ISSN 2450-3878

1996
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
WWSZiP

# PRACE NAUKOWE

Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

T.44

# Zeszyty pedagogiczno-medyczne

pod redakcją
Marii Jolanty Żmichrowskiej

(5) 2017

Wałbrzych 2017

ISSN 2450-3878

T. 44
(5) 2017

# PRACE NAUKOWE

Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# *Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne*

pod redakcją

**Marii Jolanty Żmichrowskiej**

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

RADA PROGRAMOWA:
Przewodniczący Rady Programowej – prof. zw. dr hab. inż. Franciszek Mroczko
Wiceprzewodniczący Rady Programowej – dr Celina Witkowska
Członkowie:
- prof. dr hab. inż. Lucjan Kowalczyk
- prof. zw. dr hab. Kazimierz Bobowski
- dr nauk medycznych Remigiusz Tritt

ADRES REDAKCJI:
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu
58-309 Wałbrzych, ul. Wrocławska 10
e-mail: kustosz@wwszip.pl
www.pracenaukowe.wwszip.pl

Redaktor Naczelny – prof. dr hab. inż. Franciszek Mroczko
Zastępca Redaktora Naczelnego – dr Beata Owczarczyk
Sekretarz Redakcji – mgr Michał Lesman

Redaktorzy tematyczni:
dr Piotr Laskowski: ekonomia, administracja
dr Bogusław Bałuka: ratownictwo medyczne, nauka o zdrowiu
dr Zbigniew Baran – pedagogika
dr Agnieszka Tabor-Smardzewska – zarządzanie
Redaktor statystyczny – Teresa Kwiatkowska
Redaktor językowy – mgr Agnieszka Kühl
Redaktor techniczny i projekt okładki – Władysław Ramotowski

ISSN 2450-3878

*© Copyright by Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu 2017*
*Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów bez zgody wydawcy jest zabronione.*

Redakcja deklaruje wersję papierową czasopisma jako podstawową.
Publikacjom w PN WSZiP przyznawane jest 6 punktów.

Printed in Poland

# SPIS TREŚCI


Maria Jolanta Żmichrowska, Magdalena Pluskota
**Twórcza moc słowa w wychowaniu** ..... **5**

Maria Jolanta Żmichrowska, Zbigniew Baran
**Literacki świat Marii Konopnickiej (1842-1910) i jego wartości edukacyjne** ..... **19**

Remigiusz Jarosław Tritt, Bogusław Bałuka
**W stronę wiedzy i niewiedzy – wędrówka w głąb ludzkiego mózgu. Receptory *AMPA i NMDA* w neuroplastyczności pamięciowej i rozwojowej** ..... **35**

Zbigniew Baran
**Dawna i współczesna ikonografia Waldenburga (Wałbrzycha) i jej edukacyjne funkcje w nauczaniu dzieci (i młodzieży)** ..... **53**

Miroslav Gejdoš, Irena Sávková
**Teoretická základna a neurofyziologická podstata konceptu Bazální stimulace** ..... **71**

Miroslav Gejdoš, Irena Sávková
**Koncept Snoezelen – MSE** ..... **87**

Sylwester Urbański
**Środowiskowe czynniki ryzyka autyzmu** ..... **107**

Agnieszka Sokołowska
**Video modeling jako innowacyjna technika pracy terapeutyczno-edukacyjnej z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu** ..... **115**

Beata Świątek
**Możliwości rozbudzania myślenia krytycznego w edukacji wczesnoszkolnej** ..... **139**

Czesław Gerard Toboła
**Osiągnięcia szkolne uczniów w okresie adolescencji przejawiających agresywne zachowania** ..... **153**

Daniel Trojankowski
**Wywiad narracyjny podejścia i perspektywy badawcze nad rolą przekonań młodych dorosłych w kreowaniu ich szans życiowych** ..... **181**

Ks. Stanisław Łupiński
**Rodzina w chrześcijaństwie i islamie w zjednoczonej Europie** ..... **191**

Agnieszka Syntyrz
**Przemiany rodziny w ujęciu interdyscyplinarnym** ..... **201**

Teresa Oleszko
**Znaczenie partycypacji dzieci w procesie nabywania kompetencji społecznych** ..... **211**

Olga Jabłonko
**O etycznych aspektach pracy psychoterapeuty w XXI wieku** ..... **235**

Aleksandra Katan, Antonina Kaczorowska
**Specyfika lecznictwa uzdrowiskowego dzieci w Polsce** ..... **245**

Anna Borgosz-Guźda
**Wpływ masażu na rozwój psychofizyczny niemowląt-siła dotyku** ..... **257**

Maria Jolanta Żmichrowska
Magdalena Pluskota
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Twórcza moc słowa w wychowaniu

Twórcza moc słowa pozwala dostrzec bogactwo jego licznych interpretacji i odniesień. Płaszczyzna ta motywuje do nadania zarówno interpretacjom, jak i odniesieniom logicznego uporządkowania, tym samym „interdyscyplinarne" poszukiwanie istoty słowa uwydatnia jego ważną rolę w procesie wychowania[1].

W opracowaniach naukowych, spośród których za godne wyróżnienia uznać można pozycje: „Integrująca rola słowa" Teresy Paszkowskiej[2], „Kultura słowa. Podstawy retoryki klasycznej" Czesława Jaroszyńskiego i Piotra Jaroszyńskiego[3], jak również „Wśród słów, wyrażeń i myśli. Refleksje o języku polskim" Witolda Doroszewskiego[4], czy też „Słowo Boże w liturgii i życiu Kościoła" pod redakcją Andrzeja Żądło[5] oraz „Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia" Douglasa Barnesa[6] – słowu wyznacza się miejsce szczególne.

Podążając drogami dziejów myśli i doktryn wychowawczych nie sposób nie odnieść się do źródłosłowu pojęcia: *pedagog.* Jego współczesna interpretacja odnosi się do osoby, posiadającej kwalifikacje pedagogiczne, potwierdzone wymaganą dokumentacją.

Uściślając zakres znaczeniowy do terminu pedagog – nauczyciel, wskazuje się na osobę przygotowaną do wykonywania zawodu, specjalistę w danej dziedzinie nauki, posiadającą przygotowanie pedagogiczne oraz praktykę w umiejętnym przekazywaniu wiedzy – nauczającą w sposób zrozumiały i przystępny, zgodnie z psychosocjofizycznymi predyspozycjami człowieka[7].

---

[1] A. Szostek (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. VIII, Lublin 2000, s. 9.
[2] T. Paszkowska, *Integrująca rola słowa*, Lublin 2000, s. 312.
[3] P. Jaroszyński, Cz. Jaroszyński, *Kultura słowa. Podstawy retoryki klasycznej*, Toruń 2008, s. 305.
[4] W. Doroszewski, *Wśród słów, wyrażeń i myśli. Refleksje o języku polskim*, Warszawa 1966, s.476.
[5] A. Żądło (red.), *Słowo Boże w liturgii i życiu Kościoła*, Katowice 2006, s. 219.
[6] D. Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988, ss. 255.
[7] [http://www.prawo.vulcan.edu.pl] – aktualizacja na dzień 2. 06. 2018.

Istotą pedagoga – nauczyciela staje się wyrastające z twórczej mocy słowa postępowanie wychowawcze, a nawet bardziej – sztuka wychowania, określana mianem *pedagogii,* w odróżnieniu od teorii działalności wychowawczej – *pedagogiki*[8].

Dokonując analizy terminów: *pedagogika, pedagogia, pedagog* – znaczeniowo tożsamych z procesem wychowania – dostrzega się wspólne leksykalne pochodzenie słów – od słowa *paidagogos* [z gr. *prowadzący dziecko*]. Jak podają liczne definicje *paidagogos* to *niewolnik, którego zadaniem było odprowadzanie chłopców, z bogatych domów greckich, do miejsca ćwiczeń fizycznych, zwanych palestrą*[9].

Czytelnym przez wieki pozostaje fakt nobilitacji słowa paidagogos w przestrzeni jego pedagogicznej misji. Do dziś jest on symbolem zaangażowanej miłości i świadomego uczestnictwa w życiu dziecka – ucznia – wychowanka. Wymownie ujmuje ten fakt poszerzona definicja pedagoga: *Paidagogos to starożytny opiekun – wychowawca – ten, który „prowadził" dziecko – młodego człowieka. Początkowo był nim niewolnik, potem człowiek specjalnie do tego przygotowany. Prowadził dziecko do szkoły, był jego towarzyszem w zajęciach domowych, w zabawach, podróżach. Przez swą częstą obecność przy młodym człowieku wpływał na jego wychowanie i kształtował jego wrażliwość. W wielu przypadkach paidagogos wiązał się uczuciowo ze swoim młodym podopiecznym i poświęcał mu cały swój czas i uwagę*[10].

Nie sposób nie zauważyć, że praźródłem miłości i uczestnictwa – dwóch istotnych fundamentów pedagogicznego oddziaływania jest szczególny rodzaj duchowej więzi pomiędzy wychowawcą, a wychowankiem, nauczycielem, a uczniem, rodzicem, a dzieckiem.

Współczesna rzeczywistość edukacyjna, z roku na rok uboższa w przekaz słowa stawia przed pedagogiem nowe zadania, stosownie do społecznego zapotrzebowania jednostki i społeczeństwa, rodziny i szkoły[11]. Ten jakże swoisty „pedagogiczny kontrakt" zawierany „ze światem" nie jest prosty w realizacji. Ograniczenia dotyczą zarówno czynników wewnętrznych zarówno nadawcy, jak i odbiorcy przekazu wychowawczego (lęki, dezorientacja, brak wiedzy i umiejętności), jak i zewnętrznych, z których za najistotniejszy uznać można destrukcyjny aspekt świata.

Profesor Jarosław Rudniański – zakorzeniony w tradycji filozoficznej prakseolog, podążający za Tadeuszem Kotarbińskim w idei świadomego i celowego działania, rozpatrywanego w kategorii dyrektyw słowa – nakazów, zakazów, zaleceń i przestróg, wpisujących się w przekaz wychowawczy, we wstępie do jednej z publikacji, zatytułowanej: „O dobrym wychowaniu i kształceniu" napisał, że „wychowując i kształcąc młodego człowieka nie można – jeśli się pragnie osiągnąć pozytywne rezultaty – abstrahować od

[8] T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja, kształcenie, pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków 1995, s. 11.
[9] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2008, s. 54.
[10] Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1965, s. 36.
[11] M. Wolicki, *Wychowanie katolickie, a wychowanie chrześcijańskie*, „Pedagogika katolicka", nr 2 (1/2008), s. 126 – 141.

tradycji słowa”[12]. Dlatego tworząc portret nauczyciela – wychowawcy sięga on retrospektywnie do własnych, szkolnych doświadczeń, co obrazuje fragment: Słowo „nauczyciel” kojarzy mi się z mężczyzną o sarmackim wyglądzie – uczonym światowej sławy i jednym z moich mistrzów w nauce, który będąc już rektorem uniwersytetu, na formularzach w rubryce „zawód” zwykł pisać: nauczyciel”[13].

Cennym spostrzeżeniem, zasygnalizowanym już w połowie lat 80. minionego wieku przez prakseologów jest kryzys instytucji szkoły i nauczyciela. Ich zdaniem źródeł owego stanu można upatrywać w odejściu od założenia o istnieniu dobra w drugim człowieku, bez czego niemożliwe jest wychowanie. Zwracają oni również uwagę, że szeroko rozumiany język nauki, czy język codziennej komunikacji eliminuje, lub umniejsza rolę słów jakże ważnych dla każdego człowieka: „miłość”, „honor”, „godność osobista”, „odwaga”, poświęcenie”[14].

Wskazując na nierozerwalny związek pojęcia: „wychowanie” z wymiarem terminu: „słowo” za istotne uznano odniesienie do ich początków.

Termin „słowo twórcze” znaczenie zyskuje już w Biblii. Dzięki temu słowo uznane zostaje za kulturowe praźródło, od którego biorą początek późniejsze dzieła, podejmujące problem zbawienia człowieka. W opisie początków świata, zawartym w Księdze Rodzaju dostrzega się tekst, wyrażający sprawczą moc Bożego słowa: „Wtedy Bóg rzekł [słowo]. I stała się światłość”[15]. Słowo w ustach Boga ma więc moc tworzenia nowej rzeczywistości, wyprowadzania z chaosu. Księga Rodzaju wielokrotnie wskazuje, że wszystko, cokolwiek stworzył Bóg i wszystko, czemu On, poprzez słowo, nadał nazwę – „było dobre”[16].

W Nowym Testamencie, w Ewangelii wg św. Jana dostrzegamy również pierwotne znaczenie słowa. Czytamy bowiem: „Na początku było Słowo”. Dalej, także w przekazie Janowym, znajdujemy fragment: „Słowo stało się Ciałem”. Słowo jest istotą komunikacji Boga – Stwórcy ze światem, ale także świata z Bogiem i człowieka z człowiekiem. Powracając w tym miejscu raz jeszcze do biblijnych odniesień przywołać warto fragment z Pierwszego Listu do Hebrajczyków: „Wiele razy i wieloma sposobami przemawiał niegdyś Bóg do ojców przez proroków, na końcu zaś tych dni przemówił do nas przez Syna[17].

Wychowawczy aspekt słowa łączy się bezsprzecznie z osobą nauczyciela, który powinien być mistrzem słowa. Poprzez słowo, a w konsekwencji także poprzez postawę i osobowość, nauczyciel musi angażować cały swój wychowawczy autorytet. Słowo bowiem wyraża i najpełniej artykułuje reguły, właściwe relacjom interpersonalnym. Pomijając słowo nie możemy mówić o wychowaniu, w znaczeniu tworzenia „nowego” człowieka. Bez słowa

---

[12] J. Rudniański, *O dobrym wychowaniu i kształceniu. Kryteria moralne i prakseologiczne*, Warszawa 1985, s. 7.
[13] Tamże, s. 5.
[14] Tamże, s. 21.
[15] *Księga Rodzaju (Rdz 1, 1), Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań 2003, s. 18.
[16] Tamże, s. 18.
[17] *Pierwszy List do Hebrajczyków (Hbr 1), Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań 2003, s. 62.

trudno jest wskazać na wychowanie, jako formowanie dojrzałej osobowości za pomocą jasno określonego systemu wartości, norm postępowania i ukazywania celu życia.

Słowo jest obecne na przestrzeni całego życia człowieka, będąc swego rodzaju „egzystencjalną klamrą", która spina początek i koniec istnienia. Słowo więc, podobnie, jak proces wychowania, rozumiany jako *całość zamierzonych oddziaływań środowiska społecznego na jednostkę* ma trwać przez całe życie[18].

Nie sposób jednak nie dostrzec, że słowo ewoluuje, zmienia się jego wychowawczy przekaz w zależności od wieku osoby wychowywanej. Uświadamiamy sobie wagę tej oczywistej prawdy, analizując chociażby myśl pisarza Wiesława Myśliwskiego, zawartą w zdaniu: „od słowa zaczyna się życie i na słowach kończy"[19]. Powyższą prawdę często uwydatniał wybitny poeta, nazywany mistrzem słowa – Zbigniew Herbert. W jednej ze swych wypowiedzi wykorzystał obrazowo – alegoryczny przekaz, że każdego dnia „zasypiamy na słowach i budzimy się w słowach"[20].

Pozostając w temacie rozważań pedagogicznych, wskazać należy na *wychowanie* jako na *celowe dokonywanie zmian w osobowości człowieka. Jednostka ludzka stanowi przedmiot tych oddziaływań*[21]. Blisko w tym kontekście znajduje się znaczenie słowa, poprzez które następuje personalizacja ludzkiego istnienia, jak również przez które człowiek wyraża siebie i uobecnia. Ciekawie ujmuje tę kwestię amerykański pisarz przełomu XIX i XX wieku Ambrose Bierce, podkreślający, że „JA – to pierwsze słowo naszego języka"[22]. Cenną refleksję przywodzi też myśl cytowanego już wcześniej Wiesława Myśliwskiego, że „słowa rosną w człowieku razem z nim"[23].

Priorytetowym celem *wychowania jest ukształtowanie osobowości wolnej, która kierując się własną wolą, dokonywać będzie wyborów zgodnych z moralnymi zasadami*[24]. Zamysł taki realizuje się przy współudziale słów, które – jak określił to Cyprian Kamil Norwid – „wolne są"[25] i bez których – jak mówił cytowany już Wiesław Myśliwski – „nic nie wiemy o sobie", bo „ceną słów jest nasz los"[26]. Słowo jest więc kluczem do poznania własnego wnętrza, do twórczej refleksji, towarzyszącej wychowaniu.

Nie można jednak oddzielać słowa od indywidualnych odniesień, czy kulturowych doświadczeń. Słowo bowiem filtrowane jest przez ludzką – indywidualną, lub zbiorową świadomość. Za argentyńskim pisarzem Julio Cortazem podkreślić można, że słowa „rodzą się [zawsze] z jakąś twarzą", a „rzeczywistość filtrowana jest przez grube osady ludzkiej historii, obecne w naszych umysłach i słowach"[27].

---

[18] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika …*, dz. cyt., s. 27.
[19] W. Myśliwski, *Kamień na kamieniu*, Warszawa 1996, s. 25.
[20] Z. Herbert, *Zasypiamy w słowach*, [w:] Wiersze wybrane, Warszawa 2000, s. 56.
[21] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika …*, dz. cyt., s. 31.
[22] A. Bierce, *The devils dictionary*, New York 2002, s. 50.
[23] W. Myśliwski, *Kamień …*, dz. cyt., s. 31.
[24] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995, s. 38.
[25] C. K. Norwid, *Dzieła wszystkie*, Warszawa 2011, s. 18.
[26] W. Myśliwski, *Kamień ..*, dz. cyt., s. 42.
[27] [http://cytaty.eu/cytat/slowa/podobne/sa.html] – aktualizacja na dzień 3. 06. 2018.

Kontynuując rozważania nad słowem i jego rolą w wychowaniu, oddać warto głos pisarzowi polskiego pochodzenia, Józefowi Korzeniowskiemu, znanemu w Europie, zwłaszcza w Anglii jako Joseph Conrad. Do dziś aktualna wydaje się być deklaracja: *daj mi właściwe słowo, a poruszę świat*[28]. Jak można rozumieć to Conradowskie przesłanie na płaszczyźnie pedagogiczno-wychowawczej? Przyjąć należy, że słowo wypowiedziane celowo wyrasta z najgłębszych pokładów myśli ludzkiej, pozostaje w świadomym i odpowiedzialnym władaniu nauczyciela – wychowawcy, wyraża moc największą – zdolność socjalizacji, przemieniania i edukowania.

Jak podkreśla przywoływany powyżej Jarosław Rudniański, we współczesnej szkole proporcja między kształceniem, a kształtowaniem została drastycznie zachwiana na niekorzyść funkcji kształtowania. Jednym zaś z głównych zadań szkoły, a w konsekwencji także nauczyciela ma być dążenie, aby rozwój moralny człowieka dorównał jego rozwojowi technologicznemu. Z tego względu priorytetem staje się wiara w możliwość rozwoju moralnego człowieka i wiara w istniejące w nim dobro[29].

Retorycznym pytaniem pozostaje zagadnienie: w jaki sposób oddziaływać mocą słowa, by odpowiedzieć na potrzeby dzisiejszego człowieka i świata? Jaki wymiar nadać słowom w pracy wychowawczej? Punktem wyjścia do dalszych analiz stać się mogą wskazania Leopolda Staffa z dramatu „Igrzysko": „panuj słowom", „waż każde słowo", „porywaj innych"[30].

Douglas Barnes w książce: „Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia" zespala akt mowy z szeroko rozumianym procesem socjalizacji. Wskazuje, że gdy dziecko uczy się mówić nabywa jednocześnie umiejętność pełnienia konkretnej roli w rodzinie. Jest zdania, że „uczenie się uczestniczenia w wymianie znaczeń, jakimi dzieli się rodzina w trakcie codziennego porozumiewania się jest identyczne ze stawaniem się członkiem tejże rodziny"[31].

Kultura słowa to kultura mówienia, zwana również sztuką żywego słowa. Terminy te są znaczeniowo bliskie pojęciu *retoryka,* czyli krasomówstwo, sztuka wymowy, umiejętność dobrego i rzetelnego przekonywania słuchaczy. Nauka retoryki, od samych jej początków kształtowała się na gruncie możliwości perswazyjnych ludzkiej mowy, zaś środki retoryczne najbardziej wyraziście uobecniały się w przemówieniach i przekazach słownych słynnych oratorów.

Retoryka jest jedną z najważniejszych nauk o języku i umiejętnością posługiwania się językiem. Tak była traktowana od czasów starożytnych, aż do XIX wieku. Przez wiele stuleci stanowiła ważnym składnik programów nauczania, decydujący o poziomie humanistycznej kultury ówczesnych społeczeństw. Nieodzowność retoryki, jako sztuki wymowy w dydaktyce podkreślała Komisja Edukacji Narodowej, uznawana za „reformatorkę" szkolnictwa w obliczu zagrożonej niepodległości narodu.

Poziom kultury językowej można osiągnąć przez systematyczne uczenie się i doskonalenie języka ojczystego, uwzględniające najważniejsze nauki

[28] O. Weber, *Conrad*, Paryż 2011, s. 82.
[29] J. Rudniański, *O dobrym* ..., dz. cyt., s. 17.
[30] L. Staff, *Igrzysko*, Warszawa 1932, s. 53.
[31] D. Barnes, *Nauczyciel* ..., dz. cyt., s. 18.

o języku. Począwszy od czasów starożytnej Grecji i Rzymu, program ten obejmował trzy nauki: gramatykę, logikę i retorykę. Kształcenie w zakresie tych dyscyplin stanowiło humanistyczne przygotowanie do wszystkich innych studiów. Wartości humanistyczne zawierają również dzieła starożytnej architektury, które niosą przesłanie prawdy o minionym świecie, zachwycając niezmiennie pięknem, powagą i wzniosłością[32].

Niestety, reformy edukacji, przeprowadzane w ciągu dwóch ostatnich stuleci doprowadziły do zmniejszenia znaczenia retoryki, a w konsekwencji do obniżenia kultury słowa. Pod koniec XIX wieku wyeliminowano retorykę z programów nauczania. W programach szkół średnich, ani w planach studiów na wielu kierunkach wyższych uczelni w Polsce i na świecie nie ma także logiki. Z całego wachlarza dawnych przedmiotów pozostała gramatyka i nauka o literaturze, obie jednak w ograniczonym zakresie.

Skutki umniejszania rangi przedmiotów humanistycznych w programach kształcenia stają się coraz bardziej widoczne. Zauważa się ograniczony poziom kultury słowa, co destrukcyjnie wpływa na kondycję społeczną w wymiarach etycznych i moralnych.

Promowanie przedmiotów humanistycznych w programach edukacyjnych stanowi wyraz walki, nie tylko o rolę słowa, ale szerzej – o system wartości w kulturze. Do tej misji włączają się także dziś wybitni myśliciele i pedagodzy. Drogę zmiany obecnego stanu rzeczy widzą oni w przywróceniu do programów nauczania, w stosownym wymiarze, przedmiotów humanistycznych z zakresu nauki o języku, w szczególności: gramatyki, retoryki i logiki, której istotną część stanowi semiotyka, rozumiana jako logika wypowiedzi.

Podobnie, jak przez wieki, tak i dziś retoryka promuje pragmatyczne, czyli oparte na logicznym związku, funkcje języka. W tym kontekście termin słowo należy rozumieć jako system znaków, skierowany do drugiej osoby. Zawiera on wielorakie funkcje językowe, przyjmujące formułę: przekazywania prawdy, przekonywania, komunikowania, prowokowania reakcji emocjonalnych, wyrażania uczuć oraz kreowania kultury uczuć[33].

Należy jednak podkreślić, że retoryka sama w sobie, ze względu na swój pragmatyczny charakter, może nieść także pewne zagrożenia, czyli służyć złej sprawie. Była bowiem w starożytnej Grecji podstępnym narzędziem filozofów, zwanych sofistami, do „sprzedawania" fałszywej wiedzy, pozbawionej obiektywnej wartości. Dziś także, nowoczesna retoryka stać się może nieodpowiednim narzędziem przekazu. Z tego względu, z pewnością nie powinna być sztuką samodzielną – *sztuką dla sztuki*. Musi być ważnym składnikiem ogólnoludzkiej kultury, współtworzącym kulturę społeczną.

Na szczególne podkreślenie zasługują wybrane aspekty retoryczne, występujące w szeroko rozumianej kulturze słowa, tak w refleksji pedagogicznej, jak i samym procesie wychowania.

Jedna z koncepcji, wyrosła na gruncie treści dialogu, zatytułowanego *Gorgiasz*[34], autorstwa greckiego filozofa Platona z przełomu IV i III wieku

[32] J. Lichański, *Retoryka. Od renesansu do współczesności tradycja i innowacja*, Warszawa 2000, s. 63.
[33] P. Jaroszyński, Cz. Jaroszyński, *Kultura …*, dz. cyt., s. 69.
[34] Platon, *Gorgiasz*, Wrocław 1990, s. 17.

p.n.e. głosi, że *retoryka jest sprawczynią przekonywania*[35]. Istotnym jej elementem jest perswazja. W myśl tej koncepcji, retoryka posiada dwa oblicza: pierwsze – to jej podporządkowanie praktyce słowa, drugie natomiast - to związanie retoryki z ogólnie przyjętą opinią. Z jednej strony retoryka skupia się więc na przekazie komunikacji, w oderwaniu od czynników zewnętrznych, z drugiej strony uwzględnia indywidualne cechy uczestników komunikacji, ubogaca się autorską interpretacją rzeczywistości, dokonywaną przez szeroko rozumianego nadawcę.

*Retoryka*, tak, jak i kultura słowa ma cele praktyczne. Istotne na tej płaszczyźnie staje się jedno ze wskazań św. Augustyna z Hippony, filozofa i teologa, który zaadoptował klasyczną filozofię Platona do treści doktryny chrześcijańskiej. W konsekwencji św. Augustyn mówił często o miłości prawdy w słowach, a nie jedynie o miłości samych słów.

Założeniem tak pojętej *retoryki* staje się kształtowanie poprzez słowo wizji świata w umyśle odbiorcy. Praktycznym celem *retoryki* jest wykształcenie umiejętności posługiwania się słowem, w taki sposób, by zyskało ono moc przekonywania. W tym kontekście istotna staje się opinia, czyli pogląd, wyrażający stosunek mówiącego do otaczającej rzeczywistości. Ten proces realizuje się najczęściej w *nakłanianiu do określonych poglądów,* jak również w *utwierdzaniu w tych poglądach określonej grupy odbiorców.* Celem tego typu działań może być także *informowanie o obowiązującym stanowisku, tworzenie specyficznych zasad komunikowania* oraz *„panowanie" nad sytuacją komunikacji międzyosobowej*[36].

Czynności, ujęte w pojęciach: *przekonywanie, nakłanianie, utwierdzanie, informowanie,* tworzą swoistą sytuację wychowawczą, w której centralne miejsce zajmuje człowiek – dziecko, uczeń, czy też osoba dorosła. Nadawcą komunikatu, jest w tym rozumieniu zwykle pedagog, nauczyciel, osoba mająca autorytet wychowawczy.

Analiza podejmowanych w niniejszym tekście zagadnień z zakresu komunikacji interpersonalnej została zawarta w opracowaniach naukowych: Danuty Buttler, Haliny Kurkowskiej i Haliny Satkiewicz pod tytułem: „Kultura języka polskiego"[37] oraz Bożeny Chrząstowskiej i Seweryna Wysłoucha: „Poetyka stosowana"[38]. Dopełnienie stanowią uwagi, zebrane przez Halinę Zgółkową w publikacji „Słownictwo współczesnej polszczyzny mówionej"[39].

Komunikacji wychowawczej służą *językowe środki wyrazu*. Podstawową ich kategorią jest tzw. *kod językowy*. Zalicza się do niego wszelkie *sądy formułowane jawnie* w postaci zdań twierdzących oraz *formułowane niejawnie* w postaci ukrytych założeń.

Istotną rolę pełnią także *środki parajęzykowe,* zarówno graficzne, takie jak: rozczłonkowanie tekstu, wielkość i krój liter oraz foniczne, wśród których najistotniejsze to: intonacja, siła i barwa głosu.

---

[35] Tamże.
[36] M. Korolko, *Podstawy retoryki homelitycznej*, Kraków 2010, s. 72.
[37] M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1967, s. 31.
[38] S. Wysłouch, B. Chrząstowska, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978, s. 70.
[39] H. Zgółkowa, *Słownictwo współczesnej polszczyzny mówionej*, Poznań 1983, s. 29.

Natomiast *kod pozajęzykowy* wyraża się w *środkach figuralnych.* Wyróżnić tu można *obrazy,* czyli ilustracje dosłowne, *ikony,* definiowane jako ilustracje wyidealizowane oraz *symbole,* sugerujące treści bezpośrednio nieobecne w przekazie i nie pozwalające na jednoznaczną interpretację. Kod pozajęzykowy tworzą też *środki niefiguralne,* takie jak: kompozycja przekazu, czy kolor czcionki[40].

