Dziewiecki 2004a oraz Bednarska-Wnuk (2006), zestawiając opinie nauczycieli, zobrazowali idealnego uczenia, który powinien być: ambitny, ciekawy nowości, wytrwały, aktywny oraz chętny do podejmowania powierzonych zadań. Można więc

powiedzieć, że są to cechy ucznia twórczego, dążącego do poszerzania swoich horyzontów. Do podobnych opinii doszły, także: Kielar-Turska (1992), Przetacznik-Gierowska oraz Tyszkowa M. (2004). Ich badania potwierdziły fakt, że jednym z istotnych czynników sprzyjających rozwojowi aktywności twórczej uczniów była postawa nauczyciela, bezwarunkowo akceptująca ich całościowo, a więc ze wszystkimi pozytywnymi i negatywnymi cechami, jak np.: bierność, agresywność, bezmyślność, czy nawet niezdyscyplinowanie. W przeciwieństwie, sami uczniowie w opisie *idealnego ucznia* najwyższą rangę przypisali koleżeńskiej, ambicji, pilności, poczuciu humoru i uprzejmości; natomiast u *złego*: agresję, nieuprzejmość, niekoleżeńską i niezdyscyplinowanie. Z wielu analiz i badań empirycznych ( Chabasińska 2004, Jagiełło 2004. Otocka-Chrustny 2004, Jaworski 2004, Sikora 2004, Mikrus 2005, Bilińska-Suchanek 2005, Minczakiewicz 2005) wynika, iż jednym z najbardziej istotnych problemów współczesnej szkoły – zarówno w opinii nauczycieli, jak i uczniów – jest agresja, a z nią wysoko skorelowana przemoc, które u progu XXI wieku stały się zagrożeniami w wymiarze indywidualnym i społecznym. Tymczasem, według raportu sporządzonego dla UNESCO przez *Międzynarodową Komisję ds. Edukacji dla XXI wieku* (Delors 1998, s. 33-38), edukacja jest zaliczona do ukrytych skarbów formujących cztery zasadnicze filary, które każdy nauczyciel powinien znać i przestrzegać. A są nimi: *uczyć, aby wiedzieć* (nadanie wiedzy charakteru wartości); *działać* (oznacza akceptację skutecznego działania opartego na takich kompetencjach, jak: autonomiczność, profesjonalność, innowacyjność i komunikatywność); *żyć wspólnie* (budowanie solidaryzmu społecznego) oraz *aby być* (pełny rozwój człowieka – osoby w całym jego wewnętrznym bogactwie i formach ekspresji). Stąd, każdy nauczyciel, jako pedagog i wychowawca, musi uwzględniać podmiotowość ucznia i kierować się świadomością wielkiej za niego odpowiedzialności. Homplewicz (2000, s. 77-80) w swym podręczniku, adresowanym głównie do wychowawców młodzieży trudnej, wyróżnił ,wśród priorytetowych wartości etycznych, siedem zasad ogólnych, jakimi powinni się kierować: *prawda, dobro ucznia, przykład, projekcja pedagogiczna, więź emocjonalna z wychowankiem* oraz *poszanowanie jego osobowości*. Oprócz cytowanych zasad, w kontekście społecznym i zachodzących zmian edukacyjnych, według Kłosowskiego (2001, s. 153–157), każdy nauczyciel, w swych kreatorskich działaniach winien uwzględniać: samowychowanie, samorządność poczynań edukacyjnych, nowoczesność technologii przekazu, integrację idei i wartości oraz preferować zintegrowaną współpracę z całym personelem pedagogicznym danej szkoły i innych instytucji wychowawczych.

Reasumując, należy podkreślić fakt, że szeroko rozumiana podmiotowość i odpowiedzialność, konsekwentnie realizowane we wszystkich wymiarach, a szczególnie bezwarunkowej godności, wolności i zorientowania na wartości absolutne, spełnia się zawsze poprzez całkowite *oddanie siebie* dorastającej osobie, która w każdej sytuacji zasługuje na szacunek i miłość. Toteż, przekazywana *wiedza religijna* może być świadomą pomocą i wsparciem, nie tylko w kształtowaniu świadomości *bycia osobą*, pomimo ograniczonych możliwości motorycznych, ale także poczucia indywidualnej tożsamości w pokonywaniu subiektywnie czy obiektywnie odbieranych życiowych trudności, a zwłaszcza szkolno-wychowawczych. Należy tu jeszcze dodać, iż osiągnięcie celu i rozwiązanie problemu integracji umożliwią – jak się wydaje – tylko dwie racjonalne drogi: jedna, to prawidłowa socjalizacja, uwzględniająca godność osobistą dysfunkcyjnego motorycznie ucznia i nauczyciela, wpisana w proces kształcenia, druga zaś, to prawidłowa ich personalizacja, która powinna zaistnieć we wzajemnym poszukiwaniu dobra, prawdy i piękna, bo tylko one mogą uczynić katechetę i ucznia wiarygodnymi uczestnikami we wszystkich odmianach i formach procesów edukacyjnych.

### **3.3. Biblijny etos rewalidacji środowiska rodzinno-szkolnego dla młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu**

Oczywisty jest związek pomiędzy czynną solidarnością ze wszystkimi osobami potrzebującymi pomocy, a biblijnym nakazem, szeroko pojętej miłości bliźniego z elementami egalitaryzmu, a więc obejmującym również członków spoza własnej wspólnoty etnicznej oraz uwzględniający zasadę parytetu. Ze względu jednak na tematykę podrozdziału, doniosły jest jego składnik poszanowania godności i autonomii osób niepełnosprawnych motorycznie. Zawiera on w sobie, m.in. pewien godny szczególnej uwagi wymóg moralny wobec takich osób oraz znajomość przysługujących im praw i obowiązków, dotyczących należytego wywiązywania się z ról dobrowolnie na siebie nałożonych, jak i przyjętych *a priori*, bo wywodzących się z Objawienia Bożego.

Nawiązując do etosu biblijnego, przykładem może tu służyć postawa Jezusa przyjmującego wszystkie dzieci, niezależnie od wieku i szeroko pojętego rozwoju, które stawiał za wzór do naśladowania, nawet *uczonym w Piśmie*. Dobrze znany fragment Ewangelii wg św. Marka (10, 13-15) oraz wg św. Łukasza (18, 15-17) zatytułowany: *Jezus i*



*małe dzieci*, opisuje udzielane im błogosławieństwo i reakcję na ten fakt Jego uczniów. Marek Ewangelista udokumentował to bezprecedensowe wydarzenie następująco: *Przynosili Mu również dzieci, żeby ich dotknął; lecz uczniowie szorstko zabraniali im tego. A Jezus, widząc to, oburzył się i rzekł do nich: "Pozwólcie dzieciom przychodzić do Mnie, nie przeszkadzajcie im; do takich bowiem należy królestwo Boże"* (10, 13-14). Ta zaskakująca postawa Jezusa wymaga bardziej pogłębionego komentarza: precyzja użytych słów może nawet budzić uzasadniony sprzeciw, albowiem Jezus nie zastrzegł sobie warunku, że jak dorosną i świadomie podejmą Jego naukę, to wtedy otrzymają Królestwo Boże, ani też nie dodał, że otrzymają go wysoce zasłużeni tego świata, którzy okażą się podobni do nich, lecz oznajmił, że do dzieci *należy królestwo Boże* i to niezależnie od startu życiowego i posiadanych dysfunkcji psychosomatycznych. Dla Jezusa są one uczestnikami tegoż Królestwa i zawsze jednakowo traktowane. Stąd, podążając nieco prognostycznie tym torem, wyzwała się u wielu postawa bezwarunkowej ich aprobaty, którą można przedstawić w formie fundamentalnego pytania: *Dlaczego współczesnym dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ich rodzice, nauczyciele i wychowawcy mieliby zamykać przysłowiowe drzwi do wiary, wiedzy religijnej i nie tylko?* Jezus przecież uświadamiał słuchającym Go, iż *wiara religijna* u dzieci pojawia się bardzo wcześnie i jest ona autentycznie szczerą, dlatego często stawiał ją za wzór dorosłym (por. Mk 10, 15-16: *„Zaprawdę, powiadam wam: Kto nie przyjmie królestwa Bożego jak dziecko, ten nie wejdzie do niego”*. I biorąc je w objęcia, kładąc na nie ręce i błogosławił je.), których często cechuje racjonalizm, przesadnie przepełniony intelektualizmem, dlatego powątpiewając potrafią twierdzić: *Dopóki nie dotknę, nie zobaczę, nie wyjaśnię, nie zrozumieję – to nie uwierzę* (por. J 20, 24-29).

Istnieje niejako pewnik, jak twierdzą znawcy małżeństwa i rodziny, np. Stala (1999), Barłóg (2001), Turecki in. (2001), Chądzyńska i in. (2004) czy Szlaga (2005), iż autentyczne szczęście małżonków jest ściśle skorelowane z urodzeniem się dziecka, gdyż stając się rodzicami, w miarę jego wzrastania i dojrzewania do osobowej pełni, coraz silniej się z nim identyfikują. Dziecko, z kolei, złączone pozytywnymi więziami emocjonalnymi, pragnie aprobaty i miłości rodziców, którzy stają się dla niego wzorami osobowymi i autorytetami. Za ich pośrednictwem dziecko zdobywa też wiedzę o sobie i otaczającym świecie oraz przejmuje ich sposoby reagowania, nawyki, postawy, a w końcu dzięki nim zyskuje różnorodne doświadczenia życiowe. Rodzice pragną zawsze, by ich dziecko było zdrowe oraz prawidłowo się rozwijało, będąc dla nich radością i nadzieją.

Diametralnie inaczej wygląda sytuacja, gdy dowiedzą się, że ich dziecko jest niepełnosprawne, a jego rozwój psychomotoryczny zaburzony. Po usłyszeniu takiej diagnozy

lekarskiej, zaskoczeni rodzice zaczynają przeżywać ambiwalentne uczucia, począwszy od szoku, zdziwienia, zgorszenia, negacji, poczucia winy, pozornego pogodzenia się, aż do konstruktywnej akceptacji. Zanim jednak osiągną ten ostatni etap, zwykle wcześniejsze są, poprzedzone licznymi konfliktami między małżonkami, kryzysy emocjonalne, zmiany życia zawodowego, a nierzadko liczne kłopoty ekonomiczne. Często też intensywnie przeżywają prognostyczny lęk przed społeczną niechęcią i agresywną ciekawością. Zwykle taka rodzina pozostaje sama ze swymi problemami, mimo, że coraz częściej mówi się o pomocy i integracji społecznej rodzin wychowujących dzieci niepełnosprawne. Widać, jak ważne jest, aby tacy rodzice zostali jak najwcześniej objęci specjalistyczną opieką, tzn., by te pierwsze negatywne ich reakcje od razu zostały przekształcone na konstruktywne działania (por. Brearley 1999, Arusztowicz 2001a,b, Bąbka 2001, Juszczyk 2004).

Istnieje wiele pozarządowych instytucji czy stowarzyszeń, powołanych do niesienia pomocy rodzicom wychowujących dziecko niepełnosprawne, np. ośrodki kształcenia specjalnego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, środowiskowe domy samopomocy itp. Wśród licznych placówek, niosących taką pomoc, wymienia się także różne organizacje, powstające z inicjatywy samych rodziców. Przykładem może być Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo i Umysłowo „Nadzieja”, działające w wielu większych miastach, a także nowopowstała Fundacja „PROMYK DOBRA”, działająca w Warszawie. Prowadzą one specjalistyczne ośrodki pomocy typu rehabilitacji kompleksowej, terapii i edukacji, ponieważ rozumienie dziecka z ograniczoną sprawnością i jego problemami, nawet przez samych rodziców, nie jest łatwym zadaniem. Już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia Mádrová (1989, s. 11) napisała, że *dorośli widzi dzieciństwo z perspektywy swego, dorosłego wieku, bardziej obiektywnie i logicznie, bogatszy w doświadczenia z późniejszego okresu swego życia. Jednak subiektywna prawda dziecka może być mu niedostępna, a przecież jej poznanie bywa często jedyną drogą do poznania świata dziecka umożliwiającą udzielanie mu pomocy*. A zatem, dziecku z trudnościami bezpiecznego i szybkiego przemieszczania się potrzebna jest wysoce specjalistyczna pomoc rewalidacyjna, polegająca na kompleksowym usprawnieniu jego zaburzonych funkcji psychomotorycznych.

Zdaniem Grochmal-Bach (2001), Maciarz (2001a, b, 2004), Mikrus (2005) czy Rożnowskiej i in. (2005), rewalidacja, w swym zakresie, musi obejmować szereg oddziaływań natury pedagogicznej i społecznej, mających za cel przywrócić dziecku, w miarę jego potrzeb i rozwojowych predyspozycji psychomotorycznych, możliwości funkcjonowania w społeczeństwie, a zwłaszcza w życiu dorosłym, ponieważ większość

procesów psychofizjologicznych w strukturach korowych powstaje, jako składowe ciągu zdarzeń i oddziaływań środowiska rodzinno-szkolnego. Najczęstsze formy postępowania wychowawczo-terapeutycznego w procesie rewalidacji dzieci z dysfunkcją narządu ruchu, to: usprawnianie, korektura, kompensacja, profilaktyka i daleko sięgająca indywidualizacja (por. Tokarz i in. 2001, Pielachowski 2002, Rylce i in. 2004, Seweryńska 2004).

Jakubowska (1996), powołując się na dokonania Janusza Korczaka stwierdziła, że zajęcia szkolne, programowe i rewalidacyjne są istotną formą przygotowywania dzieci do radzenia sobie w życiu dorosłym. Nie wyczerpują one jednak wszystkiego, co życie ze sobą niesie i czego od nich będzie wymagało, ponieważ spostrzegają je zbyt pozytywnie i wszechstronnie wykorzystują przy tym całe swe bogactwo sfery duchowej i religijnej, w poszukiwaniu własnej tożsamości i sensu życia. A zatem, priorytetową rolę odgrywają w tym procesie katecheci, a także grupy przyparafialne, typu: schola, ministranci czy inne. Na tej relacyjnej płaszczyźnie, poprzez trzy podstawowe dążenia: w dół (ku sobie i ku własnej sytuacji psychofizycznej), w szereg (ku spotkaniu z innymi ludźmi) oraz w górę (ku spotkaniu z Bogiem) osoby niepełnosprawne ruchowo pogłębiają swoją duchowość. Z tego też względu, bezkolizyjnie aprobują wszelkie spotkania z samym sobą, spotkania z rówieśnikami i innymi ludźmi oraz kontakt z Bogiem. Doskonale też wiedzą, że dojrzała osoba, to ktoś, kto w odpowiedzialny sposób respektuje samą siebie, w równie dojrzały sposób angażuje się w życie wspólnoty oraz czyni to mocą spotkań z Bogiem. Toteż, w życiu swoim poszukują osób akceptujących własną godność i powołanie, które potrafią dojrzałe myśleć, ofiarnie pracować i mądrze kochać. Są też świadome faktu, że cały ten proces ku pełni osoby, zawsze przebiega poprzez obecność i dialog. Przykładem mogą tu służyć spotkania biblijne, niejako na nowo pozwalające im odczytywać całe bogactwo Pisma Świętego, które uwzględnia i językiem praktycznym opisuje wszystkie ważniejsze sfery człowieka, a więc: cielesną, zmysłową, intelektualną, uczuciową, moralną, duchową, religijną i społeczną, a także sferę wolności, wartości i aspiracji. Jednocześnie dostrzegają, że te opisy biblijne są pełne realizmu, gdyż ukazują człowieka jako kogoś, kto jest powołany do życia w miłości i prawdzie, a jednocześnie, jako kogoś, kto potrafi krzywdzić innych ludzi, a nawet samego siebie. W tej sytuacji rozwój duchowy nie może być nigdy procesem spontanicznym, lecz wymaga odpowiedzialnej pomocy dydaktyczno-wychowawczej, ze strony ludzi dojrzałych, oraz od nich samych czujności i samodyscypliny.

W ocenie Deneka i in. (2003), Łabendowicza (2004), Aleksandrowicza (2005), Rożnowskiej (2005) i Czerka (2005) młodzi ludzie, zwłaszcza z problemami w szybkim i bezpiecznym przemieszczaniem się, w procesie rozwoju duchowego zwykle nie utożsamiają

się z samopoznaniem, gdyż dla nich jest ono zawsze częściowe i czasem błędne. Nie utożsamiają się z samą strukturą cech osobowości, gdyż ona wypełnia jedynie wymiar psychiczny człowieka. Osoby niepełnosprawne doskonale zdają sobie sprawę z tego, że nie są czymś, lecz kimś, kto nie może być zredukowany ani do częściowych elementów, ani do swojej aktualnej wiedzy na temat samego siebie. Toteż, na swoim poziomie zapoczątkowują dysputy, dotyczące wszystkich ważnych wydarzeń, typu życia prenatalnego i narodzin, poszukiwania własnej tożsamości i sensu życia, bogactwa, pragnień i aspiracji, doświadczeń więzi z samym sobą i z innymi ludźmi oraz z Bogiem. Ciągłe też na nowo odkrywają wartości i normy moralne, przeżywanie radości i nadziei oraz lęków i niepokojów, wreszcie pytań o własną tajemnicę istnienia, sensu życia ludzkiego i jego śmierci.

Dziewiecki (2000, 2002, 2003, 2004a, 2005) w swoich publikacjach, podejmując odwieczny problem wyboru metod rewalidacyjnych, uważa za pierwszą i najważniejszą, osobiste, pozytywne oddziaływanie wychowawcy na wychowanka, ponieważ kształtowanie dojrzałej osobowości jest możliwe jedynie przez osobowe spotkania wychowawcze, a zwłaszcza przez jego wdzięk, urok, czar, a nawet moc. W początkowej jednak fazie rozwoju, najważniejszymi autorytetami dla nich stają się rodzice, a z czasem inni wychowawcy: nauczyciele, kapłani, katecheci, grupy rówieśnicze i inne. Dopiero jednak życie w obecności Boga, w świetle Jego prawdy oraz w blasku Jego miłości, w relacji: uczeń – wychowanek, doznaje szansy na osiągnięcie pełnego rozwoju osobowego. A zatem, niemal jednoznacznie – jak podkreśla cytowany autor – aby kogoś wychowywać, nie wystarczy mieć rację, trzeba bardzo kochać, bowiem, mądra miłość jest pierwszą metodą wychowywania i najskuteczniej motywuje ucznia – wychowanka do wysiłku i rozwoju. Zauważono też, iż kto przestaje czuć miłość, niemal automatycznie staje się obojętny na własny los i nie jest w stanie przyjąć najbardziej nawet specjalistycznej i kompetentnej pomocy rewalidacyjnej.

Innym słowy, ważnym elementem pomocy rewalidacyjnej dla Dziewieckiego (2004b, 2006) stała się motywacja pozytywna, którą należy wyzwolić u ucznia – wychowanka, ponieważ trudno kogoś rewalidować wbrew jego woli i bez jego współpracy. Z tego też względu, nie przyniesie żadnych pozytywnych rezultatów wychowanie oparte na moralizowaniu, nakazywaniu, zakazywaniu, straszeniu, kontrolowaniu czy przymuszaniu. Gdy Chrystus uczył swoich uczniów, myśleć jak On i kochać jak On, to wyjaśnił, jasno i prosto, że celem Jego działalności jest osobisty rozwój duchowy ludzi słuchających Go. Starał się fascynować ich swoją Boską Osobą, zachęcając przy tym do pracy nad samym sobą, pomagając im odkryć, że cały podjęty trud mądrej ascezy, to optymalna droga do pełnej, duchowej i psychicznej dojrzałości, co stanowi najlepszy wybór dla człowieka. Jako przykład,

ukazywał Jezus : *Łatwiej jest wielbłądowi przejść przez ucho igielne, niż bogatemu wejść do królestwa niebieskiego* (Mt 19,24). A na innym miejscu zalecał: *Nie gromadzenia sobie skarbów na ziemi, (...) lecz w niebie* (Mt. 6,19– 20), mówił też: *Nie zdobywajcie złota ani srebra, ani miedzi do swych trzosów* (Mt 10,9), *Nie martwcie się o swoje życie, o to, co macie jeść i pić, ani o swoje ciało, czym się macie przyodziać* (Mt 6,25). Los posiadaczy ziemskich majątków skomentował ostrym ostrzeżeniem: (...) *Biada wam, bogaczom, bo odebraliście już pociechę waszą* (Łk 6,24), a więc użalał się i bolał nad nimi (por. Łk 10,13; 11,42-52; 17,1-2, 21,23; 22,22). Termin *biada* powtarza się również w przypowieści o bogaczu i żebraku Łazarzu (Łk 16,19–31), a także o zamożnym rolniku (Łk 12,16–21). Z drugiej strony pochwałą darzy ubóstwo: *Błogosławieni [jesteście], ubodzy, albowiem do was należy królestwo Boże* (Łk 6, 20b) oraz przypomina warunek postawy wyrzeczenia się wszystkiego: *Tak więc nikt z was, jeśli nie wyrzeka się wszystkiego, co posiada, nie może być moim uczniem* (Łk 14, 33), bo *Zaprawdę, powiadam wam: Kto nie przyjmie Królestwa Bożego jak dziecko, ten nie wejdzie do niego* (Łk 18, 17).

Powyższe, wrywkowo przedstawione obrazy biblijne, jak słusznie też podkreślił Bartnicki (2003), Marek (2004) i Mitek (2005a) już same w sobie określiły nadrzędność pragnienia życia nadprzyrodzonego nad pragnieniem życia ziemskiego. Z treści przytoczonego zdania można też wnioskować, iż istnieje pragnienie zbawienia, które zawiera w sobie całokształt rozwoju osobowości, zmierzającej do ostatecznego urzeczywistnienia się w Bogu. Można też mówić o rozwoju sfery religijnej w człowieku, która jednak jest ściśle związana z życiem moralnym, intelektualnym, społecznym, a także psychofizycznym osoby ludzkiej. Z kolei, absurdem byłoby tu przekonywanie, że rewalidacja środowiska rodzinno-szkolnego nijak ma się do kwestii rozwoju życia duchowego, bo to rzekomo zupełnie inna płaszczyzna konotacji, i w dodatku dla wielu mało lub wcale niedefiniowalna. Zdaniem wielu jej zwolenników np. Hanisz i in. (2003), Łukasik i in. (2003), Ormanty (2004), Bińczycka (2005) rewalidacja tylko określa sposób oddziaływania wychowawczego, który dotyczy wszystkich elementów rozwoju osobowości i wyżej nie wznosi się.

Z empirycznych badań (Tuohy 2002, Pielachowski 2002, Rylce i in. 2004, Seweryńska 2004, Walawska 2004, Olejniczak i in. 2005, Rączka 2006), szeroko opisywanych w literaturze przedmiotu wynika, że naczelną specyfiką rewalidacyjną środowiska szkolno-wychowawczego młodego człowieka z dysfunkcją motoryczną winna być integracja, oparta na wieloaspektowym poznawaniu siebie, świata i swego Stworzyciela, jednak z uwzględnieniem jego pełnej autonomii w wyznawanych wartościach i kultywowanej rodzinnej tradycji wiary w Boga. Wdrażanie tych zaleceń pozwoli postrzegać i maksymalnie

rozwijać siebie, decydować o sobie, jako niezależnej i samodzielnej osoby na równi z innymi, tworzącymi określoną zbiorowość rodzinno-szkolną.

Dziś nikogo już nie dziwi opinia wielu teologów, pedagogów i psychologów (np. Janke 2002, Bogunka i in. 2002, Bilińska-Suchanek 2003, Dyrda 2003, Śliwerski 2003, Stróżyński 2003, Szarlej 2003, Heyne i in. 2004, Kędracka-Feldman 2004, Korczago 2004, Rudnicka 2005, Dytfeld 2005, Milerski 2005, Dziewiecki 2006, Kłosowska 2006, Szempruch 2006), iż wartości rewalidacyjne, zawarte w Piśmie świętym na przestrzeni historii, dynamicznie rozwijają wewnątrz człowieka, szukającego optymalnej dla siebie drogi skierowanej ku niebu. Mimo to, w wielu krajach rozwinięty biblijny etos rewalidacji środowiska rodzinno-szkolnego, skierowany na rozwój duchowy człowieka, zatracił swą ostrość, ustępując pola relatywizmowi moralnemu, czy po prostu zwykłej przebiegłości człowieka i to często czymś kosztem (Szymd 1997, : Wolicki 1997, Drużkowski 1998, Wojnar 2000, Chudy 2003). Niemniej jednak rodząca się odnowiona potrzeba życia ku wielopłaszczyzniowej osobowości, coraz częściej wyzwala u zwolenników tegoż etosu pragnienie realizowania w swym życiu biblijnych standardów, dla których praca nad doskonaleniem siebie stałaby się powinnością wobec Boga. Próbują więc sobie zadawać następujące pytania: *Jak pomóc sobie i innym odnaleźć powiązanie pomiędzy doskonaleniem siebie a celem życia w kontekście wieczności? Jak pogodzić na co dzień integralność sfery duchowej z szara codziennością? Jak ukształtować w sobie wizerunek Jezusa Chrystusa? Czy może jest coś w Jezusie, co sprawia, że stał się dla mnie Jedynym, niepowtarzalnym choć nigdy niezrównanym Przyjacielem? Kim naprawdę jest dla mnie Osoba Jezusa Chrystusa?* Próba odpowiedzi na powyższe pytania, liderów grup formalnych i nieformalnych Wschodu i Zachodu, odrzucających etos biblijny stała się treścią części empirycznej niniejszej dysertacji.

## 4.

# ROLA KOŚCIOŁA W KSZTAŁTOWANIU POSTAW MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNEJ RUCHOWO

Rozdział składa się z trzech podrozdziałów, przy czym w pierwszym – scharakteryzowano istotę człowieczeństwa i wartość życia ludzkiego w nauczaniu Kościoła katolickiego, w drugim – specjalistyczne duszpasterstwo dla osób z dysfunkcjami ruchowymi, w trzecim zaś – genezę idei ochrony osób niepełnosprawnych we wspólnocie Kościoła.

### **4.1. Istota człowieczeństwa i wartość życia ludzkiego w nauczaniu Kościoła katolickiego**

Dogmat wiary Kościoła katolickiego o stworzeniu człowieka przez Boga został zapisany już w Składzie Apostolskim, którego autorstwo przypisuje się dwunastu najbliższym uczniom Chrystusa (Głowa i in. 1989, s. 607). Jego treść została powtórzona w Symbolu Nicejskim (325 r.), Epifaniusza (374) i Konstantynopolskim (381 r.). Biblijny opis stworzenia człowieka i podstawowe wiadomości o naturze, i godności ludzkiej, płynącej wprost z faktu konkretyzacji w materii myśli Boga, podaje Księga Rodzaju (rozdział 1-2). Sobór Laterański IV (1215 r.) określił, że byt ludzki konstytuuje ciało połączone z nieśmiertelną duszą, a w Vienne (1312 r.) dodał, że substancje te stanowią doskonałą jedność tak, że człowiek jest jednocześnie ciałem uduchowionym i duchem ucieleśnionym.

W Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym Soboru Watykańskiego II, *Gaudium et spes* (nr 24), człowiek został zdefiniowany, jako *jedyne stworzenie na ziemi, którego Bóg chciał dla niego samego*. Benedykt XVI (2008, s. 7), uszczegółowiając powyższe, dodał, iż *człowiek nie pochodzi z przypadku, nie jest wynikiem walki o byt, w której zwycięstwo przypada temu, kto najlepiej sobie radzi; człowiek pochodzi ze stwórczej Bożej miłości, (...) jest przez Niego chcianym i przeznaczonym do wieczności*. Z kolei, w *Kompendium nauki społecznej Kościoła* (2005) wprowadzono termin *osoba ludzka*, który jasno i precyzyjnie określono, jako *zawsze w swojej niepowtarzalnej i niezbywalnej wyjątkowości; „ja” zdolne do zrozumienia siebie, do władania sobą, do decydowania o sobie* (por. s. 85, nr 131), jednak z zastrzeżeniem, że tylko właśnie osoba tworzy podstawę aktów rozumu, świadomości i wolności.

Krapiec (2005, s. 401), definiując osobę użył transcendentalistów, podkreślając jednocześnie, iż *każdy byt osobowy ma swą podmiotowość i wsobność, cechy akcentujące autonomiczność, niepodzielenie, odrębność wewnętrzną, prawdę (racjonalność) i dobro*. W aspekcie filozoficznym, opisując człowieka, cytowany autor (s. 127) *widzi w nim najwyższy szczyt formacji bytowej, który jest zdolny powiedzieć o sobie „ja”, poznać siebie, swoje czyny i cel życia*, bo tylko człowiek poprzez wolne akty decyzyjne może zmieniać siebie i otoczenie, a nawet bieg historii.

W filozofii klasycznej akcentowano podwójną transcendencję osoby, a więc w stosunku do natury i do społeczności, stąd już w latach siedemdziesiątych, Zdybicka (1977, s. 307), niejako wzmacniając wymiar istoty człowieczeństwa podkreśliła, iż *w swoją ontyczną strukturę ma wpisaną otwartość na drugie „ty” osobowe i ostatecznie na „Ty” osoby Absolutu – Boga, a więc jest bytem religijnym*. Wymiar ten nie jest cechą zmienną, przypadkową czy uwarunkowaną historycznie, bowiem *stanowi właściwość zakorzenioną w samej naturze osobowego bytu, jednocześnie doskonaląc go*.

Analizując drugi trzon podjętego tematu *życie*, literalnie zawsze koncentruje się głównie w sferze biologicznej i jest oparte na procesach życiowych. Według Wróbla (2006, s. 119) określa się nim *grupę bytów, które charakteryzują się zdolnością do odżywiania się, wzrostu i rozmnażania*, stąd w tej konwencji człowiek zajmuje w hierarchii świata biotycznego naczelne miejsce, a nawet wykracza poza ten świat ożywiony, dzięki duchowym właściwościom oraz możliwością partycypacji w nadprzyrodzonym życiu Boga – swego Stwórcy. Toteż Kuc i in. (1985, s. 917) podkreślili, że ta niemal partnerska relacja do Boga nadaje właściwy sens ludzkiej egzystencji, podnosząc jej godność, zarówno w wymiarze immanentnym, jak i transcendentnym. Z tej racji naczelną kategorią interpretującą sens życia człowieka jest jego cel ostateczny – zbawienie, bo zgodnie z pochwałą mądrości *do nieśmiertelności Bóg stworzył człowieka – uczynił go obrazem swej własnej wieczności* (Mdr 2, 23). Rezonansem tej myśli, która przetrwała całe stulecia i nadal jest natchnieniem dla wielu, jest zdanie rozpoczynające dzieło, pt. *Wyznania* św. Augustyna (2007, I, 1): *Stworzyłeś nas, Panie, dla siebie, i niespokojne jest nasze serce, dopóki nie spocznie w Tobie*.

W pogłębionej analizie scholastycznej św. Tomasza, dla opisywanego faktu, Tatarkiewicz (1981, s. 274-277) znajduje odniesienie w porządku intencjonalnym, jako cel poprzedzający dzieło, a w porządku wykonawczym jako jego uwieńczenie. Wobec powyższego, dar życia w tych wymiarach jest istotowo związany z osobą Wcielonego Syna Bożego – Jezusa Chrystusa. Sam Bóg, stając się człowiekiem, ukazał wartość doczesną życia ludzkiego. *To bowiem jest wolą Ojca mego, aby każdy, kto widzi Syna i wierzy w Niego, miał*



*życie wieczne. A Ja go wskrzeszę w dniu ostatecznym* (J 6, 40). Z kolei, Padovese (1996, s. 18-19) zaznaczył, że w sposób doskonały tajemnica ta została ukazana w wydarzeniu paschalnym Jezusa Chrystusa; gdzie życie ludzkie osiągnęło swój pełny sens w przezwycięzeniu wszelkich ograniczeń, wynikających z grzechu i śmierci. Nieco wcześniej, podejmując ten temat Bajda (1982, s. 190) dodał, że w tajemnicy inkarnacji Bóg zstąpił *aż do najgłębszych pokładów ludzkiego bytu*, co zobowiązuje do szczególnej za nie odpowiedzialności.

W Instrukcji o szacunku dla rodzącego się życia ludzkiego i o godności jego przekazywania. Odpowiedzi na niektóre aktualne zagadnienia, *Donum vite*, z dnia 22 lutego 1987 roku, uwzględniającej badania biomedyczne w kontekście nauczania Kościoła, wzięto pod uwagę zasadę fundamentalną, iż *dar życia, który Bóg Stwórca i Ojciec powierzył człowiekowi, domaga się od człowieka, by miał świadomość jego nieocenionej wartości i przyjmował go z odpowiedzialnością* (por. wstęp). W innych dokumentach, jak np. w Katechizmie Kościoła Katolickiego podkreśla się, że *życie ludzkie jest święte (...) i pozostaje na zawsze w specjalnym odniesieniu do Stwórcy, jedyne swego celu* (KKK, 2258). Bóg Jahwe jest Tym, który *upomni się u człowieka o życie człowieka u każdego – o życie brata* (Rdz 9,5), bowiem  *kto przeleje krew ludzką, przez ludzi ma być przelana krew jego, bo człowiek został stworzony na obraz Boga* (Rdz 9, 6). Księga Wyjścia określa dokładnie imperatyw piątego przykazania: *Nie wydasz wyroku śmierci na niewinnego i sprawiedliwego* (Wj 23,7). Jezus Chrystus, w Kazaniu na Górze, uszczegółowiając przykazanie *Nie zabijaj!* (Mt 5,21), dodał do niego zakaz gniewu, nienawiści i odwetu, co więcej, polecił miłowanie nieprzyjaciół (por. Mt 5, 44). W tym też kontekście ważny jest również prerogatyw równości i godności wszystkich osób: *Bóg nie ma względu na osoby* (Dz 10,34; por. Rz 2,11; Ef 6,9). *Wszyscy bowiem jesteście kimś jednym w Chrystusie Jezusie* (Ga 3,28; por. Rz 10,12; Kol 3,11). Ojcowie Soboru Watykańskiego II w Konstytucji *Gaudium et spes* (nr 29) zauważyli, że *ponieważ na obliczu każdego człowieka rozbłyśka coś z chwały Bożej, godność każdego człowieka wobec Boga stoi u podstaw godności człowieka wobec innych ludzi*. Tak więc, w cytowanych wrywkowo dokumentach Kościoła, został zawarty cały program, dotyczący obrony życia ludzkiego jako Bożego daru, nawet, gdy jest ono słabe i cierpiące.

W *Karcie Praw Rodziny* przedłożonej przez Stolicę Apostolską (1994, s. 12-13) zagadnieniu temu poświęcony jest artykuł czwarty, w którym *życie ludzkie, od samego poczęcia, bezwzględnie winno być otoczone troską i szacunkiem*. Nawet w *Karcie Pracowników Służby Zdrowia* (1995, s.47, nr 43) został umieszczony następujący imperatyw:

*Życiem nie można rozporządzać i jest ono nietykalne, ponieważ jest święte; jest to sakralność naturalna, którą może uznać każdy prawy rozum, także abstrahując od wiary religijnej.*

Jan Paweł II, kontynuując wykładnię nauki Pawła VI, zawartą w encyklice *Humanae vitae*, w roku 1988 w adhortacji apostolskiej *Christifideles laici* (nr 38) podkreślił, iż *posiadaczem prawa do życia jest istota ludzka w każdej fazie swojego rozwoju, od poczęcia aż do naturalnej śmierci; oraz w każdej kondycji, tak w zdrowiu jak w chorobie, w sprawności jak upośledzeniu, w bogactwie i w ubóstwie*. Nauczanie to zostało uszczegółowione w encyklice *Evangelium vitae* (1995), która stała się podstawowym dokumentem w tej dziedzinie. Wśród innych źródeł, broniących życie ludzkie, należy wymienić: *Deklarację o przerywaniu ciąży* (1974), *Deklarację o eutanazji* (1980) oraz wspomnianą już *Donum vitae* (1987), sygnowane przez Kongregację Nauki Wiary. Ten absolutny charakter imperatywu etycznego został w nich zadeklarowany w odniesieniu do trzech sytuacji:

- bezpośredniego i umyślnego zabójstwa niewinnej istoty ludzkiej (por. *Evangelium vitae* nr 57),
- bezpośredniego przerywania ciąży, to znaczy zamierzonego jako cel, czy jako środek (por. *Evangelium vitae* nr 62);
- eutanazji, która jest moralnie niedopuszczalnym, dobrowolnym zabójstwem osoby ludzkiej przez czyn lub zaniedbanie, w celu usunięcia wszelkiego cierpienia (por. *Evangelium vitae* nr 65).

Innymi słowy, w szeroko cytowanej encyklice, o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego, *Evangelium vitae* (25.03.1995), Jan Paweł II, mocą swego autorytetu apostolskiego określił je *aktami głęboko niemoralnymi*, tworzącymi w wymiarach społecznych i cywilizacyjnych *znamiona kultury śmierci* (nr 11 n). Pogłębiony komentarz zawiera Katechizm Kościoła Katolickiego, fraza: *Człowiek, oddalając się od prawa moralnego, przynosi szkodę własnej wolności, sam się zniewala, zrywa braterstwo z innymi ludźmi i buntuje się przeciw prawdzie Bożej* (nr 1740) oraz *Karta Praw Rodziny* (1994, art.4, pkt b): *Poszanowanie dla godności ludzkiej wyklucza jakiegokolwiek manipulacje eksperymentalnie dokonane na ludzkim embrionie lub inne jego wykorzystywanie*.

Ratzinger (2003, s. 22), analizując życie ludzkie stwierdził, że *kiedy traktuje się je tylko jako rzeczywistość biologiczną, staje się przedmiotem kalkulacji przewidywalnych skutków działania.(...) W każdym człowieku – małym czy wielkim, słabym czy mocnym, użytecznym bądź pozornie nieużytecznym – należy widzieć obraz Boga*.

Podjmując powyższą tematykę, biskupi polscy wydali dwa dokumenty: *Radość życia – list pasterski o miłości małżeńskiej oraz o prawie wszystkich dzieci poczętych do życia* oraz

*Oświadczenie w sprawie ochrony życia ludzkiego* (por. Sujka, 2005, s. 447-483). Ten ostatni, stał się formą apelu, skierowanego do Senatu RP po *narodowym dramacie, jakim było przyjęcie przez Sejm ustawy, ułatwiającej zabijanie dzieci nienarodzonych* (Sujka, 2005, s. 481).

Ważną kwestię, w nauczaniu Kościoła, stanowi nadrzędność prawa moralnego nad prawem stanowionym, co jednoznacznie zostało potwierdzone w dokumencie Kongregacji Nauki Wiary, *Donum vitae* (nr 98): *Prawo cywilne nie może zastąpić sumienia ani narzucać norm, które przekraczają jego kompetencje*. Prawo stanowione – nawet jeśli wyraża wolę większości społeczeństwa – musi zapewnić poszanowanie podstawowych praw, które należą do natury osoby, a takim jest nienaruszalne prawo do życia każdej istoty ludzkiej (por. *Evangelium vitae*, 71-73). W tym kontekście rozważając, Jan Paweł II (1995) zwrócił uwagę na *wynaturzone pojęcie wolności*, będące wolnością *silniejszych, służącą ujarzmieniu słabszych* (por. *Evangelium vitae*, 20-21). Czyny te, zgodnie z informacją, zawartą w adhortacji *Reconciliatio et paenitentia* (nr 16), noszą znamiona grzechów społecznych, popełnianych w odniesieniach: osoby do osoby, osoby do wspólnoty, a także wspólnoty do osoby.

Przemoc nigdy nie jest uzasadnionym i właściwym działaniem, niszczy bowiem życie, wolność i godność ludzką. Jej skrajnym przykładem jest okrucieństwo wojny, ludobójstwo i terroryzm, będący najbardziej brutalną formą przemocy. Papież Benedykt XV (AAS 9, 1917, 423) w *Apelu do przywódców walczących państw* nazwał wojnę *bezsensowną rzezią*. Jan Paweł II (AAS95, 2003, 323) uważał, że wojna zawsze jest *porażką ludzkości i klęską wszelkiego autentycznego humanizmu*. Wykładnią tej nauki jest Jego *przesłanie z okazji 50. rocznicy zakończenia w Europie drugiej wojny światowej*, z roku 1995 (por. Sujka, 2005, 335-356). Papież Benedykt XVI, w przemówieniu wygłoszonym podczas wizyty w obozie koncentracyjnym Auschwitz-Birkenau, z dnia 28 maja 2006, nazwał to miejsce ludzkiej kaźni *ciemną doliną*. W epoce potęgi atomowej błędem jest traktowanie wojny za odpowiedni środek przywrócenia naruszonych praw zwaśnionych przeciwników. Łatwo też zauważyć, że w zbrojnych konfliktach XX wieku, w wielu okolicznościach ludność cywilną traktowano jako wojenny cel, poddając ją różnym formom dyskryminacji lub bezpośrednio, skazując ją na bezpowrotną banicję. W *Kompendium nauki społecznej Kościoła* (2005, s. 332, nr 506) jednoznacznie określono wszelkie próby ludobójstwa, czyli wyeliminowania całych narodów, grup etnicznych, religijnych lub językowych *jako przestępstwa przeciw Bogu i przeciw samej ludzkości*. Podobne potępienie wyrażone zostało w stosunku do terroryzmu, który *sieje nienawiść, śmierć, pragnienie zemsty i odwetu* (por. KKK nr 2297). Jan Paweł II (2002) uznał

także za profanację i bluźnierstwo *ogłaszanie się terrorystami w imię Boga* oraz stwierdził, w Orędziu na Światowy Dzień Pokoju 2002 (nr 7), że *żadna religia nie może tolerować terroryzmu, a tym bardziej nie może go głosić*.

W ostatnim dziesięcioleciu opracowano także nowe spojrzenie na stosowanie kary śmierci i tendencje do zastąpienia jej innymi środkami, bardziej odpowiadającymi godności człowieka (por. *Evangelium vitae*, 55-56). Jest to nowy znak czasu, wyrażany coraz częstszym sprzeciwem opinii publicznej wobec kary śmierci, stosowanej jako *narzędzia uprawnionej obrony społecznej* (por. KKK nr 2267).

W rekapitulacji należy podkreślić, że każda wspólnota ludzi wierzących, zgodnie z dokumentami Kościoła Powszechnego (*Familiaris consortio*, Jan Paweł II, 2000, nr 30; por. *Evangelium vitae*, nr 28, 78n) w każdym pokoleniu musi z *coraz większym przekonaniem, podtrzymywać życie ludzkie i je bronić wszelkimi środkami przeciw jakimkolwiek zasadzkom, niezależnie od stanu i stadium rozwoju, w którym się ono znajduje*. Konsekwencje analizowanej postawy stają się szczególnie widoczne w sferach kategoryalnych, a więc gatunkowo określonych norm moralnego postępowania.

#### **4.2. Specjalistyczne duszpasterstwo dla osób z dysfunkcją narządu ruchu**

Poszukiwanie wezwań moralnych dla specjalistycznego duszpasterstwa w Kościele, uwzględniającego człowieka z problemami narządu ruchu, wyłania potrzebę ponownego studium Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym, *Gaudium et spes* (2005). Wołą Boga jest, aby *człowiek, przy użyciu władz osobowych, czyli rozumnej i wolnej woli szukał, poznawał i miłował swego Stwórcę. Wolność jest dyspozycją duchową, która umożliwia wybór. Człowiek, z racji posiadania obrazu i podobieństwa Bożego, jest wolny. Może, więc Boga wybrać, albo odrzucić* (por. KDK, nr 12-14). Innymi słowy, Bóg chciał dać człowiekowi możliwość rozstrzygnięcia o własnym losie, tak, aby z własnej woli szukał swojego Stworzyciela i, trwając przy Nim w wolności, osiągał pełną i błogosławioną doskonałość. Godność człowieka wymaga więc, aby działał on według świadomego i wolnego wyboru, poruszany i kierowany od wewnątrz, a nie pod wpływem ślepego impulsu, czy czysto zewnętrznego przymusu (por. KDK, nr 17). Jednak godność ta definiowana jest dwuwymiarowo: jako centralne powołanie człowieka do życia z Bogiem oraz jako nieutracone, pomimo ograniczonych funkcji psychosomatycznych, obdarowanie łaską odkupienia, stąd nie istnieje żaden podział na sprawnych i niesprawnych osobowo czy

duchowo, można jedynie próbować określić szczególne zadanie niepełnosprawnych wśród sprawnych, na podstawie godności każdej osoby i wspólnego powołania, gdyż w oczach Bożych wszyscy ludzie posiadają ten sam obraz prawdziwego człowieczeństwa, ucieleśnioną godność osobową. Co więcej, kontynuując rozważania w świetle konstytucji, należy dodać, że niepełnosprawni mają możliwość lepszego wydoskonalenia osobowego, gdyż w swej dysfunkcji ich władze duchowe i osobowe są bardziej hartowane, a zatem, może to być droga własnej doskonałości osobowej, a nawet charyzmat w służbie innym, jakby lekcja pogładowa o godności osoby ludzkiej (por. KDK, nr 16-17).

W interpretacji praktycznej, przechodząc na grunt specjalistycznego duszpasterstwa należy więc odróżnić, sprawność fizyczną czy umysłową, od sprawności osobowej, która nie jest tożsama z pozostałymi, bo jest ona, nie tylko umiejętnością, lecz przede wszystkim aktem wyboru Boga i Jego praw, zawsze dokonywanym w godności osobowej, którą posiada każdy człowiek (por. KDK, nr 14, 18, 19).

Ważnym atrybutem człowieka, niezależnie od przeżywanego stopnia sprawności, jest jego przynależność do grupy, ponieważ z natury swej jest istotą społeczną, a jego życie wspólnotowe jest naturalną cechą zapisaną w kreatywnym akcie Bożym, gdyż *podobało się Bogu uświęcać i zbawiać ludzi nie pojedynczo, z wykluczeniem wszelkiej wzajemnej między nimi więzi, lecz uczynić z nich lud, który by Go poznawał i w prawdzie i zbożnie Mu służył* (KK, 9 n, por. Mt 18,20), stąd dla Vaniera (1991, s. 12) osoby niepełnosprawne powinny być w centrum uwagi Kościoła, otaczane specjalistyczną opieką duszpasterską.

Autorzy Ewangelii oraz Dziejów Apostolskich opisali w wielu miejscach relacje Jezusa i Kościoła apostołskiego do osób odpowiadającym współczesnej definicji niepełnosprawności w wymiarze fizycznym, sensorycznym i psychicznym (por. Łk 13,10-17; J 5,3-15; Mt 4,24; Mk 2,3-12; Dz 3,2-10; 9,33-35). W Nowym Testamencie, do najczęściej wzmiankowanych należą deficyty motoryczne, a wśród nich: paraliż całkowity i częściowy, uwarunkowany genetycznie lub nabyty w życiu postnatalnym.

W aspekcie społecznym, osoby doświadczające niepełnosprawności przedstawiane są w Biblii jako potrzebujące pomocy, które muszą być przyprowadzone lub przyniesione do Jezusa. Malina (2003, s. 60), analizując przesłanie biblijne stwierdza, że *ich zasadniczym przedmiotem nie są choroby oraz uzdrowienia rozważane same w sobie, lecz ich znaczenie podporządkowane orędziu chrystologicznemu oraz soteriologicznemu*. Ten imperatyw pierwotnego Kościoła został wpisany w wymagania eschatologicznego Króla Wszechświata (por. Mt 25,36).

Do pomocy osobom chorym i niepełnosprawnym zobowiązani są wszyscy wierni świeccy, którzy *na mocy chrztu i bierzmowania są świadkami ewangelicznego orędzia przez słowo i przykład życia chrześcijańskiego* (KPK kan. 759). W *Dekrecie o apostołstwie świeckich* (nr 3) Vaticanum II, potwierdzono wprost ich *obowiązek i prawo do apostołstwa*. Benedykt XVI, w encyklice *Deus caritas est* (2006, nr 33) zauważył, iż motywem takiego postępowania jest *kierowanie się wiarą, która działa przez miłość*. Wierni świeccy mogą tę pomoc świadczyć pojedynczo lub zrzeszeni w stowarzyszeniach kościelnych (por. KPK kan. 298 § 1). Zaleski (2003, s. 191 – 198), opisując historię polskich stowarzyszeń katolickich, działających na rzecz osób niepełnosprawnych, podzielił ją na trzy okresy: przed rokiem 1950, do roku 1989 i po nim. Początek stowarzyszeniom dał lwowski Związek Katolickich Towarzystw i Zakładów Dobroczynnych (1895 r.), mający status ponaddiecezjalny, oraz późniejszy, poznański Związek Polsko-Katolickich Towarzystw Dobroczynnych (1907 r.). Pierwszym, ogólnopolskim był, powołany w 1922 roku, Związek Caritas, który wkrótce przejął rolę koordynatora działań charytatywnych w ówczesnej Polsce. Tak było do czasu II wojny światowej i okupacji hitlerowskiej, która zawiesiła tego typu organizacje. Początkowe ich odrodzenie nastąpiło po zakończeniu działań wojennych, ale nie na długo, gdyż władze komunistyczne, ze względu na ideologiczną walkę z Kościołem katolickim, zlikwidowały je niemal wszystkie do 1950 roku. Działalność na rzecz osób niepełnosprawnych, na poziomie parafii i zgromadzeń zakonnych, koordynowały w diecezjach kurialne wydziały dobroczynne, podległe Komisji Charytatywnej Episkopatu Polski. Zmiana nastąpiła dopiero w połowie lat 70, dzięki wspólnotom religijnym, wzorowanym na francusko-belgijskim ruchu *Wiara i Światło*, które działały bez oficjalnej rejestracji, ale *de facto* spełniały rolę stowarzyszeń katolickich, np. wrocławskie *Muminki* czy krakowskie *Arka* i *Klika*, których działalność powielano w innych miastach. Grupy te przełamały komunistyczne tabu odnośnie do osób niepełnosprawnych, zamykanych w gettach *domów pomocy społecznych*, jak i barier przystępowania ich do sakramentów i udziału w mszach parafialnych. Pierwsze, katolickie stowarzyszenie *de iure* zarejestrowano na fali przemian społecznych po 1980 roku, we Wrocławiu, jako *Towarzystwo Pomocy im. Adama Chmielowskiego*. Kolejną grupę organizacji charytatywnych zarejestrowano, dzięki ustawie o fundacjach z 1984 roku, i co należy podkreślić, iż w ich statutach mogły być wpisane zasady katolickiej nauki społecznej oraz posiadanie asystenta kościelnego. Nowe stowarzyszenia i fundacje mogły być rejestrowane na podstawie umowy pomiędzy państwem a Kościołem po przełomie politycznym, który nastąpił w 1989 roku. Od tego też czasu odradzała się w diecezjach Caritas, stając się znów liderem działalności charytatywnej. Powołano również krajowego

duszpasterza osób niepełnosprawnych, którym został ks. bp Stefan Regmunt. Podczas Pierwszej Konferencji Duszpasterzy Osób Niepełnosprawnych, która odbyła się w Głogowie (2003 r.) podjęto zobowiązanie powołania tego typu duszpasterstwa w każdej diecezji.

Malina (2003, s. 61) podkreślił również, iż *przekaz Biblii byłby jednostronnie odbierany, jeśli widzielibyśmy osoby dotknięte niepełnosprawnością tylko jako adresatów pomocy i miłosierdzia*. Wykładnią tego było nauczanie św. Pawła o charyzmatkach (por. 1 Kor 12-14), gdzie Apostoł ukazał Kościół jako Ciało Chrystusa z rozróżnionymi członkami (zob. 1 Kor 12,12-31), wśród których, przez analogię, można odnaleźć niepełnosprawność jako dar i wartość (charyzmat) dla całego Ludu Bożego. Jan Paweł II w adhortacji apostolskiej, *Christifideles laici* (1989, nr 53 - 54 ) określił osoby niepełnosprawne jako *lepszą częstkę Kościoła (...) mającą być czynnym i odpowiedzialnym podmiotem dzieła ewangelizacji i zbawienia*. Bartoszek (2003, s.78-79) dowiódł, iż  *płaszczyzna teologiczna pozwala spojrzeć na niepełnosprawność jako swoistego rodzaju powołanie życiowe, przy czym nie chodzi tu jedynie o ujmowanie go w kategoriach krzyża i cierpienia, ale także o dostrzeżenie w nim źródła duchowych sił*.

Kościół jako wspólnota wierzących winna działać dla/i przez osoby niepełnosprawne. Sygnatariusze II Polskiego Synodu Plenarnego (1991, nr 23, 29) w dokumencie *Powołanie i posłannictwo wiernych świeckich w sytuacji Kościoła w Polsce*, podali wytyczne do odnowy życia religijnego w naszej Ojczyźnie, według nauki Soboru Watykańskiego II: *Posłannictwa świeckich chrześcijan nie można sprowadzać jedynie do zewnętrznego aktywizmu, stąd należy wskazać na niewykorzystaną w pełni szansę świadomego i czynnego uczestnictwa w komunii Kościoła tych, którzy w zewnętrznym wymiarze niewiele mogą zrobić: chorych i niepełnosprawnych. W parafiach przybywa takich osób, które powinny nie tylko wzbudzać czynną solidarność ze strony innych, lecz wychodząc z izolacji i załamania przyczyniać się do wzrostu Królestwa Bożego poprzez dawanie świadectwa nadziei i radości zmartwychwstałego Chrystusa. Jakże ważną wytyczną dla współczesnych uczniów Chrystusa jest odkrywanie i promowanie podmiotowości chorych i cierpiących w Kościele, włączenie ich do istniejących wspólnot parafialnych i pozaparafialnych, popieranie i tworzenie nieformalnych grup chorych, zespołów studyjnych, w których mogliby oni uczestniczyć, zaangażowanie chorych w pomoc parafii poprzez modlitwę i ofiarę cierpienia oraz różnego rodzaju prace, a także szersze uczestnictwo w życiu sakramentalnym. Godnym uwagi jest również postulat wydawania czasopisma, poświęconego duchowej formacji osób niepełnosprawnych, a także powołanie instytutu kształcenia duszpasterzy takich osób. Trzeba też zasygnalizować problem opieki nad rodzicami osób niepełnosprawnych, których w dokumencie *Dyrektorium**

*Duszpasterstwa Rodzin* (2003) poleca się szczególnej trosce w kontaktach duszpasterskich, celem podtrzymywania na duchu, pomocy w organizowaniu stowarzyszeń i fundacji, wsparcia w sferze materialnej, medycznej czy psychologicznej.

Reasumując, należy podkreślić, iż specjalistyczne duszpasterstwa dla osób z dysfunkcjami ruchu powinny formować dojrzałe postawy wobec cierpienia, szukać nowych, atrakcyjnych sposobów upowszechniania, wśród wszystkich członków Kościoła, świadomości pełnej podmiotowości osób dotkniętych ograniczeniami fizycznymi, ich prawa do włączenia się w działania parafii, życie sakramentalne oraz w dzieło ewangelizacji i zbawienia.

#### **4.3. Prawa osób niepełnosprawnych i chorych we wspólnocie Kościoła**

Nabywanie osobowości prawnej w Kościele następuje poprzez przyjęcie sakramentu chrztu, będącego równocześnie wydarzeniem nadprzyrodzonym (por. KPK kan. 96). Zubert (1992, s. 131-132), uważając przepisy prawa za rzeczywistość antropologiczną zauważył, iż nie mogą one ślepo określać człowieka, stąd podstawowym warunkiem refleksji nad osobą jako podmiotem prawa kościelnego jest pełne poznanie ludzkiej kondycji psychofizycznej. Do czynników naturalnych, zmieniających położenie osoby i wyznaczających jej pewien odmienny status prawny, cytowany autor zaliczył chorobę i niepełnosprawność, *gdyż cierpienie bardziej, aniżeli inne sytuacje życiowe, uzależnia od pomocy innych*. Takie zastrzeżenie wynikało ze specyfiki wspólnoty Kościoła, w którym, *gdy cierpi jeden członek, współcierpią wszystkie inne członki* (1 Kor. 12, 26). Z nakazu Chrystusa żaden cierpiący nie powinien być zdany na siebie, a posługa takiemu człowiekowi jest służbą samemu Bogu (por. Mt 25,40), stąd w prawie kościelnym, w sposób zupełnie zasadny, można mówić o szczególnych prawach osób chorych i niepełnosprawnych.

Prawo wyznawców Chrystusa do duchowych dóbr Kościoła zostało zapisane w Kodeksie Prawa Kanonicznego (KPK), kanonie 213: *Wierni mają prawo otrzymywać pomoc od swoich pasterzy z duchowych dóbr Kościoła, zwłaszcza zaś słowa Bożego i sakramentów*. W aspekcie nadprzyrodzonym uprawnienie to zajmuje najwyższą rangę. Kościół, żyjąc bowiem Słowem Bożym, ma misję przepowiadania go wszystkim narodom i to niezależnie od ludzkiej władzy (zob. kan. 747, § 1), jest ono dobrem powierzonym tej wspólnocie, mającej go strzec, wykładać, badać i wiernie głosić (por. kan. 747, § 1). Osoby niepełnosprawne mają



prawo do korzystania z tych dóbr w sposób pełny i nieskrępowany, również poprzez *właściwe sobie środki społecznego przekazu* (kan. 747, § 1), co w odniesieniu do tej grupy subpopulacji jest szczególnie potrzebne i uzasadnione, gdyż warunki ich życia zwykle nie pozwalają, a niekiedy wręcz uniemożliwiają korzystanie z ogólnej i zwyczajnej opieki pasterskiej.

Zubert (1992, s. 136) podkreśla, iż *prawo o sakramentach wydaje się najbardziej ewidentnym wyrazem troski Kościoła o chorych (...), gdyż możliwość ich udzielania przeważa nad przepisami pozytywnego prawa kościelnego, które w wypadkach zwyczajnych nie zezwalają na ich przyjęcie*. I tak, np. w szafowaniu chrztu w wyższym stanie konieczności, dziecko może być ochrzczone natychmiast, nawet bez zgody rodziców (kan. 867, §2; 868, §2); dorosły natomiast wtedy, *gdy mając jakąś znajomość głównych prawd wiary, ujawni w jakikolwiek sposób intencję przyjęcia tego sakramentu* (kan. 865, § 2). Powyższe okoliczności modyfikują również przepisy dotyczące miejsca udzielania tego sakramentu (kan. 857, § 1; 860, § 1), obrzędów liturgicznych (kan. 850) oraz szafarza (kan. 861, § 2; 862). Analogiczne jest złagodzenie wymagań formalnych, ułatwiające chorym (niepełnosprawnym) realizację prawa do sakramentu bierzmowania, gdzie uprzywilejowany jest zarówno przyjmujący (kan. 889, § 2; 891), jak i szafarz (kan. 882, § 3).

Szczególne miejsce w tej posłudze zajmuje sakrament Eucharystii, pokuty i namaszczenia chorych. W ważnej konieczności szafarze katolicy mogą godziwie udzielać tych sakramentów należącym do Kościołów wschodnich, a *także pozostałym chrześcijanom niemającym pełnej wspólnoty z Kościołem katolickim, którzy nie mogą się udać do szafarzy swojej wspólnoty i sami o nie poproszą* (kan. 844, § 4). Z posługi szafarzy niekatolickich w zakresie udzielania tych sakramentów wolno korzystać także katolikom, *dla których fizycznie lub moralnie nie jest możliwe udanie się do szafarza katolickiego* (kan. 844, § 2). W tej materii *salus animarum* jest normą pierwszorzędą prawa kościelnego, której podporządkowane są wymogi formalne. I tak, np. prawodawca zwalnia chorych z obowiązku godzinnego postu eucharystycznego (kan. 919, § 3), pozwala udzielić Komunii św. tylko pod postacią wina (kan. 925), a także umożliwia odprawianie Mszy w ich domu (kan. 933). Szczególnej trosce proboszczów polecane są dzieci niepełnosprawne, mające przystąpić do Pierwszej Komunii św., aby np. niepełnosprawność umysłowa nie pozbawiła ich prawa do Eucharystii. W tym przypadku wystarcza zdolność odróżnienia Ciała Chrystusa od zwykłego chleba oraz przyjęcia Komunii z szacunkiem (kan. 913, § 2). Co więcej, osoby które pod wpływem dotkliwego cierpienia, w stanie lęku, poważnego wzburzenia uczuciowego i zakłócenia świadomości dopuszczają się np. błuźnierstwa, znieważenia postaci

eucharystycznych, profanacji rzeczy świętych, wolne są od kościelnej odpowiedzialności karnej (por. kan. 1323). Chorzy mają również ułatwione spotkanie z Chrystusem przez pośrednictwo Kościoła w sakramencie pokuty, gdzie niemożliwość fizyczna lub moralna zwalnia ich z konieczności spowiedzi integralnej, a w razie niebezpieczeństwa śmierci mogą skorzystać z absencji sakramentalnej wielu penitentów równocześnie (kan. 961, § 1) oraz uzyskać rozgrzeszenie od wszelkich cenzur i grzechów, i to od każdego kapłana (kan. 976, 977). Przez sprawowanie sakramentu chorych Kościół powierza swoich wiernych *Chrystusowi cierpiącemu i uwielbionemu, ażeby ich podtrzymał i zbawił* (kan. 998). Benedykt XVI w encyklice *Sacramentum caritatis* (2007, nr 22) dodał: *Namaszczenie jednoczy cierpiącego człowieka z ofiarą, jaką Chrystus złożył z samego siebie dla zbawienia wszystkich, tak, aby i on mógł również w tajemnicy świętych obcowania uczestniczyć w zbawieniu świata*. W aspekcie przedmiotowym, prawo do niego mają ci, którzy po osiągnięciu używania rozumu, znajdują się w niebezpieczeństwie śmierci na skutek choroby lub starości (kan.1004. § 1), choć klauzura ta w opinii kanonistów (np. Zubert, s. 139) podkreśla jedynie powagę choroby, nie upoważniając do wniosku, jakoby tylko w sytuacji zagrożenia życia należało udzielać tego sakramentu. Namaszczenie to wolno powtarzać, *jeśli chory po wyzdrowieniu znowu ciężko zachoruje lub, jeśli w czasie trwania tej samej choroby niebezpieczeństwo stanie się poważniejsze* (kan. 1004. § 2). Szafarz ma obowiązek udzielenia tego sakramentu nawet w wątpliwości, czy chory osiągnął używanie rozumu, czy poważnie choruje albo, czy rzeczywiście umarł (kan. 1005), co wykazuje z jaką powagą Kościół respektuje uprawnienia chorych do jego otrzymania. Jedynie sam chory pozbawia się prawa do tego sakramentu, jeśli z uporem trwa w jawnym grzechu ciężkim (kan. 1007).

W odniesieniu do dwóch pozostałych sakramentów, tj. święceń kapłańskich i małżeństwa, status prawny chorych i niepełnosprawnych jest diametralnie różny, co wynika stąd, iż sakramentu kapłaństwa nie udziela się dla osobistego uświęcenia, lecz w celu służby Kościołowi, a prawo do małżeństwa ocenia się w aspekcie fizycznej i psychicznej zdolności stworzenia wspólnoty życia oraz podjęcia istotnych praw i obowiązków małżeńskich.

W prawie kościelnym zagwarantowano każdemu wiernemu prawo do wychowania (kan. 217), *przez które ma być odpowiednio przygotowany do osiągnięcia dojrzałości osoby ludzkiej i jednocześnie do poznania i przeżywania tajemnicy zbawienia*. Dla Benedykta XVI (2008, s. 229) wychowywać znaczy tyle, co *właściwie wprowadzać drugiego człowieka w jego wolność, uczyć jego wewnętrznych praw i ludzkiego bytu*. To elementarne uprawnienie, Ojcowie ostatniego Soboru w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* określili jako *święte*

*prawo*. Nabywa się je z chwilą przyjęcia chrztu, a z natury rzeczy jest ono szczególnie zobowiązujące w stosunku do dzieci i młodzieży, wśród których grupę specjalnej troski stanowią osoby chore i niepełnosprawne. Rodzaj ograniczenia fizycznego i intelektualnego, czy okres trwania choroby, będą tu miały istotne znaczenie i zdeterminują wybór metod i środków wychowawczych, co też uwyraźnia KPK w kanonach 773-780, *De catechetica institutione* oraz kan. 793-821, *De educatione catholica*. Wyrazem głębokiej troski Kościoła o niepełnosprawnych jest dyspozycja zapisana w kanonie 777, iż *proboszcz ma w szczególny sposób troszczyć się (...), ażeby katechizować także upośledzonych fizycznie i umysłowo, na ile pozwala na to ich stan*. Jan Paweł II (1979) w adhortacji apostołskiej, *Catechesi tradendae* (nr 59), wskazał na tę formę posługi, w której Kościół udziela wsparcia mocami Ducha oraz siłami pochodzącymi od samego Chrystusa, do czego osoby niepełnosprawne mają *prawo, podobnie jak ich „zdrowi” rówieśnicy*. Brzezinka (2003, s. 181) słusznie postuluje w tym względzie, aby katecheza taka miała swoje solidne oparcie w nowoczesnej i pogłębionej naukowo pedagogice specjalnej. Sygnatariusze II Polskiego Synodu Plenarnego w dokumencie, *Wychowanie katolickie we współczesnej sytuacji Kościoła* (1991, s. 234) podkreślili, iż *świadomość, że to Bóg kieruje naszym życiem, daje poczucie własnej wartości, pomaga w zrozumieniu świata i życia, udziela siły do walki z własną słabością, podtrzymuje mechanizmy obronne organizmu, daje poczucie bezpieczeństwa i wspólnoty z innymi ludźmi – co zdaniem współczesnej psychologii, pedagogiki i medycyny odgrywa dużą rolę w procesie rewalidacji – staje się w ten sposób elementem leczniczym*.

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, iż prawo chorych i niepełnosprawnych do duchowych dóbr Kościoła, nie jest tylko deklaracją słowną, ale konkretnym faktem praktykowanym na co dzień. Jego konkretyzacja w dużej mierze jest jednak uzależniona od aktywności apostołskiej osób wierzących oraz ich wrażliwości na cierpienie i potrzeby ludzi chorych i niepełnosprawnych, co według Benedykta XVI (2007, s. 59) jest też *miarą człowieczeństwa*.



CZĘŚĆ BADAWCZA



## **5.**

### **AKSJOLOGICZNE PODSTAWY METODOLOGICZNO-PROGRAMOWE PRZYJĘTE W BADANIACH**

Rozdział obejmuje trzy podrozdziały, przy czym w pierwszym – podjęto próbę udowodnienia zasadności celu badań, sformułowanych w ich hipotezach, w drugim – scharakteryzowano grupy badawcze wyróżnione z subpopulacji i Arkusz Informacyjny (w opracowaniu własnym) oraz w trzecim – opisano mechanizmy wyboru zastosowanych metod statystycznych.

#### **5.1. Uzasadnienie celu podjętych eksploracji – problemy i hipotezy badawcze**

Wyrazem więzi z Bogiem w życiu chrześcijanina, obok praktyk religijnych, oceniających jedynie stopień pobożności, zasadnicze miejsce zajmuje wiedza religijna, stanowiąca znak bardziej zindywidualizowanej i zinterioryzowanej religijności, obejmującej obszar osobistych uczuć, doświadczeń i nastrojów (Lewis i in. 2006, Watts i in. 2006). Chociaż wiedza ta, jako element intelektualno-poznawczy, jest składnikiem każdego aktu religijnego, to jednak nie jest gwarantem wartości moralnych (one wymagają jedynie określonego poziomu żarliwości), lecz tylko miernikiem sprawności umysłowej. Dlatego też treści, zawarte w poprzednich rozdziałach niniejszej pracy, mogą jedynie rzucać bardziej centryczne światło na osoby odpowiedzialne za jej poziom (Rubin 2004, McCauley 2005). Tymczasem, według socjologów religii z Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego, prowadzących sondaże pod kierownictwem ks. Witolda Zdaniewicza i Tadeusza Zembrzuskiego (dane z Internetu), poziom wiedzy religijnej w społeczności polskiej okazał się bardzo niski, na przykład: o Jezusie Chrystusie, że jest Bogiem i Człowiekiem, wiedziało zaledwie 26 % osób badanych. Niemal jednoznacznie stwierdzono też wyraźne luki w zakresie znajomości pozostałych Osób Trójcy Świętej, zaś 32% respondentów nie posiadało

Biblii. Do wprowadzania w życie obowiązkowych praktyk religijnych (przy 52% ogółem) częściej przyznawały się kobiety, powyżej 55 lat, z wykształceniem podstawowym i wywodzące się ze środowisk wiejskich. Z kolei, większą grupę niepraktykujących tworzyli mężczyźni w wieku 18–25 lat, z wykształceniem wyższym i zamieszkali w miastach, powyżej 100 tys. mieszkańców. Codzienne, obowiązkowe modlitwy poranne i wieczorne w 46,8 % odmawiały dzieci do dwunastego roku życia, a starsze – zaledwie dwa do trzech razy w tygodniu. Toteż, nic dziwnego, że w miarę dorastania i osiągnięcia dojrzałości psychicznej, cytowane wartości wskaźników odsetkowych sukcesywnie malały, i to o kilka procent, z roku na rok.

Niejako rozszerzeniem i potwierdzeniem cytowanych wartości wskaźników odsetkowych poszukiwanej wiedzy okazały się badania Tarwida (2007, s. 6-7) oraz ks. Rozpiątkowskiego (2008, s. 4-5), przeprowadzone wśród mieszkańców Warszawy, którzy, choć w 85,8% zadeklarowali się ludźmi wierzącymi, to jednak, odnośnie do prawd wiary, byli bardziej selektywni i wykazali znaczne luki w religijnym wykształceniu. I tak, ok. 10% nie wierzyło w Zmartwychwstanie Jezusa Chrystusa i w Tróję Świętą. Systematycznie praktykowało tylko 40,7%, a 52,1% - okazjonalnie, zaś 10,9% określiło się osobami niepraktykującymi. Swoje postawy i zachowania warszawiacy tłumaczyli negatywnym stosunkiem do Kościoła. Tymczasem, na pytanie: *Jakie znaczenie ma dla nich wiara religijna*, aż 67,3% odpowiedziało - *pierwszorzędne*, 26,3% – *bardzo dobre* i 5% – *duże*, a tylko znikomy procent (0,2 i 0,4) – *średnie i małe*. Te same rozkłady analizowanych wskaźników zanotowano wśród młodzieży pełnosprawnej, natomiast brak takich badań występuje wśród niepełnosprawnych, a zwłaszcza z zaburzeniami narządu ruchu. Ci ostatni, stanowiący dość pokaźną grupę społeczną, szacującą się na 5,5 miliona (drugą po chorobach układu krążenia), charakteryzują się najwyższą aktywnością zawodową wśród ogółu niepełnosprawnych (po osobach ze schorzeniami neurologicznymi, chorobami układu krążenia oraz z uszkodzeniem narządu wzroku), co świadczy o ich silnej motywacji do niewyróżniania się wśród swoich rówieśników pełnosprawnych ruchowo pod żadnym względem. Przeciwnie, pragną być traktowani w swoich środowiskach jako członkowie, ciesząc się społeczną akceptacją i powszechnym szacunkiem, pomimo nieodwracalnie uszkodzonego narządu ruchu, powodującego różnego typu i stopnia ograniczenia sprawności fizycznej, oraz posiadający pozytywne nastawienie prospołeczne w kierunku funkcjonowania poznawczego. Oznacza to, iż priorytetowym przedmiotem ich zainteresowania jest człowiek (a nie tylko jego ograniczenia) wraz z jego zaletami, potrzebami, motywacjami i możliwościami osiągnięć. Toteż, pracując nad sobą, starają się rozwijać mechanizmy radzenia



sobie ze stresami i kryzysami, charakterystycznymi dla tego wieku rozwojowego, oraz pobudzać mechanizmy kompensacyjne, pozwalające na przewyżnianie własnych ograniczeń i budowanie życzliwych relacji do ludzi, świata i Boga.

W kontekście tych rozważań nasuwają się dwa pytania: *Czy wiara religijna i życie na serio stanowią u nich dwie równoległe, a więc niezależne proste, czy też nakładają się na siebie?* Innymi słowy, *czy ta wiara ma bezpośrednie przełożenie na umiejętności pokonywania trudnych sytuacji życiowych?* W odpowiedzi, ważnymi zmiennymi modyfikującymi okazały się fakty zarejestrowane przez już cytowanego ks. Rozpiątkowskiego, iż zdecydowana większość młodzieży wychowała się w domu rodzinnym, w którym na ścianie wisiał krzyż lub ikona (95,8 %), a wyniesione z domu rodzinnego chrześcijańskie wzorce były kultywowane prawie z identyczną intensywnością (94,0 %) w życiu dorosłym. Jednakże, doświadczenia religijne związane z odczuciem bliskości Boga, pogłębione wiarą i wiedzą religijną doświadczało ok. 67 %, choć rejestrowane wartości wskaźników z perspektywy ostatniego dziesięciolecia wyraźnie przesunęły się z obszaru *sacrum* do *profanum*. Przyczyn tego negatywnego zjawiska było wiele, ponieważ jeszcze do niedawna wiedza religijna była oczywistą częścią cywilizacji i kultury, należąca do podstawowego kanonu, który systematycznie poszerzano, a więc przekazywano pokoleniowo, jako bardzo ważną społecznie. Obecnie, przez wiele środowisk opiniotwórczych nie jest już uważana za tak znaczącą, a nawet istnieją grupy społeczne, które demonstrują ignorancję religijną. Niezależnie jednak od cytowanych postaw i opinii, dojrzałość emocjonalno-intelektualna, zwiększająca wgląd w siebie, może wyzwolić i pogłębić refleksję religijną, a przez to utworzyć bardziej dojrzały obraz Boga, który ma, nie tylko znaczenie dla horyzontów wiedzy religijnej, ale także może pełnić funkcje terapeutyczne w podwalinach rozwoju i kształtowania struktury cech osobowości młodzieży, wchodzącej w dorosłe życie.

W tym kontekście, penetrując zasadniczy problem podjęty w studium empiryczno-analitycznym, dotyczył on próby odpowiedzi na, nieco retoryczne, pytanie: *Czy zakres wiedzy religijnej, objętej tematyką katechez na poziomie pierwszych lat szkoły średniej, miał jakikolwiek wpływ na biegłą umiejętność pokonywania trudności szkolnych?* I jeśli ta odpowiedź okazałaby się pozytywna, to w dalszych poszukiwaniach jakościowo-ilościowych postanowiono, uzyskaną wiedzę bardziej uszczegółowić, formułując kolejne zdanie pytające: *Jakiej wielkości i znaku byłby ten wpływ?*

Z wielu źródeł wiadomo, iż analizowany przedział wieku obejmuje lata, nie tylko intensywnego i wieloaspektowego rozwoju, lecz także wielokierunkowych przeobrażeń fizjologicznych, psychicznych, intelektualnych, społecznych, duchowych i innych, które u

nikogo nie przebiegają ani regularnie, ani też równolegle. Ten nierównomierny proces rozwoju, na płaszczyźnie życia psychiczno-duchowego, wyzwała zawsze u dorastających wielką potrzebę poznawczą, w myśl maksymy Terencjusza (195–159 p.n.e.), rzymskiego komediopisarza: *Jestem człowiekiem i nic co ludzkie, nie jest mi obce* (w oryginale: *Homo sum, humani nihil a me alienum puto*). W przekładzie zaś na język potoczny może ona zabrzmieć: *Być człowiekiem znaczy zaznać wszystkiego za życia, a więc nie tylko chwil szczęśliwych, gdyż troski życia codziennego nie powinny być też obce*. I tu nasuwa się, w porządku następczym inna maksyma, niejako uzupełniająca poprzednią, a charakterystyczna dla osób dorastających, która została przypisana Tacytowi (275-276), historykowi rzymskiemu: *Wszystko, co nieznanne, (wydaje się) wspaniałe* (w oryginale: *Omne ignotum pro magnifico*), a więc właściwe ludzkiej naturze.

Na kanwie tej skrótowej charakterystyki na czołowe miejsce wysuwa się silna potrzeba poznawcza (w skład niej wchodzi: pragnienie wiedzy, zrozumienia i samorealizacji), która głównie w tym okresie rozwojowym jest zaspakajana poprzez naukę szkolną i własne zainteresowania i różnorakie eksploracje, dlatego istnieje ścisły związek między jakością myślenia a życiowymi wyborami. Ta specyficzna tęsknota poznawcza dotąd nieznanego, szczególnie wzrasta i rozwija się w sferze duchowej, ponieważ tylko w niej kształtuje się odpowiedzialne posługiwanie własnym myśleniem. Oznacza to, iż wchodzący w dorosłe życie, może nim manipulować, a więc tak dobierać argumenty i je selekcjonować, by przekonać innych, a nawet samego siebie o tym, o czym chce być sam przekonany. Z kolei, odpowiedzialność za tego typu myślenie polega na odwadze i wolności szukania oraz uznawania prawdy obiektywnej, toteż u takiej osoby pojawia się wiele ukrytych pytań o charakterze egzystencjalnym: *Jak powstałem? Kim jestem? Dokąd zmierzam? Jaki jest sens mego życia?* I wreszcie: *Na czym polega moje prawdziwe szczęście?*

Z rozsądnego myślenia wynika wprost, iż w ostatecznej odpowiedzi powinien on uwolnić się od dyktatury subiektywnego myślenia i szukać jej w wiedzy religijnej, pogłębionej treściami katechez i odpowiednią literaturą z tego zakresu. Ujawnia się wówczas określona prawidłowość: im wiedza ta jest dokładniejsza, intensywniejsza i wnikliwsza, tym człowiek dojrzałą przyjmuje postawę wobec napotykaných trudności, a tym samym mniej popełnia błędów przy ich pokonywaniu.

W literaturze przedmiotu (Kłoczkowski 2001, Moon 2002, Kunowski 2003, Romanowska-Łakomy 2003, Dziewiecki 2006, Joseph i in. 2006) najczęściej wymienianymi następstwami dojrzałej religijności, pogłębionej wiedzą religijną, są: autentyczność przekonań, stała potrzeba rozwoju, dążenie do transcendencji, zmiana obrazu własnego *ja* i koncepcji świata, a także

internalizacja wartości religijno-moralnych. Wobec powyższego, zasadne było zastanowienie się nad zasobem wiedzy religijnej u młodych osób, sprawnych intelektualnie, lecz z ograniczoną sprawnością motoryczną, które na swej życiowej drodze napotkały wiele barier środowiskowo-społecznych i innych oraz, jakie to miało przełożenie na właściwe pokonywanie tych trudności, tym bardziej, że te zależności w dostępnej literaturze przedmiotu nie były dotąd podejmowane. Rozstrzygnięcie zarysowanej kwestii wymagało bardziej pogłębionych obserwacji i wnikliwszych analiz jakościowo-ilościowych, stąd w wersji początkowej zostały one wyrażone w formie następujących hipotez:

- I. Istotnym czynnikiem zwiększającym stopień umiejętności pokonywania szkolnych barier jest wysoki poziom wiedzy religijnej.
- II. Poziom wiedzy religijnej młodzieży niepełnosprawnej jest wyższy, niż u ich rówieśników pełnosprawnych.
- III. Niezależnie od zakresu niesprawności motorycznej, granica zasięgu praktyk religijnych, w znacznym stopniu, jest uwikłana w system rodzinny.
- IV. Zasób wiedzy religijnej jest ściśle skorelowany z płcią, w której szczególną rolę odgrywa wiara, pozwalająca racjonalnie spojrzeć na elementy jej internalizacji.
- V. Dziewczeta z dysfunkcją motoryczną posiadają większy zakres wiedzy religijnej, niż niepełnosprawnie przemieszczający się chłopcy – ich rówieśnicy.
- VI. Nieumiejętność pokonywania barier szkolno-wychowawczych jest bezpośrednio związana z niskim poziomem wiedzy religijnej.
- VII. U dorastającej młodzieży priorytetowym czynnikiem rozwoju wiedzy religijnej jest pobożność rodziców, będąca miernikiem ich religijności.

Próba weryfikacji sformułowanych hipotez stanowi istotę podjętego dyskursu, połączonego z jakościową i ilościową analizą oraz logicznym wnioskowaniem, które zostały etapowo zrealizowane w kolejnych rozdziałach mniejszej pracy.

## **5.2. Charakterystyka socjologiczno-pedagogiczna badanych grup**

Z subpopulacji uczniów ze szkół ogólnokształcących i technicznych, znajdujących się na terenie województw: dolnośląskiego, podkarpackiego oraz śląskiego, metodą losową wybrano 200 osób pełno- i niepełnosprawnych motorycznie, w wieku 16-20 lat, przy  $\bar{x} = 18,6 \pm 1,7$ . W podziale dychotomicznym i zastosowanym kryterium stopnia umiejętności szybkiego i bezpiecznego przemieszczania się, wydzielono dwie 100-osobowe grupy: pełnosprawnych (grupa A) i z dysfunkcją motoryczną (grupa B), które

stanowiły podstawę do wielu porównawczych analiz jakościowych i ilościowych. W bardziej szczegółowych analizach statystycznych zostały uwzględnione dalsze ich podziały ze względu na płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz strukturę rodziny.

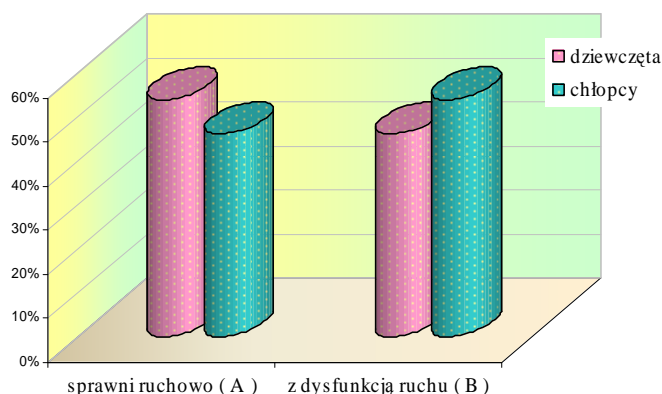
Zgodnie z przyjętą konwencją pracy, poziom wiedzy religijnej zmierzono dwiema metodami: ilościową i jakościową (w drodze merytorycznego dyskursu). Status zaś materialny rodzin, badanej młodzieży, określono poziomem wykształcenia i zatrudnienia ich rodziców, z uwzględnieniem samooceny dzieci. Z kolei, w samej psychopedagogicznej charakterystyce określono stopień jednorodności badanych grup, stosując test  $\chi^2$  z poprawką Yatesa (stosuje się ją w tabelach czteropolowych), która znacznie może zmniejszyć szansę odrzucenia hipotezy zerowej, a także nieparametrycznego Manna-Whitney'a, jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA), wieloczynnikowej analizy wariancji (MANOVA), współczynnika korelacji rang Spearmana oraz, do obliczenia wskaźnika *poziomu wiedzy religijnej osoby*, użyto algorytmu opracowanego przez Krefft (1999).

Uzyskane wyniki zobrazowano w tabeli 5.2.1, w której, obok liczebności i odpowiadającej jej częstości, podano wartość  $\chi^2$  i jednocześnie odpowiadający jej poziom istotności, przyjmując przy tym oznaczenia: NS (*Non Significant*),  $p < 0,05$ ,  $p < 0,01$  oraz  $p < 0,001$ . Same zaś podziały dziewcząt i chłopców, w obu badanych grupach, również zostały przedstawione w postaci histogramów częstości (por. również ryc. 5.2.1.).

Tabela 5.2.1.

Charakterystyka badanych grup pod względem płci.

Grupa	Płeć ( $X_1$ )		$\chi^2$
	dziewczeta	chłopcy	
A	54 54,0%	46 46,0%	0,98
B	46 46,0%	54 54,0%	NS



Ryc.5.2.1. Występowania dziewcząt i chłopców w analizowanych grupach młodzieży pełno- (A) i niepełnosprawnej ruchowo (B).

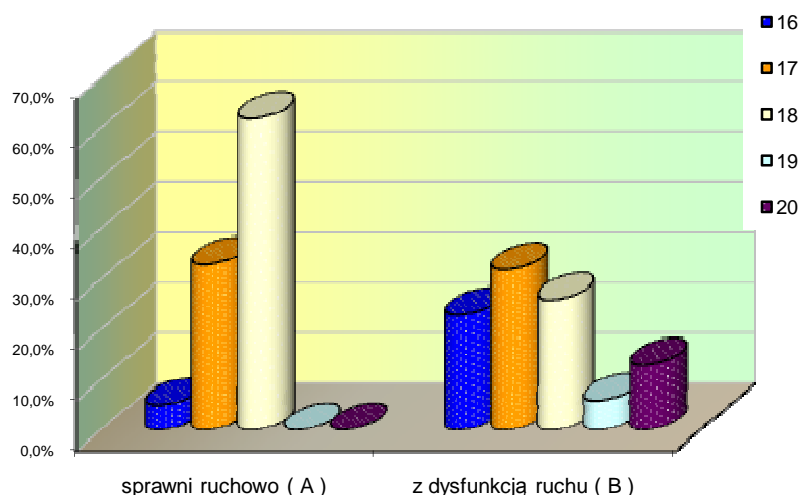
Podobnie, z uwagi na wiek, różnicowane wyniki badanych grup szczegółowo zostały zobrazowane tabelarycznie (por. tab. 5.2.2.) i graficznie (por. ryc. 5.2.2.).

Tabela 5.2.2.

Charakterystyka badanych grup z uwagi na wiek

Grupa	Wiek w latach ( $\bar{X}_2$ )					$\chi^2$
	16	17	18	19	20	
A	5 5,0%	33 33,0%	62 62,0%	0 0,0%	0 0,0%	25,72
B	23 23,0%	32 32,0%	26 26,0%	6 6,0%	13 13,0%	p<0,001

Zgodnie z danymi tabeli 5.2.2., z powodu braku (0,0%) dziewiętnasto- i dwudziestolatków w grupie A, nie można było dokonać żadnej weryfikacji porównawczej analizowanych rozkładów liczebności. Z kolei, liczebności szesnasto- i osiemnastolatków wśród młodzieży pełno- i niepełnosprawnej ruchowo zostały zróżnicowane na poziomie istotności  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 25,72$ ) i zilustrowane na ryc. 5.2.2. Obecność w grupie B osiemnasto- i dziewiętnastolatków wynikała z faktu, iż młodzież z dysfunkcją ruchu nie kończyła szkoły w określonym czasie, co prawdopodobnie wynikało z konieczności łączenia nauki z intensywnymi działaniami leczniczo-rehabilitacyjnymi.



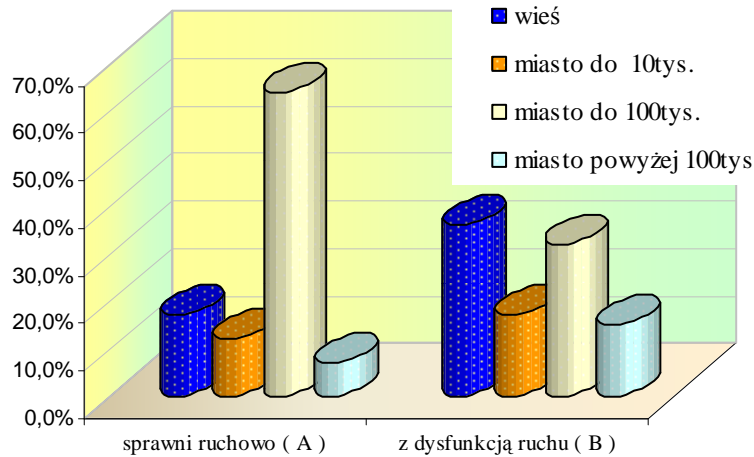
Ryc. 5.2.2. Częstość występowania 16, 17, 18, 19 i 20-latków w grupach młodzieży pełno- (A) i niepełnosprawnej ruchowo (B)

Z uwagi na miejsce zamieszkania, w analizie porównawczej stwierdzono, iż młodzieży niepełnosprawnej w stosunku do pełnosprawnej było dwa razy więcej na wsi, niż w mieście do stu tysięcy mieszkańców (por. tab. 5.2.3. oraz ryc. 5.2.3.), co prawdopodobnie miało związek z dekompozycją ich rodzin. Z każdym rokiem pogarszająca się sytuacja ekonomiczna wiejskich rodzin prawdopodobnie staje się przyczyną ucieczki w różne nałogi i odwrotnie. Liczbę uzależnionych od substancji psychoaktywnych, łącznie z alkoholem (wyłączając tytoń), szacuje się na ok. 5 mln osób, co w dalszej konsekwencji niejako skazuje ich na skrajne ubóstwo i marginalizację. Stwierdza się też, iż do pauperyzacji młodzieży oraz późniejszego wykluczenia przyczyniają się następujące czynniki (z pominięciem sytuacji rodzinnej): problemy z nauką (słabe oceny, powtarzanie klasy, przerywanie edukacji), problemy z prowadzeniem wysoko prosperujących gospodarstw oraz wejście na drogę przestępstwa.

Tabela 5.2.3.

Charakterystyka badanych grup ze względu na miejsce zamieszkania

Grupa	Miejsce zamieszkania ( $X_4$ )				$\chi^2$
	Wieś	miasto do 10 000	miasto do 100 000.	miasto powyżej 100 000	
A	<b>17</b> 17,0%	12 12,0%	<b>64</b> 64,0%	7 7,0%	21,68
B	<b>36</b> 36,0%	17 17,0%	<b>32</b> 32,0%	15 15,0%	p < 0,001



Ryc. 5.2.3. Liczebność młodzieży w badanych grupach A i B ze względu na miejsce zamieszkania

Analogiczne rozkłady, dotyczące miejsca zamieszkania, zanotowano w podgrupach dziewcząt i chłopców (por. tab. 5.2.4 i 5.2.5).

Tabela 5.2.4.

Charakterystyka badanych podgrup dziewcząt zamieszkałych w mieście i na wsi

Dziewczęta	Miejsce zamieszkania ( $X_4$ )				$\chi^2$
	wieś	miasto do 10 000	miasto do 100 000	Miasto powyżej 100 000	
z grupy A	<b>9</b> 16,7%	6 11,1%	<b>35</b> 64,8%	4 7,4%	8,14  p < 0,05
z grupy B	<b>15</b> 32,6%	7 15,2%	<b>17</b> 37,0%	7 15,2%	

Z tabeli 5.2.4 wynika, że rozkłady podgrup dziewcząt sprawnych ruchowo i z dysfunkcją motoryczną, ze względu na miejsce zamieszkania, były statystycznie znamienne  $p < 0,05$  ( $\chi^2 = 8,14$ ). W grupie dziewcząt z dysfunkcją ruchu uzyskane rozkłady, ze względu na miejsce zamieszkania, były statystycznie nieznamienne (wieś - 32,6%, miasta do 100 tys. mieszkańców - 37,0 %), w pełnosprawnej zaś znamienne (wieś - 16,7%, miasto do 100 tys. mieszkańców - 64,8 %).

W podgrupach chłopców pełnosprawnych ruchowo i z dysfunkcją motoryczną miejsca zamieszkania zostały zróżnicowane istotnie statystycznie na poziomie istotności  $p < 0,01$  ( $\chi^2 = 13,30$ ), przy czym największa liczba chłopców z dysfunkcją ruchu przypadła na wieś (38,9 %) oraz na miasto do 100 tys. (27,8%), zaś chłopcy pełnosprawni ruchowo (A) najczęściej zamieszkiwali miasta do 100 tys. mieszkańców (63,0 %), por. tab. 5.2.5.

Tabela 5.2.5.

Charakterystyka badanych podgrup chłopców zamieszkałych w mieście i na wsi

Chłopcy	Miejsce zamieszkania ( $X_4$ )				$\chi^2$
	wieś	miasto do 10 000	miasto do 100 000	Miasto powyżej 100 000	
z grupy A	<b>8</b> 17,4%	6 13,0%	<b>29</b> 63,0%	3 6,5%	13,30  p < 0,01
z grupy B	<b>21</b> 38,9%	10 18,5%	<b>15</b> 27,8%	8 14,8%	

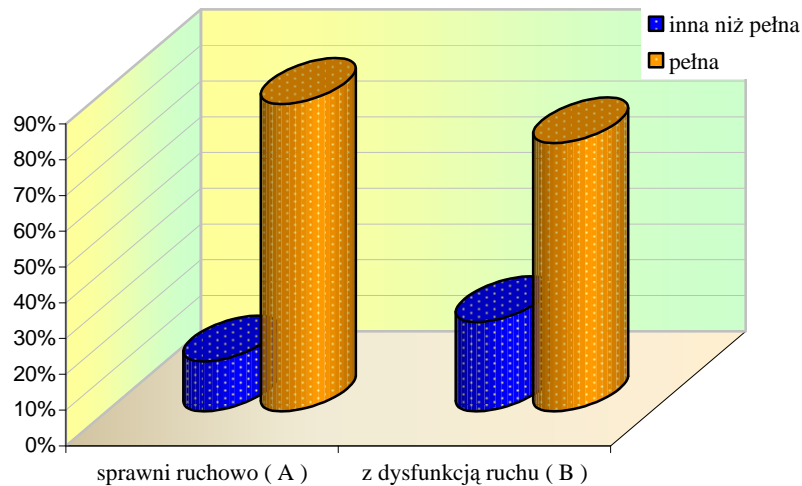
Godnym podkreślenia jest spostrzeżenie, iż w analizie porównawczej badanych grup A i B, z podziałem na strukturę rodzin, nie ma różnic istotnych statystycznie ( $\chi^2 = 3,19$ ;  $p > 0,05$ ), co oznacza, iż w obu grupach dominowały rodziny pełne (odpowiednio 86,0 % i 75,0 % , por. tab. 5.2.6. i ryc. 5.2.6). Z kolei, do rodzin *innych niż pełne* zaliczono brak jednego z rodziców, który opuścił swoje dzieci dobrowolnie, wybierając inny związek lub niedobrowolnie (na skutek śmierci). I tak, uwzględniając tę ostatnią zmienną różnicującą, uzyskano rozkłady statystycznie znamienne na rzecz grupy B (niepełnosprawnych ruchowo) na poziomie istotności  $p < 0,01$  ( $\chi^2 = 11,37$ ), por. 5.2.7.

Tabela 5.2.6.

Struktura rodzin w badanych grupach

Grupa	Struktura rodziny ( $X_5$ )		$\chi^2$
	Inna niż pełna	pełna	
A	14 14,0%	86 86,0%	3,19  NS
B	25 25,0%	75 75,0%	





Ryc. 5.2.6. Rozkłady częstości występowania rodzin *pełnych* i *innych niż pełne* w analizowanych grupach (A) i (B).

Tabela 5.2.7.  
Struktura rodzin *innych niż pełne* w badanych grupach.

Grupa	Struktura rodzin <i>innych niż pełne</i> ( $X_5$ )			$\chi^2$
	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	
A	8 8,0%	2 2,0%	4 4,0%	11,37
B	6 6,0%	<b>17</b> 17,0%	2 2,0%	P < 0,01

*Legenda:* **I** - rodzic opuścił dziecko ; **II** - rodzic zmarł lub **III** - rodzic wybrał kolejny związek

Analizując dzietność badanych rodzin, w grupach A i B nie zanotowano znamienności statystycznej (por. tab. 5.2.8.). W szczegółowym opisie, uwzględniając dwoje i więcej dzieci, uzyskano wysoką znamienność statystyczną na poziomie istotności  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 11,58$ ), co oznacza, iż większość uczniów niepełnosprawnych ruchowo wywodziła się z rodzin wielodzietnych (co najmniej troje dzieci; por. tab.5.2.9 i ryc. 5.2.7.).

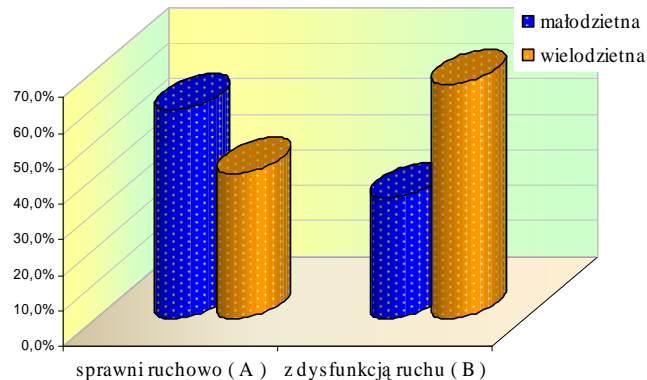
Tabela 5.2.8.  
Charakterystyka badanych podgrup dziewcząt ze względu na dzietność rodzin

Grupa	Wielkość rodziny ( $X_6$ )		$\chi^2$
	jedno dziecko	więcej niż jedno dziecko	
A	8 8,0%	92 92,0%	1,8
B	9 9,0%	91 91,0%	NS

Tabela 5.2.9.

Wielkość rodziny badanych osób przynależących do grup A i B

Grupa	Wielkość rodzin ( $X_6$ )		$\chi^2$
	małodziennych	wielodziennych	
A	59 59,0%	41 41,0%	11,58
B	34 34,0%	66 66,0%	$p < 0,001$



Ryc. 5.2.7. Rodziny mało- i wielodziennych w wyróżnionych grupach A i B

Jak wynika z danych tabelaryzowanych (por. aneks, tab. 5.2.10. – 5.2.12., por. aneks, zał. 1) liczebność chłopców, wywodzących się z rodzin wielodziennych była zdecydowanie większa niż dziewcząt, a w rodzinach małodziennych przeważały dziewczęta ( $\chi^2 = 3,94$ ;  $p < 0,05$ ). Z kolei, w analizie międzygrupowej różnice dzietności rodzin, z których wywodziły się dziewczęta (tab. 5.2.11.) i chłopcy (tab. 5.2.12.) nie były statystycznie istotne, co świadczyło o prawidłowym doborze analizowanych grup.

Ważną zmienną różnicującą badaną młodzież była samoocena wiary religijnej, którą wykorzystano w podziale dychotomicznym: wierzący – niewierzący. Jak się okazało, analizowane zmienne statystycznie istotnie nie różnicowały grup, bowiem wszystkie osoby badane (za wyjątkiem po jednej z grup A i B) określiły się jako wierzące w Boga. W weryfikacji praktycznej poproszono również o określenie częstości wypełniania obowiązkowych praktyk religijnych. Jak wynika z tabeli 5.2.13 (aneks, zał. 1) młodzież wypełniała je sumiennie, choć w podziale na regularne i okolicznościowo, uzyskano istotność statystyczną przy 0,05 ( $\chi^2 = 0,65$ ) na korzyść praktyk wypełnianych regularnie, które były prawie dwukrotnie częstsze (bo tylko sześć osób, tj. 3,0 % ogółu, w tym dwie osoby pełnosprawne i cztery – z dysfunkcją ruchu, ich nie wypełniało). Uwzględniając kryterium płci (por. aneks, zał. 1, tab. 5.2.14.) uzyskano znamienność statystyczną ( $\chi^2 = 2,79$ ;  $p < 0,05$ )

na korzyść dziewcząt, które w porównaniu z chłopcami bardziej regularnie wypełniały swoje zobowiązania względem Pana Boga.

Uwzględniając szczegółową listę praktyk religijnych, do których zaliczono przede wszystkim uczestnictwo w niedzielnej Mszy św. z rodzicami i rodzeństwem. (por. tab. 5.2.15. oraz ryc. 5.2.8, aneks, zał.1) zarejestrowano istotność statystyczną przy poziomie  $p < 0,05$  ( $\chi^2 = 8,46$ ) z uwagi na osoby im towarzyszące. Ponadto, w porównaniu z młodzieżą pełnosprawną (A), młodzież niepełnosprawna ruchowo (B) raczej wolała sama uczestniczyć we Mszy św., co potwierdziły również te same rozkłady wskaźników odsetkowych uzyskane w podgrupach z podziałem na płeć.

Czułym wskaźnikiem było też samo zjawisko uczestniczenia lub nieuczestniczenia badanej młodzieży w lekcjach katechezy, którym pośrednio wykryto ich motywacje, gdyż mogły one wynikać zarówno z potrzeby pogłębienia wiedzy religijnej, jak i z ulegania konformizmowi środowiskowemu i instytucjonalnemu. W analizie porównawczej zewnątrzgrupowej okazało się jednak, iż najczęściej wymieniane motywy uczestnictwa w lekcjach religii, spośród 22 możliwych, to: *wynika to z mojej wiary i chęci jej pogłębienia* (39,3% i 36,8%), *uważam za mój obowiązek religijny* (27,4 i 25,1%) oraz *z potrzeby rozszerzenia wiedzy religijnej* (18,2% i 16,3%). Uzyskane różnice okazały się statystycznie nieistotne. Podobnie, jak w przypadku deklaracji uczestniczenia w lekcjach religii, takie zmienne, jak płeć, typ szkoły, region kraju nie różnicowały wyników więcej niż o kilka punktów procentowych.

W dalszej charakterystyce rodzin uwzględniono poziom wykształcenia rodziców, który znacznie zróżnicował badane grupy. I tak, okazało się, iż poziom wykształcenia matek dzieci niepełnosprawnych ruchowo był istotnie niższy ( $\chi^2 = 16,52$ ;  $p < 0,001$ ), w porównaniu z matkami dzieci pełnosprawnych (por. tab. 5.2.16. i ryc. 5.2.9, aneks, zał. 1). Z kolei, w podziale na płeć matki dziewcząt legitymowały się znacznie niższym wykształceniem, w porównaniu z chłopcami ( $\chi^2 = 6,86$ ;  $p < 0,05$ , por. tab. 5.2.17.), ojcowie zaś dzieci z grupy A istotnie statystycznie lepiej byli wykształceni w porównaniu z grupą B ( $\chi^2 = 9,36$ ;  $p < 0,01$ ), co zilustrowano w tabeli 5.2.18. i na ryc. 5.2.10 (aneks, zał. 1), a w podziale na płeć ojcowie chłopców z grupy A ( $\chi^2 = 6,04$ ;  $p < 0,05$ ).

Uwzględniając trzy kategorie zawodowe: pracownik fizyczny, umysłowy i prowadzący działalność gospodarczą, wśród matek uzyskano podobne rozkłady w obu grupach A i B ( $\chi^2 = 0,74$ ;  $p > 0,05$ ), przy czym dominowały pracownice fizyczne (por. tab. 5.2.19., aneks, zał. 1). Wśród ojców, z kolei (por. tab. 5.2.20., aneks, zał. 1), rozkłady były

statystycznie znamienne na poziomie istotności  $p < 0,01$  ( $\chi^2 = 10,53$ ) na korzyść grupy pełnosprawnej ruchowo, przy czym, w podziale na płeć, statystycznie nie zanotowano poszukiwanych różnic.

Pod względem zatrudnienia, matki młodzieży z grupy B w analizie międzygrupowej charakteryzowały się częstszym angażem na stałe, przy istotności statystycznej  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 20,13$ , por. tab. 5.2.21 i na ryc. 5.2.11, aneks, zał. 1), matki zaś młodzieży z grupy A częściej korzystały z zasiłku dla bezrobotnych, co stanowiło logiczną konsekwencję braku stałej umowy o pracę. Ojcowie z kolei, niezależnie od badanych grup młodzieży, utrzymywali swe rodziny głównie z zasiłku dla bezrobotnych (A – 74,7 %, B – 60,0 %), przy czym zatrudnionych na stałe było kolejno: 11,0 % i 20,0 %. Uzyskane wskaźniki odsetkowe nie były statystycznie istotne ( $\chi^2 = 4,83$ ;  $p > 0,05$ , por. tab. 5.2.22, aneks, zał. 1). W dalszej analizie międzygrupowej (por. tab. 5.2.23. i ryc. 5.2.12.) uwzględniono status materialny ich rodzin, który statystycznie nie zróżnicował żadnej kategorii badanych grup ( $\chi^2 = 2,87$ ;  $p > 0,05$ ).

Konkludując, szczegółowo przeprowadzone analizy porównawcze zewnątrzgrupowe, obrazujące charakterystykę socjologiczną badanych grup i podgrup, rekomenduje autora pracy do dalszych jej analiz, ponieważ w sposób obiektywny zostało wykazane, że zarówno grupa eksperymentalna (B), jak i grupa odniesienia (A), były w wyróżnionych zmiennych niemal lub homogeniczne. Jednorodność ta dotyczyła płci oraz samooceny praktyk religijnych, natomiast pozostałe losowo wybrane zmienne, dotyczące statusu socjologiczno-materialnego rodzin badanej młodzieży, jeśli już zróżnicowały je statystycznie, to raczej „przypadkowo”, gdyż były one zależne od wielu innych czynników, których w niniejszej pracy nie brano pod uwagę.

Charakterystyka wewnątrzgrupowa, pod względem sprawności motorycznej grupy B, dotyczyła odpowiedzi na pytanie: *Czy istnieje związek pomiędzy płcią a ustaloną cechą opisującą tę niesprawność ruchową?* W tym też celu przyjęto następującą formułę: jeśli wartość statystyki testu  $\chi^2$  dla tej cechy odpowiadała prawdopodobieństwu  $p$  tego, że różnica wartości częstości próbkowych i wartości oczekiwanych była mała ( $p \leq 0,05$ ), to oznaczało, iż badana cecha była zależna od płci. W przeciwnym razie, nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy, że badana cecha jest niezależna od płci. Innymi słowy: niezależność od płci oznacza, iż rozkłady częstości badanej cechy można uznać za nieróżnicujące.

Uwzględniając powyższe dane, niesprawność ruchową zbadano w pięciu następujących aspektach, ze względu na:

- *okres pojawienia się objawów (wrodzona, nabyta w dzieciństwie lub w okresie szkolnym),*
- *okoliczności sprzyjające ujawnieniu się objawów niepełnosprawności (choroba czy uraz fizyczny),*
- *możliwości i wykorzystywany sprzęt pomocniczy w bezpiecznym przemieszczaniu się (wózek inwalidzki, buty ortopedyczne, laska, kule, bez pomocnego sprzętu),*
- *wyzwalane cierpienie z powodu ograniczenia w szybkim przemieszczaniu się,*
- *czas trwania bólu.*

Uwzględniając pierwszy aspekt niesprawności motorycznej (okresu pojawienia się objawów), któremu często towarzyszyło współwystępowanie takich zaburzeń sensorycznych, jak: zaburzenie mowy, utrata częściowa lub całkowita wzroku, ograniczona możliwość koncentracji uwagi itp. co, w konsekwencji skutkowało różnymi utrudnieniami w zdobywaniu, czy pogłębianiu wiedzy szkolnej, oraz skorelowanych z nią zainteresowaniami, z zakresu przedmiotów ścisłych czy humanistycznych, a także sztuki,. Do tego konglomeratu trudności zwykle dołączały się bariery szybkiej i sprawnej *asymilacji* w środowisku, powodujące marginalizację w społeczności szkolnej i rówieśniczej, a także częstotliwość zabiegów pielęgnacyjnych i systematycznej rehabilitacji. Szczegółowe informacje zostały przedstawione w kolejnych tabelach: 5.2.24 – 5.2.26 (aneks, zał. 1).

Zgodnie z danymi tabeli 5.2.24, czas wystąpienia niesprawności ruchowej u młodzieży, z podziałem na płeć, przynależącej do grupy B, kolejno dotyczył okresu pre- i perinatalnego (47,8 % i 46,3 %) oraz szkolnego (37,0 % i 46,3 %), najmniejsze zaś ich wartości odnotowano we wczesnym dzieciństwie (15,2 % i 7,4 %, przy  $p = NS$ ,  $\chi^2 = 1,91$ ). Było to istotne spostrzeżenie, ponieważ nieco tłumaczyło ich, nie zawsze aprobowane społecznie, relacje z rówieśnikami i personelem nauczająco-wychowującym.

Uwzględniając choroby różnych układów, a zwłaszcza neurologiczne, które pozostawiły swe piętno w postaci różnego stopnia niedowładów i przykurczów, znacznie utrudniających przemieszczanie się, w zależności od płci (por. tab. 5.2.25) były statystycznie nieznamienne ( $\chi^2 = 1,91$ ). Niemnie jednak, wśród badanych dziewcząt (82,6%) i chłopców (87,0 %), większość, dzięki swej sile woli, potrafiła poruszać się samodzielnie (por. tab. 5.2.26).

Na ogół, z pokonywaniem barier lokomocyjnych, wiązała się silna współzależność z bólem i cierpieniem, jako przykrymi atrybutami, które, z jednej strony, więziły i ograniczały, z drugiej zaś chroniły dorastającego człowieka przed ideologią „zdrowego i szczęśliwego

świata", w której liczy się jedynie konsumpcja i wydajność, a także nauczyły bycia z sobą i dla siebie. Wobec powyższego, wydawało się zasadne skierowanie do młodych osób, z dysfunkcją ruchu (grupa B), trzech, następujących bodźców werbalnych: *Moja niesprawność ruchowa jest związana z bólem fizycznym* (por. tab. 5.2.27. i 5.2.28, aneks, zał. 1); *Z powodu mojego ograniczenia ...* (por. tab. 5.2.29, aneks, zał. 1) oraz *Z powodu mojego ograniczenia w szybkim przemieszczaniu się ...* (por. tab. 5.2.30, aneks, zał. 1) z podpowiedziami zamkniętymi. Uzyskane istotności statystyczne we wszystkich wariantach okazały się nieistotne.

Kolejne analizowane zmienne, tworzące bariery w szybkiej asymilacji do środowiska, to: ograniczony, werbalny kontakt z otoczeniem, wada wzroku i konieczność jej korekcji w postaci okularów, a także problemy z koncentracją uwagi (por. tab. 5.2.2.31-5.2.38, aneks, zał. 1). W pogłębionej ich analizie, na poziomie istotności  $p < 0,001$ , uzyskano statystyczne zależności (por. tab. 5.2.31-32) w międzygrupowej autoocenie wad wzroku ( $\chi^2=14,7$ ) i wewnątrzgrupowej, w podziale na płeć ( $\chi^2=21,6$ ; tab. 5.2.33-35). Ponadto, zarejestrowano także poziom zaburzenia koncentracji uwagi w samoocenie międzygrupowej, na poziomie istotności  $p < 0,05$  ( $\chi^2=6,87$ ; tab. 5.2.33-34) oraz doznawane trudności w złożonym procesie uczenia się i przyswajaniu sztuki słowa, przy  $p < 0,001$  ( $\chi^2=38,33$ ; tab. 5.2.36-38).

Podsumowując, losowo wyróżnione grupy młodzieży, pełno- (grupa A) i niepełnosprawnej ruchowo (grupa B), w itemach metryczki personalnej statystycznie, znamienne nie różniły się między sobą, co upoważniło autora do dalszych poszukiwań etiologii trudności szkolnych, w oparciu o empirycznie zarejestrowaną wiedzę religijną.

### **5.3. Opis metody psychometrycznej i metod statystycznych**

Zastosowany w badaniach eksperymentalnych Arkusz Informacyjny (por. aneks, zał.2) w opracowaniu własnym (metoda sondażowa, co oznacza, że wyniki były wyłącznie deklaracjami badanej młodzieży), zawierał metryczkę osoby badanej (podstawowe dane personalne z *Curriculum Vitae*, obejmujące 17 itemów) oraz, część badawczą. Ta ostatnia składała się z 65 zadań, podzielonych na dziewięć kategorii, opisujących stopnie świadomości swej niepełnosprawności ruchowej, zawartej w autoprezentacji osób badanych, wielkości napotkanych trudności i przeciwności szkolnych, wyboru sposobu przewycięzania trudności, niecofania się przed nimi, pokonywania uciążliwości życia społecznego oraz aktualnej wiedzy religijnej. Ta ostatnia, zakresowo obejmowała: samoocenę wymiaru praktyk religijnych, poziomu znajomości Starego i Nowego Testamentu, umiejętności faktycznego zastosowania

wiedzy religijnej w konkretnych sytuacjach życiowych, stopnia rozumienia tajemnicy Trójcy Świętej i wspólnoty Kościoła, jak również znajomości bliskoznacznych terminów, określających desygnat wiary i zgodności przyjętych norm z codzienną praktyką.

Aby sprostać ambitnym celom, w Arkuszu zastosowano w poszczególnych kategoriach odmienne, ale heurystyczne metody eksploracyjne. I tak, metryczka osoby badanej zawierała wyłącznie quizy zamknięte i skategoryzowane (do poszczególnych zadań dołączono po cztery wzorce odpowiedzi, a zadaniem osoby badanej było wybranie jednej z nich, którą uznała za zgodną ze swoją wiedzą). W następnych, dwóch kategoriach zastosowano hasła zróżnicowane semantycznie i to, zarówno z wyborem dychotomicznym, jak i wielokrotnym oraz hasła otwarte, nieskategoryzowane, dające możliwości szerszego i bardziej pogłębionego określenia stopnia akceptacji danego stwierdzenia.

Priorytetowym zadaniem było zastosowanie technik z wyboru, typu: logograf, historyjka, trzon zdania, zdanie z wy kropkowanymi pauzami i quizy, które intelektualne zdynamiczowały osoby badane, tak iż ich odpowiedzi stały się trafne i wystarczająco pełne. Zadania z zakresu poziomu wiedzy ze Starego i Nowego Testamentu opracowano metodą logografu, która polegała na odgadnięciu przez osobę badaną zaszyfrowanego hasła, z którego wybrane litery, stojące w zaznaczonych, pionowo pogrubionych kratkach, dały jej rozwiązanie. Z kolei, poziom umiejętności faktycznego zastosowania wiedzy religijnej w konkretnych sytuacjach życiowych, zbadano metodą dokończonych historyjek, zawierających na końcu po trzy pytania otwarte. Stopnie rozumienia tajemnicy Trójcy Świętej, Kościoła i bliskoznacznych terminów, związanych z wiarą, zbadano metodą wielokrotnych wyborów o charakterze quizowym, poziom zaś zgodności wewnętrznej z zewnętrzną wybrano najbardziej użytkową, werbalną techniką projekcyjną, z zastosowaniem tzw. trzonów. Ta ostatnia technika polegała na zaprezentowaniu osobie badanej niekompletnych zdań, z prośbą o ich uzupełnienie. W ten sposób, metodologicznie i merytorycznie zróżnicowana konstrukcja Arkusza Informacyjnego, wzbudziła u osób wypełniających go, nie tylko duże zainteresowanie, ale też w sposób znaczny zwiększyła motywację szybkiego ich wykonania, ponieważ w wypowiedziach tych dominowały komponenty intelektualne, ale, nie na poziomie „meta” badanego zjawiska, lecz płynące z wewnętrznej potrzeby sukcesywnego pogłębiania wiedzy religijnej, wyrażanej w terminach wiary radykalnej.

Rozpatrując paradygmat badawczy w aspekcie utylitarnym, można go podsumować w kategoriach danych ilościowych i jakościowych (por. Arkusz Informacyjny), które mogą stać się czułymi wskaźnikami, opisującymi prawidłowość form preferowanych we współczesnej

katechezie młodzieży dorastającej i dojrzewającej z trudnościami przemieszczania się i bez takich trudności. Do najważniejszych z nich zaliczono:

- subiektywnie odczuwaną niepełnosprawności ruchową,
- uświadamiane trudności w nauce szkolnej,
- skuteczność rozwiązywania problemów szkolnych,
- zasadność preferowania praktyk religijnych,
- potrzebę modlitwy indywidualnej,
- projekcję (uzewnętrzniania) praktycznej wiedzy religijnej w sposób nieświadomy,
- praktyczną internalizację (uwewnętrznienie) ilości i jakości wiedzy religijnej, w sposób świadomy,
- wykorzystywanie treści wiedzy religijnej w pokonywaniu ograniczeń motorycznych,
- biegłość stosowania bogactwa słownikowego z zakresu wiedzy religijnej,
- umiejętność syntetycznego powiązania teoretycznej wiedzy religijnej z wadami sensorycznymi i motorycznymi,
- konotacje bliskoznaczných terminów z zakresu wiary religijnej,
- poszukiwanie ideałów w życiu.

W konstrukcji całego Arkusza Informacyjnego użyto prostego języka, zrozumiałego dla poziomu intelektualnego osób badanych w wieku 16-20 lat. Ważnym jego atutem było i to, iż zasadniczo sformułowane zadania do wykonania nie były opofilowane, to znaczy, że można było odpowiedzieć na nie w sposób dowolny i wieloznaczny, ani też nie sugerowały gotowych i względnych, czy zbyt osobistych lub/i przesadnie rozległych rozwiązań. Na ogół zadania były formułowane w sposób precyzyjny, krótki i to zwykle w formie oznajmującej, ponieważ głównym zamysłem autora Arkusza było uzyskanie jak najwięcej, obiektywnych informacji, dotyczących stopnia trafności pokonywania trudności szkolnych, w relacjach do zakresu posiadanej wiedzy religijnej u uczniów niepełno- i pełnosprawnych motorycznie, a zwłaszcza w ich trudnych relacjach rówieśniczo-szkolnych.

W konkluzji należy stwierdzić, że opisane wyżej, priorytetowe cele podjętych badań eksperymentalnych polegały na zebraniu ustrukturalizowanej informacji na temat zasobów wiedzy religijnej, którą współtworzyły wyczerpujące i autentycznie szczerze odpowiedzi na wysoce zróżnicowane itemy, wchodzące w skład Arkusza Informacyjnego. W jej ocenie statystycznej posłużono się nieparametrycznym testem niezależności Chi-kwadrat (test  $\chi^2$ ), który jest metodą niewymagającą żadnych założeń, co do postaci rozkładu subpopulacji. W przypadkach, kiedy odpowiedzi można było potraktować jako zmienne losowe ilościowe,



również zastosowano nieparametryczny test jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA), za poziom zaś istotności statystycznej przyjęto  $p = 0,05$ . Oznaczało to, iż maksymalnie został dopuszczony pięcioprocentowy błąd pierwszego rodzaju, który polegał na tym, iż na podstawie testu, podejmowano decyzję o odrzucaniu hipotezy prawdziwej. Toteż, w opracowanych tabelach dla wybranego testu, zostały podane wartości statystyki i przypisane im prawdopodobieństwa. I tak, jeśli  $p > 0,05$ , oznaczało to, iż badany czynnik (np. płeć) nie ma wpływu na badaną zmienną losową i wówczas, prawdopodobieństwo zostało oznaczone przez symbol NS (*non significant*). Z kolei, prawdopodobieństwo  $p \leq 0,05$  sugerowało Czytelnikowi fakt, iż odpowiedzi, np. dziewcząt różniły się istotnie statystycznie od odpowiedzi chłopców.

W podsumowaniu wszystkich odpowiedzi, uzyskanych z Arkusza Informacyjnego, została zastosowana bardzo cenna i trafna w analizach zjawisk trudnomierzalnych metoda statystyczna, autorstwa Anny Krefft (1999).

Odnosząc się do rozwiązania podjętego problemu, określonego wskaźnikiem *poziomu wiedzy religijnej osoby* tradycyjnymi metodami statystycznymi, stało się dla autora pracy niemożliwe i niepokonywalne, bowiem należy on do wielkości złożonych, zwanych też zagregowanymi, przy czym wartości syntetycznych nie można w sposób bezpośredni zmierzyć, dotyczy to przykładowo, również takich zmiennych, jak: współczynnik inteligencji, stopień emocjonalnego zaangażowania w rozwiązywanie jakiegoś problemu, poziom zagrożenia życia ze strony rozwojowej choroby itd. Wielkości o charakterze syntetycznym występują w różnych dziedzinach badań naukowych, takich jak, np. technika, ekonomia, astronomia, medycyna.

Jednak ze względu na małą popularność wspomnianej wyżej metody Krefft, została ona szczegółowo opisana w formie instrumentu matematycznego, analizującego poziom wiedzy religijnej badanej osoby. A więc, dzięki niej można będzie zmierzyć, w określonej skali i z określoną precyzją, poszukiwany poziom na podstawie wielkości cech diagnostycznych, czyli wartości tych wielkości, które na poziom wiedzy religijnej wpływają. Do tego celu posłużyć ma wielowymiarowy model statystyczny, definiowany w pracy jako *poziom wiedzy religijnej osoby* (PWRO).

Zidentyfikowanie takiego modelu (PWRO) pozwoli na definitywną rezygnację z intuicyjnego doświadczenia na korzyść obiektywnej, bo statystycznie udokumentowanej oceny poziomu wiedzy religijnej u każdej, z dwustu badanych, osób. Niemniej jednak, według autorki cytowanej metody, wyniki uzyskane na podstawie matematycznego modelu,

dla prawidłowości ewidentnych, zawsze winny być zgodne z tym, co podpowiada badaczowi intuicja.

A zatem, funkcję opisującą poziom religijności osoby, ogólnie można zapisać w następujący sposób:

$$Z = \varphi (X_1, X_2, X_3, \dots, X_k), \quad (1)$$

gdzie:  $Z$  – zmienna opisująca poziom religijności osoby

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$  – zmienne diagnostyczne rzutujące na poziom religijności osoby

Model (1) umożliwia:

- dyskryminację osób w rozważanej grupie badanych, ze względu na ich poziom religijności, opisywany w aspekcie wybranego zbioru cech diagnostycznych,
- nie ma tu ograniczeń ze względu na liczbę wybranych cech diagnostycznych  $X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$ ,
- w sposób matematyczny stwierdzenie, na ile ważne są poszczególne zmienne diagnostyczne  $X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$ , ponieważ bez posiadanego modelu matematycznego nie ma innego sposobu, aby precyzyjnie określić „ważność” poszczególnych zmiennych, objaśniających poziom religijności poszczególnych osób.

Uwzględniając podstawy identyfikacji modelu (1) Krefft podkreśla, że zanim model (1) zostanie wprowadzony do uzyskiwania pomiarów poziomu religijności, realizowany jest algorytm jego identyfikacji, z wykorzystaniem odpowiedniego materiału empirycznego, który w dalszym ciągu będzie omówiony i zaprezentowany. Nie zmienia ogólności rozważań założenie, że identyfikowany będzie model liniowy. Liniowość modelu jest uzasadniona tym, że zmienna  $Y$  jest zmienną losową, uwarunkowaną wartościami wielu zmiennych losowych, a zatem można założyć, że rozkład takiej zmiennej jest co najmniej asymptotycznie normalny.

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_k X_k + \xi, \quad (2)$$

gdzie:  $Y$  – zmienna objaśniona syntetyczna (PRO – poziom religijny osoby)

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$  – zmienne opisujące PRO

$\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$  – parametry (charakterystyki) modelu (2)

$\xi$  - składnik losowy.

Identyfikacja statystyczna modelu (2), czyli *wyznaczanie wartości estymatorów parametrów*  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$  i weryfikacja statystyczna szeregu innych charakterystycznych modelu (2), mianowicie wyznaczenie charakterystyki świadczącej o stopniu dopasowania

uzyskanego modelu do danych empirycznych, badanie istotności poszczególnych parametrów modelu (2), stanowią podstawy do tego, aby model (2) mógł być przyjęty jako model statystyczny, co oznacza, że wyniki uzyskiwane na podstawie takiego modelu mają charakter naukowy, czyli dotyczą całej populacji, którą reprezentuje materiał doświadczalny, wykorzystany do identyfikacji modelu.

Identyfikacja modelu stanowiącego funkcję diagnostyczną jest uzyskiwana przy zastosowaniu algorytmu, którego autorem jest Anna Krefft (1999). Dla wyznaczenia parametrów  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$  w modelu liniowym metodami tradycyjnymi, wymagany jest następujący materiał doświadczalny:

$\mathbf{X}$  – macierz  $[n \times (k+1)]$  - wymiarowa obserwacji zmiennych objaśniających  $X_1, X_2, \dots, X_k, X_{k+1} \equiv 1$  (objętych modelami (2))

$\mathbf{Y}$  – wektor obserwacji zmiennej objaśnianej  $[n \times 1]$  – wymiarowy odpowiadający obserwacjom macierzy  $\mathbf{X}$ .

Tradycyjnie, w modelu liniowym, wyznaczenie wektora  $\hat{\boldsymbol{\beta}} = \mathbf{b}$  (estymatora), dokonuje się metodą najmniejszych kwadratów<sup>1)</sup>, wg wzoru:

$$\mathbf{b} = (\mathbf{X}^T \mathbf{X})^{-1} \mathbf{X}^T \mathbf{Y}, \quad (3)$$

gdzie  $\mathbf{b} = \begin{bmatrix} b_0 \\ b_1 \\ \vdots \\ b_k \end{bmatrix}$  - estymator wektora  $\boldsymbol{\beta}$

oraz, gdzie  $\boldsymbol{\beta} = \begin{bmatrix} \beta_0 \\ \beta_1 \\ \vdots \\ \beta_k \end{bmatrix}$  - wektor parametrów modelu (2)

W przypadku zmiennej syntetycznej, którą w niniejszej pracy jest zmienna  $y$ , wzoru (3) zastosować nie można, gdyż nie dysponuje ona wektorem  $\mathbf{Y}$  ani też parametrami zmiennej syntetycznej. Z kolei, model (2) zostanie zidentyfikowany proponowaną metodą, pomimo niekompletności materiału statystycznego (brak wektora  $\mathbf{Y}$  we wzorze (3)). Wobec powyższego, niezbędny jest przy tym następujący materiał doświadczalny:

$\mathbf{X}$  – macierz  $[n \times (\mathcal{K}+1)]$  – wymiarowa obserwacji zmiennych objaśniających w modelu (1),

$\mathcal{K}$  – informacje o „kierunkach wpływu” poszczególnych zmiennych objaśnionych w modelu.

*Kierunki wpływu* poszczególnych zmiennych objaśniających w modelu (2) wyrażają się znakami „+” (*plus*) albo „-” (*minus*). Kierunek wpływu zmiennej objaśniającej  $X_i$ ,  $i = 1, 2, \dots, k$  wyraża się znakiem „+” (*plus*) jest dodatni, jeśli zmienna  $X_i$  w stosunku do zmiennej objaśnianej ma charakter stymulujący, co oznacza, że wzrost lub spadek poziomu tej zmiennej sprzyja też odpowiednio wzrostowi lub spadkowi wartości zmiennej objaśnianej  $Y$ . Natomiast kierunek wpływu zmiennej objaśniającej  $X_i$  w modelu (2) jest „-” (*ujemny*), jeśli zmienna ta ma dystymulujący charakter wpływu na zmienną  $Y$  (objaśnioną w modelu (2)). Co oznacza, że zmienna  $X_i$ , rosnąc, sprzyja spadkowi stanu zmiennej  $Y$ , a malejąc, sprzyja wzrostowi zmiennej  $Y$ . W tym przypadku kierunek wpływu zmiennej  $X_i$  oznacza się znakiem „-” (*minus*). Zatem wektor  $\mathcal{K}$  wyraża ciąg  $k$  elementowy znaków „+” albo „-”.

