

# **Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce**

## **Nauki humanistyczne i społeczne**

Część I



[www.mlodzinaukowcy.com](http://www.mlodzinaukowcy.com)

Poznań 2020

**Redakcja naukowa**

dr Jędrzej Nyćkowiak

dr hab. Jacek Leśny, prof. UPWR

**Wydawca**

Młodzi Naukowcy

[www.mlodzinaukowcy.com](http://www.mlodzinaukowcy.com)

[wydawnictwo@mlodzinaukowcy.com](mailto:wydawnictwo@mlodzinaukowcy.com)

**ISBN (całość 978-83-66392-51-9)**

**ISBN (wydanie online 978-83-66392-69-4)**

**ISBN (wydanie drukowane 978-83-66392-70-0)**

Ilość znaków w książce: 507 tys.

Ilość arkuszy wydawniczych: 12.7

Data wydania: czerwiec 2020

Niniejsza pozycja jest monografią naukową. Jej rozdziały zostały wydrukowane zgodnie z przesłanymi tekstami po ich zaakceptowaniu przez recenzentów. Odpowiedzialność za zgodne z prawem wykorzystanie użytych materiałów ponoszą autorzy poszczególnych rozdziałów.

## Spis treści

<b>1. Skuteczne strategie uczenia się a codzienna praktyka - badania młodzieży w wieku 11-17 lat</b>	<b>7</b>
<i>Baranowski Artur, Bielecki Marcin</i>	
<b>2. Rozeta karpacka jako symbol i motyw na zabytkach archeologicznych i architektonicznych</b>	<b>14</b>
<i>Roman Chojnowski</i>	
<b>3. Poziom świadomości słupskich seniorów w zakresie związku dbałości o estetyzację wyglądu i samopoczucie fizyczno-psychiczne</b>	<b>21</b>
<i>Jolanta Czerwiakowska</i>	
<b>4. O literackim archiwum Zenona Waśniewskiego. Uwagi wstępne.</b>	<b>28</b>
<i>Czyżyk Rafał</i>	
<b>5. Pominięcie jako strategia w przekładzie związków frazeologicznych</b>	<b>34</b>
<i>Paweł Golda</i>	
<b>6. Zajęcia logopedyczne – jako jedna z form zajęć organizowanych przez szkołę dla dzieci i młodzieży</b>	<b>40</b>
<i>Iwona Jakubowska</i>	
<b>7. Programowanie może być ciekawe</b>	<b>46</b>
<i>Dawid Karpiński</i>	
<b>8. Rozwój językowy a ryzyko dysleksji</b>	<b>51</b>
<i>Kasprzyk Aleksandra, Mycek Anna</i>	
<b>9. Prefiguratywne zachowania uczniów, a szkolna kultura konwergencji</b>	<b>56</b>
<i>Roman Lorens</i>	
<b>10. Prestiż grup dyspozycyjnych w Polsce - przegląd komunikatów CBOS</b>	<b>62</b>
<i>Kornel Musiał</i>	
<b>11. Współczesne metody terapii logopedycznej dzieci z niedosłuchem</b>	<b>68</b>
<i>Mycek Anna, Kasprzyk Aleksandra</i>	
<b>12. Zaburzenia mowy w schizofrenii paranoidalnej - analiza wypowiedzi 48-letniej kobiety</b>	<b>75</b>
<i>Anna Mycek</i>	
<b>13. Portale społecznościowe we współczesnym świecie</b>	<b>82</b>
<i>Małgorzata Myszona, Dawid Karpiński</i>	
<b>14. Rezerwa kognitywna a różnice w funkcjonowaniu poznawczym u osób starszych</b>	<b>87</b>
<i>Natalia Pawlaczyk, Joanna Dreszer</i>	
<b>15. Użyteczność programów komputerowych z elementami gier w diagnozie oraz terapii na przykładzie dysleksji oraz łagodnego zaburzenia poznawczego</b>	<b>93</b>
<i>Słupczewski Jakub</i>	
<b>16. Internalizacja transfobii jako strategia radzenia sobie z niezgodnością płciową</b>	<b>99</b>
<i>Sobańska Aleksandra, Smyczek Kamila</i>	
<b>17. Przemoc i agresja w środowisku szkolnym – przyczyny, skutki oraz postawy uczniów</b>	<b>106</b>
<i>Aleksandra Sutkowska</i>	
<b>18. Ofiary oraz sprawcy przemocy i agresji szkolnej</b>	<b>115</b>
<i>Aleksandra Sutkowska</i>	

- 19. O muzykoterapii oraz jej elementach w badaniach eksperymentalnych** **124**  
*Szymańska Marta*
- 20. From the Unreal to the Real: Upanishadic Buddha and the Concept of Humanity in Rabindranath Tagore's Dramas.** **130**  
*Joanna Tuczyńska*
- 21. Humanism and Humanity in Rabindranath Tagore's Prose: Compassionate Love in the Idea of Unity.** **137**  
*Joanna Tuczyńska*

## Przedmowa

Szanowni Państwo, wydawnictwo „Młodzi Naukowcy” pomimo dość skomplikowanej sytuacji związanej z epidemią koronawirusa oddaje do rąk czytelnika trzy monografie, pod ogólnym tytułem nauk humanistycznych i społecznych. Pierwsza część jest właśnie poświęcona wiedzy humanistycznej i społecznej, w drugiej poszczególne rozdziały dotyczą zagadnień związanych z ekonomią i gospodarką, a trzecia dotyczy nauk prawnych i wiedzy o społeczeństwie. Każda z nich składa się z kilkunastu rozdziałów, dających bardzo dobry przegląd tematyki naukowej jaką zajmują się studenci studiów doktoranckich lub ich najmłodsi absolwenci ze stopniem doktora.

W pierwszej z monografii szereg rozdziałów dotyczy zagadnień związanych z procesem dydaktycznym oraz zachowań młodzieży w środowisku szkolnym. Podaje się tu wyniki badań dotyczących strategii uczenia się młodzieży, analizowane są przejawy przemocy i agresji w środowisku szkolnym. Te ostatnie zachowania występowały można powiedzieć zawsze, ale zmieniająca się szkoła i świat wpływały również na zmianę tych zachowań. Jeden z rozdziałów dotyczy prefiguratywnych zachowań uczniów, czyli sytuacji, gdy dorośli uczą się od młodszych pokoleń. Setki, może nawet tysiące lat było jasne, że osoby młodsze uczyły się od starszych, jednak dziś, gdy szybkość dostępu do informacji i możliwości dzielenia się informacją i wiedzą jest ogromnie duża w stosunku do przeszłości, umiejętność wykorzystania tej sytuacji jest bardzo istotna i może okazać się, że w tym zakresie to uczniowie będą uczyli nauczycieli. Nie należy tu jednak zapominać, że sam dostęp do wiedzy nie musi jeszcze oznaczać jej zrozumienia i umiejętności wykorzystania.

Druga z monografii poświęcona została głównie ekonomii przedsiębiorstw i konsumentom. Analizowane są wyzwania dla łańcuchów dostaw, zarządzanie jakością ISO 9001, kulturowe bariery zakupowe oraz zachowania konsumentów i oszczędnościowe gospodarstw domowych.

W monografii jest też kilka rozdziałów związanych z polityką, co w momencie jej wydania jest bardzo aktualne (wybory prezydenckie czerwiec 2020). Omawiane jest m.in. znaczenie debat w wyborach prezydenckich oraz relacji mediów z kampanii prezydenckich na podstawie wyborów w Stanach Zjednoczonych w 2016 roku. Jeden z autorów wraca też do historii Polski z lat 90-tych XX wieku: do wyborów prezydenckich z 1990 roku oraz do przetargów koalicyjnych w trakcie budowania rządu Hanny Suchockiej.

Trzecia monografia z omawianego cyklu ma 12 rozdziałów dotyczących zagadnień prawnych oraz historii. Jeden z rozdziałów dotyczy etyki dziennikarskiej – analizowane są orzeczenia Rady Etyki Mediów, które powinny wyznaczać standardy pracy dziennikarskiej. Niestety tylko powinny, rzeczywistość jest dużo gorsza, szczególnie w okresach nasilonej walki politycznej, co ma miejsce zarówno w Polsce jak i w innych krajach w okresach przedwyborczych. Dwa rozdziały dotyczą reform strefy Schengen co można łączyć z kryzysem uchodźczym w latach 2016-2017. W Polsce na uwagę zasługuje analiza wizerunku uchodźców w polskiej przestrzeni medialnej.

W niniejszej przedmowie przedstawiłem tylko wybrane zagadnienia poruszane w trzech monografiach z zakresu nauk humanistycznych i społecznych. Czytelnikom życzę ciekawej lektury i wielu przemyśleń związanych z tematyką zaprezentowanych prac badawczych. Ja osobiście uważam, że doktoranci i młodzi badacze z dużym profesjonalizmem podchodzą do swojej pracy, a doświadczenie jakie nabierają publikując prace w monografiach wydawnictwa Młodzi Naukowcy, pozwoli im udoskonalać swój warsztat pracy. Niestety ograniczenia związane z pandemią spowodowały, że nie było możliwości organizacji tradycyjnych spotkań, a kontakty odbywały się tylko on-line a nie w formie konferencji, co z całą pewnością ograniczyło możliwości dyskusji.

dr hab. Jacek Leśny  
prof. UPWR



## **1. Skuteczne strategie uczenia się a codzienna praktyka - badania młodzieży w wieku 11-17 lat**

Effective strategies of learning and every day practice - investigation on 11-17 years old youth

Baranowski Artur<sup>(1)</sup>, Bielecki Marcin<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Wydział Biologii i Nauk o Środowisku, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

<sup>(2)</sup> Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Artur Baranowski: a.baranowski@uksw.edu.pl

Słowa kluczowe: skuteczne strategie uczenia się, nauczanie, młodzież, edukacja

### **Streszczenie**

Praca przedstawia wyniki rocznych badań przeprowadzonych wśród 341 uczniów trzech szkół, skoncentrowanych wokół zagadnień związanych ze znajomością i wykorzystaniem w codziennej nauce skutecznych strategii uczenia się. Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, iż uczniowie nie znają wielu skutecznych strategii uczenia się, a w codziennym uczeniu się wykorzystują strategie mało efektywne.

### **1. Wstęp**

Poznanie strategii skutecznego uczenia się i nauczania jest wyzwaniem nie tylko dla uczniów, ale i nauczycieli. Kolejne generacje młodego pokolenia żyją w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu, zadając sobie nienowe pytania: czym jest edukacja, czy przygotowuje mnie do przyszłości, zawodu i czy jest mi ona potrzebne?. Problem uczenia się jest z natury rzeczy bardzo szeroki, interdyscyplinarny i dotyczy nie tylko zagadnień formalnych badających szkolne środowisko, ale także dotyczy uczenia się nieformalnego odbywającego się w domu i życiu codziennym. Celem nauki jest zbadanie w jakim stopniu procesy poznawcze oraz środowisko społeczne mają wpływ na efektywność procesu uczenia się, m.in. nabywanie wielu kluczowych umiejętności np. matematycznych, językowych, informatycznych czy też uczenia się, ale także zdobywanie i zapamiętywanie wielu informacji. Posiadanie takiej wiedzy z pewnością pozwala na znacznie skuteczniejsze projektowanie procesu nauki odbywającego się w klasie, ale również poza nią na różnego rodzaju platformach e-learningowych wspomagających często dzisiejszy proces nauki (Baranowski 2019c). Choć obecny stan wiedzy jest dość dobrze ugruntowany przeprowadzonymi licznymi badaniami (Brown i in. 2016; Çimer 2006; Dunlosky i in. 2013) dla społeczności szkolnej, aspekt ten to wciąż wyzwanie, a transfer wiedzy płynący z badań do środowiska szkolnego jest dalece niepełny (Misztal, Paluch 2017; Roediger, 2013).

W niniejszej pracy autorzy poszukują odpowiedzi na pytania: w jaki sposób uczniowie uczą się na co dzień, jakie warunki sprzyjają im w procesie uczenia się oraz czy znają skuteczne metody uczenia się. Autorzy - na podstawie literatury oraz własnych doświadczeń - formułują hipotezę, iż uczniowie znają skuteczne strategie uczenia się w stopniu niskim Druga hipoteza badawcza brzmi: codzienna praktyka uczenia się jest zdominowana przez strategie mało efektywne. Ponadto, w pracy tej autorzy przedstawiają opinie uczniów dotyczące ich wiedzy i umiejętności w zakresie skutecznych strategii uczenia się.

Praca oparta jest na wynikach rocznych badań przeprowadzonych wśród 341 uczniów trzech szkół w ramach międzynarodowego projektu "The Unteachables" finansowanego ze środków Unii Europejskiej i programu Erasmus+. W projekcie biorą udział uczelnie wyższe zajmujące się kształceniem przyszłych nauczycieli z Danii - koordynator projektu, Islandii, Słowenii, Włoch, Hiszpanii i Polski. Projekt jest wyzwaniem przed jakim stoi dzisiaj edukacja formalna, w której obserwuje się rosnącą liczbę młodych ludzi w Europie, opuszczających system edukacji zbyt wcześnie lub też nie angażujących się w proces uczenia się w edukacji formalnej, co niewątpliwie

jest też wyzwaniem dla nauczycieli. Projekt ten stara się zbadać: czy jest szansa (i w jakim zakresie) na zmianę postawy uczniów mających trudności w uczeniu się w osoby, które staną się osobami zaangażowanymi w samodzielne zdobywanie wiedzy i umiejętności. Pomocą mogą okazać się nowe technologie, czy też innowacyjnie zaprojektowane lekcje pod względem metodycznym co jest również celem projektu realizowanym w kolejnych jego fazach.

## 2. 1. Skuteczne strategie uczenia się

Skuteczność uczenia się jest zależna od wielu czynników. Proces uczenia się jest skuteczny, gdy to, czego się nauczyliśmy, pozostanie zapamiętane, oraz gdy będziemy mogli przywołać nauczony materiał wtedy, kiedy okaże nam się on potrzebny. Co jednak zrobić, aby proces uczenia się okazał się skuteczny? Tego typu pytania zadaje sobie wielu edukatorów, ale i uczniów. Poniższe strategie uczenia się bazują na wynikach wielu badań (Brown i in. 2016). Dlatego też, w niniejszej pracy problematyka badawcza oraz stawiane hipotezy będą odnosić się do tych właśnie naukowo potwierdzonych strategii uczenia się.

**Nauka oparta na wysiłku skutkuje głębokim i trwałym zapamiętywaniem.** Uczenie się jest głębsze i trwalsze, gdy nauka wymaga wysiłku. Im więcej czasu się poświęci, tym lepsze rezultaty z pewnością zostaną osiągnięte, a postać śladu pamięciowego będzie długotrwała. Poza tym, każda nowa informacja, której się uczymy, zmienia nasz mózg, a tym samym budowane są nowe połączenia w strukturze sieci neuronalnej.

**Skomasowane ćwiczenia i wielokrotnie powtarzany materiał to strategie najmniej skuteczne.** Wielokrotne powtarzanie materiału nie tylko nie prowadzi do lepszego jego zapamiętania, ale często do znużenia samego uczącego się. Zdecydowanie lepsze efekty zostaną osiągnięte, gdy materiał będzie rozłożony w czasie, w którym oczekuje się go opanować. Efektem tych działań, będzie zapisanie informacji w pamięci długotrwałej, a nie krótkotrwałej, ulotnej, co zdecydowanie pozwoli na późniejsze wykorzystanie tych wiadomości, w okolicznościach pojawienia się takiej potrzeby.

**Ćwiczenia w przywoływaniu przerywają proces zapominania i wzmacniają pamięć.** Ćwiczenia te, to inaczej przypominanie sobie faktów bądź pojęć, a przywoływanie uczonych się wcześniej informacji pomaga przede wszystkim wzmocnić samą pamięć.

**Trwalsze zapamiętywanie jest skuteczne, gdy materiał jest rozłożony w czasie, i jest przemieszany z innym materiałem.** Wyższe efekty w zapamiętywaniu są osiągane w sytuacji gdy uczeń zmienia tematykę uczonych treści, a także gdy rozłoży je odpowiednio w czasie. Rozłożenie obszernego materiału w czasie, podzielenie go na mniejsze części, oraz pozostawienie miejsca na powtórki to jedna z najsukcesywniejszych strategii.

**Próba rozwiązania problemu przed podaniem gotowego rozwiązania** prowadzi do lepszych efektów w uczeniu się, nawet jeśli nauka związana jest z popełnianiem błędów. Prawdziwe uczenie się zaczyna się wtedy, gdy do rozwiązania dochodzimy popełniając błędy. Pozwala to budować mosty prowadzącego do wyższego poziomu zaawansowania nauki. Dzięki nabytemu doświadczeniu w przyszłości będziemy starali się unikać popełnionych wcześniej błędów.

**Nauka jest skuteczniejsza, jeśli opiera się o wszystkie uzdolnienia.** Badania empiryczne nie potwierdziły istniejącego przekonania o skuteczności podawania materiału zgodnie z preferowanym stylem uczenia się. Nauka przychodzi skuteczniej, gdy zaprzęgamy w proces nauki szeroką gamę technik, metod i narzędzi, poszukując niekonwencjonalnych rozwiązań tego, jak dane zagadnienie rozwiązać, czy zapamiętać. Zainteresowania czy pasje w tym zakresie również mogą niekiedy pomóc.

**Sprawdziany wychwytyją nasze słabości.** W związku z podatnością na złudzenia i obiektywną trudnością w ocenie posiadanej wiedzy, stosowanie sprawdzianów w celu wyeliminowania błędów jest właściwą metodą ich rozpoznawania.

**Budowanie na wcześniej zdobytej wiedzy** to jednocześnie wiązanie jej nowych aspektów z wiedzą wcześniej zdobytą, co czyni proces uczenia nieposiadającym limitu. Dodatkowym atutem jest nadawanie sensu nowemu materiałowi poprzez wyrażanie go własnymi słowami. Nowa wiedza powinna również znaleźć się w szerszym kontekście znaczeniowym oraz powiązana z konkretnym dobrze znanym przykładzie.



**Kluczowe idee a nowy materiał.** Posiadanie umiejętności organizowania nowej wiedzy poprzez wydobywanie istotnych idei w trakcie nauki oraz tworzenie umysłowych modeli odnoszących się do posiadanej i nowej wiedzy, pozwalają na mistrzowskie opanowanie złożonych zagadnień.

Autorzy niniejszej pracy (Brown i in. 2016), podsumowują, że co prawda zaczynamy swoje życie z genami, to kompetencji nabywamy na drodze uczenia się i rozwoju, w tym umysłowych modeli pozwalających nam na rozumowanie, rozwiązywanie problemów i twórczość. Elementy, które kształtują nasze zdolności intelektualne, znajdują się w zasięgu naszej własnej kontroli.

### 3. Materiał i Metody

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety, w którym wzięły udział trzy szkoły, Publiczne Katolickie LO im. bł. ks. R. Archutowskiego w Warszawie (n=51), I LO im. A. Mickiewicza w Piastowie (n=42) oraz Publiczne Gimnazjum nr 2 oraz przekształcająca się w jej ramach na podstawie reformy Szkoła Podstawowa z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 2 w Łukowie (n=246). W sumie w badaniu wzięło udział 341 (n) uczniów w wieku od 11 do 17 lat.

Ankieta była rozbudowanym narzędziem zawierającym pytania głównie zamknięte. Niektóre z nich zawierały również możliwość udzielania dodatkowo własnej odpowiedzi. W tworzeniu narzędzia wzięli udział zarówno pracownicy nauki uniwersytetu, a także nauczyciele, studenci kierunku pedagogika oraz sami uczniowie. Takie zestawy ankietowe będące zadaniem wstępnym przeprowadzono wśród 121 uczniów trzech szkół i dopiero po analizie otrzymanych odpowiedzi skonstruowano ostateczne narzędzie badawcze. Pytania ankietowe dotyczyły opinii uczniów na temat czynników motywujących i demotyujących w procesie uczenia się oraz wielu innych zagadnień związanych z procesem nauczania i uczenia się zarówno formalnego jak i nieformalnego, które nie są przedmiotem tej pracy.

W literaturze przedmiotu określenia strategii uczenia się, techniki uczenia się oraz metody uczenia się używane są zamiennie przez różnych autorów lub w różne prace używają różnych określeń dotyczących tego samego aspektu. W związku z tym ich użycie w tej pracy traktowane jest również synonimiczne.

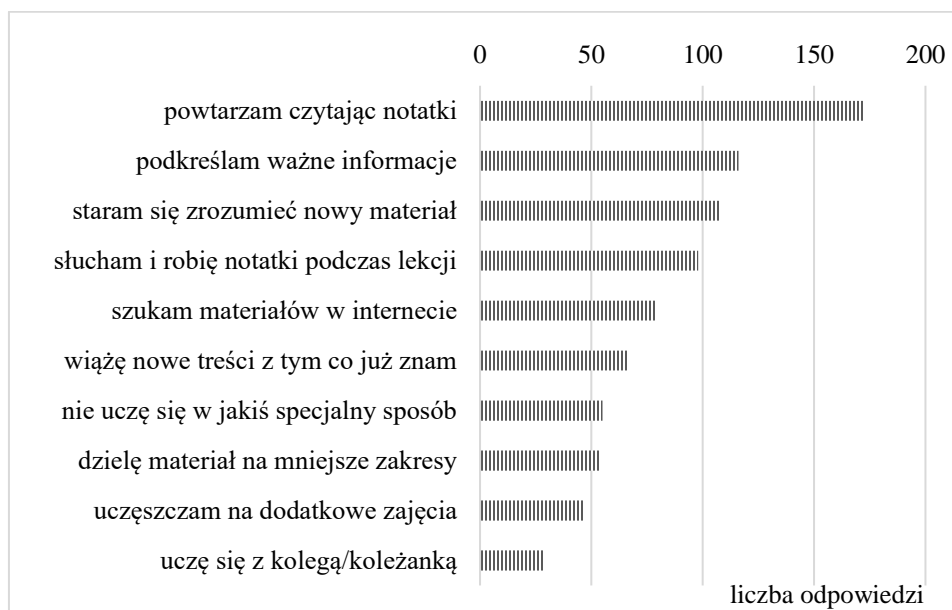
### 4. Wyniki

Poniższe ryciny przedstawiają kluczowe wyniki dla poruszanych w pracy zagadnień, które to zostaną przedyskutowane w podsumowaniu artykułu. Wiele danych nie przedstawiono w formie graficznej, ze względu na obszerność badanego zagadnienia, a niektóre z wyników zawarto w tekście.

Istotny wynik przeprowadzonych badań przedstawia Rys. 1 na której widać jakie strategie uczenia się są podejmowane przez uczniów w ich codziennej nauce. W pytaniu „jakie strategie uczenia się wykorzystujesz w codziennej nauce” skierowanym do uczniów, spośród wielu podanych kategorii uczniowie mogli wybrać 3 - według nich najważniejsze. Otrzymany wynik (patrz Rys. 1) przedstawia, iż do najczęstszych strategii w uczeniu się należy powtarzanie notatek (n=172) oraz podkreślanie ważnych informacji z użyciem kolorów (n=116). Dopiero na trzeciej pozycji znajduje się jedna ze skutecznych metod uczenia się (n=108) wskazująca na fakt, iż uczniowie starają się zrozumieć nowy materiał, zanim zaczną się go uczyć. Wśród skutecznych metod wymieniane są również: wiążę nowe treści z tym co już znam (n=66) czy też dzielę materiał na mniejsze zakresy (n=54). Inne dość często praktykowane strategie to słucham i robię notatki na lekcji (n=98), szukam materiałów w Internecie (n=79). Znaczna część uczniów podkreśla, iż nie używa żadnej z technik uczenia się (n=55).

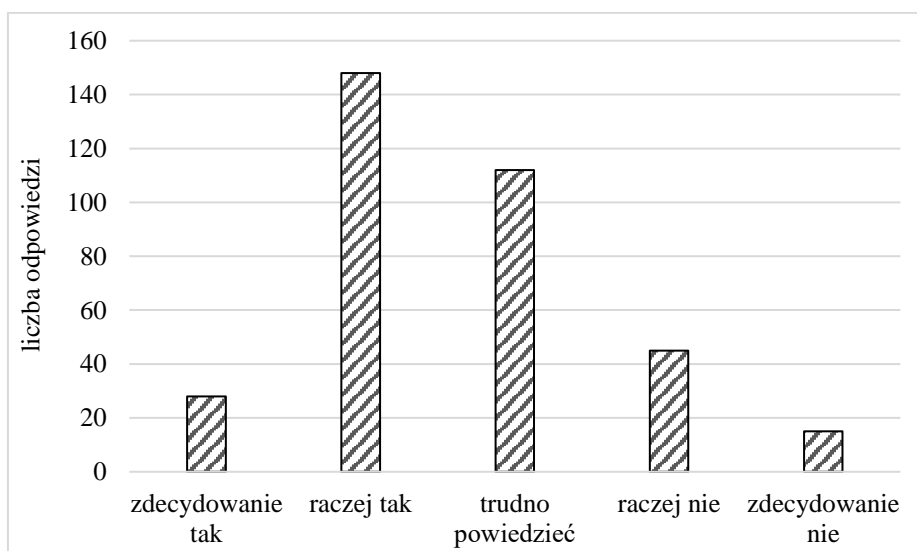
Kolejny Rys. 2 pokazuje opinie uczniów, którzy dokonali samooceny posiadanych umiejętności stosowania skutecznych metod podczas uczenia się w pięciostopniowej skali Likerta. Tylko 28 uczniów (10%) wskazało zdecydowanie, iż posiadają takie umiejętności. W połączeniu z uczniami (n=148), którzy są raczej pewni swoich umiejętności w tym zakresie, można stwierdzić, iż 52% uczniów twierdzi, że posiada umiejętności uczenia się. Pozostała część uczniów 48% nie jest pewna posiadanych umiejętności (n=112), lub jest raczej przekonana (n=45) i pewna (n=15) braku

umiejętności w tym zakresie. Dodatkowo zebrana informacja od uczniów ujawnia, iż 39% z nich brało wcześniej udział w szkoleniu dotyczącym skutecznych metod uczenia się.



Rys. 1. Techniki uczenia się wykorzystywane przez uczniów.

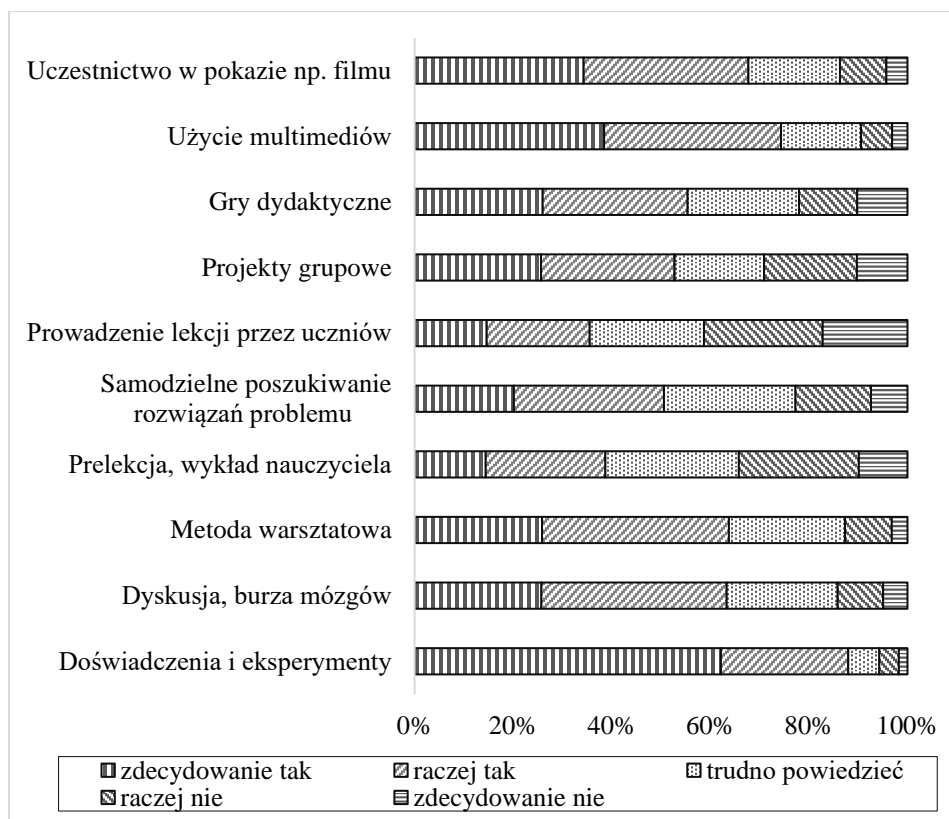
Warto również zaznaczyć, iż średni czas samodzielnej nauki w domu poza procesem lekcyjnym wynosi u uczniów 1-2 godziny (n=133; 39%) lub mniej niż 1 godzinę (n=122; 36%). Pozostali uczniowie uczą się 3-4 godziny (n=44; 13%); więcej lub wcale (n=42; 12%).



Rys. 2. Posiadane umiejętności uczenia się według uczniów.

Kolejna rycina przedstawia wynik skuteczności stosowanej metody w toku lekcyjnym w opinii uczniów. Badania wskazują, iż do najskuteczniejszych strategii (zdecydowanie tak, raczej tak) należy prowadzenie lekcji opartej o doświadczenia i eksperymenty (n=307; 90%), użycie multimediiów (n=261; 77%) oraz uczestnictwo w pokazie (n=237; 70%). Wysoko ocenianymi były

również lekcje oparte o dyskusję i burzę mózgów (n=219; 64%), metodę warsztatową (n=222, 65%) oraz gry dydaktyczne (n=196; 57%). Najbardziej negatywnie uczniowie odnieśli się do następujących metod: prowadzenie lekcji przez uczniów (n=144; 42%), prelekcja i wykład nauczyciela (n=121; 35%) oraz do projektów grupowych (n=102; 30%).



Rys. 3. Ocena skuteczności metody według uczniów.

## 5. Dyskusja i wnioski

Efektywna nauka jest nieustannym wyzwaniem dla edukacji, a poniższe badania są wynikiem stanowiącym jedynie przyczynek do podjęcia na szerszą skalę badań w tym zakresie. Wstępne wyniki projektu mogą stanowić też przykład dla nauczycieli oraz studentów kierunków pedagogicznych: w jaki sposób rozpoznawać wśród uczniów wiedzę o skutecznych strategiach uczenia się oraz badać jakie posiadają umiejętności skutecznego uczenia się, tak aby dostosować swój własny warsztat pracy do grupy pracy z uczniami. W tym celu, w pierwszej części pracy wskazano na empirycznie potwierdzone strategie uczenia się wypracowane w ostatnich dekadach (Brown i in. 2016, Dunlosky i in. 2013, Spitzer 2007). Odwołując się do psychologii kognitywnej zajmującej się badaniem nad funkcjonowaniem ludzkiego mózgu, należy zastanowić się również nad metodami, które pozwalają na efektywniejsze osiąganie sukcesów edukacyjnych. Uczniowie wskazują, iż nauczanie oparte na praktycznym procesie uczenia się w odniesieniu do eksperymentów, doświadczeń, pokazów, a także i współdziałaniu, jest skuteczną metodą nauczania, w której to uczniowie uczą się skutecznie (Rys. 3). Potwierdzenia w tym zakresie dostarczają badania również innych autorów (Cimer 2007, Montero i in. 2019; Weinstein i in. 2018). Badania wskazują również na istniejące nieatrakcyjne formy pracy, przestarzałe pomoce dydaktyczne, czy też niesprawiedliwe ocenianie powodujące u uczniów niechęć do nauki. Ogólne niedostosowanie w zakresie wyposażenia szkół, ale również szeroko rozumianego procesu lekcyjnego biorącego pod uwagę stan techniczny, umiejętności uczniów, to szeroki problem wielu krajów europejskich (Baranowski 2015, Carretero

2017). Jest to też wyzwanie skierowane do nauczycieli, choć w tym względzie aspekt ten ulega systematycznej poprawie (Saubern i in. 2019, UNESCO 2011). ~~ale~~ Dotyczy to również umiejętności uczniów (Baranowski A. 2019b). Choć zdecydowanie bardzo ważnym czynnikiem jest zbyt duże obciążenie nauką jakie uczniowie odczuwają. Zbyt obszerny domowy materiał do nauczania może spowodować demotywowację u ucznia, a także zniechęcenie do dalszej nauki. Badania ujawniły również, iż uczniowie, podobnie jak ich rówieśnicy przed laty (Kaptan, Timurlenk 2012), borykają się z podobnymi problemami: nauczaniem opartym o nieatrakcyjne metody i narzędzia dydaktyczne, otrzymywaniem niesprawiedliwych ocen, uważają treści programowe za niedostosowane do czasów współczesnych czy też postawieni są przed bardzo dużymi wymaganiami i oczekiwaniami rodziców i nauczycieli. Badani uczniowie obok wysokiego docenienia praktycznego aspektu prowadzenia doświadczeń, eksperymentów i pokazów, postrzegają także technologię informacyjno-komunikacyjną, w kontekście multimediów i wizualizacji zjawisk, również jako bardzo efektywną metodę (Rys. 3). Wiele badań z tego zakresu potwierdza nie tylko wysoką skuteczność, ale i ogromne wsparcie wspomagające pracę nauczyciela (Baranowski 2018, 2019a, Iordache 2017).

Należy zwrócić również uwagę na bardzo podstawowe zagadnienie, którym jest zaangażowanie, bez którego nie uda się nawet najlepszą metodą „wejść” w umysł ucznia. To on przede wszystkim jest decydującym tego, w jakim kierunku zmierza jego proces kształcenia, oraz to w jaki sposób uczestniczy w procesie nauczania-uczenia się. Obok zaangażowania, istotnym aspektem są również posiadane umiejętności w zakresie skutecznych metod uczenia się. Niestety wyniki badań (Rys. 2) wskazują, że ponad 35% uczniów stwierdza, iż nie umie uczyć się efektywnie, a kolejne 33% nie potrafi zająć stanowiska w tej kwestii. Opanowanie umiejętności efektywnego uczenia się przez studentów nie jest łatwe jak wskazują również wyniki innych badań (Black, Allen 2019), ale bardzo skuteczne (Chen 2018). Poza tym, (Rys. 1) uczniowska praktyka oparta jest w zasadzie o nieskuteczne metody uczenia się, głównie oparte na częstym powtarzaniu materiału lub też podkreślanii informacji na kolorowo, co również związane jest z częstym powracaniem do tych zagadnień w drodze powtórek. Jest to strategia najmniej efektywna i prowadzi do powtarzania materiału bez względu czy jest on opanowany czy też nie. Poza tym, jest oparty o złudzenie posiadania już danego zakresu wiedzy. Można powiedzieć, iż uczniowie rzeczywiście nie posiadają wysokich umiejętności skutecznego uczenia się. Niewielka liczba uczniów wskazuje na uczenie się, choć częściowo (starają się zrozumieć nowy materiał zanim podejmą naukę, wiążą nowe treści z tym co już znają oraz dzielą materiał na mniejsze części) zgodnie z potwierdzonymi empirycznie strategiami uczenia się (Rys. 1). Uczniowie nie wiążą także wprost sukcesu w uczeniu się z podjętym wysiłkiem, nie stosują ćwiczeń opartych na przywoływaniu z pamięci, podczas nauki nie przeplatają celowo różnorodnej tematyki, nie starają się rozwiązać problemu zanim poznają jego wynik, nie wiążą różnorodności technik uczenia się opartych o wszystkie uzdolnienia ze skutecznością tego procesu, czy też nie stosują sprawdzianów w celu wychycenia błędów lub luk w posiadanej wiedzy. Skuteczność wszystkich tych strategii to wynik badań wielu autorów (Brown i in. 2016).

Choć badania przedstawione w tej pracy dotyczą niewielkiej grupy, ich wyniki są dość znaczące (niskie umiejętności i wiedza uczniów w stosowaniu efektywnych strategii uczenia się) i pozwalają na postawienie ostrożnych wniosków przyjmując postawione na początku pracy hipotezy. Przedstawiane przez autorów wnioski są ostrożne ze względu na stosunkowo niedużą liczbę przebadanych uczniów (n=341) w tylko 3 szkołach. A mianowicie, uczniowie nie znają wielu skutecznych strategii uczenia się i w związku z tym nie stosują ich w codziennej nauce. Przyjęta druga hipoteza brzmi: w codziennym uczeniu się dominują strategie mało efektywne. Przyjęte hipotezy implikują postawienie dalszych pytań badawczych dotyczących kwestii znajomości skutecznych strategii uczenia się przez nauczycieli, częstości organizowania bądź uczestnictwa przez nauczycieli w szkoleniach z tego zakresu, wysokości środków jakimi dysponuje szkoła w tym zakresie oraz projektowania procesu lekcyjnego uwzględniającego efektywne metody uczenia się. Przedstawione wyżej pytania, mogą być przedmiotem kolejnych badań, starających się wyjaśnić przyczynę istniejącego, niezadawalającego stanu wiedzy i umiejętności uczniów w codziennym stosowaniu skutecznych strategii uczenia się.

Po analizie przedstawionych wyników badań przeprowadzonych wśród uczniów, należy podjąć działania zmierzające do systematycznego przekazywania uczniom, w jaki sposób mogą

osiągnąć zamierzone wyniki w uczeniu się poprzez wielorakie strategie pozwalające poznawać i zapamiętywać wielozmysłowo daną treść materiału w sposób najskuteczniejszy i najbardziej efektywny. Badania ukazały również, iż sam proces nauczania w wielu zakresach powinien być oparty o skuteczną metodykę nauczania.

## 6. Literatura

- Baranowski A (2019c) Teaching English with Insta.Ling - online platform - academic experience. Forum Pedagogiczne Forum Pedagogiczne, 9:(1) 269-287.
- Baranowski A (2015) Cloud - is it the fact or the future for Polish Education at Lower Secondary School level in the light of European comparison and general view of ICT T&L. [W:] Demczuk M., Niewiadomy M., (red.) Perspektywy człowieczeństwa – wyzwania XXI wieku. Rozdział 1, 12-34.
- Baranowski A (2018) Skuteczność nauki słownictwa na platformie online - instaling.pl [W]: Red. Pytka A., Maciąg M., Wiedza i edukacja - od teorii do praktyki. Wydawnictwo Tygiel. 108-122.
- Baranowski A (2019) Skuteczność nauki słownictwa na platformie online - instaling.pl w klasach dwujęzycznych gimnazjum [W]: Red. Chodźko E., Śliwa M., Perspektywy i wyzwania współczesnej edukacji. Wydawnictwo Naukowe TYGIEL sp. z o.o. 7-20.
- Baranowski A (2019) Kształcenie kompetencji cyfrowych 19-latków. [W:] Red. Surma A., Chodźko E., Współczesne wyzwania cyfryzacji - przegląd i badania. Wydawnictwo Naukowe TYGIEL sp. z o.o. 125-149.
- Black S Allen JD (2019) Part 11: Learning Strategies, The Reference Librarian, 60:(4) 288-303.
- Brown PC Roediger III HL McDaniel MA (2016) Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się. Instytut Wydawniczy PAX.
- Carretero S Vuorikari R Punie Y (2017) DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Print.
- Chen YT Liou S Chen LF (2019) The Relationships among Gender, Cognitive Styles, Learning Strategies, and Learning Performance in the Flipped Classroom, International Journal of Human-Computer Interaction, 35(4-5) 395-403.
- Çimer A (2007) Effective Teaching in Science: A Review of Literature. Journal of Turkish Science Education 4(1) 20-44.
- Dunlosky J Rawson KA Marsh EJ i in. (2013) Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. Psychological Science in the Public Interest. 14(1) 4-58.
- Iordache C Mariën I Baelden D (2017) Developing Digital Skills and Competences: A QuickScan Analysis of 13 Digital Literacy Models. Italian Journal of Sociology of Education, 9(1) 6-30.
- Kaptan K Timurlenk O (2012) Challenges for Science Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences 51, 763-771.
- Misztal K Paluch S (2017) Metody efektywnej nauki. Problemy współczesnej pedagogiki. 3(1), 117-124.
- Montero CS Baranowski A Gejel J (2019) Open science schooling – rethinking science learning. Edulearn19. Proceedings, 9159-9164.
- Roediger HL (2013) Applying cognitive psychology to education. Translational educational science. Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 1-3.
- Saubern R Urbach D Koehler M i in. (2019) Describing increasing proficiency in teachers' knowledge of the effective use of digital technology. Computers & Education, 103784 (w druku).
- Spitzer M (2007) Jak uczy się mózg. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- UNESCO (2011) The structure of ICT competences of teachers, UNESCO Recommendations, UNESCO and Microsoft, Paris 2011.
- Weinstein Y Madan CR Sumeracki MA (2018) Teaching the science of learning. Cognitive Research 3: 2.

## 2. Rozeta karpacka jako symbol i motyw na zabytkach archeologicznych i architektonicznych

Carpathian rosette as a symbol and motif on archaeological and architectural monuments

Roman Chojnowski

Instytut Archeologii, Wydział Socjologiczno-Historyczny, Uniwersytet Rzeszowski  
Opiekun naukowy: prof. dr hab. Andrzej Pelisiak

Roman Chojnowski: rom.chojnowski@gmail.com

Słowa kluczowe: archeologia, Mykeny, Germanie, lilia.

### Streszczenie

Rozeta karpacka ma bogatą tradycję ikonograficzną. Była symbolem lilii wiązanim z życiem pozagrobowym i odrodzeniem. Najstarsze jej wizerunki pochodzą z Myken z ok. 1600 r. p.n.e. Uchodziła za znak apotropaiczny, wręcz amulet. Żydzi, mieszkający w rzymskiej Palestynie, zdobili nią swoje ossuaria a Germanie nosili ją na elementach odzieży. Przez chrześcijan z Cesarstwa Wschodniorzymskiego wprowadzona do kościołów jako symbol zmartwychwstania, z czasem zostaje szeroko rozpowszechniona wśród wiejskiej ludności pozostającej w tradycji słowiańsko-bizantyńskiej. Obecnie wiązana jest z Góralami spod Tatr.

### 1. Wstęp

Rozeta karpacka, dla dzisiejszych Górali podhalańskich leluja (lilia) dawniej nazywana była przez nich po prostu gwiazdą (Matlakowski 1901). Sama nazwa „rozeta” wywodzi się z języka francuskiego (*rosette*) i oznacza różyczkę. Termin ten został zaczerpnięty z architektury gotyckiej, w której rozetą było okrągłe okno wypełnione witrażami nad głównym wejściem do kościoła. W innych kulturach istnieje jako gwiazda sześciopłatkowa, kwiat życia czy słońce Alp. Istnieje wiele form rozet: od stylizowanych kształtów róży i lilii o wielu płatkach, po wyidealizowane przedstawienia kwiatu lotosu. Zawsze jednak jest to rzut z góry (Furumark 1972; Press 1987). W niniejszym artykule chciałbym zająć się tylko rozetą o sześciu płatkach, która w wielu kulturach łączona była ze Słońcem, ochroną przed ogniem, znakiem przynoszącym szczęście, a w kontekstach funeralnych oznaczała wskrzeszenie i nieśmiertelność (Stafford i Ware 1974). Pojawia się też jako motyw dekoracyjny w architekturze egejskiej, rzymskiej i bizantyjskiej.

### 2. Opis zagadnienia

Jedne z najstarszych przedstawień rozety sześciopłatkowej występują na złotych, okrągłych plakietkach odnalezionych w 1876 roku przez Heinricha Schliemanna w grobowcu szybowym nr 3 w Mykenach. Mają one po około 7 cm średnicy i wytłoczone są z cienkiej, złotej blachy (Bury i Meiggs 1975; Stoll 1974). Każde z ramion rozety (Schliemann nazywał je gwiazdami) połączone jest szczytami z poprzecznymi płatkami. W przestrzeniach pomiędzy poszczególnymi ramionami wybite są niewielkie kółka (Rys. 1). Na niektórych płytkach promienie płatków posiadają wzór jodełki, który mógł imitować unerwienie rośliny. Oprócz wzoru gwiazdy, na odkrytych blaszkach w liczbie 701 sztuk, wyciśnięte były też wizerunki ośmiornic, motyli, stylizowane liście palmy (być może chodzi o karłatkę europejską) lub lotosu i kwiaty (Stoll 1974). Plakietki te były prawdopodobnie naszywane lub przyklejane do szaty lub sarkofagu (kartonażu) zmarłej osoby (Burns 2010; Bury i Meiggs 1975). Grobowiec nr 3 datowany jest na okres PH I (późnohelladzki I), czyli XVII w. p.n.e. (Burns 2010; Czebreszuk 2011). Przedstawienia ikonograficzne na złotych blaszkach przypuszczalnie mają związek z odradzającym się życiem. Ośmiornica posiada umiejętność regeneracji obciętego ramienia (epimorfoza), czyli potrafi powrócić do poprzedniej postaci. Motyl zaś przechodzi skomplikowaną drogę przepoczwarczenia w doskonałą, nową formę życia (Laffineur

1985). Podobnie jest z liśćmi palmy, które odrastają po obcięciu. Jeśli zinterpretujemy symbol rozety na plakietkach jako kwiat lilii widziany od góry, ze schematycznie zaznaczonymi pręcikami jako sześć kółek lub kropek, to można wnioskować, iż jest to także znak odradzającego się życia. Lilia przecież jest rośliną cebulową i co roku odradza się z części ukrytej pod ziemią. Podobnie jak zmarły przechodzi drogę z krainy ciemności ku nowemu życiu.

Dla Mykeńczyków i późniejszych mieszkańców Hellady symbolika ta, związana z ich życiem doczesnym, nabierała znaczenia apotropaicznego i często pozostawała w związku ze sztuką funeralną. Na jednej z waz attyckich, datowanych na połowę VIII w p.n.e. i zdobioną w tzw. stylu dipylońskim, pośród licznych wzorów geometrycznych utrwalona została scena *prothesis*, czyli wystawienia zwłok na marach na widok publiczny (Bernhard 1989; Myszkowska-Kaszuba 2016). Scenie tej towarzyszą liczne ornamenty i ozdobniki poczynając od meandrow, ptaków i kwiatów, przez kilka swastyk (*gammadion*) obok głowy zmarłego, a kończąc na dwóch liliach sześciopłatkowych namalowanych obok siebie. W malarstwie wazowym stylu geometrycznego występuje powszechna schematyzacja postaci ludzkich, zwierzęcych i roślinnych. Zaczęto używać symboli takich jak swastyka i lilia do wyrażenia lub podkreślenia przedstawionych scen związanych z żałobą i lamentacją. Wazy lub amfory zdobione w ten sposób, często bez dna i dochodzące do 2 m wysokości, stawiane były na grobach zmarłych (Myszkowska-Kaszuba 2016). W tym kontekście niewątpliwie znak lilii sześciopłatkowej ściśle powiązany jest ze sferą przejścia w zaświaty i ponownego odrodzenia się.



**Rys. 1.** Złota plakietka z grobu w Mykenach. Narodowe Muzeum Archeologiczne w Atenach. Fot. R. Chojnowski.

Symbol rozety zaczął być traktowany przez starożytnych Greków jako swego rodzaju amulet o coraz szerszym znaczeniu. Świadczą o tym liczne przedstawienia na czarnofigurowych naczyniach greckich wojowników (*hoplites*) dzierżących tarcze (*hoplon, aspis*) z wizerunkiem sześciopłatkowego kwiatu wpisanego w okrąg (Rys. 2). Zwyczaj zdobienia tarcz był powszechny i miał charakter indywidualny lub narzucony przez daną *polis*. Rysunek np. byka symbolizował siłę, orła – szybkość, ośmiornicy – przebiegłość (Laffineur 1985). Symbol lilii, jako rozety, mógł przyjąć

znaczenie ochronne dla noszącego i osłabiające siłę atakującego, przy jednoczesnym zapewnieniu siły witalnej i regeneracji.



**Rys. 2.** Naczynie na wino, VI w p.n.e. Stoa Atallosa w Atenach. Fot. R. Chojnowski.

W połowie XIX wieku w trakcie wykopaliśk archeologicznych w pałacu asyryjskiego króla Sargona II w Nimrud, prowadzonych przez angielskiego badacza Henrieo Austena Layarda, odkryto kilkanaście srebrnych i brązowych pater. Zostały one rozpoznane jako wyroby pochodzące z warsztatów fenickich, datowanych na VIII w. p.n.e i posiadały wypukłą dekorację w postaci centralnego medalionu, ozdobnych koncentrycznych kręgów oraz motywów geometrycznych, zwierzęcych, a także wizerunki postaci ludzkich (Moscatti 1999). Na jednej z nich, w środkowej części naczynia, znajduje się wybita ośmioramienna gwiazda, we wnętrzu której znajdują się koncentryczne, przenikające się rozety sześciopłatkowe otoczone okręgiem. Pomiędzy promieniami gwiazdy umiejscowione zostały małe sześciopłatkowe rozetki. Pozostałą powierzchnię patery zajmują dookólne fryzy ze zwierzętami, przedzielone promieniście ułożonymi postaciami ludzkimi o dwu twarzach (Moscatti 1999). Centralna, ośmioramienna gwiazda jest symbolem fenickiej bogini wojny i miłości Asztarte, a mezopotamskiej Isztar. Koncentryczne kręgi ze zwierzętami nawiązują do egipskiej sztuki mającej symbolizować obfitość, natomiast postać o dwu twarzach wyraźnie kojarzona jest ze staroitałskim bogiem Janusem, patrzącym w przeszłość i przyszłość. Z tradycji mykeńskiej fenicy twórcy zacerpnęli sześciopłatkową rozetę, jako symbol odrodzenia. Dekoracja ta stanowi wyraźne odniesienie do ikonografii egejskiej, mezopotamskiej oraz egipskiej i była szeroko wykorzystywana przez fenickich rzemieślników. Za przykład podobnego naczynia można uznać paterę znaną w Olimpii w Grecji. Posiada ona także centralny medalion w kształcie ośmioramiennej gwiazdy z sześciopłatkowymi rozetkami między jej ramionami. Całość otacza szeroki fryz przedstawiający cztery bóstwa kobiece (być może Izydę?), na przemian nagie i odziane, nad głowami których znajdują się uskrzydłony dysk. W pozostałych polach umieszczono dwukrotnie sceny uczt, scenę zabijania gryfa i muzyków z instrumentami (Moscatti 1999). Wyraźnie występuje



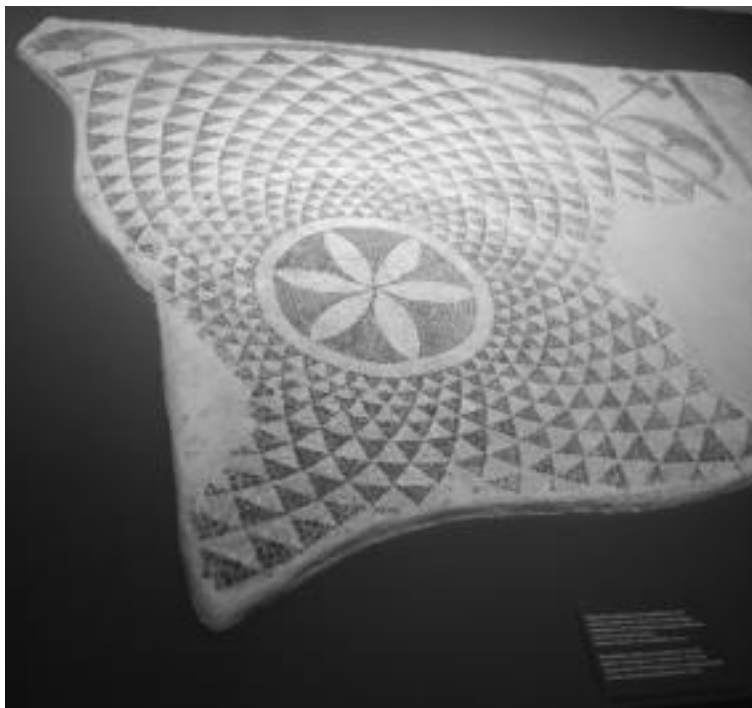
tu nawiązanie do ikonografii egipskiej i mezopotamskiej. Podobne naczynia poza Nimrud odnaleziono na Cyprze, gdzie prawdopodobnie były produkowane, w Grecji, na Krecie i na stanowiskach przedrzymskich w Italii. Rzemieślnikom fenickim prawdopodobnie chodziło o połączenie symboliki i motywów dekoracyjnych z wielu kultur, ponieważ naczynia te były szeroko dystrybuowane w basenie Morza Śródziemnego bez konkretnego odbiorcy. Trafiając do nabywców na obszarze Grecji czy Mezopotamii zawierały symbole charakterystyczne dla ikonografii danego regionu i były chętnie kupowane.

W kontekście sepulkralnym rozeta pojawia się na ossuariach odnalezionych w Jerozolimie w 1967 roku. Odkryto tam grób składający się z czterech pomieszczeń i zawierający dwa kamienne sarkofagi i czternaście ossuariów wykutych w wapieniu przykrytych dwuspadowymi lub wypukłymi pokrywami (Avigad 1971). Grobowiec należał do rodziny nazireczyków, czyli Żydów, którzy złożyli śluby pełnego poświęcenia Bogu. Sześć spośród czternastu ossuariów posiadało wyryte sześcioramienne rozety wpisane w okrąg lub ornamentowany otok. Na jednym boku, zazwyczaj frontalnym, występują zawsze parami. Na dwóch ossuariach wyryte były dwunastoramienne rozety (Avigad 1971). W 1968 roku niedaleko grobu z Mount Scopus odkryto kolejne cztery groby zawierające m.in. piętnaście ossuariów, z których kilka posiadało wykute rozety sześcioramienne (Tzaferis 1970). Żydzi w okresie wczesnego panowania Imperium Rzymskiego (30 r. p.n.e – 70 r. n.e) praktykowali obyczaj zwany *ossilegium*, który był procesem dwuczęściowym. Podczas pierwotnego pochówku ciało zmarłego umieszczano w niszy lub na ławie w grobie wykutym w skale. Rok później, po rozkładzie tkanek miękkich ciała, następował wtórny pogrzeb. Członkowie rodziny przynosili kości do ossuarium i następnie umieszczali je na stałe w niszy lub na podłodze grobu. Ossuaria nie były trumnami i można je było wykorzystywać do przechowywania kości wielu osób (Figueras 1984/85). Żydzi wierzyli w życie po śmierci, a rozkład ciała miał oczyścić duszę zmarłego, co było koniecznością zmartwychwstania. Dekoracja ossuariów miała symbolizować nieśmiertelność duszy i życie wieczne. Rozety w postaci kwiatu lilii były zatem symbolem odrodzenia, nowego życia (Figueras 1984/85).

W Cesarstwie Rzymskim znak lilii nie miał już takiego znaczenia w rytuałach pogrzebowych. Rzymianie mieli tendencje do synkretyzmu religijnego i wykorzystywali na swój sposób różne symbole jako motywy dekoracyjne. Za taki przykład można uznać mozaikę z części kompleksu łaźni w mieście Larisa w Grecji pochodzącą z IV w. n.e. (Rys. 3). Widnieje na niej biała lilia wpisana w okrąg, otoczona wzorem imitującym łuski szyszki sosnowej. Na jednym z zachowanych narożników mozaiki widać dwa symbole księżyca (lunule), pomiędzy którymi ułożony został labrys (podwójny topór). W taki sposób Rzymianie łączyli ze sobą różne znaczenia symboli religijnych: lilia to odrodzenie, lunule były atrybutem bogini Diany a labrys utożsamiany był z Boginią Matką z minojskiej Krety (Lewartowski 1996).

W stałych kontaktach handlowych jak i zbrojnych pozostawały z Rzymianami plemiona germańskie. W IV w. n.e. doszło do wielkiej migracji Germanów i Hunów na obszary ówczesnego Cesarstwa Rzymskiego. Śladami tych wydarzeń są liczne znaleziska archeologiczne w strefie naddunajskiej, na obszarze dzisiejszej Polski i Ukrainy (tereny nadczarnomorskie). Na szczególną uwagę zasługują sprzączki od pasów określone jako typ Strzegocice/Tiszaladány/Kercz wariant Tanais (Koch 1999; Madyda-Legutko 1978). Cechą wspólną tych sprzączek jest wybity symbol rozety sześcioramiennej, na zazwyczaj brązowej, pozlacanej lub posrebrzanej skuwce. Ornament ten posiada w centralnej części kółko lub kropkę, a wszystkie promieniste ramiona połączone są ze sobą poprzecznymi płatkami. Prawie identyczny wzór można odnaleźć na paradnych uzdach końskich pochodzących z Unterseibenbrunn w Austrii. W tym przypadku jedna z rozet, wykonana także metodą stempelkową, posiada kropki pomiędzy promienistymi ramionami (Madyda-Legutko 1978). Znane jest także okucie końca pasa znalezione w 1839 r. w Zamościu i wchodzące w skład skarbu monet i elementów ubioru. Zaliczone ono zostało do typu 13 (Madyda-Legutko 2011) i w swojej bogatej ornamentyce posiada sześć rozet z połączonymi ramionami, z których jedna, umiejscowiona w górnej, centralnej części, posiada wybite punkty pomiędzy płatkami. Również ze skarbu z Zagorzyna k. Kalisza odkrytego w 1926 r. pochodzi sprzączka wykonana z pozlacanego srebra, z litą, półkolistą ramą i z pięcioboczną skuwką, której środkowa część zdobiona jest wycinanym ornamentem rozetkowym. Wszystkie te zabytki datowane są na V-VI w. n.e. i pochodzą

prawdopodobnie z prowincjonalnorzymskich warsztatów zlokalizowanych na obszarze nadczarnomorskim (Madyda-Legutko 2011).



**Rys. 3.** Mozaika z łaźni rzymskiej, IV w. n.e. Muzeum Diachroniczne w Larisie. Fot. R. Chojnowski.

Tradycje wykorzystywania rozety w ornamentyce sepulkralnej przejęło Cesarstwo Bizantyńskie będące pod wpływem greckiej kultury. Symbol ten był umieszczany na elementach architektonicznych budynków, przeważnie kościołów – na nadprożach, kolumnach czy płytach przegrody ołtarzowej oraz sarkofagach (Rys. 4). Z czasem lilia została wyparta przez chrystogram złożony z greckich liter chi rho (XP) (Biernacki 2009). W kręgu kultury słowiańsko-bizantyńskiej ten pogański znak został przeniesiony na płaszczyznę duchowo-ludową. Zaczął pełnić funkcję apotropaiczną, odstrasżającą, mający zapewnić szczęście temu, który go posiada. Nadzwyczaj często symbol rozety był wykorzystywany przez wyznawców prawosławia na terenach Wołoszczyzny. Wraz z licznymi migracjami pasterzy w XIV i XV w. przeniesiony został pasmem Karpat na tereny dzisiejszych Bieszczadów, Beskidu i Podhala. U Łemków czy Bojków bieszczadzkich lilia sześciopłatkowa umieszczana była zazwyczaj na nagrobkach, sosrębach (tragarz – główna belka w stropie drewnianym) i przy wejściach do chyży (chata). U Górali podhalańskich, w większości obrządku rzymskiego, umieszczana była na przedmiotach codziennego użytku.

Wszelkiego rodzaju łyżniki, krzesła, półki, osprzęt gospodarski, a nawet strój męski posiadały wizerunek rozety. Symbol ten zaczął być wiązany z pomyślnością, szczęściem, gwiazdą zaranną, czyli Matką Boską. Od XIX w. Górale zaczęli się z nim utożsamiać i uznawać za „swoj” znak, herb. Dzisiaj na Podhalu, w Górcach i Pieninach można go spotkać powszechnie w nowoczesnym budownictwie drewnianym mającym być ciągłością tradycyjnej snycerki i stolarki. Lilia, czy leluja powoli zatracza swoje pierwotne, apotropaiczne znaczenie i staje się zwykłym motywem zdobniczym.



**Rys. 4.** Marmurowa przegroda z kościoła bizantyńskiego, X w. Muzeum Bizantyńskie i Chrześcijańskie w Atenach. Fot. R. Chojnowski.

### **3. Wnioski**

Leluja czy rozeta karpacka ma bogatą ikonografię w archeologii i historii sztuki. W kręgu kultur egejskich była symbolem życia wiecznego, odrodzenia, szczęścia. Postrzegano ją jako znak chroniący przed wrogami lub złem. Przejęty przez kulturę bizantyńską, dotarł na tereny zamieszkałe przez Słowian, którzy uczynili z niego symbol zmartwychwstania. Poprzez umieszczanie go na domach miał dawać ludziom poczucie bezpieczeństwa i ochronę przed wszelako rozumianym złem. Z czasem umieszczanie rozety na różnych przedmiotach codziennego użytku, miało zapewnić pomyślność i lepszy byt, ale doprowadziło do zatracenia przez ten symbol pierwotnego znaczenia. Obecnie bardzo często spotykany jest na obszarze polskich Karpat, a w szczególności upodobali go sobie Górale podhalańscy.

### **4. Literatura**

- Avigad N (1971) The burial-vault of a Nazarite Family on Mount Scopus. *Israel Exploration Journal* 21 nr 4: 185–200.
- Bernhard M (1989) *Sztuka grecka archaiczna*.
- Biernacki B (2009) *Wczesnobizantyjskie elementy i detale architektoniczne Chersonozu Taurydzkiego*.
- Burns B (2010) *Mycenaean Greece. Mediterranean commerce and the formation of identity*.
- Bury JB, Meiggs R (1975) *A history of Greece*.
- Czebreszuk J (2011) *Bursztyn w kulturze mykeńskiej. Zarys problematyki badawczej*.
- Figueras P (1984/85) Jewish ossuaries and secondary burial: Their significance for Christianity. *Immanuel* 19: 41–57.
- Furumark A (1972) *Mycenaean Pottery: Analysis and Classification: Chronology*.

- Laffineur R (1985) *Iconographie minoenne et iconographie mycénienne à l' époque des tombes à fosse*. Bulletin de correspondance hellénique. Supplément 11: 245–266.
- Lewartowski K (1996) *Późnohelladzkie groby prostych typów. Studium mykeńskich obyczajów grzebalnych*.
- Koch A (1999) *Zum archäologischen Nachweis der Sueben auf der Iberischen Halbinsel. Überlegungen zu einer Gürtelschnalle an der Umge- bung von Baamorto/Monforte de Lemos (Prov. Lugo, Spanien)*. Acta Praehistorica et Archaeologica 31: 156–198.
- Madyda-Legutko R (1978) *The buckles with imprint ornamentation*. Wiadomości Archeologiczne XLIII/1: 3–16.
- Madyda-Legutko R (2011) *Studia nad zróżnicowaniem metalowych części pasów w kulturze przeworskiej. Okucia końca pasa*.
- Matlakowski W (1901) *Zdobienie i sprzęt ludu polskiego na podhalu: zarys życia ludowego*.
- Moscato S (1999) *The Phoenicians*.
- Myszkowska-Kaszuba M (2016) *Obrzędy pogrzebowe w Grecji archaicznej i klasycznej*. Studia Antiquitatis et Medii Aevi Incohantis. samai.uni.wroc.pl.
- Press L (1987) *Spirala, meander i rozeta w sztuce trackiej i egejskiej*. Studia i materiały Archeologiczne 6: 75–91.
- Stafford M, Ware D (1974) *An illustrated dictionary of ornament*.
- Stoll A (1974) *Sen o Troi*.
- Tzaferis V (1970) *Jewish tombs at and near Giv'at ha-Mitvar*. Israel Exploration Journal 20 nr 1: 18–32.

### **3. Poziom świadomości słupskich seniorów w zakresie związku dbałości o estetyzację wyglądu i samopoczucie fizyczno-psychiczne**

The level of consciousness in elderly habitans of Słupsk regarding the relationship between body appearrance and the state of mind, both physical and psychological

Jolanta Czerwiakowska

Instytut Historii i Politologii Akademii Pomorskiej w Słupsku

Opiekun naukowy: prof. dr hab. Wojciech Skóra, prof. zw. AP

Instytut Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku

Opiekun naukowy: prof. nadzw. AP dr hab. Roman Tomaszewski

Jolanta Czerwiakowska: jolander@op.pl

Słowa kluczowe: starość, kult młodości, piękność, dobrostan, wygląd, zachowanie

#### **Streszczenie**

Współcześnie media pokazują przeważnie osoby, posiadające piękne, zadbane ciało i młodą sylwetkę. Do takiego ideału dąży każdy człowiek. Również seniorzy nie pozostają obojętni na panujący kult młodości. Poddają się różnorodnym zabiegom mającym na celu korygowanie pojawiających się deficytów urody, w tym innowacjom medycznym i technologicznym dotyczącym estetyzacji ciała. Wykonują zabiegi z medycyny estetycznej, kosmetologii i fizjoterapii. Uprawiają sport i rekreację fizyczną. Pragną również nadążać za modą odzieżową. Swoimi działaniami w zakresie mody i urody kreują własny wizerunek sympatycznego, dziarskiego staruszka. Udzielają się społecznie w różnorodnych klubach, stowarzyszeniach, a także organizacjach. Stosunkowo często odwiedzają gabinety urody, siłownie, a nawet SPA. Badani seniorzy posiadali ugruntowaną wiedzę w tej dziedzinie. Potrafili świadomie dokonywać najwartościowszych dla siebie wyborów. Ich otwartość na pojawiające się nowości w zakresie estetyzacji ciała sprawiała, że chętnie się im poddawali. Badani seniorzy stanowili grupę o wysokim poziomie świadomości zależności dbałości o wygląd z samopoczuciem fizyczno- psychicznym. Przeważnie posiadali wykształcenie wyższe, które predysponowało do zwiększonej dbałości o wygląd w wieku dorosłym, związanej z pracą zawodową lub naukową. Zwiększony poziom świadomości o wygląd w okresie młodości spowodował utrwalenie nawyku dbałości i kontynuację tych czynności w wieku senioralnym. Przeprowadzone obserwacje wyglądu i zachowania seniorów wraz z wywiadem kontrolowanym doprowadziły do jednoznacznych wniosków: kwestie dbałości o wygląd są wykonywane z pełną świadomością uzyskanych ich efektów w zakresie poprawy nie tylko wyglądu zewnętrznego lecz również samopoczucia psychicznego i fizycznego. Seniorzy zdawali sobie sprawę, że od ich postępowania zależy atrakcyjny wygląd oraz prestiż społeczny. Słupscy seniorzy dbając o swój wygląd zewnętrzny, mieli ugruntowaną wiedzę o jego zaletach. Wobec powyższego wykonywali to z powodu zachowania dobrostanu zdrowia fizycznego i psychicznego. Artykuł o charakterze badawczym. Badania przeprowadzono wśród 20 seniorów intensywnie dbających o wygląd ciała. Szerzej zostały one przedstawione w pracy magisterskiej zatytułowanej *Dbalność o wygląd zewnętrzny osób w wieku późnej dorosłości (w perspektywie samopoczucia fizyczno- psychicznego)* (Czerwiakowska 2017).

#### **1. Wstęp**

Wygląd zewnętrzny od zawsze był w centrum uwagi nie tylko kobiet lecz także mężczyzn. Przyczynowość tych działań była zawsze kwestią indywidualną. Spełniała funkcje estetyczne, pielęgnacyjne i zdrowotne. Współcześnie panująca moda stosunkowo często postrzegana była wyłącznie przez pryzmat pięknego i jędrnego ciała. Tej idei poddawali się również seniorzy. Starali się dbać o swój wygląd, aby jak najdłużej czuć się dobrze w swoim starzejącym się ciele. Dzisiejsze

czasy nie sprzyjają akceptacji zaniedbanego wyglądu. Pojawia się bunt seniorów prowadzący do poprawy zewnętrzności nieraz za wszelką cenę. Osoby w wieku później dorosłości poddają się modnym

i wszechobecnym zabiegom pielęgnacyjnym, upiększającym, a także korygującym operacjom plastycznym. Chętnie korzystają z gabinetów odnowy biologicznej i rehabilitacji ruchowej. Przyjmują witaminy, farmaceutyki i suplementy diety. Te wszystkie działania mają na celu zatuszowanie oznak starzenia i przedłużenie młodości, gdyż brzydka starość stała się niemodna. Rozwój medycyny, kosmetologii, fryzjerstwa i dietetyki zmierza w kierunku zatrzymania tego, co wydawałoby się być nieuchronne (Kotlarska- Michalska 2000).