Odnosząc się do problematyki twórczej mocy słowa, zwrócić należy uwagę, że rola słowa mówionego w procesie wychowania uwidacznia się najpełniej w metodzie pedagogicznej, określanej mianem perswazyjno – informacyjnej. Istotą tej metody staje się *tłumaczenie,* jak również *przekazywanie danych w celu zmiany opinii, postaw* i *zachowań* oraz *korygowanie i wzbogacanie zasobu wiedzy* ucznia lub wychowanka. Do realizacji tego celu angażowane jest zarówno słowo, jak i przekaz poza słowny (inaczej mówiąc: język werbalny i niewerbalny).

Wychowanie jako wartość priorytetowa wyraża się najpełniej poprzez słowo mówione – komunikację, rozmowę, dyskusję i polemikę. Warunkiem skuteczności *metody perswazyjno – informacyjnej* w wychowaniu jest przede wszystkim umiejętność słuchania.

Ważnym elementem wychowania, który należy zaakcentować, jest otwartość na opinię drugiej osoby oraz przekonująca argumentacja. Moralizowanie i nieuzasadnione trwanie przy swojej, nie zawsze słusznej wizji rzeczywistości, odcinanie się od tematów z natury trudnych, przyczyniać się może do osłabienia pedagogicznych racji. Przesłaniem zasługującym na podkreślenie jest zasada, iż w wychowaniu nie ma zwycięzców i przegranych. Powyższe rozumowanie w dużym stopniu zwiększa szansę wychowania bez porażek[41].

Ważnym punktem niniejszej pracy stają się także teoretyczne odniesienia do komunikacji słownej, wpisane w szeroki zakres pedagogiki. *Komunikacja językowa* w wychowaniu jest procesem pedagogicznego porozumiewania się za pomocą słów. Wyraża się najpełniej w elementach składowych komunikacji wychowawczej, określonych mianem *wychowawczego aktu komunikacji językowej.* Akt ten definiowany jest jako przekaz treści pedagogiczno – wychowawczych, kierowanych przez *nadawcę,* w tym wypadku: *nauczyciela – pedagoga* do *odbiorcy – ucznia*, z uwzględnieniem wzajemnego *kontaktu* pomiędzy uczestnikami komunikacji.

Z kolei przez *komunikat* rozumie się treść, usytuowaną w konkretnym edukacyjnym kontekście, wyrażoną *kodem językowym* i przekazywaną określonym *kanałem komunikacyjnym,* definiowanym jako „połączenie", pozwalające na komunikację.

Z wyszczególnionymi elementami *aktu komunikacji* wiążą się ściśle *komunikacyjne funkcje języka.* W prezentowanej tu analizie przybliżyć pragnę klasyfikację, uwzględniającą doświadczenia badawcze niemieckiego psychologa i językoznawcy Karla Bühlera oraz amerykańskiego teoretyka literatury i językoznawcy Romana Jacobsona. Obie naukowe teorie stanowią punkt wyjścia do wielu koncepcji *funkcji języka* i *funkcji mowy*, czyli *relacji*

[40] D. Barnes, *Nauczyciel …*, dz. cyt., s. 29.
[41] G. Thomas, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 2007, s. 32.

*ukształtowanego społecznie systemu budowania wypowiedzi* do rzeczywistości społecznej, także w ujęciu szeroko rozumianej pedagogiki[42].

Nie sposób w tym miejscu nie przywołać istotnych w przekazie wychowawczym *podkategorii komunikacyjnych,* w których najważniejsze jest pojęcie: *kontekstu, nadawcy, odbiorcy, komunikatu, kontaktu i kodu językowego.*

Pierwszą, szczególnie ważną w ujęciu wychowawczym jest *funkcja oznaczająca*, inaczej *poznawcza.* Jest ona ukierunkowana na pedagogiczny kontekst przekazu słownego. Polega na skupianiu uwagi ucznia na określonych przedmiotach i zjawiskach świata pozajęzykowego. Nadawca – nauczyciel, lub pedagog przekazuje odbiorcy – uczniowi swoją wiedzę na temat przedmiotów, osób, zjawisk i zależności. Stara się przy tym uwagę ucznia skupić na treści, a nie na formie wypowiedzi.

Drugą funkcję stanowi *funkcja ekspresywna.* Nauczyciel, jako nadawca pedagogicznych treści za pomocą słów daje wyraz swoim uczuciom i wyraża swoje stany psychiczne.

Odmienną w swym charakterze jest *funkcja impresywna,* określana mianem *nakłaniającej.* Odnosi się ona najpełniej do osoby *ucznia.* Istotą tej funkcji jest oddziaływanie na zachowanie i uczucia odbiorcy przekazu, kształtowanie jego odpowiednich postaw, skłanianie go do określonego postępowania.

Przekaz treści wychowawczych, będących swoistym *komunikatem,* oddaje najpełniej *funkcja estetyczna.* Jej celem jest zwrócenie uwagi na sam tekst, słowa, ich brzmienie, budowę gramatyczną, oraz na układ poszczególnych elementów językowych. Częstym zamierzeniem tej funkcji jest zaskoczenie i zadziwienie odbiorcy pedagogicznego przekazu.

Kolejną funkcją, szczególnie ważną z punktu interpersonalnych odniesień, jest *funkcja fatyczna,* ukierunkowana na podtrzymanie *kontaktu* i powszechnie obecna w słownych formułach grzecznościowych.

Ostatnią z wymienionych jest *funkcja metajęzykowa,* która wiąże się ściśle z koncepcją *kodu językowego*, czyli słowa. Istotą tej funkcji jest czujność nauczyciela – nadawcy, co do rozumienia przez ucznia konkretnych treści przekazu słownego.

Poza omówionymi podkategoriami wyszczególnia się jeszcze dwie, równie istotne, choć może nie zawsze uświadamiane przez odbiorcę. Jest to *funkcja magiczna,* w której konkretna formuła słowna staje się wstępem do dalszego działania. Wyrazem tego są wszelkiego typu słowne zaklęcia, przekleństwa, czy błogosławieństwa.

Podobne w swej wymowie przesłanie niesie *funkcja stanowiąca,* która realizuje się w działaniach różnych instytucji. Jej ideą jest tworzenie, wygłaszanie lub, podpisywanie tekstów o konkretnym przekazie, które w konsekwencji powodują wykreowanie, lub zweryfikowanie określonego stanu prawnego. Funkcję tę dostrzegamy we wszelkiego typu nominacjach, ustawach i treściach przyrzeczeń[43]. Najpiękniej chyba funkcja ta wyraża się w słowach, tak dziś nam bliskiego, studenckiego ślubowania: *„ślubuję uro-*

[42] R. Jacobson, *W poszukiwaniu istoty języka*, t. 1, Warszawa 1989, s. 89.
[43] Tamże, 89.

*czyście, że będę wytrwale dążyć do zdobywania wiedzy i rozwoju własnej osobowości"*[44].

Powracając do teoretycznych rozważań nad rolą słowa *w wychowaniu* należy się również odnieść do dwóch funkcji, istotnych z punktu widzenia pedagogiki. Jest to *funkcja socjalizująca,* której nadrzędnym celem jest jednoczenie członków danej grupy społecznej wokół słowa oraz *funkcja kulturotwórcza,* której zadaniem jest gromadzenie i przekazywanie treści w postaci utrwalonych struktur wiedzy. Ta druga funkcja szczególnie dostrzegana jest w tekstach utrwalonych na piśmie: w publikacjach naukowych, skryptach, monografiach, encyklopediach, jak również w pamięci mówiących[45].

Z kolei w oparciu o klasyfikację Johna L. Austina – XX – wiecznego językoznawcy i wykładowcy w katedrze filozofii i etyki w Oxfordzie wydzielić należy trzy typy komunikatów, odczytanych w kontekście przekazu edukacyjnego.

Pierwszy z nich, określany terminem c*zynności lokucyjnch* – wskazuje on na oddzielenie *procesu wypowiadania* od sytuacji komunikacyjnej i subiektywnych uwarunkowań.

Drugi komunikat, nazwany mianem *czynności illokucyjnych* – podkreśla zależność treści przekazu od okoliczności. Może on przybierać formę indywidualnego sądu o świecie lub sformułowań wyrażających rozkazy, prośby, pozwolenia, rady, zakazy, czy pouczenia. Częste będą w tej kategorii np. przekazy słowne, wyrażające „uczniowskie" obietnice i zobowiązania do konkretnych działań. Do tej grupy zalicza się też komunikaty, oddające aktualne stany emocjonalne, spontaniczne podziękowania, przeprosiny, powitania, życzenia, czy gratulacje. Całość zamykają przekazy „porządkujące" relacje społeczne w formie wszelkiego typu uwag, ogłoszeń i zawiadomień.

Trzeci komunikat wiąże się z *czynnościami perlokucyjnymi.* Wyrażają one skutki i następstwa, jakie przekaz edukacyjny może mieć dla określonych działań, myśli i przekonań ucznia. Wskazać można tu na wszelkie zmiany w zakresie wiedzy lub poglądów odbiorcy uczniowskiego w odniesieniu do konkretnej sprawy[46].

Mając na względzie przedstawione powyżej refleksje nie sposób nie dostrzec, że uwidoczniona w niniejszym artykule *komunikacja interpersonalna*, mająca swój wyraz w składowych elementach aktu mowy weryfikuje się niezmiennie w każdym procesie wychowawczym. O jej skuteczności świadczy świadomość słowa i odpowiedzialność za jego przekaz.

Problematyka słowa mówionego w procesie kształcenia oraz wychowania do prawdy jest niezwykle szeroka. Z uwagi na ograniczoność formalną wykorzystany został jedynie nurt, odnoszący się do refleksji nad słowem *w aspekcie pedagogicznym.* Stosownym zamknięciem tematu uczynić warto myśl społeczną Wychowawcy Młodych, a zarazem Mistrza Słowa – papieża Jana Pawła II. Wiążące w tym względzie stały się Jego wypowiedzi, nadające w procesie wychowania priorytet słowu, które ma uczyć prawdy.

[44] Rota ślubowania studenckiego WSZiP z siedzibą w Wałbrzychu.
[45] R. Jacobson, *W poszukiwaniu* ..., dz. cyt., s. 76.
[46] Tamże, s. 76.

W przesłaniu do uczestników VI Krajowego Zjazdu Włoskich Katolickich Nauczycieli Akademickich z dnia 4 października 2001 r., Jan Paweł II zawarł trafne słowa: „nauczyciel akademicki jest mistrzem. Nie przekazuje wiedzy tak, jakby był to przedmiot codziennego użytku i dobro konsumpcyjne, lecz przede wszystkim nawiązuje relację nacechowaną mądrością i choć ze względu na dużą liczbę studentów nie jest możliwe osobiste spotkanie, to ona jednak staje się słowem życia. Wychowawca uczy, czyli, zgodnie z pierwotnym znaczeniem tego słowa, wnosi istotny wkład w budowanie osobowości. Ponadto wychowuje, czyli, w myśl starożytnej koncepcji Sokratesa, pomaga odkryć i rozwinąć zdolności i dary każdej osoby. Wykładowca w końcu formuje, według zasady humanizmu, który nie zawęża formacji do zdobycia koniecznych kompetencji zawodowych, lecz łączy je z solidną i przejrzystą wizją sensu życia”[47].

Wskazany powyżej pedagogiczny przekaz eksponuje pojęcie służby na rzecz prawdy o człowieku. Służba ta ma wymiar nowego humanizmu. W tym kontekście słowo nazywane jest światłem, *które oświeca poznanie*, jest tym, co *uwalnia je od wszelkiego poddaństwa i uzdalnia do realizacji dobra*[48].

Ważne i ponadczasowe stwierdzenie zawiera myśl o potrzebie nowej syntezy wiedzy – wiedzy nie o charakterze encyklopedycznym, ale humanistycznym. Nie jest to jednakże jedyna potrzeba poszukujących. Potrzebą większą i dotkliwiej odczuwaną jest potrzeba wiedzy „prowadzącej do bycia w pełni osobą”.

Jako pedagodzy, pracownicy uczelni wyższej, zobowiązani jesteśmy do wypracowywania struktur dialogu – poprzez słowo i dla słowa. Naszym zadaniem, tak jak i zadaniem uczelni jest odkrywanie prawdy zawartej w słowie i włączanie tej prawdy w edukacyjną służbę społeczeństwu.

## LITERATURA:

[1] Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988.

[2] Bierce A., *The devils dictionary*, New York 2002.

[3] Doroszewski W., *Wśród słów, wyrażeń i myśli. Refleksje o języku polskim*, Warszawa 1966.

[4] Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1967.

[5] Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja, kształcenie, pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków 1995.

[47] Jan Paweł II do uczestników VI Krajowego Zjazdu Włoskich Katolickich Nauczycieli Akademickich z dnia 4 października 2001 r., [www.opoka.pl] – aktualizacja na dzień 10.06.2018.
[48] Tamże.

[6] Herbert Z., *Wiersze wybrane*, Warszawa 2000.

[7] Jacobson R., *W poszukiwaniu istoty języka*, t. 1, Warszawa 1989.

[8] Jaroszyński P., Jaroszyński Cz., *Kultura słowa. Podstawy retoryki klasycznej*, Toruń 2008.

[9] Korolko M., *Podstawy retoryki homelitycznej*, Kraków 2010.

[10] Kurdybacha Ł., *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1965.

[11] Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2008.

[12] Lichański J., *Retoryka. Od renesansu do współczesności tradycja i innowacja*, Warszawa 2000.

[13] Myśliwski W., *Kamień na kamieniu*, Warszawa 1996.

[14] Norwid C.K., *Dzieła wszystkie*, Warszawa 2011.

[15] Paszkowska T., *Integrująca rola słowa*, Lublin 2000.

[16] Pilch T., Lepalczyk I., *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995.

[17] Platon, *Gorgiasz*, Wrocław 1990.

[18] Rudniański J., *O dobrym wychowaniu i kształceniu. Kryteria moralne i prakseologiczne*, Warszawa 1985.

[19] Staff L., *Igrzysko*, Warszawa 1932.

[20] Szostak A. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. VIII, Lublin 2000.

[21] Thomas G., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 2007.

[22] Weber O., *Conrad*, Paryż 2011.

[23] Wysłouch S., Chrząstowska B., *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978.

[24] Zgółkowa H., *Słownictwo współczesnej polszczyzny mówionej*, Poznań 1983.

[25] Żądło A., *Słowo Boże w liturgii i życiu Kościoła*, Katowice 2006.

**Czasopisma:**

[26] Wolicki M., *Wychowanie katolickie, a wychowanie chrześcijańskie*, „Pedagogika katolicka", nr 2 (1/2008).

**Inne:**

[27] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań 2003.

**Zasoby internetowe:**

[28] [http://cytaty.eu/cytat/slowa/podobne/sa.html] – aktualizacja na dzień 3.06.2018.

[29] [www.prawo.vulcan.edu.pl] – aktualizacja na dzień 2.06.2018.

[30] [www.opoka.pl] – aktualizacja na dzień 10.06.2018.

## STRESZCZENIE

**Twórcza moc słowa w wychowaniu**

Człowiek poprzez słowo, a ściślej przez konkretny akt mowy wchodzi w relację ze społeczeństwem, w którym pełni określone role. Realizacja tychże ról wymaga znajomości reguł językowego współistnienia oraz umiejętności dostosowania środków językowych do sytuacji komunikacyjnej. Sytuacja komunikacyjna, zachodząca w przestrzeni procesu wychowania wytycza relacje społeczne pomiędzy nadawcą przekazu, a jego odbiorcą oraz warunkuje charakter wypowiedzi. We współczesnej tematyce debat i dyskusji poświęconych słowu wychowawczemu częste stają się odniesienia do formacji moralnej z różnych perspektyw etycznych: aretycznej, ukierunkowanej na kształtowanie charakteru, aksjologicznej, wskazującej na nadrzędny system wartości, czy też deontologicznej, w której eksponuje się tzw. moralny obowiązek. Niezależnie jednak od przyjętej perspektywy istotnym aspektem słowa jest stymulowaniu rozwoju moralnego. Termin ten definiowany jest jako fakt i zarazem tajemnica ludzkiego świata, odbierany jako wartość nieodzowna do bytowania na sposób właściwy osobie, jako swoista „droga" poznania otaczającej rzeczywistości przez jednostkę, szczególnie tę, poddawaną procesowi wychowania.

**Słowa kluczowe:** słowo, moc twórcza, wychowanie, świat wartości.

## SUMMARY

**The creative power of words in upbringing**

By means of words, and more precisely with the help of a particular speech act, man enters into a relation with society, where they play defined roles. Realisation of these roles requires the knowledge of linguistic coexistence rules and the ability to choose appropriate language means for a given communication purpose. Each communicational situation taking place within the framework of the upbringing process defines social relations

between the message sender and the recipient and conditions the message character.

Contemporary debates and discussions devoted to upbringing instructions more and more frequently refer to moral development viewed from different ethical perspectives: *aretic* focused on character shaping, *axiological* pointing to a supreme system of values and *deontological* emphasising the so-called moral obligation. However, regardless of a perspective adopted, stimulating moral development is a crucial role of the word.

This term is defined as a fact and a mystery of the human world at the same time, perceived as an essential value allowing us to live like human beings, as a kind of "path" of getting to know the surrounding reality.

**Key words**: word, creative power, upbringing, the world of values.

Maria Jolanta Żmichrowska
Zbigniew Baran
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Literacki świat Marii Konopnickiej (1842-1910) i jego wartości edukacyjne

Poeta tworzy postać, którą jest sam –
i sam jest tem, co stwarza.
(Maria Konopnicka)[1]

Studium to jest „portretem" literatki i poetki – znanej i zarazem **nieznanej**. A przede wszystkim zaś poetki jakby zapominanej (a może i już zapomnianej). Jednak – spojrzeć na ten portret warto. Wiele bowiem faktów z życia Konopnickiej jest niezwykle ciekawych, a i wiele strof z jej poezji oraz akapitów z jej prozy – jest mądrych i pięknych.

Maria Stanisława Konopnicka (1842, Suwałki – 1910, Lwów)[2], bohaterka studium, była dzieckiem Józefa Wasiłowskiego, prawnika, oraz Scholastyki z Turskich (zm. 1854). Jej ojciec, znawca literatury pięknej, tłumaczył *Listy* Pascala i *Psalmy* Dawida. Nowsze, a lepsze, przekłady *Listów*, a także *Psalmów* przyczyniły się do zapomnienia o jego tłumaczeniach.

Maria spędziła dzieciństwo wraz z siostrami [były nimi: Wanda Zenobia (Gorczycka), Jadwiga Julia (Węglińska), Laura Celina (Stanisławska), Celina Maria (Świrska) i Zofia] oraz bratem [był nim Jan Jarosław, zginął w powstaniu styczniowym] w Suwałkach i w Kaliszu. W latach dziecięcych jedną

[1] M. Konopnicka, *O Mickiewiczowskiej »Odzie do młodości«*, Kraków 1890, s. 5.

[2] Bogate informacje na temat życia i twórczości Marii Konopnickiej można znaleźć w źródłach: *Bibliografia Literatury Polskiej »Nowy Korbut«*, t. 14, Warszawa 1973, ss. 330-452; G. Leszczyński, *Konopnicka Maria*, [w:] B. Tylicka, G. Leszczyński (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Wrocław 2002, ss. 190, 191; [http://pl.wikipedia.org/wiki/Maria_Konopnicka]; oraz: B. Bobrowska, *Konopnicka na szlakach romantyków*, Warszawa 1997; Ł. Dawid (red.), *Wokół Marii Konopnickiej*, Cieszyn 1998; D. Kicińska, *Baśń i baśniowość w twórczości Marii Konopnickiej*, Kraków 2000 – tam bibliografia (ss. 69-71); T. Budrewicz i M. Zięba (red.), *Miejsca Konopnickiej: przeżycia, pejzaż, pamięć*, Kraków 2002. Zob. także i: A. Faber – Chojnacka, *Maria Konopnicka: materiały do bibliografii podmiotowo – przedmiotowej za lata 1971 – 1995*, Kraków 1999.

z jej lektur była książka *Życie marszałków francuskich z czasów Napoleona* [1841]. Ulubionymi bohaterami poetki [z tej książki] byli zaś „urodziwy" generał Lazare Hoche i inny generał – Barthelemy Joubert, „z ognistą i ciemną twarzą"[3]. A legenda napoleońska wywarła także i pewien (a może i całkiem duży[?]) wpływ na wrażliwą duszę dziecka: dziad pisarki, Stanisław Wasiłowski służył w armii napoleońskiej (do 1811 r.). Toteż Maria miała szczególny stosunek i do wielkich postaci z dziejów, i do „historycznej" czasoprzestrzeni, co wyznała w jednym z akapitów swojej prozy:

Kiedyś, w dzieciństwie, a i później jeszcze, wszyscy wielcy ludzie wydawali mi się jako już umarli, a wszystkie miejsca przeszłości pełne – jako kamienne groby, a wszystkie rzeczy bohaterskiej miary – jako minione. Było im z tem – w myślach moich – dostojniej[4].

Po śmierci matki – Maria mieszkała (i pobierała naukę) na pensji sióstr sakramentek w Warszawie [w l. 1855-1856]. Tam poznała serdeczną przyjaciółkę – Elizę Pawłowską [po mężu – Orzeszkową].

W 1862 roku poślubiła Jarosława Konopnickiego. Konopniccy zamieszkali w majątku Bronów pod Łęczycą. „8 marca 1863 dworek Konopnickich w Bronowie" – jak napisał Jan Baculewski – „został otoczony przez oddział armii rosyjskiej, złożony z czterystu(!) żołnierzy piechoty i konnicy. Jarosław, mąż pisarki, został aresztowany"[5]. Później Konopniccy zostali zmuszeni do wyjazdu do Drezna, a do Bronowa powrócili (po amnestii) w r. 1865. W r. 1876 poetka odeszła od męża. W latach 1877-1890 mieszkała z dziećmi[6] w Warszawie. Wśród jej warszawskich przyjaciół i znajomych była Maria Ilnicka (1825-1897), powieściopisarka oraz poetka, dramatopisarka, a przede wszystkim krytyczka literacka.

W 1890 r. opuściła na wiele lat Ojczyznę. Przebywała kolejno – w Niemczech, Austrii i Szwajcarii, a potem we Włoszech i Francji. Wcześniej [w 1884] odbyła podróż do Czech (dla podratowania zdrowia), gdzie poznała poetę Jaroslava Vrchlickiego. Podróżowanie było jej pasją, którą realizowała na wiele sposobów. Oglądała mało, ale dość uważnie. Zazwyczaj spostrzegała (przypadkowo spotkane) niezwykłe formy przyrody oraz pomniki kultury pełne majestatu, bądź wdzięku: „To fasada, to fryz jakiś…, to okno Bajrona [Byrona], to obraz, to grobowiec, to rzeźba…"[7]. Później utrwalała je w swo-

[3] J. Baculewski, *Maria Konopnicka*, seria: „Biblioteka »Polonistyki«" pod red. J. Z. Jakubowskiego, Warszawa [1978], s. 26.
[4] M. Konopnicka, *Wrażenia z podróży*, Warszawa 1884, s. 78.
[5] J. Baculewski, *Maria Konopnicka*, *op. cit.*, s. 34.
[6] Byli to synowie: Tadeusz (1863-1891), Stanisław (1867-1929) i Jan (1868-1930) oraz córki: Helena (ur. 1864), Zofia (1866-1956) i Laura [Pytlińska] (1872-1935). Syn poetki – Jan poślubił Jadwigę z Brzozowskich.
[7] M. Konopnicka, *Wrażenia z podróży*, *op. cit.*, s. 109.

ich „dziennikach" z podróży. Spójrzmy więc na trzy literackie „fotografie" Wenecji „wykonane" przez Konopnicką – portrecistkę:

Piękne wenecyjanki… pod wieczór pięknieją, przygładzają włosy lśniące i wpiąwszy w czarne koronki kwiat jasny, idą tu [na plac świętego Marka – Z. B.] chłodzić się zręcznie wachlarzem[8].

[Dzwony weneckich kościołów są]… Rozgłośne – jakby Alpy i Apeniny do pacierza wołały, a muzyki ich czarodziejstwo takie, że ci serce bić od niej zaczyna…

Morze chwyta tu dźwięk każdy – i spławia go w głębinie i roznosi szeroko, daleko i odbija w powietrzu falą potężną, czystą. Toteż kiedy ranek rozbudzi wieżyce stare, Wenecyja drży, jak tarcza srebrna spiżowym młotem ruszona[9].

… Nazwałam zielsko to [bodiak nadmorski – Z. B.] twarde, a kolące „kaktusem Adryjatyku" dla pięknej formy [jego] liści głęboko ciętych i lekko zielonych kwiatów, które… w słońcu srebrzyły się i rozkładały w fosforyczną gwiazdę[10].

Poetka w literackich *dziennikach* z podróży przekazała koloryt owych krajobrazów, ich urodę, a przez ulirycznione opisy-*fotografie* zwłaszcza *mieszkańców innych krain* chciała pokazać ich ludzkie piękno i dobro. Oto „portret" mnicha, którego poetka ujrzała w Wenecji:

Przed mnichem leżała wielka otwarta księga, a na niej… – biała, delikatna, wychudła dłoń zakonnika. Nie modlił się przecież, a piękną charakterystyczną głowę swoją na ręku wsparł i ku oknu obrócił – i patrzał głębokiemi oczyma na akacyją, jaskółki i słońce[11].

W 1903 r. Konopnicka otrzymała (w darze od narodu polskiego) dworek w Żarnowcu [pod Krosnem] na Podkarpaciu (obecnie: siedziba muzeum Poetki). Zmarła w 1910 roku we Lwowie, a jej ciało spoczywa na lwowskim Cmentarzu na Łyczakowie.

Maria Konopnicka debiutowała (jako poetka) w roku 1870[12]. W r. 1876 opublikowała cykl poetycki – *W górach* (osnuty na wrażeniach i wspomnieniach z pobytu w Pieninach). Wydała cztery serie *Poezji* (kolejno w l.:

[8] Ibidem, s. 100.
[9] Ibidem, s. 105.
[10] Ibidem, s. 108.
[11] Ibidem, s. 109.
[12] Debiutowała wierszem *W zimowy poranek* na łamach periodyku „Kaliszanin".

1881[13], 1883, 1887 [1886] oraz 1896 [1895]). Była znakomitą poetką, o czym świadczy fakt, że jej poezja była tłumaczona na wiele języków[14].

Barbara Bobrowska w swojej monografii[15] wykazała, że Konopnicka była nie tylko… i nie tyle znakomitą poetką, ile przede wszystkim – znawczynią literatury epoki romantyzmu. Nadto zaś była także znawczynią muzyki i sztuki oraz miłośniczką teatru. Wśród tekstów [na temat literatury i sztuki] jej pióra wyróżnić należałoby: *Trzy studya*: *O »Komedii bohaterskiej« Edmunda Rostanda* – *»Juliusz II« Juliana Klaczki* – *„Krzyżacy« Henryka Sienkiewicza* (Warszawa 1902), *Szkice*: *Bohdan Zaleski – Adam Asnyk – Henryk Sienkiewicz* (Lwów 1905 [1904]), a także *O »Beniowskim«* [*Studia krytyczne*] (Warszawa 1911 [1910]). Warto wspomnieć i znakomity zarys monograficzny *Mickiewicz*: *jego życie i duch* (1899)[16], który został (w znacznej części) skonfiskowany przez cenzurę carską, i artykuły: *Mozart* (1891), *Godzina na wystawie sztuk pięknych w Rzymie*: *Dzieło sztuki i nazwa* (1892) oraz *z powodu wystawy secesjonistów we Wiedniu* (1895). Jej studia kulturoznawcze dowodzą, że dziecięce zadziwienia poetki nad wielkością twórców kultury towarzyszyły jej przez całe życie, co potwierdza także refleksja nad pomnikowym dziełem *Juliusz II* Juliana Klaczki:

[*Juliusz II*]… To prawie, że matematyczna formuła, przez którą wyraża się i duch epoki, i jej wielkie sprawy. […]
Nade wszystko wszakże, i zawsze, i wszędzie *Juliusz II* to wielkie tło dla tytanicznej postaci Michała Anioła i jego trzykroć nieśmiertelnego dzieła[17].