Jeśli zmienna  $X_i$  ma, w stosunku do zmiennej  $Y$ , „kierunek ujemny”, określa się ją mianem dystymulanty, zaś w przypadku gdy ten „kierunek” jest dodatni – zmienna  $X_i$  posiada miano stymulanty. Ciąg znaków „+” i „-”, dotyczących poszczególnych zmiennych  $X_i$ , objętych modelem, oznacza się  $\mathcal{K} = [+,-,-,+]$ . Zatem, dla identyfikacji modelu (2) wymagany jest następujący materiał doświadczalny  $[X, \mathcal{K}]$ ,

gdzie:  $\mathbf{X}$  – macierz obserwacji zmiennych objaśniających w modelu (2),

$\mathcal{K}$  – ciąg  $k$  elementowych znaków „+” albo „-” określających odpowiednie kierunki wpływu poszczególnych zmiennych  $X_1, X_2, \dots, X_k$ .

W szczególności stosowany algorytm identyfikacji modelu zmiennej syntetycznej pozwala dokonać symulacji brakującego wektora  $Y$  we wzorze (3), który oznaczamy  $\mathbf{y}^*$ .

$$\text{gdzie } \mathbf{y}^* = \begin{bmatrix} y^*_1 \\ y^*_2 \\ \vdots \\ y^*_i \end{bmatrix}$$

Można zauważyć, iż materiał statystyczny, wymagany we wzorze (3) dla wyznaczenia estymatora wektora  $\beta$ , zostaje skompletowany przez uzyskanie wektora  $\mathbf{y}^*$  na podstawie algorytmu Krefft, przy wyborze materiału doświadczonego  $[X, \mathcal{K}]$ . Wektor  $\mathbf{y}^*$  stymulowany w ten sposób, aby każda jego składowa (współrzędna)  $y_i^*$ ,  $i = 1, 2, \dots, n$  uwzględniała: po pierwsze, powiązania między poszczególnymi zmiennymi objaśniającymi zmienną  $Y$  i po drugie, aby równocześnie każda współrzędna w  $y_i^*$  uwzględniała równocześnie, wzajemne

powiązania, zachodzące między zmiennymi objaśniającymi. W ten sposób model zmiennej Y jest następujący:

$$Y = b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_kX_k + b_0 \quad (4)$$

Przy znanym wektorze **b** dla każdego zestawu badań „i” cech diagnostycznych  $X_{i1}$ ,  $X_{i2}$ , ...,  $X_{ik}$  uzyskuje się wartość y. Z kolei, dla korzystania z wygodniejszej skali dla zmiennej syntetycznej niż jest skala wartości Y, wprowadza się przejście ze skali wartości Y na skalę wartości Z.

$$Z = \frac{e^y}{1 + e^y}$$

gdzie litera e ( stała Eulera ) oznacza podstawę logarytmów naturalnych,  $e \approx 2,78$

W ten sposób uzyskujemy dla Z skalę w postaci odcinka (0,1),  $Z \in (0;1)$  stąd też zapis modelu  $Z = \varphi (X_1, X_2, X_3, \dots, X_k)$

Należy też zauważyć, iż uzyskany model (4) podlega weryfikacji, ze względu na dopasowanie, uzyskanych według modelu, wartości Y dla danych rzeczywistych. Wartości wskaźnika  $\varphi^2$  dla poszczególnych modeli, znajdować się mogą tylko w przedziale {0 - 1}, toteż im bliżej zera znajduje się wartość wskaźnika  $\varphi^2$ , tym dokładniej dany model opisuje rozważaną zmienną syntetyczną.

Przechodząc do meritum pracy, wydało się słuszne i zasadne poznanie siły, mocy i znaku, związku wzajemnego oddziaływania zakresu i poziomu wiedzy religijnej objętej, tematyką katechez na skuteczność pokonywania trudności szkolnych (*uczenie szkolne* ma naturę głównie *poznawczą*) w wieku wzmożonej ekspansji ruchowej i potrzeby poznawczej. Tak sformułowany problem, jak już wyżej udokumentowano, w dostępnej literaturze polskiej i obcojęzycznej nie znalazł rozwiązania. Żaden z autorów, uwzględnionych w dołączonym piśmiennictwie, który badał sferą religijną młodzieży, obarczonej dysfunkcją motoryczną, takiej czy podobnej hipotezy również nie sformułował, dlatego też, pomimo szczegółowo zanalizowanych jakościowo-ilościowych wyników własnych, nie będą mogły być skonfrontowane z żadnym z nich.

Wiadomo przecież, iż każda nowa metoda budzi uzasadniony i słuszny niepokój, a nawet swoisty lęk, dlatego w podjętej analizie odwołano się do wielu opisanych wyżej testów statystycznych, typu: nieparametrycznego Manna-Whitney'a,  $\chi^2$  z poprawką Yatesa, jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA), wieloczynnikowej analizy wariancji

(MANOVA), współczynnika korelacji rang Spearmana, a nawet do algorytmu, opracowanego metodą Krefft. Ta ostatnia, mało jeszcze upowszechniona metoda, w globalnej analizie wyników okazała się niezbędną i jedyną, jaką wybrano spośród znanych metod. Za jej zastosowaniem przemawia fakt, iż w analizowanym przedziale rozwojowym badana młodzież, a zwłaszcza niepełnosprawna motorycznie, i to o różnej etiologicznie dysfunkcji i możliwościach w bezpiecznym przemieszczaniu się, cechowała się bardzo dużą indywidualnością pod względem osiągniętego stopnia dojrzałości analizowanych 79 zmiennych, tworzących skomplikowaną sieć powiązań i zależności. Stąd, dzięki temu algorytmowi stało się możliwe ilościowe poznanie *poziomu wiedzy religijnej* każdej badanej osoby, określonej w pracy *mianem PWRO*.

Powyższą analizę porównawczą metodami tradycyjnymi i nowatorską, autorstwa A. Krefft, wykonał dr matematyki, Henryk Filipowski, jako jeden z niewielu znawców w Polsce tej metody, którą będzie można jednocześnie, w sposób bardzo precyzyjny, zanalizować i zsyntetyzować dowolną liczbę zmiennych niezależnych, współodpowiedzialnych za zmienną zależną.

## **6.**

### **SEMANTYKA TERMINÓW OPISUJĄCYCH ZASÓB WIEDZY RELIGIJNEJ W GRUPACH MŁODZIEŻY PEŁNO- I NIEPEŁNOSPRAWNEJ MOTORYCZNIE**

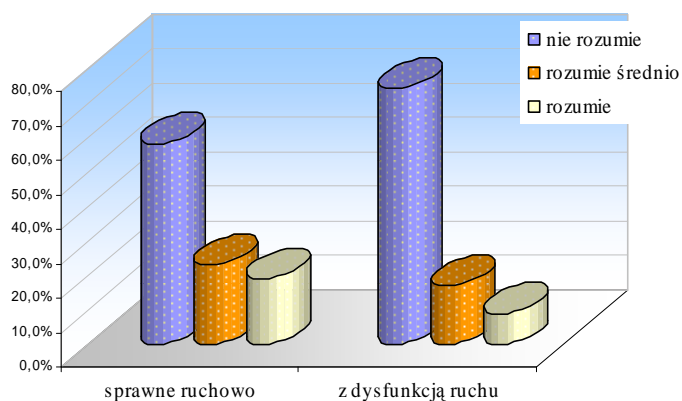
Rozdział składa się z trzech części, przy czym w pierwszej – poddano statystycznej analizie porównawczej niektóre znaczenia terminów dotyczących dysfunkcji motorycznej w autoopisie młodzieży pełno- i niepełnosprawnej motorycznie, w drugiej – zagadnień sfery psychicznej i duchowej, w trzeciej zaś – internalizacji życia duchowego.

#### **6.1. Analiza porównawcza znaczeń terminów dotyczących niepełnosprawności motorycznej w autoopisie młodzieży bez- i z trudnościami w przemieszczaniu się**

Użyte w tytule rozdziału wyrażenie *zasób wiedzy religijnej*, oznacza, w domyśle *zasób wiedzy podstawowej*, a więc nagromadzonej i koniecznej do zrozumienia większości relacji między poszczególnymi jej elementami, kreślonymi programem katechezy, zgodnie z posiadanymi możliwościami poznawczymi, twórczymi zdolnościami i przyjętą nauką biblijną. Dorastający młody człowiek, który opanował podstawowy zakres prawd wiary, rozumie je oraz umie wyjaśnić, czym jest chrześcijaństwo w życiu codziennym, relacji wyboru form i rodzajów kontroli, a także funkcji, kryteriów i cech ich trafnej oceny w aspekcie wyboru sposobów zastosowania w konkretnym życiowym problemie, jakim dla niego może być, np. pragnienie wyćwiczenia precyzji ruchów koordynacyjno-sprawnościowych, zmienionych z powodu czterokończynowego niedowładu lub znacznie podwyższonego napięcia mięśniowego. Nie jest więc nowością ani brakiem logicznych wymagań, iż taki człowiek, przede wszystkim, powinien dobrze znać semantykę podstawowych terminów z tego zakresu oraz być biegłym w słownictwie bliskoznacznym. Dla przykładu: mechanizmy i symptomy, zaburzające nabywanie umiejętności motorycznych

i znajomość terminów ściśle skorelowanych z jej wymiarem, wiążą się z różnymi określeniami, jednak w literaturze przedmiotu najczęściej stosowane są następujące: *zaburzenia narządu ruchu, niepełnosprawność motoryczna, czy nawet dysfunkcja motoryczna*. Niemniej jednak, rozstrzygnięcie tej kwestii wymaga namysłu nad zagadnieniem znacznie szerszym, gdyż dotyczącym kondycji psychofizycznej dorastającego człowieka. I tak, przy pełnym niedowładzie, trudności w przemieszczaniu się są na ogół sprzężone z zaburzeniami kilku funkcji sensorycznych równocześnie, jak np.: wyobraźni przestrzennej, percepcji wzrokowej, słuchowej, czy nawet poziomu sprawności intelektualnej, bądź/i potrzeby poznawczej. Wobec powyższego, badaną młodzież z obu wyróżnionych grup, dla podkreślenia charakteru często konstytucjonalnego, zapytano o semantykę tego ostatniego, zwerbalizowanego w wyrażeniu: *dysfunkcja motoryczna* (bo wskazywało ono na fakt wczesnych uwarunkowań tych trudności, trwających od urodzenia, a nie nabytych w późniejszym okresie życia), dając im możliwość pięciokrotnego wyboru z dziesięciu następujących określeń: *kłopotliwe uczucie, niemożliwość samodzielnej przemieszczania się, niesprawność narządu ruchu, choroba, trudność życiowa, otwartość na innych, częściowe uzależnienie od opiekunów, większy poziom trudności życiowych, niemożność realizacji zamierzeń oraz chwilowe niedomaganie organizmu*. Stopień trafności ich odpowiedzi został zestawiony w tabeli 6.1.1 (por. aneks, zał. 3) oraz zobrazowany na rycinie 6.1.1. Rzecz godna uwagi, iż z grupy B wyrażenie *dysfunkcja motoryczna* prawidłowo rozumiało tylko 9,0 % i ,w ogóle nie, aż 74,0%. Z kolei, wśród młodzieży z grupy A prawidłowo rozumiało analizowany termin o 10% więcej, niż wśród młodzieży z grupy B i nie rozumiało o 16% mniej, niż wśród młodzieży z grupy B. Oznacza to, iż młodzież sprawna ruchowo lepiej rozumiała tę dysfunkcję, niż młodzież niepełnosprawna motorycznie. Różnica ta została potwierdzona na poziomie istotności  $p < 0,05$ , zarówno w teście  $\chi^2$  (6,50), jak i ANOVA (F= 6,52). Uwzględniając powyższe, ciekawe stało się też spostrzeżenie, iż poziom rozumienia analizowanego terminu, przez dziewczęta i chłopców, nie został zróżnicowany w obu zastosowanych testach statystycznych (por. tab. 6.1.2.).





Ryc. 6.1.1. Poziom semantyki wyrażenia: *dysfunkcja motoryczna...* uzyskanych w badanych grupach: A (*sprawnych ruchowo*) i B (*z dysfunkcją ruchu*) we wskaźnikach odsetkowych

Tabela 6.1.2

Poziom semantyki wyrażenia: *dysfunkcja motoryczna* w analizowanych podgrupach dziewcząt i chłopców we wskaźnikach odsetkowych

.Podgrupa	Stopień rozumienia wyrażenia: <i>dysfunkcja motoryczna</i> ( $X_{75}$ )			Test	
	nie rozumie	rozumie średnio	rozumie prawidłowo	$\chi^2$	ANOVA
dziewczeta z grup A i B	69 69,0%	20 20,0%	11 11,0%	1,57	F= 1,35
chłopcy z grup A i B	63 63,0%	20 20,0%	17 17,0%	NS	NS

Tabela 6.1.3

Poziom semantyki wyrażenia: *dysfunkcja motoryczna* w analizowanych podgrupach dziewcząt we wskaźnikach odsetkowych

Podgrupa dziewcząt	Stopień rozumienie wyrażenia: <i>dysfunkcja motoryczna</i> ( $X_{75}$ )			Test	
	nie rozumie	rozumie średnio	rozumie prawidłowo	$\chi^2$	ANOVA
z grupy A	34 63,0%	13 24,1%	7 13,0%	1,57	F= 1,35
z grupy B	35 76,1%	7 15,2%	4 8,7%	NS	NS

Tabela 6.1.4

Poziom semantyki wyrażenia: *dysfunkcja motoryczna* w analizowanych podgrupach chłopców we wskaźnikach odsetkowych

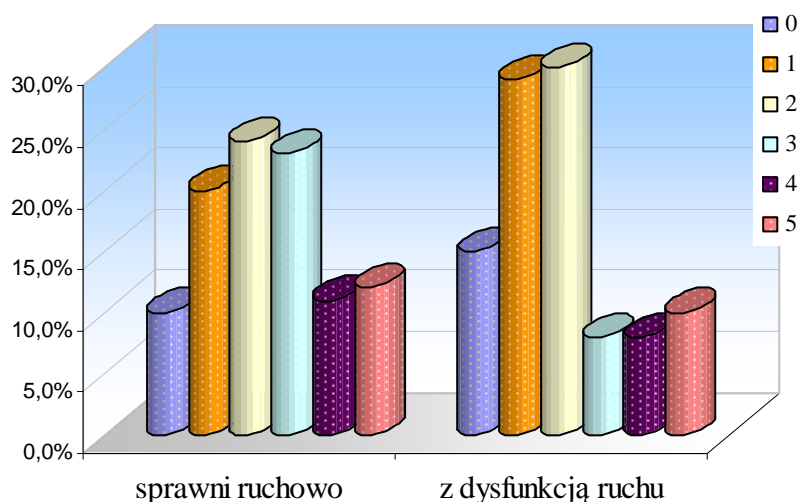
Podgrupa chłopców	Stopień rozumienie wyrażenia: <i>dysfunkcja motoryczna</i> ( $X_{75}$ )			Test	
	nie rozumie	rozumie średnio	rozumie prawidłowo	$\chi^2$	ANOVA
A	24 52,2%	10 21,7%	12 26,1%	5,94	F= 5,97
B	39 72,2%	10 18,5%	5 9,3%	p < 0,05	p < 0,05

Warto podkreślić, iż w analizie międzygrupowej, w podziale na płeć, w porównaniu z chłopcami z obu podgrup, w podgrupach dziewcząt z A i B stopień zaburzenia sprawności ruchowej nie wpłynął na prawidłową konotację analizowanego terminu *dysfunkcja motoryczna* (por. tab. 6.1.3), natomiast w podgrupach chłopców (por. tab. 6.1.4) zarejestrowano różnicę statystyczną na poziomie istotności  $p < 0,05$  ( $\chi^2 = 5,94$  i ANOVA  $F=5,97$ ) na korzyść chłopców pełnosprawnych ruchowo. Odwołując się do wiedzy pedagogicznej, uzyskano zaskakującą informację, ponieważ chłopcy z dysfunkcją motoryczną zupełnie nie rozumieli tego terminu lub słabo i bardzo słabo, co może oznaczać, iż właśnie ta badana podgrupa nie była w pełni świadoma swej dysfunkcji, a co jest niewspółmierne do badanego przedziału wieku: 16-20 lat.

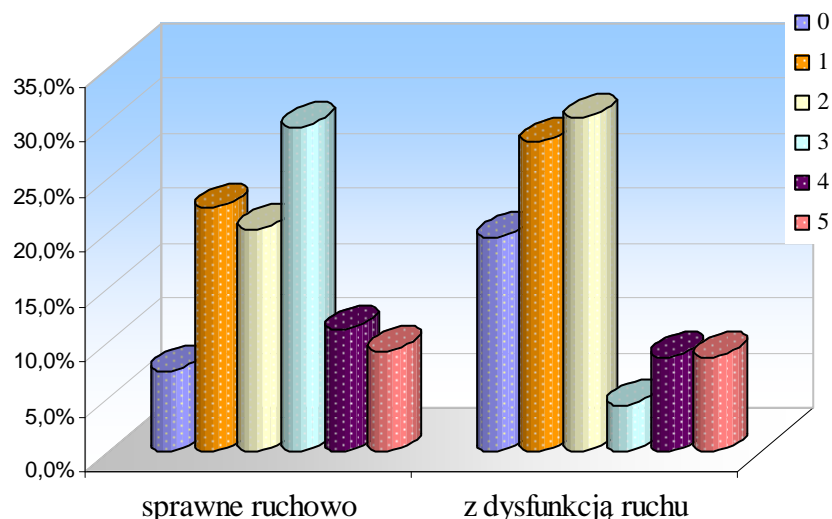
W okresie dorastania i dojrzewania naczelnym dążeniem młodego człowieka zwykle jest pragnienie zrozumienia subiektywnie przeżywanych trudności, płynących z najbliższego otoczenia, stąd wydaje się logiczne ich poznanie w opisie osób zainteresowanych. Do nich zaliczono następujące: semantykę przeżywanych na bieżąco trudności szkolno-wychowawczych i umiejętność ich przewycięzania. W Arkuszu Informacyjnym zostały one uwzględnione w zwięzłych sformułowaniach następujących myśli przewodnich określonych, jako trzony zdań, czyli początków zdań: *Trudności szkolno-wychowawcze, to (...)* oraz *Umiejętność przewycięzania trudności, to (...)*, z możliwością wyboru pięciu prawidłowych podpowiedzi, spośród dziesięciu możliwych. I tak, odnośnie do samych trudności, były one następujące: *adekwatne wymagania szkolne, zdrowe współzawodnictwo rówieśników, zły kontakt z nauczycielami, osiąganie sukcesów szkolnych, trudności porozumiewania się z rodzeństwem, brak akceptacji przez koleżanki i kolegów, niemożność opanowania pewnych partii materiału, trudności w opanowaniu ortografii, brak postępów w naukach ścisłych oraz regularne uczęszczanie na zajęcia szkolne*. W drugim przypadku, dotyczącym umiejętności ich przewycięzania, to: *oszukiwanie samego siebie, cwaniactwo życiowe, wytrwałe dążenie*

do obranego celu, szukanie pomocy u Boga, umiejętność pokonywania sytuacji bez wyjścia, bierne czekanie na cud Boży, korzystanie z doświadczenia innych ludzi, chęć przyjęcia pomocy od innych, bezwarunkowe dążenie do realizacji swoich marzeń oraz zlecenie innym swoich obowiązków. Szczegółowe wyniki zostały zilustrowane w tabelach 6.1.5 – 6.1.8 (por. aneks, zał. 3) i na rycinach: 6.1.2 – 6.1.3, w pięciostopniowej skali *seeingu* (skali obrazu tworzonego) [każdemu stopniowi przyporządkowana była liczba: od, zdecydowanie nie rozumie (1), nie ma zdania (2), rozumie (3), dobrze rozumie (4) do, zdecydowanie prawidłowo rozumie (5)] z ustną instrukcją: *Pamiętaj! Nie ma tutaj dobrych czy złych odpowiedzi. Odpowiedz po prostu szczerze.*

Wśród badanych uczniów w analizach międzygrupowych i wewnątrzpodgrupowych, ze wskaźników odsetkowych wynikało, iż niepełnosprawni ruchowo pojmowali trudności szkolno-wychowawcze znacznie gorzej, niż ich, pełnosprawni ruchowo, rówieśnicy na poziomie istotności  $p < 0,05$  ( $\chi^2 = 11,57$  i  $F = 4,79$ ), por. tab. 6.1.5., natomiast w podziale na płeć – ogółem (por. tab. 6.1.6) oraz w podgrupach chłopców z grup A i B (por. tab. 6.1.8) takich różnic nie zanotowano, za wyjątkiem dziewcząt, przy  $p < 0,05$  (por. tab. 6.1.7. ( $\chi^2 = 14,64$  i  $F = 4,60$ )). Cytowane różnice zostały również zilustrowane na ryc. 6.1.2 – 6.1.3.

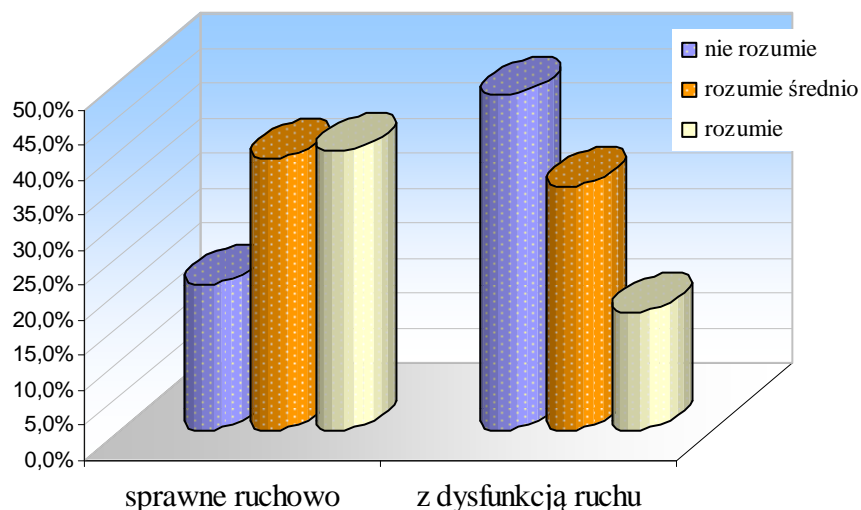


Ryc. 6.1.2. Poziom semantyki wyrażenia: *trudności szkolno-wychowawcze* ( $X_{76}$ ) w grupach: pełno- i niepełnosprawnych ruchowo (0 na skali oznacza brak odpowiedzi)



Ryc. 6.1.3. Poziom semantyki wyrażenia: *trudności szkolno-wychowawcze* ( $X_{76}$ ) w analizowanych grupach: pełno- i niepełnosprawnych ruchowo (0 na skali oznacza brak odpowiedzi)

Na podstawie zdobytej wiedzy, dotyczącej rozumienia trudności szkolno-wychowawczych, uzyskano, równie ciekawe informacje na temat semantyki wyrażenia: *umiejętność przewyższania trudności*, które zostały zweryfikowane i zanalizowane w tabelach 6.1.9 -6.1.12 i na ryc. 6.1.4. Odpowiedzi badanych uczniów podzielono na trzy kategorie: *nie rozumie*, *rozumie średnio* i *rozumie*. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż podobnie jak w analizie rozumienia terminu *dysfunkcji motorycznej*, wśród młodzieży z dysfunkcją ruchu, aż o 27% więcej nie rozumiało terminu *umiejętność przewyższania trudności* i, aż o 23% mniej rozumiało ten termin prawidłowo, niż wśród młodzieży sprawnej ruchowo. Oznaczało to, że grupa młodzieży z dysfunkcją ruchu, w porównaniu z rówieśnikami nie mającymi tych trudności, zdecydowanie gorzej rozumiała analizowany termin, co potwierdziła analiza statystyczna na poziomie istotności  $p < 0,001$  ( $\chi^2=20,62$  i  $F=21,95$ ), por. tab. 6.1.9, por. aneks, zał. 3. Informacja ta zdecydowanie wzbogaciła kanon dotychczasowej wiedzy na temat reedukacji mentalności osób niepełnosprawnych ruchowo, i to zarówno w nauczaniu zintegrowanym, jak i w szkolnictwie ogólnodostępnym. Zasadność tego stwierdzenia jednoznacznie dokumentują kolejne tabele 6.1.10 – 6.1.12 (por. aneks, zał. 3) i ryc. 6.1.4.



Ryc. 6.1.4. Poziom semantyki wyrażenia: *umiejętność przezwyciężania trudności* ( $X_{77}$ ) w analizowanych grupach: pełno- (grupa A) i niepełnosprawnych ruchowo (grupa B)

W świetle już zinterpretowanej wiedzy, nasunęło się fundamentalne stwierdzenie, iż uczniowie niepełnosprawni ruchowo, w wieku 16–20 lat, nie byli w stanie podać podstawowych definicji, tak bliskich im określeń, jak: *dysfunkcja motoryczna*, *trudności szkolno-wychowawcze* czy nawet *umiejętność przezwyciężania trudności*. Czyżby problem ten tkwił w samych programach nauczania? A może trudności te dotyczą kodowania i dekodowania terminów, które zostały poddane mechanizmowi obronnemu, nazwanemu w psychologii *wyparciem*? Są to pytania, na które Czytelnik znajdzie odpowiedź, częściowo, w kolejnych rozdziałach, poświęconych bardziej szczegółowej analizie poziomu wiedzy religijnej u współczesnej młodzieży, pełno- i niepełnosprawnej ruchowo, wchodzącej w dorosłe życie.

## 6.2. Analiza semantyczna wybranych terminów dotyczących zmiennych sfery psychiczno-duchowej w autoopisie badanej młodzieży

W oparciu o dotychczasowe, ilościowe analizy statystyczne, wydawać by się mogło, iż zarysowana wcześniej semantyka, związana z terminami: *dysfunkcja motoryczna* i *trudności szkolno-wychowawcze* były oczywiste, jednoznaczne i zarazem jedyne. Wiadomo jednak, iż zaburzenia czynności narządu ruchu zawsze pozostają w ścisłych związkach przyczynowo-skutkowych ze sferą psychiczno-duchową, toteż podjęto próbę dalszego sondażu rozumienia

niektórych terminów, tak ściśle ze sobą skorelowanych. Do nich zaliczono: *życie ludzkie, ideał życiowy, cierpienie, pobożność, mądrość, wolność i harmonię.*

W odpowiedzi na zastosowany w badaniach test wyboru, z trzonu zdania: *Sądzę, że życie ludzkie, to (...)* badani mieli za zadanie wybrać pięć prawidłowych odpowiedzi z dziesięciu możliwych: *dar Boży, droga do wieczności, praca fizyczna, ciągły rozwój osobowy, rozumne użytkowanie darów Bożych, dar stwórczej miłości Bożej, usilne poszukiwanie szczęścia, ucieczka przed cierpieniem, pogoń za pieniędzmi oraz podporządkowywanie sobie innych ludzi.* Wyniki ich odpowiedzi, zarówno prawidłowych, jak i nieprawidłowych przedstawiono, w tabeli 6.2.1. (aneks, zał. 4), a szczegółowe w tabelach: 6.2.2 – 6.2. 5.

W próbie odpowiedzi na pytanie: *Czy pełnosprawne ruchowo dziewczęta udzieliły tyle samo odpowiedzi prawidłowych, co ich rówieśnicy, chłopcy, również pełnosprawni ruchowo?* wykorzystano test  $\chi^2$  dla tablicy czteropolowej, przedstawionej w tabeli 6.2.2. W niej też, obok wartości wskaźnika odsetkowego, opisującego prawidłowe odpowiedzi, podano analogiczne wartości względem wszystkich udzielonych odpowiedzi, z uwagi na płeć badanych. I tak, wartość statystyki  $\chi^2 = 0,10$  odpowiadała prawdopodobieństwu  $p \leq 0,75$  tego, że różnica pomiędzy wskaźnikami 54,9% i 45,1% (por. tab. 6.2.2.) była mała, co oznaczało, że obydwie wartości badanych wskaźników między sobą nie różniły się istotnie statystycznie (NS).

Tabela 6.2.1

Analiza ilościowa uzyskanych prawidłowych i nieprawidłowych wyborów dokonanych na bodziec podany w formie trzonu zdania: *Sądzę, że życie ludzkie, to (...)* w grupie A (pełnosprawnych motorycznie)

Z grupy A	$(X_{71})$ <i>Sądzę, że życie ludzkie to (...)</i>			
	prawidłowe	nieprawidłowe	$\Sigma$	$\chi^2$
dziewczęta	156 43,2%	40 11,7%	196 54,9%	<b>0,10</b>
chłopcy	125 35,5%	36 9,6%	161 45,1%	$p < 0,75$
razem	281 78,7%	76 21,3%	357 100,0%	NS

Porównanie istotności odpowiedzi prawidłowych dla wszystkich możliwych wariantów wewnątrz- i zewnątrzgrupowych zobrazowano w tabeli 6.2.3. Okazały się nieistotne statystycznie. Mogą więc sugerować, iż badana młodzież z obu grup, przeciętnie w 80% pojmowała życie ludzkie prawidłowo, bez względu na płeć lub/i poziom sprawności motorycznej.

Tabela 6.2.3

Analiza porównawcza wyborów prawidłowych i nieprawidłowych w teście wyboru  $X_{71}$  uzyskanych w badanych grupach ogółem i w podziale na płeć

$(X_{71})$ Sądzę, że życie ludzkie to (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	$\chi^2$	p
<b><math>\Sigma</math> wypowiedzi prawidłowych :</b>	156 79,6%	125 77,6%	281 78,7%	89 81,7%	84 85,7%	173 83,6%	245 80,3%	209 80,7%	454 80,5%		
$\Sigma$ wypowiedzi nieprawidłowych :	40 20,4%	36 22,4%	76 21,3%	20 18,3%	14 14,3%	34 16,4%	60 19,7%	50 19,3%	110 19,5%		
<b><math>\Sigma</math> wszystkich wypowiedzi :</b>	196 100%	161 100%	357 100%	109 100%	98 100%	207 100%	305 100%	259 100%	564 100%		
I - dziewczęta i chłopcy z grupy A	156 79,6%	125 77,6%								0,10	NS
II - dziewczęta i chłopcy z grupy B				89 81,7%	84 85,7%					0,36	NS
III – grupy A i B			281 78,7%			173 83,6%				1,68	NS
IV - dziewczęta z grupy A i B	156 79,6%			89 81,7%						0,08	NS
V - chłopcy z grupy A i B		125 77,6%			84 85,7%					2,06	NS
VI - dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							245 80,3%	209 80,7%		0,00	NS

W związku z prawidłową i pełną akceptacją życia ludzkiego wysoko został skorelowany (przy  $p < 0,001$ ,  $F = 22,07$ ) *ideał* badanej młodzieży, pojmowany jako coś absolutnie doskonałego, najwyższy cel dążeń i jej dalekosiężnych pragnień. Jako bodziec wywołujący go, zastosowano werbalną metodę projekcyjną, uwzględniającą 10 trzonów zdań (por. aneks, zał. 4). W szczegółowej analizie jakościowej, młodzież z grupy A najczęściej podkreślała: *reprezentować szkołę na wysokim poziomie, twórcze podejście do nauki, wytrwałość i mega mózg, wiarę w odkrycia, dążenie do ulepszenia życia, umiejętność poradzenia sobie z porażką, osiągnąć sukces dzięki swojej pracy, odnaleźć Boga w życiu, znaleźć Osobę najbardziej kochającą mnie, a także osiągnąć jak najwyższą wrażliwość, dobroć, szacunek i miłość*. Wśród nich byli też nieliczni, dla których życiowym ideałem był *internet w połączeniu z alkoholem, pies oraz większy luz w domu*. Z kolei, dla młodzieży z problemami w szybkim przemieszczaniu się (grupa B) szczytem marzeń były przede wszystkim następujące pragnienia: *coś w przyszłości dobrego zrobić, komuś w czymś pomóc i doradzić, robić jakieś postępy w nauce lub w sprawności, nie poddawać się przeciwnościom, zdobywać pierwsze miejsca w konkursach, osiągnąć potężny intelekt, mądrość, spryt, oraz możliwość ufania i kochania innych, przejść kilka kroków bez pomocy innych, chodzić na własnych nogach, nie zapominać o Bogu oraz poddawać się Jego Woli*.

Analizę ilościową, jako metodę alternatywną wzorca zewnętrznego, pozwalającą na udokumentowanie analizy jakościowej, w postaci skategoryzowanych odpowiedzi, z logiczną ich hierarchizacją na bodźce zdań trzonów, które badany miał uzupełnić, zobrazowano tabelarycznie (tab. 6.2.2, 6.2.4. – 6.2.43, aneks, zał. 4) i graficznie (ryc. 6.2.1.-6.2.40.), zewnątrz- i wewnątrzgrupowo, z uwzględnieniem niesprawności motorycznej i płci. Zadaniem badanych uczniów było szybkie, wręcz automatyczne, dokończenie dziesięciu trzonów zdań, będących przedmiotem dalszej analizy. Toteż, dla jej potrzeb udzielone odpowiedzi, zawierające osobiste refleksje, sklasyfikowano w dziesięciu odmiennych trzonach, po siedem kategorii dla każdego początku zdania.

Oceniając globalnie uzyskane treści *ideatu życiowego*, zawarte w dziesięciu trzonach zdań, zorientowane na sygnały i kłopoty, występujące w badanej grupie pełno- i niepełnosprawnych motorycznie, ukazały, że większość z nich była typowa dla tegoż wieku rozwojowego. Uwzględniając logiczną ich hierarchizację, najczęściej dotyczyły one troski o zdrowie, problemów domu rodzinnego, szkolnych i egzystencjalnych, a także szybko zbliżającej się dorosłości. W sytuacjach zadaniowych, osobisty niepokój i lęk, wzbudziły wypowiedzi osób z ograniczeniami w przemieszczaniu się, ponieważ oceniały swój ideał zbyt pesymistycznie i w kategoriach negatywnych, szukając przy tym profesjonalnej pomocy. Same zaś próbowały permanentnie budować atmosferę pomocniczości i życzliwości, zarówno w środowisku rówieśniczym, jak i z nauczycielami, choć z dużą dozą niewiary i braku zaufania do siebie.

Analizując bardziej holistycznie *życie ludzkie* od strony osoby, jak podkreśla się w psychologii religii, jest ono ściśle skorelowane z pobożnością (miarą religijności), a w potocznym języku często utożsamiane z nabożnością, a więc z nabożnym człowiekiem, chodzącym do kościoła na nabożeństwa. Z kolei, człowiek pobożny w znaczeniu dosłownym, to osoba ludzka żyjąca po Bożemu, a więc czyniąca stałe, codzienne wysiłki, by żyć blisko Pana Boga, by się z Nim zaprzyjaźnić i jednocześnie być w przyjaźni z innymi ludźmi, którzy przecież też są stworzeni na Jego obraz i podobieństwo. Stąd, wykorzystując te same techniki logistycznego podejścia, w dalszej analizie porównawczej opracowano semantykę terminu *pobożność*, stosując podobny trzon zdania, zaczynającego się od słów: *Pobożność to (...)* Każda badana osoba wybierała spośród dziesięciu możliwych określeń (*werbalna znajomość Pisma Świętego, wypełnianie woli Boga, życie zgodne z nauką Jezusa, dar doskonalący naszą więź z Bogiem, postawa czci i wdzięczności do Boga, życie według nauki Kościoła,*

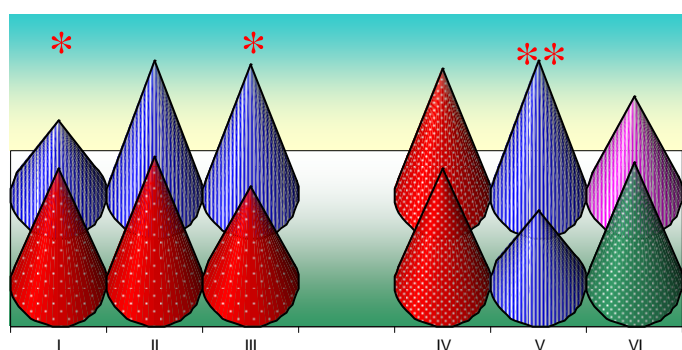


„klepanie” pacierzy, „zaliczanie” kolejnych Mszy świętych, życie według zasady: **jestem wierzący, ale niepraktykujący** oraz wiedza o historii Kościoła Powszechnego) wybrała pięć właściwych. Szczegółowe wyniki zostały zobrazowane w tabelach: 6.2.44. - 6.2.46.

Tabela 6.2.44.

Wypowiedzi prawidłowe i nieprawidłowe zanotowane w teście wyboru X<sub>69</sub> w badanych grupach ogółem i w podziale na płeć w analizie porównawczej

(X <sub>69</sub> ) Pobożność, to (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczeta	chłopcy	Σ	dziewczeta	chłopcy	Σ	dziewczeta	chłopcy	Σ	χ <sup>2</sup>	p
Σ wypowiedzi prawidłowych :	169 85,4%	121 76,1%	290 81,2%	109 87,9%	94 89,5%	203 88,6%	278 86,3%	215 81,4%	493 84,1%		
Σ wypowiedzi nieprawidłowych :	29 14,6%	38 23,9%	67 18,8%	15 12,1%	11 10,5%	26 11,4%	44 13,7%	49 18,6%	93 15,9%		
Σ wszystkich wypowiedzi :	198 100%	159 100%	357 100%	124 100%	105 100%	229 100%	322 100%	264 100%	586 100%		
I - dziewczeta i chłopcy z grupy A	169 85,4%	121 76,1%								4,36	p<0,05
II - dziewczeta i chłopcy z grupy B				109 87,9%	94 89,5%					0,03	NS
III - grupy A i B			290 81,2%			203 88,6%				5,20	p<0,05
IV - dziewczeta z grupy A i B	169 85,4%			109 87,9%						0,23	NS
V - chłopcy z grupy A i B		121 76,1%			94 89,5%					6,68	p<0,01
VI - dziewczeta i chłopcy z obu grup A i B							278 86,3%	215 81,4%		2,25	NS



Legenda

....Porównanie:

- I - dziewcząt i chłopców zdrowych (χ<sup>2</sup>=4,36; p<0,05)
- II - dziewcząt i chłopców z dysfunkcją
- III - dziewcząt i chłopców z obu grup (χ<sup>2</sup>=5,20; p<0,05)
- IV - dziewcząt z grupy A i B
- V - chłopców z grupy A i B (χ<sup>2</sup>=6,68; p<0,01)
- VI - grupa A i B

Ryc. 6.2.41. Porównanie wskaźników prawidłowych wypowiedzi na bodziec podany w formie trzonu zdania X<sub>69</sub> udzielonych przez młodzież w podziale na grupy zasadnicze: A i B oraz na płeć (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomie : \* - p < 0,05 oraz \*\* - p < 0,01)

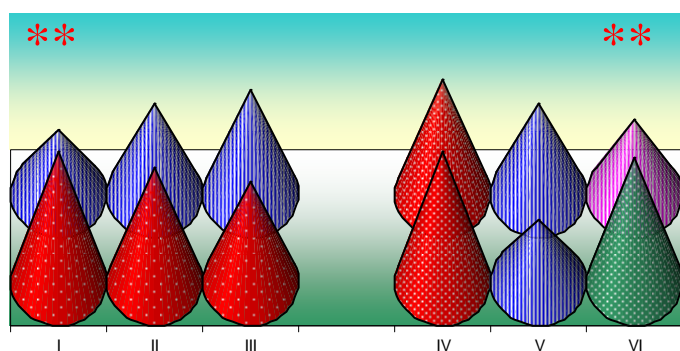
Kolejnym, analizowanym terminem, tak ściśle skorelowanym z osobą ludzką i jej ideałem, była *mądrość*. Zwykle, gdy przeciętny człowiek słyszy o mądrości, to często myśli o obrazach greckich filozofów i czasach biblijnych, a nawet o historiach z przeszłości,

opowiadanych przez ludzi w starszym wieku. Dla ludzi wykształconych, o miernej wiedzy religijnej, sednem mądrości jest ogólna kultura poznawcza, na którą składają się, m.in. krytyczny stosunek do posiadanej wiedzy, unikanie myślenia życzeniowego i refleksyjność. Stąd wydaje się zasadnym poznanie, jak pojmowała ten dar Ducha Świętego współczesna, dorastająca młodzież pełnosprawna i z dysfunkcją motoryczną. Uwzględniając konwencję pracy, poproszono ją o uzupełnienie następującego trzonu zdania: *Przy czym mądrość, to (...)* stosując test wyboru z dziesięciu możliwych (*dar doskonalący naszą miłość do Boga, umiejętność czytania i pisanie, znajomość obsługi komputera, dar doskonalący naszą miłość do bliźniego, umiejętność dbania o własne interesy, natchnienia Boże, umiejętność postępowania zgodnie z Prawdą, umiejętność odróżniania dobra od zła, cwaniactwo życiowe oraz wiedza książkowa na dany temat*) pięć prawidłowych. Szczegółowy obraz analizy porównawczej został przedstawiony w tabeli 6.2.45, w której wykazano istotność różnic, w zależności od płci, na korzyść dziewcząt, przy  $p < 0,01$ , ponieważ one lepiej zrozumiały semantykę analizowanego terminu.

Tabela 6.2.45

Wypowiedzi prawidłowe i nieprawidłowe zanotowane w teście wyboru  $X_{68}$  w badanych grupach ogółem i w podziale na płeć w analizie porównawczej

$(X_{68})$ Przy czym mądrość, to (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	$\chi^2$	p
$\Sigma$ wypowiedzi prawidłowych :	177	137	314	121	91	212	298	228	526		
$\Sigma$ wypowiedzi nieprawidłowych :	1	12	13	3	5	8	4	17	21		
$\Sigma$ wszystkich wypowiedzi :	178	149	327	124	96	220	302	245	547		
	99,4%	91,9%	96,0%	97,6%	94,8%	96,4%	98,7%	93,1%	96,2%		
	0,6%	8,1%	4,0%	2,4%	5,2%	3,6%	1,3%	6,9%	3,8%		
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
I - dziewczęta i chłopcy z grupy A	177	137								10,04	$p < 0,01$
	99,4%	91,9%									
II - dziewczęta i chłopcy z grupy B				121	91					0,54	NS
				97,6%	94,8%						
III - grupy A i B			314			212				0,00	NS
			96,0%			96,4%					
IV - dziewczęta z grupy A i B	177			121						0,77	NS
	99,4%			97,6%							
V - chłopcy z grupy A i B		137			91					0,36	NS
		91,9%			94,8%						
VI - dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							298	228		10,08	$p < 0,01$
							98,7%	93,1%			



Legenda

**Porównanie:**

I - dziewcząt i chłopców zdrowych ( $\chi^2=10,04$ ;  $p<0,01$ )

II - dziewcząt i chłopców z dysfunkcją

III - dziewcząt i chłopców z obu grup

IV - dziewcząt z grupy A i B

V - chłopców z grupy A i B

VI - grup A i B

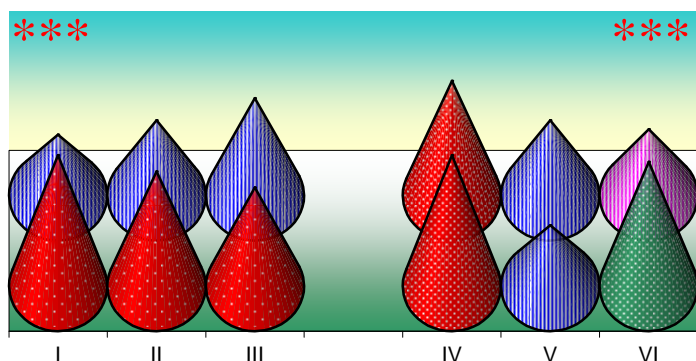
( $\chi^2=10,08$ ;  $p<0,01$ )

Ryc. 6.2.42. Porównanie wskaźników prawidłowych wypowiedzi na bodziec podany w formie trzonu zdania  $X_{68}$  udzielonych przez młodzież w podziale na grupy zasadnicze: A i B oraz na płeć (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomie : \*\* -  $p < 0,01$ )

Kolejna, równie ważna dla każdego człowieka, niezależnie od wieku i sprawności motorycznej, to *wolność* rozumiana jako brak osobistego zniewolenia czy jakichkolwiek ograniczeń ze strony władz, a więc możliwość dokonywania własnych wyborów spośród wszystkich dostępnych opcji. Stąd, w tym kontekście przeprowadzając pogłębioną analizę semantyczną, badaną młodzież poproszono o dokończenie następującego trzonu zdania: *Duch Święty usposabia mnie do wolności, rozumianej jako (...)* dając im również możliwość wyboru pięciu właściwych odpowiedzi, spośród następujących dziesięciu: *robię co chcę, postępuję jak większość ludzi, przyjmuję używki, mam prawo do własnych przekonań i poglądów, oglądam każdy film, szanuję dobro wspólne, żyję według wskazań Boga, działam zgodnie z własnym sumieniem, ślepo wypełniam polecenia innych ludzi oraz liczę się z dobrem innych ludzi*. Poziom trafności odpowiedzi został przedstawiony w tabeli 6.2.46 i ryc. 6.2.43, na korzyść dziewcząt, przy  $p<0,001$ , które w porównaniu z chłopcami dokonały zdecydowanie lepszego wyboru semantyki Trzeciej Osoby Boskiej – Ducha Świętego.

Tabela 6.2.46. Wypowiedzi prawidłowe i nieprawidłowe zarejestrowane w teście wyboru  $X_{70}$  w badanych grupach ogółem i w podziale na płeć

$(X_{70})$ . Duch Święty usposabia mnie do wolności rozumianej jako (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczeta	Chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	Chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	Chłopcy	$\Sigma$		
$\Sigma$ wypowiedzi prawidłowych :	164 98,8%	126 88,7%	290 94,2%	109 96,5%	79 90,8%	188 94,0%	273 97,8%	205 89,5%	478 94,1%	$\chi^2$	p
$\Sigma$ wypowiedzi nieprawidłowych :	2 1,2%	16 11,3%	18 5,8%	4 3,5%	8 9,2%	12 6,0%	6 2,2%	24 10,5%	30 5,9%		
$\Sigma$ wszystkich wypowiedzi :	166 100%	142 100%	308 100%	113 100%	87 100%	200 100%	279 100%	229 100%	508 100%		
I - dziewczeta i chłopcy z grupy A	164 98,8%	126 88,7%								12,31	p<0,001
II - dziewczeta i chłopcy z grupy B				109 96,5%	79 90,8%					1,88	NS
III - grupy A i B			290 94,2%			188 94,0%				0,01	NS
IV - dziewczeta z grupy A i B	164 98,8%			109 96,5%						0,81	NS
V - chłopcy z grupy A i B		126 88,7%			79 90,8%					0,08	NS
VI - dziewczeta i chłopcy z obu grup A i B							273 97,8%	205 89,5%		14,24	p<0,001



Legenda

**Porównanie:**

- I - dziewcząt i chłopców zdrowych ( $\chi^2=12,31$ ;  $p<0,001$ )
- II - dziewcząt i chłopców z dysfunkcją
- III - dziewcząt i chłopców z obu grup
- IV - dziewcząt z grupy A i B
- V - chłopców z grupy A i B
- VI - grup A i B ( $\chi^2=14,24$ ;  $p<0,001$ )

Ryc. 6.2.43. Porównanie wskaźników prawidłowych wypowiedzi na bodziec podany w formie trzonu zdania  $X_{70}$  udzielonych przez młodzież z podziałem na grupy zasadnicze: A i B oraz na płeć (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomie : \*\*\* -  $p < 0,001$ )

Wśród przeanalizowanych już wartości, obok ideału życiowego, ważną rolę w życiu dorastającego człowieka spełnia harmonia wewnętrzna, popularnie określana *osobistym i społecznym pokojem, preferującym jedność, równość, miłość i braterstwo*. Bowiem, ta harmonijna równowaga, polegająca na zdolności wejścia w relacje z innymi i ogarnięcia swoim zainteresowaniem, także wyżyny życia duchowego, chroni od poczucia, iż wszystko jest względne, znikome, przemijające i skończone, a tym samym jest punktem wyjściowym

na drodze ku zdobywaniu nowej wiedzy religijnej. Zgodność bowiem umysłu z jej przedmiotem może być także efektem poczucia relacyjnej świadomości, czy nawet jedności z Bogiem, ponieważ umysł młodego człowieka powinien szukać tego, co wartościowe i wieczne. Ponadto, wiedza religijna nie sprowadza się do wierzeń teologicznych i kosmogonicznych, spiętych z przepisami etyki, jak chcą niektórzy, lecz opiera się, przede wszystkim, na potrzebie poznawania Boga. Nie jest dana człowiekowi dlatego, że myśli i rozumuje, ale dlatego, że intuicyjnie Go czuje i przez to doznaje upragnionej harmonii, w postaci wewnętrznego pokoju.

Uwzględniając powyższe, w opisywanych badaniach zastosowano tę samą socjotechnikę dziesięciu bodźców werbalnych, podobnie jak w ideale życiowym, wywołując u osób badanych zamierzoną refleksyjność oraz pozytywny sens i cel zdobycia wewnętrznej i zewnętrznej harmonii. Rzecz godna głębokiego zastanowienia się to fakt, iż, młodzież pełnosprawna ruchowo na tron zdania rozumiany tu, jako bodziec wyjściowy: *W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)* wymieniła następujące: *amfetaminę, alkohol, dziewczynę/chłopaka, seks, sen oraz dyskotekę*. Na szczęście, w wymienionej grupie znaleźli się i tacy, którzy swój wewnętrzny spokój osiągnęli poprzez *rozmowę z własnym sumieniem, z Bogiem, chwilę skupienia i refleksji* oraz poprzez *sakramenty święte*. Te ostatnie – wymieniane pozytywnie były głównie przez młodzież z dysfunkcją motoryczną, która preferowała uniwersalną harmonię śladami drogi Chrystusowej, do których przede wszystkim zaliczyła: *ból, cierpienie, modlitwę, częstą spowiedź św., ciszę, potrzebę sensu i zrozumienia innych, celowość sensu własnego życia, szacunek dla siebie i innych, wykorzystywanie swoich talentów w dążeniu do osiągnięcia pokoju wewnętrznego* itp.

Szczegółową, porównawczą analizę ilościową zobrazowano poniżej w 40 tabelach (tab. 6.2.47 – 6.2.85., por. aneks, zał. 4) i na 40 rycinach (ryc. 6.2.44 – 6.2.83), uwzględniając niesprawność motoryczną oraz płeć.

Konkludując, z uwagi na złożoność podjętego w pracy problemu, który głównie dotyczył licznych trudności szkolnych i bardzo zróżnicowanego poziomu wiedzy religijnej, ze względu na związek z różnymi ograniczeniami możliwości pełnego funkcjonowania społecznego, a tym samym, bardziej ograniczonego dostępu do wiedzy, przez selektywne nauczanie w systemie kształcenia indywidualnego, znacznie zmodyfikował proces mentalizacji i konkretyzacji potrzeby harmonii wewnętrznej, w kierunku pozytywnym wśród badanej młodzieży z różnymi poziomami sprawności motorycznej. Ponadto, u młodzieży z

dysfunkcją ruchu zanotowana izolacja mogła prowadzić do rozwoju postaw alienacji społecznej, co, w porównaniu z młodzieżą pełnosprawną motorycznie, było wyraźnie rekompensowane znacznie bogatszym życiem duchowym i troską o utrzymanie wyższego ideału życiowego i harmonii wewnętrznej. W poszukiwaniu tej ostatniej, czyli równowagi pomiędzy sprawnością psychosomatyczną a poziomem wiedzy religijnej, prowadzącej na szczyty życia duchowego, należy uwzględnić semantykę podstawowych jej terminów. Bowiem, w myśl jednego z solistów (nazwisko nieznane) orkiestry w Teatrze Maryjskim, datowanym na 7 czerwca 1876 roku, jeśli młodemu człowiekowi nie ofiaruje się życia duchowego, zawartego w osobistej wierze i wiedzy religijnej, to *umrze z tęsknoty, zwariuje, zabije siebie albo popadnie w pogańskie fantazje* (dane z internetu). Toteż tematyka ta stała się treścią poniższego podrozdziału.

### **6.3. Wiara osobowa i wiedza religijna, jako bezpośrednie atrybuty życia duchowego w analizie porównawczej młodzieży pełno- i niepełnosprawnej ruchowo**

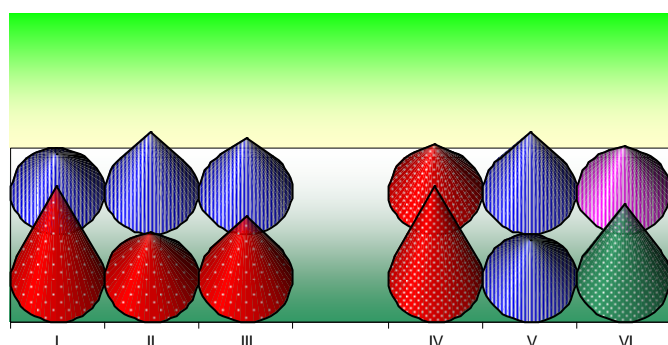
Funkcjonujące w życiu człowieka dorastającego takie subiektywne przekonanie czy wyznanie, jak: *wiara* czy nawet *wiara osobowa*, choć nie posiadają swego bezpośredniego odpowiednika w rzeczywistości, to jednak dokonanie, zapowiedzianej wcześniej, próby sondażu stopnia jednomyślności i precyzji, stało się niejako koniecznością, co do ich znaczenia w autoopisie młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu i ich zdrowych rówieśników,. Bowiem, taka analiza porównawcza może uprawnić autora do wniosku, iż istnieje jakieś jedno, proste zjawisko, zwane *wiarą* bądź *wiarą osobową*, którego naturę czy ideę da się przeanalizować, bądź też nie. W związku z powyższym, zaczynając od próby semantycznego uściślenia terminów, młodzież badaną, przynależącą do obu grup A i B zapytano wprost, używając przy tym bodźca myślowego, w postaci trzonu zdania: *Wiara to (...)*. Dokonując analizy fenomenologicznej, miała ona do wyboru aż pięć właściwych definicji spośród dziesięciu możliwych, według następującej kolejności: *jeden z darów Ducha Świętego, ogólna filozofia życia, podstawowa cnota teologiczna, podążanie ku zbawieniu, cnota nadprzyrodzona, uznawanie przeznaczenia ludzkiego, dobrowolne uznanie Objawienia Bożego, przyjęcie autorytetu Boga, wybiórcze przyjmowanie prawd objawionych oraz ludzka tradycja*. W analizie porównawczej dokonane wybory, prawidłowe i nieprawidłowe, w

podziale na pełno- i niepełnosprawność motoryczną oraz płeć, zostały zaprezentowane w tabeli 6.3.1 (por. aneks, zał. 3) i na ryc. 6.3.1.

Tabela 6.3.1

Analiza porównawcza wypowiedzi prawidłowych i nieprawidłowych w teście wyboru  $X_{78}$  uzyskanych w badanych grupach ogółem i z podziałem na płeć

$(X_{78})$ Wiara to (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$		
<b><math>\Sigma</math> wypowiedzi prawidłowych</b>	<b>102</b>	<b>104</b>	<b>206</b>	<b>60</b>	<b>54</b>	<b>114</b>	<b>162</b>	<b>158</b>	<b>320</b>	$\chi^2$	p
$\Sigma$ wypowiedzi nieprawidłowych:	43	58	101	32	27	59	75	85	160		
<b><math>\Sigma</math> wszystkich wypowiedzi</b>	<b>145</b>	<b>162</b>	<b>307</b>	<b>92</b>	<b>81</b>	<b>173</b>	<b>237</b>	<b>243</b>	<b>480</b>		
	70,3%	64,2%	67,1%	65,2%	66,7%	65,9%	68,4%	65,0%	66,7%		
$\Sigma$ wypowiedzi nieprawidłowych:	29,7%	35,8%	32,9%	34,8%	33,3%	34,1%	31,6%	35,0%	33,3%		
<b><math>\Sigma</math> wszystkich wypowiedzi</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>		
I - dziewczeta i chłopcy z grupy A	102	104								1,05	NS
	70,3%	64,2%									
II - dziewczeta i chłopcy z grupy B				60	54					0,00	NS
				65,2%	66,7%						
III - grupy A i B			206			114				0,03	NS
			67,1%			65,9%					
IV - dziewczeta z grupy A i B	102			60						0,47	NS
	70,3%			65,2%							
V - chłopcy z grupy A i B		104			54					0,06	NS
		64,2%			66,7%						
VI - dziewczeta i chłopcy z obu grup A i B							162	158		0,46	NS
							68,4%	65,0%			



Legenda

**Porównanie:**

- I - dziewcząt i chłopców zdrowych
- II - dziewcząt i chłopców z dysfunkcją
- III - dziewcząt i chłopców z obu grup
- IV - dziewcząt z grupy A i B
- V - chłopców z grupy A i B
- VI - grup A i B

Ryc. 6.3.1. Porównanie wskaźników prawidłowych wypowiedzi na trzon zdania  $X_{78}$  udzielonych przez młodzież podzieloną ze względu na grupy A i B oraz na płeć

Podobnej operacji semantycznej, wraz z synonimami, analogami i antonimami, dokonano, stosując analogiczny bodziec myślowy: *Wiara osobowa, to (...)*, dając również do wyboru pięć właściwych, spośród dziesięciu następujących jego znaczeń: *własna*

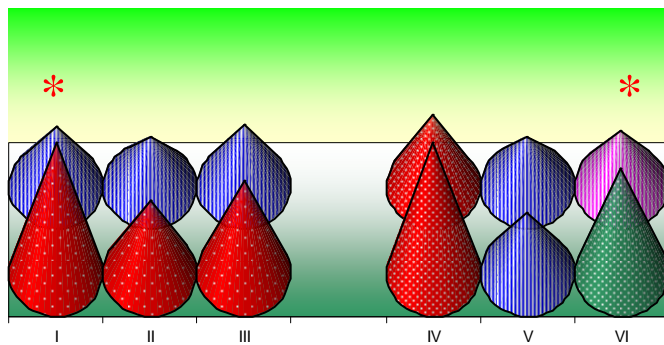
*interpretacja Pisma Świętego, bezkrytyczne przyjmowanie tradycji rodzinnych, indywidualna odpowiedź na Boże Objawienie, dobrowolne i całkowite powierzenie się Bogu, uznanie Boga za absolutną Prawdę i Dobro, instrumentalne traktowanie sakramentów świętych, oddanie Bogu swego życia, zasadnicza postawa człowieka wobec Boga, nadmierne żądania stawiane Bogu oraz zabezpieczenie na starość* W analizie porównawczej, dokonane wybory, prawidłowe i nieprawidłowe, w podziale na pełno- i niepełnosprawność motoryczną oraz płeć zostały zaprezentowane w tabeli 6.3.2 (por. aneks, zał. 3) i na ryc. 6.3.2.).

Tabela 6.3.2

Analiza porównawcza wypowiedzi prawidłowych i nieprawidłowych w teście wyboru  $X_{79}$  uzyskanych w badanych grupach ogółem i z podziałem na płeć

$(X_{79})$ Wiara osobowa, to (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$		
<b><math>\Sigma</math> wypowiedzi prawidłowych :</b>	<b>118</b> 89,4%	<b>112</b> 78,9%	<b>230</b> 83,9%	<b>84</b> 80,8%	<b>75</b> 77,3%	<b>159</b> 79,1%	<b>202</b> 85,6%	<b>187</b> 78,2%	<b>389</b> 81,9%	$\chi^2$	p
$\Sigma$ wypowiedzi nieprawidłowych :	14 10,6%	30 21,1%	44 16,1%	20 19,2%	22 22,7%	42 20,9%	34 14,4%	52 21,8%	86 18,1%		
<b><math>\Sigma</math> wszystkich wypowiedzi :</b>	<b>132</b> 100%	<b>142</b> 100%	<b>274</b> 100%	<b>104</b> 100%	<b>97</b> 100%	<b>201</b> 100%	<b>236</b> 100%	<b>239</b> 100%	<b>475</b> 100%		
I - dziewczęta i chłopcy z grupy A	<b>118</b> 89,4%	<b>112</b> 78,9%								<b>4,86</b>	p< 0,05
II - dziewczęta i chłopcy z grupy B				<b>84</b> 80,8%	<b>75</b> 77,3%					<b>0,18</b>	NS
III – grupy A i B			<b>230</b> 83,9%			<b>159</b> 79,1%				<b>1,52</b>	NS
IV - dziewczęta z grupy A i B	<b>118</b> 89,4%			<b>84</b> 80,8%						<b>2,84</b>	NS
V - chłopcy z grupy A i B		<b>112</b> 78,9%			<b>75</b> 77,3%					<b>0,02</b>	NS
VI - dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							<b>202</b> 85,6%	<b>187</b> 78,2%		<b>3,85</b>	p< 0,05





Legenda

Porównanie:

I - dziewcząt i chłopców zdrowych ( $\chi^2=4,86; p<0,05$ )

II - dziewcząt i chłopców z dysfunkcją

III - dziewcząt i chłopców z obu grup

IV - dziewcząt z grupy A i B

V - chłopców z grupy A i B

VI - grup A i B

( $\chi^2=3,85; p<0,05$ )

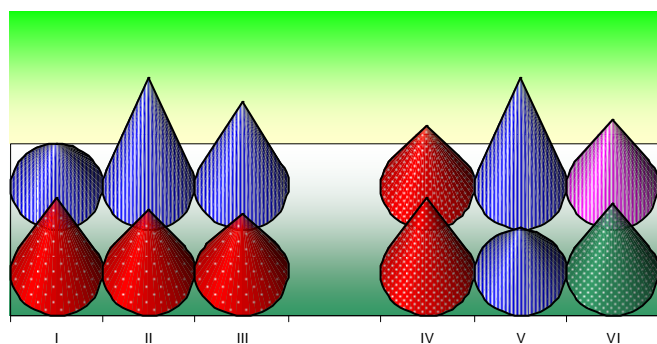
Ryc. 6.3.2. Porównanie wskaźników prawidłowych wypowiedzi na trzon zdania  $X_{79}$  udzielonych przez młodzież podzieloną ze względu na grupy A i B oraz na płeć (gwiazdkami oznaczono istotność różnic przy  $p < 0,05$ )

W dalszej ilościowej analizie porównawczej zauważono, że pod analizowanymi już wyżej terminami: *wiara – wiara osobowa*, ukryło się *coś* zbliżonego do *wiedzy*, a szczególnie do *wiedzy religijnej*, należące do bezpośredniego oglądu, a jednak od niego różnego. W węższym bowiem znaczeniu, *wiara – wiara religijna* odnoszą się do takiego rozumienia, które dana osoba bezpośrednio wyznaje i praktykuje, nie zawsze pozostając w bezpośrednim związku z tym, co uważa za prawdziwe. *Wiedza – wiedza religijna* z kolei, to jest *coś*, co się ma niejako z drugiej ręki, co się przyjmuje od innych, toteż w tym kontekście rozważając, analogicznie do poprzednich trzonów zdań, poproszono młodzież badaną z obu grup o jej uzupełnienie: *Wiedza, to (...)*, przy czym spośród dziesięciu możliwych (*powszechnie dostępne ogólne informacje, posiadane wiadomości na określony temat, utrwalone treści w umyśle ludzkim, zdobyty zasób informacji w sposób doświadczalny, osiągnięte treści w procesie uczenia się, poziom inteligencji, przyswojone wiadomości podręcznikowe, pobieżne informacje, sposób wychowania w szkole oraz metoda zapamiętywania*, wybierała pięć właściwych jej znaczeń. W analizie porównawczej dokonane wybory, prawidłowe i nieprawidłowe, w podziale na pełno- i niepełnosprawność motoryczną oraz płeć, zostały podane w tabeli 6.3.3 (por. aneks, zał. 3) i wizualizowane na ryc. 6.3.3.

Tabela 6.3.3

Analiza porównawcza wypowiedzi prawidłowych i nieprawidłowych w teście wyboru  $X_{73}$  uzyskanych w badanych grupach ogółem i z podziałem na płeć

$(X_{73})$ Wiedza to (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$		
$\Sigma$ wypowiedzi prawidłowych :	126 63,6%	119 61,3%	245 62,5%	79 62,7%	73 66,4%	152 64,4%	205 63,3%	192 63,2%	397 63,2%	$\chi^2$	p
$\Sigma$ wypowiedzi nieprawidłowych :	72 36,4%	75 38,7%	147 37,5%	47 37,3%	37 33,6%	84 35,6%	119 36,7%	112 36,8%	231 36,8%		
$\Sigma$ wszystkich wypowiedzi :	198 100%	194 100%	392 100%	126 100%	110 100%	236 100%	324 100%	304 100%	628 100%		
I - dziewczęta i chłopcy z grupy A	126 63,6%	119 61,3%								0,13	NS
II - dziewczęta i chłopcy z grupy B				79 62,7%	73 66,4%					0,20	NS
III - grupy A i B			245 62,5%			152 64,4%				0,16	NS
IV - dziewczęta z grupy A i B	126 63,6%			79 62,7%						0,00	NS
V - chłopcy z grupy A i B		119 61,3%			73 66,4%					0,56	NS
VI - dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							205 63,3%	192 63,2%		0,00	NS



Legenda

**Porównanie:**

- I - dziewcząt i chłopców zdrowych
- II - dziewcząt i chłopców z dysfunkcją
- III - dziewcząt i chłopców z obu grup
- IV - dziewcząt z grupy A i B
- V - chłopców z grupy A i B
- VI - grup A i B

Ryc. 6.3.3. Porównanie wskaźników prawidłowych wypowiedzi na trzon zdania  $X_{73}$  udzielonych przez młodzież podzieloną ze względu na grupy A i B oraz na płeć

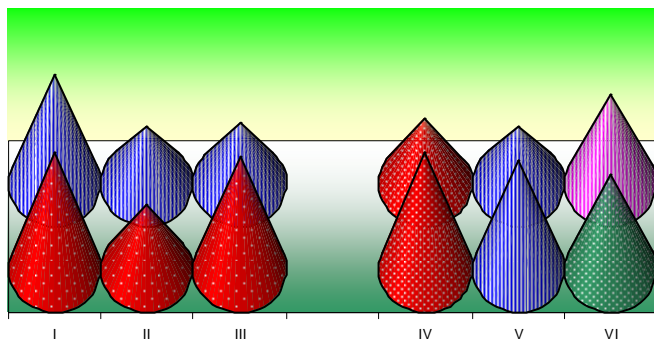
Do wyżej cytowanych semantycznych określeń terminu *wiedza*, dodano przymiotnik *religijna*, stosując tę samą procedurę bodźcową: *Wiedza religijna to (...)*. I tak, do jej opisu wybrano następujące, prawidłowe i nieprawidłowe, wypowiedzi w kolejności: *znajomość Starego Testamentu, rzeczywistość poznawana tylko empirycznie, opanowane wiadomości z Nowego Testamentu, przyswojony materiał zawarty w Katechizmie, postawa człowieka wobec Boga, znajomość prawdy objawionej, przeświadczenie o prawdziwości twierdzeń teologicznych, odpowiedź człowieka na Boże Objawienie, wiedza zdobyta w szkołach katolickich oraz pobożne odczucie serca*, z prośbą o wyróżnienie prawidłowych.

W analizie porównawczej dokonane wybory, prawidłowe i nieprawidłowe, w podziale na pełno- i niepełnosprawność motoryczną oraz płeć, zostały zaprezentowane w tabeli 6.3.4 (por. aneks, zał. 3) i na ryc. 6.3.4. Zgodnie z danymi cytowanej tabeli, we wszystkich wariantach, porównawczy poziom analizowanej wiedzy okazał się statystycznie nieistotny, co w interpretacji jakościowej oznaczało, iż konotacja terminu *wiedza religijna* nie była uzależniona od stopnia pojemności pamięciowej, pomimo różnopoziomowej sprawności motorycznej.

Tabela 6.3.4

Analiza porównawcza odpowiedzi prawidłowych i nieprawidłowych w teście wyboru  $X_{74}$  uzyskanych w badanych grupach ogółem i z podziałem na płeć

$(X_{74})$ Wiedza religijna to (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$		
<b><math>\Sigma</math> wypowiedzi prawidłowych :</b>	135	126	261	83	67	150	218	193	411	$\chi^2$	p
	72,6%	71,6%	72,1%	64,8%	63,8%	64,4%	69,4%	68,7%	69,1%		
$\Sigma$ wypowiedzi nieprawidłowych :	51	50	101	45	38	83	96	88	184		
	27,4%	28,4%	27,9%	35,2%	36,2%	35,6%	30,6%	31,3%	30,9%		
<b><math>\Sigma</math> wszystkich wypowiedzi :</b>	186	176	362	128	105	233	314	281	595		
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
I - dziewczeta i chłopcy z grupy A	135	126								0,01	NS
	72,6%	71,6%									
II - dziewczeta i chłopcy z grupy B				83	67					0,00	NS
				64,8%	63,8%						
III – grupy A i B			261			150				3,60	NS
			72,1%			64,4%					
IV - dziewczeta z grupy A i B	135			83						1,79	NS
	72,6%			64,8%							
V - chłopcy z grupy A i B		126			67					1,51	NS
		71,6%			63,8%						
VI - dziewczeta i chłopcy z obu grup A i B							218	193		0,01	NS
							69,4%	68,7%			



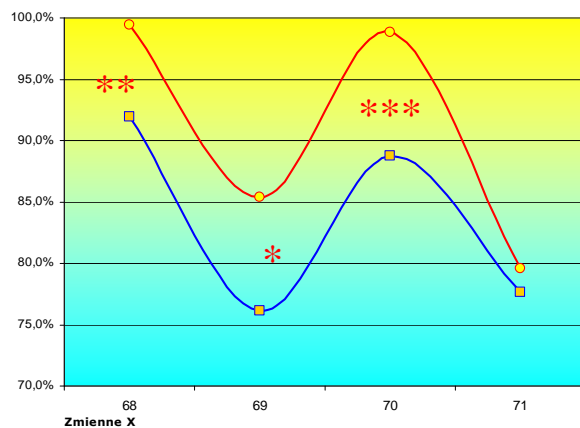
Legenda

**Porównanie:**

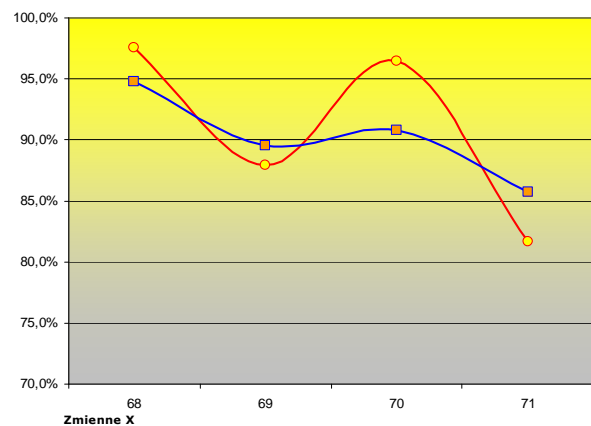
- I - dziewcząt i chłopców zdrowych
- II - dziewcząt i chłopców z dysfunkcją
- III - dziewcząt i chłopców z obu grup
- IV - dziewcząt z grupy A i B
- V - chłopców z grupy A i B
- VI - grup A i B

Ryc. 6.3.4. Porównanie wskaźników prawidłowych wypowiedzi na trzon zdania  $X_{74}$  udzielonych przez młodzież podzieloną ze względu na grupy A i B oraz na płeć

W całościowym podsumowaniu należy dodać, że cytowane szczegółowo wyniki w rozdziale szóstym, w dalszej procedurze statystycznej zostaną skomasowane, aby bardziej syntetycznie i całościowo można było określić ich poziom oraz siłę i moc wzajemnych powiązań (por. ryc. 6.3.5. - 6.3.10).



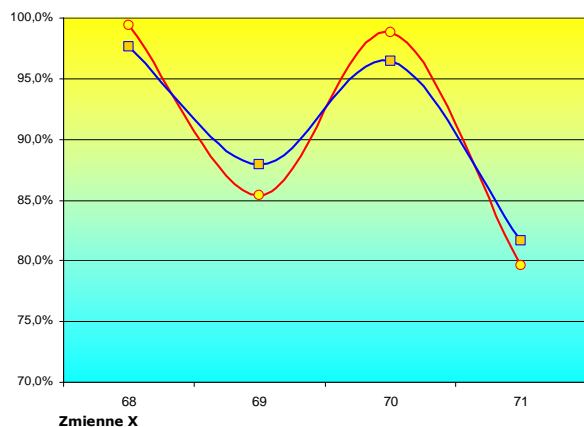
Ryc. 6.3.5. Wskaźniki odsetkowe prawidłowych wypowiedzi uzyskane w testach wyboru:  $X_{68}$ ,  $X_{69}$ ,  $X_{70}$  oraz  $X_{71}$  w podgrupach dziewcząt (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z grupy A (prawidłowo rozwijających się).



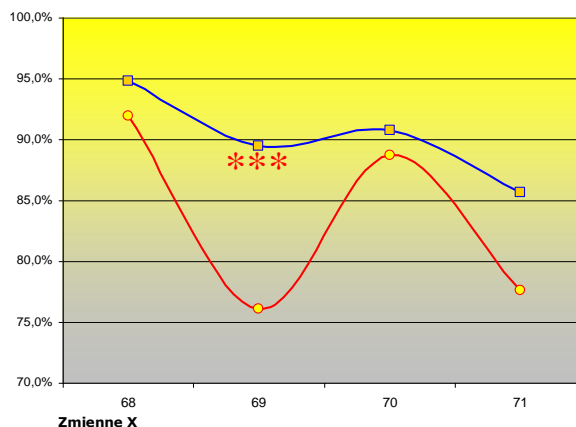
Ryc. 6.3.6. Wskaźniki odsetkowe prawidłowych wypowiedzi uzyskane w testach wyboru:  $X_{68}$ ,  $X_{69}$ ,  $X_{70}$  oraz  $X_{71}$  uzyskane w podgrupie dziewcząt (linia czerwona) i chłopców z grupy B (linia niebieska).

Gwiazdkami oznaczono poziomy istotności przy:

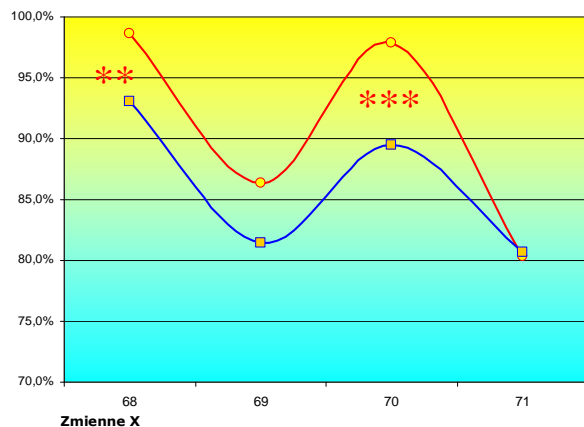
- \*  $p < 0,05$
- \*\*  $p < 0,01$
- \*\*\*  $p < 0,001$ .



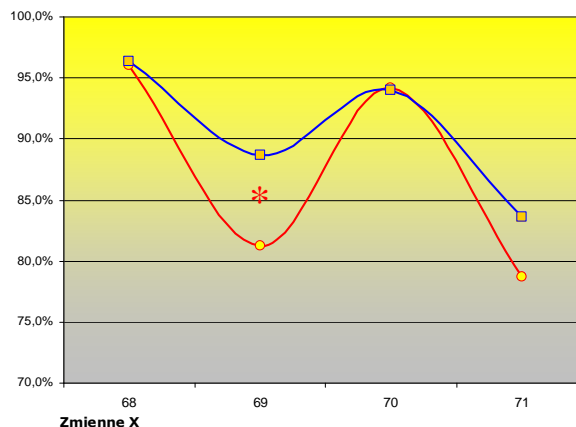
Ryc. 6.3.7.. Wskaźniki odsetkowe prawidłowych wypowiedzi uzyskane w testach wyboru:  $X_{68}$ ,  $X_{69}$ ,  $X_{70}$  oraz  $X_{71}$  w podgrupach dziewcząt z grup: A (linia czerwona) i B (linia niebieska)



Ryc. 6.3.8. .Wskaźniki odsetkowe prawidłowych wypowiedzi uzyskane testach wyboru:  $X_{68}$ ,  $X_{69}$ ,  $X_{70}$  oraz  $X_{71}$  w podgrupach chłopców z grup: A (linia czerwona) i B (linia niebieska)



Ryc. 6.3.9..Wskaźniki odsetkowe prawidłowych wypowiedzi uzyskane w testach wyboru:  $X_{68}$ ,  $X_{69}$ ,  $X_{70}$  oraz  $X_{71}$  w grupach dziewcząt (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) łącznie z grup A i B

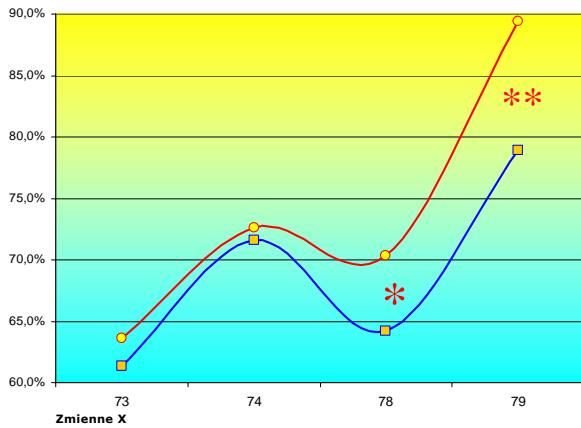


Ryc. 6.3.10. Wskaźniki odsetkowe prawidłowych wypowiedzi uzyskane w testach wyboru:  $X_{68}$ ,  $X_{69}$ ,  $X_{70}$  oraz  $X_{71}$  uzyskane w grupie A (linia czerwona) w grupie B (linia niebieska).

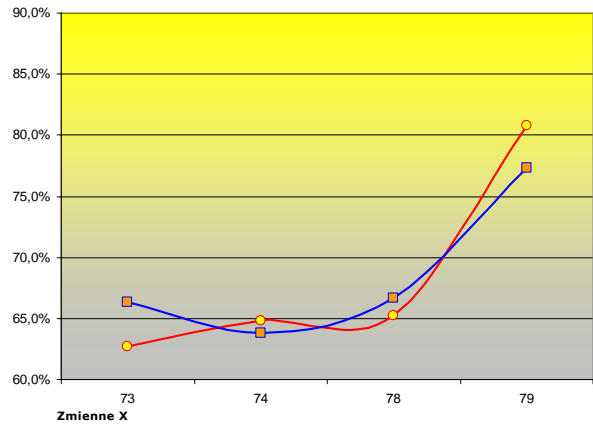
W ogólnej ocenie, istotność różnic, przy  $p < 0,001$ , zanotowano kolejno w następujących testach wyboru:  $X_{70}$  (*Duch Święty, to*) wśród dziewcząt i chłopców prawidłowo rozwijających się na korzyść dziewcząt (ryc. 6.3.9), a także chłopców z grup A i B na korzyść chłopców z grupy A (por. ryc. 6.3.8.),  $X_{69}$  (*Pobożność to*) w podgrupach chłopców z grup A i B, na korzyść chłopców z grupy B (por. ryc. 6.3.4.). Z kolei, przy  $p < 0,01$  zaznaczono tylko na dwóch rycinach: 6.3.5. oraz 6.3.9 w tym samym teście  $X_{68}$  (*przy czym mądrość, to*) na korzyść dziewcząt.

Kolejnym sprawdzianem poziomu wiedzy religijnej była analogiczna procedura statystyczna, dotycząca kolejnego testu wyboru następujących trzonów zdań:  $X_{73}$  (*Wiedza,*

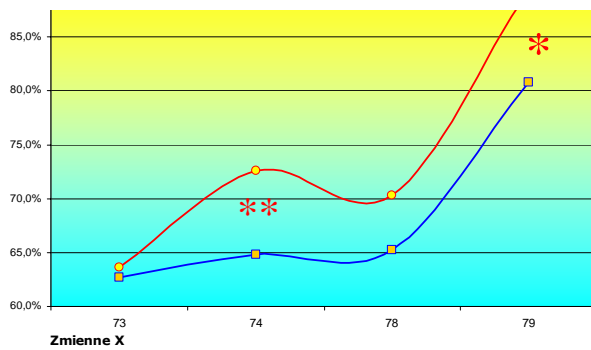
to ...),  $X_{74}$ , (Wiedza religijna, to ...),  $X_{78}$  (Wiara, to ...) oraz  $X_{79}$  (Wiara osobowa, to ...) zostały wizualizowane poniżej (por. ryc. 6.3.11- 6.3.16).



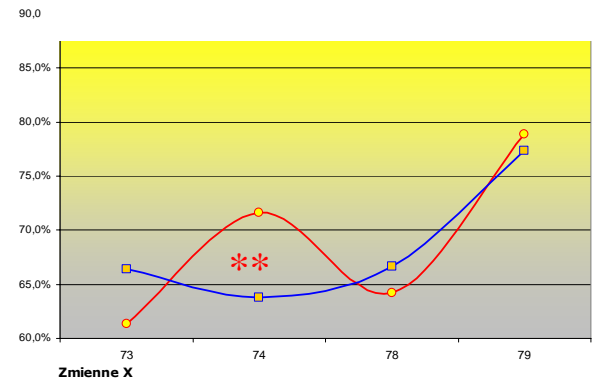
Ryc. 6.3. 11. Wskaźniki odsetkowe prawidłowych odpowiedzi uzyskane w testach wyboru:  $X_{73}$ ,  $X_{74}$ ,  $X_{78}$  oraz  $X_{79}$  w grupach dziewcząt (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z grupy A



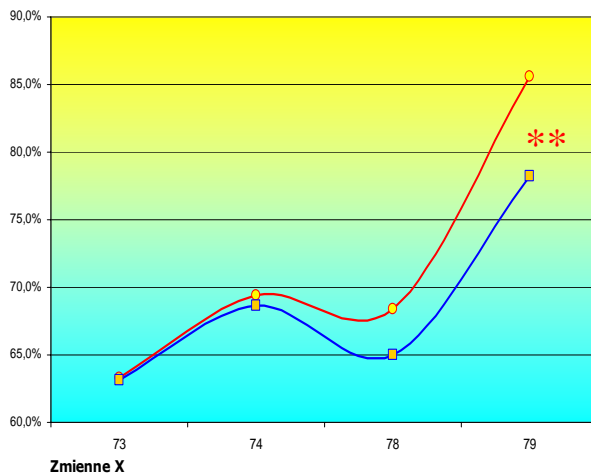
Ryc. 6.3.12. Wskaźniki odsetkowe prawidłowych odpowiedzi uzyskane w testach wyboru:  $X_{73}$ ,  $X_{74}$ ,  $X_{78}$  oraz  $X_{79}$  w grupach dziewcząt (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z grupy B



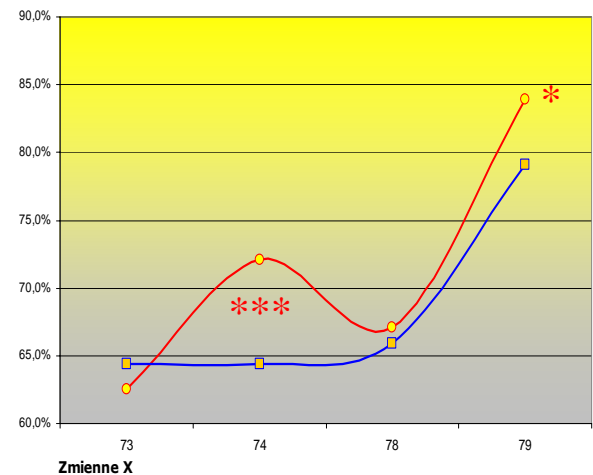
Ryc. 6.3.13. Wskaźników odsetkowe prawidłowych wypowiedzi uzyskane w testach wyboru:  $X_{73}$ ,  $X_{74}$ ,  $X_{78}$  oraz  $X_{79}$  w podgrupach dziewcząt z grup: A (linia czerwona) i B (linia niebieska).



Ryc. 6.3.14. Wskaźniki odsetkowe prawidłowych wypowiedzi uzyskane w testach wyboru:  $X_{73}$ ,  $X_{74}$ ,  $X_{78}$  oraz  $X_{79}$  w podgrupach chłopców z grupy A (linia czerwona) i B (linia niebieska)



Ryc. 6.3.15. Wskaźniki odsetkowe prawidłowych wypowiedzi uzyskane w testach wyboru:  $X_{73}$ ,  $X_{74}$ ,  $X_{78}$  oraz  $X_{79}$  w podgrupach dziewcząt (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) łącznie z grup: A. i B



Ryc. 6.3.16. Wskaźniki odsetkowe prawidłowych wypowiedzi uzyskane w testach wyboru:  $X_{73}$ ,  $X_{74}$ ,  $X_{78}$  oraz  $X_{79}$  w grupach: A (linia czerwona) i B (linia niebieska)

Analizując konotacje terminów: *wiary*, *wiary osobowej* oraz *wiedzy* i *wiedzy religijnej*, zanotowano podobne różnice statystyczne w badanych grupach i podgrupach, przy czym  $p < 0,001$  tylko w grupach zasadniczych na korzyść pełnosprawnych motorycznie (grupa A, por. ryc. 6.3.12) otyczającej wiedzy religijnej ( $X_{74}$ ), podgrupach zaś kolejno:  $X_{79}$  (dziewczęta i chłopcy z grupy A),  $X_{74}$  (dziewczęta z grup A i B - ryc. 6.3.13 oraz chłopcy z tych samych grup, na korzyść prawidłowo rozwijających się motorycznie - ryc. 6.3.14).

Drogą do uzyskania pełnej samodzielności w rozumieniu siebie jest także kontrola poprawnych wyobrażeń, dotyczących dysfunkcji motorycznej ( $X_{75}$ ) i, ściśle z nią zintegrowana, znajomość sposobów rozwiązywania trudności szkolno-wychowawczych ( $X_{76}$ ) i umiejętności ich przewycięzania ( $X_{77}$ ). Toteż, używając tej konwencji w podsumowaniu rozdziału osobno ją zanalizowano w formie porównawczej, w odniesieniu do młodzieży z trudnościami w przemieszczaniu się, a zwłaszcza z poważnym uszkodzeniem okolicy ruchowej kory mózgowej. Tym bardziej, iż ze względu na patogenny zespół czynników przyczynowych i ich skutków, nie ma jeszcze dopracowanej jednolitej definicji, a tym samym brak określonych kryteriów obrazu morfologicznego, klinicznego ani też definitywnie ustalonych faz ich przebiegu. Najczęściej, na określenie tej dysfunkcji używa się opisu: *stan niedostatecznej sprawności narządu ruchu, wskutek niedorozwoju lub uszkodzenia we wczesnym dzieciństwie tkanki mózgowej*, stąd można tu mówić o różnych definicjach, różnej terminologii i wielu próbach jej klasyfikacji. Ten zamęt poznawczy znalazł swoje uzasadnienia w przedstawionej empirii podrozdziału 6.1. (tab. 6.1.1. – 6.1.4 oraz ryc. 6.1.1).

Generalnie, podstawowym założeniem niniejszego podrozdziału było przyjęcie tezy, iż niezależnie od wieku i sprawności motorycznej, każdy uczeń może napotykać wiele trudności w procesie uczenia się, które ujawnione, winny być dla nauczyciela drogowskazem do zmiany, czy ewentualnie udoskonalania form i metod przekazu swych treści oraz stylu pracy. Z kolei, ta jego elastyczność winna prowadzić do poprawy skuteczności nauczania, a przez to do osiągnięcia lepszych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Wobec powyższego nasuwa się pytanie: *Czy specyficzne potrzeby bądź/i orientacje edukacyjne, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub są efektem innych przyczyn trudności w uczeniu się, winny być nadal podtrzymywane i propagowane?* Próba odpowiedzi na nie stała się treścią kolejnego raportu statystycznego.





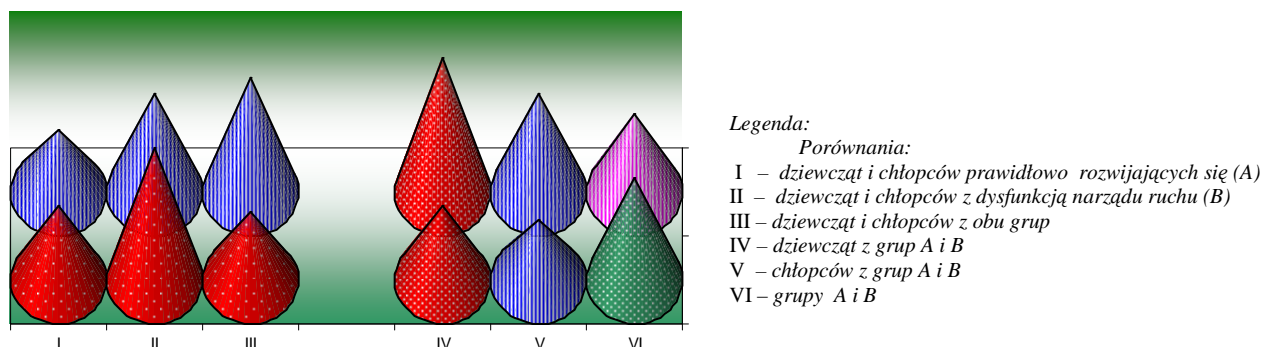
## **7. ZASOBY WIEDZY RELIGIJNEJ I UMIEJĘTNOŚCI OKREŚLONYCH PROGRAMEM KATECHEZY W GRUPACH MŁODZIEŻOWYCH PEŁNO- I NIEPEŁNOSPRAWNYCH MOTORYCZNIE**

Rozdział składa się z trzech części, przy czym w pierwszej przedstawiono obraz Boga Trójjedynego w autoopisie młodzieży bez- i z dysfunkcją narządu ruchu, w drugiej, przedmiotem statystycznej uwagi była sfera psychiczno-duchowa, w trzeciej zaś, bezpośrednio cechy, charakteryzujące życie duchowe, rozumiane jako wejście w żywą relację osobową z Bogiem. A przesłanką do takiego podejścia stała się, powszechnie znana opinia, iż współczesna młodzież jest bardziej uwrażliwiona na chwilowe odczucia niż na zjawiska dokonujące się w dłuższej perspektywie czasowej, a tym samym jest bardziej intuicyjna i ikoniczna niż logicznie i krytycznie analizująca.

### **7.1. Bóg Trójjedyny w świadomości młodzieży bez- i z trudnościami w przemieszczaniu się**

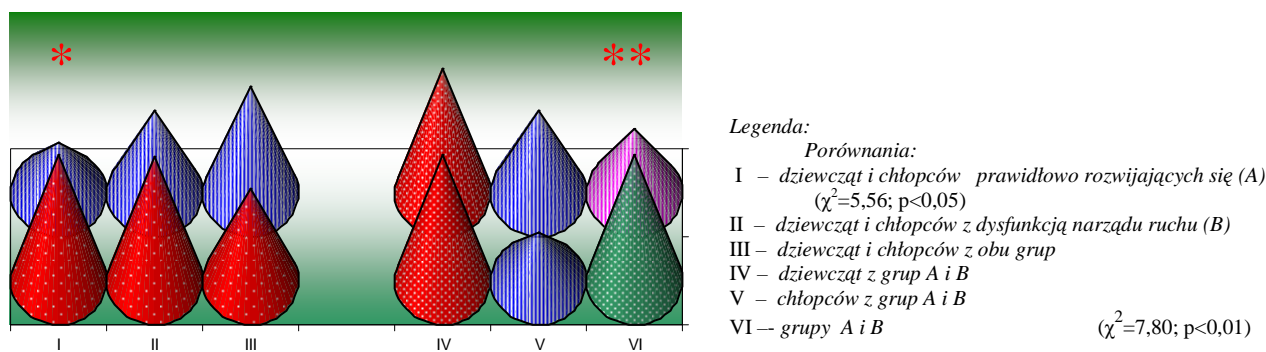
Prawda o Trójcy Świętej, ujmowana jako Jedność, jest dla człowieka wielką tajemnicą, ponieważ rozum ludzki nie potrafi do końca jej ogarnąć, a jedynie stara się ją przybliżyć. Toteż dla niego istnieje tylko jedna Istota nieskończenie doskonała, duchowa, będąca samą Prawdą i Miłością, Nieskończonym Życiem i Wiecznym Wzajemnym Obdarowywaniem, dlatego Osoby Boskie tworzą odwiecznie jednolitą Wspólnotę, ponieważ są nierozdzielne w tym, co czynią. Owocem tej Prawdy i Miłości jest świat i zamieszkali w nim ludzie, tak hojnie obdarowywani licznymi łaskami, bowiem w jednym działaniu Bożym *każda Osoba Boska ukazuje jednak to, co jest Jej własne w Trójcy, przede wszystkim w Boskich postaniach Wcielenia Syna i daru Ducha Świętego* (KKK 267). Toteż, zachowując konwencję pracy w ten sam sposób, jak w poprzednim rozdziale, jako bodźce wywoławcze użyto trzonów zdań (niedokończonych) z możliwością wyboru z dziesięciu możliwych, pięć odpowiedzi prawidłowych. I tak, do trzonu zdania: *Bóg Ojciec jest dla mnie (...)* podano badanej młodzieży, przynależącej do odpowiednich dwóch grup A i B następujące: *jakaś anonimową siłą, okrutnym sędzią,*

miłującym Ojcem, wszechmocnym, ślepy m fatum, istotą niewrażliwą na ludzkie cierpienie, cierpliwym, nieskończenie doskonałym, wyrafinowanym w stosunku do człowieka oraz oparciem dla każdego człowieka. Szczegółowe wyniki przedstawione w tabeli 7.1.1 (por. aneks, zał. 5) i na ryc. 7.1.1. w porównawczych analizach wewnątrz- i zewnątrzgrupowych nie uzyskały statystycznych istotności.



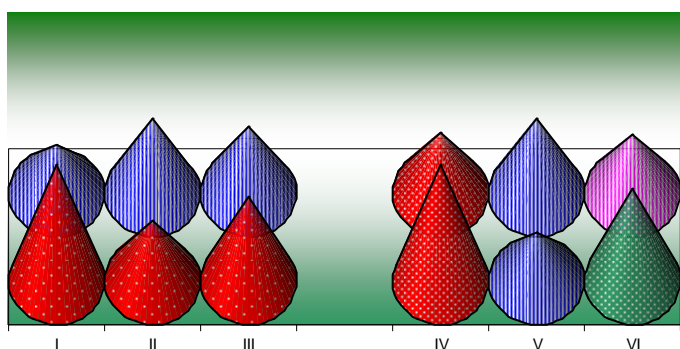
Ryc. 7.1.1. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{56}$ ): *Bóg Ojciec jest dla mnie (...)* w teście wyboru (brak różnic istotnie statystycznych przy  $p < 0,05$ )

Kolejno, w wyborze pięciu właściwych odpowiedzi na trzon zdania: *Bóg mówi do mnie przez (...)* zostały zasugerowane następujące: *nauczanie Kościoła, powszechne środki masowego przekazu, Pismo Święte, wszystkie strony internetowe, piękno świata, wróżbitów i pasjanse, agresywną reklamę, sakramenty święte, sumienie oraz przedstawicieli sekt.* Uzyskane wyniki przedstawione zostały w tabeli 7.1.2 (por. aneks, zał. 5) i na ryc. 7.1.2, które wykazały, iż istotność statystyczną uzyskały dziewczęta i chłopcy z grupy A na korzyść dziewcząt, przy  $p < 0,05$  oraz z obu grup łącznie przy  $p < 0,01$  również na korzyść dziewcząt, które niezależnie od stopnia sprawności motorycznej dokonywały bardziej prawidłowego wyboru, z podanych podpowiedzi prawidłowych i nieprawidłowych.



Ryc. 7.1.2. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{57}$ ): *Bóg mówi do mnie przez (...)* w teście wyboru  
 (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie przy: \* -  $p < 0,05$  oraz \*\* -  $p < 0,01$ )

Ważnym atutem w relacji człowieka do Boga winna być chęć upodobnienia się do Niego, która w aspekcie psychologicznym oznacza nie tylko myślenie o Nim, modlenie się do Niego, ale faktycznie Jego imitację. Innymi słowy, jest to wchodzenie w rzeczywistość Boga, dlatego droga do Niego jest dobrowolną drogą wiary, ponieważ nie można nikogo popchnąć, lecz jedynie poprzez okazywaną miłość przyciągnąć siebie i innych do Niego. Toteż, analizując to zjawisko od strony psychologiczno-religijnej, sformułowano dla badanej młodzieży kolejny trzon zdania niedokończonego: *Upodabnam się do Boga przez ...*, dając jej wybór z dziesięciu następujących możliwości: *wygląd zewnętrzny, uczciwość, egoizm, nieśmiertelną duszę, chęć osądzania, miłość, gniew, przedmiotowe traktowanie ludzi, miłosierdzie oraz przez życie według przykazań Bożych*. Szczegółowe, porównawcze rozkłady prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi zawarto w tabeli 7.1.3 (por. aneks, zał. 5) i na ryc. 7.3., w których nie zarejestrowano żadnych istotności statystycznych.



*Legenda*

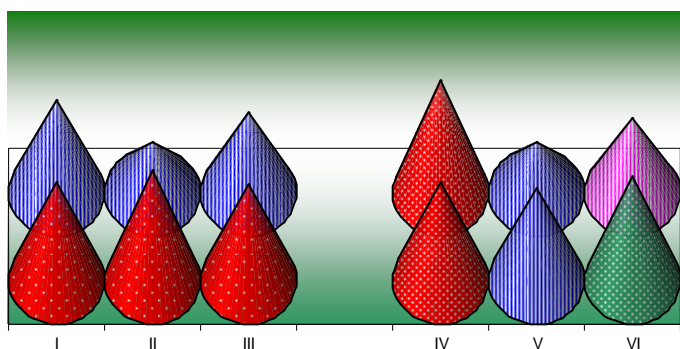
.....Porównania:

- I – dziewcząt i chłopców prawidłowo rozwijających się (A)
- II – dziewcząt i chłopców z dysfunkcją narządu ruchu (B)
- III – dziewcząt i chłopców z obu grup
- IV – dziewcząt z grup A i B
- V – chłopców z grup A i B
- VI – grupy A i B

Ryc. 7.1.3. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{58}$ ): *Upodabnam się do Boga przez (...)* w teście wyboru

(brak różnic istotnie statystycznych przy  $p < 0,05$ )

Rzecz godna uwagi, iż niezależnie od stopnia sprawności motorycznej, sumarycznie w analizie jakościowej aż 70,62% badanej młodzieży opowiedziało się za upodobaniem do Boga poprzez życie według przykazań Bożych, stąd podjęto próbę dalszej ich penetracji formułując jednocześnie konkretny trzon zdania niedokończonego: *Dla mnie Boże Przykazanie, to (...)*. stosując tę sama metodę wyboru pięciu prawidłowych, z dziesięciu możliwych: *zbiór nakazów, prawo naturalne, przestarzałe prawo Narodu Wybranego, zbiór zakazów, kodeks starożytnych Ateńczyków, zbiór przepisów utrudniających życie człowiekowi, wymysł przywódców wspólnot religijnych, Dekalog, zbiór przepisów ograniczających wolność człowieka oraz rady, jak być szczęśliwym dziś i w przyszłości*. Uzyskane wyniki zobrazowano w tabeli 7.1.4. (por. aneks, zał. 5) i na ryc. 7.1.4.



*Legenda*

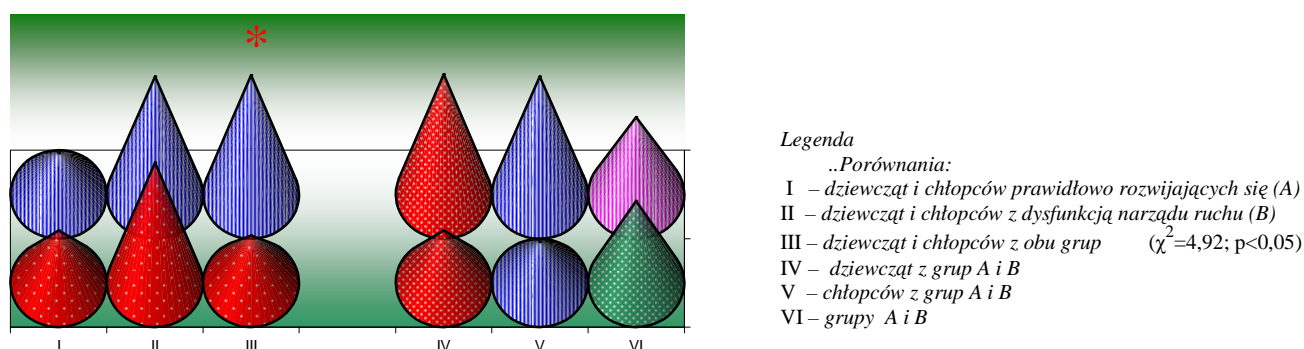
...Porównania:

- I – dziewcząt i chłopców prawidłowo rozwijających się (A)
- II – dziewcząt i chłopców z dysfunkcją narządu ruchu (B)
- III – dziewcząt i chłopców z obu grup
- IV – dziewcząt z grup A i B
- V – chłopców z grup A i B
- VI – grupy A i B

Ryc. 7.1.4. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{59}$ ): *Dla mnie Boże Przykazanie, to (...)* w teście wyboru

(brak różnic istotnie statystycznych przy  $p < 0,05$ )

W relacjach interpersonalnych każde respektowanie nakazów i zakazów wymaga przyjaźni, a więc współdziałania z przyjacielem w jego wszystkich, dobrych dziełach. To prawo obowiązuje również w relacji człowieka z Bogiem. On, jako wierny i kochający Przyjaciel, współdziała zawsze z człowiekiem dla jego dobra, bo jak zapewnia św. Paweł (Rz. 8, 28): *Wiemy też, że Bóg z tymi, którzy Go miłują, współdziała we wszystkim dla ich dobra*, stąd w analizowanych badaniach sformułowano kolejny trzon następującego zdania: *Współdziałam z Bogiem wtedy, gdy (...)*, prosząc młodzież o jego dokończenie, poprzez wybieranie, spośród dziesięciu możliwych, pięciu właściwych: *wypełniam swoje obowiązki szkolne, dbam tylko o własny interes, żyję według przykazań Bożych, zużywam dużo wody i innych surowców naturalnych, żyję sakramentami świętymi, realizuję tylko własne życiowe pomysły, uczęszczam na katechezę, nie zauważam potrzeb osób starszych, uczestniczę w niedzielnej Mszy św. oraz nie szanuję środowiska naturalnego*. W podziale na grupy i podgrupy, uzyskane wyniki zostały zobrazowane w tabeli 7.1.5. (por. aneks, zał. 5) i na ryc. 7.1.5, a które w statystycznej analizie porównawczej grup A i B były znamienne przy  $p < 0,05$ , w pozostałych zanotowano jego brak.

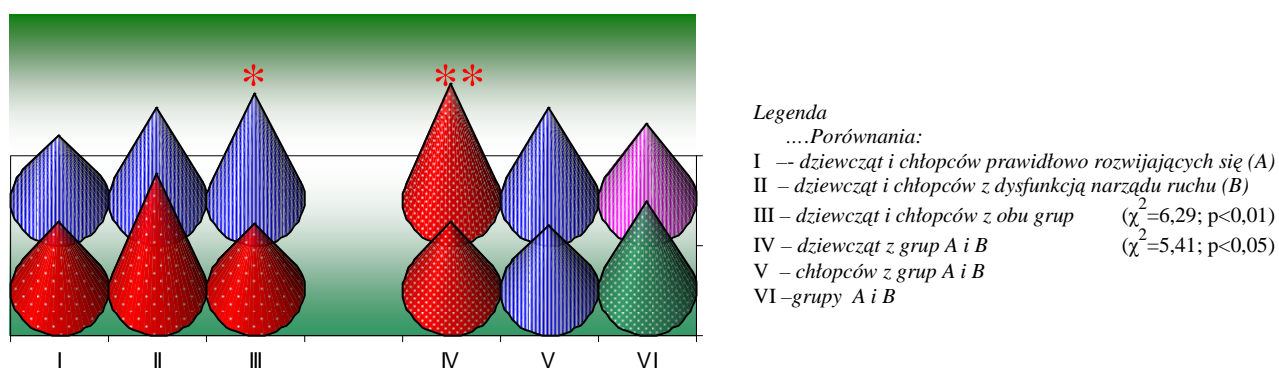


Ryc. 7.1.5. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{60}$ ) *Współdziałam z Bogiem wtedy, gdy (...)* w teście wyboru

(gwiazdką oznaczono parę grup różniącą się istotnie statystycznie przy  $p < 0,05$ )

Drugą Osobą Trójjedynego Boga jest Jezus Chrystus – Syn Boży, który stał się na zawsze Człowiekiem, przyjmując ludzką naturę przez fakt Wcielenia. W konsekwencji, Jego życie, działalność, słowa, ludzkie myśli oraz uczucia Człowieczego Serca były i są zawsze zwrócone ku Bogu Ojcu, w porywie prawdziwej Synowskiej Miłości. W ten sposób pozwala człowiekowi poznać podstawowy element Jego Boskiej Osobowości w aspekcie usynowienia, bowiem w Trójcy Świętej, Syn jest doskonałym obrazem Ojca, wiernym Jego odbiciem. Zresztą sam Chrystus odpowiedział Filipowi na prośbę, aby pokazał mu Ojca: *Gdybyście mnie poznali, znalibyście i mego Ojca; ale teraz już Go znacie i zobaczyliście (...)*. Kto mnie

zobaczył, zobaczy także i Ojca (...). Czy nie wierzycie, że Ja jestem w Ojcu, a Ojciec we mnie (J 14, 7-11), stąd poproszono znów badaną młodzież o dokończenie trzonu zdania: *Jezus Chrystus jest dla mnie (...)*, dając im wybór pięć prawidłowych, z dziesięciu kolejnych możliwości: *przywódcą politycznym Żydów, lekarzem, postacią historyczną, Synem Bożym, ludzkim mędrce, założycielem Kościoła, prorokiem, wielkim odkrywcą, Odkupicielem oraz bliskim mi Przyjacielem*. Uwzględniając wartości wskaźników odsetkowych, uzyskanych w sześciu analizach porównawczych według przyjętej konwencji, zanotowano w dwóch wariantach: grup A i B (III, podgrupach,  $p < 0,01$ ) i podgrupach dziewcząt z obu grup (IV,  $p < 0,05$ ) na korzyść osób pełnosprawnych motorycznie (grupa A). Dla nich też kolejno Jezus Chrystus był i jest: *Synem Bożym, Odkupicielem i założycielem Kościoła* (por. tab. 7.1.6., aneks, zał. 6 i ryc. 7.1.6).

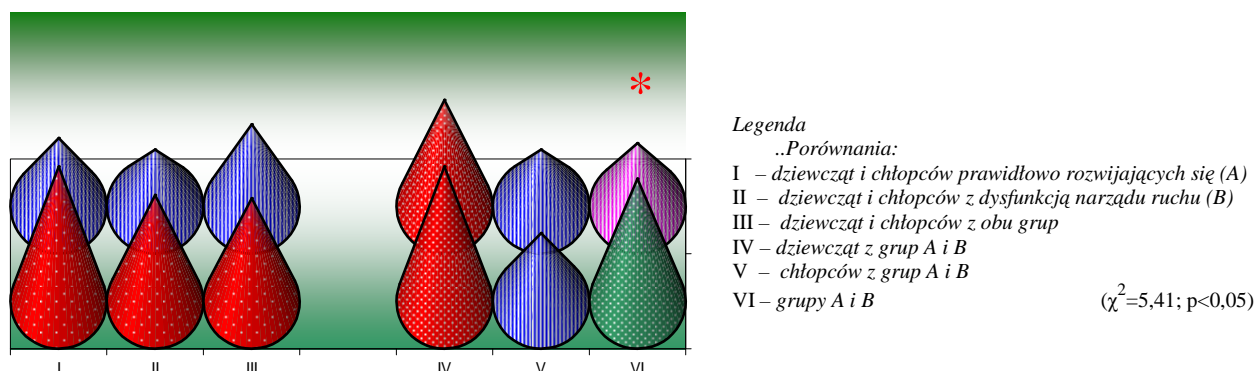


Ryc. 7.1.6. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{61}$ ) *Jezus Chrystus jest dla mnie (...)* w teście wyboru (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie przy: \* -  $p < 0,05$  oraz \*\* -  $p < 0,01$ )

Celem poszerzenia zanalizowanej wiedzy z zakresu tajemnicy Trójcy Świętej, poproszono badaną młodzież o ustosunkowanie się do trzonu zdania: *Święty, to osoba (...)* poprzez wybór pięciu prawidłowych, z dziesięciu następujących podpowiedzi: *żyjąca zgodnie z Dekalogiem, wszechstronnie wykształcona, modna i elegancka, pobożna na pokaz, po śmierci idąca do nieba, która tylko się modli, wykazująca się heroizmem w służbie bliźnim, wiodąca swoje życie w klasztorze, w pełni realizująca swoje powołanie oraz kochająca Boga i człowieka*. Uwzględniając wartości wskaźników odsetkowych, w kierunku ich wartości malejących bez względu na płeć i stopień niepełnosprawności, zanotowano kolejno: *kochająca Boga i człowieka, żyjąca zgodnie z Dekalogiem i po śmierci idąca do nieba* (por. aneks, Arkusz Informacyjny, zadanie  $X_{65}$ ). Trafność odpowiedzi została przedstawiona w tabel 7.1.7. (por. aneks, zał. 5) i na ryc. 7.1.7, które w analizach porównawczych, za wyjątkiem jednego

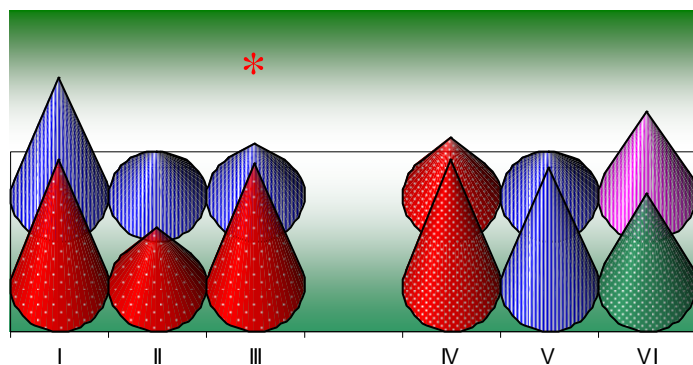


wariantu, tj. dziewcząt i chłopców z obu grup (VI,  $p < 0.05$ ), w pozostałych pięciu nie były statystycznie zróżnicowane.



Ryc. 7.1.7. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{65}$ ) *Święty, to osoba (...)* w teście wyboru (gwiazdką oznaczono parę grup różniącą się istotnie statystycznie przy  $p < 0,05$ )

Znając już konotacje *osoby świętej*, poproszono młodzież, z obu grup, o przedstawienie wiedzy na temat Trzeciej Osoby Trójcy Świętej. Z katechezy wiedziała już, że pierwsze objawienie Ducha Świętego, pod postacią białej gołębic, miało miejsce podczas chrztu Jezusa. Sam Jezus nazywał Go, między innymi *Duchem Pocieszycielem*, a także *Duchem Prawdy* (por. J 15, 26-27). Toteż zrodziło się kolejne zdanie niedokończone: *Duch Święty jest dla mnie (...)*, które należało uzupełnić poprzez wybór pięciu poprawnych, z dziesięciu możliwych: *Bogiem, aniołem, Odkupicielem, Pocieszycielem, Synem Bożym, najmniej ważną osobą Boską, Ożywicielem Kościoła Powszechnego, latającą gołębicą, źródłem jedności i świętości Kościoła oraz sprawcą nawróceń*. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że względu na rozproszone odpowiedzi, iż badana młodzież niewiele wiedziała o Duchu Świętym, ponieważ dla wielu z nich był On *aniołem, latającą gołębicą*, a nawet *najmniej ważną osobą Boską* (por. aneks, zał. 2, zdanie  $X_{66}$  oraz tab. 7.1.8., zał. 5.).



*Legenda*

*..Porównania:*

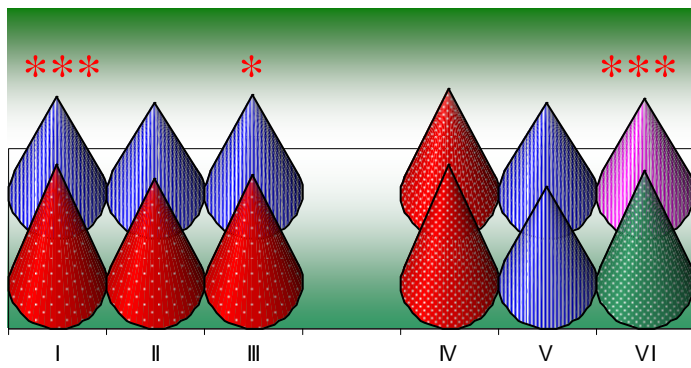
- I – dziewcząt i chłopców prawidłowo rozwijających się (A)
- II – dziewcząt i chłopców z dysfunkcją narządu ruchu (B)
- III – dziewcząt i chłopców z obu grup ( $\chi^2=5,31$ ;  $p<0,05$ )
- IV – dziewcząt z grup A i B
- V – chłopców z grup A i B
- VI – grupy A i B

Ryc. 7.1.8. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{66}$ ) *Duch Święty jest dla mnie (...)* w teście wyboru (gwiazdką oznaczono parę grup różniącą się istotnie statystycznie przy  $p < 0,05$ )

Z powodu miernej wiedzy na temat Trzeciej Osoby Trójcy Świętej, poproszono wyróżnioną młodzież o wykaz darów Ducha Świętego, formułując jej wprost trzon następującego zdania: *Do darów Ducha Świętego zalicza się (...)*. I, jak założono, w konwencji pracy, wybrała ona spośród dziesięciu podpowiedzi: *mądrość, wierność, miłość, bojaźń Bożą, rozum, ubóstwo, męstwo, cierpliwość, pobożność* oraz *wyrozumiałość*, pięć trafnych (por. tab. 7.1.9., aneks, zał. 5) i ryc.. 7.1.9.

W szczegółowej analizie okazało się, iż młodzież sprawna motorycznie udzieliła 91,1% trafnych odpowiedzi, zaś z dysfunkcją motoryczną zaledwie 53,2% (por. Arkusz Informacyjny, aneks, zał. 2). Globalnie, w opisie ilościowym zostały one wizualizowane w tabeli 7.1.9. i na ryc. 7.1.9, na których wykazano istotność następujących różnic: w wariantach I i VI - przy  $p<0,001$ , IV – przy  $p<0,01$  oraz w III przy  $p<0,05$  na korzyść dziewcząt pełnosprawnych i niepełnosprawnych motorycznie.





*Legenda*

.....Porównania:

I – dziewcząt i chłopców prawidłowo rozwijających się (A) ( $\chi^2=17,09$ ;  $p<0,001$ )

II – dziewcząt i chłopców z dysfunkcją narządu ruchu (B)

III – dziewcząt i chłopców z obu grup ( $\chi^2=5,32$ ;  $p<0,05$ )

IV – dziewcząt z grup A i B

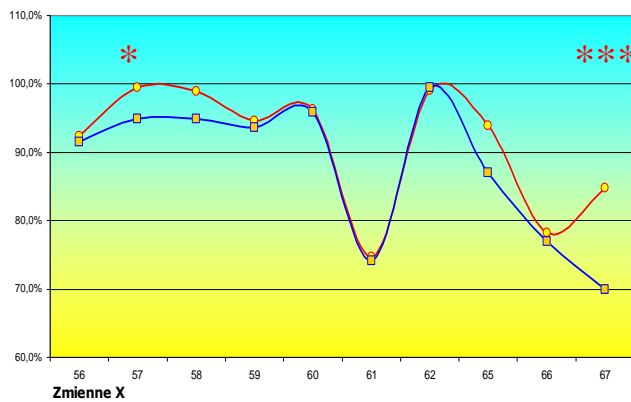
V – chłopców z grup A i B

VI – grupy A i B ( $\chi^2=18,43$ ;  $p<0,001$ )

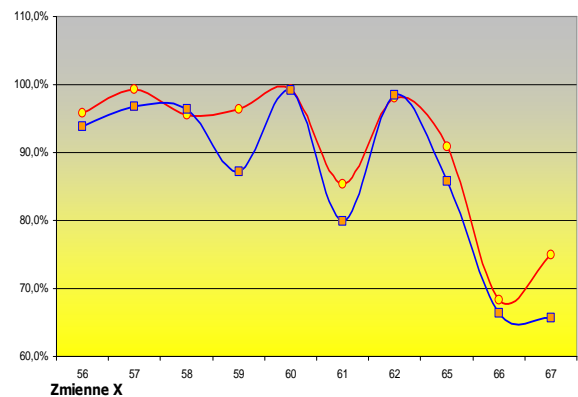
Ryc. 7.1.9. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{67}$ ) *Do darów Ducha Świętego zalicza się (...)* w teście wyboru

(gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie przy \* -  $p<0,05$  oraz \*\* -  $p<0,01$  i \*\*\* -  $p<0,001$ )

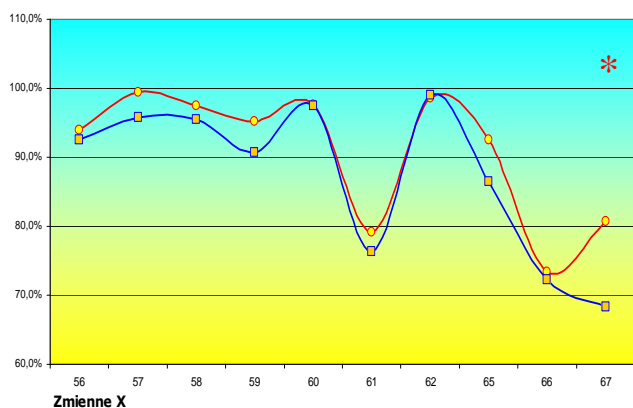
Uogólniając dotychczasowe, empiryczne analizy wypowiedzi młodych na temat znajomości Boga Trójjedynego, która jest wysoko skorelowana z dojrzałą wiarą, ponieważ stanowi więź osobową z Bogiem, podjęto próbę bardziej syntetycznych analiz, zobrazowanych na kolejnych rycinach: 7.10. 7-7.1.15.



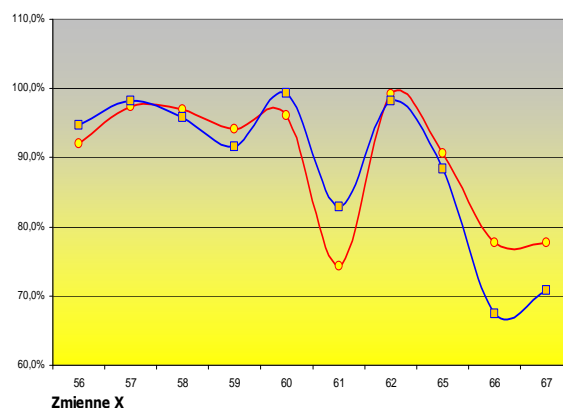
Ryc. 7.1.10. Prawidłowe wybory dziewcząt (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z grupy A na trzony zdań od  $X_{56}$  do  $X_{61}$ , oraz od  $X_{65}$  do  $X_{67}$



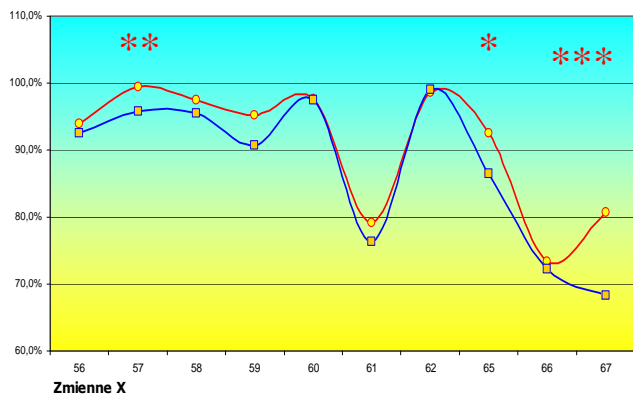
Ryc. 7.1.11. Prawidłowe wybory dziewcząt (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z grupy B i na trzony zdań od  $X_{56}$ , do  $X_{61}$ , oraz od  $X_{65}$  do  $X_{67}$



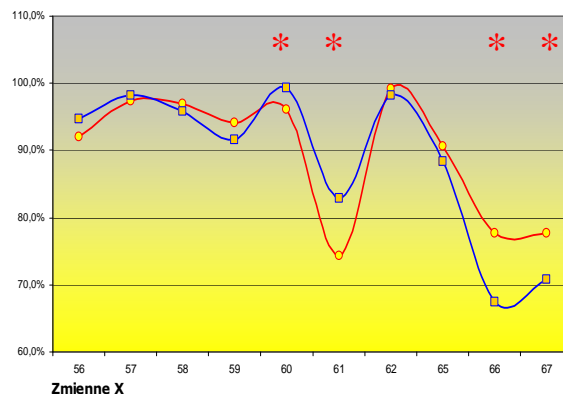
Ryc. 7.1.12. Prawidłowe wybory dziewcząt z badanych grup (A – linia czerwona i B – linia niebieska) na trzony zdań od X<sub>56</sub> do X<sub>61</sub>, oraz od X<sub>65</sub> do X<sub>67</sub>



Ryc. 7.1.13. Prawidłowe wybory chłopców z badanych grup (A – linia czerwona i B – linia niebieska) na trzony zdań od X<sub>56</sub> do X<sub>61</sub>, oraz od X<sub>65</sub> do X<sub>67</sub>



Ryc. 7.1.14. Prawidłowe wybory dziewcząt (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z badanych grup A i B na trzony zdań od X<sub>56</sub> do X<sub>61</sub>, oraz od X<sub>65</sub> do X<sub>67</sub>



Ryc. 7.1.15. Prawidłowe odpowiedzi młodzieży z grupy A (linia czerwona) i B (linia niebieska) na trzony zdań od X<sub>56</sub>, do X<sub>61</sub>, oraz od X<sub>65</sub> do X<sub>67</sub>

Globalnie zestawiając trzony zdań, od X<sub>59</sub> do X<sub>61</sub>, oraz, od X<sub>65</sub> do X<sub>67</sub>, okazało się, iż badana młodzież najgorzej uzupełniła: X<sub>61</sub> [*Kim jest Jezus Chrystus (...)*], X<sub>66</sub> [*Duch Święty jest dla mnie (...)*] oraz X<sub>67</sub> [*Do darów Ducha Świętego zalicza się (...)*]. Uzyskane informacje różniły się statystycznie istotnie, w badanych grupach A i B, na korzyść grupy A, w trzonach zadań X<sub>61</sub> ( $\chi^2 = 6,29$ ,  $p < 0,01$ ), X<sub>66</sub> ( $\chi^2 = 5,31$ ,  $p < 0,05$ ), X<sub>67</sub> ( $\chi^2 = 5,32$ ,  $p < 0,05$ ), ponieważ w porównaniu z grupą A młodzież z grupy B trafniej uzupełniła trzon zdania X<sub>60</sub> [*Współdziałam z Bogiem wtedy, gdy (...)*] przy  $\chi^2 = 4,92$ ,  $p < 0,05$  (por. a ryc. 7.1.12). Uwzględniając płeć, dziewczęta wykazały większy zakres wiedzy odnośnie do konotacji terminu *osoba święta* [X<sub>65</sub> – *święta, to (...)*], przy  $\chi^2 = 4,87$ ,  $p < 0,05$ ). Nie wszyscy też chłopcy prawidłowo interpretowali właściwy kontakt z Bogiem [X<sub>57</sub> – *Bóg mówi do mnie przez (...)*], przy  $\chi^2 = 7,80$ ,  $p < 0,01$ ] oraz nie potrafili wymienić darów Ducha Świętego [X<sub>67</sub> – *Do darów Ducha Świętego zalicza się (...)*], przy  $\chi^2 = 18,43$ ;  $p < 0,001$ ]. Różnice te wynikają z faktu, iż wiedza dziewcząt z grupy A

była znamienita statystycznie w porównaniu z ich rówieśnikami (por. ryc.: 7.1.7 i 7.1.9). Rzecz godna podkreślenia, iż porównanie wewnątrzgrupowe młodzieży z problemami przemieszczania się nie uzyskało spodziewanych różnic statystycznie (por. ryc. 7.1.8 i 7.1.10).

