

## Przeciwdziałanie agresji wśród gimnazjalistów poprzez wspieranie rozwoju ich zdolności do samokontroli emocjonalnej

### Wprowadzenie

Zdolność do samokontroli emocjonalnej bywa definiowana jako konstruktywne radzenie sobie „z awersyjnymi lub przykrymi emocjami poprzez użycie strategii samoregulacji oddziałujących na intensywność lub czas trwania takich stanów emocjonalnych” [Saarni 1999, s. 106]. Samokontrola to istotna część składowa pojęcia *regulacja emocji*, które definiuje się jako „zbiór procesów: (a) zewnętrznych i wewnętrznych, (b) odpowiedzialnych za monitorowanie, ocenę i zmianę poziomu pobudzenia emocjonalnego, jak i czasu trwania emocji oraz (c) pozwalających wpływać na to, kiedy i jaką emocją zareaguje jednostka i jak ją wyrazi, (d) służących pomyślnej realizacji celów tejże jednostki” [Czub 2004, s. 57]. Takim zewnętrznym procesem są między innymi oddziaływania profilaktyczno-wychowawcze wspierające rozwój procesów wewnętrznych umożliwiających jednostce coraz bardziej samodzielne regulowanie własnych stanów emocjonalnych, a zwłaszcza sposobów zachowania pod wpływem przeżywanego emocji. Analiza literatury dotyczącej rozwoju zdolności do samokontroli wskazuje na szereg warunków, od których zależy powodzenie dziecka w tym zakresie. Są to warunki rozwoju tworzone dziecku w rodzinie, w przedszkolu i szkole oraz jego osobiste właściwości i kompetencje<sup>1</sup>. Ze względu na rozmiary tego artykułu nie będą one tu przedstawiane, jego celem jest bowiem przede wszystkim prezentacja jednego ze sposobów wspierania rozwoju tej zdolności u nastolatków – propozycji Millicent H. Kellner *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością* [2004]. Program ten, chociaż już dość dawno wydany i stosunkowo łatwy w zastosowaniu, nie jest niestety szerzej znany nauczycielom gimnazjów, a mógłby wzbogacić szkolne programy profilaktyki przyczyniając się do zmniejszania się rozpowszechnienia problemów wynikających z agresji.

### Charakterystyka programu

Millicent H. Kellner, jest doktorem, licencjonowanym klinicznym pedagogiem szkolnym (szkolnym pracownikiem społecznym) i metodykiem ds. edukacji. Od ponad 30 lat pracuje z dziećmi, jest m.in. specjalistą ds.

rozwoju umiejętności społecznych i behawioralnych w High Point Schools w Morganville, w stanie New Jersey. Jest to dzienna szkoła terapeutyczna dla nastolatków w wieku 12-21 lat, o specjalnych potrzebach edukacyjnych – mających poważne problemy emocjonalne, behawioralne oraz problemy w nauce i będących pacjentami kliniki leczenia zaburzeń behawioralnych. Opracowany przez nią program był początkowo realizowany w małych grupach nastolatków z problemami w zakresie radzenia sobie ze złością, jednak może być też realizowany w pracy z całą klasą gimnazjalistów. Jest to ważna zaleta tego programu, bowiem badania pokazują, że gromadzenie uczniów w tym wieku mających problemy z przystosowaniem społecznym w małych grupach w celach terapeutycznych niesie za sobą poważne ryzyko jatrogennych efektów [Dision, McCord, Poulin 1999]. Utrwalaniu negatywnych zachowań sprzyjają wyrazy aprobaty, śmiech i sam fakt zwracania na nie uwagi oraz niewzmacnianie zachowań zgodnych z normami społecznymi. Analiza skutków odroczonej dwóch tego typu interwencji w grupach ryzyka wykazała, że badani biorący udział w zajęciach terapeutycznych w małej grupie złożonej z rówieśników z podobnymi problemami mieli w późniejszym czasie (w tym w życiu dorosłym) więcej problemów niż rówieśnicy z grup kontrolnych niekorzystający z pomocy [ibid.].