Dziecięce zadziwienie poetki nad wielkością twórcy i jej miłość do natury (przyrody) można odnaleźć i we fragmencie jej monografii poświęconej Adamowi Mickiewiczowi:

… w pojęciu *Sonetów*, w pojęciu przyrody jako indywiduum [trwała – Z. B.] **romantyczność** wprost **rewolucyjna**, wszelkie dotychczasowe reguły malowania i pojmowania przyrody burząca (…).
Formę sonetu, obrał Mickiewicz na wrażenia krymskie… jeśli nie doskonałą rozwagą artystyczną, to szczęśliwym instynktem wiedziony. Nie podobna pomyśleć nic odpowiedniejszego – jako formy, do zawarcia w sobie – jako treści, takiego odłamu przyrody, jaki oko z jednego punktu objąć może (…), jak właśnie forma sonetu. A trudno byłoby także znaleźć właściwszy wyraz

[13] Jej tom *Poezje* [*seria pierwsza*] cieszył się szczególną popularnością i był jeszcze trzykrotnie wznowiony (za życia Konopnickiej) – kolejno w latach: 1883, 1888 i 1896.
[14] Poezja Konopnickiej była tłumaczona (za życia poetki) na: angielski, białoruski, bułgarski, czeski, estoński, francuski, hebrajski, hiszpański, litewski, łotewski, niemiecki, rosyjski, serbochorwacki, słowacki, słoweński, szwedzki, ukraiński, węgierski i włoski.
[15] B. Bobrowska, Konopnicka na szlakach romantyków, Warszawa 1997.
[16] Wydaje się, że ów zarys został zainspirowany przez Jaroslava Vrchlickiego.
[17] M. Konopnicka, *Juliusz II. Nowa książka Juliana Klaczki*, [w:] Eadem, *Trzy studia*, Warszawa 1902, ss. 118, 119.

na tę (...) skoncentrowaną siłę, z jaką potężna przyroda w serce człowieka uderza[18].

Spójrzmy więc na Konopnicką jako na znakomitego krytyka literackiego, o którym to „krytyku" Jerzy Jarowiecki pisał przed ćwierćwieczem – aktualne i dziś słowa:

Obszerny dorobek krytycznoliteracki Marii Konopnickiej… nie jest dostatecznie znany… [i] właściwie oceniony[19].

Ponadto trafnie zauważył: „wiele cennych i oryginalnych pomysłów [Konopnickiej (w krytycznoliterackich artykułach i recenzjach)], bogactwo skojarzeń historycznoliterackich [pisarki], dających świadectwo rozległego jej oczytania i znajomości nie tylko literatury jej epoki, ale także doby romantycznej – pozostawało w zapomnieniu przez wiele lat"[20].

Jarowiecki wspomniał także, że Konrad Górski, pisząc o Konopnickiej jako krytyku literackim, zwrócił uwagę „na niespotykaną intuicję tej artystki słowa"[21].

Takimi zaś trafnymi słowami podsumował swoje refleksje o Marii Konopnickiej i o jej dorobku krytycznoliterackim:

Studia i szkice, recenzje i omówienia Konopnickiej [wyróżnia] duża kultura literacka, a także wiele oryginalnych, odkrywczych spostrzeżeń analitycznych. (...) Jest krytykiem wybitnie wrażliwym na walory artystyczne omawianych dzieł… [Lektura jej tekstów pozwala dostrzec – Z. B.] dojrzałość i samodzielność sądów [pisarki], polemiczną odwagę, erudycję i kompetencję w formułowaniu opinii, które pozwalają jej (...) na przeciwstawianie się – **i to w pełni uzasadnione** – ludziom o powszechnie uznawanym autorytecie naukowym czy profesjonalistom z zakresu krytyki literackiej[22].

Z pewnością więc należy pamiętać o tak znakomitych tekstach literaturoznawczych pióra Konopnickiej, jak: *Mickiewicz – jego życie i duch* [Kraków 1899], a także: *O pierwszej i drugiej części Mickiewiczowskich »Dziadów« słów kilka* [„Biblioteka Warszawska", 1898, t. 3 oraz t. 4], *O »Krzyżakach<* [Henryka Sienkiewicza] [„Biblioteka Warszawska", 1900, t. 4], także *O »Beniowskim«* [Juliusza Słowackiego] [„Biblioteka Warszawska", 1909, t. 4]. Należy powiedzieć, że poetka była i krytyczką, i doskonałą znawczynią literatury pięknej.

---

[18] Eadem, *Mickiewicz*: *jego życie i duch*, Warszawa – Petersburg 1899, s. 56; podkreśl. Autorki tekstu.

[19] Zob.: J. Jarowiecki, *Posłowie*, [w:] M. Konopnicka, *Pisma wybrane*, pod red. J. Nowakowskiego, t. IV: *Pisma krytycznoliterackie*, wybór i opracowanie: J. Jarowiecki, Warszawa 1988, s.197.

[20] Ibidem, s. 197.

[21] Ibidem, s. 202: Myśl cytowana dotyczy tekstu: K. Górski, *Maria Konopnicka jako krytyk literacki*, [w:] *Maria Konopnicka. W 60. rocznicę śmierci poetki*, Warszawa 1972, ss. 96-97.

[22] J. Jarowiecki, *op. cit.*, s. 216; podkreśl. moje – Z. B.

W r. **1884 poetka zadebiutowała w literaturze** „czwartej" (czyli **dla dzieci**). Grzegorz Leszczyński, współczesny badacz literatury pięknej, tak oto napisał o jej poezji dla dzieci: „Nawiązując do… poetyki romantyzmu oraz tematyki i rytmiki pieśni ludowej, nadała swym utworom charakter (…) kameralnego dialogu poety i dziecka"[23]. Konopnicka była znakomitą pejzażystką i kolorystką. Widać to doskonale w jej liryce:

Pod moją chatą Dunajec **biały**
Dziwną pieśń śpiewa, bijąc ze skały.
[…]
Od brzegu fale biją z łoskotem,
A dalej płaczą – a dalej mgleją…

Aż w toń najgłębszą **rozbłękitnieją**.
I cicho… ciszej… wtóry pochwycą,
Patrząc się w niebo **modrą** źrenicą.
(*Dunajec* [Prwdr.: „Tygodnik Ilustrowany", 1877])[24]

To samo uwrażliwienie na piękno pejzażu i jego barw można odnaleźć w jej poezji dla najmłodszych miłośników sztuki słowa. Oto przykład zaczerpnięty z wiersza *Nasza wioska*:

Na pagórku chata stoi,
**Srebrna** rzeka płynie w dole,
A za chatą sad **zielony**,
A przed chatą dwie topole[25].

Jej wiersze i dla dzieci, i także dla dorosłych pozwalają uznać powyższe stwierdzenie: „[Poetka] była znakomitą pejzażystką i kolorystką" – za trafny aksjomat.

Warto też zwrócić uwagę na poddanie poetyckiej rzeczywistości szczególnego rodzaju sakralizacji:

Od brzegu **fale biją z łoskotem**,
A dalej płaczą – a dalej mgleją,
Aż w toń najgłębszą rozbłękitnieją.
I cicho… ciszej… wtóry pochwycą,
**Patrząc się w niebo** modrą źrenicą[26].

[23] G. Leszczyński, *Konopnicka Maria*, [w:] B. Tylicka oraz G. Leszczyński (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Wrocław 2002, s. 191.
[24] M. Konopnicka, *Dunajec*, [w:] Eadem, *Pisma wybrane*, pod red. J. Nowakowskiego, t. I: *Utwory poetyckie*, Warszawa [1988], s. 34; podkreśl. moje – Z. B.
[25] Eadem, *Nasza wioska*, [w:] Eadem, *O czym ptaszek śpiewa. Wybór poezji dla dzieci*, [Wybór i przypisy: E. Ciesielska], Rzeszów 1990, s. 7.
[26] Eadem, *Dunajec*. Zobacz: przypis 24; podkreśl. moje – Z. B.

A oto inny przykład:

> Ciche, senne, w zorzach widać chaty,
> A do każdej **światła zwiastowanie**
> Jasną stopą **niesie duch skrzydlaty**[27].

I jeszcze dwa przykłady sakralizacji świata lirycznego z poezji dla dzieci:

> Jaskółeczka w niebo leci
> Wysoko, daleko…[28]

> [**Zorza**]… na strzechę blaski siała,
> Jak **źrenica jasna Boża**…[29]

**Sakralizacja Czasoprzestrzeni** ma kilkusetletnią tradycję w poezji polskiej. Fenomen ten był szczególnie popularny w epoce romantyzmu, a z kolei zaś w poezji polskiej XX wieku sakralizacja Czasoprzestrzeni była wyjątkowo częstym zjawiskiem w tekstach poetyckich. Ten fenomen jest znany i w polskiej poezji dla dzieci, by wymienić wiersze Ewy Szelburg-Zarembiny czy też liryki Edwarda Kłonieckiego i liryki Karoliny Kusek.

Także i w ulirycznionej prozie… Konopnicka poddaje pejzaż polski sakralizacji, by dla przykładu przypomnieć tylko jeden krótki fragment z tekstu poetki:

Hej, pola wy, pola! Hej, łany wy, łany! Oto **stoję** przed wami, jak przed skarbnicą przeszłości i przyszłości naszej, jako **przed arką pełną** żywego **ducha** narodu[30].

W jej twórczości poetyckiej natrafiamy i na **przykłady poezji dla dzieci o tematyce religijnej**. Te wiersze to: *O co się modlić*?[31] i *Wieczorny pacierz* [inc.: *Zaszło już słonko…*][32]. Oto poetycka wypowiedź *„ja" lirycznego* z wiersza *Wieczorny pacierz*:

> Klęknij, dziecinko,
> i rączki złóż.

---

[27] Eadem, *Lipy kwitną…*, [w:] Eadem, *Pisma wybrane*, t. I: *Utwory poetyckie*, [1988], s. 171; podkreślenie moje – Z. B.
[28] Eadem, *Jaskółka*, [w:] Eadem, *O czym ptaszek śpiewa…*, s. 113; podkreśl. moje – Z. B.
[29] Eadem, *Chatka „Boże Oko"*, [w:] Eadem, *O czym ptaszek śpiewa…*, s. 226; podkreśl. moje – Z. B.
[30] M. Konopnicka, *Polska*, [w:] *Polska*: *Obrazy i opisy*, t. I, Lwów 1906, s. XXXII; podkreśl moje – Z. B.
[31] M. Konopnicka, *O co się modlić*?, „Opiekun Dziatek", 1911, nr 27.
[32] M. Konopnicka, *Wieczorny pacierz*, „Przyjaciel Dzieci" [dodatek do „Orędownika"], 1914, nr 7.

[…]

Módl się, by dom ten
wziął Bóg pod straż.
I za mateńką mów:
„*Ojcze nasz…*"
([*Wieczorny pacierz*] *Zaszło już słonko…*)[33]

Liryk modlitewny *Wieczorny pacierz* [*Zaszło już słonko…*][34] jest jakby >echem< (wspomnieniem) z lat dzieciństwa Konopnickiej. Liryk ten, świadomie adresowany przez poetkę do dzieci, nie był, niestety, publikowany cztery dekady w Polsce Ludowej (w latach 1949 – 1989). I nie jest znany współczesnym Polakom.

**Po 1989 r.** została dokonana ocena „religijnego" aspektu poezji Marii Konopnickiej:

**Wydarzeniem przełomowym** [**w dziejach literatury** (**dla dzieci**)]… była **twórczość poetycka o tematyce religijnej** [autorstwa] **Marii Konopnickiej**[35].

**Liryka religijna Konopnickiej** [pisana] dla najmłodszych [miłośników poezji] była istotnym **źródłem inspiracji dla wielu utworów dla dzieci**, pisanych – zarówno w epoce dwudziestolecia międzywojennego, jak i w latach po drugiej wojnie światowej. Szczególnie zaś poetycki obraz Boga istniejącego w otaczającym dziecko świecie przyrody oraz liryzm… tej poezji religijnej oddziaływały na jej następców[36].

Bogusław Żurakowski, badacz poezji dla dzieci, w swoim znakomitym eseju *Wartości religijne w poezji dla dzieci* (1992) słusznie zauważył, iż Konopnicka często… „sakralizowała elementy świata natury, zastępując teologiczną ideę Boga symboliką ze świata przyrody"[37].

---

[33] Ibidem.

[34] Termin **liryk modlitewny** to określenie utworu poetyckiego „o charakterze apelu *ja lirycznego*, wzywającego *ty liryczne* do udziału lub współudziału w modlitwie… Wyznacznikami formalnymi liryku modlitewnego są: liryzm – rozumiany jako uczuciowa postawa życiowa *ja lirycznego*… oraz jako emocjonalno-uczuciowy sposób przeżywania świata (…) przez podmiot liryczny, a także uznanie wiary za akt wywierający istotny wpływ na kształtowanie się osobowości i bieg życia *ja lirycznego* (i [lub – Z. B.] *ty lirycznego*) oraz uznanie przez podmiot liryczny wartości religijnych za fundament życia własnego [i / lub za fundament życia adresata owego apelu: *ty lirycznego* – Z. B.], zaś modlitwy za istotną i niezwykle wartościową aktywność w życiu człowieka". Cyt. [za:] Z. Baran, *W kręgu poezji religijnej dla dzieci*, Kraków 2001, ss. 239, 240].

[35] Z. Baran, W kręgu poezji religijnej dla dzieci, Kraków 2001, s. 27.

[36] Ibidem, s. 28.

[37] B. Żurakowski, Wartości religijne w poezji dla dzieci, [w:] Idem, Literatura – Wartość – Dziecko, Kraków 1992, s. 44.

**Świat natury** ukryty w poezji dla dzieci pisanej przez Konopnicką **jest pełen wartości**, a ponadto **jest piękny i dobry**. Jej wiersze są literackimi próbami zaprezentowania dzieciom obrazu spotkania (a raczej: wielu spotkań) dzieci z przyrodą. Owe zaś spotkania ze światem przyrody stają się… szczególnego rodzaju formą dialogu między rozmaitymi bytami. Wiersze te służą z pewnością pogłębieniu rozumienia przez dziecko siebie samego i zainteresowaniu dziecka fenomenami świata natury i rozbudzeniu jego szacunku dla tego świata[38].

W ostatnich latach [2001 – 2015] można by odnotować pewne (aczkolwiek jeszcze wciąż zbyt małe) zainteresowanie twórczością Marii Konopnickiej – zarówno jej klasyką (dla dorosłych), jak i również tekstami dla dzieci – w kręgach literaturoznawców[39].

Kończąc te refleksje, warto przypomnieć poglądy Jana Baculewskiego i Mieczysława Tomaszewskiego o wartości i znaczeniu twórczości Konopnickiej w kulturze polskiej.

---

[38] Wiersze Konopnickiej o świecie natury (adresowane do dzieci) – Zobacz: M. Konopnicka, *O czym ptaszek śpiewa…*, ss. 7-41 oraz ss. 107-138.

[39] Wydano książki: Jan Harasim, *Z mojej Biblii: motywy biblijno-religijne w poezji Marii Konopnickiej*, Łomża 2002; Lena Magnone, *Maria Konopnicka: Lustra i symptomy*, Gdańsk 2011; Olga Płaszczewska (red.), *Czytanie Konopnickiej*, [posłowie: M. Stala], Kraków 2011; Zofia Chyra-Rolicz, *Maria Konopnicka: Opowieść o nie-zwykłej kobiecie*, Siedlce 2012; Zdzisław Łopatkiewicz, *Marii Konopnickiej żarnowieckie lata*, Jedlicze 2013; eseje i studia: Barbara Bobrowska, *Ziarno i nić Ariadny – dwa symbole wyjścia z labiryntu historii w kryptopatriotycznych utworach Adama Asnyka i Marii Konopnickiej*, „Pamiętnik Literacki", 2000, z. 2, ss. 75-90; Małgorzata Satora, *Włoskie wędrówki i tematy Marii Konopnickiej*, „Poezja i Dziecko", 2003, nr 4, ss. 61 – 68; Tadeusz Budrewicz, Zbigniew Fałtynowicz (red. nauk.), *Ludzie – rzeczy – obrazy: Studia i szkice o epoce Marii Konopnickiej*, Suwałki 2004; Lena Magnone, »*Chciałabym cię kochać zawsze*«: *Maria Konopnicka i jej córka Maria Pytlińska*, „Prace Polonistyczne", 2006, t. 1, ss. 175-191; Anna Żuk, *Filozofia tęsknoty w poezji Marii Konopnickiej*, „Akant", 2006, nr 10, ss. 38-39; Brigitta Helbig-Mischewski, *Niebezpieczne związki: „Baśnie i psalmodie" Marii Konopnickiej*, „Pamiętnik Literacki", 2008, z. 4, ss. 45-59; Agata Wąsacz, *Strofy o epoce napoleońskiej: „Śpiewnik historyczny" Marii Konopnickiej*, „Akant" 2011, nr 10, ss. 10-14; Kazimierz Maciąg, *Konopnicka w kręgu rodzinnym*, „Tematy i Konteksty", 2012, nr 2, ss. 436-442; Janusz Tazbir, *Koszałek-Opałek jako kronikarz dziejów Polski*, [w:] Tadeusz Budrewicz, Joanna Majchrzak (red. nauk.), *Ludzie i krasnoludki: Powinowactwa z wyboru*, Warszawa 2014, ss. 174-183; Michał Rogoż, *Postać krasnoludka w ilustracjach do baśni Marii Konopnickiej „O krasnoludkach i o sierotce Marysi"*, [w:] Tadeusz Budrewicz, Joanna Majchrzak (red. nauk.), *Ludzie i krasnoludki…*, ss. 185-200; Krzysztof Biliński, *Motywy biblijne we wczesnej twórczości Marii Konopnickiej*, „Prace Literackie", 2015, nr 55, ss. 71-94; Anna Nosek, *Matka Boża Dziewicza w poezji Młodej Polski*, „Rocznik Teologii Katolickiej" 2015, z. 2, ss. 45-59. Twórczości Konopnickiej sporo miejsca poświęcili Ryszard Waksmund [*Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej. Tematy – gatunki – konteksty* (Wrocław 2000)] i Zbigniew Baran [*W kręgu poezji religijnej dla dzieci* (Kraków 2001) i *Idee – mity – symbole w polskich baśniach literackich wydanych w XIX i XX wieku* (Kraków 2006)]. Zainteresowani Konopnicką jako emancypantką [w XIX wieku w Polsce] znajdą interesujące informacje na tenże temat w książce Sławomiry Walczewskiej *Damy, rycerze i feministki. Kobiecy dyskurs emancypacyjny w Polsce*, wyd. 2. poszerz. (Kraków 2000). Warto także poznać ważny tekst Anny Łobos, »*Bo w tym gniazdku się rodziła, bo tu jest jej strzecha miła, bo tu jest jej raj*!«: *Liryka dla dzieci Marii Konopnickiej w edukacji patriotycznej w XXI wieku*, „Guliwer", 2007, nr 3, ss. 103-107.

Jan Baculewski tak pisał w *Polskim Słowniku Biograficznym*:

Znaczny był wpływ Konopnickiej na początkową twórczość poetów okresu Młodej Polski: J[ana] Kasprowicza, Z[enona] Przesmyckiego, K[azimierza] Tetmajera, A[ndrzeja] Niemojewskiego, Antoniego Langego. W dwudziestoleciu międzywojennym jawne reminiscencje jej utworów dla dzieci widoczne były u J[uliana] Tuwima, Z[ofii] Rogoszówny, J[aniny] Porazińskiej i J[ana] Brzechwy. Po śpiewną muzyczność i stylizowany folklor sięgali do jej twórczości poeci (...), jak S[tanisław] Piętak oraz przedstawiciele samorodnej literatury ludowej... Utwory Konopnickiej inspirowały ilustratorów, rysowników, malarzy oraz rzeźbiarzy: M[ichała] E[lwiro] Andriolliego, K[sawerego] Pillatiego, (...), S[tanisława] Wyspiańskiego, (...), W[ładysława] Skoczylasa, Ks[awerego] Dunikowskiego i wielu innych. Różne formy przybrała inspiracja twórczości Konopnickiej w muzyce, od dziecięcej miniatury wokalnej do pieśni solowych i chóralnych, od muzyki kantatowej do utworów symfonicznych, których twórcami byli kompozytorzy z epoki: M[ieczysław] Karłowicz, W[ładysław] Żeleński, Z[ygmunt] Noskowski, S[tanisław] Niewiadomski, H[enryk] Melcer, P[iotr] Maszyński, P. [a raczej: Feliks (?)] Nowowiejski i muzycy współcześni...[40]

Mieczysław Tomaszewski zaś w haśle encyklopedycznym opublikowanym na łamach *Encyklopedii Muzycznej PWM* stwierdzał:

Liryka meliczna Konopnickiej... stanowi wynik czułego wsłuchania się... w ludowe rytmy i intonacje, przyswojenia sobie [przez poetkę] zasad ludowej poetyki, [i jej] myślenia ludową formą wiersza[41].

Liryka Konopnickiej, sama w sobie uderzająca dźwięcznością i śpiewnością, bywała często umuzyczniona przez kompozytorów. (...) Pieśni solowe [do tekstów poetyckich Konopnickiej] pisali: W[ładysław] Żeleński, Z[ygmunt] Noskowski, M[ieczysław] Karłowicz, J[an Karol] Gall, S[tanisław] Niewiadomski (...), S[tanisław] Wiechowicz i K[azimierz] Wiłkomirski. Pieśni chóralne [do liryków Marii Konopnickiej pisali]: Z[ygmunt] Noskowski, J[an Karol] Gall, S[tanisław] Niewiadomski, F[eliks] Nowowiejski, P[iotr] Maszyński (...), W[acław] Lachmann, K[azimierz] Wiłkomirski oraz P. Perkowski...[42]

Pieśni dziecięce komponowano najczęściej do tekstów z cyklu... przez Konopnicką dla dzieci pomyślanego... (...) Wszystkie 150 tekstów umuzycznił Z[ygmunt] Noskowski (*Śpiewnik dla dzieci*, 1890 i wiele wydań następnych)... Zbiory piosenek dziecięcych... skomponowali również S[tanisław] Niedzielski (*Piosenki dla dzieci*, 1891)..., S[tanisław] Lipski (*Śpiewki dla dzieci*, 1932)... Muzykę... do baśni *O krasnoludkach i* (*o*) *sierotce Marysi* [skomponowali zaś] F[eliks Bronisław Tymoteusz] Rybicki (1951, baśń wi-

[40] J. Baculewski, *Konopnicka Maria Stanisława*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 13., Wrocław 1967 – 1968, s. 580.

[41] M. Tomaszewski, *Konopnicka Maria* (*1842-1910*), [w:] *Encyklopedia muzyczna PWM*, cz. biograficzna: t. 5, Kraków 1997, s. 163.

[42] Ibidem, s. 163.

dowiskowa), Z[ygmunt] Mycielski (ilustracja muzyczna) oraz S[tanisław] Skrowaczewski (1953, baśń symfoniczna)[43].

Jak widać, **Poetka** była nie tylko i nie tyle twórczynią własnej literatury, ile była także „**inspiratorką**" **tworzenia dzieł kultury przez innych twórców**. I nie może to dziwić nas, wszak pisała o pięknie świata natury, szukając w nim... Wiary, Nadziei i Miłości..., tak jak i w tym pięknym sonecie:

> Rajski ptak słońca wzleciał, roztrząsnął swe pióra,
> Zapalił pół niebiosów, zaiskrzył pół morza
> I pieśń światła wyrzucił w niezmierne przestworza
> I zgłuszył śpiew księżyca, nocy trubadura[44].

## BIBLIOGRAFIA:

### A. Literatura podmiotowa

[1] **Konopnicka** Maria, *Dunajec*, [w:] Eadem, *Pisma wybrane*, red. J. Nowakowskiego, tom I: *Utwory poetyckie*, LSW, Warszawa [1988], s. 34; Pierwodruk.: „Tygodnik Ilustrowany", 1877.

[2] **Konopnicka** Maria, *Juliusz II. Nowa książka Juliana Klaczki*, [w:] Eadem, *Trzy studya*, Gebethner i Wolff: G. Gebethner, Warszawa – Kraków 1902.

[3] **Konopnicka** Maria, *Lipy kwitną...*, [w:] Eadem, *Pisma wybrane*, red. J. Nowakowskiego, t. I: *Utwory poetyckie*, LSW, Warszawa [1988], s. 171.

[4] **Konopnicka** Maria, *Mickiewicz*: *jego życie i duch*, B. Natanson: K. Grendyszyński, Warszawa – Petersburg 1899.

[5] **Konopnicka** Maria, *O co się modlić*?, „Opiekun Dziatek", 1911, nr 27.

[6] **Konopnicka** Maria, *O czym ptaszek śpiewa... Wybór poezji dla dzieci*, wybór i przypisy: E. Ciesielska, Krajowa Agencja Wydawnicza, Rzeszów 1990.

[7] **Konopnicka** Maria, *O Mickiewiczowskiej »Odzie do młodości«*, Towarzystwo Kolonij Wakacyjnych, Kraków 1890.

[8] **Konopnicka** Maria, *Polska*, [w:] *Polska*: *Obrazy i opisy*, t. I, Macierz Polska, Lwów 1906.

[43] Ibidem, s. 163.

[44] M. Konopnicka, *Ranek w Wenecji* [*Sonet*], [w:] Eadem, *Pisma wybrane*, pod red. J. Nowakowskiego, t. I: *Utwory poetyckie*, [1988], s. 196.

[9] **Konopnicka** Maria, *Ranek w Wenecji* [*Sonet*], [w:] Eadem, *Pisma wybrane*, red. J. Nowakowskiego, t. I: *Utwory poetyckie*, LSW, Warszawa [1988], s. 196.

[10] **Konopnicka** Maria, *Wieczorny pacierz*, „Przyjaciel Dzieci" [dodatek do „Orędownika"], 1914, nr 7.

[11] **Konopnicka** Maria, *Wrażenia z podróży*, Lesman i Świszczowski, Warszawa 1884.

## B. Literatura przedmiotowa

[12] **Baculewski** Jan, *Konopnicka Maria Stanisława*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 13., Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1967 – 1968, s. 580.

[13] **Baculewski** Jan, *Maria Konopnicka*, seria: „Biblioteka »Polonistyki«" (red.:) J.Z. Jakubowski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa [1978].

[14] **Baran** Zbigniew, *Idee – mity – symbole w polskich baśniach literackich wydanych w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006.

[15] **Baran** Zbigniew, *W kręgu poezji religijnej dla dzieci*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.

[16] ***Bibliografia*** *Literatury Polskiej »Nowy Korbut«*, t. 14.: *Literatura Pozytywizmu i Młodej Polski*: *Hasła osobowe G – Ł***,** Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973, ss. 330-452.

[17] **Bobrowska** Barbara, *Konopnicka na szlakach romantyków*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

[18] **Budrewicz** Tadeusz, **Zięba** Michał (red. nauk.), *Miejsca Konopnickiej*: *przeżycia*, *pejzaż*, *pamięć*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002.

[19] [8.] **Budrewicz** Tadeusz, **Fałtynowicz** Zbigniew (red. nauk.), *Ludzie – rzeczy – obrazy*: *Studia i szkice o epoce Marii Konopnickiej*, Muzeum w Suwałkach, Suwałki 2004.

[20] **Chyra-Rolicz** Zofia, *Maria Konopnicka*: *Opowieść o niezwykłej kobiecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2012.

[21] **Dawid** Łucja (red.), *Wokół Marii Konopnickiej*, Uniwersytet Śląski, Cieszyn 1998.

[22] **Faber-Chojnacka** Anna, *Maria Konopnicka*: *materiały do bibliografii podmiotowo – przedmiotowej za lata 1971 – 1995*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999.

[23] **Harasim** Jan, *Z mojej Biblii*: *motywy biblijno-religijne w poezji Marii Konopnickiej*, Redakcja "Głos Katolicki", Łomża 2002.

[24] **Jarowiecki** Jerzy, *Posłowie*, [w:] M. Konopnicka, *Pisma wybrane*, pod red. J. Nowakowskiego, t. IV: *Pisma krytycznoliterackie*, wybór i opracowanie: J. Jarowiecki, LSW, Warszawa 1988.

[25] **Kicińska** Dorota, *Baśń i baśniowość w twórczości Marii Konopnickiej*, „Impuls", Kraków 2000.

[26] **Leszczyński** Grzegorz, *Konopnicka Maria*, [w:] B. Tylicka, G. Leszczyński (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2002, ss. 190-191.

[27] **Łopatkiewicz** Zdzisław, *Marii Konopnickiej żarnowieckie lata*, Gminna Biblioteka Publiczna im. Kaspra Wojnara, Jedlicze 2013.

[28] **Magnone** Lena, *Maria Konopnicka*: *Lustra i symptomy*, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2011.

[29] **Płaszczewska** Olga (red. nauk.), *Czytanie Konopnickiej*, [posłowie: M. Stala], Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

[30] **Rogoż** Michał, *Postać krasnoludka w ilustracjach do baśni Marii Konopnickiej „O krasnoludkach i o sierotce Marysi"*, [w:] T. Budrewicz, J. Majchrzak (red. nauk.), *Ludzie i krasnoludki*: *Powinowactwa z wyboru*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2014, ss. 185-200.

[31] **Tazbir** Janusz, *Koszałek-Opałek jako kronikarz dziejów Polski*, [w:] T. Budrewicz, J. Majchrzak (red. nauk.), *Ludzie i krasnoludki*: *Powinowactwa z wyboru*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2014, ss. 174-183.