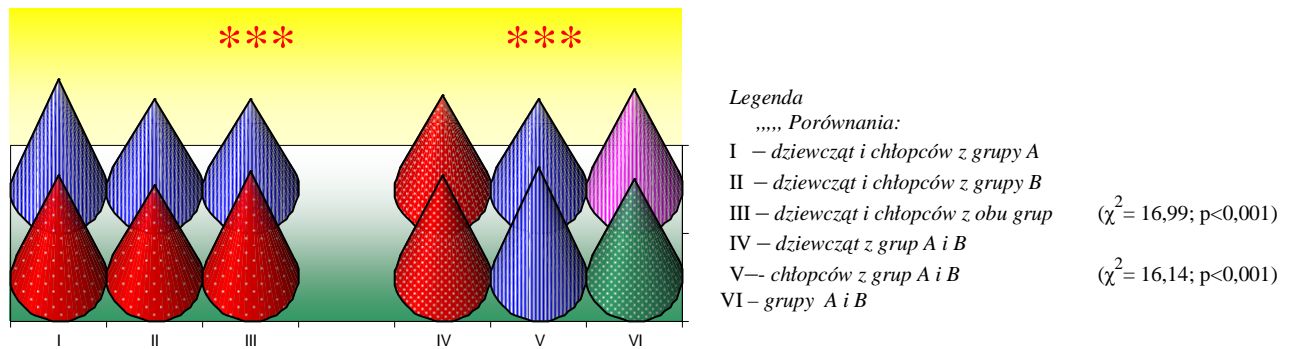
W ogólnym podsumowaniu podrozdziału można przypuszczać, iż wbrew dotychczasowym opiniom, młodzież pełnosprawna intelektualnie, lecz nie motorycznie jest bardziej ambitna i swoje braki w wiadomościach uzupełnia pracowitością, a tym samym wyrównuje, a niekiedy nawet wyprzedza swych rówieśników. Tymczasem, dotychczasowa analiza poziomu posiadanej wiedzy, dotyczącej Trójjedynego Boga, niemal totalnie zaprzeczyła powszechnej opinii, na korzyść dziewcząt pełnosprawnych motorycznie. Ten fakt można wytłumaczyć tym, iż osoby niepełnosprawne motorycznie, funkcjonujące we własnych środowiskach, nie zawsze znajdują tam satysfakcjonujący dla siebie klimat, ponieważ, w nowo kształtującym się społeczeństwie informatycznym, takie osoby niejako permanentnie są eliminowane lub nawet same wycofują się. Dotyczy to również sukcesywnego poszerzania wiedzy z zakresu Trójjedynego Boga, jako podstawowej tajemnicy chrześcijaństwa, a odróżniającej ją, w sposób zasadniczy, od innych wielkich religii monoteistycznych, takich jak islam czy judaizm. Prawdę tę wyraźnie uzasadnił Barth (1957, s. 59-60), protestancki teolog, dla którego *Trójca jest tajemnicą piękna naszego Boga (...)* *Jeśli jej zaprzeczymy, mamy zaraz Boga bez blasku, bez radości (i bez poczucia humoru), Boga pozbawionego piękna.*

Kolejnym sprawdzianem, tym razem znajomości uściślonego słownictwa, którym winna posługiwać się młodzież w wieku dorastania i dojrzewania, była fascynująca podróż śladami obrazów świata Biblii, jako Księgi nad księgami, zaprojektowanym w Arkuszu Informacyjnym (por. aneks, zał. 2) w kształcie logografu. Ich interpretacja, w analizach jakościowych i ilościowych, stanowi treść kolejnego podrozdziału.

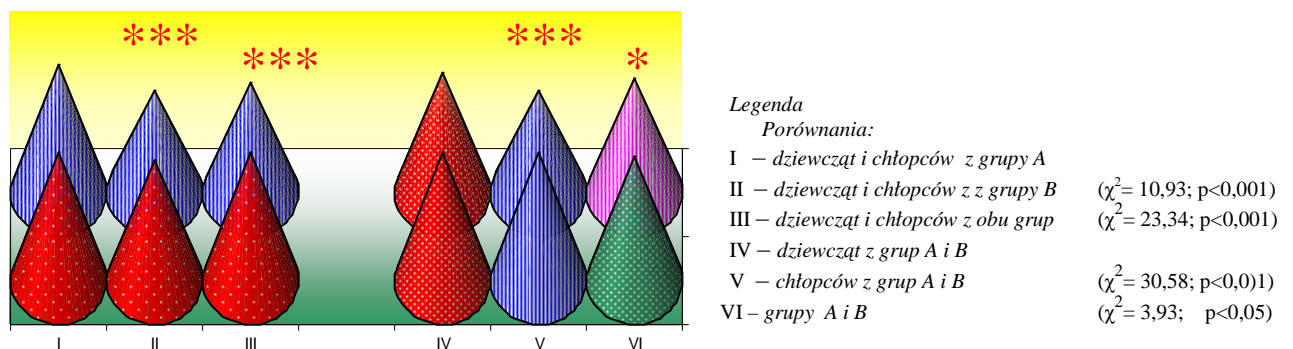
## **7.2. Znajomość treści obrazów biblijnych ze Starego i Nowego Testamentu w wyróżnionych grupach młodzieżowych**

Zgodnie z konwencją przyjętą w pracy, w celu uściślenia słownictwa oraz zakresu i umiejętności prawidłowego odczytywania treści orędzia biblijnego, skierowanego do wszystkich narodów świata, posłużono się plastyczną techniką logografu, a jej rozwiązaniem było ukryte hasło, składające się z liter, pionowo wpisanych w pogrubione kratki, które powstało z odpowiednich liter, zawartych po jednej z nich w każdym odgadniętym wyrazie wpisanym poziomo. W dalszej procedurze badawczej odgadnięte hasło należało wpisać w

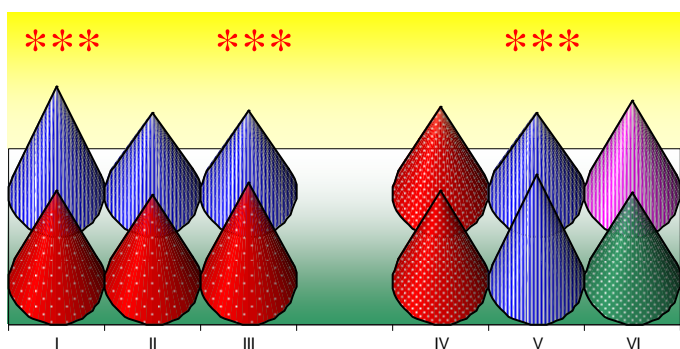
wykropkowane pauzy zdania eliptycznego (por. aneks Arkusz Informacyjne, zał.2, X<sub>45</sub> – X<sub>50</sub>). Szczegółowe wyniki zostały przedstawione w tabelach: 7.2.1 - 7.2.6 (por. aneks, zał. 5) i na rycinach 7.2.1 - 7.2.6 oraz w diagramach zbiorczych (por. ryc. 7.2.7-7.2.12 ogółem i w podziale na płeć.



Ryc. 7.2.1. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego (X<sub>45</sub>) ..... zazdrościł ..... przyjaźni z Bogiem.  
 (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie przy \*\*\* -  $p < 0,01$ )



Ryc. 7.2.2. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego (X<sub>46</sub>) Pod górą Synaj Bóg zawarł ..... z Narodem Wybranym.  
 (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie przy: \* -  $p < 0,05$  oraz \*\*\* -  $p < 0,001$ )



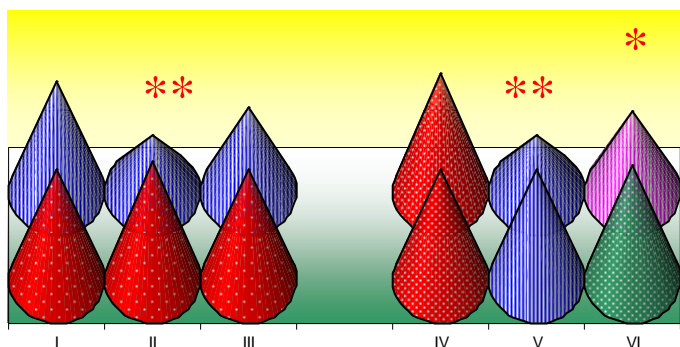
Legenda

... Porównania:

- I – dziewcząt i chłopców z grupy A ( $\chi^2 = 10,14; p < 0,001$ )
- II – dziewcząt i chłopców z grupy B ( $\chi^2 = 13,73; p < 0,001$ )
- III – dziewcząt i chłopców z obu grup ( $\chi^2 = 20,90; p < 0,001$ )
- IV – dziewcząt z grup A i B
- V – chłopców z grup A i B
- VI – grupy A i B

Ryc. 7.2.3. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego ( $X_{47}$ ) ..... *wybrat Bóg spośród innych narodów.*

(gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomie: \*\*\* -  $p < 0,001$ )



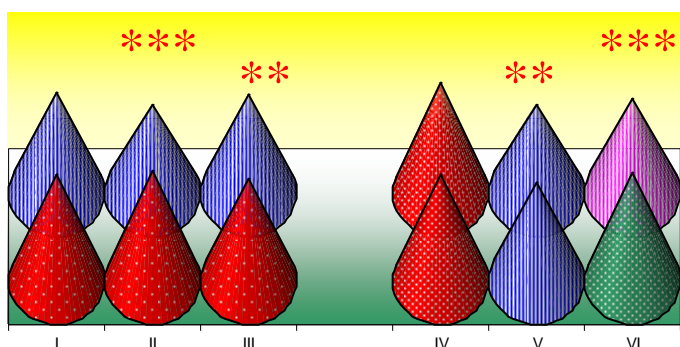
Legenda

.... Porównania:

- I – dziewcząt i chłopców z grupy A ( $\chi^2 = 9,42; p < 0,01$ )
- II – dziewcząt i chłopców z grupy B ( $\chi^2 = 6,71; p < 0,01$ )
- III – dziewcząt i chłopców z obu grup ( $\chi^2 = 5,41; p < 0,05$ )
- IV – dziewcząt z grup A i B
- V – chłopców z grup A i B
- VI – grupy A i B

Ryc. 7.2.4. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego ( $X_{48}$ ) *Jan..... nawoływał: prostujcie ścieżki dla Pana*

(gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomie: \*\* -  $p < 0,01$  oraz \* -  $p < 0,05$ )



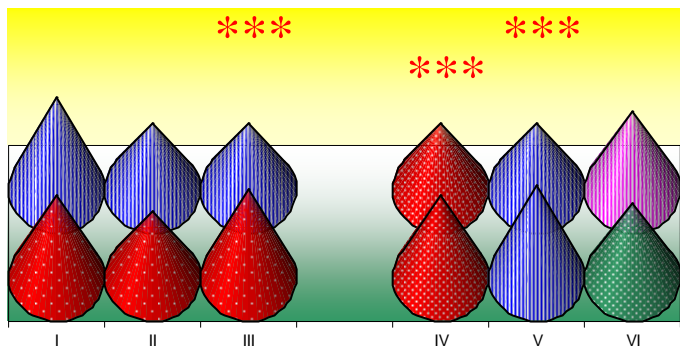
Legenda

.... Porównania:

- I – dziewcząt i chłopców z grupy A ( $\chi^2 = 16,06; p < 0,001$ )
- II – dziewcząt i chłopców z grupy B ( $\chi^2 = 7,19; p < 0,01$ )
- III – dziewcząt i chłopców z obu grup ( $\chi^2 = 11,42; p < 0,01$ )
- IV – dziewcząt z grup A i B ( $\chi^2 = 12,25; p < 0,001$ )
- V – chłopców z grup A i B
- VI – grupy A i B

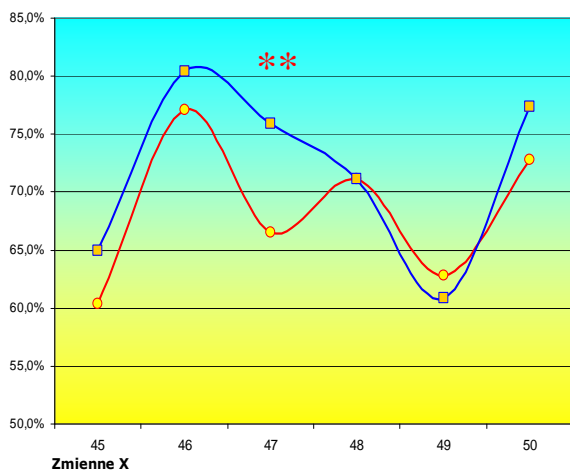
Ryc. 7.2.5. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego ( $X_{49}$ ) ..... *to najważniejsze święte miasto Starego i Nowego Testamentu.*

(gwiazdką oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomie: \*\* -  $p < 0,01$  oraz \*\*\* -  $p < 0,001$ )

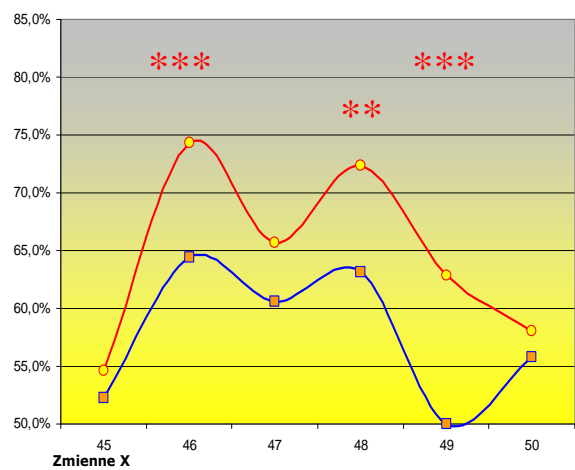


Legenda  
 Porównania:  
 I – dziewcząt i chłopców z grupy A  
 II – dziewcząt i chłopców z grupy B  
 III – dziewcząt i chłopców z obu grup ( $\chi^2=72,04; p<0,001$ )  
 IV – dziewcząt z grup A i B ( $\chi^2=23,38; p<0,001$ )  
 V – chłopców z grup A i B ( $\chi^2=50,71; p<0,001$ )  
 VI – grup A i B

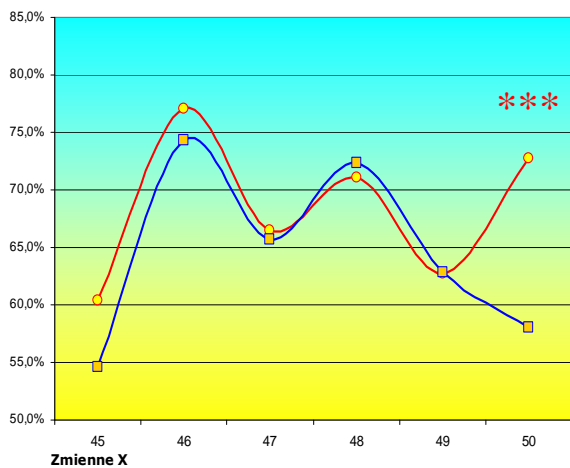
Ryc. 7.2.6. Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego ( $X_{50}$ ) *Przez mękę, śmierć i zmartwychwstanie Pana Jezusa dokonało się nasze .....*  
 (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomie: \*\*\* -  $p < 0,001$ )



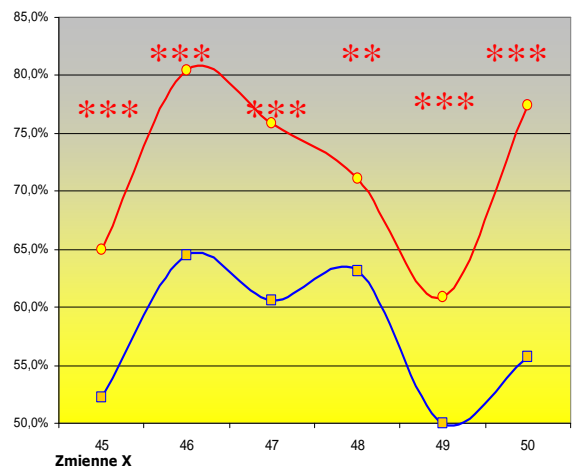
Ryc. 7.2.7. Prawidłowo odkryte hasła przez dziewczęta (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z grupy A zakodowane w itemach od  $X_{45}$  do  $X_{50}$



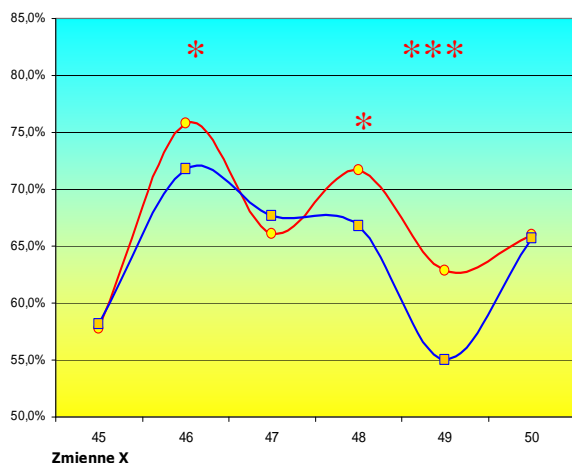
Ryc. 7.2.8. Prawidłowo odkryte hasła przez dziewczęta (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z grupy B zakodowane w itemach od  $X_{45}$  do  $X_{50}$



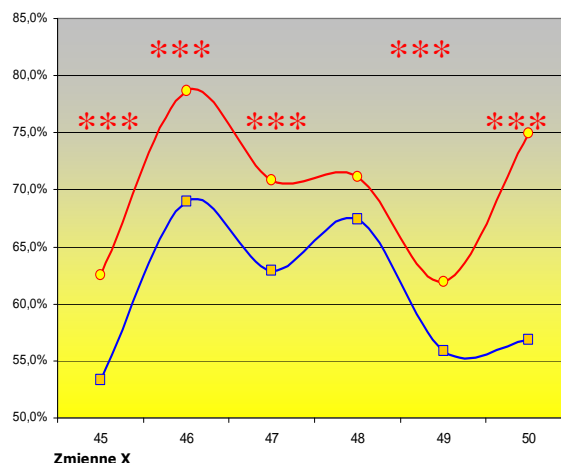
Ryc. 7.2.9. Prawidłowo odkryte hasła przez dziewczęta z grupy A (linia czerwona) i z grupy B (linia niebieska) zakodowane w itemach od  $X_{45}$  do  $X_{50}$



Ryc. 7.2.10. Prawidłowo odkryte hasła przez chłopców z grupy A (linia czerwona) i z grupy B (linia niebieska) zakodowane w itemach od  $X_{45}$  do  $X_{50}$



Ryc. 7.211. Prawidłowo odkryte hasła przez dziewczęta (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z badanych grup zakodowane w itemach od X<sub>45</sub> do X<sub>50</sub>



Ryc. 7.212. Prawidłowo odkryte hasła przez młodzież z grupy A (linia czerwona) i z grupy B (linia niebieska) zakodowane w itemach od X<sub>45</sub> do X<sub>50</sub>

Wiedza z zakresu Starego i Nowego Testamentu, ukryta w logografach (X<sub>45</sub> - X<sub>50</sub>) uzupełniła dotychczasowy, analizowany jej zakres, poprzez uzupełnienia luk w zaprogramowanych zdaniach w przedziale 50,4 - 85,6%. W analizie zewnątrzgrupowej zanotowano, iż grupa A wykazała większą wiedzę w porównaniu z grupą B we wszystkich zadaniach (por. ryc. 7.2.12), z różnicami znanymi: X<sub>45</sub> ( $\chi^2 = 16,99$ , przy  $p < 0,001$ ), X<sub>46</sub> ( $\chi^2 = 23,34$ , przy  $p < 0,001$ ), X<sub>47</sub> ( $\chi^2 = 13,73$ , przy  $p < 0,001$ ), X<sub>49</sub> ( $\chi^2 = 7,19$ , przy  $p < 0,01$ ) oraz X<sub>50</sub> ( $\chi^2 = 72,04$ , przy  $p < 0,001$ ).

Porównując dziewczęta z obu grup, większą wiedzę wykazały dziewczęta motorycznie pełnosprawne (grupa A) w rozwiązywaniu: X<sub>45</sub> (5,8%), X<sub>46</sub> (2,7%), X<sub>47</sub> (0,8%), z różnicą istotną statystycznie w X<sub>50</sub> ( $\chi^2 = 23,38$ , przy  $p < 0,001$ ). W rozwiązaniu logografu X<sub>48</sub> dziewczęta z dysfunkcją ruchu (grupa B) wykazały większy o 1,3% zakres wiedzy, a w X<sub>49</sub> był on w obu grupach tożsamy (por. ryc. 7.2.9). Wśród chłopców większą wiedzę wykazali pełnosprawni ruchowo (por. ryc. 7.2.10), z różnicami statystycznie istotnymi we wszystkich rozwiązanych zadaniach [X<sub>45</sub> ( $\chi^2 = 16,14$ , przy  $p < 0,001$ ), X<sub>46</sub> ( $\chi^2 = 30,58$ , przy  $p < 0,001$ ), X<sub>47</sub> ( $\chi^2 = 25,90$ , przy  $p < 0,001$ ), X<sub>48</sub> ( $\chi^2 = 6,71$ , przy  $p < 0,01$ ), X<sub>49</sub> ( $\chi^2 = 11,42$ , przy  $p < 0,001$ ), X<sub>50</sub> ( $\chi^2 = 50,71$ , przy  $p < 0,001$ )].

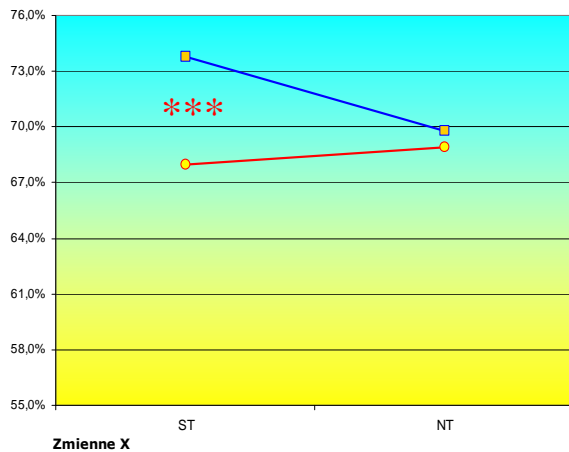
Uwzględniając analizę zewnątrzgrupową w podziale na płeć, dziewczęta wykazały większy zakres wiedzy biblijnej w logografach: X<sub>46</sub> ( $\chi^2 = 3,93$ ;  $p < 0,05$ ), X<sub>48</sub> ( $\chi^2 = 5,41$ ;  $p < 0,05$ ), X<sub>49</sub> ( $\chi^2 = 12,25$ ;  $p < 0,001$ ), a w X<sub>47</sub> był on większy u chłopców o 1,5%, zaś w pozostałych (X<sub>45</sub> i X<sub>50</sub>) ich nie zarejestrowano (por. ryc. 1.2.11).

W porównaniach wewnątrzgrupowych, w grupie A wykazano różnice znamienne w logografie X<sub>47</sub> ( $\chi^2 = 10,14$ ;  $p < 0,001$ ) na rzecz chłopców, a u młodzieży z problemami

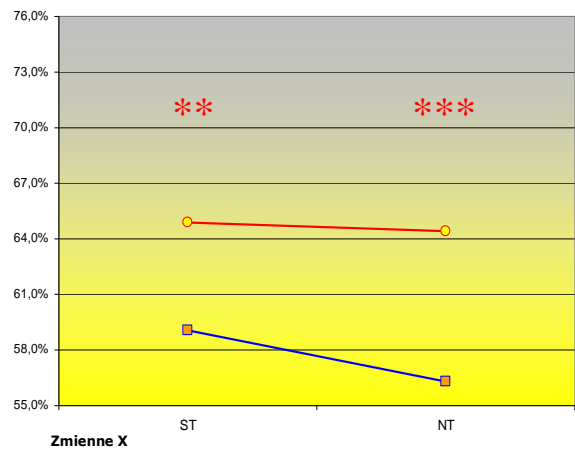


przemieszczania się –  $X_{46}$  ( $\chi^2 = 10,93$ ;  $p < 0,001$ ),  $X_{48}$  ( $\chi^2 = 9,24$ ;  $p < 0,001$ ) i  $X_{49}$  ( $\chi^2 = 16,06$ ;  $p < 0,001$ ) na korzyść dziewcząt, co zobrazowano na ryc. 7.2.7 i 7.2.8.

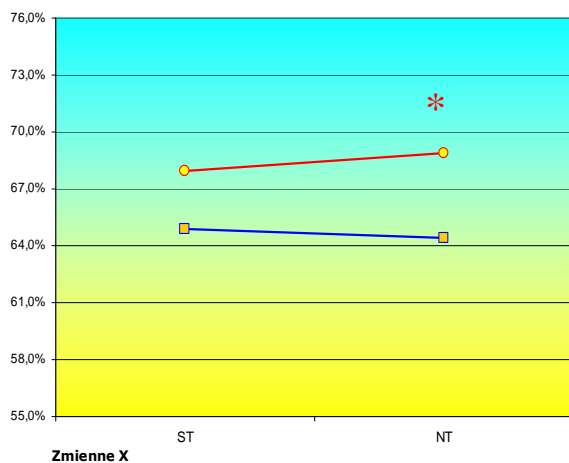
Logografy w przedziale  $X_{45}$  -  $X_{47}$  weryfikowały wiedzę ze Starego Testamentu, zaś z przedziału  $X_{48}$  -  $X_{50}$  z Nowego Testamentu, dlatego dalsze istotności różnic zostały sprawdzone sumarycznie, wprowadzając następujące symbole:  $X_{ST}$  (Stary Testament) oraz  $X_{NT}$  (Nowy Testament), por. ryc. 7.2.13 – 7.2.18.



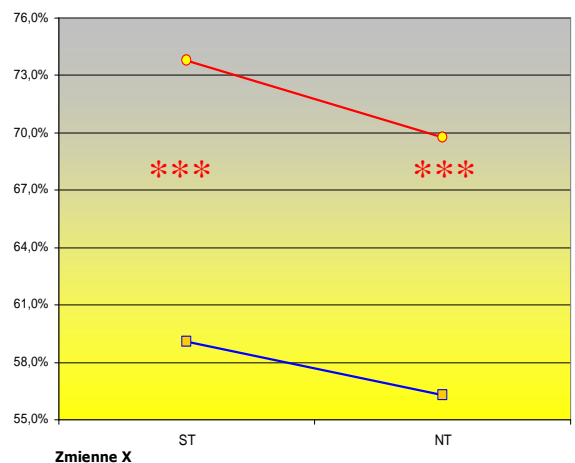
Ryc. 7.2.13. Prawidłowo odkryte hasła przez dziewczęta (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z grupy A zakodowane w itemach  $X_{ST}$  oraz  $X_{NT}$



Ryc. 7.2.14. Prawidłowo odkryte hasła przez dziewczęta (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z grupy B zakodowane w itemach  $X_{ST}$  oraz  $X_{NT}$

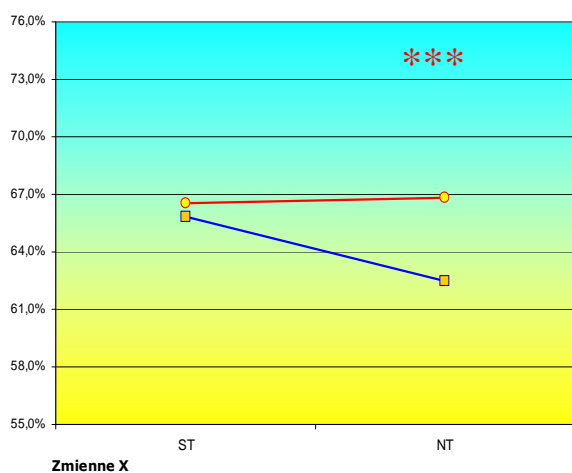


Ryc. 7.2.15. Prawidłowo odkryte hasła przez dziewczęta z grupy A (linia czerwona) oraz z grupy B (linia niebieska) zakodowane w itemach  $X_{ST}$  oraz  $X_{NT}$

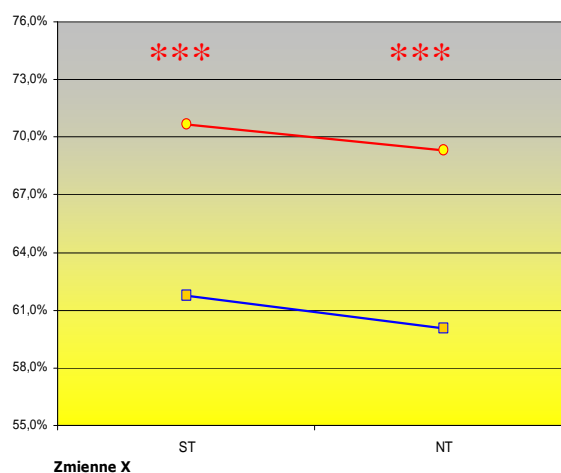


Ryc. 7.2.16. Prawidłowo odkryte hasła przez chłopców z grupy A (linia czerwona) oraz grupy B (linia niebieska) zakodowane w itemach  $X_{ST}$  oraz  $X_{NT}$





Ryc. 7.2.17. Prawidłowo odkryte hasła przez dziewczęta (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z badanych grup A i B zakodowane w itemach:  $X_{ST}$  oraz  $X_{NT}$



Ryc. 7.2.18. Prawidłowo odkryte hasła przez młodzież z grupy A (linia czerwona) oraz z grupy B (linia niebieska) zakodowane w itemach  $X_{ST}$  oraz  $X_{NT}$

W opisie szczegółowym ryc. 7.2.12 – 7.2.18 wykazano, iż młodzież z grupy A przyswoiła sobie zakresowo identyczną wiedzę ze Starego i Nowego Testamentu, odpowiednio w 70,6% i 69,3%, (przy  $\chi^2 = 1,21$ ;  $p < 0,27$ ), podobnie młodzież z grupy B – w 61,7% i 60,0% (przy  $\chi^2 = 1,75$ ;  $p < 0,19$ ) (por. ryc. 7.2.18).

W podziale zewnątrzgrupowym na płeć, chłopców z grupy A zainteresowały opisy biblijne bardziej z Nowego niż ze Starego Testamentu, odpowiednio w 73,8% i 69,8% (przy  $\chi^2 = 5,22$ ;  $p < 0,05$ ), a ich rówieśników z grupy B jednakowo – odpowiednio 59,1% i 56,3% ( $\chi^2 = 2,45$ ,  $p < 0,12$ ), por. ryc.7.2.16. Rzecz godna podkreślenia, iż niezależnie od stopnia sprawności motorycznej, wiedza dziewcząt z obu grup w zakresie Starego Testamentu nie różniła się istotnie statystycznie – 68,0% wobec 64,9% - przy  $\chi^2 = 0,309$ ;  $p < 0,08$ , a w zakresie Nowego Testamentu była statystycznie większa w grupie A - 68,9% wobec 64,4% - przy  $\chi^2 = 6,51$ ;  $p < 0,01$  (por. ryc. 7.2.15).

W porównaniach wewnątrzgrupowych, dziewczęta z grupy B wykazały się zdecydowanie szerszą wiedzą od swoich rówieśników ( $X_{ST}$  – 64,9% wobec 59,1% przy  $\chi^2 = 10,30$ ;  $p < 0,001$  i  $X_{NT}$  – 64,4% wobec 56,3% przy  $\chi^2 = 20,16$ ,  $p < 0,001$ ), natomiast w grupie A byli to chłopcy, którzy wykazali bardziej pogłębioną wiedzę ze Starego Testamentu niż dziewczęta: ( $X_{ST}$  – 73,8% wobec 68,0% przy  $\chi^2 = 11,83$ ;  $p < 0,001$ ), co ilustrują ryc.7.2.13 i 7.2.14.

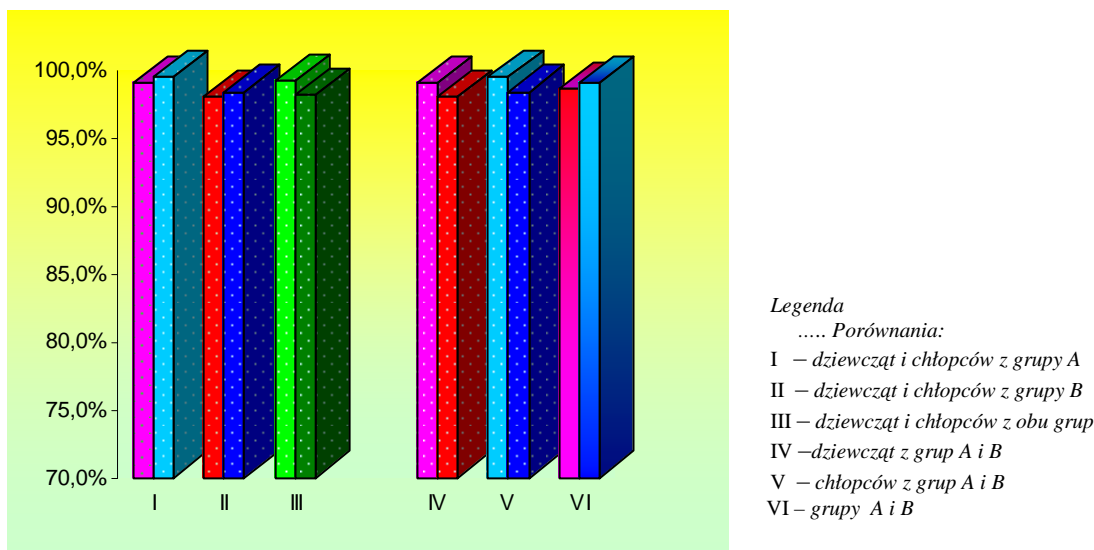
W ocenie globalnej potwierdziły się spostrzeżenia z poprzedniego podrozdziału: w porównaniu z młodzieżą niepełnosprawną ruchowo, młodzież pełnosprawną znacznie lepiej opanowała słownictwo i wiedzę z zakresu Starego i Nowego Testamentu.

W rekapitulacji szczegółowych opisów, zamieszczonych w tekście tabel i rycin, uzyskano następujące informacje:

- w tabelach: 7.2.1. (dot. Starego Testamentu) i 7.2.4. (Nowego Testamentu) w żadnym, z analizowanych wariantów posiadane wiadomości nie zróżnicowały wyróżnionych grup i podgrup,
- w pozostałych dwóch tabelach i na rycinach, dotyczących zdań eliptycznych ze Starego Testamentu, zostały zanotowane statystyczne różnice, przy czym w tabeli 7.2.2. w podziale na grupy A i B, przy  $p < 0,05$  ( $\chi^2 = 5,95$ ) i chłopców, przy  $p < 0,01$  ( $\chi^2 = 6,80$ ) na korzyść młodzieży pełnosprawnej ruchowo oraz, w tabeli 7.2.3. w grupach zasadniczych, przy  $p < 0,05$  ( $\chi^2 = 9,65$ ) oraz dziewcząt ( $\chi^2 = 4,37$ ) i chłopców, przy  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 13,79$ ),
- podobne różnice, dotyczące wiadomości z Nowego Testamentu, zanotowano w tabeli 7.2.5., ukazującej analizy porównawcze dziewcząt i chłopców z grupy B, przy  $p < 0,05$  ( $\chi^2 = 5,04$ ) oraz dziewcząt i chłopców z obu grup A i B ( $\chi^2 = 4,45$ ), a także w tabeli 7.2.6., gdyż uzyskane znamienności dotyczyły A i B, przy  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 18,90$ ) i chłopców z grup A i B ( $\chi^2 = 4,54$ ) oraz dziewcząt z obu grup ( $\chi^2 = 6,40$ ).

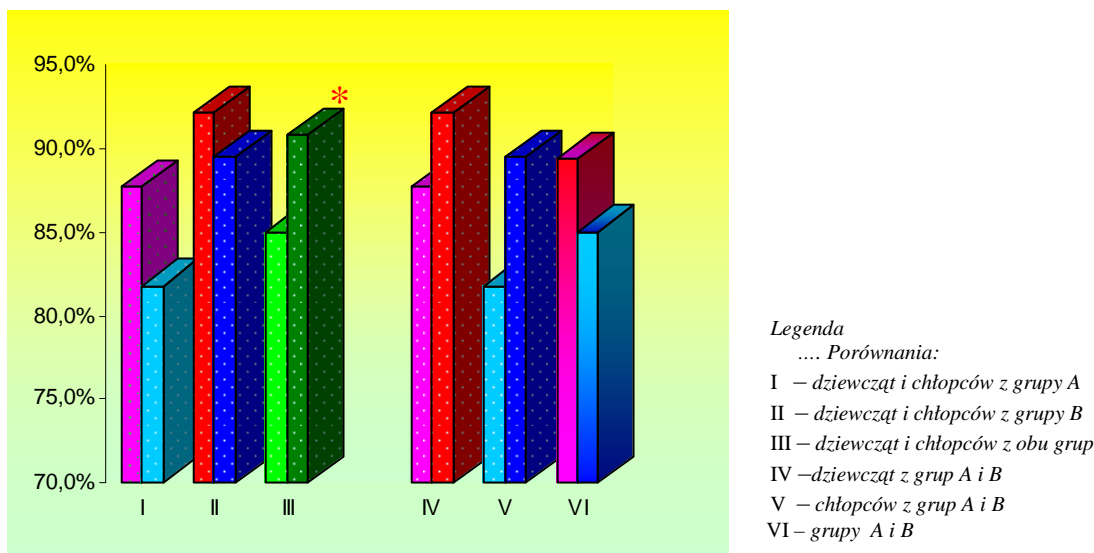
### **7.3. Autokonotacje kluczowych zwrotów językowych, obejmujących zakres prawd katechizmowych w analizie porównawczej**

Znajomość prawd katechizmowych, bardziej niż się wydaje, zależy od poziomu wiedzy religijnej, bo w rzeczywistości, to ona kieruje ludzkimi wyborami, decyduje o wartości kontaktów międzyludzkich i szanuje wewnętrzną wolność człowieka jako osoby. Potocznie mówi się też, że chrześcijaninem można nazwać osobę, która całą swą nadzieję złożyła w Chrystusie, stąd w kolejnych niepełnych zadaniach, wpisanych w Arkuszu Informacyjnym (por. tab. 7.3.1. aneks, zał. 5, trzon zdania: X<sub>62</sub> oraz ryc. 7.3.1.) zamieszczono następujący trzon zdania: *Chrześcijanin to osoba, która (...) również z prośbą o wybór pięciu właściwych, z dziesięciu możliwych odpowiedzi: ma tylko cechy przywódcze, modli się, nie święci Dnia Pańskiego, naśladuje Jezusa, przynależy do sekty, przyjęła chrzest w imię Trójcy Świętej, przystępuje do sakramentów świętych, nie staje w obronie słabszych i biednych, pogłębia swoją wiedzę religijną oraz ocenia ludzi tylko na podstawie ich wyglądu.*



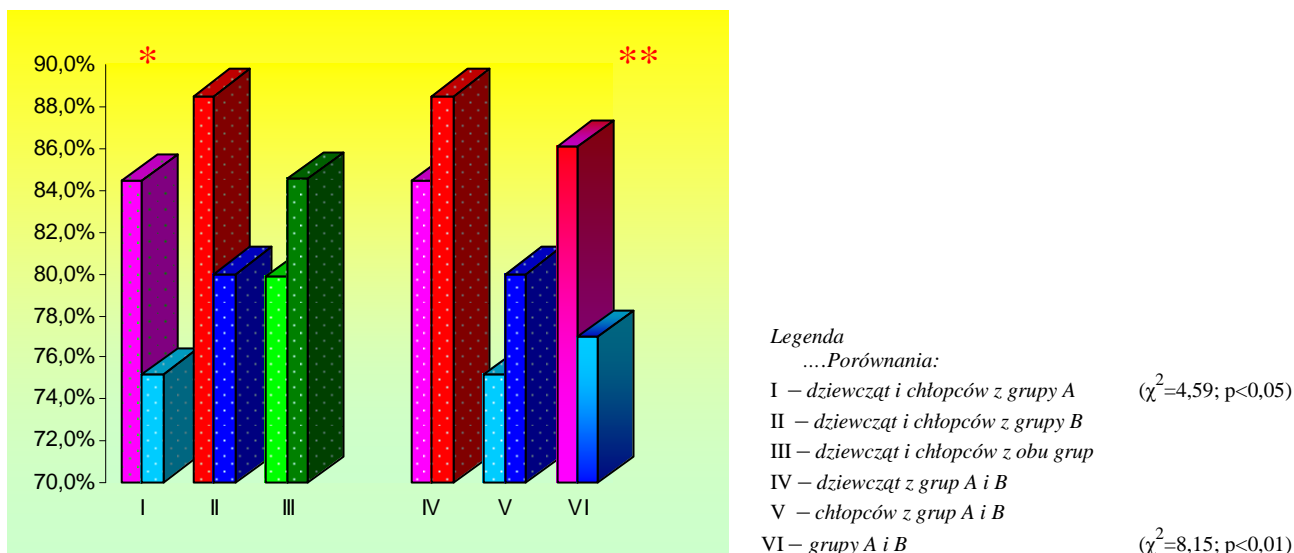
Ryc. 7.3.1. Prawidłowo dokonane wybory przez młodzież z grup A i B oraz w podziale na płeć, uzyskane z zestawu X<sub>62</sub> we wskaźnikach odsetkowych

W tabeli 7.3.1 (por. aneks, zał. 5) i na ryc. 7.3.1. nie uzyskano żadnych istotności różnic we wskaźniku trzonu zdania X<sub>62</sub> [*Chrześcijanin, to osoba, która (...)*], co oznaczało, iż dla badanej młodzieży łatwym okazał się ów wybór. stąd w dalszej analizie statystycznej został uwzględniony kolejny trzon zdania X<sub>64</sub>: *O wielkości człowieka świadczy (...)*. Każda badana osoba, spośród dziesięciu odpowiedzi (*ma tylko cechy przywódcze, modli się, nie święci Dnia Pańskiego, naśladuje Jezusa, przynależy do sekty, przyjęła chrzest w imię Trójcy Świętej, przystępuje do sakramentów świętych, nie staje w obronie słabszych i biednych, pogłębia swoją wiedzę religijną, ocenia ludzi tylko na podstawie ich wyglądu*) podanych *a priori* miała również wybrać pięć prawidłowych. Wszystkie zamieszczone w Arkuszu podpowiedzi określały wielkość człowieka, która nigdy nie jest ideą czy abstrakcją, lecz zawsze rzeczywistością jego wartości. Uwzględniając wskaźniki odsetkowe prawidłowych wyborów, przy 0,05 ( $\chi^2 = 4,08$ ) dokonała grupa B, która w porównaniu z grupą A chciałaby być lepszą młodzieżą (por. tab. 7.3.2, i ryc. 7.3.2)



Ryc. 7.3.2. Prawidłowo dokonane wybory przez młodzież z grup A i B oraz w podziale na płeć uzyskane z zestawu  $X_{62}$  we wskaźnikach odsetkowych  
 (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie przy : \*\*\* -  $p < 0,001$ )

Ostatni trzon zdania, wysoko skorelowany z poprzednimi, dotyczył kryterium Kościoła w ludzkim życiu (por. tab. 7.3.3. aneks, zał. 5 i ryc. 7.3.3.). Sformułowany trzon zdania ( $X_{63}$ ): *[Kościół jest dla mnie (...),  $X_{63}$ ]* był bardzo zasadny, ponieważ osoby badane wywodziły się z rodzin katolickich, dlatego spośród dziesięciu podpowiedzi (*zabytkową budowlą, miejscem spotkań przypadkowych osób, miejscem pogłębienia więzi z Bogiem, wspólnotą ludzi pomagających sobie w drodze do zbawienia, miejscem pracy księży, wspólnotą ludzi ochrzczonych, miejscem relaksu psychoterapeutycznego, wspólnotą prowadzącą do zbawienia, miejscem szukania pomocy w trudach, miejscem koncertów organowych*), poproszono ich o dokonanie pięciu właściwych wyborów. W szczegółowej analizie porównawczej wyższe wartości wskaźników, przy  $p < 0,05$  zanotowano w podgrupie dziewcząt pełnosprawnych ruchowo ( $\chi^2 = 4,59$ ) oraz dziewcząt z obu grup, przy  $p < 0,01$  ( $\chi^2 = 8,15$ ).



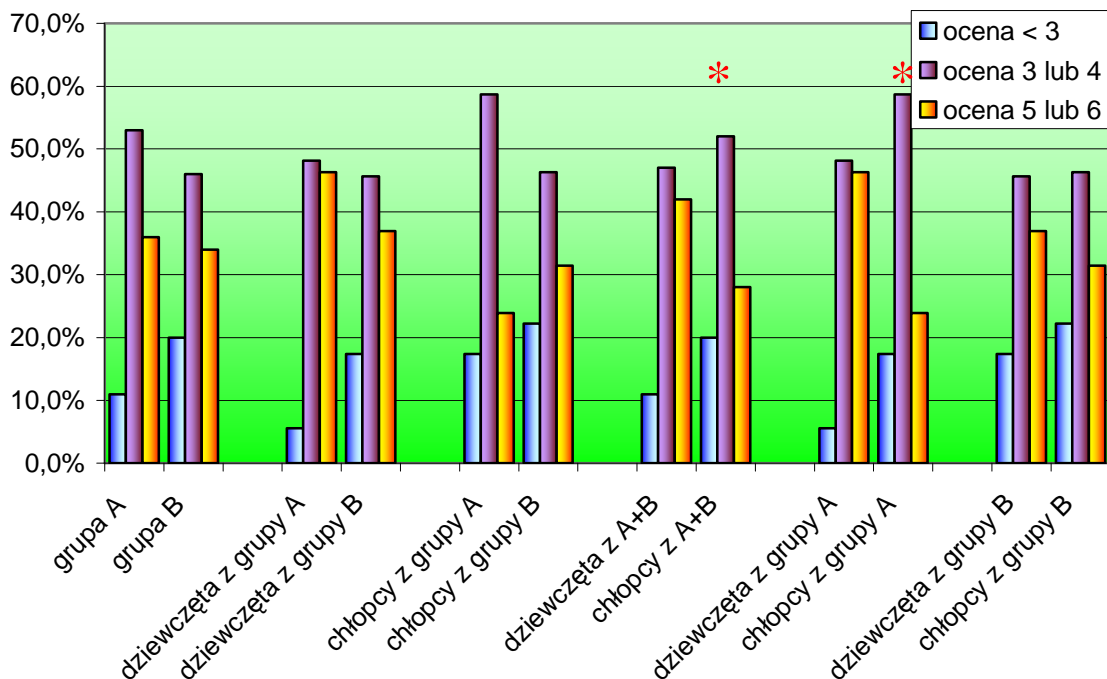
Ryc. 7.3.3. Prawidłowo dokonane wybory przez młodzież z grup A i B oraz w podziale na płeć uzyskane z zestawu  $X_{63}$  we wskaźnikach odsetkowych  
 (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie przy: \* -  $p < 0,05$  oraz \*\* -  $p < 0,01$ )

Ostatni bodziec z tej serii trzonów zdań ( $X_{65}$ ) dotyczył powszechnego powołania do świętości, polegającej na miłości do Boga i bliźniego, stąd werbalnie został sformułowany następująco: *Święty, to osoba (...)* z prośbą o tę samą liczbę wyborów spośród dziesięciu możliwych: *żyjąca zgodnie z Dekalogiem, wszechstronnie wykształcona, modna i elegancka, pobożna na pokaz, po śmierci idąca do nieba, która tylko modli się, wykazująca się heroizmem w służbie bliźniemu, wiodąca swoje życie w klasztorze, w pełni realizująca swoje powołanie oraz kochająca Boga i człowieka.* Poszukiwane istotności statystyczny zostały zobrazowane na ryc. 7.3.3.

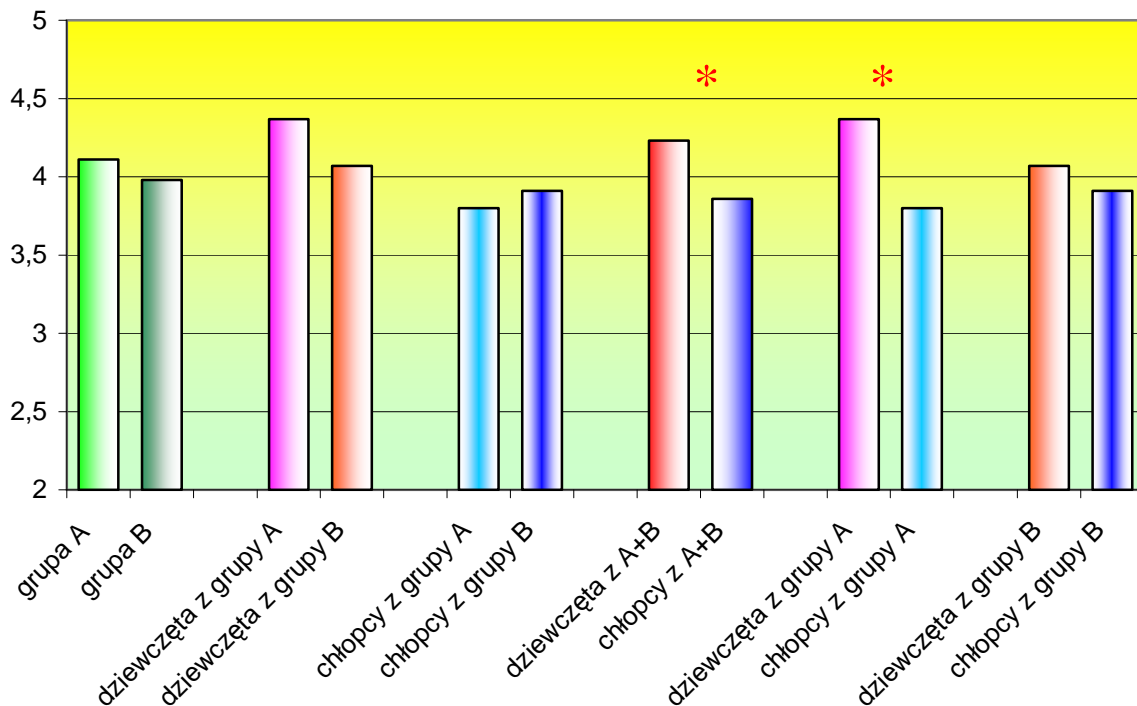
Ważnym atutem okresu dorastania i dojrzewania jest fakt, iż młody człowiek nie znosi biernego przyswajania wiedzy z gotowych źródeł, dlatego z natury swojej stara się własnym wysiłkiem sięgać poprzeczki wysoko ustawionej po to, by ją bez większego trudu pokonać, używając jedynie pamięci. Toteż, kolejną niekonwencjonalną i bardziej wszechstronną metodą sprawdzania umiejętności, płynących z teoretycznego potencjału wiedzy religijnej, okazały się historyjki z morałem, podane w atrakcyjnej formie, a jako kryterium ewaluacyjne przyjęto ich użyteczność. Sama idea ich wprowadzenia nie była formą upiększenia Arkusza Informacyjnego, lecz sondażu wykorzystania w konkretnych sytuacjach już zdobytych i logicznie uporządkowanych wiadomości. Stąd, w dalszej analizie statystycznej kluczowymi bodźcami stały się bajkowe opowiadania o zabawnym charakterze, zawierające w sobie zintegrowane treści z pogranicza rzeczywistości wraz z wydziwkiem humoru sytuacyjnego, do których zaliczono: *tajemnicę wielkości człowieka jako osoby; grzech i kuszenie do niego; wyprawę w wieczność, wielkość człowieka; świętowanie Dnia Pańskiego oraz cel ostateczny*

człowieka (por. Arkusz Informacyjny, cz. VI, historyjki,  $X_{51} - X_{55}$ ). Osoby badane, zainspirowane religijną opowieścią z humorystycznym akcentem, bardziej spontanicznie i, w bogatszej formie, wyrażały swoje odczucia i pragnienia, co z kolei umożliwiło lepsze poznanie ich wyobraźni i kreatywności, związanych z zasobami wiedzy religijnej, a także wrażliwości na Dobro, Prawdę i Piękno.

W szczegółowej analizie historyjek zwrócono uwagę na oryginalność i pomysłowość treści oraz sposoby ich etapowych rozwiązań, a także skupiono się na zainteresowaniach młodzieży w dążeniu do szybkiego osiągnięcia celu (por. tab. 7.3.4., aneks, zał. 5 i ryc. 7.3.4. – 7.3.8.).



Ryc. 7.3.4. *Grzech* w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć oceniony w sześciopunktowej skali z historyjki  $X_{51}$  we wskaźnikach odsetkowych (znamiennosć statystyczna przy \* -  $p < 0,05$ ).

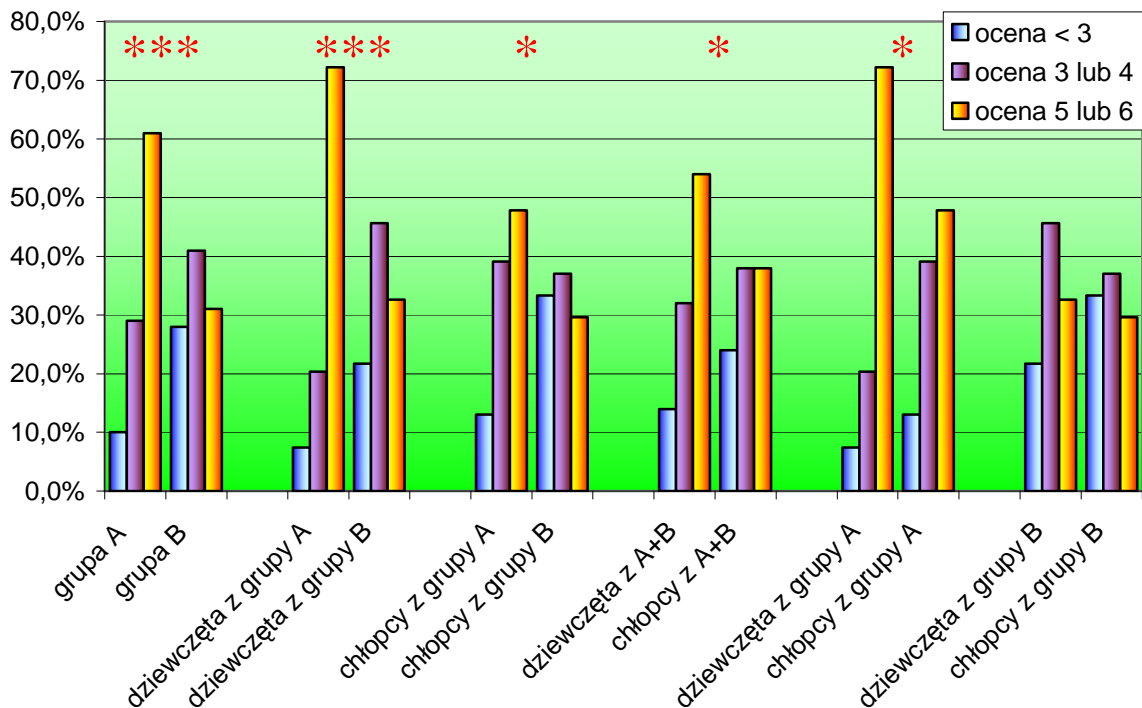


Ryc. 7.3.5. Grzech w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć oceniony w sześciopunktowej skali z historyjki  $X_{51}$   
(gwiazdką oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomie  $< 0,05$ )

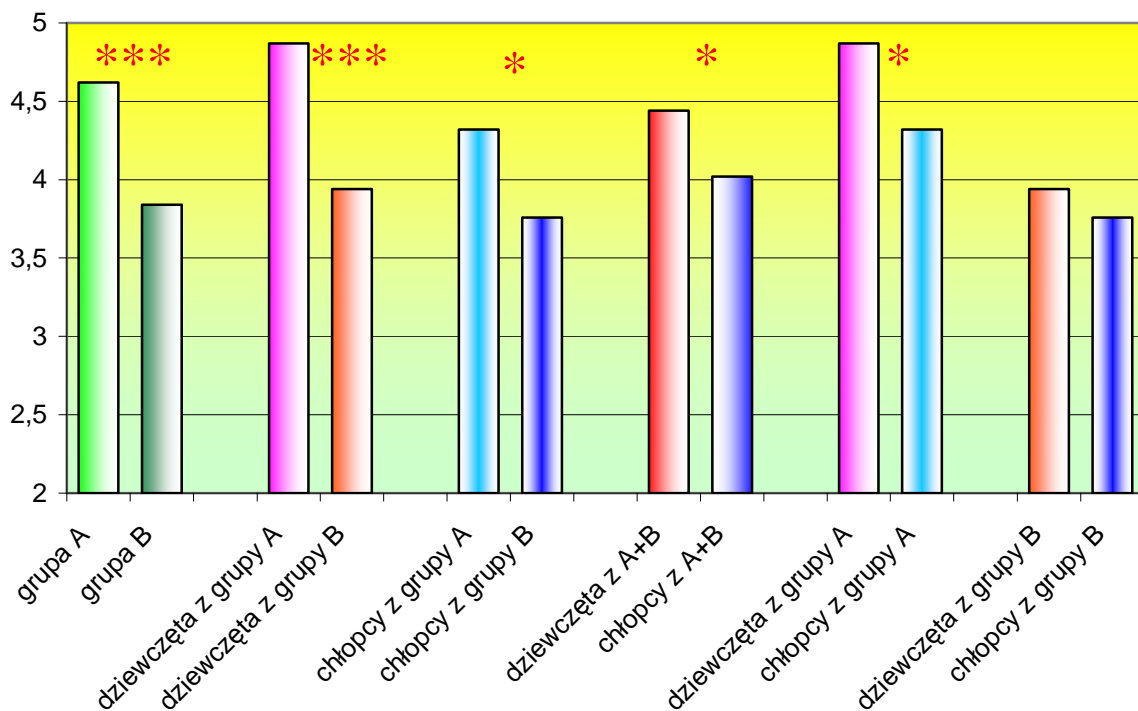
Uwzględniając historyjki  $X_{51} - X_{55}$ , jako pierwszą ( $X_{51}$ ) zanalizowano konotację *grzechu*, rozumianego jako świadome i dobrowolne działanie lub jego brak (grzech zaniechania), a także postawę powodującą alienację, która stoi w sprzeczności z nakazami Boga (por. tab. 7.3.4, aneks, zał. 5 oraz ryc. 7.3.4.). I tak, w porównaniu wewnątrzgrupowym, dziewczęta z grupy A uzyskały wyższe wartości analizowanego wskaźnika niż chłopcy, przy  $p < 0,05$  ( $\chi^2 = 7,14$ ), natomiast w grupie B takiej różnicy nie uzyskano. Analogiczny wskaźnik porównano zewnątrzgrupowo A i B, jednak takich zależności nie uzyskano (por. tab. 7.3.4, aneks, zał. 5 i ryc. 7.3.4 – 7.3.5), natomiast w podziale na płeć zanotowano go, przy  $p < 0,05$  ( $\chi^2 = 5,67$ ), na korzyść dziewcząt.

Tematyka kolejnej historyjki ( $X_{52}$ ) dotyczyła anioła, a więc ducha wolnego, inteligentnego, który powiedział Bogu *NIE*, a w stosunku do człowieka, w sposób atrakcyjny, sugestywny i przekonujący ukazywał pokusę cudownej sławy i władzy, lecz niezgodną z Bożym Dekalogiem, stąd powszechnie nadana mu nazwa *szatan* kumuluje w sobie zawsze *pokusę i grzech*. Młodzież z obu wyróżnionych grup A i B zapytana o ich konotacje, pomimo intelektualnego wysiłku, nie była w stanie dać prawidłowych interpretacji. Ich wyniki ocenione w sześciopunktowej skali, zostały zobrazowane w tab. 7.3.5 (por. aneks, zał. 5) oraz na ryc. 7.3.6 i 7.3.7, a uzyskane różnice, przy  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 20,37$ ) zarejestrowano w grupach A i B na

niekorzyść tej drugiej oraz samych dziewcząt z obu grup, znów na niekorzyść przynależących do grupy B ( $\chi^2=15,82$ ).



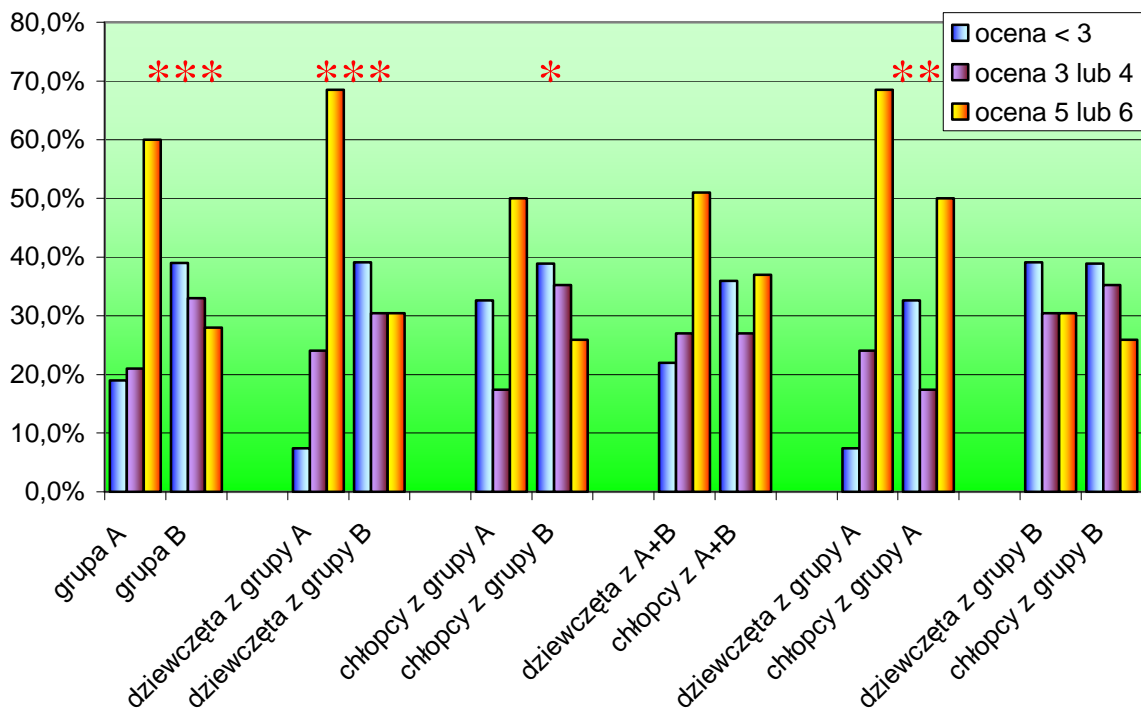
Ryc. 7.3.6. Szatan, pokusa a grzech w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć oceniony w sześciopunktowej skali z historyjki  $X_{52}$  we wskaźnikach odsetkowych (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie przy: \* -  $p < 0,05$  i \*\* -  $p < 0,01$  oraz \*\*\* -  $p < 0,001$ )



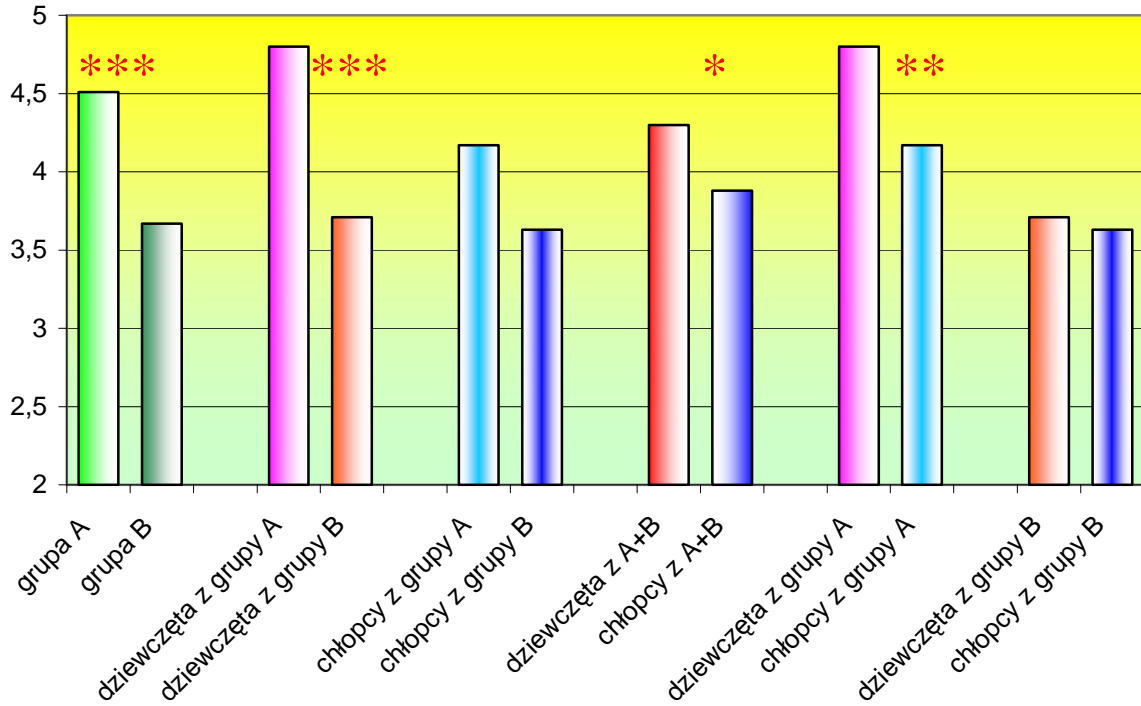
Ryc. 7.3.7. Szatan, pokusa a grzech w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć oceniony w sześciopunktowej skali z historyjki  $X_{52}$  (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomach: \* -  $p < 0,05$  i \*\* -  $p < 0,01$  oraz \*\*\* -  $p < 0,001$ ).



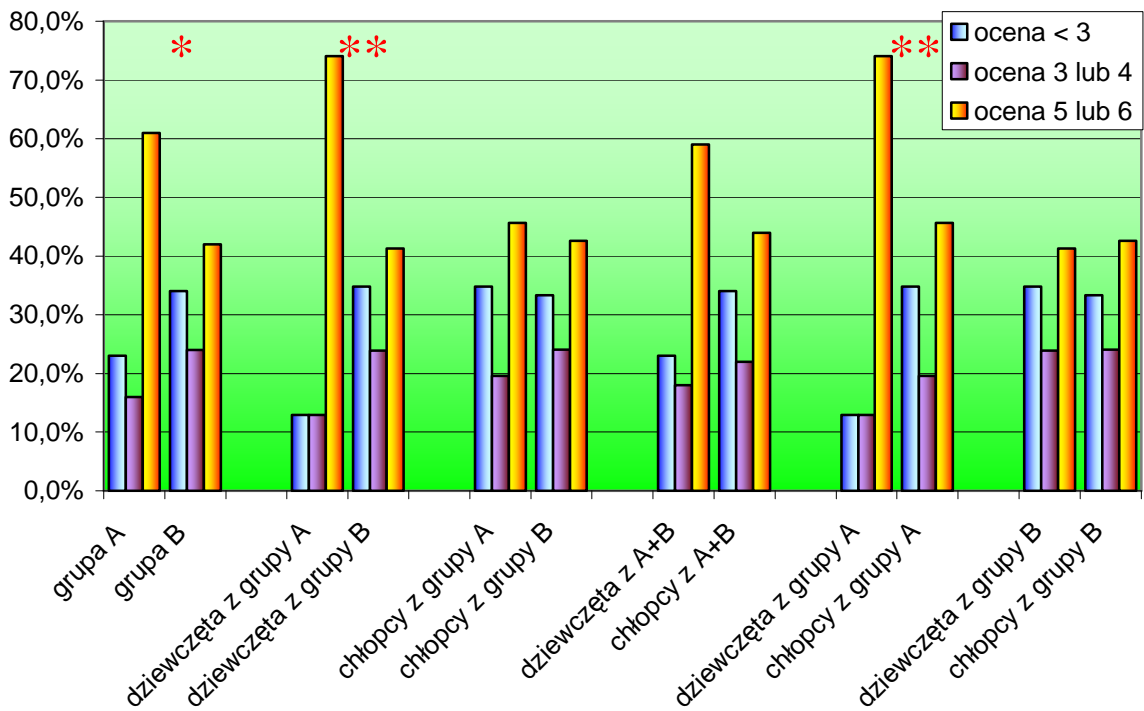
Kolejna historyjka ( $X_{53}$ ) dotyczyła *celu ostatecznego człowieka*. Różnice istotnie statystyczne wystąpiły zarówno w podziałach: zewnątrzgrupowej, na korzyść grupy A ( $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 20,20$ ), jak i wewnątrzgrupowych (por. ryc. 7.3.8. i 7.3.9.). W porównaniu z grupą B, dziewczęta z grupy A uzyskały wyższe wartości analizowanego wskaźnika, przy  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 18,80$ ), natomiast w podziale wewnątrzgrupowym, wiedza dziewcząt, w porównaniu z chłopcami z grupy A, była istotnie statystycznie wyższa, przy  $p < 0,01$  ( $\chi^2 = 10,25$ ), natomiast w grupie B, w analogicznych wskaźnikach nie uzyskano takich różnic.



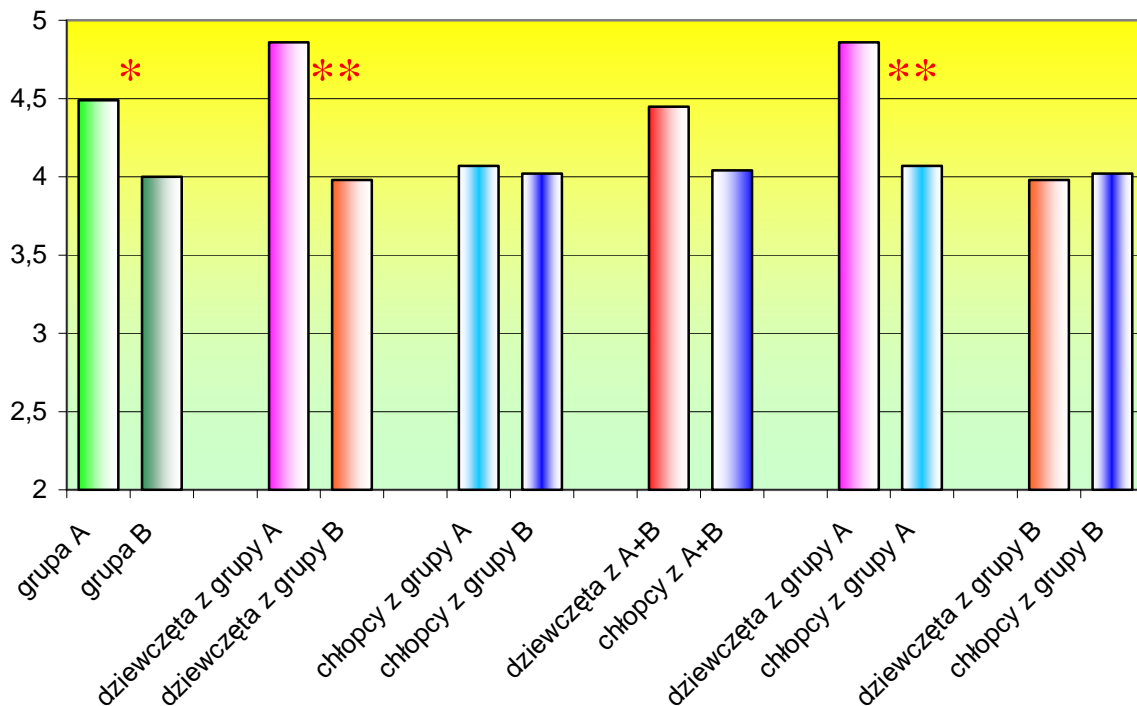
Ryc. 7.3.8. Cel ostateczny człowieka w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć oceniony w sześciopunktowej skali z historyjki  $X_{53}$  we wskaźnikach odsetkowych (gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie przy: \* -  $p < 0,05$  i \*\* -  $p < 0,01$ ) oraz \*\*\* -  $p < 0,001$



Ryc. 7.3.9. Cel ostateczny człowieka w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć oceniony w sześciopunktowej skali z historyjki X<sub>53</sub>  
(gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomach: \* -  $p < 0,05$  i \*\* -  $p < 0,01$ ) oraz \*\*\* -  $p < 0,001$ )



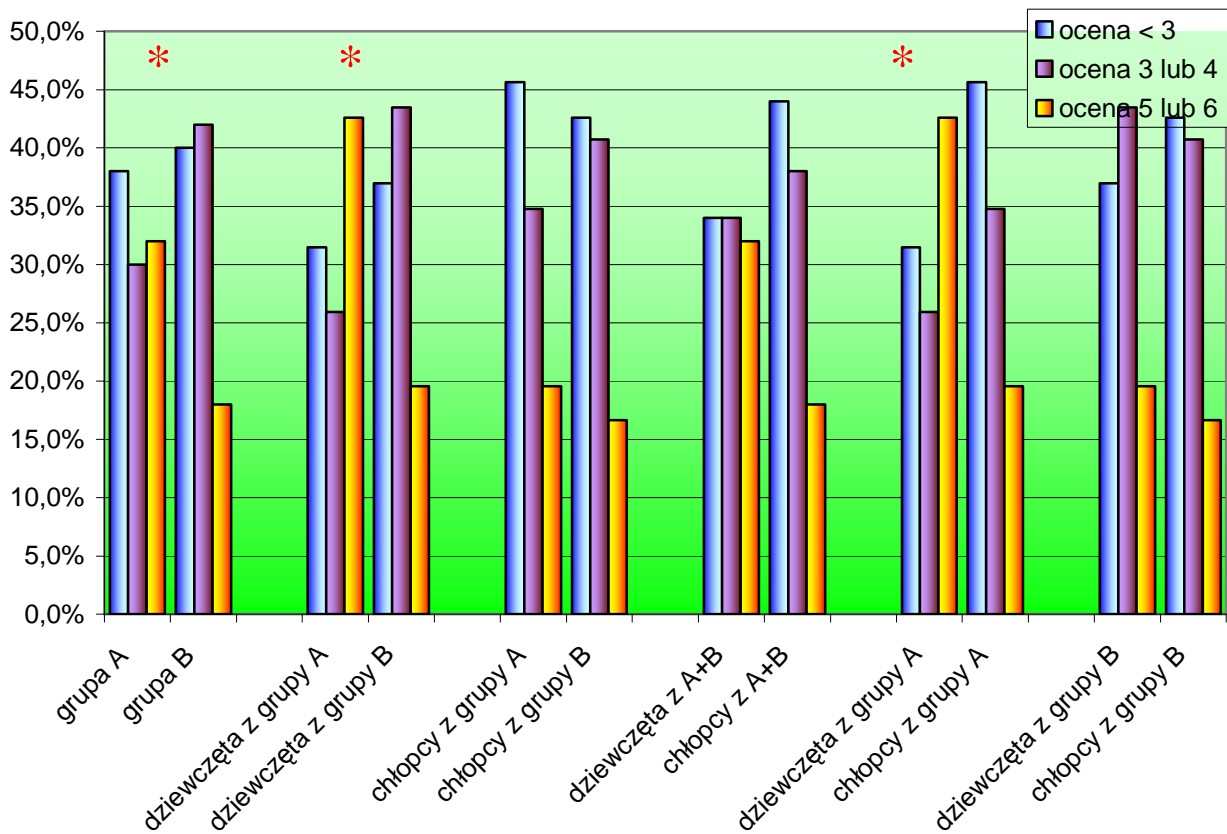
Ryc. 7.3.10. Tajemnica wielkości człowieka jako osoby w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć oceniony w sześciopunktowej skali z historyjki X<sub>54</sub> we wskaźnikach odsetkowych  
(gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomach: \* -  $p < 0,05$  oraz \*\* -  $p < 0,01$ )



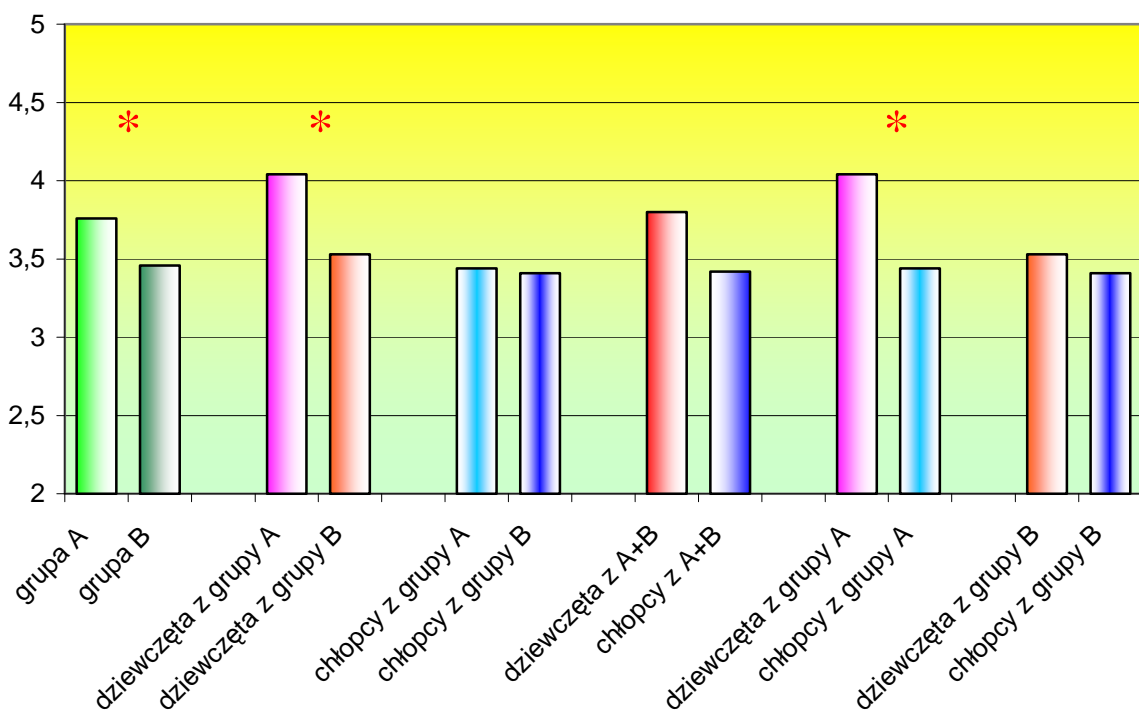
Ryc. 7.3.11. Tajemnica wielkości człowieka jako osoby w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć oceniony w sześciopunktowej skali z historyjki  $X_{54}$   
(gwiazdkami oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomach: \* -  $p < 0,05$  oraz \*\* -  $p < 0,01$ )

Ciekawe też uzyskano wartości wskaźnika  $X_{54}$  (por. tab. 7.3.7, aneks, zał. 5. oraz ryc. 7.3.10 i 7.3.11), opisującego konotację *tajemnicy wielkości człowieka jako osoby*, rozumianej w odniesieniu do Chrystusa i do Kościoła na przykładzie wybranych kwiatów. Wymagało to jednak konkretnej odpowiedzi i działań oraz realizacji, stąd podjęto próbę pogłębionego sondażu tej tajemnicy. I tak, na korzyść dziewcząt z grupy A, poszukiwane różnice statystyczne wystąpiły w następujących relacjach: dziewczęta i chłopcy z grupy A, przy  $p < 0,01$  ( $\chi^2 = 9,11$ ), dziewczęta z grupy A i z grupy B przy  $p < 0,01$  ( $\chi^2 = 11,32$ ) oraz w grupach porównawczych A i B, na korzyść pierwszej, przy  $p < 0,05$  ( $\chi^2 = 7,23$ ).

Niejako ukoronowaniem dotychczas zanalizowanych historyjek stała się ostatnia, określona symbolem  $X_{55}$ , dotyczyła ona *świętowania Dnia Pańskiego*, tym razem w przełożeniu na konkretne zwierzęta (por. tab. 7.3.8, aneks, zał. 5 oraz ryc. 7.3.12 i 7.3.13.).



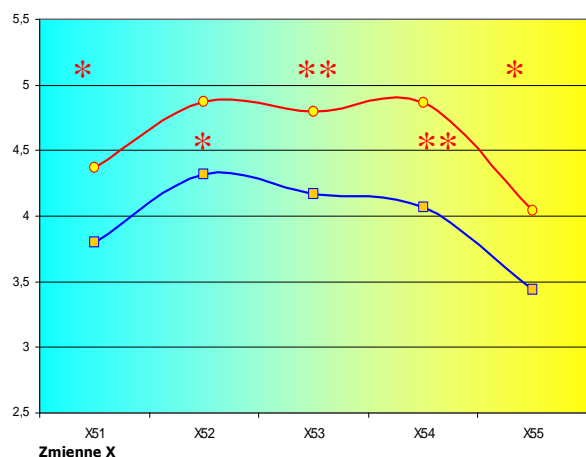
Ryc. 7.3.12. Świątowanie Dnia Pańskiego w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć oceniony w sześciopunktowej skali z historyjki  $X_{55}$  we wskaźnikach odsetkowych  
(gwiazdką oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomie: \* -  $p < 0,05$ )



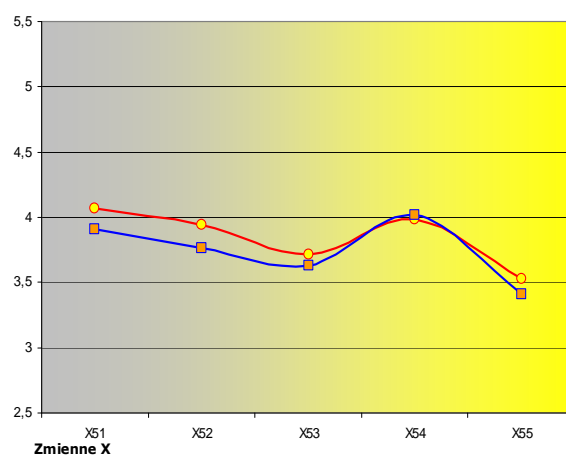
Ryc. 7.3.13. Świątowanie dnia Pańskiego w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć oceniony w sześciopunktowej skali z historyjki  $X_{53}$   
(gwiazdką oznaczono pary grup różniące się istotnie statystycznie na poziomie: \* -  $p < 0,05$ )

Zgodnie z uzyskanymi danymi, sumaryczną wartość wskaźnika  $X_{55}$  obliczono również w analogicznym postępowaniu statystycznym, przy czym poszukiwaną znamienność zanotowano przy  $p < 0,05$  w kolejnych relacjach: grupy A i B ( $\chi^2 = 5,97$ ), dziewczęta z grupy A i B ( $\chi^2 = 6,29$ ) oraz dziewczęta i chłopcy z grupy A ( $\chi^2 = 6,08$ , por. tab. 7.3.6, aneks, zał. 5).

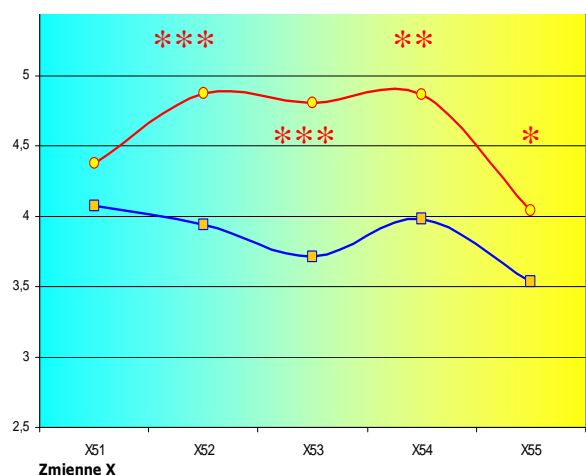
Szczegółowo cytowane wartości, rozproszonych tematycznie zmienności, opisanych testem  $\chi^2$  uwzględniającym w sześciopunktowej skali średnie ocen znajomości treści wyrażen w analizowanych grupach i podgrupach, w podziale na płeć wymagały bardziej centrycznego i kompilacyjnego zestawienia, które zilustrowano na kolejnych ryc. 7.3.14 – 7.3.19.



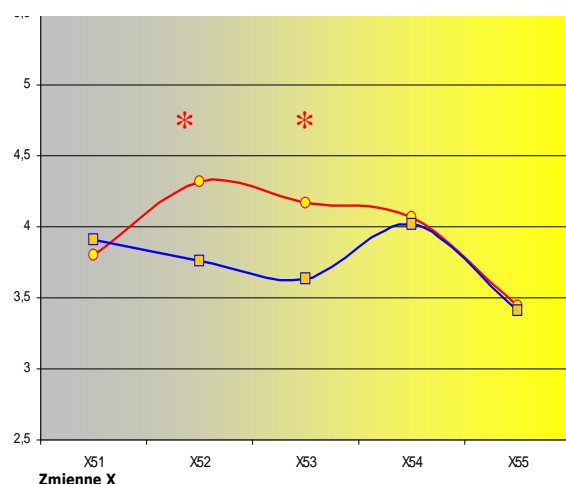
Ryc. 7.3.14. W sześciopunktowej skali średnie ocen znajomości treści wyrażen  $X_{51} - X_{55}$  zarejestrowane u dziewcząt (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z grupy A



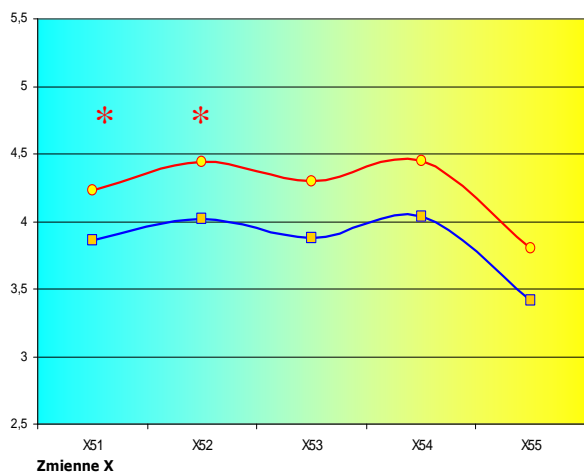
Ryc. 7.3.15. W sześciopunktowej skali średnie ocen znajomości treści wyrażen  $X_{51} - X_{55}$  zarejestrowane u dziewcząt (linia czerwona) i chłopców (linia niebieska) z grupy B



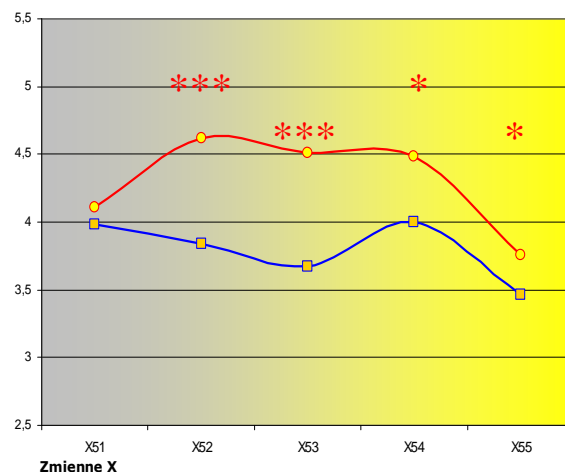
Ryc. 7.3.16. W sześciopunktowej skali średnie ocen znajomości treści wyrażen  $X_{51} - X_{55}$  zarejestrowane u dziewcząt z grupy A (linia czerwona) oraz z grupy B (linia niebieska).



Ryc. 7.3.17. W sześciopunktowej skali średnie ocen znajomości treści wyrażen  $X_{51} - X_{55}$  zarejestrowane u chłopców z grupy A (linia czerwona) oraz z grupy B (linia niebieska).



Ryc. 7.3.18.. W sześciopunktowej skali średnie ocen znajomości treści wyrażen X<sub>51</sub> - X<sub>55</sub> zarejestrowane u dziewcząt (linia czerwona) i u chłopców (linia niebieska) z badanych grup.



Ryc. 7.3.19. W sześciopunktowej skali średnie ocen znajomości treści wyrażen na zadania X<sub>51</sub> -X<sub>55</sub> zarejestrowane w grupach A (linia czerwona) i B (linia niebieska).

Podsumowując powyższą analizę relacyjności zewnątrz- i wewnątrzgrupowych, należy stwierdzić, że dziewczęta z grupy A uzyskały wyższe ich wartości w porównaniu z rówieśniczkami grupy B oraz z chłopcami obu grup. W interpretacji pedagogicznej uzyskane wyniki są sprzeczne z powszechną opinią, iż niezależnie od płci, młodzież niepełnosprawna ruchowo swe ograniczenia z dużą nadwyżką rekompensuje poprzez osiągnięcie coraz lepszych rezultatów w nauce. A tym samym, swoje braki psychofizyczne ukierunkowuje na osobisty rozwój intelektualny, zdobywając przy tym szeroko pojętą wiedzę, w tym religijną, sławę i władzę nad otoczeniem. Tymczasem, badana młodzież z dysfunkcją motoryczną ukazała zupełnie inne oblicze, u podłoża którego krył się brak wygórowanych ambicji i planów życiowych oraz mierne zainteresowanie wiedzą religijną. To stwierdzenie zostało już udokumentowane wcześniejszymi analizami porównawczymi.

## 8.

### **PRAKTYKI RELIGIJNE A TRUDNOŚCI I SUKCESY SZKOLNE W AUTOOCENIE MŁODZIEŻY BEZ- I Z DYSFUNKCJĄ NARZĄDU RUCHU**

W rozdziale tym, potraktowanym w pracy jako przedostatni i również składający się z trzech podrozdziałów, dokonano syntezy uzyskanych w analizie prostej, nieco rozproszonych wyników. I tak, w pierwszym podjęto próbę udokumentowania intuicyjnie logicznych zależności, jakie zachodzą między dojrzałością religijną a potrzebą wypełniania obowiązkowych praktyk religijnych. W drugim – poddano statystycznej ocenie stopnie sprawności motorycznej, w zależności od doznawanych i pokonywanych trudności szkolnych, w trzecim zaś – w zależności od poziomu wiedzy religijnej.

#### **8.1. Dojrzała religijność a praktyki religijne w dokumentowanych zależnościach**

W kontekście tematu podrozdziału użyto określenia *dojrzała religijność*, przy czym w pracy – *dojrzałość religijna*. Wobec powyższego, nasuwa się pytanie, czy użyte wyrażenia można stosować zamiennie, a więc czy są synonimiczne? Otóż nie, bowiem pierwsze jest rozumiane jako zespół zjawisk (zachowań) religijnych, charakteryzujących się odpowiednim stopniem doskonałości, odpowiadającym maksymalnym standardom, przyjętym w danej religii, drugie zaś – oznacza stopień (etap) rozwoju danej osoby lub grupy, w kierunku osiągnięcia „dojrzałej religijności”, czyli przyjętych przez daną religię standardów.

W związku z tym, wydaje się, że pierwszy termin jest trafniejszy, ponieważ do teologa czy pedagoga nie należy określanie (wyznaczanie) standardów dojrzałej religijności, lecz ich odczytywanie z treści konkretnej wypowiedzi, czy nawet wyrażanie opinii na temat wpływu (np. konstruktywnego lub destrukcyjnego) określonych praktyk religijnych na proces wewnętrznego rozwoju i zachowań w stosunku do określonego wieku życia.

Praktyki religijne jako zewnętrzny przejaw dojrzałej religijności, są znakami najbardziej widzialnymi, wymiernymi i dającymi się ująć statystycznie. Niemniej jednak, sama zaś analiza nie da odpowiedzi na ile ich wypełnianie przyczynia się do zjednoczenia człowieka z Bogiem, gdyż praktykom religijnym mogą towarzyszyć motywy o bardzo zróżnicowanym charakterze. Zwykle, bowiem są one uwarunkowane środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, narodowym, a nawet tradycją parafialną, gdyż przekazują *a priori* określone wartości, normy i wzory zachowań religijnych. Tym samym, kształtują określone postawy i zachowania religijne, oraz stanowią pozytywne kryterium żywotności religijnej i należą do najbardziej eksponowanych składników dojrzałej religijności. Wśród nich wyróżnia się takie, które są spełniane jeden raz w życiu (sakrament chrztu, bierzmowania czy kapłaństwa) i więcej razy (Msza św., sakrament pokuty. Komunia św., sakrament małżeństwa czy namaszczenie chorych) oraz codzienne ćwiczenia pobożne (modlitwa ranna i wieczorna, modlitwa przed i po posiłku, wynikające z racji przynależności do grup formacyjnych itp.). Tak więc, przeżywanie praktyk religijnych jest silnie związane z Kościołem i całokształtem życia religijnego, co także odzwierciedla się w internalizacji wiedzy religijnej.

Zakładając, iż dojrzałą religijność cechują takie przymioty, jak: zaangażowanie i dynamiczny rozwój, spójność przekonań, integralny charakter postaw, czy nawet personalny wymiar poczucia wspólnoty religijnej, zadano młodzieży z badanych grup, pełno- i niepełnosprawnych ruchowo (A i B) wiele pytań, które dotyczyły między innymi: daty i miejsca chrztu św., przynależności do wspólnoty parafialnej, uczestnictwa w katechezie szkolnej, częstości przystępowania do sakramentu pokuty i komunii św., codziennej modlitwy oraz lektury Pisma Świętego (por. Arkusz Informacyjny, zadania: X<sub>8</sub>-X<sub>17</sub>). Generalnie ujmując, badana młodzież pełno- (A) i niepełnosprawna ruchowo (B) określiła się, jako pochodząca z rodzin chrześcijańskich – wierzących (albowiem na 200 osób, jedynie po jednej osobie w każdej z grup zasadniczych A i B określiło się jako niewierzący, dlatego w dalszych analizach ich nie uwzględniono), regularnie wypełniające w większości obowiązujące praktyki religijne, które przecież są wyrazem więzi z Bogiem w życiu każdego chrześcijanina (jako znaki najbardziej widzialne i wymierne dały się ująć statystycznie, zobrazowane w dwóch tabelach 8.1.1. i 8.1.2.). Sama jednak ilościowa i statystyczna prezentacja nie dała odpowiedzi w kwestii: *Na ile wypełnione praktyki religijne przyczyniły się do zjednoczenia człowieka z Bogiem*, gdyż mogły być różne motywy, którymi młody człowiek kierował się przy ich wypełnianiu. Niemniej, cytowane wskaźniki odsetkowe, ujęte tabelarycznie, przekazują pewne wartości, normy i wzory zachowań religijnych oraz kształtują określone postawy i zachowania



religijne, a także są pozytywnym kryterium i jednym ze znaków żywotności religijnej oraz należą do najbardziej eksponowanych jego składników środowiska rodzinnego.

Uwzględniając powyższe uzasadnienie, okazało się, iż obowiązkowe praktyki religijne, niezależnie od określonych grup i płci, badana młodzież spełniała regularnie i prawie dwukrotnie częściej, niż okolicznościowe, bowiem tylko dwie osoby pełnosprawne i cztery – niepełnosprawne w ogóle nie modliły się, stąd w dalszych analizach ilościowych również je pominięto.

Tabela 8.1.1.

Sprawność motoryczna a regularne spełnianie obowiązkowych praktyk religijnych w badanych grupach A i B we wskaźnikach odsetkowych

Grupa	$(X_9)$ – obowiązkowe praktyki religijne wypełniam		$\chi^2$
	okolicznościowo	regularnie	
A	36	61	0,65
	37,1%	62,9%	
B	30	65	NS
	31,6%	68,4%	

Tabela 8.1.2.

Regularność spełniania obowiązkowych praktyk religijnych a płeć we wskaźnikach odsetkowych

Grupa A + B	$(X_9)$ – obowiązkowe praktyki religijne wypełniam		$\chi^2$
	okolicznościowo	regularnie	
dziewczęta	27	69	2,79
	28,1%	71,9%	
chłopcy	39	57	NS
	40,6%	59,4%	

Jako miernik dojrzałej religijności przyjęto *częstość obowiązkowych praktyk religijnych* spełnianych, bądź okolicznościowo, bądź regularnie, zmierzoną itemami od  $X_{35}$  do  $X_{44}$  [por. Arkusz Informacyjny, aneks, zał. 2, cz. III (samoocena praktyk religijnych)] Szczegółowe wyniki, uzyskane z analiz wpływu obowiązkowych praktyk religijnych na praktyki religijne w interpretacji jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA), przedstawiono w tabeli 8.1.3. oraz w ilustracji na ryc. 8.1.1 dla grupy B, ponieważ pozwala ona ustalić wielkość tego wpływu na badane zmienne, wprowadzając tym samym więcej, niż jedno kryterium klasyfikacji oraz umożliwiła zmierzenie, nie tylko istotności różnicy, ale również jej siły. I tak, w interpretacji całościowej, uzyskane dane wskazują na istotny związek dodatniej proporcjonalności pomiędzy dojrzałą religijnością a praktykami religijnym, co werbalnie

można zdefiniować w sposób następujący: *Im bardziej dojrzała religijność, tym większe zaangażowanie w praktyki religijne.*

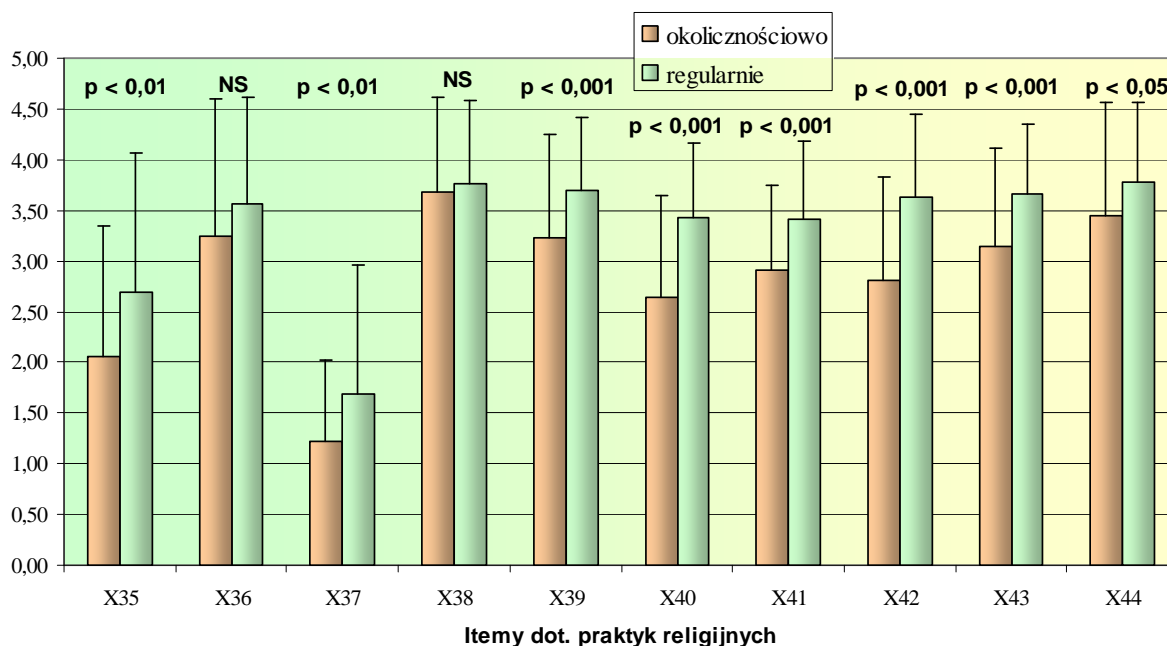
Tabela 8.1.3.

Średnie wartości itemów praktyk religijnych, zarejestrowanych w grupie B, w zależności od częstości spełnianych praktyk religijnych, w interpretacji testu ANOVA  
(oznaczenia:  $N$  – liczebność próby losowej,  $\bar{x}$  - średnia,  $SD$  – odchylenie standardowe)

Lp.	Cechy	$(X_0)$ – obowiązkowe praktyki religijne wypełniam:						ANOVA
		okolicznościowo			regularnie			
		$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	p
1	X <sub>35</sub>	2,06	66	1,29	2,69	126	1,37	0,01
2	X <sub>36</sub>	<b>3,24</b>	<b>66</b>	<b>1,36</b>	<b>3,56</b>	<b>126</b>	<b>1,05</b>	<b>NS</b>
3	X <sub>37</sub>	1,23	66	0,80	1,69	126	1,27	0,01
4	X <sub>38</sub>	<b>3,68</b>	<b>66</b>	<b>0,93</b>	<b>3,76</b>	<b>126</b>	<b>0,81</b>	<b>NS</b>
5	X <sub>39</sub>	3,23	66	1,02	3,69	126	0,72	0,001
6	X <sub>40</sub>	2,64	66	1,02	3,42	126	0,74	0,001
7	X <sub>41</sub>	2,91	66	0,84	3,41	126	0,76	0,001
8	X <sub>42</sub>	2,80	66	1,03	3,63	126	0,82	0,001
9	X <sub>43</sub>	3,14	66	0,97	3,67	126	0,68	0,001
10	X <sub>44</sub>	3,44	66	1,12	3,79	126	0,79	0,05

Zgodnie z danymi tab. 8.1.3., jedynie informacje dotyczące *znajomości patrona swojej parafii* (item X<sub>36</sub>) oraz *nazwisko katechety* (item X<sub>38</sub>) w grupie B nie miały związku z częstością wypełniania obowiązkowych praktyk religijnych, pozostałe zaś zostały zawarte przy  $0,05 < p < 0,001$ , co świadczyło o dużym rozproszeniu wartości wyróżnionych dziesięciu zmiennych w analizowanych wariantach: okolicznościowo i regularnie. W kolejności ich znaczenia okazały się następujące: *udział w katechezie, motyw uczęszczania na katechezę, częstość przyjmowania Komunii św. i sakramentu pojednania, lektura Pisma Świętego, znajomość daty i miejsca chrztu św., przynależność do wybranego zespołu parafialnego oraz forma codziennej modlitwy.* Wyraźnie zmienioną kolejność analizowanej siły związku, również z tendencją opadającą (malejącą), zarejestrowano w grupie A (por. tab. 8.1.4. i ryc. 8.1.2., aneks, zał. 6), którą można wskazać następująco: *częstość przyjmowania Komunii św. i sakramentu pojednania, motyw uczestniczenia w katechezie, lektura Pisma Świętego, przynależność do wybranego zespołu parafialnego oraz zupełny brak tej siły: data i miejsce chrztu św., znajomość patrona parafii, udział w katechezie oraz przyjęta forma codziennej modlitwy.*

Podobne, bardzo zróżnicowane rozkłady, zanotowano w podgrupach, utworzonych ze względu na kryterium płci i poziomu pełnosprawności narządu ruchu (por. tab. 8.1.5 – ryc. 8.1.3. – 8.1.9.). Z punktu widzenia psychopedagogiki uzyskane informacje, ze względu na ich zróżnicowanie w wymiarze tylko dziesięciu wybranych itemów, wymagają pogłębionych analiz, a tym samym osobnej pracy, tematycznie bardziej zintegrowanej.



Ryc. 8.1.1. Poziomy statystycznej znamienności częstości wypełniania praktyk religijnych mierzone itemami od X<sub>35</sub> do X<sub>44</sub> zarejestrowanych w grupie B

Zachowując konwencję pracy, w dalszej procedurze statystycznej uwzględniono podziały z dwoma kryteriami: płeć i poziom sprawności motorycznej, uzyskując tym samym dziewięć grup, w tym dwie zasadnicze i siedem podgrup z dziesięcioma itemami od X<sub>35</sub> do X<sub>44</sub> dotyczącymi obowiązkowych praktyk religijnych (por. tab. 8.1.11). Ze względu jednak na jej przejrzystość, uwzględniono jedynie poziomy istotności, mierzone wariacją ANOVA, w której zaobserwowano także liczne powiązanie dodatnie lub ich brak w stosunku poszukiwanej dojrzałej religijności.

Tabela 8.1.11.

Poziomy znamienności statystycznej dziesięciu itemów, opisujących siłę częstości spełniania praktyk religijnych, w interpretacji testu ANOVA, w badanych grupach zasadniczych i w ich podziałach, z uwagi na płeć i poziom sprawności psychomotorycznej

Lp.	Cechy	grupa A+B	grupa A	z grupy A dziewczęta	z grupy A chłopcy	grupa B	z grupy B dziewczęta	z grupy B chłopcy	z grup A + B dziewczęta	z grup A + B chłopcy
1	X <sub>35</sub>	0,01	NS	0,05	NS	0,05	NS	0,05	0,05	NS
2	X <sub>36</sub>	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
3	X <sub>37</sub>	0,01	0,01	NS	0,05	NS	NS	NS	NS	NS
4	X <sub>38</sub>	NS	NS	NS	NS	NS	0,05	NS	NS	NS
5	X <sub>39</sub>	0,001	NS	NS	NS	0,001	0,01	0,01	0,01	NS
6	X <sub>40</sub>	0,001	0,01	0,05	0,05	0,001	0,001	0,05	0,001	0,01
7	X <sub>41</sub>	0,001	0,001	0,01	NS	0,05	NS	NS	0,001	0,05
8	X <sub>42</sub>	0,001	0,001	0,01	NS	0,001	0,01	0,01	0,001	0,001
9	X <sub>43</sub>	0,001	0,01	NS	0,01	0,01	NS	0,05	0,05	0,001
10	X <sub>44</sub>	0,05	NS	0,05	NS	NS	NS	NS	NS	NS

Sumarycznie analizując dane tab. 8.1.11., zarejestrowano niezwykłą zmienną, oznaczoną symbolem X<sub>36</sub> (*stopień znajomości patrona/ów parafii*), która nie weszła w żaden związek z siłą częstości spełniania praktyk religijnych, przy zastosowanym podziale grup zasadniczych A i B, natomiast zmienna X<sub>40</sub> (*motyw uczestniczenia w katechezie*) została wysoko skorelowana we wszystkich wyróżnionych. Innymi słowy, wśród dziesięciu analizowanych zmiennych, motywem fundamentalnym okazała się sama *intencja* (motyw) ucznia, która niejako przymusiła go do regularnego, bądź nieregularnego chodzenia na katechezę, a tym samym wyraźnie potwierdziła świadectwo jedności w relacji uczeń i jego potrzeba pogłębiania wiedzy religijnej, toteż jej kwantyfikacja została bardziej szczegółowo przedstawiona w trzech tabelach: 8.1.12 – 8.1.14. (por. aneks, zał. 6). I tak, na item: (X<sub>40</sub>) *Katecheza jest dla mnie zajęciem, na którą uczęszczam*, empirycznie uzyskane wartości wskaźników, analizowane w trzech wariantach, zamknęły się w trzech przedziałach: z przymusu: 2,4–23,9%, z własnego poczucia obowiązku: 29,3–52,8% oraz z potrzeby serca: 28,3–68,3%. Tak rozproszone wartości analizowanego wskaźnika, obrazującego kwantyfikację motywu osobistego przygotowania i nieustannego *pogłębiania wiedzy religijnej*, nakłada na każdego katechetę pracującego z młodzieżą, zarówno pełno- jak i niepełnosprawną, obowiązek indywidualizacji i wizualizacji jej sensu, z twórczym wykorzystaniem wyobraźni, którą można wytworzyć rzeczywiste pobudzenie fizjologiczne, stanowiące niezbędny motor tegoż

pogłębiania. W przeciwnym razie, narazi się na negatywne konsekwencje, które są swego rodzaju stratą dla niego samego, ponieważ zmierzają w kierunku stagnacji w rozwoju duchowym, a także mają związek z utratą kolejnych sukcesów szkolnych.

## **8.2. Stopień sprawności motorycznej a trudności i sukcesy szkolne w badanych grupach**

Podstawowym założeniem niniejszego podrozdziału było przyjęcie tezy, iż, niezależnie od wieku i sprawności motorycznej, każdy uczeń może mieć trudności w szkole, które winny być dla nauczyciela drogowskazem do zmiany, czy, ewentualnie, udoskonalania metod nauczania albo stylu pracy. Ta jego elastyczność z kolei, winna prowadzić do poprawy warunków nauczania wszystkich dzieci, a przez to, do osiągania lepszych efektów dydaktyczno–wychowawczych. Wobec powyższego nasuwa się pytanie: *Czy specyficzne potrzeby bądź orientacje edukacyjne, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub są efektem innych przyczyn trudności w uczeniu się, winny być nadal podtrzymywane i propagowane?* Próba odpowiedzi na nie stała się tematem dalszych analiz statystycznych.

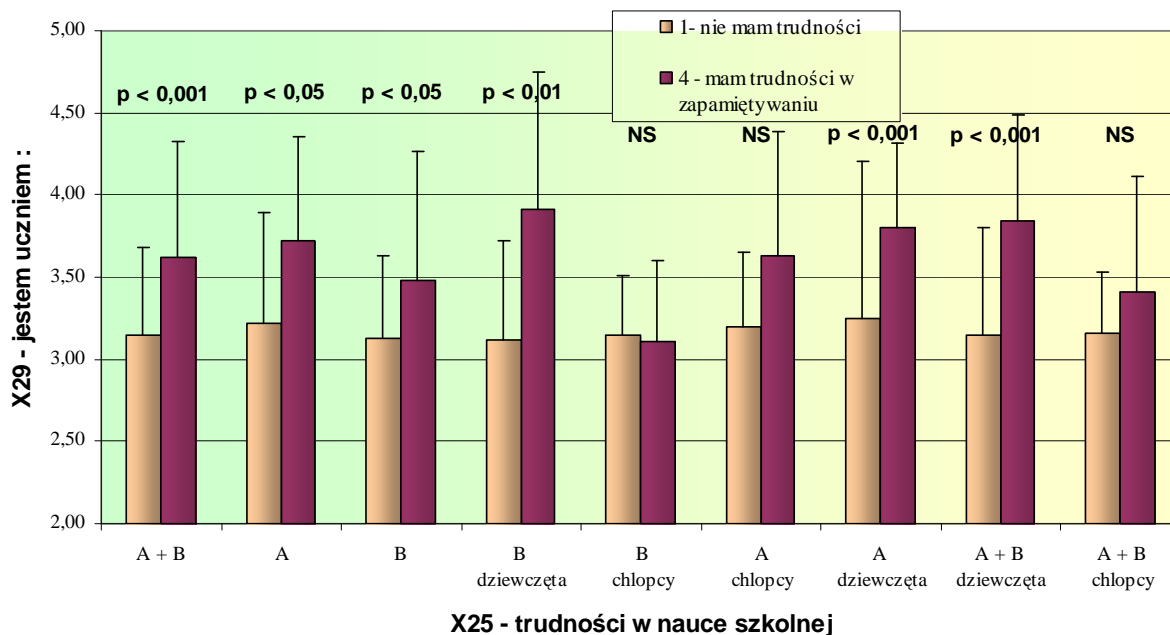
Informacje dotychczas zebrane o rodzaju niesprawności i utrudnień w prawidłowym funkcjonowaniu w szkole, zostały skwantyfikowane w czterostopniowej skali, przy czym liczbie jeden (1) przypisano *brak niesprawności*, a liczbie cztery (4) – maksymalną jej postać, opisanych itemami od  $X_{18}$  do  $X_{30}$  oraz  $X_{33}$  (por. Arkusz Informacyjny, aneks, zał. 2).

W analizie porównawczej (tab. 8.2.1 i ryc. 8.2.1.) testem jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) opisano siłę i moc wpływu doświadczanych trudności w nauce szkolnej (item  $X_{25}$ ) na osiągnięte wyniki w nauce (item  $X_{29}$ ) oraz na ocenę zachowania, opiniowaną przez nauczyciela (item  $X_{30}$ ), w podziale grup zasadniczych na płeć i poziom sprawności motorycznej. Dla czytelności wyników przypisano ocenom szkolnym skalę 2–5, które odnosiły się zarówno do osiągnięć uczniów w nauce szkolnej, jak i do ich zachowania w szkole.

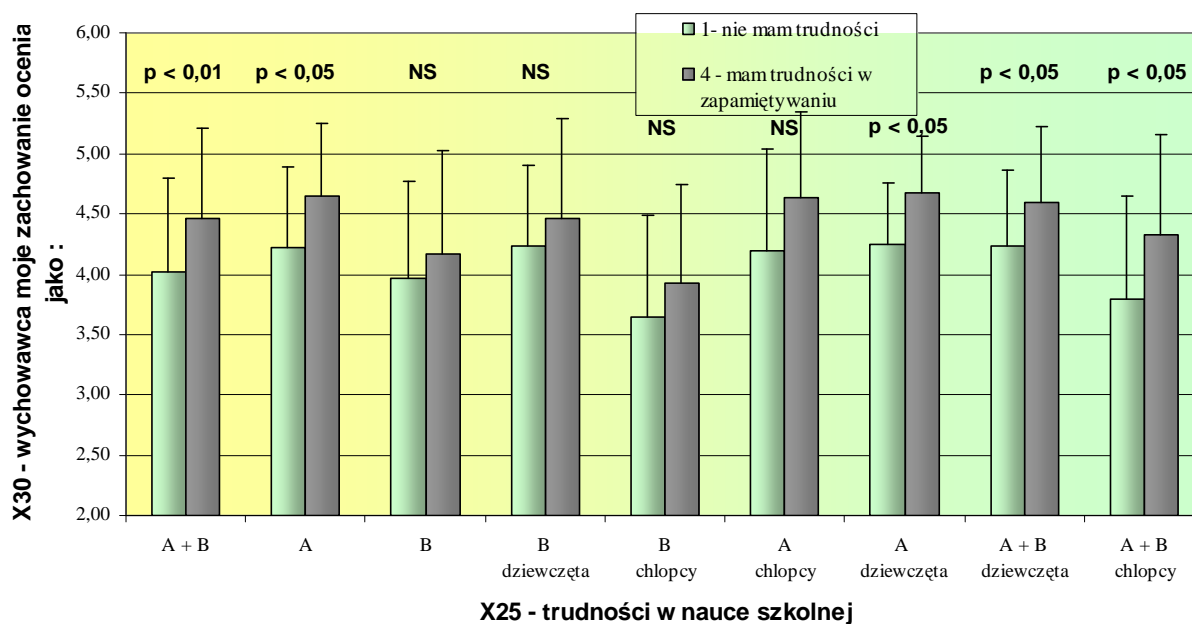
Tabela 8.2.1.

Zmienności wskaźnika  $X_{25}$  (*trudności w nauce szkolnej*) w samoocenie ucznia, w zależności od *samooceny według średnich ocen* ( $X_{29}$ ) i *oceny zachowania nauczyciela* ( $X_{30}$ ) w interpretacji testu ANOVA w grupach zasadniczych oraz w ich podziałach według płci i stopnia sprawności motorycznej

Grupa	Cecha $X_{25}$	$X_{29}$			ANOVA	$X_{30}$			ANOVA
		$\bar{x}$	N	SD		$\bar{x}$	N	SD	
A + B	1	3,15	40	0,53	$p < 0,001$	4,03	40	0,77	$p < 0,01$
	4	3,62	130	0,71		4,46	130	0,75	
A	1	3,22	9	0,67	$p < 0,05$	4,22	9	0,67	$p < 0,05$
	4	3,72	78	0,64		4,65	78	0,60	
B	1	3,13	31	0,50	$p < 0,05$	3,97	31	0,80	NS
	4	3,48	52	0,78		4,17	52	0,86	
z grupy B dziewczęta	1	3,12	17	0,60	$p < 0,01$	4,24	17	0,66	NS
	4	3,92	24	0,83		4,46	24	0,83	
z grupy B chłopcy	1	3,14	14	0,36	NS	3,64	14	0,84	NS
	4	3,11	28	0,50		3,93	28	0,81	
z grupy A chłopcy	1	3,20	5	0,45	NS	4,20	5	0,84	NS
	4	3,63	38	0,75		4,63	38	0,71	
z grupy A dziewczęta	1	3,25	4	0,96	$p < 0,001$	4,25	4	0,50	$p < 0,05$
	4	3,80	40	0,52		4,68	40	0,47	
z grup A + B dziewczęta	1	3,14	21	0,65	$p < 0,001$	4,24	21	0,62	$p < 0,05$
	4	3,84	64	0,65		4,59	64	0,64	
z grup A + B chłopcy	1	3,16	19	0,37	NS	3,79	19	0,85	$p < 0,05$
	4	3,41	66	0,70		4,33	66	0,83	



Ryc. 8.2.1. Zmienności wskaźnika  $X_{25}$  (*występowania trudności w nauce szkolnej*) w zależności od *samooceny według średnich ocen* ( $X_{29}$ ) w interpretacji testu ANOVA w grupach zasadniczych oraz w ich podziałach według kryteriów płci i stopnia sprawności motorycznej



Ryc. 8.2.2. Zmienności wskaźnika  $X_{25}$  (występowania trudności w nauce szkolnej) w zależności od zachowania w samoocenie nauczyciela ( $X_{30}$ ) w interpretacji testu ANOVA w grupach zasadniczych oraz w ich podziałach według kryteriów płci i stopnia sprawności motorycznej

Uzyskane wyniki okazały się zaskakujące (por. tab. 8.1.1 i ryciny), ponieważ, sumarycznie i w podziałach na podgrupy, zaobserwowano dodatni wpływ doświadczanych trudności na osiągnięte wyniki w nauce szkolnej (oraz ryc. 8.2.1.) oraz na ocenę zachowania w szkole, zobjektywizowane przez nauczyciela – wychowawcę (ryc. 8.2.2.), które przybrały postać proporcjonalności prostej, co oznacza weryfikację poszukującej zależności: *im większe doświadczane trudności szkolne, tym wyższe oceny w nauce szkolnej i z zachowania*. Proporcjonalność ta szczególnie uwydatniła się również w podgrupach chłopców z problemami w szybkim i sprawnym przemieszczaniu się, choć na ogół każdemu mężczyźnie, niezależnie od wieku, trudno przyznać się, że sobie z czymś nie radzi, a jego życie nie jest nikomu potrzebne. Ponadto, odnoszą oni wrażenie, że nikt ich nie wspiera, natomiast wszyscy wokół mają zbyt wygórowane wymagania. Ta trudność mogła być priorytetową przyczyną wyzwolenia, w porównaniu z rówieśnikami sprawnymi motorycznie, silniejszej motywacji typu: *ja muszę*. A więc czynnik stresogenny, doznawany w postaci silniej doświadczanych trudności szkolnych, wyzwolił intensywniejszy wysiłek bycia *naj (...)* w roli ucznia, stąd notowane były wyższe oceny z poszczególnych przedmiotów i z zachowania.

W sukcesach w nauce szkolonej ważną rolę spełniają zdolności do skupienia się na danej czynności czy zadaniu, oraz umiejętności siedzenia spokojnie na jednym miejscu, toteż w

dalszych dywagacjach statystycznych uwzględniono koncentrację uwagi w aspekcie jej wpływu na oceny szkolne. W praktycznym jej zastosowaniu porównano dwie główne podgrupy, które tworzyły osoby z prawidłową koncentracją uwagi i z jej deficytem<sup>1</sup>, z których wyróżniono dalsze, mniejsze, związane z podziałem na płeć i stopień sprawności motorycznej. Uzyskane istotności różnic w interpretacji testu ANOVA stabilizowano (por. tab. 8.2.2).

Tabela 8.2.2.

Zmienności wskaźników:  $X_{29}$  (samooceny według średnich ocen) i  $X_{30}$  (zachowania) w zależności od wskaźnika  $X_{26}$  (stopnia koncentracji uwagi) w interpretacji testu ANOVA w dziewięciu podziałach badanej młodzieży

(Oznaczenia:  $N$  – liczebność próby losowej,  $\bar{x}$  – średnia arytmetyczna,  $SD$  – odchylenie standardowe  $X_{26}-1$ : koncentracja prawidłowa,  $X_{26}-4$  uwaga rozproszona)

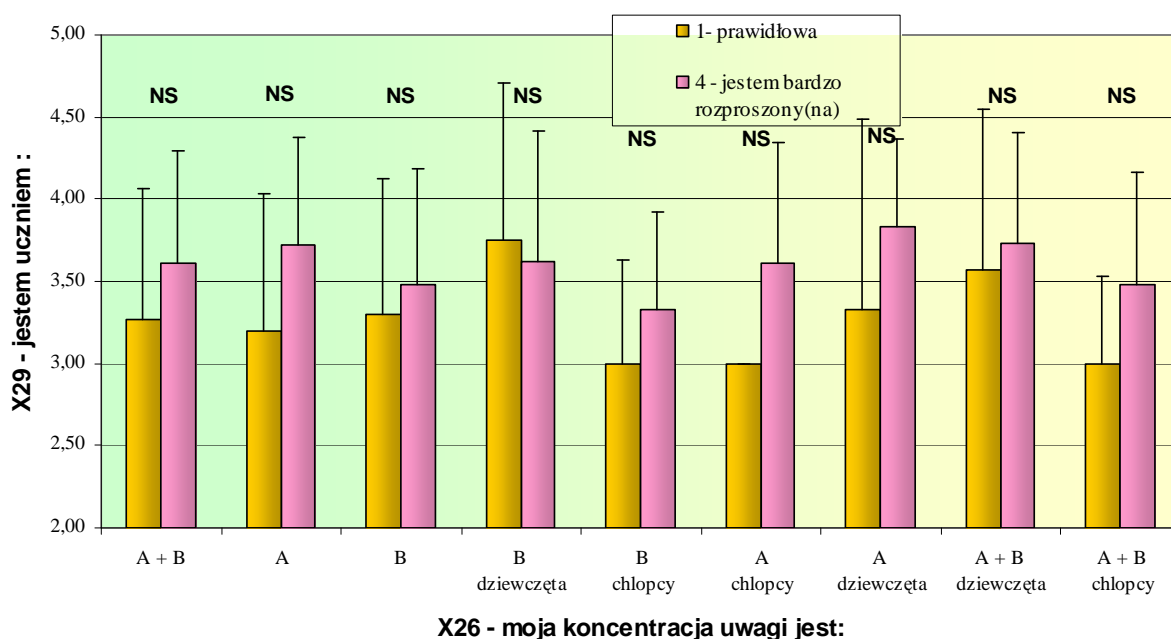
Grupa	Cecha $X_{26}$	$X_{29}$			ANOVA	$X_{30}$			ANOVA
		$\bar{x}$	$N$	$SD$		$\bar{x}$	$N$	$SD$	
A + B	1	3,27	15	0,80	NS	3,93	15	0,70	p < 0,05
	4	3,61	156	0,69		4,43	156	0,77	
A	1	3,20	5	0,84	NS	4,20	5	0,84	NS
	4	3,72	83	0,65		4,64	83	0,60	
B	1	3,30	10	0,82	NS	3,80	10	0,63	NS
	4	3,48	73	0,71		4,19	73	0,88	
z grupy B dziewczęta	1	3,75	4	0,96	NS	4,00	4	0,82	NS
	4	3,62	37	0,79		4,41	37	0,80	
z grupy B chłopcy	1	3,00	6	0,63	NS	3,67	6	0,52	NS
	4	3,33	36	0,59		3,97	36	0,91	
z grupy A chłopcy	1	3,00	2	0,00	NS	3,50	2	0,71	p < 0,05
	4	3,61	41	0,74		4,63	41	0,70	
z grupy A dziewczęta	1	3,33	3	1,15	NS	4,67	3	0,58	NS
	4	3,83	42	0,54		4,64	42	0,48	
z grup A + B dziewczęta	1	3,57	7	0,98	NS	4,29	7	0,76	NS
	4	3,73	79	0,67		4,53	79	0,66	
z grup A + B chłopcy	1	3,00	8	0,53	NS	3,63	8	0,52	p < 0,05
	4	3,48	77	0,68		4,32	77	0,87	

<sup>1</sup> Deficyt w koncentracji uwagi, w analizowanej grupie, był różnopoziomowy i dotyczył następujących funkcji: *selektywności* (zdolności do wyboru pewnych fragmentów pola uwagi, kosztem innych), *trwałości* (zdolności do wytrwałego wyczekiwania na pojawienie się określonego bodźca, czy informacji), *przerzutności* (zdolność do aktywnego badania pola uwagi w celu znalezienia określonych informacji), *podzielności* (zdolności do szybkiego przełączania uwagi w celu jednoczesnego wykonywania kilku czynności) oraz *zakresu* (liczby elementów pola uwagi, które daje się spostrzec -uchwycić - jednocześnie). Osoby badane miały trudności w dłuższym skupieniu uwagi, dlatego w pełni nie były zdolne do wykonywania czynności w sposób uporządkowany.

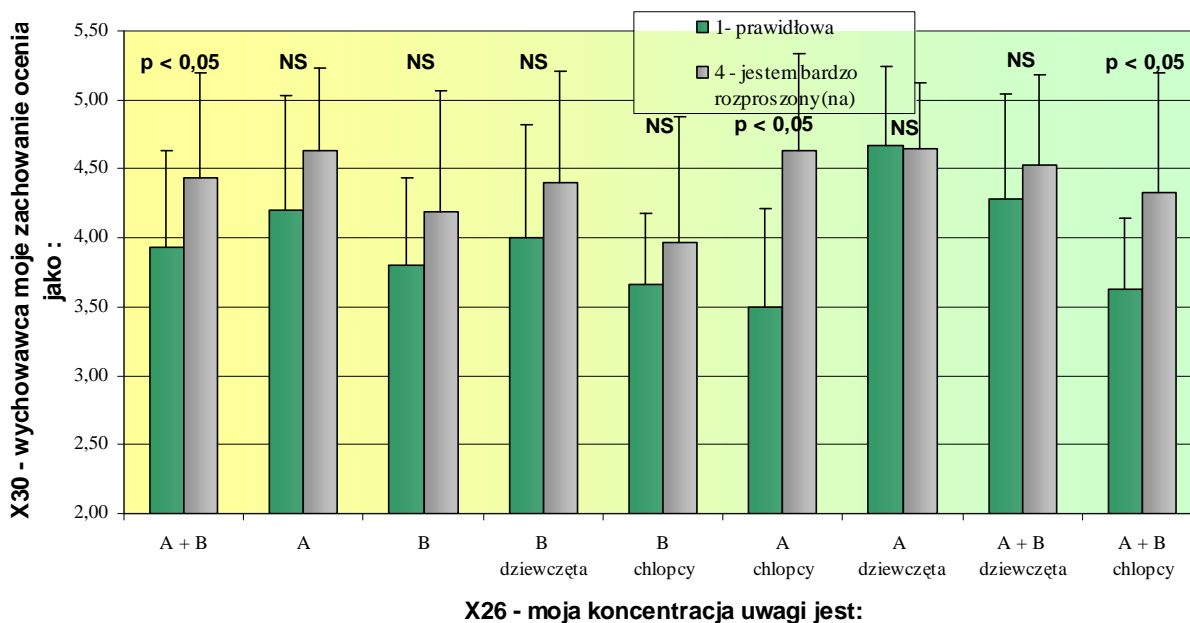


Nie wchodząc w szczegóły, z globalnej interpretacji tab. 8.2.2. i ryc. 8.2.3. niemal jednoznacznie wnika, iż ze względu na brak różnicy w koncentracji uwagi, w analizie międzygrupowej (A i B), nie uzyskano też jej istotnego wpływu na wyniki w nauce szkolnej w pozostałych podziałach zewnątrz – i wewnątrzgrupowych oraz podgrupowych.

Podobny wniosek sugerują wyniki, zobrazowane na ryc. 8.2.4., które dotyczą kwantyfikowanego zachowania się w szkole, z tą różnicą, że chłopcy pełnosprawni motorycznie i z prawidłową koncentracją uwagi wykazali gorsze wyniki w nauce szkolnej, przy  $p < 0,05$ , w porównaniu z ich rówieśnikami z deficytem uwagi.