Głównym celem programu M. H. Kellner [2004] jest nauczenie młodzieży konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze złością. Zakłada się, że ten cel zostanie osiągnięty dzięki realizacji w trakcie dziesięciu kolejnych spotkań następujących celów etapowych:

- 1) zrozumienie, że złość jest normalnym, silnym ludzkim uczuciem, które może działać na naszą korzyść, jeśli odpowiednio nim pokierujemy;
- 2) zrozumienie na czym polega fizjologia złości;
- 3) rozpoznawanie przyczyn złości u siebie i określenie, gdzie najczęściej dochodzi do sytuacji związanych z pojawianiem się złości;
- 4) uświadomienie sobie związku zachodzącego pomiędzy tym, gdzie i z jakich powodów pojawia się złość a intensywnością i częstotliwością agresywnych zachowań;
- 5) zrozumienie, że stopnie nasilenia złości są różnorodne w zależności od wystąpienia pewnych specyficznych czynników;
- 6) opanowanie fizjologicznych technik radzenia sobie ze złością, takich jak liczenie, głębokie oddechy i rozluźnianie mięśni;

<sup>1</sup> Czytelników zainteresowanych efektami takiej analizy zapraszam do zapoznania się z moją pracą pt. *Wczesna profilaktyka niedostosowania społecznego. Zapobieganie odrzuceniu rówieśniczemu i pomaganiu dzieciom odrzucanym przez rówieśników*, PWN, Warszawa (w druku).

- 7) opanowanie umysłowych i behawioralnych technik radzenia sobie ze złością (techniki umysłowe polegają na zastępowaniu gniewnych myśli i emocji pozytywnymi, działającymi uspokajająco – monolog wewnętrzny, uspokajające zdania; techniki behawioralne to odejście z miejsca, w którym doszło do denerwującej sytuacji, zignorowanie tego, co się wydarzyło, porozmawianie na temat tego, co się stało z osobą bliską lub kimś dorosłym, bieg, wysiłek fizyczny);
- 8) dokonywanie oceny własnego postępowania za pomocą kryteriów oceny skuteczności opanowania złości (zachowanie spokoju, szacunek w stosunku do ludzi i przedmiotów, widoczny pozytywny rezultat), rozwijanie poczucia kontroli nad sobą;
- 9) doskonalenie umiejętności posługiwania się technikami umysłowymi i behawioralnymi;
- 10) opracowanie indywidualnego planu radzenia sobie ze złością.

Przegląd celów etapowych wskazuje na to, że jest to program kompleksowy, obejmujący nie tylko zdobywanie nowej wiedzy, ale także rozumienie jej funkcji w regulacji zachowania się, nie tylko opanowanie nowych sposobów zachowania się, ale też pracę nad ich utrwalaniem i włączaniem zdobywanych umiejętności w indywidualne schematy działania w sytuacjach naturalnych. Kolejnym spotkaniom towarzyszą zadania domowe polegające na wypełnianiu „arkusza obserwacji” za każdym razem, gdy uczeń doświadcza tego uczucia. Arkusz zawierający pytania i skategoryzowane odpowiedzi oraz możliwość ich uzupełniania ułatwia analizę sytuacji, w których nastolatek przeżywał złość skłaniając go do refleksji nad natężeniem tej emocji, okolicznościami jej pojawienia się i sposobem poradzenia sobie z nią. Uwzględniono w nim zarówno niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze złością, co jest dla ucznia jasnym komunikatem, że czasem może mu się nie udać, jak i sposoby konstruktywne, których wybór zwiększa się z zajęć na zajęcia w miarę jak uczniowie poznają nowe techniki. Arkusz ten jest dla uczniów zachętą do stopniowego korzystania ze zdobywanej wiedzy i umiejętności w sytuacjach naturalnych. Obok odpowiedzi na pytanie „Jak poradziłam/poradziłem sobie z moją złością?” uczeń odpowiada też na pytanie „Jak poradzę sobie następnym razem?” w każdym z tych przypadków zakreślając podane zachowania lub wpisując takie, które się w tym rejestrze nie mieści. Zachęcanie nastolatka do zastanowienia się co mogą zrobić ze swoją złością następnym razem jest informacją, że jak się czegoś uczymy, to mamy prawo czasem sobie nie radzić, co może łagodzić przeżywane z tego powodu napięcie i chronić przed pokusą pisania nieprawdy. Jednocześnie pokazuje, że możemy się przygotować, podjąć pewne postanowienie, które w przyszłości pomoże zachować się bardziej konstruktywnie. Podawanie na początku arkusza zachowań niewłaściwych jest jasnym przekazem, że krzyk, rzucanie przedmiotami, wulgarne słowa, straszenie kogoś, niszczenie czegoś lub bicie kogoś są właśnie nie-