W okresie późnej dorosłości, zwanym również wiekiem podeszłym, senioralnym, czy też starością trwającą fizjologicznie różnie długo, dokonuje się szereg zmian nie tylko w wyglądzie lecz również w samopoczuciu fizycznym i psychicznym (Brzezińska 2005). Rozpoczyna się on przeważnie około 60 roku życia i dzieli się na trzy fazy: wczesną i późną starość, a także długowieczność. Tempo naturalnego starzenia się organizmu bywa różne. Zależy od fizjologii, środowiska życia i ogólnego stanu zdrowia, a także postępu w technice i medycynie oraz finansów. Samopoczucie seniorów zależne było od wyglądu indywidualnej, osobistej ich oceny. Osoba po osiemdziesiątce niejednokrotnie bardziej czuje i wygląda młodziej niż mało aktywna oraz niekorzystająca z dobrodziejstw kosmetologicznych i medycznych seniorka po pięćdziesiątce. Tym bardziej, że obecnie przesunęła się granica wieku senioralnego. Sprzyjały temu przeznaczone od 55 roku życia programy zdrowotne oraz powstające Uniwersytety Trzeciego Wieku. Okres senioralny generalnie stanowi czas wycofania się z życia zawodowego po przejściu na emeryturę. W tym czasie następują sukcesywnie postępujące zmiany w wyglądzie fizycznym, zdrowiu i samopoczuciu (Finogow 2011).

## **2. Materiał i metody**

Artykuł przedstawia badania przeprowadzone i opisane szerzej w pracy magisterskiej z 2017 r. pt.: *Dbałość o wygląd zewnętrzny osób w wieku późnej dorosłości” (w perspektywie samopoczucia fizyczno- psychicznego)*. Badań dokonano z udziałem 20 słupskich seniorów w wieku 55 plus (15 kobiet i 5 mężczyzn) za pomocą metody indywidualnych przypadków. Technika wykorzystana w badaniach był wywiad i obserwacja seniorów, której autorka dokonała pracując jako kosmetyk i fryzjer. Dzięki narzędziom badawczym (autorskich kwestionariuszach wywiadu i obserwacji, opartych na kwestionariuszach oceny jakości życia SF 36 w wersji polskiej 1992- 2002) został zebrany materiał badawczy. Po jego analizie wydedukowano odpowiedź na nurtujące pytanie: o poziom świadomości i wiedzy seniorów dotyczący zależności dbałości z ich samopoczuciem fizyczno- psychicznym. Badania rozszerzono o osoby związane z seniorem: z rodziny lub z kręgu najbliższych jego znajomych oraz pracowników gabinetów fryzjerskich i kosmetycznych, z których usług seniorzy korzystali.

## **3. Wyniki**

Poziom świadomości w zakresie dbałości o wygląd kobiet i mężczyzn przebiegał podobną intensywnością. Kobiety i mężczyźni tak samo często korzystają z usług fryzjerów i kosmetyczek. Proces dbałości o wygląd zdaniem obu płci wiązał się również z aktywnością fizyczną i społeczną. Estetyzacja dawała im poczucie większej wartości. Odczuwali wówczas wzrost samopoczucia psychicznego, a to z kolei sprawiło, że fizycznie również czuli się znacznie lepiej. Wydawałoby się, że ze względu na potoczne stwierdzenie „piękna pleć” kobiety bardziej dbają o wygląd niż mężczyźni, lecz u badanych seniorów to stwierdzenie nie potwierdziło się. Kobiety stanowiły statystyczną większość grupy. Każda z płci wraz z pływem lat pragnęła z podobną intensywnością korzystać z uroków życia. Z tego powodu kamuflowali pojawiające się kolejne oznaki starzenia poprzez odpowiedni strój, fryzurę, makijaż i inne triki kosmetyczne.

Grupa badanych seniorów posiadała przeważnie wykształcenie wyższe (40%) lub średnie (25%). Było ono adekwatne z większą świadomością seniorów co do konieczności dbania o wygląd, stanowiące motor do lepszego samopoczucia fizycznego i psychicznego. Osoby badane miały

wysokie poczucie własnej wartości i specyfiki urody seniora. Swoim uczestnictwem w bogatym życiu rodzinnym i towarzyskim realizowali potrzebę istnienia w społeczeństwie. Ich pozytywne nastawienie do wieku senioralnego wraz z działaniami mającymi powstrzymać poczucie upływu czasu prowadziło do dobrostanu fizycznego, wysokiego poziomu witalności, a przede wszystkim przyłączyły do pozytywnej energii.

Nowoczesny styl życia seniorów skierowany był na poszukiwanie towarzystwa do radosnego spędzania czasu, stanowiącego odskocznnię od pieleszy domowych. Badani stosunkowo często bywali na różnego rodzaju spotkaniach w klubach i w Uniwersytetach Trzeciego Wieku. Nie stronili od wyjazdów do sanatorium, SPA i różnorodnych miejsc odnowy biologicznej. Niektórzy jeszcze pracowali zawodowo. Przebywanie poza domem predysponowało dbałości o wygląd. Badane osoby posiadały wysoki poziom świadomości. Uznawali, że dbałość o wygląd zewnętrzny podnosi ich prestiż. Czując się lepiej w swoim zadbanym ciele nabierali ochoty na życie, które czerpali garściami. Ich lepsze samopoczucie fizyczne wypracowane poprzez ruch na świeżym powietrzu i inne formy rekreacji fizycznej poprawiało zdrowie psychiczne. Ich wiedza w tym zakresie dawała przeświadczenie,

iż zdrowie fizyczne wiąże się nierozdzielnie z dobrostanem psychicznym, który z kolei zapewniał im pozytywne i liczne kontakty społeczne.

W związku z przesunięciem się początkowego wieku senioralnego z 65 na 55 rok życia współcześni seniorzy niejednokrotnie jeszcze pracowali zawodowo. Wiązało się to bezpośrednio z wyjściem z domu do pracy. Wobec powyższego pragnęli dbać o siebie aby czuć się pięknym i zadbanym w pracy i poza nią. Zauważało się efekt sprzężenia zwrotnego polegający na tym, że seniorzy dbali intensywnie o swój wygląd, gdyż nadal pracowali i byli zmuszeni do wyjścia z domu. Wobec powyższego było ich stać na kosztowne zabiegi pielęgnacyjne, pozwalające na poczucie atrakcyjności w pracy i po za nią.

Badani seniorzy mieli świadomość swoich niedoskonałości i deklarowali dość częste odwiedzanie salonów urody. Prawie połowa z nich korzystała z usług raz na miesiąc (40%) lub co tydzień (40%). Jedna badana osoba w salonach piękności bywała nawet codziennie (5%). Trzech seniorów poprawiało swoją urodę wyłącznie idąc na spotkanie lub od święta (15%). Środowisko rodzinne seniora i zawodowe potwierdzało tę opinię, a nawet wskazywało na częstsze odwiedzanie salonów urody (Rys.1).



**Rys. 1.** Świadomość częstotliwości korzystania z usług fryzjerskich i kosmetycznych słupskich seniorów.

Dobranie odpowiedniego stroju do sytuacji tego wymagającej miało dla nich ogromne znaczenie. Seniorzy mieli świadomość swoich niedoskonałości i dlatego ubierali stroje zakrywające mankamenty. Wprowadzali grę kolorami i odpowiednio dobierali ubiór do sytuacji, w której się

znajdowali, pokazując wyłącznie piękne walory ciała. Z przeprowadzonych badań wynikało, że seniorzy aż w 70% byli przekonani co do słuszności doboru odpowiedniego stroju do wymagającej tego sytuacji. Podobnego zdania było środowisko związane z nimi zawodowo (65%). Dla rodziny seniora miało to mniejsze znaczenie (50%). Ich zdaniem seniorom nie wypada się już stroić. Zakup nowych ubrań wiązał się ze zbędnym wydatkiem finansowym. Badani seniorzy posiadali bardzo wysoki poziom wiedzy w zakresie potrzeby dbałości o wygląd oraz dobry gust w doborze odpowiedniego stroju do sytuacji. Tylko jeden senior miał dostateczną wiedzę w tym zakresie. Natomiast subiektywne odczucie wysokiego poziomu sił witalnych, wigoru i animuszu spowodowany był dbałością o wygląd. Był on ściśle związany i sprzężony zwrótnie z poczuciem dobrego zdrowia. Te trzy elementy stanowiły wskaźniki dobrostanu fizycznego, psychicznego oraz społecznego każdego człowieka. To, czy senior posiadał w szerokim ujęciu radość życiową, bezpośrednio związane było z jego samopoczuciem oraz pozytywnym nastawieniem do życia. Dbający o swój wygląd starszycy byli z pewnością obdarzeni wysokim poziomem witalności. Emanowała od nich radość życiowa i szczęście. Osoby poddane badaniom zauważały przeważnie u siebie średni (40%), wysoki (30%) i bardzo wysoki (10%) poziom swoich sił witalnych. Proporcje świadczyły o tym, że seniorzy dbający o swój wygląd czuli się fizycznie i psychicznie znakomicie. Mimo swojego wieku i współistniejących chorób ich radość życia była ogromna. Pełni wigoru, energii, a także sił witalnych seniorzy zarażali swoją postawą inne niejednokrotnie młodsze osoby. Świadomość współzależności dbałości i samopoczucia u seniorów była stosunkowo duża, dlatego też stale byli zmobilizowani do pracy nad poprawą wyglądu i sprawności fizycznej.

Seniorzy dbając o wygląd zewnętrzny, widząc jego pozytywne efekty w postaci samozadowolenia, a także odczuwając aprobatę innych, mieli w pełni świadomość możliwości przesady, a nawet uzależnienia od wszystkich zabiegów fryzjersko- kosmetycznych korygujących urodę. Stosunkowo często kupowali sobie nowe ubrania, stosowali drakońskie diety, spędzali wiele godzin na siłowni albo w salonach urody. Mogłoby to wszystko stanowić dla nich uciążliwy rytuał, lecz seniorzy wiedzieli gdzie jest granica między dbałością, a przesadą czy nawet uzależnieniem. Biorący udział w badaniach seniorzy nie do końca byli przekonani o występującym braku uzależnienia w zakresie dbałości o urodę. Absolutny brak poczucia uzależnienia potwierdziło niespełna połowa badanych seniorów (45%). Jak powszechnie wiadomo każda osoba uzależniona, stosunkowo długo nie przyznaje się do tego faktu, nawet przed sobą samym. Aprobując swoje zachowanie, nie widziała w tym nic złego. Mimo, że zależność od dbałości o wygląd można traktować jako pozytywne uzależnienie, to trudno seniorom się do niego przyznać. Przeważnie pomijali tę kwestię milczeniem albo przyznawali się do uzależnienia od dobrego wyglądu w niewielkim zakresie. Różnica w osądach była niewielka, tak samo jak niewielki dystans dzielił seniorów od podstawowego dbania o wygląd do przesadnego, nawet ponad wszelką cenę destrukcyjnego uzależnienia.

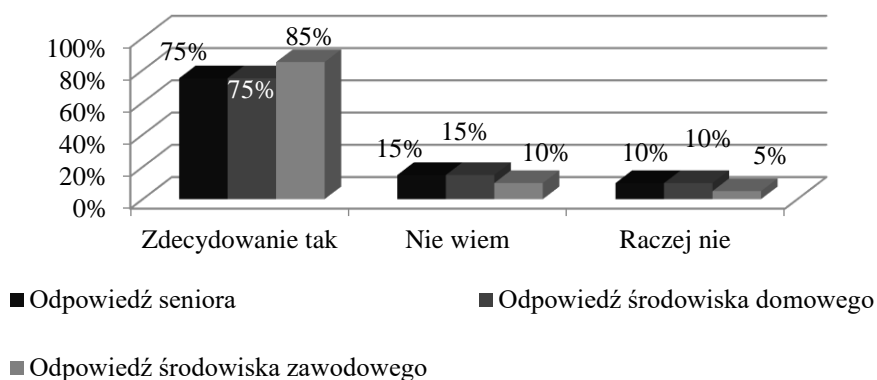
Wiedza seniorów w kwestii różnic w zakresie dawnych i obecnych sposobów, a także częstotliwości zabiegów dbałości o wygląd była dosyć duża. Badani seniorzy mieli świadomość postępu technicznego w zakresie dbałości o wygląd polegającym na udoskonalaniu metod i ich jakości. Zmieniało się również postrzeganie piękna. Mimo, iż wydawałoby się, że obecnie nastąpił wzrost dbałości o wygląd to seniorzy mieli wiedzę o estetyzacji ciała w dawnych czasach. Stwierdzali, że o urodę dbano tak naprawdę zawsze, lecz inaczej postrzegano jej piękno. Współcześnie trudne byłoby dla nich do zaakceptowania posypywanie ciała i włosów pudrem zamiast używania wody lub smarowanie oliwą w celu usuwania zanieczyszczeń. Obecnie takie sposoby dbałości o urodę byłoby postrzegane jako brak higieny. Dla starożytnych Greków było to jednak oczywiste i uznawane było za piękno. Badani seniorzy w 90%, a osoby im towarzyszące w 80% zauważali różnice w sposobach dbałości o wygląd współcześnie i dawniej. Mieli świadomość, że współcześnie bardziej zwraca się uwagę na wygląd niż kilka a nawet kilkanaście lat temu. Z tego powodu seniorzy poprawiają swoje niedoskonałości poprzez dostępne nowoczesne metody kosmetyczne i medyczne (mezoterapia, złote nici, botoks). Coraz częściej korzystają z różnego rodzaju sposobów rekreacji fizycznej (fitness i siłowni), przeznaczonych zarówno dla kobiet jak i dla mężczyzn. Korzystają z dietetycznych porad, które miały na celu ustalenie optymalnej i zdrowej diety poprawiającej nie tylko wygląd ciała, ale także dostarczającej organizmowi składników odżywczych zapewniających długotrwałe życie.



W tym celu seniorzy korzystali regularnie z ćwiczeń usprawniających, ujędrniających oraz kształtujących piękną sylwetkę.

Starość stanowi okres postępujących zmian inwolucyjnych w wyglądzie zewnętrznym, które zauważa się niemalże w każdym centymetrze ich ciała (szara, pomarszczona, pozbawiona jędrności z przebarwieniami pigmentacyjnymi cera oraz ostre, smutne rysy twarzy, a także siwe, cienkie włosy lub łysina, widoczne deformacje i zniekształcenia kończyn, pochylenie oraz zgarbienie sylwetki). Taki obraz może spowodować postrzeganie seniora jako brzydkiego. Jednak nieco mniej niż połowa badanych seniorów była odmiennego zdania. Pozytywni seniorzy mieli świadomość, że starość absolutnie nie należy do brzydkiego okresu życia (45%). Dla nich liczyło się nie tylko to, co zewnętrzne i widoczne, ale również ich wewnątrz. Badani seniorzy uznawali się za mentorów, posiadających bagaż doświadczeń i mądrości życiowej przekazywanej młodszemu pokoleniu. To powodowało, że czuli się potrzebni, a to z kolei rozpałało w nich wewnętrzną radość. Badane osoby były bardzo pozytywnie nastawione do wieku senioralnego, często uśmiechały się nawet mimo czasem gorszego samopoczucia fizycznego. To powodowało, że seniorzy postrzegani byli jako piękni, sympatyczni i niezwykle mili starszuszki. Tylko 20% seniorów i ich rodzin uważało jednak, że starość jest brzydka. Były to osoby poświęcające dużo uwagi na dbałość o wygląd zewnętrzny, którego mimo to ciągle nie akceptowali. Osoby dokonujące korekty wyglądu seniorów twierdziły, że bez ich wkładu starość z pewnością byłaby brzydka.

Dojrzałość emocjonalna i wiedza seniorów wraz z wysokim poziomem świadomości istoty dbałości o wygląd sprawiała, że postrzegali swoją „piękność” jako dodatek do ich bogatego wnętrza. Każdy badany senior charakteryzował się indywidualnym podejściem do tej kwestii. Pod pojęciem piękna widział coś innego. Było to zależne od miejsca zamieszkania, wykształcenia, kultury, obyczaju, a także panującej mody i aktualnej filozofii społeczeństwa. Badani seniorzy zdawali sobie sprawę z panującej mody na piękne ciało, przekazywanej przede wszystkim za pośrednictwem mediów. Nie pozostawali na nią obojętni. W swoich poczynaniach dążyli do aktualnie obowiązującego trendu piękna. Obraz seniora pokazywany w mediach przedstawiał dobrotliwego, serdecznego, uśmiechniętego, otoczonego rodziną starszuszka. Posiadał on nieskazitelne i piękne ciało. Jeżeli pojawiały się jakieś ułomności to były one krótkotrwałe i zawsze możliwe do poprawy. Dlatego też badani seniorzy poddawali się temu trendowi w 75%. (Rys. 2) Dbali o fizyczność i psychikę, aby być równie długo żyjącym i doskonałym starszuszkiem. W przeważającej większości mieli wówczas poczucie współistnienia z modnym środowiskiem. Zadowoleni ze swojego wyglądu seniorzy mieli poczucie dobrostanu psychicznego, który wyzwalał w nich pozytywną energię. Radośni seniorzy zauważali wówczas u siebie poprawę zdrowia i kondycji fizycznej.



**Rys. 2.** Poddawanie się trendowi obecnej mody na piękne ciało przez słupskich seniorów.

Wywiady przeprowadzone z seniorami określiły poziom ich samopoczucia i stosunku do wieku senioralnego. Badani seniorzy posiadali dużą wiedzę w zakresie dbałości o wygląd. Mieli świadomość, że ich atrakcyjność fizyczna, poprawia im samopoczucie psychiczne i w głównej mierze

zależy od nich samych. Zadbany wygląd seniorów podnosił ich prestiż społeczny oraz był im przepustką do zwiększonych kontaktów międzyludzkich.

Zdaniem poddanych badaniom seniorów dbanie o wygląd polegało przede wszystkim na codziennej higienie osobistej, odpowiednio dobranym do okazji oraz pięknym stroju oraz na przeprowadzanych, podczas licznie odbywanych wizyt w gabinetach odnowy biologicznej, korektach. Seniorzy dbali o swój wygląd poprzez uprawianie dostosowanych do ich wieku sportów i rehabilitacji ruchowej. Mieli świadomość, że aby czuć się zadbany, należy stosować odpowiednie do ich wieku kosmetyki. Poddawali się różnorodnym działaniom estetycznym w gabinetach fryzjerskich i kosmetycznych najczęściej w postaci pięknego uczesania, farbowania włosów, makijażu, manicure i pedicure. Seniorzy podkreślali, że o ich korzystnym wyglądzie świadczyły nie tylko zadbane i pomalowane paznokcie i fryzura lecz przede wszystkim czystość, schludność i elegancja.

#### **4. Podsumowanie i wnioski**

Wiedza seniorów w dziedzinie estetyzacji była bardzo duża. Badani znali sposoby poprawy wyglądu. Większość z nich regularnie je stosowała. Potrafili odpowiednio dostosować strój do sytuacji w jakiej się znaleźli. Poprzez regularną dbałość o higienę osobistą, zastosoowanie odpowiednich do wieku kosmetyków do twarzy i ciała, a także systematyczne odwiedzanie gabinetów odnowy biologicznej, rekreacji ruchowej, sanatoriów i SPA oraz uprawianie rekreacji fizycznej mieli poczucie zadowolenia z życia.

Seniorzy posiadali dużą wiedzę i wysoki poziom świadomości w zakresie zależności dbałości o wygląd i dobrostanu fizyczno- psychicznego. Ich pozytywne nastawienie do wieku senioralnego dawało im radość, uśmiech i zdrowie. Osoby w okresie późnej dorosłości potwierdzały swoją wiedzę w tej tematyce. Zdawali sobie sprawę, że dbałość o wygląd istniała od zawsze, lecz przybierała inne formy. Sposób rozumowania seniorów w tym zakresie świadczył o ich niezwyklej mądrości życiowej, dającej poczucie ubogacenia. Przekazywane podczas rozmowy z seniorem doświadczenie potwierdzało ich otwarty umysł na wszelkie nowości w tym zakresie. Ogromne zaangażowanie seniorów w dbałość o wygląd sprawiało poprawę nie tylko zewnętrznosci lecz pozytywne nastawienie do życia oraz podnosiło prestiż seniorów w społeczeństwie. Wówczas nie odczuwali odsunięcia na dalszy plan w swojej społeczności. Chętnie uczestniczyli w życiu rodzinnym i kulturalnym. Posiadali wysokie poczucie sensu istnienia. Pragnęli mimo swojego wieku jeszcze coś osiągnąć, dlatego też angażowali się w różnorodne działania. Zabiegi poprawiające niedoskonałości wieku senioralnego, w których uczestniczyli dawały im poczucie piękna i nastawiały pozytywnie do życia. Ich bezgraniczna autoakceptacja poprawiała samopoczucie psychiczne. Seniorzy przestawali myśleć o chorobach i ich zdaniem rzeczywiście fizycznie stawali się zdrowsi.

W toku przeprowadzonych badań doszło do potwierdzenia hipotezy: poziom świadomości seniorów w zakresie wpływu dbałości o estetykę wyglądu na ich samopoczucie fizyczno- psychiczne jest zadowalający. Świadome działania estetyczne seniorów mały ogromny wpływ na ich samopoczucie i dobrostan. Ich wiedza w zakresie potrzeby dbałości o wygląd zewnętrzny, sprawiała że zadbani starszycy byli postrzegani jako lepsi, sympatyczniejsi, tacy z którymi warto nawiązywać relacje interpersonalne. Następował ścisły związek dbałości o wygląd ze wzrostem samopoczucia. Zadbani seniorzy mieli łatwość zwierania nowych znajomości oraz utrzymywania istniejących związków. Podnosili swoją atrakcyjność wyglądu, ugruntowując własne zdanie na swój temat. Swoją troską o fizyczność wpływali na zwiększoną akceptację otoczenia. Nie chcąc być odsunięci na margines społeczeństwa dbali o swój wygląd i poziom funkcjonowania fizycznego oraz psychicznego pozwalający na kontakty z innymi ludźmi. Seniorzy pragnęli utrzymywać kontakty z rówieśnikami i młodszą częścią społeczeństwa, poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju organizacjach, a także w wychowaniu młodszych pokoleń. Większość seniorów oceniło swoją ilość kontaktów na poziomie licznych i średnim. Część dbających o wygląd seniorów nie miała potrzeby nawiązywania kontaktów społecznych, gdyż oddawała się innej osobistej pasji. Jednak dla zdecydowanej większości spotkania z innymi ludźmi stanowiły motor do dalszej egzystencji. Wśród badanych byli tacy, którzy od zawsze dbali z taką samą intensywnością o swój wygląd i nie mieli

potrzeby tego zmieniać. Posiadali natomiast świadomość, że wygląd fizyczny zależy od aktywności seniorów i uprawiania poprzez rekreację fizyczną.

## **5. Literatura**

- Czerwiakowska J (2017) Dbalność o wygląd zewnętrzny osób w wieku późnej dorosłości (w perspektywie samopoczucia fizyczno-psychicznego): 61–114.
- Brzezińska A (2005) Psychologiczne portrety człowieka:  
<http://www.targowek.waw.pl/page/data/other/sejmik.pdf>, [data wejścia 01.01.2016 r.]: 60-73.
- Finogow M (2011) Starzenie się społeczeństwa i starzenie się kompetencji: Kształcenie ustawiczne od A do Z. Kompetencje pracowników a współczesne potrzeby rynku, Zajmiecka- Sikora M (red.): 93-102.
- Kotlarska-Michalska A (2000) Starość w aspekcie socjologicznym: Roczniki socjologii rodziny: 147-158.

#### **4. O literackim archiwum Zenona Waśniewskiego. Uwagi wstępne.**

About the literary archive of Zenon Waśniewski. Preliminary remarks.

Czyżyk Rafał

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II; Katedra Tekstologii i Edytorstwa;  
Literaturoznawstwo

Opiekun naukowy: dr hab. Wojciech Kruszewski, prof. KUL

Rafał Czyżyk: rafofse90@wp.pl

Słowa kluczowe: literatura, czasopismo „Kamena”, edycja

##### **Streszczenie:**

Artykuł prezentuje moje dotychczasowe ustalenia badawcze dotyczące archiwum literackiego Zenona Waśniewskiego, współzałożyciela jednego z najistotniejszych czasopism literackich okresu międzywojennego - „Kamenu”. Archiwum to, noszące znamiona względnego uporządkowania, stanowi świadectwo zainteresowania Waśniewskiego sprawami literatury i publikacji. Konstatacja ta wydaje się zaskakująca, gdyż znana i szeroko komentowana jest przede wszystkim jego twórczość malarska, której próbki odnaleźć można również w poszczególnych numerach wspomnianej „Kamenu”.

##### **1. Wstęp**

Początek kwietnia 1945 roku. Na przedpolu obozu koncentracyjnego w Bergen-Belsen docierają wojska 11. brytyjskiej dywizji pancernej gen. Taylora. W jednym z zatęchłych, ciemnych baraków szpitalnych umiera w tym samym czasie anonimowy niemal mężczyzna w średnim wieku. Wyczerpanie przebytą drogą<sup>1</sup> i uwłaczające warunki codziennego funkcjonowania sprawiają, że dojrzały organizm nie wytrzymuje obciążenia. Współwięźniowie zapamiętują go jako niezwykle interesującego, zaangażowanego rozmówcę, niekiedy porywającego prelegenta na obozowych odczytach; czy w końcu sprawnego rysownika, obdarzającego bezinteresownie sporządzonymi na prędcie, niewielkimi portrecikami. Takim jawił się też Igorowi Newerlemu, jednemu bodaj świadkowi jego agonii w przerażającym świecie. Newerly sportretował<sup>2</sup> Waśniewskiego takim, jakim faktycznie był – chłopcem, poszukującym kolejnych „okazji” do zacerpnięcia powietrza w pułapce, niepoprawnym optymistą, katastrofistą? Dzięki jego relacji, także rzeczywistej, złożonej oficjalnie, przed Sądem Grodzkim w 1948 roku<sup>3</sup>, Michalina Waśniewska dowiedziała się o śmierci męża. Niepokojona wciąż to nowymi informacjami z rozmaitych źródeł tkwiła w niepewności w zasadzie do samego końca.

Zenon Waśniewski funkcjonował i wciąż chyba funkcjonuje jako artysta w zasadzie nieznanym, także w lubelskim środowisku literackim. Jego postać i dzieło są co prawda przywoływane w kontekście czasopisma „Kamena” i przedwojennego, lubelskiego środowiska literatów, niemniej można odnieść wrażenie, że czyni się to raczej w duchu kronikarskiej skrupulatności, aniżeli badawczego zainteresowania. O ile postać Kazimierza Andrzeja Jaworskiego opisywana jest dosyć szeroko, także w kontekście bogatej twórczości własnej i przekładowej, to Waśniewski jest w tym zestawieniu jakby pomijany, a porównanie artystycznych dróg i wyborów dwu głównych redaktorów „Kamenu” mogło by się okazać nadzwyczaj interesujące. Nie ten zabieg jednak chciałbym uczynić

---

<sup>1</sup> Waśniewski został aresztowany w nocy z 8 na 9 października 1942 roku i więziony kolejno na Zamku Lubelskim, w KL Lublin Majdanek, Oświęcimiu, Sachsenhausen i Bergen-Belsen.

<sup>2</sup> W *Chłopcu z salskich stepów*, powieści na poły propagandowej, Newerly opisuje Waśniewskiego jako jego samego, przypadkowo napotkanego malarza, który towarzyszy głównemu bohaterowi w obozowej podróży od Majdanek aż do Bergen-Belsen właśnie.

<sup>3</sup> Oficjalny dokument przechowywany jest w rodzinnym archiwum artysty przez p. Florentynę i Lecha Radwańskich.

przedmiotem niniejszych rozważań. Waśniewski, zapamiętamy jest przede wszystkim jako znakomity nauczyciel rysunku i kaligrafii; malarz biegle posługujący się kilkoma technikami i artysta żywo zainteresowany zagadnieniami architektury, rzeźby czy grafiki. Działalność literacka pozostawała wobec tych wszystkich zainteresowań jakby na uboczu, wypełniając przestrzenie wcześniej nienazwane. Niemniej trudno nie odnieść wrażenia, że i ten obszar żywo autora Dziennika wojennego interesował, zmuszając do nieustannego kształtowania pióra, poglądów na sprawy literatury czy w końcu poszerzania listy przeczytanych lektur. Z tego właśnie powodu domaga się archiwum Waśniewskiego powtórnego zrewidowania, badawczej refleksji nad obszarami, jakie sam autor w nim wyznaczył. Intencja autorska wydaje się być w tym świetle nadzwyczaj interesująca. Działalność w ramach redakcji „Kameny” była z pewnością pomocna, ale poszukiwania Waśniewskiego zmierzały ku odnalezieniu swojej koncepcji przekazu; forum czasopisma mogło głos ten zdecydowanie zniekształcać. Na pierwszym planie środowiska „Kameny” sytuuje się Kazimierza Andrzeja Jaworskiego i to przez pryzmat jego działalności czasopismo jest opisywane w zestawieniach i opracowaniach dotyczących czasopiśmiennictwa w 20 – leciu międzywojennym. Pisarstwo Waśniewskiego nie doczekało się do tej pory rzetelnego opracowania, pierwsze próby zainteresowania się tym dorobkiem przypadają na lata 60. W tym czasie, w zasadzie równolegle, ukazują się dwie antologie: *Wiersze poetów chełmskich* (Popowski 1964) oraz *Antologia lubelskich poetów dwudziestolecia międzywojennego* (Mrozowski 1965) Zostało w nich opublikowanych w sumie sześć wierszy: *W Chełmie, Zmarniały zginęły i szczyły...inc.*, *Sześćdziesiąt stopni, Ósmy wrzesień 1939*, *Echo* (Popowski); *Żebrak, W Chełmie* (Mrozowski). To w zasadzie jedyne, tak „obszerne” przedstawienie jego literackiego dorobku w tym czasie. Późniejsze opracowania, publikowane na łamach lubelskiej i ogólnopolskiej prasy<sup>1</sup>, mają w głównej mierze charakter wspomnieniowy i dotyczą jego relacji z Jaworskim, wydawaniem „Kameny” czy też kolejnych, okolicznościowych rocznic. Pewnym przełomem odznacza się na tej osi recepcji publikacja zbioru jego korespondencji z Schulzem (Ficowski 1965), który okazał się być dawnym kolegą ze studiów na politechnice lwowskiej. Waśniewski zaproponował mu współpracę i możliwość wydrukowania wybranych autorów na łamach „Kameny”<sup>2</sup>. Waśniewski pełnił w redakcji funkcję sekretarza i skarbnika, odpowiadając na kontakt zewnętrzny z autorami, częściowo prowadzenie korespondencji i wszystkie formalności. Kolejną, znaczącą próbę wydaje się podejmować Longin Jan Okoń w swoim broszurowym opracowaniu *Portret Zenona Waśniewskiego* (Okoń 1983). Na tę niewielką książeczkę składa się dosyć ogólnikowy szkic o twórczości Waśniewskiego oraz wykaz not na jego temat w powojennych czasopismach. Marzeniem Waśniewskiego było opublikowanie choćby części własnego dorobku i marzenie to istotnie zostało spełnione (Waśniewski 1999). Jest to w zasadzie jedyny tomik poezji poety, który opatrzony został wnikliwym szkicem na temat tej twórczości. Autor opracowania wskazuje: „[...] Trudno oprzeć się wrażeniu, jak ważną, równie ważną jak malarstwo, była dla niego literatura, ale i w przekonaniu, że nigdy nie zabiegał od o druk swoich wierszy czy artykułów [...]”. I w innym miejscu: „[...] Przytaczam te fakty m.in. po to, aby wyrazić przypuszczenie, że Zenon Waśniewski bardziej cenił swoją twórczość plastyczną niż literacką – i nie był zainteresowany, przynajmniej w tym okresie, w okresie poetyckiej ekspansji twórczej swoich uczniów, publikowaniem oraz oceną swych wierszy, tłumaczeń czy prozy artystycznej [...]”. Można poddać pod wątpliwość zasadność tych słów, o czym szerzej w dziale Archiwum. Nie ulega jednak wątpliwości, że próba opracowania wierszy i opatrzenia ich wnikliwym szkicem analitycznym była jak dotąd najpoważniejszym, badawczym zabiegiem na tej twórczości. Sam tomik stanowi wybór najbardziej reprezentatywnych, wg Okonia, tekstów, poczynając tych napisanych we wczesnych latach 20. Opracowanie Okonia zostaje poprzedzone obszernym artykułem o życiu i twórczości Waśniewskiego, autorstwa Krystyny Mart (Mart 1997). Odnajdujemy w nim słowa dosyć zaskakujące: „[...] Opublikował w «Kamenie» kilkanaście własnych wierszy, jednak w większości dorobek poetycki Waśniewskiego pozostaje nieznany [...]. Choć wówczas jeszcze nie udostępnione placówce bibliotecznej, to jednak archiwum i jego zawartość były raczej znane osobom stykającym

<sup>1</sup> Publikacje te nie wnoszą istotnej wiedzy na temat recepcji dzieła literackiego Waśniewskiego.

<sup>2</sup> Schulz opublikował ostatecznie dwa utwory: *Druga jesień* („Kamena” 1934, nr 3, s. 54-57) oraz *Wiosna* („Kamena” 1935, nr 10, s. 191-193)

się z dziełem malarza. Wskazane opracowania, w mniejszym lub większym stopniu, dotyczą zagadnienia dorobku literackiego. Wybór, który odrzuca notki z prasy codziennej, wskazuje na zjawiska najbardziej interesujące badawczo; skłaniające do postawienia zasadniczych pytań. Stan badań nie zamyka się jednak tylko i wyłącznie na wskazanych opracowaniach. Istnieją prace, które dotyczą w sposób szczególnie podejmowanego zagadnienia. Jedną z nich jest *O twórczości literackiej Zenona Waśniewskiego* (Romanek 1997). Ku zaskoczeniu potencjalnego czytelnika, zawartość jest nadzwyczaj uboga, zaś ujęcie tematu niesatysfakcjonujące. Autorka z kronikarską dokładnością odnotowuje opublikowane na łamach „Kameny” teksty, niemniej rezygnuje z szerszej analizy.

Archiwum Waśniewskiego stawia przed badaczem pewne pytania, jego stan zachowania i uporządkowania jest niezwykle interesujący. Relacje przeczą bądź nie odpowiadają do końca faktom. Choć przez całe życie malarz parał się z całym zaangażowaniem i przekonaniem przede wszystkim pracą plastyczną, to jednak przebadanie jego dorobku literackiego może wnieść istotny wkład o niezwykłym artyście i zmienić w sposób zasadniczy optykę spojrzenia na zjawisko „środowisko Kameny”. Ceniony przed wojną i znany malarz wysyła odbiorcy swojej twórczości nieznaną dotychczas sygnał, nieodczytany także przez badaczy jego twórczości.

## 2. Curriculum vitae

Zenon Michał Jan Waśniewski urodził się Tarnowie 11 grudnia 1891 roku. Jego ojciec, Kazimierz (1863), był z wykształcenia ogrodnikiem. Praktykę odbywał w Warszawskim Ogrodzie Botanicznym. Pracował następnie w kilku majątkach ziemskich oraz jako miejski ogrodnik w Tarnowie. Przez pewien czas naucza także w tarnowskiej Szkole Ogrodniczej. Matka, Hermina z Właczyńskich, zmarła w 1895 roku. Malarz posiadał dwójkę rodzeństwa: brata Czesława Wojciecha Hermana oraz siostrę Kazimierę Marię. Ojciec z czasem rezygnuje z posady ogrodnika, by przenieść się do Krakowa-Podgórze. Tam zakłada niewielką fabryczkę kawy i drogerię, która była w istocie połączeniem apteki, sklepu medycznego oraz składu z podręcznymi artykułami wykorzystywanymi w gospodarstwie domowym. Interes prosperował dosyć dobrze, samotny ojciec nie był w stanie poświęcić wystarczającej ilości czasu dorastającym dzieciom. Zenon dosyć szybko zaczyna przejawiać zainteresowanie sztukami plastycznymi, jednak w narzeczęskich listach do żony wspomina:[...]w domu, słysząc prawie co dzień niebardzo pochlebne epiteta! Zahukali mnie od dziecka, ciągle byłem niemal że nie przestraszony – tem samem dziki[...]<sup>1</sup>

Ojciec, pragnąc dla niego jak najlepszego rozwoju, sugeruje wybór praktycznego i dobrze płatnego zawodu. Wybór pada na studia inżynierskie na Wydziale Budownictwa Lądowego Politechniki Lwowskiej. Składiną politechnika okazuje się również wyborem Brunona Schulza, z którym to będzie mu dane korespondować i współpracować przy okazji prac nad dwoma numerami „Kameny” w latach 30. Studia inspirowały Waśniewskiego o tyle, że posiadały elementy architektury, w której upatrywał namiastki sztuki. Z tego okresu pochodzą jego liczne, drobne szkice, próby kreski, karykatury wykładowców i kolegów. Warto wspomnieć jednego z profesorów Waśniewskiwo, Władysława Aleksandra Sadłowskiego, wykładowcę rysunku zdobniczego i dekoracji wnętrz. Posiadał bez wątpienia duży wpływ na umiejętności przyszłego grafika. Ponieważ przedmiotem rozważań jest jednak część literacka twórczości Waśniewskiego, pozwolę sobie opisy jego działalności w ramach sztuki ograniczyć do niezbędnego minimum, ale także niezbędnego dla właściwego zrozumienia zjawisk z nim związanych. Okres krakowsko-lwowski i pierwsze lata XX wieku, przypadające na młodość Waśniewskiego, ukształtują go już na zawsze. Zwłaszcza, jeśli idzie o rozumienie spraw sztuki i działalności artystycznej, w czym będzie znacząco odbiegał od pragmatycznej i organicznej myśli Kazimierza Andrzeja Jaworskiego. Atmosfera cyganerii artystycznej odcisnęła istotne piętno na jego listach, wierszach i załączkach prozy. Uwarunkowania te będą rozwijane w kolejnych działach. W 1912 roku Waśniewski przerywa ostatecznie naukę na politechnice na rzecz służby wojskowej, którą, z licznymi przerwami i urlopami, zakończy się ostatecznie w wojnie 1920 roku. W 1916 roku Waśniewski postanawia spróbować swoich sił na Akademii Sztuk Pięknych, jednak prace przedłożone ówczesnemu rektorowi, Józefowi Mehofferowi,

---

<sup>1</sup> List do Michaliny Waśniewskiej (domo Rzyzińskiej), Radzyń, 27 sierpnia 1920 roku.

okazują się być na tyle dobre i wyrobione artystycznie, że profesor stanowczo sprzeciwia się zamiarom przyszłego malarza. Sugeruje, że chciałby mieć do czynienia z materiałem bardziej „surowym”. Waśniewski, wbrew intencjom, przyjmuje te uwagi z goryczą – okazują się na tyle raniące, że postanawia opuścić Kraków, traktuje epizod na Akademii jako osobistą porażkę. Ima się rozmaitych zajęć. Buduje m.in. robotnicze baraki w Oświęcimiu (te same, które zostaną wykorzystane jako pewna baza do rozbudowy późniejszego obozu koncentracyjnego). W 1918 roku powraca do Lwowa na trzeci rok studiów, jednak w trakcie powstania ukraińskiego uczelnia pełni rolę szpitala, stąd też dydaktyka siłą rzeczy okazuje się niemożliwa. Po wspomnianym okresie wojny 1920 roku znajduje stałe zatrudnienie jako nauczyciel rysunków i kaligrafii w czteroklasowym gimnazjum koedukacyjnym w Radzynie. Z tego okresu pochodzą liczne juvenilia poetyckie, które noszą mocne znamiona prądów tamtego czasu. Okres radzyński staje się dla Waśniewskiego ważny również z innego powodu – poznaje swoją przyszłą żonę, Michalinę Rzyzińską, również nauczycielkę, uczestniczkę równoległych kursów. Okres narzeczeński dokumentuje obszerny pakiet korespondencji<sup>1</sup>, zawierający kartki i listy zdobione licznymi miniaturami tematycznymi. Listy te stanowią bardzo osobistą wykładnię Waśniewskiego na temat sztuki, własnych w niej ambicji i planów. Jawi się w nich jako jednostka nieustannie doskonaląca intelekt. Wymienia lektury, które chciałby przeczytać, nie ukrywa fascynacji filozofią i wszystkim, co dotyka „głębici ducha”. Ślub odbył się w lipcu 1921 roku w Sądowej Wiszni. Po ślubie składa Waśniewski podanie o egzamin na posadę nauczyciela szkół średnich w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Otrzymuje ostatecznie posadę nauczyciela w Chełmie, gdzie przenosi się w początkiem września 1921 roku. Michalina przebywa jeszcze czasowo w Radzynie, w oczekiwaniu na przygotowanie wszystkich niezbędnych formalności. W liście z 16 grudnia pisze:

„[...] Odjazd mój stąd przewlecze się może do czwartku. Miasto dosyć duże, sklepów moc, wszystkiego dostać można i mebli także. Czy my tutaj zostaniemy dłużej niż rok nie wiem., rok przyszły pokaże. Urozmaicenia są: kino, występy gościnne artystów itp. Od dyrektora pobrałem zaliczki 15 000 – trzeba będzie długi pospłacać [...]”

Waśniewscy zamieszkali początkowo w gmachu Męskiego Seminarium Nauczycielskiego, następnie w niewielkim, drewnianym domku przy ulicy Reformackiej 15B, która zresztą nazwana została po latach jego imieniem. Waśniewski pracował jako nauczyciel rysunku aż do wybuchu wojny. Ostateczne kwalifikacje do nauczania w szkołach średnich i seminariach nauczycielskich otrzymał w 1927 roku. Do spotkania z Schulzem dochodzi w 1935 roku w Zakopanem, co zresztą opisał w jednym z ostatnich przedwojennych listów do żony. Waśniewski odbył przejażdżkę do Zakopanego w ramach wyjazdu na kopiec Kościuszki w Krakowie, gdzie odbywała się powszechna akcja usypywania. Pisze:

[...] A więc obiad na Floriańskiej [...] byłem u Aleksandrowicza (nie!), na wystawie w Tow[arzystwie] Przyj[aciół] Szt[uk] P[ięknych] (o niskim poziomie!), a potem Ciocia dostała auto od dyrektora magistratu i pojechaliśmy z p. Wójcicką na Sowiniec. Wywoziłem dwie taczki, wpisałem się do księgi pamiątkowej, oglądałem model kopca i – w ogóle odniosłem wrażenie czegoś niezwykłego. Po Sowińcu na podwieczorku w kawiarni dancingowej „Feniks” (1 kawa 1,5 zł) z atrakcjami (baletnice, baletmistrze, orkiestra Bajka). [...] Z Schulzem zobaczyłem się w pensjonacie. Na dworcu go nie było, bo myślał, że przyjadę o 9.30 no i że mnie nie pozna. Powiada, że niewiele się zmieniłem (on też niewiele). Pokój z utrzymaniem 6 zł dziennie - w tym samym pokoju z Schulcem 5,5 zł. Na te kilka dni (myślę wyjechać w piątek na noc) nie opłaci się zmieniać porządku ustalonego. Pogoda dopiero dziś podobno nadzwyczajna.

Czy pójdę malować, nie wiem. Schulz cały czas siedzi w domu [...]<sup>2</sup>

Waśniewski, poza pracą dydaktyczną, uprawiał cały czas aktywnie malarstwo, biorąc udział w czterech dużych wystawach w warszawskiej Zachęcie: w 1927, 1928 i w dwukrotnie w 1931 roku. Poza nimi obrazy eksponował w Chełmie, Zamościu, Lublinie i Gdyni. Rok 1933 otwiera symbolicznie pewną przestrzeń literackiej aktywności Waśniewskiego. Jedyne symbolicznie, bowiem, jak wspomniano, przestrzeń tę wypełniał systematycznie w zasadzie od roku 1913.

<sup>1</sup> Pakiet zawiera 88 listów z lat 1920-21.

<sup>2</sup> Fragment listu, Zakopane, 13 sierpnia 1935.

### 3. Archiwum

Na archiwum rękopiśmienne Zenona Waśniewskiego składają się zasadniczo trzy zbiory: jeden, przechowywany w domu p. Radwańskich (dawnym domu Waśniewskich), w obręb którego włączyć można dwa zbiory korespondencji z lat 1920-21 (88 listów) oraz z lat 1933-35 (9 listów); kolekcja przechowywana w Chełmskiej Bibliotece Publicznej oraz pakiet korespondencji obozowej (grypsów, kartek i listów) z lat 1942-1945 (Czyżyk 2016), przechowywany obecnie w lubelskim Muzeum Martyrologii „Pod Zegarem”. Przedmiotem rozważań należy uczynić zbiór najbardziej pisarzowi bliski i osobisty, kształtowany przez lata, ale ostatecznie nigdy w pełnej odsłonie nie zaprezentowany.

Zenon Waśniewski rozpoczął swoją aktywność literacką dosyć wcześnie, ok roku 1913. Wówczas to, jako młody student tamtejszej Politechniki, stawiał pierwsze artystyczne kroki. Po pierwsze w rysunku i sztukach plastycznych, ale wczesne wiersze noszą znamiona zafascynowania lekturą modernistów. Do juveniliów z tego okresu możemy zaliczyć jego: Nad wsią zawisła noc tajemna cicha... inc. [25 lutego 1913 r.], Nuciłem z cicha inc. [22 marca 1913 r.], Miłe wspomnienia – terazniejszość smutna, O-ślisko [5 lutego 1913 r.], Przyjdź do mnie kiedy ty, co masz ochotę [7 lutego 1913 r.], Hej dobrzy ludzie krzyczy maszynista inc. [28 lutego 1913 r.]. Choć próżno doszukiwać się w tych tekstach znamion dobrej poezji, to jednak warto dostrzec pewien szczególny rys tej twórczości. Waśniewski bardzo często datował swoje pisma, stąd uporządkowanie ich w obrębie większych zbiorów nie nastręcza badaczowi większych problemów. Poza tym znamieną jest maniera minimalizowania dokumentacji brulionowej – zapisków o takim statusie jest w istocie bardzo mało. Już przywołane juvenilia zachowały się w postaci czystopisowej, z nielicznymi skreśleniami. Są uporządkowane, doprowadzone do formy, w mniemaniu autora, ostatecznej. Do kolejnego zbioru w obrębie kolekcji przechowywanej w Bibliotece zaliczyć należy pakiet rękopisów przechowywany i zachowany w niewielkiej teczce, opisanej jako Die schonsten deutschen Gedichte<sup>1</sup> (tłum. Najpiękniejsze wiersze niemieckie). Opis nie jest spójny z zawartością, teczka została najprawdopodobniej opisana wcześniej, ponieważ zawierała tłumaczenia z poezji niemieckiej, które stanowią bardzo ważną część archiwum, o czym dalej. Na zbiór składają się zatem w całości wiersze autorskie Waśniewskiego, datowane w większości na lata 20. Należą do nich: Postój, Lublin, Jesień, Sprawiedliwość, Gdy po pracy najchętniej... inc. [XI 1936], 60°, Syn marnotrawny [poemat, 26 X 1922], Zawsze, Metafizyka [2 VII 1922], Ostatnie dni pompei, Paragraf [16.02.1928], Niektórym [luty 1928], Możesz sobie artysto pisać, Wiosna, Szczęśliwym [28X 1922], Stoję oszołomiony... inc., Już młodym będąc cieszyłem się wielce inc. [25 X 1922], Dziesięć miesięcy miele młyn, Prowincja tam się zaczyna inc., Od krańca miasta po kraniec, Róż nigdy nie sadźcie przy dole...inc, Przemiany, Maski [poemat, 10 XI 1924], Doprawdy, że w tej chwili przepelniony...inc. [10 XI 1931], O, nie zakrzepła ziemia... inc., Od kolebki po dziś dzień...inc., Jakże cię mam opisać czasie...inc., Panem narodów byłaś i papugą!, Echo, W Chełmie, Odpowiedź, Na spacer poszły muzy...inc. Największą dojrzałość artystyczną osiąga w wierszach najpóźniejszych, z lat 30., których zachowało się jednak stosunkowo mało: I rzeczywiście...inc. [5 VII 1933], To nie miłość... [VII 1933], List, cóż mówi taki list...inc. [21 VII 1933], Czy rozumiecie...inc., To niby nic...inc. Zbiór tych wierszy został wydzielony przy pomocy zeszytowej okładki, opisanej jako Wiersze. Zupełnie osobnym zbiorem i tomem najpełniejszym poezji Waśniewskiego jest tom Licentia poetica, obejmujący całe lata 30. Teksty zostały wpisane do szkolnego zeszytu<sup>2</sup> w półsztywnej, szkolnej oprawie. To zbiór bardzo osobliwy, odzwierciedlający bogaty zbiór umiejętności kaligraficznych autora i akcentujący jego zasadniczy krąg zainteresowań. Zbiór wydaje się być zabawą, igraszką słowną, podejmująca zazwyczaj w sposób lekki rozmaite tematy: Inwokacja, Madrygał, Być poetą...inc., Pięknie jest pisać wiersze..., Chcąc nauczyć bieć...inc., Wnętrze, Męka, Słowo, Dwóch apostołów, Zima, Credo, Miło mi z tobą gwarzyć, Apostoł, Wczoraj, Dziś, Dyspozycja, To obraz pełen słońca...inc., Rozpłomienione oko, Gdzie pędzisz oszalały...inc., Sprawiedliwość, Zwaliska...inc., Chełmski zaułek, Zmarniały, zginęły...inc., Echo, Jeszcze niedawno, W Chełmie, Żebrak, Złudzenia, Metafizykom, Stoję oszołomiony, Ptaki.

<sup>1</sup> Rps. 2.2

<sup>2</sup> Rps. 2.1



Z biegiem lat poezja Waśniewskiego staje się bliższa tematycznie i formalnie skamandrytom, co odzwierciedla zresztą naturalny kierunek polskiej literatury w ogóle. Bliskie jest autorowi Dziennika wojennego skupienie na detalu i czerpanie z dookolnej rzeczywistości, która zresztą ze swadą próbuje opisywać w całej jej jaskrawości. Tym co, zajmowało Waśniewskiego w sferze poetyckiego rozwoju, to z pewnością tłumaczenia, podzielone na kilka podzbiorów: *Junge deutsche*<sup>1</sup>, *Dichtersegen*<sup>2</sup>, cały tom tłumaczeń poświęcony Rilke'mu - *Neue Gedichte*<sup>3</sup> i jego kontynuacja, zapisana w czarnym zeszytach już w okresie okupacji, ok roku 1940<sup>4</sup>. W zestawieniu ująć należy także tom zatytułowany *Dichtersol*<sup>5</sup>. Waśniewski cenił tłumaczenia ze względu na ogromną wartość warsztatową; dzięki nim kształtował także własne umiejętności, śledząc poetykę wielu epok w literaturze niemieckiej. Dzięki językowym umiejętnościom korespondował bez problemu z żoną w okresie pobytu w Oświęcimiu. Spośród wielu utworów jedynie kilka wierszy i przekładów znalazło się na kartach „Kamenu”. Waśniewski zdawał się balansować pomiędzy twórczością malarską, która w oczywisty sposób bardzo go zajmowała, a pisarstwem, które włączało go z kolei w tak szybki obieg kulturalny, jaki udało się stworzyć Kazimierzowi Andrzejowi Jaworskiemu. Dlaczego zatem głos Waśniewskiego był tak słabo słyszalny, choć wyrażał nadzieję publikacji większej całości? Na te pytania nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć z całą pewnością. Nie ulega wątpliwości fakt, że literatura zajmowała Waśniewskiego w stopniu niewiele mniejszym od aktywności plastycznej i fakt ten staje się nośnikiem najważniejszych pytań. Uporządkowana forma zapisków zadziwia, karty są bardzo często paginowane, co wskazuje na trud przygotowania, być może, do wydania. Prawidłowość ta dotyczy zwłaszcza dwu zbiorów: teczki opisanej jako *Die schonsten deutschen Gedichte* oraz, w sposób bardziej formalny, czarnego zeszytu z tomem *Licentia poetica*.

#### 4. Podsumowanie

Przedstawione wyżej, wstępne uwagi na temat archiwum literackiego Zenona Waśniewskiego nasuwają zupełnie oczywiste wnioski. Szersze pole dla dalszych badań tej twórczości mogłaby otworzyć dopiero edycja Pism wszystkich Waśniewskiego, zaprojektowana jako kilka oddzielnych tomów, oparta na następującym układzie: Wiersze (Juwenilia oraz Lata 1920-1939), Proza, Listy więzienne i obozowe, Listy do żony 1920-1939 oraz Dziennik, prowadzony w latach okupacji niemieckiej. Układ taki pozostaje oczywiście na tym etapie jedynie propozycja, jaka winna zostać przedyskutowana w szerszym gronie. Niewątpliwa jest jednak potrzeba zaprojektowania takiej edycji, która pozwoliłaby zobaczyć Waśniewskiego jako ciekawego, wartościowego twórcę okresu międzywojnia.

#### 5. Literatura

- Ficowski J (1965) Listy Brunona Schulza do Zenona Waśniewskiego. Twórczość: 75-97.  
Mart K (1997) Szczęścia i bólu koleje. Szkic o życiu i twórczości Zenona Waśniewskiego. Rocznik Chełmski: 3.  
Mrozowski W (1965) Antologia lubelskich poetów dwudziestolecia międzywojennego: Lublin.  
Okoń LJ (1983) Portret Zenona Waśniewskiego: Chełm.  
Popowski (1964) Wiersze poetów chełmskich: Chełm.  
Romanek A (1997) O twórczości literackiej Zenona Waśniewskiego: Zamość.  
Waśniewski Z (1999) Taki mój los. Wiersze: oprac. Z.W.Okoń: Chełm.  
Waśniewski Z (2016) Kocham! przez kraty. Listy więzienne i obozowe: oprac. Rafał Czyżyk: Chełm.

---

<sup>1</sup> Rps. 2.14

<sup>2</sup> Rps 2.13

<sup>3</sup> Rps. 2.12

<sup>4</sup> Rps. 2.25

<sup>5</sup> Rps. 2.3

## **5. Pominięcie jako strategia w przekładzie związków frazeologicznych**

Omission as a strategy in phraseological units translation

Paweł Golda

Szkoła Doktorska, Uniwersytet Śląski, Katowice

Opiekun naukowy: dr hab. Monika Sułkowska

Paweł Golda: pawel.golda@us.edu.pl / pawel.golda@outlook.com

Słowa kluczowe: frazeologia, przekład, techniki przekładowe, pominięcie

### **Streszczenie**

Frazeotranslacja jest nową, lecz prężnie rozwijającą się gałęzią badań, której zainteresowania koncentrują się wokół przekładu frazeologizmów. Jednym z najważniejszych zagadnień nowej subdyscypliny jest kwestia strategii wykorzystywanych w praktyce tłumaczeniowej. Niniejszy artykuł poświęcony jest pominięciu, które naukowcy tacy jak Hejwowski, Baker i Gottlieb uważają za jedną z metod wykorzystywanych w transferze interlingwalnym wyrazowych połączeń frazeologicznych. Na kartach artykułu Autor zaprezentował klasyfikacje strategii frazeotranslacyjnych zawierających interesującą nas metodę tłumaczeniową. W pracy dokonano wyszczególnienia trzech podtypów omissji, a także zaproponowano jej nową definicję.

### **1. Wstęp**

Frazeotranslacja jest nową subdyscypliną frazeologii, której przedmiot zainteresowania stanowi przekład związków frazeologicznych. Nowatorskie badania skupiają się na różnych kwestiach transferu utrwalonych połączeń leksykalnych, a jedną z nich, być może najważniejszą, są środki językowe umożliwiające przełożenie takich połączeń z jednego języka na drugi. Środki językowe wykorzystywane w tłumaczeniu jednostek polileksykalnych określa się mianem *technik, strategii, metod* lub *opcji frazeoprzekładowych*, a pojęcia te można traktować wymiennie.

Badacze stawiają sobie bardzo wiele pytań, na które nie znaleziono dotąd odpowiedzi. Jakie środki językowe są używane we frazeotranslacji? Czy możliwe jest opisanie wszystkich technik frazeoprzekładowych? Które strategie są poprawne, a które błędne? Jaki wpływ ma typ jednostki frazeologicznej na użyte przez tłumaczącego rozwiązanie? Czy opcje tłumaczeniowe są uniwersalne dla wszystkich kombinacji językowych? Kiedy kalka frazeologiczna jest błędem, a kiedy kreatywnym środkiem ubogacającym język? Jak uczyć tłumaczenia frazeologizmów? Zaproponowana lista pytań pozostaje otwarta, a odpowiedź na nie przysłuży się nie tylko współczesnej frazeologii i translatoryce. Z dużym prawdopodobieństwem zostanie wykorzystana w tworzeniu programów tłumaczenia automatycznego i komputerowego oraz w dydaktyce przekładu.

W niniejszym artykule podjęta zostanie kwestia pominięcia jako jednej z obserwowanych technik frazeotranslacyjnych. Metodę tę możemy zdefiniować stwierdzając, iż polega ona na wynikającym z konkretnego powodu lub nieuzasadnionym pominięciu przez tłumacza w tekście docelowym pewnego fragmentu bądź elementu tekstu oryginalnego (Cormier i in. 2004: 72-74). W przypadku badań frazeotranslacyjnych pomijanym elementem są frazeologizmy, czyli utrwalone połączenia leksykalne.

W niniejszym artykule będziemy stosować wymiennie trzy określenia, które traktujemy jako w pełni synonimiczne: *ominięcie, opuszczenie* oraz *omissja*.

### **2. Pominięcie a klasyfikacje strategii frazeotranslacji**

Kilku naukowców podjęło się sklasyfikowania strategii, które są używane w przekładzie związków frazeologicznych. W swoich systematyzacjach wymieniają oni najczęściej od trzech do sześciu metod, które pojawiają się w tłumaczeniu interesujących nas jednostek. Natomiast niewielu badaczy wylicza w swoich kategoryzacjach omissję. Tę opcję frazeotranslacyjną zawiera między

innymi koncepcja Mony Baker (1992: 71-78). Badaczka ta wyróżniła cztery metody transferu struktur skostniałych:

- a) translacja za pomocą frazeologizmu mającego taką samą formę i znaczenie co jednostka wyjściowa,
- b) tłumaczenie za pomocą frazeologizmu mającego takie samo znaczenie, lecz inną formę,
- c) parafraza,
- d) pominięcie.**

Również Krzysztof Hejwowski (2015: 253) umieścił w swojej klasyfikacji strategii frazeotranslacyjnych opuszczenie. Typologia Hejwowskiego składa się z sześciu metod:

- a) użycie jednostki frazeologicznej mającej taką samą formę i znaczenie co jednostka tłumaczona,
- b) użycie frazeologizmu mającego podobne znaczenie co jednostka przekładana, lecz inną formę,
- c) przekład jednostki skostniałej przez użycie środków nieidiomatycznych,
- d) kalka frazeologiczna,
- e) stworzenie przez tłumacza nowego frazeologizmu,
- f) pominięcie.**

W swojej książce *Iluzja przekładu* Hejwowski (2015: 252) prezentuje także typologię Henrika Gottlieba. Ten duński językoznawca zasugerował dziewięć możliwości występujących w transferze interlingwalnym jednostek skostniałych:

- a) kongruencja,
- b) ekwiwalencja,
- c) korespondencja,
- d) redukcja,
- e) użycie jednego słowa,
- f) parafraza,
- g) ekspansja,
- h) pominięcie,**
- i) kompensacja.

Przedstawione trzy kategoryzacje dowodzą faktu, iż w świadomości językoznawczej pominięcie jest uznane za jedną z metod frazeoprzekładowych. Nie jest to jednak strategia poprawna i zalecana w praktyce tłumaczeniowej, co stanowi tutaj największy problem. W 1963 roku Mounin stwierdził, iż tłumaczenie frazeologizmów powinno polegać na stworzeniu w drugim języku jak najbliższego ekwiwalentu, przy czym kategoria sensu jest ważniejsza, niż kategoria stylu. Podejście do tej kwestii może się jednak różnić u innych językoznawców. W opublikowanym pięćdziesiąt lat po pracy Mounina artykule Monika Sułkowska (2013) zaznacza, iż udanym przekładem jest taki, w którym tłumacz oddaje zarówno sens, jak i styl oraz rejestr ekspresywny jednostek frazeologicznych. W związku z powyższym należy podkreślić, że omisja jest techniką znacznie oddalającą tekst docelowy od tłumaczonego. To niepoprawna metoda, której należy się wystrzegać w translacji. Takie zdanie ma również Ewa Białek (2009), która stwierdziła, że praktycznie każde opuszczenie można uznać za błąd, ponieważ „wiąże się ono z uszczerbkiem na płaszczyźnie kognitywnej i pragmatycznej tekstu”.

Jaka wobec tego jest frekwencja tej niepoprawnej opcji frazeoprzekładowej w praktyce translacyjnej polskich tłumaczy? Analiza korpusu składającego się ze stu fragmentów literatury francuskiej i cytatów analogicznych pozyskanych z przekładów na język polski wykazała, że 5% utrwalonych połączeń leksykalnych języka francuskiego nie znalazło żadnych odpowiedników w przekładach na język polski, co więcej, nie było po nich najmniejszego śladu w tekście docelowym<sup>1</sup>. W pierwszej chwili może wydawać się, że tak mały procent nie stanowi poważnego problemu. Jednakże nabiera on wagi kiedy uświadomimy sobie, że trwale powiązane struktury stanowią nawet 30% tekstów (Sułkowska 2013:11).

---

<sup>1</sup> Autor powołuje się na badanie z własnej pracy magisterskiej.

### 3. Pominięcie w praktyce przekładowej

W tym momencie dochodzimy do najważniejszej części niniejszego artykułu, w której pochylimy się nad konkretnymi przykładami pominięcia zaobserwowanymi w tłumaczeniach literackich wykonanych z języka francuskiego na polski. Interesujący jest fakt istnienia dwóch podtypów pominięcia, których opisu dokonamy również w tej części pracy.

Pierwszym przedstawieniem omisji jakiego dokonamy będzie cytat z powieści Marca Levyego (2002) *Gdzie jesteś? (Où es-tu?)*. W tym przypadku tłumaczenia dokonała Krystyna Sławińska, a frazeologizm, którego dotyczy nasze spostrzeżenie to *face à face*. Odpowiednikiem tego związku w języku polskim jest sformułowanie *twarzą w twarz*.

Lisa hésite, emprunte la travée de gauche, s'approche d'un pas qu'elle sait garder feutré. Elles se contemplent **face à face**, les yeux rougis, sans savoir ce qu'il faudra se dire. Susan voit le gros sac que traîne Lisa (Levy 2001).

Lisa waha się chwilę, idzie lewą stroną wzdłuż rzędu stolików, podchodzi cichym krokiem. Patrzą na siebie zaczerwienionymi oczami, nie wiedząc, co powiedzieć. Susan spogląda na dużą torbę Lisy (Levy 2002).

Możemy zauważyć, że w wykonanym przez tłumaczkę przekładzie zanikł zupełnie frazeologizm, znajdujący się w tekście wyjściowym.

Drugi z zaprezentowanych cytatów pochodzi z powieści *Po prostu razem (Ensemble c'est tout)* Anny Gavaldy (2004b). Chodzi tutaj o omisję wyrażenia *froncer les sourcils*, którego polskim homologiem jest frazeologizm *wzruszyć brwiami*.

Sa mère se dérida, gémit un peu, évoqua sa solitude, son dos, la bêtise de ses collègues et les misères de la copropriété. Elle mangeait avec appétit et **fronça les sourcils** quand sa fille commanda une autre bière (Gavalda 2004a).

Matka rozchmurzyła się, trochę ponarzekła, powiedziała coś o samotności, głupocie swoich koleżanek i problemach współlokatorki. Jadła z apetytem i z niezadowolaniem twierdziła, że córka zamawia kolejne piwo (Gavalda 2004b).

Czytelnik, który sięgnie po tę powieść w polskim przekładzie nie dowie się, że bohaterka na tym etapie historii zmarszczyła brwi. Ponadto, przeczyta, że matka wypowiedziała coś z niezadowolaniem podczas gdy w oryginalnej wersji jej emocje są wyrażane nie werbalnie, lecz poprzez wymowny ruch brwiami.

Kolejny przykład omisji we frazeotranslacji stanowi pominięcie zdania zawierającego wyrażenie *baisser la tête* w tłumaczeniu *Dziewczyny z Brooklynu (La fille de Brooklyn)* Guillaume'a Musso (2017) dokonany przez Joannę Prądyńską. Po wyrażeniu frazeologicznym, które mogło zostać przetłumaczone na język polski jako *spuścić głowę* nie odnajdujemy śladu w polskiej wersji.

Son visage était blanc comme un linge. À nouveau, elle **baissa la tête** et fixa les feuilles étalées devant elle (Musso 2016).

Błada jak prześcieradło wpatrywała się w kartki, które leżały rozłożone przed nią (Musso 2017).

Trzy przytoczone fragmenty tekstu miały na celu zobrazować pierwszy z typów omisji. Charakteryzuje się on pominięciem w tłumaczeniu związku frazeologicznego przy jednoczesnym przełożeniu zawierającego go zdania lub zdania podrzędnie złożonego. Kolejne dwa cytaty zilustrują drugi rodzaj opuszczenia, w którym pominięcie nie dotyczy jedynie jednostki polileksykalnej, lecz

całego zawierającego ją zdania. Możemy stwierdzić, że brak jakiegokolwiek ekwiwalentu dla frazeologizmu wyniknął z faktu zupełnego zaniknięcia zdania, którego część on stanowił.

Przykład tego typu omięcia we frazeotranslacji został zaczerpnięty z tłumaczenia powieści Michela Houellebecq (1998a) pod tytułem *Cząstki elementarne (Les Particules élémentaires)* dokonanego przez Agnieszkę Daniłowicz-Grudzińską. W przekładzie zabrakło skostniałej struktury *prendre dans ses bras*, której ekwiwalentem jest *wziąć w ramiona*.

En quelques secondes, pris par un soubresaut de plaisir incontrôlable, il éjacula sur son visage. **Il se redressa vivement, la prit dans ses bras.** « Je suis désolé, dit-il. Désolé. » (Houellebecq 1998b).

W kilka sekund, ogarnięty gwałtownym dreszczem niekontrolowanej rozkoszy, Bruno wytrysnął spermą na jej twarz. - Przepraszam cię powiedział. - Doprawdy bardzo mi przykro (Houellebecq 1998a).

Pominięcie całego zdania w przekładzie tego fragmentu sprawiło, że polski czytelnik nie dowie się o tym, iż bohater pomiędzy ejakulacją na twarz partnerki a przeproszeniem jej, podniósł się i ją przytulił.

Kolejnym przykładem obrazującym drugi typ pominięcia jest brak jakiegokolwiek oddania związku frazeologicznego *hausser les épaules*, którego polskim odpowiednikiem byłoby *wzruszyć ramionami*. Przykład ten pochodzi z powieści *W następnym życiu (La prochaine fois)* Marca Levy'ego (2006b). Tłumacz Jan Kłossowicz pominął całe zdanie, w tym strukturę skostniałą.

Pendant que Jonathan lui expliquait ce dont il avait besoin, Peter secoua délicatement la créature qui dormait à ses côtés. Il chuchota au creux de l'oreille d'Anita d'aller se préparer rapidement, il était terriblement en retard.

**Anita haussa les épaules et se leva, Peter la rattrapa par le bras et l'embrassa tendrement sur le front.**

– Et je te dépose en bas de chez toi si tu es prête dans dix minutes.

– Tu m'écoutes ? demanda Jonathan à l'autre bout de la ligne (Levy 2006a).

Gdy Jonathan wyjaśniał mu, o co chodzi, Peter delikatnie potrząsnął stworzenie spoczywające u jego boku. Szepnął Anicie do ucha, żeby się zbierała, bo jest strasznie spóźniony.

– Słuchasz mnie? – zapytał Jonathan.

– Kogo innego miałbym słuchać? Ale powtórz, co powiedziałeś, tu jest bardzo rano (Levy 2006b).

Udało nam się pokazać dwa typy pominięcia i pięć przykładów. Natomiast w praktyce tłumaczeniowej może występować jeszcze jeden rodzaj opuszczenia. Chodzi o taką omissję, która wykraczałaby poza syntaktycznie zamkniętą jednostkę semantyczną, jaką jest zdanie. Miałoby to miejsce w przypadku gdy tłumacz ominąłby kilka zdań, bądź nawet cały paragraf. Nie mamy przykładu obrazującego taką sytuację, co jednak nie znaczy, że taka ewentualność się nie pojawia w praktyce tłumaczeniowej. Ponadto, należy zauważyć, że w tłumaczeniu mogłoby dojść do jednoczesnego występowania pierwszego i drugiego typu opuszczenia. Taka możliwość wynika z faktu, iż jednostka frazeologiczna może stanowić syntaktycznie zamkniętą strukturę semantyczną np. *Il la prend dans les bras*. Zdanie to przetłumaczymy na język polski *On bierze ją w ramiona*. Gdyby tłumacz pominął tę jednostkę podczas translacji tekstu, byłby to przypadek pośredni pomiędzy pierwszym i drugim typem analizowanej strategii.