Ryc. 8.2.3. Wpływ poziomu koncentracji uwagi (item  $X_{26}$ ) na samoocenę według średnich ocen (item  $X_{29}$ ) w interpretacji testu ANOVA w analizowanych podziałach



Ryc. 8.2.4. Wpływ poziomu koncentracji uwagi (item  $X_{26}$ ) na ocenę z zachowania (item  $X_{30}$ ) w interpretacji testu ANOVA w analizowanych podziałach

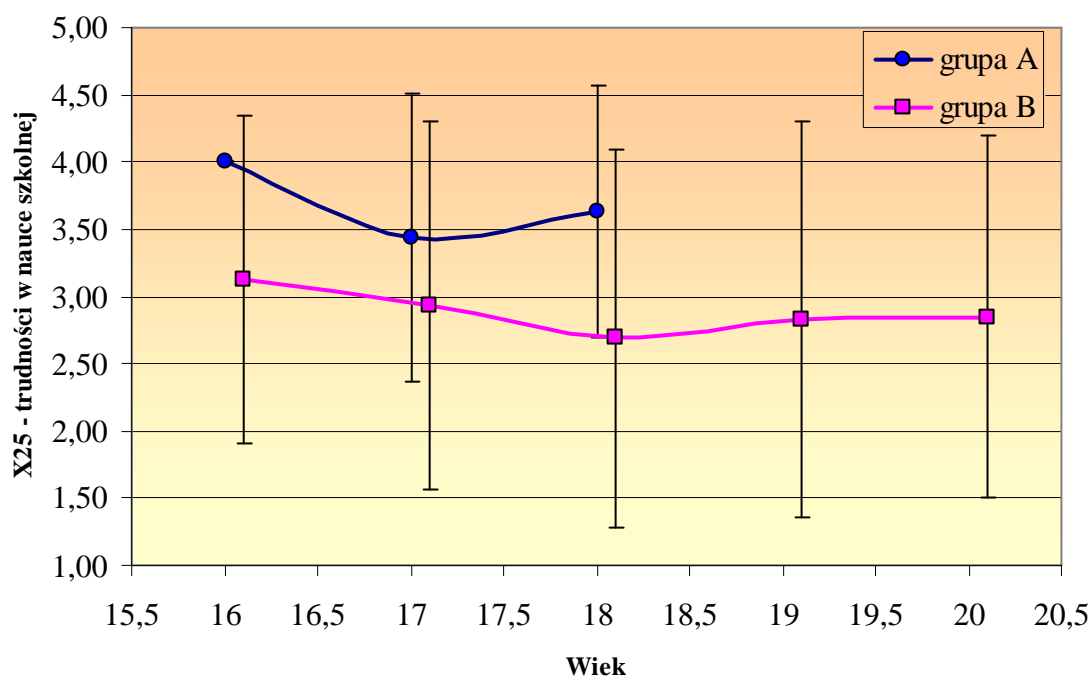
Zarejestrowane, mało popularne wyniki wzajemnego wpływu dwóch zmiennych, jednocześnie stały się podstawą prawną do poznania czterech zmiennych, wziętych sumarycznie, w ich wzajemnych powiązaniach: *trudności w nauce szkolnej* ( $X_{25}$ ), *koncentrację uwagi* ( $X_{26}$ ), *samoocenę według średnich ocen* ( $X_{29}$ ) i *ocenę z zachowania* ( $X_{30}$ ) młodzieży w wieku 16-20 lat. I dalej, w celu ustalenia okresu wystąpienia największych trudności wśród badanej młodzieży z grup A i B, posłużono się dwuczynnikową analizą wariancji (MANOVA) z następującymi czynnikami: sprawnością narządu ruchu i wiekiem, przy czym młodzież opóźniona (19-20-latki) pochodziła wyłącznie z grupy B, a zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią, cechami obserwowanymi stały się itemy:  $X_{25}$ ,  $X_{26}$ ,  $X_{29}$  i  $X_{30}$ .

Uzyskano kolejny interesujący wynik, ponieważ istotnie, przy  $p < 0,01$ , większe trudności w nauce szkolnej (item  $X_{25}$ ) wykazała młodzież w wieku 19-20 lat, w porównaniu z młodszymi koleżankami i kolegami z tej samej klasy, również z grupy B. Ponadto, częstość doznawanych trudności w nauce nie zależała od przedziału wieku: 16-18 lat, a zmienna  $X_{25}$  również nie różnicowała znamienne grup zasadniczych A i B z powodu braku jakichkolwiek interakcji (por. ryc. 8.2.5.).

Tabela 8.2.3.

Zmienności wskaźnika  $X_{25}$  *Trudności w nauce szkolnej*) w interpretacji testu MANOVA w analizowanych podgrupach wiekowych w grupach A i B

Wiek w latach	$(X_{25})$ <i>Trudności w nauce szkolnej(...)</i>					
	grupa A			grupa B		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
16	4,00	5	0,00	3,13	23	1,22
17	3,44	32	1,08	2,94	32	1,37
18	3,63	57	0,94	2,69	26	1,41
19				2,83	6	1,47
20				2,85	13	1,34



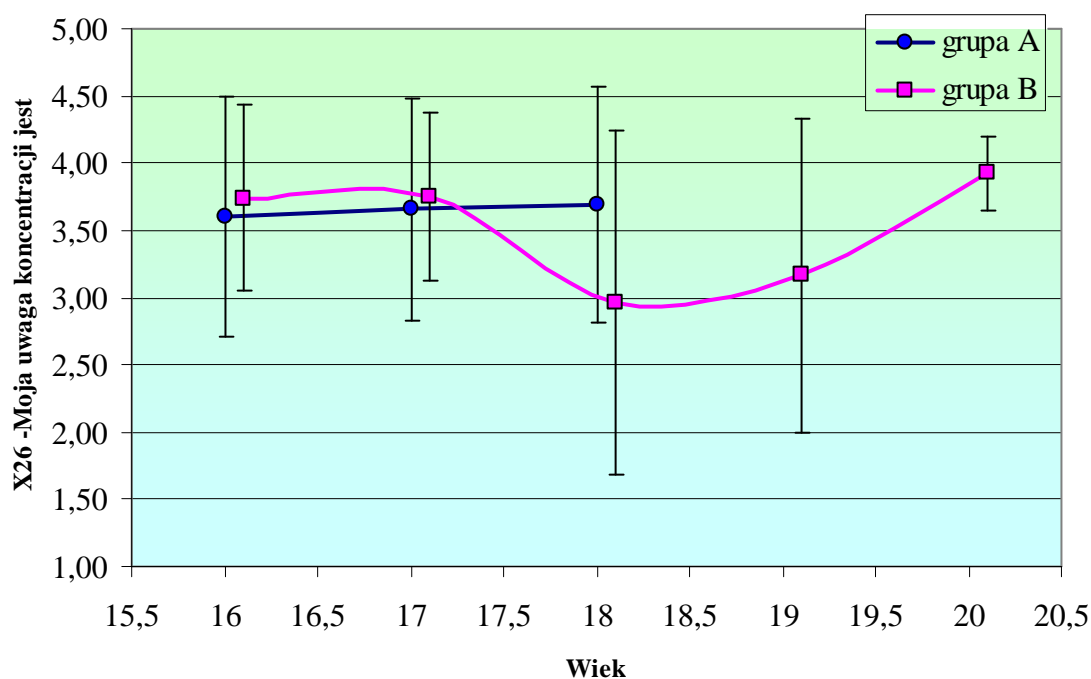
Ryc. 8.2.5. Średnie wartości wskaźnika *trudności w nauce szkolnej* (item  $X_{25}$ ) w relacji do wieku (item  $X_2$ ) w interpretacji testu MANOVA według grup A i B z uwzględnieniem pięciu przedziałów (16–20 lat przy przyroście każdego o jeden rok)

W analizie globalnej, w obu grupach A i B, wartości wskaźnika *koncentracji uwagi* nie różnicowały ich, natomiast w podziale na wiek, poszukiwane istotności, przy  $p < 0,05$ , zanotowano w podgrupie 18-latków na niekorzyść grupy B (por. ryc. 8.2.6.).

Tabela 8.2.4.

Zmienności wskaźnika  $X_{28}$  [(Moja koncentracja uwagi jest (...))] w interpretacji testu MANOVA w analizowanych podgrupach wiekowych w grupach A i B

Wiek w latach	$(X_{26})$ Moja koncentracja uwagi jest (...)					
	grupa A			grupa B		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
16	3,60	5	0,89	3,74	23	0,69
17	3,66	32	0,83	3,75	32	0,62
18	3,69	59	0,88	2,96	26	1,28
19				3,17	6	1,17
20				3,92	13	0,28



Ryc. 8.2.6. Średnie wartości wskaźnika  $X_{26}$  [koncentracja uwagi jest (...)] w relacji do wieku (item  $X_2$ ) w interpretacji testu MANOVA według grup A i B z uwzględnieniem pięciu przedziałów (16–20 lat przy przyroście każdego o jeden rok)

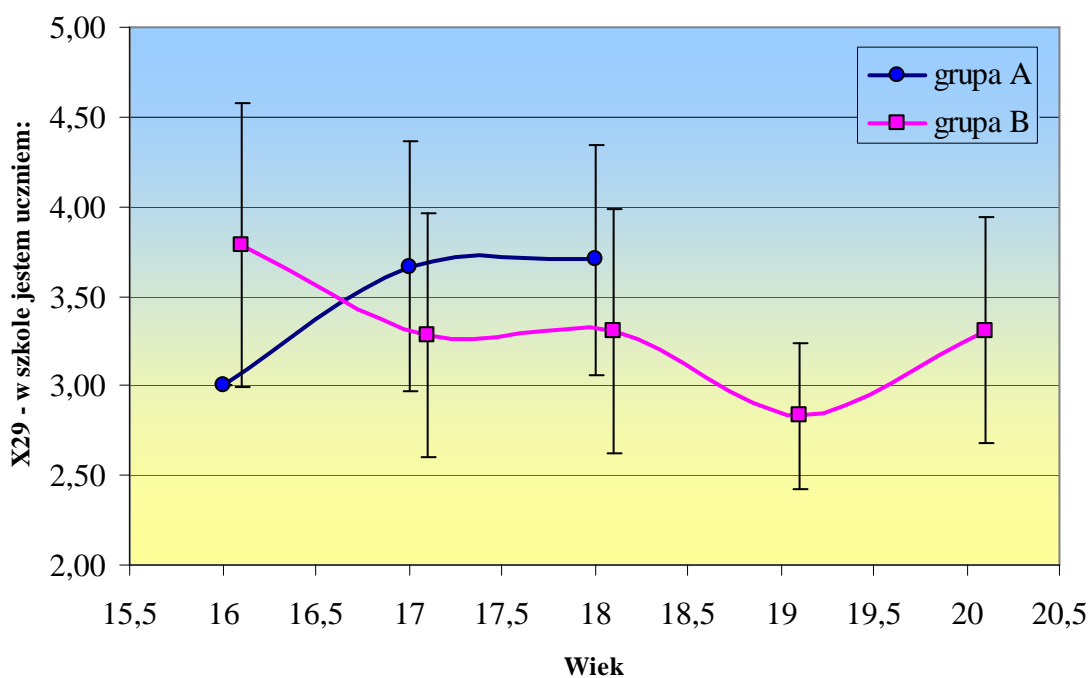
W interpretacji testu MANOVA wynika, iż oceny szkolne uzyskane przez badaną młodzież były niezależne od przynależności do wyróżnionych grup A i B, ponieważ uzyskane ich profile okazały się statystycznie nieistotne.

Tabela 8.2.5

Zmienności wskaźnika  $X_{29}$  [*W szkole jestem uczniem (...)*] w interpretacji testu MANOVA w analizowanych przedziałach wieku w grupach A i B

Wiek w latach	$(X_{29})$ - <i>W szkole jestem uczniem (...)</i>					
	grupa A			grupa B		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
16	3,00	5	0,00	3,78	23	0,80
17	3,67	33	0,69	3,28	32	0,68
18	3,70	61	0,64	3,31	26	0,68
19				<b>2,83</b>	6	0,41
20				3,31	13	0,63

Uzupełniając powyższy rezultat ze średnimi wynikami dziewiętnasto- i dwudziestolatków (por. tab. 8.2.5 i ryc. 8.2.7, grupa B), najgorzej radzili sobie z nauką ci pierwsi (dziewiętnastolatki  $\bar{x} = 2,83$ ), ponieważ ich wyniki, w porównaniu, z powstałymi grupami były wyraźnie zaniżone, przy  $p < 0,05$ .



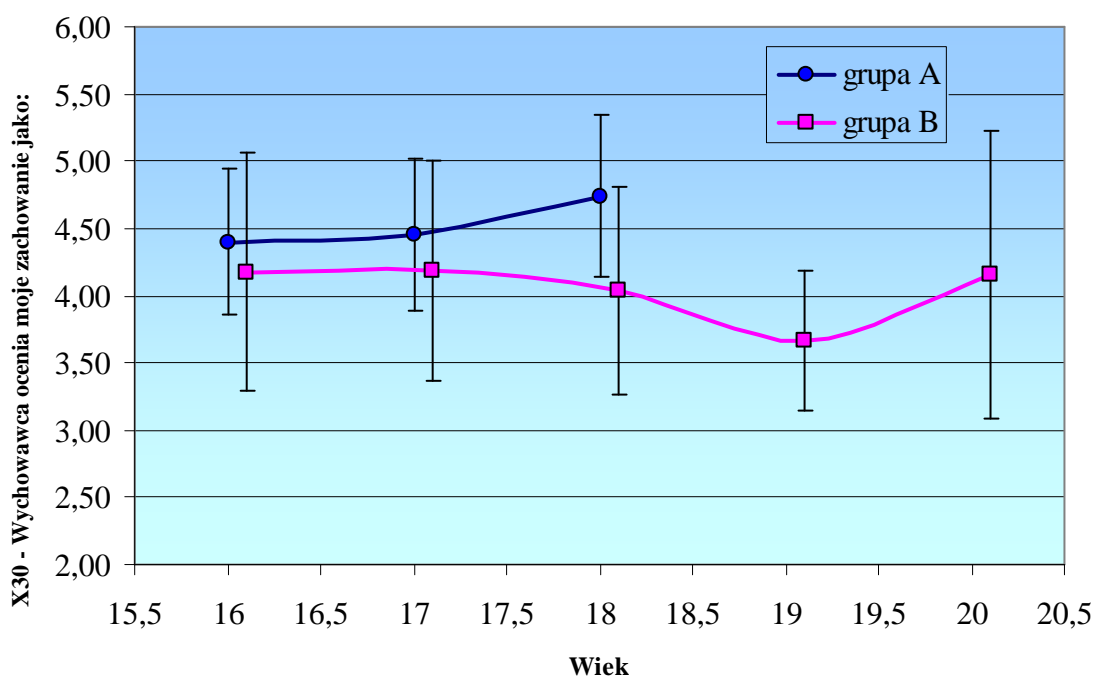
Ryc. 8.2.7. Średnie wartości wskaźnika  $X_{29}$  [*w szkole jestem uczniem (...)*] w relacji do wieku (item  $X_2$ ) w interpretacji testu MANOVA według grup A i B z uwzględnieniem pięciu przedziałów (16–20 lat przy przyroście każdego o jeden rok)

Powyższa samoocena ucznia została wysoko skorelowana z oceną nauczyciela – wychowawcy, przy  $p < 0,01$ , co zobrazowano w tab. 8.2.6. i na ryc. 8.2.8, grupa B.

Tabela 8.2.6.

Zmienności wskaźnika  $X_{30}$  [Wychowawca ocenia moje zachowanie jako (...)] w interpretacji testu MANOVA w analizowanych przedziałach wieku w grupach A i B

Wiek w latach	$(X_{30})$ Wychowawca ocenia moje zachowanie jako (...):					
	grupa A			grupa B		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
16	4,40	5	0,55	4,17	23	0,89
17	4,45	33	0,56	4,19	32	0,82
18	4,74	61	0,60	4,04	26	0,77
19				3,67	6	0,52
20				4,15	13	1,07



Ryc. 8.2.8. Zmienności wskaźnika  $X_{30}$  [Wychowawca ocenia moje zachowanie, jako (...)] w relacji do wieku (item  $X_2$ ) w interpretacji testu MANOVA według grup A i B z uwzględnieniem pięciu przedziałów (16–20 lat przy przyroście każdego o jeden rok)

W ogólnym podsumowaniu podrozdziału, na szczególne podkreślenie zasługują dwa rezultaty:

- dodatni wpływ doświadczanych trudności na osiągnięte wyniki w nauce szkolnej, który w przełożeniu na język pedagogiczny oznacza, że *im są większe, doświadczane trudności szkolne, tym wyższe oceny w nauce szkolnej i z zachowania, oraz*

- młodzież opóźniona w nauce z deficytem narządu ruchu wymaga większego zainteresowania i silniejszego wsparcia psychicznego ze strony nauczyciela, ponieważ każde repetowanie klasy okazały się wypadkową wielu czynników, a szczególnie obniżonego samopoczucia własnej osoby i przerwania ciągu kontaktowego z tymi samymi koleżankami i kolegami, a także braku umiejętności samodoskonalania się, uczciwości, wrażliwości oraz ukazania alternatyw w pokonywaniu trudności szkolnych.

Toteż, dotychczasowo sformułowane rezultaty z badań empirycznych stały się bodźcem do ich dalszych weryfikacji z uwzględnieniem wiedzy religijnej, które stały treścią ostatniego podrozdziału tegoż rozdziału.

### **8.3. Zasób wiedzy religijnej a umiejętność pokonywania trudności szkolnych w grupach bez- i z dysfunkcją motoryczną**

Uzyskane cenne informacje z dotychczasowych analiz statystycznych stymulują do ich rozszerzenia, w aspekcie zasobu wiedzy religijnej, z wyróżnieniem obu podstawowych grup: A i B, gdyż zgodnie z przyjętym modelem konstruktywistycznego i interakcyjnego podejścia do silniejszej potrzeby zwiększonego zakresu wiedzy religijnej, postaw i umiejętności określonych poziomem nauczania, zaistniało pragnienie empirycznej oceny jej zasobu. Wydaje się, iż takie podejście ma większą szansę poznania umiejętności młodzieży do penetracji sensów, w sukcesywnie poznawanych, coraz to nowszych, opisów biblijnych i innych tekstów teologicznych, w relacji do ich doznawanych i pokonywanych trudności szkolnych, w aspekcie akceptowania osobistych przemyśleń i spostrzeżeń. Co więcej, zaproponowane poniżej rozwiązania analityczne nie staną się celem samym w sobie, a tym samym nie przysłonią procesu twórczego i krytycznego myślenia badanych uczniów, lecz zapewne posłużą do zmodernizowania i realizacji poszczególnych jednostek tematycznych, w odniesieniu do ich aktualnych możliwości sensorycznych oraz zgodnie z zasadą wierności Bogu i człowiekowi.

W odpowiedzi na powyższe oświadczenie i założenia, wartość wskaźnika *poziomu wiedzy religijnej* została opisana 39-cioma itemami ( $X_{41}-X_{79}$ ) wziętymi z Arkusza Informacyjnego (por. aneks, zał. 2). Z kolei, każda prawidłowa odpowiedź została skwantyfikowana liczbą jeden (1), z możliwością uzyskania maksymalnej wartości – dziesięć, zgodnie z przyjętym, jednakowym przedziałem 4–10 w każdym itemie, stąd każda osoba mogła maksymalnie uzyskać, łącznie, 230 punkty, przy czym sam pomiar poziomu wiedzy religijnej osoby

(PWRO%) zdefiniowano jako odsetek uzyskanych, prawidłowych odpowiedzi, w 39-ciu itemach Arkusza Informacyjnego.

Analizując wpływ niesprawności narządu ruchu i płci na modyfikację wskaźnika PWRO%, a także na osiągnięcia w nauce szkolnej oraz na ocenę zachowania się w szkole, posłużono się jednoczynnikową analizą wariancji (ANOVA). Uzyskane wyniki zostały zestawione w tabeli 8.3.1.

Tabela 8.3.1

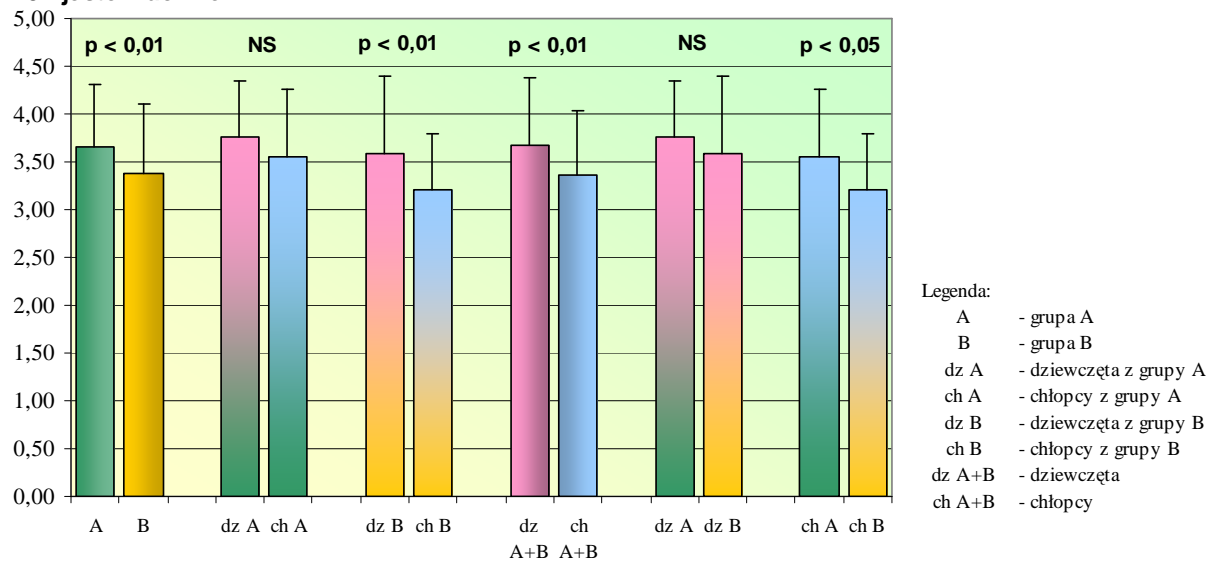
Średnie wyników *osiągnięć w szkole* (item  $X_{29}$ ), *z zachowania w szkole* (item  $X_{30}$ ) oraz wskaźnika *poziomu wiedzy religijnej* (PWRO%) w interpretacji testu ANOVA z uwzględnieniem dziewięciu podziałów badanej młodzieży (oznaczenia:  $N$  – liczebność próby losowej,  $\bar{x}$  - średnia arytmetyczna,  $SD$  – odchylenie standardowe

Grupa	$(X_{29})$ <i>jestem uczniem:</i>			ANOVA	$(X_{30})$ <i>wychowawca moje zachowanie ocenia jako:</i>			ANOVA	$(PWRO\%)$ <i>poziom wiedzy religijnej</i>			ANOVA
	$\bar{x}$	N	SD		$\bar{x}$	N	SD		$\bar{x}$	N	SD	
A	3,66	99	0,66	0,01	4,63	99	0,60	0,001	64,1%	99	15,9%	0,001
B	3,38	100	0,72		4,11	100	0,84		52,2%	100	17,7%	
dziewczeta z grupy A	3,75	53	0,59	NS	4,66	53	0,48	NS	66,8%	53	14,8%	NS
z grupy A	3,54	46	0,72		4,59	46	0,72		61,0%	46	16,6%	
dziewczeta z grupy B	3,59	46	0,80	0,01	4,37	46	0,77	0,01	53,9%	46	18,9%	NS
chłopcy z grupy B	3,20	54	0,59		3,89	54	0,84		50,8%	54	16,6%	
dziewczeta z grup A+B	3,68	99	0,70	0,01	4,53	99	0,64	0,01	60,8%	99	18,0%	0,05
chłopcy z grup A+B	3,36	100	0,67		4,21	100	0,86		55,5%	100	17,3%	
dziewczeta z grupy A	3,75	53	0,59	NS	4,66	53	0,48	0,05	66,8%	53	14,8%	0,001
dziewczeta z grupy B	3,59	46	0,80		4,37	46	0,77		53,9%	46	18,9%	
chłopcy z grupy A	3,54	46	0,72	0,05	4,59	46	0,72	0,001	61,0%	46	16,6%	0,01
z grupy B	3,20	54	0,59		3,89	54	0,84		50,8%	54	16,6%	

Najistotniejszym rezultatem, wynikającym z danych tabeli 8.3.1. i zilustrowanych na ryc. 8.3.1. – 8.3.3. było spostrzeżenie, iż młodzież z dysfunkcją ruchu (grupa B) otrzymywała istotnie gorsze oceny w nauce szkolnej, przy  $p < 0,01$ , ich zachowanie w szkole było istotnie oceniane gorzej, przy  $p < 0,001$  i charakteryzowała się znamienne niższym poziomem wiedzy religijnej, przy  $p < 0,001$ , w porównaniu z analogicznymi podziałami młodzieży pełnosprawnej motorycznie, wywodzącej się z grupy A.

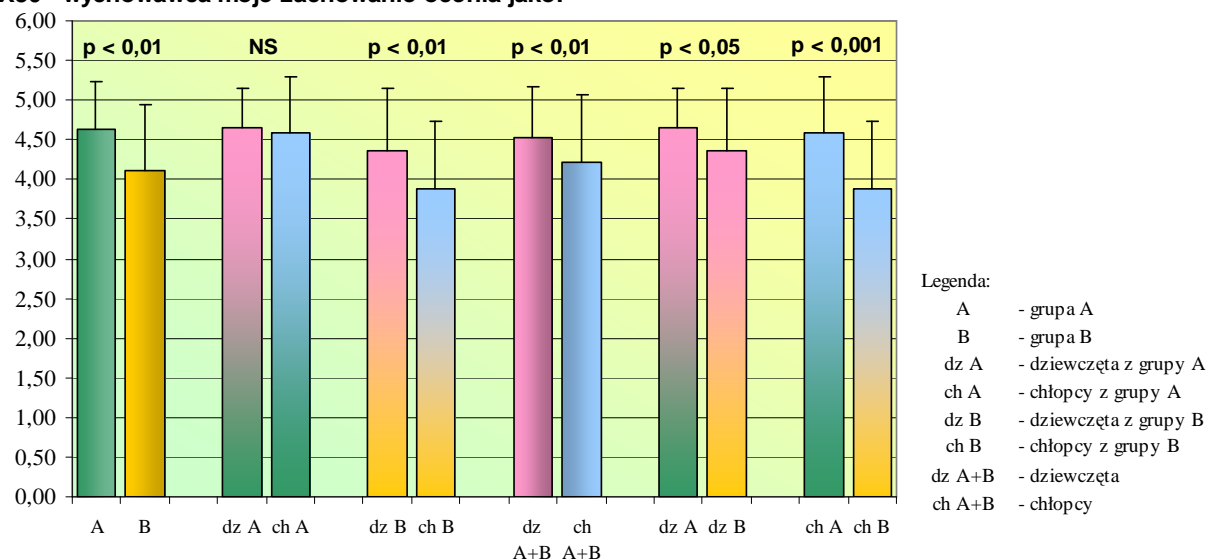


**X29 - jestem uczniem:**



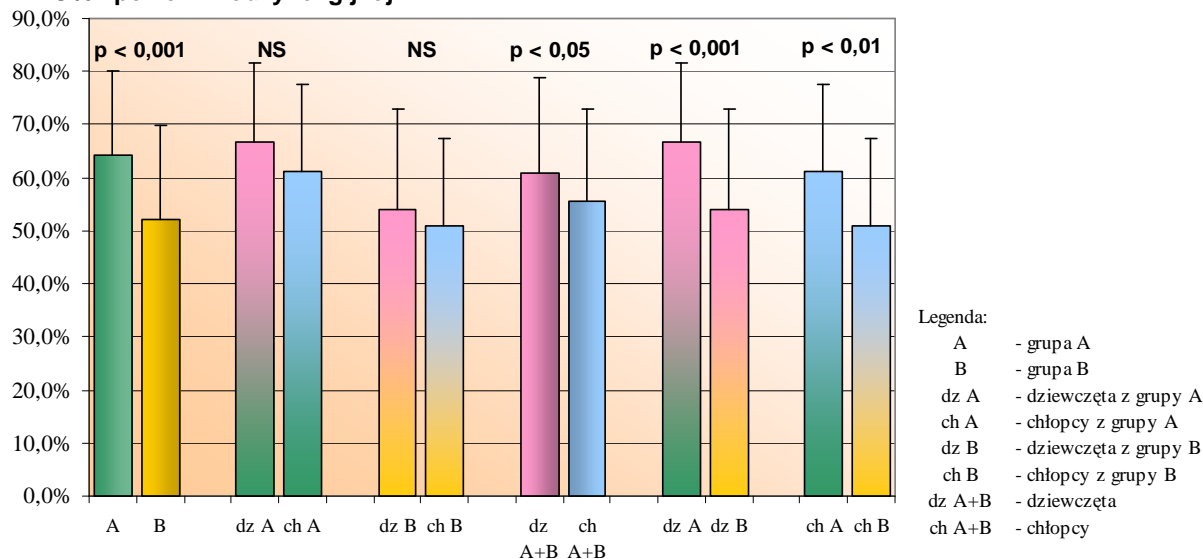
Ryc. 8.3.1. Wpływ niesprawności ruchowej oraz płci na wyniki nauki w szkole (item X<sub>29</sub>)

**X30 - wychowawca moje zachowanie ocenia jako:**



Ryc. 8.3.2. Wpływ niesprawności ruchowej oraz płci na ocenę z zachowania (item X<sub>30</sub>)

### PWRO% - poziom wiedzy religijnej



Ryc. 8.3.3. Wpływ niesprawności ruchowej oraz płci na poziom wiedzy religijnej (PWRO%)

Uzupełnieniem powyższych rezultatów jest, niejako, również statystycznie udokumentowany fakt, iż mierzone zmienne (cechy) zbyt stymulująco były ze sobą sprzężone, i to w proporcjonalności prostej. W interpretacji psychopedagogicznej ta zależność oznacza, iż gdy wartość każdej badanej zmiennej rosła, to wartości pozostałych w tych samych proporcjach powiększały się, co również potwierdziły współczynniki korelacji, przedstawione w tabeli 8.3.2., które wszystkie uzyskały znak dodatni.

Tabela 8.3.2.

Wzajemne korelacje pomiędzy wynikami zmiennych: *osiągnięcia w szkole* (item X<sub>29</sub>), *z zachowania w szkole* (item X<sub>30</sub>) oraz *poziom wiedzy religijnej* (PWRO%) w interpretacji testu MANOVA w analizowanych dziewięciu podziałach badanej młodzieży (oznaczenia: N – liczebność próby losowej, p – poziom istotności współczynnika korelacji)

Cechy dla A + B	X29	X30	PWRO%	Cechy dla Dz	X29	X30	PWRO%	Cechy dla Ch	X29	X30	PWRO%
X29	1,00	0,36 N= 199 p= 0,001	0,34 N= 199 p= 0,001	X29	1,00	0,34 N= 99 p= 0,001	0,31 N= 99 p= 0,002	X29	1,00	0,32 N= 100 p= 0,001	0,32 N= 100 p= 0,001
X30	0,36 N= 199 p= 0,001	1,00	0,37 N= 199 p= 0,001	X30	0,34 N= 99 p= 0,001	1,00	0,33 N= 99 p= 0,001	X30	0,32 N= 100 p= 0,001	1,00	0,38 N= 100 p= 0,000
PWRO%	0,34 N= 199 p= 0,001	0,37 N= 199 p= 0,001	1,00	PWRO%	0,31 N= 99 p= 0,002	0,33 N= 99 p= 0,001	1,00	PWRO%	0,32 N= 100 p= 0,001	0,38 N= 100 p= 0,000	1,00
Cechy dla A	X29	X30	PWRO%	Cechy dla Dz A	X29	X30	PWRO%	Cechy dla Ch A	X29	X30	PWRO%
X29	1,00	0,37 N= 99 p= 0,001	0,27 N= 99 p= 0,006	X29	1,00	0,67 N= 54 p= 0,001		X29	1,00	0,40 N= 46 p= 0,006	
X30	0,37 N= 99 p= 0,001	1,00	0,23 N= 99 p= 0,021	X30	0,67 N= 54 p= 0,001	1,00		X30	0,40 N= 46 p= 0,006	1,00	0,32 N= 46 p= 0,032
PWRO%	0,27 N= 99 p= 0,006	0,23 N= 99 p= 0,021	1,00	PWRO%			1,00	PWRO%		0,32 N= 46 p= 0,032	1,00
Cechy dla B	X29	X30	PWRO%	Cechy dla Dz B	X29	X30	PWRO%	Cechy dla Ch B	X29	X30	PWRO%
X29	1,00	0,28 N= 100 p= 0,005	0,31 N= 100 p= 0,002	X29	1,00	0,32 N= 46 p= 0,028		X29	1,00		0,40 N= 54 p= 0,002
X30	0,28 N= 100 p= 0,005	1,00	0,33 N= 100 p= 0,001	X30	0,32 N= 46 p= 0,028	1,00	0,37 N= 46 p= 0,011	X30		1,00	0,28 N= 54 p= 0,044
PWRO%	0,31 N= 100 p= 0,002	0,33 N= 100 p= 0,001	1,00	PWRO%		0,37 N= 46 p= 0,011	1,00	PWRO%	0,40 N= 54 p= 0,002	0,28 N= 54 p= 0,044	1,00

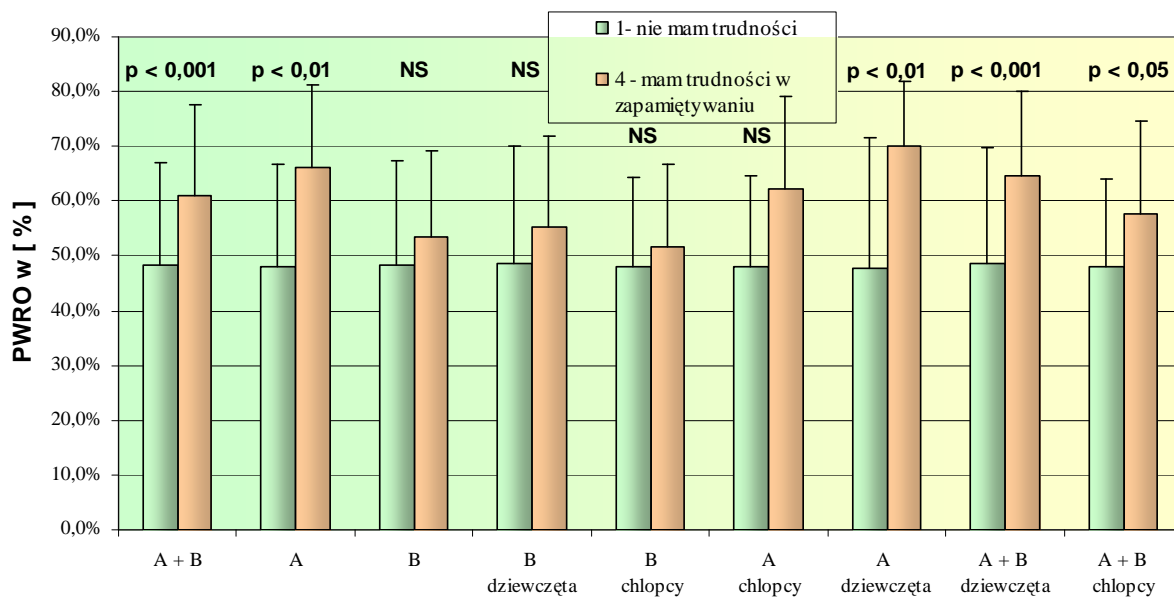
Dla celów porównawczych podobną analizę statystyczną wykonano celem zbadania siły kolejnego wpływu nasilenia *trudności w nauce szkolnej* (item X<sub>25</sub>) oraz *stopnia koncentracji uwagi* (item X<sub>26</sub>) na *poziom wiedzy religijnej* (PWRO%), której wyniki dla tych samych dziewięciu podziałów badanej młodzieży przedstawiono w tabeli 8.3.2. i zilustrowano na ryc. 8.3.4 i 8.3.5.

Tabela 8.3.2

Wartości średnich *poziomu wiedzy religijnej* PWRO% w zależności od nasilenia *trudności w nauce szkolnej* (item  $X_{25}$ ) oraz *stopnia koncentracji uwagi* (item  $X_{26}$ ) w interpretacji testu ANOVA z uwzględnieniem dziewięciu przyjętych podziałów badanej młodzieży (oznaczenia:  $X_{25}$  -1: nie mam trudności,  $X_{25}$  - 4: mam trudności z zapamiętywaniem.,  $X_{26}$  -1: koncentracja prawidłowa,  $X_{26}$  - 4: jestem bardzo rozproszona(y)

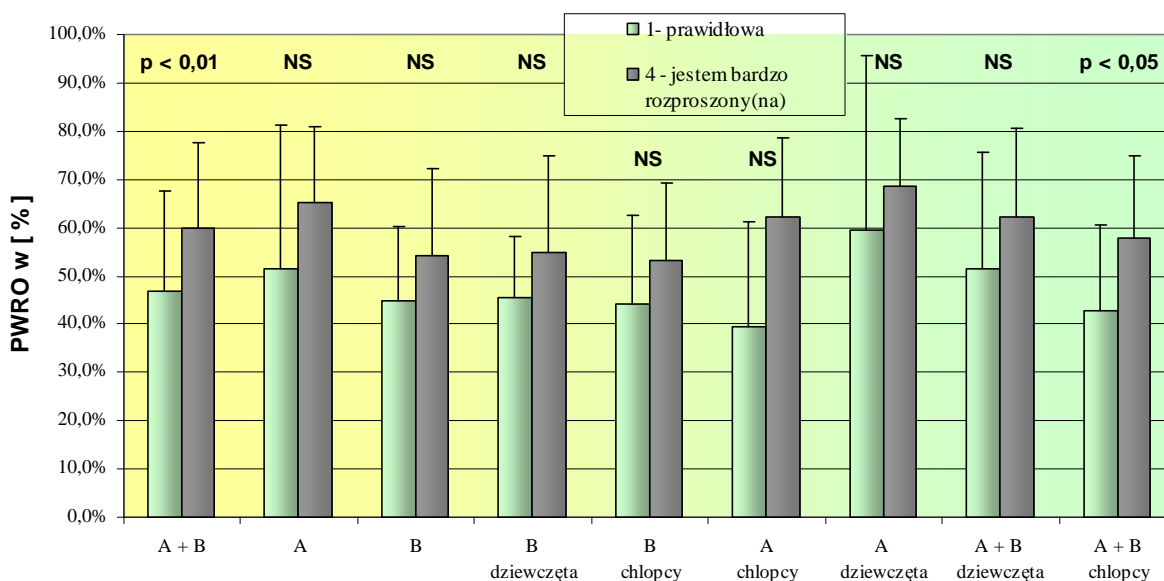
Grupa	Cecha $X_{25}$	PWRO%			ANOVA	Cecha $X_{26}$	PWRO%			ANOVA
		$\bar{x}$	N	SD			$\bar{x}$	N	SD	
grupy A + B	1	48,3%	40	18,7%	0,001	1	47,0%	15	20,5%	0,01
	4	61,1%	130	16,4%		4	60,0%	156	17,7%	
grupa A	1	48,0%	9	18,7%	0,01	1	51,6%	5	29,8%	NS
	4	66,3%	78	14,9%		4	65,3%	83	15,5%	
grupa B	1	48,4%	31	19,0%	NS	1	44,7%	10	15,5%	NS
	4	53,4%	52	15,7%		4	54,0%	73	18,2%	
z grupy A dziewczęta	1	48,6%	17	21,5%	NS	1	45,7%	4	12,6%	NS
	4	55,4%	24	16,4%		4	54,9%	37	20,2%	
z grupy B chłopcy	1	48,1%	14	16,2%	NS	1	44,1%	6	18,4%	NS
	4	51,7%	28	15,2%		4	53,1%	36	16,2%	
z grupy A chłopcy	1	48,1%	5	16,7%	NS	1	39,6%	2	21,5%	NS
	4	62,3%	38	16,7%		4	62,1%	41	16,5%	
z grupy A dziewczęta	1	47,8%	4	23,7%	0,01	1	59,6%	3	36,2%	NS
	4	70,0%	40	11,9%		4	68,4%	42	14,1%	
z grup A + B dziewczęta	1	48,5%	21	21,3%	0,001	1	51,6%	7	23,9%	NS
	4	64,5%	64	15,4%		4	62,1%	79	18,4%	
z grup A + B chłopcy	1	48,1%	19	15,9%	0,05	1	42,9%	8	17,6%	0,05
	4	57,8%	66	16,8%		4	57,9%	77	16,9%	

Zgodnie z wynikami tab. 8.3.2. i dwóch rycin: 8.3.4.-8.3.5. *poziom wiedzy religijnej* (PWRO%) istotnie zmiennie zależał od nasilenia *trudności w nauce szkolnej* (item  $X_{25}$ ) oraz od stopnia *umiejętności koncentrowania się* ( $X_{26}$ ), zarejestrowanych wśród badanej młodzieży. Co więcej, zaobserwowano również wzrost wartości wskaźnika PWRO%, wraz ze wzrostem trendów, opisujących trudności w nauce szkolnej oraz poziom dekoncentracji uwagi.



**X25 - trudności w nauce szkolnej**

Ryc. 8.3.4. Wpływ koncentracji uwagi (item X<sub>26</sub>) na trudności w nauce szkolnej (item X<sub>25</sub>).



**X26 - moje koncentracja uwagi jest :**

Ryc. 8.3.5. Wpływ koncentracji uwagi (item X<sub>26</sub>) na ocenę z zachowania (item X<sub>30</sub>)

Na ten nieoczekiwany rezultat zapewne miały wpływ same umiejętności pokonywania trudności szkolnych, czyli praktyczne ich znajomości, które bezpośrednio niełatwo było skwantyfikować, gdyż każda taka próba nie była zbyt dokładna, ani starannie i z dbałością o szczegóły, wykonana. Podobnie, opisane itemami od X<sub>18</sub> do X<sub>24</sub>, dla każdej osoby doświadczane i przeżywane niewygody, związane z dysfunkcją narządu ruchu, choć w analizie

prostej nieco wykazano prawdziwość bezpośredniego ich wpływu na zmieniające się wartości wskaźnika PWRO%. Niemniej jednak, uwzględniając dużą ich indywidualizację osobową i wieloaspektowość siły i mocy zachodzących wzajemnych powiązań w końcowym rezultacie analiz, można je uściślić w następującym prawdopodobieństwie: *Im wyższy poziom wiedzy religijnej, tym uczeń przeżywa mniej trudności w szkole, bo - w domyśle - lepiej sobie z nimi radzi, gdyż bardziej polega na Bogu i jest przez to bliżej Niego.*

Zaskakująca również okazała się rzeczywistość w wymiarach statystycznych, iż mierzone wartości wskaźnika PWRO% nie zależały od niesprawności motorycznej w semantyce itemów od  $X_{18}$  do  $X_{24}$ , stąd jawi się kolejne prawdopodobieństwo, również o charakterze probabilistycznym, iż *poziom wiedzy religijnej każdej z 39-ciu opisujących go cech (itemów), od  $X_{41}$  do  $X_{79}$ , opisany został z niejednakową wagą.* Oznacza to, że wartości wskaźnika *poziomu wiedzy religijnej osoby* (PWRO) można wyrazić jako kombinację liniową tych itemów, przyjmujących statystyczną postać:

$$PWRO = a_{41} \cdot X_{41} + a_{42} \cdot X_{42} + \dots + a_{79} \cdot X_{79}$$

gdzie  $a_i$ ,  $i=41, 42, \dots, 79$  – współczynniki wyrażają wagę.

I tu należy zaznaczyć, iż dla wskaźnika PWRO% wszystkie współczynniki okazały się tożsamościowo równe jeden (1), co w zapisie ilościowym wyrażono w sposób następujący:  $a_{41} = a_{42} = \dots = a_{79} \equiv 1$ . *A priori*, owe współczynniki można było też określić arbitralnie, wykorzystując wiedzę zgromadzoną przez badającego oraz obliczyć je, w przypadku znajomości średniej wartości wskaźnika PWRO, lecz w dotychczasowo stosowanych testach statystycznych jeszcze ich nie poznano, gdyż ten temat stał się treścią ostatniego – dziewiątego rozdziału niniejszej pracy. W nim też ujawniono opracowany model matematyczny, który pozwoli na znacznie bliższe poznanie mocy i siły wpływu zasobu wiedzy religijnej na bardziej skuteczniejsze wybory stylów radzenia sobie z trudnościami i utrudnieniami, wynikającymi z posiadanych niesprawności motorycznych, charakterystycznych dla młodzieży wchodzącej w życie dorosłe.

## 9.

### GLOBALNA ANALIZA WYNIKÓW UZYSKANYCH METODĄ KREFFT

W ostatnim, dziewiątym rozdziale podjęto próbę kompleksowej oceny poziomu i jakości wiedzy religijnej młodzieży pełno-i niepełnosprawnej motorycznie, w systemie wdrażania uczniów do wyboru określonych umiejętności, przy pokonywaniu trudności szkolnych, ujętych w trzech podrozdziałach. I tak, w pierwszym – dokonano szczegółowego wprowadzenia do, jeszcze mało znanej, metody Krefft, ponieważ ten typ analizy daje szczególnie dobre wyniki przy wykrywaniu symulacyjnych form i metod praktycznego działania. W drugim – prognostycznie zanalizowano wartości wskaźnika PWRO, w zależności od zmiennych socjopedagogicznych, medycznych i ekonomicznych, w trzecim zaś – opracowano funkcje diagnostyczne i modele prognostyczne, w aspekcie zasadności poszerzania zakresu wiedzy religijnej w praktycznym jej zastosowaniu przy wyborach decyzyjnych pokonywania trudności szkolnych.

#### **9.1. Przedmowa do utylitarnego zastosowania symulacji komputerowej, uwzględniającej algorytm opracowany metodą Krefft**

Statystycznie dotąd opisane, istotne cele podjętych badań empirycznych i zebrane informacje na temat poziomu i zasobów wiedzy religijnej badanej młodzieży z pełną- i z niepełną sprawnością motoryczną, stanowiły wyczerpujące i autentycznie szczerze odpowiedzi na wysoce zróżnicowane itemy, wchodzące w skład Arkusza Informacyjnego. W celu ich dokładniejszego zrozumienia, zostały zanalizowane pojedynczo i z różnych stron, jako *niezależne zmienne losowe*. Z nich też podjęto próbę oceny poziomu wiedzy religijnej dla każdej osoby, wywodzącej się z możliwych podziałów grup zasadniczych oraz perspektyw w poszukiwaniu innowacyjnego modelu katechetycznego.

Uwzględniając powyższe, w dalszej penetracji statystycznej postąpiono dokładnie odwrotnie, ze względu na zmianę właściwej kolejności kierunku wnioskowania, z użyciem

reguł logiki formalnej, utożsamionej w szerszym znaczeniu z indukcją<sup>1</sup>. Toteż, z Arkusza Informacyjnego wybrano podzbiory itemów, mierzące *zasoby wiedzy religijnej* u każdej badanej osoby, które ze względu na wzajemne, wysokie skorelowanie zostały potraktowane, jako *podzbiory zmiennych losowych*. Im też, w zależności od uzyskanych wartości, przyporządkowano określony poziom wiedzy religijnej nazwany w dalszej argumentacji wskaźnikiem *poziomu wiedzy religijnej osoby* (PWRO). Miara ta umożliwiła również wyprowadzenie wniosków w zakresie wyznaczonym celami metody Krefft o charakterze ogólnym, z przesłanek szczegółowych, dotyczących bezpośredniego wpływu różnych sprzężonych dysfunkcji, związanych z narządem ruchu, na umiejętności wyboru możliwych sposobów pokonywania trudności szkolnych, a zwłaszcza związanych z transgresją i odpowiedzialnością za samorozwój<sup>2</sup>.

Takie przyporządkowanie wskaźnika PWRO dla każdej zmiennej nie było, ani przypadkowe, ani arbitralne, lecz twórcze, tzn. wyprowadzone z matematycznego modelu, którego wyniki będą dotyczyły, nie tylko badanej grupy młodzieży, lecz prognostycznie całej subpopulacji młodzieży. Toteż, zgodnie z treścią zamieszczoną w podrozdziale 5.3. szczegółowo przedstawiony model został opisany funkcją liniową  $k$  wybranych itemów, z Arkusza Informacyjnego w postaci:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_k X_k + \xi, \quad (2)$$

gdzie:  $Y$  – zmienna objaśniona syntetyczna (PWRO – poziom religijny osoby)

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$  – zmienne opisujące PWRO

$\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$  – parametry (charakterystyki) modelu (2)

$\xi$  - składnik losowy.

W praktycznym zastosowaniu modelu liniowego (2), uwzględniającym idee i wyniki przyporządkowania funkcji diagnostycznej wskaźnika PWRO w aspekcie itemów Arkusza Informacyjnego, mierzących zasoby wiedzy religijnej za pomocą algorytmu metody Krefft, niezbędnym okazał się następujący materiał doświadczalny:

$X$  – macierz  $[n \times (k + 1)]$  – wymiarowa obserwacji zmiennych objaśniających w modelu (2),

---

<sup>1</sup> W logice – wyprowadzanie wniosków ogólnych z przesłanek, będących poszczególnymi ich przypadkami, w naukach zaś empirycznych – metoda badawcza, prowadząca do uogólnień na podstawie eksperymentów i obserwacji faktów.

<sup>2</sup> W pracy terminu *samorozwój* użyto w znaczeniu stałego dążenia do realizacji swego potencjału talentów i możliwości w procesie dążenia do wewnętrznej spójności oraz jedności z samym sobą i z Bogiem, celem spełnienia swojego powołania.



$\mathcal{K}$  – informacje o „kierunkach wpływu” poszczególnych zmiennych na zmienną objaśnianą  $Y$  w modelu, stanowiące integralną, wraz z przeprowadzonym eksperymentem, wiedzę badającego.

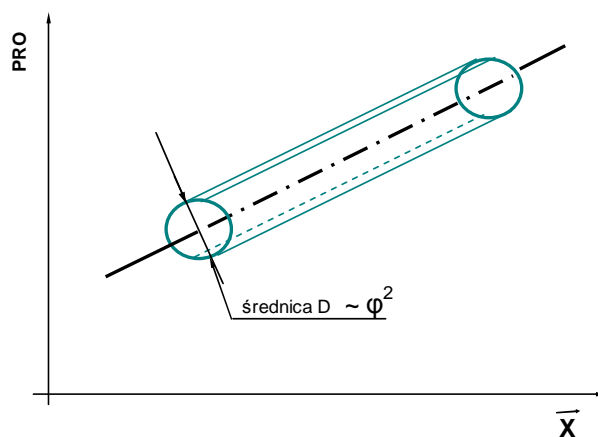
Macierz obserwacji  $X$  zawierała wybrane z Arkusza Informacyjnego itemy, określone numerami: 41 – 79, którym przyporządkowano pomiarową skalę prawidłowości odpowiedzi, odznaczając je jako badane zmienne losowe  $X_{41}, X_{42}, \dots, X_{79}$ . W ten sposób, każdej z dwustu badanych osób przypisano wartości ocen. Ponadto, do identyfikacji modelu (2) itemy 45, 46 i 47 oraz 48, 49 i 50, dotyczące zasobów wiedzy, odpowiednio ze Starego i Nowego Testamentu, zastąpiono sumarycznymi ocenami tych itemów, oznaczając je, jako zmienne losowe  $X_{ST}, X_{NT}$ . A zatem, macierz obserwacji  $X$  została scharakteryzowana trzydziestoma pięcioma kolumnami, reprezentującymi badane aspekty wiedzy religijnej i dwustoma wierszami ocen za każdy badany item, każdej osoby badanej. Dla przykładu, w tabeli 9.1.1. (por. aneks, zał. 7) przedstawiono fragment tej macierzy dla pierwszych 25 osób.

Ocen PRO dokonywano na skali numerycznej od 0 do 5 lub 6 opisanej brzegowo, przy czym zero oznaczało *brak wiedzy*, zaś pięć lub sześć jej *maksimum*, stąd sama konstrukcja skali pomiarowej sugerowała kierunek wpływu stymulacji dla każdego badanego itemu, co oznaczało, iż wektor  $\mathcal{K}$  przybrał 38 wartości dodatnich [ „+” postaci (+, +, ..., +)].

Stosując identyfikację modelu (2) metodą Krefft, według zilustrowanego schematycznie na ryc. 9.1.1. (por. aneks, zał. 7), uzyskano estymator  $b$  wektora  $\beta = [\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_{35}]$ , za pomocą którego, według wzoru (4) z podrozdziału 5.3., przyporządkowano PWRO każdej badanej osobie, z ustalonym błędem pomiarowym metody  $\varphi^2 = 9,81\%$ . W ten sposób uzyskano ogólny wzór w postaci:

$$PWRO = -3,5321 + 0,1221 \cdot X_{41} + 0,0348 \cdot X_{42} + \dots + 0,0016 \cdot X_{79} .$$

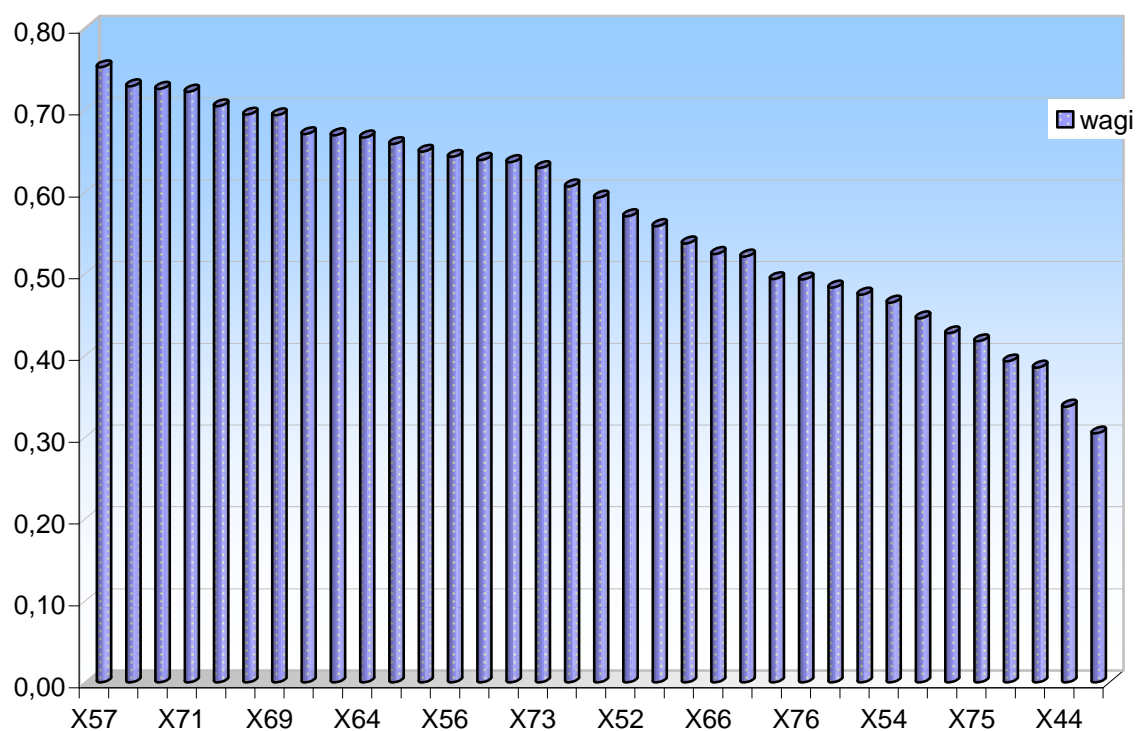
Pozwolił on zmierzyć poziom wiedzy religijnej u każdej badanej osoby, w aspekcie itemów, zgodnych z konwencją pracy, przy czym interpretację geometryczną tej funkcji diagnostycznej zobrazowano na ryc. 9.2.2.



Ryc. 9.1.2..Funkcja diagnostyczna wskaźnika PWRO, to hiperpłaszczyzna określona w zbiorze itemów [  $X_1, X_2, \dots, X_k$  ], którą można wyobrazić jako oś hiperwalca o średnicy  $D$  proporcjonalnej do błędzi pomiaru metody  $\phi^2$ , w którym mieszczą się rzeczywiste wartości poziomu wiedzy religijnej osoby

Postać *explicite* wartości estymatora  $b$ . dla każdej z 38-miu zmiennych losowych  $X_i$ . dla  $i = 41 \dots 79$ . została zobrazowana w tabeli 9.2.2. (por. aneks, zał. 7) w sposób uporządkowany według „ważności” poszczególnych zmiennych losowych. Tę „ważność”, określono mianem *wagi zmiennej* losowej zmierzonej metodą zerowyjnkową. wyrażającą „siłę” powiązania tej cechy z badanym wskaźnikiem PWRO, a wyraz *STAT* określił wartość tej wagi w aspekcie znamienności statystycznej. różnej od zera, przy  $p < 0,05$ . I tak, z godnie z analizowaną tabelą, największą siłą związku z wskaźnikiem PWRO wyróżniły się zmienne losowe  $X_{57}$  – *Bóg mówi do mnie przez (...)*,  $X_{62}$  – *Chrześcijanin to osoba, która (...)*,  $X_{63}$  – *Kościół jest dla mnie (...)*, o wagach odpowiednio  $w_{57} = 0,75$ ,  $w_{62} = 0,73$  i  $w_{63} = 0,73$ , zaś najmniejszy wpływ na PWRO miały itemy:  $X_{51}$  – *Rozumienie grzechu*,  $X_{44}$  – *Do Boga codziennie modłę się (...)*,  $X_{42}$  – *W ostatnim roku z sakramentu pokuty korzystałam (em) ...*, których wagi odpowiednio wynosiły  $W_{51} = 0,30$ ,  $W_{44} = 0,34$  i  $W_{42} = 0,38$ .

Zakres wartości wag dla 35 itemów został zilustrowany na ryc. 9.3.3., stąd zrodziło się pytanie: *Czy w modelu można pominąć zmienne losowe o najniższych wagach?* W odpowiedzi jednak należy podkreślić, iż każda jego zmiana prowadzi do nowego modelu, który znacznie odbiega od poprzedniego. Innymi słowy, oznaczałoby to, iż w nowym modelu o zmniejszonej liczbie zmiennych losowych, funkcja wskaźnika PWRO byłaby funkcją liniową, o innych wartościach współczynników.



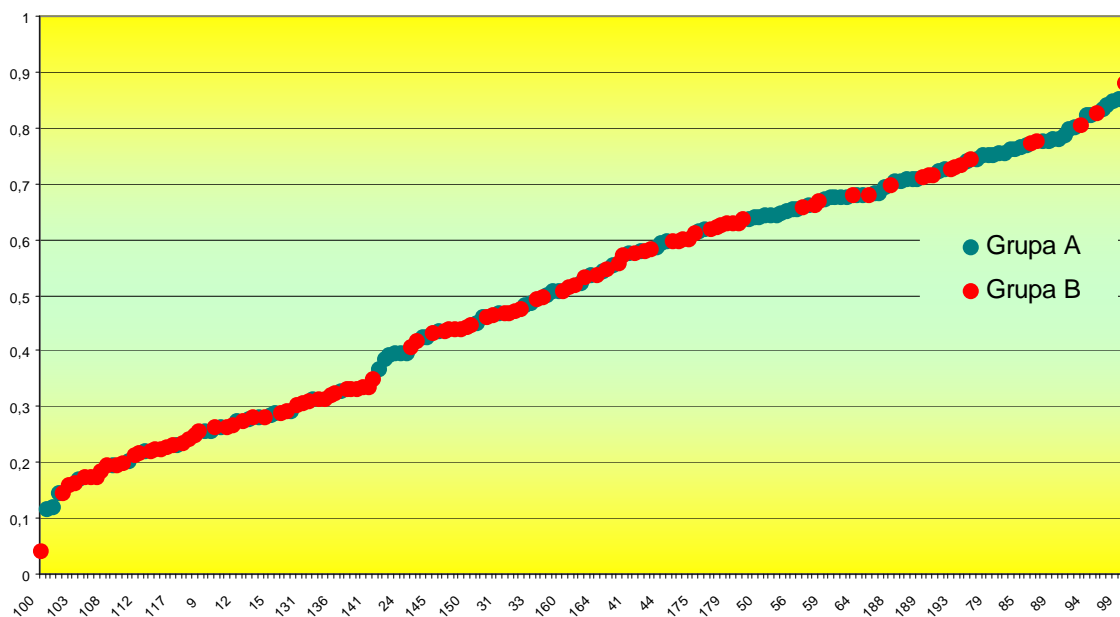
Ryc. 9.1.3. Wartości wag wybranych cech, które wyrażają „siłę” ich związku z funkcją diagnostyczną wskaźnika PWRO występujących w analizowanym modelu

Toteż, w dalszej fazie zaprogramowanych analiz, dokonano wnikliwszych interpretacji wartości funkcji diagnostycznej PWRO, uzyskanych z modelu w dziesięciostopniowej skali dyskretnej, z przedziału 0–1 i oznaczanej, jako zmienna Z. Celem jaśniejszego przedstawienia toku myślowego, związanego z wartościami zmiennej Z, została opracowana dla pierwszych dziesięciu osób z grupy A odpowiednia tabela (por. tab. 9.1.3.), przy czym zakres wartości tej zmiennej dla dwustu badanych osób przyjął wartość w przedziale domkniętym [ 0,0382 – 0,8777 ], dlatego w tym zakresie możliwy był *ranking* badanych osób w aspekcie poziomu ich wiedzy religijnej (por. ryc. 9.1.4)

Tabela 9.1.3.

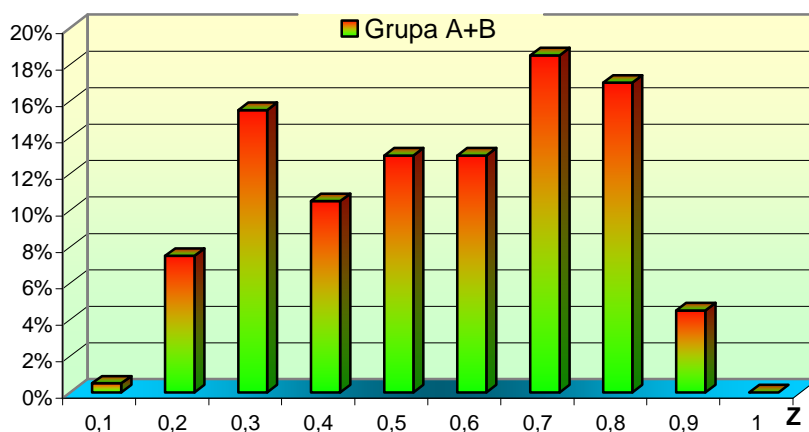
Wartości zmiennej Z wyznaczone modelu statystycznego w aspekcie 38 itemów mierzonych w dziesięciostopniowej skali dyskretnej z przedziału 0-1 dla pierwszych dziesięciu osób grupy A

Lp.	X <sub>41</sub>	X <sub>42</sub>	X <sub>43</sub>	...	X <sub>77</sub>	X <sub>78</sub>	X <sub>79</sub>	Z
nr kol.	1	2	3	...	33	34	35	38
<b>K</b>	+	+	+	...	+	+	+	
1	3	4	3	...	1	1	1	0,1936
2	1	2	4	...	2	0	2	0,2817
3	1	0	4	...	0	0	1	0,1418
4	3	4	3	...	5	2	0	0,7499
5	4	3	4	...	2	2	1	0,4658
6	4	5	4	...	0	0	0	0,6793
7	3	3	3	...	4	2	3	0,5521
8	4	4	4	...	1	1	1	0,5335
9	1	1	2	...	1	0	1	0,1136
10	3	3	1	...	2	2	0	0,5183

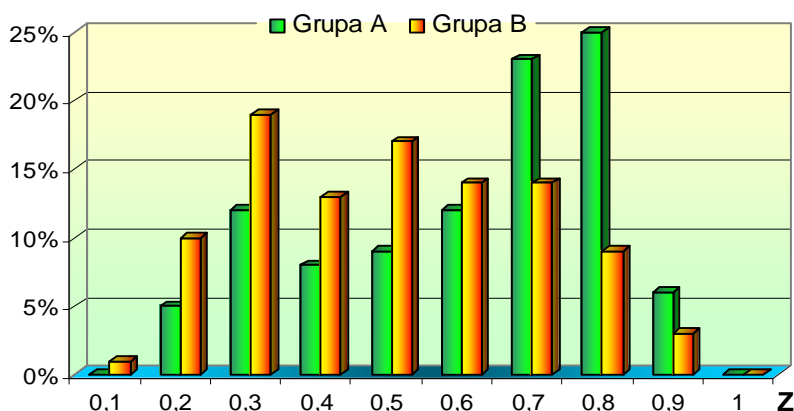


Ryc. 9.1.4. Ranking badanych dwustu osób względem wartości wskaźnika PWRO mierzzonego w dziesięciostopniowej skali dyskretnej z przedziału 0–1 na osi y, natomiast na osi x zidentyfikowano i uszeregowano numerację poszczególnych osób, przy czym od 1 do 100 tworzyło grupę A, a od 101 do 200 – grupę B

Zgodnie z ryc. 9.1.4., skategoryzowany co 0,1 ranking badanej grupy młodzieży, w przedziałach zmiennej Z, stanowił rozkład tej zmiennej, a w postaci histogramu został zilustrowany na ryc. 9.1.5.



Ryc. 9.1.5. Sumaryczny (dla obu grup A+B) poziom wiedzy religijnej w skali od 0 do 1 przy zmiennej Z



Ryc. 9.1.6. Poziom wiedzy religijnej Z z podziałem na grupy A i B

Z kolei, rozkłady zmiennej Z dla poszczególnych grup A i B i zobrazowanych na ryc. 9.1.6. informują, iż poziom wiedzy religijnej młodzieży z grupy A okazał się statystycznie istotnie wyższy, w porównaniu z grupą B, ponieważ wartość modalna (najczęściej występująca) w grupie A uzyskała wartość w przedziale  $0,7 \div 0,8$ , w grupie B zaś  $0,2 \div 0,3$ . Toteż dalsze penetracje statystyczne, przedstawione w podrozdziale 9.2., zostały skierowane w kierunku oceny poziomu wiedzy religijnej, w zależności od możliwych podziałów grup zasadniczych A i B, z uwzględnieniem ich socjopedagogicznych, medycznych i ekonomicznych charakterystyk.

## 9.2. Wartości wskaźnika *poziomu wiedzy religijnej osoby* (PWRO) w zależności od zmiennych socjopedagogicznych, medycznych i ekonomicznych w wynikach analiz struktur poznawczych

Zgodnie z konwencją pracy, *poziom wiedzy religijnej osoby* (wskaźnik PWRO) został określony funkcją diagnostyczną Z, opisaną syntezą ocen itemów, od 41 do 79 Arkusza Informacyjnego. Uzyskana wartość, wyrażona liczbą z przedziału od 0 do 1, została

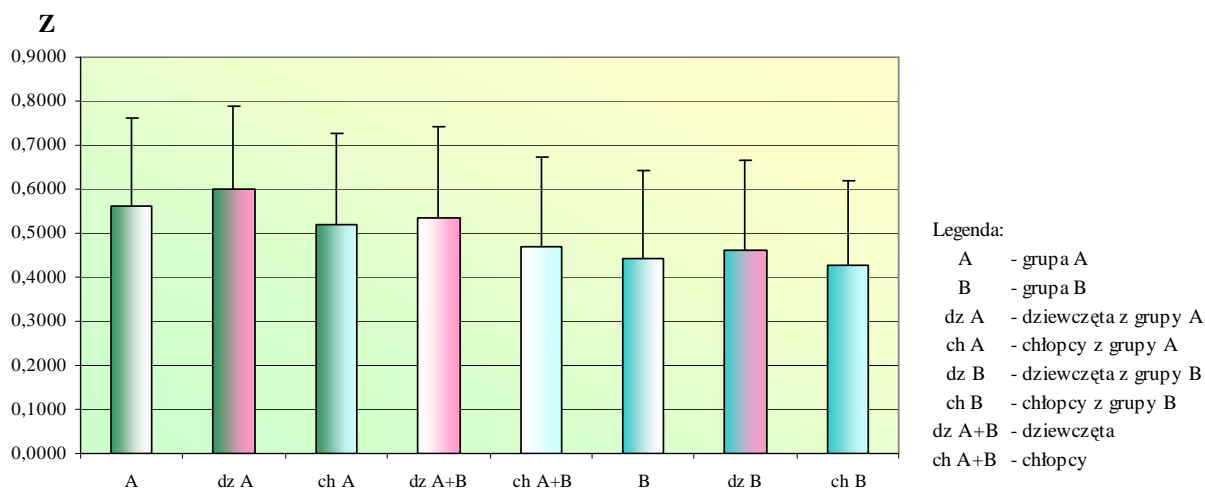
przypisana każdej badanej osobie, która zwiększała się wprost proporcjonalnie, co oznaczało, że im większa była ta liczba, tym większy była wartość wskaźnika PWRO, obliczonego algorytmem metody Krefft. Toteż, kwantyfikując w kontekście pomiaru porządkowego, zasadniczym celem tegoż podrozdziału było ustalenie istotnych czynników socjopedagogicznych, medycznych i ekonomicznych modelujących wartość poszukiwanych wartości wskaźnika PWRO oraz próby odpowiedzi na zasadnicze pytanie prognostyczne: *Jakiej pomocy ze strony katechety oczekuje współczesna młodzież z dysfunkcją narządu ruchu?*

Uwzględniając grupy zasadnicze A i B oraz ich podziały z uwagi na płeć, uzyskano osiem podgrup, które opisano dwoma miarami zmienności –  $\bar{x}$  i SD. Z ich szczegółowych wartości, przedstawionych w tabeli 9.2.1. oraz na ryc. 9.2.1, ze względu na stopień sprawności narządu ruchu wynika, iż wartości wskaźnika PWRO, zmierzone zmienną Z dla wszystkich wyróżnionych podgrup mieściły się w przedziale 0,4–0,6. I tu nasuwa się pytanie: *Czy jest to niski, czy też wysoki poziom wiedzy?* Toteż, w odpowiedzi odwołano się do wcześniejszych operacji analitycznych, z których wypłynął jako wniosek fakt, iż średnia wartość wskaźnika PWRO, mierzona średnią wartością zmiennej Z, była równa 0,5, stąd umownie przyjęto za niski poziom wiedzy religijnej określać wartość zmiennej Z < 0,5 i wysoki – Z > 0,5. Istotnym jednak problemem było ustalenie, czy w poszczególnych podgrupach wartości średnie zmiennej Z różniły się między sobą i jakie z tego wynikały rezultaty. W tym celu posłużono się nieparametrycznym testem U Manna-Whitney’a, którego wyniki zamieszczono, w już cytowanej tabeli 9.2.1.

Tabela 9.2.1.

Średnie wartości zmiennej Z w wyróżnionych podgrupach  
(N – liczebność podgrupy,  $\bar{x}$  – średnia, SD – odchylenie standardowe)

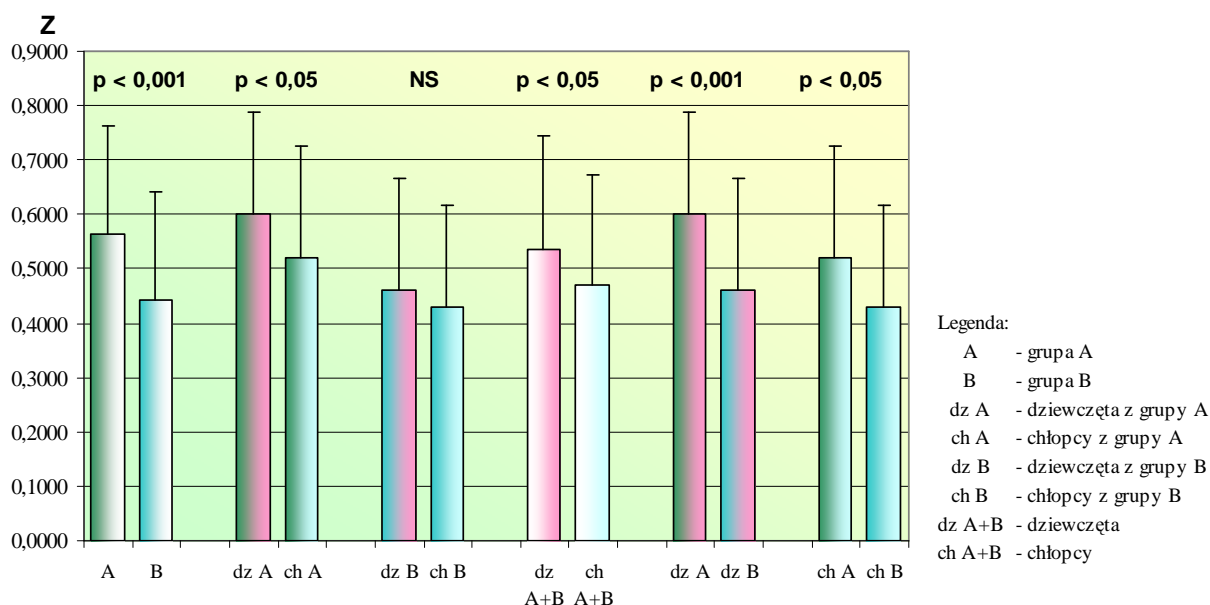
Lp.	Średnia wartość zmiennej Z								Test U Manna-Whitney'a
	Podgrupa 1	$\bar{x}$	N	SD	Podgrupa 2	$\bar{x}$	N	SD	p
I	grupa A	0,5634	100	0,1998	grupa B	0,4434	100	0,1970	0,001
II	dziewczeta z grupy A	0,5995	54	0,1890	chłopcy z grupy A	0,5211	46	0,2058	0,05
III	dziewczeta z grupy B	0,4610	46	0,2063	chłopcy z grupy B	0,4283	54	0,1894	NS
IV	dziewczeta	0,5358	100	0,2080	chłopcy	0,4710	100	0,2016	0,05
V	dziewczeta z grupy A	0,5995	54	0,1890	dziewczeta z grupy B	0,4610	46	0,2063	0,001
VI	chłopcy z grupy A	0,5211	46	0,2058	chłopcy z grupy B	0,4283	54	0,1894	0,05



Ryc. 9.2.1. Wartości średnie Z opisane odchyleniami standardowymi (SD) w wyróżnionych podgrupach wyróżniających płeć i stopień sprawności narządu ruchu

Z analizy sześciu porównań wartości średnich zmiennej Z dla par podgrup przedstawionych na ryc. 9.2.2. wynika, iż młodzież z grupy A charakteryzowała się istotnie większymi wartościami wskaźnika PWRO, niż ich rówieśnicy z grupy B. Podobnie dziewczęta, z obu grup A i B, zdominowały analizowany wskaźnik, w porównaniu z chłopcami.

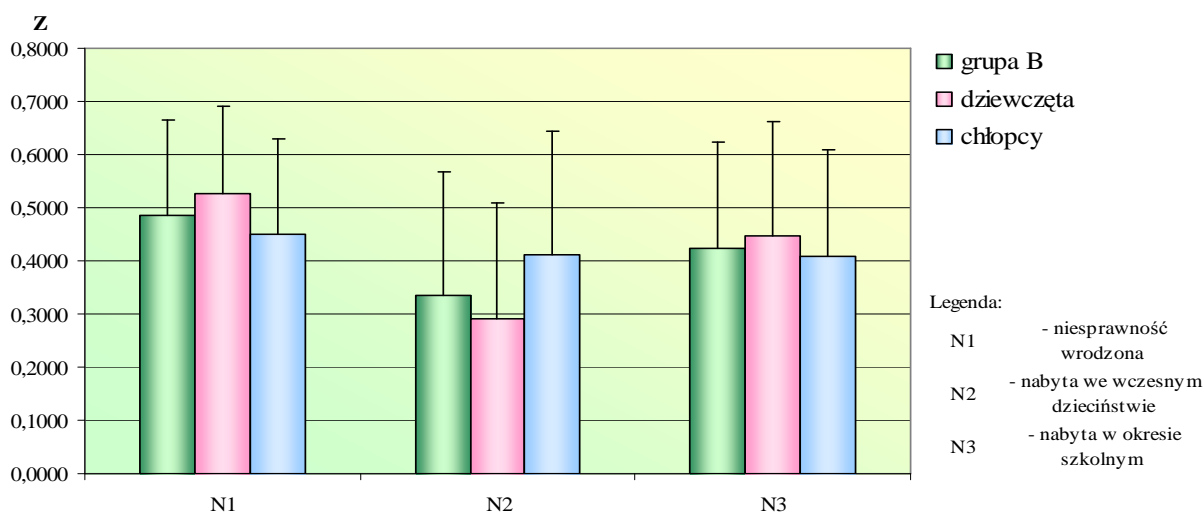
Liczne dywagacje wewnątrzgrupowe okazały się mniej obiecujące, ponieważ w porównaniu z chłopcami wśród dziewcząt zarejestrowane wartości wskaźnika PWRO z grupy A były zdecydowanie większe, czego nie zaobserwowano w grupie B. Prawdopodobną przyczyną, zaistniałych statystycznie istotnych różnic międzypłciowych i międzygrupowych, na niekorzyść grupy B były konsekwencją trwałego uszkodzenia narządu ruchu, a tym samym skutkiem niedojrzałości centralnego układu nerwowego.



Ryc. 9.2.2. Wartości średnich zmiennej Z w analizach porównawczych grupowych i podgrupowych z uwzględnieniem płci i stopnia niepełnosprawności narządu ruchu

**Konkluzja:** zarejestrowane niskie wartości wskaźnika PWRO prawdopodobnie były następstwem dysfunkcji narządu ruchu.

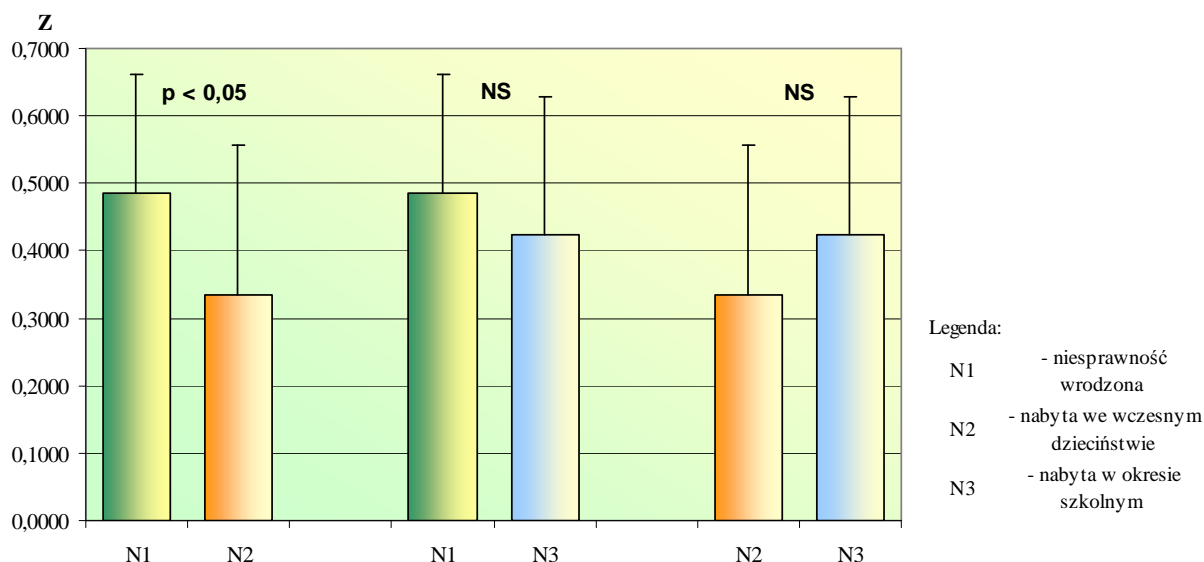
Powyższa konkluzja wyzwoliła potrzebę dalszej penetracji statystycznej grupy B, ponieważ młodzież ją tworząca napotykała w codziennym funkcjonowaniu liczne bariery, bezpośrednio związane z trwałą niesprawnością narządu ruchu oraz z jej psychiczną konsekwencją, w postaci licznych i bardzo rozległych zranień. Wobec powyższego, ze względu na przedział czasowy (okres), w którym ujawniła się dysfunkcja motoryczna, do celów statystycznych podzielono go na trzy kategorie: niesprawność wrodzoną (N1), niesprawność nabytą we wczesnym dzieciństwie (N2) oraz niesprawność nabytą w okresie szkolnym (N3), wraz z próbą odpowiedzi na pytanie: *Jakie czynniki, z wyżej wymienionych, stanowiły główną składową łącznego wyniku, zaniżonego wskaźnika PWRO, który został zarejestrowany w grupie B?*



Ryc. 9.2.3. Wartości średnich zmiennej Z(PWRO) z opisem SD z podziałem grupy B ze względu na dynamikę zaburzeń (*okres wystąpienia jej objawów*), płeć i czasu trwania niesprawności narządu

I tak, zgodnie z informacjami zawartymi na ryc. 9.2.3. można sugerować, iż pozytywnie wpłynęła na wzrost wartości wskaźnika Z(PWRO) *wrodzona niepełnosprawność motoryczna*, nabycie zaś jej w okresie wczesnego dzieciństwa była najmniej korzystne, w porównaniu z pozostałymi, dla analizowanego wskaźnika. Tę prawidłowość potwierdziły również wyniki tabeli 9.2.2. (por. aneks, zał. 7) oraz ryc. 4.





Ryc. 9.2.4. Wartości średnich zmiennej Z(PWRO) z opisem SD z podziałem grupy B ze względu na dynamikę zaburzeń (*okres wystąpienia jej objawów*): wrodzoną i nabytą we wczesnym dzieciństwie niesprawności narządu ruchu

Podobne rezultaty statystyczne zanotowano wśród samych dziewcząt z problemami w przemieszczaniu się, z uwagi okres jej wystąpienia (por. tab. 9.2.3.), natomiast w podgrupie chłopców takich zależności nie dostrzeżono (por. tab. 9.2.4.), co może budzić pewne zdziwienie, gdyż dziewczęta, *ex definitione*, w powszechnej opinii zawsze uchodzą za silniejsze psychicznie i z ciekawszymi pomysłami rekompensaty swych niedoborów związanych z fizycznym ograniczeniem, poprzez świadome (intuicyjne) wyzwalanie potrzeby pogłębiania i poszerzania wieloaspektowej wiedzy z zakresu różnych dziedzin, włącznie z religijną. Tymczasem u chłopców ten proces adaptacyjny prawdopodobnie miał przebieg mniej świadomy, dlatego nie wpłynął w sposób statystycznie znamiennej na wartość wskaźnika PWRO.

Dokumentując zarejestrowane fakty w aspekcie psychopedagogicznym należy podkreślić, iż zwykle trudności przystosowawcze powstają w różnych płaszczyznach osobowości, a więc w intelektualnej, emocjonalnej i wolitywnej, które przecież są wzajemnie sprzężone, a więc oddziałują na siebie z różną siłą. Ponadto, ich wzajemny wpływ na poziom samoprzystosowania bywa też warunkowany płciowo, stąd istnieje duże prawdopodobieństwo, iż chłopcy z dysfunkcją motoryczną, o nieco wolniejszym dojrzewaniu intelektualnym w porównaniu z ich równolatkami, przystosowują się lepiej w środowisku, gdyż nie stawiają sobie zbyt wygórowanych wymagań czy zadań. Oznacza to, iż są w tym wieku rozwojowym mniej ambitni, a więc nie dążą do osiągnięcia życiowego sukcesu lub/i poczucia własnej godności, poprzez osiągnięcie doskonałości.

Tabela 9.2.3.

Wartości średnich zmiennej **Z** (PWRO) w podgrupie dziewcząt z grupy B z podziałem na okresy wystąpienia zaburzeń narządu ruchu

Lp.	Poziom wiedzy religijnej osoby (zmienna Z) u dziewcząt z grupy B w podziale na okresy wystąpienia zaburzeń narządu ruchu ( $X_{18}$ )								Test U Manna-Whitney'a
	podgrupa	$\bar{x}$	N	SD	podgrupa	$\bar{x}$	N	SD	p
1	wrodzona	0,5260	22	0,1665	nabyta we wczesnym dzieciństwie	0,2903	7	0,2194	0,05
2	wrodzona	0,5260	22	0,1665	nabyta w okresie szkolnym	0,4471	17	0,2156	NS
3	nabyta we wczesnym dzieciństwie	0,2903	7	0,2194	nabyta w okresie szkolnym	0,4471	17	0,2156	NS

Tabela 9.2.4.

Wartości średnich zmiennej **Z** (PWRO) w podgrupie chłopców z grupy B z podziałem na okresy wystąpienia zaburzeń narządu ruchu

Lp.	Poziom wiedzy religijnej osoby (zmienna Z) u chłopców z grupy B w podziale na okresy wystąpienia zaburzeń narządu ruchu ( $X_{18}$ )								Test U Manna-Whitney'a
	Podgrupa	$\bar{x}$	N	SD	Podgrupa 2	$\bar{x}$	N	SD	p
1	wrodzona	0,4510	25	0,1783	nabyta we wczesnym dzieciństwie	0,4130	4	0,2325	NS
2	wrodzona	0,4510	25	0,1783	nabyta w okresie szkolnym	0,4082	25	0,1993	NS
3	nabyta we wczesnym dzieciństwie	0,4130	4	0,2325	nabyta w okresie szkolnym	0,4082	25	0,1993	NS

**Konkluzja:** niepełnosprawność motoryczna, wrodzona i nabyta w okresie szkolnym, w sposób zasadniczy nie wpłynęła na obniżenie wartości wskaźnika PWRO, lecz tylko z okresu wczesnego dzieciństwa.

Bezsporne jest, iż każda, niepełnosprawna motorycznie osoba, w wieku dorastania i dojrzewania, zgodnie z własnymi potrzebami i życiowymi aspiracjami, ma prawo do samodzielnego i aktywnego życia prywatnego i społecznego, a także do nauki i wypoczynku. Z kolei, podstawowym warunkiem korzystania z tego prawa jest możliwość łatwego i bezpiecznego przemieszczania się, toteż w dalszej procedurze analitycznej ta zmienna została uwzględniona, tym bardziej, iż w analizowanej grupie B (N-100) tylko osiem osób poruszało

się samodzielnie, pozostałe zaś przemieszczały się przy pomocy sprzętów i urządzeń wspomagających, w tym 85 – używała wózka inwalidzkiego oraz siedem naprzemiennie: kul, laski, protez lub balkonika.

Zwykle, wymienione sposoby przemieszczania się są silnie skorelowane z odczuwanym bólem fizycznym, dlatego na pytania o jego zakres, aż 54 osoby doznawały go w sposób ciągły, 37 – okresowo, a tylko 9 osób nie uskarżało się na jego obecność. Badając wartość wskaźnika PWRO, z uwzględnieniem tych zmiennych, zastosowano te same procedury statystyczne oraz dodatkowo, jednoczynnikową analizą wariancji (ANOVA) i wieloczynnikową analizę wariancji (MANOVA). W wyniku tych statystycznych operacji nie zarejestrowano w żadnych, z analizowanych podgrup, z uwagi na sposoby bezpiecznego poruszania się, jak i zakresów odczuwanego bólu fizycznego, znamiennych różnic.

**Konkluzja:** na obniżoną wartość wskaźnika PWRO, u osób z dysfunkcją narządu ruchu, nie miały większego znaczenia ani sam sposób przemieszczania się, ani też zakres odczuwanego bólu fizycznego.

Zwykle z problemami bezpiecznego i szybkiego przemieszczania się oraz odczuwanego bólu fizycznego łączy się zegar biologiczny, który przeważnie jest również zaburzony, gdyż takie osoby mało śpią, a ich sen bywa krótki i niespokojny. Ponadto, narządy zmysłów nierzadko są również mniej sprawne, dlatego ich wzrok, słuch, dotyk i smak znacznie odbiegają od przyjętych norm, stąd zapytani o odczucia psychiczne, związane z tymi problemami i niewygodami, 50,5% określiło je mianem dyskomfortu psychicznego, doznawanego w sposób ciągły, a tylko 9,0% nie przyznało się do niego. Szczegółowy jego rozkład został zamieszczony w tabeli 9.2.5.

Tabela 9.2.5.

Dyskomfort psychiczny związany z brakiem pełnej akceptacji swych ograniczeń związanych z dysfunkcją narządu ruchu w analizowanej grupie B

Z powodu mego ograniczenia fizycznego (X <sub>22</sub> )	Z powodu mojego ograniczenia w szybkim przemieszczaniu się (X <sub>23</sub> )		Ogółem
	cierpię chwilami	jestem nieszczęśliwy	
cierpię chwilami	21 23,1%	16 17,6%	37
bardzo cierpię	8 8,8%	46 50,5%	54
	29	62	91

Cytowane rozkłady w analizie porównawczej, z wartościami wskaźnika PWRO, w podgrupach powstałych z kryteriów dwóch wskaźników:  $X_{22}$  i  $X_{23}$  i poddane statystycznej ocenie testem MANOVA, okazały się podobne, ponieważ nie zarejestrowano istotnych statystycznie różnic oraz brak całkowitej interakcji między zastosowanymi kryteriami.

**Konkluzja:** na poziom wiedzy religijnej osoby z dysfunkcją narządu ruchu nie miał wpływu odczuwany dyskomfort psychiczny, spowodowany deprywacją potrzeby bezpiecznego i sprawnego przemieszczania się, ani też związany z innymi potrzebami fizycznymi.

Z obniżoną sprawnością psychofizyczną, spowodowaną uszkodzeniem układu kinetycznego, często w sprzężeniu zwrotnym są zintegrowane anomalie, dotyczące aparatu mowy i narządu wzroku, które, na różnych poziomach, obniżają zdolność funkcjonowania społecznego, a także powodują mniej lub bardziej trwałe wady wymowy oraz liczne rodzaje zaburzeń percepcji wzrokowej, z powodu uszkodzenia analizatora wzroku. Te sensoryczne, i nie tylko, odchylenia od normy zostały również zarejestrowane w analizowanej 100-osobowej grupie B, bo aż 95 z nich miało trudności z przekazywaniem informacji z powodu wad wymowy, na skutek zaburzenia słuchu fonemowego, a tylko dwie – z powodu jąkania się. Zarejestrowano również problemy z ostrością widzenia z powodu wrodzonych anatomicznych wad narządu wzroku, dlatego 23 badanych było zmuszonych do stałego noszenia okularów, pozostali próbowali czytać i pisać bez ich używania.

W podziale na cztery podgrupy, w tym trzy z kryterium stopnia zaburzenia mowy: nie odbiega od normy, wskutek jąkania się, z powodu innych wad oraz jedną z kryterium dotyczącego uszkodzenia analizatora wzroku: wada wzroku, poddano tej samej procedurze statystycznej: MANOVA i Manna-Whitney'a. W wyniku tych operacji nie zarejestrowano poszukiwanych różnic statystycznych.

**Konkluzja:** na poziom wiedzy religijnej nie miały wpływu ani wady wymowy, ani też niedorozwoje anatomiczne narządu wzroku.

W dotychczasowym postępowaniu statystycznym bezspornie udokumentowano, iż na obniżenie poziomu wiedzy religijnej osoby (wskaźnik PWRO) wpłynęły następujące czynniki: sam fakt niesprawności motorycznej oraz ujawnienie jej objawów we wczesnym dzieciństwie, natomiast nie miały istotnego znaczenia: wrodzona niesprawność narządu ruchu, nabyta w późnym dzieciństwie oraz ograniczona możliwość sprawnego i bezpiecznego

przemieszczania się, zakres odczuwanego bólu fizycznego i dyskomfortu psychicznego, a także wrodzone bądź nabyte wady wymowy i wzroku.

Uwzględniając badaną młodzież w okresie dorastania i dojrzewania, w aspekcie poziomu wiedzy religijnej osoby (wskaźnik PWRO), należy wziąć pod uwagę atrybuty pozytywne i negatywne, charakterystyczne dla tegoż przedziału rozwojowego. Do pozytywnych zaliczyć można: silną potrzebę intensywnego postępu w rozwoju poznawczym oraz motywację osiągnięcia pełnej autonomii społecznej, do negatywnych zaś: fizyczną odrębność, motoryczne zróżnicowanie indywidualne w zakresie sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej, a także w sposobie rozwiązywania zadań słowno-pojęciowych, wykrywania związków przyczynowo-skutkowych, pamięciowych i percepcyjnych oraz wzmożoną podatność na niekorzystne wpływy środowiskowe i społeczne przejawiające się niedojrzałością emocjonalną. Ten ostatni atrybut staje się prawdopodobną przyczyną częstszych kontaktów z młodszymi koleżankami i kolegami, a z nimi pojawiają się nowe trudności, nie tylko w relacjach klasowych, ale i w samych sukcesach szkolnych, opisanych skalą ocen z poszczególnych przedmiotów. Toteż, w poszukiwaniu tychże uwarunkowań, podjęto dalszą penetrację statystyczną, w kontekście występowania trudności w pisaniu, czytaniu i zapamiętywaniu zadawanych nowych partii materiału oraz możliwości dłuższej koncentracji uwagi na poszczególnych jednostkach lekcyjnych. I tak, spośród stuosobowej grupy, 31 stwierdziło, że nie miało żadnych trudności w nauce w szkole, a 52 – przyznały się do napotykanego problemu z notowaniem nowego materiału, płynnym czytaniem i zapamiętywaniem. Najwięcej, bo aż 73 osoby stwierdziły, że potrafiły skoncentrować się na, zaledwie, ok. 20 minut, a dziesięć z nich w ogóle nie było zdolnych na niczym skupić uwagi, gdyż przez cały czas pobytu w szkole były rozproszone. Katecheza też nie była dla nich żadnym wyjątkiem, gdyż na niej również nie byli w stanie skupić się, pomimo *ciekawych form jej prowadzenia*..

Przeprowadzona analiza średnich wartości zmiennej Z (wartości wskaźnika PWRO), w podziale na sześć podgrup, z uwagi na różnopoziomą dysleksję i dysgrafię oraz stopień koncentracji uwagi, została zweryfikowana dwoma testami statystycznymi ANOVA i MANOVA, w wyniku których nie zarejestrowano żadnych poszukiwanych istotności różnic.

**Konkluzja:** na poziom wiedzy religijnej osoby z dysfunkcją narządu ruchu nie miały wpływu doznawane trudności w nauce szkolnej, związane z szybkim pisaniem, płynnym czytaniem i z dłuższą koncentracją uwagi w czasie w zajęć szkolnych.

Wysoko skorelowane z trudnościami płynnego czytania, szybkiego pisania i dłuższej koncentracji uwagi okazały się preferencje zainteresowań przedmiotami szkolnymi. I tak, w badanej grupie, przy N-100, tylko 36 osób sympatią darzyło przedmioty podstawowe (obowiązkowe), w tym 12 – język polski, 17 – język obcy i 7 – matematykę. Pozostałe 64 osoby były w różnym stopniu zainteresowane innymi przedmiotami, jak: katechezą, fizyką, chemią, biologią, historią i innymi, natomiast młodzież pełnosprawna interesowała się wyłącznie przedmiotami innymi niż podstawowe.

W przeprowadzonych szczegółowo analizach statystycznych, w konwencji przyjętej w tym podrozdziale, nie zarejestrowano żadnych różnic międzypodgrupowych.

**Konkluzja:** na poziom wiedzy religijnej osoby z dysfunkcją narządu ruchu nie miały wpływu preferencje zainteresowań przedmiotami szkolnymi.

Ważnym kryterium diagnozującym poziom zainteresowań przedmiotami szkolnymi okazały się oceny, czyli umowne sposoby zakwalifikowania pracy i postępów ucznia przez nauczyciela. Toteż, uwzględniając powyższe, spośród 100-osobowej grupy młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu, tylko 36 zostało zakwalifikowanych do uczniów dobrych i bardzo dobrych, pozostałe 64 z nich stanowili grupę przeciętnych i niżej. Analizowane poziomy wiedzy religijnej osoby (wskaźniki PWRO), opisane odchyleniami standardowymi wyniosły odpowiednio:  $0,3969 \pm 0,1805$  i  $0,5259 \pm 0,2005$ , a zweryfikowane testem ANOVA, przy  $p < 0,02$ , zaledwie różniły się statystycznie.

Na skalę ocen miało też wpływ samo zachowanie ucznia, toteż zanalizowano również i tę zmienną, w wyniku czego okazało się, iż było ono lepiej postrzegane przez nauczycieli niż przez nich samych, gdyż 78 uczniów otrzymało ocenę dobrą lub bardzo dobrą, a 22 – poniżej. Ich wartości wskaźników PWRO, zweryfikowane testem ANOVA również różniły się, przy  $p < 0,05$ , i odpowiednio wynosiły:  $0,4670 \pm 0,1993$  i  $0,3595 \pm 0,1670$ .

**Konkluzja:** badana młodzież z dysfunkcją narządu ruchu, z niższą skalą ocen z przedmiotów szkolnych i zachowania, wykazała się znacznie zaniżonym poziomem wiedzy religijnej osoby.

Istotne znaczenie w rozwiązywaniu problemów szkolnych odgrywały porady, rodziców, nauczycieli, pedagogów, wychowawców, katechetów czy nawet rówieśników. I tak, w badanej grupie osób z dysfunkcją motoryczną, z tych form pomocy korzystało: 38 osób

z pomocy rodziców, 33 – rówieśników, 21 – pedagoga lub/i wychowawcy, a tylko 8 osób korzystało z lektury Pisma Świętego lub rad katechety.

Przy założonym kryterium: *osoba pomocna w rozwiązywaniu problemów uczenia się*, w podziale na wyróżnione podgrupy, okazało się, iż w ich poziomach wiedzy religijnej osoby, z uwzględnieniem weryfikacyjnego testu ANOVA, nie zanotowano poszukiwanych różnic istotnych statystycznie.

**Konkluzja:** na poziom wiedzy religijnej osoby nie miały żadnego wpływu rady służące pomocą w rozwiązywaniu problemów szkolnych, które badana młodzież uzyskiwała od rodziców, nauczycieli, pedagogów, wychowawców, katechetów, a także rówieśników.

Osoby z uszkodzonym narządem ruchu stanowiły grupę bardzo zróżnicowaną, nie tylko pod względem osiąganych sukcesów i doświadczanych trudności szkolnych, ale także w przyznawanym zasiłku pielęgnacyjnym, potwierdzonym zaświadczeniem o jego pobieraniu przez płatnika oraz częstością korzystania z zabiegów rehabilitacyjnych. I tak, uwzględniając to ostatnie, 50 badanych korzystało z zabiegów rehabilitacyjnych rzadziej niż raz w miesiącu, 6 – raz w miesiącu, 16 – raz w tygodniu i 28 – codziennie. Oceniając ich poziom religijny osoby, charakteryzowany wartością wskaźnika PWRO, uzyskano dość interesujące wyniki, choć bardzo trudne do interpretacji psychopedagogicznej, ponieważ osoby korzystające z zabiegów rehabilitacyjnych raz w tygodniu charakteryzowały się największą wartością wskaźnika PWRO:  $0,5901 \pm 0,1433$ , która różniła się istotnie statystycznie, przy  $p < 0,05$ , od wartości wskaźnika PWRO, obliczonego dla grupy osób korzystających z zabiegów rehabilitacyjnych codziennie:  $0,4368 \pm 0,2102$  oraz od osób, które korzystały z zabiegów rehabilitacyjnych rzadziej niż raz w miesiącu:  $0,3956 \pm 0,1822$ . Podobne trudności interpretacyjne napotkano ze zmienną: zasiłek pielęgnacyjny, ponieważ regularnie pobierało go 40 osób, 22 – nieregularnie, w tym 8 osób już przestało go pobierać i 38 – nigdy nie korzystały z tej formy pomocy. Ponadto, uzyskane wartości wskaźnika PWRO, w wyróżnionych podgrupach, nie były statystycznie znamienne.

**Konkluzja:** na poziom wiedzy religijnej nie miały wpływu ani częstość uczestnictwa w niezbędnych zabiegach rehabilitacyjnych, ani samo korzystanie, bądź nie, z zasiłku pielęgnacyjnego.

Problemy badanych osób z dysfunkcją narządu ruchu w środowisku rówieśniczym wynikały głównie z ich fizycznej odrębności (np. niedorozwój lub ubytki w kończynach górnych lub/i dolnych oraz kręgosłupa), która dotyczy zarówno wyglądu zewnętrznego, jak i sprawności motorycznej. Toteż, sam ich widok wzbudzał wśród ich koleżanek i kolegów różne uczucia typu zainteresowanie, zdziwienie czy nawet ciekawość, a także pytania: *Jakim on/a jest człowiekiem? Czy można do niej/niego podejść i porozmawiać?* W odpowiedzi na nie, podjęto próbę poznania doznawanych i przeżywanych emocji w stosunku do poziomu wiedzy religijnej. I tak, w analizowanej 100-osobowej grupie, 53 nie zwracało uwagi na reakcje rówieśnicze, 12 – czuło się wyraźnie napiętnowane z powodu swojej niesprawności, 7 – traktowane obojętnie, a tylko 28 osób doznało pozytywnego traktowania przez rówieśników klasowych. W analizie statycznej, z uwagi na poziom wiedzy religijnej osoby, w wyróżnionych podgrupach nie stwierdzono znamienności statystycznych.

**Konkluzja:** pozytywne, negatywne i obojętne sposoby traktowania osób z niesprawnością motoryczną w grupie rówieśniczej nie wpłynęły na ich poziom wiedzy religijnej w analizowanych podgrupach.

Na poznanie motywacji, związanej z potrzebą pogłębiania wiedzy religijnej wśród młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu, niewątpliwie składały się odpowiedzi na itemy Arkusza Informacyjnego, określone symbolami od X<sub>35</sub> do X<sub>40</sub>. I tak, w ogólnej statystycznej charakterystyce osoby, które pamiętały datę i miejsce swego chrztu świętego uzyskały istotnie wyższą wartość wskaźnika PWRO, niż te, które nie przykładały do tej informacji większej wagi, przy uzyskanych wartościach:  $0,4980 \pm 0,1953$  i  $0,3884 \pm 0,1856$ ,  $p < 0,05$ . Kolejne, zarówno znajomość patrona parafii, jak i przynależność do grup parafialnych nie miały istotnego wpływu na analizowaną wartość wskaźnika PWRO. Z kolei te osoby, które znały z nazwiska swego katechetę posiadały wyższy poziom wiedzy religijnej od tych, którym było obojętne, kto prowadził katechezę. Poszukiwane wartości, analizowanego wskaźnika, przyjęły odpowiednie postacie:  $0,4735 \pm 0,1886$  i  $0,3228 \pm 0,1876$ , przy  $p < 0,001$ . Podobnie osoby, które regularnie brały czynny udział w katechezie uzyskały wyższą wartość wskaźnika PWRO ( $0,4804 \pm 0,1868$ ) niż ich rówieśnicy, którzy, czasem lub wcale nie zabierali głosu, gdyż przyjęli postawę bierną ( $0,3327 \pm 0,1880$  przy  $p < 0,001$ ). Najwyższy jednak poziom wiedzy religijnej zaprezentowali ci uczniowie, którzy uczęszczali na katechezę z potrzeby serca, bo aż  $0,5215 \pm 0,1749$  i różnili się od swych rówieśników, uczęszczających z własnego poczucia obowiązku ( $0,4126 \pm 0,1924$ ), z nakazu rodziców lub, by nie wyróżniać się w grupie



(0,3727 ± 0,1967). Uzyskane wartości, zweryfikowane testem ANOVA, statystycznie istotne różnicowały wyróżnione podgrupy, przy  $p < 0,01$ .

**Konkluzja:** na poziom wiedzy religijnej osoby istotny wpływ miały cztery czynniki: znajomość daty i miejsca chrztu św. oraz nazwiska swego katechety, a także uczęszczanie na katechezę z potrzeby serca oraz czynny w niej udział, natomiast nie miały takiego znaczenia: znajomość patrona parafii oraz sama przynależność do wybranej grupy parafialnej.

Sumarycznie oceniając uzyskane rezultaty, dotyczące znaczenia wybranych zmiennych na zakres zgromadzonej wiedzy religijnej osoby (wartość wskaźnika PWRO), stało się oczywistym, iż w kierunku jego wzbogacenia oddziaływały następujące:

- ujawnienie objawów niesprawności narządu ruchu we wczesnym dzieciństwie,
- znajomość daty i miejsca chrztu św. oraz nazwiska katechety,
- uczestnictwo z potrzeby serca i czynny udział w katechezie.

Nie miały żadnego wpływu na poziom wartości wskaźnika PWRO:

- wrodzona niesprawność narządu ruchu,
- nabyta w późnym dzieciństwie,
- ograniczona możliwość sprawnego i bezpiecznego przemieszczania się,
- zakres odczuwanego bólu fizycznego i dyskomfortu psychicznego.
- wrodzone bądź nabyte wady wymowy i narządu wzroku,
- znajomość patrona parafii,
- przynależność do wybranej grupy parafialnej,
- częstość korzystania z ćwiczeń rehabilitacyjnych,
- pobieranie zasiłku pielęgnacyjnego,
- rady służące pomocą w rozwiązywaniu problemów szkolnych, które uzyskiwano od rodziców, nauczycieli, pedagogów, wychowawców, katechetów i rówieśników,
- większe zainteresowanie wybranym przedmiotem szkolnym,
- trudności w nauce związane z płynnym czytaniem, szybkim notowaniem oraz z możliwością dłuższej koncentracji uwagi w czasie uczestniczenia w zajęciach szkolnych.

Natomiast:

- niższa skala uzyskanych ocen z przedmiotów szkolnych i zachowania wyraźnie wpłynęła na znaczne obniżenie poziomu wiedzy religijnej osoby.

Poznanie listy czynników, różnokierunkowo modelujących poziom wiedzy religijnej osoby, wyzwoliło kolejny bodziec, ukierunkowany na poznanie podobnych czynników o charakterze prognostycznym. I one właśnie stały się treścią ostatniego podrozdziału niniejszej pracy.

### **9.3. Funkcje diagnostyczne i modele prognostyczne stylów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi w szkole w zależności od zasobu wiedzy religijnej osoby**

Autorefleksja niesprawności motorycznej w Arkuszu Informacyjnym została scharakteryzowana itemami o określonych numerach, z przedziału: 18–27, które kwantyfikowały poziomy doświadczanych trudności, doświadczanych w prawidłowym funkcjonowaniu osoby badanej w środowisku szkolnym. Jest oczywistym, iż każda z nich doświadczała je w sposób indywidualny i autonomiczny, a więc też niezależnie od przynależności do analizowanych grup: A i B. Stąd, pomiar wartości wskaźnika *poziomu utrudnienia osoby* (PUO), w aspekcie cytowanych itemów, dokonano przy zastosowaniu modelu Krefft, w którym przyjęto, iż wektor  $\mathcal{K}$  „kierunku wpływu” każdego badanego itemu na analizowany wskaźnik, będzie zbudowany z dziewięciu wartości „+” postaci [ +, +, ..., + ], przy następującym założeniu: *Im większa niepełnosprawność motoryczna i odczuwane z nią dolegliwości psychosomatyczne i trudności szkolne, tym większa wartość wskaźnika PUO.* Już na podstawie poprzednich analiz statystycznych okazało się, iż na wartość analizowanego wskaźnika nie miały wpływu, ani *sposób przemieszczania się*, ani też *zaburzenia mowy* oraz *konieczność noszenia okularów*, dlatego parametry estymatora realizacji modelu Krefft oraz wagi  $W$  dla cech  $X_{18}$ ,  $X_{21}$ ,  $X_{22}$ ,  $X_{23}$ ,  $X_{25}$  i  $X_{26}$ , występujących w liniowym modelu, zostały zaprezentowane w tabeli 9.3.1.

Tabela 9.3.1.

Współczynniki  $b$  z błędem pomiaru metody  $\varphi^2 = 30,5\%$  dla liniowego modelu PUO z uwzględnieniem sześciu wyróżnionych cech diagnostycznych oraz ich wag (poziom istotności *STAT* oznacza, iż wyznaczona waga różni się istotnie statystycznie od wartości zerowej na poziomie  $\alpha < 0,05$ , zaś symbolem  $X_0$  oznaczono wyraz wolny  $b_0$  wektora  $b$ )

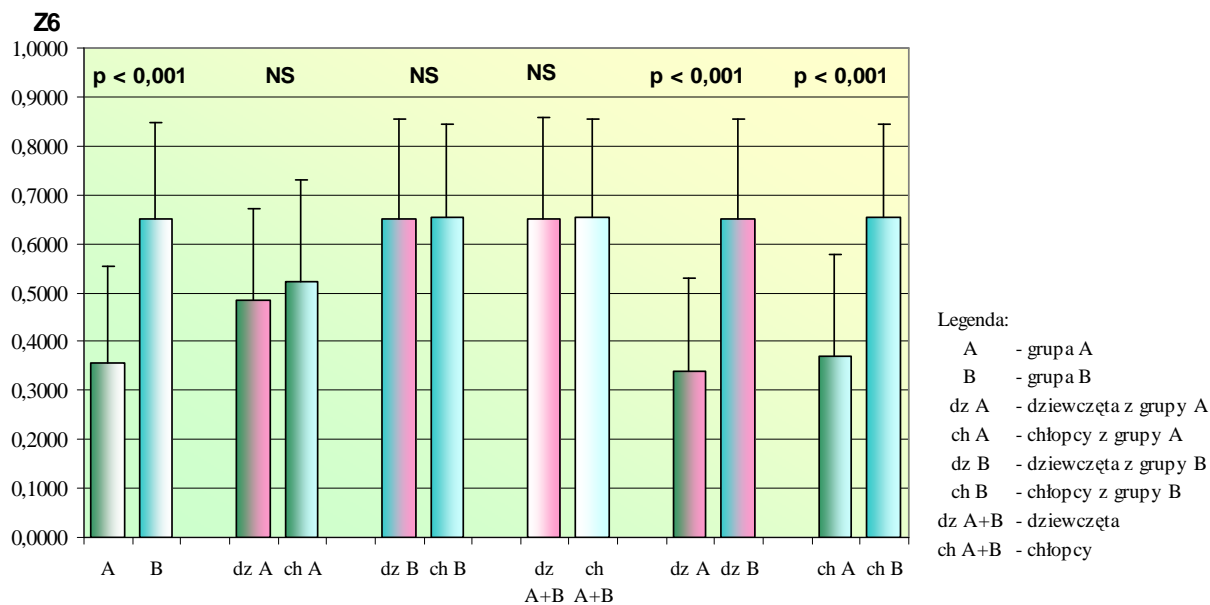
Lp.	Cecha	$b$	Wagi $W$	Poziom istotności
1	$X_{18}$ [moja niesprawność narządu ruchu jest(...)]	0,0408	0,53	STAT
2	$X_{21}$ (moja niesprawność ruchowa jest związana z bólem fizycznym)	0,0307	0,66	STAT
3	$X_{22}$ (z powodu mego ograniczenia fizycznego)	0,2089	0,67	STAT
4	$X_{23}$ (z powodu mego ograniczenia w szybkim przemieszczaniu się)	0,1240	0,66	STAT
5	$X_{25}$ (trudności w nauce szkolnej)	0,1476	0,25	STAT
6	$X_{26}$ [(moja koncentracja uwagi jest (...))]	0,3674	0,45	STAT
7	$X_0$ (wyraz wolny)	-2,447		

Oznacza to, że funkcja diagnostyczna, określona wartością wskaźnika PUO, przybrała następującą postać:

$$Z_6 = -2,447 + 0,0408 \cdot X_{18} + 0,0307 \cdot X_{21} + 0,2089 \cdot X_{22} + 0,1240 \cdot X_{23} + 0,1476 \cdot X_{25} + 0,3674 \cdot X_{26}$$

przyjmując wartości z przedziału (0,1), po przekształceniu  $Z_6 = \frac{e^{PUO}}{1 + e^{PUO}}$

W dalszej procedurze statystycznej okazało się, iż wartości poszukiwanego wskaźnika, zmierzone zmienną  $Z_6$  u każdej badanej osoby, niezależnie od płci i wieku, zmieściły się w przedziale 0,079–0,788. Z kolei, w celu ustalenia, w jaki sposób uzyskane wartości rozkładały się w poszczególnych, ośmiu podgrupach, wynikających z podziału według kryteriów stopnia sprawności motorycznej i płci, wykorzystano analizę wariancji ANOVA, którą sprawdzono poziomy istotności różnic pomiędzy średnimi. Ich szczegółowe wartości zawiera tabeli 9.3.2. (por. aneks, zał. 7, podrozdz. 9.3) i ryc. 9.3.1.



Ryc. 9.3.1. Wartości średnich zmiennej Z6 w podziale na płeć i stopień sprawności motorycznej

Z analizy porównawczej wartości średnich zmiennej Z6 dla par grup i podgrup, przedstawionych w tabeli 9.3.1 (por. aneks 7) i na ryc. 9.3.1. wynika, iż grupa B charakteryzowała się istotnie większą wartością wskaźnika PUO, niż grupa A oraz dziewczęta i chłopcy z grup A i B, przy  $p < 0,001$ . Ten niebudzący wątpliwości wynik stał się niejako potwierdzeniem prawidłowego pomiaru liczbowej wartości poszukiwanego wzorca, jak też udokumentowanym faktem, iż zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w wieku dorastania i dojrzewania przeżywali podobne problemy, związane z nabywaniem umiejętności w pokonywaniu trudności szkolnych oraz w szybkim i bezpiecznym przemieszczaniu się.

**Konkluzja:** napotykanne trudności szkolne w wieku dorastania i dojrzewania oraz sprawne ich rozwiązywanie nie są warunkowane ani płcią, ani też poziomem zdobytej umiejętności w szybkim, sprawnym i bezpiecznym przemieszczaniu się z miejsca na miejsce.

Uwzględniając merytoryczną treść sformułowanej konkluzji, w dalszej analizie prognostycznej podjęto próbę określenia funkcji diagnostycznej poziomu *umiejętności pokonywania trudności szkolnych* (UPTSO w dwóch wariantach: pełno- i niepełnosprawności ruchowej, ale już w opisach, opartych o orzeczenia ich nauczycieli i wychowawców (por. Arkusz Informacyjny, zał. 1, itemy:  $X_{29}$  i  $X_{30}$  oraz wartości wskaźników: PWRO i PUO). W tym też celu, w modelu liniowym metody Krefft przyjęto, iż wektor  $\mathcal{K}$  „kierunku wpływu” każdego badanego, składającego się z czterech itemów, modelujących poziom wartości

wskaźnika UPTSO, miały charakter stymulacyjny, tzn. o wartości „+” postaci [ +, +, +, + ]. I tak, jeśli osoba badana była oceniona przez swych nauczycieli w kategorii: *dobry uczeń i sprawujący się bardzo dobrze*, to wtedy w warunkach prawidłowego funkcjonowania, ale przy utrudnionym funkcjonowaniu, musiała wkładać znacznie większy wysiłek w pokonywanie trudności szkolnych niż osoba oceniona w kategorii: *uczeń dostateczny, sprawujący się naganie*, toteż zmieniający się liczbowy wskaźnik UPTSO przyjmował różne wartości. I tak, dla przykładu: jeśli wyższe, to dana osoba napotykała większe utrudnienia w prawidłowym funkcjonowaniu, mierzone zmienną  $Z_6$ . Nie budził też wątpliwości fakt, iż taka osoba, z określonym poziomem UPTSO i charakteryzująca się wysokim poziomem wiedzy religijnej (PWRO), radziła sobie lepiej z napotykanymi trudnościami szkolnymi, niż osoba, ze znacznie mniejszym jego poziomem, co zostało udokumentowane parametrami zrealizowanego modelu Krefft dla wskaźnika UPTSO w aspekcie czterech zmiennych losowych, przedstawionych w tab. 9.3.2.

Tabela 9.3.2.

Współczynniki  $\mathbf{b}$  z błędem pomiaru metody  $\varphi^2 = 30,5\%$  dla liniowego modelu UPTSO z uwzględnieniem czterech cech diagnostycznych oraz ich wag (poziom istotności STAT oznacza, iż wyznaczona waga różni się istotnie statystycznie od wartości zerowej na poziomie  $\alpha < 0,05$  zaś przez  $X_0$  oznaczono wyraz wolny  $b_0$  wektora  $\mathbf{b}$ )

Lp.	Cecha	$\mathbf{b}$	Wagi $\mathbf{W}$	Poziom istotności
1	$X_{29}$ [w szkole jestem uczniem (...) (według średniej ocen)]	0,4418	0,58	STAT
2	$X_{30}$ [wychowawca moje zachowanie ocenia jako (...)]	0,4409	0,53	STAT
3	$Z_6$ [średnie wartości badanej zmiennej modelującej stopień doznawanych trudności szkolnych osoby (UPTSO)]	3,3422	0,50	STAT
4	$Z$ [poziom wiedzy religijnej osoby (PWRO)]	1,9434	0,53	STAT
7	$X_0$ (wyraz wolny)	- 5,2446		

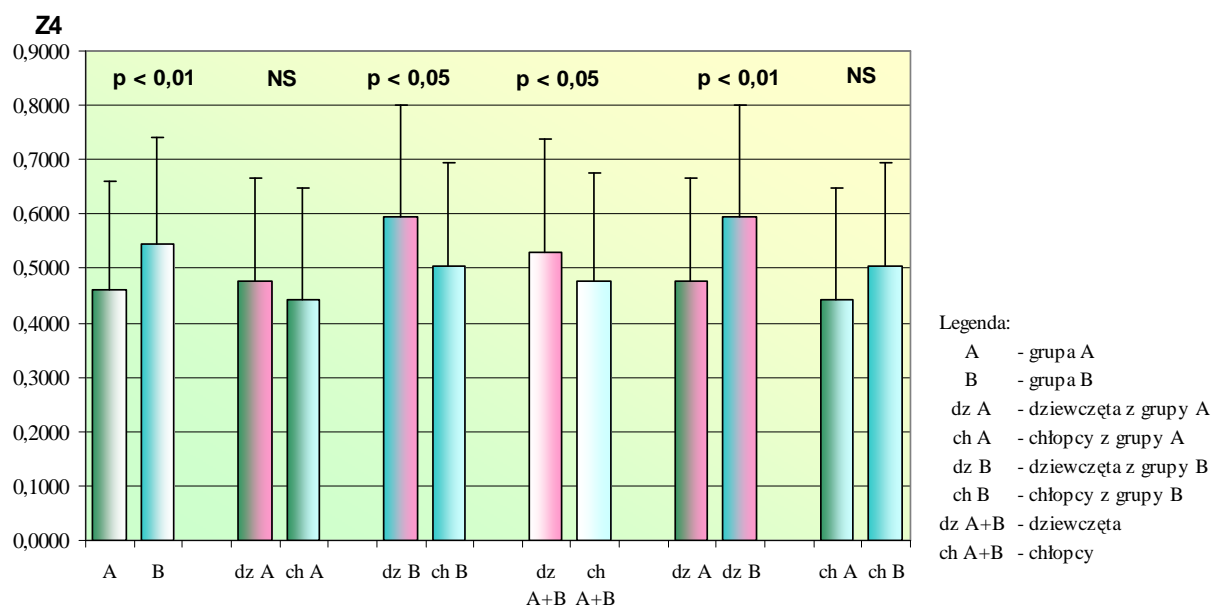
Dla celów porównawczych zastosowano te same procedury statystyczne, dlatego opisując *explicite* wskaźnik UPTSO określono go następującym wzorem:

$$\text{UPTSO} = -5,2446 + 0,4418 \cdot X_{29} + 0,4409 \cdot X_{30} + 3,3422 \cdot Z_6 + 1,9434 \cdot Z$$

którego wartości z przedziału (0,1), po przekształceniu przybrały analogiczną postać:

$$Z_4 = \frac{e^{\text{UPTSO}}}{1 + e^{\text{UPTSO}}}$$

Uzyskane wyniki zobrazowano w tabeli 9.3.3. (aneks, zał. 7, podrozdz. 9.3.) oraz na ryc. 9.3.2.



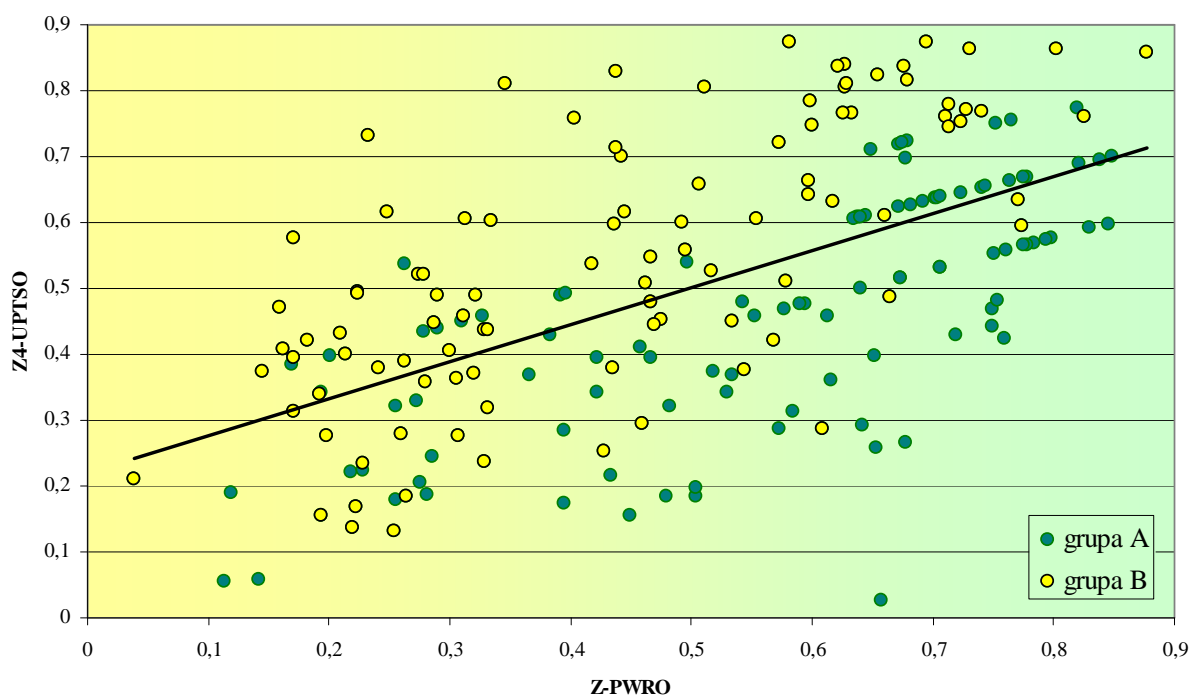
Ryc. 9.3.2. Wskaźnik poziomu *umiejętności pokonywania trudności szkolnych osoby (UPTSO)* dla wartości średnich zmiennej **Z<sub>4</sub>**

Zgodnie z danymi tabeli 9.3.3. i ryciny 9.3.2. wynika, iż, niezależnie od płci, młodzież z grupy B istotnie lepiej radziła sobie z trudnościami szkolnymi ( $p < 0,01$ ), niż ich rówieśnicy z grupy A. Z kolei, w porównaniach wewnątrzgrupowych, w grupie B dziewczęta – na niekorzyść chłopców ( $p < 0,05$ ), a zewnątrzgrupowym – dziewczęta z grupy B w porównaniu z ich rówieśnikami z grupy A ( $p < 0,01$ ), przy czym w grupie A chłopcy i dziewczęta jednakowo pokonywali napotykaną trudności szkolne.

**Konkluzja:** generalnie, młodzież z dysfunkcją narządu ruchu, w porównaniu z ich rówieśnikami bez takich problemów, charakteryzowała się istotnie wyższym poziomem umiejętności w pokonywaniu szkolnych trudności. Niemniej jednak, niezależnie od stopnia tej niesprawności, chłopcy w porównaniu z ich rówieśnikami byli mniej biegli w praktycznym ich zastosowaniu, co może sugerować znacznie mniejszą wiedzę i zbyt powierzchowne opanowanie tychże umiejętności.

Zwykle trudności szkolne związane są ze stanem psychicznym ucznia, w którym odbija się określona sytuacja zewnętrzna lub/i wewnętrzna, zatrzymująca go w realizacji dążeń i konkretnych zadań. Te ostanie integralnie powinny opierać się na przejawach sukcesywnie zdobywanej wiedzy, a szczególnie religijnej i umiejętnościach jej zastosowania w życiu codziennym. Od strony merytorycznego zakresu wydaje się też, że wiedza ta winna być wprost proporcjonalnie zintegrowana z umiejętnościami pokonywania trudności szkolnych, czyli między dwiema zmiennymi wielkościami winna zachodzić proporcjonalność prosta. Ze

względu jednak na znamiona trwałej niepełnosprawności ruchowej, wyższy poziom aspiracji życiowych silnie skorelowany często z mobilizacją psychiczną, uwarunkowaną ze strachem przed ośmieszeniem oraz z realną możliwością poniesienia porażki, proporcjonalność ta, w większym stopniu, winna się uwidaczniać. Wobec powyższego, nawiązując do wcześniejszych wyników statystycznych, potwierdziła się zależność, iż zmienna  $Z$ , realizująca pomiar *wiedzy religijnej osoby (PWRO)*, była skorelowana ze zmienną  $Z_4$ , mierzącą poziom *umiejętności pokonywania trudności szkolnych osoby (UPTSO)*. Wielkość tej siły związku została wyrażona wartością wagi równą 0,53 {por. tab. 9.3.1.,  $X_{18}$  [*Moja niesprawność narządu ruchu jest(...)*]}, a jej znak dodatni potwierdził poszukiwaną proporcjonalność prostą, którą zilustrowano na ryc. 9.3.3.