[32] **Tomaszewski** Mieczysław, *Konopnicka Maria* (*1842-1910*), [w:] [Kolegium red. Elżbieta Dziębowska (przewodn.) et al.; Komitet red. Witold Lutosławski (przewodn.) et al.], *Encyklopedia muzyczna PWM*: *Część biograficzna*, t. 5, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1997, s. 163.

[33] **Waksmund** Ryszard, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej. Tematy – gatunki – konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.

[34] **Walczewska** Sławomira, *Damy*, *rycerze i feministki. Kobiecy dyskurs emancypacyjny w Polsce*, wyd. 2. poszerz., "eFKa", Kraków 2000.

[35] **Żurakowski** Bogusław, *Wartości religijne w poezji dla dzieci*, [w:] Idem, *Literatura – Wartość – Dziecko*, [Uniwersytet Jagielloński], Kraków 1992.

**Artykuły w periodykach:**

[36] **Biliński** Krzysztof, *Motywy biblijne we wczesnej twórczości Marii Konopnickiej*, „Prace Literackie", 2015, nr 55, ss. 71-94.

[37] **Bobrowska** Barbara, *Ziarno i nić Ariadny – dwa symbole wyjścia z labiryntu historii w krypto-patriotycznych utworach Adama Asnyka i Marii Konopnickiej*, „Pamiętnik Literacki", 2000, z. 2, ss. 75-90.

[38] **Helbig-Mischewski** Brigitta, *Niebezpieczne związki*: *„Baśnie i psalmodie" Marii Konopnickiej*, „Pamiętnik Literacki", 2008, z. 4, ss. 45-59.

[39] **Łobos** Anna, »*Bo w tym gniazdku się rodziła, bo tu jest jej strzecha miła, bo tu jest jej raj*!«: *Liryka dla dzieci Marii Konopnickiej w edukacji patriotycznej w XXI wieku*, „Guliwer", 2007, nr 3, ss. 103-107.

[40] **Maciąg** Kazimierz, *Konopnicka w kręgu rodzinnym*, „Tematy i Konteksty", 2012, nr 2, ss. 436-442.

[41] **Magnone** Lena, »*Chciałabym cię kochać zawsze*«: *Maria Konopnicka i jej córka Maria Pytlińska*, „Prace Polonistyczne", 2006, t. 1, ss. 175-191.

[42] **Nosek** Anna, *Matka Boża Dziewicza w poezji Młodej Polski*, „Rocznik Teologii Katolickiej" 2015, z. 2, ss. 45-59.

[43] **Satora** Małgorzata, *Włoskie wędrówki i tematy Marii Konopnickiej*, „Poezja i Dziecko", 2003, nr 4, ss. 61-68.

[44] **Wąsacz** Agata, *Strofy o epoce napoleońskiej*: *„Śpiewnik historyczny" Marii Konopnickiej*, „Akant" 2011, nr 10, ss. 10-14.

[45] **Żuk** Anna, *Filozofia tęsknoty w poezji Marii Konopnickiej*, „Akant", 2006, nr 10, ss. 38-39.

**Netografia:**

[46] [http://pl.wikipedia.org/wiki/Maria_Konopnicka] – dostęp: 15 marca 2018.

## STRESZCZENIE

***Literacki świat* Marii Konopnickiej (1842-1910) i jego wartości w edukacji dzieci**

Maria Konopnicka, poetka okresu pozytywizmu i znakomita krytyczka literatury, była także twórczynią literatury (poezji i prozy) dla dzieci. W 2. połowie XX w., stała się w pewnym sensie… >*poetką zapomnianą*<,

lecz – ostatnio, badacze literatury zaczęli ponownie dostrzegać wartość jej literackiego dorobku.

Jej poezja dla dzieci (z artystyczną / estetyczną wartością i z moralnym przesłaniem) daje dziecięcym miłośnikom literatury – i *humanistyczne* wartości, i religijną wartość, odgrywając istotne funkcje wychowawcze w edukacji dzieci: ucząc miłości do Boga, rodziny oraz Ojczyzny. Świat poetycki w jej poezji jest światem *sacrum*. I jest to zarazem świat piękna i dobra.

Studium to ukazuje poetkę również jako znawczynię kultury artystycznej epoki romantyzmu i jako artystkę, a ściślej: malarkę-poetkę swojego czasu.

## SUMMARY

***Literary World* of Maria Konopnicka (1842-1910) and its values for education of children**

Maria Konopnicka, one of the representative poetesses of the Positivist period as well as one of the Polish excellent literary critics, was also a writer for children. In the 2nd half of the 20th century, Konopnicka had fallen from grace of the Polish readers. Lately, the Polish scholars (who specialize in nineteenth-century literature) value her literary work.

Her poems for children (with the esthetic values, moral edification, metaphysical and patriotic aspects) present them a system of humanistic values as well as religious faith and may play important role for children's education. These poems persuade children to love the Lord (God), their parents and their "little homeland". The poetical "reality" (of Konopnicka's poems) is undergone sacralization. The world of nature in her poems for children is full of values: is beautiful and good.

This study present Konopnicka also as an expert in Romantic literature, music and especially in the arts as well as excellent landscape »painter-poetess« and simultaneously »colorist-poetess«.

Remigiusz Jarosław Tritt, Bogusław Bałuka
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# W stronę wiedzy i niewiedzy – wędrówka w głąb ludzkiego mózgu. Receptory *AMPA i NMDA* w neuroplastyczności pamięciowej i rozwojowej

## WSTĘP

*"Adulescentia est tempus discendi,*
*sed nulla aetas sera est ad discendum"*
*/..../*

Nauka o mózgu określana jako *neuronauka* jest interdyscyplinarną dziedziną, w której dokonano na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci krezusowego postępu. Dzięki rozwojowi technik i metod badawczych stosunkowo szybko rozwinęły się możliwości badań na poziomie molekularnym, co w znacznym stopniu wpłynęło na rozwój i postęp naukowy, a także pozwoliło zweryfikować szereg hipotez, jak również nakreślić obszary dalszych badań.

Jednym z epokowych odkryć w badaniach nad mózgiem było poznanie komórkowych i molekularnych procesów zachodzących w neuronach i ich związków z uczeniem się i pamięcią, na poziomie relacji powiązań synaptycznych powstających sieci neuronalnych we współzależności z prostymi działaniami kognitywnymi[1].

Udowodniono, że sieci neuronalne urzeczywistniają istnienie bardzo złożonych, a także zsynchronizowanych funkcjonalnie procesów biochemicznych i neurofizjologicznych. W podejmowanym temacie relacje neuro-

[1] J.R. Whitlock, A.J. Heynen, M.G. Szuler, M.F. Bear, *Learning induces long-term potentation In the hippocampus*. Science, 313: 1093-7, 2006.

nalne opierają się na oddziaływaniach złączy synaptycznych, aktywowanych specyficznymi neurotransmiterami, endogennymi neuromodulatorami wydzielanymi w określonym czasie i miejscu, które adekwatnie łączą się z receptorami. Gwarantuje to sieciom neuronalnym fazową aktywność związaną między innymi z kodowaniem lub odczytywaniem engramów. Wspomniane złącza szczelinowe z uwagi na potencjalną możliwość zmiany właściwości pod wpływem mechanizmów kogniwistycznych wykazują się neuroplastycznością. Postsynaptyczne zmiany obserwowane są w istniejących kolcach dendrytycznych, jednakże nowe powstają i utrwalają się raczej wolno[2].

Na poziomie obecnej wiedzy trudno jednoznacznie traktować je, jako jedyny czynnik, wpływający na efekt uczenia się. Nie przeceniając tego procesu należy zaznaczyć, że powstawanie połączeń synaptycznych jakkolwiek ma związek z powstawaniem engramów, zapewne nie jest jedynym czynnikiem warunkującym to stosunkowo skomplikowane zjawisko. W powstawaniu engramów pamięciowych bez wątpienia należy uwzględnić szereg innych determinantów, między innymi siłę i rodzaj połączeń synaptycznych ich modyfikacje i przestrzeń.

Warto zaznaczyć, że w okresie rozwojowym powstaje ogromna liczba połączeń synaptycznych, niemniej ulegają one także przemodelowaniu i redukcji. Trzeba jednak pamiętać, że zmiany plastyczne zachodzące w neuronach pod wpływem ekspresji genetycznej mogą trwać nawet do kilu tygodni[3].

Byłoby zbyt wielkim uproszczeniem, różnorodnym rodzajom pamięci przypisać jednolity mechanizm powstawania, nie uwzględniając chociażby fazowości modelowania neuroplastycznego synaps i neuronów.

Na obecnym poziomie wiedzy naukowej można stwierdzić, że plastyczność synaptyczna jest jednym z istotnych składowych podstaw uczenia się, ale czy jedynym? Uwzględniając złożoność i różnorodność ludzkiej psychiki należy jednak przyjąć, że dotychczasowa wiedza jest zapewne istotnym przyczynkiem do dalszych badań.

Celem artykułu jest przybliżenie mechanizmów funkcjonowania sieci neuronalnych w aspekcie, neuroplastycznym mózgu i podkreślenie znaczenia receptorów, jako istotnych elementów decydujących wraz z neurotransmiterami i neuromodulatorami o złożoności procesów powstawania engramów mózgowych.

## ŚLADAMI WIELKICH UCZONYCH DO EPOKOWYCH ODKRYĆ

Badania umożliwiające poznanie układu nerwowego człowieka w sposób dość dynamiczny zaczęły rozwijać się na przełomie XVIII – XIX wieku. Szczególnie lata na przełomie wieków XIX i XX przyniosły spektakularne

[2] X.B Wang., O. Bozdagi, J.S. Nikitczuk, Z. W. Zhai, Q. Zhou, G.W. Huntley, *Extracellular proteolysis by matrix metalloproteinase-9 drives dendritic spine enlargement and long-term potentation coordinately*. Proc Natl Acad Sci USA. 105(49):19520-5, 2008.

[3] Ibidem.

odkrycia w dziedzinie badań nad układem nerwowym. W czasach współczesnych, dzięki szeroko zakrojonym obserwacjom i eksperymentom oraz rozwojowi wysoko specjalistycznych technik badawczych neurobiologia, jako interdyscyplinarna dziedzina nauki powiększa swój dorobek w sposób niezwykły, stając się jedną z intensywnie rozwijających się nauk.

Spośród wielu wybitnych naukowców, którzy wnieśli ogromny wkład w rozwój dociekań naukowych nie sposób nie wymienić przynajmniej kilku z nich. Między innymi w XVIII w Luigi Galvani i Alessandro Volta zaobserwowali pobudzenia nerwów i skurcze mięśni[4]. W 1848 roku odkrycia Emila Heinricha Du Bois – Reymonda, niemieckiego lekarza i zoologa, prekursora eksperymentalnej elektrofizjologii i badacza układu nerwowego wykazały istnienie prądu czynnościowego w nerwie. Charakterystyki przewodnictwa nerwowego i klasyfikacji aksonów na typy: A, B, C, D, dokonali profesor fizjologii, pracujący na uniwersytecie w Baltimore Joseph Erlanger oraz amerykański fizjolog i farmakolog Herbert Spencer Gasser. Za swoje badania nad czynnością nerwów, głównie nad zróżnicowaniem czynnościowym włókien nerwowych otrzymali w roku 1944 nagrodę Nobla[5]. Ogromnym krokiem w badaniach nad układem nerwowym okazało się odkrycie działania synapsy acetylocholinowej, którego dokonali Bernard Katz, Ulf S.von Euler i Julius Axelrod[6], czy kolejne odkrycia w zakresie fizjologii neuronu i fizjologii synapsy cholinergicznej Sir Johna Carew Ecclesa, który wraz z Alanem. Lloydem. Holdgkinem i Andrew Fieldingiem Huxleyem w roku 1963 otrzymali nagrodę Nobla w dziedzinie fizjologii i medycyny za odkrycie mechanizmów jonowych pobudzania i hamowania na zewnątrz i wewnątrz błony komórkowej neuronów[7]. Niemniej interesujące zdają się być badania nad mózgiem i jego funkcją między innymi koncepcja komórkowych mechanizmów pamięci psychologa Donalda Oldinga Hebba[8], do której, odwoływał się w swoich publikacjach Jerzy Adam Gracjan Vetulani, polski psychofarmakolog, neurobiolog, biochemik, profesor nauk przyrodniczych, członek Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności, autor kilkuset prac badawczych o międzynarodowym zasięgu, niekwestionowany autorytet polskiej neurobiologii. Liczne badania poświęcone stymulacji kory u przytomnych pacjentów, lateralizacji czynności, czy opisanie homunculusa czuciowego i ruchowego Wildera Gravesa Penfielda przedstawiają nieocenioną wartość, i pozwoliły zrozumieć wiele mechanizmów, na których opiera się czynność mózgu człowieka[9]. Za doniosły dorobek w zakresie ba-

[4] K. Szatkiewicz, *Pod prądem,* „Wiedza i życie" nr 8/1998, s.26.

[5] Samya OTHMAN, « ERLANGER JOSEPH –(1874-1965) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 11 mai 2018. URL : [http://www.universalis.fr/encyclopedie/joseph-erlanger].

[6] *U. S. v. Euler . A specific sympathomimetic ergone in adrenergic nerve fibres (sympathin) and its relations to adrenaline and nor-adrenaline. "Acta Physiologica Scandinavica". 12/1946, ss. 73–97.*

[7] *Nobel Lectures, Physiology or Medicine 1963-1970*, Elsevier Publishing Company, Amsterdam, 1972.

[8] D.O. *Hebb, The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory: Wiley and Sons, New York 1949.*

[9] F. *Bartolomei; E. Barbeau; M. Gavaret; M. Guye; McGonigal, J. Régis; P. Chauvel. Cortical stimulation study of the role of rhinal cortex in déjà vu and reminiscence of memories, "Neurology". 63 2004, (5): ss. 858–864.*

dań nad rozdzielonym mózgiem (komisurektomią), lateralizacją w roku 1981 nagrodę Nobla otrzymał Roger Wolcot Sperry, amerykański neuropsycholog, neurobiolog. W tym samym roku za badania dotyczące przetwarzania informacji w układzie wzrokowym nagrodą Nobla zostali uchonorowani David Hunter Hubel i Torsten Nils Wiesel[10]. Tajniki mechanizmów zachowań instynktowych zgłębili: Konrad Tinbergen, Nikolaus Lorenz i Karl von Frisch, za co przyznano im nagrodę Nobla w roku 1973 z dziedziny fizjologii i medycyny, podkreślając znaczenie badań dla rozwoju nauk behawioralnych[11]. Szczególnie należy podkreślić wkład w prace badawcze, między innymi Jerzego Konorskiego za upowszechnianie poglądów zmierzających do wyjaśnienia zjawisk generalizacji, własności wzmocnienia karą i nagrodą, koncepcji jednostek gnostycznych, Bogusławowa Żernickiego za osiągnięcia w obszarze badań odruchów, percepcji wzrokowej, rozwoju układu nerwowego, Bogdana Sadowskiego, którego zainteresowania oscylują między innymi w obszarze biologicznych mechanizmów zachowań ludzi i zwierząt czy Włodzisława Ducha, zajmującego się między innymi zagadnieniami mieszczącymi się w obszarze kogniwistyki.

Z uwagi, iż przedmiotem rozważań nie jest historia badań neurobiologicznych, czy kogniwistyki trudno byłoby w tym miejscu wymienić wszystkich, którzy zasłużyli się w znacznym zakresie na tym polu. Niemniej ponad wszelką wątpliwość należy podkreślić doniosłość dotychczasowych odkryć dla dalszego dynamicznego rozwoju badań nad anatomią i fizjologią układu nerwowego człowieka.

Funkcje układu nerwowego, a w szczególności mózgu i mózgowia, w odniesieniu do takich zjawisk jak: pamięć, myślenie, zachowanie, zarówno w pojęciu normy, jak i patologii jest przedmiotem wielu badań, prowadzonych w obszarze interdyscyplinarnym, między innymi przez biologów, neurobiologów, psychologów, psychiatrów czy neurodydaktyków.

W latach pięćdziesiątych XX wieku zainteresowania neurobiologów skupiły uwagę na zjawisku neuroplastyczności mózgu, do którego jednak podobnie, jak do istnienia synaptogenezy podchodzono z dużym dystansem. Przełomem w tych badaniach były doświadczenia z lat 1960 – 1970, które bezapelacyjnie potwierdzały istnienie neuroplastyczności. Brytyjski profesor Geoffrey (Geoff) Raisman, mający dorobek z zakresu analizy neuroanatomicznej potwierdził powstawanie połączeń synaptycznych w obszarze uszkodzeń hipokampa. W przekonujący sposób, popierając swoje hipotezy zdjęciami z mikroskopu elektronowego dowiódł, że aksony, pochodzące z nieuszkodzonej strony uczestniczą w tworzeniu nowych połączeń synaptycznych, a ponadto pomimo uszkodzeń bieguna presynaptycznego komórek część postsynaptyczna przeżywa i może funkcjonować dalej. W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku ostatecznie świat nauki zaakceptował wyniki badań Patricka Walla, które dowiodły neuroplastyczności mózgu po eksperymentalnym uszkodzeniu wstępujących dróg czuciowych. Doświadczenia Torstena Niasa Wesela, neurobiologa szwedzkiego, profesora na

**10** The Nobel Prize in Physiology or Medicine 1981. [www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1981].

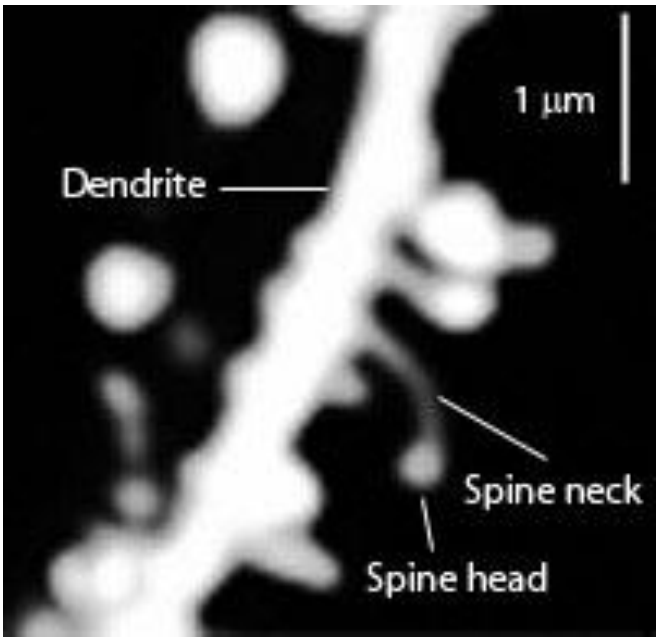
11. D. A. Dewsbury, The 1973 Nobel Prize for Physiology or Medicine: Recognition for behavioral science? "American Psychologist*", 58*(9), 2003, ss. 747-752.

uczelni Harvard Medical School w Bostonie i Dawida Huntera Hubla, kanadyjskiego naukowca, neurofizjologa, profesora Harvard Medical School w Bostonie, laureatów nagrody Nobla z 1980 roku dowiodły możliwości przeorganizowania działania zmysłu wzroku u młodych kotów oraz małp, a co za tym idzie także u człowieka poprzez zmiany w układzie nerwowym na skutek eksperymentalnego zasłonięcia jednego oka na wczesnych etapach rozwoju organizmu. Wyniki tych badań potwierdzają nie tylko mechanizm plastyczności mózgu, ale także obalają dogmat niezmienności struktury mózgu oraz wskazują na kompensację uszkodzenia funkcji układu nerwowego, zachodzącą szybciej u osobników młodych[12,13].

Neuroplastyczność we współczesnej nauce jest rozumiana i definiowana w dość szerokim zakresie, uwzględniającym wszystkie trwałe zmiany zachodzące zarówno pod wpływem oddziaływania czynników środowiskowych, jak i uszkodzeń, którym podlegają komórki nerwowe. Podstawą rozumienia neuroplastyczności pozostają jednak zmiany w zakresie oddziaływania neuronów i liczby połączeń neuronalnych. W określonych przypadkach owe zmiany umożliwiają odbudowę funkcji, przejawiając się naprawą zaburzeń rozwojowych i wpływając na procesy uczenia się oraz pamięci. Plastyczność pamięciowa odgrywa rolę w procesach uczenia się i pamięci. Dochodzi wówczas do wzmocnienia i reorganizacji połączeń synaptycznych pomiędzy konkretnymi neuronami, w odpowiedzi na specyficzne bodźce. Konsekwencją tego jest powstanie tzw. engramu (śladu pamięciowego), to jest pamięciowej zmiany plastycznej. Efekt tego rodzaju plastyczności możemy obserwować w korze mózgowej w postaci powiększenia korowej reprezentacji ćwiczonej funkcji[14]. Zgodnie z przyjętą, stosunkowo szeroko pojmowaną definicją neuroplastyczności są to zmiany utrwalone, pojawiające się pod wpływem doświadczenia. Tak rozumiane zjawisko pozwala na zastosowanie tego terminu do mechanizmów przebiegających w sposób podobny. Zdaniem Konarskiego (1948) należy w sposób zasadniczy rozróżnić dwie podstawowe właściwości, jakimi charakteryzują się neurony. Pierwszą charakteryzuje pobudliwość, wynikającą z cyklu zmian, pojawiających się na skutek przepływu impulsów, natomiast druga, powstająca w określonych układach neuronów prowadzi do utrwalenia się przekształceń funkcjonalnych w następstwie działania bodźców, prowadząc do plastyczności, której konsekwencją jest trwała zmiana[15]. Nie ulega wątpliwości, że realizowanie programu genetycznego w ontogenezie, zarówno prenatalnej jak i postnatalnej stanowi podstawę dla kształtowania się między innymi układu nerwowego, niemniej nie pozostawia złudzeń fakt, że obwody neuronalne przez całe życie wykazują się plastycznością i podlegają modyfikacji,

[12] M. Kossut (red.), *Mechanizmy plastyczności mózgu*, Wyd. PWN, 1994, ss. 285-302.
[13] T. Górska (red.), *Mózg a zachowanie*, PWN, 1997, ss. 590-640.
[14] M. Liguz-Lęcznar Instytut Biologii Doświadczalnej PAN; *Czy można naprawić mózg? Plastyczność neuronalna jako podstawowy mechanizm regeneracji układu nerwowego po uszkodzeniach*, Wykład.
[15] K. Zieliński, *Jerzy Konorski s theory of conditioned reflexes*, Acta Neurobiologiae Experimentalis, 1985, 45(5-6), ss. 173-186.

chociaż na skutek procesów starzenia się organizmu w różnym tempie[16]. Powołując się na współczesne teorie neuroplastyczności mózgu należy odnieść się do koncepcji Hebba, wskazującej na skuteczne i powtarzalne pobudzenia neuronu postsynaptycznego przez presynaptyczny, które mogą prowadzić do zmiany siły połączeń neuronalnych, wzmacniając tworzące się połączenia, a zarazem powodując zmiany anatomiczne. Powstające zmiany podlegające utrwaleniu zależne są od czasu oddziaływania i siły bodźca, wywołującego pobudzenie. Biorąc pod uwagę wcześniejsze właściwości fizjologiczne neuronu pobudzenia o sile podprogowej mogą wpływać hamująco, warunkując zmianę progu plastyczności, który nie charakteryzuje się wartością stałą, co ma swoje uzasadnienie w zjawisku metaplastyczności[17]. Szereg zmian w obrębie neuronów wpływa na ostateczny efekt plastyczności. Przejawiają się one między innymi zmianami w właściwościach błon cytoplazmatycznych neuronów, synaps ich liczbą oraz tworzeniem się nowych kolców dendrytycznych (Ryc. 1). W obrazie zmian morfologicznych dostrzega się rozrost aksonów i powstawanie nowych połączeń[18].




**Ryc. 1. Kolce dendrytyczne**

Źródło: [jonlieffmd.com.how-do-dendrites-make-decisions].

[16] M. Kossut, *Plastyczność mózgu*, Neuropedia – Encyklopedia Neuronauki 1(1):2; wersja 1,20114, s.1.

[17] K. Wójcik, *Neurobiologia rozwojowa i inwolucyjna plastyczności mózgu*, Annales Akademiae Medica Stetinensis PUM 2011 (57), ss. 162-170.

[18] T. Bliss, T. Lomo, *Long – lasting potentiation of synaptic transmission in the dentate area of the anaesthetized rabbit following stimulation of the perforant path*, Journal of Physiology 1973 Jul; 232(2):ss. 357-374.

Zmiany o charakterze plastyczności mózgu odnoszą się między innymi do neuroplastyczności rozwojowej związanej z procesami pamięci i uczenia się, kompensacyjnej oraz naprawczej. Wśród tego rodzaju zmian można opisać:

- Neuroplastyczność rozwojową
- Neuroplastyczność pourazową
- Neuroplastyczność naprawcza i kompensacyjną
- Neuroplastycznośc uzależnieniową
- Neuroplastyczność sensomotoryczną
- Neuroplastycznośc patologiczną[19]

Patrząc przez pryzmat możliwości neuroplastycznej mózgu można rozszerzyć to pojęcie o neuroplastyczność krótkotrwałą, długotrwałą (długotrwałe wzmocnienie synaptyczne – LTP, długotrwałe osłabienie synaptyczne – LTD), plastyczność homeostatyczną, czy patologiczną, powstałą na skutek uzależnień. Poznanie zjawiska długotrwałego wzmocnienia synaptycznego okazało się przełomem w badaniach nad plastycznością synaptyczną. Zjawisko to opisali: Timothy Bliss i Terje Lomo w 1973 roku na podstawie przeprowadzonych badań laboratoryjnych powstawania śladów pamięciowych u królika[20],[21]. Odwrotne zjawisko LTD obserwowano w przypadkach słabego pobudzenia. O ile w pierwszym przypadku pobudzenie jest powiązane z silnym napływem jonów wapnia do neuronu oraz aktywacją kinaz białkowych, o tyle w drugim przypadku zjawisko powiązane jest z ograniczeniem napływu jonów wapnia i mierną aktywnością enzymatyczną kinaz[22].

Neurogeneza jest podstawowym procesem rozwoju układu nerwowego człowieka. Rozpoczyna się kilka dni po powstaniu zygoty i podziałach pierwszych blastomerów na etapie wczesnej embriogenezy. Na skutek różnicowania się komórek powstają dwa pierwsze listki zarodkowe ektoderma i entoderma a w dalszej kolejności mezoderma. Trzynaście dni po zapłodnieniu powstają zawiązki układu nerwowego. Natomiast rozwój i dojrzewanie mózgu trwa jeszcze przez długi okres czasu, w postnatalnym ontogenetycznym rozwoju człowieka W pierwszym roku życia mózg człowieka zwiększa swoje rozmiary trzykrotnie, a jego ciężar osiąga około trzech czwartych wagi mózgu człowieka dorosłego, przy czym dopiero w piątym roku życia istota szara osiąga szczyt rozwojowy. Na skutek fluktuacyjnych zmian w tym obszarze mózgu do okresu pokwitaniowego ilość istoty szarej ulega

[19] M. Kossut, *Plastyczność…*, op. cit. s.1.
[20] Ibidem.
[21] G.G.Turrigiano, S.B. Nelson, *Homeostatic plasticity in the developing nervous system*, Nature Revievs Neuroscience 5:2004, ss. 97-107.
[22] M. Kossuth, *Synapsy i plastyczność mózgu*, (w:) *Polskie i światowe osiągnięcia nauki. Nauki biologiczne* [on-line]. Fundacja im. Wojciecha Świętosławskiego na rzecz wspierania nauki i rozwoju potencjału naukowego w Polsce. [dostęp 2018-05-30]. ss. 291–292.

zmniejszeniu, a następnie wzrasta i ponownie maleje do okresu późnej dorosłości. W pierwszych latach życia powstaje około 400 tysięcy połączeń synaptycznych na sekundę, w ślad za tymi zmianami postępuje różnicowanie tempa rozwoju mózgu. Spośród wszystkich obszarów płaty czołowe rozwijają się najwolniej, a co za tym idzie najpóźniej osiągają dojrzałość funkcjonalną. Należy jednak zaznaczyć, że pomiędzy trzecim, a szóstym rokiem życia i w okresie adolescencji te obszary przechodzą intensywny rozwój. Przy czym istota szara obszaru grzbietowo bocznego kory przedczołowej nie osiąga dojrzałości aż do końca okresu młodzieńczego, a mielinizacja dróg nerowych może trwać nawet do trzydziestego roku życia[23],[24].