konstruktywnymi sposobami radzenia sobie ze złością. Ta informacja uporczywie powtarzana (po każdym spotkaniu w ciągu następnego tygodnia uczeń wypełnia taki arkusz tyle razy, ile razy przeżywa złość) może być źródłem dysonansu sprzyjającego podważaniu przekonania nastolatków o tym, że te zachowania mogą być aprobowane. Zamieszczenie pod nimi przykładów zachowań właściwych, których uczniowie uczą się w trakcie zajęć oraz zachęcanie do deklaracji dotyczącej radzenia sobie następnym razem jest zabiegiem, który może utrudnić likwidowanie dysonansu poprzez odrzucanie informacji niezgodnych z wcześniej ukształtowanym przekonaniem, że agresja jest w porządku. Takie właśnie przekonania są bowiem istotnym czynnikiem sprzyjającym agresji i przemocy [Bowen i in. 2003].

Metodą pracy wykorzystywaną w tym programie są rozmowy zachęcające do poznawania i lepszego rozumienia własnych reakcji na sytuacje, w których pojawia się złość, zwłaszcza pogłębianie świadomości tego, co się dzieje z naszym ciałem. Istotną metodą pracy grupowej jest też odgrywanie scenek, których treści nawiązują do rzeczywistych doświadczeń uczestników zajęć. Inscenizacja staje się okazją do analizy myśli, uczuć i zachowań oraz wzajemnych związków między nimi, a także umożliwia ćwiczenie nowych, bardziej konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze złością. Metoda ta wzbogaca też wiedzę uczestników zajęć o przyczynach różnych zachowań innych ludzi, pozwala poznać ich punkty widzenia oraz zrozumieć motywy ich zachowania. Umożliwia też dostrzeganie podobieństw i różnic występujących w grupie w tym zakresie.

Odgrywanie scenek/ról na kanwie osobistych doświadczeń uczniów przyczynia się do rozwoju teorii umysłu, którą H. Rudolf Schaffer [2010, s. 136] określa jako „intuicyjne rozumienie przez ludzi własnych i cudzych stanów psychicznych”. Teoria umysłu jest narzędziem rozumienia zachowań społecznych dzięki wiązaniu ich z takimi nieobserwowalnymi stanami psychicznymi innych ludzi jak przekonania, pragnienia, czy przeżywane uczucia. Pomaga interpretować słowa i zachowania innych ludzi poprzez przypisanie im określonych myśli i intencji. Teoria umysłu ułatwia również wyjaśnienie innym swojego zachowania dzięki informowaniu ich o swoich myślach, uczuciach, pragnieniach [Schaffer 2006, s. 200; Astington, Edward 2010]. Im wyższy poziom rozwoju teorii umysłu, tym lepsza komunikacja z innymi ludźmi, bardziej konstruktywne radzenie sobie z sytuacjami konfliktowymi, bowiem łatwiejsze jest rozpatrywanie sytuacji nie tylko z własnej, ale też z cudzej perspektywy i empatyczne reagowanie na przeżywane przez innych emocje [Astington, Edward 2010; Burack i in. 2006].