#### **4. Pominięcie a kompensacja**

Do tej pory udało się nam wykazać i udowodnić istnienie dwóch typów omissji oraz zasygnalizować prawdopodobne występowanie trzeciego. Natomiast w literaturze specjalistycznej występuje również pojęcie kompensacji, nad którym również należy się zatrzymać, pochylając się

nad pominięciem jako zagadnieniem strategii frazeoprzekładowej. Wymienione pojęcie pojawiło się w przytoczonej klasyfikacji opcji frazeotranslacyjnych Gottlieba (Hejwowski 2015: 252). Jest to pojęcie, które otrzymało wiele definicji w literaturze przekładoznawczej. Tezaurus Terminologii Translatorycznej z 1993 roku określa kompensację w następujący sposób: „technika przekładu polegająca na wyrównaniu straty informacji powstałej przy tłumaczeniu innego fragmentu tekstu, przeciwstawna opuszczeniu” (Lukszyn 1993). Maria Piotrowska w swojej pracy z 2004 roku przetłumaczyła na język polski definicję pojęcia z Dictionary of Translation Studies. Według tego słownika kompensacja to „technika rekompensowania tłumaczeniowej utraty istotnych cech oryginału poprzez przybliżenie ich efektów działania w tekście docelowym (tłumaczeniu) środkami charakterystycznymi dla języka i tekstu docelowego”. Wyżej wspomniana polska badaczka przytoczyła także definicję z Routledge Encyclopedia of Translation Studies wydanej pod redakcją Mony Baker w 1998 roku. Encyklopedia ta podaje, że kompensacja jest „(...) jest techniką, która polega na rekompensowaniu tłumaczeniowej utraty danego efektu w tekście źródłowym (oryginale) poprzez odtworzenie podobnego efektu w tekście docelowym (tłumaczeniu) środkami właściwymi dla języka i/lub tekstu docelowego”. Specjalistka w badaniach nad przekładem z Uniwersytetu Jagiellońskiego stwierdza, że używane środki kompensujące mogą znacznie różnić się od tych z oryginału jeżeli tylko wywołują taki sam lub podobny efekt. Piotrowska (2004) stwierdza też, że pojęciem synonimicznym dla kompensacji może być termin transpozycji.

Analizując powyższe definicje możemy dojść do wniosku, że kompensacja współlinnieje z „chwilowym opuszczeniem”. Tłumacz może zrekompensować brak frazeologizmu w jednym fragmencie tekstu umieszczając inną, podobną lub taką samą jednostkę w drugim. Jest to stosunkowo problematyczne zagadnienie, które należałoby poddać analizie, badając korpusy paralelne, gdyż bardzo trudno byłoby je rozpoznać i uznać dodatkowy frazeologizm za rekompensatę innego pominiętego w tym samym tekście. Niewątpliwie jednak, abyśmy mogli mówić o kompensacji tłumaczący musi najpierw dokonać opuszczenia.

## **5. Podsumowanie i perspektywy**

W podsumowaniu niniejszej pracy możemy zaproponować nową definicję analizowanej metody frazeoprzekładowej. Opuszczenie jest strategią frazeotranslacyjną polegającą na pominięciu jednostki frazeologicznej w tłumaczeniu tekstu z jednego języka na inny. To metoda błędna, zubożająca tekst docelowy oraz pozbawiająca czytelnika niektórych informacji. Do opuszczenia frazeologizmu może również dochodzić w przypadku pominięcia większego fragmentu tekstu, zawierającego tę jednostkę frazeologiczną, na przykład w opuszczeniu zdania lub zdania podrzędnie złożonego.

Jednym z wariantów omisji jest kompensacja, która stanowi pominięcie jednostki skostniałej z jednoczesnym umieszczeniem przez tłumacza dodatkowej struktury frazeologicznej w innym miejscu tłumaczonego tekstu.

W związku z tym, że opuszczenie jest poważnym błędem zubożającym tekst, badania nad tym zjawiskiem należy kontynuować. Frazeologowie będą musieli w kolejnych latach odpowiedzieć między innymi na poniższe pytania:

- Dlaczego dochodzi do pominięć frazeologizmów w przekładzie?
- Jakie straty niesie za sobą opuszczenie?
- Jak kształcić tłumaczy tak, aby niepożądana strategia nie była używana?
- Jak prowadzić skuteczne badania nad kompensacją?

## **6. Literatura**

- Baker M (1992) *In other words : a coursebook on translation*. Taylor & Francis, Londyn
- Baker M (1998) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge, Londyn
- Białek E (2009) *Opuszczenia - konieczność czy wolny wybór tłumacza. Uwagi o statusie tekstu przekładu*. *Rocznik Przekładoznawczy* 5: 29-42
- Cormier C, Delisle J, Lee-Jahnke H (2006) *Terminologia tłumaczenia*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

- Gavalda A (2004a) Ensemble, c'est tout. Le Dilettante, Paryż
- Gavalda A (2004b) Po prostu razem. Świat Książki, Warszawa
- Hejwowski K (2015) Iluzja Przekładu. Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice
- Houellebecq M (1998a) Cząstki elementarne. W.A.B., Warszawa
- Houellebecq M (1998b) Les Particules élémentaires. Flammarion, Paryż
- Musso G (2016) La fille de Brooklyn. XO Editions, Paryż
- Musso G (2017) Dziewczyna z Brooklynu. Albaros, Warszawa
- Lukszyn J (1993) Tezaurus Terminologii Translatorycznej. PWN, Warszawa
- Levy M (2001) Où es-tu?. Editions Robert Laffont, Paryż
- Levy M (2002) Gdzie jesteś?. Albatros, Warszawa
- Levy M (2006a) La prochaine fois. Editions Robert Laffont, Paryż
- Levy M (2006b) W następnym życiu. Albatros, Warszawa
- Mounin G (1963) Les problèmes théoriques de la traduction. Gallimard, Paryż
- Piotrowska M (2004) Strategia kompensacji w tłumaczeniu kultury. Zbiór referatów z konferencji  
Język Trzeciego Tysiąclecia III. Tertium, Kraków
- Sułkowska M (2013) Kształcenie tłumaczy w zakresie frazeotranslacji. Rocznik Przekładoznawczy  
2013(8): 227-237

## **6. Zajęcia logopedyczne – jako jedna z form zajęć organizowanych przez szkołę dla dzieci i młodzieży**

Speech therapy classes - as one of the forms of classes organized by the school for children and youth

Iwona Jakubowska

Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski  
Opiekun naukowy: dr hab. Grażyna Miłkowska, prof. UZ

G.Milkowska@wpps.uz.zgora.pl

Słowa kluczowe: logopedia, dyslalia

### **Streszczenie**

W niniejszym artykule zaprezentowano rolę szkoły w kształtowaniu prawidłowej wymowy dzieci i młodzieży. Jednym z obowiązków placówek oświatowych jest organizacja specjalistycznych zajęć dla uczniów posiadających wady wymowy. W artykule zaprezentowano i pokrótce omówiono najważniejszy akt prawny regulujący kwestię organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej na terenie szkoły (Rozporządzenie Ministra Edukacji narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. z późn. zm.) a także rolę i zadania logopedy. Z uwagi na licznie występujące wady wymowy, autorka ograniczyła się do omówienia niektórych z kręgu dyslalii, takich jak: sygmatyzm, reranie, kappacyzm, gammacyzm oraz mowa bezdźwięczna. Zaprezentował również standardy pracy logopedycznej, które istotnie wpływają na jakość pomocy dzieciom i młodzieży.

### **1. Wstęp**

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 1591, z 2018 r. poz. 1647 oraz z 2019 r. poz. 323) ogłoszonego dnia 25 sierpnia 2017 r. a obowiązującego od dnia 1 września 2017 r. szkoła została zobligowana do świadczenia pomocy psychologiczno – pedagogicznej na terenie szkół. Art. 1 § 2. 1. w/w Rozporządzenia precyzuje, iż pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym. Jedną z wielu form niesienia wsparcia uczniom, są zajęcia logopedyczne.

### **2. Pomoc psychologiczno – pedagogiczna na terenie szkoły**

Jak podaje kluczowy dokument regulujący kwestię pomocy psychologiczno – pedagogicznej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 1591, z 2018 r. poz. 1647 oraz z 2019 r. poz. 323), pomoc świadczona jest osobom z uwagi na posiadaną niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne lub jego zagrożenie, zaburzenia zachowania lub emocji, szczególne uzdolnienia, specyficzne trudności w uczeniu się, deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych, choroby przewlekłe, sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, niepowodzenia edukacyjne, zaniedbania środowiskowe oraz trudności adaptacyjne (§2.2 w/w rozporządzenia).

W dalszej części cytowanego dokumentu prawnego przeczytać można, iż pomoc psychologiczno – pedagogiczna udzielana jest z inicjatywy ucznia, rodziców ucznia, dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki, nauczyciela, wychowawcy grupy lub specjalisty, prowadzącego



zajęcia z uczniem, pielęgniarki środowiskowej, higienistki szkolnej, pomocy nauczyciela, pracownika socjalnego, asystenta rodziny, kuratora sądowego, organizacji pozarządowej lub innej instytucji lub podmiotu działającego na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży (§5).

W §6.2 wyszczególniono zalecane formy pomocy uczniom w szkole, takie jak: klasy terapeutyczne, zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, zajęcia dydaktyczno - wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne (korekcyjno – kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno - społeczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym), zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, porady i konsultacje oraz warsztaty.

### **3. Logopeda w szkole**

“Logopedia (z gr. logos - słowo, mowa; paideia – wychowanie; ang. logopedics (...)) to nauka o kształtowaniu prawidłowej wymowy, usuwaniu wad wymowy i nauczaniu mowy w przypadku jej braku lub utraty; to nauka, która tłumaczy odstępstwa od normy w rozwoju mowy, czyli zajmuje się etiologią i patogenezą zaburzeń mowy, ich rozpoznawaniem (diagnostyką), zapobieganiem (profilaktyką), a także usuwaniem (czyli korektą i reedukacją); to nauka o kształtowaniu umiejętności prawidłowego językowego porozumiewania się, zakłóceniach i zaburzeniach tego procesu oraz sposobach zapobiegania ich powstawaniu, o metodach ich niwelowania, a w przypadku utraty już nabytych umiejętności - ich restytuowania, czyli przywracania; to nauka interesująca się całością zagadnień związanych z komunikacją językową, które analizuje w różnych ujęciach (medycznym, lingwistycznym, psychologicznym, pedagogicznym, artystycznym...), czyli z punktu widzenia różnych dyscyplin i w najszerszym z nich wszystkich zakresie (tj. od wzorca - poprzez normę - do patologii)” (Jastrzębowska 1998; Styczek 1980; Demelowa 1979; Surowaniec 1993).

Kolejnym terminem wymagającym wyjaśnienia jest pojęcie – mowy. “Mowę można zdefiniować jako dźwiękowe porozumiewanie się ludzi w danym języku, stanowiącym system wyrazów i reguł gramatycznych. W procesie tym można wyróżnić czynności nadawania i odbioru mowy oraz sumę mówienia i rozumienia, czyli tekst. Nadawanie i odbiór mowy zależą od czynności układu nerwowego, narządów mowy (oddechowych, fonacyjnych i artykulacyjnych), sprawności narządu słuchu oraz prawidłowego rozwoju umysłowego. Ważną rolę odgrywają także prawidłowe warunki środowiskowe i wychowawcze” (Grudziąz - Sękowska 2008).

Reasumując - logopedia to nauka zajmująca się wszelkimi aspektami mowy, poczynając od usprawniania narządów artykulacyjnych, przełykania i oddychania po dbałość i estetykę wymowy głosek funkcjonujących w języku polskim i nie tylko. Z uwagi na powyższe logopeda w swojej pracy terapeutycznej w pierwszej kolejności skupia się na ćwiczeniach przełykania i oddechowych, a w kolejnej usprawniających narządy artykulacyjne potrzebne do wyartykułowania danej głoski.

Do zadań logopedy w szkole należy w szczególności: diagnozowanie logopedyczne, w tym prowadzenie badań przesiewowych w celu ustalenia stanu mowy oraz poziomu rozwoju językowego uczniów, prowadzenie zajęć logopedycznych dla uczniów oraz porad i konsultacji dla rodziców i nauczycieli w zakresie stymulacji rozwoju mowy uczniów i eliminowania jej zaburzeń, podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej we współpracy z rodzicami uczniów, wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia w życiu szkoły i placówki, udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (art. 19 § 24 w/w rozporządzenia).

“Profilaktyka logopedyczna zakłada wyłonienie spośród grup dzieci tych, które potencjalnie mogą mieć w przyszłości większy problem w nauce, związany z zaburzeniem lub wadą wymowy, która się u nich wykształci. Aby zatem zapobiec potencjalnemu niebezpieczeństwu, nauczyciel powinien wykazać się czujnością, ponieważ to on przede wszystkim ma kontakt z dzieckiem i jest w stanie uchwycić nieprawidłowości w mowie dziecka. Jest też w stanie określić kluczową kwestię - czy dziecko rozumie, co do niego mówimy, czy potrafi rozróżnić dźwięki i tym samym naśladować

je (wymawiać w sposób prawidłowy)”? (Michalak – Widera i Moćko 2013). Przed rozpoczęciem terapii logopedycznej niezwykle ważnym jest określenie przyczyn zastanego stanu rzeczy, dlatego logopeda powinien przeprowadzić rzetelną diagnozę. Jak podaje literatura przedmiotu: diagnoza logopedyczna “(...) to zbiór określonych zasad oraz metod postępowania badawczego mających na celu ocenę rozwoju mowy osoby badanej oraz określenie nieprawidłowości występujących w procesie komunikowania się”(Czaplewska i Milczewski 2012).

Stanisław Grabias (2015) zaproponował następujące standardy pracy logopedycznej:

#### I. Diagnozowanie

##### 1. Deskrypcja – badanie (rejestracja i opis) sprawności interakcyjnych:

- Wymowa,
- Język,
- Struktury pojęciowe,
- Realizacja dialogu,
- Realizacja wypowiedzi narracyjnych.

##### II. Interpretacja:

- Analiza wyników badań specjalistycznych,
- Wywiad rodzinny,
- Diagnoza różnicowa,
- Rozpoznanie przypadku.

##### III. Programowanie terapii. Ramy programu:

- Cele postępowania logopedycznego,
- Strategie i metody postępowania,
- Organizacja postępowania.

##### IV. Postępowanie terapeutyczne:

- Organizacja etapów terapii i ich ocena. Dobór środków i pomocy.
- Prowadzenie dokumentacji.
- Weryfikacja hipotez diagnostycznych i modyfikacja programu.

Jak wynika z przedstawionych standardów, logopeda w szkole nie ogranicza się tylko i wyłącznie do prowadzenia terapii logopedycznej. Praca jego polega również na diagnozowaniu, interpretacji, ustalania kroków terapeutycznych i ewaluacyjnych. Z własnych doświadczeń i obserwacji autora wynika, iż dzieci uczęszczające do przedszkola i szkół podstawowych chętnie współpracują z logopedami na terenie szkoły. Jednym z założeń terapeutycznych jest systematyczność oddziaływań, które powinno być również realizowane w domu rodzinnym dziecka. Ważna jest zatem stała współpraca z rodzicami oraz wzajemna komunikacja odnośnie zaleceń dotyczących pracy z dzieckiem. Kolejnym aspektem, na który należałoby zwrócić uwagę, są ćwiczenia i zadania dostosowane do wieku i predyspozycji poznawczych ucznia. Dzieci pracujące z materiałem dla nich atrakcyjnym, z większą motywacją podejmują współpracę z logopedą. Należy pamiętać, iż prawidłowa komunikacja z drugim człowiekiem jest nierozwalnym elementem budowania własnego obrazu i wizerunku. Dzieci posiadające wady wymowy mogą przejawiać trudności w nauce oraz w zachowaniu z uwagi na niską samoocenę oraz frustrację spowodowaną nieprawidłową artykulacją. Ważnym jest zatem, aby już na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym diagnozować dzieci pod w/w kątem i wdrażać działania naprawcze.

#### **4. Wady wymowy – dyslalia**

“Wady wymowy to jedne z najczęściej spotykanych zaburzeń mowy. Występują one w przypadku nieprawidłowej budowy i funkcjonowania narządów mowy, w opóźnieniach rozwoju mowy, w afazji, w mózgowych porażeniach dziecięcych, w upośledzeniach umysłowych, w przypadkach uszkodzeniach słuchu. Jeśli mamy do czynienia z uszkodzeniem obwodowym narządów mowy, to nieprawidłowa artykulacja może być tego jedynym skutkiem (bywa nazywana dysglosją), natomiast inne uszkodzenia, szczególnie centralnego układu nerwowego, powodują często również nieprawidłowości w funkcjonowaniu całego systemu językowego, którego jednym z podsystemów jest podsystem fonologiczny” (Sołtys - Chmielowicz 1997).

Jedną z najczęściej spotykanych w praktyce logopedycznej wad artykulacyjnych jest dyslalia. Terminem tym określa się "(...) nieprawidłowość w realizacji jednej głoski, kilku głosek a nawet wszystkich lub niemal wszystkich od razu, tzw. bełkot. Zachowane są rytm, melodia i akcent, ale mowa jest zatarta, mało zrozumiała lub zupełnie niezrozumiała. W obrębie dyslalii wyróżniamy wszelkiego rodzaju seplenienia, reranie, nieprawidłową wymowę głosek k, g, mowę bezdźwięczną i inne odchylenia od normalnej artykulacji" (Demelowa 1979).

Biorąc pod uwagę zaburzenia artykulacyjne o różnej etiologii wyróżnić można dyslalię rozwojową, mechaniczną (organiczną), centralną (ośrodkową, funkcjonalną, sensoryczną, motoryczną), sprzężoną, środowiskową. Dyslalia rozwojowa "(...)" jest jednym objawem zakłóceń rozwoju psychomotorycznego; to zjawisko, którego przyczyny najczęściej są przypuszczalne lub nieznanne. Często wiąże się je z dziedziczeniem predyspozycji do wystąpienia zaburzeń mowy (podobnie jak w przypadku jąkania i opóźnionego rozwoju mowy) oraz z opóźnionym dojrzewaniem układu nerwowego tj. z opóźnieniem rozwoju.

Dyslalia mechaniczna, organiczna – najczęściej jest jednym objawem zaburzeń rozwoju psychomotorycznego, objawem zaburzeń wynikających z uszkodzeń (defektów strukturalnych) zlokalizowanych na obwodzie (na najniższym piętrze mechanizmów mowy) tj. w obrębie aparatu artykulacyjnego lub receptora słuchu. (...) Dyslalia centralna - trudności z artykulacją głosek nie są izolowanym objawem, lecz jednym z wielu objawów zaburzeń mowy, spowodowanych uszkodzeniami OUN.

Sprzężona - (...) są bezpośrednim skutkiem takich zaburzeń jak: głuchota, upośledzenie umysłowe, autyzm itp. (...) Środowiskowa - jest bezpośrednim następstwem działania czynnika społecznego (brak świadomego stymulowania procesem rozwoju mowy, brak lub nieodpowiednie wzorce itp.) (Jastrzębowska 1998).

Jednym z rodzajów dyslalii – jest sygmatyzm. Zanim o nim, pokrótce – zaprezentowano charakterystykę spółgłosek z trzech szeregów.

Szereg syczący składa się z następujących głosek:

- Głoska s kwalifikowana jest do spółgłosek bezdźwięcznych, ustnych, płaskich, szczelinowych, przedniojęzykowo - zębowych i trwałych.
- Głoska c, jest bezdźwięczna, ustna, płaska, zwarto – szczelinowa, przedniojęzykowo - zębowa i chwilowa.
- Głoska z, jest głoską dźwięczną, ustną, płaską, szczelinową, przedniojęzykowo - zębową, trwałą.
- Głoska dz należy do głosek z grupy dźwięcznych, ustnych, płaskich, zwarto – szczelinowych, przedniojęzykowo - zębowych, chwilowych.

Szereg szumiący:

- Głoska sz: bezdźwięczna, ustna, płaska, szczelinowa, przedniojęzykowo - dźwięczna, trwałą.
- Głoska cz: bezdźwięczna, ustna, płaska, zwarto – szczelinowa, przedniojęzykowo - dźwięczna, chwilowa.
- Głoska ż: dźwięczna, ustna, płaska, szczelinowa, przedniojęzykowo - dźwięczna, trwałą.
- Głoska dż: dźwięczna, ustna, płaska, zwarto – szczelinowa, przedniojęzykowo - dźwięczna, chwilowa.

Szereg ciszący, to głoski:

- Głoska ś: bezdźwięczna, ustna, przednia, szczelinowa, prepalatalna, trwałą.
- Głoska ć: bezdźwięczna, ustna, przednia, zwarto – szczelinowa, prepalatalna, chwilowa.
- Głoska ź: dźwięczna, ustna, przednia, szczelinowa, prepalatalna, trwałą.
- Głoska dź: dźwięczna, ustna, przednia, zwarto – szczelinowa, prepalatalna, chwilowa (Lorens i in. 2017).

Seplenienie międzyzębowe (sygmatyzm międzyzębowy) polega na zniekształconej wymowie głosek zębowych, takich jak: s, c, z, dz; dźwięcznych: sz, cz, ż, dż oraz palatalnych: ś, ć, ź, dź (Ostapiuk 2002). Jak podaje Sołtys - Chmielowiec (2008), spowodowane jest zmianą miejsca artykulacji, które polega na wysuwaniu języka pomiędzy przednie siekacze, między wargi lub prawo – lub lewostronnie między zęby trzonowe. W następstwie powietrze rozprasza się po powierzchni spłaszczonego języka przy opuszczonej zuchwie, co z kolei powoduje brak zbliżenia zuchwy do górnych zębów - brak dentalizacji.

W literaturze wyróżnia się również następującą klasyfikację:

- “(...) Seplenienie wargowo - zębowe - (...) polega na tworzeniu się szczeliny pomiędzy dolną wargą i krawędzią górnych siekaczy. Układ podobny jak przy wymowie głoski f.
  - Seplenienie przyzębowe - powstaje przy płaskim ułożeniu przodu języka. Wzdłuż języka nie tworzy się rowek. Powietrze przechodzi szerokim strumieniem. Brzmienie głosek przytępione.
- Prócz tego wymienia się jeszcze seplenienie nosowe, krtaniowe, świszczące (Demelowa 1979).

Kolejną wadą artykulacyjną jest rerańie (rotacyzm), czyli nieprawidłowe wypowiedzianie głoski r. Głoska r jest głoską dźwięczną, ustną, płaską, drżącą, przedniojęzykowo - dziąsłową, trwającą w czasie (por. Lorens, Karwowska, Więcek - Poborczyk 2017). Pojawia się stosunkowo późno, bo około 4-5 roku życia, niekiedy dopiero w szkole, przy czym droga jej naturalnego pojawienia się przybiera trzy formy: r = zero (brak), r =j, r = l.

Rotacyzm pojawia się w sytuacji, kiedy dziecko nie tylko opuszcza głoskę r, ale i zastępuje przez inne np. j, l lub głoskę rl, która wymawiana może być w sposób obcy polskiej fonetyce. Można wyróżnić:

- “R języczkowe (artykulacja polega na wibracji języczka przy uniesionym podniebieniu miękkim; język pozostaje bierny).
- R policzkowe, czyli boczne (dra jeden policzek pod wpływem strumienia powietrza skierowanego w bok).
- R wargowe (drgają obie wargi lub jedna warga).
- R międzyzębowe (przy artykulacji czubek języka jest wysunięty między zęby).
- R podniebienne (następuje zbliżenie podniebienia miękkiego do tylnej części języka).
- R gardłowe (nasada języka zbliża się do tylnej ściany gardła).
- R bywa także zastępowane przez zredukowany dźwięk samogłoskowy pośredni między y – e” (Demelowa 1979).

W literaturze przedmiotu, wyróżniono następujące typy niewłaściwości wymowy głoski r:

- “substytucja (pararotacyzm) - polega na zastępowaniu głoski r innymi głoskami, które wymawiane są prawidłowo.
- (...) elizja (mogirotacyzm) - przejawia się opuszczeniem głoski r w wyrazie.
- (...) deformacja (rotacyzm właściwy) - jest już stanem patologicznym, gdyż próbując artykułować głoskę r, uzyskuje się dźwięk, którego nie ma w polskim systemie fonologicznym” (Biłas - Pleszak 2013).

“Do wad artykulacji, które polegają na nieprawidłowej pracy języka trzeba też zaliczyć wadliwą wymowę k – g. Głoski te wymieniane są jak t –d, opuszczane lub artykułowane ze zwarcie krtaniowym, co przypomina chrząknięcie” (Demelowa 1979).

Głoska g jest spółgłoską dźwięczną, ustną, tylną, zwarto - wybuchową, welarną i chwilową (Lorens i in. 2017).

Głoska k jest spółgłoską bezdźwięczną, ustną, tylną, zwarto - wybuchową, welarną i chwilową (Lorens i in. 2017).

W literaturze przedmiotu wyróżniono trzy formy nieprawidłowej realizacji głosek tylnojęzykowych zwartych (takich jak: k, g) i ich miękkich odpowiedników (k', g'):

- “(...) kappacyzm właściwy (i gammacyzm właściwy) - deformacja tych głosek jest wynikiem zwania krtaniowego, w rezultacie, którego powstają brzmienia zbliżone do k, g, k', g';
- Parakappacyzm (i paragammacyzm) - zamiana zwartych welarnych k, g, k', g' na zwarte zębowe: t, d, t', d' lub h. Zjawisko to występuje jako etap przejściowy w procesie kształtowania i rozwoju mowy dziecka, lecz przedłużając się do 5 – 6 roku życia uznawane jest za patologię (analogicznie – paragammacyzm);
- Mogikappacyzm (mogigammacyzm) - opuszczanie głosek tylnojęzykowych zwartych; realizacja w postaci tak zwanego zera fonetycznego (J. T. Kania, 1982)” (Jastrzębowska 1998).

Przyczyny kappacyzmu jak i gammacyzmu upatrywać można w niskiej sprawności ruchowej języka lub złej pracy języka - zwłaszcza jego tylnej części (Jastrzębowska 1998).

Wymowa bezdźwięczna to zaburzenie w realizacji dźwięczności, które polega na niewymawianiu głosek dźwięcznych (wyjątek stanowią samogłoski oraz spółgłoski sonorne) oraz

zastępowaniu ich odpowiednimi głoskami bezdźwięcznymi lub myleniu obu szeregów ” (Gruba 2012).

“Mowa bezdźwięczna występuje przeważnie w postaci:

- Paralalii (substytucji dźwięku) - zamiast spółgłosek dźwięcznych wymawiane są odpowiednie bezdźwięczne,
- Mogilalii (elizji dźwięku) - opuszczanie odpowiednich głosek dźwięcznych,
- Deformacji - spółgłoski dźwięczne realizowane są w postaci głosek półdźwięcznych - z dźwięczną fazą początkową i bezdźwięczną końcową (bądź odwrotnie). Głoski półdźwięczne pojawiają się w toku terapii” (Jastrzębowska 1998; Kania 1982).

“Podczas wymawiania głosek dźwięcznych wiązadła głosowe zbliżają się do siebie w linii środkowej (pozycja fonacyjna). Natomiast przy wypowiedaniu głosek bezdźwięcznych są oddalone od siebie (pozycja oddechowa) i nie drgają. Brak różnicowania głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych może mieć zatem swoje źródło nie tylko w zaburzeniach analizy słuchowej, lecz także w zakłóceniu precyzyjnej koordynacji mięśni przewodzących wiązadła głosowe, napinających je i warunkujących ich drgania” (Demelowa 1979).

## 5. Wnioski

Niewątpliwie szkoła odgrywa kluczową rolę w kwestii kształtowania mowy dzieci i młodzieży. Prawidłowej wymowy uczniowie nauczani są nie tylko na zajęciach dydaktycznych, ale i podczas prowadzenia przez specjalistów i nauczycieli zajęć o charakterze terapeutycznym. Z uwagi na występowanie nieprawidłowości artykulacyjnych u dzieci i młodzieży, ważne jest, aby podejmowane były działania terapeutyczne jak najwcześniej, dlatego szkoła została zobligowana przez przepisy prawa do organizacji tego typu zajęć. Jak wynika z własnego doświadczenia, jednym z najczęściej spotykanych u uczniów wad wymowy jest opisana wyżej dyslalia. Dzieci wymagają zatem oddziaływań terapeutycznych zgodnych z zaprezentowanymi standardami pracy logopedycznej.

## 6. Literatura

- Biłas Pleszak E (2013) Studium Przypadku dziecka w wieku przedszkolnym ze zdiagnozowanym rotacyzmem właściwym: W świecie logopedii Tom 2: 79-80.
- Czaplewska E, Milczewski S (2012) Diagnostyka logopedyczna. Podręcznik akademicki: 7.
- Demelowa G (1979) Elementy logopedii: 40 - 45.
- Grabias S (2015) Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii: Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki: 15-16.
- Gruba J (2012) Ocena słuchu fonemowego u dzieci w wieku przedszkolnym: 38.
- Grudziąż - Sękowska J (2008) Współzależność wad wymowy i wad zgryzu – badanie własne w grupie dzieci 7-8 letnich. Logopedia 1(6): 7.
- Jastrzębowska G (1998) Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej: 27-28, 272, 292, 291.
- Lorens G, Karowska A, Więcek - Poborczyk I (2017) GORA Gesty Obrazujące Ruchy Artykulatorów: 105, 114, 113, 97-110.
- Michalak - Widera I, Moćko N (2013) Profilaktyka logopedyczna elementem skutecznej diagnozy małego pacjenta: Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej Tom 2: 141.
- Ostapiuk B (2002) Dziecięca artykulacja czy wada wymowy – między fizjologią a patologią: Logopedia T. 31:111.
- Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 1591, z 2018 r. poz. 1647 oraz z 2019 r. poz. 323) ogłoszonego dnia 25 sierpnia 2017 r. a obowiązującego od dnia 1 września 2017 r.
- Sołtys - Chmielowicz A (1998) Klasyfikacje wad wymowy (dyslalii). Audiofonologia Tom X: 111-112.
- Sołtys-Chmielowicz A (2002) Wady wymowy i ich korygowanie: Logopedia t. 31: 99.

## 7. Programowanie może być ciekawe

Programming can be interesting

Dawid Karpiński

Wydział Nauk Ścisłych i Przyrodniczych, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
Opiekun naukowy: dr inż. Przemysław Ślusarczyk

Dawid Karpiński: [contact@dawmagoo.com](mailto:contact@dawmagoo.com)

Słowa kluczowe: edukacja, informatyka, technologia, zainteresowania

### Streszczenie

Programowanie – dla wielu czarna magia, dla innych codzienność – skomplikowane języki programowania, trudny do zrozumienia kod ale czym tak naprawdę jest programowanie? Czy programować może nauczyć się każdy? Czy programowanie jest trudne?

Otóż nie!

Programistami jesteśmy my wszyscy – przecież każdy z nas kiedy kładzie się wieczorem ustawia budzik aby nie zaspać na zajęcia czy do pracy – Tak, to jest właśnie programowanie. Dodajmy do tego np. kolorowe ikonki o różnych znaczeniach (tj. puzzle), pojazd zdalnie sterowany, trochę kolorowych światełek, podłączmy to wszystko do komputera i mamy fajne środowisko programistyczne składające się z puzzli (które lubią dzieci).

Dzięki takiej prostej metodzie programowania – układania puzzli nie musimy pisać przecież ciężkiego do zrozumienia kodu – wystarczy przeciągnąć kilka puzzli o różnych znaczeniach, alby zaprogramować sekwencję kolorowych światełek. Dzieci w szkołach od najmłodszych lat powinny zaczynać się uczyć programować właśnie od tak banalnych rzeczy aby z czasem zacząć logicznie myśleć i podejmować bardziej złożone decyzje.

### 1. Wstęp

W dzisiejszych czasach z programowaniem mamy do czynienia niemal codziennie – począwszy od ustawienia budzika aby nie zaspać do pracy (tak, ustawienie budzika jest programowaniem) aż po skomplikowane kody pisane przez specjalistów. Ludzie, którzy programują, mogą komunikować się z komputerami, co staje się coraz ważniejsze, gdy komputery mają prawie wszystko. Osoby, które znają się na informatyce powinniśmy biegłe posługiwać się edytorem tekstu i arkuszami kalkulacyjnymi. Kolejnym logicznym krokiem jest możliwość programowania. Młodsze pokolenie jest już narażone na działanie komputerów niemal od dnia narodzin. Istnieje wiele języków komputerowych do różnych celów. C i C++ pozostają najszybszymi do uruchomienia i są używane na przykład w branży gier. W erze Internetu znaczna część projektu strony jest wykonywana przy użyciu JavaScript lub PHP. Tymczasem Python szybko zyskuje reputację łatwego do nauczenia się kodu ogólnego przeznaczenia.

Istnieje wiele podobieństw między językami naturalnymi a takimi językami programowania. Musisz nauczyć się wyrażać siebie zgodnie z zasadami języka. Jest gramatyka do zrozumienia. A to, co piszesz, musi być interpretowane przez innego człowieka. (Tak, musi to być interpretowane przez komputer).

Obecnie coraz to mniej osób jest zainteresowanych nauką programowania ze względu na pisanie trudnego do zrozumienia kodu, co jest nieciekawe dla młodych osób w wieku szkolnym. Aby rozwijać zainteresowania przyszłych programistów należy ich zachęcać do wczesnej nauki programowania ale nie zawsze się to udaje. Wiele młodych osób poddaje się już na starcie widząc trudny do zrozumienia kod, który muszą napisać. Ważnym więc jest aby zachęcić młode osoby do nauki za pomocą języków wizualnych takich jak np. Scratch. Człowiek widząc kolorowe obrazki, puzzle szybciej zwróci uwagę, zapamięta poszczególne funkcje niż osoba, która patrzy na linijki kodu (ciągi znaków), które wiele osób zaczynających przygodę z programowaniem nazywa je nauką języka chińskiego.

Scratch może być stosowany do nauki nie tylko przez młode osoby, które dopiero zaczynają zapoznawać się z komputerem ale także przez osoby, które już są dojrzałe lecz nie radzą sobie nadal z pisaniem trudnego do zrozumienia kodu.

## 2. Opis zagadnienia

Zanim rozpoczniemy przygodę z programowaniem, musimy się zastanowić, czy obrana przez nas droga jest właściwa. Na początku (choć może nie dla wszystkich) programowanie będzie trudne, ponieważ wiąże się to z innym myśleniem niż dotychczas. Nie ma jednego schematu dotyczącego nauki programowania. Jest to dla każdego indywidualna sprawa. Jeżeli na początku nie wychodzi – nie zrażaj się. Musisz być ciągle na bieżąco z nowościami. Im dłużej programujesz, tym bardziej prawdopodobne jest, że zdobędziesz ważne doświadczenie. Programowanie polega na rozwiązywaniu problemów. To nie tyle kwestia zapamiętywania wszystkich funkcji, które generują różne wiersze kodu (choć jest to oczywiście przydatne). Możesz sprawdzić funkcje, jeśli zapomnisz jak coś zrobić. Twoje umiejętności rozwiązywania problemów będą się rozwijać z czasem. Kilka godzin nie wystarczy, aby zostać od razu profesjonalnym programistą.

Dla wielu programowanie to umiejętność trudna, której nie da się pojąć – nic bardziej mylnego! Podczas nauki programowania musisz zrozumieć kilka rzeczy, które poprowadzą cię w dalszą drogę. Warto zacząć od nauki podstaw Informatyki. Ważne jest aby wiedzieć, jak działa komputer, jak mogą one współgrać ze sobą z sieciach – ułatwia to zrozumienie koncepcji, która pojawia się później. Programowanie zwykle odbywa się całkowicie w języku angielskim. Podstawowa znajomość języka angielskiego pomoże Ci zrozumieć poszczególne polecenia. Na przykład, jeśli spojrzysz na kod źródłowy witryny, zauważysz wiele pojedynczych angielskich słów, takich jak „body”, „paragraph”, „style” lub „script”. Ponadto, jeśli szukasz rozwiązania problemu programistycznego w języku angielskim, znajdziesz rozwiązanie szybciej niż np. w języku polskim.

Nie zaczynaj programowania od rzucania się na głęboką wodę, zacznij od podstaw i je rozwijaj. Informatycy lubią porównywać programowanie z budowaniem domu: zanim zbudujesz ściany i ułożysz kable, należy najpierw zbudować fundament. Niezależnie od tego, czy jest to przedmiot w szkole, czy na uniwersytecie, uczestnictwo w kursie online lub korzystanie z książki do nauki: wspólny wątek musi tam być. Zaletą takiej podstawy uczenia się jest to, że programowanie jest wyjaśnione krok po kroku i możesz sprawdzić swój postęp. Na przykład, jeśli pracujesz z książką do nauki, zwykle uczysz się programowania na podstawie szczegółowych zadań. Na przykładzie programowania w HTML oznacza to, że projektujesz stronę internetową i radzisz sobie z każdym rozdziałem z rozszerzeniem i opracowaniem. W ten sposób uczysz się stosować fakty w praktyce, a jednocześnie monitorujesz swoje postępy. Jeśli napotkasz problem i nie wiesz, co zrobić, ponieważ nie rozumiesz sprawy lub nie jesteś w stanie poradzić sobie ze swoim fragmentem kodu, istnieje duża szansa, że znajdziesz rozwiązanie, przeszukując Internet. Istnieje niezliczona liczba forów, portali z poradami i stron wiki online specjalizujących się w programowaniu. Fora internetowe są dobrym punktem wyjścia do znalezienia rozwiązań. Możesz tworzyć własne posty na forach i opisywać swoje problemy. Inni członkowie forum mogą pomóc w rozwiązaniu problemu. Ponadto mogła istnieć osoba z podobnym problemem i mogła znaleźć już rozwiązanie twojego problemu. Fora mogą być również dobrym miejscem do testowania własnych umiejętności programistycznych. Może są inni początkujący, którzy mają problemy, z którym możesz pomóc. Jeśli nie chcesz cały czas pracować z tekstem, możesz także oglądać filmy na ten temat. Można znaleźć wiele klipów na popularnych portalach wideo, które mogą pomóc w programowaniu. Od profesjonalnych programistów, którzy rozpoczęli szkolenie, po programistów hobbystycznych, istnieje wiele osób, które mogą ułatwić Ci codzienne programowanie. Bardzo pomocne może być oglądanie programów innych osób. Możesz wyciągnąć z tego pomocne wnioski. Zasadniczo pomagają również zobaczyć, jak różne osoby podchodzą do problemów i znajdują rozwiązania. (Martin 2014).

Bez względu na to, co chcesz kodować, musisz opanować co najmniej jedno narzędzie. I to jest język programowania. Język programowania jest narzędziem umożliwiającym wydawanie poleceń komputerowi. Jeśli uruchomisz kilka poleceń z rzędu, jest to program. Program jest przetłumaczony na język maszynowy. Składa się on z wielu operacji arytmetycznych, które są wykonywane jeden po drugim. Kiedy komputery były tak duże jak szafy, były obsługiwane za

pomocą prostych przełączników i kart dziurkowanych. Zasadniczo komputer nie może dodać niczego innego niż kod binarny (przykład kodu binarnego: 010111110101), robi to jednak tak szybko i skutecznie, że cała nasza dzisiejsza technologia komputerowa jest na tym oparta.

Kolejnym problemem, z którym każdy początkujący programista musi się zmierzyć, jest to, że musi nauczyć się języka programowania. Język programowania jest tylko narzędziem. Problem polega na tym, że uczysz się używania młotka, a następnie jesteś proszony o wykorzystanie swojej wiedzy do budowy własnego domu. Nie byłbyś w stanie? Właśnie dlatego wielu zniechęca się na początku. Jest jeszcze kilka rzeczy, które powinieneś wiedzieć, zanim zbudujesz dom. Nie można projektować programów za pomocą samego języka programowania. Musisz także dowiedzieć się, jakie prace związane z myśleniem i planowaniem musisz wykonać.

## **Programowanie dla najmłodszych i nie tylko**

Programowanie komputerowe przeszło niesamowitą ewolucję w ciągu ostatnich 20 lat. Kiedy uczyłem się programowania komputerowego, BASIC był językiem, którego się nauczyłem i napisałem swój pierwszy program w DOS. Od tego czasu wymyślono ponad 100 różnych języków programowania. Chociaż może istnieć wiele różnych języków programowania, wszystkie wymagają pisania kodu, którego większość ludzi nie rozumie. Jednak jedną szczególnie innowacją, która moim zdaniem zasadniczo zmieniła to zjawisko, jest Scratch. Opracowany przez MIT, Scratch to system open source, który umożliwia programowanie interaktywnych historii, gier i animacji. Zamiast pisać kod, Scratch używa wizualnych bloków, takich jak elementy układanki, do tworzenia programu. Scratch jest bardzo podobny do Lego, ponieważ liczba sposobów układania klocków jest nieograniczona. Chociaż Scratch jest w dużej mierze wykorzystywany do wprowadzania dzieci do kodowania, może także tworzyć wyrafinowane programy.

- Scratch NIE wymaga składni

Aby zbudować własny program, wystarczy przesunąć bloki. Jest manipulowany za pomocą środków wizualnych, a nie przez pisanie kodu. Bloki wizualne są bardziej zrozumiałe. Chociaż dzisiejsze narzędzia programistyczne zawierają funkcje pomagające zmniejszyć liczbę błędów pisarskich, takie jak autouzupełnianie, czasami programiści wciąż spędzają wiele godzin na debugowaniu zwykłej literówki.

- Scratch może służyć do tworzenia wyrafinowanych programów

Nie tylko dla dzieci! Do wyboru jest wiele bloków konstrukcyjnych do tworzenia złożonych programów.

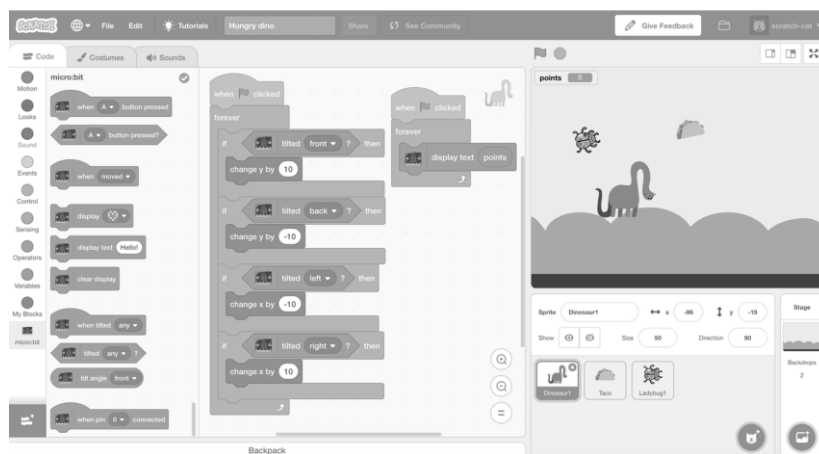
- Scratch jest rozszerzalny

Wielu użytkowników Scratch może nie zdawać sobie sprawy, że może dodawać zmienne, wyświetlać listy, a nawet tworzyć własne bloki w programie! Użytkownicy mogą nawet podłączyć Scratch do sprzętu takiego jak PicoBoard i LEGO WeDo. Ta możliwość rozszerzenia sprawia, że możliwość ta jest nieograniczona.

Scratch to idealne narzędzie do uczenia dzieci kodowania. Cały materiał jest bezpłatny i istnieje wiele zasobów, które pomogą nauczycielom zintegrować kodowanie z ich programem nauczania. (Porzycki i Łukasik 2015)

Jedną z ciekawszych opcji nauki Pythona jest możliwość programowania jednej z ulubionych gier dla dzieci, czyli Minecrafta. Wszystko za sprawą książki „Nauka programowania z Minecraftem“, dzięki której Twoje dziecko nauczy się pisać programy, umożliwiające im modyfikowanie gry w celu osiągnięcia natychmiastowych, robiących niesamowite wrażenie efektów. Kolejnym ciekawym materiałem edukacyjnym jest książka „Python dla dzieci. Programowanie na wesoło”, będąca dla Twojego dziecka atrakcyjnym wprowadzeniem do świata programowania. Jej autor omawia podstawy Pythona, bazując na programach pełnych tajnych agentów, głodnych potworów, chciwych kruków i wielu innych. Dzięki tej książce, Twoje dziecko dowie się m.in. jak rysować wzory i kształty za pomocą modułu turtle, jak tworzyć animacje i gry za pomocą modułu tkinter i wiele, wiele innych przydatnych rzeczy. (Wiszniewski 2017).





**Rys.1** – Scratch jako programowanie dla najmłodszych.

### Co jest nie tak z programowaniem?

Świadomość i zrozumienie rodziców i nauczycieli odgrywa ważną rolę w podejmowaniu decyzji. Wszelkie zajęcia pozalekcyjne dla dzieci odnoszą sukces, ale nie są to najważniejsze czynniki. Najważniejsze jest to, jak dzieci znajdują temat aktywność i jak blisko są z nim związani. Jeśli chodzi o programowanie, języki używane w IOI (i wiele innych typowych języków) na pierwszy rzut oka wyglądają jak język Chiński. Nawet zwykły prosty start z programem „Hello World” rodzi kilka pytań, na które nie można odpowiedzieć w pierwszych kilku sesjach kursu programowania. To niezbyt interesujący początek, dzieci muszą skoncentrować się na zapamiętywaniu szczegółów składni, takie jak średniki i nawiasy, więc kompilator nie jest na nich zły jedynie trzeba się skoncentrować na nauce podczas uczenia się składni (np. zmiennych, warunków, pętli, itp.) oprócz logiki. Okazuje się, że „uczniowie muszą wcześniej zostać mistrzami składni czy też rozwiązywania problemów” (Malan i Leitner 2007).

Kiedy dzieci przychodzą na kurs programowania, mają szerokie oczekiwania i pytania, takie jak „Kiedy stworzymy naszą pierwszą grę (lub wirusa)?”, I ci, którzy są wystarczająco cierpliwi, aby nauczyć się podstaw języka, wkrótce się sfrustrują kiedy odkryją, że nie mogą zrobić więcej niż proste operacje na bezsensownych danych ustawia za pomocą interfejsu tekstowego. Można więc to powiedzieć jednym zdaniem: „Programowanie komputerowe zostało wprowadzone za pomocą języków programowania, które są trudne w użyciu, z proponowanymi działaniami, które nie łączą się z zainteresowaniami młodych ludzi oraz w kontekstach”. Z tych powodów programowanie odbywa się za pomocą powszechnie używanych języków tekstowych, które są nieodpowiednie na start dla szerokiego grona odbiorców dzieci, co utrudnia wczesne wykrycie potencjalnych młodych programistów.

Aby rozwiązać ten problem, należy wprowadzić język wizualny jakim jest na przykład opisywany Scratch co pozwoli nam określić jakie wymagania będą nam stawiane przez osoby, które chcą zostać programistami.

### 3. Przegląd literatury

Programowanie to dość popularna dziedzina ostatnich lat. Brak dobrych specjalistów programowania na rynku to powolny rozwój nowych technologii. Już jako najmłodszy powinniśmy być zachęcani do nauki programowania, a co za tym idzie logicznego myślenia, rozwiązywania różnych problemów czy też dobrej zabawy. Jedną z bardzo dobrych książek do nauki młodych osób programowania jest „Scratch bez tajemnic”, lektura jest dedykowana najmłodszym. Znajdziemy w niej dużo fajnych i edukacyjnych rzeczy, z których nie tylko młoda osoba coś wyniesie ale także dużo starsza chcąc poznać tę dziedzinę nauki.

#### **4. 4. Podsumowanie**

Programowanie zaczyna stanowić nieodzowny element współczesnego świata. Coraz to większa liczba urządzeń doprowadza do tego, że ktoś musi je wszystkie zaprogramować czy też nimi sterować. Programista to też jeden z lepiej płatnych zawodów na świecie. Nauka kodowania nie jest łatwym zadaniem. Jest to szerokie pole o wielu specyfikacjach. Skoncentruj się na swoich postępach. Nikt nie rodzi się z umiejętnościami programowania, musisz je zdobyć od zera. Staniesz w obliczu wyzwań i prawdopodobnie doświadczysz chwil, gdy utkniesz. Ważne jest, aby stale zajmować się tym tematem. Ciesz się z niewielkich postępów. Nie stawiaj sobie zbyt dużych celów i pamiętaj, że uczysz się czegoś zupełnie nowego.

Programowania powinni uczyć się dzieci w szkołach od najmłodszych lat dzięki czemu zaczną myśleć bardziej logicznie, zaczną rozwijać swoje zainteresowania a także będą się przy tym świetnie bawić korzystając przy tym z różnych zabawek edukacyjnych służących do nauki programowania najmłodszych dzieci.

#### **5. Literatura**

C. Martin Robert (2014) Czysty kod. Podręcznik dobrego programisty: 24-25

Porzycki J, Łukasik U (2015) Scratch bez tajemnic: 11-52

Wiszniewski M (2017) Język Python dla nastolatków Zabawa w programowaniu: 9-19

Malan DJ and Leitner H (2007) Scratch for budding computer scientists: 5-30

## 8. Rozwój językowy a ryzyko dysleksji

Language development and risk of dyslexia

Kasprzyk Aleksandra, Mycek Anna

Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Opiekun naukowy: dr Wojciech Lipski

Wojciech Lipski: wojciech.lipski@poczta.umcs.lublin.pl

Słowa kluczowe: język, czytanie, pisanie

### Streszczenie

W artykule zostało zaprezentowane porównanie rozwoju językowego dwóch 8-letnich dziewczynek. U jednego dziecka zdiagnozowano ryzyko dysleksji rozwojowej, u drugiego proces opanowywania czytania i pisania przebiega bez zakłóceń. W badaniach, których wyniki przedstawiono w artykule, wykorzystane zostały techniki badawcze zalecane w standardach postępowania logopedycznego.

### 1. Wstęp

Człowiek od zawsze miał potrzebę porozumiewania się z innymi. Jak podaje S. Grabias „język jest częścią umysłu i zarazem bytem konstruuującym umysłowe i społeczne możliwości człowieka” (Grabias i Kurkowski 2014). Język pozwala nam nie tylko przekazywać innym różnego rodzaju treści, ale również poznawać świat i porządkować w umyśle jego różnorodność.

Prawidłowo przebiegający rozwój językowy rozpoczyna się już w okresie prenatalnym. U płodu rozwija się zmysł słuchu, dzięki czemu nienarodzone dziecko potrafi odbierać dźwięki z otoczenia oraz z wnętrza organizmu matki. Czas od 3 do 9 miesiąca życia płodowego Leon Kaczmarek nazywa etapem przygotowawczym, okresem zerowym dla rozwoju mowy. W tym czasie wykształcają się i zaczynają funkcjonować narządy mowy. Już w wieku 4 miesięcy płód odczuwa rytm kolebania podczas chodzenia matki, a od połowy ciąży reaguje na bodźce akustyczne – słyszy bicie serca matki, słyszy i zapamiętuje jej głos (Kaczmarek, 1997). Pod koniec ciąży zaczyna identyfikować część cech prozodycznych- tempo oraz intonację języka. Można więc stwierdzić, że już w tym czasie rozpoczyna się kształtowanie słuchu fonematycznego, a ściślej – fonetycznego, w zakresie rozpoznawania cech prozodycznych. W wieku 6 lub 7 miesięcy płód zaczyna ssać swój palec, co służy za pierwsze ćwiczenie narządu mowy. W tym czasie wykształca się wiele odruchów ruchowych (np. Babkina, ssania) stanowiących podstawę dla rozwoju motoryki narządów mowy, na podstawie których rozwijają się podejmowane po narodzinach czynności (jedzenie, ekspresja emocjonalna twarzy, reakcje wzrokowe i słuchowe oraz mimowolne wydawanie dźwięków podczas głużenia)

Po narodzeniu rozwój językowy dziecka przebiega według 4 stadiów: okresu melodii (0-1 rok życia dziecka), okresu wyrazu (1-2 rok życia dziecka), okresu zdania (2-3 rok życia dziecka) oraz okresu swoistej mowy dziecięcej (3-7 rok życia dziecka) (Kaczmarek 1953; Demel 1998).

W okresie melodii dziecko komunikuje się za pomocą krzyku. Następnie zaczyna głużyć, czyli wydaje z siebie nieświadomie różne dźwięki i gaworzyć, czyli powtarzać dźwięki w sposób zamierzony. W okresie wyrazu dziecko wymawia głoski tj.: a, o, u, e, y, i, p, b, m, t, d, n, k, ś, czasem ć. W okresie zdania powinno dodatkowo wymawiać p', b', m', f, v, f', v', ź, ź', ń, k', g', k, g, x, l. Okres swoistej mowy dziecięcej to czas pojawienia się w repertuarze fonemów około 3 roku życia s, z, c, ʒ, a następnie około 4-5 roku życia ś, ʒ, ć, ʒ' (Demel 1998).

Proces nabywania umiejętności czytania i pisania również przebiega kilkietapowo. Model nauki czytania i pisania autorstwa G. Krasowicz-Kupis i E. Awramiuk (2017) pozwala wyróżnić w procesie nauki czytania i pisania trzy główne stadia:

1) Stadium wstępne (przed opanowaniem pisma) – odnosi się ono do okresu, kiedy dzieci mają już kontakt z pismem, ale nie opanowują go jeszcze. Kończy się w momencie rozpoczęcia

formalnej nauki czytania i pisania, lecz nie wyznaczają go ramy chronologiczne, a doświadczenia edukacyjne dzieci. Na tym etapie nabywane są podstawowe sprawności językowe oraz wiedza dotycząca funkcji pisma, konwencji i zasad nim rządzących, np. kierunek zapisu. U dziecka zaczyna kształtować się świadomość językowa, a także rozwija się motywacja do czytania i pisania, która – jak już wspomniano – stanowi ważny aspekt gotowości do formalnej nauki. Dzieci mogą już rozpoznawać dobrze znane słowa (np. swoje imię), ale nie znają jeszcze relacji fonem – litera. Próby zapisu są odwzorowywaniem znaków graficznych, lecz jeszcze bez ich rozumienia; dzieci w pewnym sensie traktują pisanie jak rysowanie, bo postrzegają zapis całościowo – jak obrazek.

2) Stadium kluczowe (opanowywania pisma) – obejmuje czas formalnej nauki czytania i pisania i kończy się w momencie osiągnięcia technicznej biegłości w zakresie tych dwóch umiejętności. To stadium wymaga pomocy osób trzecich, które pokażą dziecku zależność pomiędzy głoską i literą.

a) etapy czytania

Etap I czytania – fonologiczny – to dominacja strategii analitycznych. Dziecko często powtarza głoski i przerywa czytanie. Ma już jednak świadomość przetwarzania fonologicznego i kontroluje ten proces. Etap II czytania – pośredni – to kontynuacja strategii analitycznej, obejmującej jednak większe jednostki niż litery: sylaby, czasem – nie zawsze efektywnie – wyrazy. Etap III – czytania globalnego – to czas, gdy dominuje strategia całościowa. Analiza może pojawiać się w przypadku wyrazów nowych i skomplikowanych fonetycznie, lecz dziecko niekiedy potrafi już czytać frazami, zachowując przy tym odpowiednią melodię.

b) etapy pisania

Etap I w pisaniu to etap częściowej reprezentacji fonetycznej. Dziecko dostrzega już zależność fonem – litera, lecz ma trudności z analizą fonetyczną całego wyrazu. Wynikają z tego częste opuszczania liter, zniekształcenia i substytucje. Często też przypisuje literom wartość sylab. Etap II w pisaniu to czas reprezentacji fonetycznej. Dziecko dostrzega relację pomiędzy głoską i literą i odwzorowuje grafem zgodnie z usłyszanym dźwiękiem. Nieznajomość upodobnień fonetycznych, które nie mają odzwierciedlenia w pisowni, powoduje jednak częste błędy ortograficzne. Natomiast na poziomie etapu III w pisaniu dziecko zdobywa już informacje dotyczące ortografii i nie popełnia błędów w pisowni wyrazów znanych i często używanych. Wzrost świadomości morfologiczno-ortograficznej pomaga mu w zapisie nowych słów.

3) Stadium wprawy (automatyzacja pisma) – to etap pisania i czytania w sposób coraz bardziej płynny i szybki. Dziecko na tym etapie jest w stanie porozumiewać się za pomocą pisma, w tym budować własny tekst.

Jednym z rodzajów zaburzeń, w których zarówno rozwój językowy, jak i proces nabywania umiejętności czytania i pisania nie przebiegają prawidłowo jest ryzyko dysleksji.

Dysleksja jest jednym z rodzajów trudności w czytaniu i pisaniu. Istnieje wiele definicji tego zaburzenia. Badacze opisują ją m.in. jako trudności w opanowaniu czynności czytania i pisania, wynikające z zaburzeń funkcji poznawczych i wykonawczych (Domagała i Mirecka 2015). W diagnozowaniu dysleksji wskazuje się także na brak globalnych deficytów poznawczych, prawidłowo funkcjonujące narządy zmysłów (Cieszyńska 2005) oraz na uwarunkowania zarówno środowiskowe, jak i genetyczne tego zaburzenia (Bednarek 2017).

Ryzyko dysleksji, zwane także ryzykiem specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, to zagrożenie wystąpieniem objawów dysleksji rozwojowej. Niniejszy termin stosuje się wobec dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym, które wykazują wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, mogące warunkować wystąpienie wymienionych wyżej trudności (Bogdanowicz 2005).

## 2. Materiał i metody

W badaniach wzięły udział dwie 8-letnie dziewczynki: Lenka i Basia.

Badania Lenki zostały podzielone na dwa etapy. W pierwszym etapie badań, w maju 2018 roku, wykorzystano kwestionariusz Skali Ryzyka Dysleksji M. Bogdanowicz (2005) oraz część SPE\_R Skali Prognoz Edukacyjnych K. Wiejak, G. Krasowicz-Kupis i K. Bogdanowicz (2015). W drugim etapie, w czerwcu 2018 roku, sprawdzono umiejętności językowe dziecka za pomocą

Logopedycznego Testu Przesiewowego dla Dzieci w Wiekach Szkolnych S. Grabiasa, Z. M. Kurkowskiego i T. Woźniaka (2007). Dodatkowo zastosowano eksperymentalne próby czytania i pisania.

Badania Basi zostały podzielone na trzy etapy. W pierwszym etapie badań, w maju 2018 r. wykorzystano Skalę Ryzyka Dysleksji M. Bogdanowicz (2005) oraz część SPE\_R Skali Prognoz Edukacyjnych (SPE) K. Wiejak, G. Krasowicz-Kupis i K. Bogdanowicz (2015). Wyniki tych badań odbiegały od normy, w związku z czym pogłębiono diagnostykę. W drugim etapie badań, w październiku 2018 r., zastosowano część SPE\_N\_I i SPE\_N\_II SPE. W trzecim etapie badań, w listopadzie i grudniu 2018 r. zastosowano Logopedyczny Test Przesiewowy dla Dzieci w Wiekach Szkolnych S. Grabiasa, Z. M. Kurkowskiego i T. Woźniaka (2007), eksperymentalne próby czytania i pisania oraz Test do badania słuchu fonematycznego dla dzieci i dorosłych E. Szelaąg i A. Szymaszek (2006).

Skala Ryzyka Dysleksji (SRD) zawiera 21 stwierdzeń dotyczących różnych aspektów ryzyka dysleksji. Pozwalają one określić ryzyko specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu w obrębie sześciu sfer rozwojowych: motoryki małej, motoryki dużej, funkcji wzrokowych, percepcji funkcji językowych, ekspresji funkcji językowych oraz uwagi. Stwierdzenia należy określić w skali czterostopniowej, z czego 1 oznacza, że dany symptom nigdy nie występuje, 2 – czasem występuje, 3 – często występuje, 4 – zawsze występuje. Wynik ustala się na podstawie sumy punktów. Suma punktów od 21 do 34 daje wynik przeliczony 1, co oznacza brak ryzyka dysleksji; 35-40 punktów to wynik przeliczony 2, oznaczający pograniczne ryzyko; 41-53 punkty daje wynik przeliczony 3, co oznacza umiarkowane ryzyko dysleksji; a 54-84 punkty to wynik przeliczony 4, oznaczający wysokie ryzyko dysleksji.

Skala Prognoz Edukacyjnych składa się z trzech części: SPE\_N\_I, SPE\_N\_II i SPE\_R. Dwie pierwsze części wypełnia nauczyciel – ich celem jest ocena aktualnego rozwoju językowego dziecka oraz procesu nabywania umiejętności czytania i pisania. Część SPE\_R wypełnia nauczyciel w oparciu o wywiad z rodzicem dziecka, gdyż ta część Skali ma na celu ocenę jego wczesnego rozwoju językowego.

Logopedyczny Test Przesiewowy dla Dzieci w Wiekach Szkolnych (Grabias i in. 2002). Jak podają jego autorzy jest to narzędzie do badania językowych sprawności dziecka w przedziale wiekowym 6-14 lat. Logopedyczny Test Przesiewowy składa się z czterech podtestów:

I. Badanie wymowy, obejmuje 2 zadania sprawdzające poprawność artykulacji:

- w pierwszym dziecko ma za zadanie podać nazwy 20 obrazków, które zawierają najczęściej zniekształcane głoski tj. r, ś, ż, ć, s, z, c, ś, ź, ć, k, g;
- drugim zadaniem jest powtórzenie po sprawdzającym czterech zdań zawierających grupy spółgłoskowe z wymienionymi wyżej głoskami;

II. Badanie sprawności narracyjnej: sprawności semantycznej, struktury opowiadania, językowej realizacji wypowiedzi, służą temu 2 zadania: opis krasnoludka oraz opowiadanie na podstawie historyjki obrazkowej o psie, chłopcu i dziewczynce;

III. Badanie motoryki narządów mowy obejmuje jedno zadanie sprawdzające podstawowe ruchy języka – w górę, w dół, do przodu i na boki;

IV. Badanie percepcji dźwięków mowy, służą temu 2 zadania:

- w pierwszym oceniamy słuch fonematyczny dziecka, prosząc o wskazanie czy wypowiedzane pary pseudosłów są takie same czy różne,
- w drugim dziecko ma wymienić wszystkie głoski w słowach wypowiedzanych przez badającego (Grabias i in. 2002).

Test do badania słuchu fonematycznego dla dzieci i dorosłych (Szelaąg, Szymaszek 2006) składa się ze 106 zdań i ilustrujących je obrazków, spośród których 96 zdań stanowi badanie właściwe i zawiera pary słów różniących się tylko jednym fonemem. Osoba badana – po otrzymaniu karty przedstawiającej 2 obrazki – ma za zadanie wskazać ten, który ilustruje zdanie wysłuchane przez magnetofon.

Eksperymentalne próby czytania i pisania objęły: próbę czytania głośnego wiersza „Jak pies z kotem” (Brykczyński 2003), próbę czytania po cichu tekstu o Dorocie, Adamie i Oli, próbę pisania

ze słuchu – dyktando o Grzesiu i Krzysiu oraz próbę pisania twórczego – jednozdaniowe opisy dwóch obrazków.

Podczas oceny eksperymentalnych prób czytania i pisania kierowano się następującymi kryteriami (Domagała i Mirecka 2015):

1) podczas oceny czytania – techniką, tempem, poprawnością w aspekcie segmentalnym i suprasegmentalnym, rozumieniem czytanego tekstu;

2) podczas oceny pisania – poprawnością pisowni i interpunkcji we wszystkich typach tekstów, zgodnością ze wzorcem językowym w przypadku tekstów (...) pisanych ze słuchu, poziomem graficznym pisma, poprawnością językową (leksykalną i gramatyczną), poprawnością językową i spójnością tekstu twórczego

### **3. Wyniki**

U Lenki badania przeprowadzone za pomocą SRD oraz SPE\_R wskazują na brak ryzyka dysleksji oraz wysoki poziom wczesnego rozwoju językowego. Badanie umiejętności językowych dziecka z wykorzystaniem Logopedycznego Testu Przesiewowego wskazało na wynik powyżej przeciętnej. Dziewczynka w poprawny sposób artykułuje badane głoski oraz grupy spółgłoskowe. W poprawny sposób różnicuje prezentowane głoski oraz dokonuje analizy głoskowej. Badanie sprawności narracyjnej wskazało na: płynność narracji, poprawną intonację, właściwą długość i natężenie dźwięków oraz bardzo bogate słownictwo i zdolność do nawiązywania interakcji słownych.

Lenka czyta w sposób całościowy, zachowując odpowiednią melodię, akcent, tempo i intonację. Zarówno w próbie głośnego czytania jak i próbie czytania po cichu dziewczynka poprawnie odpowiedziała na pytania dotyczące przeczytanego tekstu.

W próbach pisania dziewczynka popełniła kilka błędów w zakresie poprawnej pisowni i interpunkcji. W próbie pisania ze słuchu wystąpiły dwa błędy związane z myleniem liter, których odpowiedniki dźwiękowe brzmią podobnie (om – ą ‘chodzm’ – „chodzą”, en – ę ‘wendrówki’ – „wędrówki” (zapis zgodny z zasadami ortofonicznymi, ortograficznie niewłaściwy) oraz dwa błędy związane z brakiem znajomości reguł ortograficznych i interpunkcyjnych (rz – ż ‘włorzyli’- „włożyli”, brak kropki na końcu zdania). Poziom graficzny pisma jest dostosowany do wieku osoby badanej. Wielkość liter w wyrazach jest poprawna, a linia wersów stała. Strona zorganizowana jest w sposób prawidłowy.

Napisany przez osobę badaną tekst twórczy jest logiczny i spójny. Został napisany zgodnie z tematem pracy. Zdania są poprawne pod względem fleksyjnym, ortograficznym i interpunkcyjnym.

U Basi badania przeprowadzone za pomocą SRD oraz SPE\_R wskazują na pogranicze ryzyka dysleksji oraz przeciętny poziom wczesnego rozwoju językowego.

Badanie systemu językowego za pomocą Logopedycznego Testu Przesiewowego wskazało na wynik powyżej przeciętnej, lecz jednocześnie na niewłaściwe realizacje wielu głosek (szczególnie głosek szumiących) bądź ich opuszczanie, a także problemy ze słuchem fonematycznym. Dodatkowe badanie w zakresie słuchowego różnicowania głosek za pomocą Testu do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych również wskazuje na deficyty w tym zakresie.

Dominującą techniką czytania Basi jest głoskowanie z syntezą oraz bez syntezy. Czytała wolno, popełniła wiele błędów w aspekcie segmentalnym, które polegały na myleniu liter, których odpowiedniki dźwiękowe brzmią podobnie (szumiące zastępowane syczącymi, dźwięczne zastępowane bezdźwięcznymi i odwrotnie) Dziewczynka podejmując próbę czytania głośnego poprawnie zrealizowała wszystkie elementy prozodyczne mowy oraz poprawnie udzieliła odpowiedzi na 2 z 3 zaproponowanych pytań do tekstu.

W próbach pisania dziewczynka popełniła liczne błędy związane z myleniem liter odpowiadających głoskom brzmiącym podobnie. Ponadto opuszczała litery i znaki diakrytyczne.

Dziewczynka, realizując próbę pisania ze słuchu, popełniła wiele błędów w zakresie pisowni i interpunkcji, tj.: mylenie liter, których odpowiedniki dźwiękowe brzmią podobnie (np. k – g ‘Kseś’ – Grześ, om ą ‘lubiom’ – lubią, ‘chocom’ – chodzą, s – sz ‘pieśe’ – piesze, ‘kosa’ – kosza, c – cz ‘cesto’ – często, b – p ‘chłobcy’ – chłopcy, si – ż, y – i ‘włósiłi’ – włożyli, e – ę ‘cesto’ – często), redukcje głosek w wyrazie, jak i opuszczanie całych wyrazów (‘Sks’ – Krzys, ‘roiarni’ – z rodzicami,

‘Naskocm saperze’ – Na ostatnim spacerze, ‘zanzli’ – znaleźli, „d” – do), epentezy (‘pieknekgo’ – pięknego, ‘barcom’ – bardzo, ‘ktrulego’ – którego), nieuzasadnione użycie wielkiej litery (‘pieknekgo Gzba’ – pięknego grzyba), błędy ortograficzne (‘wedruwki’ – wędrówki, ‘ktrulego’ – którego), brak kropki na końcu zdania. Poziom graficzny pisma nieznacznie obniżony (błędy dotyczące kształtu liter – niepełna dokładność w odtwarzaniu formy, błędy w położeniu pisma – niewielkie problemy dotyczące rozplanowania graficznego wyrazów w stosunku do stronicy).