Ryc. 9.3.3. Trend liniowy obrazujący wzajemne powiązania zmiennych  $Z_4$ –UPTSO i  $Z$ –PWRO w postaci linii trendu

**Konkluzja:** pomiędzy poziomem wiedzy religijnej osoby a poziomem umiejętności pokonywania barier szkolno-wychowawczych osoby zachodzi proporcjonalność prosta<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Proporcjonalność prosta to taka zależność między dwiema zmiennymi wielkościami, w której iloraz tych wielkości jest stały. Prowadzi to do wzoru:  $y = ax$ , gdzie  $a$  jest liczbą rzeczywistą różną od zera (0), pozwalającego wyliczyć jedną z nich, w zależności od drugiej. Innymi słowy, obie wielkości są wprost proporcjonalne, a ich wykresem jest linia prosta.

Powyższa konkluzja nie wyczerpuje wszystkich znamion badanej zależności, dlatego w dalszej procedurze prognostycznej uwzględniono funkcję wieku, czyli przyjęto trend czasowy analizy rozkładu wiedzy religijnej, poziomu przeżywanych trudności w roli ucznia oraz umiejętności ich pokonywania, w zależności od stopnia zaawansowanej sprawności motorycznej. W tym więc celu dokonano przeglądu liczebności badanych grup A i B, w podziale na wiek (por. tab. 9.3.3.).

Tabela 9.3.3.

Struktura liczebności w grupach A i B w podziale na wiek

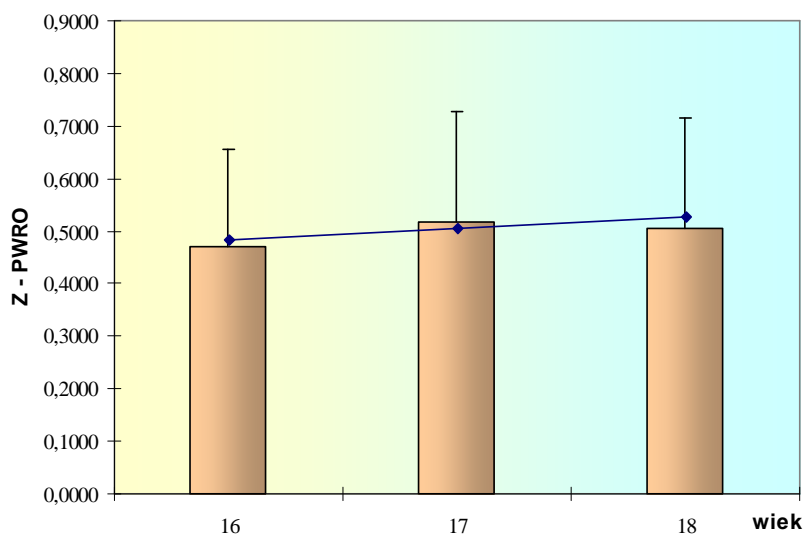
Grupa	Wiek w latach					Σ
	16	17	18	19	20	
A	5 (5,0%)	33(33,0%)	62(62,0%)	0(0,0%)	0(0,0%)	100
B	23(23,0%)	32(32,0%)	26(26,0%)	6(6,0%)	13(13,0%)	100
Σ	28(14,0%)	65(32,5%)	88(44,0%)	6(3,0%)	13(6,5%)	200

Zgodnie z przedstawionym rozkładem wieku w latach, szczególne zainteresowanie budzi fakt, iż w nieznanym dla badacza okresie szkolnym 19,0% młodzieży z grupy B miało wyraźne trudności z zapamiętywaniem nowego materiału, 6,0% musiało powtarzać raz klasę oraz 13,0% – dwa razy (por. tab. 9.3.3., wiek 19 i 20 lat), dlatego dla prawidłowości struktury właściwego modelu prognoz trendu czasowego, w procesie jego budowania metodą funkcji regresji nie uwzględniono danych, uzyskanych przez uczniów, którzy niezależnie od przyczyn, przynajmniej raz musieli powtórzyć klasę. Uzyskane dane z tej podgrupy w dalszych postępowaniu statystycznym potraktowano indywidualnie i dla niej zbudowano osobny model.

W odpowiedzi na podjęty problem główny w pracy, który dla jasności statystycznego rozumowania został przedstawiony w formie pytania: *Czy zakres wiedzy religijnej zwiększał się u badanej młodzieży zarówno pełno-, jak i niepełnosprawnej motorycznie w wieku 16-18 lat?* uzyskano odpowiedź negatywną, wyrażoną w określeniu *dewaluacji jej znaczenia w okresie intensywnego rozwoju potrzeby poznawczej, a której wyznacznikiem jest najwyższy iloraz inteligencji w stosunku do lat przeżytych i następnych.* W interpretacji psychopedagogicznej oznacza to, iż uzyskane wartości wskaźnika *poziomu wiedzy religijnej osoby* (PWRO), były statystycznie nieistotne, a więc nie zależały one ani od czasu mierzzonego w latach uczestniczenia w katechezie, ani od sukcesywnie osiąganego dojrzałości szkolnej i psychofizycznej, ani też od stopnia sprawności narządu ruchu. Ten budzący wiele obaw wynik obrazujący, zarówno zrealizowany program katechezy, udokumentowany świadectwami, jak i zastosowane metody podaży jego treści, został udokumentowany



diagramem (por. ryc. 9.3.4.) w zależności od średnich wartości zmiennej Z, w wybranych trzech przedziałach wieku: 16, 17 i 18 lat.

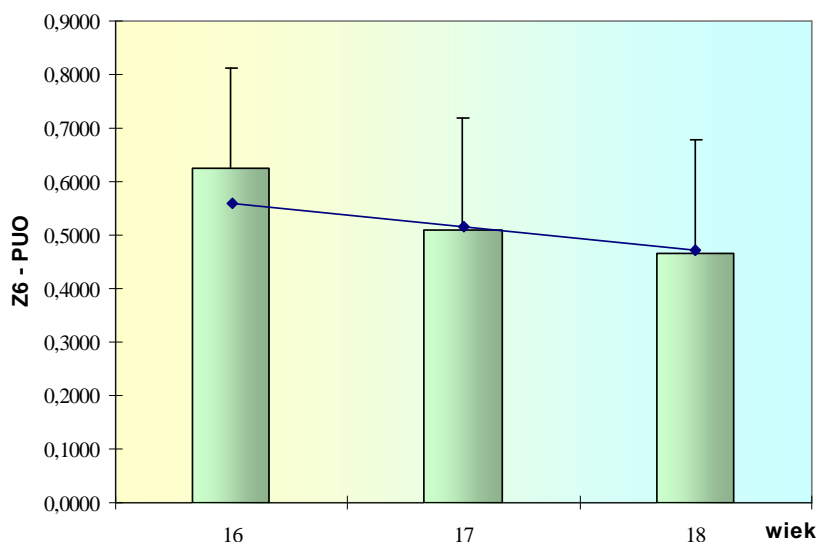


Ryc. 9.3.4. Wartości średnie zmiennej Z-PWRO (*poziom wiedzy religijnej osoby*) wraz z odchyleniami standardowymi i prostą prognostyczną obrazującą poziom wiedzy religijnej młodzieży z obu grup wziętych łącznie (*A i B*) w zależności od wieku w latach i stopnia sprawności motorycznej

Matematyczny model prognostyczny, który przedstawia obraz budzący słuszny lęk, a może i trwogę, to jednak obraz rzeczywistych wyników w pracy katechetów, obejmujących swym nauczaniem młodzież w wieku dorastania i dojrzewania, w tym z niepełnosprawnością narządu ruchu, wymaga dalszego doprecyzowania. Toteż, na tym etapie modelowania podjęto próbę zbudowania kolejnego modelu również przy zachowaniu zmiennej wieku w latach, ale przy uwzględnieniu doznawanych utrudnień w prawidłowym funkcjonowaniu szkolnym (PUO). Poszukiwana kompozycja (model) w cyfrowej postaci została opisana następującym równaniem:

$$Z_6 = 2,1792 - 0,0977 \cdot \text{wiek}$$

I zobrazowana prostą tego trendu czasowego na ryc. 9.3.5. I tu otrzymano bardziej optymistyczną informację, ponieważ w miarę dojrzewania i dorastania uzyskana prosta trendu czasowego przybrała postać opadającą przy  $p < 0,05$ , co oznacza, iż 16-latkowie w porównaniu z 18-latkami niezależnie od stopnia sprawności motorycznej, napotykali więcej szkolnych barier i więcej z nimi mieli problemów przy ich pokonywaniu.



Ryc. 9.3.5. Wartości średnie zmiennej Z6-PUO (*poziom utrudnienia osoby*) wraz z odchyleniami standardowymi i prostą prognostyczną obrazującą poziom wiedzy religijnej młodzieży z obu grup wziętych łącznie (A i B) w zależności od wieku w latach i stopnia sprawności motorycznej

Uzyskane różnice dotyczyły obu grup, stąd zrodziła się potrzeba poznania zachowania się młodzieży wyłącznie z dysfunkcją narządu ruchu (grupa B). Z intuicyjnego myślenia wynika, iż młodzież ta powinna charakteryzować się niezmiennym w czasie, wysokim poziomem utrudnienia w funkcjonowaniu szkolnym, toteż obliczając, wyłącznie dla niej, trend czasowy PUO dla celów porównawczych opisano go również równaniem w postaci:

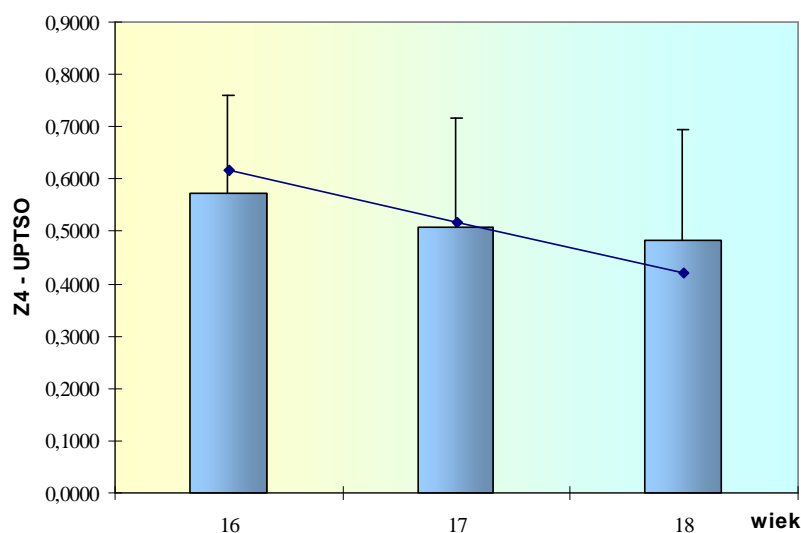
$$Z6 = 1,4533 - 0,0473 \cdot \text{wiek},$$

które potem wykorzystano do wyznaczenia oczekiwanych wartości PUO. Ponadto, okazało się też, że zmienne Z6 i Z4 opisujące ten wskaźnik PUO oraz wskaźnik poziomu *umiejętności pokonywania trudności szkolnych osoby* (UPTSO), były silnie ze sobą skorelowane (wartość współczynnika korelacji wyniosła 0,505), dlatego należało oczekiwać spadkowego trendu czasowego, zmiennej Z4 w analizowanej grupie. Toteż, dla celów porównawczych opracowano równania prostych trendu czasowego w grupach A+B i B, które zostały wyrażone odpowiednio funkcjami:

$$Z4 = 1,2569 - 0,0436 \cdot \text{wiek} \text{ dla grupy A+B}$$

$$Z4 = 1,6886 - 0,0666 \cdot \text{wiek} \text{ dla grupy B,}$$

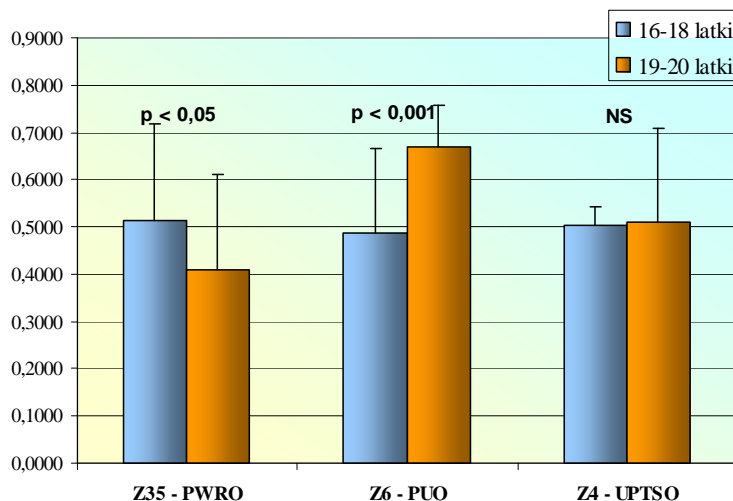
zaś prostą trendu czasowego na tle średnich wartości zmiennej Z4, dla grupy łącznej A+B, zobrazowano na ryc. 9.3.6.



Ryc. 9.3.6. Wartości średnie zmiennej Z4-UPTSO (prosta trendu czasowego Z4 – wskaźnik poziomu *umiejętności pokonywania trudności szkolnych osoby*) wraz z odchyleniami standardowymi i prostą prognostyczną obrazującą poziom wiedzy religijnej młodzieży z obu grup (A + B) w zależności od wieku w latach i stopnia sprawności motorycznej

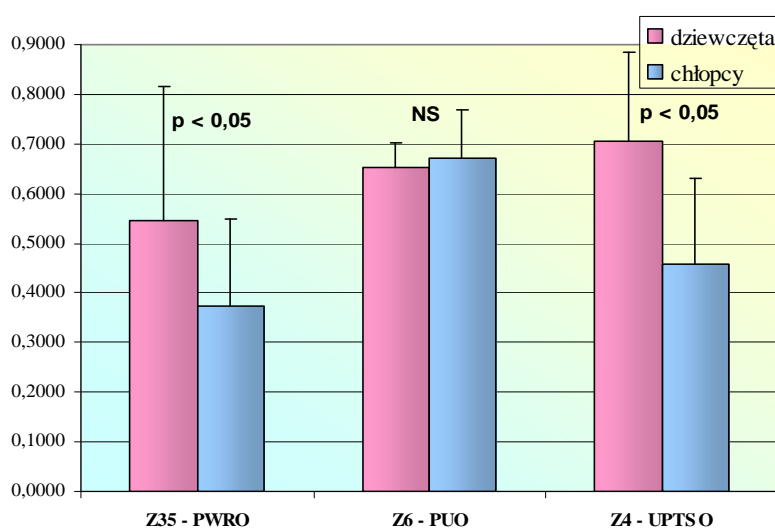
Podsumowując dotychczasowy tok rozumowania, zobrazowany, zarówno w postaci liczbowych równań, jak i graficznych diagramów, można zauważyć, iż, w sposób statystycznie istotny, poziom wiedzy religijnej nie wpłynął na poziom umiejętności pokonywania trudności szkolnych, gdyż analizowane trendy czasowe utrzymywały się niemal na poziomie *constans*, gdyż były statystycznie niezamienne (por. ryc. 4-6).

Otrzymano również ciekawe modele prognostyczne w podgrupie młodzieży, w wieku 19-20-latków, stanowiącą liczbowo 19,0 % grupy B, ponieważ w porównaniu z pozostałymi 16-18-latkami charakteryzowała się niższym poziomem wiedzy religijnej osoby, przy  $p < 0,05$  (wskaźnik PWRO) i bardzo wysokim poziomem utrudnienia w funkcjonowaniu szkolnym, przy  $p < 0,001$  (wskaźnik PUO), jednak przy braku poszukiwanej różnicy statystycznej w poziomach umiejętności radzenia sobie z trudnościami szkolnymi (wskaźnik UPTSO, por. ryc. 9.3.7.).



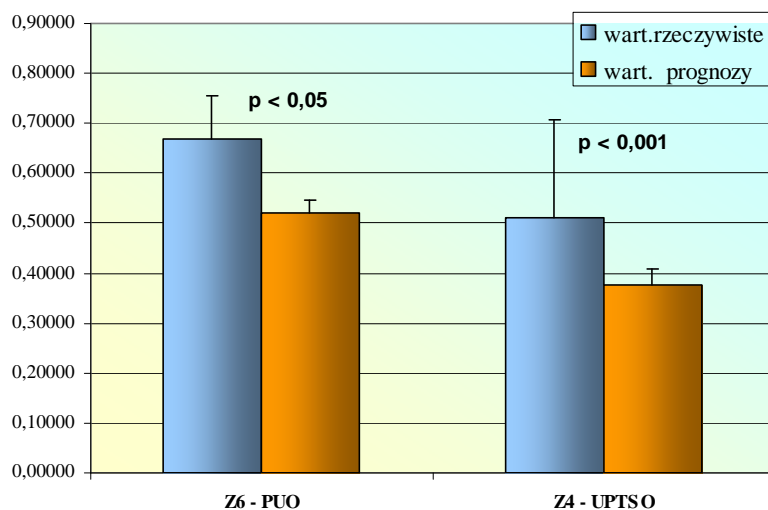
Ryc. 9.3.7. Wartości średnie i SD zmiennych: Z35–PWRO, Z6–PUO i Z4–UPTSO dla podgrup grupy B w zależności od przedziału wieku: 16–18 i 19–20 lat

Z uwagi na zróżnicowaną gotowość do określonych zadań, ponieważ psychosomatycznie dziewczęta dojrzewają szybciej, znacznie wyprzedzając pod tym względem chłopców, analizowaną podgrupę 19-20-latków poddano dalszemu zabiegowi statystycznemu, z uwagi na płeć. Tym bardziej, iż dziewczęta znacznie lepiej radziły sobie z trudnościami szkolnymi niż chłopcy, przy tym samym poziomie wiedzy religijnej oraz tym samym poziomie utrudnienia w prawidłowym funkcjonowaniu szkolnym, co z łatwością zostało udokumentowane na ryc. 9.3.8., przy kryteriach wskaźników: Z35–PWRO i Z4–UPTSO ( $p < 0,05$ ).



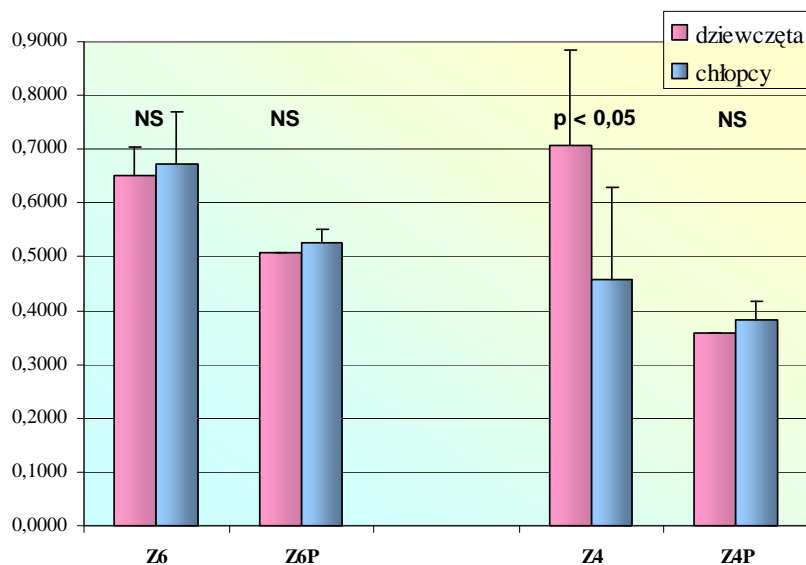
Ryc. 9.3.8. Wartości średnie i SD zmiennych: Z35–PWRO, Z6–PUO i Z4–UPTSO dziewcząt i chłopców z grupy B

W prognostycznym modelu, opisanym diagramem (por. ryc. 9.3.9), wartości poziomu utrudnienia w prawidłowym funkcjonowaniu szkolnym (Z6–PUO) i umiejętności pokonywania trudności szkolnych (Z4–UPTSO), prognostycznie wyraźnie uległy dewaluacji w porównaniu z rzeczywistymi wartościami analizowanych wskaźników, kolejno przy poziomie 0,05 i 0,001, a zatem poszukiwany trend czasowy nie był dla nich optymistyczny, gdyż z każdym dniem było im coraz trudniej pokonywać bariery szkolne.



Ryc. 9.3.9. Wartości średnie i SD zmiennych Z6–PUO i Z4–UPTSO wraz z odpowiadającymi im wartościami prognozy trendu czasowego dla badanej podgrupy

Nieco bardziej optymistyczne prognozy zarejestrowano w analizowanej podgrupie, przy podziale na płeć, gdyż dla dziewcząt prognostyczny wskaźnik Z6–PUO był zgodny z oczekiwanym oraz wskaźnik Z4–UPTSO, przy  $p < 0,05$ , istotnie wyższy od prognozowanego na niekorzyść chłopców, co zilustrowano na ryc. 9.3.10.



Ryc. 9.3.10. Wartości średnie i SD zmiennych Z6–PUO i Z4–UPTSO i odpowiadające im wartości prognozy trendu czasowego Z6P i Z4P dla dziewcząt i chłopców z analizowanej podgrupy

Przedstawiając zwięźle najważniejsze informacje, dotyczące badanej młodzieży, a zwłaszcza tej z trwałymi zaburzeniami narządu ruchu i starszej wiekowo, można dojść do następujących wniosków:

- młodzież ta przejawiała znacząco większe utrudnienia w prawidłowym funkcjonowaniu szkolnym i istotnie mniejszy zakres wiedzy religijnej, niż pozostała z tej samej klasy,
- w podziale na płeć, dziewczęta reprezentowały ten sam poziom wiedzy religijnej i doznawały tych samych utrudnień, co ich młodsze koleżanki z tej samej klasy, ale znacznie gorzej je pokonywały,
- opóźnienie wiekowe u chłopców sprzyjało słabemu radzeniu sobie z istotnie dużymi dla nich trudnościami szkolnymi.

Końcowe rezultaty niniejszego rozdziału pretendują autora do szerszych podsumowań, rekapitulacji i prognoz, jednak ze względu na ograniczoną objętość pracy skupiono się jedynie na najważniejszych wnioskach w ocenie statystycznej:

- niezależnie od stopnia sprawności motorycznej i wieku, zakres wiedzy religijnej badanej młodzieży był niezmienny, przy czym u pełnosprawnej był nieco wyższy, choć statystycznie nieistotny,
- u pełnosprawnej, poziom doznawanych i pokonywanych barier szkolnych, zwłaszcza u chłopców, również przybrał postać kliniczną constans, zaś u niepełnosprawnych był najwyższy w wieku 16 lat, a najniższy w wieku lat 18,
- w refleksji prognostycznej zakres wiedzy religijnej nie podniesie umiejętności pokonywania napotykanymi trudnościami szkolnymi, jedynie wraz z dorastaniem poziom doznawanych barier szkolnych wyraźnie ulegnie spadkowi,
- przy dotychczas stosowanych metodach przekazu treści religijnych, w ramach trzyletniej katechizacji, udokumentowanej kolejnymi świadectwami szkolnymi wydaje się, iż w praktycznym zastosowaniu, jej treści i granice zakresu, pozostaną na jednakowym poziomie, z tendencją do zmniejszania.

Ten pesymistyczny trend prognostyczny nie może jednak przysłonić pola widzenia katechetom odpowiedzialnych za rozwój psychiczno-duchowy młodych, obarczonych różnego rodzaju dysfunkcjami narządu ruchu, a w konsekwencji, do zaniedbania rozwoju potrzeby pogłębiania wiedzy religijnej, a zwłaszcza w aspekcie jej zastosowania w umiejętnym pokonywaniu trudności, już na etapie szkolnym.

## Ogólne podsumowanie i trendy prognostyczne

Zasadniczy problem podjęty w niniejszym studium empiryczno-analitycznym dotyczył próby odpowiedzi, na nieco retoryczne, pytanie: *Czy zasób wiedzy religijnej, objęty tematyką katechezy na poziomie pierwszych lat szkoły średniej, miał jakikolwiek wpływ na skuteczne pokonywanie trudności szkolnych?* I jeśli ta riposta okazałaby się pozytywną lub negatywną, to w dalszej penetracji jakościowo-ilościowej będzie podjęta próba uzyskania wiedzy bardziej uszczegółowionej, formułując przy tym kolejne zdanie pytające: *Jakiej wielkości i znaku był ten wpływ, czy jego brak?*

Ważnym atutem docelowym tego studium jest fakt, iż oba pytania zostały skierowane do młodzieży, zarówno pełno- (grupa kontrolna), jak i niepełnosprawnej motorycznie w wieku dorastania i dojrzewania. Z wielu źródeł wiadomo, iż są to lata, nie tylko intensywnego i wieloaspektowego rozwoju, ale także wielokierunkowych przeobrażeń fizjologicznych, psychicznych, intelektualnych, społecznych, duchowych i innych nie przebiegających ani regularnie, ani też równolegle. Ten nierównomierny proces rozwoju poszczególnych dziedzin życia psychiczno-duchowego wyzwala zawsze u dorastających wielką potrzebę poznawczą, w myśl maksymy Terencjusza (195–159 p.n.e.), rzymskiego komediopisarza: *Jestem człowiekiem i nic co ludzkie, nie jest mi obce* (w oryginale: *Homo sum, humani nihil a me alienum puto*). W przekładzie zaś na język potoczny może zabrzmieć: *Być człowiekiem należy zaznać wszystkiego za życia, a więc nie tylko chwil szczęśliwych, gdyż troski życia codziennego nie powinny też być obce*. I tu nasuwa się, w porządku następczym, inna maksyma, niejako uzupełniająca poprzednią, a charakterystyczna dla osób dorastających, która została przypisana Korneliuszowi Tacytowi (55-120), historykowi rzymskiemu: *Wszystko, co nieznanne, (wydaje się) wspinał się* (w oryginale: *Omne ignotum pro magnifico*), a więc właściwe ludzkiej naturze.

Na kanwie tej skrótowej charakterystyki, na czołowe miejsce wysuwa się silna potrzeba poznawcza (w skład niej wchodzi: pragnienie wiedzy, zrozumienia i samorealizacji), która głównie w tym okresie rozwojowym jest zaspakajana poprzez naukę szkolną i własne zainteresowania, a także jej eksplorowania, dlatego istnieje ścisły związek między jakością myślenia a życiowymi wyborami. Ta specyficzna tęsknota poznawcza, dotąd nieznanego, szczególnie wzrasta i rozwija się w sferze duchowej, ponieważ tylko w niej kształtuje się odpowiedzialne posługiwanie własnym myśleniem. Może też nim manipulować, a więc dobierać argumenty i tak je selekcjonować po to, by przekonać innych, a nawet samego siebie o tym, o czym chce być sam przekonany. Z kolei, odpowiedzialność za tego typu myślenie polega na odwadze i wolności szukania oraz uznawania prawdy obiektywnej, toteż u

dorastającego człowieka pojawia się wiele tajemnych pytań o charakterze egzystencjalnym: *Jak powstałem? Kim jestem? Dokąd zmierzam? Jaki jest sens mego życia?* i wreszcie: *Na czym polega moje prawdziwe szczęście?* Z rozsądnego myślenia wprost wynika, iż w ostatecznej odpowiedzi na nie, powinien on uwolnić się od dyktatury subiektywnego myślenia i szukać ich w wiedzy religijnej, pogłębionej treściami katechez i literaturą z tegoż zakresu. Niemniej jednak, niezwykłością tej wiedzy okazuje się określona prawidłowość, że im ona jest dokładniejsza, intensywniejsza i wnikliwsza, tym człowiek dojrzalszą przyjmuje postawę wobec napotykanymi trudnościami, a tym samym, mniej popełnia błędów przy ich pokonywaniu.

Przechodząc do meritum pracy, wydaje się, że wszechmiar słuszne i zasadne, poznanie siły, mocy i znaku związku wzajemnego oddziaływania wiedzy religijnej i zdobytych umiejętności pokonywania szkolnych trudności, związanych z procesem uczenia się i samorozwoju, w wieku wzmożonej potrzeby poznawczej. Tak sformułowany problem, jak dotąd, w dostępnej literaturze polskiej i obcojęzycznej nie znalazł rozwiązania. Co więcej, nawet żaden z autorów obszernego piśmiennictwa cytowanego na końcu pracy, który badał sferę religijną młodzieży obciążonej dysfunkcją motoryczną, takiej hipotezy ani nawet pytania, nie sformułował, dlatego autor niniejszej pracy, niejako przymuszony wewnątrznie do szczegółowego przedstawienia rezultatów własnych analiz jakościowo-ilościowych, ponieważ nie mogły one być skonfrontowane z literaturą przedmiotu.

Wiadomo przecież, iż każda innowacja budzi uzasadniony i słuszny niepokój, a nawet swoisty lęk, dlatego, chcąc Czytelnikowi nieco tego oszczędzić w podjętej analizie odwołano się do wielu testów statystycznych, typu: nieparametrycznego Manna-Whitney'a,  $\chi^2$  z poprawką Yatesa, jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA), wieloczynnikowej analizy wariancji (MANOVA), współczynnika korelacji rang Spearmana, a nawet do algorytmu opracowanego metodą Krefft. Ta ostatnia, mało jeszcze upowszechniona metoda, w globalnej analizie wyników, okazała się niezbędną i jedyną z wyboru, z dotychczasowo znanych i stosowanych. Uzasadniając ten wybór należy podkreślić, iż w analizowanym przedziale rozwojowym badana młodzież, a zwłaszcza niepełnosprawna motorycznie, i to o różnej etiologicznie jej dysfunkcji i możliwościach w bezpiecznym przemieszczaniu się, cechowała się bardzo dużą indywidualnością pod względem osiągniętego stopnia dojrzałości analizowanych 79 zmiennych, tworzących skomplikowaną sieć powiązań i zależności. Stąd, dzięki temu algorytmowi, stało się możliwe ilościowe poznanie *poziomu wiedzy religijnej* każdej badanej *osoby*, określonej w pracy *wskaźnikiem PWRO* (por. aneks, zał. 7 i rozdz. 9).

Sumarycznie obrazując, w rekapitulacji dwustu, uzyskanych z empirii, różnych składników wartości analizowanego wskaźnika, w hierarchii mierników modelujących poziom



wiedzy religijnej osoby (wskaźnik PWRO) okazały się następujące: niesprawność narządu ruchu, ujawnienie jej objawów we wczesnym dzieciństwie, znajomość daty i miejsca chrztu św. oraz nazwiska katechety, uczestnictwo z potrzeby serca i czynny udział w katechezie. Nie miały natomiast żadnego wpływu na poziom wartości wskaźnika PWRO: wrodzona niesprawność narządu ruchu, nabyta w późnym dzieciństwie, ograniczona możliwość sprawnego i bezpiecznego przemieszczania się, zakres odczuwanego bólu fizycznego i dyskomfortu psychicznego, wrodzone bądź nabyte wady wymowy i narządu wzroku, znajomość patrona parafii, przynależność do wybranej grupy parafialnej, częstość korzystania z ćwiczeń rehabilitacyjnych, a także fakt pobierania zasiłku pielęgnacyjnego, rady służące pomocą w rozwiązywaniu problemów szkolnych, które uzyskiwano od rodziców, nauczycieli, pedagogów, wychowawców, katechetów i rówieśników, większe zainteresowanie wybranym przedmiotem szkolnym, trudności w nauce związane z płynnym czytaniem, szybkim notowaniem oraz z dłuższą koncentracją uwagi, w czasie uczestniczenia w zajęciach szkolnych. Okazało się też, iż zaniżona od średniej skala uzyskanych ocen z przedmiotów szkolnych i zachowania, bezwzględnie wpłynęła, i to znacząco, na obniżenie poziomu wiedzy religijnej osoby.

W dalszej penetracji statystycznej opracowano długą listę zmiennych, opisujących i prognozujących style wyboru umiejętności, umożliwiające skuteczne pokonywanie trudności szkolnych, z których najważniejsze okazały się następujące:

- napotykanne trudności szkolne w wieku dorastania i dojrzewania oraz sprawne ich rozwiązywanie nie były uwarunkowane ani płcią, ani też nabytą sprawnością biegłego i bezpiecznego przemieszczania się z miejsca na miejsce,
- młodzież z dysfunkcją narządu ruchu, w porównaniu z jej rówieśnikami bez takich problemów, charakteryzowała się praktyczniejszą umiejętnością pokonywania tych trudności.
- niemniej jednak, niezależnie od stopnia tej niesprawności, chłopcy w porównaniu z ich rówieśnikami byli mniej biegli w praktycznym ich stosowaniu, co mogło się ogniskować wokół zbyt powierzchownego opanowania wiedzy religijnej i znacznie pomniejszonego jej zakresu,
- pomiędzy poziomem wiedzy religijnej osoby a poziomem umiejętności pokonywania barier szkolno-wychowawczych osoby, zarejestrowano proporcjonalność prostą,
- niezależnie od stopnia sprawności motorycznej i lat uczestniczenia w katechezach, zasób wiedzy religijnej badanej młodzieży utrzymywał się na podobnym poziomie, przy czym u pełnosprawnej był nieco wyższy, choć statystycznie nieistotny,

- u pełnosprawnej, poziom doświadczanych i pokonywanych barier szkolnych, zwłaszcza u chłopców, przybrał postać kliniczną *constans*, zaś u niepełnosprawnych był najwyższy w wieku 16 lat oraz najniższy w wieku lat 18,
- w refleksji prognostycznej wielkość zasobu wiedzy religijnej nie podniesie poziomu praktycznej umiejętności pokonywania napotykanymi trudnościami szkolnymi, jedynie wraz z dorastaniem sama świadomość doświadczanych barier szkolnych wyraźnie ulegnie zmniejszeniu,
- przy dotychczasowych metodach przekazu treści religijnych stosowanych w ramach trzyletniej katechizacji, udokumentowanej kolejnymi świadectwami szkolnymi, w praktycznym zastosowaniu jej treści i granice w jej zakresie ulegną zawężeniu.

Ze względu na fragmentaryczną i często intuicyjną wiedzę, dotyczącą metod przekazu wiedzy religijnej, wydaje się, iż uzyskane rezultaty z empirycznych analiz pozwolą na bardziej ukierunkowaną jej modyfikację, zwłaszcza w stosunku do młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu oraz z ich możliwościami percepcyjnymi i koordynacją wzrokowo-ruchową, tak niezbędnymi w wyborze prawidłowych stylów, pozwalających na skuteczne pokonywanie trudności szkolnych. Ponadto, wiedzę tę będzie można wykorzystać dla wspomagania katechetów, którzy chcieliby zająć się tym problemem, gdyż poszerzone i uzupełnione informacje dadzą się łatwo przetworzyć na zestaw standardów do opiniowania oraz merytorycznej ewaluacji. A w konsekwencji, bardziej udokumentują potrzebę dofinansowania samych programów katechetycznych, a zwłaszcza obligatoryjnie adresowanych do szkół zarówno integracyjnych, jak i specjalnych, w charakterze wytycznego narzędzia pracy, empirycznie zdiagnozowanego. Powyższe potrzeby, jasno i wyraźnie, wyłonią przesłanie zmiany kierunku i zasad pełnego i stałego wychowywania w praktycznym stosowaniu wiary i wiedzy religijnej, a w dalszej perspektywie nieodzownym stanie się dyskusja nad możliwościami nowych form kształceniem katechetów oraz nauczycieli innych przedmiotów i pedagogów, zwłaszcza dla potrzeb szkół katolickich i integracyjnych.

Prognostycznie przedstawione podstawy programowania również ukazują kierunki dalszych badań, wiodących do opracowania empirycznie udokumentowanych kryteriów oceny wyboru skutecznych stylów radzenia sobie w sytuacjach trudnych u dzieci i młodzieży z innymi dysfunkcjami psychosomatycznymi, w relacji do zakresu ich wiedzy religijnej, toteż autor pracy zamierza kontynuować badania w tym kierunku.

## Przesłanie dla praktyki katechetycznej

W katechizacji, nadrzędnym celem, któremu podporządkowane winny być wszystkie pozostałe, jest przekaz wiedzy religijnej, niejednokrotnie nazywanej pogłębioną sferą poznawczo-duchową, ponieważ jej cele prowadzą do nabycia umiejętności oraz samodzielności w posługiwaniu się narzędziami, jakie uczeń otrzymuje w trakcie całego procesu wdrażania jej w codzienne życie. Toteż, dobór metod przekazu orędzia zbawczego, winien być dokonywany, zarówno ze względu na cele, jakim mają służyć treści ewangelizacyjne, podawane na danej katechezie, jak też możliwości percepcyjne uczniów – odbiorców i oczekiwań środowiska. A zatem, szkolne nauczanie winno wypełniać, zarówno zadania wyznaczone przez programy katechetyczne, jak i wybrane cele, wskazane przez szkołę, a więc wyrażać relacje zarówno podporządkowania, jak i autonomii, przy czym to pierwsze oznacza włączenie katechety w zakres odpowiedzialności za realizację całego planu dydaktyczno-wychowawczego w zakresie nadzoru pedagogicznego. Autonomia wiedzy religijnej wobec instytucji szkoły zakłada niezależność w zatwierdzaniu programów nauczania religii i pomocy dydaktycznych przez nadzór pedagogiczny, a tylko podanie do wiadomości. Ponadto, katecheci w szkole, poprzez swoją posługę katechetyczną, uczestniczą w realizacji planu duszpasterskiego parafii i diecezji.

Uwzględniając kompetencje katechety i wymagania strategii działań edukacyjnych, wzięto pod uwagę zakres wiedzy religijnej, umiejętności percepcyjne oraz przejawy zastosowania, łącznie z dostosowaniem do możliwości ucznia z obniżonymi wymaganiami, opracowano jej ramowe podstawy, które można sprowadzić do dwóch kreatywnym zasad:

a) ograniczenie do minimum nadmiaru teoretyczno-encyklopedycznej wiedzy religijnej, a skoncentrowanie się na stopniowym rozbudzeniu u ucznia z dysfunkcją motoryczną, samodzielnej ciekawości poznawczej w zakresie Objawienia Bożego i nauki Kościoła oraz sukcesywne aktywizowanie potrzeby poszukiwań nowych jej obszarów, z możliwością przekraczania dysfunkcyjnych barier, związanych z nabywaniem praktycznych umiejętności w skuteczniejszym pokonywaniu trudności szkolnych i nie tylko (*zasada systematyczności i stopniowania trudności*), poprzez:

- zachętę uczniów do poznawania historii biblijnych i odkrywania religijnego wymiaru Pisma Świętego,
- rozwijanie wiary w Boga-Stwórcę świata i człowieka,
- praktyczne wyrażanie uczucia wdzięczności i szacunku wobec Osoby Jezusa Chrystusa za życiowe przykłady czynienia dobra i okazywaną miłość,

- kreowanie sytuacji, dających możliwość bezinteresownego działania, na rzecz sukcesywnego rozbudzania zainteresowań przekazem biblijnym, motywowania oraz okazywania miłości i dobra w stosunku do drugiego człowieka,
- kształtowanie u ucznia takich cech osobowości, jak: odwaga, samodzielność, zdecydowanie, punktualność, aktywność, umiejętność przewidywania, empatia, sympatia, odporność psychiczna, po to, by być zawsze „super” nawet wtedy, gdy przysłowiowy „grunt zapada się pod nogami”.

b) wprowadzenie autonomii programowej (dotyczy programu zatwierdzonego przez biskupa diecezji), z opcją jego modyfikacji lub zamiany na program autorski po to, by go lepiej dostosować do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów w konkretnej szkole (*zasada indywidualizacji*).

W realizacji hasłowo podanych dwóch zasad, czyli uporządkowanych treści strategii edukacyjnych, przydatne mogą stać się takie metody aktywizująco-kreatywne dorastającego ucznia, dysfunkcyjnego motorycznie, jak: debata, metaplan, piramida priorytetów, stacje zadaniowe, ogrywanie ról (*drama, symulacje*), wizualne przedstawienia problemu i próba jego rozwiązania (*mapa pojęciowa – mentalna*), fabryka pomysłów (*burza mózgów*), wizualna prezentacja przebiegu procesu myślenia (*drzewo decyzyjne*), czy nawet zabawa w listonosza (*debata korespondencyjna*) lub dyskusyjna obrona własnej racji (poker kryterialny). Ponadto, w przebiegu i organizacji proponowanych metod, pobudzających zainteresowanie katechezą, ważną rolę odgrywa kolor używanych rekwizytów, gdyż:

- zielony wzmacnia kreatywność i pewność siebie,
- niebieski uspokaja pobudzony umysł i inspiruje myślenie,
- żółty ożywia intelekt oraz wzmacnia zdolność myślenia oraz pobudza siły umysłowe,
- czerwony działa pobudzająco,
- fioletowy wpływa na twórczy proces myślenia.

Docelowo, proponowana reorganizacja sposobów przekazu wiedzy religijnej współczesnej młodzieży niepełnosprawnej motorycznie, zmierza do jej asymilacji, interioryzacji, samodzielnego dochodzenia do niej, waloryzacji oraz do praktycznej aktywności.

**Wiedza religijna objęta tematyką katechezy a umiejętności pokonywania  
trudności szkolnych u młodzieży niepełnosprawnej ruchowo  
w wieku dorastania**

studium empiryczno–analityczne

Zasadniczy problem podjęty w studium empiryczno-analitycznym dotyczy próby odpowiedzi na pytanie: *Czy wielkość zasobu wiedzy religijnej, objętej tematyką katechezy na poziomie szkoły średniej, miała jakikolwiek wpływ na skuteczne pokonywanie trudności szkolnych u młodzieży niepełnosprawnej ruchowo?* Ponieważ ten respons okazał się pozytywny, dlatego w dalszej penetracji jakościowo-ilościowej podjęto próbę, aby tę uzyskaną wiedzę bardziej uszczegółowić, formułując przy tym kolejne zdanie pytające: *Jakiej wielkości i znaku jest ten wpływ?*

Wśród ważnych atutów docelowych niniejszego studium było to, iż oba pytania zostały skierowane do młodzieży, zarówno pełnosprawnej (grupa kontrolna), jak i niepełnosprawnej motorycznie, w wieku dorastania i dojrzewania. Z wielu źródeł wiadomo, iż są to lata, nie tylko intensywnego i wieloaspektowego rozwoju, ale także wielokierunkowych przeobrażeń fizjologicznych, psychicznych, intelektualnych, społecznych, duchowych i innych, które nie przebiegają ani regularnie, ani też równolegle. Toteż, ten nierównomierny proces rozwoju poszczególnych sfer życia psychiczno-duchowego wyzwała u osób dorastających wielką potrzebę poznawczą w myśl maksymy Terencjusza (195–159 p.n.e.): *Jestem człowiekiem i nic co ludzkie, nie jest mi obce* (w oryginale: *Homo sum, humani nihil a me alienum puto*) oraz Korneliusza Tacyta (55-120): *Wszystko, co nieznanne, (wydaje się) wspaniałe* (w oryginale: *Omne ignotum pro magnifico*).

Młodzieńczą, silną potrzebę poznawczą, konstytuują pragnienie wiedzy i samorealizacji, które w tym okresie rozwojowym są zaspakajane poprzez naukę szkolną i własne zainteresowania, a także ich eksplorowanie, dlatego istnieje ścisły związek między jakością myślenia a życiowymi wyborami. Pojawia się też wiele fundamentalnych pytań o charakterze egzystencjalnym, np.: *Jak powstałem? Kim jestem? Dokąd zmierzam? Jaki jest sens mego życia?* i wreszcie: *Na czym polega prawdziwe moje szczęście?* Według kryteriów logicznego myślenia można wnioskować, iż młody człowiek powinien szukać odpowiedzi w *wiedzy religijnej*, zdobywanej na katechezach i sukcesywnie pogłębianej literaturą z tego

zakresu. Jej charakterystyczną cechą okazuje się określona prawidłowość: im jest dokładniejsza, wnikliwsza i bardziej ugruntowana, tym człowiek przyjmuje dojrzałą postawę wobec napotykanym pytań i trudności, popełniając mniej błędów przy ich pokonywaniu.

Przechodząc do meritum, wydało się ze wszech miar słuszne i zasadne podjęcie próby zbadania siły i znaku związku wzajemnego oddziaływania wiedzy religijnej i zdobytych umiejętności pokonywania *szkolnych trudności*, związanych z procesem uczenia się i samorozwoju w wieku wzmożonej potrzeby poznawczej. Tak sformułowany problem, jak dotąd, w dostępnej literaturze polskiej i obcojęzycznej nie znalazł rozwiązania. Co więcej, żaden z autorów obszernego piśmiennictwa cytowanego na końcu pracy, badający sferę religijną młodzieży obciążonej dysfunkcją motoryczną, takiej hipotezy ani nawet pytania nie sformułował, dlatego autor w niniejszej dysertacji szczegółowo przedstawił rezultaty własnych analiz jakościowo-ilościowych, bez możliwości skonfrontowania ich z innymi, empirycznymi badaniami.

Ogólnie wiadomo, że każda innowacja budzi uzasadniony i słuszny niepokój, a nawet swoisty lęk, dlatego chcąc Czytelnikowi nieco ich oszczędzić, w podjętej analizie posłużono się testami statystycznymi: testem zgodności  $\chi^2$ , nieparametrycznym testem Manna-Whitney'a, jednoczynnikową i wieloczynnikową analizą wariancji (ANOVA i MANOVA), współczynnikiem korelacji rang Spearmana oraz funkcją diagnostyczną badania zjawisk niemierzalnych wg metody Krefft. Ta ostatnia, w globalnej analizie wyników, okazała się niezbędna i jedyna z wyboru, z dotychczasowo opracowanych. Uzasadniając tok analiz, należy dodać, iż badana młodzież w rozważanym przedziale rozwojowym, a zwłaszcza niepełnosprawna motorycznie o różnej etiologicznej dysfunkcji i możliwościach bezpiecznego przemieszczania się, cechowała się bardzo dużą indywidualnością pod względem osiągniętego stopnia dojrzałości, co zostało opisane przez 79 zmiennych, tworzących skomplikowaną sieć powiązań i zależności. Tylko dzięki metodzie Krefft stało się możliwe ilościowe poznanie *poziomu wiedzy religijnej* każdej badanej osoby, określonej w pracy *funkcją diagnostyczną PWRO* (por. aneks, zał. 7 i rozdz. 9).

W zestawieniu dwustu różnych wartości analizowanej *funkcji diagnostycznej PWRO* i sumarycznym jej obrazie, według hierarchii uzyskanych mierników modelujących poziom *wiedzy religijnej osoby (funkcji PWRO)*, istotne okazały się następujące zmienne: niesprawność narządu ruchu ujawniona/nabyta we wczesnym dzieciństwie, znajomość daty i miejsca chrztu oraz nazwiska katechety, uczestnictwo z potrzeby serca w katechezie

i czynny w niej udział. Nie miały natomiast żadnego wpływu na poziom wartości *funkcji diagnostycznej PWRO*: wrodzona niesprawność narządu ruchu, nabyta w późnym dzieciństwie, ograniczona możliwość sprawnego i bezpiecznego przemieszczania się, zakres odczuwanego bólu fizycznego i dyskomfortu psychicznego, wrodzone bądź nabyte wady wymowy i narządu wzroku, znajomość patrona parafii, przynależność do wybranej grupy parafialnej, częstość korzystania z ćwiczeń rehabilitacyjnych, a także fakt pobierania zasiłku pielęgnacyjnego, również pomocne rady uzyskiwane od rodziców, nauczycieli, pedagogów, wychowawców, katechety czy rówieśników służące w rozwiązywaniu problemów szkolnych, większe zainteresowanie wybranym przedmiotem nauki, trudności w nauce związane z płynnym czytaniem, szybkim notowaniem oraz dłuższą koncentracją uwagi w czasie uczestniczenia w zajęciach szkolnych. Ważnym spostrzeżeniem okazała się zależność, iż niższa od średniej, skala uzyskanych ocen z przedmiotów szkolnych i zachowania, bezwzględnie i znacznie wpłynęła na obniżenie poziomu *wiedzy religijnej osoby (funkcji diagnostycznej PWRO)*.

W dalszej penetracji statystycznej opracowano długą listę zmiennych, istotnie prognozujących rozpatrywany problem, z których najważniejszymi okazały się następujące:

- napotykanne *trudności szkolne* w wieku dorastania i dojrzewania oraz umiejętność ich rozwiązywanie nie były uwarunkowane płcią, ani też możliwością sprawnego i bezpiecznego przemieszczania się z miejsca na miejsce,
- młodzież z dysfunkcją narządu ruchu, w porównaniu z rówieśnikami bez takich problemów, charakteryzowała się praktyczniejszą umiejętnością pokonywania *trudności szkolnych*,
- niezależnie od stopnia niesprawności chłopcy, w porównaniu z dziewczętami niepełnosprawnymi, byli mniej biegli w praktycznym przewyciężaniu *trudności*, co mogło wpływać ze zbyt powierzchownego opanowania *wiedzy religijnej* i znacznie pomniejszonego jej zakresu,
- pomiędzy zasobem *wiedzy religijnej* osoby a poziomem umiejętności pokonywania *barier szkolno-wychowawczych* zarejestrowano proporcjonalność prostą,
- niezależnie od stopnia sprawności motorycznej i lat uczestniczenia w katechezach, zakres *wiedzy religijnej* badanej młodzieży utrzymywał się na podobnym poziomie, przy czym u pełnosprawnej młodzieży był on nieco wyższy, choć statystycznie nieistotny,

- u pełnosprawnych, zwłaszcza u chłopców, poziom doznawanych i pokonywanych *barier szkolnych*, przybrał postać kliniczną *constans*, zaś u niepełnosprawnych był najwyższy w wieku 16 lat oraz najniższy w wieku 18 lat,
- przy dotychczas stosowanych metodach przekazu treści religijnych, w ramach katechizacji, udokumentowanej kolejnymi świadectwami szkolnymi, w praktycznym zastosowaniu wyedukowanych treści, granice zakresu pokonywania trudności szkolnych ulegają zawężeniu,
- w refleksji prognostycznej zauważono, iż wielkość zasobu wiedzy religijnej nie podniesie poziomu praktycznej umiejętności pokonywania napotykaných *trudności szkolnych*, jedynie wraz z dorastaniem wyraźnie ulegnie pomniejszeniu sama świadomość doznawanych *barier szkolnych*.

Wydaje się, iż rezultaty uzyskane z empirycznych analiz pozwolą na bardziej ukierunkowaną modyfikację metod przekazywania treści religijnych, zwłaszcza skierowanej do młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu i jej możliwościami percepcyjnymi i koordynacją wzrokowo-ruchową, tak niezbędnymi w prawidłowym pokonywaniu trudności szkolnych. Ponadto, wiedzę tę będzie można wykorzystać do wspomagania katechetów, gdyż uzupełnione o nowsze wyniki badań, dane dadzą się łatwo przetworzyć na zestaw standardów do opiniowania oraz merytorycznej, oświatowej ewaluacji. Działania te, w konsekwencji mogą pomóc w uszczegółowieniu samych programów katechetycznych, a zwłaszcza obligatoryjnie adresowanych do szkół, zarówno integracyjnych, jak i specjalnych w charakterze wytycznego narzędzia pracy empirycznie zdiagnozowanego. Powyższe potrzeby, jasno i wyraźnie wyłaniają przesłanie zmiany kierunku i zasad pełnego, i stałego wychowywania w praktycznym stosowaniu *wiary religijnej*, a w dalszej perspektywie nieodzownym stanie się dyskusja nad kształceniem katechetów, nauczycieli innych przedmiotów oraz pedagogów, zwłaszcza dla potrzeb szkół katolickich.

Prognostycznie przedstawione podstawy programowania ukazały kierunki dalszych badań, wiodących do opracowania empirycznie udokumentowanych kryteriów oceny umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych u dzieci i młodzieży z innymi dysfunkcjami psychosomatycznymi, w relacji do zakresu ich wiedzy religijnej, toteż autor pracy zamierza kontynuować badania w tym kierunku.



**Die religiösen Kenntnisse im Rahmen der Themen von Katechese und die Fertigkeit zur Bewältigung der Schulschwierigkeiten bei motorisch behinderten Jugendlichen in der Reifezeit**

empirisch–analytische Studie

In der vorliegenden empirisch-analytischen Studie wird es versucht, die grundsätzliche Frage zu beantworten: *Hat der Ausmaß der religiösen Kenntnisse aus dem Themenbereich der Oberschulkatechese die erfolgreiche Bewältigung der Schulschwierigkeiten bei den motorisch behinderten Jugendlichen irgendwie beeinflusst?* Weil die Antwort positiv ist, versucht man in der folgenden Qualitäts- und Quantitätsforschung dieses gewonnene Wissen ausführlicher zu machen, indem man eine weitere Frage formuliert: *Wie groß und von welchem Charakter ist dieser Einfluss?*

Von besonderem Wert unter den Zielsetzungen der vorliegenden Studie war es, dass die beiden Fragen an die Jugend gerichtet wurden, sowohl an die ganz Gesunden (Kontrollgruppe), als auch an die motorisch Behinderten in der Reifezeit. Es ist aus mehreren Quellen bekannt, dass die Reifungsphase nicht nur die Zeit von einer intensiven vielschichtigen Entwicklung, sondern auch von vielseitigen physiologischen, psychischen, intellektuellen, sozialen, geistigen und anderen Veränderungen ist, die weder regelmäßig noch parallel verlaufen. Dieser ungleichmäßige Entwicklungsprozess von einzelnen Ebenen des psychisch-geistigen Lebens löst bei den Heranwachsenden ein großes Bedürfnis nach Erkenntnis im Geiste des Denkspruches von Terentius (195–159 p.n.e.): *der Mensch bin ich und nichts Menschliches ist mir fremd (Homo sum, humani nihil a me alienum puto)* und von Cornelius Tacitus (55–120): *Alles Unbekannte scheint herrlich zu sein (Omne ignotum pro magnifico)* aus.

Das jugendliche starke Streben nach Erkenntnis wird durch das Bedürfnis nach Wissen und Selbstverwirklichung konstituiert, das in dieser Entwicklungsphase durch das Lernen in der Schule und eigene Interessen befriedigt wird. Deshalb gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der Qualität des Denkens und den Lebenswahlen. Es entstehen auch mehrere grundsätzliche Fragen vom existentiellen Charakter, wie etwa: *Wie bin ich entstanden? Wer bin ich? Wohin gehe ich? Was ist der Sinn meines Lebens?* und letztendlich: *Worauf beruht mein wahres Glück?* Nach den Kriterien des logischen Denkens kann man schließen, dass der junge Mensch die Antwort in den *religiösen Kenntnissen* suchen soll, die man während der Katechese erwirbt und dank der Literatur aus diesem Gebiet sukzessiv vertieft. Ihr Merkmal ist eine bestimmte Regelmäßigkeit: je gründlicher, tiefer greifend und besser begründet sie ist,

desto reifere Haltung charakterisiert den Menschen den Fragen und Schwierigkeiten gegenüber, mit wenigeren Fehlern bei ihrer Bewältigung.

Zum Kernpunkt kommend erschien es durchaus richtig und begründet, die Kraft und Bedeutung der gegenseitigen Wirkung der religiösen Kenntnisse und der erworbenen Fertigkeit von Bewältigung der *Schulprobleme* zu erforschen, die mit dem Lernprozess und Selbstentwicklungsprozess im Alter von dem erhöhten Erkenntnisbedürfnis verbunden sind. Die auf diese Weise formulierte Forschungsfrage hat bis jetzt in der zugänglichen polnischen und fremdsprachigen Literatur keine Antwort gefunden. Mehr noch, keiner von Autoren des umfangreichen, am Ende der Arbeit zitierten Schrifttums, der die religiöse Sphäre der motorisch behinderten Jugend erforschte, hat diese Hypothese oder zumindest Frage formuliert. Deshalb hat der Verfasser die Ergebnisse der eigenen Qualitäts- und Quantitätsanalysen in der vorliegenden Dissertation ausführlich dargestellt, ohne Möglichkeit des Vergleiches zu anderen empirischen Forschungen.

Es ist allgemein bekannt, dass jede Neuerung begründete Besorgnisse und sogar eine gewisse Furcht erregt, deshalb hat man in der aufgenommenen Analyse, um diese Befürchtungen dem Leser zu ersparen, statistische Tests verwendet: Übereinstimmungstest  $\chi^2$ , unparametrischen Test von Mann-Whitney, Einfaktor- und Mehrfaktorvariantenanalyse (ANOVA und MANOVA), Koeffizient der Rangenkorrelation von Spearman und diagnostische Funktion von Erforschung der unmessbaren Phänomene nach der Methode von Krefft. Die letzte erwies sich in der globalen Analyse der Ergebnisse als unentbehrlich und die einzige geeignete unter den bisher bearbeiteten Methoden. Um den Verlauf der Analysen zu begründen soll man hinzufügen, dass sich die erforschten Jugendlichen in der gewählten Entwicklungsphase, insbesondere die motorisch Behinderten von ätiologisch verschiedener Dysfunktion und verschiedenen Bewegungsmöglichkeiten, mit sehr großer Individualität hinsichtlich des erreichten Reifegrades charakterisierten, was mit 79 Variablen beschrieben wurde, die ein kompliziertes Netz von Verbindungen und Abhängigkeit bilden. Nur dank der Methode von Krefft wurde die Quantitätserkennung vom *Niveau des religiösen Wissens* jeder untersuchten *Person* möglich, die in der Dissertation als *diagnostische Funktion PWRO* bezeichnet wurde (vgl. Anhang, Annahme 7 und Kapitel 9).

In der Zusammenstellung von zweihundert verschiedenen Werten der analysierten *diagnostischen Funktion PWRO* und in ihrem summarischen Bild, der Hierarchie der erworbenen, das Niveau der *religiösen Kenntnisse der Person (Funktion PWRO)* modellierenden Maßeinheiten nach, haben sich folgende Variablen als wichtig erwiesen: die in der frühen Kindheit aufgedeckte/erworbene Störung des Bewegungsorgans, das Wissen vom Datum und Ort der Taufe und vom Namen des Katecheten, die aktive Teilnahme an der Katechese aus eigener Wahl. Keinen Einfluss auf das Grad des Wertes *diagnostischer Funktion PWRO* hat-

ten dagegen: die Erbstörung des Bewegungsorgans, die in der späten Kindheit erworbene begrenzte Möglichkeit von geschickter und gefahrloser Bewegung, der Ausmaß des empfundenen Schmerzes und psychischen Missbehagens oder erworbene Aussprachefehler und Sehstörungen, die Kenntnis von dem Patrozinium der Pfarrei, Zugehörigkeit zu der gewählten Pfarrgruppe, die Häufigkeit der Teilnahme an Rehabilitationsübungen sowie die Tatsache von Beziehung des Pflegegeldes, hilfreiche Ratschläge von Eltern, Lehrern, Pädagogen, Erziehern, vom Katecheten oder von Altersgenossen bei der Lösung der Schulprobleme, das größere Interesse für das gewählte Lehrfach, die mit dem Mangel an fließendem Vorlesen, schnellem Notieren und längerer Konzentration der Aufmerksamkeit während des Unterrichts verbundenen Lernschwierigkeiten. Es wurde auch eine wichtige Abhängigkeit beobachtet, dass nämlich die Notenskala in den Schulfächern und im Verhalten, niedriger als durchschnittlich, die Senkung des *Niveaus vom religiösen Wissen (diagnostische Funktion PWRO)* absolut und wesentlich beeinflusst hat.

In der weiteren statistischen Forschung hat man eine lange Liste von Variablen bearbeitet, die die erforschte Frage wesentlich prognostizieren. Die wichtigsten von ihnen sind wie folgt:

- die vorkommenden *Schulschwierigkeiten* in der Reifezeit und ihre sachkundige Bewältigung waren weder durch das Geschlecht noch durch die Möglichkeit von geschickter und gefahrloser Bewegung von einem Ort zu einem anderen Ort bedingt,
- die Jugendlichen mit der Störung des Bewegungsorgans charakterisierten sich im Vergleich zu den Altersgenossen ohne solche Probleme mit einer viel mehr praktischen Fertigkeit bei der Bewältigung der *Schulprobleme*,
- im Vergleich zu den behinderten Mädchen waren die behinderten Jungen weniger geschickt in der praktischen Bewältigung der *Schwierigkeiten*, was aus der allzu oberflächlichen Beherrschung des religiösen Wissens und dem geringeren Ausmaß dieses Wissens erfolgte,
- zwischen dem Bestand des *religiösen Wissens* einer Person und dem Niveau von Fertigkeit zur Bewältigung der *schulischen und erzieherischen Barrieren* wurde gerade Proportionalität notiert,
- unabhängig von dem Grad der motorischen Leistungsfähigkeit und von den Jahren der Teilnahme an Katechesen war der Bestand des *religiösen Wissens* der erforschten Jugendlichen ähnlich, wobei er bei den nicht behinderten Jugendlichen etwas umfangreicher, obwohl statistisch irrelevant war,
- bei den vollständig gesunden Jugendlichen, besonders bei den Jungen nahm der Grad der erfahrenen und bewältigten *Schulschwierigkeiten* die klinische Form *constans* an, und

bei Behinderten war er am höchsten im Alter von 16 Jahren und am niedrigsten im Alter von 18 Jahren,

- bei den bisher verwendeten Methoden der Überlieferung von religiösem Inhalt im Rahmen der Katechisierung, dokumentiert mit nach einander folgenden Schulzeugnissen, kommt es in der praktischen Anwendung der erlernten Inhalte zur Einschränkung der Grenzen vom Bereich der Schulschwierigkeitenbewältigung,
- in der prognostischen Reflexion bemerkte man, dass die Größe des Bestandes vom religiösen Wissen das Niveau der praktischen Fertigkeiten zur Bewältigung der vorkommenden *Schulschwierigkeiten* nicht steigern wird. Im Laufe der Reifung wird sich nur das Bewusstsein von erfahrenen *Schulbarrieren* deutlich vermindern.

Es scheint, dass die Ergebnisse der empirischen Analysen eine besser gerichtete Modifizierung der Methoden der Überlieferung von religiösen Inhalten zulassen werden, besonders in Bezug auf die motorisch behinderten Jugendlichen, ihre Perzeptionsmöglichkeiten und Seh- und Bewegungskoordination, die bei der Bewältigung der Schulschwierigkeiten so unentbehrlich sind. Dieses Wissen wird man außerdem bei der Unterstützung der Katecheten gebrauchen können, denn die um neuere Forschungsergebnisse ergänzten Daten wird man leicht in eine Gruppe von Standards zur Beurteilung und zur sachkundigen erzieherischen Evaluation verwandeln können. Diese Tätigkeiten können dann als ein empirisch diagnostiziertes Werkzeug bei der genaueren Bestimmung der katechetischen Lehrprogramme behilflich sein, besonders derjenigen obligatorischen Programme für Integrationsschulen sowie Sonderschulen. Die oben genannten Bedürfnisse weisen klar und deutlich auf die Zusendung von der Änderung der Richtung und der Regel von einer vollständigen und dauerhaften Erziehung zur praktischen Anwendung des *religiösen Glaubens* hin, und in der weiteren Perspektive wird die Diskussion über die Ausbildung der Katecheten, Lehrer anderer Fächer und Pädagogen, besonders für die Bedürfnisse der katholischen Schulen, unentbehrlich.

Die prognostisch dargestellten Grundlagen der Programmierung zeigten die weiteren Forschungsrichtungen, und diejenigen führen zur Bearbeitung der empirisch dokumentierten Kriterien der Beurteilung von Fertigkeit, sich in schwierigen Situationen zu helfen wissen bei den Kindern und Jugendlichen mit anderen psychosomatischen Störungen, im Verhältnis zum Grad des religiösen Wissens. Deshalb hat der Verfasser vor, die Forschungen in diesem Bereich fortzusetzen.

*übersetzt von Joanna Rosik*

## PIŚMIENNICTWO

- Adamczuk L. (2002): Religion in Polish time budget surveys 1962-1996, *Przegląd Religioznawczy*, 1, 3-12.
- Adamski F. (1999): Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowania, w: Adamski F. (red.): Wychowanie na rozdrożu, personalistyczna filozofia wychowania, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 167-172.
- Adamski F. (2002a): Kondycja społeczno-moralna rodziny, w: Mariański J. (red.): Kondycja moralna społeczeństwa polskiego, Kraków: WAM, Warszawa: Wydawnictwo Komitetu Socjologii PAN, 405-434.
- Adamski F. (2002b): Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Adler R. B., Rosenfeld L. B., Russell F. Proctor R. P., Towne N. (2007): Relacje interpersonalne: proces porozumiewania się, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Aitchison J. (2002). Ziarna mowy, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Aleksandrowicz J. (2005): Pomóc sobie wbrew „sobie”, *Znak*, 57, 6, 16-29.
- Allport G. W. (1959): Religion and prejudice, *The Crame Review*, 2, 1-10.
- Allport G. W. (1988): Osobowość i religia, Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Amesbury R. (2005): Prawdziwość religii a prawdy religijne, *Logos i Etos*, 2, 48-65.
- Ansaldi J. (1991): L'articulation de la foi, de la théologie et des Écritures, Paris: Editions du Cerf.
- Appelt K. (2004): Trudności wychowawcze w okresie dorastania, *Psychologia w Szkole*, 4, 19-25.
- Appelt K. (2005a): Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej, *Forum Oświatowe*, 2, 5-23.
- Appelt K. (2005b): Zmiana kontekstu społecznego a geneza trudności szkolnych, *Edukacja*, 4, 5-18.
- Appelt K. (2006): Osobowościowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej, *Forum Oświatowe*, 1, 5-25.
- Appelt K. (2007): Podmiotowe i kontekstowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej, *Forum Oświatowe*, 1, 71-90.
- Arusztowicz B. (1999): Psychologiczne i socjologiczne determinanty warunkujące losy dziecka z dysfunkcją narządu ruchu, *Szkoła Specjalna*, 1, 3-8.

- Arusztowicz B. (2000): Aspiracje i plany życiowe dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu, *Szkoła Specjalna*, 2/3, 90-95.
- Arusztowicz B. (2001): Jak pomóc dziecku z dysfunkcją ruchu, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Arusztowicz B., Bąkowski W. (1989): Dziecko kalekie jakiego nie znamy, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Arusztowicz B., Bąkowski W. (2001): Dziecko niepełnosprawne z dysfunkcją narządu ruchu, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Badeni J. (2003): Boskie oko czyli po co człowiekowi religia, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bagrowicz J. (1991): Wychowanie do życia w rodzinie w świetle najnowszych dokumentów Nauczycielskiego Urzędu Kościoła, *Ateneum Kapłańskie* 112, 219-234.
- Bagrowicz J. (1994): Formacja katechetów w świetle nauki Kościoła, *Ateneum Kapłańskie* 123, 215-226.
- Bagrowicz J. (1995): Spotkanie z Bogiem w świecie : materiały katechetyczne dla ucznia IV klasy szkół ponadpodstawowych, *Ateneum Kapłańskie*, 125, 1, 150-152.
- Bagrowicz J. (1997a): Jan Paweł II wobec współczesnych młodych, *Paedagogia Christiana* 1, 9-22.
- Bagrowicz J. (1997b): Współczesna młodzież, *Ateneum Kapłańskie*, 1/128, 3-15.
- Bagrowicz J. (1997c): Katechizacja młodzieży w sytuacji przemian współczesnego pokolenia, *Studia Theologica Varsaviensia*, 35, 185-215.
- Bagrowicz J. (1999a): Edukacja w perspektywie wejścia Polski do Unii Europejskiej, *Studia Włocławskie* 2, 51-68.
- Bagrowicz J. (1999b): Godność osoby fundamentem wychowania, w: Adamski F (red.): *Personalistyczna filozofia wychowania – wychowanie na rozdrożu*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 93-115.
- Bagrowicz J. (1999c): Konfesyjny czy ogólnokulturowy model nauczania religijnego młodzieży? *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 69-85.
- Bagrowicz J. (1999d): Nauczyciele, rodzice, uczniowie wspólnotą wychowującą, *Ateneum Kapłańskie*, 3/133, 229-242.
- Bagrowicz J. (1999e): Prawo do sensu życia, w: Wojciechowski A. (red.): *Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK, 100-103.
- Bagrowicz J. (1999f): Wychowanie sumienia u podstaw wychowania integralnego, w: Adamski F., de Tchórzewski A. M. (red.): *Edukacja wobec dylematów*

moralnych współczesności, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 81-101.

- Bagrowicz J. (1999g): Godność osoby fundamentem wychowania, w: Adamski F. (red.): Wychowanie na rozdrożu, personalistyczna filozofia wychowania, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 93-115.
- Bagrowicz J., (2000): Edukacja religijna współczesnej młodzieży, źródła i cele, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bagrowicz J. (2003): Religijność w kształtowaniu tożsamości młodzieży, *Studia Włocławskie*, 6, 135-148.
- Bagrowicz J. (2004): Społeczny katechumenat Kościoła a skuteczność nauczania religijnego, *Keryks*, 3, 2, 173-193.
- Bagrowicz J. (2005): „Pan Bóg twój, wychowuje ciebie” (Pwt 8, 5): studia z pedagogiki biblijnej, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bagrowicz J. (2006): Towarzyszyć wzrastaniu: z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bagrowicz J. (2002a): Kontekst społeczno-kulturowy i eklezjalny współczesnego wychowania religijnego, *Paedagogia Christiana*, 1, 49-62.
- Bagrowicz J. (2002b): Inicjacyjno-katechumenalny kształt wychowania religijnego, *Collectanea Theologica*, 2, 85-108.
- Bagrowicz J. (2005): Pedagogia dorastania - pedagogia służby - pedagogia śmierci: homilia podczas Mszy św. w dniu pogrzebu Ojca Świętego Jana Pawła II, *Wychowanie na co Dzień*, 4/5, 5-8.
- Bagrowicz J. (2006): „Nostra aetate” - wyzwanie dla pedagogii chrześcijańskiej, *Collectanea Theologica*, 76, 2, 7-26.
- Bagrowicz J. (2007a): Wychowanie sumienia na przykładzie poznańskich podręczników dla klas ponadgimnazjalnych, *Katecheta*, 51, 3, 3-9.
- Bagrowicz J. (2007b): Rola rodziny w religijno-moralnej edukacji młodzieży, *Ateneum Kapłańskie*, 148, 2, 222-238.
- Bagrowicz J., Rogalska B. (2000): Wpływ rodziców na proces kształtowania się obrazu Boga u dzieci do szóstego roku życia w świetle literatury psychopedagogicznej, *Paedagogia Christiana*, 2(6), 151-160.

- Bajda J. (1982): Konsekracja ciała w aspekcie powołania osoby, w: Jan Paweł II (red.): *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 185-202.
- Baker M. W. (2003a): *Najlepszy z psychologów: Jezus i mądrość duszy*, Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.
- Baker M. W. (2003b): *Największy psycholog wszech czasów*, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & CO.
- Balejko A. (2003): *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu : dla rodziców i nauczycieli*, Białystok: Wydawnictwo Logopedyczne.
- Balejko A. (2007): *Zmysły - ich funkcje: sprawdź jak rozwija się Twoje dziecko: mamó, tato już Was widzę i słyszę*, Białystok: Wydawnictwo Logopedyczne.
- Baniak J. (2003): Istota i znaczenie prawdziwego dialogu, *Filozofia Dialogu*, 1, 7-10.
- Baniak J. (2004): Kondycja katolicyzmu polskiego w kontekście jednoczącej się Europy, *Socjologia Religii*, 2, 7-13.
- Baniak J. (2006a): Między wiarą i ateizmem: katolicy niewierzący i praktykujący? *Przegląd Religioznawczy*, 1, 135-156.
- Baniak J. (2006b): Świadomość religijna dzisiejszych gimnazjalistów polskich: studium socjologiczne na przykładzie Kalisza i okolic, *Teologia Praktyczna*, 7, 183-210.
- Baniak J. (2007): Świadomość religijna gimnazjalistów na trzy z plusem, *Sprawy Rodziny*, 1, 71-73.
- Baran Z. A. (1996): Integracja społeczna dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w przedszkolu, szkole i na uczelni w aspekcie ontologicznym i etycznym, *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 7, 11-16.
- Barciński Z. (2003): Jak skonstruować dobrą katechezę z wykorzystaniem metod aktywizujących? *Katecheta*, 1, 19-22.
- Barłóg K. (1999a): Rodzinne uwarunkowania dysfunkcjonalności dziecka, *Rocznik Przemyski*, 1, 11-16.
- Barłóg K. (1999b): Wartości integracji dzieci zdrowych oraz niepełnosprawnych w warunkach edukacji masowej, *Kwartalnik Edukacyjny*, 3, 47-57.
- Barłóg K. (2001a): Dylematy współczesnej pedagogiki - od pedagogiki ku pedagogii, *Kwartalnik Edukacyjny*, 1, 4-7.
- Barłóg K. (2001b): Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.



- Bartnicki R. (2003): Ewangelie synoptyczne: geneza i interpretacja, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego.
- Bartnik Cz. S. (2003): Osoba ludzka a Wszechświat, *Personalizm*, 4, 39-48.
- Bartnik Cz. S. (2005a): Chrześcijaństwo to osobowe uchrystusowanie, *Ethos*, 18, 111-114.
- Bartnik Cz. S. (2005b): Osoba ludzka - jej wymiar społeczny i transcendentny, *Ethos*, 18, 1/2, 41-49.
- Bartoszek A. (2003): Niepełnosprawność osób jako wyzwanie moralne, w: Bartoszek A., Sitko D. (red.): Osoby niepełnosprawne w życiu społeczeństwa Kościoła, Katowice – Ruda Śląska: Wydawnictwo BIBLOS, 63-90.
- Bazylak J. (1984): Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Bazylak J. (2006): Postawa religijna a inteligencja młodzieży, *Roczniki Teologiczne*, 53, 6, 199-211.
- Bąbka J. (2001): Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość, Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”.
- Bednarska-Wnuk I. (2006): Szkoła jako organizacja wiedzy, *Dyrektor Szkoły*, 9, 26-27.
- Belzen J. A. (2004): Spirituality, culture and mental health: prospects and risks for contemporary psychology of religion, *Journal of Religion and Health*, 43, 4, 291 – 316.
- Benedykt XVI (2007): Encyklika *Spe salvi*, Rzym: Wydawnictwo Watykańskie.
- Benedykt XVI (2008): Elementarz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Berenson F. M. (1998): Emocje irracjonalne, *Przegląd Filozoficzny*, 3/27, 53-62.
- Bernacka R. E. (2007): Nauczyciel – mistrz, *Psychologia w Szkole*, 2, 13-20.
- Besley A. C. (2005): Confessional practices of the self in schools, *Kwartalnik Pedagogiczny*.. 50, 1, 107-124.
- Beźnic Sz. (2005): Nowe ruchy religijne w Polsce – dynamika przemian: wprowadzenie, *Studia Laurentiana*, 5, 5-11.
- Biblia Jerozolimka (2006): Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Bielicka E. (2001): Znaczenie metod aktywizacji oraz komunikacji niewerbalnej w katechezie dzieci niedosłyszących, *Katecheta*, 4, 43-45.
- Bielecki J. (1990): Osobowość młodzieży niepełnosprawnej z zaburzeniami wzroku, słuchu, ruchu i mowy, Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.
- Biderman Sh. (1995): Scripture and knowledge: an essay on religious epistemology, Biderman–Leiden –New York: E.J. Brill Press.

- Bidziński K. (2003): Wartości młodzieży niepełnosprawnej ruchowo i jej pełnosprawnych, rówieśników, *Ruch Pedagogiczny*, 5-6, 69-79.
- Bidziński K. (2005): Co to znaczy być „obcym”? scenariusz lekcji wychowawczej dla gimnazjum, *Psychologia w Szkole*, 1, 107-110.
- Bielicka E. (2001): Znaczenie metod aktywizacji oraz komunikacji niewerbalnej w katechezie dzieci niedosłyszących, *Katecheta*. 4, 43-45.
- Bieniek A. (2004): Między wiarą a rozsądkiem: Damaszek w okresie wypraw krzyżowych w świetle kronik arabskich, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bilińska-Suchanek E. (2003): Opór wobec szkoły, dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu, studium socjopedagogiczne, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Bilińska-Suchanek E. (2005): Gdy słowo boli: brak poczucia wartości a agresja w okresie dorastania, *Edukacja*, 2, 5-14.
- Bilińska-Suchanek E. (2007): Dekonstrukcja znaczeń jako wyzwanie wobec manipulacji w edukacji, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3, 1/2, 66-73.
- Binder G., Michaelis R. (2001): Przecież moje dziecko nie jest głupie: zaburzenia w rozwoju i nauce, Warszawa: Wydawnictwo Klub dla Ciebie.
- Binder G., Michaelis R. (2003): Trudności w nauce: skuteczne sposoby pracy z dzieckiem: pomóż swojemu dziecku, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Binder M., Sowiecka B., Urbanik A. S., Kobuz J. (2005): Mózgowe korelaty wzrostu obciążenia pamięci roboczej – badanie fMRI, *Studia Psychologiczne*, 43, 1, 17-28.
- Bińczycka J. (2005): Między swobodą a przemocą w wychowaniu, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Birch A. Malim T. (2001): Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęctwa do dorosłości, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blewiński A. (2002): Światopogląd młodzieży: problem naukowy czy praktyczny, *Ateneum Kapłańskie*, 138, 3, 544-558.
- Blewiński A. (2005): New Age - fałszywa i niebezpieczna propozycja dla współczesnego świata, *Ateneum Kapłańskie*, 145, 2, 355-365.
- Błasiak A. (2002): Młodzież – świat wartości, Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej IGNATIANUM i WAM.
- Błeszyńska K. (1997): Społeczna percepcja osób niepełnosprawnych, *Psychologia Wychowawcza*, 5, 420-428.

- Błeszyńska K. (2001): Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak".
- Błeszyńska K. (2006a): Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie, *Nowa Szkoła*, 62, 5, 8-11.
- Błeszyńska K. (2006b): Procesy tożsamościowe a warunki socjalizacji w społeczeństwach wielokulturowych, *Pedagogika Społeczna*, 1, 31-42.
- Bocheński J. M. (1990): Logika religii, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Bocheński J. M. (1992): Między logiką a wiarą, z Józefem M. Bocheńskim rozmawia Jan Parys, Paris: Éditions Noir sur Blanc.
- Bogacz-Rajda Ł. (1996): Samoocena religijna a recepcja katechezy szkolnej przez młodzież: na podstawie badań empirycznych Archidiecezji Krakowskiej, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Bogucka J., Kościelska M., Radomski D. (1997): Dzieci z porażeniem mózgowym, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Bogunka J., Żyro D., Wejner T. (2002): Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans, Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodycznej Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Boniecka B., Panasiuk J. (2006): Typy wiedzy a ich kontekst pragmatyczny, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Logopaedica*, 1, 413-428.
- Borecka-Biernat D. (2001): Zachowanie nieśmiałe młodzieży w trudnej sytuacji społecznej, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Borecka-Biernat D. (2004a): Uwarunkowania agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych w aspekcie czynników społeczno-rodziny, *Auxilium Sociale*, 3/4, 9-21.
- Borecka-Biernat D. (2004b): Uwarunkowania emocjonalno-obronnej strategii radzenia sobie młodzieży w trudnej sytuacji społecznej w aspekcie czynników społeczno-rodziny, *Chowanna*, 48(47), 2, 144-163.
- Borecka-Biernat D. (2006): Rodzinne uwarunkowania zadaniowej i obronnej strategii radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych, *Polskie Forum Psychologiczne*, 11, 2, 271-286.
- Borecka-Biernat D. (2004): Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych: psychospołeczne uwarunkowania, *Acta Universitatis Wratislaviensis, Prace Psychologiczne*, 58, 1-377.

- Borowik I. (1993): Religijność ogólnonarodowa, *Przegląd Religioznawczy*, 2(168), 99-105.
- Borowik I. (1995): Religijność jako przedmiot badań w polskiej socjologii religii, *Przegląd Religioznawczy*, 1(175), 201-212.
- Borowik I. (1997): Badanie religii i religijności w Polsce w perspektywie nowych socjologicznych teorii religii, *Przegląd Religioznawczy*, 1(183), 53-63.
- Borowik I. (2001): Od totalitaryzmu do demokracji. Polska jako laboratorium przekształceń tożsamości Kościoła katolickiego, w: Drabina J. (red.): *Religie i religijność, Zeszyty Naukowe UJ, Studia Religiologiczne*, 34, 157-174.
- Borutka T. (2006): Kryzys duchowy we współczesnym świecie jako problem religijno-moralny, *Seminare*, 23, 181-194.
- Bowie F. (2000): *The anthropology of religion: an introduction*, Oxford - England: Malden Mass.
- Boyer P. (1993): *Cognitive aspects of religious symbolism*, Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Brearley G. (1999): *Psychoterapia dzieci niepełnosprawnych ruchowo*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brenner M. (2003): Wolność religijna i wychowanie w Europie Zachodniej, w: Krukowski J., Theisen O. (red.): *Kultura i prawo, materiały III Międzynarodowej Konferencji nt. „Religia i wolność religijna w Unii Europejskiej”*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 75-97.
- Bronk A. (2001a): Nauki o religii, w: Zimoń H. (red.): *Religia w świecie współczesnym*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 23-52.
- Bronk A. (2001b): Pluralizm religijny i prawdziwość religii, w: Zimoń H. (red.): *Religia w świecie współczesnym*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 605-632.
- Brown L. B. (1952): A study of religious belief, *British Journal of Psychology*, 53, 259-272.
- Bronk A. (2003): *Podstawy nauk o religii*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Brzezinka Z. (2003): Katecheza specjalna – stan aktualny i wyzwania na przyszłość, ujęcie pedagogiczne, w: Bartoszek A., Sitko D. (red.): *Osoby niepełnosprawne w życiu społeczeństwa Kościoła*, Katowice – Ruda Śląska: Wydawnictwo BIBLOS, 177-189.
- Bultmann R. (1995): *Die Geschichte der synoptischen Tradition*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bury Z. (1998): Metody aktywizujące w pracy nauczyciela szkoły średniej, *Kwartalnik Edukacyjny*, 3, 2-22.

- Buttiglione R. (2003): Religia i wolność religijna w debacie nt. *Konstytucji Unii Europejskiej*, w: Krukowski J., Theisen O. (red.): Kultura i prawo, materiały III Międzynarodowej Konferencji nt. *Religia i wolność religijna w Unii Europejskiej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 193-203.
- Cackowski Z. (2006): Czy rzeczywiście „wiara religijna daje nam akceptację życia”? *Res Humana*, 15 (16), 6, (13-19).
- Chaim W. (2001): Niektóre cechy osobowości a personalny wymiar religijności, *Studia z Filozofii Boga, Religii i Człowieka*, 1, 100-112.
- Cichosz W. (2006): Nauczyciel świadkiem wiary w szkole katolickiej, *Łódzkie Studia Teologiczne*, 15, 31-39.
- Cogiel M. (2006): Katechetyczna refleksja nad dobrem i nawróceniem jako wartościami etyczno-religijnymi, *Zeszyty Formacji Katechetów*, 6, 3, 17-20.
- Cogiel M. (2007): Katecheza przestrzenią religijnej edukacji człowieka, *Katecheta*, 51, 9, 67-73.
- Cyrułowski R. (2005): Religijność młodzieży ponadgimnazjalnej (raport z badań socjologicznych we Włocławku), *Ateneum Kapłańskie*, 144, 2, 292-305.
- Chabasińska A. (2004): Motywacja osób niepełnosprawnych ruchowo do nauki języka angielskiego, *Języki Obce w Szkole* 6, 263-264.
- Chaim W. (2001): Niektóre cechy osobowości a personalny wymiar religijności, *Studia z Filozofii Boga, Religii i Człowieka*, 1, 100-112.
- Chałupniak R. (1997): Problem komunikacji interpersonalnej a skuteczność katechezy szkolnej, posoborowe studium interpersonalne, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Chałupniak R. (2005a): Postawa wiary i jej kształtowanie na katechezie, *Katecheta*, 2000, 7-8.
- Chałupniak R. (2005b): Status i rola nauczyciela religii w Niemczech, *Katecheta*, 49, 7/8 19-33.
- Chałupniak R. (2006): Między katechezą a religioznawstwem, nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945-2000, Opole: Wydawnictwo Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.
- Chałupniak R. (2007a): Kryzys wychowania (także) religijnego, *Katecheta*, 51, 7/8 (2007), 86-88.
- Chałupniak R. (2007b): "Antyklerykalizm a współczesna katecheza": sprawozdanie z opolskiego symposium dla katechetów, *Katecheta*, 51, 7/8, 129-130.

- Chądzyńska M., Dryll E. (2004): Etos rodzinny – wspólnota znaczeń wyrażająca się w strukturze autonarracji ojców, matek i ich dzieci, *Studia Psychologiczne*, 42, 2, 17-26.
- Chlewiński Z. (1986): *Psychology of learning in Poland*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Chlewiński Z. (1987): *Postawa a cechy osobowości*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Chlewiński Z. (1995): What do the young people think about the possibility to solve the problems of the contemporary world in the future? an introductory report, *Journal for Mental Changes*, 2, 123-128.
- Chlewiński Z. (1997a): Kryzys autorytetu, *Ethos*, 1(37), 160-167.
- Chlewiński Z. (1997b): The contribution of working memory to the solution of divergent problems: research on paranoid schizophrenic patients and healthy normal, *Polish Psychological Bulletin*, 1, 31-46.
- Chlewiński Z. (2001): Religia a osobowość człowieka, w: Zimoń H. (red.): *Religia w świecie współczesnym*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 89-128.
- Chłopowiec M. (1998): *Religijno-moralne wychowanie dziecka w rodzinie: aspekt psychologiczno-teologiczny*, Wrocław: Wydawnictwo PFT.
- Chojnicki G. (2006): Relacja pomiędzy wiarą a rozumem: dwa skrzydła ducha ludzkiego, *Przegląd Zachodni*, 62, 4, (163-173).
- Chruszczewski M. (2004): Kondycja uzdolnionych i społeczne warunki przejawiania się ich uzdolnień, *Ruch Pedagogiczny*, 75, 5/6 5-22.
- Chudy W. (1996): O osobie, która jest dzieckiem, *Ethos*, 1-2/33-34, 216-224.
- Chudy W. (2003a): Etos pedagoga, *Roczniki Nauk Społecznych*, 2, 5-20.
- Chudy W. (2003b): Sens życia a sens trudu, u podstaw rozważań problemu sensu życia osób niepełnosprawnych, w: Bartoszek A., Sitko D. (red.): *Osoby niepełnosprawne w życiu społeczeństwa Kościoła*, Katowice – Ruda Śląska: Wydawnictwo BIBLOS, 31-45.
- Chwedeńczuk B. (2000): *Przekonania religijne*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Aletheia.
- Ciupak E. (1982): *Religia i religijność*, Warszawa: Wydawnictwo ISKRY.
- Ciupak E. (1984): *Religijność młodego Polaka*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Clark W. H. (1968): *The psychology of religion*, New York: The MacMillan Co.
- Coleman J. C. (1997): Dojrzewanie, w: Bryanta P. E., Colman A. M. (red.): *Psychologia rozwojowa*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 87-10.
- Colombo G. (2004): *Ekscesy wieku dorastania i trudności wychowawcze*, Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.

- Cvyk W. A. (2004): Profesjonalizm, jako etyczna cecha osobowości, *Colloquia Communia*, 2, 169-172.
- Czarnecki K. M. (2007): Psychologia rozwojowa, osobowości i zachowania człowieka: dla studentów pedagogiki wyższych szkół zawodowych, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Czekalski R. (2006): Katecheza komunikacją wiary: studium z katechetyki fundamentalnej, Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999): Istota i granice wolności w interakcjach edukacyjnych, 121-137.
- Czerka E. (2005): Nedorosłość czy dorosłość alternatywna? rozważania w kontekście odraczania dorosłości, *Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja*, 1, 83-94.
- Czerwińska K. (2005): Dzieci i młodzież z trudnościami rozwoju, *Wychowanie na co Dzień* 3, 29-30.
- Czerwińska K. (2007): Adaptacja pomocy tyfloglottodydaktycznych w szkołach integracyjnych, *Szkoła Specjalna*. 68, 3, 163-174.
- Czupryn B. (2005): Obiektywna prawda o człowieku fundamentem rodziny, *Cywilizacja*, 13, 10-19.
- Dąbrowski A. (2005): Wiedzieć, wątpić, wierzyć (...), *Principia*, 41/42, 293-299.
- De Tchorzewski A. M. (1999): Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości, w: Adamski F. De Tchorzewski A. (red.): Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 33-37.
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* (2002), w: Sobór Watykański II: konstytucje, dekryty, deklaracje: tekst polski, Poznań: Wydawnictwo Pallotinum, 303-326.
- Dembowski B. (1996): Wiara a działalność publiczna, *Ateneum Kapłańskie*, 3/526, 323-333.
- Dembowski B. (2006): Ateizm – „najpoważniejszy problem naszych czasów”, *Studia Włocławskie*, 9, 142-158.
- Denek K., Morszczyńska U., Morszczyński W., Michałowski S. Cz. (2003): Dziecko w świecie wartości, aksjologiczne barwy dziecięcego świata, Kraków: Wydawnictwo Impuls, cz. I.
- Dębisk M. (2003): Wiara „na skrót”: szkic o religijności polskiej młodzieży, *Więź*, 5, 54-63.
- Dittfeld B. (2006): Dziecko z trudnościami w uczeniu się, *Nowa Szkoła*, 62, 2, 47-51.

- Delors J. i in., (1998): Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacja dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.
- Drozdowicz Z. (2002): Nowe ruchy religijne w Europie – wybrane przykłady, w: Drozdowicz Z. (red.): Religia i religijność Europy, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 43-58.
- Dryżałowska G. (1997): Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna: model kształcenia integracyjnego, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dudziak U. (2004): Wychowanie w klasie szkolnej: scenariusze godzin wychowawczych dla szkół ponadpodstawowych, Warszawa: Wydawnictwa szkolne i Pedagogiczne.
- Dudzik M., Nowakowa M. (1999): Komunikacja międzyludzka: wybrane problemy. Wrocław: Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Dudzikowa M. (1993): Praca młodzieży nad sobą, z teorii i praktyki, Warszawa: Spółka Wydawnicza TERRA.
- Dudzikowa M. (2001): Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne, *Forum Oświatowe*, 2, 189-193.
- Dupuis J. (1999): Wprowadzenie do chrystologii, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Durda M., Maciejewska J. (2005): Jak badać i podnosić jakość pracy szkoły: poradnik dla dyrektorów, rad pedagogicznych i organów nadzorujących szkoły, Poznań: Wydawnictwo eMPI2.
- Dyczewski L. (1995): Rodzina polska w okresie transformacji systemowej i kierunki rozwoju polityki rodzinnej, *Ateneum Kapłańskie*, 2/516, 195-216.
- Dyer W.W. (2004): The power of intention: learning to co-create your world your way, Hay House: Carlsbad Press.
- Dyrda J. (2003): Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Dyrektorium ogólne o katechizacji, Kongregacja ds. Duchowieństwa (1998), Wydawnictwo Pallottinum.
- Dyrektorium Katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce (2001), w: Materiały z Konferencji Episkopatu Polski, Warszawa: Wydawnictwo WAM, 3-74.
- Dyrektorium Duszpasterstwa Rodzin (2003), Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Vita Familiae.



- Dytfeld (2005): *Drugie życie szkoły: wybrane aspekty antystresowej koncepcji ochrony zdrowia w praktyce szkolnej*, Kalisz: Wydawnictwo Ośrodka Kształcenia Nauczycieli.
- Dziekoński S. (2004a): Duszpasterz wobec szkolnych lekcji religii, *Studia Teologiczne*, 22, 101-111.
- Dziekoński S. (2004b): Rodzina w katechetycznej posłudze słowa, *Studia nad Rodziną*, 8, 1, 59-75.
- Dziekoński S. (2004c): Radość chrześcijańska w katechezie biblijnej i sakramentalnej, *Communio*, 24, 6, 143-161.
- Dziekoński S. (2005): Wychowanie religijne z perspektywy katolickiej, *Roczniki Teologiczne*, 52, 6, 249-262.
- Dziekoński S. (2006): *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła: od Leona XIII do Jana Pawła II*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Dzieło Jana Pawła II (2005), edycja na CD: Kraków: Inetmedia.
- Dzidek T. (2001): *Granice rozumu w teologicznym poznaniu Boga*. Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Dziewiecki M. (1999): W poszukiwaniu dojrzałości religijnej, w: Przychyna W. (red.), *Trzymajcie się mocno słowa życia. Rekolekcje dla młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo „Poligrafia Salezjańska”, 154-163.
- Dziewiecki M. (2000a): *Psychologia porozumiewania się*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Dziewiecki M. (2000b): Współzależnienie: przejawy i sposoby przewycięzania, Dziewiecki M. (red.): *Nowe przesłanie nadziei*, Warszawa 2000, 99-118.
- Dziewiecki M. (2002): *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Dziewiecki M. (2003): *Młodzi w poszukiwaniu szczęścia: szczęście, miłość, seksualność*, Częstochowa: Wydawnictwo Edycji Świętego Pawła.
- Dziewiecki M. (2003): *Osoba i wychowanie: pedagogika personalistyczna w praktyce*, Kraków: Wydawnictwo Rubikon,
- Dziewiecki M. (2004a): Szkoła a trudności wychowawcze, *Wychowawca*, 11, 5-8.
- Dziewiecki M. (2004b): *Powołani do życia w prawdzie i miłości*, Warszawa: Wydawnictwo Rhetos.
- Dziewiecki M. (2004c): *Powołani do życia w prawdzie i miłości*, Warszawa: Wydawnictwo Rhetos.

- Dziewiecki M. (2004d): *Komunikacja wychowawcza*, Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Dziewiecki M. (2004e): *Nie tylko miłość*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Dziewiecki M. (2006a): *Kochać i wymagać: pedagogia Ewangelii*, Kraków: Wydawnictwo eSPe.
- Dziewiecki M. (2006b): *Stawanie się człowiekiem - psychopedagogika świętości*, *Zeszyty Formacji katechetów*, 6, 2, 53-69.
- Dziewiecki M. (2006c): *Bóg proponuje miłość ze znakiem jakości*, *Zeszyty Formacji Katechetów*, 6, 3, 12-16.
- Dziewiecki M. (2006d): *Odpowiedzialny wychowawca*, *Wychowawca*, 11, 5-6.
- Dziewiecki M. (2006e): *Kochać i wymagać: pedagogia Ewangelii*, Kraków: Wydawnictwo eSPe.
- Dziewiecki M. (2007a): *Portret współczesnej młodzieży*, *Katecheta*, 51, 7/8, 82-86.
- Dziewiecki M. (2007b): *Realizm w wychowaniu*, *Katecheta*, 51, 7/8, 96-101.
- Dziewiecki M. (2007c): *Zagrożenia w epoce postmodernizmu*, *Zeszyty Formacji Katechetów*, 7, 3, 30-40.
- Dziewiecki M. (2007d): *Zwykłym językiem o niezwykłym chrześcijaństwie*, Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Dziewiecki M. (2008): *Młodzi pytają o Boga, człowieka i chrześcijaństwo* Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Dzikomska A. (2006): *Funkcjonowanie pedagoga szkolnego w polskim systemie edukacyjnym*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Dziuba A. F. (2004): *Dynamika życia wiarą*, *Teologia i Człowiek* 3, 65-80.
- Erikson E. H. (1968): *Identity: youth and crisis*, New York: Norton.
- Erikson E. H. (2000): *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Dom Wydawniczy "Rebis".
- Erikson E. H. (2002): *Dopełniony cykl życia*, Poznań: Dom Wydawniczy "Rebis".
- Fearn M., Pasierbem W., Ziebertz H. G. (2005): *Poglądy młodzieży polskiej i niemieckiej dotyczące wychowania religijnego: perspektywa empiryczna*, *Paedagogia Christiana*, 1, 121-139.
- Figarska J. (2002): *Drama wykorzystywana do celów edukacyjnych w katechezie*, *Zeszyty Formacji Katechetów*, 4, 65-74.
- Filipiak M. (1990): *Teologia życia ludzkiego*, *Euhemer - Przegląd Religioznawczy*, 3-4(157-158), 111-121.
- Filipiak M. (1998): *Wiara*, w: Nowaczyk M., Stachowski Z. (red.): *Leksykon religioznawczy*, *Przegląd Religioznawczy*, 3-4(189-190), 288-289.

- Fiori K. L., Brown E. E., Cortina K. S., Antonucci T. C. (2006): Locus of control as a mediator of the relationship between religiosity and life satisfaction: Age, race, and gender differences, *Mental Health, Religion and Culture*, 9, 3. 239 – 263.
- Firlit E. (1993): Więż z parafią, w: Adamczuk L., Zdaniewicz W. (red.): Religijność Polaków 1991, Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego, Głównego Urzędu Statystycznego i Zespołu Wyznań Religijnych, 96-106.
- Firth R. W. (1996): Religion: a humanist interpretation, London - New York: Routledge Pres.
- Fischer D. (1993): Wort und Welt : die Pneuma-Theologie Romano Guardinis als Beitrag zur Glaubensentdeckung und Glaubensbegleitung, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Fizzotti, E. (1992): Verso una psicologia della religione, Problemi e protagonisti, Torino, t.1.
- Flammer A. (1996): Entwicklungstheorien, Muenchen: Verlag Hans Huber.
- Fluderska G. (2001): Młodzież lat dziewięćdziesiątych. o tym co powszechne, w: Fatyga A., Tyszkiewicz A. (red.): Normalność i normalka, próba zastosowania pojęcia normalność do badania młodzieży, Warszawa: OBM, 278-332.
- Frieske K. W. (2002): Moralność ładu instytucjonalnego polskiego społeczeństwa, w: Mariański J. (red.): Kondycja moralna społeczeństwa polskiego, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 103-116.
- Fromm E. (1994): Niech się stanie człowiek, Warszawa – Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Fromm E. (2003): Mieć czy być, Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Gadacz T. (1999): Samotność, *Przegląd Filozoficzny*, 1/29, 51-64.
- Gajos L. (2006): Wartości religijne w środowisku wiejskim w kontekście wchodzenia do Unii Europejskiej: analiza porównawcza mieszkańców wsi Podkarpacia i wsi zachodniej Ukrainy, *Socjologia Religii*, 4, 131-155.
- Garbat M. (2004): Bariery występujące w otoczeniu osób niepełnosprawnych, *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*. 4, 3-18.
- Gasparino A. (2004): Otrzymacie wszystko, o co na modlitwie z wiarą prosić będziecie (Mt 21,22), Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Gawlina B. (1998): Dorastanie młodzieży do odpowiedzialności, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Pedagogiczne*, 26, 109-116.
- Gierula J. (2001): Metody aktywizujące w katechezie, wybrane zagadnienia, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Teologicznego Księży Misjonarzy.

- Gierowska M., Tyszkowa M. (2000): *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gładkowski. K. (2005): Świecki charakter państwa a wolność religijna, *Annales, Etyka w Życiu Gospodarczym*. 8, 2, 119-130.
- Gładysz A. (1997): Symptomy przemian świadomościowych we wsiach gminy Kalwaria Zebrzydowska, w: Gładysz A. (red.): *Dojrzewanie obywatelskie na szczeblu podstawowym*, Bielsko – Biała: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 16-28.
- Głaz S. (1995): Zagadnienie doświadczenia religijnego: próba syntezy, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Głaz S. (1996): Intensywność doświadczenia religijnego a koncepcja siebie, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Głaz S. (2000): *An individual and religious experience*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Głaz S. (2003a): *Osobowościowe uwarunkowania przeżyć religijnych*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Głaz S. (2003b): *Doświadczenie religijne a osobowość*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Głaz S. (2005): Preferencja wartości instrumentalnych a religijność młodzieży, *Paedagogia Chrystiana*, 2, 111-124.
- Głaz S. (2006a): *Sens życia a religia, wymiary filozoficzno-psychologiczne*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Głaz S. (2006b): *Przeżycia religijne młodzieży uzdolnionej artystycznie*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Głowa S., Bieda I. (1989): *Breviarum fidei, wybór doktrynalnych wypowiedzi Kościoła*, Poznań: Wydawnictwo Księgarni św. Wojciecha.
- Gogacz M. (1985a): *Człowiek i jego relacje, materiały do filozofii człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Gogacz M. (1985b): *Ciemna noc miłości*, Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Gogacz M. (1998): *Elementarz metafizyki*, Warszawa: Wydawnictwo Veni.
- Golan Z. (1992): *Osobowość a zaangażowanie religijne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Goleman D. (1999): Inteligencja emocjonalna w praktyce, w: Salovey P., Slyuyter D. J. (red.): *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna, problemy edukacyjne*, w: Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 15-20.
- Gołąbek E. P. (2005): Przejawy religijności u współczesnej młodzieży, *Quaestiones Selectae*, 12, 19, 131-143.

- Gołubiew M., Krause A. (2006): Szkolnictwo specjalne - krajobraz po reformie, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2, 1, 36-45.
- Gootman M. E. (1997): *The caring teacher's guide to discipline: helping young students learn self-control, responsibility and respect*, Thousand Oaks: Calif: Corwin Press.
- Gordon Th. (2006): *Wychowanie bez porażek: rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Góral J., Klauza K. (1993): Mass media a religijność, w: Adamczuk L., Zdaniewicz W. (red.): *Religijność Polaków 1991*, Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego, Głównego Urzędu Statystycznego i Zespołu Wyznań Religijnych, 107-117.
- Greenspan S. I., Benderly B. L. (2000): *Rozwój umysłu, emocjonalne podstawy inteligencji*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Grochmal-Bach B. (2001): *Wychowanie i terapia w rewalidacji dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Grott b. (2001): Funkcja religii katolickiej w nowożytnych dziejach Polski w interpretacji Jana Stachniuka, w: Drabina J. (red.): *Religie i religijność, Zeszyty Naukowe UJ, Studia Religiologica*, 34, 97-112.
- Gruehn W. (1966): *Religijność współczesnego człowieka*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Grzechowiak S. (1997): Religijno-psychologiczne oraz personalistyczne dowartościowanie rozumienia wiary jako punkt wyjścia do określenia jej wiarygodność, *Studia Gnesnensia* 11, 283-304.
- Grzegorzczak A. (2002): Idee kierownicze zachowań społecznych i uwarunkowania epoki, w: Mariański J. (red.): *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 515-531.
- Grzymała-Moszczyńska H. (2004): *Religia a kultura: wybrane zagadnienia z kulturowej psychologii religii*, Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Guérin P. (2003): *Wiek dojrzały, jako wyzwanie duchowe*, Kraków: Wydawnictwo eSPe.
- Guerreschi C. (2006): *Nowe uzależnienia*, Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Gurycka A. (2004): Nauczyciel mistrzem wychowania w dzisiejszej szkole, *Psychologia w Szkole*, 4, 27-38.
- Guszkowska M. (2004): Aktywność ruchowa i płeć jako czynniki różnicujące cechy osobowości młodzieży, *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 48, 3, 259-268.

- Gut M., Urbanik A., Forsberg L., Binder M., Rymarczyk K., Sowiecka B., Kobuz J., Grabowska A. (2007): Brain correlates of right-handedness, *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 67, 1, 43-51.
- Gutowski B. (2005): Widzieć znaczy wiedzieć, *Aspiracje*, 3, 36-37.
- Hall G. S. (1904): Adolescence, New York: Appleton.
- Hanisch H. (2005): Sumienie: aspekty psychologiczne i pedagogiczne, *Horyzonty Wychowania*, 4, 8, 169-203.
- Hanisch H. (2005): Sumienie: aspekty psychologiczne i pedagogiczne, *Horyzonty Wychowania*, 4, 8, 169-203.
- Hanis J., Marszał-Demianiuk E. (2003): Wesola szkoła: kształcenie zintegrowane w klasie trzeciej, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Harciarek M. (2004): Introwersja i ekstrawersja w świetle holografii mózgu, *Albo albo*, 1, 91-102.
- Hejnicka-Bezwińska () (1997): Orientacje życiowe młodzieży, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Herzog R. (2003): Kluczowe znaczenie wolności religii dla wolności konstytucyjnych państwa Unii Europejskiej, w: Krukowski J., Theisen O. (red.): Kultura i prawo, materiały III Międzynarodowej Konferencji nt. *Religia i wolność religijna w Unii Europejskiej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1-30.
- Heyne D., Rollings S., King N., Tonge B. (2004): Niechęć do szkoły: jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Höfer A. (1995): Formuły wiary dla wierzących? O związku między wiedzą a życiem w wierze, *Ateneum Kapłańskie*, 1/515, 81-93.
- Homplewicz J. (2000): Etyka pedagogiczna, podręcznik dla wychowawców, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Huffington A. S. (1994): The fourth instinct: the call of the soul, New York: Simon and Schuster Press.
- Hurlock E. B. (1965): Rozwój młodzieży, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ibarmia F. (2005): „Chcę, byś czytała w księdze życia, która zawiera wiedzę miłości”, *Zeszyty Karmelitańskie*, 2, 103-105.
- Iwaniuk H. (2004): Nauka religii w szkole a katecheza parafialna, *Ateneum Kapłańskie*, 3/571, 450-466.

- Jabłoński P. (2000): Duchowy rozwój człowieka jako rozwój rozumienia języka religijnego, badania Ronalda Goldmana, w: Socha P. (red.): Duchowy rozwój człowieka, fazy życia – osobowość – wiara – religijność, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 191-208.
- Jacher W., Swadźba U. (2002): Etos pracy w Polsce, w: Mariański J. (red.): Kondycja moralna społeczeństwa polskiego, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 141-162.
- Jackowiak D. (2005): Funkcja pytań i zadań w kształceniu religijnym ucznia, *Katecheza, Rodzina, Parafia i Szkoła*, 3, 9-13.
- Jagiello E. (2004): O niektórych trudnościach wychowawczych, *Życie Szkoły*, 6, 33-35.
- James W. 1996): Prawo do wiary, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- James W. (2001): Doświadczenia religijne, Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Jan Paweł II (1981): Szkoła i religia, *przemówienie do kapłanów Diecezji Rzymskiej (5 marca 1981)*, *L'Osservatore Romano*, wyd. polskie, s 4, 14.
- Jan Paweł II (1983): Spotkanie z młodzieżą – 18 czerwca '83, *Przegląd Powszechny*, 9/745, 273-277.
- Jan Paweł II (1984): Orędzie do młodzieży francuskiej, w: Jan Paweł II we Francji, Warszawa: Wydawnictwo Pallotinum.
- Jan Paweł II (1986): W imię przyszłości kultury, przemówienie w UNESCO z dn. 2.VI. 1986, Paryż, w: Jan Paweł II: Wiara i kultura, dokumenty, przemówienia, homilie, Rzym: Wydawnictwo Libreria Editrice Vaticana, 64-87.
- Jan Paweł II (1988): Orędzie do młodych całego świata na Światowy Dzień Młodzieży 1988, *L'Osservatore Romano*, 9, 5-6.
- Jan Paweł II (1993): W Denver, 14 sierpnia 1993, *L'Osservatore Romano*, wyd. polskie 11, 28.
- Jan Paweł II (1994): Przekroczyć próg nadziei, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Jan Paweł II (1999a): „Nie dajcie się zwyciężyć złu, ale zło dobrem zwyciężajcie”. Przemówienie podczas spotkania czterech pokoleń na stadionie Azteków podczas pielgrzymki do Meksyku, *L'Osservatore Romano*. Wydanie polskie.,4, 27-29.
- Jan Paweł II (1999b): „Tylko czyste serce może w pełni miłować Boga”. Homilia podczas Mszy św. w Sandomierzu (12.VI.1999), *L'Osservatore Romano*. wyd. polskie 20, 65-67.

- Jan Paweł II (2000): Przemówienie podczas czuwania modlitewnego w: Tor Vergata (19.VII.2000), *L'Osservatore Romano*. wyd. polskie 10, 19-21.
- Jan Paweł II (2002): Otwórzmy serca i umysły na wyzwania naszych czasów, przemówienie papieskie do korpusu dyplomatycznego akredytowanego przy Stolicy Apostolskiej, *L'Osservatore Romano*, 3(241), 18-20.
- Jan Paweł II (2003a): Encyklika *Fides et ratio*, tekst i komentarze, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jan Paweł II (2003b): Posynodalna adhortacja apostolska *Christifideles laici* o powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie dwadzieścia lat po Soborze Watykańskim II: do biskupów, kapłanów i diakonów, zakonników i zakonnice oraz wszystkich katolików świeckich, Częstochowa: Wydawnictwo Regina Poloniae.
- Janke A. W. (1999): Wizja człowieka współdziałającego – pedagogiczna perspektywa przeobrażeń w stosunkach rodziny i szkoły, w: Adamski F. de Tchorzewski A. (red.): *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 145-154.
- Janke A. W. (2002): Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Jankowska M. (1999): Co robić, aby moje dziecko nie miało trudności w szkole? *Życie Szkoły* 4, 4-5.
- Janowicz J. (2005) Standardy kształcenia uczniów zdolnych, *Matematyka*, 58, 1, 19-25.
- Januszewska E. (2002): Dojrzewanie do wolności w wychowaniu, rzecz o A.S. Neilu, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Jarmoch E. (1993a): Doświadczenie religijne, w: Adamczuk L., Zdaniewicz W. (red.): *Religijność Polaków 1991*, Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego i Głównego Urzędu Statystycznego, 27-34.
- Jarmoch E. (1993b): Globalne postawy wobec religii, w: Adamczuk L., Zdaniewicz W. (red.): *Religijność Polaków 1991*, Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego, Głównego Urzędu Statystycznego i Zespołu Wyznań Religijnych, 16-21.



- Jarosz M. (2003): Interpersonalne uwarunkowania religijności, Lublin: Wydawnictwo TN KUL.
- Jarosz E., Wysoka E. (2006): Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Jaroszewski M. (2006): Komunikacja interpersonalna jako profilaktyka trudności wychowawczych, *Szkice Humanistyczne*, 6, 3/4, 189-194.
- Jarymowicz M. (1992): Schematy Ja – My a uprzedzenia międzygrupowe, w: Chlewiński Z., Kurcz I. (red.): Stereotypy: Struktura, funkcje, geneza – analiza interdyscyplinarna, Warszawa: Instytut Psychologii PAN, *Kolokwia Psychologiczne*, 1, 45-55.
- Jasińska K. (1999): Istota i treść powinności moralnej, w: Adamski F. de Tchorzewski A. (red.): Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 103-116.
- Jaworski R. (2004): Sposoby radzenia sobie z trudnościami u osób o różnym typie religijności, *Studia Płockie*. 32, 139-153.
- Jedliński R. (1999): Wartości preferowane przez uczniów kończących szkołę podstawową, *Język Polski w Szkole*, 3, 6-21.
- Jersild A. T. (1957): *The psychology of adolescence*, New York: McMillan.
- Johnson E. L. (1997): Christ the Lord of psychology, *Journal of Psychology and Theology*, 25, 1, 11-27.
- Johnston W. (2001): *Mistycyzm obłoku niewiedzy*, Poznań: Wydawnictwo „W Drodze”.
- Jones J. W. (2004): Religion, health, and the psychology of religion: how the research on religion and health helps us understand religion, *Journal of Religion and Health*, 43, 4, 317 – 328.
- Jones J. (1994): A constructive relationship for religion with the science and profession of psychology, *American Psychologist*, 49, 184-199.
- Joseph S. P., Linley A., Maltby J. (2006): Positive psychology, religion, and spirituality, *Mental Health, Religion & Culture*, 9, 3, 209 – 212.
- Jung C. G. (1938): *Psychology and religion*, New Haven: Yale University Press.
- Jung C. G. (1988): *Psychology and western religion*, London: Ark Paperbacks Press.
- Juszczak S. (2004): Edukacja i rewalidacja osób niepełnosprawnych wspomagana technologią informacyjną, *Chowanna*, 47, 1, 115-130.

- Kacprzak L. (2006): Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w przewycięzaniu agresji i przemocy środowiska szkolnego, Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile.
- Kałużyński M. (2002): Nauczyciel i uczeń: problemy etyczne wychowania i nauczania, Wrocław: Wydawnictwo Atlas.
- Kamińska W. (2006): Rola katechezy w kształtowaniu postawy religijnej dzieci i młodzieży, *Filozofia Religii*, 2, 259-271.
- Karta Praw Rodziny (1994), Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Katechizm Kościoła Katolickiego (1994): Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Katra G. (1994a): Charakterystyka planów życiowych młodzieży, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(154), 99-118.
- Katra G. (1994b): Programy życiowe a doświadczenia związane z „ja”, *Psychologia Wychowawcza*, 4, 312-325.
- Katra G. (1995): Programy życiowe młodzieży licealnej, ich charakterystyka i związki, w: Trempała J. (red.): *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 247-262.
- Katra G. (1997): The conditioning of young people`s life plans, life program and its components, materiały pokonferencyjne, Melbourne: Wydawnictwo Kongresu ISPA.
- Katra G. (1998): Utrata troski o ucznia, syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli, *Pielęgniarstwo 2000*, 3/4, 38-41.
- Katra G. (2002a). Attributional style, self-esteem, and future time perspective of adolescents, in: Trempała J., Malmberg L. E. (eds.), *Adolescents` future-orientation, theory and research*, Frankfurt am Main – Berlin – Bruxelles – New York – Oxford – Wien: Peter Lang Press, 70-83.
- Katra G. (2002b). Plany życiowe młodzieży o zróżnicowany stylu atrybucyjnym, *Psychologia Rozwojowa*, 7, 3, 63-77.
- Katra G. (2003a): Dorastanie jako okres wielkich transformacji, w: Jurkowski A. (red.): *Z zagadnień psychologii wychowawczej*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 227 – 264.

- Katra G. (2003b): Plany życiowe młodszej i starszej młodzieży o zróżnicowanym poczuciu kontroli, *Psychologia Rozwojowa*, 8, 2, 37-51.
- Katra G. (2007): Autonomia i aktywność propektywna jako wyznaczniki podmiotowego i kreatywnego funkcjonowania w okresie dorastania, w: Czerwieńska-Jasiewicz M., Dryll E. (red.): Rozważania o rozwoju i wychowaniu, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 125-143.
- Katra G., Olkowska A. (2006): Kształtowanie się planów życiowych u młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu, w: Gałkowski T., E. Pisula E. (red.): Psychologia rehabilitacyjna, wybrane zagadnienia, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 147-169.
- Kaufmann F. X. (1988): Religiöse Indifferenz als Herausforderung, *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 2, 67-75.
- Kaye J., Raghavan S. K. (2002): Spirituality in disability and illness, *Journal of Religion and Health*, 41, 3, 231 - 242.
- Kernberg P. F., Weiner A.S., Karen K. Bardenstein I. K. (2000): Personality disorders in children and adolescents, New York: Basic Books Press.
- Kędracka-Feldman E. (2004): W trosce o jakość szkoły, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kiciński K. (2002): Orientacje moralne społeczeństwa polskiego, w: Mariański J. (red.): Kondycja moralna społeczeństwa polskiego, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 369-404.
- Kielar-Turska M. (1992): Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kielar-Turska.M. (2005): Rozwój pamięci w dzieciństwie, *Wychowanie w Przedszkolu*, 58, 4, 58-61.
- Kiernikowski Z. (2007): Od religijności do wiary, *Pastorem*, 2, 37-44.
- Kimmel D. C., Weiner I. B. (1995). Adolescence: a developmental transition. New York: Chichester- Brisbane-Toronto-Singapore: John Wiley & Sons, Inc.
- Kirkpatrick F. G. (1994): Together bound: God, history and the religious community / New York: Oxford University Press.
- Klenck M. (2004): The psychological and spiritual efficacy of confession, *Journal of Religion and Health*, Date: 43, 2, 139 – 150.

- Klibengajtis T.(2003): Chrystus wiedzą, gnozą i pokarmem, *Analecta Cracoviensia*, 35, 151-167.
- Klich A. E. (2007): Katecheza – wychowanie w wierze, widziane z perspektywy biblijnego motywu drogi, *Katecheta*, 51, 7/8, 119-123.
- Kłoczkowski J. A. (2000): Czego chrześcijanie nie wiedzą o chrześcijaństwie, Kraków: Wydawnictwo eSPe.
- Kłoczkowski A. (2001): Wobec wartości, Poznań: Wydawnictwo W Drodze.
- Kłoczkowski J. (2002): Zarażać wiarą czyli rzecz o mediach, *List*, 6.
- Kłoczkowski A (2003): Szkoła duchowości, Poznań: Wydawnictwo W Drodze.
- Kłoczkowski J. (2004): Między samotnością a wspólnotą: wstęp do filozofii religii, Tarnów: Wydawnictwo Biblos.
- Kłoczkowski J. (2006): Filozofia dialogu, Wydawnictwo W Drodze.
- Kłosowska E. (2006): Elementarne zasady pracy nauczyciela z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze, *Wychowanie na co Dzień*, 12, 25-27.
- Kłosowski J. (2001): Zasady – edukacja – testament, w: Krajewski J., Sokołowski J. (red.): Dziesięć lat Wszechnicy Mazurskiej w Olecku, Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, 143 – 162.
- Knoblauch J. (2000): Sztuka uczenia się, Warszawa: Wydawnictwo Vocatio.
- Komendera A. (1993): Religijność a integracja i dezintegracja tradycyjnych struktur, *Przegląd Religioznawczy*, 2(168), 131-140.
- Komorowska B. (2004): Wartość miłosierdzia w rozwiązywaniu trudności wychowawczych, *Edukacja, Teologia i Dialog*, 1, 131-140.
- Komorska M. (2000): Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Konarska J. (2002): Psychospołeczne korelaty poczucia sensu życia a niepełnosprawność, Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa (1998): Dyrektorium ogólne o katechizacji (DOK), Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Konstytucja dogmatyczna o Kościele *Lumen gentium* (2005), w: Sobór Watykański II: konstytucje, dekryty, deklaracje: tekst polski, nowe tłumaczenie, Poznań: Wydawnictwo Pallottinum, 89-172.

- Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym *Dei Verbum* (2005), w: Sobór Watykański II: konstytucje, dekry, deklaracje: tekst polski, nowe tłumaczenie, Poznań: Wydawnictwo Pallottinum, 341-367.
- Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes* (2005): w: Sobór Watykański II: konstytucje, dekry, deklaracje: tekst polski, nowe tłumaczenie, Poznań: Wydawnictwo Pallottinum, 521-754.
- Kopa M. (2004): Rozwój ruchowy dziecka a niepowodzenia szkolne, *Życie Szkoły*, 58, 10, 37-39.
- Koseła K. (2004): Religijność młodych Niemców i Polaków, *Socjologia Religii*, 2, 123-153.
- Korczago A. (2004): Tekst biblijny w oddziaływaniu duszpasterskim na przykładzie dwóch współczesnych koncepcji poimeniki, *Rocznik Teologiczny*, 46, 2, 103-148.
- Korzeniowski M. (2005): Religijność pokoleń: studium przypadku rejonu kędzierzyńsko-kozielskiego, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kosakowski Cz. (1997): Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej – możliwości i ograniczenia, *Wychowanie na co Dzień*, 7/8, 3-6.
- Kosakowski Cz. (2003): Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kossewska J. (2000): Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kościelak R. (1996): Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kośnik M. (1996): Radość dorastania: rozważania chrześcijańskie na temat wielkiej "przygody" dorastania, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kotkowska E. (2005): Pamięć teologiczna i jej rola w kształtowaniu świadomego życia wiarą, *Poznańskie Studia Teologiczne*, 18, 73-95.
- Kozielecki J. (1991): Z Bogiem czy bez Boga, psychologia religii: nowe spojrzenie, Warszawa: Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J.(1998). Człowiek wielowymiarowy. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki, J.(2000). Koncepcje psychologiczne człowieka, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kożuch M. (2001): Chrześcijańska formacja indywidualna: kolokwia wzrostu, Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Kożuch M (2004): *Antropologiczne podstawy i przebieg kolokwiiów wzrostu*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kożuch M. (2005): *Dojrzałość ludzka i religijna w świetle fundamentu ćwiczeń*, internet.
- Kożuch M. (2006): *Jak radzić sobie z lękiem?* Kraków: Wydawnictwo Salwatorianum.
- Krajeńska A. (2004): *Wolność religijna w prawie Unii Europejskiej*, *Rocznik Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego*,. 2, 81-99.
- Kramarz H., Żarow-Nitoń A. (1999): *Marii Grzegorzewskiej pochylenie się nad człowiekiem niepełnosprawnym*, w: Adamski F. (red.): *Wychowanie na rozdrożu, personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 253-256.
- Krasnodębski Z. (1993): *Kryzys nowoczesności a świat przeżywany*, w: Krasnodębski Z., Nellen K. (red.): *Świat przeżywany, fenomenologia i nauki społeczne*, Warszawa: 153-185.
- Krause A. (2004a): *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Krause A. (2004b): *Niepełnosprawność w świetle społecznej zmiany*, *Szkice Humanistyczne*. 1/2, 45-57.
- Krause A. (2005a): *Nowoczesność jako źródło pozornych alternatyw - redystrybucja społeczno-kulturowych determinantów edukacyjnych*, *Wychowanie na co Dzień*, 6, 15-19.
- Krause A. (2005b): *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krapiec M. A. (1999): *Człowiek bytem osobowym*, w: Adamski F. (red.): *Wychowanie na rozdrożu, personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 81-92.
- Krapiec M. A. (2005a): *Człowiek jako osoba*, Lublin: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Tomasza z Akwinu.
- Krapiec M. A. (2005b): *Ja – człowiek*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kreffit A. (1999): *Funkcje diagnostyczne zjawisk nieobserwowalnych*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Kroger J. (1996). *Identity in adolescence, the balance between self and other*, London – New York: Routledge Press.

- Kroger J. (2000). *Identity development, adolescence through adulthood*, London - New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Kromolicka. B. (2005): W poszukiwaniu kierunku rozwoju edukacji: refleksje pedagoga społecznego, *Wychowanie na co Dzień*, 7/8, 3-7.
- Krok D. (2007): Psychologiczna analiza perswazji w przekazie informacji religijno-moralnych, *Roczniki Psychologiczne*, 10, 1, 71-92.
- Król J. (2002): Psychologiczne aspekty badania fenomenu religii: podstawy teoretyczno-metodologiczne, Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.
- Królikowska A. (2004): Aspekty przemian religijności: sposoby adaptacji do instytucjonalnych wymogów religijności w społeczeństwie polskim, *Zeszyty Naukowe, Studia Sociologica Uniwersytetu Szczecińskiego*, 16, 127-146.
- Królikowska A. (2008): Pojęcia religijne młodzieży: badania empiryczne denotacyjnego i konotacyjnego rozumienia pojęć, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Krukowski J. (2003): Religia i wolność religijna w prawie Unii Europejskiej, doświadczenia i perspektywy, w: Krukowski J., Theisen O. (red.): *Kultura i prawo, materiały III Międzynarodowej Konferencji nt. Religia i wolność religijna w Unii Europejskiej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 217-230.
- Krzysteczko H. (2002): W małej grupie religijnej: wpływ przynależności do małej grupy religijnej na poczucie uczestnictwa w życiu społecznym: studium pastoralne, Katowice: Wydawnictwo Księgarni św. Jacka.
- Krzysieczko H. (2007): Wpływ aktywności religijnej na działalność ludzką, *Roczniki Teologiczne*, 54, 6, 129-144.
- Krzyszowski Z. (2001): Ateizm, w: Zimoń H. (red.): *Religia w świecie współczesnym*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 185-205.
- Krzyżanowska E. (1993): Stresy emocjonalne w wieku dorastania, sposoby radzenia sobie z sytuacjami stresowymi, w: Dąbek A. (red.): *Dorastanie, zagrożenia i psychologiczne wsparcie*, Zielona Góra: Wojewoda Zielonogórski ds. Zapobiegania Narkomanii, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 35-45.
- Kubacka J. (1997): W grupie integracyjnej, *Wychowanie w Przedszkolu*, 1, 21-23.
- Kubik W. (1980): Wychowanie młodzieży do twórczego działania i zaangażowania społecznego, *Collectanea Theologica*, 3/50, 63-84.
- Kubik W. (2000): Percepcja prawdy o Bogu Trójjedynym, *Roczniki Sekcji Pedagogiki Religijnej Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum*, 47-59.

- Kuc L., Zuberbier A. (1985): Człowiek w aspekcie teologicznym, w: Łukaszyk R. (red.): Encyklopedia katolicka, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, III, 817-920.
- Kuczkowski S. (2000): Psychologia poczucia winy, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kukułowicz T. (1999): Stefana Kunowskiego koncepcja wychowania integralnego, w: Adamski F. (red.): Wychowanie na rozdrożu, personalistyczna filozofia wychowania, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 219-228.
- Kunowski S. (2000): Problematyka współczesnych systemów wychowania, Kraków: Oficyna Wydawnicza *Impuls*.
- Kunowski S. (2003): Wartości w procesie wychowania, Kraków: Oficyna Wydawnicza *Impuls*.
- Kunowski S. (2007): Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kurcz I. (1992): Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji, w: Chlewiński Z., Kurcz I. (red.): Stereotypy: Struktura, funkcje, geneza – analiza interdyscyplinarna, Warszawa: Instytut Psychologii PAN, *Kolokwia Psychologiczne*, 1, 29-44.
- Kurcz I. (2001): Zmiana stereotypów: jej mechanizmy i granice, w: Kofta M., Jasińska-Kania A. (red.): Stereotypy i uprzedzenia, uwarunkowania psychologiczne i kulturowe, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2-25.
- Kuszek G. (1996): Aspekty ludzkie w edukacji integracyjnej, *Nowa Szkoła*, 3, 17-19.
- Kwapisz J. (2002): Kształcenie integracyjne uczniów niepełnosprawnych, *Nowa Szkoła*, 1, 4-6.
- Kwiatkowski S. M. (2006): Konwersja wiedzy – implikacje edukacyjne, *Edukacja*, 3, 5-11.
- Kwieciński Z. (1987): Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego: studia empiryczne, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Langkammer H. (2005): Stary Testament odczytany na nowo, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Lechowicz A. (2005): Komputerowe wspomaganie procesu komunikacji niewerbalnej dzieci z wieloraką niepełnosprawnością, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Leimgruber S. (2002): Młodzież a liturgia, *Keryks*, 1, 141-154.
- Leppert R. (2002): Młodzież – świat przeżywany i tożsamość, Kraków: Oficyna Wydawnicza.