Jednak dobrze rozwinięta teoria umysłu nie przesądza jeszcze o tym, czy jednostka będzie unikała agresywnego zachowania się. Zdolność rozumienia innych ludzi można też wykorzystać dla osiągnięcia antyspołecznych celów, drażnienia innych, zastraszania, oszukiwania czy stosowania przemocy [Astington, Edward 2010; Miller

2010; Badenes i in. 2000]. Program M. H. Kellner nie jest ukierunkowany na przeciwdziałanie tej tendencji. Konieczne wydaje się zatem tworzenie w klasie warunków sprzyjających wykorzystywaniu zdolności rozumienia rówieśników do nawiązywania z nimi dobrych relacji i motywujących nastolatków do korzystania z rozwijanej w ramach programu M. H. Kellner umiejętności kontroli emocji, by pod wpływem złości nie działać na szkodę innych.

Inne metody stosowane w programie to np. rysowanie komiksu, do czego wychowawca zachęca uczniów dając im kartkę podzieloną na cztery pola z następującą instrukcją: „Wymyśl własną sytuację związaną z pojawianiem się złości i narysuj ją jako komiks w podanych czterech okienkach. Główny bohater twojego komiksu musi poradzić sobie ze złością za pomocą technik umysłowych lub behawioralnych. Pokaż, jak udaje się twojemu bohaterowi uspokoić, gdy nie dopuszcza do wybuchu złości, a zastępuje go uspokajającym myśleniem i zachowaniem” [Kellner 2004, s. 56].

Uczniowie opisują też swoje doświadczenia, układają wiersze i piosenki, nagrywają scenki ilustrujące radzenie sobie ze złością na kasetę filmową i dobierają do nich odpowiednie tło muzyczne, piszą wypracowania na temat przyczyn złości i sposobów radzenia sobie z nią zachęceni przez wychowawcę w następujący sposób: „Wymyśl krótkie zdanie o uspokajającej treści i sytuację, w której to zdanie pomoże ci opanować własną złość. Napisz opowiadanie o tym, jak użyłeś lub planujesz użyć tego zdania. Opisz, jak bardzo byłeś zły i w jaki sposób to zdanie pomogło ci się opanować. Jeśli chcesz, opisz, jak użyłeś technik radzenia sobie ze złością” [ibid., s. 78].

Można powiedzieć, że te metody zachęcają nastolatków do refleksji nad swoim zachowaniem i w atrakcyjny sposób utrwalają wiedzę o sposobach radzenia sobie ze złością zdobywaną w trakcie zajęć.

Cenną innowacją jest w tym programie arkusz dla prowadzącego zajęcia, w którym odnotowuje się po każdej sesji zrealizowane zagadnienia i napotkane trudności. Jest to bardzo dobry sposób na monitorowanie realizacji programu i udoskonalanie własnego warsztatu pracy przez osoby prowadzące zajęcia.

Uzupełnieniem programu składającego się z 10 sesji jest program dwóch sesji dodatkowych, z których jedna poświęcona jest utrwalaniu zdobytej wiedzy i umiejętności, natomiast druga dotyczy negatywnego wpływu alkoholu i narkotyków na umiejętność rozpoznawania złości i możliwość korzystania z poznanych technik opanowywania złości. Autorka programu zakłada, że sesje dodatkowe powinny odbywać się systematycznie przez cały rok szkolny co dwa tygodnie lub przynajmniej raz w miesiącu. Zakłada więc długi okres wspierania uczestników we wprowadzaniu w życie nowych sposobów radzenia sobie ze złością. Jest to, moim zdaniem, bardzo cenne. Z wielu doniesień naukowych wiadomo, że umiejętności zdobywane w grupach terapeutycznych czy w trakcie realizacji treningów umię-

jętności społecznych w klasach szkolnych bardzo trudno jest stosować w sytuacjach naturalnych i nie poddawać się przy pierwszych trudnościach [por. m.in. Bierman 2004]. Pomysł wspierania młodzieży w tym zakresie po zakończeniu realizacji podstawowego programu niewątpliwie zwiększa szanse na jego skuteczność.