W próbie pisania twórczego Basia nadała imię postaci przedstawionej na obrazku. Popeliła błędy w pisowni; zapisała wyraz „książkę” jako ‘siąskę’, a wyraz ‘biłke’ miał oznaczać „piłkę”. Basia nie postawiła kropki na końcu jednego zdania. Poziom graficzny pisma oceniono jako nieznacznie obniżony. Pod względem poprawności językowej zanotowano opuszczenie przyimka w wyrażeniu przyimkowym (‘grają biłke’ – grają w piłkę). Teksty są spójne językowo.

Wszystkie nieprawidłowości i objawy zaobserwowane u dziecka pozwalają na rozpoznanie logopedyczne ryzyka dysleksji.

#### **4. Dyskusja i wnioski**

Wyniki badań wskazują na zróżnicowany poziom rozwoju językowego i procesu nabywania umiejętności czytania i pisania u badanych dzieci. U Lenki rozwój przebiega zgodnie z normą, u Basi – rozwój nie przebiega harmonijnie, liczne wady wymowy warunkują trudności w czytaniu i pisaniu, co jest podstawą do stawiania diagnozy trudności o charakterze dyslektycznym.

W przypadku Lenki zalecana jest obserwacja i wspieranie dalszego rozwoju językowego oraz przyswajania umiejętności czytania i pisania. U Basi zalecana jest pogłębiona diagnostyka pod kątem ryzyka dysleksji, a także wprowadzenie ćwiczeń w czytaniu i pisaniu oraz korekcja wady wymowy.

Wyniki niniejszych badań wskazują na potrzebę angażowania się logopedów (podobnie jak i innych specjalistów – psychologów, pedagogów) w proces rozpoznawania deficytów rozwojowych mogących się przyczynić do trudności w przyswajaniu umiejętności porozumiewania się za pomocą pisma.

Rolą logopedy w zapobieganiu, diagnozowaniu i terapii w przypadku ryzyka dysleksji jest m.in. stymulowanie i usprawnianie funkcjonowania językowego, rozpoznawanie objawów ewentualnych zaburzeń mowy i określaniu ich prawdopodobnych przyczyn oraz podejmowanie działań usprawniających, związanych zwłaszcza z rozwojem językowym dziecka (Domagała i Mirecka 2015).

#### **5. Literatura:**

Bednarek D (2017) Paradoks dysleksji. Trudności nie tylko w sferze języka, czytania i pisania:

Zaburzenia komunikacji pisemnej A. Domagała, U. Mirecka (red.): 303-325.

Bogdanowicz M (2005) Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie.

Bryczyński M (2003) Powtórka z wiejskiego podwórka.

Cieszyńska J (2005) Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji.

Demel G (1998) Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola.

Domagała A, Mirecka U (2015) Postępowanie logopedyczne w przypadku dysleksji rozwojowej:

Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego, Grabias S. i in (red.): 439-460.

Grabias S, Kurkowski M (red.) (2014) Logopedia. Teoria zaburzeń mowy.

Grabias S, Kurkowski ZM, Woźniak T (2002) Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym.

Kaczmarek L (1953) Nasze dziecko uczy się mowy.

Kornas-Biela D (1983) Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy.

Krasowicz-Kupis G, Awramiuk E (2017) Psychologiczny model nabywania czytania i pisania w języku polskim – perspektywa rozwojowa i kliniczna: Zaburzenia komunikacji pisemnej A.

Domagała, U. Mirecka (red.):110-130.

Pluta- Wojciechowska D(2019) Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia wybranych form zaburzeń.

Wiejak K, Krasowicz-Kupis G, Bogdanowicz K (2015) Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE.

## **9. Prefiguratywne zachowania uczniów, a szkolna kultura konwergencji**

Prefigurative Behaviour of Students versus Convergence School Culture

Roman Lorens

Wydział Pedagogiczny i Artystyczny Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Opiekun naukowy: dr hab. prof. UJK Sławomir Koziej

Słowa Kluczowe: Kultura zagadkowych dzieci, Pokolenie Z, kompetencje komunikacyjne, konektywizm

### **Streszczenie**

W latach 60. ubiegłego wieku amerykańska antropolog Margaret Mead dokonała po-działu kultury. Trzeci z tych typów – prefiguratywny, oznacza, że w nieokreślonej przyszłości nadejdą czasy, gdy dorośli zaczną uczyć się od młodszych pokoleń. Żyjemy w bardzo niezwykłych czasach. Z.Bauman, (Bauman 2011) określa go mianem „świata płynnej nowoczesności.” To świat, który nie potrafi zbyt długo trwać nieruchomo i zachowywać jednego kształtu. W zrozumienie tego niezwykłego świata pomagają nowe technologie. Ale zalew informacji bardzo utrudnia życie, naukę i wychowanie dzieci.

Współczesny świat pod wpływem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych gwałtownie się zmienia, oferując niedostępne dotąd możliwości rozwoju. Najbardziej skorzystało na tym pokolenie młodych ludzi, którzy nie tylko współtworzą, ale również współdzielą się wytworzoną wiedzą. Proces ten jest ściśle związany z ich ogromną aktywnością komunikacyjną.

To właśnie pokolenie młodych ludzi – zwane już przez socjologów pokoleniem „Z” zapełniło mury szkół. Pokolenie, dla którego świat bez telefonu komórkowego, mobilnego Internetu, odtwarzacza mp4 jest trudno wyobrażalny. Jest to pokolenie, które ma bardzo duże wymagania względem systemu edukacji, w którym funkcjonuje.

Czy nauczyciel i rodzic są w stanie sprostać tym wyzwaniom? Czy raczej opanuje go strach przed „nowym” i nie będzie chciał zmienić dotychczasowego modelu nauczania?

### **1. Wstęp**

Żyjemy w czasach, gdzie natłok informacji stał się codziennym wyzwaniem. W tej trudnej pedagogicznie sytuacji, zdolność do nauczania się „czegoś” staje się prawdziwym wyzwaniem, ponieważ nie wiadomo „czego” się uczyć, nie wiadomo jakie informacje, umiejętności, kompetencje będą stanowiły kartę przetargową np. w życiu zawodowym za 5 czy 10 lat. Jaka zatem powinna być dzisiejsza technologia uczenia się?

Nauczyciel przede wszystkim powinien skupić się na procesie pomocy osobom uczącym się, próbując odpowiedzieć na pytanie: jak stworzyć optymalne środowisko uczenia się? Powinien udzielić odpowiedzi na pytanie jak w świadomy sposób przejąć kontrolę nad własnym uczeniem się?

Uczniowie są wszak coraz bardziej świadomi i w coraz większym stopniu kontrolują proces własnego uczenia się. Cyfrowi tubylcy oczekują, że będą mieli nie tylko większy wpływ na proces dydaktyczny, ale i również większą odpowiedzialność za własne uczenie się.

Proces nauczania będzie zatem zmierzał będzie w kierunku zdobycia umiejętności pozyskiwania, wartościowania, analizowania i przetwarzania informacji, a także tworzenia nowych znaczeń poprzez interdyscyplinarne łączenie informacji i poszukiwanie synergii.

Pokolenie Z żyje w świecie, w którym codziennością jest korzystanie z internetu, smartfonów, mp4, laptopów i serwisów społecznościach. To pokolenie, które nie wyobraża sobie życia bez współtworzenia i współdzielenia się wiedzą. Przekraczając próg szkoły mają poczucie, że znajdują się z zupełnie obcym i nieprzyjaznym świecie pozbawionym tak bliskiej im wirtualnej rzeczywistości.

### **2. Nowe założenia pedagogiki**

Współczesny świat pod wpływem nowoczesnych technologii informacyjno - komunikacyjnych gwałtownie się zmienia oferując niedostępne i nieznane dotąd możliwości rozwoju.



Bez wątpienia najbardziej skorzystało na tym pokolenie młodych ludzi, którzy nie tylko współtworzą, ale i współdzielą się wytworzoną wiedzą. Proces ten jest ściśle związany z ich ogromną aktywnością komunikacyjną w sieci. G. Siemens w artykule: „Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age” (Siemens 2019) twierdzi, że uczenie się jest procesem, który występuje w zmieniających się warunkach, nad którymi uczący się nie do końca sprawuje kontrolę. W praktyce oznacza to, że wiedza może znajdować się poza nami, np. bazy danych, i dopiero połączenie się z nimi, czyli rozpoczęcie nauki, może skutkować rozpoczęciem procesu powiększania naszego stanu wiedzy.

W efekcie dzięki zaangażowaniu narzędzi ICT, które w coraz większym stopniu wpływają na rolę i relacje uczniów i nauczycieli, zmienia się cały system edukacji. Proces uczenia się dalej oczywiście zawiera tradycyjne elementy, jak chociażby sposób dostarczania wiedzy, ale jest to jedynie jedna ze zmiennych mająca wpływ na efekty nauczania. Najważniejszym bowiem zadaniem nauczyciela w nowym modelu nauczania jest skupienie się na tym co robią uczący się i dostarczanie im potrzebnego wsparcia.

Nowa sytuacja pedagogiczna wymusza również zmianę roli ucznia w procesie nauczania, gdyż uczenie się jest postrzegane jako aktywny, indywidualny i społeczno-kulturowy

D. Tapscott uważa, że młodzi ludzie są zupełnie inni niż ich rodzice z pokolenia wyżu demograficznego. (Tapscott 2010) Według niego różnice, to dystynktywne cechy postawy i zachowania, które odróżniają to pokolenie od jego rodziców i innych pokoleń. Do norm tych należą:

1. wolność
2. dopasowywanie do swoich potrzeb (kustomizacja)
3. baczna obserwacja
4. wiarygodność
5. współpraca
6. rozrywka
7. szybkie tempo
8. innowacyjność

Zdaniem D. Tapscotta, na tych cechach opiera się odmienne postrzeganie dzisiejszego młodego pokolenia, szczególnie w odniesieniu do jego nawyków medialnych. Młodzi ludzie dorastali, będąc aktorami, inicjatorami, twórcami, graczami i partnerami. To ich uformowało, dzięki czemu są tym, kim są - pokoleniem, które pod wieloma względami różni się od swoich rodziców i dziadków, kiedy byli oni w tym samym wieku.

W procesie edukacji kluczowe zatem są zagadnienia dotyczące wyposażenia uczniów w wiedzę i umiejętności uczenia się, komunikowania się, wielowymiarowej współpracy, sprawnego posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej, wyszukiwania, analizowania czy też zarządzania informacją.

Warto również podkreślić, że trudności komunikacyjne bardzo często mają wpływ na charakter relacje międzyludzkie, stąd tak ważne jest kompetentne komunikowanie, które zminimalizuje możliwość pojawienia się ewentualnych nieporozumień. Jest to stan pożądaný, bowiem nawet jednostka wyposażona w najbardziej rozbudowane umiejętności komunikacyjne, nie jest w stanie wyeliminować wszystkich zagrożeń mogących prowadzić do szumów informacyjnych.

I. Kurcz definiuje kompetencję komunikacyjną jako zdolność posługiwania się odpowiednio do sytuacji i do słuchacza. (Kurcz 2000) Uważa również, że kompetencja językowa wywodzi się ze zdolności homo sapiens do wtórnej (wyższego rzędu) reprezentacji rzeczywistości – dopiero dzięki temu język staje się efektywnym środkiem komunikacji.

Kompetencja komunikacyjna wymaga również uwzględnienia wielu różnorodnych sytuacji społecznych i zastosowania w nich zróżnicowanych form przekazu. Innego sposobu komunikacji wymaga się od osoby przemawiającej publicznie, innego od rozmawiającego face-to-face, jeszcze innego gdy przekazuje się informacje o zwolnieniu z pracy.

W tej nowej sytuacji nauczyciel bezwzględnie musi zmienić sposób nauczania, tak, aby w pełni wykorzystać potencjał swoich uczniów. Jego zadaniem jest również minimalizowanie podziału na „analogowych” nauczycieli i „cyfrowych” uczniów. Proces nauczania jest bowiem oparty na współdziałaniu, a nie można być autentycznym w oczach uczniów, nie znając nowoczesnych technologii informacyjno – komunikacyjnych. Nie jest to zadanie łatwe, bowiem nauczyciel nie jest

już dzisiaj jedynym, który posiada wiedzę, podobnie jak i szkoła, która nie jest już dzisiaj jedynym miejscem jej zdobywania przez uczniów. Tego zadania nie ułatwiają nauczycielom uczniowie, którzy żyją we własnym wirtualnym świecie, mówią innym językiem i biegle posługują się nowoczesnymi technologiami.

H.Arendt uważa, że problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja. (Arendt 1994) Znaczy to jednak, że nie tylko nauczyciele i wychowawcy, ale my wszyscy, żyjący w jednym świecie razem z naszymi dziećmi i młodymi ludźmi, musimy przyjąć wobec nich postawę zupełnie inną niż ta, jaką przyjmujemy wobec siebie nawzajem.

W praktyce zatem należy zdecydowanie oddzielić sferę edukacji od innych dziedzin — przede wszystkim od obszaru życia publicznego, politycznego.

### **3. Kultura zagadkowych dzieci**

Bardzo szybkie zmiany technologiczne mają wpływ na wiele aspektów naszego życia, ale szczególnie wpływają na przedstawicieli młodego pokolenia, o jeszcze nie w pełni ukształtowanej osobowości i ciągle poszukujących swojego miejsca w społeczeństwie.

Co ciekawe – zmiany te przewidziała i opisała w latach 60. ubiegłego stulecia Margaret Mead, wprowadzając rozróżnienie kultur i dzieląc ją na trzy typy: (Mead 2000)

- postfiguratywną,
- kofiguratywną
- prefiguratywną.

Kultura postfiguratywna cechuje się tym, że dzieci uczą się głównie od swych rodziców. Jest to stan uznawany przez lata za jedyny właściwy i zgodny z naturalnym biegiem świata, a tym samym cyklem rozwojowym dziecka. Jest to proces bardzo zbliżony do naturalnych, wręcz opartych na instynktownych zachowaniach, sposobów wychowywania i uczenia młodego pokolenia przez bardziej doświadczone starsze jednostki. W kulturze postfiguratywnej wszelkie zmiany zachodzą bardzo powoli, a dziadkowie nie wyobrażają sobie przyszłości wnuków innej niż swoją. W kulturze tej, dorośli nie chcą żadnych zmian, a swoim następcą przekazują poczucie niezmiennej ciągłości.

Kultura kofiguratywna cechuje się tym, że zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się przede wszystkim od swoich rówieśników. Osoby starsze nadal odgrywają dominującą rolę, określając formy i granice zachowań. W kulturze figuratywnej współistniejące generacje pokoleniowe młodszych i starszych nie są w stanie sami wprowadzić dzieci do zmienionych warunków rzeczywistości.

Natomiast kultura prefiguratywna, tzw. kultura zagadkowych dzieci – według antropolog Margaret Mead to typ kultury, w którym młodsze pokolenia przekazują wiedzę techniczną starszym pokoleniom. Zmienia się zatem kierunek przekazu wartości, a dorośli nie nadążają za zmianami, bowiem świat jest zrozumiały tylko dla dzieci.

W takim ujęciu dorośli tracą swoją pozycję jedynej nieomyłnej i posiadającej wiedzę, bowiem dzieci wiedzą więcej niż dorośli. Oznacza to, że zaczyna uznawać w swoim dziecku przynajmniej partnera, jeżeli nie osobę, która na wielu zagadnieniach zna się lepiej i posiada większe kompetencje.

W początkach drugiej dekady XXI wieku kultura prefiguratywna nie stanowi już bliżej nieokreślonego science-fiction, lecz staje się zjawiskiem powszechnym. Zaproponowane przez Margaret Mead rozróżnienie kultury jest bardzo celne w odniesieniu do czasów i społeczeństwa. Dzisiejsze spojrzenie na kolejne etapy rozwoju człowieka wskazuje, że ten cykl można odnieść do życia jednostki. To zupełnie nowe doświadczenie, bowiem w przeszłości dorośli posiadali znacząco większą wiedzę niż dzieci. M.Mead uważa, że żadne wcześniejsze pokolenie nie poznało, nie doświadczyło i nie wykorzystało tak szybkich zmian, rozszerzenia źródeł energii, środków komunikacji, pojęcia ludzkości, granic dostępnego wszechświata, pewników na temat znanego i ograniczonego świata, fundamentalnych wymagań życia i śmierci. (Mead 2000)

Mead wprost określała ten stan słowami, że teraz wchodzimy w okres nieznaną dotąd historii, w którym młodzi zyskują sobie unikalny autorytet w swym prefiguratywnym rozumieniu nieznaną jeszcze nikomu przyszłości. (Mead 2000) W nowej rzeczywistości przed dorosłymi stoją nowe wyzwania, będące konsekwencją cyfrowego zaangażowania ich dzieci, którzy sami projektują interesujące ich środowiska nauki. Aby osiągnąć sukces zaangażowanie dorosłych i dzieci musi być z sobą bardzo mocno sprzężone i skorelowane, gdyż jedynie w takim przypadku istnieje możliwość uzyskania efektu synergii w procesie budowania wiedzy.

Co ważne, fakt poszerzenia wiedzy przez dzieci w sposób nieformalny powinien zostać uwzględniony przez nauczyciela w trakcie planowania procesu nauczania. Jest to niezwykle istotna kwestia, bowiem uczniowie dysponują często dużą wiedzą zdobytą w trakcie nauczania pozaszkolnego. Przemysłana konstrukcja procesu dydaktycznego pozwoli nauczycielowi nie tylko wykorzystać doświadczenia edukacyjne uczniów, ale również zachęcić ich do indywidualnej refleksji, celem promowania silniejszych efektów kształcenia.

Bez wątpienia możliwość wszechstronnego zdobywania wiedzy przekształciła skostniały i dość już archaiczny system edukacyjny i rozpoczęła jego nieodwracalną rewolucję. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że dotychczasowy paradygmat pedagogiczny, skoncentrowany wokół nauczyciela mającego wyłączność na wiedzę, legł w gruzach, na rzecz nauczania nieformalnego wspartego bogactwem multimedialnych materiałów w sieci.

#### **4. Kultura konwergencji**

H. Jenkins przez konwergencję rozumie przepływ treści pomiędzy różnymi platformami medialnymi, współpracę różnych przemysłów medialnych oraz migracyjne zachowania odbiorców mediów, którzy dotrą niemal wszędzie, poszukując takiej rozrywki, na jaką mają ochotę. (Jenkins 2007) Konwergencja to pojęcie opisujące zmiany technologiczne, przemysłowe, kulturowe i społeczne w zależności od tego, kto je używa i o czym wydaje mu się, że mówi.

Konwergencja nie dokonuje się poprzez urządzenia medialne, bez względu na to, jak wyrafinowane mogą się one stać. Konwergencja zachodzi w umysłach pojedynczych konsumentów i poprzez ich społeczne interakcje z innymi konsumentami. Każdy z nas tworzy swoją własną osobistą mitologię z części oraz fragmentów informacji wyłuskanych ze strumienia mediów i przekształconych w zasoby, dzięki którym nadajemy sens naszemu codziennemu życiu.

W czasach kultury konwergencji sytuacja zmienia się diametralnie. Sposób użytkowania przez uczniów urządzeń multimedialnych, komputerów osobistych, a zwłaszcza Internetu sprawia, że coraz bardziej uwidacznia się fakt, że żyjemy w kulturze prefiguratywnej.

Młodzież (dzieci sieci, Pokolenie Z, etc.) przekazuje swoją wiedzę techniczną i umiejętności poruszania się po wirtualnym świecie dorosłym, którzy nie nadążają za zmianami. Są to zmiany kulturowe charakterystyczne dla nowoczesnego społeczeństwa, gdzie ze względu na szybkość zmian technologicznych i kulturowych starsze pokolenia muszą przystosować się do mniej konserwatywnych i bardziej otwartych na kulturowe i technologiczne nowości młodszych pokoleń.

Kultura prefiguratywna staje się dominującym sposobem zdobywania wiedzy o nowych mediach. Starsi odbiorcy mediów gdziekolwiek się znajdują i skądkolwiek przychodzą do teraźniejszości, są emigrantami wkraczającymi w nową erę - jedni, jako uciekinierzy, inni, jako deportowani. Przypominają emigrantów, którzy przybyli do nowego kraju, pionierów niezorientowanych jeszcze, jakie żądania postawią przed nimi nowe warunki życia. (Mead 2000)

Szybki postęp technologiczny wymusza istotne zmiany w podejściu pedagogicznym, wdrażając nowy model nauczania będący "przejściem od nauczania do uczenia się". W konsekwencji prowadzi to do zmiany całego sektora edukacji dzięki zaangażowaniu narzędzi ICT, które w coraz większym stopniu wpływają na rolę i relacje uczniów i nauczycieli, poprzez ingerencję w ich wzajemne oddziaływania. Proces uczenia się zawiera oczywiście tradycyjne elementy, jak chociażby sposób dostarczania wiedzy, ale jest to jedynie jedna ze zmiennych mająca wpływ na efekty nauczania. Głównym bowiem zadaniem nauczyciela w nowym modelu nauczania jest skupienie się na tym co robią uczący się i dostarczanie im potrzebnego wsparcia.

W ten oto sposób zmienia się również rola ucznia w procesie nauczania, gdyż uczenie się jest postrzegane jako aktywny, indywidualny i społeczno-kulturowych proces, w trakcie którego

uczeń tworzy własną strukturę wiedzy. Uczeń bierze na siebie również większą odpowiedzialność za własny proces uczenia się i osiągania wyników.

Wykorzystanie technologii informacyjno - komunikacyjnych w edukacji i tworzenie cyfrowych środowisk nauczania dało możliwość przełamania barier, które istnieją w tradycyjnych salach lekcyjnych.

Można zaobserwować, że zastosowanie cyfrowej nauki w edukacji jest ciągle rosnące. Wiele instytucji edukacyjnych w świecie już zainwestowało w internetowe platformy, służące przekazywaniu interaktywnych technologii komunikacyjnych, takich jak np. wideokonferencje. Jest to również odpowiedzią na przemiany społeczne, które zaowocowały rozwojem pokolenia z, czyli uczniów, dla których internet jest środowiskiem naturalnym. To współczesne pokolenie jest przyzwyczajone nie tylko do zdobywania „wirtualnej” wiedzy, ale również do brania odpowiedzialności za swoją edukację. Wirtualne środowisko nauczania tworzy uczniowi warsztat, oferujący indywidualne narzędzia i zasoby pozwalające efektywnie zdobywać wiedzę.

Należy również podkreślić rosnące znaczenia nauczania nieformalnego, tym bardziej, że korzystają z tej formy edukacji nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele. Nauczanie nieformalne, to forma nauki, dzięki której każdy uczestnik nabywa i gromadzi wiedzę i umiejętności z codziennego doświadczenia, w domu, w pracy, z czytania gazet i książek, oglądania filmów lub aktywności w serwisach społecznościowych. I choć sam proces edukacji nieformalnej jest niezorganizowany, niesystematyczny, a czasami nawet niezamierzony, to nie należy traktować go jako gorszą formę nauczania. Nauczanie nieformalne charakteryzuje się również tym, iż poznawanie i zdobywanie wiedzy jest dobrowolne i samodzielne. Wynika to z osobistych poszukiwań i dyskusji, a uczący się ma silną motywację wewnętrzną. Nieformalnie można również uczyć się w sieci. Sprzyja temu bardzo dynamiczny rozwój grup i forów dyskusyjnych oraz portali społecznościowych. Budowane w sieci grupy, łączą często spore ilości osób, stając się nieformalnymi „stowarzyszeniami” mającymi wspólny cel poznawczy.

Jak pisze H. Jenkins: „Jeśli dzieci mają przyswoić umiejętności potrzebne do pełnego uczestnictwa w kulturze, to mogą to zrobić przez zaangażowanie w aktywności, takie jak wydawanie gazetki z wymyślonej szkoły albo ucząc się nawzajem umiejętności potrzebnych w masowych grach sieciowych, albo angażując się w cokolwiek innego, co nauczyciele i rodzice uważają dziś za trywialne. (Jenkins 2007)

## **5. Podsumowanie i wnioski**

Rozwój społeczeństwa sieciowego doprowadził do powstania teorii konstruktywizmu społecznego. Główna myśl tej koncepcji dotyczy percepcji rzeczywistości, opartej o subiektywnym doświadczeniu komunikacyjnym jednostki, która buduje swoje wyobrażenie rzeczywistości społecznej na podstawie wielokrotnych aktów komunikacji. (Maj 2019)

Zgodnie z tezą konstruktywizmu społecznego, każda jednostka tworzy wiedzę, nie rejestrując informacji, lecz przekształcając tę, która jest dostępna. W tym modelowym ujęciu, nauczyciel staje się zatem organizatorem stwarzających uczniom możliwości działań poznawczych.

Konstruktywizm społeczny charakteryzuje się zatem różnorodnością metod kształcenia, z naciskiem na te, które stwarzają warunki to działań własnych ucznia. W praktyce oznacza to wzmocnienie działań ukierunkowanych na samodzielną pracę ucznia, i współpracę w grupie. Stawiając pytania i problemy wymagające rozwiązania, nauczyciel aktywizuje uczniów, pomagając im konstruować własne odpowiedzi.

Żyjemy w czasach, gdzie natłok informacji stał się codziennym wyzwaniem. W tej trudnej pedagogicznie sytuacji, zdolność do nauczania się „czegoś” staje się prawdziwym wyzwaniem, ponieważ nie wiadomo „czego” się uczyć, nie wiadomo jakie informacje, umiejętności, kompetencje będą stanowiły kartę przetargową np. w życiu zawodowym za 5 czy 10 lat. Jaka zatem powinna być dzisiejsza technologia uczenia się?

Przede wszystkim powinna skupić się na procesie pomocy osobom uczącym się, próbując odpowiedzieć na pytanie: „jak stworzyć optymalne środowisko uczenia się”? Powinna udzielić odpowiedzi na pytanie jak w świadomy sposób przejść kontrolę nad własnym uczeniem się.

Uczniowie są wszak coraz bardziej świadomi i w coraz większym stopniu kontrolują proces własnego uczenia się. Pokolenie prefiguratywne oczekuje, że będzie miało nie tylko większy wpływ na proces dydaktyczny, ale i również większa odpowiedzialność za własne uczenie się.

Można przewidywać, że szkolna kultura konwergencji będzie zmierzać będzie w kierunku zdobycia umiejętności pozyskiwania, wartościowania, analizowania i przetwarzania informacji, a także tworzenia nowych znaczeń poprzez interdyscyplinarne łączenie informacji i poszukiwanie synergii.

## **6. Bibliografia**

- Arendt H (1994) Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej: 231.
- Bauman Z (2011) 44 listy ze świata płynnej nowoczesności: 5-6.
- Jenkins H (2007) Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów: 10, 173
- Strelau J i in. (2000) Psychologia. Podręcznik akademicki: 246-247
- Maj A (<http://annamaj.wordpress.com>) Konstrukttywizm społeczny jako ideologia społeczeństwa sieciowego.
- Mead M (2000) Kultura i tożsamość: s23, 103, 110-111.
- Siemens G (<https://pdfs.semanticscholar.org>) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.
- Tapscott D (2010) Cyfrowa dorosłość: 140-141.

## **10. Prestiż grup dyspozycyjnych w Polsce - przegląd komunikatów CBOS**

Prestige of the dispositional groups in Poland - a review of a CBOS messages

Kornel Musiał

Instytut Socjologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Wrocławski  
Opiekun naukowy: prof. dr hab. Wanda Patrzalek

Musiał Kornel: kornelmusialbc@gmail.com

Słowa kluczowe: służby mundurowe, zaufanie społeczne, hierarchia zawodów

### **Streszczenie**

W niniejszym artykule autor analizuje podstawowe definicje prestiżu oraz przedstawia typologię grup dyspozycyjnych. Następnie dokonuje przeglądu komunikatów z badań nad prestiżem zawodów opracowanych przez Centrum Badania Opinii Społecznej. Ich wyniki umożliwiają weryfikację, czy i w jakim stopniu społeczeństwo polskie pozytywnie ocenia działalność formacji militarnych, paramilitarnych, cywilnych oraz ochotniczych.

### **1. Wstęp**

Prestiż zawodów jest jednym z najszerzej eksplorowanych tematów w historii socjologii. Pierwsze badania w tym zakresie przeprowadził George Counts w 1925 roku, a obecnie wielu naukowców i instytucji badawczych poruszają problematyczne kwestie dotyczące uczciwości i rzetelności zawodowej. Raporty opracowane przez Centrum Badania Opinii Społecznej zawierają listę najbardziej cenionych profesji przez społeczeństwo polskie. Wśród nich, w szerokim katalogu specjalności należy wyróżnić służby mundurowe, których głównym zadaniem jest ochrona bezpieczeństwa obywateli. Stanowią one specyficzną grupę zawodową ze względu na opracowaną zdolność do działania zorganizowanego o każdej porze dnia i nocy. Ponadto poprzez realizację zadań i wyzwań, jakie stawiane są formacjom mundurowym, wykwalifikowani funkcjonariusze niosą pomoc innym osobom ze względu na wielość i różnorodność zagrożeń zakłócających egzystencję podstawowych potrzeb człowieka, jaką jest m.in. poczucie bezpieczeństwa. Ich pracę, a nawet i misję społeczną cechuje świadomość narażania własnego zdrowia oraz życia. Głównym celem artykułu jest weryfikacja stosunku społeczeństwa polskiego do grup dyspozycyjnych i ocena społeczna tychże formacji na przestrzeni 27 lat: 1993 – 2019 na podstawie komunikatów opracowanych przez Centrum Badania Opinii Społecznej.

### **2. Prestiż w ujęciu socjologicznym**

Problematyczną kwestię z metodologicznego punktu widzenia stanowi trudność zdefiniowania pojęcia „prestiż”. O ile w samym słowniku socjologicznym czy też w innych pozycjach naukowych pojęcie to zostało dokładnie skodyfikowane, o tyle trudno jest jednoznacznie określić, w jaki sposób może być ono rozumiane przez respondentów biorących udział w badaniu. Wskazane jest zatem przywołanie dotychczas opracowanych definicji.

Piotr Sztompka pisze, że prestiż to „szacunek, uznanie społeczne, akceptacja, aplauz, sława” (Sztompka 2003), stanowi w społeczeństwie dobro o charakterze rzadkim oraz wiąże się z koncepcją jaźni odzwierciedlonej – dążenie jednostek do satysfakcji autotelicznych oraz walorem instrumentalnym, jako wymiany tego dobra na inne w celu uzyskania lepszej pracy lub wyższych zarobków. Polski socjolog Hendryk Domański w swej definicji zwraca uwagę na fakt, iż głównym elementem prestiżu jest hierarchia, która „[...] dzieli ludzi na tych mniej i bardziej znaczących [...]”, a samej nazwy „[...]” używa się do wyodrębnienia w znaczącą całość rozproszonych przejawów mieszaniny szacunku, respektu i godności” (Domański 2012). Z kolei Anthony P.M. Coxon i Charles L. Jones w swej analizie zauważają, że prestiż zawodowy może być ujmowany jako dobrobyt materialny, który umożliwia jednostce wysoką pozycję w hierarchii społecznej. Z drugiej strony wraz

z prestiżem zauważalna staje się kwestia szacunku do jednostki – zarówno na polu zawodowym, jak i poza pracą (Coxon, i Jones 1978).

Autorzy powyższych definicji odwołują się do stratyfikacji społecznej i relacji jakie występują w społeczeństwie pomiędzy różnymi warstwami. Punktem odniesienia niniejszej publikacji jest problematyczne ujęcie uznania społecznego w stosunku do grup dyspozycyjnych społeczeństwa polskiego. Aby klarownie określić zakres ich działalności oraz dokładnie sprecyzować, jakie zawody będą stanowiły istotę badań, należy odwołać się do opracowanych dotychczas typologii służb mundurowych.

### **3. Typologia grup dyspozycyjnych**

Kluczową klasyfikację dla dyscypliny nauk socjologicznych oraz innych dziedzin nauk społecznych przedstawił Jan Maciejewski, który wyróżnił następujące grupy dyspozycyjne w systemie bezpieczeństwa:

1. Grupy dyspozycyjne o charakterze militarnym,
2. Grupy dyspozycyjne o charakterze paramilitarnym,
3. Grupy dyspozycyjne o charakterze cywilnym,
4. Grupy dyspozycyjne o charakterze ochotniczym (Maciejewski 2014).

Rozważania należy rozpocząć od grup dyspozycyjnych o charakterze militarnym, których głównym zadaniem jest obrona granic Rzeczypospolitej Polskiej, dbanie i zabezpieczanie interesów państwowych oraz obywateli. Za ich realizację odpowiedzialne są Siły Zbrojne, Żandarmeria Wojskowa, Straż Graniczna oraz Agencje Wywiadu i Biuro Ochrony Rządu. Są to uzbrojone, umundurowane grupy podlegające ściśle określonej hierarchii wewnętrznej opartej na systemie rozkazodawczym, posiadające na osi historycznej pozycję militarną. Wszelka ich dyspozycyjność polega na wydawaniu rozkazów przez przełożonych i możliwości ich natychmiastowego wykonania przez podwładnych. Są to elementy nierozłączne i niezienne w wojsku, gdyż jak zauważa Stanisław Jarmoszko „Trudno sobie wyobrazić armię w pełni zdemokratyzowaną, bez rozkazu, podległości służbowej, dyscypliny, systemu gotowości bojowej” (Jarmoszko 2006).

Grupy dyspozycyjne o charakterze paramilitarnym są również umundurowane, a ich kontekst organizacyjny jest zbliżony do działalności prowadzonej przez wojsko ze względu na system rozkazodawczy oraz ustawowo uporządkowane stopnie hierarchizujące jej członków. Nie są one jednak przeznaczone do walki zbrojnej na tle międzynarodowym – głównym ich zadaniem jest zatem zapewnienie społecznego spokoju i bezpieczeństwa wszystkim obywatelom. Powyższe cele realizuje m.in. Policja, Państwowa Straż Pożarna oraz Służba Więzienna.

Cywilne grupy dyspozycyjne nie posiadają w swych strukturach charakterystycznych cech formacji militarnych i paramilitarnych. Jednak ze względu na postęp technologiczny i zapotrzebowanie społeczne zostały powołane do celu: zaopatrywania ludności w niezbędne zasoby naturalne (np. wodę), logistycznego i technicznego kierowania transportem i ruchem ulicznym, kontrolowania i eliminowania niesprawnych trakcji elektrycznych, prowadzenia czynności wskazujące na fachową pomoc doraźną w zakresie służby zdrowia (np. ratownictwo medyczne). Mogą to być grupy struktur państwowych lub samorządowych, ale również zrzeszenia osób prywatnych, które wykazując się szybką reakcją działania, eliminują szeroko pojęte zagrożenia dla życia i zdrowia. W systemie naszego kraju możemy wyróżnić następujące grupy dyspozycyjne o charakterze cywilnym: Inspekcja Transportu Drogowego, Pogotowie Gazowe, Ratownictwo Medyczne, Ratownictwo Górnicze, działy techniczne zajmujące się transportem zbiorowym.

Ostatnią w typologii, lecz równie ważną dla systemu bezpieczeństwa są dyspozycyjne ugrupowania ochotnicze. Jak sama nazwa wskazuje, ich członkowie działają w określonych strukturach z własnej, nieprzymuszonej woli, a często ich trud nie jest w żaden sposób gratyfikowany finansowo. Utworzenie tego typu organizacji podobnie, jak w przypadku grup cywilnych stanowi podłoże zapotrzebowania społecznego. Jednostki w sposób zorganizowany przeciwdziałają różnego typu zagrożeniom, które „nie są objęte działalnością innych profesjonalnych grup dyspozycyjnych” (Maciejewski 2014). Należy jednak wspomnieć o kooperacji, jaka zachodzi pomiędzy grupami dyspozycyjnymi. Instytucje państwowe prowadzą m.in. szkolenia dla „ochotników” aby jednostki te nabyły specjalistyczne umiejętności i podniosły swoje kwalifikacje (Zawadzki 2011). Popularnymi

grupami dyspozycyjnymi o charakterze ochotniczym działającym na terenie RP są: Ochotnicza Straż Pożarna, Górskie Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe, grupy ratownicze ruchu harcerskiego.

#### **4. Materiał i Metody**

Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej (zwana dalej CBOS) powstała w 1982 roku i niezmiennie prowadzi reprezentatywne badania sondażowe dotyczące problemów społeczno – gospodarczych i politycznych dla polskiego społeczeństwa. Zatrudnieni w ich strukturze badacze skupiają się również na kwestiach dotyczących prestiżu zawodów oraz użyteczności publicznej poszczególnych profesji. Uzyskane komunikaty i raporty z przeprowadzonych przez CBOS badań umożliwią wyodrębnienie grup dyspozycyjnych, które są szanowane przez respondentów i zostały obdarowane wysokim zaufaniem społecznym.

Materiał niniejszej analizy stanowić będą następujące dokumenty opracowane przez CBOS: *Komunikat z badań: Prestiż zawodów (1993)*, *Komunikat z badań: Prestiż zawodów (1995)*, *Komunikat z badań: Prestiż zawodów a struktura zarobków (1996)*, *Komunikat z badań: Uczciwość i rzetelność zawodowa (1998)*, *Komunikat z badań: Prestiż zawodów (1999)*, *Komunikat z badań: Opinie o uczciwości i rzetelności zawodowej (2000)*, *Komunikat z badań: Opinia społeczna na temat zawodów zaufania publicznego (2004)*, *Komunikat z badań: O uczciwości i rzetelności zawodowej (2006)*, *Komunikat z badań: Prestiż zawodów (2009)*, *Komunikat z badań: Prestiż zawodów (2013)*, *Komunikat z badań: Społeczne oceny uczciwości i rzetelności zawodowej (2016)*, *Komunikat z badań: Które zawody poważamy? (2019)*. Wymienione komunikaty zawierają zestaw odpowiedzi respondentów na pytania dotyczące prestiżu zawodów. Z uwagi na zakres tematyczny niniejszej pracy, wybrane i poddane weryfikacji zostaną tylko i wyłącznie zawody, których działalność jest charakterystyczna dla zaproponowanej przez J. Maciejewskiego typologii grup dyspozycyjnych. Należy zatem przeanalizować raporty z ostatnich 27 lat i ocenić stosunek społeczeństwa polskiego do formacji militarnych, paramilitarnych, cywilnych oraz ochotniczych – o ile zostały wskazane i ocenione przez respondentów.

#### **5. Wyniki**

Kluczowym momentem oceny działalności grup dyspozycyjnych przez społeczeństwo polskie jest rok 1993 z uwagi na zmiany, jakie dokonywały się w naszym kraju od lat 80. XX wieku – transformacja systemowa i dostosowanie gospodarki do zasad wolnego rynku. Wówczas przyjęte zostały nowe ustawy, które regulowały sposób działalności i organizacji poszczególnych formacji, w tym formacji umundurowanych: np. Policji (Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji) oraz Państwowej Straży Pożarnej (Ustawa z dnia 24 sierpnia 1991 r. o Państwowej Straży Pożarnej). Respondenci biorący w tym czasie udział w badaniu wskazali, iż na szacunek oraz uznanie zasługują policjanci (8 miejsce na 20) oraz oficer wojska (10 miejsce na 20). Niniejsze grupy dyspozycyjne zdominowały takie profesje, jak: ksiądz, sędzia, profesor uniwersytetu, górnik, rolnik, nauczyciel oraz lekarz.

Dwa lata później, w 1995 r. badacze CBOS poprosili respondentów o ocenę najbardziej popularnych zawodów za pomocą trzystopniowej skali – poważanie duże, poważanie średnie, poważanie małe i ewentualnie – trudno powiedzieć. Na liście profesji ponownie usytuowani zostali funkcjonariusze policji oraz wojskowi – oficer zawodowy w randze kapitana. W porównaniu z komunikatem z 1993 roku, powyższe grupy dyspozycyjne zamieniły się swoimi miejscami - oficer zawodowy w randze kapitana (8 miejsce na 21 – poważanie duże: 57%, poważanie średnie: 34%, poważanie małe: 6%, trudno powiedzieć: 3%), policjant (10 miejsce na 21 – poważanie duże: 50%, poważanie średnie: 38%, poważanie małe: 10%, trudno powiedzieć: 2%). Podobne badania zostały przeprowadzone w 1996 r., w których oficer zawodowy utrzymał swą pozycję – 8 miejsce w randze zawodów (poważanie duże: 52%, poważanie średnie: 38%, poważanie małe: 5%, trudno powiedzieć: 1%). Większe jednak zmiany zauważalne są w przypadku policjantów, lecz na niekorzyść tejże formacji: poważanie duże: 46%, poważanie średnie: 40%, poważanie małe: 12%, trudno powiedzieć: 2%. W dalszym ciągu najwyższe współczynniki odpowiedzi uzyskał profesor uniwersytetu (w 1995 i 1996 r.).



Następne badania przeprowadzone przez CBOS skupiały się na ocenie uczciwości i rzetelności zawodowej, a ich wyniki zostały przedstawione na podstawie opracowanej wcześniej 5 – stopniowej skali: bardzo nisko, raczej nisko, średnio – przeciętnie, raczej wysoko, bardzo wysoko i dodatkowa odpowiedź – trudno powiedzieć. W 1998 r. możemy wyodrębnić spośród wszystkich grup dyspozycyjnych tylko policjantów – tylko ta paramilitarna forma została uwzględniona i poddana obiektywnej opinii. Biorąc pod uwagę wyłącznie oceny pozytywne respondentów, policjanci zajęli 15. miejsce w rankingu (na 23 pozycje) i uzyskali 19% wynik. O wiele wyższy osiągnęli m.in. nauczyciele (41%) oraz naukowcy (55%). Szczegółowa analiza wykazała, iż funkcjonariusze policji uzyskali następujące wyniki współczynników odnośnie do uczciwości i rzetelności zawodowej: bardzo nisko: 6%, raczej nisko: 20%, średnio – przeciętnie: 51%, raczej wysoko: 16%, bardzo wysoko: 3%, trudno powiedzieć: 4%. W roku 2000 niniejszy aparat przestrzegania porządku publicznego awansował o jedną pozycję zajmując 14. miejsce w rankingu ogólnym dotyczącym pozytywnych ocen uczciwości i rzetelności zawodowej, a średnia ocen respondentów zwiększyła się o 0,1 (1998 r.: 0,86, 2000 r.: 0,87).

Znamienną kwestię stanowi jednak raport z 1999 r. dotyczący samej rangi zawodowej. W tym przypadku oficer zawodowy w randze kapitana uzyskał 50% poważanie duże (9 miejsce w rankingu), a wynik funkcjonariuszy policji (11 miejsce w rankingu) był jedynie o 2% mniejszy: 48% (poważanie duże). Pomimo faktu, iż sama średnia ocen prestiżu zawodu policjanta uzyskała wzrost o 1 stopień, o tyle w dalszym ciągu tylko dwie grupy dyspozycyjne były brane pod uwagę i żadna z nich nie osiągnęła znaczącego sukcesu. Profesor uniwersytetu był niekwestionowanym liderem.

Istotnie ważne badania patrząc z perspektywy metodologicznej analizy grup dyspozycyjnych zostały przeprowadzone przez CBOS w 2004 r. – wówczas respondenci musieli w sposób spontaniczny wskazać skojarzenia dotyczące zawodu zaufania publicznego. Pytanie miało charakter otwarty i uzyskano następujące odpowiedzi: policjanci (4% – na równi z politykiem), ludzie związani z bezpieczeństwem państwa, służby mundurowe oraz wojskowy (1% – tyle samo uzyskał m.in. prezydent, władza, ksiądz, rzecznik praw obywatelskich, prokurator). Kluczowym elementem niniejszego projektu badawczego była charakterystyka dotycząca m.in. etyki zawodowej i w związku z tym trudno jest opracować bardziej szczegółowe wnioski. Należy jednak podkreślić, że aż 23% respondentów wskazała, iż cechą pozytywną zawodu zaufania publicznego jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, a tę kwestię, jak wcześniej wspomniano realizują w dużym stopniu grupy dyspozycyjne społeczeństwa polskiego.

Inaczej plasuje się sytuacja w przypadku kolejnej edycji badań dotyczących pozytywnych ocen uczciwości i rzetelności zawodowej w 2006 r. oraz 10 lat później – w roku 2016. W dalszym ciągu najwyżej oceniani byli naukowcy, ale warto wspomnieć, że policjanci odnotowali znaczący wzrost średniej ocen. O ile w roku 1997 i 2000 uzyskali przeciętny wynik wynoszący 2,92, o tyle w roku 2006 ich średnia ocen wynosiła 3,26. Na niekorzyść tej formacji mundurowej, w 2016 r. respondenci dokonali nieco surowszej oceny, choć w dalszym ciągu był to wynik zdecydowanie korzystniejszy od badania z roku 2000: średnia ocen wyniosła 3,07.

Należy zwrócić szczególną uwagę na komunikaty Centrum Badania Opinii Społecznej z następujących lat: 2008, 2013, 2019. Wymienione raporty zawierają zestawienie hierarchii zawodów według poważania społecznego, których wcześniejsze edycje odbyły się w latach 90. XX wieku (1995, 1996, 1999). O ile w poprzednich badaniach ocenie podlegali oficer zawodowy w randze kapitana oraz policjanci, o tyle zauważalny jest w 2008 r. imponujący debiut strażaków. Funkcjonariusze Państwowej Straży Pożarnej zajęli 2. miejsce i po raz pierwszy w komunikacie CBOS jedna z grup dyspozycyjnych uzyskała nieznacznie niższy wynik od profesora uniwersytetu. Projekt badawczy oparty był na trzystopniowej skali (poważanie duże, poważanie średnie, poważanie małe i ewentualnie – trudno powiedzieć). Poniżej zostały przedstawione szczegółowe wyniki trzech grup dyspozycyjnych:

- a) Strażak (2 miejsce w rankingu): poważanie duże: 84%, poważanie średnie: 14%, poważanie małe: 2%,
- b) Oficer zawodowy w randze kapitana (10 miejsce w rankingu): poważanie duże: 63%, poważanie średnie: 29%, poważanie małe: 3%, trudno powiedzieć: 5%,

- c) Policjant (19 miejsce w rankingu): poważanie duże: 53%, poważanie średnie: 34%, poważanie małe: 11%, trudno powiedzieć: 2%.

Kolejne badania (2013 i 2019) wykazały fenomen działalności Państwowej Straży Pożarnej. Funkcjonariusze tej paramilitarnej grupy dyspozycyjnej awansowali na zaszczytne pierwsze miejsce w stratyfikacyjnej hierarchii dotyczącej prestiżu zawodów. Ich działalność została najwyżej oceniona w roku 2019: 94% respondentów wykazało duże poważanie dla PSP. Należy zatem przedstawić dokładne zestawienie analizowanych formacji, biorąc pod uwagę również komunikaty z lat wcześniejszych (dane zawierają kryterium poważania dużego):

- a) Strażak: 1995 – 1999: brak danych, 2008: 84%, 2013: 87%, 2019: 94%,  
b) Oficer zawodowy w randze kapitana: 1995: 57%, 1996: 52%, 1999: 50%, 2008: 63%, 2013: 63%, 2019: 68%,  
c) Policjant: 1995: 50%, 1996: 46%, 1999: 48%, 2008: 53%, 2013: 53%, 2019: 64%.

Zauważalny jest znaczny wzrost poważania dużego formacji, które były również oceniane w latach 90. ubiegłego wieku. Uzyskane wyniki przez Centrum Badania Opinii Społecznej dowodzą, iż na przestrzeni lat formacje te są różnie oceniane przez Polaków, lecz ze względu na swą fachowość i zapewnianie porządku publicznego, cieszą się szacunkiem i uznaniem.

## **6. Podsumowanie i Wnioski**

Prowadzone dotychczas badania dotyczące hierarchii zawodów stanowią istotny wkład dla rozwoju różnych dyscyplin związanych z zarządzaniem organizacjami i stosowanymi w nich determinantami. Przegląd literatury i próby zdefiniowania prestiżu wykazały, iż pomimo zainicjonowanych w 1925 roku badań, pojęcie to jest ciągle rozwijane i jest obiektem zainteresowania wielu badaczy. Ponadto przedstawiona typologia grup dyspozycyjnych społeczeństwa polskiego wskazuje na wysoką użyteczność społeczną wielu formacji, których zadaniem jest zapewnienie porządku publicznego i wewnętrznego spokoju oraz przeciwstawianie się czynnikom zakłócającym możliwość realizacji podstawowych potrzeb człowieka.

Istotnie ważne przedsięwzięcie naukowe realizuje Centrum Badania Opinii Społecznej. Opracowane przez specjalistów komunikaty zawierają szczegółowe wykazy dotyczące uczciwości i rzetelności różnych zawodów. Jednak analiza raportów opublikowanych przez CBOS unaocniła problematyczną kwestię dotyczącą grup dyspozycyjnych. Zastosowanie ograniczonej formy materiałów umożliwiło wyodrębnienie jedynie trzech formacji spełniających kryteria zaproponowanej przez J. Maciejewskiego typologii. Ocena społeczna jednostek zatrudnionych w wojsku oraz policji stosunkowo zmieniała się na przestrzeni lat, choć z pewnością nie uzyskały one wyników najwyższych i były zdominowane przez inne zawody. W innym świetle przedstawieni są natomiast strażacy, których działania zmierzają do redukcji i niwelowania zagrożeń metropolitarnych – zatrudnieni w formacji przeznaczonej do walki z ogniem i innymi klęskami żywiołowymi. Respondenci wskazali, iż funkcjonariusze straży pożarnej stanowią ważną grupę zawodową, cieszącą się uznaniem i wysokim zaufaniem społecznym. Aby jednak w pełni poznać stosunek społeczeństwa polskiego do tychże formacji – zarówno militarnych, paramilitarnych, cywilnych, jak i ochotniczych, należy dokonać konceptualizacji i operacjonalizacji sondażowych badań empirycznych, które dotyczyć będą wyłącznie grup dyspozycyjnych.

## **7. Literatura**

- Coxon APM, Jones CL (1978) The image of occupational prestige, s. 26.  
Domański H (2012) Prestiż, s. 9 – 14.  
Jarmoszko S (2006) Dyspozycyjność wojskowych – status quo czy zmiana, s. 39.  
Maciejewski J (2014) Grupy dyspozycyjne: Analiza socjologiczna: 58 – 76.  
Sztompka P (2003) Socjologia: Analiza społeczeństwa, s. 334.  
Zawadzki Z (2011) Organizacje pozarządowe w systemie bezpieczeństwa państwa, s. 18-19.

Komunikaty z badań

CBOS (1993) Komunikat z badań: Prestiż zawodów.

- CBOS (1995) Komunikat z badań: Prestiż zawodów.
- CBOS (1996) Komunikat z badań: Prestiż zawodów a struktura zarobków.
- CBOS (1998) Komunikat z badań: Uczciwość i rzetelność zawodowa
- CBOS (1999) Komunikat z badań: Prestiż zawodów.
- CBOS (2000) Komunikat z badań: Opinie o uczciwości i rzetelności zawodowej.
- CBOS (2004) Komunikat z badań: Opinia społeczna na temat zawodów zaufania publicznego.
- CBOS (2006) Komunikat z badań: O uczciwości i rzetelności zawodowej.
- CBOS (2009) Komunikat z badań: Prestiż zawodów.
- CBOS (2013) Komunikat z badań: Prestiż zawodów.
- CBOS (2016) Komunikat z badań: Społeczne oceny uczciwości i rzetelności zawodowej.
- CBOS (2019) Komunikat z badań: Które zawody poważamy?

## **11. Współczesne metody terapii logopedycznej dzieci z niedosłuchem**

Contemporary methods of speech therapy for a child with hearing loss

Mycek Anna, Kasprzyk Aleksandra

Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Opiekun naukowy: dr Małgorzata Waryszak

Małgorzata Waryszak: muwaryszak@gmail.com

Słowa kluczowe: słuch, niedosłuch, dziecko, terapia, surdologopedia

### Streszczenie

Niniejszy artykuł przedstawia problematykę terapii surdologopedycznej w świetle literatury przedmiotu. Opisano zadania narządu słuchu i powiązania odbioru dźwięków z posługiwaniem się językiem. Przedstawiono rodzaje niedosłuchów oraz dokonano krótkiej charakterystyki dziecka z trudnościami w prawidłowym słyszeniu. Zaprezentowano definicję i założenia terapii surdologopedycznej przedstawiono różne, stosowane współcześnie metody terapii dzieci z niedosłuchem, a także zaprezentowano ćwiczenia własnego autorstwa.

### 1. Wstęp

Większość otaczających nas zjawisk ma wymiar akustyczny. Za ich rozpoznanie odpowiedzialny jest słuch. Narząd słuchu jest doskonale przystosowany do odbioru i wszechstronnej, precyzyjnej analizy płynących ze środowiska fal dźwiękowych (Kurkowski 2013). Narząd słuchu umożliwia komunikowanie się ludzi. Bez narządu słuchu i związanej z nim mowy, której materia stanowią dźwięki a wewnętrzny wymiar tworzy język, nie byłyby możliwe tak wysoce rozwinięte funkcje poznawcze i komunikacyjne (Grzesik, 1997). Język jako narzędzie komunikacji jest także sposobem interpretowania rzeczywistości (myślenia) i w związku z tym warunkuje zarówno wszelkie zachowania społeczne, jak i indywidualne (Grabias 2001). Opanowanie języka jest możliwe przede wszystkim przez naukę mowy, a proces kształtowania się mowy jest bardzo uzależniony od prawidłowej funkcji narządu słuchu (Kaczmarek 1988). Na określenie człowieka z uszkodzonym słuchem w różnych dyscyplinach naukowych stosowane są różne terminy. W pedagogice specjalnej tradycyjnie używany jest termin niesłyszący (dawnej: głuchy, łac. surdus – ‘niewrażliwy, nieczuły, głuchy’). Obecnie jednak coraz częściej stosowane są terminy: człowiek (z uszkodzeniem narządu słuchu z uszkodzeniem słuchu, z wadą słuchu, z niedosłuchem, z niepełnosprawnością słuchu (Krakowiak 2013). Ograniczenie wrażliwości słuchowej nie ma bezpośredniego wpływu na sprawność intelektualną człowieka, stanowi jednak utrudnienie w porozumiewaniu się. Bariera między taką osobą a ludźmi słyszącymi prawidłowo utrudnia uczenie się i poznawanie rzeczywistości za pośrednictwem języka. W niektórych przypadkach powoduje również zaburzenia czynności mówienia, ponieważ ogranicza zdolność kontrolowania słuchowego wytwarzanych przez siebie dźwięków mowy. Uszkodzenie narządu słuchu u dziecka w czasie rozwoju mowy opóźnia lub nawet blokuje naturalny proces przyswajania języka narodowego w postaci dźwiękowej, co może spowodować poważne zaburzenia rozwoju emocjonalnego i poznawczego (Krakowiak 2013).

### 2. Opis zagadnienia

Dziecko pozbawione od urodzenia możliwości dokładnego słuchowego odbierania dźwiękowych elementów wypowiedzi, kierowanych do niego, ma trudności nie tylko dostrzeganiem, odróżnianiem, rozpoznawaniem i zapamiętywaniem samych bodźców akustycznych, ale przede wszystkim nie jest w stanie w sposób samoistny rozwinąć złożonych umiejętności operacyjnych, polegających na rozczłonkowywaniu i scalaniu fonicznych cząstek strumienia mowy. W praktyce objawia się przede wszystkim niemożnością szybkiego odróżniania i rozpoznawania sylab,

trudnościami w kojarzeniu poszczególnych wyrazów, ich form i grup ze znaczeniem i funkcją zdaniotwórczą oraz do trudności w interpretacji znaczenia całych zdań i ich ciągów (Krakowiak, 2013). Dziecku, które nie słyszy dźwięków mowy, konieczna jest specjalistyczna pomoc, którą jest terapia surdologicpedyczna (Krakowiak, 2013)

Terapia surdologicpedyczna dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu wymaga trafnego rozpoznania i dobrego rozumienia indywidualnych potrzeb poszczególnych osób. Populacja dzieci i młodzieży z tym ograniczeniem zmysłowym nie stanowi grupy jednorodnej. Jest zróżnicowana pod wieloma względami. Przede wszystkim pod względem rodzaju i nasilenia samego uszkodzenia słuchu oraz spowodowanego przez nie utrudnienia dla rozwoju mowy (Krakowiak 2013)

Istnieją różne sposoby podziału uszkodzeń słuchu na podstawie wyników badań audiologicznych. Za najważniejsze kryteria podziału uznaje się (Krakowiak 2013):

- rodzaj (lokalizację) uszkodzenia, czyli to, jaka część analizatora słuchowego jest uszkodzona

Uszkodzenie części ucha przewodzącej i wzmacniającej fale akustyczne w uchu zewnętrznym i środkowym prowadzi do ograniczenia wrażliwości słuchowej określanego mianem niedosłuchu przewodzeniowego. Natomiast uszkodzenie części odbierających te drgania i przekształcających je na impulsy nerwowe, a następnie przesyłających je do wyższych pięter analizatora powoduje ograniczenie zdolności słyszenia, które nosi nazwę niedosłuchu typu odbiorczego, czyli nerwowo-zmysłowego.

- przyczynę uszkodzenia

Ze względu na etiologię uszkodzenia słuchu dzieli się na: wrodzone, okołoporodowe i nabyte w późniejszych okresach życia.

- stopień ograniczenia wrażliwości słuchowej (stopień ubytku słuchu)

Międzynarodowe Biuro Audiofonologii przyjmuje następujący podział uszkodzeń słuchu:

1. Lekki ubytek wrażliwości słuchowej – próg wrażliwości zawarty jest pomiędzy 21 a 40 dB.
  2. Umiarkowany ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek średniego stopnia) – próg wrażliwości zawarty jest pomiędzy 41 a 70 dB.
  3. Znaczny ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek poważnego stopnia) – próg wrażliwości zawarty jest pomiędzy 71 a 90 dB.
  4. Głęboki ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek głębokiego stopnia) – próg wrażliwości jest większy niż 90 dB.
- czas, w którym nastąpiło uszkodzenie, określony względem stadium rozwoju mowy.

1. Prelingwalne (przed okresem nabywania mowy)
2. Perilingwalne (2-5 r.ż. – okres nabywania mowy)
3. Postlingwalne (powyżej 6 roku życia – po okresie nabywania mowy)

Surdologicpedia – dział logopedii specjalnej zajmujący się nauczaniem (kształtowaniem) mowy w wypadku jej braku lub utraty, usuwaniem zaburzeń głosu, usuwaniem trudności w czytaniu i pisaniu u osób z uszkodzonym narządem słuchu. Przedmiotem badań surdologicpedii jest mowa osób z wadą słuchu, a dokładniej teoria i praktyka komunikacji i jej zaburzeń w aspekcie rewalidacji tych osób. Celem terapii surdologicpedycznej jest kształtowaniem, wychowanie i terapia osób z wadą słuchu zgodnie z podstawowymi zasadami logopedii.

Terapia logopedyczna pełni następujące funkcje:

a) Teoretyczną – polegającą na formułowaniu metod i zasad postępowania z osobami z niedosłuchem, zajmującą się swoistościami komunikacji osób z wadą słuchu i jej uwarunkowaniami biopsychicznymi oraz opracowaniem podstaw merytorycznych terapii

b) Praktyczną – dotyczącą diagnozy, na podstawie której stosuje się techniki pracy logoterapeutycznej tj. usprawnianie, korygowanie, kompensowanie funkcji psychomotorycznych jednostki, terapii osób z różnymi zaburzeniami słuchu, profilaktyka pierwotnych i wtórnych zaburzeń wynikających z uszkodzenia słuchu, organizowanie pomocy i poradnictwa rodzinnego

c) Progностyczną – jej celem jest przewidywanie tendencji rozwojowych jednostki oraz opracowywanie dróg postępowania logopedycznego na przyszłość

d) Usługową – dotyczy przygotowywania specjalistów dla potrzeb terapii i diagnozy surdologopedycznej tj. pediatra, lekarz rodzinny, laryngolog, audiolog, logopeda, specjalista wczesnej interwencji

W Polsce największym ośrodkiem zajmującym się osobami z niedosłuchem jest Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu w Kajetanach k/Warszawy. Inne ośrodki znajdują się m.in. w Radomiu, Katowicach, Szczecinie, Gdańsku, Opolu, Ciechocinku, Krakowie.

### **3. Przegląd literatury**

Współcześnie wykorzystuje się wiele metod w terapii surdologopedycznej. Jako pierwsze zostaną scharakteryzowane metody wychowania językowego dzieci z uszkodzonym narządem słuchu (metoda audytywno- werbalna i werbo-tonalna). Następnie przedstawimy metody rozwijające umiejętność komunikowania się i integrację ze społecznością osób słyszących (metoda fonogestów, totalna komunikacja). Metodami wspomagającymi terapię surdologopedyczną jest logorytmika i metoda Tomatisa. Zaprezentowane metody ukazują zróżnicowane możliwości poszerzania zakresu oddziaływań surdologopedycznych oraz wykorzystaniu metod wypracowanych w dziedzinach pokrewnych logopedii.

#### **a) Metoda audytywno- werbalna**

Metoda audytywno-werbalna jest sposobem postępowania terapeutycznego, polegającym na zastosowaniu technik, strategii i procedur, które przyczyniają się do optymalnego rozwoju języka mówionego za pośrednictwem zmysłu słuchu. Podstawę tej metody stanowi wychowanie słuchowe rozwijane w ramach podejścia unisensorycznego, kładącego nacisk na dominację percepcji słuchowej. Część badaczy i praktyków proponuje uwzględnić w jednakowy sposób wrażenia płynące ze wszystkich zmysłów jednocześnie. W podejściu tym, określanym mianem „multisensorycznego”, obowiązuje zasada „patrz i słuchaj” (Kurkowski i Lorenc 2015). Główna zasada tej metody głosi, iż dziecko z każdym stopniem ubytku słuchu może rozwinąć umiejętność słuchania i opanować komunikację werbalną, dzięki wykorzystaniu nawet minimalnych zysków z resztek słuchowych (Kurkowski i Lorenc 2015).

Warunki stosowania metody audytywno- werbalnej są następujące:

- wczesne uchwycenie i rozpoznanie uszkodzenia narządu słuchu
- wczesne zaopatrzenie dziecka w odpowiednio dopasowane aparaty słuchowe (na dalszym etapie w implant ślimakowy), mające na celu usprawnienie słuchu fizjologicznego
- wczesna stymulacja istniejących możliwości
- wczesne podjęcie wychowania językowego
- współpraca z rodzicami (Kurkowski i Lorenc 2015)

Przykłady ćwiczeń:

#### Ćwiczenie identyfikacji dźwięków otoczenia

Pomoce: nagrania odgłosów zwierząt- muczenie krowy, śpiew ptaków, obrazki przedstawiające krowę i ptaki

Przebieg ćwiczenia: Przeprowadzenie ćwiczeń identyfikacji wiąże się z wskazaniem odpowiednich desygnatów (obrazków lub zabawek) odpowiadającym usłyszonym dźwiękom otaczającego świata (odgłosy wydawane przez ludzi takie jak śmiech, płacz, dźwięki urządzeń, odgłosy przyrody), dźwięki muzyki (instrumenty, śpiew), dźwięki mowy (zdania, sylaby, wyrazy, głoski).

Pierwsze ćwiczenia identyfikacji powinny dotyczyć dźwięków otoczenia i tak zwanego słuchu przedmiotowego, kolejne zaś słuchu muzycznego i mownego. Rozpoczynając naukę identyfikacji słuchowej, należy zwrócić uwagę na to, aby dziecko dokonywało wyboru ze zbioru co najwyżej dwóch dźwięków (na późniejszym etapie może być on większy) znacznie różniących się pod względem częstotliwości (np. niska- muczenie krowy, wysoka- śpiew ptaków)

#### Ćwiczenie rozumienia wyrażen przyimkowych

Pomoce: pluszowy miś, pudełko

Przebieg ćwiczenia: Ćwiczenia dotyczące rozumienia mowy projektowane są w oparciu o materiał językowy i służą opanowaniu rozumienia między innymi różnych typów zdań, poleceń, konstrukcji gramatycznych, wyrazów. Jednym z przykładów tego typu zadań jest rozumienie wyrażen

przymikowych. Początkowo dzieci powinny budować swą wiedzę na temat stosunków przestrzennych w działaniu, dlatego można przygotować zabawę, w której należy ułożyć zabawkę (misia) w słownie opisanej relacji do innego obiektu (np. pudełka). Podczas ćwiczeń są używane polecenia typu: „Schowaj misia do pudełka”, „Misiu leci nad pudełkiem”. Podobne polecenia mogą być ćwiczone podczas zabawy w chowanego. Na kolejnym etapie rozumienie wyrażen przymikowych może być ćwiczone w oparciu o materiał obrazkowy.

b) Metoda werbo-tonalna

Metoda werbo-tonalna została opracowana w latach 50. XX wieku przez profesora Petara Guberinę i reprezentuje jedno z podejść w obrębie metody audytywno-werbalnej. Zgodnie z jej założeniami rozwój umiejętności językowo-komunikacyjnych dzieci odbywa się w oparciu o uszkodzony zmysł słuchu z wykorzystaniem zakresu częstotliwości i natężeń najlepiej odbieranych przez pacjenta w połączeniu ze stymulacją motoryczną, czuciową i wzrokową. Aktywność ruchowa dzieci ma na celu między innymi pobudzenie układu przedsionkowego, otwierając tym samym dodatkową przestrzeń percepcji częstotliwości niskich, do 1000Hz (Lorenc 2015; Aps i Guberina 1981).

Werbo-tonalny program terapeutyczny dla dzieci niesłyszących obejmuje rozwijanie zdolności w zakresie imitowania wzorców wymawianiowych, rytmicznych i intonacyjnych, usprawnianie percepcji słuchowej i koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej oraz obserwacje reakcji na proponowane wzmocnienia. W przypadku niemowląt odbywa się to z wykorzystaniem specjalnych ćwiczeń określanych jako tak zwane zabawy fonetyczne, natomiast dzieci, które potrafią już naśladować ruchy prezentowane przez terapeutę, biorą udział w programie ćwiczeń kształtujących prawidłową artykulację (tzw. rytm ciała) i cechy prozodyczne mowy (tzw. rytmy muzyczne) (Lorenc 2015). Wszystkim wymienionym ćwiczeniom towarzyszy aktywizacja motoryczna dzieci, za pomocą której pobudzane są układy: przedsionkowy, proprioceptywny i dotykowy. Ich prawidłowe funkcjonowanie stanowi bazę dla rozwoju percepcji nadrzędnych układów zmysłów-słuchowego i wzrokowego.

Ćwiczenia wykorzystywane w metodzie werbo-tonalnej przeprowadzane są na trzech etapach, począwszy od podejścia analitycznego (osobna stymulacja każdego zmysłu), przez podejście syntetyczne (stymulacja wielozmysłowa, integracja sensoryczna), po globalno strukturalne (automatyzacja ruchów). Pomimo przejścia na poziom wyższy nadal powtarza się ćwiczenia z poprzednich etapów. Pozytywny wpływ stymulacji senso-motorycznej na ogólny rozwój dziecka, w tym również na rozwój mowy, potwierdzają badania z zakresu różnych dziedzin, w tym głównie neuropsychologii (Lorenc 2015).

Najmłodsze, kilkumiesięczne dzieci rozpoczynają terapię od ćwiczeń aktywizujących reakcje słuchowo-ruchowe z wykorzystaniem podłogi wibracyjnej, na której leży niemowlę, z czasem zastępowanej przez wibrator umieszczany na nadgarstku. Kolejną grupą ćwiczeń są zabawy fonetyczne, za pomocą których są wywoływane są wczesne etapy rozwoju językowego u niemowląt, takie jak wokalizacje i gaworzenie (Lorenc 2015).

Przykłady ćwiczeń:

Przykład 1

Pomoce: lalka kiwająca się na boki

Przebieg ćwiczenia: Terapeuta wprawia w ruch zabawkę i w tym samym momencie rozpoczyna artykulacje serii sylab typu CV ze spółgłoską dźwięczną [babababa...], dopasowując ją do tempa ruchów lalki i przerywając, gdy jej ruch ustaje.