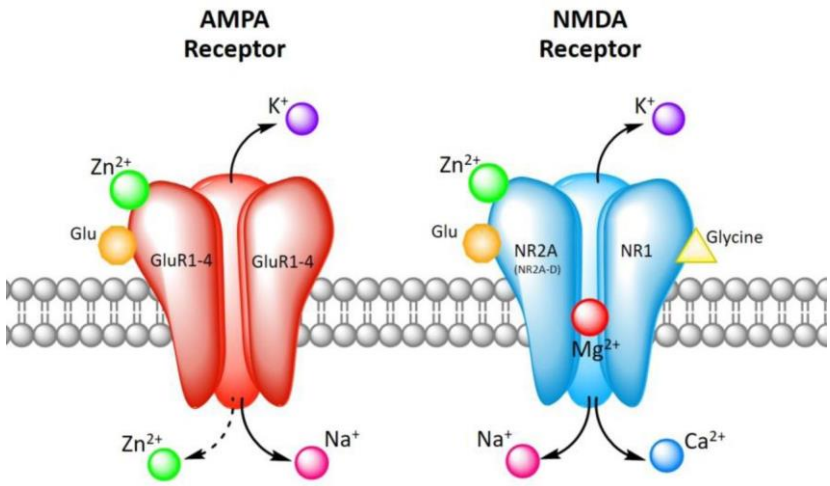
## BIOCHEMICZNE I MORFOLOGICZNE WŁAŚCIWOŚCI NEURONÓW W POWSTAWANIU ENGRAMÓW

Mózg człowieka w ontogenezie postnatalnej szczególnie w okresach przyśpieszonego rozwoju posiada ogromną zdolność do plastycznej reorganizacji połączeń neuronalnych. Jest to okres sprzyjający uczeniu się i przyswajaniu informacji oraz możliwości doskonalenia rozwoju motorycznego. Należy zasygnalizować, iż jest to także okres dużych możliwości kompensacyjnych. Tak dużych możliwości nie obserwuje się o osób dorosłych, aczkolwiek plastyczność kompensacyjna dojrzałej kory mózgowej zostaje zachowana, co udokumentowano na podstawie obserwacji w układzie somatosensorycznym człowieka. W okresie wczesnych etapów ontogenetycznych większość połączeń neuronalnych rozwija się na bazie zdeterminowania genetycznego i przemian biochemicznych, niemniej w końcowych etapach dojrzewania układu nerwowego, także na skutek powstawania funkcjonalnych połączeń i pobudzeń synaptycznych[25].

Funkcjonowanie neuronów tworzących sieci neuronalne opiera się o mechanizmy aktywacji synaps chemicznych i elektrycznych. Te drugie wykazują się szczególną aktywnością w okresie rozwojowym, aby w dalszej perspektywie pojawić się pomiędzy interneuronami hamującymi, wpływając na rytmy oscylacyjne mózgu. Fizjologia synaps chemicznych opiera się na aktywacji receptorów poprzez aktywność neurotransmiterów o właściwościach aktywacji lub inhibicji. Procesy te wpływają na aktywność kanałów jonowych lub pobudzają układy białek błonowych, będących pośrednikami aktywizacji przekaźników wtórnych, mobilizując reakcje zachodzące na płaszczyźnie protoplastu neuronu. Neurotransmitery zazwyczaj wykazują powinowactwo do wielu receptorów, które charakteryzują się specyfiką pobudzenia i przebiegu reakcji chemicznych. Kluczowy neurotransmiter dla aktywności mózgowej - Kwas *L* -glutaminowy (*Acidum glutamicum),* umożliwiający przewodzenie impulsów nerwowych w korze mózgowej ssaków ma

[23] L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg w pięciu pierwszych latach życia*. (tłum. A. Jankowski), Wyd. Media Rodzina, Sopot 2010, ss. 24-61.
[24] J. Rostowski, *Rozwój mózgu człowieka w cyklu życia*, Wyd. Difin, Warszawa 2012,cz. I, ss. 9-39.
[25] M. Kossut, *Synapsy…*, op. cit., ss.291-292.

wpływ na dwa typy receptorów jonotropowych i metabotropowych oraz wykazuje powinowactwo do czterech głównych receptorów i w przemianach azotowych ulega biotransformacji do glutaminy. Jednym z nich jest istotny receptor o charakterze jonotropowym *α*-amino-3-hydroksy-5-metylo-4-isoxazolopropionian (AMPA), otwierający kanał sodowo-wapniowy i mający wpływ na większość szybkiej neurotransmisji mózgowej. Jest receptorem najbardziej powszechnym w ośrodkowym układzie nerwowym. Bierze udział w szybkim przekaźnictwie synaptycznym i odgrywa ważną rolę w zjawisku zwanym długotrwałym wzmocnieniem synaptycznym LTP (*Long-term potentation*). Poszczególne receptory AMPA są zbudowane z czterech typów podjednostek: GluR1, GluR2, GluR3 oraz GluR4, które połączone są ze sobą w różnych kombinacjach. Nie pomniejszając znaczenia pozostałych należy podkreślić także doniosłość receptora jonotropowego N-metylo-D-asparaginianowego (NMDA) dla przenikania takich jonów jak: sodowy, potasowy i wapniowy, a blokowanego przy potencjale spoczynkowym jonem magnezowym. Receptory AMPA razem z receptorami NMDA znajdują się w synapsach pobudzeniowych (Ryc. 2). Podobne znaczenie dla transferu jonów sodowych i potasowych ma receptor kainianowy[26].




**Ryc. 2. Receptory AMPA i NMDA**

Źródło: Ch. A. Barr, S. C. Burdette Essays in Biochemistry May 09, 2017,61(2)225-235.

A zatem pobudzenie receptorów jonotropowych na błonie postsynaptycznej neuronów aktywizuje otwarcie kanałów jonowych, co wiąże się z aktywizacją prądu jonów wapniowych do wnętrza komórki, wyzwalając potencjał czynnościowy. Należy podkreślić, że jony wapnia inicjują działanie

[26] Ibidem, ss. 185–230.

wielu wewnątrzkomórkowych enzymów, między innymi kinazy białkowej A (PKA) odpowiedzialnej za procesy fosforylacji prowadzące do zmiany konformacji cząsteczki białka, a co za tym idzie zmiany jego aktywności. Kinazy rybosomalne, należące do grupy kinaz białkowych serynowo-treoninowych, aktywowane mitogenami z rodziny MAPK (*mitogen-activated protein kinases*) czy kalmodulinę. Pobudzając transkrypcyjne czynniki, mogą się przyczynić do zmiany funkcji i aktywności receptorów glutaminergicznych. Wywołane zmiany stanowią podstawę plastyczności neuronalnej[27].

Stosunek ilościowy receptorów AMPA, których reakcja fizjologiczna jest szybka i krótka do NMDA, wykazujących reakcję powolną i długotrwałą ulega zmianom w okresie rozwojowym. Na etapach wczesnej ontogenezy postnatalnej synapsy zawierają przede wszystkim receptory NMDA, a w miarę dojrzewania zauważa się przesunięcie w kierunku dominacji receptorów AMPA. Tego rodzaju zmiany powodują obniżenie poziomu aktywności neuroplastycznej[28].

Kwas gamma-amino masłowy (GABA) jest neurotransmiterem o charakterze hamującym. Metabotropowe receptory GABA (R-GABA), zaangażowane są w powolne hamowanie. Ich odpowiedź pojawia się przede wszystkim po silnej stymulacji, ewentualnie po powtarzającej się stymulacji o wysokiej częstotliwości[29]. Receptory neurotransmiterów znajdujące się na błonie postsynaptycznej wpływają na transmisję sygnałową natomiast w położeniu presynaptycznym regulują wydzielanie neuroprzekaźnika regulując napięcie błony neuronu[30].

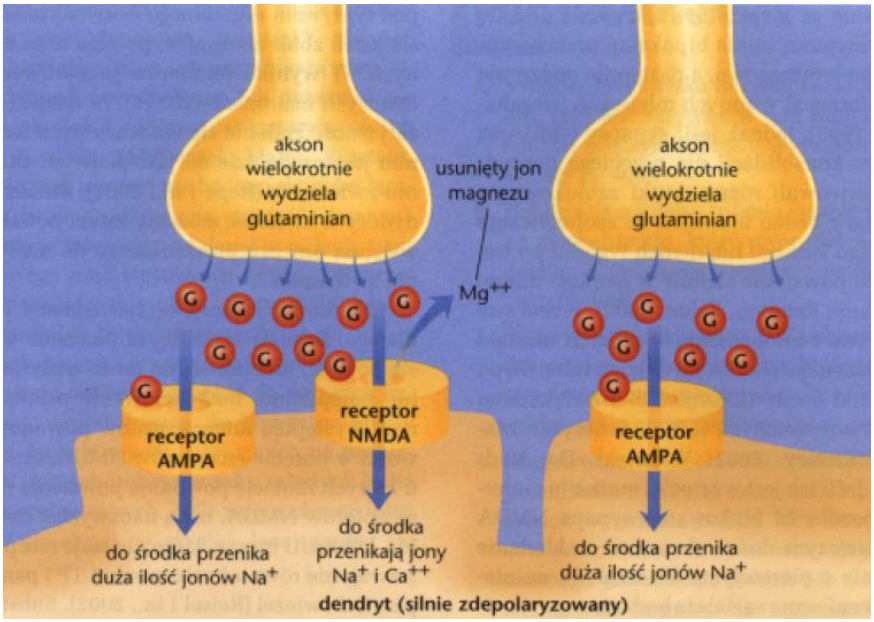
Jednym z przejawów neuroplastyczności mózgu jest efekt uzyskiwany w procesie autodydaktycznym, polegający na tworzeniu się nowych obwodów neuronalnych, kodujących informacje o grupie bodźców, inicjujących przebieg edukacyjny[31]

W efekcie pojawiają się nowe utrwalone właściwości o charakterze zmian neuroplastycznych. Neuron wykazuje reakcje na bodźce, na które wcześniej nie reagował. Za zachodzące zmiany odpowiedzialne jest długotrwałe wzmocnienie synaptyczne (LTP). Dla powstania LTP niezbędne jest otwarcie kanału receptora typu NMDA i następowa ewakuacja receptorów typu AMPA. Zmiany na poziomie połączeń neuronalnych są odpowiedzialne za zjawisko plastyczności układu nerwowego, a co za tym idzie za procesy uczenia się i pamięci.

Długotrwałe wzmocnienie synaptyczne (LTP) wywołuje skoordynowane zmiany w budowie synapsy zarówno po stronie, postsynaptycznej jak i presynaptycznej. Nieprzerwane wzmocnienie synaptyczne ma swoje podstawy w intensyfikacji przekazywania sygnału z neuronu do neuronu. Dzięki tym efektom wzrasta efektywność przekazywania sygnału, a impuls docierający z komórki presynaptycznej wywołuje wzmożoną reakcję komórki odbierają-

[27] A. Permoda-Osip, *Koncepcja glutaminergiczna chorób afektywnych*, „Psychiatria Polska" T.XLV, Nr 6/2011, ss. 875-888.
[28] M. Kossut, Synapsy..., op. cit. ss. 285-302.
[29] E. Sicińska, *Neuroprzelaźnik hamujący w plastyczności kory mózgu*, KOSMOS, T54, Nr 2-3 (267-268), 2015, ss. 195-212.
[30] Ibidem.
[31] Ibidem.

cej sygnał. Permanentne wzmocnienie synaptyczne ma swoje uwarunkowania w częstym pobudzaniu, a połączenia częściej używane stają się silniejsze. Taki mechanizm jest podstawą uczenia się i zapamiętywania informacji. Z biochemicznego i neurofizjologicznego punktu widzenia jednym z kluczowych elementów dla kształtowania się długotrwałego wzmocnienia synaptycznego jest formowanie się konglomeratów białkowych, zarówno na błonie postsynaptycznej, jak i presynaptycznej. Zdaniem Iriny Antonowej i współpracowników z Center for Neurobiology and Behavior na Columbia University już na wczesnych etapach tworzenia się LTP t.j. 5-10 minut po indukcji zachodzą znaczące zmiany w mikrostrukturze synapsy (Ryc. 3).




**Ryc. 3. Mechanizm biochemiczny LTP**

Źródło: M. Bidner Zakład Psychofizjologii, Instytut Psychologii U.J.(Wykład 3).

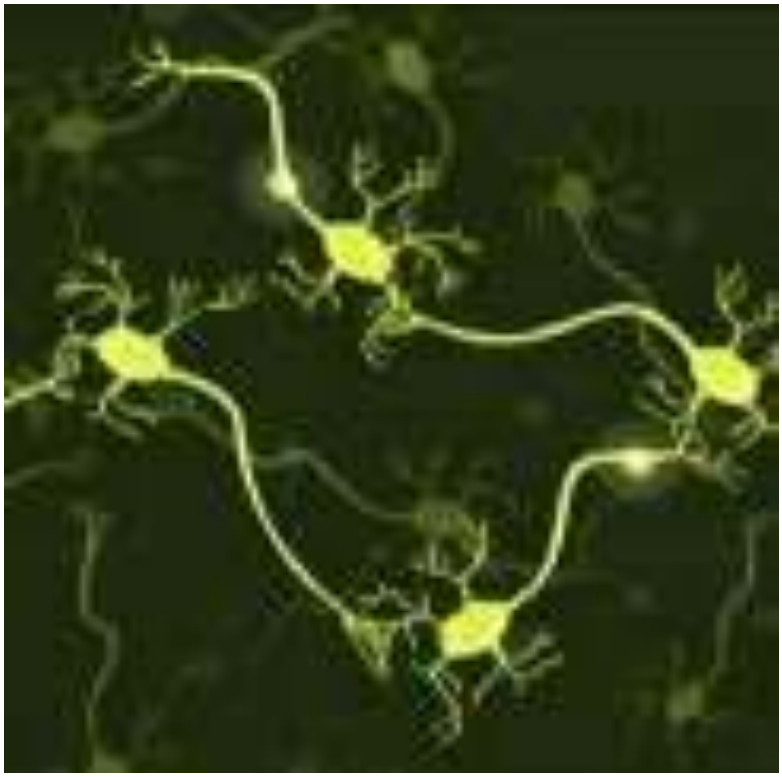
Na podstawie przeprowadzonych badań prawdopodobnym jest, że zmiany w obrębie błon postsynaptycznych i presynaptycznych mogą zachodzić równolegle. Występowanie skupisk białek synaptycznych po obu stronach synapsy wskazuje, że oba neurony wykazują się aktywnością plastyczną. W efekcie tych zmian dochodzi do przeprojektowania w obrębie kolców synaptycznych, co warunkuje proces synaptogenezy związany z aktywnością enzymów proteolitycznych, katalizujących reakcje rozluźniania białek substancji międzykomórkowej. W efekcie przekonstruowania powstają ślady pamięciowe, mające fundamentalne znaczenie dla procesu uczenia się. Zapamiętywanie w sposób istotny wpływa na siłę połączeń w obwodzie neuronalnym, specyficznym dla przyswajanej wiedzy. Najczulszymi elementami plastyczności neuronalnej są receptory neurotransmiterów. Jednak w wyniku długotrwałego bodźcowania może zachodzić modyfikacja,

związana ze spadkiem reaktywności neuronów, co jest przejawem dostrajania się układu nerwowego do chronicznego pobudzania, prowadząc do neuroplastyczności adaptacyjnej. Uczenie się prowadzi do wyzwalania neurotransmiterów i szybkich reakcji receptorowych NMDA. Wydajność aktywowanych receptorów może ulegać modyfikacjom enzymatycznym na skutek działania fosforylaz i na skutek eksternalizacji wewnątrzneuronalnych receptorów. Dla powstawania długotrwałego wzmocnienia synaptycznego znaczenie mają także receptory AMPA dla glutaminianu w błonie postsynaptycznej. Są one eliminowane z błony w sytuacjach osłabienia, związanego z obniżeniem poziomu pobudzenia. Błędem byłoby niedocenianie genetycznych modyfikacji, mających wpływ na przekształcanie konformacyjne kinaz lub ich usuwanie, prowadzące do upośledzenia procesu uczenia się. Zdaniem L. Kaczmarka z Instytutu Biologii Doświadczalnej PAN adekwatny sygnał synaptyczny wywołujący reakcję receptorową jednocześnie uruchamia mechanizm genetyczny wczesnej odpowiedzi, oddziałując na geny c-fos, zif268, creb, prowadząc do transkrypcji i kontroli aktywacji białek konstytutywnych Empirycznie dowiedziono istnienia zależności aktywnej genu c-fos od receptora NMDA i jego wpływu na struktury mózgu odpowiedzialne za proces uczenia się[32]. Za przechowywanie informacji w pamięci odpowiedzialne są komórki nerwowe w mózgu. Pamięć człowieka magazynuje informacje w różnych systemach mnemonicznych (np. pamięć krótkotrwała, pamięć długotrwała i jej podsystemy, gatunkowa, osobnicza, przemijająca, trwała)[33].

Neuroplastyczność synaptyczna, związana z procesem przyswajania wiedzy została poznana i potwierdzona szeregiem doświadczeń, opartych o modelowe sytuacje uczenia się między innymi także u zwierząt bezkręgowych. Udowodniono, że drogi, na których zachodzi uczenie czy samodoskonalenie wykazują większą liczbę zakończeń presynaptycznych oraz pęcherzyków synaptycznych, charakteryzują się wzmożonym wydzielaniem serotoniny, a także zwiększoną aktywacją cyklicznego adenozyno-3′,5′-monofosforanu (cAMP), jak również większą amplitudą postsynaptycznego potencjału pobudzeniowego[34].

Innowacyjne technologie w badaniach neurobiologicznych pozwoliły na dokonanie obserwacji zachodzących zmian w synapsach i aktywację oraz zachowanie się kolców dendrytycznych w mózgach na skutek zjawiska LTP w procesie uczenia się. Dowody potwierdzone obserwacjami wskazują na powstawanie nowych połączeń synaptycznych w wyniku uczenia się (Ryc. 4).

[32] Ibidem, ss.299-300.
[33] E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Wyd. PWN, Warszawa 2018, ss. 319 – 369.
[34] M. Kossut, *Synapsy…*, op. cit. ss. 299-300.



**Ryc. 4. Rezultat LTP-wzmocnienie połączeń pomiędzy niektórymi neuronami pod wpływem LTP.**

Źródło: M. Liguz-Lęcznar Instytut Biologii Doświadczalnej PAN; *Czy można naprawić mózg? Plastyczność neuronalna jako podstawowy mechanizm regeneracji układu nerwowego po uszkodzeniach.* (Wykład).

.Jak wynika z poczynionych obserwacji z puli nowo powstałych kolców dendrytycznych część pozostaje na długo, a część ponownie ubywa. Kolce dendrytyczne, które wykazują stabilność rozwojową charakteryzują się symptomatycznym grzybkowatym kształtem. Powstawanie nowych kolców dendrytycznych w mózgu na skutek silnego pobudzenia, na których powstają złącza synaptyczne następuje już po okresie 2-3 godzin. Biorąc pod uwagę fakt, że białka kotwiczące receptory glutaminianowe w błonie postsynaptycznej wykazują się krótkim okresem półtrwania pozostają w kolcach synaptycznych około godziny, co stanowi o stosunkowo płynnej strukturze, warunkując jej modyfikowalność. Kolce dendrytyczne wykazują się wzrastaniem w kierunku żylakowatości aksonalnej, a część zakończeń aksonalnych zbliża się do rosnących lub istniejących kolców dendrytycznych. Dotychczasowy azymut badań, dotyczy przede wszystkim występowania zjawisk w synapsach pobudzeniowych, niemniej na tak skomplikowane procesy jak uczenie się czy pamięć należy patrzeć wielopłaszczyznowo i przez szerszy pryzmat. Zespół naukowców pod kierunkiem Małgorzaty Kossut

z Instytutu Biologii Doświadczalnej PAN zogniskował swoje badania na istotnym czynniku, jakim są oddziaływania hamujące w powstawaniu śladów pamięciowych. Na podstawie badań wykazano, że aktywowana poprzez uczenie neuroplastyczność kory mózgowej ma związek nie tylko z powstawaniem synaps pobudzeniowych, ale także hamujących ze zwiększonym uwalnianiem czynnika hamującego, pozwalającego na wytłumienie sygnałów interferujących. Regulacja aktywności pobudzeniowej i hamującej w mózgu została i opisana, jako plastyczność homeostatyczna lub nazywana skalowaniem synaptycznym. Ma to związek ze zwiększaniem lub zmniejszaniem się liczby receptorów dla neurotransmiterów pobudzeniowych i hamujących wpływających na wrażliwość neuronalną[35]. Zogniskowanie na czynnikach synaptycznych rozwiało wiele dotychczasowych wątpliwości, niemniej sugeruje się także znaczenie dla omawianych zagadnień macierzy zewnątrzkomórkowej[36].

Trwałe przechowywanie informacji związane jest z chemicznymi i strukturalnymi zmianami w mózgu. Proces ten nie jest całkowicie wyjaśniony i wymaga dalszych badań.

## ZAKOŃCZENIE

Obecna wiedza z obszaru neuronauki stwarza podwaliny dla głębszej ekspansji w stosunkowo zawiłe domeny badań nad złożonymi procesami, między innymi poznawczymi i emocjonalnymi.

W niektórych obszarach przyjęte paradygmaty w neuronauce na obecnym etapie wiedzy, gdzie nadal rodzi się wiele wątpliwości zapewne w pewnym zakresie znajdują swoje odniesienia do osiągnięć potwierdzonych empirycznie. Niemniej naszym zdaniem jeszcze w wielu przypadkach nie można na ich podstawie dostarczać modelowych rozwiązań traktowanych jako powszechnie przyjęte uogólnienia i bezkrytycznie wprowadzać je w życie.

Praca ogniskuje się przede wszystkim na roli wybranych receptorów w aktywacji i inhibicji neuronalnej, w nurcie zachodzących zmian związanych z skomplikowanymi procesami pamięci i uczenia się człowieka w rozumieniu zachodzących zjawisk neuroplastyczności rozwojowej.

Powołując się na poglądy Kurta Fischera, odnoszące się do powiązanych pojęć: umysł, mózg, edukacja, MBE (*Mind, Brain, Education*) rodzi się wizja przyjęcia określonego azymutu i zdynamizowania interdyscyplinarnych badań, angażując do współpracy specjalistów z obszaru nauk biologicznych, kognitywnych, jak i szeroko pojętej edukacji. Zapewne wiedza z obszaru neurobiologii, zdaniem Fischera, może być przydatna w obszarze działań na płaszczyźnie edukacyjnej, przynosząc wymierne rezultaty w sferze kształtowania rozwoju na różnych jego etapach[37],[38].

---

[35] Ibidem, s. 301.

[36] Ibidem.

[37] P. Blake & H. Gardnem, *A first course In mind, brain, and education.* Mind, Brain, and Education, 1, ss. 61-65.

[38] K.W. Fischer, *Myths and promises of the learning brain.* Ed.: The Magazine of the Harvard Graduate Schol of Education, 48(1), ss. 28-29.

## LITERATURA:

[1] Bartolomei F., Barbeau E., Gavaret M., Guye M., McGonigal, Régis J., Chauvel P., *Cortical stimulation study of the role of rhinal cortex in déjà vu and reminiscence of memories, "Neurology".* 63 2004,(5).

[2] Blake P. & Gardnem H., *A first course In mind, brain, and education*, Mind, Brain, and Education, 2007.

[3] Bliss T., Lomo T., *Long – lasting potentiation of synaptic transmission in the dentate area of the anaesthetized rabbit following stimulation of the perforant path.* Journal of Physiology 1973 Jul; 232 (2).

[4] Dewsbury D. A., *The 1973 Nobel Prize for Physiology or Medicine: Recognition for behavioral science? "American Psychologist",* 58 (9), 2003.

[5] Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg w pięciu pierwszych latach życia.* (tłum. A. Jankowski), Wyd. Media Rodzina, Sopot 2010.

[6] Euler U.S., *A specific sympathomimetic ergone in adrenergic nerve fibres (sympathin) and its relations to adrenaline and nor-adrenaline. "*Acta Physiologica Scandinavica". 12/1946.

[7] Fischer K.W., *Myths and promises of the learning brain*, Ed.: The Magazine of the Harvard Graduate Schol of Education, 2004, 48(1).

[8] Górska T., (red.), *Mózg a zachowanie*, Wyd. PWN, Warszawa 1997.

[9] Hebb D.O., *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory: Wiley and Sons*, New York 1949.

[10] Kossut M., (red.), *Mechanizmy plastyczności mózgu*, Wyd. PWN, Warszawa 1994.

[11] Kossut M., *Plastyczność mózgu*, Neuropedia – Encyklopedia Neuronauki 1(1):2; wersja 1,2014.

[12] Kossut M., *Synapsy i plastyczność mózgu*, (W:) *Polskie i światowe osiągnięcia nauki. Nauki biologiczne* [on-line]. Fundacja im. Wojciecha Świętosławskiego na rzecz wspierania nauki i rozwoju potencjału naukowego w Polsce. [dostęp 2018-05-30].

[13] Liguz-Lęcznar M., *Czy można naprawić mózg? Plastyczność neuronalna jako podstawowy mechanizm regeneracji układu nerwowego po uszkodzeniach*, Instytut Biologii Doświadczalnej PAN. [Wykład],

[14] Nobel Lectures, *Physiology or Medicine 1963-1970*, Elsevier Publishing Company, Amsterdam, 1972.

[15] Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Wyd. PWN, Warszawa 2018.

[16] Permoda-Osip A., Koncepcja glutaminergiczna chorób afektywnych, „*Psychiatria Polska*", T.XLV, Nr 6/2011.

[17] Rostowski J., *Rozwój mózgu człowieka w cyklu życia*, cz. I, Wyd. Difin, Warszawa 2012.

[18] Samya OTHMAN, «ERLANGER JOSEPH – (1874-1965)», *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 11 mai 2018. URL : [http://www.universalis.fr/encyclopedie/joseph-erlanger] – dostęp 2018-05-30.

[19] Sicińska E., *Neuroprzelaźnik hamujący w plastyczności kory mózgu*, KOSMOS, T54, Nr2-3 (267-268),2015.

[20] Szatkiewicz K., *Pod prądem*, *„Wiedza i życie"* nr 8/1998.

[21] The Nobel Prize in Physiology or Medicine 1981. [www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1981] – dostęp 2018-05-30].

[22] Turrigiano G.G., Nelson S.B., *Homeostatic plasticity in the developing nervous system*, Nature Revievs Neuroscience 5:2004.

[23] Wang X.B., Bozdagi O., Nikitczuk J.S., Zhai Z.W., Zhou Q., Huntley G.W., *Extracellular proteolysis by matrix metalloproteinase-9 drives dendritic spine enlargement and long-term potentation coordinately*, Proc Natl Acad Sci USA. 105(49):19520-5, 2008.

[24] Whitlock J.R., Heynen A.J., Szuler M.G., Bear M.F., *Learning induces long-term potentation In the hippocampus*. Science, 313: 1093-7, 2006.

[25] Wójcik K., *Neurobiologia rozwojowa i inwolucyjna plastyczności mózgu*, Annales Akademiae Medica Stetinensis PUM 2011 (57).

[26] Zieliński K., *Jerzy Konorski's theory of conditioned reflexes*, *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 1985, 45(5-6).

## STRESZCZENIE

**W stronę wiedzy i niewiedzy – wędrówka w głąb ludzkiego mózgu. Receptory *AMPA i NMDA* w neuroplastyczności pamięciowej i rozwojowej**

W artykule przedstawiono przede wszystkim złożoność procesów zachodzących w sieciach neuronowych powstających między innymi w wyniku uczenia się i zapamiętywania. Główny nacisk położony jest na aktywność i znaczenie receptorów, funkcji neuroprzekaźników i neuromodulatorów, a także tworzenie kolców dendrytycznych i nowych sieci neuronowych. Neuroplastyczność jest złożonym procesem i zależy od wielu czynników, w tym: genetycznego, fizjologicznego i biochemicznego. Złożoność tych procesów wymaga starannych badań i ostrożnego wnioskowania. Należy jed-

nak podkreślić, że dotychczasowe wyniki mające źródło w wielu eksperymentach w tej dziedzinie są obiecujące i pozwalają optymistycznie patrzeć w przyszłość rozwoju dotychczasowych badań nad neuroplastycznością mózgu.

**Słowa klucze**: mózg, synapsy, neurony, neuroplastyczność

## SUMMARY

**Towards knowledge and ignorance – wandering deep into the human brain. AMPA and NMDA receptors in memory and developmental neuroplasticity**

The article presents the complexity of processes occurring in neural networks arising, inter alia, as a result of learning and remembering. The main focus is on the activity and importance of receptor systems, the functions of neurotransmitters and neuromodulators, as well as the formation of dendritic spines and new neural networks. Neuroplasticity is a complex process and depends on many factors, including: genetic, physiological and biochemical. The complexity of these processes requires careful research and cautious reasoning. However, it should be emphasized that the results so far resulting from many experiments in this area are promising and allow optimistic looking into the future.