- Lewicka K. (2001): Znajomość Biblii wśród młodzieży gimnazjalnej, *Łódzkie Studia Teologiczne*, 10, 79-86.
- Lewis Ch. A., Sharon Mary Cruise Sh. M. (2006): Religion and happiness: consensus, contradictions, comments and concerns, *Mental Health, Religion & Culture*, 9, 3, 213 – 225.
- Libiszowska-Żółtkowska M. (2004): Typy religijności w społeczeństwie polskim w początkach XXI wieku – trwałość i zmiana, *Socjologia Religii*, 2, 85-94.
- Lubiszowska-Żółtkowska M. (1993): Religijność Polaków na przełomie wieków – stan aktualny i perspektywiczny, *Przegląd Religioznawczy*, 2(168), 89-98.
- Łabendowicz S. (2004): Kształtowanie osobowości katechety, *Zeszyty Formacji Katechetów*, 4, 13-23.
- Łaguna M. (1996): Budować obraz siebie: badania nad obrazem siebie studentów kształconych metodami aktywizującymi, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Łapińska R. (1966): Psychologia wieku dorastania, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Łapińska R., Żebrowska M. (1977): Wiek dorastania, w: Żebrowska M. (red.): Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, Warszawa: PWN, 664-796.
- Łebecka G. (2005): Uczeń zdolny w szkole, *Dyrektor Szkoły*, 2, 50-51.
- Leimgruber S., Müller L. (2000): Religionsunterricht zwischen Norm und Wirklichkeit, Kirchenrecht im Dialog, Band 2, Paderborn: Bonifatius Druckerei.
- Leżańska W. (2005): Wiedza naukowa czy praktyczna? kontrowersje na temat kształcenia pedagogów wczesnej edukacji, *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Pedagogika*, 4, 1, 237-248.
- Łobaczewski P. (2006): Osobowościowe i psychospołeczne korelaty religijności: przegląd badań, *Studia Paradyskie*, 16, 205-219.
- Łobocki M (1999): Altruizm tworzywem wychowania, w: Adamski F. (red.): Wychowanie na rozdrożu, personalistyczna filozofia wychowania, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 173-181.
- Łukowski G. (2005): Wolność religijna w nauczaniu Jana Pawła II, Wrocław: Wydawnictwo św. Antoniego.
- Maciarz A. (1999): Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych, Kraków: Wydawnictwo "Impuls".
- Maciarz A. (2001a): Pedagogika lecznicza i jej przemiany, wybrane problemy, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Maciarz A. (2001b): Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Maciarz A., Ochonczyński H., Doliński A. (2001c): O potrzebie zmian w programach kształcenia pedagogów, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8, 46-49.
- Maciarz A. (2003): Integracja edukacyjna w świetle oczekiwań i doświadczeń dzieci niepełnosprawnych, *Szkoła Specjalna*, 4, 196-201.
- Maciarz A. (2004): Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Maciarz A. (2005): Społeczny wymiar niepełnosprawności intelektualnej, *Szkoła Specjalna*, 66, 4, 243-246.
- Madej-Babula M. (2006): Edukacja zintegrowana w dialogu z wychowaniem religijnym, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mádrová E. (1989): Spróbujcie być dzieckiem, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Majewicz P. (1999): Plany i orientacje życiowe młodzieży niepełnosprawnej ruchowo, w: Pilecki J., Olszewski S. (red.): Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych, Kraków: Oficyna Wydawnicza TEXT, 125 – 136.
- Majewicz P. (2001): Style funkcjonowania społecznego młodzieży niepełnosprawnej ruchowo, *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 54, 133-145.
- Majewicz P. (2002): Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnosprawnej ruchowo, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Makros J., McCabe M. (2003) : The relationship between religion, spirituality, psychological adjustment, and quality of life among people with multiple sclerosis, *Journal of Religion and Health*, 42, 2, 143 – 159.
- Malina A. (2003): Niepełnosprawni w przekazie biblijnym, w: Bartoszek A. Sitko D. (red.): Osoby niepełnosprawne w życiu społeczeństwa i Kościoła, Katowice-Ruda Śląska: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej, 46-62.
- Marek Z. (2004a): Wychowanie religijne wspieraniem osiągnięcia dojrzałości osobowej, *Colloquia Theologica Ottoniana*, 2, 73-81.
- Marek Z. (2004b): Nauczanie religii w gimnazjum, *Ateneum Kapłańskie*, 143, 1, 53-62.
- Marek Z. (2004c): Dokąd zmierza nasze katechizowanie? *Katecheta*, 48, 10, 55-58.
- Marek Z. (2004d): Wychowanie religijne wspieraniem osiągnięcia dojrzałości osobowej, *Colloquia Theologica Ottoniana*, 2, 73-81.

- Marek Z. (2005a): Wychowanie sumienia zadaniem pedagogów? *Horyzonty Wychowania*, 4, 8, 89-108.
- Marek Z. (2005b): Podstawy wychowania moralnego, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek Z. (2005c): Wychowanie moralne i sumienie człowieka, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 51, 3, 7-23.
- Marek S. (2005d): Miejsce edukacji szkolnej w procesie tworzenia gospodarki opartej na wiedzy, *Zeszyty Naukowe. Prace Instytutu Ekonomiki i Organizacji Przedsiębiorstw / Uniwersytet Szczeciński*, 42, 69-76.
- Marek Z. (2005/2006): Nauczyciel jako osoba kształtująca proces moralnego wychowania młodzieży, *Studia Gdańskie, Gdańskie Seminarium Duchowne*, 18/19, 163-170.
- Marek Z. (2007): Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek Z., Pasierbek W. (2006): Wychowanie moralne i sumienie człowieka, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 51, 3, 7-23.
- Mariański J. (1984a): Dynamika przemian religijności wiejskiej w rejonie płockim w warunkach industrializacji (1967-1976), Poznań-Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.
- Mariański J. (1984b): Podstawy społeczno-moralne młodzieży płockiej: studium socjologiczne, Płock: Towarzystwo Naukowe Płockie.
- Mariański J. (1991): Religijność w procesie przemian: szkice socjologiczne, Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Mariański J. (1993a): Nieobowiązkowe praktyki religijne, w: Adamczuk L., Zdaniewicz W. (red.): Religijność Polaków 1991, Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego, Głównego Urzędu Statystycznego i Zespołu Wyznań Religijnych, 83-95.
- Mariański J. (1993b): Obowiązkowe praktyki religijne, w: Adamczuk L., Zdaniewicz W. (red.): Religijność Polaków 1991, Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego, Głównego Urzędu Statystycznego i Zespołu Wyznań Religijnych, 70-82.
- Mariański J. (1993c): Religia i Kościół w społeczeństwie pluralistycznym, Polska lat dziewięćdziesiątych, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Mariański J. (1995): Młodzież między tradycją i ponowoczesnością: wartości moralne w świadomości maturzystów, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

- Mariański J. (1996): *Mieć czy być? Konsumizm jako styl życia – wyzwaniem dla Kościoła*, Kraków: Wydawnictwo UNUM.
- Mariański J. (1997a): *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością: studium socjologiczne*, Kraków: Wydawnictwo NOMOS.
- Mariański J. (1997b): *Religijność postmodernistyczna i sposoby jej badania*, *Przegląd Religioznawczy*, 1(183), 35-51.
- Mariański J. (1998): *Między nadzieją i zwątpieniem: sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Mariański J. (2000): *Religijność młodzieży wobec wyzwań reewangelizacji Europy*, w: Nowak W. (red.): *Młodzież a ewangelizacja w perspektywie wyzwań XXI wieku: materiały konferencji naukowej w Olsztynie w dniu 13 X 2000 r.*, Olsztyn 2000, 14-25.
- Mariański J. (2001a): *Kryzys moralny czy transformacja wartości? studium socjologiczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Mariański J. (2001b): *Spółeczny charakter religii*, w: Zimoń H. (red.): *Religia w świecie współczesnym*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 129-167.
- Mariański J. (2002a): *Młodzież polska a religia*, *Keryks*, 1, 125-140.
- Mariański J. (2002b): *Religia i moralność w społeczeństwie polskim: współczesność czy autonomia*, w: Mariański J. (red.): *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 481-504.
- Mariański J. (2004): *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej: próba syntezy socjologicznej*, Kraków: Wydawnictwo NOMOS.
- Mariański J., Zdaniewicz W. (1991): *Wartości religijne i moralne młodych Polaków, raport z badań ogólnopolskich*, Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.
- Marks L. (2005): *Religion and bio-psycho-social health: a review and conceptual model*, *Journal of Religion and Health*, 44, 2, 173 – 186.
- Marsland D. (1987): *Education and youth*, London: Falmer Press.
- Martini C. M. (1996): *Młodzież a Pismo święte*, *Communio*, 3, 35-39.
- Martyniak A. (2000): *Rozwój dzieci z guzami mózgu*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Matczak A. (2004): *Temperament a inteligencja emocjonalna*, *Psychologia, Etologia, Genetyka*, 10, 59-82.

- Maszczyk T. (2003): Ocena z wychowania fizycznego w obliczu przemian edukacyjnych. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 10, 19-24.
- Matys W. (2000): Obraz Boga u młodzieży o zróżnicowanej centralności postawy religijnej, *Psyche*, 102-123.
- Maurek A. (1970): Dojrzałość szkolna, w: Szewczuk W. (red.): Słownik psychologiczny, Warszawa: Wiedza Powszechna, 56.
- Mayer J. D., Salovey P. (1999): Czym jest inteligencja emocjonalna, w: Salovey P., Sluyter D. J. (red.): Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna, problemy edukacyjne, w: Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 23-69.
- Mąkosza E. (1993): Formowanie się poczucia tożsamości nastolatka, w: Dąbek A. (red.): Dorastanie, zagrożenia i psychologiczne wsparcie, Zielona Góra: Wojewoda Zielonogórski ds. Zapobiegania Narkomanii, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 19-27.
- McCauley J., Jenckes M. W., Tarpley M. J., Koenig H. G., Lisa R., Yanek L. R., Becker D. M. (2005): Spiritual beliefs and barriers among managed care practitioners, *Journal of Religion and Health*, 44, 2, 137 – 146.
- Mędała S. (2006): Ewangelie synoptyczne, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Michalski J. (2000): Z notatnika metodyka, Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Michalski J. (2001): Być przydatnym zawodowo nauczycielem szkoły specjalnej, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Michalski J. (2004a): Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego, studium hermeneutyczno-krytyczne, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Michalski J. (2004b): Korelacja jako zasada współczesnego nauczania religii, *Paedagogia Christiana*, 1, 113-129.
- Michalski J. (2004c): W kierunku wielowymiarowej teorii nauczania religijnego, *Forum Oświatowe*, 1, 63-79.
- Michalski J. (2004d): Gimnazjum twórczości, *Nowa Szkoła*, 60, 8, 33-35.
- Michalski J. (2004e): Metafory szkoły specjalnej, *Szkoła Specjalna*, 65, 5, 356-363.

- Michalski J. (2005a): *Plus ratio quam vis: propozycja wychowania do demokracji*, *Szkice Humanistyczne*, 5, 3/4, 321-330.
- Michalski J. (2005b): Wartości w procesie wychowania: znaczenie i konieczność, *Forum Oświatowe*, 1, 47-69.
- Michalski J. (2005c): O potrzebie korelacji we współczesnym nauczaniu religii: implikacje pedagogiczno-religijne, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 2, 63-71.
- Michalski J. (2006a): Jakie wychowanie religijne w epoce ponowoczesnej? *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania*, 16, 49-59.
- Michalski J. (2006b): Nauczyciel skrzywdzony - rodzic nieuprzejmy, *Nowa Szkoła* 62, 5, 37-38.
- Michalski J. (2006c): Z czym uczeń powinien wyjść ze szkoły? *Nowa Szkoła*, 62, 2, 13-17.
- Michalski J. (2007): Między odwagą a brawurą, *Nowa Szkoła*, 63, 4, 51-53.
- Miczka T. (2005): Słowo, obraz, przeżycie religijne: modlitwa w filmie fabularnym o tematyce religijnej, *Świat i Słowo*, 2, 327-342.
- Mik C. (2003): Czynniki religijny i etyczny w prawie i praktyce Unii Europejskiej, w: Krukowski J., Theisen O. (red.): *Kultura i prawo, materiały III Międzynarodowej Konferencji nt. Religia i wolność religijna w Unii Europejskiej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 129-171.
- Mikołajko A. (1992): Polski satanizm młodzieżowy, *Przegląd Religioznawczy*, 1(163), 117-129.
- Mikołajko A. (2001): *Tradycja i nowe drogi wiary, obrazy religijności polskiej w latach 1918-1939*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mikołajko A. (2004): Nowe formy obecności „sacrum” w polskim doświadczeniu religijnym, *Socjologia Religii*, 2, 269-278.
- Mikrus A. (2005): *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną: uwarunkowania i przejawy*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Mikułowski Pomorski J. (2002): Etos warstw społecznych: inteligencja między państwem a samodzielnym wyborem, w: Mariański J. (red.): *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 43-66.
- Milerski B. (1997): Prywatyzacja religijności młodzieży polskiej, raport z badań, *Rocznik Teologiczny (ChAT)*, 1-2, 47-48.

- Milerski B. (2005): Etos miłosierdzia i prawa człowieka w kontekście ewangelickiej działalności diakonijnej i edukacyjnej, *Edukacja, Teologia i Dialog*, 2, 67-74.
- Minczakiewicz E. (2000): Idea integracji w praktyce, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 5-6.
- Minczakiewicz E. (2003): Wspomagająca rola rodziny w przezwyciężaniu poczucia zagrożenia i pustki egzystencjalnej u niepełnosprawnej młodzieży z perspektywy skutków procesu transformacji, *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Psychologia*. 11 63-71.
- Minczakiewicz E. (2005): Agresja jako skutek zaburzonych relacji i więzi w rodzinie wychowującej dorastające dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, *Auxilium Sociale*, 3/4, 252-281.
- Minczakiewicz E. (2006): Losy absolwentów gimnazjów integracyjnych w świetle wypowiedzi młodzieży z diagnozą wielopostaciowej niepełnosprawności i opinii rodziców, *Człowiek, Niepełnosprawność, Społeczeństwo*, 1, 113-125.
- Minerski B. (2000): Religijność młodzieży współczesnej, *Paedag.Christ.*, 1, 109-115.
- Mirski A. (1997): Wiara religijna w aspekcie psychologicznego rozwoju człowieka, *Przegląd Religioznawczy*, 2, 99-109.
- Misiaczek K., Potocki A. (1995): Katecheta i katecheza w polskiej szkole, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Misiaczek K. (2006): Wychowanie religijne w szkole w świetle założeń programowych polskiej szkoły, *Katecheta*, 50, 3, 7-12.
- Miszalska A. (2002): Moralność a demokracja – uwagi o stylu moralnym współczesnego społeczeństwa polskiego, w: Mariański J. (red.): Kondycja moralna społeczeństwa polskiego, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 163-186.
- Miś L. (1993): Religijność a postawy polityczno-społeczne młodzieży małomiasteczkowej, *Przegląd Religioznawczy*, 2(168), 107-112.
- Mitek E. ks. (2002): Pedagogika dla teologów, Wrocław: Oficyna Wydawnicza "Signum".
- Mitek E. ks. (2005): Wartości religijne w wychowaniu młodego pokolenia, *Studia Paradyskie*, 15, 95-103.
- Mitek E. ks. (2005 a): Ewangelia Jezusa, w: Rosik M. (red): Żyjemy dla Pana, Wrocław: Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, 443-447.
- Młynarczyk D. (1997): Dziecko Boże czterdzieści cztery, Wrocław: Wydawnictwo "Dana".

- Moczia K. (2004): Ekologiczne uwarunkowania trudności w uczeniu się dzieci śląskich, *Środowisko i Rozwój*, 1, 185-200.
- Moczyłowska J. (2005): Psychologiczne paradoksy zarządzania wiedzą, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 56, 10, 19-25.
- Moon G.W. (2002): Spiritual direction: meaning, purpose, and implications for mental health professionals, *Journal of Psychology and Theology*, 30, 4, 264-275.
- Morawski S. (1996): Czy modernizm rzeczywiście zmierza?, w: Czerniak S., Szahaj A (red.): Postmodernizm a filozofia, wybór tekstów, Warszawa: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 171-174.
- Mosher R, Connor D., Kalliel K., Day J., Yakota N., Porter M., Whiteley J. (1999). Moral action in young adulthood. Charleston S.C.: University of South Carolina Press.
- Mróz M. (2007): O trudnościach prowadzenia dialogu w kulturze postmetafizycznej i poszukiwaniach w przezwycięzeniu istniejących niezdolności, *Filozofia Dialogu*, 5, 11-26.
- Murawski R. (1995): Co to jest katecheza?, w: Offmański A. (red.): Katecheza w kontekście nowej ewangelizacji, *Szczecińskie Studia Kościelne*, Szczecin: Wydawnictwo Ottonianum, 27-89.
- Murawski R. (2004): Polskie Dyrektorium Katechetyczne w nauczaniu religii w szkole, *Ateneum Kapłańskie*, 3/571, 480-489.
- Nalaskowski A. (1999): Szkoła jako zorganizowane zaprzeczanie przekonaniu o niepowtarzalności człowieka, w: Adamski F. (red.): Wychowanie na rozdrożu, personalistyczna filozofia wychowania, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 35-41.
- Neumann J. (2003): Człowiek jako „wyznacznik” duszpasterstwa w encyklikach społecznych Jana Pawła II, *Studia Theologica Varsaviensia*, 2/41, 169-178.
- Newman J. H. (1989): Logika wiary, Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Nieciński S. (1970): Dojrzałość społeczna, w: Szewczuk W. (red.): Słownik psychologiczny, Warszawa: Wiedza Powszechna, 56.
- Niewiedział D. (1993): Kryzys tożsamości i wartości w okresie dorastania jako możliwe przyczyny narkomanii, w: Dąbek A. (red.): Dorastanie, zagrożenia i psychologiczne wsparcie, Zielona Góra: Wydawnictwo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 57-65.



- NN (2004): Miałem kilku katechetów...(uczniowie o szkolnej katechezie), *W Drodze*, 10(374), 23-25.
- Nosal Cz. S. (2007): Zrozumieć wiedzę, *Nowe Książki*, 1, 15-16.
- Novak M, Rauscher A., Zięba M. (1993): Chrześcijaństwo, demokracja, kapitalizm. Warszawa: Wydawnictwo W Drodze.
- Nowaczyk M. (1991): Nowe ruchy religijne, *Euhemer - Przegląd Religioznawczy*, 4(162), 7-21.
- Nowak M. (1999): Wychowanie do wolności i odpowiedzialności, w: Adamski F. (red.): Wychowanie na rozdroży, personalistyczna filozofia wychowania, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 153-166.
- Nowak N. (1985): Metodologia badań społecznych, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak A. J. (1996): Rozwój „nowego człowieka”, w: Popielisk K. (red.): Człowiek – wartości – sens, studia z psychologii egzystencji: logoterapia i nooteoria, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 430-432.
- Obuchowska I. (1982): Psychiczne aspekty dojrzewania, w: Jaczewski A., Woynarowska B. (red.): Dojrzewanie, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 131-206.
- Ochman J. (1995): Religia, jej istota i peryferie, *Przegląd Religioznawczy*, 1(175). 101-121.158), 111-121.
- Offer D. (1969): The psychological word of the teenager: a study of normal adolescence, New York: Basic Books Press.
- Oko D. (2004): Doświadczenie religijne jako egzystencjalny warunek akceptacji racjonalnej afirmacji Boga, *Analecta Cracoviensia*, 36, 49-66.
- Okoń W. (1999): Wszystko o wychowaniu, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Olas A. (2004): Zrozumieć niepełnosprawnych, *Nowa Szkoła* 9, 54-55.
- Olbrycht K. (1999): Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej, w: Adamski F. (red.): Wychowanie na rozdroży, personalistyczna filozofia wychowania, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 11-18.
- Olbrycht K (2002a): Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Olbrycht K (2002b): Wychowanie religijne w świetle współczesnej sytuacji wychowanka, w: Stala J, (red.): *Dzisiejszy katechizowany. Stan aktualny i wyzwania*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 105-113.
- Olbrycht K (2004): O zgubnych skutkach braku przykładu w wychowaniu do wartości, *Zeszyty Karmelitańskie*, 3, 52-56.
- Olbrycht K (2007): Wychowanie do wartości - wyzwaniem dla współczesnych wychowawców, *Katecheta*, 51, 7/8, 101-107.
- Olearnik H. (1979): Wiara, w: Szewczuk W. (red.): *Słownik psychologiczny*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Olech M. (1993): Ekumenizm i tolerancja, w: Adamczuk L., Zdaniewicz W. (red.): *Religijność Polaków 1991*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego, Głównego Urzędu Statystycznego i Zespołu Wyznań Religijnych, 118-126.
- Olejniczak T., Olejniczak J. C. (2005): *Nadzór pedagogiczny i organizacyjny nad szkołami i placówkami oświatowymi: zadania, przepisy i procedury*, Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI2.
- Oleś P. (1993): Zagadnienia stresu, kryzysu i radzenia sobie, *Roczniki Filozoficzne*, 4(61), 5-22.
- Opozda J. (2001): *Integracja rodziny a wiedza o małżeństwie u młodzieży*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Ormanty S. (2004): Biblijny zarys anatomii grzechu i winy, *Kaliskie Studia Teologiczne*, 3, 305-317.
- Osenko-Mizerska (2005): Rola rodziny w religijnym wychowaniu młodzieży, *Łódzkie Studia Teologiczne*, 14, 151-163.
- Osewska E. (2002): *Dzisiejszy katecheta, stan aktualny i wyzwania*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Osina J. (1996): Religijność młodzieży, *Bez Dogmatu*, 29, 26-27.
- Ostrowska A. (1994): *Niepełnosprawni w społeczeństwie, postawy społeczeństwa polskiego wobec ludzi niepełnosprawnych, raport z badań*, Warszawa: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Ostrowska K. (2001): Psychologia religii a doświadczenie wiary, *Nomos* 32/33, 65-74.
- Ostrowska A., Sikorska J. (1996): *Syndrom niepełnosprawności w Polsce: bariery integracji*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

- Otocka-Chrustny A. (2004): Samoocena uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, *Nowa Szkoła*, 6, 42-46.
- Ozorowski E. (2001): Człowiek, etyka, ekonomia, Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Ozorowski E. (2003): Człowiek drogą Kościoła, *Studia Theologica Varsaviensia*, 2/41, 11-22.
- Paćławska K. (1999): Między wychowaniem a indoktrynacją: wychowanie w służbie ideologii, w: Adamski F. (red.): Wychowanie na rozdrożu, personalistyczna filozofia wychowania, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 57-66.
- Padovese L. (1996): La vita umana, lineamenti di etica cristiana, Balsamo: Wydawnictwo Cinisello.
- Pałak Z. (1996): Psychospołeczne i edukacyjne funkcjonowanie uczniów z inwalidztwem wzroku kształcących się w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pałka M. (2004): Religijna, narodowa i europejska tożsamość Polaków w kontekście integracji europejskiej, *Socjologia Religii*, 2, 179-192.
- Pargament K.J. (1990): God help me: toward a theoretical frame work of coping for the psychology of religion, w: Lynne M, Moberg D. (ed.): Research in the social scientific of religion, Greenwich, v.2, 194-224.
- Pargament K. J. (1992): Of means and ends: religion and the search for significance, *International Journal for the Psychology of Religion*, 2, 201-229.
- Paris J. (1996): Social factors in the personality disorders: a biopsychosocial approach to etiology and treatment, Cambridge – New York: Cambridge University Press.
- Pasierbek W. (2000): Dokąd zmierza polska młodzież? (próba dialogu pomiędzy przeszłością i przyszłością w świetle pokomunistycznej konfrontacji wartości religijnych, kulturowych, moralnych i społecznych), *Rocznik Sekcji Pedagogiki Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum*, 79-98.
- Pasierbek W. (2001): W jakiego Boga wierzymy?, *Rocznik Sekcji Pedagogiki Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum*, 67-68.
- Patel J., Armas E. E., Shikongo A. E. E. (2006): Handling spirituality/religion in professional training: experiences of a sample of Muslim psychology students, *Journal of Religion and Health*, 45, 1, 93 – 112.
- Paweł M. Socha P. M. (2003): Wybrane współczesne psychologiczne teorie duchowości / *Nomos*. 43/44., 19-39.

- Pawlina K. (1997): *Młodzi z Janem Pawłem II u progu trzeciego tysiąclecia*, Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Pawlina K. (1998a): *Młodzież końca XX wieku*, *Ateneum Kapłańskie*, 130, 1, 64-77.
- Pawlina K. (1998b): *Polska młodzież przełomu wieków*, Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Pawlina K. (2000): *Katechizacja narzędziem ewangelizacji*, *Znak*, 9, 28-37.
- Pawlina K. (2004): *Religijność polskiej młodzieży u początku trzeciego tysiąclecia*, *Lignum Vitae*, 5, 369-382.
- Pawlina K. (2006): *Religijność współczesnej młodzieży - portret socjologiczny i dylematy*, *Człowiek, Niepełnosprawność, Społeczeństwo*, 2, 13-21.
- Pecyna M. B. (1987): *Poznanie samego siebie*, *Pielęgniarka i Położna*, 9.
- Pecyna M. B. (1988a): *Poznane i poznawane w psychologii*, *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 4, 15-20.
- Pecyna M. B. (1989b): *Wiara, nadzieja, zaufanie*, *Żyjmy Dłużej*, 8.
- Pecyna M. B. (1990a): *Tajemnica cierpienia*, *Pielęgniarka i Położna*, 1.
- Pecyna M. B. (1990b): *Być razem w chorobie*, *Śłużba Zdrowia*, 43.
- Pecyna M. B. (1991a): *Choroba a współżycie w rodzinie*, *Pielęgniarka i Położna*, 5.
- Pecyna M. B. (1991b): *Sens cierpienia w nauczaniu Jana Pawła II*, *Śłużba Zdrowia*, 13.
- Pecyna M. B. (1992a): *Opinia psychologa: wiara i problemy medyczne (list do redakcji)*, *Polski Tygodnik Lekarski*, 31-33, 710-711.
- Pecyna M. B. (1992b): *Co to znaczy „być szczęśliwym”*, *Pielęgniarka i Położna*, 7.
- Pecyna M. B. (1993a): *Człowiek i jego choroba*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL
- Pecyna M. B. (1993b): *Stres a choroba w rodzinie*, *Pielęgniarka i Położna*, 11-12.
- Pecyna M. B. (1993c): *Cierpienie uświęca*, *Królowa Apostołów*, 1.
- Pecyna M. B. (1993d): *Człowiek istota nieznana*, *Królowa Apostołów*, 8.
- Pecyna M. B. (1993e): *Próba analizy czynników psychologicznych określających stopień wiary u ludzi w wieku podeszłym chorych i zdrowych*, *Zdrowie Psychiczne*, 3-4, 57-63.
- Pecyna M. B. (1996a): *Kontakt interpersonalny a problem choroby w rodzinie w badaniach własnych*, *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 7, 330-341.
- Pecyna M. B. (1996b): *Wielkość dystansu „ja-inni” a preferowane wartości w wieku dorastania*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1996, 1(159), 133-144.
- Pecyna M. B. (1998a): *Charakter w koncepcji R. Le Senne’a a jakość życia w badaniach młodzieży ze szkół ponadpodstawowych*, *Zdrowie Publiczne*, 6, 256-262.

- Pecyna M. B. (1998c): Ból i cierpienie, *Pielęgniarstwo 2000*, 5, 14-17.
- Pecyna M. B. (2000b): Dziecko i jego choroba, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Pecyna M. B. (2002): Próba spojrzenia na style radzenia sobie ze stresem jako skrypt wspomagany podsystemem CapScan EEG/EMG, *Balneologia Polska*, 3-4, 22-42.
- Pecyna M.B. (2000a): Sytuacja szkolnictwa i opieki nad dziećmi i młodzieżą specjalnej troski do lat 18, *Zdrowie Publiczne*, 5, 179-183.
- Pecyna M.B. (2001): Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pecyna M.B. (2004): Pedagogia ludzi wyniesionych na ołtarze, Wrocław: Wydawnictwo Lamis.
- Pecyna M. B. (2007): Być czy mieć – próba spojrzenia na psychologiczne aspekty kształcenia się ludzi dorosłych, w: Kaczor S., Widelak D. (red.): Materiały konferencji naukowej pt. *Tworzenie warunków dobrego funkcjonowania szkoły Wyższej*, Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji.
- Pecyna M. B. (2007): Działania profilaktyczne w zakresie trudności szkolnych dzieci z rodzin alkoholowych, w: Hanulewicz M., Widelak D. (red.): Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym, konteksty krajowe i zagraniczne, Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji, 53-65.
- Perry J (2001): Knowledge, possibility and consciousness, Cambridge: Mass.: MIT Press.
- Piegsa J. (2002): Człowiek – istota moralna, t.2, religijne podstawy moralności: wiara – nadzieja – miłość, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pielachowski J. (2002): Trzy razy szkoła: uczniowie, nauczyciele, organizacja, Poznań: Wydawnictwo eMPI2.
- Pieter J. (1993): Wiedza osobista, wprowadzenie do psychologii wiedzy, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Pietras M., Ratajczak Z. (1992): Tolerancja i nietolerancja w opinii Polaków, w: Chlewiński Z., Kurcz I: (red.): Stereotypy: struktura, funkcje, geneza – analiza interdyscyplinarna, Warszawa: Instytut Psychologii PAN, *Kolokwia Psychologiczne*, 1, 151-158.
- Pius XI (1930): Encyklika *Divini illius Magistrii* (o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży), *Acta Apostolicae Sedis*, 22, 49-86.

- Piwowarski W. (1981): Ideale współczesnej młodzieży polskiej, *Collectanea Theologica*, 2/51, 65-78.
- Piwowarski W. (1993): Wartości społeczeństwa polskiego, w: Adamczuk L., Zdaniewicz W. (red.): Religijność Polaków 1991, Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego, Głównego Urzędu Statystycznego i Zespołu Wyznań Religijnych, 49-31.
- Piwowarski W. (2007): Socjologia religii: antologia tekstów, wybór i wprowadzenie, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Piwowarski W., Zdaniewicz W. (1984): Dziecko, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Piwowarski W., Zdanowicz W. (1986): Z badań nad religijnością polską: studia i materiały, Poznań-Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum, *Studia Socjologiczno-Religijne* 1986. 19.
- Polak R. (2006): Wychowanie religijne dzieci według ks. W. Gadowskiego, *Cywilizacja*, 18, 186-194.
- Potemska G., Sobieska-Szostakiewicz G. (2003): Rozwój empatii i kompetencji społecznych, Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodycznej Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Potocki A. (2007): Wychowanie religijne w polskich przemianach: studium socjologiczno-pastoralne, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Powołanie i posłannictwo wiernych świeckich w sytuacji Kościoła w Polsce, w: II Polski Synod Plenarny, teksty robocze (1991), Poznań – Warszawa, Pallottinum, 185-208.
- Prejzner J. ks. (1994): Pomoc duchowa chorym w okresie terminalnym, w: Materiały z sympozjum naukowego nt. *Opieka nad człowiekiem starym, zdrowym, chorym i umierającym* z dn. 26 XI 1994, Wrocław: Wydawnictwo Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych, 38-40.
- Prejzner J. ks. (1995): Czasem wystarczy w milczeniu potrzymać za rękę – o doświadczeniach w udzielaniu duchowej pomocy umierającym na chorobę nowotworową, *W Misji*, 1/9, 25-28.
- Prejzner J. ks. (1998): Ranga wypełniania i rozwoju potrzeb duchowych u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, w: Patkiewicz J. (red.): Problemy barier rozwoju dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, XXI Ogólnokrajowy Dzień Rehabilitacji

- Dziecka, (materiały z konferencji naukowej we Wrocławiu 7.06.1997), Wrocław: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem Oddział Wojewódzki we Wrocławiu, 41-44.
- Prejzner J. ks. (2001): Cierpienie i ból w chorobie nowotworowej – przyczynek kapelana hospicjum, *Advances in Clinical and Experimental Medicine*, 10, 2, suppl.1, 125-128.
- Prejzner J. ks. (2004): Budowanie wspólnoty, *Nowe Życie*, 1, 11-12 (wywiad z K. Wyzgą).
- Prejzner J. ks. (2005): Zdrowie psychiczne w duszpasterskiej refleksji, *Nowe Życie*, 6, 6-8.
- Prejzner J. ks. (2005): Sposobność dotykania duszy, *Zdrowie*, 9, 4-5, (wywiad z W. Niedźwieckim).
- Prejzner J. ks. (2006): Autorytet w rozumieniu licealistów pełnosprawnych i niepełnosprawnych ruchowo, *Wrocławski Przegląd Teologiczny*, 14, 1, 199-205.
- Prejzner J. ks. (2007): Sacrum cierpienia, choroby i śmierci, *Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego* 1, V, 106-109.
- Prejzner J. ks. (2008): Rola i zadania Kościoła Rzymskokatolickiego w Polsce wobec osób niepełnosprawnych, W: Materiały XI Europejskiego Kongresu Katolickich Stowarzyszeń Lekarskich nt. *Prawo naturalne i prawo stanowione we współczesnej medycynie europejskiej*, Gdańsk, 11-14 września 2008 r. (w druku).
- Prejzner J. ks. (2008): Słowo proboszcza, *U Świętej Rodziny* 4(57), 1.
- Sadowiska L., Prejzner J. ks. (2005): Jak towarzyszyć odchodzącym? *Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego* 3, 3, 267-272.
- Prężyna W. (1971): Kształtowanie się życia religijnego w świetle psychologii rozwojowej, *Znak*, 23/210, 1572-1596.
- Przełęcki M. (2007): Wiedza empiryczna a wiara religijna, *Filozofia Nauki*, 15, 3, 5-12.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G. (1985): Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2004): Psychologia rozwoju człowieka, zagadnienia ogólne, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przyborowska. B. (2004): Wizja człowieka innowacyjnego w kontekście zadań współczesnej edukacji, *Edukacja Dorosłych*, 1/2, 63-71

- Przybyłowski J. (2004): Duszpasterstwo młodzieży w grupach, *Studia Włocławskie*, 7, 167-182.
- Radoń S., Głaz S. (2006): Przejycia religijne młodzieży uzdolnionej artystycznie, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Rahner K (1996): Mały słownik teologiczny, Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Rahner K. (2000): Modlitwa i wiara, Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Rakowska A. (2003): Język, komunikacja, niepełnosprawność: wybrane zagadnienia, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Rewizorska E. (2001): Metody aktywne w nauczaniu, *Nowa Szkoła*, 10, 52-53.
- Romanowicz W. (2005): Poziom religijności młodzieży a postawy wobec ekumenizmu, *Studia i Dokumenty Ekumeniczne*, 21, 1/2, 91-105.
- Rappaport R. A. (1999): Holiness and humanity: ritual in the making of religious life, Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Ratzinger J. (1998): Wiara – między rozumem a uczuciem, *ETHOS*, 4(44), 59-72.
- Ratzinger J. (2003): Czternaście encyklik Jana Pawła II, *L'Osservatore Romano* 9(256) 22-25.
- Ratzinger J. (2004): W drodze do Jezusa Chrystusa, Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Ratzinger J (2005): Patrzyć na Chrystusa, Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Ratzinger J. (2006): Wprowadzenie w chrześcijaństwo, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Rączka K. (2006): Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, *Nowa Szkoła*, 62, 6, 8-12.
- Rewizorska E. (2001): Metody aktywne w nauczaniu, *Nowa Szkoła*, 10, 52-53.
- Rodale. A. H. (1989): Climbing toward the light: a journey of growth, understanding, and love, Emmaus: Good Spirit Press.
- Rogowski C. (2002): Edukacja religijna, założenia – uwarunkowania – perspektywy rozwoju, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Rogowski C. Tatala M. (1999): Psychologiczny wymiar uczuć religijnych, *Paedagogia Christiana*, 4, 149-155.
- Rogowski C. Tatala M. (2000): Religijność od wieku przedszkolnego do adolescencji – wyzwania dla praktyki pedagogiczno-religijnej, *Paedagogia Christiana* 2, 65-72.
- Romanowska-Łakomy H (1996): Psychologia doświadczeń duchowych, Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Romanowska-Łakomy H (2001): Droga do człowieczeństwa: usłysz wewnętrzny nakaz bycia człowiekiem, Kraków: Wydawnictwo A.



- Romanowska-Lakomy H. (2003): Fenomenologia ludzkiej świętości, Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Rozpiątkowski P. ks. (2008): Ludzie i wartości, *Niedziela*, 1, 4-5.
- Rożnowska A. (2005): Rola komunikatu "ja" w umacnianiu poczucia własnej wartości, *Edukacja*, 2, 63-67.
- Rożnowska A., Jaworska A. (2005): Psychopedagogiczne wspieranie rozwoju osobowości, *Śląskie Prace Pedagogiczne*, 4, 47-60.
- Różanowski B. (1992): Stereotypowe spostrzeganie tożsamości społecznej członków grup wyznaniowych, w: Chlewiński Z., Kurcz I. (red.): Stereotypy: Struktura, funkcje, geneza – analiza interdyscyplinarna, Warszawa: Instytut Psychologii PAN, *Kolokwia Psychologiczne*, 1, 137-150.
- Rubin J. B. (2004): Spirituality and the self, *Journal of Religion and Health*, 43, 3, 217 – 220.
- Ruciński S. (1999): Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia, w: Adamski F. de Tchorzewski A. (red.): Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 19-31.
- Ruini C. (2007): Spotkanie rozumu z wiarą, *Społeczeństwo*, 17, 2, 195-205.
- Rusecki M. (1997): Dlaczego niektórzy akceptują Chrystusa a odrzucają Jego Kościół, w: Rusecki M. (red.): Problemy współczesnego Kościoła, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 110-128.
- Rusecki M. (2001): Społeczny charakter religii, w: Zimoń H. (red.): Religia w świecie współczesnym, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 89-128.
- Rylke H., Klimowicz G. (1992): Szkoła dla ucznia: jak uczyć życia z ludźmi, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rylke H., Tuszewski T. (2004): Powrót do źródeł: o profilaktyce w szkołach, Kielce: Oficyna Wydawnicza Nauczycieli.
- Rynio A. (1999): Wychowawcza wizja Jana Pawła II źródłem nadziei dla współczesnych, w: Adamski F., De Tchorzewski A. (red.): Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 155-168.
- Sacha-Piekło M. (1995): Transpersonalności w poszukiwaniu duchowego wymiaru człowieka, *Przegląd Religioznawczy*, 1(175), 171-186.

- Sadowiska L., Prejzner J. Ks. (2005): Jak towarzyszyć odchodzącym? *Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego* 3, III, 267-272.
- Saler B. (2000): Conceptualizing religion: immanent anthropologists, transcendent natives, and unbounded categories, New York: Berghahn Books, Kopas J. (1994): Sacred identity: exploring a theology of a person, Mahwah, NJ: Paulist Press,
- Sałata E. (2004): Osobowość nauczyciela jako element składowy zawodu nauczycielskiego, *Prace Naukowe. Pedagogika*, 1, 55-61.
- Sandecki Cz. (2004): Katecheza szkolna a religijność polskich studentów na podstawie badań przeprowadzonych w wybranych uczelniach krakowskich, Kraków: Wydawnictwo Świętego Stanisława Biskupa Męczennika Archidiecezji Krakowskiej.
- Schopenhauer A. (2004): W poszukiwaniu mądrości życia: parerga i paralipomena: drobne pisma filozoficzne, Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Schopenhauer A. (2007): Sztuka prowadzenia sporów czyli erystyka, Koszalin: Wydawnictwo Artystyczne Kurtyak i Ley.
- Sekułowicz M. (2005): Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym: analiza przypadków, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Seul S. (2004): Rozwój tożsamości a aktywność twórcza, *Nauczyciel i Szkoła*. 3/4., 266-277.
- Seweryńska A. M. (2004): Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej: przewodnik dla wychowawców i nauczycieli, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sędek G. (1995): Bezradność intelektualna w szkole, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Sękowska M. (2000): Neopsychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona, w: Socha P. (red.): Duchowy rozwój człowieka, fazy życia – osobowość – wiara – religijność, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 101-143.
- Sikora J. (2004): Jak pracować z uczniem trudnym wychowawczo, *Psychologia w Szkole* 1, 71-78.
- Sikorska J. (2004): Wiedza nauczycieli o sytuacji szkolnej uczniów, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Sigm M., Węgrzyn-Jonek E (2002): Budowanie szkolnego programu profilaktyki, Kraków: Wydawnictwo Rubikon.

- Siniarska B. (1980): Wychowanie w rodzinie – dla rodziny, *Collectanea Theologica*, 1/50, 35-52.
- Skorowski H. (2006): Znaczenie religii w wychowaniu człowieka pokoju, *Saeculum Christianum*, 13, 1, 173-195.
- Skorowski H. (2006): Kościół a polskie przemiany, *Resovia Sacra*, 13, 275-289.
- Skrzypińska K. (2004): Czy duchowość jest tożsama z religijnością? – nowe perspektywy badawcze, *Przegląd Religioznawczy*, 4, 13-25.
- Smyczek L. (2007): Praktyki religijne młodzieży a style wychowania w rodzinie, *Socjologia Religii*, 5, 279-294.
- Skokowa L. (2004): Identyfikacja religijna w autobiograficznych przekazach młodzieży: próba interpretacji socjologicznej, *Studia Socjologiczne*, 4, 109-134.
- Skorowski H. (1998): Rodzina i jej prawa we współczesnym społeczeństwie demokratycznym w świetle katolickiej nauki społecznej, w: Kościół, rodzina, wychowanie (1998): Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, 215-231.
- Sławiński S. (1999): Szkolnictwo w Trzeciej Rzeczypospolitej na rozdrożu, w: Adamski F. (red.): Wychowanie na rozdrożu, personalistyczna filozofia wychowania, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 75-78.
- Słowik M. (1997): Rodzina wspólnotą religijno-moralną: wpływ sakramentów na kształtowanie wspólnoty rodzinnej w nauczaniu Jana Pawła II, Wydawnictwo Niepokalanów OF.
- Słowińska H. (2004): Kształtowanie postaw religijnych na katechezie, Lublin: Wydawnictwo KUL Polihymnia.
- Smith K., Cowie H., Blades M. (1999): Understanding children's development, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Smolińska-Theiss B. (1999): Obraz dziecka i dzieciństwa a pedagogika, w: Adamski F. de Tchorzewski A. (red.): Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 49-54.
- Sobczak S. (2000): Celowość wychowania, tomistyczne podstawy teleologii wychowania, Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Sobocińska D. (2005): Kondycja religijno-moralna współczesnego człowieka: refleksje na podstawie badań ks. Janusza Mariańskiego, *Studia Theologica Varsaviensia*, 43, 2, 165-180.
- Sobołyńska T. D. (1998): Wpływ postaw rodziców na funkcjonowanie dzieci zdrowych i niepełnosprawnych w zespole klasowym, *Wszystko dla Szkoły*, 5, 8-9.

- Sobołyńska T. D. (1998): Klasa szkolna jako miejsce wspólnej nauki dzieci zdrowych i niepełnosprawnych, *Wszystko dla Szkoły*, 5, 6-7.
- Socha P (1995): Duchowość: zarys koncepcji psychologii religii, *Przegląd Religioznawczy*, 1(175), 187-193.
- Socha P (2000a): Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia, w: Socha P. (red.): Duchowy rozwój człowieka, fazy życia – osobowość – wiara – religijność, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 15-44.
- Socha P. (2000b): Rozwój religijności w kategoriach orientacji religijnych w koncepcji Richarda D. Kahoe i Mary Jo Meadow, w: Socha P. (red.): Duchowy rozwój człowieka, fazy życia – osobowość – wiara – religijność, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 221-231.
- Socha P. (2000c): Rozwój sądów religijnych w koncepcji Fritza Osera, w: Socha P. (red.): Duchowy rozwój człowieka, fazy życia – osobowość – wiara – religijność, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 209-219.
- Sokołowski L. M. (1983): Mit światopoglądu, *Przegląd Powszechny*, 5-6/741, 190-197.
- Sosa E (1991): Knowledge in perspective: selected essays in epistemology, Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Sowa K. Z. (2002): Uwagi o przejawach i przyczynach kryzysu moralnego w życiu publicznym współczesnej Polski, w: Mariański J. (red.): Kondycja moralna społeczeństwa polskiego, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 209-232.
- Spinks G. S. (1963): Psychology and religion an introduction to contemporary views, London: Methuen and Co Ltd.
- Stachowski Z. (2004): Dwa wymiary religijności, *Człowiek i Społeczeństwo*, 23, 67-80.
- Stala J. (1999): Etos modlitwy i pracy rodziny w świetle jej „agere”, *Polonia Sacra*, 5, 273-286.
- Stasiak S. J., Zawila R. (1999): ABC teologii dogmatycznej, notatki z wykładów ks. prof. Romana E. Rogowskiego, Oleśnica-Wrocław: Oficyna Wydawnicza Signum, Oleśnica – Wrocław: Wydawnictwo Signum.
- Staszak R. (2006): Relacje między wiarą a wiedzą, *Przegląd Filozoficzny*, 15, 1, 47-57.
- Stemplewska-Żakowicz K., Walecka J. Gabińska A. (2005): Tyle różnych ja, ile relacji interpersonalnych (a nawet trochę więcej), *Studia Psychologiczne*, 43, 3, 65-78.
- Stępnia M. (2000): Religijność młodzieży polskiej w okresie przemian społecznych, *Łódzkie Studia Teologiczne* 9, 181-198.

- Stepulak M. Z. (1997): Fazy rozwoju życia religijnego człowieka, *Homo Dei*, 1/2, 35-47.
- Stepulak Z. (2004): Kryzysy religijne w dobie współczesnej - analiza psychologiczno-pastoralna, *Socjologia Religii*, 2, 295-306.
- Straś-Romanowska (1998): Zrozumieć swój los: potrzeba człowieka i zadanie dla psychologii, *Acta Universitatis Wratislaviensis, Prace Psychologiczne*, 48, 67-76.
- Straś-Romanowska M. (1999): Rozwój osobowy: próba konceptualizacji problemu w nawiązaniu do psychologii „life-span”, *Forum Psychologiczne*, 2, 115-127.
- Straś-Romanowska M. (2002): Rozwój człowieka a rozwój osobowy, *Studia Psychologica Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, 3, 91-104.
- Straś-Romanowska M. (2005): Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę, *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 261-274.
- Stróżyński K. (2003): Jakość pracy szkoły: praktycznie, Warszawa – Łódź: Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Swienko H. (1998): Religijność, Nowaczyk M., Stachowski Z. (red.): Leksykon religioznawczy, *Przegląd Religioznawczy*, 3-4(189-190), 157.
- Szafraniec K. (2002): Anomia okresu transformacji a orientacje normatywne młodzieży, perspektywa międzygeneracyjna, w: Mariański J. (red.): Kondycja moralna społeczeństwa polskiego, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 453-480.
- Szarlej J. (2003): Język biblijny jako źródło czystości słowa, *Świat i Słowo*, 1, 107-120.
- Szczepan-Wojnarska A. M. (2005): Czy istnieje literatura religijna? *Topos*, 13, 3, 17-27.
- Szentmártoni M. (1995): Psychologia pastoralna, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Szempruch J. (2006): Trudności wychowawcze w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Pedagogika i Psychologia*, 3, 278-290.
- Szłaga J. B. (2005): Biblijny zapis rodziny jako instytucji służącej życiu i wychowaniu młodego człowieka, *Życie i Myśl. Zeszyty Problemowe*, 18, 5-15.
- Szmyd J. (1985): Psychologia religii, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Szmyd J. (1996): Religijność wieku młodzieńczego – młodzieńczego, z badań ks. Henryka Waryńskiego, *Przegląd Religioznawczy*, 1, 65-82.
- Szmyd J. (1996a): Charakter narodowy i duchowość wspólnoty: szkice teoretyczne, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

- Szmyd J. (1996b): Psychologiczny obraz religijności i mistyki, z badań psychologów polskich, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Szmyd J. (1996c): Psychologiczny obraz religijności i mistyki: z badań psychologów polskich, Kraków: Wydawnictwo Naukowe.
- Szmyd J. (1997): Polski etos narodowy a etos chrześcijański: (kilka refleksji krytycznych), *Res Humana/Towarzystwo Kultury Świeckiej*, 1, 6-9.
- Szmyd J. (2002a): Wyzwania i poszukiwania edukacyjne: szkice z pogranicza filozofii wychowania, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szmyd J. (2002b): Religijność i transcendencja, Bydgoszcz – Kraków: Wydawnictwo Branta.
- Szołtysek A. (1999): Nieokreślony podmiot wychowania: pytania o filozofię człowieka, w: Adamski F. (red.): Wychowanie na rozdrożu, personalistyczna filozofia wychowania, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 19-33.
- Szopa J. (2005): Edukacja postaw - manowce wychowania, *Dyrektor Szkoły*, 7/8, 94-95.
- Szpet J., Jackowiak D. (1996): Lekcje religii szkołą wiary, Poznań: Wydawnictwo Papieskiego Wydziału Teologicznego.
- Sztompka P. (2002): Integracja europejska jako szansa kulturowa: o moralności, tożsamości i zaufaniu, w: Mariański J. (red.): Kondycja moralna społeczeństwa polskiego, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 505-514.
- Szymański M. J. (1998): Młodzież wobec wartości: próba diagnozy, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szymonik M. (2003): Duchowy wymiar reformy edukacji, *Zarządzanie i Edukacja*, 6 107-123.
- Śledzianowski J. (2004): Uzależnienia wśród dzieci i młodzieży szkolnej: na przykładzie województwa świętokrzyskiego, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Śliwak J. (1993): Altruizm a religijność człowieka: badania empiryczne, *Roczniki Filozoficzne*, 4(41), 53-78.
- Śliwerski B. (2000): Dziecko niepełnosprawne w szkole publicznej, czyli kogo nie boli, *Grupa i Zabawa*, 3, 2-11.
- Śliwerski B. (2003): Program wychowawczy szkoły, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Św. Augustyn (2007): Wyznania, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Św. Jan od Krzyża (2002): Droga na Górę Karmel, Warszawa: Wydawnictwo De Agostini.

- Św. Jan od Krzyża (2003): *Żywy płomień miłości*, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Świda-Ziemia H. (1995): *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Świda-Ziemia H. (2000): *Młodzież końca tysiąclecia, obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Świda-Ziemia H. (2002): *Permisywizm moralny a postawy polskiej młodzieży*, w: Mariański J. (red.): *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 435-452
- Taras P. (1993): *Życie przyszłe człowieka*, w: Adamczuk L., Zdaniewicz W. (red.): *Religijność Polaków 1991*, Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego, Głównego Urzędu Statystycznego i Zespołu Wyznań Religijnych, 35-48.
- Taraszkiewicz-Kotońska M. (2003): *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Tarwid A. (2007): *Wiara nasza warszawska*, *Niedziela*, 49, 6-7.
- Tatarkiewicz W. (1981): *Historia Filozofii*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, tom I.
- Taylor Ch. (2002): *Oblicza religii dzisiaj*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Taylor Ch. (2002): *Oblicza religii dzisiaj*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tillmann K. J. (1996): *Teorie socjalizacji, społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokarz A., Słabosz A. (2001): *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole*, *Edukacja*, 2, 68-76.
- Tomasz z Akwinu (2002): *Traktat o człowieku: summa teologii*, Warszawa: Wydawnictwa - De Agostini i Ediciones Altana Polska.
- Tomaszewski T. (1970): *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Tomkiewicz A. (2007): *Świadomość wychowawcza rodziców o zróżnicowanej postawie religijnej*, *Roczniki Teologiczne*, 54, 6, 379-387.
- Trawińska M. (1982): *Dojrzewanie społeczne*, w: Jaczerwski A., Woynarowska B. (red.): *Dojrzewanie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 207-268.
- Tretera J. R. (2003): *Religia a edukacja w Europie Środkowo-Wschodniej*, w: Krukowski J., Theisen O. (red.): *Kultura i prawo, materiały III Międzynarodowej Konferencji*

- nt. *Religia i wolność religijna w Unii Europejskiej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 99-106.
- Trojan K. (2001): *Potrzeby psychiczne i wartości oraz ich implikacje religijne*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Trojan K. (2007): *Potrzeby psychiczne i wartości oraz ich implikacje religijne*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Tuohy D. (2002): *Dusza szkoły: o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turecki S., Wernick S. (2001): *Jak zrozumieć problemy emocjonalne dziecka*, Warszawa: Warszawa: Wydawnictwo Amber.
- Turner D. (1995): *The darkness of God: negativity in Christian mysticism*, Cambridge – New York: Cambridge University Press.
- Turska D. (2007): *Subiektywizm oceniania czyli (..) nauczyciel też człowiek*, *Psychologia w Szkole*, 2, 3-11.
- Turska I. (1983): *Krótki zarys historii tańca i baletu*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Uchnast Z. (1999): *Osobowa postawa wiary: model jakościowej analizy*, *Roczniki Psychologiczne*, 2, 33-53.
- Underhill E. (1993): *The spiritual life: great spiritual truths for everyday life*, Oxford: England – Chatham: Oneworld Press.
- van Dierendonck D., Mohan K. (2006): *Some thoughts on spirituality and eudaimonic well-being*, *Mental Health, Religion & Culture*, 9, 3, 227 – 238.
- Vanier J. (1991): *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia*, Warszawa: Wydawnictwo Editions Spotkania.
- Van Inwagen P. (1995): *God, knowledge and mystery: essays in philosophical theology*, Ithaca: Cornell University Press.
- Vasta R., Haith M., Miller S. (1995): *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (1995): *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Vaughan R.P. (2002): *Poradnictwo pastoralne a zaburzenia osobowości*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Wadowski D. (2000): *Edukacja wobec wyzwań nowoczesnego społeczeństwa*, *Ethos*, 3(51), 181-194.



- Wagner I. (2003): Tolerancja jako wartość w poszukiwaniu perspektywy aksjologicznej w wychowaniu, *Tolerancja*, 10, 187-192.
- Wagner I. (2004): Polska na drodze do społeczeństwa informacyjnego - szanse i zagrożenia, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika*, 13, 189-197.
- Wagner I. (2005): Stałość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Walawska M. (2004): Niepowodzenia szkolne a specyficzne trudności w uczeniu się, *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Pedagogika*, 3, 293-302.
- Walesa C. (1982): Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy, w: Chlewiński Z. (red.): *Psychologia religii*, Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, 157-162.
- Walesa Cz. (1999): Religijne przeżywanie piękna u młodzieży, *Roczniki Psychologiczne*, 55-93.
- Walesa Cz. (2005a): *Rozwój religijności człowieka, t. 1 dziecko*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Walesa Cz. (2005b): Zasady dokonywania decyzji życiowo doniosłych (analiza psychologiczna), *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie*, 1, 149-165.
- Wandrasz M. (1998): Religijność a postawa wobec choroby: badania pacjentów z chorobami nowotworowymi, Lublin: Redakcja Wydawnicza Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wapiennik E. (2002): *Niepełnosprawny - pełnoprawny obywatel Europy*, Warszawa: Wydawnictwo Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej.
- Wapiennik E., Piotrowicz R. (2003): *Niepełnosprawny w środowisku lokalnym: polityka wyrównywania szans osób niepełnosprawnych w województwie łódzkim*, Łódź: Wydawnictwo Regionalne Centrum Polityki Społecznej Przy Urzędzie Marszałkowskim.
- Wargacki S. (2001): *New Age*, w: Zimoń H. (red.): *Religia w świecie współczesnym*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 451-488.

- Wasilewska K. (2004): Koncepcja wychowania w świetle teorii Erika Eriksona, *Kultura i Edukacja*, 3, 89-94.
- Watts F., Williams M. (1088): *The psychology of religious knowing*, Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Watts F., Dutton K., Gulliford L. (2006): Human spiritual qualities: Integrating psychology and religion, *Mental Health, Religion & Culture*, 9, 3, 277 – 289.
- Weigl B., Łukaszewski W. (1992): Modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci, w: Chlewiński Z., Kurcz I. (red.): *Stereotypy: Struktura, funkcje, geneza – analiza interdyscyplinarna*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN, *Kolokwia Psychologiczne*, 1, 105-120.
- Weyhreter H. (2004): *Trudności z koncentracją uwagi: wspieraj, ale nie pobłażaj*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Wilk J. (2002): *Pedagogika rodziny*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wilk K. (2006): *Wychowanie religijne w liceach katolickich archidiecezji krakowskiej: studium socjologiczno-pastoralne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Wilson, E.(2000). *Socjobiologia*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wiszowaty E. (2004): Przemiany społeczno-kulturowe w Polsce i ich implikacje pastoralne, *Ateneum Kapłańskie*, 2/570, 314-329.
- Witek I. (2006): Społeczeństwo wiedzy czy społeczeństwo sztuki i religii? spór o naturę człowieka, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1, 95-119.
- Witek S. (2000). *Zarządzanie reformowaną szkołą*. Warszawa – Kraków: Wydawnictwo PWN.
- Wittek G. (2005): *Uzdrowienie wiarą - uzdrawianie całościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia dla Popierania Życia Uniwersalnego.
- Wojnar I. (2000): Etos edukacji w XXI wieku, *Nauka*, 2, 141-148.
- Wojtowicz A. (1992a): Identyfikacja z Kościołem, parafią i kulturowym wzorem religijności, *Przegląd Religioznawczy*, 1(163), 147-157.
- Wojtowicz A. (1992b): Konflikt i ambiwalencja etycznego i etnocentrycznego wzoru religijności, *Przegląd Religioznawczy*, 1(163), 131-145.
- Wojtyła K. (1985): *Osoba i czyn*, Kraków: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Teologicznego.

- Wojtyła K. (2001): *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
- Wolańczyk T. (2002): *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci i młodzieży szkolnej w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Medycznej.
- Wolicki M. (1983): Rola rodziny w procesie społecznego rozwoju dziecka, *Ateneum Kapłańskie*, 1/443, 90-97.
- Wolicki K. (1997): Znikający etos, *Kultura*, 12, 65-73.
- Wołoszyn T. (2000): Kondycja religijna i moralna młodzieży polskiej przełomu wieków, *Bobolanum*, 2, 539-566.
- Wołyniec W. (2000): Troska katechety o rozwój własnej duchowości, *Katecheta*, 11.
- Worthington, E. L., Kurusu T. A., Collins W., Berry J. W., Ripley J. S., Baier S. N. (2000): Forgiving usually takes time: a lesson learned by studying interventions to promote forgiveness, *Journal of Psychology and Theology*, 28, 1, 3-20.
- Woźniak W. (2004): Badania dotyczące relacji między postawą religijną a osobowością w perspektywie resocjalizacji, *Łódzkie Studia Teologiczne*, 13, 329-331.
- Wójtowicz A. (2004): *Współczesna socjologia religii: założenia, idee, programy*, Tyczyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Społeczno-Gospodarczej.
- Wrońska K. (2005): Sumienie, jako własność i wyróżnik osoby w jej procesie rozwoju, *Horyzonty Wychowania*, 4, 8, 205-225.
- Wróblewska W. (2001): *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Wróblewska W. (2006): Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji, *E-Mentor*, 5, 47-52.
- Wulff D.M. (1991): *Psychology of religion: classic and contemporary views*, New York: Wiley Press.
- Würzburg G. (2002): *Z Bogiem żyje się łatwiej*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia dla Popierania Życia Uniwersalnego.
- Wysocka E. (2000a): Religijność a społeczne funkcjonowanie młodzieży, *Paedagogia Christiana*, 1, 117-140.
- Wysocka E. (2000b): Młodzież a religia, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego*, Katowice: Wydawnictwo UŚ, 1877.
- Wysocka E. (2005a): Zagrożenia rozwojowe i problemy młodzieży jako obszar zaniedbany w praktyce edukacyjnej, *Paedagogia Christiana*, 1, 103-119.

- Wysocka E. (2005b): Doświadczanie kryzysu w wartościowaniu a religijność młodzieży szkół średnich, *Socjologia Religii*, 3, 49-68.
- Wysocka E. (2006a): Religia w życiu codziennym człowieka wykształconego – przypisywane znaczenia, funkcje i doświadczanie sfery sacrum jako wyznaczniki charakteru przemian w religijności, *Socjologia Religii*, 4, 157-176.
- Wysocka E. (2006b): Młodzieńczy kryzys tożsamościowy - wymiary, strategie pokonywania i jego skutki - w percepcji i doświadczeniach uczniów szkół średnich, *Paedagogia Christiana*, 2, 75-111.
- Wysocka E. (2007): Religijność jako wyznacznik kształtowania się wyobrażeń i planów młodzieży dotyczących własnej rodziny, *Socjologia Religii*, 5, 227-244.
- Yandell K. E. (1993): *The epistemology of religious experience*, Cambridge - New York: Cambridge University.
- Zabielski J. (2003): Współczesny indyferentyzm religijno-moralny jako problem dialogu, *Filozofia Dialogu*, 1, 217-228.
- Zakrzewska B. (2005): *Trudności w czytaniu i pisaniu: modele ćwiczeń*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zakrzewski D. (2003): Diagnoza stanu religijności w Polsce w kontekście procesów sekularyzacyjnych w jednoczącej się Europie, *Studia nad Rodziną*, 7, 2, 133-143.
- Zalewski T. (2003): Stowarzyszenia katolickie wobec osób niepełnosprawnych, w: Bartoszek A. Sitko D. (red.): *Osoby niepełnosprawne w życiu społeczeństwa i Kościoła*, Katowice-Ruda Śląska: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej, 190-200.
- Zamkowska A. (2003): Technika w kształceniu uczniów niepełnosprawnych, *Prace Naukowe. Pedagogika / Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego* 1, 202-211.
- Zamorski J. (2003): *Dojrzałość psychologiczna: uwarunkowania wychowawcze obrazu siebie*, Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Zaorska M. (1997): Dziecko z wadą wzroku oraz równoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku w szkole masowej, *Wychowanie na co Dzień*, 7/8, 7.
- Zaremski Z. (2004): Pedagogia wiary w nauczaniu papieża Jana Pawła II, *Ateneum Kapłańskie*, 2/570, 221-237.
- Zaręba S. H. (1996): Młodzież wobec sensu życia, *Communio*, 3, 3-15.
- Zaręba S. H. (2003a): *Dynamika świadomości religijno-moralnej młodzieży w warunkach przemian ustrojowych w Polsce (1998-1998)*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego.

- Zaręba S. H. (2003b): Religijność młodzieży polskiej w warunkach nowego ładu społeczno-politycznego, *Ateneum Kapłańskie*, 141, 2/3, 275-298.
- Zaręba S. H. (2003c): Młodzież wobec Kościoła i katechezy w dobie przekształceń systemowych, *Saeculum Christianum*, 1, 197-218.
- Zaręba S. H. (2003d): Religijność młodzieży polskiej w warunkach nowego ładu społeczno-politycznego, *Ateneum Kapłańskie*, 141, 2/3, 275-298.
- Zaręba S. H. (2004): Postawy religijne młodzieży uczącej się i studiującej w Warszawie, *Przegląd Religioznawczy*, 3, 69-78.
- Zdaniewicz W. (1983b): Religion and social life, Poznań – Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.
- Zdaniewicz W. (1993): Moralność religijna, w: Adamczuk L., Zdaniewicz W. (red.): Religijność Polaków 1991, Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego, Głównego Urzędu Statystycznego i Zespołu Wyznań Religijnych, 62-89.
- Zdybicka Z. J. (1977): Człowiek i religia, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Zdybicka Z. J. (2001): Czym jest i dlaczego istnieje religia, w: Zimoń H. (red.): Religia w świecie współczesnym, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 53-70.
- Zdybicka Z. J. (2002): Globalizm i religia, *Ethos*, 3-4 (59/60), 174-183.
- Zdybicka Z. J. (2006): Człowiek i religia, Lublin, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Tomasza z Akwinu.
- Zenger E. (1994): Nawrócenie, w: Grabner-Haider A. (red.): Praktyczny Słownik Biblijny, Warszawa: Warszawa: Wydawnictwo Księży Pallotynów, 802-803.
- Ziebertz H. G. (2001): Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Zieliński J. (2004): Przewyciężyć kryzys: spojrzenie z perspektywy wiary, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Ziółkowski M. (2002): Społeczno-kulturowy kontekst kondycji moralnej społeczeństwa polskiego, w: Mariański J. (red.): Kondycja moralna społeczeństwa polskiego, Kraków: WAM, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, 17-42.
- Zohar D. (2001): Inteligencja duchowa: najwyższa z inteligencji, Poznań: Wydawnictwo Rebis.

- Zowczak J. (2005): Religijność polskich nauczycieli, *Teologiczne Studia Siedleckie*, 2, 201- 217.
- Zuziak W. (1998): Dojrzewanie świadomości refleksyjnej w filozofii Georgesa Bastide'a i Jeana Naberta, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Zwierzdzyński M. K. (2007): Edukacja religijna jako przestrzeń wspólna rodziny, Kościoła i szkoły: próba refleksji socjologicznej, *Socjologia Religii*, 5, 295-316.
- Żebrowska M. (1977): Teorie rozwoju psychicznego, w: Żebrowska M. (red.): Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 123-190.
- Żegnałek K. (2005): Osobowość nauczyciela w opinii uczniów województwa mazowieckiego, *Nowa Szkoła*. 61, 5, 14-20.
- Żurkowski B. (1999a): Wartości i antywartości w wychowaniu, w: Adamski F. de Tchorzewski A. (red.): Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 69-74.
- Żurkowski B. (1999b): Wychowanie do wyboru wartości, w: Adamski F. (red.): Wychowanie na rozdrożu, personalistyczna filozofia wychowania, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 145-151.
- Życiński W. (2005): Między wiarą a pobożnością: ekumeniczny wymiar duszpasterstwa maryjnego w Polsce, *Salvatoris Mater*, 7, 2, 342-355.

ANEKS





## Załącznik 1 do podrozdziału 5.2.

### Tabele: 5.2.10-23

Tabela 5.2.10.

Dzietność rodzin badanych osób przynależących do podgrup dziewcząt i chłopców

Grupa A + B	Wielkość rodzin ( $X_6$ )		$\chi^2$
	małodzietnych	wielodzietnych	
dziewczęta	54 54,0%	46 46,0%	3,94
chłopcy	39 39,0%	61 61,0%	$p < 0,05$

Tabela 5.2.11.

Dzietność rodzin badanych dziewcząt przynależących do grup A i B

Dziewczęta	Wielkość rodzin ( $X_6$ )		$\chi^2$
	małodzietnych	wielodzietnych	
z grupy A	36 66,7%	18 33,3%	6,51
z grupy B	18 39,1%	28 60,9%	NS

Tabela 5.2.12.

Dzietność rodzin badanych chłopców przynależących do grup A i B

Chłopcy	Wielkość rodzin ( $X_6$ )		$\chi^2$
	małodzietnych	wielodzietnych	
z grupy A	23 50,0%	23 50,0%	3,52
z grupy B	16 29,6%	38 70,4%	NS

Tabela 5.2.13.

Wypełnianie praktyk religijnych przez młodzież z grup A i B

Grupa	Praktyki religijne wypełniam ( $X_9$ )		$\chi^2$
	okolicznościowo	regularnie	
A	36 37,1%	61 62,9%	0,65
B	30 31,6%	65 68,4%	NS

Tabela 5.2.14.

Wypełnianie praktyk religijnych przez dziewczęta i chłopców wśród badanej młodzieży

Grupa A + B	Obowiązkowe praktyki religijne wypełniam (X <sub>9</sub> )		$\chi^2$
	okolicznościowo	regularnie	
dziewczęta	27 28,1%	69 71,9%	2,79
chłopcy	39 40,6%	57 59,4%	NS

Tabela 5.2.15.

Uczestnictwo osób towarzyszących badanej młodzieży z grup A i B we Mszy Świętej

Grupa	Uczestnictwo we Mszy Świętej (X <sub>10</sub> )				Test	
	sam(a)	z rówieśnikami	z rodzeństwem	co najmniej z jednym z rodziców	$\chi^2$	ANOVA
A	23 23,5%	28 28,6%	8 8,2%	39 39,8%	8,46	F= 4,12
B	30 30,6%	22 22,5%	19 19,4%	27 27,6%	p < 0,050	p < 0,050

Tabela 5.2.16.

Wykształcenie matek wśród badanej młodzieży z grup A i B

Grupa	Wykształcenie matek (X <sub>11</sub> )			Test	
	podstawowe	średnie	wyższe	$\chi^2$	ANOVA
A	20 20,0%	56 56,0%	24 24,0%	16,52	F= 14,87
B	46 46,5%	40 40,4%	13 13,1%	p < 0,001	p < 0,001

Tabela 5.2.17.

Wykształcenie matek wśród badanej młodzieży u dziewcząt i u chłopców

Grupa	Wykształcenie matek (X <sub>11</sub> )			Test	
	podstawowe	średnie	wyższe	$\chi^2$	ANOVA
dziewczęta	39 39,4%	48 48,5%	12 12,1%	6,86	F= 6,55
chłopcy	27 27,0%	48 48,0%	25 25,0%	P < 0,050	p < 0,050

Tabela 5.2.18.

Wykształcenie ojców wśród badanej młodzieży z grup A i B

Grupa	Wykształcenie ojców - ( $X_{12}$ )			Test	
	podstawowe	średnie	wyższe	$\chi^2$	ANOVA
A	37 37,0%	42 42,0%	21 21,0%	9,36	F= 9,48
B	57 57,0%	33 33,0%	10 10,0%	p < 0,010	p < 0,010

Tabela 5.2.19.

Zawód matek badanej młodzieży z grup A i B

Grupa	Zawód matek - ( $X_{13}$ )			Test	
	pracownik fizyczny	pracownik umysłowy	samo-zatrudnienie	$\chi^2$	ANOVA
A	48 56,5%	34 40,0%	3 3,5%	0,74	F= 0,50
B	39 60,9%	24 37,5%	1 1,6%	NS	NS

Tabela 5.2.20.

Zawód ojców badanej młodzieży z grup A i B

Grupa	Zawód ojców - ( $X_{14}$ )			Test	
	pracownik fizyczny	pracownik umysłowy	samo-zatrudnienie	$\chi^2$	ANOVA
A	66 73,3%	17 18,9%	7 7,8%	10,53	F= 9,99
B	74 91,4%	6 7,4%	1 1,2%	p < 0,010	p < 0,010

Tabela 5.2.21.

Praca matek badanej młodzieży z grup A i B

Grupa	Praca matek - ( $X_{15}$ )			Test	
	zatrudniona na stałe	pracuje okresowo	na zasiłku dla bezrobotnych	$\chi^2$	ANOVA
A	20 20,8%	6 6,3%	70 72,9%	20,13	F= 18,18
B	45 45,5%	13 13,1%	41 41,4%	p < 0,001	p < 0,001

Tabela 5.2.22.

Praca ojców badanej młodzieży z grup A i B

Grupa	Praca ojców - ( $X_{16}$ )			Test	
	zatrudniony na stałe	pracuje okresowo	na zasiłku dla bezrobotnych	$\chi^2$	ANOVA
A	11 11,6%	13 13,7%	71 74,7%	4,83	F= 4,07
B	19 20,0%	19 20,0%	57 60,0%	NS	NS

Tabela 5.2.23.

Status materialny rodzin badanej młodzieży z grup A i B

Grupa	status materialny mojej rodziny - ( $X_{17}$ )			Razem	Test	
	zły	dobry	bardzo dobry		$\chi^2$	ANOVA
A	12 12,1%	73 73,7%	14 14,1%	99	2,87	F= 1,66
B	21 21,0%	66 66,0%	13 13,0%	100	NS	NS
razem	33	139	27	199		

Tabela 5.2.24.

Czas pojawienia się niesprawności ruchowej u młodzieży przynależącej do grupy B

Grupa B	Moja niesprawność narządu ruchu jest ( $X_{18}$ )			$\chi^2$
	wrodzona	nabyta weczesnym dzieciństwie	nabyta w wieku szkolnym	
dziewczęta	22 47,8%	7 15,2%	17 37,0%	1,91
chłopcy	25 46,3%	4 7,4%	25 46,3%	NS
razem	47	11	42	

Tabela 5.2.25.

Etiologia niesprawności ruchowej w samoocenie młodzieży z grupy B

Grupa B	Nabyta wskutek ( $X_{19}$ )		$\chi^2$
	choroby	urazu fizycznego	
dziewczęta	17 70,8%	7 29,2%	0,001
chłopcy	20 66,7%	10 33,3%	NS

Tabela 5.2.26.

Sposoby pokonywania barier lokomocyjnych w grupie B

Grupa B	Obecnie przemieszczam się ( $X_{20}$ )			$\chi^2$
	na wózku	z pomocą sprzętu ortopedycznego	samodzielnie	
dziewczęta	3 6,5%	5 10,9%	38 82,6%	2,15
chłopcy	5 9,3%	2 3,7%	47 87,0%	NS

Tabela 5.2.27.

Samooceńna bólu fizycznego w zależności od czasu trwania warunkowanego niesprawnością ruchową

Grupa	Moja niesprawność ruchowa jest związana z bólem fizycznym ( $X^{21}$ )		$\chi^2$
	okresowym	ciągłym	
dziewczęta	20 43,5%	25 54,4%	1,89
chłopcy	25 46,3%	29 53,7%	NS

Tabela 5.2.28.

Samooceńna poziomu cierpienia dziewcząt warunkowanego ograniczeniem fizycznym i czasem jego trwania

Dziewczęta	X21 - Moja niesprawność ruchowa jest związana z bólem fizycznym ( $X^{22}$ )		Test $\chi^2$
	okresowym	ciągłym	
chwilami cierpię	20 48,8%	10 19,6%	7,52
jestem nieszczęśliwa/y	21 51,2%	41 80,4%	$p < 0,006$

Tabela 5.2.29.

Samooceńna poziomu cierpienia uwarunkowanego ograniczeniem fizycznym

Grupa	Z powodu mojego ograniczenia fizycznego ( $X^{22}$ ):		$\chi^2$
	chwilami cierpię	bardzo cierpię	
dziewczęta	22 47,8%	22 47,8%	1,93
chłopcy	18 33,3%	35 64,8%	NS

Tabela 5.2.30.

Samoocena czasu trwania cierpienia uwarunkowanego ograniczeniem w szybkim przemieszczaniu się

Grupa	Z powodu mojego ograniczenia w szybkim przemieszczaniu się ( $X_{23}$ ):		$\chi^2$
	chwilami cierpię	jestem nieszczęśliwy	
dziewczęta	19 41,3%	25 54,4%	3,66
chłopcy	11 20,4%	38 70,4%	$p < 0,06$

Tabela 5.2.31.

Występowanie wady wzroku w analizie międzygrupowej

Grupa	Mam wadę wzroku ( $X_{27}$ ).		$\chi^2$
	nie	tak	
A	83 83,0%	17 17,0%	14,7
B	76 76,0%	24 24,0%	$p < 0,001$

Tabela 5.2.32.

Korekcja wady wzroku w analizie wewnątrzgrupowej w podziale na płeć grupy B

Grupa B	Mam wadę wzroku ( $X_{27}$ ).		$\chi^2$
	nie	tak	
dziewczęta	83 83,0%	17 17,0%	21,6
chłopcy	76 76,0%	24 24,0%	$p < 0,001$

Tabela 5.2.33.

Poziom koncentracji uwagi w samoocenie grupy B z uwzględnieniem płci

Grupa B	Moja uwaga koncentracji jest: ... ( $X_{26}$ )			Test $\chi^2$
	prawidłowa	rozproszona	bardzo rozproszona	
dziewczęta	8 8,3%	9 9,4%	79 82,3%	1,46
chłopcy	8 8,0%	15 15,0%	77 77,0%	NS

Tabela 5.2.34.

Poziom zaburzenia koncentracji uwagi w samoocenie międzygrupowej

Grupa	Moja uwaga koncentracji jest: ... (X <sub>26</sub> )			$\chi^2$
	prawidłowa	rozproszona	bardzo rozproszona	
A	6 6,3%	7 7,3%	83 86,5%	6,87
B	10 10,0%	17 17,0%	73 73,0%	p < 0,05

Tabela 5.2.35.

Poziom koncentracji uwagi w autoocenie dziewcząt i chłopców z grupy B

Grupa B	Moja uwaga koncentracji jest: ... (X <sub>26</sub> )			$\chi^2$
	prawidłowa	rozproszona	bardzo rozproszona	
dziewczęta	8 8,3%	9 9,4%	79 82,3%	1,46
chłopcy	8 8,0%	15 15,0%	77 77,0%	NS

Tabela 5.2.36.

Doznawane trudności w złożonym procesie uczenia się i przyswajaniu sztuki słowa w samoocenie międzygrupowej

Grupa	Trudności w nauce szkolnej (X <sub>25</sub> ):				Test $\chi^2$
	nie mam	w pisaniu	w czytaniu	w zapamiętywaniu	
A	9 9,6%	5 5,3%	2 2,1%	78 83,0%	38,33
B	31 31,0%	0 0,0%	17 17,0%	52 52,0%	p < 0,001

Tabela 5.2.37.

Doznawane trudności w złożonym procesie uczenia się i przyswajaniu sztuki słowa w podziale na płeć w grupie A

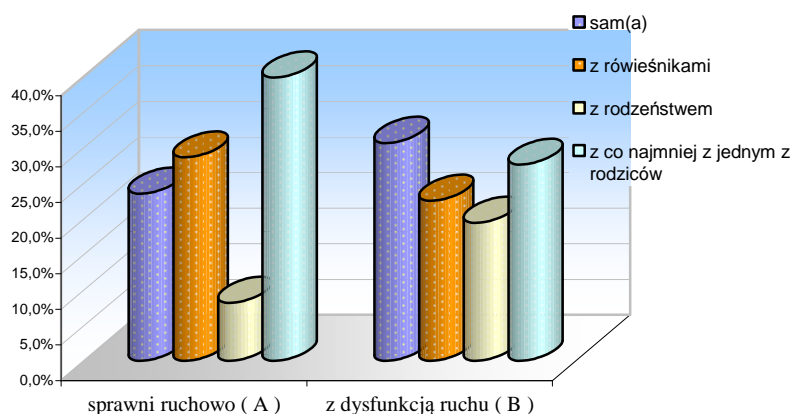
Grupa A	Trudności w nauce szkolnej (X <sub>25</sub> )				$\chi^2$
	nie mam	w pisaniu	w czytaniu	w zapamiętywaniu	
dziewczęta	21 22,3%	3 3,2%	6 6,4%	64 68,1%	3,42
chłopcy	19 19,0%	2 2,0%	13 13,0%	66 66,0%	NS

Tabela 5.2.38.

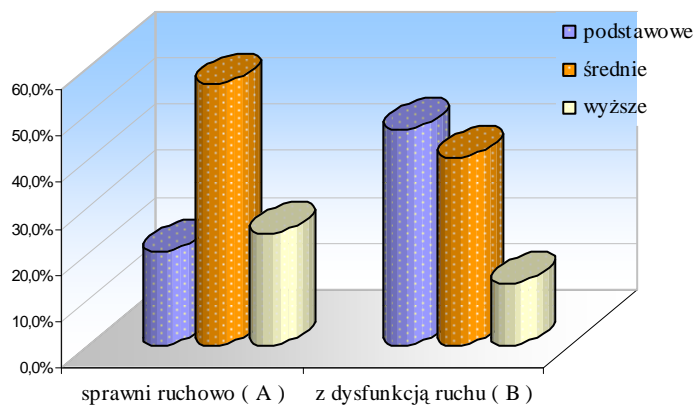
Doznawane trudności w złożonym procesie uczenia się i przyswajaniu sztuki słowa w podziale na płeć w grupie B

Grupa	Trudności w nauce szkolnej ( $X_{25}$ )				$\chi^2$
	nie mam	w pisaniu	w czytaniu	w zapamiętywaniu	
dziewczęta	21 22,3%	3 3,2%	6 6,4%	64 68,1%	2.14
chłopcy	19 19,0%	2 2,0%	13 13,0%	66 66,0%	NS

Ryciny: 5.2.8 -12

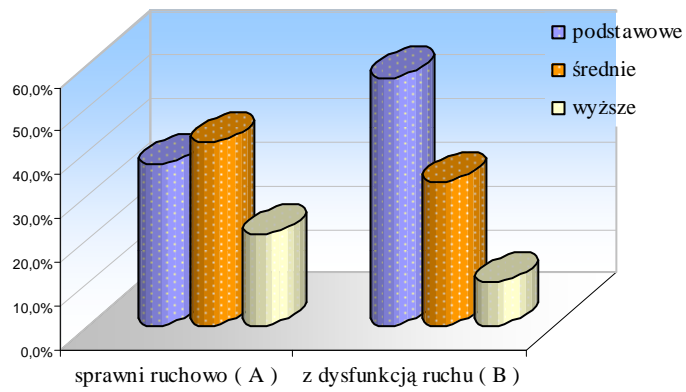


Ryc. 5.2.8. . Osoby towarzyszące we Mszy św. młodzieży z grup: A i B

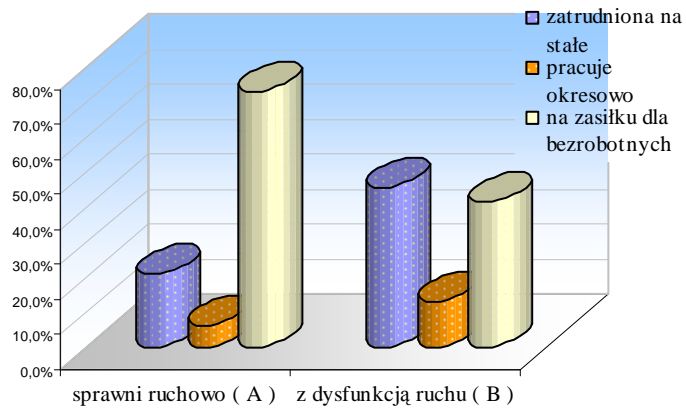


Ryc. 5.2.9. Wykształcenie matek młodzieży z grup: A i B

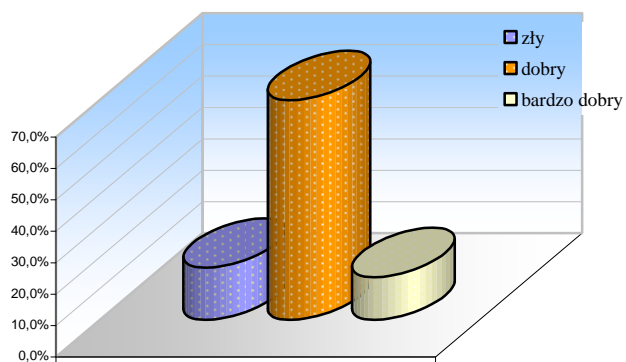




Ryc. 5.2.10. Wykształcenie ojców młodzieży z grup: A i B



Ryc. 5.2.11. Dochody matek młodzieży z grup: A i B



Ryc. 5.2.12. Status materialny rodzin badanej młodzieży

A) wersja do badań

## Arkusz informacyjny

Uprzejmie proszę o szczerą i dokładną odpowiedź na niżej podane pytania i zadania związane z TWOIM wyborem: **BYĆ** czy **MIEĆ**. Uzyskane wyniki posłużą do opracowania nowych metod nauczania i wychowania współczesnej i przyszłej młodzieży polskiej. *Bądź rzetelnym współtwórcą!*

- 1) Wiek (w latach): .....
- 2) Płeć (*podkreśl*): **K**    **M**
- 3) Klasa w szkole licealnej .....   
(*zakreśl literę przy wybranej odpowiedzi*)
- 4) Miejsce zamieszkania:
- a) środowisko wiejskie
- b) małomiasteczkowe (liczba mieszkańców do 10 tys.)
- c) miasto (liczba mieszkańców od 10 tys. do 100 tys.)
- d) wielkomiejskie (liczba mieszkańców powyżej 100 tys.).
- 5) Struktura rodziny:
- a) pełna
- b) niepełna
- c) jedno z rodziców opuściło dom: matka, ojciec - rozwiedziona
- d) zrekonstruowana (kolejny związek rodziców)
- 6) Wielkość rodziny:
- a) mam 1    2    3    4    5    więcej rodzeństwa
- b) jest dzieckiem z kolei: pierwszym, drugim, trzecim, czwartym, piątym, kolejnym
- c) jedynakiem
- 7) Moja rodzina określa się jako wierząca tak/nie – chrześcijańska tak/nie (*podkreśl*)
- 8) Przynależę do Kościoła:
- a) rzymskokatolickiego
- b) prawosławnego
- c) protestanckiego
- d) innego
- 9) Jeśli jestem wierzącą (ym), to obowiązkowe praktyki religijne wypełniam:
- a) regularnie
- b) okolicznościowo
- c) wcale
- 10) W mszach świętych lub nabożeństwach niedzielnych uczestniczę z:
- a) mamą
- b) tatą
- c) rodzeństwem
- d) rówieśnikami
- e) sam

- 11) Wykształcenie mamy:
- a) podstawowe
  - b) zawodowe
  - c) średnie
  - d) wyższe
- 12) Wykształcenie taty:
- a) podstawowe
  - b) zawodowe
  - c) średnie
  - d) wyższe
- 13) Zawód mamy:
- a) wyuczony .....
  - b) wykonywany .....
- 14) Zawód taty:
- a) wyuczony .....
  - b) wykonywany .....
- 15) Umowa o pracę mamy:
- a) jest zatrudniona na stałe
  - b) pracuje okresowo
  - c) pracuje na zlecenie w domu
  - d) jest bez pracy zarobkowej
- 16) Umowa o pracę taty:
- a) jest zatrudniony na stałe
  - b) pracuje okresowo
  - c) pracuje na zlecenie w domu
  - d) jest na bezrobotnym
- 17) Status materialny mojej rodziny:
- a) bardzo dobry
  - b) dobry
  - c) zły
  - d) bardzo zły
- 18) Moja nieprawidłowość narządu ruchu jest:
- a) wrodzona
  - b) nabyta we wczesnym dzieciństwie
  - c) w okresie szkolnym
- 19) Jeśli nabyta to wskutek:
- a) choroby (jakiej) .....
  - b) urazu fizycznego (jakiego) .....
- 20) Obecnie przemieszczam się:
- a) samodzielnie
  - b) przy pomocy sprzętu ortopedycznego (laska, chodzik, proteza)
  - c) na wózku

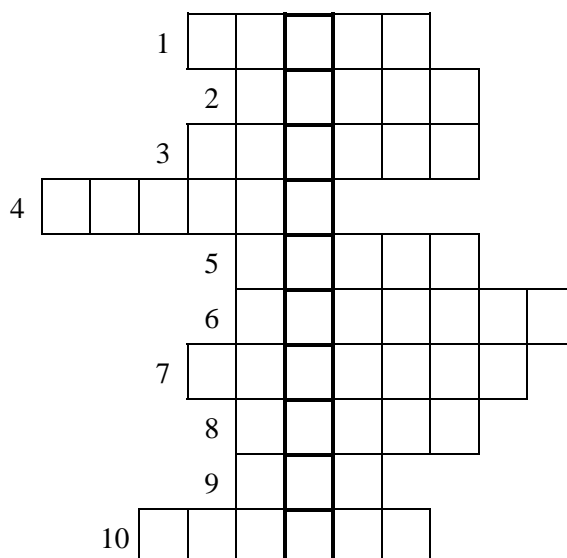
- 21) Moja niesprawność ruchowa jest związana jest z bólem fizycznym:
- a) ciąglem
  - b) okresowym
  - c) bez bólowo
- 22) Z powodu mojego ograniczenia fizycznego:
- a) bardzo cierpię
  - b) chwilami cierpię
  - c) nie jest to dla mnie problem
- 23) Z powodu mojego ograniczenia w szybkim przemieszczaniu się:
- a) jestem nieszczęśliwy
  - b) cierpię chwilami
  - c) nie stanowi to dla mnie istotnego problemu
- 24) Moja mowa:
- a) nie odbiega od normy
  - b) jest zaburzona wskutek jąkania się
  - c) innych wad wymowy (jakich, wymień) .....
- 25) Trudności w nauce szkolnej:
- a) nie mam trudności
  - b) mam trudności w pisaniu
  - c) mam trudności w czytaniu
  - d) mam trudności z zapamiętywaniem (czego) .....
- 26) Moja koncentracja uwagi jest:
- a) prawidłowa (potrafię 45 minut być skupioną /ym)
  - b) potrafię być skupioną/ym mniej niż 10 min.
  - c) jestem bardzo rozproszoną/ym bo na niczym nie potrafię się skupić
- 27) Mam wadę wzroku (noszę okulary, ile dioptrii, oko prawe ..... lewe .....
- 28) Z przedmiotów szkolnych najbardziej interesuje mnie:
- a) język polski
  - b) język .....
  - c) matematykę
  - d) inne (*napisz jakie*) .....
- 29) W szkole jestem uczniem (*według średniej ocen*):
- a) bardzo dobrym
  - b) dobrym
  - c) przeciętnym
  - d) poniżej przeciętnej
- 30) Wychowawca moje zachowanie ocenia jako:
- a) bardzo dobre
  - b) dobre
  - c) przeciętne
  - d) inne (*napisz jakie*) .....
- 31) W rozwiązywaniu problemów szkolnych lub/i wychowawczych pomaga mi:
- a) pedagog szkolny i/lub wychowawca
  - b) mama i/lub tata
  - c) katecheta
  - d) lektura Pisma św.
  - e) inni (*uzupełnij*) .....

- 32) Z zabiegów rehabilitacyjnych korzystam:
- codziennie
  - raz w tygodniu
  - raz w miesiącu
  - rzadziej
- 33) Jeśli moi rówieśnicy traktują mnie jako osobę niesprawną, to wtedy czuję się:
- wyróżniony
  - napiętnowany
  - jest mi to obojętne
  - nie zwracam na to uwagi
- 34) Z zasiłku pielęgnacyjnego:
- korzystam regularnie
  - obecnie nie korzystam
  - kiedyś korzystałam/em
  - nigdy nie korzystałam/em
- 35) Data i miejsce mojego chrztu świętego .....
- .....
- 36) Moja parafia jest pod wezwaniem .....
- .....
- 37) W parafialnym życiu wspólnoty przynależę do:
- scholi
  - ministrantów
  - grupy formacyjnej (jakiej?) .....
  - żadnej
- 38) Moja (mój) katechetka(a) nazywa się.....
- 39) W lekcjach religii biorę czynny udział:
- bardzo regularnie
  - dość regularnie
  - od czasu do czasu
  - wcale nie biorę udziału
- 40) Lekcje religii są dla mnie zajęciami, na które uczęszczam:
- z nakazu rodziców
  - z własnego poczucia obowiązku
  - by nie być wyróżniany w grupie
  - z potrzeby serca
- 41) W ostatnim roku Pana Jezusa w Eucharystii przyjmowałam (em) do swego serca :
- w każdą niedzielę
  - w większe święta kościelne
  - z racji rodzinnych uroczystości
  - wcale
- 42) W ostatnim roku z Sakramentu Pokuty korzystałam (em):
- zaraz po uświadomieniu sobie grzechu ciężkiego
  - raz w miesiącu
  - z okazji świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy
  - z nakazu rodziców
  - nie korzystałam (em)

- 43) Lektura Pisma Świętego była i jest dla mnie:
- a) spotkaniem z Bogiem
  - b) poszerzeniem wiadomości historyczno-literackich
  - c) źródłem ludzkiej mądrości
  - d) nie przedstawiającą żadnej wartości

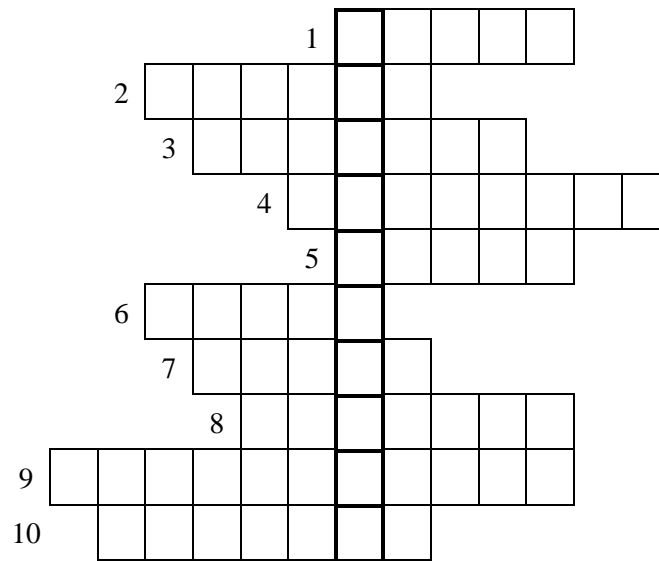
- 44) Do Boga codziennie modlę się:
- a) własnymi słowami
  - b) modlitwami katechizmowymi
  - c) na Różańcu św. lub /i koronką do Miłosierdzia Bożego
  - d) nie praktykuję żadnej z wymienionych form modlitwy (uzasadnij, dlaczego?)
- .....
- .....
- .....

45) Odgadnij hasło: ..... **zazdrościł** ..... **przyjaźni z Bogiem**  
rozwiązując poniższą krzyżówkę



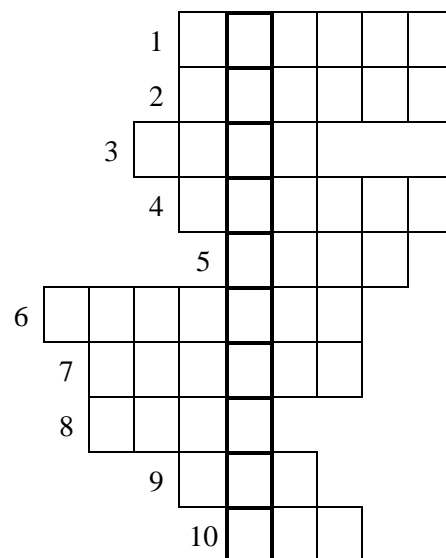
- a) syn Izaaka
- b) brat Mojżesza
- c) prorok, który wstąpił do nieba na ognistym powozie
- d) siłacz wydany Filistynom przez Dalilę
- e) sprowadził do Jerozolimy Arkę Przymierza
- f) posłuszny Bogu chciał złożyć swego syna w ofierze
- g) król izraelski słynący z mądrości i sprawiedliwości
- h) następca Mojżesza, wprowadził Izraelitów do Ziemi Obiecanej
- i) wraz z Adamem zamieszkiwała Raj
- j) przegrał w walce z Dawidem.

46) Odgadnij hasło: **Pod górą Synaj Bóg zawarł ..... z narodem wybranym** rozwiązując poniższą krzyżówkę



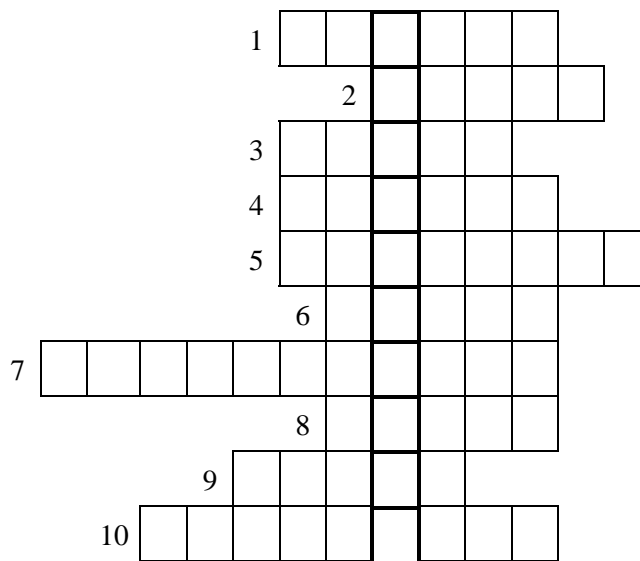
- a) starotestamentalna uroczysta forma pieśni śpiewanej na cześć Pana Boga
- b) miasto położone niedaleko Sodomy
- c) księga rozpoczynająca Stary Testament
- d) nazwa żydowskiej świątyni
- e) pokarm z nieba dany Izraelitom w czasie wędrówki do Ziemi Obiecanej
- f) dziesięć nieszczęść zesłanych przez Boga na Egipt
- g) niedokończona wieża, która miała dosięgnąć nieba
- h) mury tego miasta runęły od dźwięku trąb
- i) jedno z dziesięciu poleceń Boga zapisanych na kamiennych tablicach
- j) zwierzę spożywane podczas Paschy

47) Odgadnij hasło: ..... **wybrał Bóg z pośród innych narodów** rozwiązując poniższą krzyżówkę



- a) miasto, do którego został posłany prorok Jonasz
- b) w narodzie żydowskim dzień składania Bogu ofiary i dzień odpoczynku
- c) hebrajska nazwa „Pięcioksięgu”
- d) największe święto Izraelitów
- e) biblijna nazwa Raju
- f) inaczej Dziesięć Przykazań Bożych
- g) ród z którego pochodzili kapłani Starego Przymierza
- h) Kain dla Abla
- i) Stwórca nieba i ziemi
- j) pod jaką postacią zjawił się szatan, aby skusić Adama i Ewę

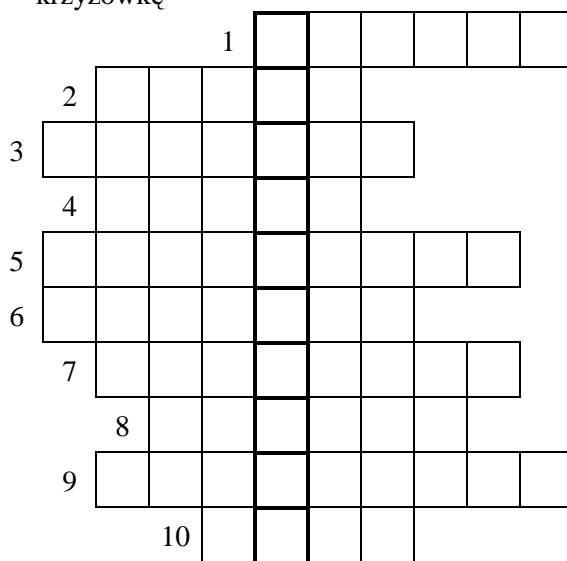
48) Odgadnij hasło: **Jan .....** **nawoływał: Prostujcie ścieżki dla Pana**  
rozwiązując poniższą krzyżówkę



- a) imię jednego z Trzech Króli
- b) kazał zabić Jezusa zaraz po narodzeniu
- c) jeden z Ewangelistów
- d) został wskrzeszony przez Pana Jezusa
- e) nawrócony celnik, który odmieniony przez Pana Jezusa rozdał majątek ubogim
- f) pierwszy następca Pana Jezusa
- g) Szymon ..... pomagał nieść krzyż Panu Jezusowi
- h) skazał na śmierć Chrystusa
- i) Opiekun Pana Jezusa
- j) otarła swoimi włosami stopy Pana Jezusa

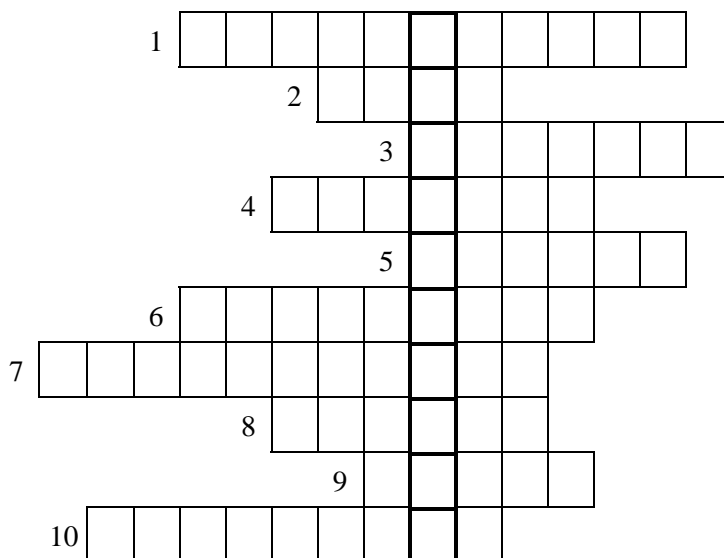


49) Odgadnij hasło: ..... **najważniejsze święte miasto Starego i Nowego Testamentu** rozwiązując poniższą krzyżówkę



- a) rzeka, w której przyjął chrzest Pan Jezus
- b) nazwa prowincji rzymskiej na terytorium, której mieszkało pokolenie Judy
- c) miasto Świętej Rodziny
- d) góra na której Pan Jezus przemieniając się, okazał swoją chwałę
- e) jezioro, nad którym Pan Jezus nauczał
- f) miejsce śmierci Chrystusa
- g) miasto narodzenia Zbawiciela
- h) ogród, w którym przygotowywał się na śmierć Pan Jezus
- i) miejsce zamieszkania Józefa, który oddał swój grób Jezusowi
- j) miasto pierwszego cudu Pana Jezusa

50) Odgadnij hasło: **Przez mękę, śmierć i zmartwychwstanie Pana Jezusa dokonało się nasze .....** rozwiązując poniższą krzyżówkę



- a) wybrani uczniowie Pana Jezusa
- b) nadprzyrodzone znaki, które czynił Pan Jezus
- c) nazwa Wspólnoty, którą na ziemi założył Zbawiciel
- d) ponowne przyjście na ziemię Pana Jezusa
- e) inaczej: władza nadana Świętemu Piotrowi
- f) inaczej: dzień przeznaczony na chwałę Bożą i odpoczynek
- g) na przykład o siewcy lub o synu marnotrawnym
- h) zawód wykonywany przez Świętego Mateusza zanim został Apostołem
- i) miejsce wiecznego przebywania z Bogiem
- j) podaj nazwę gestu, którym Judasz wydał Pana Jezusa

51) Historyjka - po przeczytaniu odpowiedz pisemnie na zadane pytania

W pewnym mieście żyła sobie starsza kobieta, której śniło się, że następnego dnia odwiedzi ją Pan Jezus. Była bardzo zadowolona z tego wyróżnienia, dlatego posprzątała mieszkanie, kupiła czekoladki i upiekła ciasto. W pewnej chwili ktoś zapukał do drzwi. Gdy kobieta je otworzyła, zobaczyła biednego człowieka, który trzymając wyciągniętą rękę prosił ją o wsparcie. *Na miłość Boską - powiedziała do niego – dzisiaj nie zawracaj mi głowy. Nie mam czasu, czekam na ważnego Gościa. Idź dokąd chcesz –* i zatrasnęła drzwi.

Godziny mijały, czas oczekiwania wydłużał się i nagle, ktoś ponownie zapukał. Kobieta pomyślała sobie: *Tym razem to na pewno On!* Więc szybko otworzyła drzwi, lecz zobaczyła tylko dzieci sąsiadki, które chciały się z nią pobawić, ponieważ jest osobą samotną i dlatego ma zawsze bardzo dużo wolnego czasu. *Nie mogę się dzisiaj z wami pobawić. Czekam na ważnego Gościa –* odpowiedziała zdenerwowana. *Idźcie więc z powrotem do mamusi i znów zamknęła drzwi.*

Czas płynął i kobieta zaczęła już tracić nadzieję, że Pan Jezus ją odwiedzi. Nagle ku swojemu zaskoczeniu usłyszała pukanie, więc znów szybko podeszła do drzwi. Nie był to jednak On, a tylko sąsiadka, która chciała z nią posiedzieć i porozmawiać o mijającym dniu. Kobieta zbyła ją słowami: *Wiesz, boli mnie głowa. Muszę wcześniej położyć się spać, bo jutro mam mnóstwo spraw do załatwienia.*

a) Jak uważasz, czy kobieta ta zgrzeszyła?

.....

.....

.....

b) Jeśli tak, to ile razy (uzasadnij odpowiedź)?

.....

.....

.....

.....

c) Wymień te grzechy:

.....

.....

.....

52) Historyjka - po przeczytaniu odpowiedz pisemnie na zadane pytania

Legenda opowiada o trzech małych diabełkach, które zanim zostały dopuszczone do kuszenia ludzi, musiały zdać końcowy egzamin sprawnościowy. Toteż zapytał ich główny diabeł: *Przy pomocy jakiego podstępu będziecie namawiali ludzi do złego?* Pierwszy z nich odpowiedział: *Będę szeptał im do ucha, że w ogóle nie istnieje Bóg, który karze za zło.* Drugi odrzekł: *Będę mówił człowiekowi: wolno ci robić wszystko, na co masz ochotę, nawet jeśli zaszkodzisz tym innym. Bądź tylko sprytny i nie pozwól się przyłapać.* Gdy przyszła kolej na trzeciego, ten powiedział: *A ja nauczę ludzi odkładać dobre zamiary na jutro. Na przykład, powiem im: Jutro będę słuchał w szkole, jutro odrobię wszystkie zadania domowe, jutro posprzątam pokój. Pojutrze znowu się pomodłę, bo dziś jestem zmęczony, a w następną niedzielę odwiedzę babcię, więc znów nie pójde do Kościoła.*

a) Kto to jest szatan?

.....  
.....  
.....  
.....

b) Jaka jest różnica pomiędzy pokusą a grzechem?

.....  
.....  
.....  
.....

c) Wymień grzechy główne:

.....  
.....  
.....  
.....

52) Historyjka - po przeczytaniu odpowiedz pisemnie na zadane pytania

Pewien król miał nadwornego błazna, który umiał mu dni swymi żartami. Któregoś dnia król powierzył błaznowi swe berło, mówiąc: *Zatrzymaj je do czasu, aż znajdziesz kogoś głupszego od siebie, a wtedy będziesz mógł mu je podarować.* Kilka lat później król poważnie zachorował. Czując zbliżającą się śmierć, przywołał błazna, do którego był bardzo przywiązany i powiedział: *Wyruszę w daleką i długą podróż. A kiedy wrócisz, zapytaj błazen: może za miesiąc? Nie - odparł król. Nie wrócę już nigdy. A jakie przygotowania poczyniłeś przed tą wyprawą? – zapytał błazen. Żadnych – wyszeptał król bardzo smutnym głosem. Proszę więc, weź to berło, bo znalazłem wreszcie głupszego od siebie - powiedział błazen.*

a) Dlaczego błazen uznał króla za głupszego od siebie?

.....  
.....  
.....  
.....

b) Jakie przygotowania powinien poczynić król przed swoją ostatnią wyprawą w wieczność?

.....  
.....  
.....  
.....

c) Jaki jest cel ostateczny każdego człowieka?

.....  
.....  
.....  
.....

53) Historyjka - po przeczytaniu odpowiedz pisemnie na zadane pytania

W pięknym ogrodzie rosły: słonecznik, róża, narcyz, bratek, stokrotka i niezapominajka. Słonecznik, który był bardzo zadowolony z siebie, powiedział: *Nie widzę, aby miał ktoś nawet najmniejszą szansę mi dorównać, bo nikt nie jest tak silny i duży, jak ja.* A róża na to: *Masz rację słoneczniku, ale nikt nie pachnie tak pięknie, jak ja.* Wreszcie odezwał się narcyz: *A ja zwiastuję wiosnę, dlatego jestem najpiękniejszy i najmiłszy.*

W czasie tej rozmowy pomiędzy dekoracyjnymi kwiatami, bratek, niezapominajka i stokrotka robiły się coraz mniejsze i mniejsze, bo gdzie im konkurować z różą, narcyzem czy nawet ze słonecznikiem. Dlatego też stokrotka powiedziała do niezapominajki: *Na całe szczęście jestem bardzo lubiana przez dzieci.* Ta jej odpowiedziała: *Mnie też się ceni i dostrzega, bo przecież nie przez przypadek ludzie nazywają mnie niezapominajką.* Jako ostatni zabrał głos bratek: *Czy można siebie mierzyć tylko wielkością, zapachem, kolorem i wyglądem?*

a) Jak Ci się wydaje, który kwiat miał rację i dlaczego?

.....  
.....  
.....  
.....

b) Jaką dostrzegasz analogię w zachowaniu się kwiatów i ludzi?

.....  
.....  
.....  
.....

c) Co Twoim zdaniem świadczy o wielkości człowieka? Wymień kilka cech.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

54) Historyjka - po przeczytaniu odpowiedz pisemnie na zadane pytania

Zwierzęta z zazdrością patrzyły na człowieka i mówiły między sobą: *Nie mamy niedzieli i świąt, które ma człowiek, dlatego też chcemy je mieć.* Razu pewnego spotkały się na największej leśnej polanie i wspólnie uradziły, że zaczną świętować niedzielę. Nie wiedziały jednak, jak ją świętować.

Pierwszy zabrał głos lew: *To bardzo proste. Chodzi przede wszystkim o to, aby w niedzielę było dużo dobrego jedzenia. Dlatego, na niedzielę będę dla siebie zamawiał antylopę.* Zdanie lwa podzielił dzik, uzasadniając: *Uważam, że lew ma rację, jeśli chodzi o jedzenie. Nie może to być jednak antylopa. Dla mnie niedziela będzie wtedy, gdy do koryta dostanę dwa worki żołądźci.*

Paw nie wytrzymał i zawołał: *Skończmy z tym jedzeniem, bo to nie ważniejsza sprawa. Dla mnie niedziela, to piękny strój, dlatego na każdą niedzielę zamówię nowe pióra do mego ogona.*

Wreszcie zabrała głos małpa. *Moi drodzy przyjaciele! Niedziela to nie jest wcale to, o czym mówicie. Niedziela, to nie jedzenie ani nowe kreacje. Moi drodzy! W niedzielę trzeba dobrze wypocząć. Niedziela oznacza spokój przez cały dzień. A więc dla mnie w tym dniu, to leżenie na liściach palmy i patrzenie w niebo. To jest właśnie niedziela!* Małpę poparły inne zwierzęta będące na leśnej naradzie, jednak każde z nich miało własną wizję spędzenia wolnego czasu w niedzielę.

a) Jakie wydarzenia ze Starego i Nowego Testamentu upamiętnia niedziela?

.....  
.....  
.....  
.....

b) Dlaczego nie powinno się pracować w niedzielę?

.....  
.....  
.....  
.....

c) Jak Twoim zdaniem, człowiek powinien godnie świętować Dzień Pański?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*(zakreśl literę przy wybranych odpowiedziach)*

56) Bóg Ojciec jest dla mnie:

- a) jakąś anonimową siłą
- b) okrutnym sędzią
- c) miłującym Ojcem
- d) wszechmocny
- e) ślepym fatum
- f) jest istotą niewrażliwą na ludzkie cierpienie
- g) cierpliwy
- h) nieskończenie doskonały
- i) wyrafinowanym w stosunku do człowieka
- j) jest oparciem dla każdego człowieka

57) Bóg mówi do mnie przez:

- a) nauczanie Kościoła
- b) powszechne środki masowego przekazu
- c) Pismo Święte
- d) wszystkie strony internetowe
- e) piękno świata
- f) wróżbitów i pasjanse
- g) agresywną reklamę
- h) sakramenty święte
- i) sumienie
- j) przedstawicieli sekt

58) Upodabiam się do Boga przez:

- a) wygląd zewnętrzny
- b) uczciwość
- c) egoizm
- d) nieśmiertelną duszę
- e) chęć osądzania
- f) miłość
- g) gniew
- h) przedmiotowe traktowanie ludzi
- i) miłosierdzie
- j) życie według przykazań Bożych

59) Dla mnie Boże Przykazanie to:

- a) zbiór nakazów
- b) prawo naturalne
- c) przestarzałe prawo Narodu Wybranego
- d) zbiór zakazów
- e) kodeks starożytnych Ateńczyków
- f) zbiór przepisów utrudniających życie człowiekowi
- g) wymysł przywódców wspólnot religijnych
- h) Dekalog
- i) zbiór przepisów ograniczających wolność człowieka
- j) rady jak być szczęśliwym dziś i w przyszłości

60) Współdziałam z Bogiem wtedy, gdy:

- a) wypełniam swoje obowiązki szkolne
- b) dbam tylko o własny interes
- c) żyję według przykazań Bożych
- d) zużywam dużo wody i innych surowców naturalnych
- e) żyję sakramentami świętymi
- f) realizuję tylko własne życiowe pomysły
- g) uczęszczam na katechezę
- h) nie zauważam potrzeb osób starszych
- i) uczestniczę w niedzielnej Mszy św.
- j) nie szanuję środowiska naturalnego

61) Jezus Chrystus jest dla mnie:

- a) przywódcą politycznym Żydów
- b) lekarzem
- c) postacią historyczną
- d) Synem Bożym
- e) ludzkim mędrce
- f) założycielem Kościoła
- g) chrześcijaninem
- h) wielkim odkrywcą
- i) Odkupicielem
- j) bliskim mi Przyjacielem

62) Chrześcijanin to osoba, która:

- a) ma tylko cechy przywódcze
- b) modli się
- c) nie święci Dnia Pańskiego
- d) naśladuje Jezusa
- e) przynależy do sekty
- f) przyjęła chrzest w imię Trójcy Świętej
- g) przystępuje do sakramentów świętych
- h) nie staje w obronie słabszych i biednych
- i) pogłębia swoją wiedzę religijną
- j) ocenia ludzi tylko na podstawie ich wyglądu

63) Kościół jest dla mnie:

- a) zabytkową budowlą
- b) miejscem spotkań przypadkowych osób
- c) miejscem pogłębiania więzi z Bogiem
- d) wspólnotą ludzi pomagających sobie w drodze do zbawienia
- e) miejscem pracy księży
- f) wspólnotą ludzi ochrzczonych
- g) miejscem relaksu psychoterapeutycznego
- h) wspólnotą prowadzącą do zbawienia
- i) miejscem szukania pomocy w trudach
- j) miejscem koncertów organowych



64) O wielkości człowieka świadczy:

- a) zdobyta wiedza
- b) wysoka kultura bycia
- c) wysoki iloraz inteligencji,
- d) duża wrażliwość i sumienność
- e) pociągający wygląd zewnętrzny
- f) posiadany zasób środków materialnych
- g) wysoka sprawność fizyczna
- h) przebaczenie
- i) nadążanie za modą
- j) dobre serce

65) Święty, to osoba:

- a) żyjąca zgodnie z Dekalogiem
- b) wszechstronnie wykształcona
- c) modna i elegancka
- d) pobożna na pokaz
- e) po śmierci idąca do nieba
- f) która tylko się modli
- g) wykazała się heroizmem w służbie bliźnim
- h) spędziła swoje życie w klasztorze
- i) w pełni zrealizowała swoje pragnienia
- j) kochająca Boga i człowieka

66) Duch Święty jest dla mnie:

- a) Bogiem
- b) aniołem
- c) Odkupicielem
- d) Pocieszycielem
- e) Synem Bożym
- f) najmniej ważną osobą Boską
- g) ożywicielem Kościoła Powszechnego
- h) latającą gołębicą
- i) źródłem jedności i świętości Kościoła
- j) sprawcą nawróceń

67) Do darów Ducha Świętego zalicza się:

- a) mądrość
- b) wierność
- c) miłość
- d) bojaźń Boża
- e) rozum
- f) ubóstwo
- g) męstwo
- h) cierpliwość
- i) pobożność
- j) wyrozumiałość

68) Przy czym *mądrość* to:

- a) dar doskonalący naszą miłość do Boga
- b) umiejętność czytania i pisania
- c) znajomość obsługi komputera
- d) dar doskonalący naszą miłość do bliźniego
- e) umiejętność dbania o własne interesy
- f) natchnienie Boże
- g) umiejętność postępowania zgodnie z Prawdą
- h) umiejętność odróżniania dobra od zła
- i) cwaniactwo życiowe
- j) wiedza książkowa na dany temat

69) Pobożność to:

- a) pogłębianie znajomości Pisma Świętego
- b) wypełnianie woli Boga
- c) życie zgodne z nauką Jezusa
- d) dar doskonalący naszą więź z Bogiem
- e) postawia czci i wdzięczności do Boga
- f) życie według nauki Kościoła
- g) „klepanie” pacierzy
- h) „zaliczanie” kolejnych Mszy Świętych
- i) życie według zasady *jestem wierzący, ale nie praktykujący*
- j) wiedza o historii Kościoła Powszechnego

70) Duch Święty usposabia mnie do wolności rozumianej jako:

- a) robię co chcę
- b) postępuję jak większość ludzi
- c) przyjmuję używki
- d) prawo do własnych przekonań i poglądów
- e) oglądam każdy film
- f) szanuję dobro wspólne
- g) żyję według wskazań Boga
- h) możliwość działania niezależnie od zewnętrznego przymusu
- i) ślepo wypełniam polecenia innych ludzi
- j) liczę się z dobrem innych ludzi

71) Sądzę, że życie ludzkie, to:

- a) dar Boży
- b) droga do wieczności
- c) praca fizyczna
- d) ciągły rozwój osobowy
- e) rozumne jego użytkowanie
- f) dar stwórczej miłości Bożej
- g) usilne poszukiwanie szczęścia
- h) ucieczka przed cierpieniem
- i) pogoń za pieniędzmi
- j) podporządkowywanie sobie innych ludzi

72) Sądzę, że cierpienie to:

- a) kara za grzechy
- b) stan psychiczny
- c) brak miłości Bożej
- d) samotność
- e) niedomaganie organizmu
- f) brak zrozumienia u innych osób
- g) poczucie odmienności fizycznej (*jak: kolor skóry, wzrost, waga, kolor włosów, trudności w przemieszczaniu się itp.*)
- h) brak miłości najbliższych
- i) niemożność realizacji swoich marzeń dobrych moralnie
- j) niemożliwość poprawienia urody

73) Wiedza, to:

- a) powszechnie dostępne informacje
- a) posiadane wiadomości na określony temat
- b) utrwalony treści w umyśle ludzkim
- c) zdobyty zasób informacji w sposób doświadczalny
- d) osiągnięte treści w procesie uczenia się
- e) poziom inteligencji
- f) przyswojone wiadomości podręcznikowe
- g) informacje przekazywane przez specjalistę z danej dziedziny
- h) nauka wykładana na uczelni (w szkole)
- i) metoda zapamiętywania

74) Wiedza religijna, to:

- a) znajomość Starego Testamentu
- b) rzeczywistość naukowa
- c) opanowane wiadomości z Nowego Testamentu
- d) materiał zawarty w Katechizmie
- e) postawa człowieka wobec Boga
- f) znajomość Prawdy Objawionej
- g) przeświadczenie o prawdziwości twierdzeń teologicznych
- h) odpowiedź człowieka na Boże Objawienie
- i) informacje przekazywane w katolickich szkołach
- j) pobożne odczucia serca

75) Dysfunkcja motoryczna, to:

- a) kłopotliwe uczucie
- b) niemożliwość samodzielnego przemieszczania się
- c) niesprawność narządu ruchu
- d) choroba
- e) trudność życiowa
- f) otwartość na innych
- g) częściowe uzależnienie od opiekunów
- h) większa jakość trudności życiowych
- i) niemożność realizacji zamierzeń
- j) chwilowe niedomagania serca

76) Trudności szkolno-wychowawcze, to:

- a) zbyt duże wymagania szkolne
- a) współzawodnictwo rówieśników
- b) zły kontakt z nauczycielami
- c) brak pomocy w osiąganiu sukcesów szkolnych
- d) trudności w porozumieniu się z rodzeństwem
- e) brak akceptacji przez koleżanki i kolegów
- f) niemożność opanowania pewnych partii materiału
- g) trudności w opanowaniu ortografii
- h) brak postępów w nauce
- i) regularne uczęszczanie na zajęcia szkolne

77) Umiejętność przewycięzania trudności, to:

- a) oszukiwanie samego siebie
- b) cwaniactwo życiowe
- c) wytrwałe dążenie do obranego celu
- d) szukanie pomocy u Boga
- e) umiejętność pokonywania sytuacji bez wyjścia
- f) bierne czekanie na cud Boży
- g) korzystanie z doświadczenia innych ludzi
- h) chęć przyjęcia pomocy od innych
- i) bezwarunkowe dążenie do realizacji swoich marzeń
- j) zlecanie innym swoich obowiązków

78) Wiara, to:

- a) jeden z darów Ducha Św.
- b) ogólna filozofia życia
- c) podstawowa cnota teologiczna
- d) podążanie ku zbawieniu
- e) cnota nadprzyrodzona
- f) uznawanie przeznaczenia ludzkiego
- g) dobrowolne uznanie Objawienia Bożego
- h) przyjęcie autorytetu Boga
- i) wybiórcze przyjmowanie Prawd Objawionych
- j) ludzka tradycja

79) Wiara osobowa, to:

- a) własna interpretacja Pisma Świętego
- b) bezkrytyczne przyjmowanie tradycji rodzinnych
- c) indywidualna odpowiedź na Boże Objawienie
- d) dobrowolne i całkowite powierzenie się Bogu
- e) uznanie Boga za absolutną Prawdę i Dobro
- f) instrumentalne traktowanie Sakramentów Świętych
- g) oddanie Bogu swojego życia
- h) zasadnicza postawa człowieka wobec Boga
- i) nadmierne żądania stawiane Bogu
- j) zabezpieczenie na starość

80) Uzupełnij trzonozy zdań:

- a) W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi .....
- b) Moi rodzice kochają mnie, ponieważ .....
- c) W obecności moich rówieśników czuję się .....
- d) Żal i przygnębienie odczuwam, gdy .....
- e) Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ .....
- f) Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest .....
- g) Wydaje mi się, że najbardziej oszukuję siebie, gdy .....
- h) Moje życie, jako chrześcijanina, jest ..... bo .....
- i) Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach.....
- j) Najtrudniej jest mi pogodzić się z .....

81)

- a) W domu najwięcej samozadowolenia mam, gdy .....
- b) Najwięcej radości sprawiłem moim rodzicom, kiedy .....
- c) Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy .....
- d) Naukowca podziwiam za .....
- e) Według mnie wielkim sportowcem jest .....
- f) Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje .....
- g) Uważam, że moim życiu największym osiągnięciem było .....
- h) Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie .....

.....  
i) Uważam, że w życiu najważniejsi są .....

.....  
j) Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom .....

82)

a) Społeczność Kościoła najbardziej potrzebuje ludzi podobnych do .....

.....  
b) Tato jest osobą, która .....

.....  
c) Dla mnie mama jest .....

.....  
d) Największym autorytetem moralnym w świecie jest .....

.....  
e) Najpełniej okazuje mi swoją miłość .....

.....  
f) Święta(y) którą(ego) podziwiam, to .....

.....  
g) W moim życiu nigdy nie zawiodłam(em) się na .....

.....  
h) Moja wspólnota, w której czuję się szczęśliwa(y), to .....

.....  
i) W codziennym życiu z ogromną pomocą spieszą mi .....

.....  
j) W trafnym podejmowaniu trudnych życiowych decyzji proszę o pomoc .....

.....

*Sprawdź proszę, czy czegoś nie opuściłaś /eś/*

**Dziękuję bardzo za współpracę**

**ks. Janusz Prejzner**

## Arkusze informacyjny

### I. DANE PERSONALNE

- 1) Wiek (w latach): .....
- 2) Płeć: **K**      **M**
- 3) Klasa w szkole licealnej .....
- 4) Miejsce zamieszkania
- środowisko wiejskie
  - małomiasteczkowe (liczba mieszkańców do 10 tys.)
  - miasto (liczba mieszkańców od 10 tys. do 100 tys.)
  - wielkomiejskie (liczba mieszkańców powyżej 100 tys.).
- 5) Struktura rodziny:
- pełna
  - niepełna
  - jedno z rodziców opuściło dom: matka, ojciec - rozwiedziona
  - zrekonstruowana (kolejny związek rodziców)
- 6) Wielkość rodziny:
- mam 1      2      3      4      5      więcej rodzeństwa
  - jest dzieckiem z kolei: pierwszym, drugim, trzecim, czwartym, piątym, kolejnym
  - jedyńkiem
- 7) Moja rodzina określa się jako wierząca tak/nie – chrześcijańska tak/nie (podkreśl)
- 8) Przynależę do Kościoła:
- rzymskokatolickiego
  - prawosławnego
  - protestanckiego
  - innego
- 9) Jeśli jestem wierzącą (ym), to obowiązkowe praktyki religijne wypełniam
- regularnie
  - okolicznościowo
  - wcale
- 10) W mszach świętych lub nabożeństwach niedzielnych uczestniczę z:
- mamą
  - tatą
  - rodzeństwem
  - rówieśnikami
  - sam
- 11) Wykształcenie mamy:
- podstawowe
  - zawodowe
  - średnie
  - wyższe

- 12) Wykształcenie taty:
- podstawowe
  - zawodowe
  - średnie
  - wyższe
- 13) Zawód mamy:
- wyuczony .....
  - wykonywany .....
- 14) Zawód taty:
- wyuczony .....
  - wykonywany .....
- 15) Praca mamy:
- jest zatrudniona na stałe
  - pracuje okresowo
  - pracuje na zlecenie w domu
  - jest bez pracy zarobkowej
- 16) praca taty:
- jest zatrudniony na stałe
  - pracuje okresowo
  - pracuje na zlecenie w domu
  - jest na bezrobotnym
- 17) Status materialny mojej rodziny:
- bardzo dobry
  - dobry
  - zły
  - bardzo zły

## II. AUTOOPIS NIESPRAWNOŚCI MOTORYCZNEJ

- 18) Moja nieprawidłowość narządu ruchu jest:
- a) wrodzona
  - b) nabyta we wczesnym dzieciństwie
  - c) w okresie szkolnym
- 19) Jeśli nabyta to wskutek:
- a) choroby (jakiej) .....
  - b) urazu fizycznego (jakiego) .....
- 20) Obecnie przemieszczam się:
- a) samodzielnie
  - b) przy pomocy sprzętu ortopedycznego (laska, chodzik, proteza)
  - c) na wózku
- 21) Moja niesprawność ruchowa jest związana jest z bólem fizycznym:
- a) ciągłym
  - b) okresowym
  - c) bez bólowo



- 22) Z powodu mojego ograniczenia fizycznego:
- d) bardzo cierpię
  - e) chwilami cierpię
  - f) nie jest to dla mnie problem
- 23) Z powodu mojego ograniczenia w szybkim przemieszczaniu się:
- a) jestem nieszczęśliwy
  - b) cierpię chwilami
  - c) nie stanowi to dla mnie istotnego problemu
- 24) Moja mowa:
- a) nie odbiega od normy
  - b) jest zaburzona wskutek jąkania się
  - c) innych wad wymowy (jakich, wymień) .....
- 25) Trudności w nauce szkolnej:
- a) nie mam trudności
  - a) mam trudności w pisaniu
  - d) mam trudności w czytaniu
  - e) mam trudności z zapamiętywaniem (czego) .....
- 26) Moja koncentracja uwagi jest:
- a) prawidłowa (potrafię 45 minut być skupioną /ym)
  - b) potrafię być skupioną/ym mniej niż 10 min.
  - c) jestem bardzo rozproszoną/ym bo na niczym nie potrafię się skupić
- 27) Mam wadę wzroku (noszę okulary, ile dioptrii, oko prawe ..... lewe .....
- 28) Z przedmiotów szkolnych najbardziej interesuje mnie:
- a) język polski
  - b) język .....
  - c) matematykę
  - d) inne (*napisz jakie*) .....
- 29) W szkole jestem uczniem (*według średniej ocen*):
- a) bardzo dobrym
  - b) dobrym
  - c) przeciętnym
  - d) poniżej przeciętnej
- 30) Wychowawca moje zachowanie ocenia jako:
- a) bardzo dobre
  - j) dobre
  - c) przeciętne
  - d) inne (*napisz jakie*) .....
- 31) W rozwiązywaniu problemów szkolnych lub/i wychowawczych pomaga mi:
- j) pedagog szkolny i/lub wychowawca
  - b) mama i/lub tata
  - c) katecheta
  - d) lektura Pisma św.
  - e) inni (*uzupełnij*) .....
- 32) Z zabiegów rehabilitacyjnych korzystam:
- a) codziennie
  - b) raz w tygodniu
  - c) raz w miesiącu
  - d) rzadziej

33) Jeśli moi rówieśnicy traktują mnie jako osobę niesprawną, to wtedy czuję się:

- a) wyróżniony
- b) napiętnowany
- c) jest mi to obojętne
- d) nie zwracam na to uwagi

34) Z zasiłku pielęgnacyjnego:

- a) korzystam regularnie
- b) obecnie nie korzystam
- c) kiedyś korzystałam/em
- d) nigdy nie korzystałam/em

### III. SAMOOCENA PRAKTYK RELIGIJNYCH

35) Data i miejsce mojego chrztu świętego .....