Przykład 2

Pomoce: pompon przymocowany do nici lub sznurka

Przebieg ćwiczenia: Terapeuta umieszcza pompon za swoimi plecami, trzymając go z przodu za sznurek. Po chwili zaczyna za niego pociągać- każdy pojedynczy ruch to jednokrotne wymówienie samogłoski

c) Metoda fonogestów

Metoda fonogestów została opracowana w 1964 r. w Stanach Zjednoczonych przez Roberta Orin Cornetta, a na język polski została przełożona w 1984 r. przez prof. Kazimierę Krakowiak. Celem tej metody jest nauczenie języka poprzez zastosowanie specjalnie opracowanego systemu

gestów (ośmiu układów palców i pięciu lokacji dłoni) wspomagających słuchanie, odczytywanie z ust i prawidłowe mówienie. Fonogesty – czyli dyskretne ruchy jednej ręki – używane są podczas mówienia, aby ułatwić wyróżnienie głosek wymawianych w sylabach. Program obejmuje wczesne nauczanie czytania. Celem stosowania metody fonogestów jest rozwój mowy i umiejętności komunikowania się niezbędny w procesie integracji ze społecznością osób słyszących. Celem stosowania gestów pomocniczych jest ułatwienie odbioru wypowiedzi i nauki mowy oraz czytania i pisania, a także umożliwienie pełnego opanowania języka narodowego (Krakowiak 2013).

c) Totalna komunikacja

Totalna komunikacja to doktryna filozoficzno-pedagogiczna zakładająca, że w komunikowaniu się z niesłyszącymi należy stosować wszystkie dostępne środki i sposoby. Stosuje się język migowy i system językowo-migowy, alfabet palcowy, język narodowy w postaci mówionej i pisanej, gesty i mimikę, środki techniczne oraz pomoce wizualne. Wedle założeń tej doktryny ważne jest ponadto wczesne aparatownie lub implantowanie dziecka (Krakowiak 2013).

d) Logorytmika

Logorytmika – metoda terapii i profilaktyki logopedycznej wykorzystująca ćwiczenia muzyczne i muzyczno-ruchowe, mająca na celu kształtowanie zaburzonych funkcji percepcyjnych, motorycznych i psychomotorycznych warunkujących prawidłowy rozwój komunikacji językowej [Walencik-Topiłko i Wysocka, 2015].

Ćwiczenia logorytmiczne można podzielić na cztery główne grupy (Kilińska-Ewertowska 1993; Walencik-Topiłko 2008):

- ćwiczenia usprawniające motorykę – ćwiczenia te są w szczególności przeznaczone dla pacjentów, u których widoczne są niedokszałcenia lub zaburzenia ruchu – dzieci z wadą słuchu mają często wtórne problemy tego typu. Wykorzystujemy bieg, podskoki, przeskoki, poruszanie się w przestrzeni oraz ćwiczenia koordynacji motorycznej i percepcyjno-motorycznej.
- ćwiczenia słuchowe – zaliczamy do nich ćwiczenia kształtujące umiejętność różnicowania poszczególnych cech dźwięku: wysokości długości, trwania dźwięków, barwy, artykulacji oraz akcentu. Ćwiczenia słuchowe zalecane są pacjentom z zaburzoną percepcją słuchową, Uwrażliwiają dziecko na cechy wspólne dla dźwięków muzycznych i dźwięków mowy rozwijają percepcję i ekspresję elementów segmentalnych i suprasegmentalnych w mowie.
- ćwiczenia kształtujące szybką reakcję ruchową na sygnały dźwiękowe – proponujemy je pacjentom z zaburzeniami motoryki i percepcji
- ćwiczenia słowno-ruchowe – wpływają na rozwój percepcji i ekspresji zjawisk prozodycznych: akcentu, tempa i intonacji; prowadząc je należy zwrócić uwagę na prawidłową emisję głosu, bowiem osoby z zaburzeniami słuchu mają z nią duże problemy.

W terapii osób z niedosłuchem należy zwrócić uwagę na (Kilińska-Ewertowska 1993; Walencik-Topiłko 2008): usprawnianie motoryki, kształtowanie koordynacji ruchowej i słuchowo-ruchowej, kształtowanie poczucia tempa, kształtowanie prozodii mowy, usprawnianie procesów psychomotorycznych, usprawnianie kontroli słuchowej. Poniżej przedstawiono 2 przykłady ćwiczeń logorytmicznych:

1) Przykład ćwiczenia logorytmicznego dla pacjentów z niedosłuchem, w maksymalnie ośmioosobowej grupie przedszkolnej. Dzieci powinny mieć zbliżony stopień zaburzenia słuchu.

Dzieci maszerują zgodnie z akompaniamentem z woreczkami na głowach, a tylko jedno – bez woreczka. Na sygnał „hop” ćwiczący zdejmują woreczki i kładą na podłodze. W tym czasie następuje zmiana akompaniamentu. Dzieci biegają między woreczkami. Powrót muzyki oznacza, że należy szybko wziąć najbliższej leżącej woreczek i położyć go na głowie. Dziecko, które pozostało bez woreczka – odpada.

Cel szczegółowy powyższego ćwiczenia to usprawnianie motoryki oraz kształtowanie koordynacji słuchowo-ruchowej i ruchowej.

2) Przykład ćwiczenia słuchu muzycznego

Terapeuta gra na instrumencie, stosując dwa rodzaje tempa: szybkie i wolne. Dzieci poruszają się zgodnie z akompaniamentem wygrywanym przez niego – gdy wygrywane jest tempo szybkie biegają, gdy wolne – maszerują.



Cel szczegółowy powyższego ćwiczenia to kształtowanie poczucia tempa oraz koordynacji słuchowo-ruchowej.

3) Przykład ćwiczenia kształtującego prozodię mowy

Terapeuta wypowiada przykładowe zdanie: np. Dzisiaj jest ładna pogoda. Dzieci mają za zadanie powtórzyć je, wyrażając określoną emocję

Cel szczegółowy powyższego ćwiczenia to umiejętność odczytywania emocji zakodowanych w prozodii mowy (np. radości, smutku, gniewu), połączone z wykorzystaniem mowy ciała.

4) Przykład ćwiczenia kształtującego szybką reakcję na sygnał dźwiękowy

Dzieci wsłuchują się w wygrywany akompaniament muzyczny. Gdy terapeuta gra – dzieci poruszają się w rozsypce, gdy przestaje grać – zatrzymują się w wybranej przez siebie pozycji

e) Metoda Tomatisa

Alfred Tomatis, francuski otolaryngolog, jako pierwszy zwrócił uwagę na potrzebę diagnozy wyższych funkcji słuchowych i terapii w tym zakresie. Miał kontakt ze światem muzycznym, gdyż jego ojciec był śpiewakiem operowym. Twórca metody rozróżnił terminy „słyszenie” oraz „wsłuchiwanie się” (Tomatis 1995). Jego metoda wykorzystuje słuchanie muzyki, głównie utworów Mozarta oraz śpiew gregoriański.

Alfred Tomatis uważał, że zdolność rozróżniania wysokości dźwięków rozwija się przez kilka lat. Zahamowanie tego procesu – na przykład w wyniku choroby – może powodować późniejsze trudności w odbiorze dźwięków mowy. Dorobkiem Tomatisa jest opracowanie specjalnego narzędzia pozwalającego stymulować czynności fizjologiczne układu słuchowego: aktywować mięśnie ucha środkowego, rozdzielać i modyfikować sygnał pomiędzy drogą kostną a powietrzną, pobudzać odbiór dźwięków oddzielnie prawym i lewym uchem. Najważniejszym elementem terapii jest możliwość percepcji własnych dźwięków odpowiednio przefiltrowanych, tak aby głos ulegając korzystnej zmianie (poprzez system filtrów) wpływał na mniej aktywne sfery percepcji.

Rozwój układu słuchowego dziecka odbywa się już w okresie płodowym. Tomatis uważał, że stymulacja filtrowaną muzyką i głosem matki w okresie prenatalnym prowadzi do szybszego rozwoju funkcji słuchowych w przyszłości.

Jego metoda jest polecana osobom zawodowo posługującym się głosem, a także dzieciom popełniającym błędy w wymowie, czytaniu i pisaniu, z zaburzeniami psychicznymi i mającymi kłopoty w kontaktach społecznych (Tomatis 1995).

#### **4. Podsumowanie i wnioski**

Słuch jest zmysłem pozwalającym odbierać bodźce akustyczne płynące z otoczenia, a także z wnętrza naszego ciała. Umiejętność słuchania rozwija się od okresu płodowego. Na każdym etapie życia człowieka mogą pojawić się zaburzenia, których wynikiem jest ubytek w słyszeniu, czyli niedosłuch.

Współcześnie istnieje wiele metod pozwalających na skuteczną diagnozę i terapię surdologopedyczną, czyli przeznaczoną dla osób z niedosłuchem. Należą do nich m.in.: metoda audytywno-werbalna, werbo-tonalna, metoda fonogestów, totalna komunikacja, logorytmika, metoda Tomatisa.

Dobieranie odpowiednich metod równocześnie z prawidłowym korygowaniem słyszenia za pomocą aparatu słuchowego czy implantu ślimakowego powinno być poprzedzone wywiadem i rzetelną diagnozą postawioną przez specjalistę. Skuteczność terapii, a w efekcie zrównoważony rozwój dziecka z niedosłuchem, wymaga nie tylko przemyślanych działań, ale również życzliwości i zrozumienia osób mających kontakt z dzieckiem niesłyszącym bądź niedosłyszącym.

#### **5. Literatura**

- Barn J (2012) Problemy i konteksty wychowania dzieci z uszkodzonym słuchem w przekazach ich słyszących matek.  
Dziedzic A, Lorenc A (2018) Metoda werbo-tonalna w praktyce logopedycznej.  
Grabias S (2001) Język w zachowaniach społecznych.

- Grzesik J (1997) Bódźce akustyczne.
- Kaczmarek L (1988) Nasze dziecko uczy się mowy.
- Kilińska-Ewertowska E (1978), Logorytmika.
- Kobosko J (2016) Wsparcie emocjonalne dla rodziców dzieci głuchych i słabosłyszących w ramach terapii surdologopedycznej: Nowa Audiofonologia 5(1) : 64-73
- Krakowiak K (1995) Fonogesty jako narzędzie formułowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem.
- Krakowiak K (2013) Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu.
- Kurkowski ZM (2013) Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej.
- Kurkowski ZM (2015) Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego.
- Kurkowski ZM, Lorenc A (2015b) Metoda audytywno-werbalna.
- Lorenc A (2015) Metoda werbo- tonalna.
- Pankowska A, Rostkowska J (2015) Materiał językowy wykorzystywany w rehabilitacji słuchu pacjentów z głuchotą postlingwalną: Nowa Audiofonologia 4(2): 75 – 80,
- Rostkowska J, Pankowska A (2016) Cele rehabilitacji słuchowej przeznaczonej dla dzieci korzystających z implantu ślimakowego i dorosłych: Nowa Audiofonologia 5(1): 58 – 63
- Tomatis A (1995) Ucho i śpiew.
- Walencik-Topiłko A (2008) Słowa, dźwięki i piosenki. Multimedialna logorytmika.
- Walencik-Topiłko A, Wysocka M (2015) Logorytmika w terapii surdologopedycznej.
- Woźnicka E (2017) Edukacja niesłyszących- wczoraj, dziś i jutro.
- Wysocka M (2018) Logorytmika.

## **12. Zaburzenia mowy w schizofrenii paranoidalnej - analiza wypowiedzi 48-letniej kobiety**

Speech disorders in paranoid schizophrenia- analysis of the statements of a 48-year-old woman

Anna Mycek

Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Opiekun naukowy: dr Wojciech Lipski

Wojciech Lipski: wojciech.lipski@poczta.umcs.lublin.pl

Słowa kluczowe: choroby psychiczne, KSOS, schizofazja, narracja

### **Streszczenie**

Możliwości poznawcze i językowe osób chorujących psychicznie, które warunkują przebieg zachowań komunikacyjnych są opisywane na gruncie wielu dyscyplin naukowych: psychiatrii, psycholingwistyki, językoznawstwa, psychologii oraz logopedii. W niniejszej pracy przedstawiono sposób konstruowania wypowiedzi przez osobę cierpiącą na schizofrenię paranoidalną. Badanie zostało przeprowadzone w Szpitalu Neuropsychiatrycznym w Lublinie. Przedmiotem badań była wypowiedź pacjentki na temat dzieciństwa.

### **1. Wstęp**

Schizofrenia paranoidalna jest najczęstszą postacią schizofrenii, w której dominującą rolę odgrywają urojenia o treści prześladowczej. Urojeniom towarzyszą omamy słuchowe oraz zaburzenia postrzegania.

#### Zaburzenia językowe w schizofrenii

Zaburzenia mowy w schizofrenii są osobną jednostką patologii mowy, wyodrębnianą w klasyfikacjach logopedycznych. Specyfikę zachowań językowych w schizofrenii określa się mianem schizofazji. Andrzej Czernikiewicz i Tomasz Woźniak przez schizofazję rozumieją zaburzenie mowy, które charakteryzuje się zanikiem spójności wypowiedzi, jej dezintegracją na poziomie pragmatycznym, semantycznym i formalnogramatycznym. Schizofazję należy również rozumieć jako utratę komunikacyjnej funkcji języka, występującą w przebiegu schizofrenii, szczególnie w jej przewlekłych postaciach (Czernikiewicz i Woźniak 2001).

Zaburzenia języka w schizofrenii przejawiają się na różnych podsystemach języka.

**Podsystem fonologiczno-fonetyczny** – w obrębie fonetycznych realizacji jednostek systemu fonologicznego nie stwierdzono istotnych zaburzeń. Niekiedy mogą pojawić się trudności w rozróżnianiu dźwięków mowy w wypowiedziach pacjenta (Woźniak 2000). Analizując płaszczyznę suprasegmentalną zauważamy przeważnie zachowany iloczys, akcent oraz intonację wypowiedzi. U niektórych pacjentów zaobserwowano: „spłaszczenie intonacyjne wypowiedzi, wypełnienie konturu intonacyjnego wypowiedzi bezsensownie zestawionymi ze sobą dźwiękami oraz nagłą zmianę siły głosu wypowiedzi (Woźniak 2000).

**Podsystem leksykalny i morfologiczny** – w obrębie leksyki zauważono występowanie neologizmów idiolektalnych. Zakłócenia w obrębie systemu leksykalno-semantycznego polegają także na dezintegracji związków między nazwą a znaczeniem, tworzeniu wyrazów lub całych wypowiedzi opartych na paronimii, przypisywaniu nazwom znaczeń z brakiem uzgodnienia poprzednich związków znaczeniowych oraz tworzeniu form niezrozumiałych, okazjonalnych i pozasystemowych (Woźniak 2000).

**Podsystem składniowy** – wypowiedzi osób cierpiących na schizofrenię charakteryzują się mniejszą ilością zdań złożonych, a większą liczbą zdań pojedynczych, częstszym powtarzaniem tych samych fraz oraz operowaniem krótszymi wypowiedziami (Woźniak 2000). Występują zaburzenia

konotacji kategorialno-semantycznej pomiędzy składnikami wypowiedzenia z zachowanym bardzo często prawidłowym schematem składniowym (Lipski 2018).

Najczęściej stosowaną metodą oceny patologii językowej w schizofrenii jest Skala do Oceny Myślenia, Języka i Komunikacji (Scale for Assessment of Thought, Language, and Communication – TLC) opracowana przez Nancy C. Andreasen z Uniwersytetu w Iowa City w 1979 r. (Czernikiewicz 2004). Skala ta obejmuje 18 fenomenów językowych, które są oceniane na podstawie obserwacji lub zapisu magnetofonowego rozmowy. Skala do Oceny Myślenia, Języka i Komunikacji (TLC) według N.C Andreasrn:

1. Ubóstwo mowy (UM) (poverty of speech) – zmniejszenie ilości wypowiedzeń spontanicznych co powoduje, iż odpowiedzi na pytania stają się krótkie oraz nie przekazują żadnych dodatkowych informacji. Odpowiedzi mogą być monosylabiczne, a niekiedy niektóre pytania pozostają bez odpowiedzi.
2. Ubóstwo treści (UT) (poverty of content of speech) - wypowiedzi są odpowiednie co do długości, ale przynoszą mało informacji; język staje się dziwny, nadmiernie konkretny lub nadmiernie abstrakcyjny, występują repetycje oraz stereotypie.
3. Natłok mowy (NM) (pressure of speech) – zwiększenie ilości mowy spontanicznej w porównaniu z oczekiwaniami sytuacyjnymi lub społecznymi; wypowiedzi są zbyt emfacyjne, głośnie oraz trudne do przerywania. Ich tempo przekracza 150 słów na minutę.
4. Roztargnienie (R) (distractable speech) – podczas wypowiedzi nadawca przerywa nagle tekst lub zdanie i koncentruje swoją uwagę na bodźcach go otaczających.
5. Uskokowość (U) (tangentiality)- odpowiedź na pytanie od jej początku jest odległa od tematu pytania lub w ogóle nie jest z nim związana.
6. Zbaczanie wypowiedzi (ZW) (derailment) – wzorce mowy spontanicznej, w której wypowiedzenia zbaczają z głównego tematu wypowiedzi. Kolejne wątki wypowiedzi są ze sobą zestawiane bez związków znaczeniowych lub w sposób idiosynkratyczny
7. Rozkojarzenie (RK) (incoherence) – wypowiedzi, które charakteryzuje się istotnym zaburzeniem możliwości jej zrozumienia. Tekst rozbity jest na poziomie zdań (często wraz z zaburzeniem reguł gramatyki. Znaczne rozkojarzenie wypowiedzi określane jest jako „sałatka słowna”.
8. Nielogiczność (NL) (illogicality) – wypowiedzi, w których wnioski nie następują w logiczny sposób. Może przejmować formę zaburzonej dedukcji jak również wyciągania wniosków na podstawie fałszywych przesłanek. Nie posiada cech myślenia urojeniowego.
9. Dźwięczność (D) (clanging) – za pomocą tego terminu określamy fragmenty wypowiedzi, w których sposób budowania tekstu powstaje na zasadzie podobieństwa brzmieniowego a nie na zasadzie znaczenia wyrazów
10. Neologizmy (N) (neologisms) – nowe formy wyrazowe, których pochodzenie wydaje się być niezrozumiałe
11. Przybliżenia słowne (PS) (metonimie) (word approximations) – polegają na używaniu zwykłych słów w nowy i/ lub niekonwencjonalny sposób oraz na tworzeniu nowych terminów ze słów ogólnie znanych. Zwykle znaczenie przybliżeń słownych jest rozumiane, chociaż użycie słów może być dziwaczne.
12. Drobiazgowość (DR) (circumstantiality) – wypowiedź, w której w sposób niebezpośredni osiąga się cel wypowiedzi. Mówca w swoim przekazie podaje wiele szczegółów i często robi marginalne uwagi.
13. Utrata celu (UC) (loss of goal) – niezdolność do doprowadzenia wypowiedzi do końca. Zazwyczaj wypowiedź rozpoczyna się od właściwego tematu, natomiast później zaczyna krążyć po tematach coraz bardziej odległych, nie powracając do głównego tematu wypowiedzi.
14. Perseweraacje (P) (perseverations) – ciągle używanie słów, fraz lub zdań na zasadzie repetycji (poza repetycjami uwarunkowanymi społecznie).
15. Echolalia (E) (echolalia) – wypowiedzi, w których pacjent jak echo powtarza frazy wypowiedziane przez jego rozmówcę. Charakteryzuje się ona naśladowaniem intonacji rozmówcy.

16. Blokowanie (B) (blocking) – przerywanie ciągów zdaniowych co najmniej kilkusekundowymi blokami, przy czym nadawca nie uświadamia sobie istnienia tych przerw.
17. Mowa sztuczna (MS) (stilted speech) – wypowiedzi są sztuczne, frazeologiczne oraz nazbyt formalne. Sztuczność jest tutaj osiągnięta np. przez użycie wielosylabowych słów, grzecznościowej frazeologii lub nadmiernie sztywnej czy formalnej syntaktyki.
18. Odnoszenie do siebie (OS) (self-reference) – mówca nawraca tematycznie do swojej osoby, pomimo ogólnego czy neutralnego tematu wypowiedzi. Zaburzenie to ocenia się na podstawie odpowiedzi na pytania ogólne, nie powinno być więc oceniane na podstawie wypowiedzi w czasie zbierania anamnezy lub w czasie badania psychiatrycznego

Kolejnym narzędziem oceniającym patologię językową w schizofrenii jest „Krótka Skala Oceny Schizofazji” (KSOS) opracowana przez Tomasza Woźniaka i Andrzeja Czernikiewicza. Powstała w oparciu o wiedzę lingwistyczną jak i kliniczną. Służy ona przede wszystkim do wykrycia zaburzeń komunikacji językowej, ujawniających się w przebiegu schizofrenii. Skala składa się z trzech części oceniających spójność gramatyczną, semantyczną i pragmatyczną wypowiedzi (Czernikiewicz 2004).

- Spójność gramatyczna jest „własnością wypowiedzi określającą jej poprawność wobec reguł gramatycznych danego języka, rozumianej jako właściwe realizowanie schematów zdaniowych, zgodności i następstwa czasów oraz poprawność w używaniu odpowiednich końcówek gramatycznych, zaimków, formantów słowotwórczych itp.” (Czernikiewicz 2004).
- Spójność semantyczna jest to „właściwość tekstu określająca jego adekwatność w relacji znak językowy – przedmiot oznaczany. Badamy tutaj zgodność opisywanej rzeczywistości z realnością i językowymi wymogami konstrukcji sensu” (Czernikiewicz 2004).
- Spójność pragmatyczną „określamy w relacji znak językowy – użytkownicy znaku i może być oceniana w kategoriach skuteczności komunikacyjnej, tj. konstruowania wypowiedzi odpowiednich do tego, kto mówi, do kogo, po co i w jakiej sytuacji” (Czernikiewicz 2004).

Zawartość Krótkiej Skali Oceny Schizofazji (Czernikiewicz 2004):

1. Spójność gramatyczna.
  - 1.1. Ocena zaburzenia składni.
  - 1.2. Ocena zaburzenia konotacji linearnej.
2. Spójność semantyczna.
  - 2.1. Występowanie neologizmów idiolektalnych (wyrazów niemotywowanych systemem języka).
  - 2.2. Występowanie paronimów (budowanie wypowiedzi na podstawie podobieństwa brzmień).
3. Spójność pragmatyczna (strategie budowania narracji).
  - 3.1. Ocena zrozumiałości wypowiedzi.
  - 3.2. Ocena konkretności wypowiedzi.
  - 3.3. Utrzymywanie się co najmniej dwóch objawów z pkt. 1. i 2. w dłuższych fragmentach wypowiedzi

Poniżej charakterystyka poszczególnych kategorii uwzględnianych w KSOS (Czernikiewicz 2004).

Zaburzenie składni wypowiedzi jest zjawiskiem, które często występuje w schizofazji (Woźniak 2000) oraz posiada swoje wykładniki formalne. W ocenie spójności wypowiedzi bierzemy pod uwagę liczbę (procent) występujących w wypowiedzi zdań pojedynczych, równoważników zdań i ciągów zautomatyzowanych. Gdy wskaźnik ten jest wyższy niż 60% to wskazuje na nadmierne uproszczenie składni wypowiedzi. W badaniach konotacji linearnej bierzemy pod uwagę wszystkie nietypowe połączenia wyrazów, które nie są zauważane w wypowiedziach innych użytkowników języka (Czernikiewicz 2004). Oceniając spójność semantyczną bierzemy pod uwagę neologizmy idiolektalne oraz zjawisko paronimii. Neologizmy idiolektalne są to wyrazy, których budowa słowotwórcza oraz znaczenie nie może być objaśnione w oparciu o system leksykalno-gramatyczny danego języka. Pojęcie paronimii w językoznawstwie oznacza proces wykorzystywania

podobieństwa brzmień do łączenia wyrazów w wypowiedzi. Proces ten zaburza spójność tekstu (Woźniak 2000).

W kategorii spójności pragmatycznej najbardziej istotne dla schizofazji zjawiska zawierają się w ocenie zrozumiałości i konkretności wypowiedzi.

Ocena zrozumiałości wypowiedzi jest prowadzona na podstawie analizy dłuższych fragmentów tekstu. Na niezrozumiałość wypowiedzi wpływają czynniki takie jak:

- ujawnienie fragmentów omamów słuchowych,
- budowanie wypowiedzi w sposób nieadekwatny do sytuacji lub odbiegający od tematu rozmowy,
- zwracanie się mówiącego do wyimaginowanych odbiorców w ramach rozmowy z rzeczywistym rozmówcą,
- przedstawianie fragmentów wypowiedzi odnoszących się do urojeń (Czernikiewicz 2004).

Ocenę konkretności wypowiedzi wyznaczamy na podstawie następujących kryteriów:

- włączanie do wypowiedzi aktualnie dominujących bodźców np. przypadkowo słyszanych słów czy nazw przedmiotów znajdujących się w najbliższym otoczeniu,
- przypadkowych i dowolnych skojarzeń, przy pomijaniu relacji wynikających z zależności między pojęciami (Czernikiewicz 2004)

## **2. Materiał i metody**

Przedmiotem badań w niniejszej pracy jest ocena komunikacji językowej osoby cierpiącej na schizofrenię oraz zbadanie czy schizofrenia wpływa na zdolności narracyjne człowieka.

### Osoba badana

Pani Hanna jest osobą, u której zdiagnozowano schizofrenię paranoidalną. Osoba badana po raz pierwszy trafiła do Szpitala Neuropsychiatrycznego w 2004 roku mając 33 lata. Obecnie ma 48 lat i była hospitalizowana 14 razy. Mieszka ona w małym mieście w województwie lubelskim. Jest rozwiedziona i ma dorosłego syna oraz wnuki. Ukończyła ona szkołę zawodową o profilu sprzedawca-magazynier.

### Postępowanie badawcze

W niniejszej pracy procedura postępowania badawczego opierała się na rozmowie, której temat dotyczył dzieciństwa. Powstały tekst narracyjny, który jest wynikiem dyskursu potocznego pozwala nam zaobserwować elementarne procesy interpretacji rzeczywistości. Po zadaniu polecenia: „proszę opowiedzieć mi jak najwięcej o swoim dzieciństwie” reszta rozmowy przebiegała w sposób spontaniczny. Wykorzystanym narzędziem służącym do oceny patologii językowej w schizofrenii była Krótka Skala Oceny Schizofazji (KSOS) opracowana przez T. Woźniaka i A. Czernikiewicza. Do oceny złożoności syntaktycznej użyto podskal Krótkiej Skali Oceny Syntaktyki według P. Thomasa. Skala ta ocenia budowę syntaktyczną wypowiedzeń oraz ich złożoność syntaktyczną.

## **3. Wyniki**

Analizę wypowiedzi pacjentki chorej na schizofrenię rozpocznę od zbadania zaburzeń komunikacji językowej, występujących w schizofrenii. W tym celu posłużę się Krótką Skalą Oceny Schizofazji (KSOS)

1. Spójność gramatyczna

1.1. Ocena zaburzenia składni – 1pkt. (7/10 pierwszych wypowiedzeń pacjenta to zdania pojedyncze).

1.2. Ocena zaburzeń konotacji linearnej – 0pkt.

2. Spójność semantyczna

2.1. Neologizmy idiolektalne – 0 pkt.

2.2. Paronimia – 0pkt.

3. Spójność pragmatyczna

3.1. Ocena zrozumiałości wypowiedzi – 3 pkt. (występuje odniesienie do halucynacji – rzekoma obecność matki w szpitalu)

3.2. Ocena konkretności wypowiedzi – 0 pkt.

Ocena występowania schizofazji na podstawie KSOS

4 pkt - prawdopodobieństwo zaburzeń o typie schizofazji

Na podstawie Krótkiej Skali Oceny Schizofazji(KSOS) stwierdzamy, że u badanej osoby występuje prawdopodobieństwo zaburzeń o typie schizofazji. W obrębie systemu fonologicznego nie występują żadne istotne zaburzenia, które stanowiłyby o specyfice zachowań werbalnych w schizofrenii. Występuje poprawna realizacja wszystkich fonemów. W płaszczyźnie suprasegmentalnej zachowany zostaje iloczys, akcent, rytm i intonacja wypowiedzi. Analizując poziom leksykalny i morfologiczny u osoby badanej zauważamy niekiedy powtórzenia tych samych wyrazów. Badanie składni pozwala stwierdzić, że u pacjentki występuje mniejsza liczba zdań złożonych, a większa liczba zdań pojedynczych. Ponadto wypowiedź zbacza z tematu głównego. Obserwacje te potwierdza badanie przy pomocy skali Krótkiej Analizy Składniowej – BSA (Brief Syntactaxis Analysis) opracowanej przez P. Thomasa. U osoby badanej wyniki przedstawiają się następująco:

- 1) procent liczby poprawnie zbudowanych zdań do liczby wszystkich wypowiedzi (PWFm) - 90,8%
- 2) procent liczby zdań prostych do liczby wszystkich poprawnie zbudowanych zdań (PSIM) -74%
- 3) procent liczby zdań złożonych do liczby wszystkich poprawnie zbudowanych zdań (PSEMB) - 26%
- 4) średnia liczba zdań składających się na zdania złożone (MEMB) - 2,3
- 5) średnia liczba wyrazów w wypowiedzeniu (MLUA) - 7,8

U osoby badanej przeważają zdania pojedyncze, co świadczy o regresji syntaktycznej. Zgodnie z założeniem pochodzącym z ontologii języka twierdzimy, iż wrodzoną zdolnością człowieka jest budowanie zdań poprawnych pod względem gramatycznym. Wraz z rozwojem psychicznym jednostki tworzone są bardziej złożone formy zdaniowe. Występują zdania złożone zamiast zdań pojedynczych. Zdania złożone składają się z coraz większej liczby zdań prostych oraz zawierają coraz więcej słów.

Narracja w schizofrenii

Analizę narracji w schizofrenii rozpoczęto od oceny jej konstrukcji. Następnie oceniono sposób funkcjonowania procesów narracyjnych, jakie występują u osoby badanej. Oceny dokonano, analizując mechanizmy spójności dyskursu oraz jego regulacji poprzez połączenia zwrotne

W opowieści na temat dzieciństwa procent spójnych obrazów narracyjnych wyniósł 83,7%. Dostarczają nam one wiele informacji. Poniżej przedstawiono przykłady spójnych obrazów narracyjnych.

Spójne obrazy narracyjne.

W obrębie obrazów narracyjnych można wskazać, np.:

- [1] do podstawowej i szkoła podstawowa w stężycy//
- [2] byłam do czterech klas//
- [3] później od piątej klasy już byłam w rykach//

Obrazy narracyjne urojeniowe.

W opowieści pacjentki zauważamy również urojeniowe obrazy narracyjne. Przedstawiają się one w następujący sposób:

A - a co mi pani opowie o swojej mamie?//

B – [1] żyje/ bo okazało się/ że zapadła w taką śpiączkę//

[2] ktoś to odkrył//

[3] nie zamurowali mamy w grobie tylko ukryli gdzieś//

[4] mama się obudziła i żyje bardzo dobrze//

[5] a tu jest ma mamusia// na dwójce leży/ blisko/ blisko//

Obrazy narracyjne, które są wynikiem urojeń, pomimo, że są spójne z punktu widzenia narratora, oceniamy je jako patologiczne i niespójne biorąc pod uwagę odniesienie do rzeczywistości. Fakt tworzenia nowych znaczeń oraz połączeń wykraczających poza intersubiektywne kategorie jakie niesie język, w konsekwencji prowadzi do rozpadu struktur językowych oraz zniszczenia podstaw narracji. Prowadzi również do dezintegracji struktury rzeczywistości w umyśle osoby chorej.

### Analiza sekwencji narracyjnych

Złożoność sekwencji narracyjnych u osoby badanej wynosi średnio 7 obrazów składających się na sekwencję. W przypadku historyjek obrazkowych długość sekwencji została częściowo wymuszona przez zadanie. Pierwsza historyjka zawierała 4 sytuacje odniesienia, natomiast druga 9. W przypadku opowieści na temat dzieciństwa pacjentka samodzielnie regulowała długość sekwencji. Procent spójnych sekwencji narracyjnych wyniósł 60. Powstał tekst, który jest wewnętrznie powiązany gramatycznie i semantycznie. Nie posiadamy informacji czy wszystkie wydarzenia, które przedstawia nam osoba badana wydarzyły się naprawdę, czy są one wynikiem jej halucynacji lub urojeniowej interpretacji wydarzeń. Pacjentka tworzy długie sekwencje, które nie są spójne ze sobą.

### Uporządkowanie i spójność sekwencji narracyjnych.

U osoby badanej niespójność sekwencji narracyjnych wynosiła 40%. Można łatwo wskazać sekwencje będące wynikiem urojeń. Przykładem jest opowieść o ojcu:

- no pracował w policji /na kolei// później tą kolej opuścił po śmierci mamy// nie zgadzali się to już mówiłam z tym moim mężem/ mąż bardzo brzydko mówi// morderca/ złodziej/ ludożerca/ oprawca najgorszy// w puławach ludzi wymordował// jakieś dzieci pomordował// [o ojcu]

### Organizacja sceny narracyjnej

W opowieści pacjentki na temat dzieciństwa scena jaka powstaje składa się z 14 sekwencji. Wskaźnik spójności scen narracyjnych wynosi 63,6%. Gdy pacjentka buduje długą wypowiedź zauważamy utratę celu i odejście od tematu głównego. Uniemożliwia to powstanie spójnej sceny. Całość wypowiedzi pozostaje w kręgu tematycznym związanym z wydarzeniami w rodzinie oraz opisie szkoły, ale nie tworzy spójnej sceny „dzieciństwo”. Realizowany jest schemat narracyjny. Pacjentka wymienia bohaterów, którymi są członkowie jej rodziny oraz nauczyciele. Jak również wymienione są wartości i intencje bohaterów. Niestety zmiany czasowe i tematyczne w kolejnych sekwencjach prowadzą do niespójności wypowiedzi.

## **4. Dyskusja i wnioski**

W wypowiedziach osób chorych na schizofrenię występują głównie zdania pojedyncze składające się z niewielkiej liczby słów. Zgodnie z założeniami wynikającymi z ontogenezy języka, które mówią, że wrodzoną zdolnością człowieka jest budowanie zdań poprawnych pod względem gramatycznym, a wraz z rozwojem psychicznym jednostki tworzone są coraz bardziej złożone formy zdaniowe, wnioskujemy o regresji syntaktycznej osób chorych na schizofrenię. Na podstawie analizy zebranego materiału wnioskujemy, że schizofrenia znacznie wpływa na sposób budowania narracji przez osoby na nią cierpiące. Jej zaburzenia możemy zauważyć we wszystkich jednostkach tworzących strukturę świata narracyjnego. Zmiany patologiczne obserwujemy w obrębie sekwencji narracyjnych oraz scen narracyjnych, które tworzą subiektywny świat w naszych umysłach. Występują sekwencje urojeniowe oraz takie, które składają się z obrazów o zaburzoną związek z tematem nadrzędnym, które nie są wynikiem urojeń. W schizofrenii zaburzeniu ulega przede wszystkim spójność wypowiedzi. Fakt ten interpretujemy jako nieprawidłowo działające połączenia zwrotne. Osoba chora rozwija swoją wypowiedź jednak brakuje jej hamującego czynnika, jakim są mechanizmy kontrolne. Gwarantowane są one przez poprawnie działające połączenia zwrotne. Ich brak powoduje dezorganizację przetwarzania informacji. Zatrzymana zostaje regulacja pamięci operacyjnej, która pozwala nam tworzyć powiązania każdej występującej jednostki z całością.

## **5. Literatura**

- Bilinkiewicz T (1973) Psychiatria kliniczna.  
Czemikiewicz A (2004) Przewodnik po zaburzeniach językowych w schizofrenii.  
DSM-5 (2018) Zaburzenia należące do spektrum schizofrenii i inne zaburzenia psychotyczne.  
Grabias S (2012) Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego: Logopedia teoria zaburzeń mowy: 15-73.  
ICD-10 (1997) Międzynarodowa klasyfikacja chorób.  
Kępiński A (1979) Schizofrenia.



- Lipski W (2010) Zaburzenia narracji w schizofrenii paranoidalnej – analiza wypowiedzi pięćdziesięcioletniej kobiety: Acta humana 1: 125-137.
- Lipski W (2018) Zaburzenia konotacji w schizofrenii.
- Łobocki M (2003) Metody i techniki badań pedagogicznych.
- Musser K, Gringerich S (1996) Życie ze schizofrenią.
- Woźniak T (2000) Zaburzenia języka w schizofrenii.
- Woźniak T (2005) Narracja w schizofrenii.
- Woźniak T (2008) Standard postępowania logopedycznego w schizofazji: Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego 37: 313-323.
- Woźniak T (2012) Zaburzenia mowy w schizofrenii: Logopedia teoria zaburzeń mowy: 645-678.

## 13. Portale społecznościowe we współczesnym świecie

Social networks in the modern world

Małgorzata Myszona, Dawid Karpiński

Wydział Nauk Ścisłych i Przyrodniczych, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
Opiekun naukowy: dr inż. Przemysław Ślusarczyk

Małgorzata Myszona: myszona8@gmail.com

Dawid Karpiński: contact@dawmagoo.com

Słowa kluczowe: Społeczeństwo, komfort, zagrożenia.

### Streszczenie

Portale społecznościowe na dobre zagościły we współczesnym Internecie. Większość z nas podczas przebudzenia się lub przed zaśnięciem ogląda lub czyta wiadomości właśnie na portalach społecznościowych. Odgrywają bardzo ważną rolę w gospodarce oraz życiu człowieka. Tak naprawdę można powiedzieć, że portale społecznościowe (oczywiście nie dla wszystkich) to takie dziennik z życia, bądź CV. Wideo konwersacje, wirtualne spotkania biznesowe, szukanie pracy, porady, ogrodnicze ciekawostki, reklamy ubrań czy to innych gadżetów, informacje z kraju i ze świata – to wszystko możemy otrzymać w portalach społecznościowych. Jednak czy ta „wygoda” ma same superlatywy?

### 1. Wstęp

W dzisiejszych czasach i dobie rozwijanych się coraz to nowszych technologii informacyjnych można zaryzykować stwierdzenie, że nie ma osoby na świecie, która nie korzysta z portali społecznościowych. Dzieci, które już mają styczność z Internetem, zapewne korzystają z social networking. Oglądają nowinki dotyczące różnych gier np. Minecraft czy Fortnite, szukają osób do gier, nawiązują nowe kontakty, szukają pomocy dydaktycznych na różnych grupach. Młodzież szuka czasami partnerek na studniówkę, wesele, a nawet partnerek życiowych. Oglądają swoich ulubionych streamerów czy youtuberów. Osoby dorosłe szukają pracy, grup o różnych tematykach, szukają opinii na temat danej uczelni czy stanowiska pracy. Osoby starsze poszukują dla siebie jakiś porad czy to ogrodniczych, czy to dotyczących robótek ręcznych. Zatem na portalach społecznościowych może być każdy: od szkoły podstawowej aż po seniorów. Zaczniemy jednak od tego co to są te portale społecznościowe. Słownik języka polskiego podaje taką definicję: „*serwis, portal społecznościowy - serwis internetowy współtworzony przez społeczność internautów o podobnych zainteresowaniach, który umożliwia kontakt z przyjaciółmi i dzielenie się informacjami, zainteresowaniami itp.*” (PWN 2015). Jednym słowem portale społecznościowe mają za zadanie przeszać internautów, które tworzą wspólnoty o tych samych zainteresowaniach czy poglądach. Pierwszy portal społecznościowy powstał w latach 90 ubiegłego wieku. Stworzony został przez Randy’ego Conrada. Celem tego portalu społecznościowego było umożliwienie kontaktu człowieka z nowo poznanym kolegą podczas zgromadzeń naukowych oraz do nawiązywania nowych znajomości właśnie dzięki temu portalu społecznościowemu. Nosił on nazwę Classmate.com.

Bardzo ważnym aspektem rozwoju portali społecznościowych był rozwój Internetu. Wielki słownik języka polskiego podaje taką oto definicję Internetu: 1. Sieć - ogólnoswiatowa sieć informatyczna, składająca się z wielu połączonych ze sobą komputerów; 2. Dostęp - pot. dostęp do Internetu – sieci (Żmigrodzki i in. 2012). Natomiast encyklopedia PWN definiuje następująco : Internet [ang.], inform. ogólnoswiatowa sieć komputerowa, łącząca lokalne sieci, korzystające z pakietowego protokołu komunikacyjnego TCP/IP, mająca jednolite zasady adresowania i nazywania węzłów (komputerów włączonych do sieci) oraz protokoły udostępniania informacji. (Opracowanie zbiorowe 2015). Wykorzystujemy Internet w celu wyszukiwania i pozyskiwania informacji oraz ich udostępnianie. W 1969 roku dzięki środkom z agencji ARPA powstała pierwsza

sieć połączonych ze sobą komputerów. Kontaktowały się one na zasadzie peer-to-peer. Sieć ta, która otrzymała nazwę ARPANET miała za zadanie połączyć ze sobą odległe hosty w celu wymiany danych. W 1983 roku Internet został podzielony na dwie części: cywilną ARPANET oraz wojskową MILNET. Połączone zostały specjalną bramą, dzięki której mogły się komunikować. Mówi się, że to właśnie ten podział dał początek współczesnemu Internetowi. (Werenowska i Jaska 2013)

Pierwotnie Internet wykorzystywany był w stacjach badawczych, a po ulepszeniu, czyli opracowaniu hipertekstowego systemu World Wide Web, Internet służył, aby usprawnić wysyłanie danych do osób na całym świecie. To była rewolucja w dziedzinie informatyki. Na początku XXI wieku zaczęto stosować termin Web 2.0, która określała serwisy i platformy społecznościowe, których zawartość była tworzona przez internautów. W dzisiejszych czasach stosuje się termin Web 3.0 – jest to inteligentna sieć (Myszona 2019).

Amerykańscy badacze Ahswini Nadkarni i Stefana G. Hofmanna z Boston stwierdzili, że motywem korzystania z portali społecznościowych jest zaspokojenie dwóch potrzeb:

- Potrzeby autoprezentacji
- Potrzeby przynależności

Jest dużo różnych portali społecznościowych, jednak mają kilka wspólnych cech:

- Opierają się na aplikacjach Internetowych
- Internauci tworzą własne profile
- Treści tworzone na portalach są siłą napędową
- Ułatwiają rozwijanie grup społecznościowych

Serwisy społecznościowe to serwisy, których każdy użytkownik może stworzyć własny profil. Służą one głównie zwiększeniu poczucia przynależności do grupy społecznej. Serwisy te dzielą się na dwie kategorie:

- zewnętrzne (z ang. external social networking ESN) – otwarte (publiczne) i dostępne dla wszystkich użytkowników Internetu, umożliwiają im swobodną komunikację między sobą. Ich użytkownicy mogą wysyłać swoje zdjęcia oraz zaprzyjaźniać się z innymi użytkownikami, zwykle po tym, jak obie strony zaakceptują wysłaną wcześniej prośbę o dodanie do listy znajomych (z ang. friend request).
- wewnętrzne (z ang. internal social networking ISN) – zamknięte (prywatne) społeczności składające się z grupy ludzi jednego miejsca pracy, stowarzyszenia, instytucji lub innej organizacji, a także stworzonej przez użytkownika ESN grupy zamkniętej, tzn. takiej, do której można się dostać jedynie poprzez zaproszenie od znajomego.

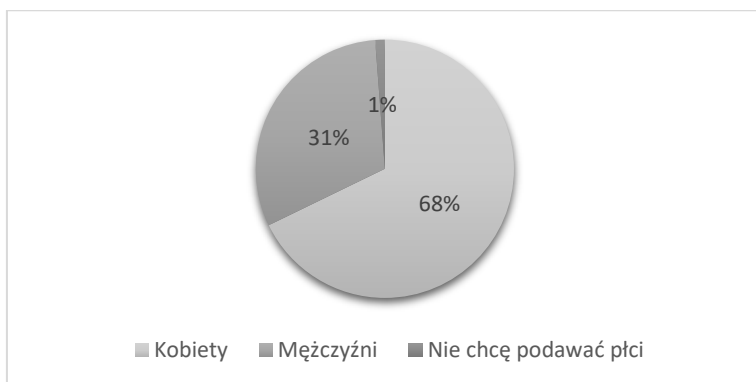
Zazwyczaj serwisy społecznościowe umożliwiają kontrolę nad swoją prywatnością, tzn. użytkownicy mogą wybierać, co jest a co nie jest widoczne dla innych w ich profilu oraz to, kto może ich profil przeglądać lub się z nimi kontaktować. (Miotk 2017)

## **2. Materiały i metody**

Badania zostały wykonane za pomocą ankiet. Przeprowadziliśmy je zarówno w wersji elektronicznej jak i papierowej. Wersję elektroniczną wykonaliśmy za pośrednictwem formularza Google. Link do ankiety został upubliczniony na różnych forach społecznościowych. Naj-większa liczba respondentów odpowiedziała poprzez formularz Google. Dzięki takiej techno-logii uzyskaliśmy odpowiedzi z całego kraju. Taka forma badań jest bardzo wygodna, ponieważ nie znaliśmy tych osób. W badaniach przestrzegano zasad Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady UE 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych.

## **3. Wyniki i dyskusja**

W badaniu wzięło udział 174 ankietowanych, z czego 31% ankietowanych to mężczyźni, 67,8 procent to kobiety oraz 1,2 procenta ankietowanych, którzy nie chcieli ujawniać swojej płci, co pokazuje rys. nr 1.

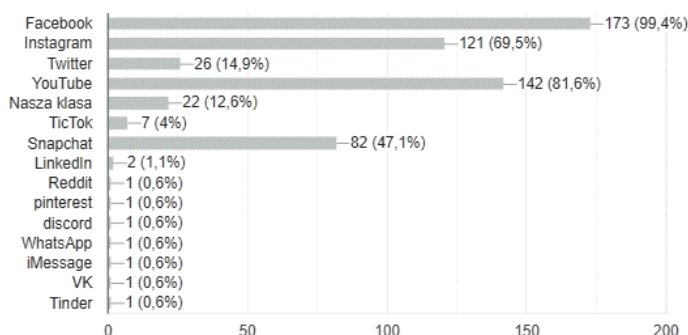


Rys. 1. Płeć.

Docelowa grupa respondentów to przedział wiekowy od mniej niż 18 do 29 lat. Miejsce zamieszkania respondentów rozkładał się następująco:

- Wieś – 21,8%
- Miejscowość do 10000 mieszkańców – 4%
- Miasto od 10000 do 50000 mieszkańców – 19%
- Miasto od 50000 do 1000000 mieszkańców – 35,1%
- Miasto powyżej 1000000 mieszkańców – 20,1%

Ankietowani zostali zapytani o wiele kwestii związanych portalami społecznościowymi. Po pierwsze zbadaliśmy na jakich portalach społecznościowych są zarejestrowani ankietowani. Wyniki przedstawia rys. nr 2.



Rys. 2. Na których portalach społecznościowych jest Pani/Pan zarejestrowana?

Największą popularność wśród młodzieży mają następujące portale społecznościowe:

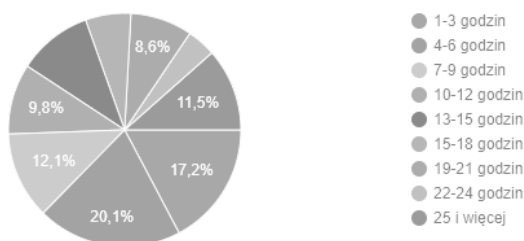
- **Facebook – 173 głosy** (serwis społecznościowy, w ramach którego zarejestrowani użytkownicy mogą tworzyć sieci i grupy, dzielić się wiadomościami i zdjęciami oraz korzystać z aplikacji, będący własnością Facebook, Inc. z siedzibą w Menlo Park. W czerwcu 2017 liczba użytkowników na całym świecie wynosiła prawie 2 miliardy, a dziennie aktywnych jest prawie 1,3 mld osób (wikipedia.org). Projekt Facebooka po raz pierwszy ujrzał światło dzienne 44 lutego 2004 roku, a 18 maja firma trafiła po raz pierwszy na amerykańską giełdę. Głównym autrem Facebooka jest Mark Zuckerberg.)
- **Instagram – 121 głosów** (fotograficzny serwis społecznościowy hostingu zdjęć, połączony z aplikacją o tej samej nazwie, który umożliwia użytkownikom edycję zdjęć i filmów, stosowanie do nich filtrów cyfrowych oraz udostępnianie ich w różnych serwisach społecznościowych. Złożony w 2010 roku, kupiony w 2012 przez Facebook.) (wikipedia.org).

- **Youtube** – **142 głosy** (serwis internetowy założony w lutym 2005 roku, który umożliwia bezpłatne umieszczanie, odtwarzanie strumieniowe, ocenianie i komentowanie filmów. Prezesem od 2014 roku jest Susan Wojcicki.) (wikipedia.org).
- **Snapchat** – **82 głosy** (aplikacja mobilna służąca do wysyłania filmów i zdjęć, które można oglądać przez maksymalnie 10 sekund (od końca 2017 roku jest także możliwość wysłania zdjęcia bez limitu czasowego), dostępna na urządzenia z systemami operacyjnymi Android oraz iOS) (wikipedia.org).
- **Twitter** – **26 głosów** (serwis społecznościowy udostępniający usługę mikroblogowania założony 21 marca 2006 roku.) (wikipedia.org). (Evans 2011)

Co ciekawe w dzisiejszych czasach młodzież korzysta również z NK czyli popularnej w latach 2006-2010 naszej klasy.

Kolejne pytanie dotyczyło celu korzystania z portali społecznościowych. Na pierwszym miejscu uplasowało się oglądanie relacji, filmów oraz słuchanie muzyki. Na drugim miejscu poszukiwanie grup tematycznych, na trzecim nawiązywanie i odnawianie kontaktów, natomiast na czwartym miejscu znalazło się załatwianie spraw biznesowych oraz dodawanie zdjęć ze swojego życia prywatnego.

Młodzież ze względu na to, że nie mogą zbyt często korzystać z Internetu, ponieważ uczęszczają na zajęcia oraz w tak młodym wieku rodzice nie pozwalają na częste korzystanie z takich udogodnień, mało czasu poświęcają na portale społecznościowe. Rys. nr 3 pokazuje ile godzin w tygodniu poświęca młodzież na korzystanie z social networking.



**Rys.3.** Ile godzin tygodniowo przeznaczasz czasu na przeglądanie portali społecznościowych?

Z badań można wywnioskować, że średnia godzin poświęcona na portale społecznościowe to 5 godzin w tygodniu. Pamiętajmy o tym, że od poniedziałku do piątku dzieci uczęszczają do szkół, co można wysnuć wniosek, że te 5 godzin rozkłada się na weekend, czyli dni wolne od szkoły.

Młodzież bardzo dobrze sobie zdaje sprawę z faktu, że portale społecznościowe uzależniają (83,3%) oraz źle wpływają na kontakty międzyludzkie (52,9%).

Na pytanie *Ilu znajomych ma Pani/Pan na Facebooku?* Ankietowanemu odpowiedzieli w następujący sposób:

- 0-50 osób – 1,7%
- 51-100 osób – 3,4%
- 101-150 osób – 8%
- 151-200 osób – 7,5%
- 201-250 osób – 7,5%
- 251-300 osób – 6,9%
- 301-350 osób – 13,8%
- 351-400 osób – 12,1%
- 451-500 osób – 9,8%
- 501 i więcej osób – 29,3%

Jak można zauważyć, młodzież bardzo chętnie nawiązuje nowe znajomości. Panują obecnie tędy wśród dzieci kto będzie miał najwięcej „superek” pod zdjęciami, więc dlatego też chcą mieć jak najwięcej znajomych. Młodzież studiująca przez swój bagaż lat również uzbierała „kolekcję” swoich

znajomych. Jednak nie zawsze ilość znajomych widniejących na naszym profilu świadczyć o tym, że rozmawiamy z każdym z nich.

Ostatnim ważnym aspektem były reklamy wyświetlające się na portalach społecznościowych. 85,1% ankietowanych uważa, że portale są zaśmiecanie reklamami. 71,3% korzysta z wtyczek do blokowania reklam, co może świadczyć o tym, że internauci nie chcą, aby wyświetlały się im co chwile jakieś spersonalizowane reklamy.

W artykule „Wpływ mediów społecznościowych na zachowania konsumentów”, którego autorem jest Anna J. Parzonko ze Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie można zobaczyć, że 87,3% społeczeństwa min. Raz dziennie odwiedza portale społecznościowe. Autorka pisze, że : „Korzystanie z portali społecznościowych deklaruje 98% badanych, ale co najciekawsze, aż 87% zagląda na nie raz dziennie lub częściej. Jest to spektakularny wynik, który tylko potwierdza, jak bardzo ten typ serwisów społecznościowych zakorzenił się w życiu Internautów. Jest to na pewno bardzo dobra wiadomość dla osób zajmujących się marketingiem w mediach społecznościowych, które swe działania adresują ku osobom młodym i w średnim wieku.”

**Tabela 1**  
Najchętniej odwiedzane przez respondentów typy serwisów społecznościowych (w %)

Wyszczególnienie	Min. raz dziennie	Min. raz w tygodniu	Min. raz w miesiącu	Rzadziej niż raz w miesiącu	Nie korzystam
Portale społecznościowe	87,3	8,2	2,7	0,0	1,8
Blogi	10,0	19,1	9,1	10,0	51,8
Mikroblogi	0,9	6,4	6,4	6,4	80,0
Fora	7,3	11,8	18,2	14,5	48,2
Porównywarki cenowe	0,9	11,8	20,9	40,0	26,4
Serwisy opinii	11,8	29,1	24,5	17,3	17,3
Serwisy wideo	56,4	31,8	8,2	3,6	0,0
Serwisy treściowe	29,1	30,0	16,4	15,5	9,1
Serwisy ze zdjęciami	8,2	8,2	11,8	12,7	59,1

**Rys. 4.** Najchętniej odwiedzane przez respondentów typy serwisów społecznościowych( w %) – opracowanie z Wpływ mediów społecznościowych na zachowania Konsumentów HANDEL WEWNĘTRZNY 2015;6(359):122-131

#### 4. Wnioski

Reasumując można stwierdzić, że portale społecznościowe mają ogromny wpływ na nasze życie. Dzięki nim, możemy bez wychodzenia z domu załatwić sprawy biznesowe, czy też przekazać ważne wiadomości/materiały osobom, które mieszkają na drugiej półkuli. Jednak nie wszystko jest takie kolorowe. Społeczeństwo coraz bardziej zatracą się w Internecie, czego konsekwencją jest brak kontaktów międzyludzkich. Dzieci na korytarzach zamiast wspólnie się bawić to każdy siedzi osobno i ogląda coś na telefonie. Młodzież postępuje podobnie. Zanikają prawdziwe/rzeczywiste przyjaźnie na korzyść przyjaźni bez kontaktu fizycznego z drugim człowiekiem. Wszystko na świecie musi być wyważone, jednak naszym zdaniem Internet za bardzo zawładnął światem.

#### 5. Literatura

- Evans L, (2011) Social Media Marketing. Odkryj potencjał Facebooka, Twittera i innych portali społecznościowych, Helion, Gliwice
- Miotk A (2017) Skuteczne social media. Prowadź działania, osiągaj zamierzone efekty. Wydanie 2 rozszerzone, Helion, Gliwice
- Werenowska A, Jaska E (2013) Nowoczesne narzędzia public relations w kształtowaniu wizerunku przedsiębiorstwa, (w:) Stasiuk-Krajewska K., Chmielewski Z., Tworzydło D., Public relations – nie tylko Facebook, Wydawnictwo Newslne.pl, Rzeszów.

## **14. Rezerwa kognitywna a różnice w funkcjonowaniu poznawczym u osób starszych**

Cognitive reserve and the differences in cognitive functioning at the elderly

Natalia Pawlaczyk<sup>(1)</sup>, Joanna Dreszer<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Katedra Neuropsychologii, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, Warszawa

<sup>(2)</sup> Instytut Psychologii, Katedra Psychologii Klinicznej i Neuropsychologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Opiekun naukowy: dr Joanna Dreszer, prof. dr hab. Emilia Łojek

Natalia Pawlaczyk: natalia.pawlaczyk@psych.uw.edu.pl

Słowa kluczowe: rezerwa poznawcza, pamięć, zdrowe starzenie się

### **Streszczenie**

Hipoteza rezerwy poznawczej (Stern 2002) zakłada, że między ludźmi w tym samym wieku mogą występować różnice w sposobie przetwarzania informacji i radzeniu sobie z zadaniami poznawczymi. Omawiane różnice mogą być spowodowane wystąpieniem czynników, które wpływają na budowanie zasobów i efektywnych strategii funkcjonowania w sytuacji zdrowia i choroby (rezerwa poznawcza). Celem badania było zweryfikowanie czy różnice w wartości tych czynników, będą miały przełożenie na funkcjonowanie poznawcze a w szczególności na funkcjonowanie pamięci u osób starszych. Uzyskane rezultaty pokazały, że wybrane z testowanych czynników (w tym niższy wiek, poznawczy styl spędzania czasu wolnego, wyższy poziom wykształcenia) mogą wiązać się z uzyskiwaniem wyższych wyników w ramach wykonywanych testów poznawczych.

### **1. Wstęp**

Według Światowej Organizacji Zdrowia umownym przedziałem wieku, który określany jest jako początek wieku podeszłego jest okres między 60 a 65 rokiem życia ([www.who.int](http://www.who.int)). Fizjologiczne starzenie wiąże się z zachodzeniem zmian w funkcjonowaniu poznawczym człowieka a domeny, w których obserwować można ubytki to wybrane aspekty uwagi (Trempała 2011), pamięci (Trempała 2005; Orzechowski i in. 2009; Jagodzińska 2009) a także funkcji wykonawczych (Engle 2006; Kray i Lindenbergera 2000).

Procesy starzenia mogą przyjmować jednak charakter silnie indywidualny a osoby, których wiek chronologiczny jest jednakowy mogą różnić się w jakości funkcjonowania poznawczego. Podejściem, które stanowi próbę wyjaśnienia wystąpienia omawianego stanu jest hipoteza rezerwy kognitywnej (Stern 2002). Rezerwa kognitywna rozumiana jako bufor dla kondycji poznawczej opisana może być poprzez cechy strukturalne i funkcjonalne układu nerwowego. Może zatem wyrażać się ona w rozmiarze mózgu, gęstości i liczbie synaps (Tucker i Stern 2011), a wedle takiego podejścia osoby, które uzyskują wyższe parametry w ramach omawianych cech mogą doświadczyć większej liczby zmian chorobowych, zanim będzie widoczna ich ekspresja (Stern 2002). Wyższa rezerwa może zostać wyrażona również w bardziej efektywnym sposobie przetwarzania informacji. U osób zdrowych będzie obrazowana w wykorzystaniu takich sieci mózgowych, które pozwalają na użycie mniej energochłonnych strategii rozwiązania zadania (Bosh i in. 2010), a w sytuacji choroby rezerwa może przejawiać się w możliwościach włączenia w wykonywanie zadań takich struktur i regionów mózgu, które nie są typowo wykorzystywane przez osoby zdrowe do ich rozwiązania (Stern 2009).

Wyższa rezerwa poznawcza może być rozumiana jako wynikająca z uwarunkowań biologicznych, ale może być również aktywnie kształtowana poprzez samą jednostkę. Badania, które zostały poświęcone tej problematyce wskazują na przynajmniej kilka czynników, które mogą mieć wpływ na jej kształtowanie.

Podkreśla się, że wraz z wiekiem obserwowane jest tworzenie coraz większego zestawu możliwych strategii działania. Ważnym aspektem aktywności osób starszych jest również wykorzystywanie do kompensacji zachodzących ubytków poznawczych gromadzonego wraz z wiekiem doświadczenia oraz wiedzy (Birch 2005), opieranie się w swojej pracy przede wszystkim na wprawie i wykorzystaniu tych zdolności, które nadal przychodzą z łatwością (Marcinek 2007). Z drugiej strony starszy wiek i fizjologiczne starzenie są związane ze zmianami biologicznymi o charakterze zakłócającym dobre funkcjonowanie poznawcze (Skolimowska i in. 2011), co może przekładać się na niższe wyniki uzyskiwane w testach neuropsychologicznych.

Innym z czynników, który rozpatrywany jest w kategoriach budujących rezerwę poznawczą są relacje jakie łączą nas z innymi ludźmi. Powyższe zyskało potwierdzenie w badaniach, w ramach których wykazano, że wysoka integracja społeczna, regularne spotkania i kontakty z innymi ludźmi mogą wiązać się ze spowolnieniem spadku poznawczego (Ertel i in. 2008) a także z obniżonym ryzykiem ubytków w funkcjach poznawczych (Zunzunegui 2003).

Wykształcenie to kolejny z czynników, którego związek z efektywnym funkcjonowaniem poznawczym udowodniony jest w literaturze. Podjęcie edukacji formalnej rozpatrywane jest jako wiążące się z koniecznością działania w wymagającym środowisku. W literaturze poziom edukacji związany jest zarówno z budowaniem wyższej rezerwy poznawczej w postaci tworzonych nowych strategii radzenia sobie z otoczeniem (Stern 2009), ale również w zmianach anatomicznych zachodzących w mózgu (Foubert-Samier i in. 2012), co może finalnie skutkować wyższymi wynikami uzyskiwanymi w ramach wykonywanych testów poznawczych (Schmand i in. 1997). Nie bez znaczenia dla budowania rezerwy poznawczej pozostaje również sposób w jaki ludzie spędzają swój czas wolny. Podejmowanie działań o charakterze poznawczym, w tym czytanie, rozwiązywanie łamigłówek i granie w gry planszowe, może przynosić efekty podobne do tych opisanych w związku z podejmowaniem dłuższej edukacji formalnej. Rezultaty preferowania poznawczego stylu spędzania czasu wolnego zostały udokumentowane jako mające charakter chroniący i wyrażające się w obniżonym ryzyku wystąpienia objawów demencji u osób starszych (Wang 2002; Wilson i in. 2002; Fabrigoule 2002).

Biorąc pod uwagę powyższe wyniki badań, pokazujące, że charakterystyki i aktywności indywidualne mogą przekładać się na różnice w funkcjonowaniu poznawczym, celem głównym badań własnych było sprawdzenie, czy wybrane z czynników związanych z budowaniem rezerwy poznawczej (w tym wiek, poziom wykształcenia, styl spędzania czasu wolnego, siła więzi społecznych) będą wiązać się również z różnicami w wykonywaniu zadań (standardowych i niestandardowych) mierzących pamięć u osób starszych.

## **2. Materiały i metody**

### **2.1 Osoby badane**

W projekcie wzięło udział 30 osób w wieku od 65 do 87 lat ( $M = 70,33$ ,  $SD = 5,026$ ). Uczestnikami byli słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku UMK w Toruniu (kobiety i mężczyźni). Do kryteriów włączających należały: wiek (powyżej 65 roku życia), brak poważnych problemów ze wzrokiem (lub wzrok skorygowany do normalnego), ogólny dobry stan zdrowia, zamieszkanie na terenie Torunia.

### **2.2 Zadania standardowe**

W badaniach wykorzystano zadania komputerowe z baterii testów CANTAB (The Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery, CANTAB eclipse version 5.0) ([www.cambridgecognition.com](http://www.cambridgecognition.com)), które posłużyły do przegzaminowania pamięci wzrokowej.

Operacyjna pamięć wzrokowa była oceniana z wykorzystaniem testu SWM (ang. *Spatial Working Memory*). Na ekranie komputera wyświetlane były kwadraty, w których umieszczany był znacznik. Zadaniem badanego było przeszukiwanie pola w celu odnalezienia znacznika (dotykanie kwadratów palcem), zapamiętanie skąd był wyciągany (znacznik chowany był w każdym kwadracie tylko jeden raz) i uwzględnienie tego w trakcie kontynuowania wykonywania testu (wyjęcie wszystkich znaczników).



Pojemność pamięci wzrokowej była testowana z wykorzystaniem zadania SSP (ang. *Spatial Span*). Na ekranie komputera wyświetlane były kwadraty, które zmieniały swój kolor, jeden po drugim. Zadaniem badanego było zapamiętanie kolejności zmiany koloru kwadratów i następne jej odtworzenie poprzez dotknięcie pudełek.

Do zbadania wzrokowej pamięci rozpoznawczej wykorzystane zostało zadanie SRM (ang. *Spatial Recognition Memory*). W różnych miejscach ekranu komputera wyświetlanych było kolejno 5 kwadratów o określonej lokalizacji, następnie badanemu przedstawiono parę złożone z kwadratu umieszczonego w lokalizacji uprzednio zaprezentowanej i dodatkowego kwadratu położonego w nowym miejscu. Zadaniem badanego było wskazanie kwadratu, którego lokalizacja była prezentowana na ekranie na etapie wyświetlania 5 obiektów.

### 2.3 Zadania niestandardowe i ankieta

W badaniach wykorzystane zostały również zadania o charakterze ekologicznym, które posłużyły do oceny pamięci wzrokowej i słuchowej.

Pierwszym z zadań, które zostało wybrane do oceny pamięci wzrokowej było zadanie Matryca. Uczestnikom zaprezentowano 10 przedmiotów, które ułożone zostały na szarej karcie papieru o wymiarach 60x100 centymetrów. Badani byli proszeni o zapamiętanie lokalizacji przedmiotów na karcie (takie samo ułożenie dla każdego badanego) a czas przeznaczony na zapamiętanie wynosił około 20 sekund. Po tym etapie badacz umieszczał wszystkie przedmioty na środku kartki (badany był odwrócony) a zadaniem uczestników było odtworzenie układu, który zaprezentowany został jako wyjściowy (Stepankova 2004).

Kolejne dwa zadania testowały pamięć dotyczącą lokalizacji obiektów, które związane są z kulturą i historią Torunia. W teście 7 zdjęć badanym zaprezentowana została seria 7 obrazków a zadaniem było uszeregowanie ich w kolejności w jakiej miejsca te byłyby oglądane w trakcie przejścia przez zdefiniowaną trasę (droga ustalona przez badacza, taka sama dla każdego badanego). W teście 8 zdjęć badanym prezentowane były zestawy 8 obrazków a zadaniem był wybór 4 spośród nich, które uczestnicy mogliby oglądać na zdefiniowanej trasie (identycznej jak w teście 7 zdjęć), dodatkowe 4 zdjęcia przedstawiały obiekty, które zaczerpnięte zostały z innych dzielnic Torunia i odgrywały rolę dystraktorów (Rosenbaum 2000).

Do oceny pamięci słuchowej wykorzystane zostało zadanie Pokój, specjalnie zaprojektowane do niniejszych badań. Uczestnikom przedstawiony został opis pomieszczenia, w którym znajdowało się 20 obiektów. Opis czytany był jeden raz. Badanym została zadana następnie seria pytań dotycząca umiejscowienia obiektów w pokoju.

W celu zebrania danych dotyczących rezerwy poznawczej skonstruowana została ankieta, w której uwzględniono pytania dotyczące: wieku (w latach), wykształcenia (poziom wykształcenia: podstawowe, zawodowe, średnie, policealne, wyższe), stylu spędzania czasu wolnego (wybór aktywności z listy, które przyporządkowane zostały do kategorii: a) styl produkcyjno- rekreacyjny np. oglądanie telewizora, słuchanie muzyki, uprawianie ogródka, wykonywanie prac domowych, b) styl poznawczy np. czytanie książek, gazet, granie w gry, rozwiązywanie krzyżówek, zagadek), siły kontaktów społecznych (liczba osób, z którymi badany utrzymuje regularny kontakt).

### 2.4 Przebieg badania

Wszystkie badania zostały przeprowadzone w Interdyscyplinarnym Centrum Nowoczesnych Technologii UMK w Toruniu. Wszystkie pomiary poprowadzone zostały na jednym spotkaniu, którego długość wyniosła około dwie godziny. Przed przystąpieniem do wykonywania zadań badani zostali zapoznani z Informacją na temat badania, następnie podpisywana była Świadoma zgoda na badanie. Każdy badany wykonywał zadania w indywidualnej, ustalonej w drodze losowania kolejności. Pomiędzy badaniami wprowadzane były krótkie przerwy.