**Key words**: brain, synapses, neurons, neuroplasticity

Zbigniew Baran
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Dawna i współczesna ikonografia Waldenburga (Wałbrzycha) i jej edukacyjne funkcje w nauczaniu dzieci (i młodzieży)

## WSTĘP

Oddając Czytelnikom do lektury to studium, autor ma nadzieję, że nie tylko i nie tyle przyczyni się ono do poznania i rozumienia edukacyjnej funkcji dzieła dawnej i współczesnej sztuki w procesie nauczania dzieci i młodzieży, ile stanie się inspiracją do dalszych badań nad ikonografią innych miast Śląska. Studium to prezentuje zarówno malarskie, jak i graficzne „portrety Wałbrzycha"[1], tak realistyczne dawniejsze „portrety miasta", jak i współczesne „portrety" fantastyczne. Są wśród nich – zarówno panoramy Wałbrzycha oraz reprezentacje wyodrębnionych części miasta, jak także i widoki jednostkowych (trafniej – pojedynczych) budowli (budynków). Zasadnicza *kolekcja „portretów Wałbrzycha*", stanowiących „źródło wiedzy" autora studium, była ongiś opisana w publikacji popularnonaukowej[2]. Jednak owa cenna publikacja nie powinna być uznana za *corpus* malarskich i graficznych *reprezentacji Miasta*, wiele bowiem interesujących „portretów" zostało odnalezionych tak w bibliotekach naukowych, jak i w innych muzeach – poza Wałbrzychem.

[1] Określenia: „portret(y) Wałbrzycha", „portret(y) miasta" etc. nawiązują do tytułu wystawy *Portrety miast*, zorganizowanej w 2000 roku w Muzeum Narodowym w Krakowie oraz do tytułu publikacji: [B. Haczewska], *Portrety miast. City Portraits*, Muzeum Narodowe w Krakowie, Kraków 2000.

[2] M. Solecka, *Dawny Wałbrzych w ikonografii: ze zbiorów Muzeum Okręgowego w Wałbrzychu*, Urząd Miejski w Wałbrzychu, Wałbrzych 1991.

Przed blisko ćwierćwieczem, Maria Solecka trafnie stwierdziła to, że dawne „portrety Wałbrzycha" stanowią źródło do poznania historii miasta, a zwłaszcza – zachodzących w nim rozmaitych „przekształceń architektonicznych i zmian w topografii"[3]. Nadto zaś te „portrety" (a ściśle ich reprodukcje) mogą spełniać funkcję istotnego instrumentarium we współczesnej edukacji szkolnej – zwłaszcza zaś na terenie Ziemi Wałbrzyskiej, i jako klasyczne *medium* w edukacji regionalnej, i także jako źródło inspiracji do podjęcia aktywności twórczej (przez dzieci i młodzież) w edukacji artystycznej, zaś bardziej ściśle – w edukacji plastycznej. W tym studium zostaną zaprezentowane tylko określone tematy ikonograficzne, które mogą być atrakcyjne jako „obiectum" edukacji szkolnej zarówno (i przede wszystkim) dla dzieci oraz młodzieży, jak i dla nauczycieli – zwłaszcza ze szkół na terenie Wałbrzycha.

Wybór widoków Wałbrzycha[4] (w tym tekście) obejmuje dzieła o wysokich walorach artystycznych, jak także przedstawienia, które niekiedy wykazują wyraźnie brak biegłości „warsztatowej" ich twórców, ale bądź mają wartość historyczną lub kulturową, bądź mogą być interesującym przedmiotem edukacji dla uczniów we współczesnej szkole „z początków Trzeciego Tysiąclecia".

## MALARSKIE I GRAFICZNE WEDUTY W SZTUCE EPOKI NOWOŻYTNEJ ORAZ W SZTUCE XIX WIEKU

„Portret miasta", jak i wiejski pejzaż, należał do tematów częstokroć podejmowanych przez artystów – zarówno w latach „jesieni średniowiecza" i epoce nowożytnej, jak również w epoce najnowszej (w XIX i XX w.). Erwin Panofsky, znakomity znawca dziejów sztuki, zwrócił uwagę na istotny fenomen w malarstwie II połowy XV w. i w. XVI, a mianowicie na motywy romańskiej, a przede wszystkim zaś gotyckiej architektury miejskiej w religijnych scenach Zwiastowania, Narodzenia Jezusa oraz Pokłonu Trzech Króli[5]. Przy okazji zaś, warto wspomnieć, że Tobiasz Fendt, znany malarz śląski, czynny we Wrocławiu[6], przedstawił (co zauważył ongiś Feliks Kopera[7]) widok Krakowa jako Jeruzalem w scenie *Zmartwychwstanie*

[3] Ibidem, s. 5.

[4] W studium – świadomie – pominąłem artystyczne „portrety" zarówno *Altwasser* (Starego Zdroju) oraz *Schloss Fürstenstein* (Zamku Książ), jak i innych „części" dzisiejszego Wałbrzycha, gdyż wszystkie one aż do okresu wybuchu I wojny światowej (a niektóre i dłużej) były samodzielnymi „poza-wałbrzyskimi" miejscowościami, zaś w studium dominuje przede wszystkim ikonografia – dawniejsza (sprzed 1914 r.).

[5] E. Panofsky, *Rzeczywistość i symbol w malarstwie niderlandzkim*, [w:] Idem, *Studia z historii sztuki* [oprac. J. Białostocki], PIW, Warszawa 1971, ss. 126-127. Owe motywy miasta były szczególnie popularne w malarstwie niderlandzkim, a także i w grafice niemieckiej.

[6] Na temat życia i twórczości Tobiasza Fendta – zob.: B. Steinborn, *Malowane epitafia mieszczańskie na Śląsku w latach 1520-1620*, „Roczniki Sztuki Śląskiej", [t. IV:] 1967, ss. 44-46.

[7] Zob.: F. Kopera, *Dzieje malarstwa w Polsce*, t. 2.: *Od XVI* [*wieku*] *do XVIII wieku* [*Renesans*, *barok*, *rokoko*], Drukarnia Narodowa, Kraków 1926, s. 137.

*Chrystusa* na obrazie [z 2. ćw. XVI w.] dla krakowskiego kościoła p. w. Św. Barbary[8].

Widoki miast były często zamieszczane tak w starodrukach „późnośredniowiecznych" z II połowy XV wieku, jak i w późniejszych starodrukach – renesansowych i barokowych. Od XVI wieku „portrety miast" bywały samodzielnymi dziełami, ozdabiającymi liczne prywatne „galerie obrazów" w siedzibach władców, jak i rodów arystokratycznych. Były to zazwyczaj klasyczne panoramy miast (panoramiczne prezentacje miast) lub widoki miast „z lotu ptaka", wykonywane bądź to z pobliskich wzgórz, bądź to z wież kościelnych i wież ratuszowych.

Pierwsze [realistyczne] wizerunki miast zostały ukazane w bestsellerze *Fasciculus temporum vel Chronica ab initio mundi* Wernera Rolevincka. Najwcześniejsze wydania tego dzieła pochodzą – kolejno: z 1472 r., 1473 r. i 1476 r. [wszystkie wydane w Kolonii]. Z kolei w 1493 r. w Norymberdze wydano inne dzieło z „portretami miast": *Liber Cronicarum* [*Buch der Croniken*] Hartmanna Schedla. Z tegoż dzieła pochodzą najstarsze widoki kilku miast polskich, między innymi – *Cracovia*, widok Krakowa – według rysunku Konrada Celtesa [Celtisa] (1459-1508), znanego niemieckiego humanisty[9].

Na przełomie XVI oraz XVII w. Georg [Georgius] Braun [Bruin] (1541-1622), Franz [Franciscus] Hogenberg [lub Hohenberg] (1535-1590) i Simon Novellanus [van den Neuwel] wydali – przy współpracy wielu innych współautorów – swoje słynne pomnikowe dzieło *Civitates Orbis Terrarum*, a ściśle: pierwszy tom tego dzieła [w 1572 r. w Kolonii], w którym zawarli „opracowane z wielką starannością portretowe weduty (oraz plany) najpiękniejszych miast świata, głównie europejskich…"[10].

„Wiek XVII przyniósł…" – jak trafnie zauważa Lucyna Lencznarowicz – „…zmiany w sposobie widzenia miast. Obok wizerunków ogólnych [miast], ujętych w formie panoramy, powstawały… »widoki z lotu ptaka«, bardziej realistyczne, widziane z określonego, wysoko położonego miejsca. Takie ujęcie pozwalało… na dokładniejsze opracowanie poszczególnych obiektów architektonicznych (…)"[11]. Z kolei zaś na przełomie XVII oraz XVIII w. został rozpowszechniony inny typ „portretu miasta": był to (jeżeli można by tak napisać) „portret militarny"[12].

---

[8] Zob. również: U. Ganz-Blättler, *Andacht und Abenteuer*: *Berichte europäischer Jerusalem und Santiago-Pilger* (*1320-1520*), 3 Aufl. [1 Aufl.: 1990], seria: "Jakobus-Studien" Band 4., [Verlag:] Gunter Narr, Tübingen 2000. Także i Hans Bornemann na obrazie *Abraham und Melchisedek* [z II ćw. XV w.] dla kościoła p. w. Św. Mikołaja [*Nikolaikirche*] w Lüneburg(u) pokazał „portret" tegoż miasta jako tło dla tytułowej sceny – Zob.: F.-D. Jacob, *Bemerkungen zur bildhaften Kommunikation am Beispiel historischer Stadt Darstellungen*, [w:] H. Bräuer und E. Schlenkrich (hrsg.), *Die Stadt als Kommunikationsraum*: *Beiträge zur Stadtgeschichte vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2001, s. 467; zob. także: *Ibidem*, [tabl.] 3.

[9] Drzeworyt z widokiem Krakowa [z *Liber Cronicarun* Schedla] jest dziś w zbiorach Muzeum Narodowego w Krakowie [Oddział Fundacja XX Czartoryskich], sygn. R. 9851.

[10] L. Lencznarowicz, *Miasta w grafice*, [w:] [B. Haczewska], *Portrety miast. City Portraits*, s. 82.

[11] L. Lencznarowicz, *op. cit.*, s. 84.

[12] Por.: L. Lencznarowicz, *op. cit.*, s. 84. „Portrety miast" stanowiły wówczas częstokroć tylko tło (aczkolwiek ważne) dla rozmaitych scen „wojennych".

Miasto jako samodzielny „obiekt" estetyczny, zaś weduta jako „rodzaj" malarski stały się od XVIII wieku, dzięki możliwościom litografii – powszechne w sztuce europejskiej. Zadaniem XVIII-, a zwłaszcza zaś XIX-wiecznych wedut, było z jednej strony – przekazać wizję prezentowanej „rzeczywistości topograficznej"... z absolutną jej wiernością, a ze strony drugiej – odsłonić emocjonalną „poetyckość" i tajemniczą „magiczność" miasta[13]. Zwłaszcza „przemysłowe" widoki miast, tak modne w XIX wieku, umiejętnie łączą (wiążą) ze sobą czar owej emocjonalnej „poetyckości" i urok owej tajemniczej „magiczności".

## WALDENBURG JAKO „*OBIECTUM* ARTYSTYCZNE" W GRAFICE I MALARSTWIE XVIII WIEKU

Wałbrzych jako „*obiectum* artystyczne" zainteresował bodajże po raz pierwszy mało znanego rysownika F. G. Schulza, autora najstarszego zachowanego prospektu miasta (z ok. 1738 r.)[14]. W kilka lat później (około 1742 roku[?]) śląski rysownik Friedrich Bernhard Werner (1690-1776)[15] przedstawił waldenburski *Kirchplatz* na jednej ze swoich grafik[16]. Rysunek ten łączy ważniejsze *mirabilia* ówczesnego miasta. Inny zachowany rysunek miasta autorstwa Wernera to *Waldenburg um 1750* (miasto z lotu ptaka). Na rycinie są widoczne barokowy *Rathaus* [ratusz] i gotycki *Pfarrkirche* [kościół parafialny] p. w. Św. Michała Archanioła z wieżą kościelną, a także i wspomniane *mirabilia* ówczesnego miasta (zbór ewangelicki, dom kaznodziei – pastora, kościół p. w. Matki Boskiej Bolesnej i cmentarz „Na Piasku") z rysunku z około 1742 r. Tenże późniejszy rysunek Wernera pozwala dostrzec średniowieczny „szachownicowy" układ przyrynkowych ulic miasta, a zarazem i uznać ratusz miejski oraz główne świątynie (kościół katolicki i zbór ewangelicki) za „centra" życia miejskiego w Waldenburgu w połowie XVIII wieku.

[13] Zygmunt Vogel zwany Ptaszkiem (1764-1826), autor licznych widoków miast, ukazywał emocjonalną poetyckość" oraz tajemniczą „magiczność" miasta w swoich wedutach, o czym wspomniano w innym miejscu – Zob.: Z. Baran, *Zamyślenia nad Terytorium Ruin*, „Ogród", r. VII: 1994, nr 3 (19), s. 330.

[14] Reprodukcja rysunku Schulza – zob. [w:] M. Solecka, *op. cit.*, s. 9.

[15] Informacje o życiu i twórczości Friedricha Bernharda Wernera zob. [w:] G. K. Nagler, *Werner Friedrich Bernhard*, [w:] Idem, *Neues allgemeines Künstler – Lexicon*, Bd. 21, [Verlag] E. A. Fleischmann, München 1851, s. 303; G. Reimer, *Werner Friedrich Bernhard*, [w:] U. Thieme, F. Becker, *Allgemeines Lexikon der Bildenden Künste*, Bd. 36, E. A. Seemann [Verlag], Leipzig 1947, s. 406; R. Len, *Biografia* [*F. B. Wernera*], [w:] Idem, *Fryderyka Bernarda Wernera Topografia Wrocławia*, Wydawnictwo VIA, Wrocław 1997, ss. 12-36; A. Marsch, *Friedrich Bernhard Werner* (*1690-1776*). *Śląski rysownik europejskich widoków*, tłum. A. Bok, Towarzystwo Ziemi Głogowskiej, Głogów 1998 oraz: G. Pisarski, *Śmierć Wernera – czy koniec epoki?*, [w:] J. Harasimowicz, A. Marsch (red. nauk.), *Friedrich Bernhard Werner* (*1690-1776*). *Życie i twórczość / Leben und Werk*, Muzeum Miedzi w Legnicy, Legnica 2004, ss. 307-328.

[16] Reprodukcja tegoż rysunku Wernera – zob. [w:] M. Solecka, *op. cit.*, fig. 52.

Akwaforta kolorowana *Alter Marktplatz* [lub *Alter Ring*] *von Waldenburg*, datowana: „ostatnia dekada XVIII w."[17], wykonana przez Friedricha Augusta Tittela (1782-1836)[18], znanego ongiś saksońskiego grafika oraz rysownika pejzaży, przedstawia waldenburski rynek, w którego centrum jest widoczny – dzisiaj nieistniejący – barokowy [drewniany] ratusz. Na tejże akwaforcie można bez trudu rozpoznać fasady (dawnych) mieszczańskich kamienic na waldenburskim Rynku – kamienicy „Vier Atlante" i kamienicy „Drei Rosen". Oczywiście, jak można zobaczyć, w ostatniej dekadzie XVIII w. kamienice te miały wyraźnie inne kształty architektoniczne niż dzisiaj w pierwszej ćwierci XXI wieku. Warto, przy okazji, wspomnieć, że *Markt* (*Marktplatz*), czyli *Rynek* (*miejski*) był atrakcyjnym „przedmiotem" artystycznej refleksji – i w dawnej, i we współczesnej sztuce. Piękny *Widok rynku* [*we Frankfurcie nad Menem*] przedstawił nieznany artysta na akwaforcie kolorowanej z końca XVIII wieku[19]. W sztuce polskiej XIX i XX w. szczególne miejsce zajmują prezentacje Rynku krakowskiego, ale warto wspomnieć mniej znane prezentacje rynków małych miast, jak rynek nowosądecki na akwareli *Ratusz w Nowym Sączu* Adama Słowikowskiego (1805-1863)[20].

Tittel wykonał również i dwie akwaforty kolorowane: *Landschaft von Waldenburg* [*in Schlesien*] (ok. 1800)[21] i *Waldenburg in Schlesien* (w 1. ćwierci XIX w.)[22], przedstawiające panoramiczny pejzaż Wałbrzycha. Na pierwszej z nich [ukazującej miasto od południa] na szczególną uwagę zasługują dwie świątynie: kościół [parafialny] rzymsko-katolicki p. w. Św. Michała Archanioła i kościół (zbór) luterański p. w. Zbawiciela (wzniesiony według projektu Carla Gottharda Langhansa (1732-1808)[23], „najwybitniejszego" – jak stwierdził Jerzy Kos – „architekta żyjącego we Wrocławiu u schyłku [XVIII] stulecia"[24].

Kościół [parafialny] katolicki p. w. Św. Michała [Archanioła] (przedstawiony na tejże akwaforcie Tittela) jest budowlą gotycką,

---

[17] Oryginał akwaforty *Marktplatz von Waldenburg* Tittela jest w zbiorach Działu Historii Regionu Muzeum Okręgowego w Wałbrzychu; sygn. MWH 3528. Reprodukcja akwaforty jest [w:] M. Solecka, *op. cit.*, fig. 33.

[18] A. Marsch, *Friedrich August Tittel* (*1782-1836*), [w:] [K. Borchardt (hrsg.)], *Schlesische Lebensbilder*, Bd. 10., [Insingen 2010], ss. 117-124 oraz: K. Kułakowska, *Tittel Friedrich August*, [w:] *Słownik biograficzny Ziemi Jeleniogórskiej*. [2007] – Zobacz na stronie Internetu: http://jbc.jelenia-gora.pl/Content/790/tittel_friedrich.html.

[19] Akwaforta z tym widokiem jest w zbiorach Muzeum Narodowego w Krakowie, sygn. III ryc. 28 949.

[20] Akwarela Słowikowskiego jest w zbiorach Muzeum Okręgowego w Nowym Sączu, sygn. MNS/303/S.

[21] Oryginał akwaforty *Landschaft von Waldenburg* Tittela jest dziś w zbiorach Działu Historii Regionu Muzeum Okręgowego w Wałbrzychu; sygn. MWH 3577. Reprodukcja akwaforty jest [w:] M. Solecka, *op. cit.*, fig. 25.

[22] Akwaforta ta jest w zbiorach Biblioteki Uniwersytetu Wrocławskiego: [Oddział Zbiorów Graficznych; sygn.: 1040779 I].

[23] Życie i twórczość architekta zostały zaprezentowane w monografiach: Walthera Th. Hinrichsa, *Carl Gotthard Langhans. Ein schlesischer Baumeister* (*1733-1808*), [Verlag:] Heitz & Mündel, Strassburg 1909 i: Friedhelma Grundmanna, *Carl Gotthard Langhans* (*1732-1808*). *Lebensbild und Architekturführer*, [Bergstadtverlag W. G.] Korn, Würzburg 2007.

[24] J. K. Kos, Kościoły miejskie Carla Gottharda Langhansa, [w:] J. Harasimowicz (red. naukowa), Sztuka miast i mieszczaństwa XV – XVIII wieku w Europie Środkowowschodniej, PWN, Warszawa 1990, s. 457.

z prezbiterium płasko (a może prosto) zamkniętym oraz jednonawowym korpusem, szerszym niżeli prezbiterium, flankowaną – wieżą zachodnią (w stylu gotyckim). Prezbiterium kościoła ma gotyckie okna ze szkarpami pomiędzy nimi. Świątynia jest przykryta „gotyckim" dachem dwuspadowym. Kształt prezbiterium, a również i „gotycki" dach nad nim – pozwalają ostrożnie przyjąć, że ta część świątyni z pewnością miała klasyczne gotyckie (trójprzęsłowe) sklepienie we wnętrzu. Zaś kościół (zbór) luterański p. w. Zbawiciela to budowla w stylu klasycyzmu, którą wyróżnia dość masywny (na akwareli „kwadratowy", ale w rzeczywistości prostokątny) – korpus, przykryty wysokim czerwonym dachem (wyraźnie) czterospadowym.

## PIĘKNO >PRZEMYSŁOWEGO WALDENBURGA< NA OBRAZACH I RYSUNKACH Z XIX WIEKU

Na rycinach z XIX wieku miasto było przedstawiane znacznie częściej z realizmem. W panoramach Waldenburga pojawiły się liczne motywy znamionujące narodziny „nowych czasów": manufaktury, fabryki, kopalnie, a przede wszystkim kominy przemysłowe i żelazne szyby kopalniane. Tittel jest autorem akwaforty *Ansicht der Einfahrt in den schiffbaren Stollen bei Waldenburg* (z 1. ćw. XIX w.)[25], którą – ze względu na podjętą tematykę – można uznać za dzieło z kręgu „przemysłowych" wizerunków miast europejskich. Do tego samego kręgu dzieł należą i prace jego uczniów: litograficzna *Panorama von Waldenburg* (z ok. 1830 roku)[26] Carla Theodora Mattisa (1789-1881)[27] i *Waldenburg gesehen vom Fuchsberge* (z ok. 1860 roku?) – panorama „przemysłowego" miasta [zapewne... z kopalnią „Konrad?] Ernsta Wilhelma Knippela (1811-1900)[28].

Z XIX w. pochodzą i inne „portrety »przemysłowego« Waldenburga", na przykład: *Manufaktura porcelany Carla* [*Franza*] *Kristera*[29] – litografia nieznanego autora[30], a także *Panorama von Waldenburg* (z ok. 1865 r.)[31] Theodora Blätterbauera (1823-1906)[32], artysty-malarza i rysownika, autora śląskich pejzaży i „portretów" miast Śląska.

---

[25] Akwaforta jest w Oddziale Zbiorów Graficznych Biblioteki Uniwersytetu Wrocławskiego.

[26] Litografia jest w zbiorach Działu Historii Regionu Muzeum Okręgowego w Wałbrzychu; sygn. MWH 3532.

[27] K. Kułakowska, *Mattis Carl Theodor*, [w:] *Słownik biograficzny Ziemi Jeleniogórskiej*. [2007] – Zobacz na stronie Internetu: [http://jbc.jelenia-gora.pl/Content/795/mattis_carl.html].

[28] K. Kułakowska, *Knippel Ernst Wilhelm*, [w:] *Słownik biograficzny Ziemi Jeleniogórskiej*. [2008] – Zobacz na stronie Internetu: [http://jbc.jelenia-gora.pl/Content/1042/knippel_ernst.html]. Knippel był twórcą licznych dolno- i górno-śląskich oraz morawskich pejzaży przemysłowych.

[29] Carl Franz Krister (1802-1869) założył manufakturę porcelany w Waldenburgu w 1831 r.

[30] Reprodukcja akwaforty jest [w:] S. Michalkiewicz (red.), *Wałbrzych. Zarys monografii miasta na tle regionu*, „Monografie regionalne Dolnego Śląska", Wydawnictwo Dolnośląskiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego – Silesia, Wrocław 1993, fig. 35.

[31] Rysunek jest w zbiorach Działu Historii Regionu Muzeum Okręgowego w Wałbrzychu; sygn. MWH 2716, zaś reprodukcja tego rysunku jest [w:] M. Solecka, *op. cit.*, fig. 115.

[32] Wartościowe opracowanie na temat twórczości artysty – Zobacz: V. Schmilewski, *Romantisches Schlesien. Bilder von Theodor Blätterbauer*, [Bergstadtverlag Wilhelm Gottlieb] Korn, Würzburg 1993.

Ta – tak popularna w XIX wieku – ikonografia „przemysłowa" została wprowadzona do europejskiego malarstwa i europejskiej grafiki bodajże w II połowie XVIII w. Wspomnę więc tylko znane, a zarazem i znakomite dzieła – z tamtego właśnie okresu – jak na przykład: *Salpêtrière*, gwasz (z 1765), którego twórcą był Louis-Jean-Jacques Durameau (1733-1796), znakomity malarz, dekorator i konserwator królewskiej kolekcji obrazów w Wersalu[33], *The Forge* (*The Iron Forge*), obraz olejny (z 1772), który malował Joseph Wright of Derby (1734-1797)[34], malarz znany i współcześnie[35], *Ankerschmiede von Söderfors*, obraz olejny (z 1781 lub 1782), którego twórcą był Pehr Hilleström (1732-1816), znany malarz w tamtym okresie. Do listy dopiszę jeszcze dzieło z pierwszego roku kolejnego (XIX) wieku: *Coalbrookdale by Night* (1801) Philipa Jamesa [Philipsa Jakoba] Lou (Loutherbourga) (1740-1812).

*Pejzaż przemysłowy Waldenburga* – rysunek Rudolfa Krafta (z ok. 1930 r.)[36], a także cykl fotografii *Industrialne pejzaże Wałbrzycha* [m. in. *Koksownia Victoria* i *Kopalnia Julia*] współczesnego artysty-fotografika Grzegorza Bijaka[37] należą także do kolekcji „portretów »przemysłowego« Waldenburga (Wałbrzycha)".

## ZABYTKI ARCHITEKTURY WALDENBURGA (WAŁBRZYCHA) – PRZEDMIOTEM MALARSTWA I GRAFIKI

Rysunek *Kościół* [*parafialny*] *p. w. Św. Michała* [*Archanioła*] (ok. 1860 r. lub później) autorstwa Johannesa Tatzelta[38], artysty-malarza oraz artysty-fotografika, należy zaś do kręgu „portretów" pojedynczych budowli miasta. Kościół przedstawiony na rysunku jest budowlą gotycką[39], jednonawową, z wyraźnym prezbiterium i jednonawowym, ale zapewnie błędnie narysowanym bądź przez Tatzelta, bądź przez kopistę rysunku – dwuczęściowym korpusem, w którym część wschodnia [korpusu] jest szersza niż prezbiterium, zaś węższa niż jego część zachodnia, flankowaną wieżą zachodnią w stylu typowo gotyckim. Prezbiterium kościoła ma gotyckie okna ze szkarpami pomiędzy nimi. Świątynia jest przykryta "gotyckim" dachem dwuspadowym.

---

[33] Oryginał jest w zbiorach paryskiego Luwru – zob. C. Hoffmeister, Europäische Industriegemalde zwischen Rokoko und Romantik, [w:] K. Türk [hrsg.], Arbeit und Industrie in der bildenden Kunst: Beiträge eines interdisziplinären Symposiums, Franz Steiner [Verlag], Stuttgart 1997, s. 27.

[34] Zob.: C. Hoffmeister, *op. cit.*, s. 28.

[35] Artysta ten został ostatnio przypomniany w książce Ewy Jałochowskiej *Historia sztuki dla dzieci i rodziców*: *Rozmowy z Kajtkiem*, Wydawnictwo Bukowy Las, Wrocław 2012, s. 363, ss. 375-380.

[36] Reprodukcja rysunku Krafta jest [w:] S. Michalkiewicz (red.), *op. cit.*, fig. 72.

[37] Zobacz na stronie Internetu: [http://www.grzegorzbijak.pl].

[38] Oryginał w zbiorach Działu Historii Regionu Muzeum Okręgowego w Wałbrzychu; sygn. MWH 3601, zaś reprodukcja tego rysunku jest [w:] M. Solecka, *op. cit.*, fig. 64.

[39] Kościół p. w. Św. Michała [Archanioła] został zbudowany w poł. XV w.

Do kręgu „portretów" pojedynczych budowli miasta należy także *Das Marienkirchlein* [rysunek] autorstwa Rudolfa Krafta[40]. Na tym rysunku jest widoczny obecny kościółek p. w. Matki Bożej Bolesnej, który został wzniesiony z inicjatywy księdza Georga Weizera – w l. 1718-1722[41]. Do tego samego kręgu „portretów" należą również uroczy „»baśniowy« portret kościoła": *Kościół parafialny Aniołów Stróżów*[42] autorstwa Mariny Czajkowskiej (ur. 1963)[43] i *Kościół* [*p. w.*] *Aniołów Stróżów* Barbary Muchy-Brodzińskiej, obraz z cyklu „Wałbrzyskie krajobrazy" (2011)[44].

W kręgu „portretów" pojedynczych budowli Waldenburga (Wałbrzycha) są również i: *Budynek dworca kolejowego* – litografia barwna E. H. Hermanna[45], a także obrazy: *Muzeum w Wałbrzychu* Barbary Muchy-Brodzińskiej, obraz z cyklu „Wałbrzyskie krajobrazy" (2011), i *Ruiny piastowskiej warowni na Górze Zamkowej* tejże artystki, obraz z tegoż samego cyklu „Wałbrzyskie krajobrazy" (2011). Do tego kręgu można by zapewne dopisać tytuły najmniej kilkunastu innych czarownych obrazów i urokliwych rysunków zarówno artystów z XIX w., jak i artystów współczesnych – działających na przełomie Tysiącleci – Drugiego i Trzeciego.

## MALARSKIE I GRAFICZNE WEDUTY JAKO >MEDIA< WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Zaprezentowana powyżej bogata kolekcja „portretów" Waldenburga (Wałbrzycha) –może być atrakcyjnym „instrumentarium" współczesnej edukacji regionalnej, której celem jest… „przywiązanie [uczniów – Z. B.] do własnej ziemi i przekonanie [ich o tym – Z. B.], że ziemia ta posiada pozytywnie oceniane właściwości, które odróżniają ją od innych terytoriów ojczyzny narodowej"[46]. Równocześnie zaś kolekcja „portretów" Waldenburga (Wałbrzycha) – ma także istotne znaczenie edukacyjne w procesie „ogólnoedukacyjnym" dzieci, zwłaszcza uczniów klas I – III szkół podstawowych, albowiem obowiązująca „*Podstawa programowa*" (jako akt wykładni praw-

[40] Reprodukcja tego rysunku Krafta [w:] G. Pietsch [und] B. Paschky (hrsg.), *Beiträge zur Geschichte der Stadt Waldenburg in Schlesien*, [Magistrat], Waldenburg 1926, s. 32.