### Informacje o skuteczności programu

W podręczniku prezentującym program zamieszczono tylko wnioski z badań nad jego skutecznością. Gdy program był realizowany w małych grupach terapeutycznych oceny zachowania uczniów biorących w nim udział dokonywane przez rodziców i nauczycieli korzystnie się zmieniały i świadczyły o rzadszym występowaniu aktów agresji fizycznej po zakończeniu zajęć. W klasach szkolnych realizowali go pedagodzy szkolni przy współpracy z wychowawcami klas i nauczycielami wspomagającymi. Porównanie grupy uczniów, którzy uczestniczyli w zajęciach prowadzonych zgodnie z tym programem z grupą, którą tylko zachęcano do wypełniania arkuszy obserwacyjnych, świadczyło o tym, że „w przypadku uczestników programu zaszło mniej incydentów związanych z agresją, i że zrobili oni większy użytek z arkuszy obserwacyjnych” [Kellner 2004, s. 7]. Uczestnicy zajęć częściej niż pozostali uczniowie szukali kontaktu z konsultantem klinicznym, aby porozmawiać o sytuacjach pojawiania się złości. Porównanie zachowania uczniów biorących udział w zajęciach z zachowaniem uczniów, którzy stanowili grupę kontrolną pozwoliło na sformułowanie następujących wniosków:

- uczniowie objęci programem wykazywali większą zdolność do stosowania niewerbalnych zachowań ocenianych pozytywnie lub neutralnie oraz do korzystania z nabytych umiejętności opanowywania złości, szczególnie gdy sytuacje w klasie dotyczyły relacji z nauczycielami;
- uczestnicy programu wykazywali mniejsze tendencje do negatywnych (werbalnych i niewerbalnych) zachowań w stosunku do rówieśników;
- uczestnicy programu częściej niż uczniowie nieobjęci programem wypełniali arkusze obserwacyjne, traktując je jako narzędzie pomocne w opisywaniu uczucia złości i w kształtowaniu postaw społecznych;
- analiza doniesień o incydentach szkolnych, w ciągu trzech miesięcy od zakończenia programu wykazywała, że uczniowie objęci oddziaływaniami uczestniczyli w niewielu sytuacjach związanych z użyciem agresji [ibid.].

### Zakończenie

Nie znalazłam danych na temat efektów stosowania tego programu w naszych szkołach, chociaż z informacji zamieszczanych w Internecie można wnioskować, że

książka M. H. Kellner jest dostępna w bibliotekach, a program bywa kanwą warsztatów proponowanych szkołom przez specjalistyczne pracownice. Brak danych o efektach realizacji programu w naszych szkołach to z pewnością minus tej oferty.

Druga słabość, to brak opisu teoretycznych podstaw programu, uzasadnienia formułowanych celów i doboru metod. Analizując treść scenariuszy i komentarzy zawartych w podręczniku można założyć, że teoretyczną podstawą programu jest psychologia poznawcza i behawioralna. Wyrazem odwoływania się do psychologii poznawczej może być między innymi jeden z komunikatów do nauczycieli realizujących program: „Podczas objaśniania uczniom zasad działania umysłowych technik, możecie zachęcić ich do zastanowienia się nad faktem, że to, co myślimy, ma wielki wpływ na to, co czujemy i jak w konsekwencji postępujemy” [ibid., s. 64]. Przyjmuje się zatem, że uczucia są efektem interpretacji sytuacji, inaczej mówiąc, że procesy poznawcze wyprzedzają powstawanie uczuć. Jednocześnie zakłada się, że dostarczenie uczniom wiedzy o innych niż agresja sposobach radzenia sobie ze złością, zmniejszy ich tendencję do agresywnych zachowań, a uprzejme przypominanie o tym, jakie sposoby radzenia sobie z tym uczuciem są niewłaściwe, osłabi przekonanie o dopuszczalności agresji. Z badań nad przyczynami agresji wynika, że to przekonanie często występuje u agresorów [Bowen i in. 2003; Bierman 2004; Urban 2000, 2005]. Natomiast odwoływanie się do metody modelowania i odgrywania ról sytuuje ten program także w nurcie behawioralnym.