## 3. Wyniki

Biorąc pod uwagę informacje uzyskane za pomocą ankiety badani zostali przydzieleni do następujących grup: 1) wiek: grupa osób młodszych (65-70 lat) i starszych (>70 lat); 2) wykształcenie: niższe (zawodowe, średnie, policealne) i wyższe (ukończone studia wyższe); 3) siła więzi

społecznych: niższa i wyższa (szacowane na podstawie deklarowanej liczby regularnych kontaktów społecznych); 4) styl spędzania czasu wolnego: rekreacyjno- produkcyjny i poznawczy (szacowany na podstawie aktywności podejmowanych w czasie wolnym).

Uzyskane rezultaty pokazały, że wybrane z czynników, które wedle literatury mogą kształtować rezerwę poznawczą miały związek z różnicami w radzeniu sobie z zadaniami poznawczymi.

W przypadku wieku wykazano różnice w wykonywaniu zadania SWM testującego pamięć operacyjną. Osoby młodsze popełniły w nim mniej błędów ( $M = 11,56$ ,  $SD = 6,330$ ) w porównaniu z osobami starszymi ( $M = 36,92$ ,  $SD = 45,283$ ,  $U = 45,5$ ,  $p = 0,006$ ).

Podobnie w przypadku siły więzi społecznych zaobserwowano różnice w wykonywaniu zadania SWM. Osoby o silniejszych więziach społecznych popełniły więcej błędów ( $M = 33,07$ ,  $SD = 44,257$ ) w porównaniu z osobami o słabszych więziach społecznych ( $M = 13,56$ ,  $SD = 10,347$ ,  $U = 57$ ,  $p = 0,027$ ).

Biorąc pod uwagę wykształcenie, osoby o wyższym jego poziomie uzyskiwały w zadaniu 7 ( $M = 5,92$ ,  $SD = 1,256$ ) i 8 zdjęć ( $M = 15,80$ ,  $SD = 0,632$ ) wyższe wyniki w porównaniu z osobami o niższym poziomie wykształcenia ( $M = 4,47$ ,  $SD = 2,095$ ,  $U = 65$ ,  $p = 0,048$ ;  $M = 15,18$ ,  $SD = 1,131$ ,  $U = 55$ ,  $p = 0,071$ ).

W przypadku stylu spędzania czasu wolnego zaobserwowano różnice w wykonywaniu zadań Matryca i Pokój. Osoby, które w rekreacyjny bądź produkcyjny sposób spędzają czas wolny uzyskały w zadaniu Pokój mniej punktów ( $M = 11,43$ ,  $SD = 4,363$ ) niż osoby preferujące poznawczy styl ( $M = 14,50$ ,  $SD = 2,534$ ,  $U = 57$ ,  $p = 0,058$ ). Podobne rezultaty wykazano w zadaniu Matryca, w którym osoby, spędzające czas wolny w sposób poznawczy popełniły mniejszy błąd ( $M = 154$ ,  $SD = 66,472$ ) w porównaniu z osobami, które charakteryzuje rekreacyjny, bądź produkcyjny sposób spędzania czasu wolnego ( $M = 232,19$ ,  $SD = 77,349$ ,  $U = 35$ ,  $p = 0,007$ ).

#### **4. Dyskusja i wnioski**

Zgodnie z oczekiwaniami w badaniu własnym wykazano związek między funkcjonowaniem pamięci testowanej z wykorzystaniem narzędzi komputerowych i ekologicznych a wybranymi czynnikami budującymi rezerwę poznawczą.

W szczególności w badaniach wykazano, że osoby starsze popełniły w zadaniu oceniającym wzrokową pamięć operacyjną (SWM) więcej błędów w porównaniu z osobami młodszymi. Wynik taki zyskuje potwierdzenie w literaturze, w której dokumentuje się pogorszenie funkcjonowania pamięci operacyjnej u osób starszych, co może wynikać ze spadku tempa przetwarzania informacji (Anderson i Craik 2000), redukcji zasobów poznawczych (Craik i McDowd 1987) lub z problemów w procesach hamowania nieistotnych informacji (Connelly i in. 1991).

W przypadku wykształcenia w literaturze wykazuje się silny związek między wyższym jego poziomem a wynikami uzyskiwanymi w testach neuropsychologicznych (Le Carret 2005). W badaniach własnych omawiany typ różnic widoczny był jedynie w zadaniach dotyczących pamięci prezentowanych obiektów związanych z kulturą i historią miasta, w którym mieszkały osoby badane a nie w zadaniach komputerowych. Uzyskany wynik można zatem próbować tłumaczyć raczej poprzez indywidualne doświadczenia jednostki a wyższe wykształcenie może się wiązać z większą świadomością dotyczącą oferty kulturowej miasta.

Kolejnym z czynników, którego związek z funkcjonowaniem pamięci wykazano jest styl spędzania czasu wolnego. Badani, którzy zadeklarowali, że spędzają w sposób aktywny poznawczo czas wolny, w tym rozwiązują krzyżówki, grają w gry planszowe czy karty poradzili sobie w zadaniach Pokój i Matryca lepiej w porównaniu z osobami, które preferują rekreacyjny i produkcyjny styl spędzania czasu (spanie, praca w ogródku). Uzyskane rezultaty stanowią potwierdzenie dla wyników raportowanych przez innych badaczy, w których dokumentowana jest zależność między treningiem w postaci codziennych aktywności mających wspierać funkcjonowanie poznawcze a podtrzymywaniem dobrej kondycji poznawczej (Wilsona 2002).

W badaniach własnych testowano również związek między siłą relacji społecznych z funkcjonowaniem poznawczym. Podejście takie oparte zostało na wynikach badań, które pokazały, że posiadanie szerokiego grona znajomych i regularnych kontaktów z nimi może być związane

z zachowaniem lepszej kondycji poznawczej (Bennett i in. 2006). Posiadanie dobrych relacji z innymi może wymagać angażu poznawczych, psychicznych i społecznych kompetencji. Uzyskane wyniki pokazały jednak odwrotne zależności i to osoby, które deklarowały, że posiadają mniejsze grono znajomych lepiej poradziły sobie w zadaniu testującym operacyjną pamięć wzrokową (SWM). Sposób oceny relacji więzi społecznych w badaniach własnych został jednak oparty przede wszystkim na liczbie bliskich osób, z którymi badani utrzymują kontakt, być może czynnikiem, który powinien zostać wzięty pod uwagę powinna być jednak analiza jakościowa deklarowanych relacji.

## 5. Podziękowania

Niniejszy artykuł został przygotowany na podstawie danych i materiałów opracowanych w ramach realizacji pracy dyplomowej. Szczególne podziękowania należą się osobom badanym, bez których przeprowadzenie projektu nie byłoby możliwe, a także dyrektorowi Interdyscyplinarnego Centrum Nowoczesnych Technologii w Toruniu, dr hab. Jerzemu Łukasiewiczowi, prof. UMK za możliwość realizacji projektu na terenie Centrum i udostępnienie narzędzi, które zostały wykorzystane w badaniach.

## 6. Literatura

- Birch A (2005). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęcia do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN SA.
- Bosh B, Bartres-Faz D, Rami L i in. (2010) Cognitive reserve modulates task-induced activations and deactivation in healthy elders, amnesic mild cognitive impairment and mild Alzheimer's disease. *Cortex*, 46, 451-461.
- Engle RW, Sędek G, Hecker U i in. (red.). (2006) *Ograniczenia poznawcze. Starzenie się i psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fabrigoule C (2002) Do leisure activities protect against Alzheimer's disease? *The Lancet Neurology*, 1(1), 11.
- Foubert-Samier A, Catheline G, Amieva H i in. (2012) Education, occupation, leisure activities, and brain reserve: a population-based study. *Neurobiology of Aging*, 33(2), 415-423.
- Jagodzińska M (2008) *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Le Carret N, Auriacombe S, Letenneur L i in. (2005) Influence of education on the pattern of cognitive deterioration in AD patients: The cognitive reserve hypothesis. *Brain and cognition*, 57(2), 120-6.
- Marcinek P (2007) Funkcjonowanie intelektualne w okresie starości. *Gerontologia Polska*, 15(3), 69-75.
- Orzechowski J, Piotrowski KT, Balas R i in. (2009) *Pamięć robocza*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii społecznej „Academica”.
- Rosenbaum RS, Priselac S, Kohler S i in. (2000) Remote spatial memory in an amnesic person with extensive bilateral hippocampal lesions. *Nature Neuroscience*, 3(10), 1044-8.
- Skolimowska J, Wesierska M, Lewandowska M i in. (2011) Divergent effects of age on performance in spatial associative learning and real idiothetic memory in humans. *Behavioural Brain Research*, 218, 87-93.
- Schmand B, Smit J, Lindeboom J i in. (1997) Low education is a genuine risk factor for accelerated memory decline and dementia. *Journal of Clinical Epidemiology*, 50(9), 1025-1033.
- Stepankova K, Fenton AA, Pastalkova E, Kalina M i in. (2004) Object-location memory impairment in patients with thermal lesions to the right or left hippocampus. *Neuropsychologia*, 42(8), 1017-1028.
- Stern Y (2002) What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 448-460.
- Stern Y (2009) Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47, 2015-2028.
- Trempała J (red.). (2011) *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Tucker AM, Stern Y (2011) Cognitive reserve in aging. *Current Alzheimer Research*, 8(4), 354-360.
- Wilson RS, Mendes de Leon CF, Barnes LL i in. (2002) Participation in cognitively stimulating activities and risk of incident Alzheimer Disease. *Jama*, 287(6), 742-8.
- Wang H, Karp A, Winblad B i in. (2002) Late-life engagement in social and leisure activities is associated with a decreased risk of dementia: A longitudinal study from the Kungsholmen. *American Journal of Epidemiology*, 155 (12), 1081-1088.
- Zunzunegui V, Alvarado BE, Del Ser T i in. (2003) Social networks, social integration, and social engagement determine cognitive decline in community-dwelling spanish older adults. *Journal of Gerontology*, 58B(2), 93-100.

## **15. Użyteczność programów komputerowych z elementami gier w diagnostyce oraz terapii na przykładzie dysleksji oraz łagodnego zaburzenia poznawczego**

The application of the game-type computer programs in diagnosis and therapy on example of dyslexia and mild cognitive impairment

Słupczewski Jakub

Instytut Psychologii, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Opiekun naukowy: dr Małgorzata Gut

Słupczewski Jakub: jakubslupczewski@gmail.com

Słowa kluczowe: diagnostyka, trening poznawczy, gry terapeutyczne, zaburzenia uczenia się

### **Streszczenie**

W XXI wieku nowoczesne technologie są obecne w życiu człowieka na każdym kroku. Przykładem tego typu obecności są różnego rodzaju programy komputerowe, w tym także gry. Mimo, że stanowią one jedną z głównych form rozrywki dla różnych grup wiekowych to nadal nie znamy wszystkich konsekwencji kontaktu z grami. Niniejszy artykuł jest przeglądem prac badawczych, których autorzy postanowili przetestować wpływ samych gier, ale także specjalnie przygotowanych programów komputerowych z elementami gier na różnorodne deficyty poznawcze. Dokonano tu także przeglądu prac z badań, w których gry stały się narzędziem diagnostycznym. Treningi poznawcze z użyciem gier komputerowych dotyczyć mogą zarówno trudności w uczeniu się, np. dysleksji (Franceschini i Bertoni 2019), jak i zaburzeń podstawowych funkcji poznawczych, takich jak pamięć, uwaga czy funkcje wykonawcze (Plass i in. 2019). W przedstawionych badaniach widoczne są zalety stosowania tego typu narzędzi – zwiększona motywacja pacjentów do kontaktu z grą lub dostosowywanie się trudności treningu do umiejętności badanego. Jednakże ten kierunek badań jest na tyle nowatorski, że wymaga on zarówno poszerzenia zakresu prowadzonych badań, jak i pogłębienia dotychczasowej wiedzy z nim związanej.

### **1. Wstęp**

Pojawienie się nowoczesnych technologii dało nowe narzędzia pracy specjalistom w wielu dziedzinach. Nie inaczej sytuacja wygląda w psychologii, gdzie coraz częściej korzysta się ze współczesnych urządzeń zarówno w pracy klinicznej, jak i przy okazji prowadzonych badań naukowych. Jednymi z głównych obszarów pracy psychologów są diagnoza oraz terapia osób cierpiących na bardzo różnorodne zaburzenia i wykazujących trudności w różnych obszarach. Praca z drugim człowiekiem wymaga jednak zachowania wielu standardów takich jak, np. rzetelność stawianej diagnozy oraz indywidualne podejście w terapii. W związku z tym osoby, które chcą korzystać z nowoczesnych technologii w psychologii zmuszone są dokładnie poznać mechanizmy, które leżą u podłoża zastosowania programów komputerowych w np. wspieraniu osób z zaburzeniami pamięci krótkotrwałej. Z drugiej strony zaś poznanie tych podstaw teoretycznych powinno zaowocować wieloma nowymi narzędziami pracy, które mogą okazać się skuteczniejszymi od tych stosowanych obecnie.

### **2. Opis zagadnienia**

Komputerowe narzędzia psychologiczne z elementami gier są tworzone na podstawie założenia, że pewne umiejętności i zachowania ludzkie mogą być w łatwiejszy sposób usprawniane kiedy trenowanie ich odbywa się w kontekście gry i zabawy (Manera i in. 2017). Mimo, że temat ten może się wydawać dość wąski to jednak w tym obszarze można odnaleźć wiele różnorodnych kierunków badawczych. Jednym z nich jest odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne dzieci

i dorosłych (Newton i in. 2013) dotkniętych zaburzeniami poznawczymi oraz ruchowymi. Te z kolei mogą być związane z problemami w nabywaniu wiedzy z konkretnych przedmiotów z czym mamy do czynienia w przypadku np. dysleksji i dyskalkulii. Autorzy innych badań wykazali, że stosowanie narzędzi z elementami gier wpływa pozytywnie na motywację osób badanych do dłuższego stosowania takich programów terapeutycznych, co przekłada się w sposób oczywisty na wyższy poziom funkcjonowania tych osób (Locke i Braver 2010). Obecnie szczególnie istotne są (kiedy mamy do czynienia ze starzejącym się modelem społeczeństwa) badania dowodzące, że narzędzia tego typu są skuteczne w prewencji oraz spowalnianiu zaburzeń natury poznawczej. Długotrwały trening z „grami poznawczymi” jest w stanie poprawić funkcjonowanie w obszarze różnych funkcji poznawczych, np. pamięci (Karbach i Verhaeghen 2014) lub uwagi (Smith i in. 2009).

Zainteresowanie tą tematyką w badaniach naukowych wzrasta w ostatnich latach. Celem niniejszego artykułu jest charakterystyka aktualnego stanu wiedzy na temat stosowania programów komputerowych zawierających elementy gry w diagnozie oraz terapii dysleksji, jak również łagodnego zaburzenia poznawczego.

### 3. Przegląd literatury

#### 3.1 Diagnozowanie dysleksji przy użyciu programów komputerowych z elementami gry

Zaburzeniem uczenia się, często występującym u dzieci w wieku szkolnym jest dysleksja. Podstawowymi objawami tego deficytu są trudności w przetwarzaniu pisma na poziomie pojedynczych wyrazów, które przejawiają się błędnym i często powolnym dekodowaniem w trakcie czytania wyrazów oraz błędnym zapisem słów (Szczerbński i in. 2007). Łatwo zrozumieć, że problemy w zakresie tego typu umiejętności na poziomie szkolnym mogą wpływać m.in. na gorsze rozumienie czytanych przez dziecko tekstów, co z kolei może rzutować na opóźnione nabywanie wiedzy ogólnej i tym samym generować problemy na wyższych poziomach edukacji. Mając świadomość znaczenia wczesnej diagnozy w przypadku specyficznego zaburzenia w uczeniu się jakim jest dysleksja (a także trudności w skoncentrowaniu uwagi dzieci na wykonywaniu tradycyjnych metod diagnozy), badacze zaczęli programować i badać skuteczność narzędzi diagnostycznych zawierających elementy gier.

Próby zastosowania różnego rodzaju gier w diagnozie ryzyka dysleksji podjęli się między innymi Gaggi i współpracownicy (2017). Celem ich projektu naukowego było stworzenie i zbadanie efektywności serii zadań opartych na grach w orzekaniu o ryzyku wystąpienia dysleksji, a także możliwości wpływu tych gier na kształtowanie się specyficznych umiejętności związanych z tym rodzajem trudności w uczeniu się. Grupa dzieci w wieku 5 lat wzięła udział w części projektu służącej sprawdzeniu skuteczności zaprojektowanych gier w diagnozie dysleksji. Na podstawie danych zebranych od rodziców dzieci zostały podzielone na dwie grupy: bez ryzyka dysleksji oraz z ryzykiem wystąpienia tego zaburzenia. Okazało się, że wyniki osiągnięte w poszczególnych grach różniły się między grupami. Dzieci, które zostały przypisane do grupy bez ryzyka dysleksji radziły sobie z grami lepiej – czas potrzebny na wykonywanie poszczególnych zadań był krótszy niż w drugiej grupie oraz liczba zdobywanych punktów była wyższa. Głównym wnioskiem, który można bezpośrednio wyciągnąć z powyższych wyników badań jest fakt, że gra pozwoliła na skuteczne odróżnienie dzieci zagrożonych wystąpieniem dysleksji od tych, u których takiego niebezpieczeństwa nie ma. Badacze oceniając wnioski płynące z wyników dodają, że opracowane na podstawie wiedzy o charakterystycznych dla dysleksji ubytkach gry mogą być narzędziem cennym we wspieraniu dzieci w kształtowaniu tychże brakujących umiejętności. Warto dodać, że badacze w ramach swojego projektu zbadali dodatkowo to, jak dzieci odbierały zaprojektowane przez nich gry. Do tej części badań zaproszonych zostało 10 dzieci, które w większości pozytywnie oceniły swoje doświadczenia związane z grą – 77% z nich zgłosiło chęć do dalszego grania w grę w domu, a 67% określiło mechanizmy gry jako łatwe.

Badaniem skuteczności gry w różnicowaniu osób o wyższych i niższych zdolnościach w czytaniu zajęły się także Tulloch i Pammer (2019). Celem badaczek było zweryfikowanie możliwości diagnozowania osób o obniżonych umiejętnościach w czytaniu, ale poza kontekstem laboratoryjnym. W tym celu zaprojektowały one dwa zadania diagnostyczne oparte na elementach

gry nazwanej „Bug City”. W badaniu wzięło udział 83 dzieci. Zadaniami, które wykonywały było aktywne przeszukiwanie ekranu urządzenia w celu odnalezienia konkretnego bodźca (zastosowanymi w grze bodźcami były rysunki różnego rodzaju owadów) oraz wykrywanie różnic między poszczególnymi ilustracjami. Zadania ponadto różniły się między sobą trudnością. Według literatury te dwie umiejętności oparte na przetwarzaniu wzrokowo-przestrzennym są bezpośrednio związane z niższym poziomem umiejętności czytania (Moore i in. 2011). Poza grą, do zbadania szeregu umiejętności związanych z czytaniem użyto znormalizowanych testów psychologicznych. Dwoma głównymi miarami w używanych testach były poprawność w czytaniu oraz tempo czytania. Wyniki wykazały, że poziom wykonania obu wyżej opisanych zadań wiązał się istotnie z tempem czytania u osób badanych. Co ciekawe nie udało się odnaleźć związku między rezultatem uzyskiwanym w poszczególnych grach, a tym jak poprawnie dzieci czytały. Szczególnie istotne jest to, że analizując poziom wykonywania zadań w grach udało się wyróżnić osoby, które dzięki wynikom w obiektywnych testach można oceniać jako lepiej i gorzej czytające. Podsumowując, badaczki sugerują, że gry oparte na pomiarze umiejętności wzrokowo-przestrzennych i uwagi wzrokowej mogą być dobrymi metodami do wykrywania osób, które są zagrożone problemami z czytaniem. Innym ważnym wnioskiem, płynącym z ich badań jest to, że skoro istnieje możliwość stworzenia programu mierzącego umiejętności wzrokowo-przestrzenne to jest także możliwe przygotowanie gier, które pomagałyby w pokonywaniu tego typu deficytu, który - jak widać - jest wyraźnie związany z zaburzeniem uczenia się jakim jest dysleksja.

Inna grupa badaczy – Chatzidakis i współpracownicy (2019) zaprojektowali badanie, którego głównym celem było wprowadzenie do diagnozy elementu zabawy oraz sprawdzenie czy stworzony przez nich program zostanie przez diagnostów oceniony jako użyteczny. Co więcej badacze chcieli sprawdzić czy między wynikami badanych pochodzącymi z ich gry a postawioną diagnozą istnieją istotne korelacje. W badaniu wzięło udział 30 dzieci, u których występowały różne zaburzenia w uczeniu się, ale nie były one jeszcze formalnie zdiagnozowane. Przygotowany przez badaczy program (Kin-LDD) służył do zbadania dwóch głównych grup umiejętności u dzieci – orientacji przestrzennej oraz percepcji czasu. Sam mechanizm gry opierał się na technologii wprowadzonej przez Microsoft, jaką jest Kinect. Zastosowanie urządzenia tego typu miało wprowadzić do procesu diagnozy dodatkowe elementy zabawy, ale także pozwoliło na zebranie większej ilości informacji o funkcjonowaniu dziecka, co według badaczy mogło być pożyteczne na etapie opracowywania ostatecznej opinii. Istotnym elementem badania była ocena wpływu gry na zaangażowanie dzieci w proces diagnozy. Wyniki oparte na rozmowach z dziećmi i z diagnostą wskazują, że wprowadzenie elementów gry do badania diagnostycznego, które przeważnie jest długie i nudne, przyniosło pozytywne efekty. Co więcej, osoba prowadząca diagnozę dzieci uznała, że program mógłby być zamiennikiem przynajmniej dla części ze standardowych metod papierowych. Na koniec badacze podjęli się sprawdzenia czy poziom wykonywania poszczególnych zadań wiąże się z orzeczeniem płynącym z diagnozy. Wyniki płynące z tej części analiz wskazały, że są zadania których wykonanie charakteryzuje osoby z poszczególnymi zaburzeniami w uczeniu się. Przykładem mogą być wyniki w zadaniach dotyczących orientacji przestrzennej, gdzie najlepiej radziły sobie osoby z orzeczeniem dysgrafii, a zaraz po nich były osoby ze zdiagnozowanym ADHD. Podsumowując samo badanie oraz jego wyniki może się wydawać, że wprowadzenie do diagnozy opartego na grach programu mierzącego orientację przestrzenną oraz czasową może być pomocne dla diagnostów zarówno na poziomie subiektywnym, jak i obiektywnym. Co więcej, dane gromadzone przez oprogramowanie w trakcie wykonywania zadań przez dzieci mogą stanowić dodatkowe dowody słuszności stawiania konkretnej diagnozy.

### 3.2 Narzędzia komputerowe w terapii i diagnozie funkcjonowania poznawczego na przykładzie łagodnego zaburzenia poznawczego

W związku z tym, że społeczeństwo się starzeje, w literaturze pojawia się coraz więcej badań skoncentrowanych na osobach starszych i na dotykających ich problemach w funkcjonowaniu. Jednym z obszarów, który mocno wpływa na funkcjonowanie człowieka, w szczególności seniorów są zdolności poznawcze. Deficytem, które ograniczającym sprawność funkcjonowania poznawczego są tzw. łagodne zaburzenia poznawcze (ang. mild cognitive impairment, MCI). Definiuje się je jako

pogorszenie zdolności poznawczych większe niż oczekuje się dla danego wieku oraz wykształcenia, ale jednocześnie nie przeszkadzające w codziennym życiu (Gauthier i in. 2006). W literaturze szacuje się, że MCI może dotyczyć od 3 do 19% osób powyżej 65 roku życia, a wśród 33% osób z tej grupy łagodne zaburzenia poznawcze stanowią istotny czynnik ryzyka rozwoju demencji w ciągu dwóch następujących lat (Ritchie 2004), co spowodowało, że łagodne zaburzenia poznawcze w klasyfikacjach Zaburzeń Psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5 (American Psychiatric Association 2013) oraz Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-11 zostały włączone do kryteriów diagnostycznych rozwoju zespołów otępiennych. m.in. choroby Alzheimera (Kawagoe, Onoda i Yamaguchi 2019).

Mając świadomość z jakimi deficytami wiąże się łagodne zaburzenie poznawcze, Savulich i współpracownicy (2017) postanowili sprawdzić skuteczność interwencji neuropsychologicznej z użyciem gry „Game Show”, która według wcześniej przeprowadzonych przez nich badań skutecznie wpływa na poziom pamięci epizodycznej. Autorzy skoncentrowali się na jednej z odmian MCI – amnestycznym łagodnym zaburzeniu poznawczym (ang. aMCI), dla którego charakterystyczne są właśnie problemy z pamięcią, uczeniem się oraz szeroko rozumianą motywacją. Celem badania było zweryfikowanie czy granie w tę grę sprawi, że poprawie u pacjentów z diagnozą aMCI ulegnie pamięć oraz motywacja. W projekcie wzięło udział 42 pacjentów, którzy losowo zostali podzieleni na dwie grupy – grupę trenującą swoją pamięć z „Game Show” oraz grupę kontrolną, która uczęszczała na standardowe spotkania z neuropsychologiem. Procedura treningowa obejmowała osiem godzinnych spotkań. Zarówno przed rozpoczęciem treningów zdolności poznawczych w obu grupach, jak i po ich zakończeniu badani wykonywali standardowe testy, mierzące pamięć epizodyczną, zdolność do uczenia się, pamięć wzrokowo-przestrzenną oraz czas reakcji prostej na pojawiające się bodźce. Oprócz tego użyto kwestionariuszy do pomiaru charakterystyk psychologicznych – nastroju, lęku oraz apatii. Zadaniem osób badanych grających w grę było zapamiętywać lokalizację poszczególnych figur geometrycznych na ekranie. Za każde poprawne odpamiętanie badani otrzymywali w grze nagrodę (złotą monetę), a runda kończyła się sukcesem po udzieleniu sześciu poprawnych odpowiedzi. Wyniki jednoznacznie wskazały na istotną poprawę w wykonaniu testów mierzących pamięć epizodyczną w grupie osób trenujących z grą. W trakcie post-testu popełniały one mniej błędów oraz potrzebowały mniejszej liczby powtórzeń zadań, aby ukończyć testy. Co ważne – poprawa ta dotyczyła zadania CANTAB PAL, które w literaturze określane jest jako szczególnie trafne w diagnozie zmian w zakresie pamięci epizodycznej (Blackwell i in. 2004). Poprawie uległy także wyniki w teście mierzącym pamięć wzrokowo-przestrzenną. W celu sprawdzenia motywacji i nastroju badanych po kontakcie z grą badacze prosili ich o wypełnienie kwestionariuszy po każdym z treningów. Wyniki z użyciem tego narzędzia wskazują, że badani byli zmotywowani do dalszych spotkań i treningu z grą. Co więcej wzrastała ich pewność siebie oraz samoocena funkcjonowania własnej pamięci. Autorzy wskazują, że wyniki ich pracy świadczą o tym, że pamięć epizodyczna jest następną zdolnością poznawczą, która może być skutecznie trenowana z użyciem odpowiednio zaprojektowanych gier komputerowych, a stosowanie metod tego typu spotyka się z pozytywnym odbiorem osób cierpiących na zaburzenia funkcjonowania pamięci.

W innym badaniu przeprowadzonym przez Jirayucharoensak i współpracownicy (2019) także sprawdzono skuteczność treningu poznawczego z użyciem pięciu różnych gier u osób z diagnozą aMCI. W tym celu porównano dwie grupy osób badanych – grupę grającą w gry z użyciem sensora ruchu Microsoft Kinect oraz grupę kontrolną, która uczęszczała na dotychczasową (tradycyjną) formę zajęć, mających poprawiać ich funkcjonowanie poznawcze. W każdej z grup były osoby z diagnozą aMCI oraz zdrowe osoby starsze. Wszyscy badani wykonywali zarówno pre-testy, jak i post-testy. W badaniu tym podobnie jak w wyżej wskazanym użyto baterii testów poznawczych CANTAB, za pomocą której dokonano pomiaru m.in. pamięci wzrokowo-przestrzennej, pamięci roboczej, a także uwagi. Osoby przypisane do grupy trenującej z Kinectem uczęszczały na 20 sesji treningowych trwających po pół godziny, 2 - 3 razy w tygodniu. W trakcie spotkań używano pięciu różnych gier, z których każda odpowiadała za inny obszar funkcjonowania poznawczego. Obszarami funkcjonowania, które uległy poprawie w grupie trenującej z grą były uwaga oraz pamięć robocza. Zmiany te zaobserwowano w wykonaniu testów u osób z amnestyczną odmianą łagodnego zaburzenia



poznawczego oraz u osób zdrowych. Ponadto dzięki użyciu gier, poprawie uległ czas reakcji osób badanych oraz ich zdolność do szybkiego podejmowania decyzji. Wyniki te wspierają rezultaty wcześniejszych badań, w których wskazywano, że treningi ruchowe mogą skutecznie wpływać na przebieg procesów psychicznych oraz poznawczych.

W literaturze przedmiotu odnalezć można także projekty badawcze skoncentrowane na konstrukcji narzędzi komputerowych, służących do diagnozy łagodnego zaburzenia poznawczego, które zawierają elementy gier. Jednym z nich jest badanie Valladares-Rodriguez i in. (2018), których celem było sprawdzenie trafności narzędzia „Episodix”, służącego do diagnozy zaburzeń poznawczych u osób starszych. Konstrukcja programu komputerowego oparta została na budowie Kalifornijskiego Testu Uczenia się Językowego (CVLT) – jednego z klasycznych narzędzi diagnostycznych u osób z MCI. Obszarami pamięci, których funkcjonowanie można określić za pomocą programu „Episodix”, jest pamięć krótkotrwała i długotrwała. Przebadano 64 osoby – 20 osób z diagnozą choroby Alzheimera, 16 osób z diagnozą łagodnego zaburzenia poznawczego oraz osoby zdrowe, które tworzyły grupę kontrolną. Każdy z badanych wykonywał dwa zadania w „Episodix”, pozwalające na pomiar różnych obszarów pamięci oraz dwa dodatkowe zadania komputerowe, między innymi takie, dzięki którym można było określić zasoby ich pamięci semantycznej oraz proceduralnej. Użyto je ze względu na chęć ukrycia właściwego celu badania, gdyż obawiano się, że wpłynie to na ostateczne wyniki. Wszyscy badani przechodzili procedurę dwukrotnie. Sprawdzono, czy wykonanie zadań w „Episodix” różnicuje osoby należące do wspomnianych trzech grup. Wyniki jednoznacznie wskazały, że zaprojektowany przez autorów program precyzyjnie wskazuje do której z trzech grup należą badani. Co szczególnie ważne, narzędzie jest wrażliwe na wykrywanie subtelnych zmian w funkcjonowaniu pamięci u osób z łagodnym zaburzeniem poznawczym, ponieważ precyzja we wskazywaniu osób z MCI wahała się od 0,86 do 0,90. Mimo uzyskania dobrych wyników, autorzy wskazują na konieczność prowadzenia dalszych badań nad narzędziem, które umożliwiłyby diagnozę poszczególnych typów łagodnych zaburzeń poznawczych, a także określenie innej psychometrycznej właściwości narzędzia – rzetelności.

#### **4. Podsumowanie**

Niezależnie od konieczności prowadzenia dalszych badań nad usprawnieniem funkcjonowania zarówno „Episodix”, jak i wyżej przedstawionych gier terapeutycznych, poczyniono bardzo duże postępy w konstrukcji narzędzi służących zarówno do diagnozy, jak i wspierania terapii pamięciowych dla osób z różnymi odmianami zaburzeń poznawczych.

Zaprezentowane w artykule wyniki badań wyraźnie wskazują na potencjał gier i programów z elementami gry w diagnozie oraz terapii (treningach) funkcji poznawczych. Stosowanie nowoczesnych rozwiązań w tej dziedzinie psychologii pozwala unikać pewnych ograniczeń metod standardowych, takich jak np. zależność uzyskiwanych efektów od motywacji terapeuty / diagnosty lub wykonywaniem z pacjentami zadań, które nie mają większej wartości ekologicznej. Innymi, widocznymi w przedstawionych badaniach, mocnymi stronami gier jest utrzymywanie motywacji pacjentów na wysokim poziomie, a także dostosowywanie się do indywidualnych potrzeb użytkowników. Dotychczasowe wyniki, mimo że są obiecujące, wymagają kolejnych replikacji, a także przeprowadzenia dodatkowych badań z udziałem innych grup. Stałe poszerzenie wiedzy w tym zakresie pozwoli odmienić nasze dotychczasowe myślenie o takich aspektach pracy psychologa jak diagnoza, czy terapia poznawcza.

#### **5. Literatura**

- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).
- Blackwell AD, Sahakian BJ, Vesey R i in. (2004) Detecting dementia: novel neuropsychological markers of preclinical Alzheimer's disease. *Dementia and geriatric cognitive disorders* 17(1-2): 42-48.

- Chatzidaki E, Xenos M, Machaira C (2019) Let's Play a Game! Kin-LDD: A Tool for Assisting in the Diagnosis of Children with Learning Difficulties. *Multimodal Technologies and Interaction* 3(1): 16.
- Franceschini S, Bertoni S (2019) Improving action video games abilities increases the phonological decoding speed and phonological short-term memory in children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia* 130: 100-106.
- Gaggi, O, Palazzi CE, Ciman M i in. (2017) Serious games for early identification of developmental dyslexia. *Computers in Entertainment (CIE)* 15(2): 4.
- Gauthier S, Reisberg B, Zaudig M i in. (2006) Mild cognitive impairment. *The lancet* 367(9518): 1262-1270
- Jirayucharoensak S, Israsena P, Pan-Ngum S i in. (2014) A game-based neurofeedback training system for cognitive rehabilitation in the elderly. In *Proceedings of the 8th International Conference on Pervasive Computing Technologies for Healthcare* (pp. 278-281). ICST (Institute for Computer Sciences, Social-Informatics and Telecommunications Engineering).
- Kawagoe T, Onoda K, Yamaguchi S (2019) Subjective memory complaints are associated with altered resting-state functional connectivity but not structural atrophy. *NeuroImage: Clinical* 21: 101675.
- Karbach J, Verhaeghen P (2014) Making working memory work: a meta-analysis of executive-control and working memory training in older adults. *Psychological science* 25(11): 2027-2037.
- Locke HS, Braver TS (2008) Motivational influences on cognitive control: behavior, brain activation, and individual differences. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience* 8(1): 99-112.
- Manera V, Ben-Sadoun G, Aalbers T i in. (2017) Recommendations for the use of serious games in neurodegenerative disorders: 2016 Delphi Panel. *Frontiers in psychology* 8: 12-43.
- Moores E, Cassim R, Talcott JB (2011) Adults with dyslexia exhibit large effects of crowding, increased dependence on cues, and detrimental effects of distractors in visual search tasks. *Neuropsychologia* 49(14): 3881-3890.
- Newton DA, Eren R, Ben-Avie M i in. (2013) Visual supports for individuals with autism spectrum disorders.
- Plass, J. L., Homer, B. D., Pawar, S., Brenner, C., i MacNamara, A. P. (2019). The effect of adaptive difficulty adjustment on the effectiveness of a game to develop executive function skills for learners of different ages. *Cognitive Development* 49, 56-67.
- Ritchie K (2004) Mild cognitive impairment: an epidemiological perspective. *Dialogues Clinical Neuroscience* 6: 401-08.
- Savulich G, Piercy T, Fox C i in. (2017) Cognitive training using a novel memory game on an iPad in patients with amnesic mild cognitive impairment (aMCI). *International Journal of Neuropsychopharmacology* 20(8): 624-633.
- Smith GE, Housen P, Yaffe K i in. (2009) A cognitive training program based on principles of brain plasticity: results from the Improvement in Memory with Plasticity-based Adaptive Cognitive Training (IMPACT) Study. *Journal of the American Geriatrics Society* 57(4): 594-603.
- Szczerbinski M (2007) Dysleksja rozwojowa: próba definicji. W *Dysleksja: problem znany czy nieznan?* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tulloch K, Pammer K (2019) Tablet computer games to measure dorsal stream performance in good and poor readers. *Neuropsychologia* 130: 92-99.
- Valladares-Rodriguez S, Fernández-Iglesias MJ, Anido-Rifón L i in. Facal (2018) Episodix: a serious game to detect cognitive impairment in senior adults. A psychometric study. *PeerJ* 6: 5478.

## **16. Internalizacja transfobii jako strategia radzenia sobie z niezgodnością płciową**

Internalised transphobia as a strategy of tackling gender incongruence

Sobańska Aleksandra<sup>(1)</sup>, Smyczek Kamila<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Katedra Socjologii Kultury, Instytut Socjologii, Uniwersytet Łódzki

<sup>(2)</sup> Katedra Socjologii Polityki i Moralności, Instytut Socjologii, Uniwersytet Łódzki

Opiekun naukowy: dr hab. Agnieszka Golczyńska-Grondas, prof. nadzw. UŁ

Sobańska Aleksandra: ola1994mono@wp.pl

Słowa kluczowe: transpłciowość, transfobia, transfobia zinternalizowana, niezgodność płciowa

### **Streszczenie**

W artykule zostały zaprezentowane częściowe wyniki niewielkiego projektu badawczego dotyczącego transpłciowości, obejmującego dzieciństwo transpłciowych dzieci, proces uświadamiania sobie posiadania innej od przypisanej przy urodzeniu tożsamości płciowej, ujawnianie własnego „ja” przed bliskimi, reakcje rodziny i otoczenia, proces terapii hormonalnej, zabiegów chirurgicznych, prawnej korekty płci etc. W niniejszym artykule autorki koncentrują się wyłącznie na prezentacji wyników analizy dotyczących autodestrukcyjnej strategii radzenia sobie z niezgodnością płciową. Przedmiotem analizy uczyniły wypowiedzi i opinie osób transpłciowych. W trosce o czytelność podjętej problematyki w pierwszej części zaprezentowane zostały najważniejsze zagadnienia i stanowiska teoretyczne, związane z transpłciowością, transfobią oraz transfobią zinternalizowaną. Druga część przedstawia autodestrukcyjne strategie radzenia sobie z niezgodnością płciową, opracowane na podstawie zebranego przez badaczki materiału empirycznego. Autorki w prezentacji wyników uwzględniły odpowiedzi na dwa problemowe pytania: Jakie strategie radzenia sobie z konfliktem między tożsamością płciową a płcią nadaną przy urodzeniu miały charakter autodestrukcyjny? Z jakich powodów badani i badane nie akceptowały swojej transpłciowej tożsamości? Metodologia badań została osadzona w podejściu jakościowym. Główną techniką był wywiad swobodny. W badaniu uczestniczyło 16 osób z całej Polski.

### **1. Uwagi wstępne. Podstawowe pojęcia**

Kwestie transpłciowości, a także strategii radzenia sobie z konfliktem między płcią przypisaną przy urodzeniu a odczuwaną płcią psychiczną były wielokrotnie poruszane przez takich badaczy jak: Stryker (2008), King & Ekins (2006), Whittle (2007) i inn. W Polsce problematyka transpłciowości również doczekała się wielu publikacji, autorstwa między innymi Wiktora Dynarskiego (2016), Małgorzaty Bienkowskiej (2012) i Anny Kłonkowskiej (2015, 2016, 2017).

W niniejszym artykule skoncentrowano się przede wszystkim na jednej ze strategii radzenia sobie z niezgodnością płciową stosowanych przez osoby transpłciowe. Strategia ta wiąże się z próbą wyparcia swojej transpłciowości oraz dostosowania się do obowiązujących ról płciowych i norm społecznych, poprzez wzmacnianie płci przypisanej przy urodzeniu.

Podjęcie tej problematyki wymaga zdefiniowania taki pojęć jak: transpłciowość, transfobia, zinternalizowana transfobia. Transpłciowość jako „termin-parasol” obejmuje swoim zasięgiem osoby z tożsamością płciową inną od płci nadanej przy urodzeniu. Niezgodność ta prowadzi do konfliktu pomiędzy tożsamością osobistą, własnym „ja”, subiektywnym poczuciem istnienia konfrontowanym na co dzień z przypisywaną przez innych tożsamością społeczną, nadawaną jednostkom w oparciu o społeczne oczekiwania dotyczące norm społecznych i ról płciowych (Waszyńska i Rękoś 2004). W swoim szerokim spektrum transpłciowość uwzględnia między innymi niebinarność płciową jednostek dwupłciowych, z tożsamością płciową płynną, osoby nie identyfikujące się z żadną płcią, crossdresserów ograniczających ekspresję „własnego ja” do ubioru etc. (Ziemińska 2018). Artykuł

skoncentruje się na osobach transpłciowych binarnych<sup>1</sup> z tożsamością płciową męską (korekta płci K/M – z kobiety na mężczyznę) lub żeńską (M/K – z mężczyzny na kobietę), określanych w literaturze przedmiotu także jako osoby transseksualne (Kłonkowska 2017).

Powszechnym w użyciu terminem, określającym osoby z niekonwencjonalną tożsamością płciową, jest „transseksualizm”. W wyniku działania aktywistów i aktywistek działających na rzecz osób transpłciowych oraz społeczności LGBT+ termin ten zastąpiło pojęcie „transseksualności”. Powodem tej zmiany był postfiks „-izm”, występujący w słowach określających m.in. stany chorobowe i zaburzenia psychiczne. Z kolei „transpłciowość” zaczęła zastępować wszystkie terminy kończące się słowem „-seksualizm” czy „-seksualność”, takie jak „transseksualność”. W języku angielskim słowo „seks” oznacza zarówno stosunek płciowy, jak i samą płć, w przeciwieństwie do języka polskiego, w ramach którego „seksualność” definiuje się głównie jako atrakcyjność seksualną. Dla przykładu, osoby homoseksualne czują pociąg do osoby tej samej płci, biseksualne do obu płci etc. (Boczkowski 2009). Osoby transseksualne nie czują pociągu do osób transpłciowych, z czego powinno wynikać zestawienie słów „trans” oraz „seksualność”.

W wyniku dyskusji w społeczności osób transpłciowych oraz wspierających je organizacji, w czerwcu 2018 roku wycofano z klasyfikacji ICD słowa uznane za naznaczające (International Classification of Diseases). W najnowszym wydaniu ICD-11 terminy „transseksualizm” oraz „dysforia płciowa” zostaną zastąpione określeniami „transseksualność” (transsexuality) oraz „niezgodność płciowa”. Najważniejszą jednak zmianą stanowiącą rezultat działań na rzecz osób transpłciowych, jest skreślenie transpłciowości z listy zaburzeń identyfikacji płci (WHO 2018).

Również autorki, zważając na preferencje osób biorących udział w badaniu oraz argumenty przedstawione wyżej, zdecydowały się zrezygnować z terminu „transseksualność” i pozostać przy „transpłciowości”. Respondenci i respondentki biorący udział w badaniach są zgodnie z literaturą przedmiotu osobami transseksualnymi, gdyż określają swoją płć w sposób binarny, a zatem ich tożsamość płciowa jest w pełni binarna – kobieca lub męska. Ponieważ jednak nie godzili się oni na nazywanie ich transseksualistkami lub transseksualistami, w artykule zrezygnowano także z używania wyrażenia „transseksualność”.

Niekonwencjonalna tożsamość płciowa, wewnątrz opór do odgrywania pożądaných ról płciowych oraz zewnętrzna ekspresja własnego „ja” przez osoby transpłciowe spotyka się zazwyczaj ze społecznym ostracyzmem. Irracjonalny lęk przed osobą transpłciową czy uprzedzenie ściśle dotyczące osób transpłciowych określany jest mianem transfobii (Świder i Winiewski 2017). Ujawnienie transpłciowości to dla jednostki wciąż ryzyko negatywnej reakcji ze strony otoczenia. Nawet jeśli osoba transpłciowa nie ma do czynienia ze szczególnie agresywną transfobią integralną, której najczęściej nosicielami są nacjonalistyczne organizacje (Van Den Aardweg 1999), to pozorna akceptacja nawet w formie mniej radykalnej transfobii, nie sprzyja komfortowi życia w społeczeństwie osobom transpłciowym (Dułak i Świerszcz 2013).

W społeczeństwie o wysokich wskaźnikach nietolerancji wobec różnorodności „naturalnie” jest uznać wrogą postawę wobec transpłciowości jako słuszną, niezależnie od tego czy jesteśmy osobami transpłciowymi lub cisplciowymi<sup>2</sup>. Transfobia, jak wiele innych postaw ulega internalizacji. Tak zinternalizowaną transfobię charakteryzuje podejście autodestrukcyjne i uwewnętrzniona opresja. Osoba nienawidząca swojej transpłciowości wierzy, że jest chora, ponieważ większość otoczenia ją za taką uważa. Sądzi, że zasługuje na złe traktowanie, więc nie przeciwstawia się aktom dyskryminacji, niekiedy „z własnej woli” powiela negatywne stereotypy na temat transpłciowości (Kłonkowska, Bojarska i inn. 2015).

## 2. Metodologia badań

Autorki podjęły się analizy tematyki transpłciowości przede wszystkim, by wskazać, w jaki sposób społeczny ostracyzm wiąże się z koniecznością wypracowania strategii radzenia sobie

---

<sup>1</sup> Binarność określa dychotomiczny podział płci na żeńską lub męską. Binarnością charakteryzują się osoby cisplciowe, posiadające tożsamość płciową zgodną z płcią przypisaną przy urodzeniu, ale również osoby transpłciowe, których tożsamość płciowa jest w pełni męska lub kobieca (Baker i Słowińska 2019)

<sup>2</sup> Doświadczenie płci zgodne z płcią nadaną przy urodzeniu (Mizielnińska i Struzik i inn. 2017).

z niezgodnością płciową, również tych autodestrukcyjnych. Podjęta analiza ograniczyła się zatem do odpowiedzi na dwa pytania problemowe: Jakie strategie radzenia sobie z konfliktem między tożsamością płciową a płcią nadaną przy urodzeniu miały w przypadku badanej próby charakter autodestrukcyjny? Z jakich powodów osoby biorące udział w badaniu nie akceptowały swojej transpłciowej tożsamości?

Badania miały charakter jakościowy. Do ich realizacji zastosowano technikę wywiadu swobodnego. Wywiady zostały przeprowadzone w latach 2018-2019 z jedenastoma transpłciowymi mężczyznami (K/M) oraz pięcioma transpłciowymi kobietami (M/K) z Krakowa, Warszawy i Łodzi. Badani byli w wieku od 19 do 53 lat. Kryterium doboru próby była pełnoletność badanych i przejście częściowej lub całkowitej korekty płci. Kontakt do potencjalnych badanych uzyskano dzięki pomocy członka ogólnopolskiej organizacji działającej na rzecz osób transpłciowych Trans-Fuzja oraz łódzkiego stowarzyszenia Fabryka Równości, które ogłosiły na swoich grupach i portalach społecznościowych informację o badaniu. Podczas całej procedury badawczej zachowano wszelkie środki ostrożności, aby badania miały charakter anonimowy, oraz by nie naruszyć zasad etyki zawodowej badacza społecznego.

### **3. Wyniki badań**

Osoby odczuwające niezgodność między tożsamością płciową a płcią przypisaną przy urodzeniu zazwyczaj nie są świadome doświadczanych konfliktów wewnętrznych dotyczących odczuwanej tożsamości i nadawanej społecznie roli płciowej. W takiej sytuacji niewiedzy trudno wypracować konkretne działania radzenia sobie z niezgodnością płciową. Wiele osób po odkryciu własnej transpłciowości odczuwało ulgę, poznając i nareszcie rozumiejąc wcześniejsze przyczyny ich wewnętrznego dysonansu. Jednak u kilku respondentów i respondentek odkrycie własnej transpłciowości spotęgowało przeżywany konflikt. Charakterystyczną dla takich osób strategią była próba wzmocnienia płci przypisanej przy urodzeniu:

Całe moje studia właściwie minęły w taki sposób, że bardzo próbowałem być kobietą, w taki niesamowicie przerysowany sposób. Bardzo mocne makijaże, wyzywające ubrania, gorsety dla podkreślenia talii – to było bardzo karykaturalne, takie bardzo... Z mojej perspektywy, jak o tym myślę, to było bardzo dziwne i przerysowane. Z drugiej strony rozumiem już o co mi chodziło, kiedy tak bardzo próbowałem wyprzeć tę transpłciowość, zresztą mój lekarz prowadzący stwierdził, że to była po prostu zinternalizowana transfobia. To mi się właściwie utrzymywało przez całe studia. – R7, K/M, lat 27, częściowa korekta płci

Cytowany fragment wywiadu przedstawia wyparcie transpłciowości przez transpłciowego mężczyznę poprzez zewnętrzne wzmocnianie płci metrykalnej. Makijaż, gorsety, buty na wysokim obcasie, sukienki i inne kojarzone z kobiecością atrybuty stosowane w przeszłości przez transmężczyzn, w celu wzmocnienia płci przypisanej przy urodzeniu i tym samym próby pozbycia się transpłciowości, niekiedy stawały się argumentem formułowanym przez transfobiczne otoczenie na rzecz utrzymania dotychczasowej aparycji osoby transpłciowej - zgodnej z nadaną przy urodzeniu płcią. Opowiada o tym w innym wywiadzie transpłciowa kobieta, która także wspomina o próbie wyparcia kobiecej tożsamości płciowej. Kilka lat później, w trakcie prawnej korekty płci<sup>1</sup> matka respondentki, którą określić można mianem osoby transfobicznej, przywoływała skrajnie męskie zachowania córki z przeszłości jako argument przeciw jej transpłciowości, próbując przekonać sąd, że córka cierpi na schizofrenię:

(...) ukrywałam to licząc, że być może uda jakoś mi się to pokonać, jakoś to się stłamsić. Jakoś stłamsić no ten aspekt mojej osobowości, ten aspekt mnie. Podejmowałam różne bardzo głupie wysiłki polegające na próbie wpychania się w jakąś skrajność, taki standard stereotypów, takiej skrajności. No nie wiem, takiego „Sebixa” wręcz [kolokwialnie „Sebix” oznacza umięśnionego, łysego, chodzącego w dresie mężczyznę – przyp. A.S.]. No nie no, bez przesady, ale ale ale, no nie

---

<sup>1</sup> Prawna korekta płci w Polsce odbywa się na drodze procesowej w oparciu o art. 189 Kodeksu postępowania cywilnego. KPC wymaga wyznaczenia osoby pozywającej oraz pozwanej. W tym przypadku pozwany są rodzice osoby transpłciowej, pod zarzutem błędnego rozpoznania płci dziecka przy urodzeniu (Grodzka, Podobińska 2012).

wiem, zaczęłam ćwiczyć na przykład siłowo, myśląc „aaa, może to coś da”. No nic nie dało, a wręcz gorzej. Urosły mi plecy za bardzo przez to, nic fajnego. – R3, M/K, lat 20, pełna korekta płci

Osoby transfobiczne względem siebie, w asekuracyjnym akcie ukrywania swojej tożsamości płciowej, są zdolne do szerzenia negatywnych stereotypów na temat transpłciowości, wyrażając przy tym swój sprzeciw wobec niekonwencjonalnym tożsamościom płciowym. Taka strategia może okazać się niewystarczająca w sytuacji mimowolnych, nieświadomych ekspresji własnego, autentycznego „ja”. Badani wspominali, że naturalne dla nich użycie rodzaju zgodnego z odczuwaną płcią wzbudzało zdziwienie lub agresywne komentarze otoczenia. W sytuacjach „oskarżeń” o transpłciowość, nieakceptująca siebie osoba będąca ich odbiorcą, przyjmowała postawę defensywną:

(...)na przykład bardzo agresywnie, obronnie, defensywnie reagowałam na niektóre oskarżenia. Gdy ktoś wysuwał wobec mnie podejrzenie, że w jakiś sposób odstaję od normy, to to od razu wywoływało wewnętrzną panikę, że zaraz rozpadnie się ten mój misterny plan ukrycia się, że zaraz wszyscy mnie odkryją i będą na mnie / i spadną na mnie okropne represje. No to i to powodowało takie nastawienie bardzo ukierunkowane na to co ludzie o mnie pomyślą. Wręcz na siłę udowadniające im ten wizerunek, który sobie stworzyłam żeby się pod nim ukryć. Wizerunek zresztą transfobiczny. No głupoty tak naprawdę gadałam na swój temat [transpłciowości – przyp. A.S.]. Tak, to to jeśli chodzi o taką represję wewnętrzną. – R2, M/K, lat 24, częściowa korekta płci

Konflikt między płcią odczuwaną a przypisaną prowadzić może do skrajnych emocji i autodestrukcyjnych wyobrażeń. Jedynie dwóch respondentów z szesnastoosobowej próby badawczej nie wspomniało w rozmowie o pojawiających się przed rozpoczęciem tranzycji myślach samobójczych, przy czym tylko jeden z nich wyraźnie wyartykułował, że nigdy nie myślał o odebraniu sobie życia. Jednym z powodów takich odczuć jest zinternalizowana transfobia – nienawiść do samego siebie. Jednak badaczki, na podstawie analizy zgromadzonego materiału, nie mają wątpliwości, że brak możliwości ekspresji własnej tożsamości płciowej oraz ostracyzm społeczny mają również ogromny wpływ na niską samoocenę i złą kondycję psychiczną osoby transpłciowej:

Chociaż miałem kiedyś takie epizody, że nie akceptowałem siebie tak mocno, że no, miałem próby [samobójcze - przyp. A.S.] albo, że ciąłem się. To było na taką skalę, że co chwila praktycznie trafiałem do jakichś szpitali. – R5, K/M, lat 20, częściowa korekta płci

W pewnym momencie po prostu to musiało / musiałem to wszystko zaakceptować, bo inaczej nie byłoby mnie tutaj w ogóle. Po prostu popełniłbym samobójstwo (pauza) więc musiałem stanąć przed wyborem albo terapia hormonalna i korekta płci, albo po prostu koniec, więc stwierdziłem, że lepiej jednak żyć. – R1, K/M, lat 26, częściowa korekta płci

Za autodestrukcyjną postawę można również uznać akceptację swojej sytuacji jako niemożliwej do zmiany. Podążanie za oczekiwaniami społecznymi wbrew sobie prowadziło respondentów/respondentki do trwałego obniżenia nastroju, problemów z poczuciem wartości, nasilających się stanów depresyjnych, wymagających wizyt u psychologów:

Problem przyswajania akceptacji. To trwało kilka lat w sumie. Bardzo trudno mi było, no bo przez długi czas uważałam po prostu, że to nie ma sensu, że jakby dostałam to co dostałam i powinnam wykorzystać to jakby jak najlepiej, czyli (pauza) nie kłopotać się z tranzycją. Nie mieć tych wszystkich problemów, nie komplikować sobie życia. Plus no na pewno czułam się przez dłuższy czas gorsza po prostu. To taki mój defekt, taki (pauza) jakby. Byłam już wtedy tego w pełni świadoma jak miałam siedemnaście lat i miałam wtedy załamanie. Potem się jakoś tak tułałam po psychologach i troszkę ich słuchałam, że może spróbować jakiejś innej formy ekspresji. Może sztuka, może ubiór bardziej taki no niezachowawczy, bo ja ubierałam się całkiem męsko. U mnie to zawsze było albo zero, albo sto procent. Czyli dopóki się nie wyoutowałam to nie było żadnych jakby damskich ciuchów, nic takiego. Żadnej ekspresji damskiej, kompletnie nic. Maksymalne stłumienie. Kilka lat mi to zajęło. – R3, M/K, lat 20, pełna korekta płci

Wypieranie transpłciowości poprzez poszukiwanie przyczyn wewnętrznego konfliktu w innych źródłach niż niezgodność płciowa, takich jak - zaburzenia i choroby jest kolejnym elementem zinternalizowanej transfobii, uznać ją można za szczególnie opresyjną strategię radzenia sobie z niezgodnością płciową. Tej strategii towarzyszy nadzieja, że istnieje inna niż transpłciowość,

uleczalna przyczyna, powodująca chęć zewnętrznej ekspresji płci odmiernej od tej nadanej przy urodzeniu:

Jednakże ta zinternalizowana transfobia dalej mi została, próbowałem właściwie doszukiwać się w sobie całkowicie innych jeszcze rzeczy, na przykład kiedy poszedłem pierwszy raz do psychiatry-seksuologa całkowicie niezwiązanego z transpłciowością, to ja przyszedłem, mówiąc, że: „Wie pan co, ja chyba mam narcyzm.”, ponieważ ja bardzo nie chciałem właściwie mieć tej transpłciowości i raczej miałem nadzieję, że może jest to coś innego (...). Cały czas tak jakby szukałem jakiejś rzeczy, gdzie może to nie jest to, że może nie mogę przejść tej tranzykcji. Na przykład bardzo długo przeżywałem diagnozę niedoczynności tarczycy, ponieważ wtedy uważałem, że nie mogę zrobić tranzykcji właśnie przez tą niedoczynność tarczycy, co potem, pół roku później kolega z Holandii mi uświadomił, że on ma niedoczynność tarczycy i robi tranzykcję, więc da się. – R7, K/M, lat 27, częściowa korekta płci

Osoby świadome swojej transpłciowości, i - co ważniejsze - zaznajomione z problematyką i specyfiką procesu tranzykcji, zdają sobie sprawę z tego, że proces korekty płci wymaga olbrzymich wyrzeczeń, cierpliwości, zaangażowania i nakładów finansowych. Wiele transkobiet w celu wykonania zgodnego z ich oczekiwaniami zabiegu korekty narządów płciowych decyduje się na wybór zagranicznych specjalistów-chirurgów. Poza ogromnymi kosztami związanymi z operacjami chirurgicznymi, osoby transpłciowe muszą wziąć pod uwagę wydatki związane z kuracją hormonalną<sup>1</sup>, wizytami u seksuologów, psychologów, a nawet całkowitą wymianą garderoby:

Proces przyswajania i akceptacji, tak jak mówiłem, długo jakby nie zdawałem sobie sprawy z tego, długo wypierałem to, przez to, że miałem znajomego trans i po prostu miałem taką świadomość, że to jest trudne, że nie chcę tak żyć, że nie chcę musieć chodzić po lekarzach, żeby udowodnić komuś kim jestem. – R7, K/M, lat 27, częściowa korekta płci

Głównym powodem braku samoakceptacji według osób biorących udział w badaniu są obowiązujące role płciowe spotęgowane nietolerancją społeczeństwa, odrzucającego odstępstwa od norm społecznych dotyczących sfery seksualności i płci. Naturalnym etapem przed rozpoczęciem procesu ujawniania się (coming out) i starania o akceptację rodziny, przyjaciół, znajomych i szerszego otoczenia, jest wypracowanie samoakceptacji. Uzyskanie akceptacji własnego „ja” jest jednak szczególnie trudne w otoczeniu reagującym na odmienność z dezaprobatą lub agresją:

Pamiętam też moment, to chyba była piąta klasa, zakończenie piątej klasy, gdzie poszedłem na zakończenie w garniturze i z krawatem. Znaczy to był damski garnitur, bo miał tam nawet jakieś różowe elementy, ale no był krawat. To było dla mnie takie fajne, ale właśnie też ponownie się spotkało z dziwnymi spojrzeniami, jakimiś komentarzami niefajnymi. Dla mnie to było niezrozumiałe. Czemu w ogóle no, czemu im to przeszkadza? No i właśnie to też się przyjęło potem żeby jednak ukrywać to też przed sobą. Jednak dopasować się do tego, co oczekuje społeczeństwo. – R4, K/M, lat 24, częściowa korekta płci

Znaczna większość (15) badanych częściowo lub całkowicie uwolniła się od wewnętrznego konfliktu, towarzyszącego im przed korektą płci. Proces tranzykcji płci uważają za najlepszą decyzję i jedyną drogę do samoakceptacji. Jednak jeden z respondentów, mimo satysfakcjonujących efektów korekty płci, wyraźnie odbiegał w ocenie swojej transpłciowości od pozostałych badanych. Transmężczyzna nie uwolnił się od zinternalizowanej transfobii, mimo wsparcia rodziny, przyjaciół i udanej tranzykcji:

Akceptacja tożsamości... No nie wiem czy do końca zaakceptowałem to, traktuję to bardziej jako chorobę, trochę coś wstydliwego. Nie lubię ujawniać się z tym, że jestem trans. – R11, K/M, lat 19, częściowa korekta płci

#### **4. Podsumowanie**

---

<sup>1</sup> W przypadku transpłciowych mężczyzn kuracja hormonalna polega na przyjmowaniu odpowiedniej dawki testosteronu. Menstruacja zwykle zanika po czterech miesiącach, następnie pojawia się owłosienie ciała, zarost, rozrost mięśni i łechtaczki. Kobiety transpłciowe podczas terapii hormonalnej przyjmują estrogeny i progesteron. Hamuje to produkcję testosteronu, wpływa na zanik mięśni, męskiego owłosienia oraz wpływa na zmniejszenie się jąder. Zaobserwować można również znaczny wzrost tkanki tłuszczowej w okolicach piersi i bioder (Fajkowska-Stanik, 2001).

Odpowiadając na pierwsze pytanie problemowe, autorkom udało się wyróżnić następujące strategie o charakterze autodestrukcyjnym:

1. próba wzmocnienia swojej płci przypisanej przy urodzeniu; 2. szerzenie negatywnym stereotypów o transpłciowości 3. zaprzeczanie własnego transpłciowości; 4. brak podjęcia kroków w celu dopasowania tożsamości płciowej do płci przypisanej przy urodzeniu; 5. próba znalezienia innych przyczyn odczuwanej niezgodności płciowej 6. depresja, myśli lub próby samobójcze. Poza tym jedna osoba biorąca udział w badaniu jasno wyraziła, że wciąż zмага się ze zinternalizowaną transfobią.

Drugie pytanie problemowe dotyczyło powodów braku akceptacji własnej tożsamości płciowej. Wyróżniającym się powodem, jaki wskazywali respondenci, było transfobiczne społeczeństwo, nie akceptujące niekonwencjonalnych i niekonformistycznych zachowań. Miało to znaczący wpływ na zinternalizowanie transfobii wśród osób biorących udział w badaniu. W procesie socjalizacji również one przyswoiły negatywne postawy wobec swoich, niezgodnych z obowiązującymi normami społecznymi koncepcji siebie. Innym powodem dla zaniechania działań ku ekspresji własnego „ja” była świadomość trudności związanych z przejściem procesu tranzycji. Osoby decydujące się na korektę płci są świadome z iloma barierami finansowymi, prawnymi i społecznymi muszą się zmierzyć. Z tego powodu proces tranzycji płci jest przez wiele osób transpłciowych odwlekany.

W społeczeństwie otwartym na transpłciowość szansa na szybkie przepracowanie zinternalizowanej transfobii lub nie pojawianie się jej wcale wzrasta. Według raportu zrealizowanego w Polsce w latach 2015-2016 przez Kampanię Przeciw Homofobii u osób transpłciowych występują najsilniejsze z całej społeczności LGBT+ objawy depresji. W raporcie wskazano, że jednym z głównych powodów depresji jest zinternalizowana transfobia oraz brak akceptacji i wsparcia otoczenia (Świder i Winiewski 2017). Osoby transpłciowe są narażone na stres mniejszościowy, wynikający z przynależności do naznaczonej negatywnie społeczności. Prowadzić to może do pogorszenia się zdrowia psychicznego danej osoby, a w tym również nienawiści do samego siebie (Świder i Winiewski 2017). Akceptacja otoczenia, prostsza procedura prawnej korekty płci, refundacja podstawowych zabiegów – to tylko kilka propozycji zmian, które mogłyby poprawić komfort życia mniejszości transpłciowej w Polsce. Z przedstawionych wyników badań można wywnioskować, że jednym ze sposobów zwalczania transfobii, a w tym również transfobii zinternalizowanej jest podnoszenie świadomości społecznej i uwrażliwianie społeczeństwa na problematykę transpłciowości.

## **5. Literatura**

- Baker E, Słowińska E (2019) Ale po co ty sobie to robisz? Pakiet wiedzy startowej dla rodziców dzieci transpłciowych, Trans-Fuzja: 10.
- Bieńkowska M (2012) Transseksualizm w Polsce. Wymiar indywidualny i społeczny przekraczania binarnego systemu płci, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Boczkowski K (2009) Homoseksualizm, Inter Esse: 20.
- Dułał K, Świerszcz J (2013) Przemoc i uwłasnowolnienie. Wsparcie psychologiczne dla osób LGBTQ, Kampania Przeciw Homofobii: 38.
- Dynarski W, Jąderek I, Kłonkowska A (2016) Transpłciowa młodzież w polskiej szkole. Raport z badań, Uniwersytet Gdański.
- Ekins R, King D (2006) The Transgender Phenomenon, SAGE Publications.
- Fajkowska-Stanik M (2001) Transseksualizm i rodzina. Przekaz pokoleniowy wzorów relacyjnych w rodzinach transseksualnych kobiet, Wydawnictwo instytutu Psychologii PAN: 57.
- Grodzka A, Podobińska A (2012) Sytuacja osób transpłciowych w Polsce, [w:] Kłonkowska A (red.) Transpłciowość – Androgynia. Studia o przekraczaniu płci, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: 203.
- Kłonkowska A (2017) Płeć: dana czy zadana? Strategie negocjacji (nie)tożsamości transpłciowej w Polsce, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: 13-14.
- Kłonkowska A, Bojarska K, Witek K (2015) O płci od nowa. Własna tożsamość oczami osób transpłciowych, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: 85-86.



- Mizielińska J, Struzik J, Król A (2017) Różnym głosem. Rodziny z wybory w Polsce, Wydawnictwo Naukowe PWN: 356.
- Stryker S (2008) Transgender History, Seal Press.
- Świder M, Winiewski M (2017) Sytuacja społeczna osób LGBTQA w Polsce. Raport za lata 2015-2016, Kampania Przeciw Homofobii: 7.
- Świder M, Winiewski M (2017) Sytuacja społeczna osób LGBTQA w Polsce. Raport za lata 2015-2016, Kampania Przeciw Homofobii: 71-100.
- Van Den Aardweg G (1999) Homoseksualizm i nadzieja, tłum. Sobieszkański M, Wydawnictwo Fronda: 19-20.
- Waszyńska K, Rękoś M (2004) Tożsamość płciowa i czynniki ją warunkujące, [w:] Kuczyńska A, Dzikowska E K (red.) Zrozumieć płęć. Studia interdyscyplinarne II, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego: 213-214.
- Ziemińska R (2018) Niebinarne i wielowarstwowe pojęcie płci, Wydawnictwo Naukowe PWN SA: 131.
- World Health Organization, <https://www.who.int/health-topics/international-classification-of-diseases>, dostęp: 10.03.2019.

## **17. Przemoc i agresja w środowisku szkolnym – przyczyny, skutki oraz postawy uczniów**

Violence and aggression in the school environment - actions, effects and attitudes of students

Aleksandra Sutkowska

Wydział Bezpieczeństwa i Nauk Prawnych, Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie  
Opiekun naukowy: nadkom. dr Zubrzycka Anna

Aleksandra Sutkowska: aleksandra.sutkowska@op.pl

Słowa kluczowe: agresywne zachowanie, podejście uczniów, szkoła, konsekwencje

### **Streszczenie**

Współcześnie coraz częściej słyszy się o przemocy i agresywnym zachowaniu w środowisku jakim jest szkoła. Pomimo wszelkich starań oraz podjętych przez pedagogów działań, nie da się uniknąć tego typu zachowań. Są one wpisane w życie codzienne szkół, a jak wiadomo, konsekwencje takich działań są zauważalne i bardzo odczuwalne przez ich ofiary. Celem niniejszego artykułu badawczego jest identyfikacja przyczyn oraz skutków agresji i przemocy w szkole, a także charakterystyka postaw uczniów wynikających z omawianego problemu. Przegląd dostępnej literatury pozwolił na usystematyzowanie wiedzy na temat agresji i przemocy w szkole. Interpretacja aktualnych wyników badań własnych przyczyniła się między innymi do określenia stanowiska uczniów na temat danego zagadnienia. Sformułowane wnioski mogą wesprzeć nie tylko pedagogów, ale również rodziców w omawianej kwestii.

### **1. Wstęp**

Agresja i przemoc jest bardzo częstym zjawiskiem występującym w środowisku szkolnym. Warto zwrócić uwagę na to, co przyczynia się do powstawania omawianego problemu. Dzięki temu możliwe będzie ograniczenie jego skutków, które jak wiadomo są dotkliwe nie tylko dla ofiar, ale również dla sprawców i świadków. Niniejszy artykuł ma za zadanie pokazać, jakie czynniki aktualnie generują występowanie agresji i przemocy szkolnej również z punktu widzenia uczniów. W dzisiejszym świecie wzorce ulegają różnym modyfikacjom, dlatego też ważne jest uświadomienie sobie, jakie są prawdziwe przyczyny omawianego zjawiska. Co więcej, istotne jest zwrócenie uwagi na to, jak dzieci reagują na spotykaną w szkole agresję i przemoc.