[41] Zob.: K. Jankowski, *Matka Boża Bolesna – patronką Wałbrzycha*, „Wałbrzyski Informator Kulturalny", 2010, nr 5, s. 19.

[42] Kościół parafialny został zbudowany według planu (projektu) Alexisa Langera (1825-1904), który w l. 1845-1846 studiował w Królewskiej Szkole Sztuk, Budownictwa i Rzemiosła we Wrocławiu, projektował on kościół p. w. Św. Michała Archanioła we Wrocławiu (1862), ratusz w Ząbkowicach Śląskich (1862), a również i kościół p. w. Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny w Bielawie.

[43] Reprodukcja dzieła na stronie: [http://www,touchofart.eu/galeria/Marina_Czajkowska/Walbrzych/mcza16.jpg].

[44] Reprodukcja dzieła na stronie: [http://www.bmuchab.pl/galeria.html].

[45] Reprodukcja litografii Hermanna – zob. [w:] M. Solecka, *op. cit.*, fig. 93.

[46] R. Kantor, Narodowotwórczy i kulturowotwórczy charakter regionalnych organizacji podhalańskich, [w:] „Studia Etnologiczne i Antropologiczne", vol. II: 1994, ss. 299-300; cytuję [za:] T. Michalewski, Regionalizm w edukacji szkolnej (w świetle ostatniej reformy szkolnictwa), „»Małopolska«: Regiony – Regionalizmy – Małe Ojczyzny", r. X: 2008, s. 281. Zob. także i: T. Michalewski, Kreatywna edukacja regionalna w szkole – cele, zasady nauczania i treści programowe, „„»Małopolska«: Regiony – Regionalizmy – Małe Ojczyzny", r. IX: 2007, ss. 229-237.

nej w zakresie edukacji) zakłada, że każdy uczeń powinien poznać / znać „rodzinną miejscowość", a także jej historię i zabytki. Wydaje się więc, że w kontekście „*Podstawy programowej*", jak i w kontekście poglądów teoretyków pedagogiki i pedagogów-praktyków[47], kolejne wydania zeszytów typu *Moje Miasto*: *Wałbrzych* Renaty Małychy-Dudy i Grażyny Nawrockiej powinny być wzbogacone o… reprodukcje „portretów" Waldenburga (Wałbrzycha), by umożliwić uczniom poznanie „przekształceń architektonicznych oraz zmian w topografii" miasta, o czym pisała Maria Solecka, a także, aby dać możliwość poznania dzieciom dzieł wybitnych (i wybitniejszych) artystów śląskich (i europejskich), którzy ongiś ukazali Europejczykom czar i urok „Naszego Miasta" w swoich obrazach i rysunkach[48].

Edukacja regionalna dotycząca miasta Wałbrzycha bez znajomości „waldenburskich" (wałbrzyskich) baśni i legend[49], bez znajomości dawnych i współczesnych malarskich oraz graficznych „portretów" miasta, bez znajomości nazwisk artystów, którzy, będąc zauroczeni pięknem „Naszego Miasta", ukazali jego baśniowy koloryt w swoich dziełach – jest jedynie bezsensowną i bezwartościową edukacją, która z pewnością nigdy nie pobudzi mieszkańców miasta do zainteresowania jego bogatą przeszłością historyczną i jego kulturą artystyczną, ani także, niestety, nie obudzi… „miłości" do „*Mojego Miasta* – Wałbrzycha" w ich sercach.

Spotkanie dziecka z „portretami »swojego« miasta" z pewnością może zainspirować zainteresowanie owego dziecka (swoją) miejscowością: jej dziejami (historią) oraz dziejami kultury duchowej i dziejami kultury materialnej, które współtworzyli jej mieszkańcy. Dziecko może poznać wiedzę z historii sztuki i słownictwo z zakresu teorii sztuki, a również i może swobodnie (własnymi słowami) analizować oraz interpretować obraz (lub rysunek), może wykonać jego „kopię", może także swobodnie (własnymi słowami) przedstawiać… rozmaite „przekształcenia architektoniczne i zmiany w topografii" miasta, porównując ze sobą to, co jest widoczne na obrazie (rysunku) „portrecisty" miasta z tym, co jest dziś w rzeczywistości.

Nadto owa kolekcja „portretów" Waldenburga (Wałbrzycha) – może być i inspiracją dla kreatywnej edukacji artystycznej (plastycznej) tak dzieci, jak i młodzieży. Wycieczki: „na wałbrzyski Rynek", „do kościoła p. w. Aniołów Stróżów" i „do Muzeum Okręgowego", być może, winny zainspirować uczniów do wykon(yw)ania własnych „portretów miasta". Także owa kolekcja „portretów" Waldenburga (Wałbrzycha), owo wyliczenie nazwisk artystów –winno zrodzić intymną relację: „jedność" wypowiedzi artystycznej o pięknie tego miasta, pięknie jego „duszy" i pięknie dusz jego „portrecistów", mistrzów sztuki: malarzy i grafików. Winno także przekonać Czytelnika niniejszego studium o tym, że i owi „mistrzowie sztuki" są współ-

[47] J. Olkusz, *Podania i legendy w edukacji regionalnej*, „Wychowanie w Przedszkolu", 2008, nr 11, s. 6; oraz: M. Gogolewska-Tośka, *Edukacja regionalna z wykorzystaniem metod aktywizujących* (*doniesienie z badań*), „Nowa Szkoła", 2011, nr 5, s. 9.

[48] Zob. A. Męczkowska, *Locus educandi: wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, „Edukacja", 2005, nr 1, ss. 20-32.

[49] D. Orska, L. Wiercińska-Gronuś [oraz] T. Pluta, *Baśniowy Wałbrzych*, Oddział Katolickiego Stowarzyszenia „Civitas Christiana", [Wałbrzych] 2009.

autorami tej publikacji, gdyż… bez ich obrazów i rysunków nie byłoby i tego tekstu.

Niniejsze studium przynależy do tego samego kręgu opracowań, do którego zaliczamy pomnikowe monografie i studia historyków na temat ikonografii miast[50], a równocześnie zaś, będąc i „przyczynkiem" do edukacji artystycznej i współczesnej edukacji regionalnej, należy i do kręgu opracowań z zakresu pedagogiki kultury[51].

Ta refleksja może zostać także wpisana i w pogląd: „*Plastyka* (…) *uczy szacunku dla narodowego* (*i ogólnoludzkiego*) *dziedzictwa kulturowego*", i zapewne w humanistyczny aspekt edukacji kulturowej, wynikający z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.*, w którym istotne funkcje edukacyjne są powierzone: językowi polskiemu, historii oraz wychowaniu artystycznemu, stanowiącym >fundamenty< wychowania, którego esencją są potrzeba poszukiwania piękna i dobra w codziennym życiu, w Czasoprzestrzeni egzystencjalnej dziecka i transfiguracja rzeczywistości zewnętrznej [i wewnętrznej] w procesie >twórczej< kreacji[52].

## PODSUMOWANIE

Pisząc to studium, autor poznawał „rzeczy piękne": i obrazy, i rysunki, które odeszły dziś jakby (a może nawet i rzeczywiście) w zapomnienie, „smakował" ich piękno, ale przede wszystkim odkrywał piękno miasta. Pisząc to studium, autor chciał **pokazać** Czytelnikowi **to**, **co** było, i to, co jest… **najpiękniejsze w** „**magicznym**" **Mieście**, chciał „oddać" pełnię tego, co było i co jest zazwyczaj prezentowane przez artystów, którzy współtworzyli oraz współ-tworzą wielki zbiorowy artystyczny „portret Waldenburga / Wałbrzycha", śląskiego i zarazem europejskiego miasta, które może… każdego zauroczyć. Toteż Polacy, zwłaszcza zaś ci… najmłodsi Polacy, mieszkańcy Dolnego Śląska, powinni dziś poczuć się „kustoszami" kultury śląskiej, powinni kochać swoją (a w pewnym sensie – także i moją) „*małą Ojczyznę*" i poznać jej dzieje i jej czarowną kulturę.

[50] Badania nad ikonografią miast zostały podjęte na szerszą (szeroką) skalę w drugiej połowie XX wieku przede wszystkim w środowisku niemieckich i włoskich historyków, zwłaszcza historyków kultury. Efektem tych badań są monumentalne dzieła, takie jak: *Die alten Städtebilder*: *Ein Verzeichnis der Graphischen Ortsansichten von Schedel bis Merian* Friedricha Bachmanna i *Die Stadt im Späten Mittelalter* Hartmuta Boockmanna.

[51] Zobacz: *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno*? Ewy Chmieleckiej, [w:] „Nauka i Szkolnictwo Wyższe", 2004, nr 1 (23), ss. 7-18, oraz: *Edukacja dla społeczeństwa mądrości* tej Autorki – [w:] M. Dąbrowski i M. Zając (red.), *Edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Fundacja Promocji [i] Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2008, ss. 11-20.

[52] Dziennik Ustaw Rzeczpospolitej Polskiej, poz. 356, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej…, ss. 21 – 22.

# LITERATURA:

## Teksty zwarte i rozdziały w tekstach zwartych:

[1] **Andraschek-Holzer** Ralph, *Friedrich Bernhard Werner in Niederösterreich: eine Ausstellung aus den Sammlungen der Niederösterreichischen*, [Niederösterreichsches] Landesbibliothek, St. Pölten 2006.

[2] **Bachmann** Friedrich, *Die alten Städtebilder: Ein Verzeichnis der Graphischen Ortsansichten von Schedel bis Merian*, [Verlag:] Anton Hiersemann, Stuttgart 1965.

[3] **Beenken** Hermann, *Das neunzehnte Jahrhundert in der deutschen Kunst. Aufgaben und Gehalte*, [Verlag:] Bruckmann, München 1944.

[4] **Benevolo** Leonardo, *Miasto w dziejach Europy*, przekład: H. Cieśla, seria [pod kierunkiem Jacquesa Le Goffa]: „*Tworzenie Europy*", Wydawnictwo KRĄG & Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Warszawa 1995.

[5] **Bojanowski** Martin, *Blätterbauer Theodor*, [w:] [F. Andreae, M. Hippe, P. Knötel, O. Schwarzer (hrsg.)], *Schlesische Lebensbilder*, Bd. 2.: Schlesier des 18. und 19. Jahrhunderts, [Verlag:] Wilh[elm] Gottl[ieb] Korn, Breslau 1926, ss. 278-282.

[6] **Boockmann** Hartmut, *Die Stadt im Späten Mittelalter*, 3. Aufl., [Verlag:] C. H. Beck, München 1986.

[7] **Brieger** Peter, *Langhans Carl Gotthard*, [w:] [F. Andreae, M. Hippe, P. Knötel, O. Schwarzer (hrsg.)], *Schlesische Lebensbilder*, Bd. 2.: Schlesier des 18. und 19. Jahrhunderts, Verlag von Wilh[elm] Gottl[ieb] Korn, Breslau 1926, ss. 94-98.

[8] **Briganti** Giuliano, *I vedutisti*, Electa, Milano [1969].

[9] **Chiarelli** Renzo, *I vedutisti veneziani*, seria »Forma e Colore«, vol. 49, Sadea / Sanzoni, [Firenze 1965].

[10] **Chmielecka** Ewa, *Edukacja dla społeczeństwa mądrości*, [w:] M. Dąbrowski i M. Zając (red.), Edukacja dla rozwoju społeczeństwa, Fundacja Promocji [i] Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2008, ss. 11-20.

[11] **Demel** Juliusz, *Miasta*, [w:] [S. Michalkiewicz (red.)], *Historia Śląska*, t. II: 1763-1850, część II: 1807-1850, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław [– Warszawa – Kraków] 1970, ss. 292-328.

[12] **Einem von** Herbert, *Die Symbollandschaft der deutschen Romantik*, [w:] Idem, *Stil und Überlieferung: Aufsätze zur Kunstgeschichte des Abendlandes*, L. Schwann [Verlag], Düsseldorf 1971, ss. 210-226.

[13] **Ganz-Blättler** Ursula, *Andacht und Abenteuer: Berichte europäischer Jerusalem und Santiago-Pilger (1320-1520)*, 3 Aufl. [1 Aufl.: 1990], seria: "Jakobus-Studien" Bd. 4., Verlag Gunter Narr, Tübingen 2000.

[14] **Grundmann** Friedhelm, *Carl Gotthard Langhans (1732-1808). Lebensbild und Architekturführer*, Bergstadtverlag Wilhelm Gottlieb Korn, Würzburg 2007.

[15] **Haczewska** Bogumiła, ***Portrety miast***. *City Portraits*, Muzeum Narodowe w Krakowie, Kraków 2000.

[16] **Hinrichs** Walther Th., *Carl Gotthard Langhans. Ein schlesischer Baumeister (1733-1808)*, seria: „Studien zur deutschen Kunstgeschichte", Heft 116, [Verlag] Heitz und Mündel, Straßburg 1909.

[17] **Hoffmeister** Christine, *Europäische Industriegemalde zwischen Rokoko und Romantik*, [w:] K. Türk [hrsg.], *Arbeit und Industrie in der bildenden Kunst: Beiträge eines interdisziplinären Symposiums*, Franz Steiner [Verlag], Stuttgart 1997, ss. 27-39.

[18] **Jacob** Frank-Dietrich, *Bemerkungen zur bildhaften Kommunikation am Beispiel historischer Stadt Darstellungen*, [w:] H. Bräuer und E. Schlenkrich (herausgegeben), *Die Stadt als Kommunikationsraum: Beiträge zur Stadtgeschichte vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2001, ss. 441-470.

[19] **Jałochowska** Ewa, *Historia sztuki dla dzieci i rodziców: Rozmowy z Kajtkiem*, Wydawnictwo Bukowy Las, Wrocław 2012.

[20] **Janke** Karl, *Paradigma oder Nachbild? Probleme der Definition eines Arbeitsbildes*, [w:] K. Türk [hrsg.], *Arbeit und Industrie in der bildenden Kunst: Beiträge eines interdisziplinären Symposiums*, Franz Steiner [Verlag], Stuttgart 1997, ss. 13-26.

[21] **Kalinowski** Konstanty, *Architektura doby baroku na Śląsku*, PWN, Warszawa 1977.

[22] **Kopera** Feliks, *Dzieje malarstwa w Polsce*, tom 2.: Od XVI [w.] do XVIII wieku [Renesans, barok, rokoko], Drukarnia Narodowa, Kraków 1926.

[23] **Kos** Jerzy, *Der Weg nach Berlin… Carl Gotthard Langhans' Tätigkeit in Schlesien 1760-1808*, [w:] R. Wegner [hrsg.], *Deutsche Baukunst um 1800*, [Verlag] Böhlau, Köln – Weimar – Wien 2000, ss. 65-92.

[24] **Kos** Jerzy K, *Kościoły miejskie Carla Gottharda Langhansa*, [w:] J. Harasimowicz (red. naukowa), *Sztuka miast i mieszczaństwa XV – XVIII wieku w Europie Środkowowschodniej*, PWN, Warszawa 1990, ss. 457-470.

[25] **Len** Ryszard, *Biografia [artysty Fryderyka Bernarda Wernera]*, [w:] Idem, *Fryderyka Bernarda Wernera Topografia Wrocławia*, Wydawnictwo VIA, Wrocław[-Toruń] 1997, ss. 12-36.

[26] **Len** Ryszard, *Friedrich Bernhard Werners Topographie der Stadt Breslau*, Wydawnictwo VIA, Wrocław-Toruń 1998.

[27] **Lencznarowicz** Lucyna, *Miasta w grafice*, [w:] [B. Haczewska], *Portrety miast. City Portraits*, Muzeum Narodowe w Krakowie, Kraków 2000 ss. 78-109.

[28] **Lossow** Hubert[us], *Das Vesperbild in Schlesien*, [w:] *Kunst- und Denkmalpflege in Schlesien,* Flemmings Verlag, Breslau – Lissa 1939, ss. 69-89.

[29] **Marsch** Angelika, *Friedrich August Tittel (1782 – 1836)*, [w:] [K. Borchardt (hrsg.)], *Schlesische Lebensbilder*, Bd. 10., br. inf. o wyd., [Insingen 2010], ss. 117-124.

[30] **Marsch** Angelika, *Friedrich Bernhard Werner (1690-1776). Corpus seiner europäischen Stadteansichten illustrierten Reisemanuskripte und der Topographien von Schlesien und Böhmen-Mähren*, Konrad, Weißenhorn 2010.

[31] **Marsch** Angelika, *Friedrich Bernhard Werner (1690-1776): Leben und Werk*, [w:] J. Harasimowicz, A. Marsch (red. nauk.), *Friedrich Bernhard Werner (1690-1776). Życie i twórczość / Leben und Werk*, Muzeum Miedzi w Legnicy, Legnica 2004, ss. 11-23.

[32] **Marsch** Angelika, *Friedrich Bernhard Werner (1690-1776). Śląski rysownik europejskich widoków*, tłum. A. Bok, Towarzystwo Ziemi Głogowskiej, Głogów 1998.

[33] **Michalkiewicz** Stanisław (red.), *Wałbrzych. Zarys monografii miasta na tle regionu*, seria: „Monografie regionalne Dolnego Śląska", Wydawnictwo Dolnośląskiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego – Silesia, Wrocław 1993.

[34] **Nagler** Georg Kaspar, *Werner Friedrich Bernhard*, [w:] Idem, Neues allgemeines Künstler – Lexicon, Bd. 21, [Verlag] E. A. Fleischmann, München 1851, s. 303.

[35] **Orska** Danuta, **Wiercińska**-**Gronuś** Liliana, **Pluta** Tomasz, *Baśniowy Wałbrzych*, Oddział Katolickiego Stowarzyszenia „Civitas Christiana", [Wałbrzych] 2009.

[36] **Panofsky** Erwin, *Rzeczywistość i symbol w malarstwie niderlandzkim*, [w:] Idem, Studia z historii sztuki [oprac. J. Białostocki], PIW, Warszawa 1971, ss. 122-151.

[37] **Paschky** Bruno, *Zur ältesten Geschichte der Stadt Waldenburg*, [w:] G. Pietsch [und] B. Paschky (hrsg.), *Beiträge zur Geschichte der Stadt Waldenburg in Schlesien*, [Magistrat], Waldenburg 1926, ss. 5-32.

[38] **Peccatori** Stefano, **Zuffi** Stefano [e] **Fregolent** Alessandra, *I vedutisti: Ritratti del mondo tra ragione e sentimento*, Leonardo Arte, [Milano] 2000.

[39] **Pevsner** Nikolaus [Bernhard Leon], *Historia architektury europejskiej*, przeł. z [j.] ang.: A. Morawińska i H. Pawlikowska, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1976.

[40] **Pflug** Karl, *Chronik der Stadt Waldenburg in Schlesien*, [br. inf. o wyd.], Waldenburg 1908.

[41] **Pietsch** Georg, *Waldenburgs älteste Grabdenkmaler und ihre heimatgeschichtliche Bedeutung*, [w:] G. Pietsch & B. Paschky (hrsg.), *Beiträge zur Geschichte der Stadt Waldenburg in Schlesien*, [Magistrat], Waldenburg 1926, ss. 33-52.

[42] **Pietsch** Georg [und] **Paschky** Bruno (hrsg.), *Beiträge zur Geschichte der Stadt Waldenburg in Schlesien*, [Magistrat], Waldenburg 1926.

[43] **Pisarski** Grzegorz, *Śmierć Wernera – czy koniec epoki?*, [w:] J. Harasimowicz, A. Marsch (red. nauk.), *Friedrich Bernhard Werner (1690-1776). Życie i twórczość / Leben und Werk*, Muzeum Miedzi w Legnicy, Legnica 2004, ss. 307-328.

[44] **Reimann** Wilhelm, *Geschichte und Sagen der Burgen und Städte in Kreise Waldenburg*, 2. Aufl., Verlag H. Walter, Friedland-Breslau 1925.

[45] **Reimer** [Hermann Arthur] Gottfried, *Werner Friedrich Bernhard*, [w:] U. Thieme, F. Becker, Allgemeines Lexikon der Bildenden Künste, Bd. 36, E. A. Seemann [Verlag], Leipzig 1947, s. 406.

[46] **Schmilewski** Vera, *Romantisches Schlesien. Bilder von Theodor Blätterbauer*, [Bergstadtverlag Wilhelm Gottlieb] Korn, Würzburg 1993.

[47] **Scholl** Lars Ulrich, *Arbeit und Industrie in der deutschen Marinemalerei*, [w:] K. Türk [hrsg.], *Arbeit und Industrie in der bildenden Kunst: Beiträge eines interdisziplinären Symposiums*, Franz Steiner [Verlag], Stuttgart 1997, ss. 62-71.

[48] **Schrodt** Julius, *Chronik von Waldenburg*, [br. inf. o wyd.], Waldenburg 1837.

[49] **Solecka** Maria, *Dawny Wałbrzych w ikonografii: ze zbiorów Muzeum Okręgowego w Wałbrzychu*, Urząd Miejski w Wałbrzychu, Wałbrzych 1991.

[50] [**Stein** Erwin], *[Das Buch der Stadt] Waldenburg in Schlesien*, seria: „Monographien deutscher Städte“ [hrsg.: K. von Wieszner], Bd. XVI, Deutscher Kommunal Verlag, Berlin – Friedenau 1925.

[51] **Stein** Rudolf, *Das Bürgerhaus in Schlesien*, [Verlag] Ernst Wasmuth, Tübingen 1966.

[52] **Torzewski** Franz, *Das Waldenburger Bergland*, [Verlag] A. Torzewski, Salzbrunn [1927].

[53] **Troche** Ernst Günter, *Die einzige Radierung von Carl Gotthard Langhans*, [w:] Kunst- und Denkmalpflege in Schlesien, Flemmings Verlag, Breslau – Lissa 1939, ss. 65-68.

[54] **Türk** Klaus [hrsg.], *Arbeit und Industrie in der Bildenden Kunst*, Franz Steiner [Verlag], Stuttgart 1997.

[55] **Türk** Klaus [und **Schesny** Martina] (hrsg.), *Bilder der Arbeit: Malerei – Graphik – Skulptur*, Universität Trier [und Bundesanstalt für Arbeitsschutz in Dortmund], Trier 1990.

[56] ***Walbrzych*** *[niem. Waldenburg in Schlesien]*, [w:] B. Chlebowski (red.), *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, t. XII, Kasa [Pomocy] im. [Dra] Mianowskiego, Warszawa 1892, ss. 901-902.

[57] **Zabłocka**-**Kos** Agnieszka, *Sztuka – wiara – uczucie: Alexis Langer – śląski architekt neogotyku*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.

[58] **Zampetti** Pietro, *I vedutisti veneziani del Settecento*, Alfieri, [Venezia] 1967.

[59] **Zimmermann** Carola Aglaia, *Die »Lieblings-Idee« von Carl Gotthard Langhans. Festsäle In Berlin und Potsdam als Variationen über Rechteck und Oral*, [w:] C. Sedlarz [hrsg.], Die Königsstadt: Stadtraum und Wohnräume in Berlin um 1800, seria „Berliner Klassik", t. 6., [Verlag] Wehrhahn, Hannover 2008, ss. 135-168.

**Teksty z czasopism:**

[60] **Baran** Zbigniew, *Zamyślenia nad Terytorium Ruin*, „Ogród", 1994, nr 3 (19), ss. 328-334.

[61] **Chmielecka** Ewa, *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno*?, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe", 2004, nr 1 (23), ss. 7-18.

[62] **Gogolewska**-**Tośka** Małgorzata, *Edukacja regionalna z wykorzystaniem metod aktywizujących* (*doniesienie z badań*), „Nowa Szkoła", 2011, nr 5, ss. 9-12.

[63] **Jankowski** Kazimierz, *Alberti – wałbrzyski prekursor*, „Wałbrzyski Informator Kulturalny", 2011, nr 3, ss. 32-33.

[64] **Jankowski** Kazimierz, *Matka Boża Bolesna – patronką Wałbrzycha*, „Wałbrzyski Informator Kulturalny", 2010, nr 5, ss. 18-19.

[65] **Kokowska** Elżbieta M., *Wałbrzyski ratusz*, „Wałbrzyski Informator Kulturalny", 2010, nr 9, s. 19.

[66] **Korbelářová** Irena, **Žáček** Rudolf, *Muzejnictví českého Slezska jako kulturní fenomen*, [J. Tutaj (red.)], „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Za-

rządzania i Przedsiębiorczości" seria: „Nauki Społeczne", [2004], nr 6, ss. 34-45.

[67] **Męczkowska** Astrid, *Locus educandi*: *wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, „Edukacja", 2005, nr 1, ss. 20-32.

[68] **Michalewski** Tomasz, *Kreatywna edukacja regionalna w szkole – cele, zasady nauczania i treści programowe*, „»Małopolska«: Regiony – Regionalizmy – Małe Ojczyzny", 2007, ss. 229-237.

[69] **Michalewski** Tomasz, *Regionalizm w edukacji szkolnej* (*w świetle ostatniej reformy szkolnictwa*), „»Małopolska«: Regiony – Regionalizmy – Małe Ojczyzny", 2008, ss. 281-290.

[70] **Olkusz** Jolanta, *Podania i legendy w edukacji regionalnej*, „Wychowanie w Przedszkolu", 2008, nr 11, ss. 5-14.

[71] **Schlösser** Hans Jürgen, *Bilder der industriellen Welt zwischen Heroisierung und Dämonisierung*, „Unterricht Wirtschaft", XIV: 2003, ss. 32-34.

[72] **Schrade** Hubert, *Die romantische Idee von der Landschaft als höchstem Gegenstand christlicher Kunst*, „Neue Heidelberger Jahrbücher", 1931, ss. 1-79.

[73] **Simson von** Otto G., *Philips Otto Runge and the Mythology of Landscape*, „Art Bulletin", XXIV: 1942, ss. 335-350.

[74] **Stadnicki** Marek, *Kościoły Wałbrzycha*, „Wałbrzyski Informator Kulturalny", 2007, nr 12, ss. 2, 14-15.

[75] **Steinborn** Bożena, *Malowane epitafia mieszczańskie na Śląsku w latach 1520-1620*, „Roczniki Sztuki Śląskiej", [t. IV:] 1967, ss. 7-139.

[76] **Strońska** Maria, *Edukacja regionalna w szkole podstawowej*, „Nowa Szkoła", 2006, nr 2, ss. 26-32.

**Teksty ze stron Internetu:**

[77] [http://jbc.jelenia-gora.pl/Content/790/tittel_friedrich.html] – Kułakowska Katarzyna, *Tittel Friedrich August*, *Słownik biograficzny Ziemi Jeleniogórskiej*. (2007).

[78] [http://jbc.jelenia-gora.pl/Content/795/mattis_carl.html] – Kułakowska Katarzyna, *Mattis Carl Theodor*, *Słownik biograficzny Ziemi Jeleniogórskiej*. (2007).

[79] [http://jbc.jelenia-gora.pl/Content/1042/knippel_ernst.html] – Kułakowska Katarzyna, *Knippel Ernst Wilhelm*, *Słownik biograficzny Ziemi Jeleniogórskiej*. (2008).

[80] [http://www.bmuchab.pl/galeria.html] – Mucha-Brodzińska Barbara, *Wałbrzyskie krajobrazy*.

[81] [http://www.grzegorzbijak.pl] – Bijak Grzegorz, *Industrialne pejzaże Wałbrzycha*.

[82] [http://www.touchofart.eu/en/Marina-Czajkowska/mcza16-Walbrzych] – Czajkowska Marina, *Wałbrzych*.

## STRESZCZENIE

**Dawna i współczesna ikonografia Waldenburga (Wałbrzycha) i jej edukacyjne funkcje w nauczaniu dzieci (i młodzieży)**

Studium to prezentuje zarówno malarskie, jak i graficzne „portrety Wałbrzycha" [realistyczne dawniejsze *portrety miasta*, jak i współczesne „portrety" fantastyczne; panoramy miasta oraz widoki pojedynczych zabytkowych budowli (budynków)]. „Portrety Wałbrzycha" stanowią – dla dzieci i nie tylko dla nich – źródło do poznania historii miasta i zachodzących w nim rozmaitych przekształceń architektonicznych i zmian w topografii.

Wałbrzych jako „*obiectum* artystyczne" zainteresował artystów w XVIII w. Pierwszy raz był prezentowany przez mniej znanego rysownika F. G. Schulza, następnie przez Friedricha Bernharda Wernera (1690-1776), śląskiego grafika i malarza. „»Przemysłowy« Waldenburg" był zaś toposem pięknych obrazów tak XIX-wiecznych artystów [Friedrich August Tittel, Carl Theodor Mattis, Ernst Wilhelm Knippel, Theodor Blätterbauer], jak także artystów XX wieku [Rudolf Kraft]. Zabytkowe budowle miasta, zwłaszcza świątynie – jako temat dzieł grafiki i malarstwa, zostały przedstawione przez takich twórców, jak: Johannes Tatzelt, Rudolf Kraft i Marina Czajkowska.