.....

36) Moja parafia jest pod wezwaniem .....

.....

37) W parafialnym życiu wspólnoty przynależę do:

- a) scholi
- b) ministrantów
- c) grupy formacyjnej (jakiej?) .....
- d) żadnej

38) Moja (mój) katecheta(a) nazywa się.....

.....

39) W lekcjach religii biorę czynny udział:

- a) bardzo regularnie
- b) dość regularnie
- c) od czasu do czasu
- d) wcale nie biorę udziału

40) Lekcje religii są dla mnie zajęciami, na które uczęszczam:

- a) z nakazu rodziców
- b) z własnego poczucia obowiązku
- c) by nie być wyróżniany w grupie
- d) z potrzeby serca

41) W ostatnim roku Pana Jezusa w Eucharystii przyjmowałam (em) do swego serca :

- a) w każdą niedzielę
- b) w większe święta kościelne
- c) z racji rodzinnych uroczystości
- d) wcale

42) W ostatnim roku z Sakramentu Pokuty korzystałam (em):

- a) zaraz po uświadomieniu sobie grzechu ciężkiego
- b) raz w miesiącu
- c) z okazji świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy
- d) z nakazu rodziców
- e) nie korzystałam (em)

43) Lektura Pisma Świętego była i jest dla mnie:

- a) spotkaniem z Bogiem
- b) poszerzeniem wiadomości historyczno-literackich
- c) źródłem ludzkiej mądrości
- d) nie przedstawiającą żadnej wartości

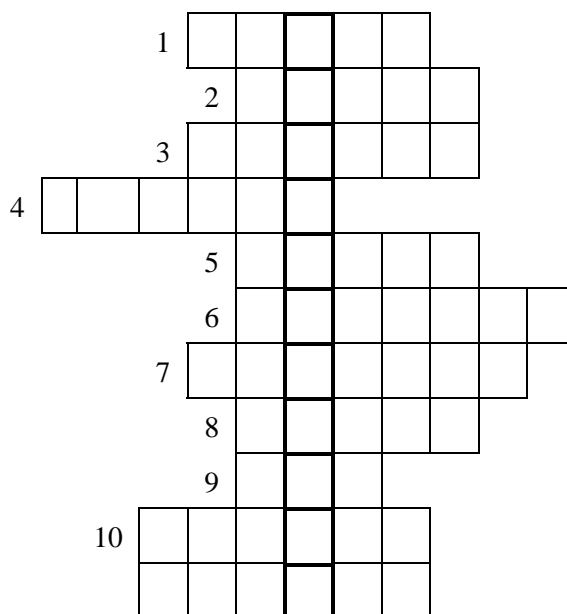
44) Do Boga codziennie modłę się:

- a) własnymi słowami
- b) modlitwami katechizmowymi
- c) na Różańcu św. lub /i koronką do Miłosierdzia Bożego
- d) nie praktykuję żadnej z wymienionych form modlitwy (uzasadnij, dlaczego?)

.....  
.....  
.....

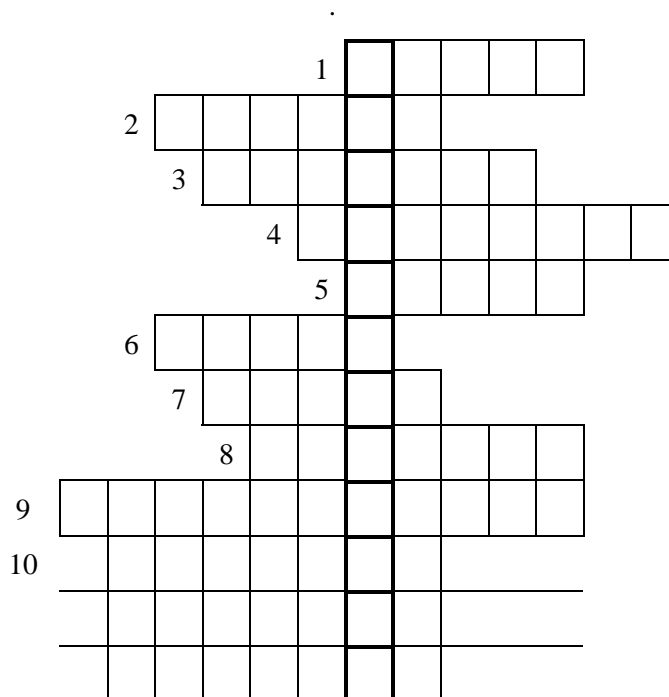
#### IV. WIADOMOŚCI ZE STAREGO TESTAMENTU

45) Odgadnij hasło: ..... **zazdrościł** ..... **przyjaźni z Bogiem**  
rozwiązując poniższą krzyżówkę



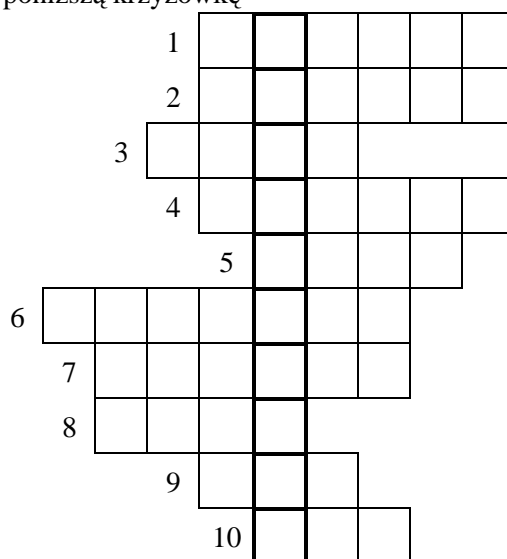
- a) syn Izaaka
- b) bat Mojżesza
- c) prorok, który wstąpił do nieba na ognistym powozie
- d) siłacz wydany Filistynom przez Dalilę
- e) sprowadził do Jerozolimy Arkę Przymierza
- f) posłuszny Bogu chciał złożyć swego syna w ofierze
- g) król izraelski słynący z mądrości i sprawiedliwości
- h) następca Mojżesza, wprowadził Izraelitów do Ziemi Obiecanej
- i) wraz z Adamem zamieszkiwała Raj
- j) przegrał w walce z Dawidem.

46) Odgadnij hasło: **Pod górą Synaj Bóg zawarł ..... z narodem wybranym** rozwiązując poniższą krzyżówkę



- a) starotestamentalna uroczysta forma pieśni śpiewanej na cześć Pana Boga
- b) miasto położone niedaleko Sodomy
- c) Księga rozpoczynająca Stary Testament
- d) nazwa żydowskiej świątyni
- e) pokarm z nieba dany Izraelitom w czasie wędrówki do Ziemi Obiecanej
- f) Dziesięć nieszczęść zesłanych przez Boga na Egipt
- g) niedokończona wieża, która miała dosięgnąć nieba
- h) mury tego miasta runęły od dźwięku trąb
- i) jedno z dziesięciu poleceń Boga zapisanych na kamiennych tablicach
- j) zwierzę spożywane podczas Paschy

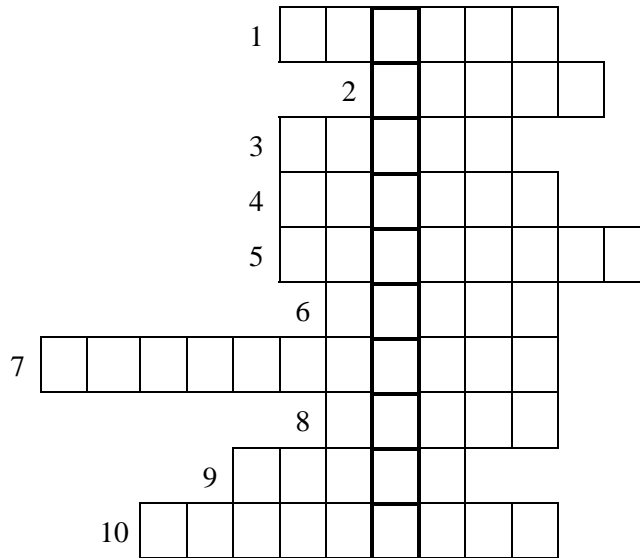
47) Odgadnij hasło: ..... **wybrał Bóg z pośród innych narodów** rozwiązując poniższą krzyżówkę



- a) miasto, do którego został posłany prorok Jonasz
- b) w narodzie żydowskim dzień składania Bogu ofiary i dzień odpoczynku
- c) hebrajska nazwa „Pięcioksięgu”
- d) największe święto Izraelitów
- e) Izraelitów biblijna nazwa Raju
- f) inaczej Dziesięć Przykazań Bożych
- g) ród z którego pochodzili kapłani Starego Przymierza
- h) Kain dla Abla
- i) Stwórca nieba i ziemi
- j) pod jaką postacią zjawił się szatan, aby skusić Adama i Ewę

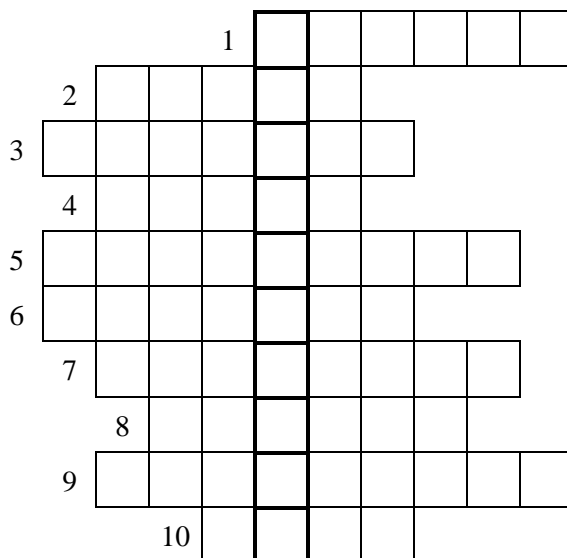
## V. WIADOMOŚCI Z NOWEGO TESTAMENTU

48) Odgadnij hasło: **Jan .....** **nawoływał: *Prostujcie ścieżki dla Pana*** rozwiązując poniższą krzyżówkę



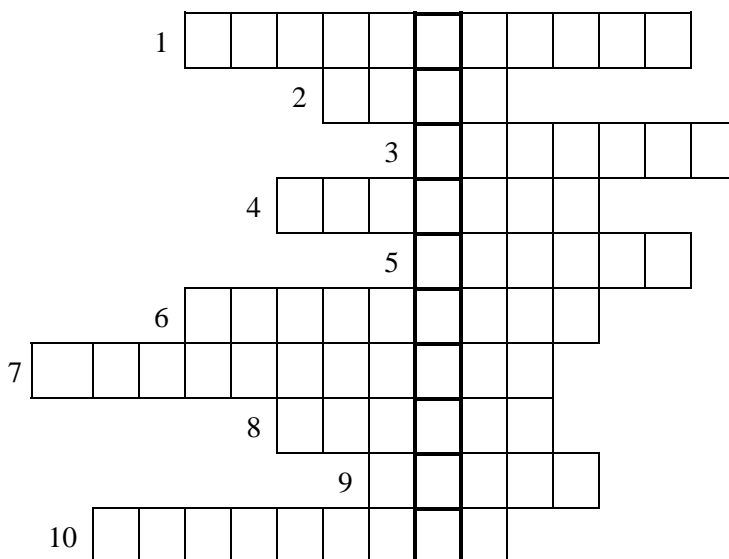
- a) imię jednego z Trzech Króli
- b) kazał zabić Jezusa zaraz po narodzeniu
- c) jeden z Ewangelistów
- d) został wskrzeszony przez Pana Jezusa
- e) nawrócony celnik, który odmieniony przez Pana Jezusa rozdał majątek ubogim
- f) pierwszy następca Pana Jezusa
- g) Szymon ..... pomagał nieść krzyż Panu Jezusowi
- h) skazał na śmierć Chrystusa
- i) opiekun Pana Jezusa
- j) otarła swoimi włosami stopy Pana Jezusa

49) Odgadnij hasło: ..... **najważniejsze święte miasto Starego i Nowego Testamentu** rozwiązując poniższą krzyżówkę



- a) rzeka, w której przyjął chrzest Pan Jezus
- b) nazwa prowincji rzymskiej na terytorium, którego mieszkało pokolenie Judy
- c) miasto Świętej Rodziny
- d) góra na której Pan Jezus przemieniając się okazał swoją chwałę
- e) jezioro, nad którym Pan Jezus nauczał
- f) miejsce śmierci Chrystusa
- g) miasto narodzenia Zbawiciela
- h) ogród, w którym przygotowywał się na śmierć Pan Jezus
- i) miejsce zamieszkania Józefa, który oddał swój grób Jezusowi
- j) miasto pierwszego cudu Pana Jezusa

50) Odgadnij hasło: **Przez mękę, śmierć i zmartwychwstanie Pana Jezusa** **dokonało się nasze** ..... rozwiązując poniższą krzyżówkę



- a) wybrani uczniowie Pana Jezusa
- b) nadprzyrodzone znaki, które czynił Pan Jezus
- c) nazwa Wspólnoty, którą na ziemi założył Zbawiciel
- d) ponowne przyjście na ziemię Pana Jezusa
- e) inaczej: władza nadana Świętemu Piotrowi
- f) dzień przeznaczony na chwałę Bożą i odpoczynek
- g) na przykład o siewcy lub o synu marnotrawnym
- h) zawód wykonywany przez Świętego Mateusza zanim został Apostołem
- i) miejsce wiecznego przebywania z Bogiem
- j) podaj nazwę gestu którym Judasz wydał Pana Jezusa

## VI. SEMANTYKA KLUCZOWYCH TERMINÓW WIEDZY RELIGIJNEJ

51) Historyjka – termin: *grzech*

W pewnym mieście żyła sobie starsza kobieta, której śniło się, że następnego dnia odwiedzi ją Pan Jezus. Była bardzo zadowolona z tego wyróżnienia, dlatego posprzątała mieszkanie, kupiła czekoladki i upiekła ciasto. W pewnej chwili ktoś zapukał do drzwi. Gdy kobieta je otworzyła, zobaczyła biednego człowieka, który trzymając wyciągniętą rękę prosił ją o wsparcie. *Na miłość Boską* - powiedziała do niego – *dzisiaj nie zawracaj mi głowy. Nie mam czasu, czekam na ważnego Gościa. Idź dokąd chcesz* – i zatrasnęła drzwi.

Godziny mijały, czas oczekiwania wydłużał się i nagle, ktoś ponownie zapukał. Kobieta pomyślała sobie: *Tym razem to na pewno On!* Więc szybko otworzyła drzwi, lecz zobaczyła tylko dzieci sąsiadki, które chciały się z nią pobawić, ponieważ jest osobą samotną i dlatego ma zawsze bardzo dużo wolnego czasu. *Nie mogę się dzisiaj z wami pobawić. Czekam na ważnego Gościa* – odpowiedziała zdenerwowana. *Idźcie więc z powrotem do mamusi* i znów zamknęła drzwi.

Czas płynął i kobieta zaczęła już tracić nadzieję, że Pan Jezus ją odwiedzi. Nagle ku swojemu zaskoczeniu usłyszała pukanie, więc znów szybko podeszła do drzwi. Nie był to jednak On, a tylko sąsiadka, która chciała z nią posiedzieć i porozmawiać o mijającym dniu. Kobieta zbyła ją słowami: *Wiesz, boli mnie głowa. Muszę wcześniej położyć się spać, bo jutro mam mnóstwo spraw do załatwienia.*

a) Jak uważasz, czy kobieta ta zgrzeszyła?

.....

.....

.....

b) Jeśli tak, to ile razy (uzasadnij odpowiedź)?

.....

.....

.....

c) Wymień te grzechy:

.....

.....

.....

52) Historyjka – terminy: szatan, pokusa, grzech

Legenda opowiada o trzech małych diabełkach, które zanim zostały dopuszczone do kuszenia ludzi, musiały zdać końcowy egzamin sprawnościowy. Toteż zapytał ich główny diabeł: *Przy pomocy jakiego podstępu będziecie namawiali ludzi do złego?* Pierwszy z nich odpowiedział: *Będę szeptał im do ucha, że w ogóle nie istnieje Bóg, który karze za zło.* Drugi odrzekł: *Będę mówił człowiekowi: wolno ci robić wszystko, na co masz ochotę, nawet jeśli zaszkodzisz tym innym. Bądź tylko sprytny i nie pozwól się przyłapać.* Gdy przyszła kolej na trzeciego, ten powiedział: *A ja nauczę ludzi odkładać dobre zamiary na jutro. Na przykład, powiem im: Jutro będę słuchał w szkole, jutro odrobię wszystkie zadania domowe, jutro posprzątam pokój. Pojutrze znowu się pomodłę, bo dziś jestem zmęczony, a w następną niedzielę odwiedzę babcię, więc znów nie pójde do Kościoła.*

a) Kto to jest szatan?

.....  
.....  
.....  
.....

b) Jaka jest różnica pomiędzy pokusą a grzechem?

.....  
.....  
.....  
.....

c) Wymień grzechy główne

.....  
.....  
.....  
.....



53) *Historyjka – termin: cel ostateczny człowieka*

Pewien król miał nadwornego błazna, który umiał mu dni swymi żartami. Któregoś dnia król powierzył błaznowi swe berło, mówiąc: *zatrzymaj je do czasu, aż znajdziesz kogoś głupszego od siebie, a wtedy będziesz mógł mu je podarować*. Kilka lat później król poważnie zachorował. Czując zbliżającą się śmierć, przywołał błazna, do którego był bardzo przywiązany i powiedział: *wyruszam w daleką i długą podróż. A kiedy wrócisz, zapytał błazen: może za miesiąc? Nie - odparł król. Nie wrócę już nigdy. A jakie przygotowania poczyniłeś przed tą wyprawą? – zapytał błazen. Żadnych – wyszeptał król bardzo smutnym głosem. Proszę więc, weź to berło, bo znalazłem wreszcie głupszego od siebie* - powiedział błazen.

a) Dlaczego błazen uznał króla za głupszego od siebie?

.....  
.....  
.....  
.....

b) Jakie przygotowania powinien poczynić król przed swoją ostatnią wyprawą w wieczność?

.....  
.....  
.....  
.....

c) Jaki jest cel ostateczny każdego człowieka?

.....  
.....  
.....  
.....

54) Historyjka – termin: *tajemnica wielkości człowieka jako osoby*

W pięknym ogrodzie rosły: słonecznik, róża, narcyz, bratek, stokrotka i niezapominajka. Słonecznik, który był bardzo zadowolony z siebie, powiedział: *Nie widzę, aby miał ktoś nawet najmniejszą szansę mi dorównać, bo nikt nie jest tak silny i duży, jak ja.* A róża na to: *Masz rację słoneczniku, ale nikt nie pachnie tak pięknie, jak ja.* Wreszcie odezwał się narcyz: *A ja zwiastuję wiosnę, dlatego jestem najpiękniejszy i najmiłszy.*

W czasie tej rozmowy pomiędzy dekoracyjnymi kwiatami, bratek, niezapominajka i stokrotka robiły się coraz mniejsze i mniejsze, bo gdzie im konkurować z różą, narcyzem czy nawet ze słonecznikiem. Dlatego też stokrotka powiedziała do niezapominajki: *Na całe szczęście jestem bardzo lubiana przez dzieci.* Ta jej odpowiedziała: *Mnie też się ceni i dostrzega, bo przecież nie przez przypadek ludzie nazywają mnie niezapominajką.* Jako ostatni zabrał głos bratek: *Czy można siebie mierzyć tylko wielkością, zapachem, kolorem i wyglądem?*

a) Jak Ci się wydaje, który kwiat miał rację i dlaczego?

.....  
.....  
.....  
.....

b) Jaką dostrzegasz analogię w zachowaniu się kwiatów i ludzi?

.....  
.....  
.....  
.....

c) Co Twoim zdaniem świadczy o wielkości człowieka? Wymień kilka cech.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

55) Historyjka – termin: *świętowanie Dnia Pańskiego*

Zwierzęta z zazdrością patrzyły na człowieka i mówiły między sobą: *Nie mamy niedzieli i świąt, które ma człowiek, dlatego też chcemy je mieć.* Razu pewnego spotkały się na największej leśnej polanie i wspólnie uradziły, że zaczną świętować niedzielę. Nie wiedziały jednak, jak ją świętować.

Pierwszy zabrał głos lew: *To bardzo proste. Chodzi przede wszystkim o to, aby w niedzielę było dużo dobrego jedzenia. Dlatego, na niedzielę będę dla siebie zamawiał antylozę.* Zdanie lwa podzielił dzik, uzasadniając: *Uważam, że lew ma rację, jeśli chodzi o jedzenie. Nie może to być jednak antylopa. Dla mnie niedziela będzie wtedy, gdy do koryta dostanę dwa worki żołądź.*

Paw nie wytrzymał i zawołał: *Skończmy z tym jedzeniem, bo to nie ważniejsza sprawa. Dla mnie niedziela, to piękny strój, dlatego na każdą niedzielę zamówię nowe pióra do mego ogona.*

Wreszcie zabrała głos małpa. *Moi drodzy przyjaciele! Niedziela to nie jest wcale to, o czym mówicie. Niedziela, to nie jedzenie ani nowe kreacje. Moi drodzy! W niedzielę trzeba dobrze wypocząć. Niedziela oznacza spokój przez cały dzień. A więc dla mnie w tym dniu, to leżenie na liściach palmy i patrzenie w niebo. To jest właśnie niedziela!* Małpę poparły inne zwierzęta będące na leśnej naradzie, jednak każde z nich miało własną wizję spędzenia wolnego czasu w niedzielę.

a) Jakie wydarzenia ze Starego i Nowego Testamentu upamiętnia niedziela?

.....  
.....  
.....  
.....

b) Dlaczego nie powinno się pracować w niedzielę?

.....  
.....  
.....  
.....

c) Jak Twoim zdaniem, człowiek powinien godnie świętować Dzień Pański?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## VII. SEMANTYKA TAJEMNICY TRÓJCY ŚWIĘTEJ I KOŚCIOŁA

56) Bóg Ojciec jest dla mnie:

- a) jakąś anonimową siłą
- b) okrutnym sędzią
- c) miłującym Ojcem
- d) wszechmocny
- e) ślepym fatum
- f) jest istotą niewrażliwą na ludzkie cierpienie
- g) cierpliwy
- h) nieskończenie doskonały
- i) wyrafinowanym w stosunku do człowieka
- j) jest oparciem dla każdego człowieka

57) Bóg mówi do mnie przez:

- a) nauczanie Kościoła
- b) powszechne środki masowego przekazu
- c) Pismo Święte
- d) wszystkie strony internetowe
- e) piękno świata
- f) wróżbitów i pasjanse
- g) agresywną reklamę
- h) sakramenty święte
- i) sumienie
- j) przedstawiciele sekt

58) Upodabnam się do Boga przez:

- a) wygląd zewnętrzny
- b) uczciwość
- c) egoizm
- d) nieśmiertelną duszę
- e) chęć osądzania
- f) miłość
- g) gniew
- h) przedmiotowe traktowanie ludzi
- i) miłosierdzie
- j) życie według przykazań Bożych

59) Dla mnie Boże Przykazanie to:

- a) zbiór nakazów
- b) prawo naturalne
- c) przestarzałe prawo Narodu Wybranego
- d) zbiór zakazów
- e) kodeks starożytnych Ateńczyków
- f) zbiór przepisów utrudniających życie człowiekowi
- g) wymysł przywódców wspólnot religijnych
- h) Dekalog
- i) zbiór przepisów ograniczających wolność człowieka
- j) rady jak być szczęśliwym dziś i w przyszłości

60) Współdziałam z Bogiem wtedy, gdy:

- a) wypełniam swoje obowiązki szkolne
- b) dbam tylko o własny interes
- c) żyję według przykazań Bożych
- d) zużywam dużo wody i innych surowców naturalnych
- e) żyję sakramentami świętymi
- f) realizuję tylko własne życiowe pomysły
- g) uczęszczam na katechezę
- h) nie zauważam potrzeb osób starszych
- i) uczestniczę w niedzielnej Mszy św.
- j) nie szanuję środowiska naturalnego

61) Jezus Chrystus jest dla mnie:

- a) przywódcą politycznym Żydów
- b) lekarzem
- c) postacią historyczną
- d) Synem Bożym
- e) ludzkim mędrcom
- f) założycielem Kościoła
- g) chrześcijaninem
- h) wielkim odkrywcą
- i) Odkupicielem
- j) bliskim mi Przyjacielem

62) Chrześcijanin to osoba, która:

- a) ma tylko cechy przywódcze
- b) modli się
- c) nie święci Dnia Pańskiego
- d) naśladuje Jezusa
- e) przynależy do sekty
- f) przyjęła chrzest w imię Trójcy Świętej
- g) przystępuje do sakramentów świętych
- h) nie staje w obronie słabszych i biednych
- i) pogłębia swoją wiedzę religijną
- j) ocenia ludzi tylko na podstawie ich wyglądu

63) Kościół jest dla mnie:

- a) zabytkową budowlą
- b) miejscem spotkań przypadkowych osób
- c) miejscem pogłębiania więzi z Bogiem
- d) wspólnotą ludzi pomagających sobie w drodze do zbawienia
- e) miejscem pracy księży
- f) wspólnotą ludzi ochrzczonych
- g) miejscem relaksu psychoterapeutycznego
- h) wspólnotą prowadzącą do zbawienia
- i) miejscem szukania pomocy w trudach
- j) miejscem koncertów organowych

- 64) O wielkości człowieka świadczy:
- a) zdobyta wiedza
  - b) wysoka kultura bycia
  - c) wysoki iloraz inteligencji,
  - d) duża wrażliwość i sumienność
  - e) pociągający wygląd zewnętrzny
  - f) posiadany zasób środków materialnych
  - g) wysoka sprawność fizyczna
  - h) przebaczenie
  - i) nadażanie za modą
  - j) dobre serce

- 65) Święty, to osoba:
- a) żyjąca zgodnie z Dekalogiem
  - b) wszechstronnie wykształcona
  - c) modna i elegancka
  - d) pobożna na pokaz
  - e) po śmierci idąca do nieba
  - f) która tylko się modli
  - g) wykazała się heroizmem w służbie bliźnim
  - h) spędziła swoje życie w klasztorze
  - i) w pełni zrealizowała swoje pragnienia
  - j) kochająca Boga i człowieka

- 66) Duch Święty jest dla mnie:
- a) Bogiem
  - b) aniołem
  - c) Odkupicielem
  - d) Pocieszycielem
  - e) Synem Bożym
  - f) najmniej ważną osobą Boską
  - g) ozywicielem Kościoła Powszechnego
  - h) latającą gołębicą
  - i) źródłem jedności i świętości Kościoła
  - j) sprawcą nawróceń

- 67) Do darów Ducha Świętego zalicza się:
- a) mądrość
  - b) wierność
  - c) miłość
  - d) bojaźń Boża
  - e) rozum
  - f) ubóstwo
  - g) męstwo
  - h) cierpliwość
  - i) pobożność
  - j) wyrozumiałość

68) Przy czym *mądrość* to:

- a) dar doskonalący naszą miłość do Boga
- b) umiejętność czytania i pisania
- c) znajomość obsługi komputera
- d) dar doskonalący naszą miłość do bliźniego
- e) umiejętność dbania o własne interesy
- f) natchnienie Boże
- g) umiejętność postępowania zgodnie z Prawdą
- h) umiejętność odróżniania dobra od zła
- i) cwaniactwo życiowe
- j) wiedza książkowa na dany temat

69) Pobożność to:

- a) pogłębianie znajomości Pisma Świętego
- b) wypełnianie woli Boga
- c) życie zgodne z nauką Jezusa
- d) dar doskonalący naszą więź z Bogiem
- e) postawia czci i wdzięczności do Boga
- f) życie według nauki Kościoła
- g) „klepanie” pacierzy
- h) „zaliczanie” kolejnych Mszy Świętych
- i) życie według zasady *jestem wierzący, ale nie praktykujący*
- j) wiedza o historii Kościoła Powszechnego

70) Duch Święty usposabia mnie do wolności rozumianej jako:

- a) robię co chcę
- b) postępuję jak większość ludzi
- c) przyjmuję używki
- d) prawo do własnych przekonań i poglądów
- e) oglądam każdy film
- f) szanuję dobro wspólne
- g) żyję według wskazań Boga
- h) możliwość działania niezależnie od zewnętrznego przymusu
- i) ślepo wypełniam polecenia innych ludzi
- j) liczę się z dobrem innych ludzi

## VIII. SEMANTYKA WYBRANYCH TERMINÓW ZWIĄZANYCH Z WIARĄ

71) Sądzę, że życie ludzkie, to:

- a) dar Boży
- b) droga do wieczności
- c) praca fizyczna
- d) ciągły rozwój osobowy
- e) rozumne jego użytkowanie
- f) dar stwórczej miłości Bożej
- g) usilne poszukiwanie szczęścia a
- h) ucieczka przed cierpieniem
- i) pogoń za pieniędzmi
- j) podporządkowywanie sobie innych ludzi

72) Sądzę, że cierpienie to:

- a) kara za grzechy
- b) stan psychiczny
- c) brak miłości Bożej
- d) samotność
- e) niedomaganie organizmu
- f) brak zrozumienia u innych osób
- g) poczucie odmienności fizycznej (*jak: kolor skóry, wzrost, waga, kolor włosów, trudności w przemieszczaniu się itp.*)
- h) brak miłości najbliższych
- i) niemożność realizacji swoich marzeń dobrych moralnie
- j) niemożliwość poprawienia urody

73) Wiedza, to:

- a) powszechnie dostępne informacje
- b) posiadane wiadomości na określony temat
- c) utrwalony treści w umyśle ludzkim
- d) zdobyty zasób informacji w sposób doświadczalny
- e) osiągnięte treści w procesie uczenia się
- f) poziom inteligencji
- g) przyswojone wiadomości podręcznikowe
- h) informacje przekazywane przez specjalistę z danej dziedziny
- i) nauka wykładana na uczelni (w szkole)
- j) metoda zapamiętywania

74) Wiedza religijna, to:

- a) znajomość Starego Testamentu
- b) rzeczywistość naukowa
- c) opanowane wiadomości z Nowego Testamentu
- d) materiał zawarty w Katechizmie
- e) postawa człowieka wobec Boga
- f) znajomość Prawdy Objawionej
- g) przeświadczenie o prawdziwości twierdzeń teologicznych
- h) odpowiedź człowieka na Boże Objawienie
- i) informacje przekazywane w katolickich szkołach
- j) pobożne odczucia serca

75) Dysfunkcja motoryczna, to:

- a) kłopotliwe uczucie
- b) niemożliwość samodzielnego przemieszczania się
- c) niesprawność narządu ruchu
- d) choroba
- e) trudność życiowa
- f) otwartość na innych
- g) częściowe uzależnienie od opiekunów
- h) większa jakość trudności życiowych
- i) niemożność realizacji zamierzeń
- j) chwilowe niedomagania serca



76) Trudności szkolno-wychowawcze, to:

- a) zbyt duże wymagania szkolne
- b) współzawodnictwo rówieśników
- c) zły kontakt z nauczycielami
- d) brak pomocy w osiągnięciu sukcesów szkolnych
- e) trudności w porozumieniu się z rodzeństwem
- f) brak akceptacji przez koleżanki i kolegów
- g) niemożność opanowania pewnych partii materiału
- h) trudności w opanowaniu ortografii
- i) brak postępów w nauce
- j) regularne uczęszczanie na zajęcia szkolne

77) Umiejętność przewycięzania trudności, to:

- a) oszukiwanie samego siebie
- b) cwaniactwo życiowe
- c) wytrwałe dążenie do obranego celu
- d) szukanie pomocy u Boga
- e) umiejętność pokonywania sytuacji bez wyjścia
- f) bierne czekanie na cud Boży
- g) korzystanie z doświadczenia innych ludzi
- h) chęć przyjęcia pomocy od innych
- i) bezwarunkowe dążenie do realizacji swoich marzeń
- j) zlecanie innym swoich obowiązków

78) Wiara, to:

- a) jeden z darów Ducha Św.
- b) ogólna filozofia życia
- c) podstawowa cnota teologiczna
- d) podążanie ku zbawieniu
- e) cnota nadprzyrodzona
- f) uznawanie przeznaczenia ludzkiego
- g) dobrowolne uznanie Objawienia Bożego
- h) przyjęcie autorytetu Boga
- i) wybiórcze przyjmowanie Prawd Objawionych
- j) ludzka tradycja

79) Wiara osobowa, to:

- a) własna interpretacja Pisma Świętego
- b) bezkrytyczne przyjmowanie tradycji rodzinnych
- c) indywidualna odpowiedź na Boże Objawienie
- d) dobrowolne i całkowite powierzenie się Bogu
- e) uznanie Boga za absolutną Prawdę i Dobro
- f) instrumentalne traktowanie Sakramentów Świętych
- g) oddanie Bogu swojego życia
- h) zasadnicza postawa człowieka wobec Boga
- i) nadmierne żądania stawiane Bogu
- j) zabezpieczenie na starość

## IX. SEMANTYKA ZGODNOŚCI WEWNĘTRZNEJ Z ZEWNĘTRZNĄ

80) Harmonia wewnętrzna:

- a) W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi .....
- b) Moi rodzice kochają mnie, ponieważ .....
- c) W obecności moich rówieśników czuję się .....
- d) Żal i przygnębienie odczuwam, gdy .....
- e) Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ .....
- f) Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest .....
- g) Wydaje mi się, że najbardziej oszukuję siebie, gdy .....
- h) Moje życie, jako chrześcijanina, jest ..... bo .....
- i) Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach.....
- j) Najtrudniej jest mi pogodzić się z .....

81) Ideał życiowy:

- a) W domu najwięcej samozadowolenia mam, gdy .....
- b) Najwięcej radości sprawiłem moim rodzicom, kiedy .....
- c) Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy .....
- d) Naukowca podziwiam za .....
- e) Według mnie wielkim sportowcem jest .....

- f) Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje .....
- g) Uważam, że moim życiu największym osiągnięciem było .....
- h) Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie .....
- i) Uważam, że w życiu najważniejsi są .....
- j) Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom .....

82) Autorytet

- a) Społeczność Kościoła najbardziej potrzebuje ludzi podobnych do .....
- b) Tato jest osobą, która .....
- c) Dla mnie mama jest .....
- d) Największym autorytetem moralnym w świecie jest .....
- e) Najpełniej okazuje mi swoją miłość .....
- f) Święta(y) którą(ego) podziwiam, to .....
- g) W moim życiu nigdy nie zawiodłam(em) się na .....
- h) Moja wspólnota, w której czuję się szczęśliwa(y), to .....
- i) W codziennym życiu z ogromną pomocą spieszą mi .....
- j) W trafnym podejmowaniu trudnych życiowych decyzji proszę o pomoc .....

### **Funkcje do Arkusza według metody Krefft:**

- 1) Funkcja I ( $X_5, X_7, X_9, X_{11}, X_{12}, X_{17}$ ) – opisująca wpływ środowiska na poziom wiedzy religijnej badanych.
- 2) Funkcja II ( $X_{20}, X_{21}, X_{23}, X_{24}, X_{25}, X_{26}, X_{27}$ ) – określająca stopień niepełnosprawności.
- 3) Funkcja III ( $X_{29}, X_{30}, X_{35}, X_{36}, X_{37}, X_{38}, X_{39}, X_{40}$ ) – określająca osiągnięcia w nauce, aktywność osobistą i praktyki religijne.
- 4) Funkcja IV ( $X_{41}, X_{42}, X_{43}, X_{44}$ ) – określająca relację własną badanego do Pana Boga.
- 5) Funkcja V ( $X_{45}, X_{46}, X_{47}, X_{48}, X_{49}, X_{50}$ ) – opisująca poziom wiedzy religijnej.
- 6) Funkcja VI ( $X_{51}, X_{52}, X_{53}, X_{54}, X_{55}$ ) – opisująca poziom zrozumienia wiedzy religijnej.
- 7) Funkcja VII ( $X_{56}, X_{57}, X_{58}, \dots, X_{70}$ ) – określająca poziom znajomości katolickich prawd wiary.
- 8) Funkcja VIII ( $X_{71}, X_{72}, X_{73}, X_{74}, X_{75}, X_{76}, X_{77}, X_{78}, X_{79}$ ) – określająca postawę osobistą.
- 9) Trzony zdań określające szczegółowo: harmonię, ideał życiowy oraz autorytet ( $X_{80}, X_{81}, X_{82}$ .)

**Załącznik 3**  
**do podrozdziału 6.1.**

**Tabele: 6.1.1, 6.1.5 – 6.1.12**

Tabela 6.1.1.

Poziom semantyki wyrażenia: *dysfunkcja motoryczna* w analizowanych grupach

Grupa	Rozumienie wyrażenia: <i>dysfunkcja motoryczna</i> ( $X_{75}$ )			Test	
	nie rozumie	rozumie średnio	rozumie prawidłowo	$\chi^2$	ANOVA
A	58 58,0%	23 23,0%	19 19,0%	6,50	F= 6,52
B	74 74,0%	17 17,0%	9 9,0%	p < 0,05	p < 0,05

Tabela 6.1.5.

Poziom semantyki terminu *trudności szkolno-wychowawcze* mierzonego w skali 1-5 w analizowanych grupach

Grupa	Stopień rozumienia terminu <i>trudności szkolno-wychowawcze</i> ( $X_{76}$ )					Test	
	1	2	3	4	5	$\chi^2$	ANOVA
A	20 20,0%	24 24,0%	23 23,0%	11 11,0%	12 12,0%	11,57	F= 4,79
B	29 29,0%	30 30,0%	8 8,0%	8 8,0%	10 10,0%	p < 0,05	p < 0,05

Tabela 6.1.6.

Poziom semantyki terminu *trudności szkolno-wychowawcze* mierzonego w skali 0-5 w podgrupach dziewcząt i chłopców

Podgrupa	Stopień rozumienia terminu <i>trudności szkolno-wychowawcze</i> ( $X_{76}$ )					Test	
	1	2	3	4	5	$\chi^2$	ANOVA
dziewczęta z grup A i B	25 25,0%	25 25,0%	18 18,0%	10 10,0%	9 9,0%	1,95	F= 0,14
chłopcy z grup A i B	24 24,0%	29 29,0%	13 13,0%	9 9,0%	13 13,0%	NS	NS

Tabela 6.1.7.

Poziom semantyki terminu *trudności szkolno-wychowawcze* mierzonego w skali 1-5 w podgrupach dziewcząt przynależących do grup A i B

Podgrupa dziewcząt	Stopień rozumienia terminu <i>trudności szkolno-wychowawcze</i> ( $X_{76}$ )					Test	
	1	2	3	4	5	$\chi^2$	ANOVA
A	12 22,2%	11 20,4%	16 29,6%	6 11,1%	5 9,3%	14,64	F= 4,60
B	13 28,3%	14 30,4%	2 4,4%	4 8,7%	4 8,7%	p < 0,05	p < 0,05

Tabela 6.1.8.

Poziom semantyki terminu *trudności szkolno-wychowawcze* mierzonego w skali 1-5 w podgrupach chłopców wywodzących się z grup A i B

Podgrupa chłopców	Stopień rozumienia terminu <i>trudności szkolno-wychowawcze</i> ( $X_{76}$ )					Test	
	1	2	3	4	5	$\chi^2$	ANOVA
A	8 17,4%	13 28,3%	7 15,2%	5 10,9%	7 15,2%	2,65	1,06
B	16 29,6%	16 29,6%	6 11,1%	4 7,4%	6 11,1%	NS	NS

Tabela 6.1.9.

Poziom semantyki wyrażenia: *umiejętność przewycięzania trudności* mierzonego w skali 0-5 w analizowanych grupach A i B

Grupa	Stopień rozumienia wyrażenia: <i>umiejętność przewycięzania trudności</i> ( $X_{77}$ )			Test	
	nie rozumie	rozumie średnio	rozumie prawidłowo	$\chi^2$	ANOVA
A	21 21,0%	39 39,0%	40 40,0%	20,62	F= 21,95
B	48 48,0%	35 35,0%	17 17,0%	p < 0,001	p < 0,001

Tabela 6.1.10.

Poziom semantyki terminu *umiejętność przewycięzania trudności* mierzonego w skali 0-5 w podgrupach dziewcząt i chłopców z grup A i B

Podgrupa	Stopień rozumienia terminu <i>umiejętność przewycięzania trudności</i> ( $X_{77}$ )			Test	
	Nie rozumie	rozumie średnio	rozumie prawidłowo	$\chi^2$	ANOVA
dziewczęta z grup A i B	36 36,0%	35 35,0%	29 29,0%	0,36	F= 0,03
chłopcy z grup A i B	33 33,0%	39 39,0%	28 28,0%	NS	NS

Tabela 6.1.11.

Poziom semantyki terminu *umiejętność przewyższania trudności* mierzonego w skali 0-5 w podgrupach dziewcząt z grup A i B

Podgrupa dziewcząt	Stopień rozumienia terminu <i>umiejętność przewyższania trudności</i> ( $X_{77}$ )			Test	
	nie rozumie	rozumie średnio	rozumie prawidłowo	$\chi^2$	ANOVA
z grupy A	12 22,2%	21 38,9%	21 38,9%	10,89	F= 11,12
z grupy B	24 52,2%	14 30,4%	8 17,4%	p < 0,010	p < 0,010

Tabela 6.1.12.

Poziom semantyki terminu *umiejętność przewyższania trudności* mierzonego w skali 0-5 w podgrupach chłopców z grup A i B

Podgrupa chłopców	Stopień rozumienia terminu <i>umiejętność przewyższania trudności</i> ( $X_{77}$ )			Test	
	nie rozumie	rozumie średnio	rozumie prawidłowo	$\chi^2$	ANOVA
z grupy A	9 19,6%	18 39,1%	19 41,3%	10,32	F= 10,92
z grupy B	24 44,4%	21 38,9%	9 16,7%	p < 0,010	p < 0,010

## Załącznik 4 do podrozdziału 6.2.

**Tabele: 6.2.1-6.2.23**

Tabela 6.2.1.

Odpowiedzi uzyskane z dokończenia trzonu zdania metodą wyboru: *Sądzę, że życie ludzkie (...)* w liczbach nieprzeliczonych (*odpowiedzi prawidłowe wyróżniono kolorem niebieskim*)

$X_{71}$ <i>Sądzę, że życie ludzkie, to:</i>	Pełnosprawni			Z dysfunkcją ruchu		
	dziewcząt a	chłopc y	$\Sigma$	dziewcząt a	chłopc y	$\Sigma$
1) dar Boży	39	32	71	36	30	66
2) droga do wieczności	35	28	63	18	13	31
3) praca fizyczna	7	3	10	3	4	7
4) ciągły rozwój osobowy	31	26	57	4	12	16
5) rozumne użytkowanie darów Bożych	16	17	33	12	15	27
6) dar stwórczej miłości Bożej	35	22	57	19	14	33
7) usilne poszukiwanie szczęścia	17	12	29	9	6	15
8) ucieczka przed cierpieniem	6	6	12	3	0	3
9) pogoń za pieniędzmi	8	7	15	4	3	7
10) podporządkowywanie sobie innych ludzi	2	8	10	1	1	2
<b><math>\Sigma</math> odpowiedzi prawidłowych :</b>	<b>156</b>	<b>125</b>	<b>281</b>	<b>89</b>	<b>84</b>	<b>173</b>
razem odpowiedzi nieprawidłowych :	40	36	76	20	14	34
<b>ogółem wszystkich odpowiedzi :</b>	<b>196</b>	<b>161</b>	<b>357</b>	<b>109</b>	<b>98</b>	<b>207</b>

### Ideał życiowy:

Tabela 6.2.4.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W domu najwięcej samozadowolenia mam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *chwalą mnie*, 2) *pomagam i robię to dobrze*, 3) *odnoszę sukcesy*, 4) *siedzę przed komputerem*, 5) *wzorowo wypełniam swe obowiązki w szkole*, 6) *dobre relacje z domownikami*, 7) *inne*

Grupa	$X_{81}$ <i>W domu najwięcej samozadowolenia mam, gdy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	4 4,8%	24 28,6%	11 13,1%	3 3,6%	4 4,8%	4 4,8%	34 40,5%	84	96,02
B	49 73,1%	2 3,0%	2 3,0%	1 1,5%	5 7,5%	0 0,0%	8 11,9%	67	p < 0,001
$\Sigma$	53	26	13	4	9	4	42	151	



Tabela 6.2.5.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W domu najczęściej samozadowolenia mam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *chwalą mnie*, 2) *pomagam i robię to dobrze*, 3) *odnoszę sukcesy*, 4) *siedzę przed komputerem*, 5) *wzorowo wypełniam swe obowiązki w szkole*, 6) *dobre relacje z domownikami*, 7) *inne*

Z grup A i B	X <sub>81</sub> W domu najczęściej samozadowolenia mam, gdy (...)							Σ	χ <sup>2</sup>
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	32 38,1%	17 20,2%	9 10,7%	1 1,2%	4 4,8%	2 2,4%	19 22,6%	84	91,62
chłopcy	21 31,3%	9 13,4%	4 6,0%	3 4,5%	5 7,5%	2 3,0%	23 34,3%	67	NS
Σ	53	26	13	4	9	4	42	151	

Tabela 6.2.6.

Odpowiedzi dziewcząt grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W domu najczęściej samozadowolenia mam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *chwalą mnie*, 2) *pomagam i robię to dobrze*, 3) *odnoszę sukcesy*, 4) *siedzę przed komputerem*, 5) *wzorowo wypełniam swe obowiązki w szkole*, 6) *dobre relacje z domownikami*, 7) *inne*

Dziewczęta	X <sub>81</sub> <sup>1</sup> W domu najczęściej samozadowolenia mam, gdy (...)							Σ	χ <sup>2</sup>
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	4 4,8%	14 28,6%	11 13,1%	3 3,6%	4 4,8%	4 4,8%	9 40,5%	49	94,11
z dysfunkcją ruchu	29 73,1%	2 3,0%	2 3,0%	1 1,5%	5 7,5%	0 0,0%	8 11,9%	47	p < 0,001
Σ	33	16	13	4	9	4	17	96	

Tabela 6.2.7.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W domu najczęściej samozadowolenia mam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *chwalą mnie*, 2) *pomagam i robię to dobrze*, 3) *odnoszę sukcesy*, 4) *siedzę przed komputerem*, 5) *wzorowo wypełniam swe obowiązki w szkole*, 6) *dobre relacje z domownikami*, 7) *inne*

Chłopcy	X <sub>81</sub> W domu najczęściej samozadowolenia mam, gdy (...)							Σ	χ <sup>2</sup>
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	4 8,2%	17 34,7%	7 14,3%	1 2,0%	2 4,1%	2 4,1%	16 32,7%	49	58,34
z dysfunkcją ruchu	28 80,0%	0 0,0%	2 5,7%	0 0,0%	2 5,7%	0 0,0%	3 8,6%	35	p < 0,001
Σ	32	17	9	1	4	2	19	84	

Tabela 6.2.8.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najwięcej radości sprawiłem moim rodzicom, kiedy (...)* w następujących kategoriach: 1) *kiedy się urodziłam*, 2) *odnoszę sukcesy w szkole*, 3) *pomagam w domu*, 4) *sukcesy*, 5) *jestem pogodna w rodzinie*, 6) *modlę się*, 7) *inne*

Grupy	$X_{81}$ <i>Najwięcej radości sprawiłam/em moim rodzicom, kiedy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	24 27,0%	24 27,0%	10 11,2%	3 3,4%	8 9,0%	1 1,1%	19 21,4%	89	28,69
B	2 3,6%	13 23,6%	6 10,9%	0 0,0%	3 5,5%	5 9,1%	26 47,3%	55	p < 0,001
$\Sigma$	26	37	16	3	11	6	45	144	

Tabela 6.2.9.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najwięcej radości sprawiłem moim rodzicom, kiedy (...)* w następujących kategoriach: 1) *kiedy się urodziłam*, 2) *odnoszę sukcesy w szkole*, 3) *pomagam w domu*, 4) *sukcesy*, 5) *jestem pogodna w rodzinie*, 6) *modlę się*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{81}$ <i>Najwięcej radości sprawiłam/em moim rodzicom, kiedy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3		1	2	3		
dziewczęta	14 17,3%	22 27,2%	5 6,2%	1 1,2%	6 7,4%	5 6,2%	28 34,6%	81	7,59
chłopcy	12 19,1%	15 23,8%	11 17,5%	2 3,2%	5 7,9%	1 1,6%	17 27,0%	63	NS
$\Sigma$	26	37	16	3	11	6	45	144	

Tabela 6.2.10.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najwięcej radości sprawiłem moim rodzicom, kiedy (...)* w następujących kategoriach: 1) *kiedy się urodziłam*, 2) *odnoszę sukcesy w szkole*, 3) *pomagam w domu*, 4) *sukcesy*, 5) *jestem pogodna w rodzinie*, 6) *modlę się*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{81}$ <i>Najwięcej radości sprawiłam/em moim rodzicom, kiedy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	12 23,5%	15 29,4%	3 5,9%	1 2,0%	5 9,8%	1 2,0%	14 27,5%	51	11,82
z dysfunkcją ruchu	2 6,7%	7 23,3%	2 6,7%	0 0,0%	1 3,3%	4 13,3%	14 46,7%	30	NS
Razem	14	22	5	1	6	5	28	81	

Tabela 6.2.11.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najwięcej radości sprawiłem moim rodzicom, kiedy (...)* w następujących kategoriach: 1) *kiedy się urodziłem*, 2) *odnoszę sukcesy w szkole*, 3) *pomagam w domu*, 4) *sukcesy*, 5) *jestem pogodna w rodzinie*, 6) *modłę się*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{81}$ <i>Najwięcej radości sprawiłem/em moim rodzicom, kiedy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	12 31,6%	9 23,7%	7 18,4%	2 5,3%	3 7,9%	0 0,0%	5 13,2%	38	48,58
z dysfunkcją ruchu	0 0,0%	6 24,0%	4 16,0%	0 0,0%	2 8,0%	1 4,0%	12 48,0%	25	p < 0,001
$\Sigma$	12	15	11	2	5	1	17	63	

Tabela 6.2.12.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *gdy jestem aktywnym uczniem*, 2) *robię postępy w nauce*, 3) *nie sprawiam kłopotów*, 4) *wygrywam konkursy*, 5) *jestem grzeczna/y*, 6) *nigdy*, 7) *inne*

Grupy	$X_{81}$ <i>Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)</i>						$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	5	6	7		
A	2 2,7%	2 2,7%	36 48,0%	9 12,0%	1 1,3%	25 33,3%	75	10,68
B	2 3,9%	0 0,0%	22 42,3%	10 19,2%	6 11,5%	12 23,1%	52	NS
$\Sigma$	4	2	58	19	7	37	127	

Tabela 6.2.13.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *gdy jestem aktywnym uczniem*, 2) *robię postępy w nauce*, 3) *nie sprawiam kłopotów*, 4) *wygrywam konkursy*, 5) *jestem grzeczna/y*, 6) *nigdy*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{81}$ <i>Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)</i>						$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	5	6	7		
dziewczęta	1 1,4%	2 2,8%	34 47,2%	16 22,2%	3 4,2%	16 22,2%	72	13,86
chłopcy	3 5,5%	0 0,0%	24 43,6%	3 5,5%	4 7,3%	21 38,2%	55	p < 0,05
$\Sigma$	4	2	58	19	7	37	127	

Tabela 6.2.14.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *gdy jestem aktywnym uczniem*, 2) *robię postępy w nauce*, 3) *nie sprawiam kłopotów*, 4) *wygrywam konkursy*, 5) *jestem grzeczna/y*, 6) *nigdy*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{81}$ <i>Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)</i>						$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	5	6	7		
pełnosprawne	1 2,4%	2 4,9%	19 46,3%	8 19,5%	1 2,4%	10 24,4%	41	4,59
z dysfunkcją ruchu	0 0,0%	0 0,0%	15 48,4%	8 25,8%	2 6,5%	6 19,4%	31	NS
Razem	1	2	34	16	3	16	72	

Tabela 6.2.15.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *gdy jestem aktywnym uczniem*, 2) *robię postępy w nauce*, 3) *nie sprawiam kłopotów*, 4) *wygrzywam konkursy*, 5) *jestem grzeczną/y*, 6) *nigdy*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{81}$ <i>Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)</i>						$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	5	6	7		
pełnosprawni	1 2,9%	17 50,0%	1 2,9%	0 0,0%	15 44,1%	34	38	11,4
z dysfunkcją ruchu	2 9,5%	7 33,3%	2 9,5%	4 19,1%	6 28,6%	21	25	$p < 0,05$
$\Sigma$	3	24	3	4	21	55	63	

Tabela 6.2.16.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z niedokończonego trzonu zdania: *Naukowca podziwiam za (...)* w następujących kategoriach: 1) *wielki trud i cierpliwość*, 2) *silną motywację*, 3) *pasję*, 4) *wiarę w odkrycia*, 5) *pracowitość*, 6) *nowe odkrycia, które pomagają chorym*, 7) *inne*

Grupa	$X_{81}$ <i>Naukowca podziwiam za (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	25 26,6%	42 44,7%	8 8,5%	4 4,3%	2 2,1%	1 1,1%	12 12,8%	94	29,28
B	2 2,9%	36 52,9%	4 5,9%	3 4,4%	11 16,2%	3 4,4%	9 13,2%	68	$p < 0,001$
$\Sigma$	27	78	12	7	13	4	21	162	

Tabela 6.2.17.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Naukowca podziwiam za (...)* w następujących kategoriach: 1) *wielki trud i cierpliwość*, 2) *silną motywację*, 3) *pasję*, 4) *wiarę w odkrycia*, 5) *pracowitość*, 6) *nowe odkrycia, które pomagają chorym*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{81}$ <i>Naukowca podziwiam za (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	16 18,0%	50 56,2%	6 6,7%	3 3,4%	7 7,9%	3 3,4%	4 4,5%	89	15,57
chłopcy	11 15,1%	28 38,4%	6 8,2%	4 5,5%	6 8,2%	1 1,4%	17 23,3%	73	$p < 0,05$
$\Sigma$	27	78	12	7	13	4	21	162	

Tabela 6.2.18.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Naukowca podziwiam za (...)* w następujących kategoriach: 1) *wielki trud i cierpliwość*, 2) *silną motywację*, 3) *pasję*, 4) *wiarę w odkrycia*, 5) *pracowitość*, 6) *nowe odkrycia, które pomagają chorym*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{81}$ <i>Naukowca podziwiam za (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	15 28,3%	22 50,9%	5 9,4%	2 3,8%	2 3,8%	1 1,9%	1 1,9%	49	17,72
z dysfunkcją ruchu	1 2,8%	23 63,9%	1 2,8%	1 2,8%	5 13,9%	2 5,6%	3 8,3%	36	$p < 0,01$
$\Sigma$	16	45	6	3	7	3	4	85	

Tabela 6.2.19.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Naukowca podziwiam za (...)* w następujących kategoriach: 1) *wielki trud i cierpliwość*, 2) *silną motywację*, 3) *pasję*, 4) *wiarę w odkrycia*, 5) *pracowitość*, 6) *nowe odkrycia, które pomagają chorym*, 7) *inne* ( $p < 0,05$ )

Chłopcy	$X_{81}$ <i>Naukowca podziwiam za (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	10 24,4%	15 36,6%	3 7,3%	2 4,9%	0 0,0%	0 0,0%	11 26,8%	41	18,77
z dysfunkcją ruchu	1 3,1%	13 40,6%	3 9,4%	2 6,3%	6 18,8%	1 3,1%	6 18,8%	32	$p < 0,01$
Razem	11	28	6	4	6	1	17	73	

Tabela 6.2.20.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Według mnie wielkim sportowcem jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *kto wymierzył sobie cel i do niego doszedł*, 2) *kto walczy uczciwie*, 3) *Małysz jako mały i wielki człowiek*, 4) *kto umie poradzić sobie z porażką*, 5) *piłkarz brazylijski Ronaldo, ponieważ dziękuje Bogu za swój talent*, 6) *kto ma zdolności sportowe*, 7) *inne*

Grupa	$X_{81}$ <i>Według mnie wielkim sportowcem jest (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	24 27,9%	1 1,2%	10 11,6%	1 1,2%	0 0,0%	4 4,7%	46 53,5%	86	89,7
B	11 17,5%	32 50,8%	7 11,1%	4 6,4%	4 6,4%	0 0,0%	5 7,9%	63	$p < 0,001$
$\Sigma$	35	33	17	5	4	4	51	149	

Tabela 6.2.21.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Według mnie wielkim sportowcem jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *kto wymierzył sobie cel i do niego doszedł*, 2) *kto walczy uczciwie*, 3) *Małysz jako mały i wielki człowiek*, 4) *kto umie poradzić sobie z porażką*, 5) *piłkarz brazylijski Ronaldo, ponieważ dziękuje Bogu za swój talent*, 6) *kto ma zdolności sportowe*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{81}$ <i>Według mnie wielkim sportowcem jest (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	22 27,5%	19 23,8%	11 13,8%	3 3,8%	3 3,8%	3 3,8%	19 23,8%	80	9,42
chłopcy	13 18,8%	14 20,3%	6 8,7%	2 2,9%	1 1,5%	1 1,5%	32 46,4%	69	NS
$\Sigma$	35	33	17	5	4	4	51	149	

Tabela 6.2.22.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Według mnie wielkim sportowcem jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *kto wymierzył sobie cel i do niego doszedł*, 2) *kto walczy uczciwie*, 3) *Małysz jako mały i wielki człowiek*, 4) *kto umie poradzić sobie z porażką*, 5) *piłkarz brazylijski Ronaldo, ponieważ dziękuje Bogu za swój talent*, 6) *kto ma zdolności sportowe*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{81}$ Według mnie wielkim sportowcem jest (...)							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	16 34,0%	1 2,1%	8 17,0%	1 2,1%	0 0,0%	3 6,4%	18 38,3%	47	50,28
z dysfunkcją ruchu	6 18,2%	18 54,6%	3 9,1%	2 6,1%	3 9,1%	0 0,0%	1 3,0%	33	p < 0,001
$\Sigma$	22	19	11	3	3	3	19	80	

Tabela 6.2.23.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Według mnie wielkim sportowcem jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *kto wymierzył sobie cel i do niego doszedł*, 2) *kto walczy uczciwie*, 3) *Małysz jako mały i wielki człowiek*, 4) *kto umie poradzić sobie z porażką*, 5) *piłkarz brazylijski Ronaldo, ponieważ dziękuje Bogu za swój talent*, 6) *kto ma zdolności sportowe*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{81}$ Według mnie wielkim sportowcem jest (...)							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	8 20,5%	0 0,0%	2 5,1%	0 0,0%	0 0,0%	1 2,6%	28 71,8%	39	45,4
z dysfunkcją ruchu	5 16,7%	14 46,7%	4 13,3%	2 6,7%	1 3,3%	0 0,0%	4 13,3%	30	p < 0,001
$\Sigma$	13	14	6	2	1	1	32	69	

Tabela 6.2.24.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)* w następujących kategoriach: 1) *dziewczyna/chłopak*, 2) *rodzice/rodzeństwo*, 3) *pomyślność*, 4) *życzliwość*, 5) *narkotyki*, 6) *Bóg i do Niego modlitwa*, 7) *inne*

Grupa	$X_{81}$ Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	0 0,0%	5 6,0%	16 19,1%	2 2,4%	28 33,3%	0 0,0%	33 39,3%	84	99,43
B	25 42,4%	5 8,5%	3 5,1%	3 5,1%	0 0,0%	9 15,3%	14 23,7%	59	p < 0,001
$\Sigma$	25	10	19	5	28	9	47	143	

Tabela 6.2.25.

Odpowiedzi dziewczęta i chłopcy z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)* w następujących kategoriach: 1) *dziewczyna/chłopak*, 2) *rodzice/rodzeństwo*, 3) *pomyślność*, 4) *życzliwość*, 5) *narkotyki*, 6) *Bóg i do Niego modlitwa*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{81}$ <i>Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	13 16,9%	4 5,2%	11 14,3%	4 5,2%	15 19,5%	5 6,5%	25 32,5%	77	2,44
chłopcy	12 18,2%	6 9,1%	8 12,1%	1 1,5%	13 19,7%	4 6,1%	22 33,3%	66	NS
$\Sigma$	25	10	19	5	28	9	47	143	

Tabela 6.2.26.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)* w następujących kategoriach: 1) *dziewczyna/chłopak*, 2) *rodzice/rodzeństwo*, 3) *pomyślność*, 4) *życzliwość*, 5) *narkotyki*, 6) *Bóg i do Niego modlitwa*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{81}$ <i>Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	0 0,0%	2 4,4%	9 19,6%	1 2,2%	15 32,6%	0 0,0%	19 41,3%	46	55,77
z dysfunkcją ruchu	13 41,9%	2 6,5%	2 6,5%	3 9,7%	0 0,0%	5 16,1%	6 19,4%	31	p < 0,001
$\Sigma$	13	4	11	4	15	5	25	77	

Tabela 6.2.27.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)* w następujących kategoriach: 1) *dziewczyna/chłopak*, 2) *rodzice/rodzeństwo*, 3) *pomyślność*, 4) *życzliwość*, 5) *narkotyki*, 6) *Bóg i do Niego modlitwa*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{81}$ <i>Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	0 0,0%	3 7,9%	7 18,4%	1 2,6%	13 34,2%	10 0,0%	14 36,8%	48	46,79
z dysfunkcją ruchu	12 42,9%	3 10,7%	1 3,6%	0 0,0%	0 0,0%	24 14,3%	8 28,6%	48	p < 0,001
$\Sigma$	12	6	8	1	13	34	22	96	

Tabela 6.2.28.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)* w następujących kategoriach: 1) *dostanie pracy*, 2) *zaliczenie egzaminu*, 3) *dostanie się do dobrej szkoły*, 4) *zmiana swoich przyzwyczajęń na lepsze*, 5) *znalezienie Boga w życiu*, 6) *postęp w rehabilitacji*, 7) *inne*

Grupa	$X_{81}$ <i>Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	6 6,5%	9 9,8%	10 10,9%	24 26,1%	20 21,7%	15 16,3%	8 8,7%	92	8,7
B	6 9,4%	10 15,6%	12 18,8%	7 10,9%	11 17,2%	10 15,6%	8 12,5%	64	NS
$\Sigma$	12	19	22	31	31	25	16	156	

Tabela 6.2.29.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)* w następujących kategoriach: 1) *dostanie pracy*, 2) *zaliczenie egzaminu*, 3) *dostanie się do dobrej szkoły*, 4) *zmiana swoich przyzwyczajeń na lepsze*, 5) *znalezienie Boga w życiu*, 6) *postęp w rehabilitacji*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{81}$ <i>Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	6 7,0%	11 12,8%	16 18,6%	9 10,5%	23 26,7%	16 18,6%	5 5,8%	86	21,04
chłopcy	6 8,6%	8 11,4%	6 8,6%	22 31,4%	8 11,4%	9 12,9%	11 15,7%	70	$p < 0,01$
$\Sigma$	12	19	22	31	31	25	16	156	

Tabela 6.2.30.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)* w następujących kategoriach: 1) *dostanie pracy*, 2) *zaliczenie egzaminu*, 3) *dostanie się do dobrej szkoły*, 4) *zmiana swoich przyzwyczajeń na lepsze*, 5) *znalezienie Boga w życiu*, 6) *postęp w rehabilitacji*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{81}$ <i>Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	3 5,9%	5 9,8%	8 15,7%	7 13,7%	16 31,4%	10 19,6%	2 3,9%	51	4,87
z dysfunkcją ruchu	3 8,6%	6 17,1%	8 22,9%	2 5,7%	7 20,0%	6 17,1%	3 8,6%	35	NS
$\Sigma$	6	11	16	9	23	16	5	86	

Tabela 6.2.31.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)* w następujących kategoriach: 1) *dostanie pracy*, 2) *zaliczenie egzaminu*, 3) *dostanie się do dobrej szkoły*, 4) *zmiana swoich przyzwyczajeń na lepsze*, 5) *znalezienie Boga w życiu*, 6) *postęp w rehabilitacji*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{81}$ <i>Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	3 7,3%	4 9,8%	2 4,9%	17 41,5%	4 9,8%	5 12,2%	6 14,6%	41	5,73
z dysfunkcją ruchu	3 10,3%	4 13,8%	4 13,8%	5 17,2%	4 13,8%	4 13,8%	5 17,2%	29	NS
$\Sigma$	6	8	6	22	8	9	11	70	



Tabela 6.2.32.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)* w następujących kategoriach: 1) *miłe i pocieszające*, 2) *sukces*, 3) *przeżyte doświadczenie*, 4) *banalnie prostym*, 5) *zakończonym etapem życia*, 6) *normalne*, 7) *inne*

Grupa	$X_{81}$ <i>Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	48 60,0%	2 2,5%	8 10,0%	7 8,8%	1 1,3%	1 1,3%	13 16,3%	80	2,71
B	40 63,5%	2 3,2%	3 4,8%	3 4,8%	1 1,6%	1 1,6%	13 20,6%	63	NS
$\Sigma$	88	4	11	10	2	2	26	143	

Tabela 6.2.33.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)* w następujących kategoriach: 1) *miłe i pocieszające*, 2) *sukces*, 3) *przeżyte doświadczenie*, 4) *banalnie prostym*, 5) *zakończonym etapem życia*, 6) *normalne*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{81}$ <i>Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczeta	55 69,6%	3 3,8%	2 2,5%	6 7,6%	1 1,3%	1 1,3%	11 13,9%	79	10,87
chłopcy	33 51,6%	1 1,6%	9 14,1%	4 6,3%	1 1,6%	1 1,6%	15 23,4%	64	NS
$\Sigma$	88	4	11	10	2	2	26	143	

Tabela 6.2.34.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)* w następujących kategoriach: 1) *miłe i pocieszające*, 2) *sukces*, 3) *przeżyte doświadczenie*, 4) *banalnie prostym*, 5) *zakończonym etapem życia*, 6) *normalne*, 7) *inne*

Dziewczeta	$X_{81}$ <i>Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	32 69,6%	1 2,2%	1 2,2%	4 8,7%	1 2,2%	0 0,0%	7 15,2%	46	3,95
z dysfunkcją ruchu	23 69,7%	2 6,1%	1 3,0%	2 6,1%	0 0,0%	1 3,0%	4 12,1%	33	NS
$\Sigma$	55	3	2	6	1	1	11	79	

Tabela 6.2.35.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)* w następujących kategoriach: 1) *miłe i pocieszające*, 2) *sukces*, 3) *przeżyte doświadczenie*, 4) *banalnie prostym*, 5) *zakończonym etapem życia*, 6) *normalne*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{81}$ <i>Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
niepełnosprawni	16 47,1%	1 2,9%	7 20,6%	3 8,8%	0 0,0%	1 2,9%	6 17,7%	34	5,32
z dysfunkcją ruchu	17 56,7%	0 0,0%	2 6,7%	1 3,3%	1 3,3%	0 0,0%	9 30,0%	30	NS
$\Sigma$	33	1	9	4	1	1	15	64	

Tabela 6.2.36.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)* w następujących kategoriach: 1) *najbliższa rodzina*, 2) *przyjaciele*, 3) *rodzice*, 4) *Bóg*, 5) *rodzeństwo*, 6) *dziewczyna / chłopak*, 7) *inne*

Grupa	$X_{81}$ <i>Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)</i>						$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	6	7		
A	30 33,0%	12 19,2%	31 34,1%	4 4,4%	1 1,1%	19 14,3%	91	1,14
B	18 32,1%	7 12,5%	20 35,7%	2 3,6%	0 0,0%	9 16,1%	56	NS
$\Sigma$	48	19	51	6	1	22	147	

Tabela 6.2.37.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)* w następujących kategoriach: 1) *najbliższa rodzina*, 2) *przyjaciele*, 3) *rodzice*, 4) *Bóg*, 5) *rodzeństwo*, 6) *dziewczyna / chłopak*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{81}$ <i>Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)</i>						$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	6	7		
dziewczęta	32 38,6%	9 10,8%	32 38,6%	2 2,4%	0 0,0%	8 9,6%	83	10,1
chłopcy	16 25,0%	10 15,6%	19 29,7%	4 6,3%	1 1,6%	14 21,9%	64	NS
$\Sigma$	48	19	51	6	1	22	147	

Tabela 6.2.38.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)* w następujących kategoriach: 1) *najbliższa rodzina*, 2) *przyjaciele*, 3) *rodzice*, 4) *Bóg*, 5) *rodzeństwo*, 6) *dziewczyna / chłopak*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{81}$ <i>Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)</i>						$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	6	7		
pełnosprawne	23 43,4%	7 13,2%	17 32,1%	2 3,8%	4 7,6%	53	41	5,72
z dysfunkcją ruchu	9 30,0%	2 6,7%	15 50,0%	0 0,0%	4 13,3%	30	31	NS
$\Sigma$	32	9	32	2	8	83	72	

Tabela 6.2.39.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)* w następujących kategoriach: 1) *najbliższa rodzina*, 2) *przyjaciele*, 3) *rodzice*, 4) *Bóg*, 5) *rodzeństwo*, 6) *dziewczyna / chłopak*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{81}$ <i>Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)</i>						$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	6	7		
pełnosprawni	7 18,4%	5 13,2%	14 36,8%	12 5,3%	1 2,6%	9 23,7%	50	4,97
z dysfunkcją ruchu	9 34,6%	5 19,2%	5 19,2%	22 7,7%	0 0,0%	5 19,2%	46	NS
$\Sigma$	16	10	19	34	1	14	96	

Tabela 6.2.40.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)* w następujących kategoriach: 1) *dużych możliwości motorycznych*, 2) *pieniędzy*, 3)  *pewności siebie*, 4) *statusu społecznego*, 5) *ciepła rodzinnego*, 6) *niczego*, 7) *inne*

Grupa	$X_{81}$ <i>Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	4 5,3%	7 9,3%	6 8,0%	13 17,3%	4 5,3%	22 29,3%	19 25,3%	75	2,31
B	19 32,8%	4 6,9%	1 1,7%	6 10,3%	2 3,5%	12 20,7%	14 24,1%	58	p < 0,01
$\Sigma$	23	11	7	19	6	34	33	133	

Tabela 6.2.41.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)* w następujących kategoriach: 1) *dużych możliwości motorycznych*, 2) *pieniędzy*, 3)  *pewności siebie*, 4) *statusu społecznego*, 5) *ciepła rodzinnego*, 6) *niczego*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{81}$ <i>Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	14 18,2%	9 11,7%	7 9,1%	10 13,0%	6 7,8%	17 22,1%	14 18,2%	77	21,42
chłopcy	9 16,1%	2 3,6%	0 0,0%	9 16,1%	0 0,0%	17 30,4%	19 33,9%	56	p < 0,001
$\Sigma$	23	11	7	19	6	34	33	133	

Tabela 6.2.42.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)* w następujących kategoriach: 1) *dużych możliwości motorycznych*, 2) *pieniędzy*, 3)  *pewności siebie*, 4) *statusu społecznego*, 5) *ciepła rodzinnego*, 6) *niczego*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{81}$ <i>Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	0 0,0%	6 13,6%	6 13,6%	7 15,9%	4 9,1%	12 27,3%	9 20,5%	44	29,27
z dysfunkcją ruchu	14 42,4%	3 9,1%	1 3,0%	3 9,1%	2 6,1%	5 15,2%	5 15,2%	33	p < 0,001
$\Sigma$	14	9	7	10	6	17	14	77	

Tabela 6.2.43.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)* w następujących kategoriach: 1) *dużych możliwości motorycznych*, 2) *pieniędzy*, 3)  *pewności siebie*, 4) *statusu społecznego*, 5) *ciepła rodzinnego*, 6) *niczego*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{81}$ <i>Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)</i>					$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	4	6	7		
pełnosprawni	4 12,9%	1 3,2%	6 19,4%	10 32,3%	10 32,3%	34	1,07
z dysfunkcją ruchu	5 20,0%	1 4,0%	3 12,0%	7 28,0%	9 36,0%	30	NS
$\Sigma$	9	2	9	17	19	64	

## Harmonia wewnętrzna:

Tabela 6.2.47.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)* w następujących kategoriach: 1) rozmowa,, 2) muzyka, 3) narkotyki, 4) sakramenty św., 5) modlitwa, 6) sens życia, 7) inne

Grupa	$X_{80}$ W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)							$\Sigma$	$\chi^2$
	7	2	3	4	5	6	7		
A	15 15,2%	7 7,1%	24 24,2%	7 7,1%	18 18,2%	21 21,2%	7 7,1%	99	15
B	18 20,2%	1 1,1%	22 24,7%	0 0,0%	27 30,3%	18 20,2%	3 3,4%	89	p < 0,01
$\Sigma$	33	8	46	7	45	39	10	188	

Tabela 6.2.48.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)* w następujących kategoriach: 1) rozmowa,, 2) muzyka, 3) narkotyki, 4) sakramenty św., 5) modlitwa, 6) sens życia, 7) inne

Z grup A i B	$X_{80}$ W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	16 17,4%	4 4,4%	25 27,2%	2 2,2%	24 26,1%	16 17,4%	5 5,4%	92	3,09
chłopcy	17 17,7%	4 4,2%	21 21,9%	5 5,2%	21 21,9%	23 24,0%	5 5,2%	96	NS
$\Sigma$	33	8	46	7	45	39	10	188	

Tabela 6.2.49

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)* w następujących kategoriach: 1) rozmowa,, 2) muzyka, 3) narkotyki, 4) sakramenty św., 5) modlitwa, 6) sens życia, 7) inne

Dziewczęta	$X_{80}$ W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	10 18,2%	4 7,3%	10 29,1%	2 3,6%	11 20,0%	10 18,2%	2 3,6%	49	7,07
z dysfunkcją ruchu	6 16,2%	0 0,0%	9 24,3%	10 0,0%	13 35,1%	6 16,2%	3 8,1%	47	NS
$\Sigma$	16	4	19	12	24	16	5	96	

Tabela 6.2.50.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)* w następujących kategoriach: 1) rozmowa, 2) muzyka, 3) narkotyki, 4) sakramenty św., 5) modlitwa, 6) sens życia, 7) inne

Chłopcy	$X_{80}$ W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	5 11,4%	3 6,8%	8 18,2%	5 11,4%	7 15,9%	11 25,0%	5 11,4%	44	20,8
z dysfunkcją ruchu	12 23,1%	1 1,9%	13 25,0%	0 0,0%	14 26,9%	12 23,1%	0 0,0%	52	$p < 0,05$
$\Sigma$	17	4	21	5	21	23	5	96	

Tabela 6.2.51.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi rodzice kochają mnie, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) jestem córką / synem, 2) nie mają wyboru, 3) zawsze sobą, 4) najważniejszą osobą, 5) dobrym człowiekiem, 6) nie jestem bez wad, 7) inne

Grupa	$X_{80}$ W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	73 75,3%	1 1,0%	4 4,1%	1 1,0%	1 1,0%	2 2,1%	15 15,5%	97	8,1
B	49 73,1%	2 3,0%	2 3,0%	1 1,5%	5 7,5%	0 0,0%	8 11,9%	67	NS
Razem	122	3	6	2	6	2	23	164	

Tabela 6.2.52.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi rodzice kochają mnie, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) jestem córką / synem, 2) nie mają wyboru, 3) zawsze sobą, 4) najważniejszą osobą, 5) dobrym człowiekiem, 6) nie jestem bez wad, 7) inne

Z grup A i B	$X_{80}$ Moi rodzice kochają mnie, ponieważ (...)							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	71 80,7%	0 0,0%	3 3,4%	1 1,1%	2 2,3%	1 1,1%	10 11,4%	88	7,65
chłopcy	51 67,1%	3 4,0%	3 4,0%	1 1,3%	4 5,3%	1 1,3%	13 17,1%	76	NS
$\Sigma$	122	3	6	2	6	2	23	164	

Tabela 6.2.53.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi rodzice kochają mnie, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) jestem córką / synem, 2) nie mają wyboru, 3) zawsze sobą, 4) najważniejszą osobą, 5) dobrym człowiekiem, 6) nie jestem bez wad, 7) inne

Dziewczęta	$X_{80}$ Moi rodzice kochają mnie, ponieważ (...)							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	43 81,1%	1 1,9%	1 1,9%	0 0,0%	1 1,9%	7 13,2%	53	49	7,01
z dysfunkcją ruchu	28 80,0%	2 5,7%	0 0,0%	2 5,7%	0 0,0%	3 8,6%	35	35	NS
$\Sigma$	71	3	1	2	1	10	88	84	

Tabela 6.2.54.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi rodzice kochają mnie, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) *jestem córką / synem*, 2) *nie mają wyboru*, 3) *zawsze sobą*, 4) *najważniejszą osobą*, 5) *dobrym człowiekiem*, 6) *nie jestem bez wad*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{80}$ <i>Moi rodzice kochają mnie, ponieważ (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
niepełnosprawni	30 68,2%	1 2,3%	3 6,8%	0 0,0%	1 2,3%	1 2,3%	8 18,2%	44	8,71
z dysfunkcją ruchu	21 65,6%	2 6,3%	0 0,0%	1 3,1%	3 9,4%	0 0,0%	5 15,6%	32	NS
$\Sigma$	51	3	3	1	4	1	13	76	

Tabela 6.2.55.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W obecności moich rówieśników czuję się (...)* w następujących kategoriach: 1) *swobodnie* 2) *dobrze*, 3) *zestresowana/y*, 4) *bardzo dobrze*, 5) *zakłopotana*, 6) *niezrozumiana/y*, 7) *inne*

Grupa	$X_{80}$ <i>W obecności moich rówieśników czuję się (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	8 8,1%	54 54,6%	2 2,0%	23 23,2%	4 4,0%	2 2,0%	6 6,1%	99	14,3
B	16 21,6%	43 58,1%	2 2,7%	6 8,1%	3 4,1%	0 0,0%	4 5,4%	74	$p < 0,05$
$\Sigma$	24	97	4	29	7	2	10	173	

Tabela 6.2.56.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W obecności moich rówieśników czuję się (...)* w następujących kategoriach: 1) *swobodnie* 2) *dobrze*, 3) *zestresowana/y*, 4) *bardzo dobrze*, 5) *zakłopotana*, 6) *niezrozumiana/y*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{80}$ <i>W obecności moich rówieśników czuję się (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	12 12,6%	51 53,7%	3 3,2%	19 20,0%	1 1,1%	2 2,1%	7 7,4%	95	10,85
chłopcy	12 15,4%	46 59,0%	1 1,3%	10 12,8%	6 7,7%	0 0,0%	3 3,9%	78	$p < 0,05$
$\Sigma$	24	97	4	29	7	2	10	173	

Tabela 6.2.57.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W obecności moich rówieśników czuję się (...)* w następujących kategoriach: 1) *swobodnie* 2) *dobrze*, 3) *zestresowana/y*, 4) *bardzo dobrze*, 5) *zakłopotana*, 6) *niezrozumiana/y*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{80}$ <i>W obecności moich rówieśników czuję się (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	8 4,6%	8 59,1%	10 0,0%	10 22,7%	4 9,1%	2 4,6%	4	46	16,8
z dysfunkcją ruchu	10 29,4%	10 58,8%	8 2,9%	0 0,0%	12 5,9%	1 2,9%	3	44	$p < 0,05$
$\Sigma$	18	18	18	10	16	3	7	90	

Tabela 6.2.58.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W obecności moich rówieśników czuję się (...)* w następujących kategoriach: 1) *swobodnie* 2) *dobrze*, 3) *zestresowana/y*, 4) *bardzo dobrze*, 5) *zakłopotana*, 6) *niezrozumiana/y*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{80}$ <i>W obecności moich rówieśników czuję się (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	2 4,6%	26 59,1%	0 0,0%	10 22,7%	4 9,1%	2 4,6%	44	44	16,8
z dysfunkcją ruchu	10 29,4%	20 58,8%	1 2,9%	0 0,0%	2 5,9%	1 2,9%	34	32	$p < 0,05$
$\Sigma$	12	46	1	10	6	3	78	76	

Tabela 6.2.59.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *śmierć bliskich*, 2) *przykrość*, 3) *niesprawiedliwość*, 4) *samotność*, 5) *brak sukcesu*, 6) *zazdrość, że jestem chora/y i niesprawna/y*, 7) *inne*

Grupa	$X_{80}$ <i>Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	0 0,0%	73 75,3%	3 3,1%	1 1,0%	16 16,5%	0 0,0%	4 4,1%	97	17,8
B	2 2,9%	40 58,8%	9 13,2%	2 2,9%	9 13,2%	5 7,4%	1 1,5%	68	$p < 0,05$
$\Sigma$	2	113	12	3	25	5	5	165	

Tabela 6.2.60.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *śmierć bliskich*, 2) *przykrość*, 3) *niesprawiedliwość*, 4) *samotność*, 5) *brak sukcesu*, 6) *zazdrość, że jestem chora/y i niesprawna/y*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{80}$ <i>Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	1 1,1%	61 65,6%	8 8,6%	1 1,1%	16 17,2%	3 3,2%	3 3,2%	93	2,13
chłopcy	1 1,4%	52 72,2%	4 5,6%	2 2,8%	9 12,5%	2 2,8%	2 2,8%	72	NS
$\Sigma$	2	113	12	3	25	5	5	165	

Tabela 6.2.61.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *śmierć bliskich*, 2) *przykrość*, 3) *niesprawiedliwość*, 4) *samotność*, 5) *brak sukcesu*, 6) *zazdrość, że jestem chora/y i niesprawna/y*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{80}$ <i>Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	0 0,0%	39 70,9%	2 3,6%	1 1,8%	11 20,0%	0 0,0%	2 3,6%	55	13,3
z dysfunkcją ruchu	1 2,6%	22 57,9%	6 15,8%	0 0,0%	5 13,2%	3 7,9%	1 2,6%	38	$p < 0,05$
$\Sigma$	1	61	8	1	16	3	3	93	

Tabela 6.2.62.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *śmierć bliskich*, 2) *przykrość*, 3) *niesprawiedliwość*, 4) *samotność*, 5) *brak sukcesu*, 6) *zazdrość, że jestem chora/y i niesprawna/y*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{80}$ <i>Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
niepełnosprawni	0 0,0%	34 81,0%	1 2,4%	0 0,0%	5 11,9%	0 0,0%	2 4,8%	42	13,9
z dysfunkcją ruchu	1 3,3%	18 60,0%	3 10,0%	2 6,7%	4 13,3%	2 6,7%	0 0,0%	30	p < 0,05
$\Sigma$	1	52	4	2	9	2	2	72	

Tabela 6.2.63.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) *to jest moje zdrowie*, 2) *moje sumienie*, 3) *prawo do wolności*, 4) *jestem człowiekiem*, 5) *dzieckiem Boga*, 6) *prawo do wyboru*, 7) *inne*

Grupa	$X_{80}$ <i>Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	5 5,3%	8 8,4%	40 42,1%	30 31,6%	4 4,2%	1 1,1%	7 7,4%	95	36,5
B	11 18,0%	2 3,3%	7 11,5%	18 29,5%	3 4,9%	10 16,4%	10 16,4%	61	NS
$\Sigma$	16	10	47	48	7	11	17	156	

Tabela 6.2.64.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) *to jest moje zdrowie*, 2) *moje sumienie*, 3) *prawo do wolności*, 4) *jestem człowiekiem*, 5) *dzieckiem Boga*, 6) *prawo do wyboru*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{80}$ <i>Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczeta	10 11,6%	6 7,0%	25 29,1%	28 32,6%	1 1,2%	9 10,5%	7 8,1%	86	10,6
chłopcy	6 8,6%	4 5,7%	22 31,4%	20 28,6%	6 8,6%	2 2,9%	10 14,3%	70	NS
$\Sigma$	16	10	47	48	7	11	17	156	



Tabela 6.2.65.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) *to jest moje zdrowie*, 2) *moje sumienie*, 3) *prawo do wolności*, 4) *jestem człowiekiem*, 5) *dzieckiem Boga*, 6) *prawo do wyboru*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{80}$ <i>Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
niepełnosprawne	2 3,9%	5 9,6%	20 38,5%	22 42,3%	1 1,9%	0 0,0%	2 3,9%	52	37,5
z dysfunkcją ruchu	8 23,5%	1 2,9%	5 14,7%	6 17,7%	0 0,0%	9 26,5%	5 14,7%	34	p < 0,001
$\Sigma$	10	6	25	28	1	9	7	86	

Tabela 6.2.66.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) *to jest moje zdrowie*, 2) *moje sumienie*, 3) *prawo do wolności*, 4) *jestem człowiekiem*, 5) *dzieckiem Boga*, 6) *prawo do wyboru*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{80}$ <i>Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
niepełnosprawni	3 7,0%	3 7,0%	20 46,5%	8 18,6%	3 7,0%	1 2,3%	5 11,6%	43	15,3
z dysfunkcją ruchu	3 11,1%	1 3,7%	2 7,4%	12 44,4%	3 11,1%	1 3,7%	5 18,5%	27	p < 0,05
$\Sigma$	6	4	22	20	6	2	10	70	

Tabela 6.2.67.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *czynienie dobra*, 2) *szczęście i miłość*, 3) *wiedza i wytrwałość*, 4) *osiągnięcie wytyczonego celu*, 5) *moralność*, 6) *bycie sobą*, 7) *inne*

Grupa	$X_{80}$ <i>Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	8 8,3%	51 52,6%	1 1,0%	7 7,2%	8 8,3%	3 3,1%	19 19,6%	97	9
B	2 2,9%	36 52,9%	4 5,9%	3 4,4%	11 16,2%	3 4,4%	9 13,2%	68	NS
$\Sigma$	10	87	5	10	19	6	28	165	

Tabela 6.2.68.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *czynienie dobra*, 2) *szczęście i miłość*, 3) *wiedza i wytrwałość*, 4) *osiągnięcie wytyczonego celu*, 5) *moralność*, 6) *bycie sobą*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{80}$ <i>Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	7 7,7%	55 60,4%	2 2,2%	4 4,4%	9 9,9%	2 2,2%	12 13,2%	91	7,95
chłopcy	3 4,1%	32 43,2%	3 4,1%	6 8,1%	10 13,5%	4 5,4%	16 21,6%	74	NS
$\Sigma$	10	87	5	10	19	6	28	165	

Tabela 6.2.69.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *czynienie dobra*, 2) *szczęście i miłość*, 3) *wiedza i wytrwałość*, 4) *osiągnięcie wytyczonego celu*, 5) *moralność*, 6) *bycie sobą*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{80}$ <i>Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	6 10,9%	26 58,2%	1 1,8%	3 5,5%	4 7,3%	0 0,0%	9 16,4%	49	8,52
z dysfunkcją ruchu	1 2,8%	23 63,9%	1 2,8%	1 2,8%	5 13,9%	12 5,6%	3 8,3%	46	NS
$\Sigma$	7	49	2	4	9	12	12	95	

Tabela 6.2.70.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *czynienie dobra*, 2) *szczęście i miłość*, 3) *wiedza i wytrwałość*, 4) *osiągnięcie wytyczonego celu*, 5) *moralność*, 6) *bycie sobą*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{80}$ <i>Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	2 4,8%	19 45,2%	0 0,0%	4 9,5%	4 9,5%	3 7,1%	10 23,8%	42	7,41
z dysfunkcją ruchu	1 3,1%	13 40,6%	3 9,4%	2 6,3%	6 18,8%	1 3,1%	6 18,8%	32	NS
$\Sigma$	3	32	3	6	10	4	16	74	

Tabela 6.2.77.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Wydaje mi się, że najbardziej oszukuję siebie, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *odkładanie na później*, 2) *nie przyznawać się do porażek*, 3) *okłamywanie samego siebie*, 4) *zbyt usprawiedliwianie się*, 5) *realne patrzenie na siebie*, 6) *poszukiwanie autoakceptacji*, 7) *inne*

Grupa	$X_{80}$ <i>Wydaje mi się, że najbardziej oszukuję siebie, gdy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	3 3,5%	0 0,0%	38 44,2%	8 9,3%	3 3,5%	0 0,0%	34 39,5%	86	17,3
B	2 3,6%	1 1,8%	38 67,9%	4 7,1%	3 5,4%	1 1,8%	7 12,5%	56	p < 0,01
$\Sigma$	5	1	76	12	6	1	41	142	

Tabela 6.2.72.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Wydaje mi się, że najbardziej oszukuję siebie, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *odkładanie na później*, 2) *nie przyznawać się do porażek*, 3) *okłamywanie samego siebie*, 4) *zbyt usprawiedliwianie się*, 5) *realne patrzenie na siebie*, 6) *poszukiwanie autoakceptacji*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{80}$ <i>Wydaje mi się, że najbardziej oszukuję siebie, gdy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	4 4,9%	0 0,0%	43 52,4%	11 13,4%	2 2,4%	0 0,0%	22 26,8%	82	13,2
chłopcy	1 1,7%	1 1,7%	33 55,0%	1 1,7%	4 6,7%	1 1,7%	19 31,7%	60	p < 0,05
$\Sigma$	5	1	76	12	6	1	41	142	

Tabela 6.2.73.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Wydaje mi się, że najbardziej oszukuję siebie, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *odkładanie na później*, 2) *nie przyznawać się do porażek*, 3) *okłamywanie samego siebie*, 4) *zbyt usprawiedliwianie się*, 5) *realne patrzenie na siebie*, 6) *poszukiwanie autoakceptacji*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{80}$ <i>Wydaje mi się, że najbardziej oszukuję siebie, gdy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	2 4,0%	20 40,0%	8 16,0%	1 2,0%	2 4,0%	2 4,0%	19 38,0%	54	11,6
z dysfunkcją ruchu	2 6,3%	23 71,9%	3 9,4%	1 3,1%	2 6,3%	1 1,7%	3 9,4%	32	p < 0,05
$\Sigma$	4	43	11	2	4	3	22	86	

Tabela 6.2.74.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Wydaje mi się, że najbardziej oszukuję siebie, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *odkładanie na później*, 2) *nie przyznawać się do porażek*, 3) *okłamywanie samego siebie*, 4) *zbyt usprawiedliwianie się*, 5) *realne patrzenie na siebie*, 6) *poszukiwanie autoakceptacji*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{80}$ <i>Wydaje mi się, że najbardziej oszukuję siebie, gdy (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	1 2,8%	0 0,0%	18 50,0%	10 0,0%	2 5,6%	0 0,0%	15 41,7%	46	10,2
z dysfunkcją ruchu	0 0,0%	1 4,2%	15 62,5%	21 4,2%	2 8,3%	11 4,2%	4 16,7%	44	NS
$\Sigma$	1	1	33	31	4	11	19	90	

Tabela 6.2.75.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *rozczarowaniem*, 2) *absurdem*, 3) *ubogie* 4) *szczęśliwe (dobre)*, 5) *pełne*, 6) *przeciętne*, 7) *inne*

Grupa	$X_{80}$ <i>Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	7 8,2%	3 3,5%	8 9,4%	40 47,1%	10 11,8%	13 15,3%	4 4,7%	85	5,98
B	5 6,9%	6 8,2%	2 2,7%	31 42,5%	13 17,8%	13 17,8%	3 4,1%	73	NS
$\Sigma$	12	9	10	71	23	26	7	158	

Tabela 6.2.76.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *rozczarowaniem*, 2) *absurdem*, 3) *ubogie* 4) *szczęśliwe (dobre)*, 5) *pełne*, 6) *przeciętne*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{80}$ <i>Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	8 9,4%	5 5,9%	8 9,4%	39 45,9%	13 15,3%	10 11,8%	2 2,4%	85	8,2
chłopcy	4 5,5%	4 5,5%	2 2,7%	32 43,8%	10 13,7%	16 21,9%	5 6,9%	73	NS
$\Sigma$	12	9	10	71	23	26	7	158	

Tabela 6.2.77.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *rozczarowaniem*, 2) *absurdem*, 3) *ubogie* 4) *szczęśliwe (dobre)*, 5) *pełne*, 6) *przeciętne*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{80}$ <i>Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	5 10,4%	2 4,2%	6 12,5%	24 50,0%	6 12,5%	4 8,3%	1 2,1%	48	3,95
z dysfunkcją ruchu	3 8,1%	3 8,1%	12 5,4%	15 40,5%	7 18,9%	6 16,2%	1 2,7%	47	NS
$\Sigma$	8	5	8	39	13	10	2	95	

Tabela 6.2.78.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)* w następujących kategoriach: 1) *rozczarowaniem*, 2) *absurdem*, 3) *ubogie* 4) *szczęśliwe (dobre)*, 5) *pełne*, 6) *przeciętne*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{80}$ <i>Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	2 5,4%	1 2,7%	12 5,4%	16 43,2%	4 10,8%	9 24,3%	3 8,1%	47	4,66
z dysfunkcją ruchu	2 5,6%	3 8,3%	10 0,0%	16 44,4%	6 16,7%	7 19,4%	2 5,6%	46	NS
$\Sigma$	4	4	22	32	10	16	5	93	

Tabela 6.2.79.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)* w następujących kategoriach: 1) *przyjmowanie sakramentów św.*, 2) *sukces*, 3) *modlitwa* 4) *brak doświadczenia*, 5) *zwątpienie*, 6) *cierpienie*, 7) *inne*

Grupa	$X_{80}$ <i>Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	7 7,9%	22 24,7%	17 19,1%	6 6,7%	9 10,1%	18 20,2%	10 11,2%	89	14,4
B	9 10,2%	9 10,2%	13 14,8%	7 8,0%	18 20,5%	28 31,8%	4 4,6%	88	$p < 0,05$
$\Sigma$	16	31	30	13	27	46	14	177	

Tabela 6.2.80.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)* w następujących kategoriach: 1) *przyjmowanie sakramentów św.*, 2) *sukces*, 3) *modlitwa* 4) *brak doświadczenia*, 5) *zwątpienie*, 6) *cierpienie*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{80}$ <i>Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	10 11,6%	6 7,0%	25 29,1%	28 32,6%	1 1,2%	9 10,5%	7 8,1%	86	10,6
chłopcy	6 8,6%	4 5,7%	22 31,4%	20 28,6%	6 8,6%	2 2,9%	10 14,3%	70	NS
$\Sigma$	16	10	47	48	7	11	17	156	

Tabela 6.2.81.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)* w następujących kategoriach: 1) *przyjmowanie sakramentów św.*, 2) *sukces*, 3) *modlitwa* 4) *brak doświadczenia*, 5) *zwątpienie*, 6) *cierpienie*, 7) *inne*

Dziewczęta	$X_{80}$ <i>Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	5 10,2%	13 26,5%	8 16,3%	3 6,1%	4 8,2%	11 22,5%	5 10,2%	49	9,98
z dysfunkcją ruchu	4 10,3%	3 7,7%	6 15,4%	3 7,7%	10 25,6%	11 28,2%	2 5,1%	39	NS
$\Sigma$	9	16	14	6	14	22	7	88	

Tabela 6.2.82.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)* w następujących kategoriach: 1) *przyjmowanie sakramentów św.*, 2) *sukces*, 3) *modlitwa* 4) *brak doświadczenia*, 5) *zwątpienie*, 6) *cierpienie*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{80}$ <i>Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
niepełnosprawni	5 10,2%	13 26,5%	8 16,3%	3 6,1%	4 8,2%	11 22,5%	5 10,2%	49	9,98
z dysfunkcją ruchu	4 10,3%	3 7,7%	6 15,4%	3 7,7%	10 25,6%	11 28,2%	2 5,1%	39	NS
$\Sigma$	9	16	14	6	14	22	7	88	

Tabela 6.2.83.

Odpowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)* w następujących kategoriach: 1) *choroba/śmierć bliskich*, 2) *lęk*, *poczucie winy*, 3) *porażka*, 4) *niesprawiedliwość*, 5) *obluda/kłamstwo*, 6) *dysfunkcja motoryczna*, 7) *inne*

Grupa	$X_{80}$ <i>Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
A	18 20,2%	0 0,0%	24 27,0%	22 24,7%	2 2,3%	0 0,0%	23 25,8%	89	26,2
B	14 24,1%	5 8,6%	2 3,5%	16 27,6%	3 5,2%	1 1,7%	17 29,3%	58	p < 0,05
$\Sigma$	32	5	26	38	5	1	40	147	

Tabela 6.2.84.

Odpowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)* w następujących kategoriach: 1) *choroba/śmierć bliskich*, 2) *lęk*, *poczucie winy*, 3) *porażka*, 4) *niesprawiedliwość*, 5) *obluda/kłamstwo*, 6) *dysfunkcja motoryczna*, 7) *inne*

Z grup A i B	$X_{80}$ <i>Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
dziewczęta	21 25,3%	4 4,8%	13 15,7%	24 28,9%	3 3,6%	1 1,2%	17 20,5%	83	7,8
chłopcy	11 17,6%	1 1,6%	13 20,3%	14 21,9%	2 3,1%	0 0,0%	23 35,9%	64	NS
$\Sigma$	32	5	26	38	5	1	40	147	

Tabela 6.2.85.

Odpowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)* w następujących kategoriach: 1) *choroba/śmierć bliskich*, 2) *lęk*, *poczucie winy*, 3) *porażka*, 4) *niesprawiedliwość*, 5) *obluda/kłamstwo*, 6) *dysfunkcja motoryczna*, 7) *inne* (p<0,05)

Dziewczęta	$X_{80}$ <i>Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawne	13 26,0%	0 0,0%	12 24,0%	13 26,0%	2 4,0%	0 0,0%	10 20,0%	50	16,6
z dysfunkcją ruchu	8 24,2%	4 12,1%	11 3,0%	11 33,3%	1 3,0%	1 3,0%	7 21,2%	43	(NS)
$\Sigma$	21	4	23	24	3	1	17	93	

Tabela 6.2.86.

Odpowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)* w następujących kategoriach: 1) *choroba/śmierć bliskich*, 2) *lęk, poczucie winy*, 3) *porażka*, 4) *niesprawiedliwość*, 5) *obłuda/kłamstwo*, 6) *dysfunkcja motoryczna*, 7) *inne*

Chłopcy	$X_{80}$ <i>Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)</i>							$\Sigma$	$\chi^2$
	1	2	3	4	5	6	7		
pełnosprawni	15 12,8%	0 0,0%	12 30,8%	9 23,1%	0 0,0%	13 33,3%	0	49	13,7
niepełnosprawni	16 24,0%	1 4,0%	1 4,0%	15 20,0%	2 8,0%	10 40,0%	2	47	p < 0,05
$\Sigma$	31	1	13	24	2	23	2	96	

## Podrozdział 7.1.

### Tabele: 7.1.1-7.1.7

Tabela 7.1.1.

Analiza porównawcza wyborów prawidłowych i nieprawidłowych w teście wyboru  $X_{56}$  uzyskanych w badanych grupach ogółem i z podziałem na płeć

$(X_{56})$ Bóg Ojciec jest dla mnie (...)	Grupa A			Grupa B			Z grup A i B			Test	
	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$		
$\Sigma$ wyborów prawidłowych	158 92,4%	174 91,6%	332 92,0%	138 95,8%	150 93,8%	288 94,7%	296 94,0%	324 92,6%	620 93,2%	$\chi^2$	P
$\Sigma$ wyborów nieprawidłowych:	13 7,6%	16 8,4%	29 8,0%	6 4,2%	10 6,3%	16 5,3%	19 6,0%	26 7,4%	45 6,8%		
$\Sigma$ wszystkich wyborów	171 100%	190 100%	361 100%	144 100%	160 100%	304 100%	315 100%	350 100%	665 100%		
I – dziewczeta i chłopcy z grupy A	158 92,4%	174 91,6%								0,01	NS
II – dziewczeta i chłopcy z grupy B				138 95,8%	150 93,8%					0,31	NS
III – grupy A i B			332 92,0%			288 94,7%				1,59	NS
IV – dziewczeta z grup A i B	158 92,4%			138 95,8%						1,08	NS
V – chłopcy z grup A i B		174 91,6%			150 93,8%					0,32	NS
VI – dziewczeta i chłopcy z obu grup A i B							296 94,0%	324 92,6%		0,32	NS



Tabela 7.1.2.

Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{57}$ ): *Bóg mówi do mnie przez ...* w teście wyboru

$(X_{57})$ Bóg mówi do mnie przez (...)	Grupa A			Grupa B			Z grup A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	$\chi^2$	p
$\Sigma$ wyborów prawidłowych	189 99,5%	148 94,9%	337 97,4%	147 99,3%	121 96,8%	268 98,2%	336 99,4%	269 95,7%	605 97,7%		
$\Sigma$ wyborów nieprawidłowych :	1 0,5%	8 5,1%	9 2,6%	1 0,7%	4 3,2%	5 1,8%	2 0,6%	12 4,3%	14 2,3%		
$\Sigma$ wszystkich wyborów	190 100%	156 100%	346 100%	148 100%	125 100%	273 100%	338 100%	281 100%	619 100%		
I – dziewczęta i chłopcy z grupy A	189 99,5%	148 94,9%								5,46	0,05
II – dziewczęta i chłopcy z grupy B				147 93,3%	121 96,8%					1,20	NS
III – grupy A i B			337 97,4%			268 98,2%				0,13	NS
IV – dziewczęta z grup A i B	189 99,5%			147 99,3%						0,29	NS
V – chłopcy z grup A i B		148 94,9%			121 96,8%					0,25	NS
VI – dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							336 99,4%	269 95,7%		7,80	0,01

Tabela 7.1.3.

Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{58}$ ) *Upodabiam się do Boga przez (...)* w teście wyboru

$(X_{58})$ Upodabiam się do Boga przez (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	$\chi^2$	p
$\Sigma$ wyborów prawidłowych	177 98,9%	147 94,8%	324 97,0%	127 95,5%	104 96,3%	231 95,9%	304 97,4%	251 95,4%	555 96,5%		
$\Sigma$ wyborów nieprawidłowych :	2 1,1%	8 5,2%	10 3,0%	6 4,5%	4 3,7%	10 4,1%	8 2,6%	12 4,6%	20 3,5%		
$\Sigma$ wszystkich wyborów	179 100%	155 100%	334 100%	133 100%	108 100%	241 100%	312 100%	263 100%	575 100%		
I – dziewczęta i chłopcy z grupy A	177 98,9%	147 94,8%								3,39	NS
II – dziewczęta i chłopcy z grupy B				127 95,5%	104 96,3%					0,00	NS
III – grupy A i B			324 97,0%			231 95,9%				0,27	NS
IV – dziewczęta z grup A i B	177 98,9%			127 95,5%						2,29	NS
V – chłopcy z grup A i B		147 94,8%			104 96,3%					0,07	NS
VI – dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							304 97,4%	251 95,4%		1,15	NS

Tabela 7.1.4.

Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{59}$ ) *Dla mnie Boże Przykazania, to (...)* w teście wyboru

( $X_{59}$ ) Dla mnie Boże Przykazania, to (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$		
$\Sigma$ wyborów prawidłowych	122	102	224	78	75	153	200	177	377	$\chi^2$	p
	94,6%	93,6%	94,1%	96,3%	87,2%	91,6%	95,2%	90,8%	93,1%		
$\Sigma$ wyborów nieprawidłowych :	7	7	14	3	11	14	10	18	28		
	5,4%	6,4%	5,9%	3,7%	12,8%	8,4%	4,8%	9,2%	6,9%		
$\Sigma$ wszystkich wyborów	129	109	238	81	86	167	210	195	405		
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
I – dziewczeta i chłopcy z grupy A	122	102								0,00	NS
	94,6%	93,6%									
II – dziewczeta i chłopcy z grupy B				78	75					3,38	NS
				96,3%	87,2%						
III – grupy A i B			224			153				0,60	NS
			94,1%			91,6%					
IV – dziewczeta z grup A i B	122			78						0,06	NS
	94,6%			96,3%							
V – chłopcy z grup A i B		102			75					1,63	NS
		93,6%			87,2%						
VI – dziewczeta i chłopcy z obu grup A i B							200	177		2,48	NS
							95,2%	90,8%			

Tabela 7.1.5.

Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{60}$ ) *Współdziałam z Bogiem wtedy, gdy (...)* w teście wyboru

( $X_{60}$ ) Współdziałam z Bogiem wtedy, gdy (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczeta	chłopcy	$\Sigma$		
$\Sigma$ wyborów prawidłowych	183	137	320	143	125	268	326	262	588	$\chi^2$	p
	96,3%	95,8%	96,1%	99,3%	99,2%	99,3%	97,6%	97,4%	97,5%		
$\Sigma$ wyborów nieprawidłowych :	7	6	13	1	1	2	8	7	15		
	3,7%	4,2%	3,9%	0,7%	0,8%	0,7%	2,4%	2,6%	2,5%		
$\Sigma$ wszystkich wyborów	190	143	333	144	126	270	334	269	603		
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
I – dziewczeta i chłopcy z grupy A	183	137								0,00	NS
	96,3%	95,8%									
II – dziewczeta i chłopcy z grupy B				143	125					0,38	NS
				99,3%	99,2%						
III – grupy A i B			320			268				4,92	0,05
			96,1%			99,3%					
IV – dziewczeta z grup A i B	183			143						1,98	NS
	96,3%			99,3%							
V – chłopcy z grup A i B		137			125					1,86	NS
		95,8%			99,2%						
VI – dziewczeta i chłopcy z obu grup A i B							326	262		0,01	NS
							97,6%	97,4%			

Tabela 7.1.6.

Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{61}$ ) *Jezus Chrystus jest dla mnie (...)* w teście wyboru

$(X_{61})$ Jezus Chrystus jest dla mnie (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	$\chi^2$	p
$\Sigma$ wyborów prawidłowych	156 74,6%	143 74,1%	299 74,4%	128 85,3%	99 79,8%	227 82,8%	284 79,1%	242 76,3%	526 77,8%		
$\Sigma$ wyborów nieprawidłowych :	53 25,4%	50 25,9%	103 25,6%	22 14,7%	25 20,2%	47 17,2%	75 20,9%	75 23,7%	150 22,2%		
$\Sigma$ wszystkich wyborów	209 100%	193 100%	402 100%	150 100%	124 100%	274 100%	359 100%	317 100%	676 100%		
I - dziewczęta i chłopcy z grupy A	156 74,6%	143 74,1%								0,00	NS
II - dziewczęta i chłopcy z grupy B				128 85,3%	99 79,8%					1,08	NS
III - grupy A i B			299 74,4%			227 82,8%				6,29	0,01
IV - dziewczęta z grup A i B	156 74,6%			128 85,3%						5,41	0,05
V - chłopcy z grup A i B		143 74,1%			99 79,8%					1,08	NS
VI - dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							284 79,1%	242 76,3%		0,60	NS

Tabela 7.1.7.

Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa dokonanych wyborów prawidłowych i nieprawidłowych uzyskanych z trzonu zdania ( $X_{65}$ ) *Święty, to osoba (...)* w teście wyboru

$(X_{65})$ Święty, to osoba (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	$\chi^2$	p
$\Sigma$ wyborów prawidłowych	152 93,8%	127 87,0%	279 90,6%	110 90,9%	103 85,8%	213 88,4%	262 92,6%	230 86,5%	492 89,6%		
$\Sigma$ wyborów nieprawidłowych :	10 6,2%	19 13,0%	29 9,4%	11 9,1%	17 14,2%	28 11,6%	21 7,4%	36 13,5%	57 10,4%		
$\Sigma$ wszystkich wyborów	162 100%	146 100%	308 100%	121 100%	120 100%	241 100%	283 100%	266 100%	549 100%		
I - dziewczęta i chłopcy z grupy A	152 93,8%	127 87,0%								3,45	NS
II - dziewczęta i chłopcy z grupy B				110 90,9%	103 85,8%					1,06	NS
III - grupy A i B			279 90,6%			213 88,4%				0,49	NS
IV - dziewczęta z grup A i B	152 93,8%			110 90,9%						0,49	NS
V - chłopcy z grup A i B		127 87,0%			103 85,8%					0,01	NS
VI - dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							262 92,6%	230 86,5%		4,87	0,05

Tabela 7.1.8.

Analiza porównawcza dokonanych wyborów odpowiedzi prawidłowych i nieprawidłowych, które uzupełniały niedokończenie zdanie: *Duch Święty jest dla mnie (...)* w grupach A i B z podziałem na płeć

(X <sub>66</sub> ) Duch Święty jest dla mnie (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ		
Σ wyborów prawidłowych	97	87	184	80	61	141	177	148	325	χ <sup>2</sup>	p
	78,2%	77,0%	77,6%	68,4%	66,3%	67,5%	73,4%	72,2%	72,9%		
Σ wyborów nieprawidłowych :	27	26	53	37	31	68	64	57	121		
	21,8%	23,0%	22,4%	31,6%	33,7%	32,5%	26,6%	27,8%	27,1%		
Σ wszystkich wyborów	124	113	237	117	92	209	241	205	446		
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
I – dziewczęta i chłopcy z grupy A	97	87								0,01	NS
	78,2%	77,0%									
II – dziewczęta i chłopcy z grupy B				80	61					0,03	NS
				68,4%	66,3%						
III – grupy A i B			184			141				5,31	0,05
			77,6%			67,5%					
IV – dziewczęta z grup A i B	97			80						2,51	NS
	78,2%			68,4%							
V – chłopcy z grup A i B		87			61					2,38	NS
		77,0%			66,3%						
VI – dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							177	148		0,04	NS
							73,4%	72,2%			

Tabela 7.1.9.

Analiza porównawcza dokonanych wyborów odpowiedzi prawidłowych i nieprawidłowych, które uzupełniały niedokończenie zdanie: *Do darów Ducha Świętego zalicza się (...)* w grupach A i B z podziałem na płeć

(X <sub>67</sub> ) Do darów Ducha Świętego zalicza się (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ		
Σ wyborów prawidłowych	246	188	434	155	111	266	401	299	700	χ <sup>2</sup>	p
	84,8%	69,9%	77,6%	74,9%	65,7%	70,7%	80,7%	68,3%	74,9%		
Σ wyborów nieprawidłowych :	44	81	125	52	58	110	96	139	235		
	15,2%	30,1%	22,4%	25,1%	34,3%	29,3%	19,3%	31,7%	25,1%		
Σ wszystkich wyborów	290	269	559	207	169	376	497	438	935		
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
I – dziewczęta i chłopcy z grupy A	246	188								17,09	0,001
	84,8%	69,9%									
II – dziewczęta i chłopcy z grupy B				155	111					3,37	NS
				74,9%	65,7%						
III – grupy A i B			434			266				5,32	0,05
			77,6%			70,7%					
IV – dziewczęta z grup A i B	246			155						7,05	0,01
	84,8%			74,9%							
V – chłopcy z grup A i B		188			111					0,67	NS
		69,9%			65,7%						
VI – dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							401	299		18,43	0,001
							80,7%	68,3%			

**Podrozdział 7.2.**  
**Tabele: 7.2.1-7.1.6.**

Tabela 7.2.1.

Analiza porównawcza zewnętrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego ( $X_{45}$ ) ..... *zazdrościł* ..... *przyjaźni z Bogiem*.

(X <sub>45</sub> ) ..... zazdrościł..... Przyjaźni z Bogiem.	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ	$\chi^2$	p
<b>Σ prawidłowo odkrytych</b>	<b>326</b>	<b>299</b>	<b>625</b>	<b>251</b>	<b>282</b>	<b>533</b>	<b>577</b>	<b>581</b>	<b>1158</b>		
	<b>60,4%</b>	<b>65,0%</b>	<b>62,5%</b>	<b>54,6%</b>	<b>52,2%</b>	<b>53,3%</b>	<b>57,7%</b>	<b>58,1%</b>	<b>57,9%</b>		
Σ nieprawidłowo odkrytych :	214	161	375	209	258	467	423	419	842		
	39,6%	35,0%	37,5%	45,4%	47,8%	46,7%	42,3%	41,9%	42,1%		
<b>Σ wszystkich nie- i prawidłowo odkrytych</b>	<b>540</b>	<b>460</b>	<b>1000</b>	<b>460</b>	<b>540</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>2000</b>		
	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>		
I – dziewczęta i chłopcy z grupy A	326	299								2,08	NS
	60,4%	65,0%									
II – dziewczęta i chłopcy z grupy B				251	282					0,46	NS
				54,6%	52,2%						
III – grupy A i B			625			533				16,99	0,001
			62,5%			53,3%					
IV – dziewczęta z grup A i B	326			251						3,20	NS
	60,4%			54,6%							
V – chłopcy z grup A i B		299			282					16,14	0,001
		65,0%			52,2%						
VI – dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							577	581		0,02	NS
							57,7%	58,1%			

Tabela 7.2.2.

Analiza porównawcza zewnętrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego ( $X_{46}$ ) *Pod Górą Synaj Bóg zawarł* ..... *z Narodem Wybranym*.

(X <sub>46</sub> ) Pod Górą Synaj Bóg zawarł.....z Narodem Wybranym.	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ	$\chi^2$	p
<b>Σ prawidłowo odkrytych</b>	<b>416</b>	<b>370</b>	<b>786</b>	<b>342</b>	<b>348</b>	<b>690</b>	<b>758</b>	<b>718</b>	<b>1476</b>		
	<b>77,0%</b>	<b>80,4%</b>	<b>78,6%</b>	<b>74,3%</b>	<b>64,4%</b>	<b>69,0%</b>	<b>75,8%</b>	<b>71,8%</b>	<b>73,8%</b>		
Σ nieprawidłowo odkrytych :	124	90	214	118	192	310	242	282	524		
	23,0%	19,6%	21,4%	25,7%	35,6%	31,0%	24,2%	28,2%	26,2%		
<b>Σ wszystkich nie- i prawidłowo odkrytych</b>	<b>540</b>	<b>460</b>	<b>1000</b>	<b>460</b>	<b>540</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>2000</b>		
	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>		
I – dziewczęta i chłopcy z grupy A	416	370								1,51	NS
	77,0%	80,4%									
II – dziewczęta i chłopcy z grupy B				342	348					10,93	0,001
				74,3%	64,4%						
III – grupy A i B			786			690				23,34	0,001
			78,6%			69,0%					
IV – dziewczęta z grup A i B	416			342						0,84	NS
	77,0%			74,3%							
V – chłopcy z grupy A i B		370			348					30,58	0,001
		80,4%			64,4%						
VI – dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							758	718		3,93	0,05
							75,8%	71,8%			

Tabela 7.2.3.

Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego ( $X_{47}$ ) ..... *wybrał Bóg spośród innych narodów*

$(X_{47})$ ..... <i>wybrał Bóg spośród innych narodów.</i>	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$		
<b><math>\Sigma</math> prawidłowo odkrytych</b>	<b>359</b>	<b>349</b>	<b>708</b>	<b>302</b>	<b>327</b>	<b>629</b>	<b>661</b>	<b>676</b>	<b>1337</b>	$\chi^2$	p
	66,5%	75,9%	70,8%	65,7%	60,6%	62,9%	66,1%	67,6%	66,9%		
$\Sigma$ nieprawidłowo odkrytych :	181	111	292	158	213	371	339	324	663		
	33,5%	24,1%	29,2%	34,3%	39,4%	37,1%	33,9%	32,4%	33,2%		
<b><math>\Sigma</math> wszystkich nie- i prawidłowo odkrytych</b>	<b>540</b>	<b>460</b>	<b>1000</b>	<b>460</b>	<b>540</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>2000</b>		
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
I – dziewczęta i chłopcy z grupy A	359	349								10,14	0,001
	66,5%	75,9%									
II – dziewczęta i chłopcy z grupy B				302	327					2,55	NS
				65,7%	60,6%						
III – grupy A i B			708			629				13,73	0,001
			70,8%			62,9%					
IV – dziewczęta z grupy A i B	359			302						0,04	NS
	66,5%			65,7%							
V – chłopcy z grupy A i B		349			327					25,90	0,001
		75,9%			60,6%						
VI – dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							661	676		0,44	NS
							66,1%	67,6%			

Tabela 7.2.4.

Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego ( $X_{48}$ ) *Jan ..... nawoływał: Prościeście ścieżki dla Pana.*

$(X_{48})$ Jan..... <i>nawoływał: Prościeście ścieżki dla Pana.</i>	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$		
<b><math>\Sigma</math> prawidłowo odkrytych</b>	<b>384</b>	<b>327</b>	<b>711</b>	<b>333</b>	<b>341</b>	<b>674</b>	<b>717</b>	<b>668</b>	<b>1385</b>	$\chi^2$	p
	71,1%	71,1%	71,1%	72,4%	63,1%	67,4%	71,7%	66,8%	69,3%		
$\Sigma$ nieprawidłowo odkrytych :	156	133	289	127	199	326	283	332	615		
	28,9%	28,9%	28,9%	27,6%	36,9%	32,6%	28,3%	33,2%	30,8%		
<b><math>\Sigma</math> wszystkich nie- i prawidłowo odkrytych</b>	<b>540</b>	<b>460</b>	<b>1000</b>	<b>460</b>	<b>540</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>2000</b>		
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
I – dziewczęta i chłopcy z grupy A	384	327								0,00	NS
	71,1%	71,1%									
II – dziewczęta i chłopcy z grupy B				333	341					9,24	0,01
				72,4%	63,1%						
III – grupy A i B			711			674				3,04	NS
			71,1%			67,4%					
IV – dziewczęta z grup A i B	384			333						0,14	NS
	71,1%			72,4%							
V – chłopcy z grup A i B		327			341					6,71	0,01
		71,1%			63,1%						
VI – dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							717	668		5,41	0,05
							71,7%	66,8%			

Tabela 7.2.5.

Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego ( $X_{49}$ ) ..... to najważniejsze święte miasto Starego i Nowego Testamentu

$(X_{49})$ ..... to najważniejsze święte miasto Starego i Nowego Testamentu.	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	$\chi^2$	p
<b><math>\Sigma</math> prawidłowo odkrytych</b>	<b>339</b>	<b>280</b>	<b>619</b>	<b>289</b>	<b>270</b>	<b>559</b>	<b>628</b>	<b>550</b>	<b>1178</b>		
	<b>62,8%</b>	<b>60,9%</b>	<b>61,9%</b>	<b>62,8%</b>	<b>50,0%</b>	<b>55,9%</b>	<b>62,8%</b>	<b>55,0%</b>	<b>58,9%</b>		
$\Sigma$ nieprawidłowo odkrytych :	201	180	381	171	270	441	372	450	822		
	37,2%	39,1%	38,1%	37,2%	50,0%	44,1%	37,2%	45,0%	41,1%		
<b><math>\Sigma</math> wszystkich nie- i prawidłowo odkrytych</b>	<b>540</b>	<b>460</b>	<b>1000</b>	<b>460</b>	<b>540</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>2000</b>		
	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>		
I – dziewczęta i chłopcy z grupy A	339	280								0,31	NS
	62,8%	60,9%									
II – dziewczęta i chłopcy z grupy B				289	270					16,06	0,001
				62,8%	50,0%						
III – grupy A i B			619			559				7,19	0,01
			61,9%			55,9%					
IV – dziewczęta z grup A i B	339			289						0,00	NS
	62,8%			62,8%							
V – chłopcy z grup A i B		280			270					11,42	0,001
		60,9%			50,0%						
VI – dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							628	550		12,25	0,001
							62,8%	55,0%			

Tabela 7.2.6.

Analiza porównawcza zewnątrz- i wewnątrzgrupowa prawidłowo i nieprawidłowo odkrytego hasła logografu i wpisane w wykropkowane pauzy zdania eliptycznego ( $X_{50}$ ) Przez mękę, śmierć i zmartwychwstanie Pana Jezusa dokonało się nasze .....

$(X_{50})$ Przez mękę, śmierć i zmartwychwstanie Pana Jezus dokonało się nasze .....	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	dziewczęta	chłopcy	$\Sigma$	$\chi^2$	p
<b><math>\Sigma</math> prawidłowo odkrytych</b>	<b>393</b>	<b>356</b>	<b>749</b>	<b>267</b>	<b>301</b>	<b>568</b>	<b>660</b>	<b>657</b>	<b>1317</b>		
	<b>72,8%</b>	<b>77,4%</b>	<b>74,9%</b>	<b>58,0%</b>	<b>55,7%</b>	<b>56,8%</b>	<b>66,0%</b>	<b>65,7%</b>	<b>65,9%</b>		
$\Sigma$ nieprawidłowo odkrytych :	147	104	251	193	239	432	340	343	683		
	27,2%	22,6%	25,1%	42,0%	44,3%	43,2%	34,0%	34,3%	34,2%		
<b><math>\Sigma</math> wszystkich nie- i prawidłowo odkrytych</b>	<b>540</b>	<b>460</b>	<b>1000</b>	<b>460</b>	<b>540</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>2000</b>		
	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>		
I – dziewczęta i chłopcy z grupy A	393	356								2,57	NS
	72,8%	77,4%									
II – dziewczęta i chłopcy z grupy B				267	301					0,45	NS
				58,0%	55,7%						
III – grupy A i B			749			568				72,04	0,001
			74,9%			56,8%					
IV – dziewczęta z grup A i B	393			267						23,38	0,001
	72,8%			58,0%							
V – chłopcy z grup A i B		356			301					50,71	0,001
		77,4%			55,7%						
VI – dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							660	657		0,01	NS
							66,0%	65,7%			

### Podrozdział 7.3

#### Tabele: 7.3.1-7.1.6.

Tabela 7.3.1.

Wybory prawidłowe i nieprawidłowe uzyskane w grupach A i B oraz w podziale na płeć stanowiące dokończenie trzonu zdania  $X_{62}$  *Chrześcijanin to osoba, która (...)*

(X <sub>62</sub> ) Chrześcijanin to osoba, która (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczeta	chłopcy	Σ	dziewczeta	chłopcy	Σ	dziewczeta	chłopcy	Σ		
<b>Σ wyborów prawidłowych</b>	<b>219</b>	<b>177</b>	<b>396</b>	<b>146</b>	<b>122</b>	<b>268</b>	<b>365</b>	<b>299</b>	<b>664</b>	$\chi^2$	p
	<b>99,1%</b>	<b>99,4%</b>	<b>99,2%</b>	<b>98,0%</b>	<b>98,4%</b>	<b>98,2%</b>	<b>98,6%</b>	<b>99,0%</b>	<b>98,8%</b>		
Σ wyborów nieprawidłowych:	2	1	3	3	2	5	5	3	8		
	0,9%	0,6%	0,8%	2,0%	1,6%	1,8%	1,4%	1,0%	1,2%		
<b>Σ wszystkich wyborów</b>	<b>221</b>	<b>178</b>	<b>399</b>	<b>149</b>	<b>124</b>	<b>273</b>	<b>370</b>	<b>302</b>	<b>672</b>		
	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>		
I – dziewczeta i chłopcy z grupy A	219	177								0,04	NS
	99,1%	99,4%									
II – dziewczeta i chłopcy z grupy B				146	122					0,04	NS
				98,0%	98,4%						
III – grupy A i B			396			268				0,82	NS
			99,2%			98,2%					
IV – dziewczeta z grupy A i B	219			146						0,20	NS
	99,1%			98,0%							
V – chłopcy z grupy A i B		177			122					0,10	NS
		99,4%			98,4%						
VI – dziewczeta i chłopcy z obu grup A i B							365	299		0,00	NS
							98,6%	99,0%			

Tabela 7.3.2.

Wybory prawidłowe i nieprawidłowe uzyskane w grupach A i B oraz w podziale na płeć stanowiące dokończenie trzonu zdania  $X_{64}$  *O wielkości człowieka świadczy (...)*

(X <sub>64</sub> ) O wielkości człowieka świadczy (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczeta	chłopcy	Σ	dziewczeta	chłopcy	Σ	dziewczeta	chłopcy	Σ		
<b>Σ wyborów prawidłowych</b>	<b>179</b>	<b>139</b>	<b>318</b>	<b>117</b>	<b>111</b>	<b>228</b>	<b>296</b>	<b>250</b>	<b>546</b>	$\chi^2$	p
	<b>87,7%</b>	<b>81,8%</b>	<b>85,0%</b>	<b>92,1%</b>	<b>89,5%</b>	<b>90,8%</b>	<b>89,4%</b>	<b>85,0%</b>	<b>87,4%</b>		
Σ wyborów nieprawidłowych:	25	31	56	10	13	23	35	44	79		
	12,3%	18,2%	15,0%	7,9%	10,5%	9,2%	10,6%	15,0%	12,6%		
<b>Σ wszystkich wyborów</b>	<b>204</b>	<b>170</b>	<b>374</b>	<b>127</b>	<b>124</b>	<b>251</b>	<b>331</b>	<b>294</b>	<b>625</b>		
	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>		
I – dziewczeta i chłopcy z grupy A	179	139								2,16	NS
	87,7%	81,8%									
II – dziewczeta i chłopcy z grupy B				117	111					0,25	NS
				92,1%	89,5%						
III – grupy A i B			318			228				4,08	0,05
			85,0%			90,8%					
IV – dziewczeta z grupy A i B	179			117						1,16	NS
	87,7%			92,1%							
V – chłopcy z grupy A i B		139			111					2,80	NS
		81,8%			89,5%						
VI – dziewczeta i chłopcy z obu grup A i B							296	250		2,34	NS
							89,4%	85,0%			



Tabela 7.3.3.