### **2. Materiał i metody**

W niniejszym opracowaniu autorka tekstu użyła dwóch metod badawczych. Pierwszą z nich jest metoda sondażu diagnostycznego. Dzięki opiniom grupy badanych (200 osób) można dojść do pewnych wniosków. Do realizacji powyższej metody posłużono się techniką jaką jest ankietowanie. Fakt anonimowości sprawia, iż wiarygodność i rzetelność odpowiedzi wzrasta (Apanowicz 2012). Na podstawie kwestionariusza ankiet, który jest jej narzędziem badawczym, możliwa była realizacja zamierzonych celów. Kwestionariusz składał się z metryczki, w której zapytano o wiek, płeć czy inne cechy społeczno-demograficzne ankietowanego, ale również z pytań otwartych i zamkniętych jednokrotnego bądź wielokrotnego wyboru. Badania przeprowadzone zostały wśród młodzieży ze szkół podstawowych oraz gimnazjum.

Drugą metodą użytą w niniejszym opracowaniu była krytyczna analiza literatury. Polegała ona na zgromadzeniu potrzebnych publikacji, wstępnej selekcji materiałów, weryfikacji ich pod względem autentyczności, a następnie poddaniu analizie oraz opracowaniu wniosków uzyskanych podczas badania.

### **3. Wyniki i dyskusja**

#### **3.1 Przyczyny przemocy szkolnej**

Przyczyny przemocy i agresji w szkole można sklasyfikować w trzy główne grupy: psychospołeczne biopsychiczne i zdrowotne. Na cele powyższego artykułu autorka zajęła się jedynie przyczynami psychospołecznymi, do których można zaliczyć uwarunkowania rodzinne, wpływ grupy rówieśniczej oraz wpływ środków masowego przekazu. Środowisko rodzinne ma zdecydowanie jeden z największych wpływów kształtujących młodego człowieka. Niewłaściwe nastawienie rodziców do dziecka niesie za sobą negatywne konsekwencje. Rodzi się w nim odrzucenie emocjonalne, brak akceptacji, ciepła rodzinnego. Niezaspokojone potrzeby dziecka w wieku szkolnym związane z relacjami między opiekunami a ich podopiecznymi wywołują w nich agresje i gniew. Co więcej, nie tylko zaniedbywanie, ale również stawianie zbyt wysokich wymagań jest negatywne dla dziecka. Kolejnym przykładem jest zbyt duże pozwalanie podopiecznemu na różnego rodzaju zachowanie. Nadopiekuńczość, przyzwolenie na złe traktowanie innych również niesie za sobą podobne konsekwencje. Dziecko wychowywane w domu, w którym stosuje się kary cielesne i siłą rośnie w przekonaniu, że to jest dobre. Co więcej, zła atmosfera w domu rodzinnym wcale nie pomaga w prawidłowym rozwijaniu się młodego człowieka. Konflikty w rodzinie powodują u dziecka poczucie winy, brak spokoju oraz napięcie emocjonalne (Bednarski i Żukowska-Nawrot 2012).

Kolejną grupą przyczyn jest wpływ grupy rówieśniczej. Dużo dzieci stara się naśladować osoby posiadające znaczącą pozycję w danym otoczeniu. Dodatkowo presja grupy wpływa na zachowanie się jej członków. Co więcej, człowiek w grupie staje się anonimowy. Gdy większa liczba osób współdziała ze sobą i wspólnie popełniają czyn karalny, to wśród nich poczucie winy maleje (Bednarski i Żukowska-Nawrot 2012).

Ostatnią grupą jest wpływ środków masowego przekazu. Coraz częściej zauważyć można produkowanie i emitowanie filmów o negatywnym przekazie nacechowanych przemocą i agresją. Sceny, w których widoczna jest bójka lub przewiska są teraz nieodłącznym elementem większości seriali czy reklam. Dziecko widząc to, oswaja się z agresją i zaczyna twierdzić, że takie zachowanie jest czymś normalnym. Nie tylko filmy, ale również gry komputerowe mają ogromny wpływ na dalsze postępowanie dziecka. Gra nie jest rzeczywistością. W normalnym świecie nie ma się kilku żyć do wykorzystania, a każde złe posunięcie może przyczynić się do śmierci. Dzieci niestety o tym zapominają.

#### **Czynniki wpływające na agresję u uczniów**

Autorka niniejszej pracy chciała powiązać powstawanie agresji i przemocy ze sposobem spędzania wolnego czasu. Według niej to właśnie te czynniki mają znaczny wpływ na zachowanie agresywne dzieci i młodzieży. Dlatego też umieściła w swoim kwestionariuszu ankiety dwa pytania otwarte dotyczące tej tematyki. Jedno związane ze spędzaniem wolnego czasu. Dodatkowo zapytano o to jakie programy najczęściej ankietowani oglądają w telewizji i w jakie gry komputerowe grają. Autorka pracy podzieliła odpowiedzi ze względu na płeć oraz miejsce zamieszkania.

Na pytanie: *Co najczęściej robisz w wolnym czasie?* uzyskano następujące wyniki:

#### **Kobiet – miasto**

Większość dziewczynek zamieszkujących miasto najczęściej spędza czas oglądając telewizję – 21. Jest to 38% wszystkich ankietowanych w tej grupie. Z wiekiem zainteresowanie telewizją wzrasta. Na drugim miejscu znajdują się gry komputerowe – 16, czyli 29%. Inne odpowiedzi, wypisywane przez dziewczynki to: słuchanie muzyki (8), sport (najczęściej piłka siatkowa, jazda na rowerze, jazda konna, pływanie – 8). Kilka osób korzysta też z zajęć artystycznych (typu taniec, lekcje gry na instrumentach, śpiew, zajęcia plastyczne), czyta książki (6), chodzi na spacer (6), rzadziej padały odpowiedzi: rozmowy i przebywanie z rodziną czy zabawa ze rodzeństwem (3), zabawa ze zwierzętami (2).

### **Kobiety – wieś**

Dziewczynki w tej grupie najczęściej spędzają czas wolny oglądając telewizję (30 osób na 47 wszystkich ankietowanych). Jest to 64% dziewcząt zamieszkujących wieś. Z wiekiem zainteresowanie telewizją wzrasta. Wypisywały dość często, że grają na komputerze, rzadziej na komórce. 23 osoby, czyli 49% udzieliło powyższej odpowiedzi. 15 ankietowanych w wolnym czasie spotyka się ze znajomymi. Stanowi to 31% wszystkich badanych dziewcząt zamieszkujących wieś.

Inne odpowiedzi, wypisywane przez dziewczynki to: czytanie książek (7), sport (piłka nożna, jazda na rowerze, deskorolka – 7) oraz nauka – 7. Kilka osób korzysta też z zajęć dodatkowych (typu taniec, lekcje gry na instrumentach, śpiew, zajęcia plastyczne, harcerstwo), chodzi na spacer (6). Rzadziej padały odpowiedzi: rozmowy i przebywanie z rodziną czy zabawa ze rodzeństwem (5), korzystanie z mediów społecznościowych (4), odpoczynek (4), pomoc rodzicom (3), słuchanie muzyki (3), zabawa ze zwierzętami (2), gotowanie (2), sprzątanie (1).

### **Mężczyźni – miasto**

Zdecydowana większość chłopców, bo 40 osób, czyli 91% wszystkich osób spędza czas przy grach komputerowych. Ponad połowa – 23 osoby ogląda telewizję. Stanowi to 52% ogólnej liczby chłopaków zamieszkujących miasto. Mała część chłopców wolny czas spędza z kolegami (12), wychodzi na dwór (9), jeszcze mniej z nich uprawia sport (6) – najczęściej jest to piłka nożna. Bardzo niewielu ankietowanych słucha muzyki (2), czyta książki (2), niektórzy napisali, że czas wolny przeznaczają na naukę – 5 uczniów. Niestety, tylko jeden badany wspomniał, że spędza czas wolny z rodziną, a drugi – że poświęca czas swojemu zwierzęciu.

### **Mężczyźni – wieś**

Większość chłopców spędza czas przy grach komputerowych. 44 ankietowanych, czyli 83% odpowiedziało w ten sposób na to pytanie. Na drugim miejscu plasuje się oglądanie telewizji – 36 ankietowanych. Jest to prawie 70% wszystkich chłopców zamieszkujących wieś. 25 osób (47%) w wolnym czasie uprawia sport (głównie gra w piłkę nożną, rzadziej jazda na rowerze, bieganie, siłownia). Część chłopców poświęca czas na naukę (8), następnie spotyka się z kolegami (7). Bardzo niewielu poświęca czas rodzinie (rodzicom, dziadkom czy rodzeństwu) – 4. Jeszcze mniej czyta książki oraz jeździ na motorze (2). Pojawiły się również pojedyncze odpowiedzi: harcerstwo, taniec, muzyka, zabawa ze zwierzęciem, wyjście na dwór, sprzątanie.

Na pytanie *Jakie programy najczęściej oglądasz w telewizji/ w jakie gry komputerowe grasz?* uzyskano następujące wyniki:

### **Kobiety – miasto**

Programy, które najczęściej przez dziewczynki są oglądane to seriale paradokumentalne, typu: „Trudne sprawy”, „Szpital”, „Szkoła”, „Policjanci i policjantki”. Następne wymieniane programy to seriale fabularne – „Barwy szczęścia”, „M jak miłość”. Dużą popularnością cieszą się też programy typu talent show – „The Voice of Poland”, „Master Chef” oraz reality show: „Ameryka Express”, „Agent Gwiazdy”. Dwie dziewczynki napisały, że oglądają programy edukacyjne i naukowe, ale żadna z nich nie wymieniła tytułów. 1 dziewczynka ogląda bajki na Cartoon Network.

Część dziewczynek zaznaczyła, że spędza czas przy grach komputerowych. Najczęściej wymienianą grą jest gra przygodowa, w której wykorzystuje się budowanie z klocków – *BlockStarPlanet*. 17 osób, czyli 20% udzieliło takiej odpowiedzi. Dodatkowo: „Sims 4”, „Minecraft”, „Roblox”. Wśród gier pojawiły się, choć rzadziej, gry oparte na walce z wykorzystaniem strzelania: „RPG”, „CS GO”, „Fortnite”.

### **Kobiety – wieś**

Najczęściej dziewczynki oglądają seriale, większość to programy paradokumentalne (np. „Na ratunek”, „Szpital”, „Szkoła”, „19+”), inne seriale fabularne to „M jak miłość”, „Barwy szczęścia”. Pojedyncze osoby oglądają również programy takie jak: „Rolnik szuka żony”, „Sanatorium miłości”, teleturnieje: „Familiada”, „Koło fortuny”, typu talent show – „The Voice of

Poland”, „Kuchenne rewolucje” czy reality show „Big Brother” i „Top Model”. Pojawiły się też pojedyncze tytuły programów popularnonaukowych: „Galileo”, „DeFacto”.

Połowa badanych dziewczynek zaznaczyła, że spędza czas przy grach komputerowych. Najczęściej wymienianą grą jest „Sims 4” – 9, „The forest” – 3, „Friv” – 2, „Roblox” – 2. Inne gry, których nazwy pojawiły się tylko raz, to: „Minecraft”, „Fortnite”, „Mario”, „CS GO”, „Battlefield”.

### **Mężczyźni – miasto**

Wśród najczęściej oglądanych programów telewizyjnych są seriale, zwłaszcza paradokumentalne: „Szkola”, „19+”, „Na ratunek 112”, „Ukryta prawda” oraz inne seriale, programy sportowe, samochodowe oraz rozrywkowe. Badani wymieniali też filmy akcji i program popularnonaukowy „Galileo”.

Najczęściej wspomnianą przez chłopców grą jest „Fortnite” (19), następnie gry tzw. *strzelanki* – GTA, CS GO (11) Apex Legends – 3, oraz rzadziej „FiFA”, „Roblox”, Minecraft, „The Sims”, „BlockStarPlanet”, gry wyścigowe: „Grand Theft Auto V”, „Need Speed”.

### **Mężczyźni – wieś**

Wśród najczęściej oglądanych programów telewizyjnych są seriale, zwłaszcza paradokumentalne: „Szkola”, „19+”, „Szpital”, „Ukryta prawda”, „Lombard. Życie pod zastaw”, „Rodzinny interes”, „M jak miłość”. Kilku uczniów ogląda programy sportowe – 4 (najczęściej mecze), bajki – 3, motoryzacyjne – 2, oraz teleturnieje: „Milionerzy”, „Kolo fortuny”. Badani wymieniali też (choć były to pojedyncze odpowiedzi) filmy akcji, horrory, filmy przyrodnicze.

Najczęściej wymienianą przez chłopców grą jest „Fortnite” (9), następnie gry GTA (5), CSGO (8), „Hero Zero” – 5, „Minecraft” – 4, „Forza horizon” – 4, „Global Offensive” – 3, „Farming” – 2, „Counter-Strike” – 2. Badani wymieniali też (choć były to pojedyncze odpowiedzi): „Apex Legends”, „FiFA”, „Roblox”.

### **Opinie respondentów na temat przemocy szkolnej**

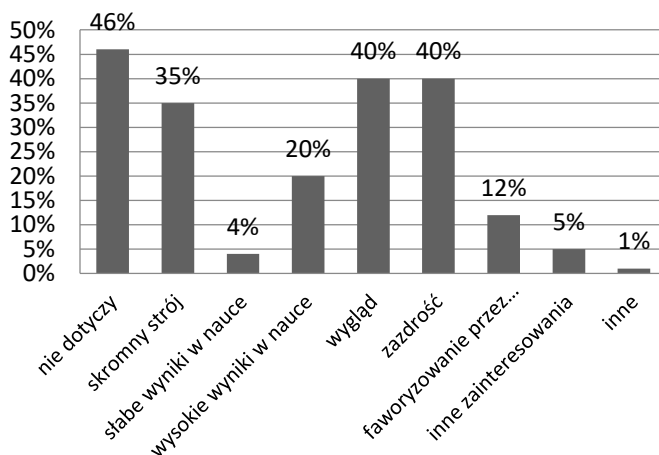
Najczęstszym powodem agresji wśród dzieci jest zazdrość, wygląd i skromny strój. Niestety również wysokie wyniki w nauce i faworyzowanie przez nauczycieli jest źródłem konfliktów ze strony rówieśników. Omawiane informacje przedstawia wykres poniżej (rys. 1).

Analizując poniższy wykres (rys. 1) można dojść do wniosku, iż prawie połowa ankietowanych uważa, że nie dotyczy ich agresja ze strony rówieśników. Natomiast z pozostałych osób najwięcej zaznaczyło odpowiedź „wygląd” oraz „zazdrość”. Każda z nich otrzymała po 40% wszystkich głosów ankietowanych, czyli 80 respondentów. Kolejne miejsce zajął skromny strój. Na taką odpowiedź zagłosowało 35% uczniów, czyli 70 osób. Następną przyczyną jaką wybrała grupa badanych osób to wysokie wyniki w nauce. Odpowiedź uzyskała 20% wszystkich głosów, to jest 40 osób. Faworyzowanie przez nauczycieli osiągnęło nieco niższy wynik – 12%, czyli 24 osoby. 5% wszystkich uczniów wskazało inne zainteresowania jako powód agresji wśród młodzieży. Odpowiedź „słabe wyniki w nauce” wskazało jedynie 8 osób. Według uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjum tylko 2 osoby za powód agresji uznali inne przyczyny. Są to jedynie 2% całej grupy badanych.

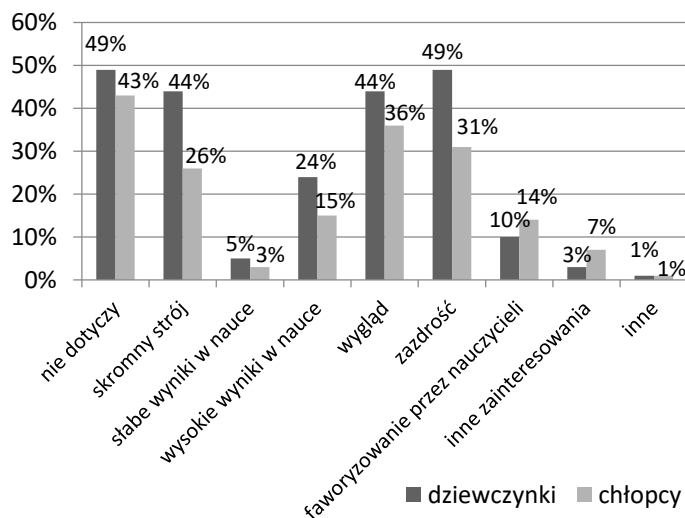
Autorka uznała, że warto podzielić wyniki dotyczące powodów agresji wśród uczniów na chłopców i dziewczynki. Wykres poniżej (rys. 2) obrazuje dość interesujące różnice w podziale.

44% wszystkich dziewczynek wskazało, iż wygląd jest najczęstszym powodem agresji wśród uczniów. Ta liczba jest nieco mniejsza u chłopców – jedynie 36% osób zaznaczyło taką odpowiedź. Duża różnica widoczna jest przy odpowiedzi „zazdrość”. Według dziewczynek, jest to najważniejszy powód agresji. Taką odpowiedź dziewczęta oddały 49% wszystkich głosów. Chłopców jest o wiele mniej – jedynie 31% wszystkich ankietowanych osób płci męskiej zaznaczyło taką odpowiedź. Skromny strój również jest przyczyną agresji wśród uczniów. 44% wszystkich dziewczynek i jedynie 26% chłopców uznało to za powód negatywnych zachowań. Znaczna różnica występuje również w wysokich wynikach w nauce. Tutaj tylko 24% wszystkich dziewczynek oraz 15% chłopców zaznaczyło taką odpowiedź. Faworyzowanie przez nauczycieli ma również wpływ na występowanie agresji w środowisku szkolnym. Takiego zdania jest 10% dziewczynek oraz 14%

wszystkich chłopców. Inne zainteresowania według chłopaków stanowią częstszą przyczynę powstawania agresji niż według dziewcząt. Różnica nie jest wielka, bo stanowi jedynie 4%. Dodatkowo, inne przyczyny podały tylko dwie osoby: jeden chłopiec oraz jedna dziewczynka.



**Rys. 1** Powody agresji wśród uczniów. Wartości nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.



**Rys. 2** Powody agresji wśród uczniów – podział na chłopców i dziewczynki. Wartości nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

### 3.2 Skutki stosowania przemocy w szkole

Konsekwencje przemocy szkolnej można zaobserwować nie tylko u ofiar, ale także u sprawców. Wiele osób nie zdaje sobie z tego sprawy. Należy jednak pamiętać, iż ten młody buntownik krzywdzący znajomych, również silnie przeżywa różnego rodzaju emocje. Czuje przede wszystkim złość do swojej ofiary, pogardę czy też dumę ze swoich poczynań. Jest z siebie zadowolony, gdy skrzywdzi po raz kolejny swój cel. Tłumaczy swoje zachowanie tym, iż ofiary same sobie zasłużyły na takie traktowanie, albo, co gorsza: wszyscy tak robią (Pufal–Struzik 2007).

Sprawca osiąga różne korzyści z przemocy szkolnej. Można je podzielić na zalety społeczne, ale również psychologiczne. Korzyści społeczne polegają na osiągnięciu wiodącej pozycji w grupie. Dzięki temu taka osoba czuje satysfakcję oraz spełnienie. Co więcej, agresywne zachowanie pozwala mu rozładować napięcie i poczuć oczekiwaną ulgę (Czemierowska–Koruba 2015).

Warto wspomnieć, iż negatywnym skutkiem przemocy szkolnej jest utrwalanie się niekorzystnych zachowań w przyszłości. Poczucie odpowiedzialności za własne czyny staje się coraz mniejsze, a z czasem zanika. Co więcej – sprawcy przemocy rówieśniczej łatwiej wchodzi w konflikty z prawem. Drobne przewinienia w szkole prowadzą do przestępstw kryminalnych. Ich działania dążą do zachowań społecznych. Granica między dobrem a złem zaciera się i powoli przestaje istnieć. Nieprzystosowanie społeczne narasta, a po pewnym czasie bardzo ciężko jest wrócić do normalnego życia w społeczeństwie. Pojawia się psychopatyzacja osobowości sprawcy.

### **Skutki znęcania się z punktu widzenia ofiary:**

U ofiary przemocy rówieśniczej zauważyć można tak zwany syndrom maltretowanego dziecka, czyli zwiększanie się objawów stresu pourazowego i lęku. Co więcej – takie działania wykształcają u niego poczucie bezradności, upokorzenia i poniżenia. Ofiara nie czuje się bezpiecznie. Jego wyniki w nauce dość szybko się obniżają, powodem jest brak koncentracji. Bardzo często obwinia samego siebie za to, co go spotyka. Wstydi się tego, ale nie potrafi poprosić o pomoc. Dziecko staje się nieufne. Boi się nawiązać bliższych relacji z innymi uczniami, zaczyna izolować się od reszty klasy. Ofiara czuje nienawiść do swojego oprawcy, ale nic nie może z tym zrobić. Nie może również liczyć na świadków całego zdarzenia. Często zauważyć można zaburzenia psychosomatyczne objawiające się bezsennością, moczeniem się w nocy, bólami głowy czy poceniem się i jękiem. Czasami dochodzi do samo agresji albo narastania agresji w ramach odwetu. W skrajnych przypadkach dochodzi nawet do prób samobójczych.

Zachowanie ofiar ulega ciągłym zmianom podczas stosowania wobec nich przemocy. Najpierw dziecko próbuje bronić się przed atakami. Dlatego też wykonuje posłusznie wszystkie polecenia, które są mu wydawane. Drugi etap polega na próbie akceptacji tego, co go spotyka. Bagatelizuje zachowanie sprawców, nawet próbuje się z nimi zaprzyjaźnić. Sprawia wrażenie, jakby w ogóle nie przeszkadzało mu to, jak traktują go jego znajomi. Śmieje się mając nadzieje, że sprawcy odpuszczą wyrządzenie mu dalszej krzywdy. Niestety, gdy owa postawa nie przynosi efektów, ofiara wciela się w rolę *koźła ofiarnego*. Zaczyna uciekać od swoich oprawców, zamyka się w sobie a kontakty z rówieśnikami pogarszają się na tyle, że woli spędzać czas sam niż z innymi dziećmi. Często próbuje unikać znajomych, symulując chorobę. W skrajnych przypadkach ofiary uciekają z domów bądź próbują odebrać sobie życie (Łoskot 2009).

### **Skutki znęcania się z punktu widzenia świadków przemocy rówieśniczej:**

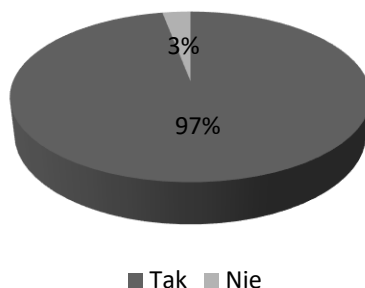
Konsekwencje znęcania się nad słabszymi odczuwają nie tylko ofiary i sprawcy, ale również świadkowie takich zdarzeń. Bardzo często boją się zareagować, ponieważ obawiają się podzielenia losu ofiary. Często stoją przed ważną decyzją: stać z boku jedynie przyglądając się, przyłączyć się do prześladowców czy może stanąć w obronie ofiary. Świadek czuje się zagubiony, nie wie, co ma zrobić i jakie kroki należy podjąć. Czuje się bezradny, jest przekonany o bezkarności sprawcy. Czuje niepokój, ponieważ może być zastraszony przez sprawców. Wszystkie te działania prowadzi do uczenia się objętości na krzywdę drugiego człowieka. Konsekwencją takich poczynań jest uciekanie od wzięcia odpowiedzialności za pewne działania. Bardzo często zauważyć można występowanie u nich poczucia winy, że nie zareagowali w momencie, gdy powinni podjąć pewne kroki. Nasila się to zwłaszcza, gdy po wielu latach dowiadują się o tragicznym losie ofiar. W przyszłości przez takie zachowanie są oni narażeni na nieumiejętność współpracy i rozwiązywania konfliktów.

#### **3.3 Postawy uczniów w związku z agresją i przemocą w szkole**

Autorka pracy zadała dwa pytania w kwestionariuszu ankiety o postawy uczniów w związku z agresją i przemocą w szkole. Pytania miały na celu określenie liczby osób, które zareagowałyby na zjawisko przemocy i agresji oraz dotyczyły sposobów reakcji danych uczniów. Respondenci do wyboru mieli 3 przykładowe odpowiedzi oraz 1, w którym mogliby opisać własne zachowanie. To pytanie było wielokrotnej odpowiedzi, co oznaczało, że uczniowie mogli zaznaczyć większą liczbę rozwiązań.

Zdecydowana większość ankietowanych deklaruje, że zareagowałoby, gdyby ich kolega lub koleżanka padł/padła ofiarą agresji w szkole. Na 200 ankietowanych tylko 6 osób, czyli 3%

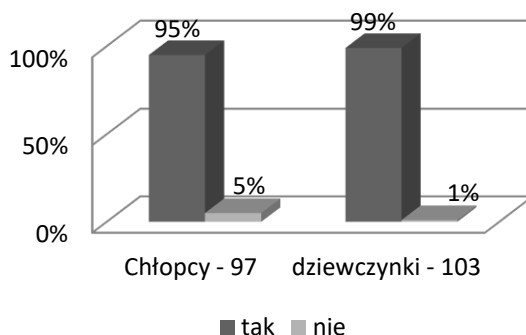
zaznaczyło odpowiedź negatywną (rys.3). 194 uczniów, czyli 97% wszystkich ankietowanych udzieliło pozytywnej odpowiedzi na zadane pytanie. Jest to dość wysoki wynik, który świadczy o dużej świadomości dzieci na temat zjawiska agresji i przemocy oraz ich skutkach. Nasuwa się więc pytanie dlaczego wśród wszystkich uczniów znalazły się jednak osoby, które nie zareagowałyby gdyby koleżanka czy też kolega stał się ofiarą agresji w szkole.



**Rys. 3** Reakcja uczniów na agresję w środowisku szkolnym.

Autorka pracy uznała, że warto wspomnieć o osobach, które zaznaczyły odpowiedź „nie” na zadane pytanie (rys. 3), a mianowicie: *Czy zareagowałbyś / zareagowałabyś gdyby Twój kolega / koleżanka padł/a ofiarą agresji w szkole?*. 99% dziewcząt i 95% chłopców nie chciałoby być biernymi wobec przemocy. 1% wszystkich dziewczynek zaznaczyło odpowiedź „nie”. Jest to tylko jedna osoba z VIII klasy. Chłopców, którzy wybrali taką odpowiedź jest 5. Stanowi to 5 % całej grupy 97 osób płci męskiej. Wykres (rys. 4) ilustruje powyższe dane.

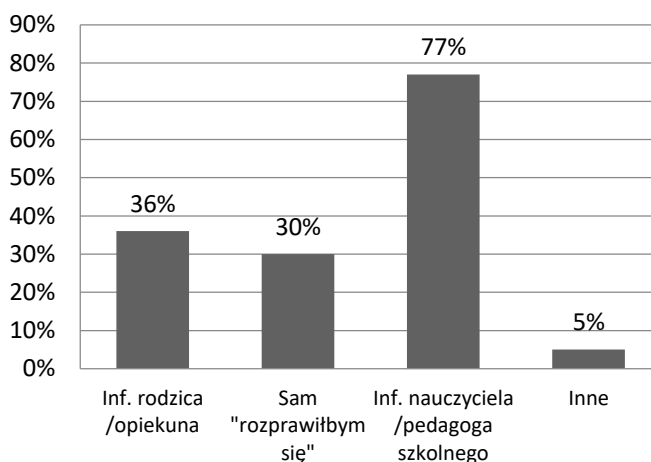
Dzieci w różnorodny sposób zareagowałyby na przemoc, której byłyby świadkiem. Uczniowie mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Dlatego też wszystkie odpowiedzi przyrównywane są do całkowitej liczby osób biorących udział w ankiecie. Na wykresie przedstawione są powyższe informacje (rys. 5). Najczęstszym sposobem jest poinformowanie nauczyciela lub psychologa szkolnego, rzadziej rodzica. Aż 77% wszystkich ankietowanych, czyli 154 osoby udzieliły odpowiedzi o poinformowaniu grona pedagogicznego o zaistniałej sytuacji. Na podstawie powyższej grafiki można stwierdzić, iż 36%, czyli 72 osoby poinformowałyby rodziców lub opiekunów. Bardzo podobny wynik otrzymała inna odpowiedź – 30% ankietowanych deklaruje samodzielne *rozprawienie się z agresorami*. Jedynie 5% zaznaczyło odpowiedź „inne” wpisując rozmowę z agresorem lub ofiarą oraz obronę fizyczną podczas konfrontacji jako dodatkowe sposoby reakcji na agresję. Mediację wpisało 9 osób, natomiast tylko jedna osoba udzieliła odpowiedzi o obronie fizycznej jako dobrego sposobu na agresję ze strony sprawcy.



**Rys. 4** Reakcja uczniów na agresję w środowisku szkolnym z podziałem na chłopców i dziewczynki.

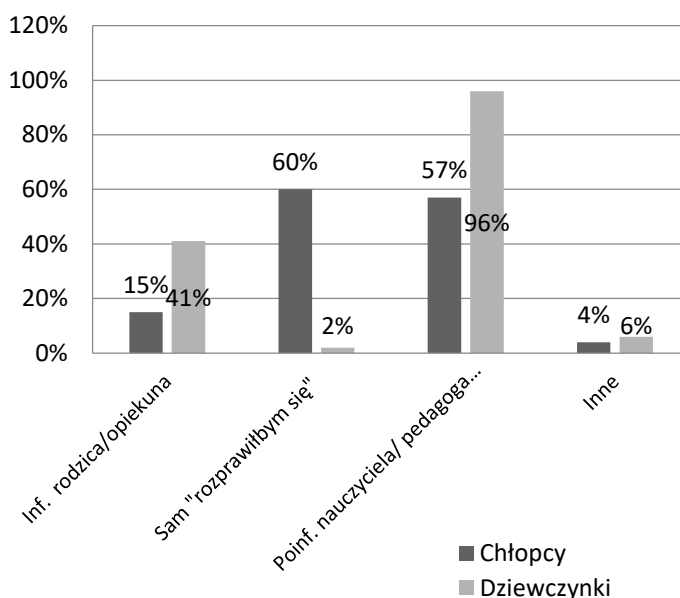


## Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce



**Rys. 5** Najczęstsze sposoby reakcji uczniów na agresję.. Wartości nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Autorka pracy podzieliła wyniki ze względu na płeć respondentów. Dzięki temu zabiegowi można było rozgraniczyć odpowiedzi chłopców i dziewczynki na temat sposobów reakcji uczniów. Wyniki przedstawia poniższy wykres (rys. 6).



**Rys. 6** Najczęstsze sposoby reakcji uczniów na agresję - podział na chłopców i dziewczynki. Wartości nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Na podstawie powyższego wykresu można zauważyć, że 96% wszystkich dziewczynki widząc agresywne zachowanie poinformowałyby nauczyciela bądź też pedagoga szkolnego. W przypadku chłopców ta liczba jest nieco powyżej połowy – 67%. Dużą różnicę można również zauważyć w przypadku rozprawienia się z agresorem bez pomocy rodzica czy nauczyciela. Taką odpowiedź udzieliło aż 60% wszystkich chłopców. Dziewcząt było o wiele mniej – jedynie 2%. Według dziewczynki, poinformowanie rodzica bądź opiekuna jest jedną z ważnych czynów, które

należy wykonać widząc agresję w szkole. W taki sposób odpowiedziało 41% ankietowanych. Chłopców było natomiast o wiele mniej – jedynie 15% zaznaczyło taką odpowiedź. Według 6% wszystkich dziewczynek inne zachowania są równie ważne podczas wystąpienia agresji wśród uczniów. Zdaniem 4% chłopców taka odpowiedź na negatywne zachowanie jest prawidłowa.

#### **4. Wnioski**

- a) Chłopcy, zarówno ze wsi, jak i z miasta większość czasu spędzają przy grach komputerowych oraz przy oglądaniu telewizji. Dziewczynki zaś – najpierw telewizja, następnie gry na komputerze. W przypadku chłopców mieszkających zarówno na wsi, jak i w mieście najczęściej wymienianą grą jest „Fortnite” oraz inne *strzelanki*: CSGO, GTA. Wśród dziewczynek – „BlockStarPlanet (miasto) oraz „Simsy 4” (głównie wieś). Wśród programów najczęściej oglądanych są seriale paradokumentalne (zarówno wśród dziewczynek, jak i chłopców), programy rozrywkowe – teleturnieje, reality show. Bardzo mało ankietowanych wymieniało spotkania ze znajomymi, a jeszcze rzadziej z rodziną, dlatego też warto jest popularyzować wspólne spędzanie czasu.
- b) Nawiązując do tematu gier – warto jest wprowadzić zakaz korzystania z telefonu na terenie szkoły udzielając przy okazji dostępu do planszówek na szkolnych korytarzach.
- c) Większość dzieci chętnie udzieliłoby pomocy ofiarom przemocy, niestety czasami „na własną rękę”. Należałoby wprowadzić pogadanki dot. sposobu zachowania się uczniów.
- d) O ile zazdrości nie da się wyeliminować, można rozwiązać problemy skromnego stroju wprowadzając w szkołach na przykład mundurki.

#### **5. Literatura**

- Apanowicz J (2002) Metodologia ogólna, Wydawnictwo Diecezji IVłpłińskiej Bernardinum: 70-72.
- Bednarski H, Żukowska–Nawrot K (2012) Uwarunkowania i społeczne skutki agresji, *Społeczeństwo i Edukacja* 1: 211-217.
- Czemierowska–Koruba E (2015) Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać, *Ośrodek Rozwoju Edukacji*: 10.
- Łoskot M (2009) Szkolna ofiara agresji rówieśniczej. Jak interweniować, udzielać pomocy i rozmawiać z uczniem – poradnik wychowawczy, Wydawnictwo Forum SP z.o.o.:10-11.
- Pufał–Struzik I (2007) Agresja dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP: 71-72.

## **18. Ofiary oraz sprawcy przemocy i agresji szkolnej**

Victims and perpetrators of school violence and aggression

Aleksandra Sutkowska

Wydział Bezpieczeństwa i Nauk Prawnych, Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie  
Opiekun naukowy: nadkom. dr Zubrzycka Anna

Aleksandra Sutkowska: [aleksandra.sutkowska@op.pl](mailto:aleksandra.sutkowska@op.pl)

Słowa kluczowe: szkoła, agresywne zachowanie uczniów, zasady postępowania

### **Streszczenie**

Agresywne zachowanie w dzisiejszym świecie staje się coraz bardziej popularne. Przemoc widziana jest wszędzie, na ulicy, w mediach, a nawet w tak ważnej instytucji, jaką jest szkoła. To o tyle istotne, że w placówkach oświaty skupieni są młodzi ludzie z różnymi upodobaniami czy temperamentami. Ofiary przemocy szkolnej nierzadko nie mówią o tym, że stały się obiektem zainteresowania sprawcy. Jest to temat *tabu*, który powstaje przede wszystkim ze strachu przed swoimi oprawcami czy też następstw wynikających z wyjawienia problemu. W poniższym artykule badawczym przedstawiono pozycję ofiary oraz sprawcy przemocy i agresji szkolnej. Celem pracy jest uzyskanie i usystematyzowanie jak najszerszej wiedzy na omawiany temat. Na podstawie przeprowadzonych badań dokonana została charakterystyka postaci ofiary i sprawcy. Krytyczna analiza źródeł posłużyła do sformułowania ogólnych zasad postępowania wobec młodych oprawców. Ponadto wskazano sposoby pomocy ofierze przemocy i agresywnego zachowania w szkole. Zaprezentowane wskazówki mogą przyczynić się do poprawy zaistniałej sytuacji.

### **1. Wstęp**

Placówka edukacyjna jaką jest szkoła, bierze bardzo istotny udział w kreowaniu młodego człowieka. Przede wszystkim dlatego, że dzieci już od najmłodszych lat mają z nią styczność. Jej zadaniem jest nie tylko nauka oraz wpajanie szeroko pojętej wiedzy, ale również w pewnym stopniu wychowywanie. Co ważne, do tego rodzaju placówek uczęszczają różne dzieci z różnymi zainteresowaniami i charakterami. Dlatego też nierzadko dochodzi do wielu kłótni, nieporozumień i sprzeczek. Cierpią na tym nie tylko ofiary agresji i przemocy w szkole, ale również sami sprawcy. Związane jest to z ich przyszłym życiem i skutkami stosowania ich agresywnego zachowania. Pedagodzy starają się dbać o to, by takie sytuacje nie zdarzały się zbyt często. Pomimo tego, omawiane zjawisko zdarza się dość systematycznie. Jest to o tyle istotne, że wpływa na życie wielu osób. Dlatego też należy zwracać uwagę na to, jak zachowują się własne pociechy, ponieważ może to zapobiec wielu problemom.

### **2. Materiał i metody**

Przedmiotem badań zawartych w niniejszej pracy jest agresywne zachowanie się dzieci w środowisku szkolnym. Badanie wpływu relacji między rówieśnikami na agresję i przemoc w szkole dokonano na podstawie dwóch metod. Jest to nie tylko krytyczna analiza dokumentów, ale również metoda sondażu. Badaniom poddano 200 uczniów z trzech szkół podstawowych na terenie województwa mazowieckiego w powiecie radomskim. Pytania zadano młodzieży szkolnej w klasach IV-VIII oraz III gimnazjum, która ukończyła 10 rok życia. Badania przeprowadzone zostały w dniach: 18.03.2019 do 22.03.2019. Ankieta składała się 16 pytań, w tym 13 zamkniętych wielokrotnego wyboru oraz 3 pytania otwarte.

Do opracowania poniższego artykułu posłużono się kilkoma pytaniami z ankiety. Było to między innymi: *Czy spotkałeś/aś się kiedyś z agresją w szkole?*, *Czy kiedykolwiek zdarzyło Ci się opuścić zajęcia szkolne, ponieważ bałeś/bałaś się przyjść do szkoły ze względu na agresję rówieśników?* oraz *Czy kiedykolwiek byłeś/byłaś agresywny/a w stosunku do rówieśników?*

Większość uzyskanych danych podzielono ze względu na płeć oraz miejsce zamieszkania respondentów.

### **3. Wyniki i dyskusja**

#### **3.1 Charakterystyka ofiar**

Małoletnie ofiary przemocy w szkole zwykle nie wspominają o tym, że stały się obiektem zainteresowania sprawcy. Jest to temat *tabu*, który związany jest z lękiem przed oprawcami, ale również z nieprzyjemnymi konsekwencjami jakie mogą pojawić się po ujawnieniu sytuacji.

Ofiarą przemocy w szkole może stać się każdy. Nie istotna jest płeć dziecka, czy też wiek. Mimo wszystko to właśnie chłopcy są najczęstszymi ofiarami przemocy rówieśniczej. Jak już było wspomniane, każdy może stać się ofiarą, ale zaobserwować można pewne cechy charakterystyczne dla potencjalnych ofiar przemocy szkolnej, które wypisano poniżej (Kołodziejczyk 2004):

- spokojna, cicha oraz grzeczna;
- drobniejsza postura;
- niepewny i nieśmiały;
- z niską samooceną;
- w środowisku nie czuje się komfortowo i bezpiecznie;
- posiada inny wygląd niż pozostałe dzieci, co go od nich wyróżnia;
- inne środowisko;
- nie pochodzi z zamożnej i eleganckiej rodziny;
- często nie przestrzega higieny osobistej;
- zazwyczaj bez przyjaciół.

Ofiarą przemocy szkolnej zwykle stają się osoby młodsze i słabsze fizycznie od swoich oprawców. Są to osoby niepewne i nieśmiałe. W środowisku szkolnym nie czują się zbyt komfortowo. Ofiary są wrażliwe i nie potrafią przyjmować krytyki. Zwracają uwagę na niezbyt przyjemne złośliwości innych ludzi. Co więcej, nie posiadają przyjaciół, z którymi mogliby spędzać czas. Są osamotnieni, co wpływa na zwiększanie się poczucia winy. Warto wspomnieć, iż dzieci, które stają się ofiarą przemocy w szkole zwykle nie pochodzą z zamożnej rodziny. To właśnie czynnik materialny jest jednym z kluczowych elementów, który przyczynia się do wyśmiewania uczniów. Ponadto istnieją pewne cechy, które wyróżniają młodego ucznia od pozostałych. Są to na przykład rude włosy czy piegi. Nierzadko zdarza się tak, że to właśnie inny wygląd skutkuje wyśmiewaniem się ze strony innych dzieci (Pufal–Struzik 2007). Bardzo ciekawa, ostatnimi czasy, stała się kwestia nauki. Kiedyś to najsłabsze dzieci stawały się obiektem żartów. Dzisiaj zauważyć można, iż ta granica się przesunęła. Uczniowie nie chcą być prymusami. Wolą nie wychylać się z tłumu. Jest to bardzo smutne, ponieważ dzieci na własne życzenie nie chcą się rozwijać i osiągać sukcesy.

Po czym poznać, że dziecko stało się ofiarą przemocy szkolnej? Przede wszystkim należy bacznie obserwować swoją pociechę. Jeśli zostaną zauważone pewne symptomy, istotna jest szybka interwencja. W głównej mierze należy mieć na uwadze to, że nie wszystkie pojedyncze przypadki sugerują o tym, że dziecko stało się ofiarą przemocy w szkole. Dopiero wielokrotnie powtarzane oznaki mogą sugerować, iż należy reagować. Charakterystycznymi atrybutami, które pomagają w identyfikacji omawianego problemu są cechy zewnętrzne. Uczeń, który jest ofiarą posiada liczne siniaki, zadrapania oraz otarcia. Co więcej, wraca do domu bez przyborów szkolnych oraz prosi rodziców o pieniądze, podczas gdy kiedyś ich w ogóle nie potrzebował. Można zauważyć u niego zmiany psychosomatyczne. Dziecko zaczyna moczyć się w nocy, ma trudności z zaśnięciem. Dodatkowo nie chce iść do szkoły, unika kontaktów z rówieśnikami i stara się otaczać osobami dorosłymi, nauczycielami. Przerwy między zajęciami woli spędzać w klasie, do toalety chodzi podczas zajęć szkolnych w obawie przed znajomymi. Nie jest skory do wspólnych rozmów z uczniami, a rówieśnicy wysługują się nim (Pufal–Struzik 2007). Omawiane powyżej przesłanki, wcale nie sugerują jednoznacznie, iż dziecko stało się ofiarą przemocy szkolnej. Jest to więc katalog otwarty, który z dnia na dzień się powiększa.

### 3.2 Skala zjawiska

Jak się okazuje, to właśnie chłopcy spotykają się najczęściej z agresją i przemocą w szkole. Wszystkie chłopaki z klasy VI z miasta i VIII ze wsi odpowiedzieli „tak” na pytanie *Czy spotkałeś się kiedyś z agresją w szkole?* U dziewcząt 100% zgodności padło jedynie raz – w klasie VI. Były to dziewczynki z miasta. Powyższe rozważania ilustruje tabela 1.

**Tab. 1** Zróżnicowanie zauważania problemu agresji w poszczególnych klasach w zależności od płci i miejsca zamieszkania.

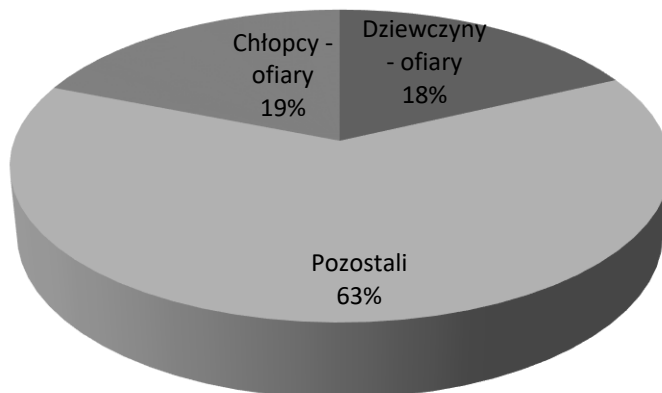
klasa	Miasto		Wieś	
	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta
IV	Tak – 75% (3 osoby)	Tak – 20% (1 osoba)	Tak – 78% (7 osób)	Tak – 70% (7 osób)
	Nie – 25% (1 osoba)	Nie – 80% (4 osoby)	Nie – 22% (2 osoby)	Nie – 30% (3 osoby)
V	Tak – 62% (8 osób)	Tak – 57% (4 osoby)	Tak – 82% (9 osób)	Tak – 63% (7 osób)
	Nie – 38% (5 osób)	Nie – 43% (3 osoby)	Nie – 18% (2 osoby)	Nie – 37% (4 osoby)
VI	Tak – 100% (8 osób)	Tak – 100% (10 osób)	Tak – 64% (7 osób)	Tak – 40% (4 osoby)
	Nie – 0% (0 osób)	Nie – 0% (0 osób)	Nie – 36% (4 osoby)	Nie – 60% (6 osób)
VII	Tak – 69% (9 osób)	Tak – 22% (2 osoby)	Tak – 33% (2 osoby)	Tak – 45% (5 osób)
	Nie – 31% (4 osoby)	Nie – 78% (7 osób)	Nie – 67% (4 osoby)	Nie – 55% (6 osób)
VIII	Tak – 73% (11 osób)	Tak – 88% (14 osób)	Tak – 100% (7 osób)	Tak – 79% (11 osób)
	Nie – 27% (4 osoby)	Nie – 12% (2 osoby)	Nie – 0% (0 osób)	Nie – 21% (3 osoby)

Omawiany problem częściej zauważany jest w miastach. Średnio 75,8% wszystkich chłopców właśnie z tego miejsca zamieszkania spotkało się kiedyś z agresją w szkole. We wsi średnia ta wynosiła niewiele mniej, bo około 71%.

Na podstawie przeprowadzonych badań można dojść do wniosku, że to właśnie chłopcy stają się najczęściej ofiarami przemocy w szkole. Z 76 respondentów, którzy przyznali, iż dotyka ich problem przemocy rówieśniczej, 37 osób (19% wszystkich respondentów) to właśnie płęć męska (rys. 1). W grupie 97 samych chłopców stanowili oni 38%. Natomiast dziewczynki stanowiły 18% wszystkich ofiar (36 osób). Jest to 35% w grupie samych dziewcząt.

Na pytanie *Czy kiedykolwiek zdarzyło Ci się opuścić zajęcia szkolne, ponieważ bałeś/bałaś się przyjść do szkoły ze względu na agresję rówieśników?* zdecydowanie najwięcej dzieci z miasta przyznało, iż nie przyszło na lekcje ze względu na agresję rówieśników. Było to 16 chłopców oraz

jedna dziewczynka. Ogółem 22 chłopców (11% wszystkich respondentów) oraz 8 dziewczynek (4% wszystkich uczniów) bało się przyjść do szkoły ze względu na występującą przemoc i agresję. Omawiane rozważania ilustruje tabela 2.



**Rys. 1** Procentowy udział ofiar przemocy i agresji szkolnej w stosunku do wszystkich respondentów.

**Tab. 2** Wpływ agresji ze strony rówieśników na absencję na zajęciach w poszczególnych klasach w zależności od płci i miejsca zamieszkania.

klasa	Wieś		Miasto	
	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta
<b>IV</b>	Tak – 0% (0 osób) Nie – 100% (4 osoby)	Tak – 0% (0 osób) Nie – 100% (5 osób)	Tak – 78% (7 osób) Nie – 22% (2 osoby)	Tak – 0% (0 osób) Nie – 100% (10 osób)
<b>V</b>	Tak – 8% (1 osoba) Nie – 92% (12 osób)	Tak – 29% (2 osoby) Nie – 71% (5 osób)	Tak – 82% (9 osób) Nie – 18% (2 osoby)	Tak – 0% (0 osób) Nie – 100% (11 osób)
<b>VI</b>	Tak – 25% (2 osoby) Nie – 75% (6 osób)	Tak – 0% (0 osób) Nie – 100% (10 osób)	Tak – 0% (0 osób) Nie – 100% (11 osób)	Tak – 0% (0 osób) Nie – 100% (10 osób)
<b>VII</b>	Tak – 8% (1 osoba) Nie – 92% (12 osób)	Tak – 22% (2 osoby) Nie – 78% (7 osób)	Tak – 0% (0 osób) Nie – 100% (6 osób)	Tak – 0% (0 osób) Nie – 100% (11 osób)
<b>VIII</b>	Tak – 13% (2 osoby) Nie – 87% (13 osób)	Tak – 19% (3 osoby) Nie – 81% (13 osób)	Tak – 0% (0 osób) Nie – 100% (7 osób)	Tak – 7% (1 osoba) Nie – 93% (13 osób)
<b>Suma na 200os.</b>	<b>Tak – 6 osób Nie – 47 osób</b>	<b>Tak – 7 osób Nie – 40 osób</b>	<b>Tak – 16 osób Nie – 28 osób</b>	<b>Tak – 1 osoba Nie – 55 osób</b>

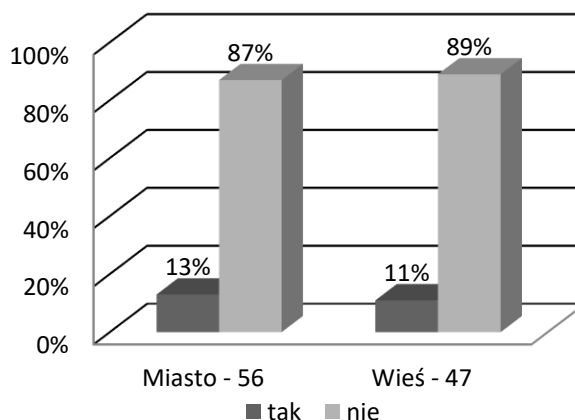
### 3.3 Charakterystyka sprawców

Krąży opinia, iż sprawcami przemocy oraz agresji szkolnej są zwykle dzieci z kompleksami, chcące odreagować trudności, które stawiane są im w życiu. Przeprowadzone badania wykazują, że jest to jednak jedynie stereotyp. Obecnie większość sprawców nie działa pod wpływem bodźca, lecz ich zamiary są z góry przemyślane i zaplanowane. Ich cel jest jeden – wyrządzenie krzywdy drugiemu człowiekowi. Istnieje wiele charakterystycznych cech, które wyróżniają takie osoby. Jest to między innymi brak wrażliwości na krzywdę ludzką, brak cierpliwości oraz nieokazywanie pomocy. Takie dziecko dokucza rówieśnikom, przezywa ich, a nawet używa siły do rozwiązywania problemów. Demonstruje swoją przewagę, przechwala się i uważa się za lepszego od innych. Co więcej, nie potrafi dostosować się do warunków panujących w danym środowisku, nie trzyma się zasad i ma problemy z podporządkowaniem się. Często taka osoba pije alkohol i jest uzależniona od środków odurzających. Jego towarzystwo nie należy do grzecznych, przez co wzbudza niepokój i agresję. Zdarza się, iż jego wyniki w nauce nie są zadowalające (Czemierowska–Koruba 2015).

### 3.4 Skala zjawiska agresywności

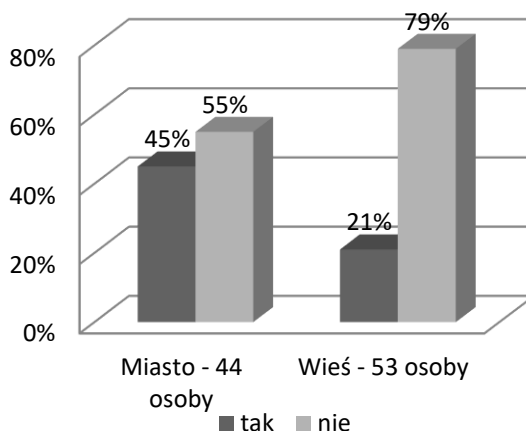
Na pytanie *Czy kiedykolwiek byłeś/aś agresywny/a w stosunku do rówieśników?* aż 22% wszystkich ankietowanych odpowiedziało „tak”. Jest to wysoki wynik, ponieważ na 200 przebadanych respondentów aż 44 uczniów zachowywało się agresywnie. W odpowiedziach dziewcząt oraz chłopców zamieszkujących inne środowisko, można było zauważyć pewne różnice.

Wśród wszystkich 103 dziewczynek, 47 z nich mieszka na wsi. Natomiast reszta – 56 osób, mieszka w mieście. Dziewczeta zostały podzielone na dwie grupy: te, które nie były agresywne oraz te, którym zdarzyło się być agresywnym w stosunku do innych uczniów. Dziewczynki zamieszkujące wieś okazały się grzeczniejsze od tych, co mieszkały w mieście. Tylko 5 dziewcząt, czyli 11% wszystkich uczennic mieszkających w środowisku wiejskim było przynajmniej raz agresywne. W mieście liczba ta jest nieco większa. Na podstawie badań można dojść do wniosku, że 7 dziewcząt stało się agresorami. Stanowi to 13% wszystkich osób płci żeńskiej mieszkających w mieście (rys. 2).



**Rys. 2** Agresja wśród dziewcząt w środowisku miejsko – wiejskim.

Podobny podział zastosowano wśród chłopców z różnych środowisk. W mieście wszystkich respondentów płci męskiej jest 44 osoby. Jak się okazuje, prawie połowa z nich, bo 45%, (20 osób) było w przeszłości agresorami. Tylko o 4 osoby więcej (24 osoby, czyli 55%) nigdy nie stały się sprawcą agresji w szkole. Zupełnie inna sytuacja jest zauważalna w środowisku wiejskim. Tutaj istnieje duża różnica między ilością osób, które stały się agresorami, a które nie. Pierwsza grupa stanowi 21% wszystkich osób zamieszkujących wieś. Jest to 11 osób z 53. Reszta – 79%, czyli 42 osoby nigdy wcześniej nie stały się sprawcami przemocy szkolnej. Omawiana sytuacja zobrazowana jest na rys. 3.



**Rys. 3** Agresja wśród chłopców w środowisku miejsko - wiejskim.

Na podstawie przeprowadzonych badań nasuwa się wniosek, iż chłopcy mieszkający na wsi są grzeczniejsi niż osoby mieszkające w mieście. Jest to podobna ocena jak w przypadku dziewcząt.

#### 4. Wnioski

##### 4.1 Zasady postępowania wobec sprawców przemocy szkolnej

Nie ma jednoznacznych norm postępowania w przypadku zaistnienia zachowań agresywnych. Wszystko zależy od tego, jak będzie zachowywał się agresor. Nie mniej jednak należy pamiętać o kilku podstawowych zasadach. Po pierwsze, zawsze trzeba reagować. Nie wolno udawać, że problem nie istnieje. Bierno przyglądanie się agresywnym zachowaniom jest jednoznaczne z akceptowaniem wyrządzonych innym ludziom krzywd. Takie działanie powinno być równie surowo karane jak samo dręczenie. Dlatego tak ważne jest dążenie do tego, by wszyscy dookoła konsekwentnie reagowali w podobny sposób na zadane przykrości. Istotne więc są wspólne pogadanki na ten temat.

Warto pamiętać, iż reagując na agresywne zachowanie nie można wyrządzać krzywdy ani sprawcy ani ofierze. Dodatkowo należy być konsekwentnym. Podjęte działania trzeba bezwzględnie stosować do momentu aż problem zostanie rozwiązany. Najważniejsze jest by osoby bijące się zostały rozdzielone. Następnie ważne jest podjęcie rozmowy z uczestnikami bójk. Dyskusję ze sprawcami należy prowadzić na osobności. Są to tak zwane ogólne, niepisane zasady postępowania na wypadek wystąpienia agresji i przemocy w środowisku szkolnym.

Przede wszystkim nie wolno agresją reagować na agresje. Należy unikać monologów i długotrwałego moralizowania sprawcy. Dziecko w wieku szkolnym bardzo szybko traci zainteresowanie danym przedmiotem sprawy, co powoduje, że jego uwaga zaczyna skupiać się na czymś innym. Ważne jest by reagować stanowczo na tego typu zachowanie. Należy mówić głośno, bez zawahania się utrzymując kontakt wzrokowy. Nie powinno się krzyczeć na dziecko, ponieważ może doprowadzić to do jego większej hysterii. Co więcej – zdania skierowane do dziecka powinny być krótkie i treściwe. Należy opisać dane zachowanie i nazwać go (przykładowo: *to, co zrobiłeś swojej koleżance nie było dobre. To jest przemoc*). Trzeba wtrącić swoją opinię na ten temat (na przykład: *nie pozwalam na tego typu zachowanie. Uważam, że ono jest złe*). Ważne jest by wspomnieć o zasadach panujących w szkole i to, że dziecko swoim zachowaniem właśnie je złamało. Dodatkowo należy powiedzieć o swoich oczekiwaniach w stosunku do jego zachowania (na przykład: *liczę, że zmienisz swoje postępowanie i zaczniesz stosować się do reguł panujących w klasie*). Rola wychowawców w tej kwestii jest bardzo istotna. Ich zadaniem jest wyjaśnienie istoty konfliktu zwracając uwagę na wszystkie zaistniałe okoliczności, ale także próba rozwiązania problemu.



Wychowawcy jak również inni nauczycieli powinni upewnić się czy był to jednorazowy przypadek, czy jednak powtarzające się działanie (Kołodziejczyk 2004).

Poniżej wypisano wskazówki, które warto wziąć pod uwagę podczas rozmowy z agresorem (Kołodziejczyk 2004):

- Rozpoczynając rozmowę ze sprawca przemocy należy krótko omówić jej temat.
- Unikać uogólnień – najlepszym rozwiązaniem jest podawanie konkretnych przykładów.
- Ocenić sytuacje z własnego punktu widzenia i przedstawić agresorowi swoje stanowisko w tej kwestii.
- Pozwolić uczniowi przedstawić własne zdanie na dany temat.
- Nie przerywać zdającemu relacje, nawet jeśli nie zgadzasz się z jego słowami. Takie działanie pozwoli na zdobycie zaufania.
- Powiedzieć jakie zasady i normy zostały naruszone i jaka kara za nie czeka.
- Wielokrotnie podkreślać, że zachowanie agresywne nie jest niczym dobrym.
- Zapytać o chęć zadośćuczynienia.
- Poprosić ucznia o znalezienie wspólnego wyjścia z sytuacji.

Postępowanie wobec sprawców przemocy szkolnej uwarunkowane jest od tego, czy owa agresja była przypadkiem jednorazowym czy też wielokrotnie powtarzającym się zachowaniem. Konsekwencje jakie należy wyciągnąć w przypadku sprawców incydentalnych oraz regularnych opisano na poniższych grafach. Wszystko zależy od charakteru popełnionego przewinienia, ewentualnych strat wyrządzonych innym uczniom czy okazanej chęci naprawienia szkody przez sprawcę przemocy szkolnej (Rejzner 2011).

W przypadku jednorazowej agresji, która nie stanowi dużego zagrożenia dla ofiary, należy dziecko na samym początku upomnieć. Jeśli owe przewinienie jest cięższej rangi należy skierować takiego ucznia na rozmowę z wychowawcą i poinformować jego rodziców. Informacja taka może posiadać formę pisemną bądź też ustną. Aby dziecko jak najlepiej zapamiętało lekcje, można nakazać mu wykonanie pracy na rzecz przeciwdziałania agresji. Dobrym pomysłem jest zrobienie plakatu, gazetki szkolnej bądź też hasło szerzącego walkę z agresją (Rejzner 2011).

Uczeń, który wielokrotnie dopuścił się aktów przemocy wobec swoich rówieśników musi ponieść cięższe konsekwencje. Wszystko zależy od (Rejzner 2011):

- kategorii zachowania;
- stopnia nasilenia;
- ustalonych przyczyn działania;
- poniesionych strat i krzywd.

W tym przypadku bardzo ważne są cykliczne rozmowy z wychowawcą klasy bądź też z pedagogiem szkolnym. W razie cięższych przewinień potrzebna jest rozmowa z dyrektorem szkoły. Można zastosować konsekwencje w postaci prac na rzecz szkoły. Najczęściej jest to pomoc w sprzątaniu klasy, terenu wokół szkoły czy sprzątanie szatni. Ważne jest również niezapominanie o poszkodowanym. Sprawca agresji szkolnej powinien w pewien sposób odwdziżyć się za wyrządzone krzywdy. Bardzo dobrym pomysłem jest przeproszenie go na osobności, na forum klasy bądź też przy szerszej publiczności. Częstym skutkiem, jakie niesie za sobą agresja wobec rówieśników ze szkoły jest odebranie sprawcy różnych przywilejów. Może być to na przykład korzystanie ze szkolnego Internetu, sklepiku szkolnego, udziału w wycieczkach czy dyskotekach. Często konsekwencją jest nadanie nagany takiej osobie przez wychowawcę na forum klasy lub też dyrektora w gronie całej szkoły. Każde agresywne zachowanie należy monitorować. Dlatego też tak ważne jest, by sprawca do czasu wygaśnięcia problemu był pod stałym, czujnym okiem nauczycieli. Dodatkowo można wprowadzić tak zwane meldowanie się u wybranej osoby dorosłej. Może to być wychowawca klasy, pedagog szkolny bądź też dyrektor. Warto jest uczyć sprawców przemocy szkolnej konsekwencji jakie niosą za sobą negatywne zachowania. Dlatego też dobrym działaniem byłoby zorganizowanie takim osobom przymusową edukację w postaci pogadarek z pedagogiem, policjantami czy innymi osobami mającymi powszechny szacunek społeczny. Trudne przypadki agresji należy zgłaszać Policji. Nie można pozwolić sobie na brutalne krzywdzenie innych. Nauczyciele mają obowiązek zareagować na tego typu zachowania, a funkcjonariusze Policji –

udzielenie im pomocy i wymierzenie sprawiedliwości. Jest to niekiedy jedyna skuteczna forma ukarania sprawcy przemocy szkolnej (Rejzner 2011).

W przypadku, gdy negatywne zachowanie jest przejawem demoralizacji lub czynem karalnym to nieletni sprawcy zachowań agresywnych, co do zasady powinni odpowiadać na podstawie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Wobec takich osób stosowane są środki wychowawcze lub poprawcze. W przypadku gdy negatywne zachowanie posiada znamiona przestępstwa – młody sprawca podlega odpowiedzialności karnej z Kodeksu karnego. Jeśli jego czyn jest wykroczeniem to podlega karze określonej Kodeksem karnym wykonawczym.

Przykładowe konsekwencje dla sprawców, którzy popełnili czyn zabroniony jednorazowo oraz tych, którzy dopuścili się ich wielokrotnie wypisano w tabeli 3.

**Tab. 3** Przykładowe konsekwencje dla sprawców przemocy szkolnej w zależności od częstotliwości popełnianych czynów demoralizacji (A. Rejzner, Systemowe rozwiązywanie problemu przemocy i agresji w szkole.).

Jednorazowe przypadki przemocy	Wielokrotnie powtarzające się przypadki przemocy
Upomnienia	Cykliczne rozmowy z wychowawcą
Rozmowa z wychowawcą klasy	Powtarzające się rozmowy z pedagogiem szkolnym
Poinformowanie rodziców	Rozmowy z dyrektorem szkoły
Praca na rzecz przeciwdziałania i nie szerzenia się agresji	Prace na rzecz szkoły
	Praca na rzecz ofiary
	Nagany
	Publiczne przeproszenie poszkodowanego
	Odebranie przywilejów
	Obowiązek monitorowania zachowania sprawcy
	Edukacja sprawców przemocy szkolnej, tzw. pogadanki
	Zgłoszenie sprawy na Policję

#### 4.2 Sposoby pomocy ofierze

Pomoc ofierze przemocy polega przede wszystkim na zapewnieniu jej bezpieczeństwa fizycznego, ale również psychicznego. Dlatego też oprócz odcięcia jej od aktów przemocy, ważne są również rozmowy i zapewnienia o chęci pomocy. Przede wszystkim należy okazywać zainteresowanie. Istotny jest także czynny kontakt z rodzicami dziecka. Są to podstawowe kroki, które należy w pierwszej kolejności wykonać. Poza wyżej wymienionymi, można również spróbować innych czynności. Znalezienie wspólnego języka jest jednym z najlepszych sposobów wzbudzenia poczucia zaufania młodej ofiary. Dodawanie odwagi podbudowuje go. W jaki sposób tego dokonać? Pedagodzy powinni zwracać uwagę i wychwalać jego mocne strony, wymieniać przykłady jego osiągnięć (Barczyk 2008).

Najbardziej pożądaną cechą w zaistniałej sytuacji jest zrozumienie. Rolą nauczyciela jest udzielenie rad i wskazówek dotyczących zachowania się w razie kolejnych ataków przemocy. Poza

wyżej wymienionymi czynnościami, warto jest zorganizować spotkania z dziećmi w przyjemnym i przede wszystkim bezpiecznym miejscu, z dala od innych uczniów (Barczyk 2008).

## **5. Podsumowanie**

Agresja i przemoc są bardzo częstym zjawiskiem występującym w szkole. Tego typu zachowania dotyczą różnych osób. Niestety cierpią na tym słabsze ofiary, które po traumatycznych zdarzeniach bardzo długo dochodzą do siebie. Niekiedy nie chcą otworzyć się na inne dzieci. Z jednej strony agresja i przejaw przemocy wiąże się z cierpieniem i brakiem zaufania wśród młodzieży. Czasami jednak jest pewnego rodzaju próbą, którą należy przezwyciężyć. W tak trudnym czasie można zauważyć zawężenie się znajomości młodych ludzi czy chęć udzielania przez nich pomocy.

## **6. Literatura**

- Barczyk A (2008) Działania zapobiegające występowaniu przemocy i agresji w szkole, Nauczyciel i Szkoła: 3-4, 125-138.
- Czemierowska-Koruba E (2015) Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać, Ośrodek Rozwoju Edukacji: 9-10.
- Kołodziejczyk J (2004) Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole, Sophia: 14-15, 45-46.
- Pufal-Struzik I (2007) Agresja dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP: 75.
- Rejzner A (2011) Systemowe rozwiązywanie problemu przemocy i agresji w szkole, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP: 490-493.
- Ustawa z 26 października 1982 o postępowaniu w sprawach nieletnich. Tekst jedn. Dz.U. z 2018 r. poz. 969.

## **19. O muzykoterapii oraz jej elementach w badaniach eksperymentalnych**

About music therapy and its elements in experimental research

Szymańska Marta

Instytut Psychologii, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Opiekun naukowy: dr Małgorzata Gut

Szymańska Marta: marta\_szymanska\_trn@wp.pl

Słowa Kluczowe: muzyka, terapia, psychologia eksperymentalna, techniki neuroobrazowania

### **Streszczenie**

Muzyka jest obecna w życiu człowieka od tysiącleci. Pierwotnie, człowiek zaprzyjaźniony z naturą chciał odwzorowywać jej dźwiękowe wytwory. Współcześnie traktuje się ją głównie jako formę sztuki mającą na celu umilenie czasu słuchaczowi, jednakże przypisuje się jej również znaczenie lecznicze, ściślej - terapeutyczne. Tak, jak istnieje wiele możliwych sposobów oddziaływania terapeutycznego za pomocą muzyki i jej elementów, tak liczne są jej zastosowania w terapii. Tylko od 2015 roku powstało ok. 60 000 publikacji naukowych z zakresu psychologii, medycyny, neurologii i dziedzin pokrewnych traktujących o różnego rodzaju aspektach muzykoterapii. Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie podstaw teoretycznych dotyczących terapii wspieranej muzyką oraz neuronalnego podłoża oddziaływania elementów muzyki na funkcjonowanie pacjenta. Skuteczność tego typu terapii została udowodniona w licznych badaniach, gdzie wykazano jej wpływ m.in. na motorykę (Nozaradan i in. 2011), umiejętności językowe (Kang i Williamso, 2013) czy szeroko rozumiane funkcje poznawcze (Conway i in. 2009). Zostaną tu przedstawione szczegóły tylko niektórych z przeprowadzonych w tym zakresie badań zostaną przedstawione w niniejszej pracy. Jednak już pobieżne spojrzenie na wspomniane zagadnienie pozwoli na uzmysłowienie sobie roli muzyki jako narzędzia terapeutycznego samego w sobie oraz jako narzędzia pełniącego rolę pomocniczą w trakcie tradycyjnej terapii. Jednocześnie należy podkreślić fakt, że potencjał muzyki jako narzędzia terapeutycznego nie został jeszcze w pełni zbadany i wykorzystany.