Szkoda, że w pracy założenia te nie zostały otwarcie przedstawione. Moim zdaniem ma to ogromne znaczenie dla podnoszenia świadomości nauczycieli dotyczącej koncepcji człowieka leżącej u podstaw proponowanych sposobów działania na jego rzecz. Minusem jest także brak opisu koncepcji badania skuteczności tego programu i narzędzi. Ich zamieszczenie mogłoby ułatwić nauczycielom prowadzenie własnych badań, obserwowanie efektów podejmowanych w klasie działań.

Program zawiera też niewyrażone wprost założenie, że uczniowie zachowują się agresywnie z powodu braku wiedzy o tym, jak można inaczej radzić sobie ze złością i adekwatnych do tej wiedzy umiejętności. Niestety nie jest to założenie prawdziwe w odniesieniu do wielu nastolatków. W programach profilaktyki agresji należy brać pod uwagę także brak motywacji do kontrolowania swojego zachowania – na przeszkodzie mogą stać uznawane normy dotyczące dopuszczalności agresji, poczucie krzywdy, przypisywanie innym ludziom wrogich intencji, co zdaniem agresora usprawiedliwia stosowanie wobec nich agresji czy przemocy. Inną przyczyną może być brak umiejętności zaspokajania swoich istotnych potrzeb w inny sposób [por. min. Urban 2000, 2005; Bierman 2004; Schaffer 2006]. Program może być cenną pomocą dla pedagogów szkolnych i wychowawców klas w profilaktyce agresji i przemocy w gimnazjum pod warunkiem postawienia

diagnozy dotyczącej przyczyn agresywnych zachowań dominujących w danej grupie oraz przyczyn agresywnych zachowań wyróżniających się agresorów. Omawiany w tym artykule program nie jest bowiem w żadnym razie uniwersalnym *lekarstwem*, może jedynie pełnić funkcję jednej z wielu koniecznych *szczepionek* przeciwko agresji.

#### Bibliografia:

Astington J. W., Edward M. J., *Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants*, [w:] *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. De V. Peters, M. Boivin (red.), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal, Québec 2010, <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Astington-EdwardFRxp.pdf> (dostęp: 10.10.2010).

Badenes L. V., Estevan R. A. C., Bacete F. J. G., *Theory of Mind and Peer Rejection at School*, „Social Development” 2000, vol. 9, nr 3.

Bierman K. L., *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*, New York, London 2004.

Bowen F., Desbiens N., Rondeau N., Ouimet I., *La prévention de la violence et d'intimidation en milieu scolaire*, [w:] *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Tom II, *Les problèmes externalisés*, rozdz. 4, F. Vitaro, C. Gagnon (red.), Sainte-Foy, Québec 2003.

Burack J. A., Flanagan T., Peled T., Sutton H. M., Zygmunowicz C., *Social Perspective – Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents*, „Developmental Psychology” 2006, vol. 42, nr 2.

Czub T., *Możliwość regulacji emocji u dzieci w środowisku szkolnym*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 4.

Deptuła M., *Wczesna profilaktyka niedostosowania społecznego. Zapobieganie odrzuceniu rówieśniczemu i pomaganie dzieciom odrzucanym przez rówieśników*, Warszawa 2013 (w druku).

Dision T. J., McCord J., Poulin F., *When Interventions Harm Peer Groups and Problem Behavior*, „American Psychologist” 1999, vol. 54, nr 9.

Kellner M., *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*, Kraków 2004.

Miller S. A., *Développement sociocognitif dans la petite enfance*, [w:] *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. De V. Peters, M. Boivin (red.), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal, Québec 2010, <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/MillerFRxp.pdf> (dostęp: 10.10.2010).

Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), Poznań 1999.

Schaffer H. R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Kraków 2010.

Schaffer H. R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.

Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.

Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków 2005.

Dr hab. Maria Deptuła, prof. UKW jest kierownikiem Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną Instytutu Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.