Wybory prawidłowe i nieprawidłowe uzyskane w grupach A i B oraz w podziale na płeć i bodziec  $X_{63}$  Kościół jest dla mnie (...)

(X <sub>63</sub> ) Kościół jest dla mnie (...)	Grupa A			Grupa B			Z grupy A i B			Test	
	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ		
<b>Σ wyborów prawidłowych</b>	<b>163</b>	<b>142</b>	<b>305</b>	<b>116</b>	<b>92</b>	<b>208</b>	<b>279</b>	<b>234</b>	<b>513</b>	$\chi^2$	p
	84,5%	75,1%	79,8%	88,5%	80,0%	84,6%	86,1%	77,0%	81,7%		
Σ wyborów nieprawidłowych:	30	47	77	15	23	38	45	70	115		
	15,5%	24,9%	20,2%	11,5%	20,0%	15,4%	13,9%	23,0%	18,3%		
<b>Σ wszystkich wyborów</b>	<b>193</b>	<b>189</b>	<b>382</b>	<b>131</b>	<b>115</b>	<b>246</b>	<b>324</b>	<b>304</b>	<b>628</b>		
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
I – dziewczęta i chłopcy z grupy A	163	142								4,59	0,05
	84,5%	75,1%									
II – dziewczęta i chłopcy z grupy B				116	92					2,80	NS
				88,5%	80,0%						
III – grupy A i B			305			208				1,92	NS
			79,8%			84,6%					
IV – dziewczęta z grupy A i B	163			116						0,78	NS
	84,5%			88,5%							
V – chłopcy z grupy A i B		142			92					0,70	NS
		75,1%			80,0%						
VI – dziewczęta i chłopcy z obu grup A i B							279	234		8,15	0,01
							86,1%	77,0%			

Tabela 7.3.4.

Grzech w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć ocenionych w sześciopunktowej skali według historyjki  $X_{51}$

Grupa	Rozumienie terminu <i>grzech</i> ( $X_{51}$ )			Ogółem	$\chi^2$
	ocena < 3	ocena 3 lub 4	ocena 5 lub 6	średnia	
A	11 11,0%	53 53,0%	36 36,0%	100 <b>4,11</b>	3,16 NS
B	20 20,0%	46 46,0%	34 34,0%	100 <b>3,98</b>	
dziewczęta z grupy A	3 5,6%	26 48,2%	25 46,3%	54 <b>4,37</b>	3,71 NS
dziewczęta z grupy B	8 17,4%	21 45,7%	17 37,0%	46 <b>4,07</b>	
chłopcy z grupy A	8 17,4%	27 58,7%	11 23,9%	46 <b>3,80</b>	1,53 NS
chłopcy z grupy B	12 22,2%	25 46,3%	17 31,5%	54 <b>3,91</b>	
dziewczęta z grupy A+B	11 11,0%	47 47,0%	42 42,0%	100 <b>4,23</b>	5,67 <b>p &lt; 0,05</b>
chłopcy z grupy A+B	20 20,0%	52 52,0%	28 28,0%	100 <b>3,86</b>	
dziewczęta z grupy A	3 5,6%	26 48,2%	25 46,3%	54 <b>4,37</b>	7,14 <b>p &lt; 0,05</b>
chłopcy z grupy A	8 17,4%	27 58,7%	11 23,9%	46 <b>3,80</b>	
dziewczęta z grupy B	8 17,4%	21 45,7%	17 37,0%	46 <b>4,07</b>	0,51 NS
chłopcy z grupy B	12 22,2%	25 46,3%	17 31,5%	54 <b>3,91</b>	

Tabela 7.3.5.

*Szatan, pokusa a grzech* w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć ocenionych w sześciopunktowej skali według historyjki  $X_{52}$

Nazwy par	Grupa	Konotacja terminów: <i>szatan, pokusa a grzech</i> ( $X_{52}$ )			Ogółem	$\chi^2$
		ocena < 3	ocena 3 lub 4	ocena 5 lub 6	ocena średnia	
I.	grupa A	10 10,0%	29 29,0%	61 61,0%	100 <b>4,62</b>	20,37 <b>p &lt; 0,001</b>
	grupa B	28 28,0%	41 41,0%	31 31,0%	100 <b>3,84</b>	
II.	dziewczęta z grupy A	4 7,4%	11 20,4%	39 72,2%	54 <b>4,87</b>	15,82 <b>p &lt; 0,001</b>
	dziewczęta z grupy B	10 21,7%	21 45,7%	15 32,6%	46 <b>3,94</b>	
III.	chłopcy z grupy A	6 13,0%	18 39,1%	22 47,8%	46 <b>4,32</b>	6,45 <b>p &lt; 0,05</b>
	chłopcy z grupy B	18 33,3%	20 37,0%	16 29,6%	54 <b>3,76</b>	
IV.	dziewczęta z grupy A+B	14 14,0%	32 32,0%	54 54,0%	100 <b>4,44</b>	5,93 <b>p &lt; 0,05</b>
	chłopcy z grupy A+B	24 24,0%	38 38,0%	38 38,0%	100 <b>4,02</b>	
V.	dziewczęta z grupy A	4 7,4%	11 20,4%	39 72,2%	54 <b>4,87</b>	6,23 <b>p &lt; 0,05</b>
	chłopcy z grupy A	6 13,0%	18 39,1%	22 47,8%	46 <b>4,32</b>	
VI.	dziewczęta z grupy B	10 21,7%	21 45,7%	15 32,6%	46 <b>3,94</b>	1,71 NS
	chłopcy z grupy B	18 33,3%	20 37,0%	16 29,6%	54 <b>3,76</b>	

Tabela 7.3.6.

*Cel ostateczny człowieka* w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć ocenionych w sześciopunktowej skali według historyjki  $X_{53}$

Porównania	Grupa	Rozumienie określenia: <i>cel ostateczny człowieka</i> ( $X_{53}$ )			Razem	test $\chi^2$
		ocena < 3	ocena 3 lub 4	ocena 5 lub 6	ocena średnia	
I.	grupa A	19 19,0%	21 21,0%	60 60,0%	100 <b>4,51</b>	21,20 <b>p &lt; 0,001</b>
	grupa B	39 39,0%	33 33,0%	28 28,0%	100 <b>3,67</b>	
II.	dziewczęta z grupy A	4 7,4%	13 24,1%	37 68,5%	54 <b>4,80</b>	18,80 <b>p &lt; 0,001</b>
	dziewczęta z grupy B	18 39,1%	14 30,4%	14 30,4%	46 <b>3,71</b>	
III.	chłopcy z grupy A	15 32,6%	8 17,4%	23 50,0%	46 <b>4,17</b>	7,08 <b>p &lt; 0,05</b>
	chłopcy z grupy B	21 38,9%	19 35,2%	14 25,9%	54 <b>3,63</b>	
IV.	dziewczęta z grupy A+B	22 22,0%	27 27,0%	51 51,0%	100 <b>4,30</b>	5,61 NS
	chłopcy z grupy A+B	36 36,0%	27 27,0%	37 37,0%	100 <b>3,88</b>	
V.	dziewczęta z grupy A	4 7,4%	13 24,1%	37 68,5%	54 <b>4,80</b>	10,25 <b>p &lt; 0,01</b>
	chłopcy z grupy A	15 32,6%	8 17,4%	23 50,0%	46 <b>4,17</b>	
VI.	dziewczęta z grupy B	18 39,1%	14 30,4%	14 30,4%	46 <b>3,71</b>	0,35 NS
	chłopcy z grupy B	21 38,9%	19 35,2%	14 25,9%	54 <b>3,63</b>	

Tabela 7.3.7.

*Tajemnica wielkości człowieka jako osoby w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć ocenionych w sześciopunktowej skali według historyjki X<sub>54</sub>*

Porównania	Grupa	Rozumienie określenia: <i>tajemnica wielkości człowieka jako osoby (X<sub>54</sub>)</i>			Razem	test $\chi^2$
		ocena < 3	ocena 3 lub 4	ocena 5 lub 6	ocena średnia	
I.	grupa A	23 23,0%	16 16,0%	61 61,0%	100 <b>4,49</b>	7,23 <b>p &lt; 0,05</b>
	grupa B	34 34,0%	24 24,0%	42 42,0%	100 <b>4,00</b>	
II.	dziewczęta z grupy A	7 13,0%	7 13,0%	40 74,1%	54 <b>4,86</b>	11,32 <b>p &lt; 0,01</b>
	dziewczęta z grupy B	16 34,8%	11 23,9%	19 41,3%	46 <b>3,98</b>	
III.	chłopcy z grupy A	16 34,8%	9 19,6%	21 45,7%	46 <b>4,07</b>	0,30 NS
	chłopcy z grupy B	18 33,3%	13 24,1%	23 42,6%	54 <b>4,02</b>	
IV.	dziewczęta z grupy A+B	23 23,0%	18 18,0%	59 59,0%	100 <b>4,45</b>	4,71 NS
	chłopcy z grupy A+B	34 34,0%	22 22,0%	44 44,0%	100 <b>4,04</b>	
V.	dziewczęta z grupy A	7 13,0%	7 13,0%	40 74,1%	54 <b>4,86</b>	9,11 <b>p &lt; 0,01</b>
	chłopcy z grupy A	16 34,8%	9 19,6%	21 45,7%	46 <b>4,07</b>	
VI.	dziewczęta z grupy B	16 34,8%	11 23,9%	19 41,3%	46 <b>3,98</b>	0,03 NS
	chłopcy z grupy B	18 33,3%	13 24,1%	23 42,6%	54 <b>4,02</b>	

Tabela 7.3.8.

*Świętowanie Dnia Pańskiego* w konotacjach młodzieży z grup A i B oraz w podziale na płeć ocenionych w sześciopunktowej skali według historyjki  $X_{55}$

Porównania	Grupa	Rozumienie terminu: <i>świętowanie Dnia Pańskiego</i> ( $X_{55}$ )			Razem	test $\chi^2$
		ocena < 3	ocena 3 lub 4	ocena 5 lub 6	ocena średnia	
I.	grupa A	38 38,0%	30 30,0%	32 32,0%	100 <b>4,49</b>	5,97 <b>p &lt; 0,05</b>
	grupa B	40 40,0%	42 42,0%	18 18,0%	100 <b>4,00</b>	
II.	dziewczęta z grupy A	17 31,5%	14 25,9%	23 42,6%	54 <b>4,86</b>	6,59 <b>p &lt; 0,05</b>
	dziewczęta z grupy B	17 37,0%	20 43,5%	9 19,6%	46 <b>3,98</b>	
III.	chłopcy z grupy A	21 45,7%	16 34,8%	9 19,6%	46 <b>4,07</b>	0,40 NS
	chłopcy z grupy B	23 42,6%	22 40,7%	9 16,7%	54 <b>4,02</b>	
IV.	dziewczęta z grupy A+B	34 34,0%	34 34,0%	32 32,0%	100 <b>4,45</b>	5,42 NS
	chłopcy z grupy A+B	44 44,0%	38 38,0%	18 18,0%	100 <b>4,04</b>	
V.	dziewczęta z grupy A	17 31,5%	14 25,9%	23 42,6%	54 <b>4,86</b>	6,08 <b>p &lt; 0,05</b>
	chłopcy z grupy A	21 45,7%	16 34,8%	9 19,6%	46 <b>4,07</b>	
VI.	dziewczęta z grupy B	17 37,0%	20 43,5%	9 19,6%	46 <b>3,98</b>	0,36 NS
	chłopcy z grupy B	23 42,6%	22 40,7%	9 16,7%	54 <b>4,02</b>	

**Podrozdział 8.1.**

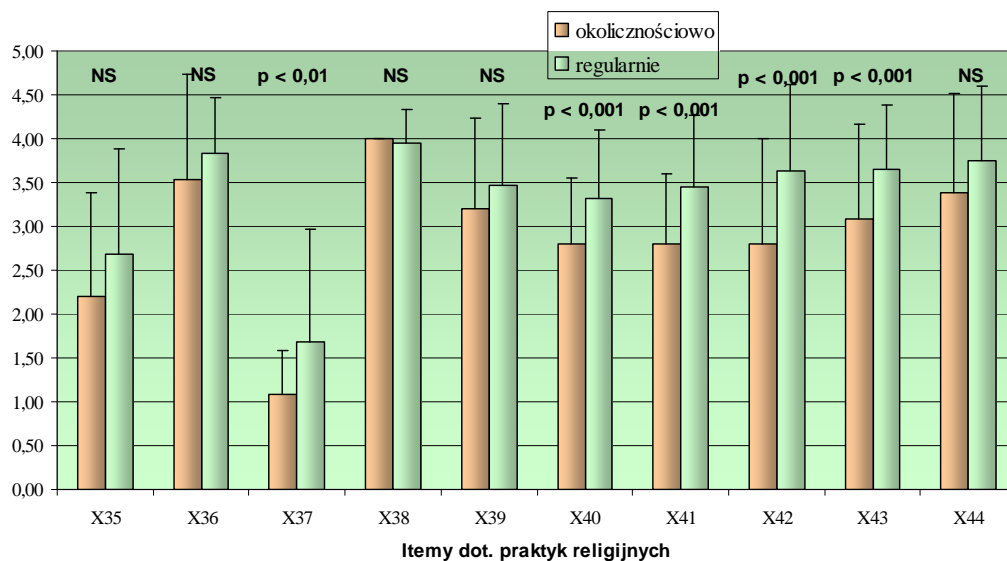
**Tabele: 8.1.4 – 8.1.10**

**Ryciny: 8.1.2 – 8.1.9.**

Tabela 8.1.4.

Średnie wartości itemów praktyk religijnych w zależności od częstości spełnianych praktyk religijnych w grupie A według analizy wariancji (ANOVA)  
(oznaczenia:  $N$  – liczebność próby losowej,  $\bar{x}$  – średnia,  $SD$  – odchylenie standardowe)

Lp.	Cechy	$(X_9)$ – Obowiązkowe praktyki religijne wypełniam:						ANOVA
		okolicznościowo			regularnie			
	grupa A	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	p
1	X <sub>35</sub>	<b>2,19</b>	<b>36</b>	<b>1,19</b>	<b>2,69</b>	<b>61</b>	<b>1,19</b>	<b>NS</b>
2	X <sub>36</sub>	<b>3,53</b>	<b>36</b>	<b>1,21</b>	<b>3,84</b>	<b>61</b>	<b>0,64</b>	<b>NS</b>
3	X <sub>37</sub>	1,08	36	0,50	1,69	61	1,27	0,01
4	X <sub>38</sub>	<b>4,00</b>	<b>36</b>	<b>0,00</b>	<b>3,95</b>	<b>61</b>	<b>0,38</b>	<b>NS</b>
5	X <sub>39</sub>	<b>3,19</b>	<b>36</b>	<b>1,04</b>	<b>3,46</b>	<b>61</b>	<b>0,94</b>	<b>NS</b>
6	X <sub>40</sub>	2,81	36	0,75	3,31	61	0,79	0,01
7	X <sub>41</sub>	2,81	36	0,79	3,44	61	0,83	0,001
8	X <sub>42</sub>	2,81	36	1,19	3,64	61	0,98	0,001
9	X <sub>43</sub>	3,08	36	1,08	3,66	61	0,73	0,01
10	X <sub>44</sub>	<b>3,39</b>	<b>36</b>	<b>1,13</b>	<b>3,75</b>	<b>61</b>	<b>0,85</b>	<b>NS</b>

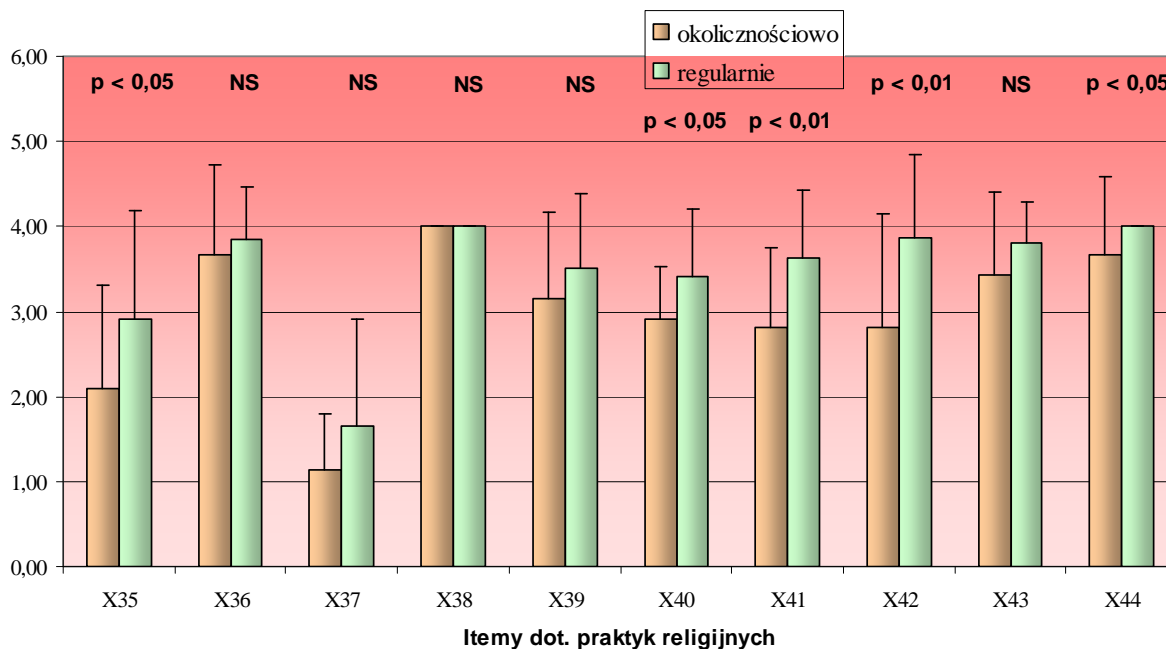


Ryc. 8.1.2. Poziomy statystycznej znamienności częstości wypełniania praktyk religijnych mierzone itemami od X<sub>35</sub> do X<sub>44</sub> w analizowanej grupie A

Tabela 8.1.5.

Średnie wartości itemów praktyk religijnych w zależności od częstości spełnianych praktyk religijnych u dziewcząt z grupy A według analizy wariancji (ANOVA)  
(oznaczenia:  $N$  – liczebność próby losowej,  $\bar{x}$  – średnia,  $SD$  – odchylenie standardowe)

Lp.	Cechy	$(X_9)$ – Obowiązkowe praktyki religijne wypełniam:						ANOVA
		okolicznościowo			regularnie			
	grupa A dziewczęta	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	p
1	X <sub>35</sub>	2,10	21	1,22	2,91	32	1,28	0,05
2	X <sub>36</sub>	<b>3,67</b>	<b>21</b>	<b>1,06</b>	<b>3,84</b>	<b>32</b>	<b>0,63</b>	<b>NS</b>
3	X <sub>37</sub>	<b>1,14</b>	<b>21</b>	<b>0,65</b>	<b>1,66</b>	<b>32</b>	<b>1,26</b>	<b>NS</b>
4	X <sub>38</sub>	<b>4,00</b>	<b>21</b>	<b>0,00</b>	<b>4,00</b>	<b>32</b>	<b>0,00</b>	<b>NS</b>
5	X <sub>39</sub>	<b>3,14</b>	<b>21</b>	<b>1,01</b>	<b>3,50</b>	<b>32</b>	<b>0,88</b>	<b>NS</b>
6	X <sub>40</sub>	2,90	21	0,62	3,41	32	0,80	0,05
7	X <sub>41</sub>	2,81	21	0,93	3,63	32	0,79	0,01
8	X <sub>42</sub>	2,81	21	1,33	3,88	32	0,98	0,01
9	X <sub>43</sub>	<b>3,43</b>	<b>21</b>	<b>0,98</b>	<b>3,81</b>	<b>32</b>	<b>0,47</b>	<b>NS</b>
10	X <sub>44</sub>	3,67	21	0,91	4,00	32	0,00	0,05



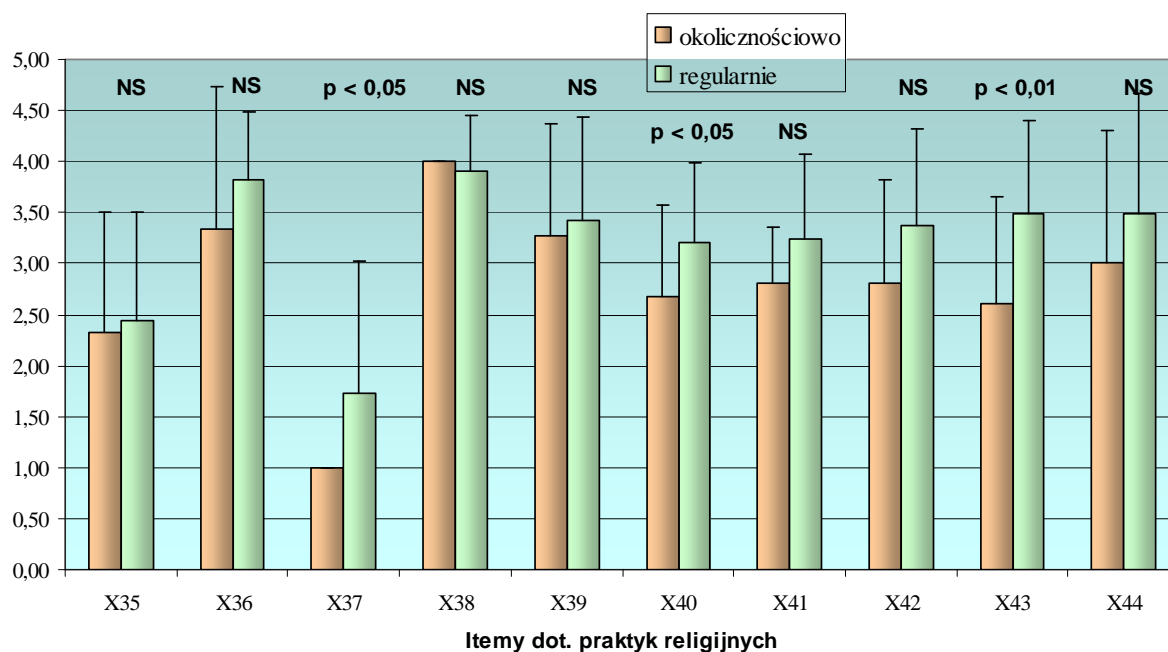
Ryc. 8.1.3. Poziomy statystycznej znamienności częstości wypełniania praktyk religijnych mierzone itemami od X<sub>35</sub> do X<sub>44</sub> u dziewcząt z grupy A



Tabela 8.1.6.

Średnie wartości itemów praktyk religijnych w zależności od częstości spełnianych praktyk religijnych u chłopców z grupy A według analizy wariancji (ANOVA)  
(oznaczenia:  $N$  – liczebność próby losowej,  $\bar{x}$  - średnia,  $SD$  – odchylenie standardowe)

Lp.	Cechy	$(\bar{X}_9)$ – Obowiązkowe praktyki religijne wypełniam:						ANOVA
		okolicznościowo			regularnie			
	grupa A chłopcy	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	p
1	X <sub>35</sub>	<b>2,33</b>	<b>15</b>	<b>1,18</b>	<b>2,45</b>	<b>29</b>	<b>1,06</b>	NS
2	X <sub>36</sub>	<b>3,33</b>	<b>15</b>	<b>1,40</b>	<b>3,83</b>	<b>29</b>	<b>0,66</b>	NS
3	X <sub>37</sub>	1,00	15	0,00	1,72	29	1,31	0,05
4	X <sub>38</sub>	<b>4,00</b>	<b>15</b>	<b>0,00</b>	<b>3,90</b>	<b>29</b>	<b>0,56</b>	NS
5	X <sub>39</sub>	<b>3,27</b>	<b>15</b>	<b>1,10</b>	<b>3,41</b>	<b>29</b>	<b>1,02</b>	NS
6	X <sub>40</sub>	2,67	15	0,90	3,21	29	0,77	0,05
7	X <sub>41</sub>	<b>2,80</b>	<b>15</b>	<b>0,56</b>	<b>3,24</b>	<b>29</b>	<b>0,83</b>	NS
8	X <sub>42</sub>	<b>2,80</b>	<b>15</b>	<b>1,01</b>	<b>3,38</b>	<b>29</b>	<b>0,94</b>	NS
9	X <sub>43</sub>	2,60	15	1,06	3,48	29	0,91	0,01
10	X <sub>44</sub>	<b>3,00</b>	<b>15</b>	<b>1,31</b>	<b>3,48</b>	<b>29</b>	<b>1,18</b>	NS

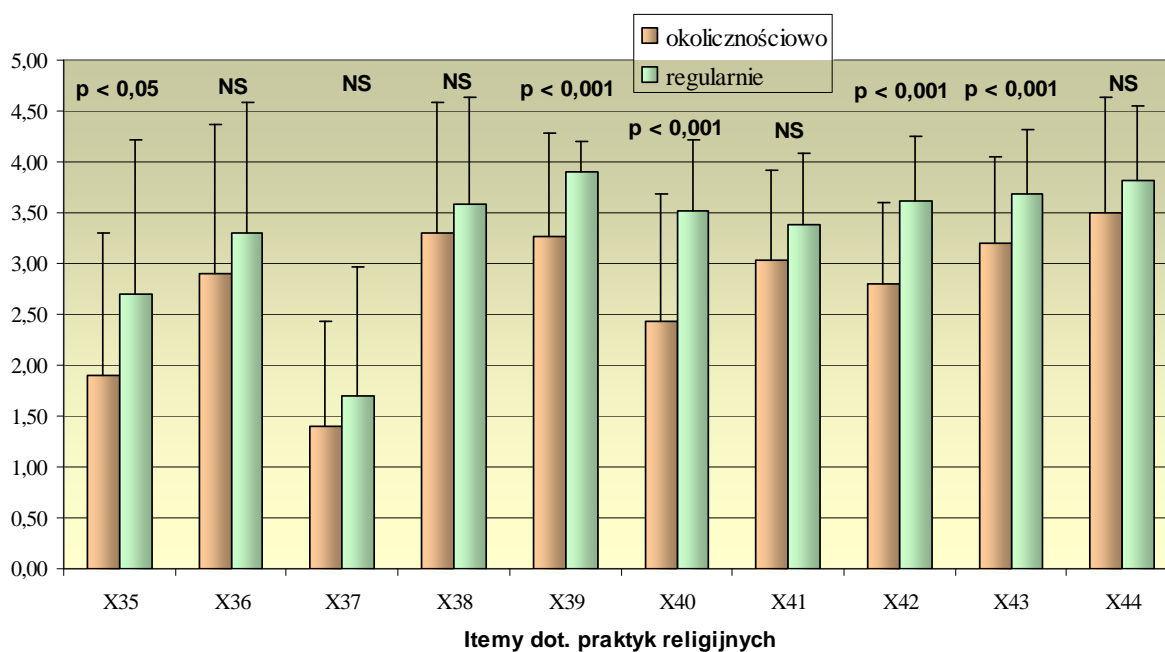


Ryc. 8.1.4. Poziomy statystycznej znamienności częstości wypełniania praktyk religijnych mierzone itemami od X<sub>35</sub> do X<sub>44</sub> u chłopców z grupy A

Tabela 8.1.7.

Średnie wartości itemów praktyk religijnych w zależności od częstości spełnianych praktyk religijnych w grupie B według analizy wariancji (ANOVA)  
(oznaczenia:  $N$  – liczebność próby losowej,  $\bar{x}$  – średnia,  $SD$  – odchylenie standardowe)

Lp.	Cechy	$(X_9)$ – Obowiązkowe praktyki religijne wypełniam:						ANOVA
		okolicznościowo			regularnie			
	grupa B	$\bar{x}$	$N$	$SD$	$\bar{x}$	$N$	$SD$	$p$
1	$X_{35}$	1,90	30	1,40	2,69	65	1,52	0,05
2	$X_{36}$	<b>2,90</b>	<b>30</b>	<b>1,47</b>	<b>3,31</b>	<b>65</b>	<b>1,27</b>	<b>NS</b>
3	$X_{37}$	<b>1,40</b>	<b>30</b>	<b>1,04</b>	<b>1,69</b>	<b>65</b>	<b>1,27</b>	<b>NS</b>
4	$X_{38}$	<b>3,30</b>	<b>30</b>	<b>1,29</b>	<b>3,58</b>	<b>65</b>	<b>1,04</b>	<b>NS</b>
5	$X_{39}$	3,27	30	1,01	3,91	65	0,29	0,001
6	$X_{40}$	2,43	30	1,25	3,52	65	0,69	0,001
7	$X_{41}$	3,03	30	0,89	3,38	65	0,70	0,05
8	$X_{42}$	2,80	30	0,81	3,62	65	0,63	0,001
9	$X_{43}$	3,20	30	0,85	3,68	65	0,64	0,01
10	$X_{44}$	<b>3,50</b>	<b>30</b>	<b>1,14</b>	<b>3,82</b>	<b>65</b>	<b>0,73</b>	<b>NS</b>

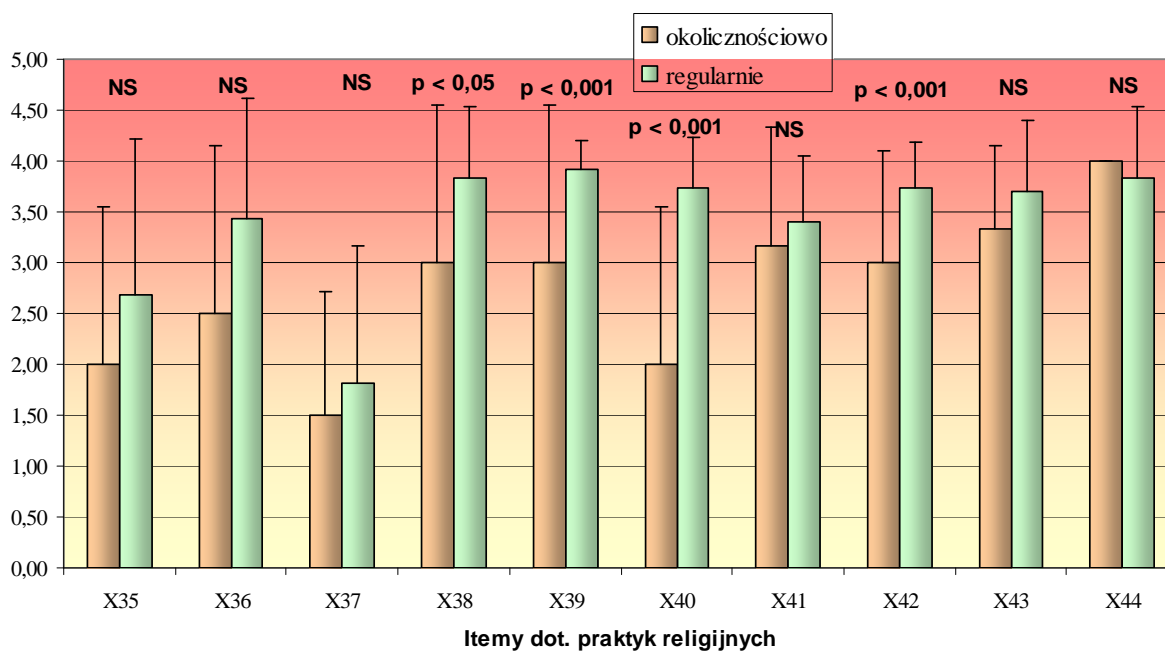


Ryc. 8.1.5. Poziomy statystycznej znamienności częstości wypełniania praktyk religijnych mierzone itemami od  $X_{35}$  do  $X_{44}$  w analizowanej grupie B

Tabela 8.1.8.

Średnie wartości itemów praktyk religijnych w zależności od częstości spełnianych praktyk religijnych u dziewcząt z grupy B według analizy wariancji (ANOVA)  
(oznaczenia:  $N$  – liczebność próby losowej,  $\bar{x}$  – średnia,  $SD$  – odchylenie standardowe)

Lp.	Cechy	$(X_9)$ – Obowiązkowe praktyki religijne wypełniam:						ANOVA
		okolicznościowo			regularnie			
	grupa B dziewczęta	$\bar{x}$	$N$	$SD$	$\bar{x}$	$N$	$SD$	$p$
1	$X_{35}$	<b>2,00</b>	<b>6</b>	<b>1,55</b>	<b>2,68</b>	<b>37</b>	<b>1,55</b>	<b>NS</b>
2	$X_{36}$	<b>2,50</b>	<b>6</b>	<b>1,64</b>	<b>3,43</b>	<b>37</b>	<b>1,19</b>	<b>NS</b>
3	$X_{37}$	<b>1,50</b>	<b>6</b>	<b>1,22</b>	<b>1,81</b>	<b>37</b>	<b>1,35</b>	<b>NS</b>
4	$X_{38}$	3,00	6	1,55	3,84	37	0,69	0,05
5	$X_{39}$	3,00	6	1,55	3,92	37	0,28	0,01
6	$X_{40}$	2,00	6	1,55	3,73	37	0,51	0,001
7	$X_{41}$	<b>3,17</b>	<b>6</b>	<b>1,17</b>	<b>3,41</b>	<b>37</b>	<b>0,64</b>	<b>NS</b>
8	$X_{42}$	3,00	6	1,10	3,73	37	0,45	0,01
9	$X_{43}$	<b>3,33</b>	<b>6</b>	<b>0,82</b>	<b>3,70</b>	<b>37</b>	<b>0,70</b>	<b>NS</b>
10	$X_{44}$	<b>4,00</b>	<b>6</b>	<b>0,00</b>	<b>3,84</b>	<b>37</b>	<b>0,69</b>	<b>NS</b>

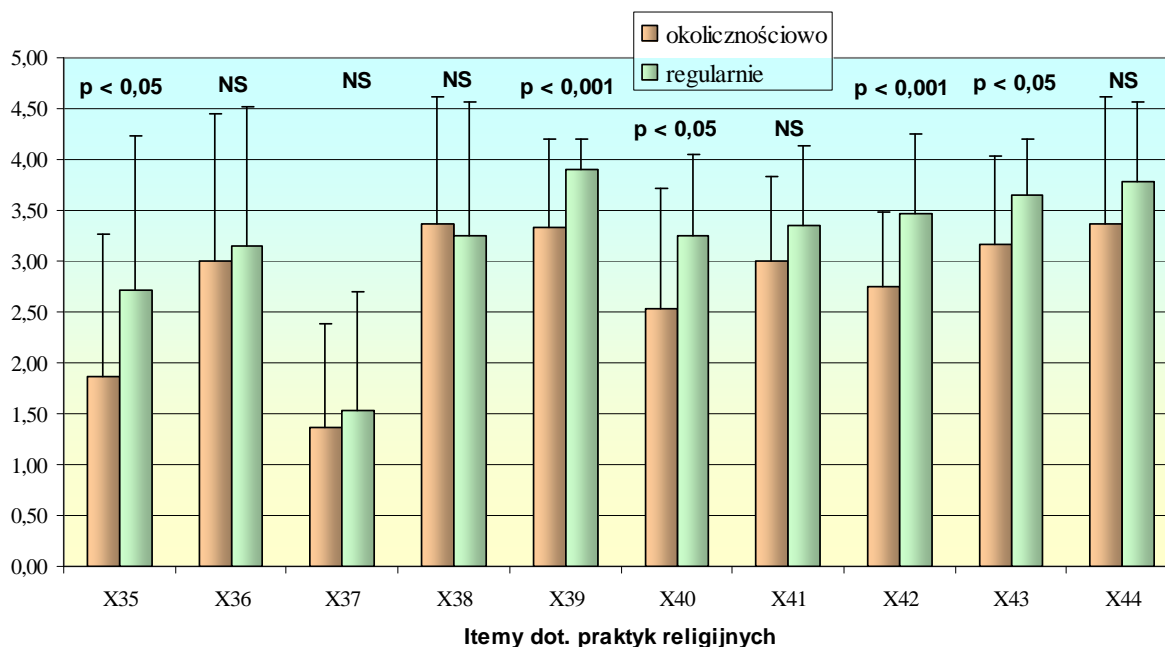


Ryc. 8.1.6. Poziomy statystycznej znamienności częstości wypełniania praktyk religijnych mierzone itemami od  $X_{35}$  do  $X_{44}$  u dziewcząt z grupy B

Tabela 8.1.9.

Średnie wartości itemów praktyk religijnych w zależności od częstości spełnianych praktyk religijnych u chłopców z grupy B według analizy wariancji (ANOVA)  
(oznaczenia:  $N$  – liczebność próby losowej,  $\bar{x}$  – średnia,  $SD$  – odchylenie standardowe)

Lp.	Cechy	$(X_9)$ – Obowiązkowe praktyki religijne wypełniam:						ANOVA
		okolicznościowo			regularnie			
	grupa B chłopcy	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	p
1	$X_{35}$	1,88	24	1,39	2,71	28	1,51	0,05
2	$X_{36}$	<b>3,00</b>	<b>24</b>	<b>1,44</b>	<b>3,14</b>	<b>28</b>	<b>1,38</b>	NS
3	$X_{37}$	<b>1,38</b>	<b>24</b>	<b>1,01</b>	<b>1,54</b>	<b>28</b>	<b>1,17</b>	NS
4	$X_{38}$	<b>3,38</b>	<b>24</b>	<b>1,24</b>	<b>3,25</b>	<b>28</b>	<b>1,32</b>	NS
5	$X_{39}$	3,33	24	0,87	3,89	28	0,31	0,01
6	$X_{40}$	2,54	24	1,18	3,25	28	0,80	0,05
7	$X_{41}$	<b>3,00</b>	<b>24</b>	<b>0,83</b>	<b>3,36</b>	<b>28</b>	<b>0,78</b>	NS
8	$X_{42}$	2,75	24	0,74	3,46	28	0,79	0,01
9	$X_{43}$	3,17	24	0,87	3,64	28	0,56	0,05
10	$X_{44}$	<b>3,38</b>	<b>24</b>	<b>1,24</b>	<b>3,79</b>	<b>28</b>	<b>0,79</b>	NS

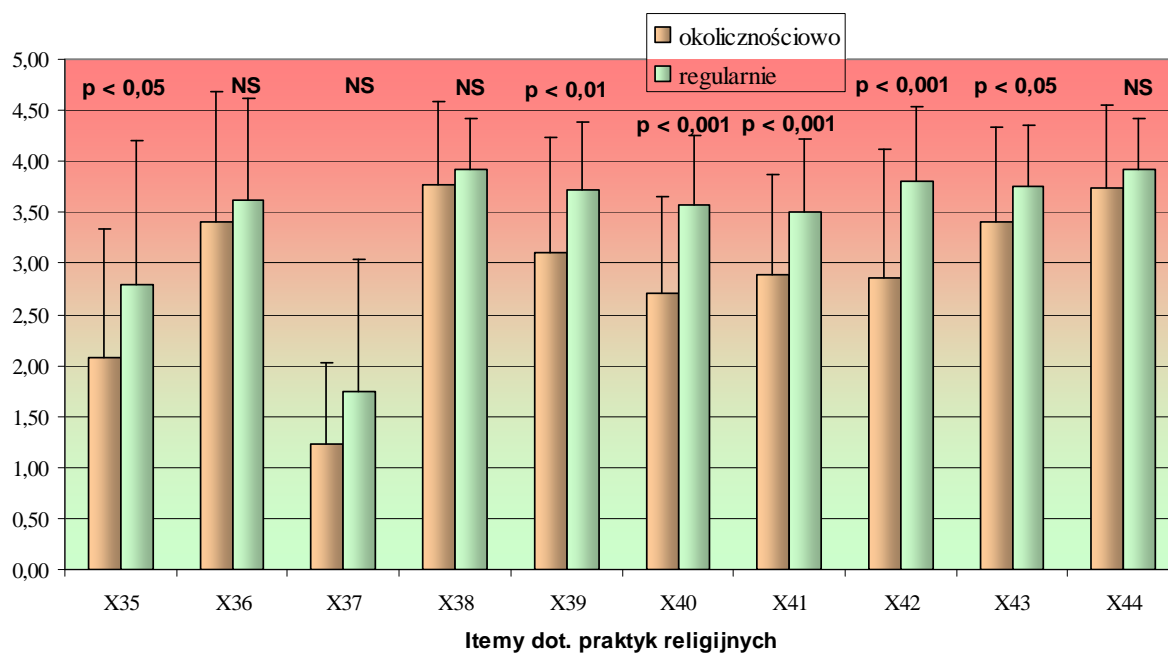


Ryc. 8.1.7. Poziomy statystycznej znamienności częstości wypełniania praktyk religijnych mierzone itemami od  $X_{35}$  do  $X_{44}$  u chłopców z grupy B

Tabela 8.1.10.

Średnie wartości itemów praktyk religijnych w zależności od częstości spełnianych praktyk religijnych u dziewcząt z grup A i B według analizy wariancji (ANOVA)  
(oznaczenia:  $N$  – liczebność próby losowej,  $\bar{x}$  – średnia,  $SD$  – odchylenie standardowe)

Lp.	Cecha	$(X_9)$ – Obowiązkowe praktyki religijne wypełniam:						ANOVA
		okolicznościowo			regularnie			
	grupy: A i B dziewczęta	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	p
1	X <sub>35</sub>	2,07	27	1,27	2,78	69	1,42	0,05
2	X <sub>36</sub>	<b>3,41</b>	<b>27</b>	<b>1,28</b>	<b>3,62</b>	<b>69</b>	<b>0,99</b>	<b>NS</b>
3	X <sub>37</sub>	<b>1,22</b>	<b>27</b>	<b>0,80</b>	<b>1,74</b>	<b>69</b>	<b>1,30</b>	<b>NS</b>
4	X <sub>38</sub>	<b>3,78</b>	<b>27</b>	<b>0,80</b>	<b>3,91</b>	<b>69</b>	<b>0,51</b>	<b>NS</b>
5	X <sub>39</sub>	3,11	27	1,12	3,72	69	0,66	0,01
6	X <sub>40</sub>	2,70	27	0,95	3,58	69	0,67	0,001
7	X <sub>41</sub>	2,89	27	0,97	3,51	69	0,72	0,001
8	X <sub>42</sub>	2,85	27	1,26	3,80	69	0,74	0,001
9	X <sub>43</sub>	3,41	27	0,93	3,75	69	0,60	0,05
10	X <sub>44</sub>	<b>3,74</b>	<b>27</b>	<b>0,81</b>	<b>3,91</b>	<b>69</b>	<b>0,51</b>	<b>NS</b>

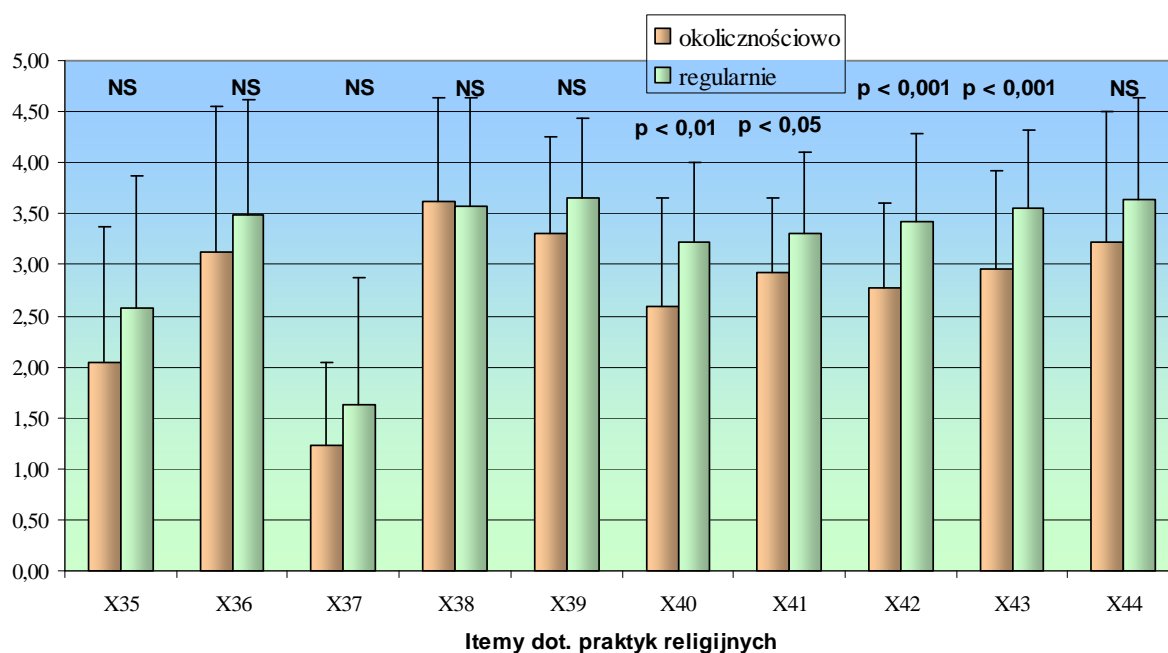


Ryc. 8.1.8. Poziomy statystycznej znamienności częstości wypełniania praktyk religijnych mierzone itemami od X<sub>35</sub> do X<sub>44</sub> u dziewcząt z grup A i B

Tabela 8.1.10.

Średnie wartości itemów praktyk religijnych w zależności od częstości spełnianych praktyk religijnych u chłopców z grup A i B według analizy wariancji (ANOVA)  
(oznaczenia:  $N$  – liczebność próby losowej,  $\bar{x}$  – średnia,  $SD$  – odchylenie standardowe)

Lp.	Cecha	$(X_9)$ – Obowiązkowe praktyki religijne wypełniam:						ANOVA
		okolicznościowo			regularnie			
	grupy: A i B chłopcy	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	p
1	X <sub>35</sub>	<b>2,05</b>	<b>39</b>	<b>1,32</b>	<b>2,58</b>	<b>57</b>	<b>1,29</b>	<b>NS</b>
2	X <sub>36</sub>	<b>3,13</b>	<b>39</b>	<b>1,42</b>	<b>3,49</b>	<b>57</b>	<b>1,12</b>	<b>NS</b>
3	X <sub>37</sub>	<b>1,23</b>	<b>39</b>	<b>0,81</b>	<b>1,63</b>	<b>57</b>	<b>1,23</b>	<b>NS</b>
4	X <sub>38</sub>	<b>3,62</b>	<b>39</b>	<b>1,02</b>	<b>3,58</b>	<b>57</b>	<b>1,05</b>	<b>NS</b>
5	X <sub>39</sub>	<b>3,31</b>	<b>39</b>	<b>0,95</b>	<b>3,65</b>	<b>57</b>	<b>0,79</b>	<b>NS</b>
6	X <sub>40</sub>	2,59	39	1,07	3,23	57	0,78	0,01
7	X <sub>41</sub>	2,92	39	0,74	3,30	57	0,80	0,05
8	X <sub>42</sub>	2,77	39	0,84	3,42	57	0,86	0,001
9	X <sub>43</sub>	2,95	39	0,97	3,56	57	0,76	0,001
10	X <sub>44</sub>	<b>3,23</b>	<b>39</b>	<b>1,27</b>	<b>3,63</b>	<b>57</b>	<b>1,01</b>	<b>NS</b>



Ryc. 8.1.9. Poziomy statystycznej znamienności częstości wypełniania praktyk religijnych mierzone itemami od X<sub>35</sub> do X<sub>44</sub> u chłopców z grup A i B

Tabela 8.1.12.

Motywy uczestnictwa w katechezie dziewcząt i chłopców z analizowanych grup A i B

Grupa A+B	<i>(X<sub>40</sub>) Katecheza jest dla mnie zajęciem, na które uczęszczam:</i>			$\chi^2$
	z przymusu	z własnego poczucia obowiązku	z potrzeby serca	
dziewczęta	7 7,5%	40 42,6%	47 50,0%	<b>13,02</b> <b>p &lt; 0,001</b>
chłopcy	21 21,4%	49 50,0%	28 28,6%	

Tabela 8.1.13.

Motywy uczestnictwa w katechezie dziewcząt i chłopców z grupy A

Grupa A	<i>(X<sub>40</sub>) Katecheza jest dla mnie zajęciem, na które uczęszczam:</i>			$\chi^2$
	z przymusu	z własnego poczucia obowiązku	z potrzeby serca	
dziewczęta	6 11,3%	28 52,8%	19 35,9%	<b>2,85</b> <b>NS</b>
chłopcy	11 23,9%	22 47,8%	13 28,3%	

Tabela 8.1.14.

Motywy uczestnictwa w katechezie dziewcząt i chłopców z grupy B

Grupa B	<i>(X<sub>40</sub>) Katecheza jest dla mnie zajęciem, na które uczęszczam:</i>			$\chi^2$
	z przymusu	z własnego poczucia obowiązku	z potrzeby serca	
dziewczęta	1 2,4%	12 29,3%	28 68,3%	<b>17,16</b> <b>p &lt; 0,001</b>
chłopcy	10 19,2%	27 51,9%	15 28,9%	

## Załącznik 7 do rozdziału 9

### Podrozdział 9.1.

#### Tabela: 9.1.1-9.1.2

Tabela 9.1.1.

Przykładowe dane empiryczne na podstawie których zidentyfikowano model diagnostyczny według metody Krefft

[w pierwszym wierszu oznaczono wybrane do modelu cechy diagnostyczne, w trzecim zaś przedstawiono ustalone z doświadczenia badającego kierunki wpływu każdej z badanych cech diagnostycznych na poziom wiedzy religijnej osoby (PWRO) i opisany zmienną syntezującą Z, przy czym grupę młodzieży pełnosprawnej motorycznie (A) stanowiło 100 pierwszych wyników z badań, zaś grupę młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu ((B) zostały ponumerowana od 101 do 200

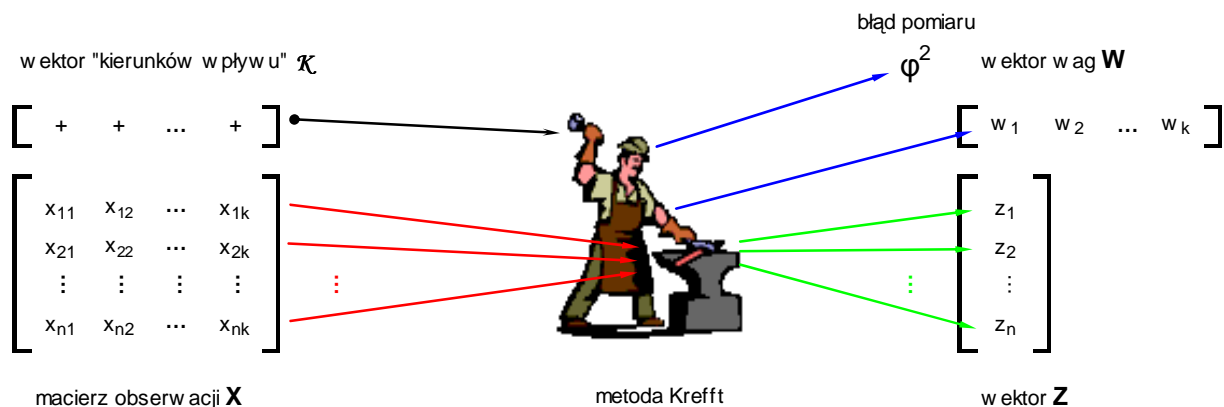
Lp.	X <sub>41</sub>	X <sub>42</sub>	X <sub>43</sub>	X <sub>44</sub>	X <sub>ST</sub>	X <sub>NT</sub>	X <sub>51</sub>	X <sub>52</sub>	X <sub>53</sub>	X <sub>54</sub>	X <sub>55</sub>	X <sub>56</sub>	X <sub>57</sub>	X <sub>58</sub>	X <sub>59</sub>	X <sub>60</sub>	X <sub>60</sub>	X <sub>61</sub>	X <sub>62</sub>	X <sub>63</sub>	X <sub>64</sub>	X <sub>65</sub>	X <sub>66</sub>	X <sub>67</sub>	X <sub>68</sub>	X <sub>69</sub>	X <sub>70</sub>	X <sub>71</sub>	X <sub>72</sub>	X <sub>73</sub>	X <sub>74</sub>	X <sub>75</sub>	X <sub>76</sub>	X <sub>77</sub>	X <sub>78</sub>	X <sub>79</sub>		
Nr kol.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35			
<b>K</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
1	3	4	3	3	0	0	5	2	4	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	2	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	
2	1	2	4	4	20	20	5	0	0	0	0	2	2	2	1	1	4	4	3	2	1	5	3	0	1	0	0	3	1	2	0	2	2	0	2	0	2	
3	1	0	4	4	7	0	4	0	0	0	0	0	1	2	2	0	1	1	1	1	1	0	4	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1
4	3	4	3	4	27	23	6	2	3	4	3	4	5	3	2	3	4	5	5	5	5	3	0	5	2	5	3	4	5	4	5	5	5	3	5	2	0	
5	4	3	4	4	30	30	5	6	6	4	6	0	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	2	0	1	2	0	1	2	2	1
6	4	5	4	4	30	30	5	6	6	4	6	5	5	5	3	4	5	5	3	2	4	4	5	4	4	5	4	5	0	4	4	0	0	0	0	0	0	
7	3	3	3	4	30	30	4	3	5	2	0	5	3	5	4	5	3	5	4	4	4	3	0	4	4	4	4	3	2	4	4	1	2	4	2	4	2	3
8	4	4	4	4	28	24	6	3	3	3	2	5	5	2	3	3	2	3	2	5	1	0	3	0	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	2	1	14	8	0	2	0	4	0	1	0	0	1	0	1	2	0	1	2	0	0	0	1	1	2	0	1	4	0	0	0	4	1	0	1	1
10	3	3	1	4	22	26	4	6	6	6	0	1	1	0	2	1	2	4	1	5	4	0	4	4	4	4	3	4	5	5	1	3	2	2	2	0	2	0
11	4	4	4	4	25	27	5	6	6	6	6	3	4	4	3	4	4	5	4	5	4	5	4	2	5	4	2	5	2	3	3	0	5	4	3	4	4	
12	4	0	4	4	25	27	5	4	6	2	6	3	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	2	5	4	4	2	5	2	3	3	0	3	3	4	3	4	
13	3	5	4	4	22	26	5	6	6	6	4	5	4	2	2	3	2	4	2	2	2	2	2	5	4	3	5	4	3	2	1	2	3	0	3	2	3	3
14	4	4	4	4	24	26	4	6	6	6	6	5	5	4	3	5	3	5	5	5	3	3	4	3	5	3	4	3	2	3	1	2	3	1	2	5	2	4
15	4	5	4	4	24	27	4	6	6	6	5	5	5	4	2	5	5	5	4	3	3	3	4	5	2	5	4	3	4	3	5	0	4	5	3	4	4	
16	1	1	3	4	30	30	3	4	2	3	0	3	3	3	1	1	3	5	0	4	4	3	4	0	5	1	1	1	1	3	2	1	3	2	1	2	2	2
17	4	4	3	4	23	22	4	6	4	5	4	5	4	4	3	5	3	4	4	2	3	2	5	4	2	3	3	4	3	1	2	1	2	3	3	2	2	
18	4	4	4	4	30	30	5	6	6	6	5	2	4	2	1	3	2	5	2	3	3	3	5	2	3	3	3	2	0	2	2	0	1	2	0	1	2	1
19	4	4	4	4	30	30	4	4	6	5	5	1	2	2	1	1	1	4	2	3	1	2	4	4	4	4	1	4	4	5	4	3	3	3	3	0	3	3
20	4	4	3	4	23	22	4	5	4	6	6	5	4	4	3	5	3	4	4	4	2	2	5	4	4	2	4	4	4	2	2	1	2	3	3	3	2	2
21	4	4	3	4	24	20	1	6	5	0	5	5	5	5	3	4	4	4	5	4	2	5	4	5	4	4	3	3	1	2	5	3	3	3	3	3	4	4
22	2	3	1	1	10	15	3	5	4	5	3	1	4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
23	1	1	4	4	0	0	4	2	5	4	2	5	4	4	4	3	4	5	5	4	4	3	5	5	5	5	3	3	4	4	2	0	2	5	4	2	2	
24	3	3	4	4	27	25	4	6	5	5	6	5	5	5	2	4	4	5	5	5	3	4	2	5	3	5	3	5	1	2	3	5	4	2	2	2	2	
25	3	3	4	4	25	26	4	5	5	4	4	4	5	5	2	4	4	5	4	3	3	3	3	5	2	3	4	5	2	2	5	0	2	5	3	4	4	



Tabela 9.1.2.

Współczynniki  $b$  z błędem pomiaru metody  $\varphi^2 = 9,8\%$  dla liniowego modelu 35 badanych cech diagnostycznych oraz ich wag  
*(poziom istotności STAT oznacza, iż wyznaczona waga różni się istotnie statystycznie od wartości zerowej na poziomie  $\alpha < 0,05$ , zaś przez  $X_0$  oznaczono wyraz wolny  $b_0$  wektora  $b$ )*

Lp.	Cecha	b	Wagi W	Poziom istotności
1	X <sub>57</sub>	0,1058	0,75	STAT
2	X <sub>62</sub>	0,0334	0,73	STAT
3	X <sub>63</sub>	0,0294	0,73	STAT
4	X <sub>71</sub>	0,0200	0,72	STAT
5	X <sub>60</sub>	0,0039	0,70	STAT
6	X <sub>68</sub>	0,0091	0,69	STAT
7	X <sub>69</sub>	-0,0403	0,69	STAT
8	X <sub>61</sub>	0,0223	0,67	STAT
9	X <sub>64</sub>	0,0727	0,67	STAT
10	X <sub>65</sub>	0,0568	0,67	STAT
11	X <sub>78</sub>	0,0541	0,66	STAT
12	X <sub>58</sub>	0,0273	0,65	STAT
13	X <sub>56</sub>	-0,0234	0,64	STAT
14	X <sub>70</sub>	0,0510	0,64	STAT
15	X <sub>77</sub>	0,0014	0,64	STAT
16	X <sub>73</sub>	0,0281	0,63	STAT
17	X <sub>67</sub>	0,0269	0,61	STAT
18	X <sub>74</sub>	0,0001	0,59	STAT
19	X <sub>52</sub>	0,0152	0,57	STAT
20	X <sub>79</sub>	0,0016	0,56	STAT
21	X <sub>59</sub>	-0,0118	0,54	STAT
22	X <sub>55</sub>	0,0191	0,52	STAT
23	X <sub>66</sub>	0,0423	0,52	STAT
24	X <sub>72</sub>	0,0429	0,49	STAT
25	X <sub>76</sub>	0,0358	0,49	STAT
26	X <sub>53</sub>	0,0071	0,48	STAT
27	X <sub>NT</sub>	-0,0068	0,47	STAT
28	X <sub>54</sub>	0,0558	0,46	STAT
29	X <sub>43</sub>	0,0803	0,45	STAT
30	X <sub>ST</sub>	0,0200	0,43	STAT
31	X <sub>75</sub>	0,0622	0,42	STAT
32	X <sub>41</sub>	0,1221	0,39	STAT
33	X <sub>42</sub>	0,0348	0,38	STAT
34	X <sub>44</sub>	0,0685	0,34	STAT
35	X <sub>51</sub>	0,0670	0,30	STAT



Ryc. 9.1.1. Symboliczna idea przetwarzania macierzy obserwacji  $X$  w wektor  $Z$ , którego składowe reprezentują wartości PRO w dziesięciostopniowej skali dyskretnej w przedziale 0-1 według metody Krefft

## Podrozdział 9.2.

### Tabela 9.2.2.

Tabela 9.2.2.

Średnie i odchylenie standardowe wartości zmiennej  $Z$  (PWRO) dla grupy B w podziale na okres wystąpienia niesprawności motorycznej ( $X_{18}$ )

Lp.	Poziom wiedzy religijnej osoby (zmienna $Z$ ) z uwagi na okres wystąpienia nabycia niesprawności motorycznej ( $X_{18}$ )								Test U Manna-Whitney'a
	podgrupa	$\bar{x}$	N	SD	podgrupa	$\bar{x}$	N	SD	p
1.	wrodzona	0,4861	47	0,1751	nabyta we wczesnym dzieciństwie	0,3349	11	0,2212	0,05
2.	wrodzona	0,4861	47	0,1751	nabyta w okresie szkolnym	0,4239	42	0,2044	NS
3.	nabyta we wczesnym dzieciństwie	0,3349	11	0,2212	nabyta w okresie szkolnym	0,4239	42	0,2044	NS

## Podrozdział 9.3.

### Tabele: 9.3.1. i 9.3.3.

Tabela 9.3.1.

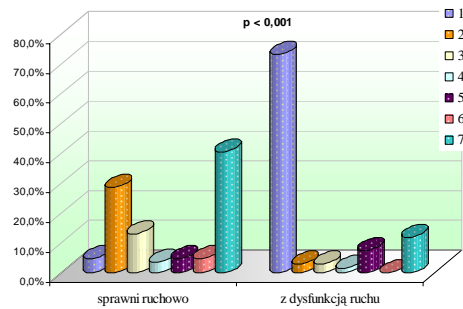
Porównanie średnich wartości zmiennej  $Z_6$  w analizowanych podgrupach z podziałem na płeć i poziom sprawności motorycznej  
(N – liczebność podgrupy,  $\bar{x}$  - średnia, SD – odchylenie standardowe)

Lp.	Stopień doznawanych trudności szkolnych osoby (DTSO) z uwagi na średnie wartości zmiennej $Z_6$								ANOVA
	Podgrupa	$\bar{x}$	N	SD	Podgrupa	$\bar{x}$	N	SD	p
I	grupa A	0,3550	100	0,0967	grupa B	0,6518	100	0,1109	0,001
II	dziewczeta z grupy A	0,4827	54	0,1868	chłopcy z grupy A	0,5242	46	0,1743	NS
III	dziewczeta z grupy B	0,6495	46	0,0969	chłopcy z grupy B	0,6538	54	0,1224	NS
IV	dziewczeta z obu grup	0,6495	100	0,0969	chłopcy z obu grup	0,6538	100	0,1224	NS
V	dziewczeta z grupy A	0,3407	54	0,1117	dziewczeta z grupy B	0,6495	46	0,0969	0,001
VI	chłopcy z grupy A	0,3719	46	0,0731	chłopcy z grupy B	0,6538	54	0,1224	0,001

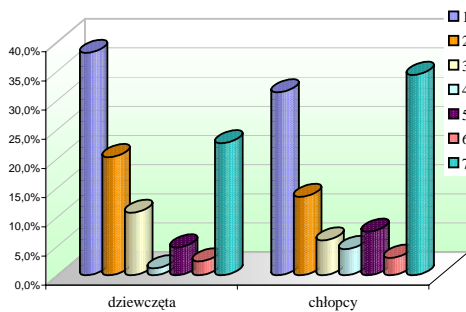
Tabela 9.3.3.

Porównanie średnich wartości zmiennej  $Z_6$  w analizowanych podgrupach z podziałem na płeć i poziom sprawności motorycznej  
(N – liczebność podgrupy,  $\bar{x}$  - średnia, SD – odchylenie standardowe)

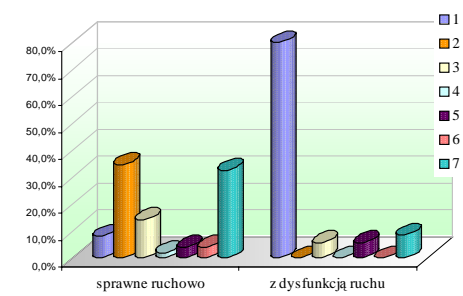
Lp.	Stopień doznawanych trudności szkolnych osoby (DTSO) z uwagi na średnie wartości zmiennej $Z_4$								Test ANOVA
	Podgrupa 1	$\bar{x}$	N	SD	Podgrupa 2	$\bar{x}$	N	SD	p
I	grupa A	0,4604	100	0,1799	grupa B	0,5455	100	0,2049	0,01
II	dziewczeta z grupy A	0,4759	54	0,1767	chłopcy z grupy A	0,4422	46	0,1839	NS
III	dziewczeta z grupy B	0,5943	46	0,2043	chłopcy z grupy B	0,5040	54	0,1979	0,05
IV	dziewczeta z obu grup	0,5304	100	0,1980	chłopcy z obu grup	0,4755	100	0,1931	0,05
V	dziewczeta z grupy A	0,4759	54	0,1767	dziewczeta z grupy B	0,5943	46	0,2043	0,01
VI	Chłopcy z grupy A	0,4422	46	0,1839	Chłopcy z grupy B	0,5040	54	0,1979	NS



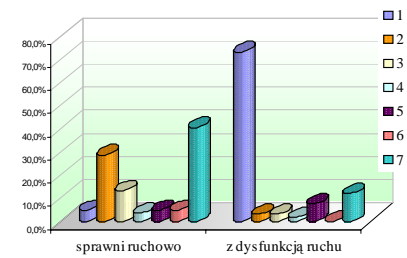
Ryc. 6.2.1. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W domu najczęściej samozadowolenia mam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *chwałą mnie*, 2) *pomagam i robię to dobrze*, 3) *odnoszę sukcesy*, 4) *siedzę przed komputerem*, 5) *wzorowo wypełniam swe obowiązki w szkole*, 6) *dobre relacje z domownikami*, 7) *inne* we wskaźnikach odsetkowych ( $p < 0,001$ )



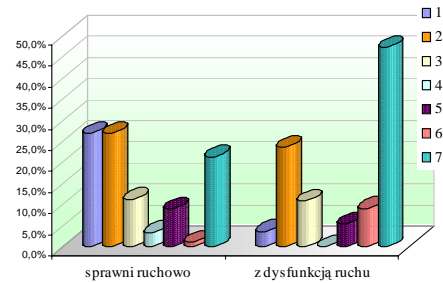
Ryc. 6.2.2. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W domu najczęściej samozadowolenia mam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *chwałą mnie*, 2) *pomagam i robię to dobrze*, 3) *odnoszę sukcesy*, 4) *siedzę przed komputerem*, 5) *wzorowo wypełniam swe obowiązki w szkole*, 6) *dobre relacje z domownikami*, 7) *inne* (NS)



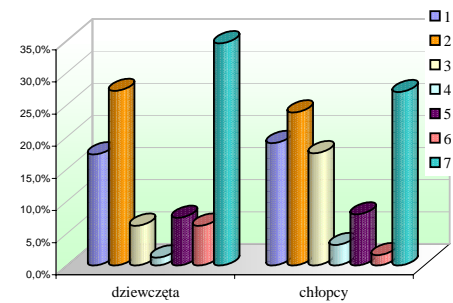
Ryc. 6.2.3. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W domu najczęściej samozadowolenia mam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *chwałą mnie*, 2) *pomagam i robię to dobrze*, 3) *odnoszę sukcesy*, 4) *siedzę przed komputerem*, 5) *wzorowo wypełniam swe obowiązki w szkole*, 6) *dobre relacje z domownikami*, 7) *inne* ( $p < 0,001$ )



Ryc. 6.2.4. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W domu najczęściej samozadowolenia mam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *chwałą mnie*, 2) *pomagam i robię to dobrze*, 3) *odnoszę sukcesy*, 4) *siedzę przed komputerem*, 5) *wzorowo wypełniam swe obowiązki w szkole*, 6) *dobre relacje z domownikami*, 7) *inne* (0,001)



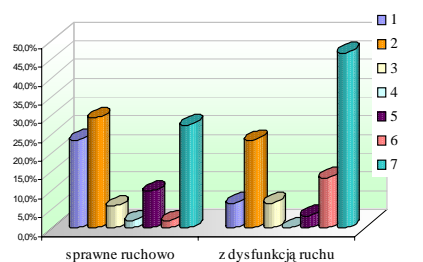
Ryc. 6.2.5. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najwięcej radości sprawiłem moim rodzicom, kiedy (...)* w następujących kategoriach: 1) *kiedy się urodziłem*, 2) *odnoszę sukcesy w szkole*, 3) *pomagam w domu*, 4) *sukcesy*, 5) *jestem pogodna w rodzinie*, 6) *modlę się*, 7) *inne* ( $p < 0,001$ )



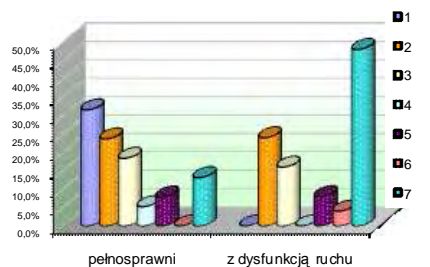
Ryc. 6.2.6. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najwięcej radości sprawiłem moim rodzicom, kiedy (...)* w następujących kategoriach: 1) *kiedy się urodziłem*, 2) *odnoszę sukcesy w szkole*, 3) *pomagam w domu*, 4) *sukcesy*, 5) *jestem pogodna w rodzinie*, 6) *modlę się*, 7) *inne* (NS)

1

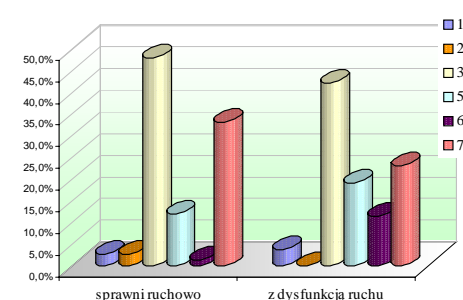
2



Ryc. 6.2.7. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najwięcej radości sprawiłem moim rodzicom, kiedy (...)* w następujących kategoriach: 1) *kiedy się urodziłem*, 2) *odnoszę sukcesy w szkole*, 3) *pomagam w domu*, 4) *sukcesy*, 5) *jestem pogodna w rodzinie*, 6) *modlę się*, 7) *inne* (NS)

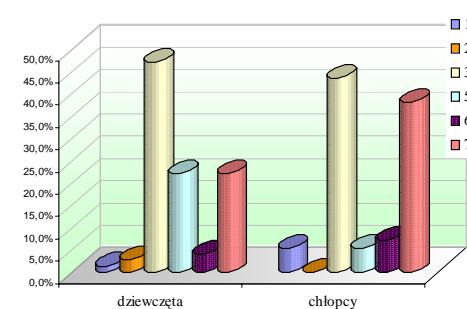


Ryc. 6.2.8. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najwięcej radości sprawiłem moim rodzicom, kiedy (...)* w następujących kategoriach: 1) *kiedy się urodziłem*, 2) *odnoszę sukcesy w szkole*, 3) *pomagam w domu*, 4) *sukcesy*, 5) *jestem pogodna w rodzinie*, 6) *modlę się*, 7) *inne* ( $p < 0,001$ )

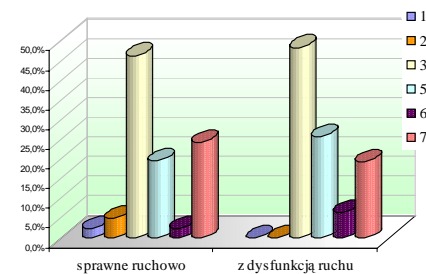


Ryc. 6.2.9. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *jestem aktywnym uczniem*, 2) *robię postępy w nauce*, 3) *nie sprawiam kłopotów*, 4) *wygrywam konkursy*, 5) *jestem grzeczna/y*, 6) *nigdy*, 7) *inne* (NS)

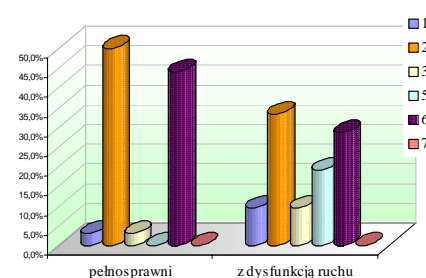
3



Ryc. 6.2.10. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *jestem aktywnym uczniem*, 2) *robię postępy w nauce*, 3) *nie sprawiam kłopotów*, 4) *wygrywam konkursy*, 5) *jestem grzeczna/y*, 6) *nigdy*, 7) *inne* ( $p < 0,05$ )

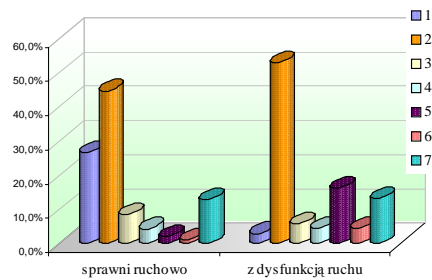


Ryc. 6.2.11. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *jestem aktywnym uczniem*, 2) *robię postępy w nauce*, 3) *nie sprawiam kłopotów*, 4) *wygrywam konkursy*, 5) *jestem grzeczna/y*, 6) *nigdy*, 7) *inne* (NS)

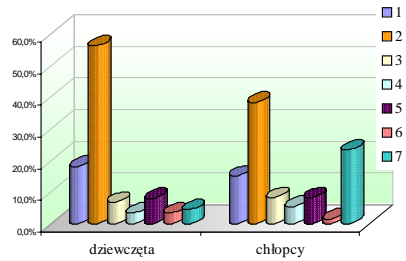


Ryc. 6.2.12. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi nauczyciele byli ze mnie bardzo dumni, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) *jestem aktywnym uczniem*, 2) *robię postępy w nauce*, 3) *nie sprawiam kłopotów*, 4) *wygrywam konkursy*, 5) *jestem grzeczna/y*, 6) *nigdy*, 7) *inne* ( $p < 0,05$ )

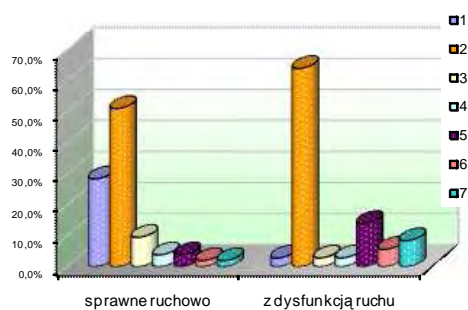
4



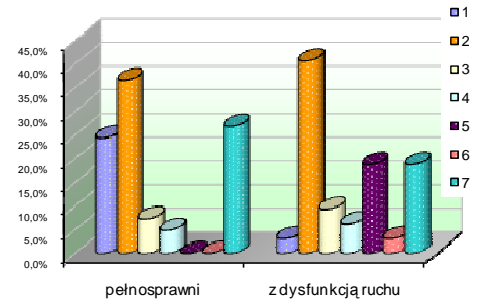
Ryc. 6.2.13. Wypowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Naukowca podziwiam za (...)* w następujących kategoriach: 1) wielki trud i cierpliwość, 2) silną motywację, 3) pasję, 4) wiarę w odkrycia, 5) pracowitość, 6) nowe odkrycia, które pomagają chorym, 7) inne (p<0,001)



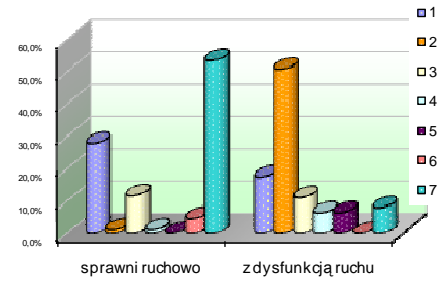
Ryc. 6.2.14. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Naukowca podziwiam za (...)* w następujących kategoriach: 1) wielki trud i cierpliwość, 2) silną motywację, 3) pasję, 4) wiarę w odkrycia, 5) pracowitość, 6) nowe odkrycia, które pomagają chorym, 7) inne (p<0,05)



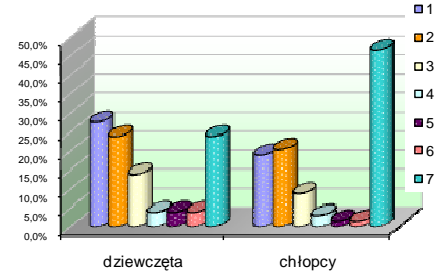
Ryc. 6.2.15. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Naukowca podziwiam za (...)* w następujących kategoriach: 1) wielki trud i cierpliwość, 2) silną motywację, 3) pasję, 4) wiarę w odkrycia, 5) pracowitość, 6) nowe odkrycia, które pomagają chorym, 7) inne (p<0,01)



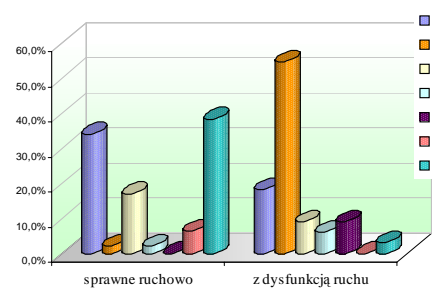
Ryc. 6.2.16. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Naukowca podziwiam za (...)* w następujących kategoriach: 1) wielki trud i cierpliwość, 2) silną motywację, 3) pasję, 4) wiarę w odkrycia, 5) pracowitość, 6) nowe odkrycia, które pomagają chorym, 7) inne (p<0,01)



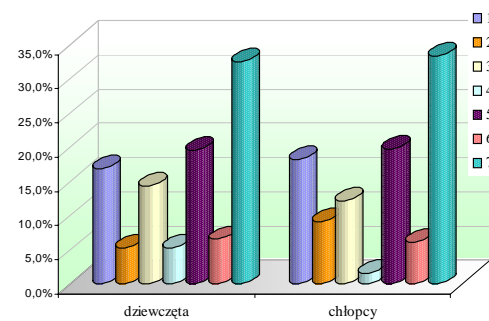
Ryc. 6.2.17. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Według mnie wielkim sportowcem jest (...)* w następujących kategoriach: 1) kto wymierzył sobie cel i do niego doszedł, 2) kto walczy uczciwie, 3) Małysz jako mały i wielki człowiek, 4) kto umie poradzić sobie z porażką, 5) piłkarz brazylijski Ronaldo, ponieważ dziękuje Bogu za swój talent, 6) kto ma zdolności sportowe, 7) inne (p<0,001)



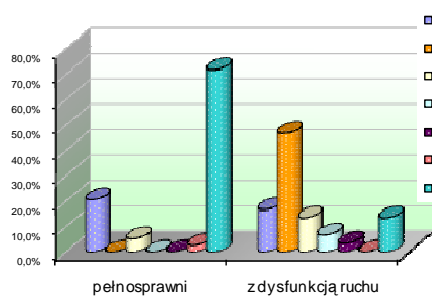
Ryc. 6.2.18. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Według mnie wielkim sportowcem jest (...)* w następujących kategoriach: 1) kto wymierzył sobie cel i do niego doszedł, 2) kto walczy uczciwie, 3) Małysz jako mały i wielki człowiek, 4) kto umie poradzić sobie z porażką, 5) piłkarz brazylijski Ronaldo, ponieważ dziękuje Bogu za swój talent, 6) kto ma zdolności sportowe, 7) inne (NS)



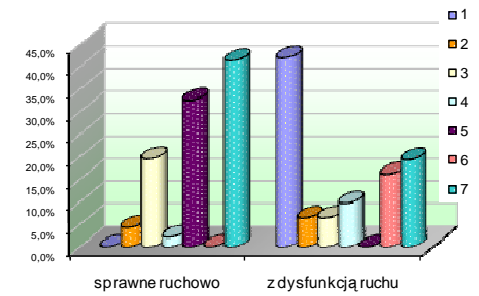
Ryc. 6.2.19. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Według mnie wielkim sportowcem jest (...)* w następujących kategoriach: 1) kto wymierzył sobie cel i do niego doszedł, 2) kto walczy uczciwie, 3) Małysz jako mały i wielki człowiek, 4) kto umie poradzić sobie z porażką, 5) piłkarz brazylijski Ronaldo, ponieważ dziękuje Bogu za swój talent, 6) kto ma zdolności sportowe, 7) inne (p<0,001)



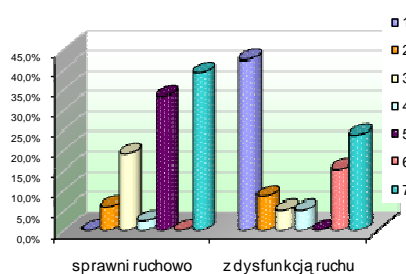
Ryc. 6.2.22. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)* w następujących kategoriach: 1) dziewczyna/chłopak, 2) rodzice/rodzeństwo, 3) pomyślność, 4) życzliwość, 5) narkotyki, 6) Bóg i do Niego modlitwa, 7) inne (p<0,001)



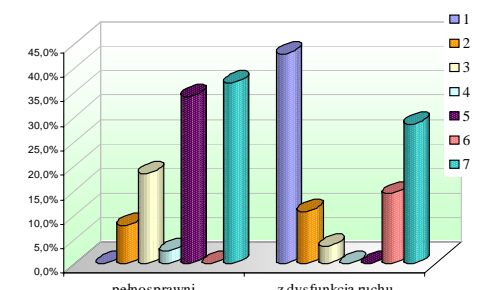
Ryc. 6.2.20. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Według mnie wielkim sportowcem jest (...)* w następujących kategoriach: 1) kto wymierzył sobie cel i do niego doszedł, 2) kto walczy uczciwie, 3) Małysz jako mały i wielki człowiek, 4) kto umie poradzić sobie z porażką, 5) piłkarz brazylijski Ronaldo, ponieważ dziękuje Bogu za swój talent, 6) kto ma zdolności sportowe, 7) inne (p<0,001)



Ryc. 6.2.23. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)* w następujących kategoriach: 1) dziewczyna/chłopak, 2) rodzice/rodzeństwo, 3) pomyślność, 4) życzliwość, 5) narkotyki, 6) Bóg i do Niego modlitwa, 7) inne (p<0,001)

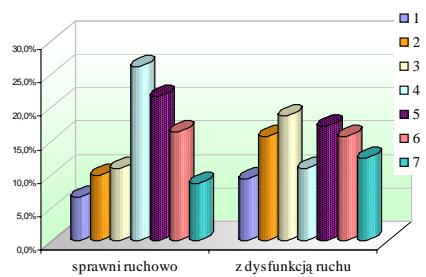


Ryc. 6.2.21. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)* w następujących kategoriach: 1) dziewczyna/chłopak, 2) rodzice/rodzeństwo, 3) pomyślność, 4) życzliwość, 5) narkotyki, 6) Bóg i do Niego modlitwa, 7) inne (p<0,001)

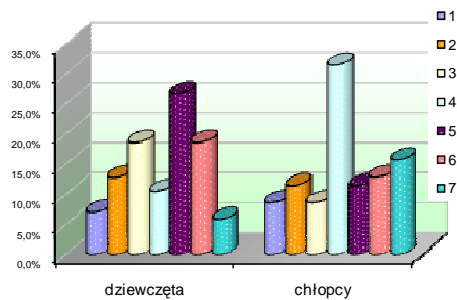


Ryc. 6.2.24. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Prawdziwe szczęście w moim życiu wywołuje (...)* w następujących kategoriach: 1) dziewczyna/chłopak, 2) rodzice/rodzeństwo, 3) pomyślność, 4) życzliwość, 5) narkotyki, 6) Bóg i do Niego modlitwa, 7) inne (p<0,001)

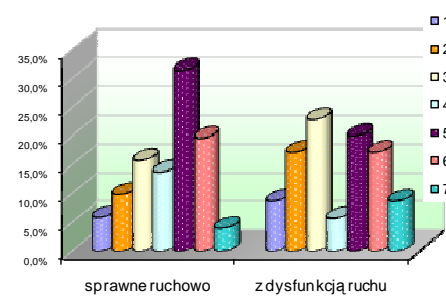




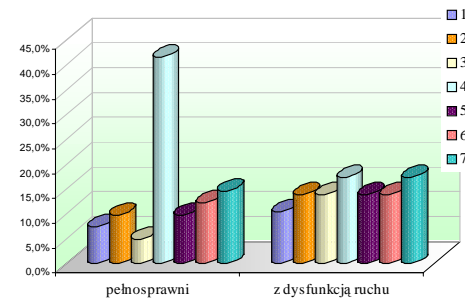
Ryc. 6.2.25. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)* w następujących kategoriach: 1) *dostanie pracy*, 2) *zaliczenie egzaminu*, 3) *dostanie się do dobrej szkoły*, 4) *zmiana swoich przyzwyczajeń na lepsze*, 5) *znalezienie Boga w życiu*, 6) *postęp w rehabilitacji*, 7) *inne (NS)*



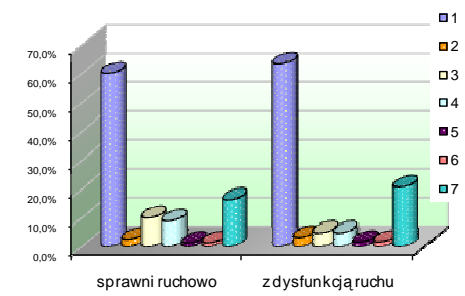
Ryc. 6.2.26. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)* w następujących kategoriach: 1) *dostanie pracy*, 2) *zaliczenie egzaminu*, 3) *dostanie się do dobrej szkoły*, 4) *zmiana swoich przyzwyczajeń na lepsze*, 5) *znalezienie Boga w życiu*, 6) *postęp w rehabilitacji*, 7) *inne (NS)* ( $p < 0,01$ )



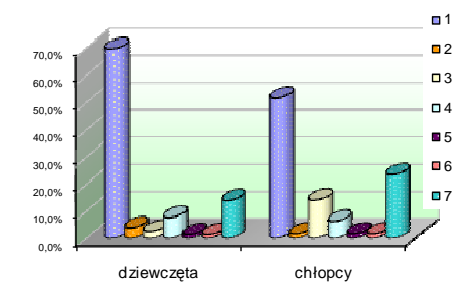
Ryc. 6.2.27. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)* w następujących kategoriach: 1) *dostanie pracy*, 2) *zaliczenie egzaminu*, 3) *dostanie się do dobrej szkoły*, 4) *zmiana swoich przyzwyczajeń na lepsze*, 5) *znalezienie Boga w życiu*, 6) *postęp w rehabilitacji*, 7) *inne (NS)*



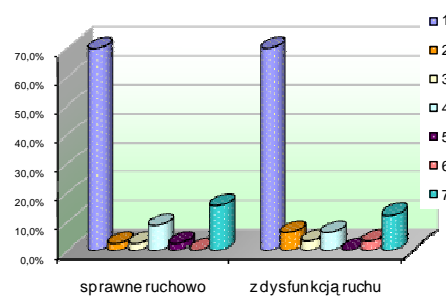
Ryc. 6.2.28. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w moim życiu największym osiągnięciem było (...)* w następujących kategoriach: 1) *dostanie pracy*, 2) *zaliczenie egzaminu*, 3) *dostanie się do dobrej szkoły*, 4) *zmiana swoich przyzwyczajeń na lepsze*, 5) *znalezienie Boga w życiu*, 6) *postęp w rehabilitacji*, 7) *inne (NS)*



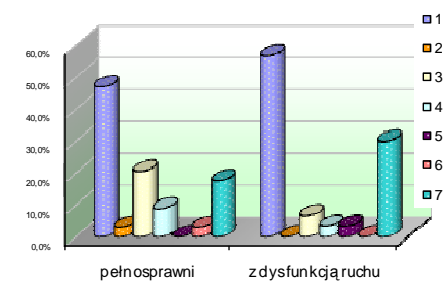
Ryc. 6.2.29. Wypowiedzi z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)* w następujących kategoriach: 1) *mile i pocieszające*, 2) *sukces*, 3) *przeżyte doświadczenie*, 4) *banalnie prostym*, 5) *zakończonym etapem życia*, 6) *normalne*, 7) *inne (NS)*



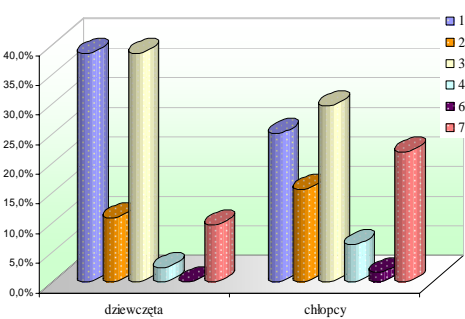
Ryc. 6.2.30. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)* w następujących kategoriach: 1) *mile i pocieszające*, 2) *sukces*, 3) *przeżyte doświadczenie*, 4) *banalnie prostym*, 5) *zakończonym etapem życia*, 6) *normalne*, 7) *inne (NS)*



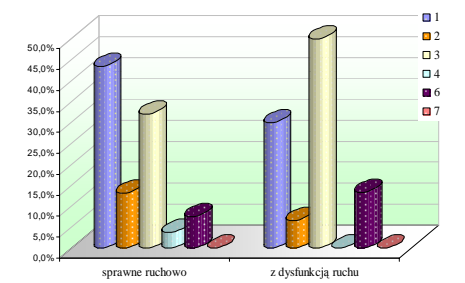
Ryc. 6.2.31. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)* w następujących kategoriach: 1) *mile i pocieszające*, 2) *sukces*, 3) *przeżyte doświadczenie*, 4) *banalnie prostym*, 5) *zakończonym etapem życia*, 6) *normalne*, 7) *inne (NS)*



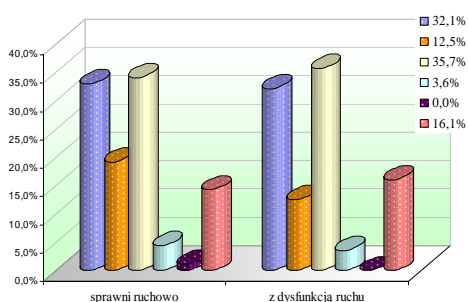
Ryc. 6.2.32. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Ukończenie szkoły podstawowej było dla mnie (...)* w następujących kategoriach: 1) *mile i pocieszające*, 2) *sukces*, 3) *przeżyte doświadczenie*, 4) *banalnie prostym*, 5) *zakończonym etapem życia*, 6) *normalne*, 7) *inne (NS)*



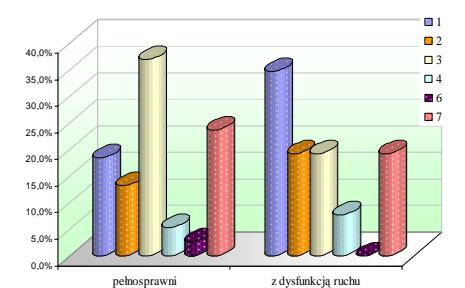
Ryc. 6.2.34. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)* w następujących kategoriach: 1) *najbliższa rodzina*, 2) *przyjaciele*, 3) *rodzice*, 4) *Bóg*, 5) *rodzeństwo*, 6) *dziewczyna / chłopak*, 7) *inne (NS)*



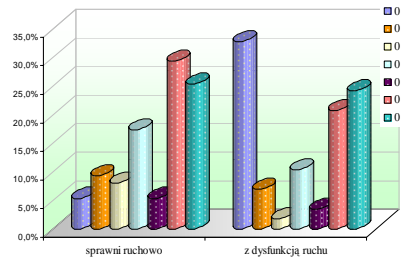
Ryc. 6.2.35. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)* w następujących kategoriach: 1) *najbliższa rodzina*, 2) *przyjaciele*, 3) *rodzice*, 4) *Bóg*, 5) *rodzeństwo*, 6) *dziewczyna / chłopak*, 7) *inne (NS)*



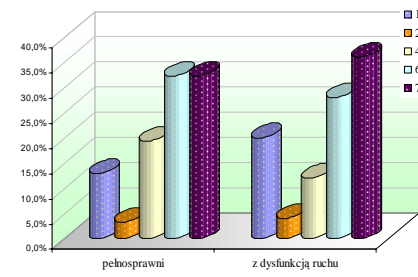
Ryc. 6.2.33. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)* w następujących kategoriach: 1) *najbliższa rodzina*, 2) *przyjaciele*, 3) *rodzice*, 4) *Bóg*, 5) *rodzeństwo*, 6) *dziewczyna / chłopak*, 7) *inne (NS)*



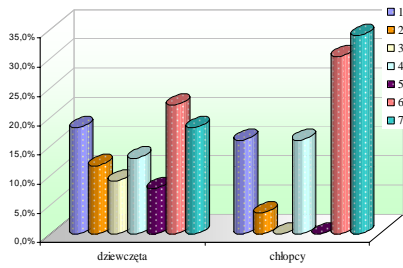
Ryc. 6.2.36. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu najważniejsi są (...)* w następujących kategoriach: 1) *najbliższa rodzina*, 2) *przyjaciele*, 3) *rodzice*, 4) *Bóg*, 5) *rodzeństwo*, 6) *dziewczyna / chłopak*, 7) *inne (NS)*



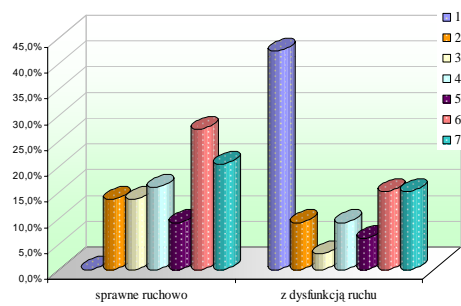
Ryc. 6.2.37. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)* w następujących kategoriach: 1) *dużych możliwości motorycznych*, 2) *pieniędzy*, 3) *pewności siebie*, 4) *statusu społecznego*, 5) *ciepła rodzinnego*, 6) *niczego*, 7) *inne* ( $p < 0,01$ )



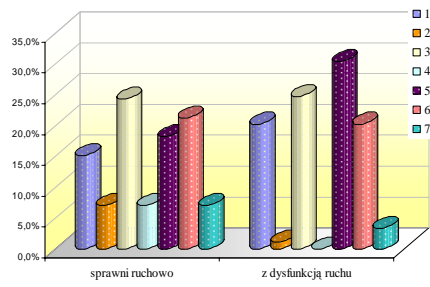
Ryc. 6.2.40. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)* w następujących kategoriach: 1) *dużych możliwości motorycznych*, 2) *pieniędzy*, 3) *pewności siebie*, 4) *statusu społecznego*, 5) *ciepła rodzinnego*, 6) *niczego*, 7) *inne* (NS)



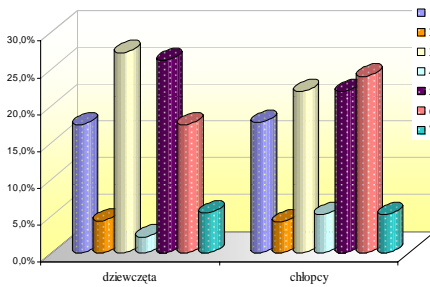
Ryc. 6.2.38. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)* w następujących kategoriach: 1) *dużych możliwości motorycznych*, 2) *pieniędzy*, 3) *pewności siebie*, 4) *statusu społecznego*, 5) *ciepła rodzinnego*, 6) *niczego*, 7) *inne* ( $p < 0,001$ )



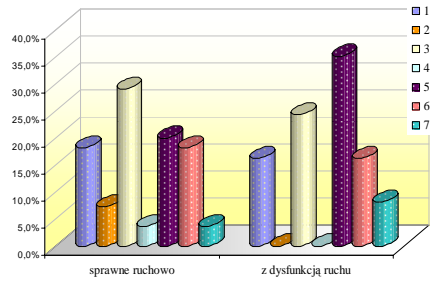
Ryc. 6.2.39. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najbardziej zazdrościłem rówieśnikom (...)* w następujących kategoriach: 1) *dużych możliwości motorycznych*, 2) *pieniędzy*, 3) *pewności siebie*, 4) *statusu społecznego*, 5) *ciepła rodzinnego*, 6) *niczego*, 7) *inne* ( $p < 0,001$ )



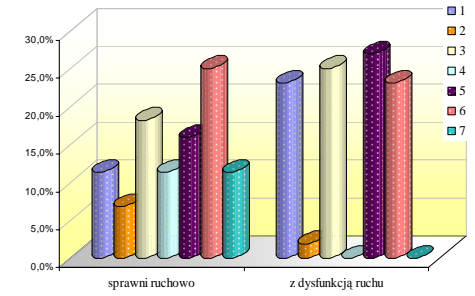
Ryc. 6.2.44. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)* w następujących kategoriach: 1) rozmowa, 2) muzyka, 3) narkotyki, 4) sakramenty św., 5) modlitwa, 6) sens życia, 7) inne (p<0,01)



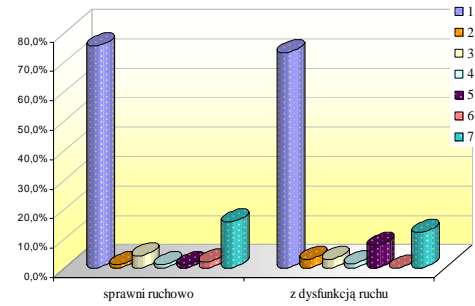
Ryc. 6.2.45. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)* w następujących kategoriach: 1) rozmowa, 2) muzyka, 3) narkotyki, 4) sakramenty św., 5) modlitwa, 6) sens życia, 7) inne (NS)



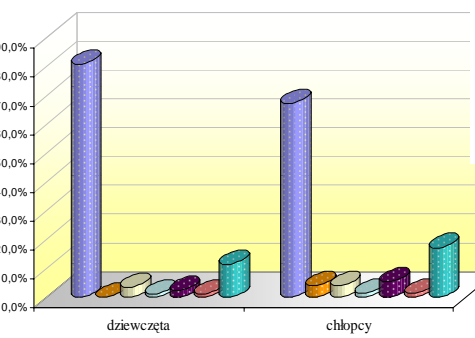
Ryc. 6.2.46. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)* w następujących kategoriach: 1) rozmowa, 2) muzyka, 3) narkotyki, 4) sakramenty św., 5) modlitwa, 6) sens życia, 7) inne (NS)



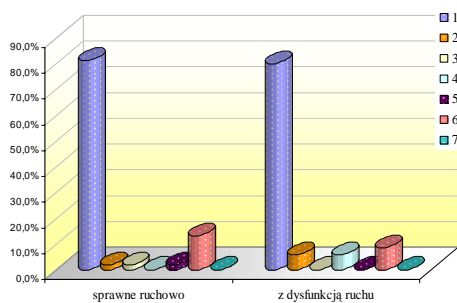
Ryc. 6.2.47. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W osiągnięciu spokoju wewnętrznego najbardziej pomaga mi (...)* w następujących kategoriach: 1) rozmowa, 2) muzyka, 3) narkotyki, 4) sakramenty św., 5) modlitwa, 6) sens życia, 7) inne (p<0,05)



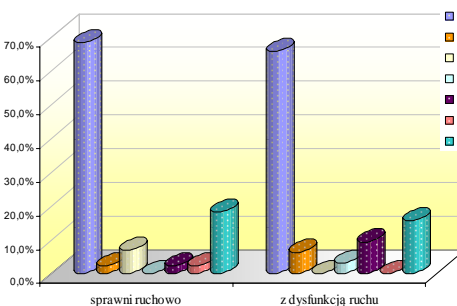
Ryc. 6.2.48. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi rodzice kochają mnie, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) jestem córką/synem, 2) nie mają wyboru, 3) zawsze sobą, 4) najważniejszą osobą, 5) dobrym człowiekiem, 6) nie jestem bez wad, 7) inne (NS)



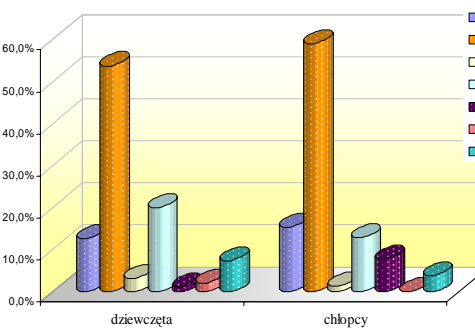
Ryc. 6.2.49. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi rodzice kochają mnie, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) jestem córką/synem, 2) nie mają wyboru, 3) zawsze sobą, 4) najważniejszą osobą, 5) dobrym człowiekiem, 6) nie jestem bez wad, 7) inne (NS)



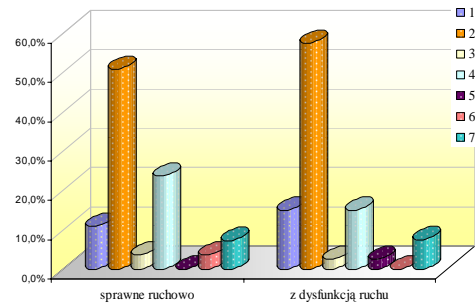
Ryc. 6.2.50. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi rodzice kochają mnie, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) jestem córką/synem, 2) nie mają wyboru, 3) zawsze sobą, 4) najważniejszą osobą, 5) dobrym człowiekiem, 6) nie jestem bez wad, 7) inne (NS)



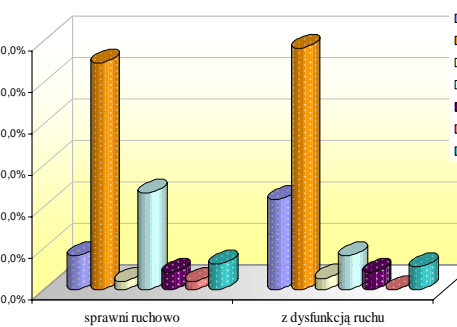
Ryc. 6.2.51. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moi rodzice kochają mnie, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) jestem córką/synem, 2) nie mają wyboru, 3) zawsze sobą, 4) najważniejszą osobą, 5) dobrym człowiekiem, 6) nie jestem bez wad, 7) inne (NS)



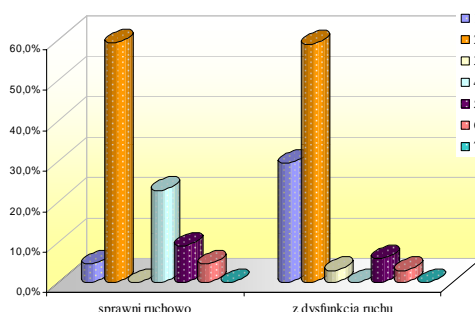
Ryc. 6.2.53. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W obecności moich rówieśników czuję się (...)* w następujących kategoriach: 1) swobodnie, 2) dobrze, 3) zestresowana/y, 4) bardzo dobrze, 5) zakłopotana, 6) niezrozumiana/y, 7) inne (p < 0,05)



Ryc. 6.2.54. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W obecności moich rówieśników czuję się (...)* w następujących kategoriach: 1) swobodnie, 2) dobrze, 3) zestresowana/y, 4) bardzo dobrze, 5) zakłopotana, 6) niezrozumiana/y, 7) inne (NS)

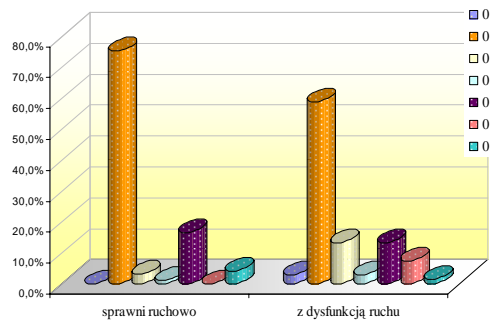


Ryc. 6.2.52. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W obecności moich rówieśników czuję się (...)* w następujących kategoriach: 1) swobodnie, 2) dobrze, 3) zestresowana/y, 4) bardzo dobrze, 5) zakłopotana, 6) niezrozumiana/y, 7) inne

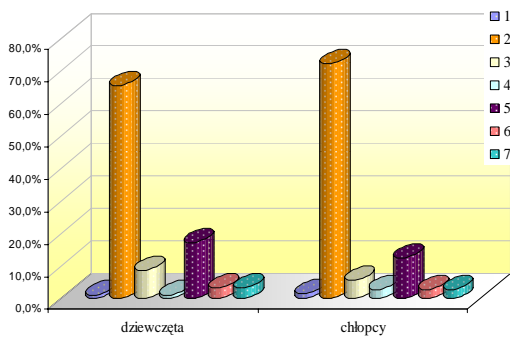


Ryc. 6.2.55. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *W obecności moich rówieśników czuję się (...)* w następujących kategoriach: 1) swobodnie, 2) dobrze, 3) zestresowana/y, 4) bardzo dobrze, 5) zakłopotana, 6) niezrozumiana/y, 7) inne (p<0,05)

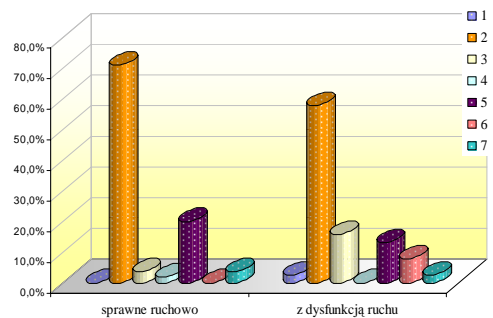




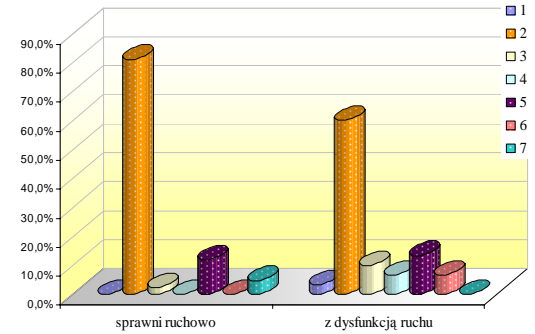
Ryc. 6.2.56. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) śmierć bliskich, 2) przykrość, 3) niesprawiedliwość, 4) samotność, 5) brak sukcesu, 6) zazdrość, że jestem chora/y i niesprawna/y, 7) inne ( $p < 0,05$ )



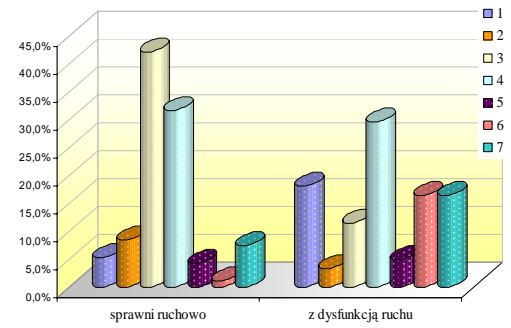
Ryc. 6.2.57. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) śmierć bliskich, 2) przykrość, 3) niesprawiedliwość, 4) samotność, 5) brak sukcesu, 6) zazdrość, że jestem chora/y i niesprawna/y, 7) inne (NS)



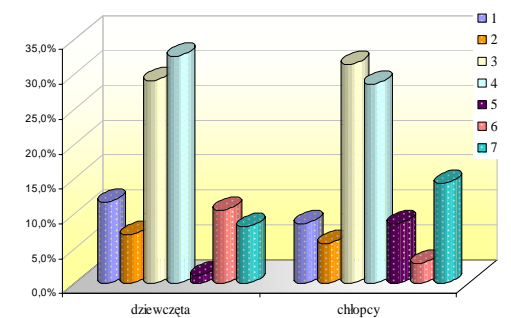
Ryc. 6.2.58. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) śmierć bliskich, 2) przykrość, 3) niesprawiedliwość, 4) samotność, 5) brak sukcesu, 6) zazdrość, że jestem chora/y i niesprawna/y, 7) inne ( $p < 0,05$ )



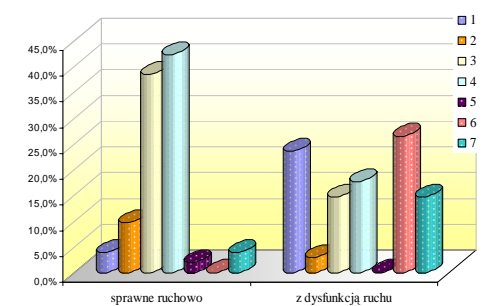
Ryc. 6.2.59. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Żal i przygnębienie odczuwam, gdy (...)* w następujących kategoriach: 1) śmierć bliskich, 2) przykrość, 3) niesprawiedliwość, 4) samotność, 5) brak sukcesu, 6) zazdrość, że jestem chora/y i niesprawna/y, 7) inne ( $p < 0,05$ )



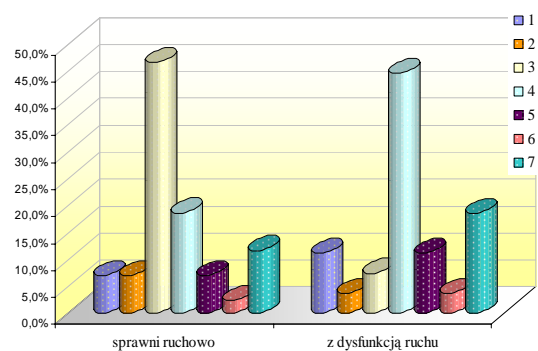
Ryc. 6.2.60. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) to jest moje zdrowie, 2) moje sumienie, 3) prawo do wolności, 4) jestem człowiekiem, 5) dzieckiem Boga, 6) prawo do wyboru, 7) inne (NS)



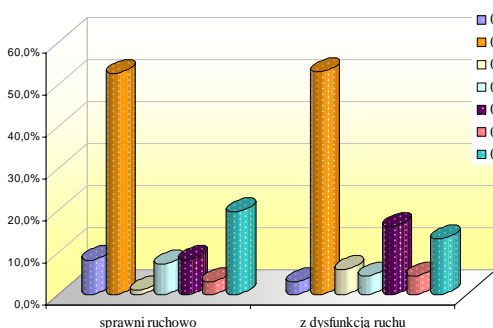
Ryc. 6.2.61. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) to jest moje zdrowie, 2) moje sumienie, 3) prawo do wolności, 4) jestem człowiekiem, 5) dzieckiem Boga, 6) prawo do wyboru, 7) inne (NS)



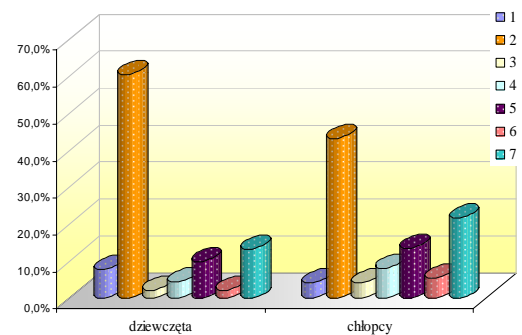
Ryc. 6.2.62. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) to jest moje zdrowie, 2) moje sumienie, 3) prawo do wolności, 4) jestem człowiekiem, 5) dzieckiem Boga, 6) prawo do wyboru, 7) inne ( $p < 0,001$ )



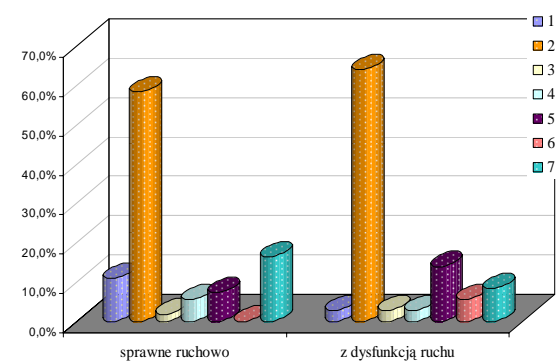
Ryc. 6.2.63. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że mam prawo do własnych poglądów i przekonań, ponieważ (...)* w następujących kategoriach: 1) to jest moje zdrowie, 2) moje sumienie, 3) prawo do wolności, 4) jestem człowiekiem, 5) dzieckiem Boga, 6) prawo do wyboru, 7) inne ( $p < 0,05$ )



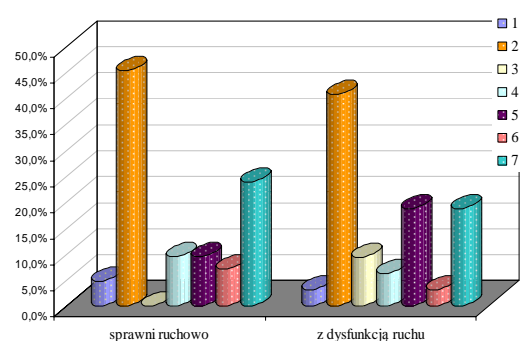
Ryc. 6.2.64. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) czynienie dobra, 2) szczęście i miłość, 3) wiedza i wytrwałość, 4) osiągnięcie wytyczonego celu, 5) moralność, 6) bycie sobą, 7) inne (NS)



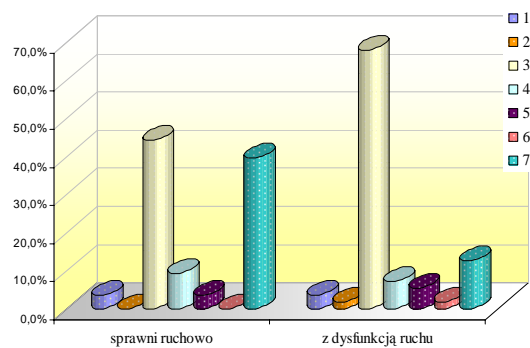
Ryc. 6.2.65. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) czynienie dobra, 2) szczęście i miłość, 3) wiedza i wytrwałość, 4) osiągnięcie wytyczonego celu, 5) moralność, 6) bycie sobą, 7) inne (NS)



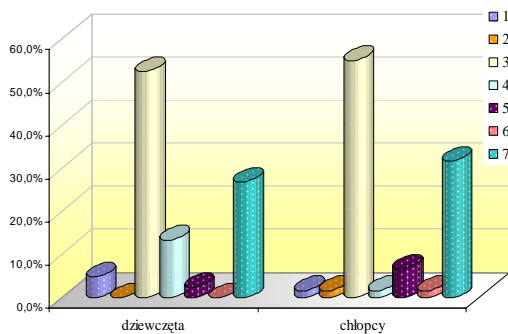
Ryc. 6.2.66. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) czynienie dobra, 2) szczęście i miłość, 3) wiedza i wytrwałość, 4) osiągnięcie wytyczonego celu, 5) moralność, 6) bycie sobą, 7) inne (NS)



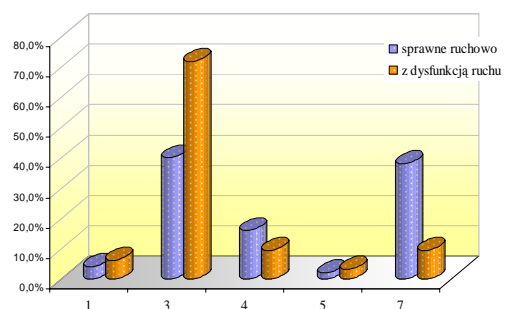
Ryc. 6.2.67. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) czynienie dobra, 2) szczęście i miłość, 3) wiedza i wytrwałość, 4) osiągnięcie wytyczonego celu, 5) moralność, 6) bycie sobą, 7) inne (NS)



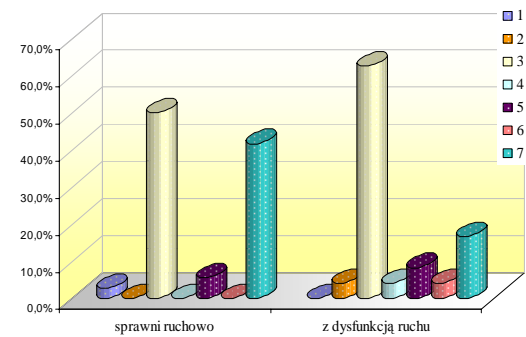
Ryc. 6.2.68. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) czynienie dobra, 2) szczęście i miłość, 3) wiedza i wytrwałość, 4) osiągnięcie wytyczonego celu, 5) moralność, 6) bycie sobą, 7) inne (p<0,01)



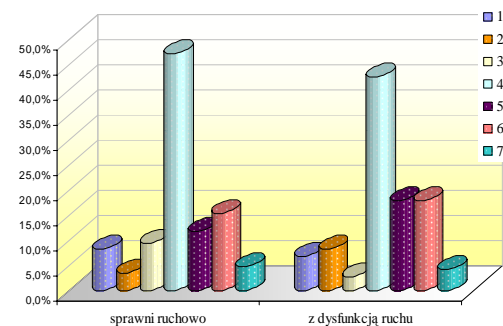
Ryc. 6.2.69. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) czynienie dobra, 2) szczęście i miłość, 3) wiedza i wytrwałość, 4) osiągnięcie wytyczonego celu, 5) moralność, 6) bycie sobą, 7) inne (p<0,05)



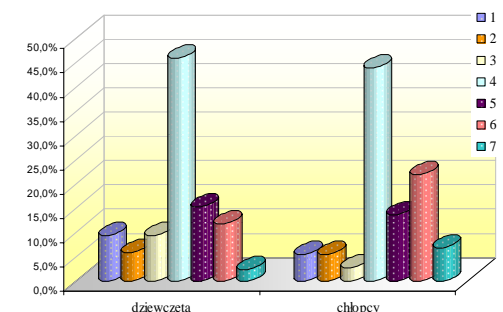
Ryc. 6.2.70. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) czynienie dobra, 2) szczęście i miłość, 3) wiedza i wytrwałość, 4) osiągnięcie wytyczonego celu, 5) moralność, 6) bycie sobą, 7) inne (p<0,05)



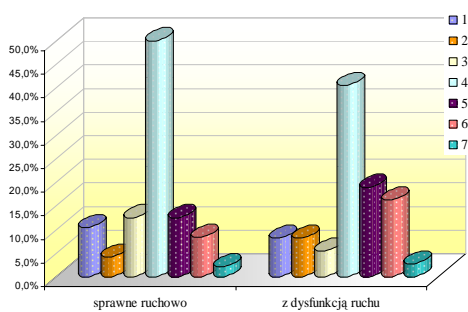
Ryc. 6.2.71. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Uważam, że w życiu człowieka najważniejsze jest (...)* w następujących kategoriach: 1) czynienie dobra, 2) szczęście i miłość, 3) wiedza i wytrwałość, 4) osiągnięcie wytyczonego celu, 5) moralność, 6) bycie sobą, 7) inne (NS)



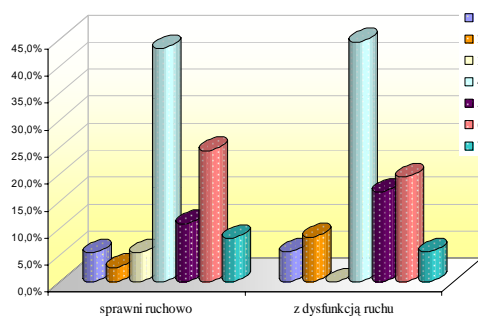
Ryc. 6.2.72. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)* w następujących kategoriach: 1) rozczarowaniem, 2) absurdem, 3) ubogiem, 4) szczęśliwie (dobre), 5) pełne, 6) przeciętne, 7) inne (NS)



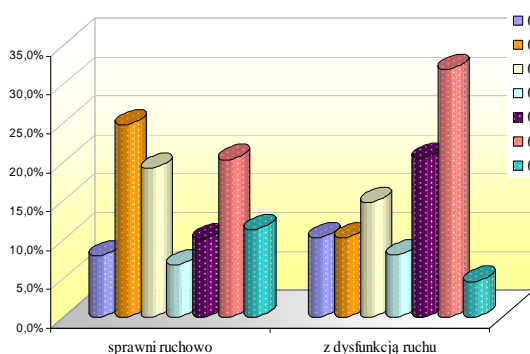
Ryc. 6.2.73. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)* w następujących kategoriach: 1) rozczarowaniem, 2) absurdem, 3) ubogiem, 4) szczęśliwie (dobre), 5) pełne, 6) przeciętne, 7) inne (NS)



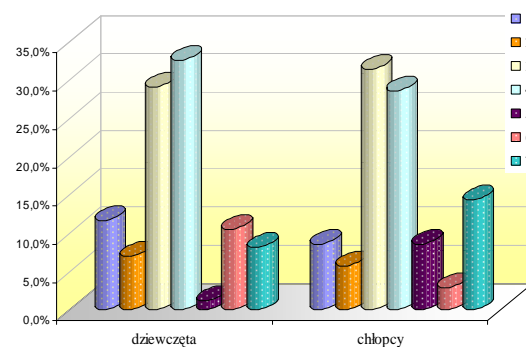
Ryc. 6.2.74. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)* w następujących kategoriach: 1) rozczarowaniem, 2) absurdem, 3) ubogiem, 4) szczęśliwie (dobre), 5) pełne, 6) przeciętne, 7) inne (NS)



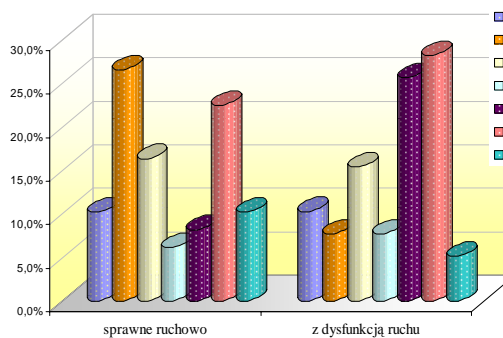
Ryc. 6.2.75. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Moje życie, jako chrześcijanina, jest (...)* w następujących kategoriach: 1) rozczarowaniem, 2) absurdem, 3) ubogiem, 4) szczęśliwie (dobre), 5) pełne, 6) przeciętne, 7) inne (NS)



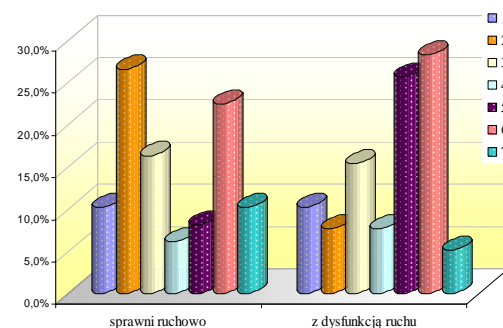
Ryc. 6.2.76. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)* w następujących kategoriach: 1) przyjmowanie sakramentów św., 2) sukces, 3) modlitwa, 4) brak doświadczenia, 5) zwątpienie, 6) cierpienie, 7) inne (p<0,05)



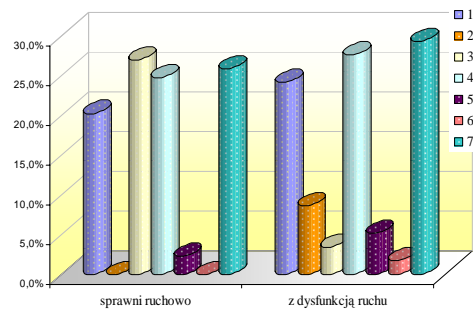
Ryc. 6.2.77. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)* w następujących kategoriach: 1) przyjmowanie sakramentów św., 2) sukces, 3) modlitwa, 4) brak doświadczenia, 5) zwątpienie, 6) cierpienie, 7) inne (NS)



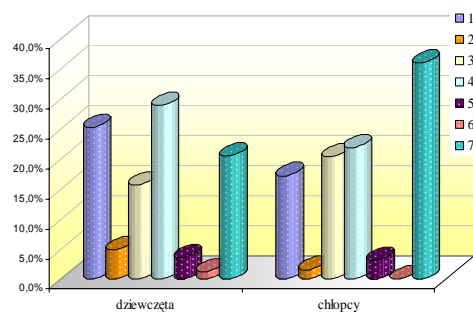
Ryc. 6.2.78. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)* w następujących kategoriach: 1) przyjmowanie sakramentów św., 2) sukces, 3) modlitwa, 4) brak doświadczenia, 5) zwątpienie, 6) cierpienie, 7) inne (NS)



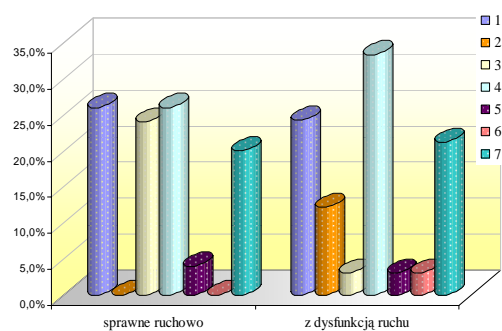
Ryc. 6.2.79. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Miłości Bożej najbardziej doświadczam w chwilach (...)* w następujących kategoriach: 1) przyjmowanie sakramentów św., 2) sukces, 3) modlitwa, 4) brak doświadczenia, 5) zwątpienie, 6) cierpienie, 7) inne (NS)



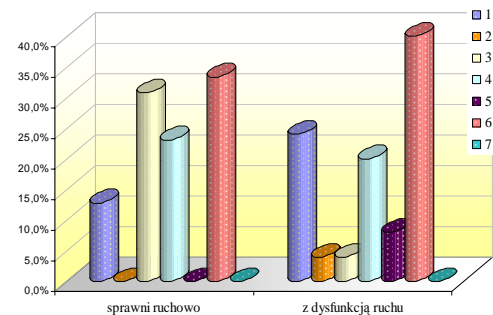
Ryc. 6.2.80. Wypowiedzi młodzieży z grup A i B uzyskane z dokończenia z trzonu dania: *Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)* w następujących kategoriach: 1) choroba/śmierć bliskich, 2) lęk, poczucie winy, 3) porażka, 4) niesprawiedliwość, 5) obluda/klamstwo, 6) dysfunkcja motoryczna, 7) inne (p<0,05)



Ryc. 6.2.81. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)* w następujących kategoriach: 1) choroba/śmierć bliskich, 2) lęk, poczucie winy, 3) porażka, 4) niesprawiedliwość, 5) obluda/klamstwo, 6) dysfunkcja motoryczna, 7) inne (NS)



Ryc. 6.2.82. Wypowiedzi dziewcząt z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)* w następujących kategoriach: 1) choroba/śmierć bliskich, 2) lęk, poczucie winy, 3) porażka, 4) niesprawiedliwość, 5) obluda/klamstwo, 6) dysfunkcja motoryczna, 7) inne (NS)



Ryc. 6.2.83. Wypowiedzi chłopców z grup A i B uzyskane z dokończenia trzonu zdania: *Najtrudniej jest mi pogodzić się z (...)* w następujących kategoriach: 1) choroba/śmierć bliskich, 2) lęk, poczucie winy, 3) porażka, 4) niesprawiedliwość, 5) obluda/klamstwo, 6) dysfunkcja motoryczna, 7) inne (0,05)