### **1. Wstęp**

Choć nie każdy zdaje sobie z tego sprawę, terapię muzyczną stosuje się już od tysiącleci (Stachyra 2012). Pierwotnie służyła ona szamanom, którzy uzdrawiali za pomocą starannego połączenia muzyki, sztuki, tańca i dramy. Również w źródłach ze starożytnego Egiptu doszukać się można zaleceń lekarzy w postaci rytmicznych śpiewów bazujących na tradycyjnych sekwencjach melodycznych. W epoce renesansu, kiedy uczeni bazowali na naukach Pitagorasa, czy Arystotelesa, przypisywano muzyce tajemną, niemalże magiczną moc. Z drugiej jednak strony, pojawiły się nowe teorie, m.in. autorstwa Zarlino (Stachyra 2012), zgodnie z którymi w muzyce wyrażać można określone stany emocjonalne. Trzeba przyznać, że koncepcja ta jest już znacznie bliższa XXI-wiecznemu spostrzeganiu zastosowania muzyki w psychologii czy medycynie.

### **2. Opis zagadnienia**

#### **2.1 Definicja muzykoterapii**

Muzykoterapia to proces w którym wykwalifikowany terapeuta (muzykoterapeuta) posługuje się muzyką i jej elementami w celu przywracania zdrowia, poprawy funkcjonowania lub wspierania osób z różnorodnymi potrzebami natury emocjonalnej, fizycznej, umysłowej, społecznej lub duchowej (Stachyra 2012). Definicja ta, choć zdecydowanie zadowalająca nie jest, traktuje się ją jednak jako oficjalnie przyjętą. Z uwagi na interdyscyplinarność tej dyscypliny oraz jej szeroki zakres czy też sposób praktykowania, jej precyzyjne zdefiniowanie jest bardzo trudne. Sam Krzysztof Stachyra zaznacza, że powyższe opracowanie terminu jest efektem wieloletnich badań, praktyki

klinicznej oraz analiz przez niego dokonanych. Rozbieżności w definiowaniu tego terminu mogą wnikać także z różnic w sposobie prowadzenia tego typu terapii oraz z - bardzo istotnych - różnic kulturowych. Wpływ wszystkich tych czynników uwzględnia definicja przyjęta przez Światową Federację Muzykoterapii (ang. Worlds Federation of Music Therapy):

Muzykoterapia jest profesjonalnym stosowaniem muzyki i jej elementów jako interwencji w medycznych, edukacyjnych oraz codziennych warunkach, w pracy z jednostkami, grupami i rodzinami lub społecznościami, poszukującymi zoptymalizowania ich jakości życia, poprawy w aspekcie fizycznym, społecznym, komunikacyjnym, emocjonalnym, intelektualnym i duchowym oraz poczucia dobrostanu. Badania, praktyka, edukacja i kliniczne szkolenie w muzykoterapii opiera się na profesjonalnych standardach uwzględniających kontekst kulturowy, społeczny i polityczny. (WFMT 2011)

Ostatnie zdanie zawarte w powyższej definicji może stanowić również ukłon w stronę osób ze sceptycznym nastawieniem wobec terapii opartej na muzyce. Nadal bowiem zdarza się, że ta niecodzienna forma oddziaływania terapeutycznego, choć coraz bardziej popularna, jest poddawana krytyce i podważana pod względem wartości terapeutycznych.

## 2.2 Klasyfikacja muzykoterapii

Nie wolno jednak zapominać, że muzykoterapia jest procesem opartym o kontakt interpersonalny. Jest to forma terapii i tak, jak tradycyjna terapia kliniczna opiera się na relacji klient-terapeuta, tak w przypadku terapii poprzez muzykę mówimy o relacji klient-muzyka-terapeuta. Jeśli zaś chodzi o samo zastosowanie muzyki w procesie terapeutycznym, to wyróżnia się dwie szkoły: (a) muzyka jest traktowana jako priorytetowy element terapii (b) muzyka jako terapia. W pierwszym przypadku muzyka stosowana jest jako istotny element każdej sesji - jednakże nie nieodłączny. Z kolei koncepcja muzyki odgrywającej rolę samej terapii opiera się na założeniu, że to muzyka jest priorytetowym elementem każdego spotkania klienta z terapeutą. Istnieją również podejścia łączące oba powyższe sposoby postrzegania roli muzyki.

Współcześnie wyróżnia się pięć głównych modeli muzykoterapeutycznych (Stachyra, 2012) stosowanych na całym świecie: (1) Muzykoterapia Kreatywna (2) Muzykoterapia Analityczna (3) Muzykoterapia Behawioralna (4) Wizualizacja Kierowana Muzyką (5) Muzykoterapia Benenzona. Można również dokonać rozróżnienia ze względu na stosowane w procesie terapeutycznym techniki i w tym przypadku wyróżnimy m.in. muzykoterapię aktywną - związaną z tworzeniem muzyki czy improwizację - tu podstawą jest zaangażowanie pacjenta w spontaniczne aktywności muzyczne (śpiew, grę na instrumentach, taniec). Wyróżnia się także muzykoterapię receptywną, w której podstawowym zastosowaniem muzyki jest jej słuchanie, wizualizacja oraz relaksacja przy jej dźwiękach. Wbrew powszechnym przekonaniom, aby uczestniczyć w tego typu sesjach, nie trzeba być osobą uzdolnioną muzycznie.

## 2.3 Poziomy pracy w praktyce muzykoterapeutycznej

Podstawą sukcesu każdej terapii, nie tylko tej opartej na muzyce, jest jasno określony cel (Stachyra 2012). To on określa nam formy oddziaływania terapeutycznego w przypadku tradycyjnej terapii klinicznej. W przypadku terapii opartej na muzyce mamy z kolei do czynienia z poziomami głębokości pracy i wyróżniamy cztery takie poziomy. Pierwszy -

- pomocniczy obejmuje zastosowania muzykoterapii i jej elementów, które, m.in. ze względu na stosowane metody, czy relację między uczestnikami nie pozwalają na określenie jej mianem terapii. Na poziomie argumentatywnym muzyka jest stosowana w celu zwiększenia efektywności działania klienta oraz poprawy jego osiągnięć. W przypadku poziomu intensywnego mówimy o działaniach, w których główną rolę w osiągnięciu założonego celu, bądź celów terapii, odgrywa muzykoterapia. Jej celem jest wywołanie zmian w aktualnej sytuacji klienta. Ostatni poziom, określamy mianem głównego to ten, w którym skutkiem procesu terapeutycznego są zmiany dokonane w samym kliencie, jak i jego życiu osobistym.

Podziałowi ze względu na głębokość pracy muzykoterapeutycznej można poddać również stosowane w jej przebiegu praktyki. W ten sposób wyróżniamy (a) muzykoterapię jako terapię

aktywną (2) muzykoterapię wglądową z celami reedukacyjnymi oraz (3) muzykoterapię wglądową z celami rekonstrukcyjnymi.

#### 2.4 Kierunki teoretyczne w muzykoterapii

Na przestrzeni lat powstało wiele klasyfikacji modeli teoretycznych muzykoterapii (Stachyra, 2012). W niektórych z nich jest ona traktowana jako samodzielna dziedzina terapii, w innych z kolei jako jedna z jej możliwych do wykorzystania form. Prawdopodobnie wynika to z różnych podejść do sposobu prowadzenia terapii. Za klasyczną uznaje się już pracę Elżbiety Galińskiej (1990a), która wyróżniła sześć podstawowych kierunków rozwoju koncepcji muzykoterapii: (1) psychagogiczny, (2) psychofizjologiczny, (3) psychoanalityczny, (4) behawioralny, (5) komunikacyjny, (6) poznawczy.

W kierunku psychagogicznym muzyce nadaje się znaczenie kosmologiczne. Zdaniem twórców i praktyków tego nurtu muzyka stanowi część idealnie stworzonego, harmonijnego świata i kosmosu. Pacjent może z kolei współdziałać w tej harmonii poprzez słuchanie muzyki. Zdaniem przedstawicieli kierunku psychofizjologicznego proces słuchania muzyki może oddziaływać na procesy neurofizjologiczne niezależne od woli pacjenta, takie jak np. oddychanie czy praca serca. Zgodnie z poglądami praktyków nurtu psychoanalitycznego za pośrednictwem muzyki można dotrzeć do podświadomości pacjenta i oddziaływać na jego emocje. W przypadku kierunku behawioralnego muzyka może pełnić rolę negatywnego lub pozytywnego wzmocnienia w procesie uczenia się. W nurcie komunikacyjnym muzyka postrzegana jest natomiast jako środek komunikacji niewerbalnej z pacjentem. Jest to możliwe dzięki przekazywaniu informacji na poziomie emocjonalnym. Ostatni z kierunków - poznawczy - zakłada, że wskutek odbioru informacji niesionych przez muzykę może dojść do zmian w funkcjonowaniu poznawczym pacjenta.

W późniejszym czasie autorka zasugerowała, że do powyższej klasyfikacji należałoby dodać kierunek integracyjny oraz energetyczny (Galińska 1992).

### 3. Przegląd literatury

#### 3.1 Zastosowanie muzyki w terapii

Muzyka ma swoje miejsce nie tylko w tradycyjnej terapii klinicznej. Jej działanie jest także poddawane badaniom eksperymentalnym, gdzie sprawdzana jest jej skuteczność w zakresie funkcjonowania poznawczego człowieka.

W badaniach Fujioki i współpracowników (2018) 28 uczestników zostało losowo dobranych do jednej z dwóch grup: poddanej terapii wspieranej przez muzykę (ang. *music-supported therapy - MST*) oraz kontrolnej, która została poddana tradycyjnym formom terapii. W ramach pre-testu uczestnicy wykonali testy mające na celu pomiar ich funkcji motorycznych oraz wykonawczych, tj. *Chedoke-McMaster Stroke Assessment (CMSA) Impairment Inventory* oraz *Trail-Making Test (TMT)* i *Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS) battery*. Oceniono także nastrój każdego z badanych za pomocą *Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)*. W celu oceny umiejętności odróżniania melodii oraz rytmu zastosowano *The Musical Ear Test (MET)*. Podczas każdego ze spotkań członkowie grupy eksperymentalnej mogli oddać się muzykowaniu za pomocą m.in. keyboardu, bębenków, pałeczek czy szczotek. Procedura była podzielona na trzy sesje, z których każda trwała godzinę. Następnie, po jej zakończeniu miało miejsce ponowne badanie za pomocą metod użytych w trakcie pre-testu. Analizie były poddawane różnice w wynikach uzyskanych w każdym z testów oraz czas wykonania w zadaniach z ograniczeniem czasowym. Post-test został wykonany dwukrotnie: pięć oraz dziesięć tygodni po zakończeniu procedury badawczej. Wyniki wskazują na znaczną poprawę zdolności motorycznych, płynności językowej oraz lepsze rozpoznawanie rytmu i melodii w obu grupach eksperymentalnych, przy czym każdy z tych efektów ma względnie stały charakter, tj. otrzymywał się także w drugim podteście. Ponadto, w zakresie wymienionych umiejętności, terapia oparta na muzyce okazała się być bardziej efektywna w porównaniu z tradycyjnymi formami oddziaływania terapeutycznego.

Badania Fujioki i współpracowników pokazują nie jeden, ale aż kilka aspektów funkcjonowania człowieka, które mogą zostać skorygowane za pomocą muzyki i jej elementów. Jak się zatem okazuje, oprócz swojej bardzo podstawowej funkcji, jaką jest poprawa nastroju, może ona

znaleźć swoje zastosowanie w rehabilitacji zaburzeń złożonych procesów poznawczych u pacjentów klinicznych.

Badania kliniczne to nie jedyny obszar, w którym muzyka i jej elementy mają swoje zastosowanie. Jak się bowiem okazuje, istnieje szereg badań dowodzących, że może ona zostać zastosowana w celu poprawy procesów nauki języka i pamięci.

Simmons-Stern wraz ze współpracownikami (2010) poddali badaniom grupę zdrowych dorosłych oraz pacjentów zmagających się z chorobą Alzheimera. W każdej z nich zadaniem uczestników było zapamiętanie tekstu dwóch nieznanych dotychczas piosenek dla dzieci. Jedna z nich była prezentowana w formie pisanej oraz czytana na głos przez badaczy, druga z kolei oprócz tego była także przekazywana z gotową melodią. Wyniki wskazują na brak istotnych różnic w jakości zapamiętanego tekstu zależnych od prezentacji w przypadku grupy młodych dorosłych. Natomiast w grupie pacjentów zauważono zdecydowanie lepsze wykonania zadania, kiedy dodatkowo prezentowano im melodię piosenki, której musieli się nauczyć.

Ciekawych obserwacji dotyczących wpływu muzyki na umiejętność nauki nowych słów, jednak tym razem w języku obcym dokonały Ludke i in. (2014). Badani biorący udział w zaprojektowanej przez nie procedurze uczyli się nowych słów w języku niemieckim na jeden z trzech sposobów: poprzez powtarzanie, rytmiczne powtarzania oraz śpiewanie. Jak nietrudno się domyślić, osoby, które uczyły się tradycyjną metodą, uzyskiwały gorsze wyniki od członków dwóch pozostałych grup. Wiadomo już zatem, że muzyka może wspierać procesy pamięciowe dotyczące nauki materiału w języku ojczystym, ale także obcym.

W badaniach eksperymentalnych poddano analizie efektywność uczenia się nie tylko pod kątem wpływu wprowadzenia elementów muzyki czy rytmiki do samego procesu ale także w kontekście jej obecności w tle podczas zapamiętywania materiału. W serii badań Jäncke i współpracownicy (2010; 2014) dokonali analizy związku pomiędzy rodzajem tła muzycznego a efektywnością procesu nauki pseudosłów. Dzięki zastosowaniu metod neuroobrazowania możliwe było równoległe rejestrowanie aktywności mózgu podczas nauki ze spokojną muzyką w tle oraz szybko. Podczas, kiedy pierwszy typ melodii nie powodował istotnych zmian, szybsza powodowała wzmożoną aktywność w obszarach czołowo-ciemieniowych. Prawdopodobnym wytłumaczeniem tego zjawiska może być chęć wykorzystania zasobów poznawczych zlokalizowanych w tym obszarze w celu ułatwienia procesu zapamiętywania.

### 3.2 Neuronalne podłoże percepcji muzyki

Powyżej przedstawiono wyniki badań behawioralnych, które wskazują, że muzyka i jej elementy pozwalały na zwiększenie efektywności w wykonywaniu różnego rodzaju zadań. Przytoczone rezultaty badań Jäncke i zespołu dowodzą też, że rodzaj prezentowanej muzyki decyduje o wzorcu aktywacji mózgu. Jak z kolei badać wpływ muzykoterapii na aktywność mózgu? Jak się okazuje, tego typu pomiarów można dokonać na kilka sposobów.

Jednym z nich jest metoda elektroencefalografii (*ang. Electroencephalography - EEG*). Dzięki niej możemy ocenić, czy procesy czynności bioelektrycznej mózgu przebiegają w prawidłowy sposób oraz czy zaplanowane oddziaływanie może w jakiś sposób na nie wpłynąć. W badaniach Sylvie Nozaradan (2017) zadaniem uczestników było wysłuchanie rytmicznych melodii, które składały się z krótkich dźwięków przeplatanych pauzami. Przedmiotem analizy były zmiany w aktywności wywołane wykrzykiem przez osobę badaną rytmu w prezentowanej melodii. Faktycznie, zmiany takie miały miejsce, zatem przypuszczenia dotyczące wpływu muzyki i jej elementów na funkcjonowanie mózgu zostały potwierdzone. Pozostaje jeszcze odpowiedź na pytanie o dokładną lokalizację zwiększonej aktywności naszego układu nerwowego w trakcie percepcji bodźców muzycznych.

Takiego zadania podjęła się Emily Carlson wraz ze współpracownikami (2015). W zaprojektowanej przez nich procedurze z wykorzystaniem techniki funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (*ang. functional Magnetic Resonance Imaging - fMRI*) wzięło udział 123 uczestników. Zadanie eksperymentalne obejmowało dwa bloki. W pierwszym z nich zadaniem badanych była ocena nacechowania emocjonalnego każdej z 15 próbek muzycznych, z których każdą, po jej odsłuchaniu można było przyporządkować do kategorii: "smutek", "szczęście" albo "strach".

Badani dokonywali oceny za pomocą opcji wyświetlanych na ekranie dotykowym. W drugim warunku zadaniem osoby badanej było oszacowanie liczby słyszanych instrumentów w każdej z melodii. Wyboru dokonywali w ten sam sposób, jak w przypadku pierwszej części zadania, a możliwymi opcjami były: "jeden", "dwa" oraz "wiele". W pierwszym warunku udało się zaobserwować aktywność w obrębie przyśrodkowej kory przedczołowej. Wyniki te pokrywałyby się z aktualnym stanem wiedzy neuropsychologicznej, zgodnie z którym struktury przyśrodkowej części kory czołowej odpowiadają między innymi za percepcję oraz rozpoznawanie emocji. Nie trudno ukryć że zadanie, przed jakim stanęli uczestnicy badania było dość specyficzne i mogło znacznie rzutować na wyniki. Należałoby się zatem przyjrzeć wynikom badań, w których zmienne uboczne mogące mieć wpływ na aktywność określonych regionów mózgu zostały ograniczone do minimum. Zadania tego podjęła się Carina Freitas (2018), która wraz z zespołem dokonała metaanalizy 11 artykułów, których autorzy za pomocą neuroobrazowania sprawdzali lokalizację obszarów neuronalnych aktywujących się podczas słuchania muzyki. Dziesięć z nich opierało się na metodzie fMRI, zaś jeden bazował na metodzie pozytronowej tomografii emisyjnej (ang. *positron emission tomography* - PET). Dzięki szczegółowej analizie autorek wyszczególniono kilka struktur, którym można przypisać funkcję percepcji, interpretacji czy innego rodzaju przetwarzania materiału muzycznego. Są to: zakręt czołowy górny (Altenmüller i in. 2014), wzgórze (Schiff i in. 2012), wyspa (Brattico i Pearce 2013) oraz zakręt obręczy (Pereira i in. 2011). W toku analizy wyróżniono jeszcze blisko 30 innych struktur, których aktywność zaobserwowano w trakcie badań z wykorzystaniem technik neuroobrazowania, w większości są to jednak przypadki jednostkowe.

#### **4. Podsumowanie**

Podsumowując, muzyka znalazła swoje zastosowanie w wielu dziedzinach terapii. Jest to możliwe dzięki różnorodności możliwych form jej zastosowania oraz podejść teoretycznych traktujących o celu terapii z wykorzystaniem muzyki lub na muzyce i jej elementach opartych. Pomimo wielu badań, jakim zagadnieniu to zostało poddane, zainteresowanie kolejnymi sposobami eksploracji tego tematu nadal nie zostało wyczerpane. Dla przykładu, nadal nie ustalono mechanizmu stojącego za działaniem melodii na wyżej wspomniane w poprzedniej części struktury neuronalne. Na szczęście aspekt ten nie podważa samej efektywności muzykoterapii, która z powodzeniem znalazła zastosowanie w postępowaniu klinicznym i badaniach eksperymentalnych mających de facto na celu poniekąd umożliwienie doskonalenia oddziaływania terapeutycznego poprzez zagłębienie się w tematykę i jej poznanie od podstaw.

#### **5. Literatura**

- Altenmüller E i in. (2014) Play it again, Sam: brain correlates of emotional music recognition. *Frontiers in psychology* 5, 114.
- Brattico E i Pearce M (2013) The neuroaesthetics of music. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts* 7(1), 48.
- Conway CM i in. (2009) The importance of sound for cognitive sequencing abilities: The auditory scaffolding hypothesis. *Current directions in psychological science* 18(5), 275-279.
- Fujioka T i in. (2018) The effects of music-supported therapy on motor, cognitive, and psychosocial functions in chronic stroke. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1423(1), 264-274.
- Galińska E (1990) Podstawowe kierunki teoretyczne muzykoterapii. *Zeszyty Naukowe AM im. K. Lipińskiego we Wrocławiu* 52, 32-44.
- Galińska E (1992) Poglądy na lecznicze działanie muzyki. *Albo, Albo–Inspiracje jungowskie* 1, 41-57.
- Jäncke L i in. (2014) Verbal learning in the context of background music: no influence of vocals and instrumentals on verbal learning. *Behavioral and Brain Functions* 10(1), 10.
- Jäncke L i Sandmann P (2010) Music listening while you learn: No influence of background music on verbal learning. *Behavioral and Brain Functions* 6(1), 3.
- Kang H. i Williamson VJ (2014) Background music can aid second language learning. *Psychology of Music* 42(5), 728-747.



- Ludke KM i in. (2014) Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & cognition* 42(1), 41-52.
- Nozaradan i in. (2011) Tagging the neuronal entrainment to beat and meter. *Journal of Neuroscience* 31(28), 10234-10240.
- Pereira C i in. (2011) Music and emotions in the brain: familiarity matters. *PloS one* 6(11), e27241.
- Schiff ND i in. (2012) Gating of attentional effort through the central thalamus. *Journal of neurophysiology* 109(4), 1152-1163.
- Simmons-Stern NR i in. (2010) Music as a memory enhancer in patients with Alzheimer's disease. *Neuropsychologia* 48(10), 3164-3167.
- Stachyra K (2012) Podstawy muzykoterapii. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

## 20. From the Unreal to the Real: Upanishadic Buddha and the Concept of Humanity in Rabindranath Tagore's Dramas.

Joanna Tuczyńska

Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, Calcutta

Joanna Tuczyńska: arohi@wp.pl

Key words: pantheism, love, Buddhist, humanism. spiritual

### Abstract

Upanishadic Buddha of Rabindranath Tagore leads man from the unreal to the real, from the deception of social and religious prejudice to the truth of all-embracing and all-encompassing sympathetic love for all beings. He has a personal identity that embodies the enlightened deity, *Buddhadeva*, and he has a pantheistic dimension in which he represents the all-pervading Spirit. He manifests himself in simplicity and natural bonds that consolidate the network of relations in the universe. Tagore's Buddha is the messenger of the religion of man whose idea consists in the ideal of *Bodhi-hṛdaya* and altruistic love. He is a synthesis of divine humanity realized in Man, the Eternal and human divinity represented by the Creative Spirit. Upanishadic Buddha of Rabindranath realizes the ultimate perfection of *maitrī* in the idea of *karuṇā* and *ahiṃsā*, leading man from the dark cave of his ignorant ego into the infinite light of boundless unity with the world in the idea of love.

### 1. Introduction

Rabindranath Tagore's<sup>1</sup> humanism is a homage to the merciful spirit of Buddha who fulfilled the idea of *Bodhi-hṛdaya*,<sup>2</sup> in "the sympathy with all creatures, in all worlds through the power of a love that knew no bonds." (Tagore 1922, 74) The love relationship with the world originates in the consciousness of the all-embracing Immanent Creator who pervades the whole reality. The poet believes that Buddha develops and perfects this Upanishadic Truth in the concept of *Dharmakāyā*<sup>3</sup> (72) through compassionate identification with all creatures.

Thus, in Rabindranath's philosophy, Buddha incarnates both the divine prophet and the Pantheistic Spirit. He is a personal deity recognized as *Buddhadeva*<sup>4</sup> and simultaneously an impersonal force of love dwelling in the enlightened heart of Man, the Eternal. Upanishadic Buddha of Tagore leads human consciousness "from the unreal to the real,"<sup>5</sup> from abstract idealistic beliefs to the reality of goodness. The religion of cosmic identity is thus superseded with the religion of a human dimension, ritualistic worship of idols displaced by love for sentient beings.

### 2. Discussion

The timeless message of sympathetic love in unity with the world constitutes the foundation of Rabindranath Tagore's humanistic ethics. There is no religion beyond the truth of the human spirit awakened in the consciousness of love, compassion, kindness and friendship. Breathing his own spirit into the whole world, the Creator bound all beings with brotherly bonds of his divine spark. In the desire for love and family, in the need of friendship and joy, in fear of death and pain, in a sense of hunger and thirst, all creatures were declared equal. Filled with love for the world, the Creator divided himself among all living beings to embrace them with the grace of his spirit.

Hence, from an ethical point of view, God's love being the essence of everything, makes all creatures equal. This is the fundamental truth that underlies the cosmic order of the earth and is

---

<sup>1</sup> Rabindranath Tagore (Rabindranāth Thākūr), an outstanding Indian poet, playwright and prose-writer, known for his song collection *Gitanjali* for which he was awarded the Nobel Prize in 1913.

<sup>2</sup> "The Heart of the Eternal Enlightenment"

<sup>3</sup> "The Body of Truth" See also: Bijlert (2012, 35-51)

<sup>4</sup> "Buddha-deity"

<sup>5</sup> "Lead us from the unreal to the real." (The motto of *Sanyasi or the Ascet*, R.Tagore.)

repeatedly expressed by *Upaniṣad*. Uṣasta Cākṛāyaṇa who asks Yājñavalkya about Immanent Brahman is taught that:

sa ta atma sarvantarah, esa ta atma sarvantarah,<sup>1</sup> (*Bṛhad-āraṇyaka Upaniṣad* III.4.1)

Conscious of this truth, Rabindranath recognizes Buddhist ethics as the implementation of the Upanishadic pantheism which in its core consists in the idea of all-embracing love. Tagore's Buddha declares all creatures equal through love which is the essence of creation and fulfillment. The poet says:

Buddha, who developed the practical side of the teaching of the Upanishads,  
preached the same message when he said, *With everything, whether it is above or  
below, remote or near; visible or invisible, thou shall preserve a relation of unlimited  
love without any animosity or without a desire to kill.* (Tagore 1954, 17)

In the spirit of pantheistic unity, Buddha recognizes humankind as the lineage of equals thus rejecting the hierarchical division of *varṇa*<sup>2</sup> and religious conventions that distance man from the truth. Tagore transcends Buddhism idealism to glorify God's love for the wretched who are trampled under the feet of the hierarchical orthodox Indian society. With his poetic sensitivity, he elevates them above any religious or social prejudices to depict them as the representatives of the universal divine truth, the truth that bonds man with the earth thus leading him from the unreal to the real, from imagined and self-imposed dogmas to Brahman's all-pervading love.

The poet conveys in *Prakṛtir Pratiśodh*<sup>3</sup> the truth of earthly love through **Bālikā**<sup>4</sup> who awakens yearning for human bonds in the heart of Sannyāsī.<sup>5</sup> Recognized as impure, she asks Sannyāsī not to touch her, confessing with self-condemnation: *anāryā aśuci āmi*.<sup>6</sup> (Ṭhākur 1407 BS, 3) Sannyāsī self-deluded by religious ostracism, neglects the reality of earthly life through which God endeavours to address him. Despite worshipping God, he is not able to perceive his presence in the world created by the Supreme Spirit. Being so close to the Creator, he seeks him far from his real dwelling which is the human heart. **Bālikā** brings love and truth into his life. Her love breaks the darkness of his mind and brightens his soul with unsophisticated emotions shaped by her bond with Nature. Thus, the Lord speaks to Sannyāsī through the simplicity of the deepest feeling of love which reveals the infinite in the finite. The truth about the bond with the whole living world through love is expressed in a beautiful image of a bird reaching the sky and returning to its earthly nest:

*Pākhi yabe ure yāy ākāśer pāne  
mane kare, enu bujhi pṛthibī tyajiyā,  
yata ḍre -- yata ḍre yata ūrdhbe yāy  
kichute pṛthibī tabu pāre nā chāṛite  
abaśeṣe śrāntadehe nīre phire āse.*<sup>7</sup> (4)

Sannyāsī's soul like a bird returns to its earthly home to appreciate the bliss of the finite. In his bond with Bālikā the earthly and heavenly aspects of human existence are harmonized. Moreover, Bālikā, rejected by society, reminds him of the truth that God favours the wretched and the innocent, those who are closer to Nature through love than anyone else.

---

<sup>1</sup> "This is your self. That is within all things." (Sarvepalli 2011, 219)

<sup>2</sup> "a caste"

<sup>3</sup> "Nature's Revenge."

<sup>4</sup> "a girl"

<sup>5</sup> "a monk"

<sup>6</sup> "I am terribly impure."

<sup>7</sup> "The bird will fly into the vault of heaven,  
forbidden to go away from the earth,  
up and up high above,  
cannot abandon the earth,  
finally tired returns to its nest."

The idea of love is inherently linked to the concept of spiritual freedom that disconnects man from his egoism and binds him to the whole living world through fraternal bonds. Sannyāsī abandons the dark cave where he was immersed, to come out into the light of love. The motif of transition from the confinement of darkness into the freedom of infinite light depicts the Buddhist path of the human soul to spiritual freedom realized in the idea of love. As professor Mīnakṣī Sinhā brilliantly states: *Mānabacitta sīmār bandhan theke asīme mukti cāy ār īśvar mukti theke āpni bādḥā paren premer bandhen.*<sup>1</sup> (Sinhā 2005,19) Tagore implements Buddha's teachings through the ideal of love understood as a nirvanic, liberating spirit.

This explicitly Buddhist humanistic message finds its realization in *Caṇḍālikā* through the character of Prakṛti, an untouchable girl, who regains her human status by offering water to Ānanda, a Buddhist monk. Accepting the gift of water from the Dalit girl, this young monk symbolically takes her into his heart, thus uniting with her and restoring her to the right of human touch and dignity. Prakṛti joyfully announces this fact to the world saying:

*Āmār yugayuger apekṣā kare thākā ei janmei sārthak habe, man kebalai tāi balche.  
Seijanyei to śunlum eman āścarya kathā--jal dāo. Āj jenechi, āmio pāri dite.*<sup>2</sup>  
(Ṭhākur 1407 BS, 16)

Thus, the fetters of her low caste are broken and she is released into a life of self-development. She progresses from the unreality of her pariah existence imposed on her by society to the reality of human freedom in the spirit of Buddha.

The act of initiation to life in *mukti* is realized through the sacrament of water which in its profound sense of purifying power connotes spiritual communion with the Creator. It is common to accept sacred food during religious ceremonies, hence in the Hindu tradition, the worshiper consumes *Prasāda*, the food first offered to the gods then returned as sacred to the giver, whereas in Christianity the believer takes the host from the hands of the priest, which symbolizes the acceptance of God into the human heart. Prakṛti,<sup>3</sup> whose name reflects her bonds with Nature, represents the pantheistic spirit of the Creator accepted by Ānanda in the act of receiving water from her hands. She is the earthly element of human existence, he is a spiritual one, thus in their union, they constitute a whole.

It is not a coincidence that liberation from the fetters of inequality comes from the hands of a Buddhist monk to a girl chained and burdened by orthodox society. This is undoubtedly Tagore's message of a new faith which is conveyed in Prakṛti's grateful song:

*Buddho susuddho karuṇāmahāṇṇabo  
yocanta suddhabbar-ñānalocano.  
Lokssa pāpūpkilēsaghātako.  
Bandāmi buddham ahamādareṇ tam.*<sup>4</sup> (44)

The enlightened spirit of Buddha is realized in pantheistic sacred communion with the finite, which symbolically discloses his immanent, divine qualities.

Lord Buddha favours those who are close to the truth through innocence and simplicity revealed in their loving hearts filled with pain and longing. Outcasts in Tagore's dramas are the most powerful tools in conveying the Buddhist humanistic message. The main heroine of *Visarjan*,<sup>5</sup> Aparṇā, is an outstanding example of a human being living the truth of love. Her attachment to a

<sup>1</sup> "The human mind seeks infinite freedom from finite bonds, yet God binds you with the bond of love."

<sup>2</sup> "I have waited for age after age, and now in this birth my life shall be fulfilled. My mind is saying it over and over again— fulfilled! It was for this that I heard those wonderful words, 'Give me water'. Today I know that even I can give." [trans. by M. Sykes]

<sup>3</sup> "Nature"

<sup>4</sup> "To the most pure Buddha, mighty ocean of mercy, Seer of knowledge absolute, pure, supreme,

Of the world's sin and suffering the Destroyer

Solemnly to the Buddha I bow in homage." [trans. By M. Sykes]

<sup>5</sup> "Sacrifice."

simple animal is a powerful message of unconditional love for living beings, which she confesses against religious and social conventions, saying:

*Ke tomār biśbmātā! Mor  
śiśu cinibe nā tāre. Mā-hārā śābak  
jāne nā se āpan māyere. Āmi yadi  
belā kare āsi, khāya nā se trṇadal,  
ḍeke ḍeke cāy pathpān--kole kare  
niye tāre, bhikṣā-anna kay jāne bhāga  
kare khāi. Āmi tār mātā. <sup>1</sup> (Thākur 1386 BS, 17)*

Her sincere tears change the heart of Gobindamāṇikya who forbids animal sacrifices in Hindu temples. Thus, through the act of opposing and rejecting violence he becomes Buddha himself. This crypto message is metaphorically expressed in the drama's mystic lines which refer to the full moon as an indirect allusion to the time of Buddha's birth and his spirit, the symbolism so powerfully conveyed in Gobindamāṇikya's words:

*Prabhu, pitrkōle basi  
ākāṣe bārāy hāt kṣudra mugdha śiśu  
pūrṇacandra-pāne--deb, tumi pitā mor,  
pūrṇaśaśī mahārāj gobindamāṇikya.<sup>2</sup> (28)*

The Buddhist symbolism of the full moon supersedes Kālīpūjā through its pantheistic secret meaning assigned to Buddha. He appears as its incarnation in the shape of "father's lap" being a source of consolation and merciful love. Hence, the time of physical death is mystically transformed into a time of spiritual rebirth. Consequently, Jayasinh rejects sacrificial rituals and as an offering he decides to give red hibiscus flowers. In the mystical time of the full moon, through suffering and pain, there comes a change that awakens the light of day from the darkness of the night

Aparṇā's prayers are equally precious, therefore Tagore says through the words of his protagonist that *Uñchabrṭta daridrer bhikṣālabdha pūjā, rājendrānī, tomār pūjār ceye nyūna nahe.*<sup>3</sup> (Thākur 1386 BS, 33) She is a beggar and yet the most dynamic force of the drama. Her name means "leafless" and conveys the deep symbolism of Pārvatī. According to the legend, Pārvatī falls in love with Śivā so insanely that she decides to live in the forest and not to eat even a leaf in order to attract his feelings through such extensive austerities. She wins Śivā's heart and the moment she marries him, she brings light and wisdom into his life. Aparṇā, similarly, reaches the heart of Gobindamāṇikya and brings change through her love. She beautifully discloses the truth of life in her profound words, when she says that we live and die in want of love.

The simplicity of the human heart unstained by prejudice and judgment, is rewarded by the grace of Lord Buddha who blesses those who in the silence of their souls, with humility, chant the mantra of love and dance to the rhythm of *Bodhi-hṛdaya*. Thus, Śrīmatī, the protagonist of *Naṭīr Pūjā*,<sup>4</sup> who manifests the indomitable spirit of love, is blessed with the divine auspices of Buddha. In

---

<sup>1</sup> "Mother! I am his mother. If I return late to my hut, he refuses his grass and bleats, with his eyes on the road. I take him up in my arms, when I come, and share my food with him. He knows no other mother but me." [Tagore]

<sup>2</sup> "The child raises its arms to the full moon, sitting upon his father's lap. You are my father, and my full moon is King Govinda." [Tagore]

<sup>3</sup> "The worship offered by the most ragged of all beggars is not less precious than yours, Queen." [Tagore]

<sup>4</sup> "Dancing Worship."

her humility she appears before him as a simple servant who cleans the feet of his stupa with no claim to have the privilege of performing any obeisance with her hands. She is ashamed as she considers herself unworthy of having the right to offer any alms and thus she humbly asks Upāli: *Āmi ye abhāgī. Prabhur bhikṣāpātre āmār dān kuṇṭhita habe. Kī deba anumati karun?*<sup>1</sup> His kind reply: *Tōmār yā śreṣṭha dān.*<sup>2</sup> (9) awakens a sense of dignity in her heart, a sense of dignity that was denied to her by the world of hatred and fear.

Lord Buddha chooses the poor before kings to manifest his unity with the wretched. Śrīmatī is exalted by his grace and thus surmounts the miserable reality of her social position. Tagore conveys the powerful message of the nobility of the poor who with their simple hearts follow Buddhist goodness. The poet speaks through the mouth of Bhikṣuṇī:

*Rājakumārī, era jātite sakale eka. Ēder ābhijātyer sambād tumi jāna nā.*<sup>3</sup>  
(*Ṭhākur 1333 BS, 31*)

The humane aspect of worship that originates in a simple heart defines the dimension of the religion of man proclaimed by Tagore. (61) The poor and the lowest are closest to the truth as sophisticated knowledge and rich ornaments do not blur and deafen their hearts. Therefore, Śrīmatī rejects any jewellery in her worship for Buddha and reaches him with her genuine simple dance. Ornaments would build an obstacle on her way to the heart of Buddha as their jingles would disturb the sound of his message. Silence and humility are the decorum of Śrīmatī's *naīr pūjā*. Hence, when Nandā says that Śrīmatī never preaches Vāsavī responds: *Ora cup kare thākāi to rāśīkrṛta upadēs.*<sup>4</sup> (17)

Her worship is very private, intimate and humble, she offers no food nor animal sacrifices as any material gift, especially one that was stained by blood or suffering would offend Buddha. Śrīmatī rejects ritualistic offerings and icons and instead she honours her Lord with her dance which is all she has. Her service is a mystical union with the spirit of truth, non-violence and pardon which is manifested in the pantheistic cosmic vision of Buddha incarnated by *dibākar*<sup>5</sup> and *candimā*<sup>6</sup> when she salutes with her passionate speech:

*Namo namo buddha dibākarāy  
Namo namo gotama-candimāy  
Namo namo nantaḡuṇannabāy,  
Namo namo sākiyanandanāy*<sup>7</sup> (61)

Moreover, Buddha's birth is celebrated during the time of Vasanta Purinā, in the spring when the full moon rises above the earth. The symbolism of the spring connotes the bond of the pantheistic spirit of Buddha with Prakṛti (Nature) who awakens to life and experiences spiritual rebirth from the darkness of ignorance. Upaniṣad says that man is "twice born" like a bird. He first exists in the darkness of maya and then he awakens to life in the light of truth after breaking the shells of *avidyā*.<sup>8</sup> (Tagore 1954, 31) The Upanishadic motif of rebirth reinforced by the mystical magnetic symbolism of the fool moon creates an ecstatic image of *Buddhadēva*, in which human and humane elements meet with divinity in the allegory of the path to enlightenment.

Rabindranath bestows Buddha with Upanishadic pantheistic qualities of the Immanent Spirit to make him shine with spiritual energy in all phenomena of the universe. Simultaneously, the poet

<sup>1</sup>"I am so poor! What can I give?" [Sykes]

<sup>2</sup>"Your best gift." [Sykes]

<sup>3</sup>"Princess, their caste is one and the same. There is aristocracy of which you know nothing." [Sykes]

<sup>4</sup>"O, but there is a world of preaching in her silence." [Sykes]

<sup>5</sup>"the sun"

<sup>6</sup>"the moonlight"

<sup>7</sup>"Salutation to Buddha the Sun of Enlightenment! Justice  
Salutation to Gautama the Moon of Peace! Light of Moon  
Salutation to the Ocean of Greatness! The Wind of Great Virtue  
Salutation to the Delight of the Sakya's House!" [Sykes]

<sup>8</sup>"Ignorance."

recognizes in him the guru of *nava dharma* and the Transcendent Spirit<sup>1</sup> when he refers to him as *deva*, "deity." Hence, Śrīmatī constantly addresses Buddha as the One who has the attributes of God, the Immanent Spirit. This is beautifully reflected in the image of Buddha knocking at the gates of her innermost self:

*Tumi ki esecha mor dvāre khūjite āmār āpanāre?*<sup>2</sup> (Ṭhākur 1333 BS, 29)

He permeates her soul and is almost physically present in the innermost shrine of her consciousness. His spirit dwells in her heart and is personified as the dearest soulmate. Śrīmatī identifies herself with Lord Buddha in his pantheistic dimension and unites with his bodiless infinity in her ecstatic dance. She is the exponent of his creed, the creed of non-violence and sympathetic love full of pardon and kindness.

Buddha relives his life through the drama not only as the Pantheistic Spirit but also as a real human being. The king abandoning the wealth of his kingdom to experience the reality of poverty and the pain of crude existence directly refers to the life story of Gautama Buddha who rejected the splendour of his palace in order to meet simple people in their plight.

Renouncing splendour and experiencing suffering is the fundament of Buddhist enlightenment, hence Tagore's protagonists who appear as exponents of Buddha's message, live far from wealth by birth or by choice of heart or due to their plight. Life in poverty and suffering among the lowest is essential to fulfill the path of enlightenment. This truth finds its realization in *Mālinī* where the title protagonist is not only an exponent of Buddhist ethics but through her life she alludes at Buddha's story like the king of *Nātir pūjā*. Mālinī, a daughter of the king, is sent into exile as a punishment for her devotion to the Buddhist creed and similarly to Buddha, she leaves her palace to face poverty and suffering of the wretched. The authenticity of her experience is essential because like Buddha, Mālinī lived a sheltered life before she was exposed to the truth of death, poverty and pain. For Gautama Buddha the experience of real life was the beginning of his path to self-realization, for Mālinī it is a trial of her faith. When she leaves the place to live in exile, she moves from the unreal to the real, she witnesses reality and recognizes the truth.

This truth is a deeply human message for whole humankind whose destiny is to descend from the pedestal of wealth and honour to the lowlands of hunger and humiliation. Śrīmatī in *Nātir Pūjā* and Aparṇā in *Bisarjan* disregard the ornateness of temples and the glitter of palaces. *Mālinī* leaves the splendour of her life to become equal with the poor and to experience the truth. The path from the palace to the outside world is the path from the unreal to the real in which the Buddhist message of merciful love is fulfilled. Finally, she attains unity with everything and returns in the glory of Buddha to say:

*Mā āmār,  
e prācāre mōre ār nārībe lukāte.  
Ṭaba antaḥpure āmi āniyāchi sāthe  
sarbalok-- deha nāi mor; bādḥā nāi,  
āmi yena e biśver prāṇ.*<sup>3</sup> (44)

In this identification with the pantheistic reality she loses any attachment to her ego. She is no more and yet she is complete. She is one with Buddha and she is Buddha herself.

Buddha reveals his spirit before her in the moonlight. His cosmic representation is personified in the parental image of his loving arms when she says:

---

<sup>1</sup>"new faith"

<sup>2</sup>"Have you come to my door, my Lord  
To seek my inmost me." [Sykes]

<sup>3</sup>"Mother, I have brought the outer  
world into your house. I seem to  
have lost the bounds of my body. I  
am one with the life of this world. [Tagore]

*Dekho dekho nīlāmbare  
megha keṭe giye cād peyeche prakāś.  
Kī bṛhaṭ lōkālāy, kī śānta ākās--  
ek jyōtsnā bistāriyā samasta jagat  
ke nil kurāye bakṣe--<sup>1</sup> (31)*

The mystery of transcending the human spirit to the divine dimension of infinity contains in the sacred act of attaining the state of Buddha through the practical realization of the humanistic ideal of merciful love. As professor Mīnakṣī Sinhā concludes: *Rabīndranāth ye dharmā cetanā ekhāne naba dharmā rūpe barnīta tār madhye āche baudhadharmer karuṇā maitrī ahimsā o kṣamāmantra.*<sup>2</sup> (Sinhā 1415 BS, 41) Thus, the Buddhist mantra becomes the sacred formula of Mālinī's spiritual mission which resounds with profound echo throughout the realm of Tagore's dramas.

### 3. Conclusion

Tagore shapes the philosophy of his humanism with the ideal of Upanishadic Buddha, who represents both the transcendent personified deity, *Buddhadeva* and the Pantheistic Immanent Spirit. Tagore's Buddha consolidates the divinity of man and the humanity of God into the religion of merciful love. The divine spark of the prophet reveals itself as the cosmic light of wisdom that pervades spiritual seekers with the truth of mercy. Just as God descends from Heaven to earth so Buddha abandons the pedestal of his kingdom to dwell among the wretched and outcasts. He favours the simplicity of the human soul and brotherly love, therefore, he liberates man from superstition and welcomes him in the arms of altruism, leading humankind from the unreal to the real. His all-encompassing spirit is awakened in the heart of every creature devoting oneself to the act of goodness. Upanishadic Buddha is the Pantheistic Spirit permeating the world with love and revealing itself in a work of love, which defines the concept of humanity realized in the mystery of *karuṇā maitrī ahimsā o kṣamāmantra*. Man must annihilate his ego in the infinity of love in order to become Buddha himself and to realize his humanity. The path to spiritual enlightenment is the path from the deceptive darkness of ego to the reality of nirvanic love.

### 4. Bibliography

- Bijlert V (2012) Emancipating the Individual. Tagore's Use of Buddhism as a Modern Liberation Theology: 35-51.  
Sinhā M (2005) Rabīndra Sāṅketik Nāṭya Caturāṅga: 19.  
Sinhā M (1415 BS) Rabīndranāther Dharmabhāṇā: Prasaṅga-Mālinī: 41.  
Sarvepalli R (2011) The Principal Upaniṣads: **219**.  
Tagore R (1922) Creative Unity: 74.  
Tagore R (1954) Sādhanā: 17-18.  
Thākur R (1386 BS) Bīsarjan: 17, 28, 33.  
Thākur R (1407 BS) Caṇḍālikā: 16,44.  
Thākur R (1389 BS) Mālinī: 30, 31, 39, 44.  
Thākur R (1333 BS) Nātir pūjā: 17, 29, 31,61.  
Thākur R (1407 BS) Prakṛtīr Pratiśodh: 3, 4.

---

<sup>1</sup> The moon has just come out of those clouds. Great peace is in the sky. It seems to gather all the world in its arms, under the fold of one vast moonlight. [Tagore]

<sup>2</sup>Where *dharmā* consciousness comes to the fore, it is narrated by Rabīndranāth in the form of a new *dharmā*, at the centre of which is the Buddhist mantra of mercy, altruism, nonviolence and pardon."



## **21. Humanism and Humanity in Rabindranath Tagore's Prose: Compassionate Love in the Idea of Unity.**

Joanna Tuczyńska

Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, Calcutta

Joanna Tuczyńska: arohi@wp.pl

Keywords: empathy, self-identification, integrity

### **Abstract**

By consolidating Upanishadic and Buddhist ideas in humanistic philosophy, Rabindranath Tagore transforms the understanding of God in relation to a human being. The Infinite Creative Spirit is an inherent and integral part of human potential. The recognition of one's own pain in another being results in empathetic identification with the universal truth of life. Through his *dharmakarma* man fulfills *Viśvakāṅj*, which releases his human potential and alleviates his existential suffering, thereby extinguishing his ego and satisfying his longing for divinity. Thus, to heal his own suffering man devotes his work to others and subconsciously chooses those who embody his inner anguish. In this process he becomes *Viśvakarma*, who implements the idea of *Brahmavihāra*. His *dharma* deeds rebuild the integrity of his life and create unity with the Brahmanic world through an empathetic connection in love. The spiritual journey begins within the realm of the human heart but is inevitably transferred to action that ultimately realizes the human spirit in the idea of divine humanity.

### **1. Introduction**

Spiritual initiation into Brahman truth inevitably develops into the idea of *maitrī* in Rabindranath Tagore's life. Profound comprehension of the Infinite Creator leads the poet to the reality of the human spirit. Divinity is accomplished in man and humanity is manifested in the Creator. The interrelations of these two elements, human and divine, establish a balance between matter and spirit, between finite and infinite. The combination of polar energies of eternity and finitude creates a cosmic whole. In the encounter of the mortal entity with the Immortal Spirit *dharma* is realized and the truth of life is attained.

Rabindranath Tagore's life of *jamidār*<sup>1</sup> reveals him the plight of the poor who are helpless and neglected by religious institutions and yet appear to be nearer the truth of Brahman than anyone else. The closer Tagore is to social problems the more prose of life is depicted in his writing and the more human message he conveys. The poet bridges the gap between God and a human being created by religious systems and opens the doorway through which the human spirit passes from suppressed pain into the bliss of happiness in love for the living world. Rabindranath defines the path of fulfillment of humanity, the essence of which is determined by the unity between man and surrounding reality, by the integrity of his internal and external experience and finally by the connection of his inner self with the external through empathy and love.

### **2. Discussion**

Rabindranath Tagore's philosophy is humanistic and spiritual in its essence. His thought consists in the quest for the truth about human identity. "What is to be like a man? What am I?" asks the poet. (Tagore 2006, 45) No animal has to seek the truth as the entire world fulfills itself through the simplicity of its nature. The Creator appears to leave a human being perplexed with no clue which direction to choose. Man feels orphaned by the Primeval Father in his fears, doubts and insecurities and finally abandoned with no harbinger of paternal aid or consolation. Lost and disoriented, man creates religious systems that distance him from God whom he depicts as unattainable perfection and

---

<sup>1</sup>"a landowner"

a paragon of virtue. This idealistic image tortures human consciousness with the proximity of sin and no apparent doorway of escape.

Rabindranath demolishes the portrait of the unreachable Creator and humanizes God making him his own in very personal and intimate interrelations. The poet paints the image of "the Great Soul dwelling inherently in the hearts of all people." (50) Tagore emphasizes the fact that man essentially cultivates the Supreme Being who surpasses him in truth but who is also his close relative. In the face of the divine perfection of his Creator man strives for his own ultimate value which defines humanity. Religion is realized when it reaches Brahman in man, otherwise it has no meaning. (45) The poet explains:

"Whatever might be their doctrines of God, or some dogmas that they borrowed from their own time and tradition, their life and teaching had the deeper implication of a Being who is the infinite in Man, the Father, the Friend, the Lover. Whose service must be realized through serving all mankind. For the God in man depends upon men's service and men's love for his own love's fulfillment."(53)

Thus, Tagore defines the meaning of humanity and human *dharma* as a potential that can only be fulfilled in love and benevolent work. Man's destiny is to realize his *dharma* by giving himself in *dharmakarma*<sup>1</sup> through *Visvakāṅj*<sup>2</sup> in which he becomes *Visvakarma*<sup>3</sup> in the idea of *Brahmavihāra*.<sup>4</sup> This is the essence of humanity and the path to its fulfillment, beyond which there is no other aim in human life. (51)

This ideal is Buddhist in its nature as it introduces the concept of the infinite which is human through goodness fulfilled in the work of life. This ideal is also Upanishadic as *Īśa Upaniṣad* says that the human aim is to live without greed and to realize oneself in Brahman through disinterested work. (96)

The concept of *dharmakarma* is meant to be fulfilled in the idea of love, empathy, unity and integrity which reveals the real dimension of Man the Eternal, a man in whom both divine and human elements meet to create a perfect whole. For Tagore humanity is connected to the natural world, which mystically reflects the presence of the Highest Spirit.

This idea is beautifully realized in the story of *Balāi*, a boy who reveals a deep affection for all plants, especially for trees. He is empathetically connected to the natural world sharing its joy and pain. He satisfies his want of love in interpersonal relations with flowers and trees, which is not just an expression of aesthetic pleasure but it has a parental and protective aspect as he speaks for those living entities that cannot verbalize their fears. The boy frantically attempts to save from destruction the tree growing in the middle of the road. "The death sentence" given to this tree creates the drama of the story. The infinite pain of Balāi reveals the emotional bond of the boy with the natural world, of which he is an integral part. He becomes a voice of this non-verbal reality transferring the internal pain of Nature into the external reality of human existence. He cries and suffers with the inner pain of plants and trees and thereby he externalizes the emotional and spiritual states of the natural world. He is not capable of escaping the anguish he witnesses and seems as if rooted in the suffering of the unfortunate tree. This reveals his sensitive, delicate and non aggressive character shaped by his deep interpersonal relations with Nature and at the same time broken by the painful alienation from human reality. The poet says:

Keu gācher phul tole eiṭe or baṛo bāje. (...) Ora sab-ceyē bipader din, yedin ghāsiyārā ghās kātṭe āse. Kenanā, ghāser bhitare bhitare o pratyaha dekhe dekhe beṛiyeche (...) samastai niṣṭhur niṛani diye diye niṛiye phelā haṛ. Tārā bāgāner śaukhina gāch naṛa tāder nālīs śonabār keu nei.  
Eka-ekadin or kākir kole ese base tār galā jariye bale, 'oi ghāsiyārāke

<sup>1</sup> "dharma deeds"

<sup>2</sup> "the World Work"

<sup>3</sup> "the World Worker"

<sup>4</sup> "living in Brahman"

balo-nā, āmār oi gāchagulo yena nā kāṭe.<sup>1</sup> (Thākur 2007, 645)

This seemingly immature and naive image discloses the lost and forgotten bonds of man with Nature. At the moment of creation, the Primeval Father of mankind, Prajā-pati, bound the entire world with his own spirit which like a divine thread was woven through the hearts of all living entities to unite them forever. In the process of growing to adulthood, man loses his internal intuition, thus unconsciously breaking his natural bonds with Brahman and with the living world, which disintegrates his life. He loses what is given to him naturally at birth, that is love for all living entities, a sense of empathy for all kinds of life, integrity with the entire living world and unity with the Creator.

Balāi's bond with Nature has its primeval dimension as its thread with the living world is not broken. His heart echoes the feelings of all living entities and resonates with Brahman's love. This pantheistic integrity with the natural world disintegrates his perception of the civilized world. He suffers in solitude as he belongs to the age of the Infinite Spirit:

Ei cheler āsal baṃas sei koṭi baṃsar āgekār dine, yedin samudrer garbha theke natun-jāgā paṅkastarer madhye pṛthibīr bhābī aranya āpnār janmer pratham krandan uṭhīyeche (...)  
Sei biśvaprāṇer bānī kemaṅ-ek-rakaṅ kare āpanār rakter madhye śunte peyechila oi balāi.<sup>2</sup> (645)

The boy praises the infinite truth in his respect for life, which is pure worship for Brahman. His reveals spiritual maturity in his intuitive empathetic love for living entities. He does not evaluate beings, his love is the absolute democracy of his heart. In his deeds he manifests the ultimate equality that reflects both the spirit of Brahman and the teachings of Buddha. His struggle is subtle and patient but also very painful and tragic as he loses his fight when the tree dies.

This dramatic tension between Balāi and his uncle is an allegorical fight of the infinite against the finite, a fight between Man the Eternal and a mortal man. Balāi loses his battle at the level of civilization but wins at a deeper level of the human spirit. Tagore refers to the unity of all people with Nature metaphorically depicting man as a microcosmos which has the traits of the whole universe, among which one especially dominates and reveals the roots of the human self. The poet says:

Mānuṣer jībantā pṛthibīr nānā jīber itihāser nānā pariccheder upasāmhāre, eman ekṭā kathā āche. Lokālaye mānuṣer madhye āmrā nānā jībjanter pracchanna paricaṃ peye thāki, se kathā jānā. Bastuta āmrā mānuṣ bali sei padārthake yeṭā āmāder bhitarakār sab jībjanter miliye eka kare niyeche (...)  
Āmār bhāipo balāi-- tār prakṛtite kemaṅ kare gāchapālār mūl surguloi hāyeche prabal.<sup>3</sup> (645)

This definition of humanity directly refers to the Upanishadic myth of creation in which the Primeval Father, Prajā-pati, divided himself among all his creatures permeating them with his divine spark. At the same time, this concept of humanity is a metaphorical representation of Buddhist humanism. With the force of empathy, in the idea of *ahiṃsā*, through unity in joy and suffering, man incorporates into his heart all beings. Balāi unites especially with the weakest as plants and trees are

<sup>1</sup> "It hurt him deeply when someone plucked flower from a tree. (...) His worst troubles arose when when the grass-cutter came to cut the grass, because he has watched countless wonders in the grass (...) All those were cleared with a heartless weeding tool. None of them were prized trees of the garden; there was noone to listen to their protests.

Sometimes, he sat on his aunt's lap, hugged her and pleaded, 'Please ask the grass-cutter not to cut down those plants of mine.' (Trans. by S. Caudhuri.)

<sup>2</sup> "This boy really belonged to the age, millions of years ago, when the earth's would-be forests cried at birth among the marshlands newly sprung from the ocean's depth.(...) Balai could hear the eternal message of life in a special way in his bloodstream." (Caudhuri)

<sup>3</sup> "It has been said that the story of man appears in the epilogue of the history of all forms of life in the world. And we know that among the people around us, we find tacit hints of various forms of animal life. In fact what we call 'human' is the trait in us which levels and combines all the animals in our selves (...) In nephew Balai, the notes of the plant kingdom somehow appeared to be more dominant ones." (Caudhuri)

the most fragile and vulnerable to destruction. They cannot escape a flood or any other danger and are not able to search for food in the time of a drought. They are completely defenseless and thereby most dependable on empathy. Professor Mīnakṣī Sinhā beautifully concludes Rabindranath Tagore's affiliations with the natural world: "Janmajanmāntarēr ye ādim prāner bandhan rabīndranāth prakṛtir saṅge anubhab karechen sei biśba prāner chanda tār śārīre śīrāy śīrāy prabāhita." (Sinhā 1411 BS, 197)<sup>1</sup>

The concept of humanity and humanism revealed and realized through empathetic love and unity with the weakest is manifested also in *Strīr Patra*. Mṛṇāl, the main protagonist, suffers from want of love, compassion and consolation. Unity with her husband is broken due to his despotic and vicious behaviour. Her child, a fruit of this unhappy disintegrated marriage, dies soon after delivery, thus she is bereft of her motherhood. She is alienated and abandoned in the darkness of her uninviting cell-like room. Her suppressed emotional states are externalized metaphorically in the natural world around her. Her unsatisfied maternity is reflected in lactating cow mothers whose hunger additionally symbolizes Mṛṇāl's hunger for love. She painfully recalls those animals in her letter:

(...) upabāsī gorugulo tatakṣaṇa sei gāmalār dhārgulo ceṭe ceṭe cibiye cibiye khāblā kare dīta. Āmār prāṇ kādta. Āmi pāragāyer meye -- tomāder bārīte yedin natun elum sedin sei duṭi goru ebarā tīṅi bāchuri samasta śaharer madhye āmār cirparicīta ātmīyer mato āmār cokhe ṭhekla. Yatadin nūtan bau chilum nije nā kheye lukiye oder khāoyātum.<sup>2</sup> (Ṭhākur 2007, 561)

Mṛṇāl's lineage on a metaphorical level connects her directly to the natural world full of love which is abundant in goodness and care. This world is the outer transference of her suppressed emotions and through the help she offers to neglected animals, she satisfies all her longings, thus comforting herself. These non egoistic deeds belong to her *dharmakarma* through which she acts as *Viśvakarma*, thus fulfilling her humanity. She gives love though she never experiences kindness. She is empathetic despite the cruelty she faces in her life. Although her marital life is completely disintegrated, she integrates the world around her with the goodness of her heart and becomes a creative worker of the Universe. She does not wait for the fruits of her work because she acts in a disinterested way and her only reward is her noble humanity, as at the social level she never receives any recognition and thus externally she is seemingly a loser. However, at a humane level, she is Woman the Eternal who fights against violence in a non violent way and gives to others everything she is deprived of. She breaks social superstitions and finds the courage to be stronger than evil. Mṛṇāl is Buddha in her renunciation of anger and in her devotion to love.

The symbolism of the animal world which appears to echo her deepest nature, powerfully reappears in the story, also through the character of Bindu, who escapes her husband to find shelter in Mṛṇāl's arms:

Āmār ye ki jōr āche jāni ne -- kintu kasāiyer hāt theke ye garur prāṅbhaṅge pāliye ese āmār āśrāy niyeche tāke puliser tāṛāy ābār mana mānte pārla nā. Āmi spardhā kare ballum, 'tārā dik thānāy khabar'<sup>3</sup> (567)

This allegorical image of an innocent young animal escaping the cruel hands of the butcher builds the dramatic emotional dimension of Mṛṇāl's life who through a deep bond with living beings, empathetically identifies herself with the surrounding world permeated by the Pantheistic Spirit. Comforting and supporting those in need, she brings balance and harmony to her distracted reality,

<sup>1</sup> "Through the bond with the birth and rebirth of Nature's primeval life, Rabindranath felt the world life's rhythm flow in his body's veins."

<sup>2</sup> (...) meanwhile the starving cows would lick and chew the sides of the trough to a pulp. My heart wept for them. I was a country girl-when I first entered your house, those two cows and three calves seemed to me as my own familiar relatives in the whole city. When I was a new bride, I would feed them secretly out of my own food. (Caudhurī)

<sup>3</sup> "I do not know where I got the strength; but I could not bring myself to send back to the slaughter-house the calf that run away from there to take shelter with me." (Caudhurī)

she is thus a positive creative force that can be referred to as *śakti*.<sup>1</sup> Professor Mīnakṣī Sinhā brilliantly notices: "Rabīndranātha dekhāte ceṃecheṃ prati mānuṣer jīban sādhanār lakṣya hal pūrṇatā." (Sinhā 1411 BS, 143)<sup>2</sup>

The concept of a woman who embodies creative feminine force in pantheistic unity with the world of living creatures is developed in *Lyābareṭari*, a short story depicting the life of Sohīnī. Sohīnī is the pure embodiment of *śakti*, she is a strong and independent woman who lives beyond any social restrictions and conventions. Her powerful and creative mind dominates her house and home. She is strong minded, loving and empathetic but also loyal and faithful to her husband Nandakīśor. As Professor Mīnakṣī Sinhā says: "Kyārēkṭārē tej bā caritra śakti rabīndra nāyikāder āche, seṭā tāder pariślita byaktitba." (172)<sup>3</sup>

On the one hand she is a devoted wife who worships her husband and his laboratory wholeheartedly, on the other hand she builds a new dimension of her life, in which she fulfills the special desire of her heart. Her maternal and humane spirit seeks a path of self realization in action as she is a pragmatic, dynamic force that harmonizes Nandakīśor's world of ideas. She is a goddess who restores the dying to life and thus becomes part of their life energy. When the professor finds her bathing a stray dog, not ashamed and filled with strong will, Sohīnī expresses courageously her credo:

Oke bāciyēchi bale. (...) Ekhana ora prāṇṭār madhye āmāro śeyār āch. (...) Marate marte oi ye o sere uṭhache, eṭā dekhate āmār bhālo lāge. Ai prāṇīr bēcē thākbar darkārṭā yakkan dine dine miṭiye dii, takhan dharmakarma karte chāgalchānār galāy daṛi bēdhē āmāke kālītalāy daṛate hay nā. Tomāder bāyoljir lyābareṭarīr kānākhōrā kukur-khargośgūlor janye āmi ekṭā hāspātāl bānāba sthira karechi.<sup>4</sup> (Thākūr 2007, 679)

She empathetically connects to the world of the most neglected animals that echo her own soul and whose miserable existence is the outer reflection of her hidden wretched past. Sohīnī chooses to help animals which are injured by the same reality that rejected her in the past. She supports strays that are like outcasts comparable to pariahs and helps laboratory animals abused for the sake of inhumane civilization. She recognizes herself in them and thus by healing them she heals herself and her injured dignity. She is a force that creates balance in the world of pain, inequality and injustice. Sohīnī is *Viśvakārama* devoting her *dharmakarma* to the humane spirit whose divinity is realized in her *Viśvakāj*. Through her work she purifies and uplifts herself to the level of divine humanity, thus becoming Woman the Eternal.

She recognizes the Pantheistic Spirit in the lowest and wretched, therefore she chooses a hospital for strays as a temple where she performs her offerings to the Creator through her *dharmakarma*, through her devoted service to the weakest. She is Buddha of her universe because rejecting all limitations to love she realizes her human *dharma* in disinterested work in the idea of *ahimsā*. Through her empathy she unites and transfers the disintegrated world full of pain into the universe of love.

The message of life chanted by Nature and received by those who feel especially close bond with the living world, is the essence of the humanistic truth proclaimed by Rabindranath Tagore. The admiration for the miracle of life in all its shapes and colours reveals unconditional love for God's creation. Balāī and Sohīnī manifest this feeling deeply. So does Jayakālī, a protagonist of a powerfully symbolic story, *Anadhikār Prabeś*.<sup>5</sup> A strict and rigid in her religious routines protagonist and a childless widow raises two orphans and nurses the sick. Through her deeds and choices she fulfills not only her duties but above all she satisfies her hunger for maternity and thirst for humanity.

---

<sup>1</sup>"the creative feminine force"

<sup>2</sup>"Rabindranath wanted to show that the goal of every human life's pursuit was fullness."

<sup>3</sup>"The heroine of Rabindranath's has the strength of character and spirit that make her a sophisticated personality."

<sup>4</sup>"Because I've rescued him. (...) Now I have a *share* in his life. (...) I like the way he's gaining back his health, after coming so close to death. Because I sustain his urge to live, I don't need to drag a goat to the Kali Temple for religion's sake. I've decided to build a hospital for the lame and blind dogs and rabbits in your biology lab." (Caudhurī)

<sup>5</sup>"Trespass" (Caudhurī)

Her care for orphaned nephews reflects her strong and ordered mind, never ruled by instincts. It also discloses her selfless ego, as she is capable of loving and giving home to non-biological children, thus fulfilling her humanity through caring. She is a nurse and works in service to the sick, which additionally manifests her hidden pain. She cannot have her own natural children probably due to some illness or physical defect, hence in helping others to heal their bodies she symbolically heals herself. She is thus a very powerful active feminine force, *śakti* that creates the reality of goodness around her.

By giving and caring Jayākālī imitates the very God and creates a bond with the universe similarly to the Primeval Father of humankind who bound himself with his creation in the act of giving himself. (Tagore 1913, 19) Nursing others inevitably involves objection to pain, reveals the capacity for empathy for the suffering, and entails love for life. This creates an integrity in which the human spirit unites with the world in Brahman.

Her obsession with *sacrum* is overcome by the scene in which she hides a pig in a temple from a crowd who attempts to sacrifice the animal. Her attitude manifests God's message, a message of life. "Ei sāmānya ghaṭanāy nikhil jagater sarbajīber mahādebatā param prasanna hailen (...),"<sup>1</sup> says Tagore. (Thākūr 2007, 184) As a woman who raises two orphans and nurses the sick, Jayākālī is in her essence a defender of life, a life which constitutes the truth and mystery of the universe and through which she unites her existence with the All. She is pure *Viśvakarma* performing *Viśvakāj*, and thus realizing her *dharmakarma*. Professor Mīnakṣī Sinhā refers to her potential of human goodness, saying: "Āpāta kaṭhor paruṣ prakṛtir ei ramañir antarer supta mamatār sukomal rūpaṭike rabīndranāth ebhābei dekhēcilen." (Sinhā 1411 BS, 100)<sup>2</sup>

### 3. Conclusion

Rabindranath Tagore's ideal of humanism and humanity is based on the concept of love, empathy, unity and integrity. Love permeates the mystery of Nature which consists in a mutual desire to live. This naturally involves compassion as self-identification with other beings. Love integrated with empathy creates unity with the universe which is a manifestation of Brahman's truth. This truth is realized in recognizing oneself in other beings. In this empathetic connection which is also an act of pain relief, man heals his own suppressed suffering. Regained peace results in harmony and integrity in which humanity is fulfilled through unity with the Highest Creative Spirit, which is Brahman.

In his philosophy Rabindranath Tagore unites Upanishadic and Buddhist ideas to define humanity and to answer the question about the sense of human life. His humanistic vision of the world depicts man whose destiny and *dharma* is to become Man the Eternal and thus to attain divine humanity. The meaning of human life consists in renouncing one's ego by recognizing oneself in another person and healing the internal pain of existence in service to another creature. Man is thus supposed to become *Viśvakarma* in his deeds, which he must fulfill in the idea of *dharmakarma* and expand infinitely into *Viśvakāj*, thus consequently giving his life the dimension of *Brahmavihāra*.

### 4. Bibliography

- Sarvepalli R (2011) The Principal Upaniṣads: 219.  
Sinhā M (1411 BS) Galpaguccha Jībaner: Megh o Raudra: 100, 143, 172, 197.  
Tagore R (1913) Sādhanā: 19.  
Tagore R (2006) The Religion of Man: 45, 50-53, 96.  
Thākūr R (2007) Balāi: Galpaguccha: 645-646.  
Thākūr R (2007) Strīr Patra: Galpaguccha: 561, 567.  
Thākūr R (2007) Lyābareṭari: Galpaguccha: 679.  
Thākūr R (2007) Anadhikār Prabēś: Galpaguccha: 184.

---

<sup>1</sup> "This small incident brought great satisfaction to the great god who looks after all creatures of the universe (...)" (Caudhurī)

<sup>2</sup> "This is how Rabindranath saw a soft form of dormant affectionate feelings in the heart of a strict natured woman."