Dawne i współczesne graficzne i malarskie „portrety Wałbrzycha" są doskonałym *medium* dla edukacji regionalnej i wartościowym źródłem inspiracji dla kreatywnej aktywności dzieci w sferze edukacji artystycznej.

## SUMMARY

**Old and contemporary iconography of Waldenburg (Wałbrzych) and its educational functions in teaching children (and youth)**

The study presents both graphic and painting "portraits of Waldenburg (Wałbrzych) city" [panoramas of the city and views of single monumental buildings]. Old "portraits of Wałbrzych" are a source for getting children to know the history of the City, and especially to know the various architectural transformations in Waldenburg (Wałbrzych) and changes in city-topography.

Waldenburg was "artistic obiectum" in graphics and painting of the eighteenth century [the city was presented first time by a little-

known cartoonist – F. G. Schulz, and next was presented by Friedrich Bernhard Werner (1690-1776), a Silesian engraver. The >industrial Waldenburg city< was the subject of beautiful paintings made by artists from the nineteenth century such as Friedrich August Tittel, Carl Theodor Mattis, Ernst Wilhelm Knippel, Theodor Blätterbauer, and also by artists from the twentieth century [Rudolf Kraft]. Monuments of Waldenburg (Wałbrzych) architecture – the subject of graphics and painting, were presented by Johannes Tatzelt, Rudolf Kraft and Marina Czajkowska.

Old and modern "portraits of Wałbrzych" are the perfect *medium* in regional education and also a source of inspiration to creative activity of children (and youth) in contemporary artistic education.

Miroslav Gejdoš
Pedagogická fakulta Katolícka univerzita Ružomberok
Irena Savková
Mateřská škola a základní škola speciální Diakonie ČCE Ostrava

# Teoretická základna a neurofyziologická podstata konceptu Bazální stimulace

Prof. A. Fröhlich při strukturování původně pedagogického konceptu BS vycházel z modelu neurofyziologického vývoje dítěte, z poznatků neurologie, lékařské fyziologie, z vývojové psychologie, z individuální psychologie Alfreda Adlera a z Bobath konceptu. Pro implementaci konceptu BS do ošetřovatelské péče byly pro prof. Ch. Bienstein východiskem poznatky z ošetřovatelství a modelu péče Aktivity denního života Liliane Juchliové (Friedlová, 2015).

## 1. VÝVOJOVÉ MODELY KONCEPTU BAZÁLNÍ STIMULACE

Koncept Bazální stimulace se opírá o tři různé vývojové modely, které poukazují na to, že jedinec se vyvíjí v závislosti na podnětech ze svého okolí (Vítková, 2001).

**Neurofyziologický vývojový model podle Pechsteina „Struktura synaptického spojení“** (Pechstein) – vychází z toho, že vývoj dětského mozku není v první řadě závislý na genetických informacích a biologických skutečnostech, ale že podstatným faktorem jsou podněty poskytované z okolí dítěte. Fröhlich se ve svých uveřejněných publikacích odvolává na Pechsteina (1974), který poukazuje na to, že schopnost dětského mozku se vyvíjí především v prvních letech života a nejdůležitější roli hraje právě stimulace vnějšími podněty (Vítková, at. Müller, s. 232). Dítě s těžkým postižením není schopno samostatně tyto podněty získávat. Vzniká senzorická podnětová deprivace, což podmiňuje nedostatečné strukturování mozku.

Synapse se mezi různými nervovými buňkami nevážou, tím zůstává mozek nevyvinutý, méně výkonný.

1. **Vývojově-genetický přístup podle Piageta „Vývoj senzomotorické inteligence“** (Piaget) **-** popisuje senzomotorické fáze vývoje dětské inteligence, jako základ pro celkový kognitivní vývojový proces. Dítě se prostřednictvím pohybů a motorického jednání učí chápat a rozumět svému okolí a přizpůsobit se jeho zákonitostem. U dětí s těžkým postižením, které je omezeno v pohybu, je ztíženo nebo až znemožněno vybudování těchto schémat jednání např. vzít si předmět, vložit do úst, odhodit jej). *„Vývoj vnějších schémat jednání pomocí senzomotoriky je předpokladem pro vznitřnění těchto schémat jednání, tzn. pro vývoj schémat myšlení.“* (Vítková, at. Müller, 2007, s. 233).

2. **Fyzioterapeutický model vývoje podle Bobatha „Vedení dráhy“** (Physiotherapie) - „rehabilitace podle Bobatha už po mnoho desetiletí vychází z předpokladu, že určitými cílenými formami cvičení lze získat, popř. dosáhnout pohyblivosti.“ (Vítková, at. Müller, 2007, s. 233). Terapeutická cvičení se skládají z konsekventního, systematického přísunu podnětů, kterých se nejdříve dosahuje pouze pasivními pohyby. I když dítě neprovádí pohyby samo, ale díky asistenci terapeuta, zažívá na sobě změnu svalového napětí a kontrakce, svalovou souhru. Prostřednictvím těchto pocitů se vytváří nové struktury v mozku. Tento postup je chápán jako výstavba drah. Prof. Andreas Fröhlich rozšířil pojem výstavby drah z fyzioterapie na oblast celistvého vnímání jedince (také vizuální a auditivní oblast).

**Teoretická základna konceptu je tudíž založena na předpokladech:**

- **vývojový neurofyziologický model** – nervová soustava vzniká v období vývoje zárodku z vnějšího zárodečného listu ektodermu. Elektroencefalografické záznamy zachycují již v 9. týdnu prenatálního období záznamy poukazující na bioelektronickou aktivitu mozku. Plodové období je pro mozek dobou vývoje a vytváření, zatímco pro všechny ostatní orgány je toto období především obdobím růstu. Prenatální podněty mají význam pro rozvoj dítěte (Friedlová, 2017, s. 47). Předpokladem pro vývoj nervové tkáně je nejen průběh prenatálního období, ale je značně ovlivněn genetickou výbavou, biologickými faktory a dostatečně podnětném prostředí. Pokud není mozek dostatečně stimulován od raného dětství, může dojít k nezvratným změnám nebo deprivaci.
- **genetický vývojově-psychologický model** – koncept se opírá o myšlenku Piageta: *„ Život je možný pouze ve vztahu“.* Na chování člověka se podílejí v různém poměru dvě základní složky, které se vzájemně doplňují a prolínají. Jedná se o prvky vrozené, tzn. geneticky určené a prvky získané tzn. vytvořené a naučené v průběhu života jedince. Určité vrozené dispozice může ovlivňovat učení, organizmus se naučí vykonávat vrozenou reakci v jiné nové situaci nebo se mohou jednotlivé vrozené prvky při učení do různých forem chování kombinovat (Friedlová, 2015, 51). Schopnost ukládání a uchovávání informací do paměťových stop je jedním projevem plasticity mozku, která je

nevýraznější v ranném období života. Prof. A. Fröhlich vycházel z J. Piageta, který tvrdí, že první forma inteligence je senzomotorická, čímž míní výměnu procesu mezi pohybem a percepcí. J. Piaget tímto chápe poznávací model, jenž zahrnuje zkušenosti s pohybem a vnímáním. Senzomotorikou nazývá aktivity týkající se vnímání, držení těla (svalový tonus) a pohybu. Než se naučí dítě mluvit, řeší úkoly senzomotorikou (Friedlová, 2015, s. 52).

- **fyzioterapie a poznatky z ní** – Výchozím myšlenkovým konceptem se pro Fröhlicha v této oblasti stal koncept manželů Bobathových. *„Základním předpokladem je systematický přísun podnětů, i když zpočátku pouze pasivních. Je důležitý nácvik změny svalového napětí a pohybů vědomou kontrolou. Schopnost pohybů může být opět obnovena skrze různé formy cvičení“* (Fröhlich, 1998). S touto myšlenkou přišla ve 40. letech 20. století Berta Bobathová-fyzioterapeutka, která pracovala s dětmi s cerebrální pohybovou poruchou a s lidmi po cévních mozkových příhodách. Její manžel Karel Bobath – dětský lékař zpracoval tyto poznatky ze svého pohledu neurologa. Schopnost pohybu je nahrazena pasivními pohyby a cvičením pod odbornou kontrolou, což Friedlová, 2015 s. 53 označuje jako kinesteticko-proprioreceptivní vnímání. Tím se stimuluje neuronální síť, její činnost, nové struktury v mozku. *„K podpoře hybnosti využívá koncept BS techniky všech základních i nástavbových prvků. Stimulace vnímání podporuje hybnost, důležitým faktorem je také emoční prožívání a motivace“.* (Friedlová, 2015, s. 53).
- **psychologie** – zde prof. A. Fröhlich vycházel z teoretického modelu Alfreda Adlera- rakouského lékaře a psychoterapeuta, že zkušenosti s vlastním tělem, uvědomění si sama sebe, vlastního já se formuje v prenatálním období přijímáním informací na úrovni somatické, vibrační a vestibulární a na vnímání proprioreceptivním skrz pohyb.

Hana Dvořáková, 2012, Bazální stimulace-texty pro základní kurz, s. 3 shrnuje teoretická východiska do následujících principů:

- smysly a vnímání se utváří postupně
- schopnosti a činnosti člověka mají společné neuronální spojení
- člověka formují zkušenosti
- člověk vnímá, dokud dýchá
- nejasné podněty vedou k snížené schopnosti reagovat = “mrtvolný reflex“.

## 2. VÝCHOZÍ PRVKY KONCEPTU BAZÁLNÍ STIMULACE

Koncept Bazální stimulace podporuje v bazální rovině lidské vnímání. Každý jedinec vnímá sebe sama a okolní svět pomocí smyslů a smyslových orgánů, které vznikají embryonálním období. 40. letý vývoj konceptu a jeho dlouhodobé ověřování v praxi stále více potvrzuje Fröhlichovo tvrzení, že je nezbytné **nejdříve zprostředkovat vjemy z vnímání vlastního tělesného schématu jako předpoklad vývoje jedince pro udržení pohybových, kognitivních a komunikativních schopností**. Poznatky z prenatální vývojové psychologie, proto tvoří teoretickou základnu konceptu BS, stejně jako poznatky z lékařské fyziologie a neurologie, které umožňují pochopit fungování pohybu a chování organizmu (Friedlová, 2015, s. 31).

Schopnost **vnímání** se vyvíjí již v embryonální fázi. Vyvíjí se vnímání somatických, vestibulárních a vibračních podnětů. Tyto oblasti vnímání jsou základem pocitu bezpečí. Současné vědecké poznatky uvádějí, že jako první v 8. - 9. týdnu prenatálního období života objevuje vnímání somatické, tzn. vnímání těla. Informuje nás o podráždění na povrchu těla prostřednictvím největšího percepčního a zároveň hraničního orgánu - kůže. Vzniká tak schopnost vnímat tělo, vibrace - chvění.

„Na vývoj bazálních oblastí vnímání tzn. somatických, vestibulárních a vibračních podnětů, navazuje vývoj vnímání audiorytmického, orálního, olfaktorického auditivního, taktilního a vizuálního“ (Friedlová, 2015, 31).

Od šestnáctého týdne prenatálního období je plod schopen vnímat rovnováhu, vědomé změny polohy a postavení v prostoru. Tuto schopnost nazýváme „vestibulární vnímání“. **Pohyb** provází člověka celý život. I ve chvílích, kdy máme dojem, že se člověk nehýbe, jsou vykonávány dýchací pohyby. Pohyb slouží k zajištění chůze, k uspokojování základních životních potřeb např. příjem potravy, k vyjádření pocitů, emocí a názorů, ke komunikaci. Pohyb slouží k poznání těla samotného i jeho okolí. Pohybu vždy předchází myšlenka - idea. Člověk, který je v hybnosti omezen nebo svou polohu vůbec nemůže změnit je značně omezen i v příjmu podnětů z okolí a ve schopnosti komunikace s okolním světem. Což vede k deprivaci.

**Komunikace** je jedním z primárních prvků, kterým vyjadřujeme své potřeby, reagujeme jím na vnímané podněty a její součástí může být i pohyb. Nekomunikovat je nemožné. *„ Aby komunikace mohla probíhat, musejí být schopni Komunikat (příjemce) a komunikátor (mluvčí) informace vnímat, analyzovat a reagovat. Zároveň musejí chtít komunikovat“* (Friedlová, 2015, s. 36). To, že se někomu vyhneme, nepodíváme se na danou osobu, něco mu tím sdělujeme. Úkolem pedagogického pracovníka je schopnost navázat komunikaci na jiné úrovni než verbální. Pracovník by měl uvědomit, že komunikace není jen verbální (mluvené slovo), ale že velký vliv na chování jedince má naše komunikace neverbální, tzn. mimika a gestikulace, která naše slova provází. Komunikace probíhá i jinými kanály a to všemi smyslovými orgány člověka.

**Friedlová, 2015 uvádí komunikační kanály v konceptu Bazální stimulace:**

- Somatický – přes největší smyslový orgán- kůži
- Vestibulární – pohyb, změna polohy
- Vibrační – mírné chvění
- olfaktorický – čichový
- optický – zrakový
- auditivní – sluchový
- taktilně-haptický – ruka, prsty.

Terapeut by měl profesionálně využívat všech dostupných komunikačních kanálů a vhodně je v dané situaci zvolit a rozpoznat klientovy reakce na zvolený typ komunikace a adekvátně na ni reagovat.

Základními prvky konceptu jsou **pohyb, komunikace a vnímání** a jejich úzké propojení. Díky schopnosti vnímat jsme se naučili pohybovat a komunikovat. Pohyb, vnímání a komunikace se vzájemně ovlivňují. Vnímání umožňuje pohyb a naopak komunikace je umožněna díky pohybu a vnímání (Friedlová, 2011). Stimulace těchto tří základních prvků vnímání při jejich správném fungování přináší člověku pocit jistoty a bezpečí.

Prvky, které jsou užívány v Bazální stimulaci ke stimulaci vnímání, se dělí na prvky základní a nástavbové.

## 3. PRVKY ZÁKLADNÍ STIMULACE-TECHNIKY ZÁKLADNÍ

Koncept Bazální stimulace rozděluje prvky na základní a nástavbové. Mezi základní prvky se řadí smysly základní, tzv. bazální, přes které přijímá plod podněty a stimuly jako první, pře bazální smysly, které známe z prenatálního období. **Jedná se o percepci vestibulární, somatickou a percepci vibračních podnětů. Na vývoj těchto základních bazálních smyslů navazuje vývoj vnímání orálního, olfaktorického, taktilně-haptického, auditivního, optického. Tyto smysly tvoří v konceptu Bazální stimulace okruh nástavbových smyslů** (Friedlová, 2015, s. 44).

**Somatická stimulace** se realizuje přes největší smyslový orgán - přes kůži. Stimulace se provádí dotekem. Je velmi důležité se zamýšlet nad tím, jakým způsobem se jedinců dotýkáme, jakou jim přes své ruce dáváme informaci, jelikož kvalita somatické stimulace a i její účinnost je závislá na odborném správně vedeném doteku. Základním cílem somatické stimulace je poskytnout klientovi informaci o jeho těle, orientovat se na svém těle. Dílčími cíli je orientace v prostoru, možnost vnímat poskytované podněty, možnost reagovat na ně, poskytnout pocit jistoty, bezpečí, celkové uvolnění a zklidnění, pravidelné klidné dýchání, ale uvolnění spastických končetin a aktivizace hypotonických forem DMO, zvýšení pozornosti klienta. Záleží

na výběru vhodné somatické stimulace a na správném provedení, kvalitě doteku.

*„Somatická stimulace umožňuje skrze cílenou kožní stimulaci aktivizaci příslušných projekční oblastí mozkového kortexu a podporuje vznik nových neuronálních spojení mezi kortexem a tělem“* (Friedlová, 2015, s. 75).

Friedlová (2012, s. 30) uvádí: *„Cílem těchto prvků je primárně zabezpečit základní životní funkce, jako je například příjem potravy, dýchání, sebepéči, polohování, spánek, potřeba aktivity. Sekundárním cílem je podpořit pohybové schopnosti, vytvoření důvěry v sebe sama, získání pocitu jistoty a bezpečí a rozvíjení komunikačních schopností.“*

Somatické vnímání nám poskytuje vjemy z povrchu těla prostřednictvím kožního percepčního orgánu. Také senzibilita svalů a kloubů úzce souvisí se somatickým a kinestetickým vnímáním. Somatická stimulace umožňuje zprostředkovat klientovi vjemy ze svého těla, stimulaci vnímání tělesného schématu. Vnímá-li jedinec vlastní tělo, je to předpoklad k uvědomění si okolního světa a schopnosti s ním komunikovat (Friedlová, 2007).

**Koncept Bazální stimulace rozlišuje vnímání těla ve třech různých pojmech:**

- vnímání těla
- tělesné schéma – odpovídá představě o vlastním těle jako objektu v prostoru. Fröhlich (in Friedlová, 2007) uvádí, že dítě se rodí s vjemem tělesného schématu – hlava, tělo, ruce, nohy
- tělesný obraz – definice podle Fröhlicha (in Friedlová, 2007, s. 66): *„tělesný obraz je osobní forma tělesného schématu – mé nohy jsou tak a tak dlouhé, jdu vzpřímeně. Tělesný obraz se mění velmi pomalu.“*

Jedinec s kombinovaným postižením si sám nedokáže vybudovat tělesné schéma, proto je nutné ho postupně vytvořit pomocí různých podnětů. Jedinci s těžkým postižením mívají problém vnímat dotek ruky jako významný kontakt. Použijeme-li intenzivnější podněty pomocí různých materiálů (např. žínky, houby, froté ručníky), zamezíme tím kontaktu kůže ke kůži a naopak zesílíme cítění vlastního těla jedince s postižením (Vítková, 2001).

Při podpoře vnímání tělesného schématu a somatického vnímání stimulujeme tělo, jeho hranice. Do somatické stimulace integrujeme prvky paměťových pohybových schémat, abychom opakovanou činností podporovali plasticitu mozku. Při stimulaci tělesného schématu dbáme na to, aby stimulace byla současně nabízena oběma stranám těla a podporovali jsme tak symetrické vnímání těla a tělesné osy. K vnímání těla a tělesného schématu je důležitá také vizuální kontrola. Musíme dbát také na kvalitu doteků (Friedlová, 2007).

**Dostupné publikace odborníků zabývající se konceptem Bazální stimulace uvádějí tyto formy – možnosti somatických stimulací:**

- Somatická stimulace zklidňující
- Somatická stimulace povzbuzující (osvěžující)
- Neurofyziologická stimulace (starší název Stimulace dle Bobath konceptu)
- Polohování „hnízdo“
- Polohování „mumie“
- Polohování „mumie v hnízdě“ (kombinace dvou způsobů polohování)
- Mikropolohování
- Kontaktní dýchání (prosté, na nivu)
- Kontaktní dýchání symetrické
- Kontaktní dýchání symetrické s integrací vysokofrekvenčních manuálních vibrací
- Masáž stimulující dýchání (MSD)
- Diametrální stimulace
- Rozvíjející stimulace
- Symetrická stimulace.

Somatické stimulace mohou být aplikovány kdykoli během dne za použití různých prostředků. Stimulaci je možné aplikovat pomocí froté ponožek, žínek, ručníků a jiných materiálů nebo jen rukama, a to na sucho nebo přes oděv, za použití pleťového mléka a olejů. Využitím froté ponožek a ručníků docílíme intenzivního kontaktu a velkoplošného dráždění, kdy si klient lépe uvědomí povrch svého těla a hranice mezi ním a okolním světem. Do péče je možné somatické stimulace zařazovat i během toalety v podobě koupelí. Jako médium se používá voda o teplotě 23 – 40°C. Somatické stimulace mohou být celkové, částečné nebo kombinované.

**Vestibulární stimulaci** aplikujeme u jedinců s rozvíjející se spasticitou, s hlubokým mentálním postižením, se změnou vnímání a hybnosti. Vestibulární podněty jsou v těsném spojení se zpracováním informací ze zrakových podnětů. Přiměřený vestibulární podnět významně působí na stabilitu držení těla a normalizuje svalový tonus. Nabízené vestibulární podněty musí být v mnohem mírnější podobě než u jedinců samostatně se pohybujícím. Využívají se pomalé kolébavé pohyby podél osy a napříč osou těla. K tomu se často využívají pohyby na terapeutickém válci nebo míči (Vítková, 2001).

Zdravý člověk se během denních činností neustále pohybuje, mění svou polohu. Vnitřní sluchový orgán a jeho rovnovážné ústrojí tak získávají stálý přísun podnětů, které může zpracovávat. Lidé s omezenou hybností mají těchto informací minimálně, podporu rovnovážného ústrojí, zlepšení prostorové orientace a vnímání pohybu lze zprostředkovat právě vestibulární stimulací. Jestliže dochází ke změnám poloh zřídka, ztrácí vestibulární aparát schopnost reagovat na změny polohy a může následovat: kolaps, nauzea, změny svalového napětí, poruchy orientace na vlastním těle a v prostoru (Friedlová, 2003).

**Vestibulární stimulace umožňuje převádět informace na vestibulární jádra v mozku a tím také:**

- redukovat závrať z otáčivého pohybu
- zprostředkovat informace o postavení v prostoru
- snížit svalové napětí flexorů a extenzorů
- připravit organizmus na mobilizaci
- udržet pohyb endolymfy (Friedlová, 2007, s. 106).

**Mezi možnosti vestibulární stimulace patří:**

- tzv. pohyb ovesného klasu v ovesném poli
- lehké pomalé otáčivé pohyb hlavy-u ležících klientů se doporučuje před každou změnou klienta
- pozice v sedě na lůžku nebo křesle-pohyby ze strany na stranu
- pobyt v houpačce, houpacím křesle
- na trampolíně, na vodní posteli
- v závěsné síti, vaku
- vertikalizování, cvičení na rehabilitačních míčích, válcích.

**Vibrační stimulace** má za cíl stimulovat kožní receptory pro vnímání vibrací a receptory hluboké citlivosti ve svalech, šlachách a vazivovém aparátu kostí a kloubů. Vibrace vnímáme směrem od periferie dovnitř těla. Vnímání vibrací je individuální a zprostředkovává intenzivní vjemy z vlastního těla (Friedlová, 2007).

Somatická stimulace (dotyk a tlak) podněcuje především kůži a svaly, ale kostra touto stimulací není téměř vůbec zasažena. Použitím vibrace na ploše těla je navozen intenzivní pocit v nosných částech a kloubech. Zdravý jedinec získává tyto zkušenosti např. při stání, během chůze a uchovává si je v paměti. Zdravé dítě se plazí, leze, chodí, běhá, skáče a získává tak představu o odporu podlahy proti tělu, o vibraci, o měnící se zátěži. Dítě

s těžkým postižením je v monotónní pozici vleže či vsedě, což vede k návyku na tuto pozici než k lepšímu vnímání těla (Vítková, 2001).

Vibrace na kostech a kloubech působí velice stimulačně. Tvrdé kosti šíří vibrace na kostře dále a jsou vnímatelné hlouběji v těle i na vnitřních orgánech. Vibrace umožňuje pocítit a uvědomit si stabilitu a pospolitost těla s kostrou. Vnímání vibrace se děje ze směru od periferie dovnitř těla. Vibrací se dá také prohloubit dýchání nebo pomoci jeho rytmizaci (Friedlová, 2003).

Také jedinci s postižením sluchu mohou vnímat vibrace a časem se naučit, že vibrace je např. identická s lidským hlasem komunikujícího partnera. Vnímání vibrací v přímém tělesném kontaktu, když jsou hlavy komunikujících partnerů vedle sebe, je velice uklidňující a je pravděpodobně vzpomínkou na pocity chvění v prenatálním životě (Vítková, 2001).

**Cíle vibrační stimulace, jak je uvádí Friedlová (2003):**

- pocítit tělesnou hloubku, celé tělo a jeho vnitřní stabilitu a tělesné hranice
- schopnost vnímat končetiny
- povzbuzuje jedince k baltické stimulaci
- příprava k vnímání pohybu, k mobilizaci.

**K vibrační stimulaci lze použít:**

- hlas – klient opřený o náš hrudník vnímá mluvené slovo a zpěv jako vibrace
- různé hudební nástroje – ladička, didžeridoo – yedaki, džembe, rámové bubny, mísy, kalimba, sansula
- ruce terapeuta – vysokofrekvenční manuální vibrace
- elektrické přístroje a hračky – vibrátory, masážní strojky.

## 4. NÁSTAVBOVÉ PRVKY KONCEPTU BAZÁLNÍ STIMULACE-TECHNIKY NÁSTAVBOVÉ

Nástavbové prvky úzce navazují na prvky základní a taktéž v kontextu Maslowovy hierarchie hodnot podporují vnímání, hybnost a komunikaci. Prostřednictvím těchto prvků lze rovněž saturovat základní životní potřeby, ale také pocit jistoty a bezpečí, pomoci člověku navázat vztah, orientovat se v prostoru, vnímat vlastní autonomii a být schopen alespoň částečně sám organizovat vlastní život (Friedlová, 2012).

**Orální stimulace** se provádí přes ústa. Dítě poznává svět pomocí úst. Ústa slouží ke komunikaci, příjmu potravy, vnímání chutě, vůně a konzistence, někdy i jako pracovní nástroj. Již od devátého týdne embryonálního

vývoje dumlá embryo svůj palec. Po narození je velmi důležité, aby byla ústa neustále stimulována. Děti, které jsou od narození krmeny sondou, musí být cíleně orálně stimulovány. Jinak může dojít k vymizení sacího reflexu (Friedlová, 2005).

Vítková (2001, s. 10) k tomu dodává: „Permanentní podávání výživy sondou, popř. krmení kašovitou stravou přispívá k omezení citlivosti celé ústní dutiny. Zůstává nevyužita nejsensibilnější a nejrozmanitější vnímavá zóna lidského těla a tím i odpovídající část mozku. Je zde zřetelný vztah k orální komunikaci. Mezi včasnou stimulací při vytváření pojmů patří i dětské zkoumání objektů a aktivity ruka – ústa."

Příjem potravy není vykonávána pouze za účelem dodat tělu nutriční hodnoty, ale také proto, že je spojen s pocity libosti. Vlastní příjem potravy má fázi perorální a orální a koncept bazální stimulace je obě během orální stimulace zohledňuje a přikládá jim stejně důležitý význam. V perorální fázi se uplatňují vjemy taktilně baltické, vizuální, čichové a gustační (Friedlová, 2005).

Cílem orální stimulace je zprostředkovat jedinci vjemy ze svých úst a stimulovat jeho vnímání. Snažíme se o zvýšení svalového tonu v oblasti dutiny ústní. Orální stimulaci můžeme provádět izolovaně, nebo jako přípravu na orální přísun potravy. Orální stimulace není synonymem pro hygienu dutiny ústní či nácvik polykacího reflexu. Ovšem je výhodné je vzájemně kombinovat. Během orální stimulace se nekombinují více než tři různé chutě. Také nesmíme násilím vnikat do úst. Pokud nemůže jedinec otevřít ústa, je vhodné začít vestibulární stimulací (Friedlová, 2005).

**Olfaktorická stimulace** úzce souvisí s orální stimulací. Určité čichové a chuťové vjemy má plod již v prenatálním vývoji. V prvních měsících po narození jsou čich a chuť pro dítě velmi důležité, představují možnost komunikace a také interakci s matkou. Vůně matky hraje pro zdravý vývoj dítěte důležitou roli. Děti s těžkým postižením přijímají čichové podněty s velkou radostí a zájmem. Ovšem u těchto dětí je důležité používat jednoznačné pachové nabídky, které se výrazně liší od pachů všedního dne (Vítková, 2001).

Je dobré znát, které vůně a chutě jedinec upřednostňuje. Jinak můžeme vyvolat negativní stimulaci. To znamená, že jedinec nepřijme podněty a podávané informace a nedojde tedy k navázání žádoucího kontaktu. Čichové podněty se nenabízejí kontinuálně, neboť by si na ně jedinec zvykl stejně jako na zvukovou kulisu okolí nebo stále stejně vypadající okolí (Friedlová, 2005).

**Zraková stimulace -** zrakový vjem umožňuje jedinci orientaci, schopnost vnímat okolní prostředí, schopnost uspořádat okolní prostředí, schopnost učit se a vyvolává pocit jistoty. I když jedinec s těžkým postižením pohlédne na předmět, nemusí to znamenat, že jej vnímá (Friedlová, 2005).

Opatřilová (2008, s. 134) uvádí: „Vizuální podněty stimulují fixovat nejjednodušší podněty, učíme vědomě aktivovat postavení očí, cvičit pohyby očí a hlavy za podnětem, cílem je naučit chápat lidi a předměty jako věci určené k pozorování."

Stupně vývoje zrakového vnímání podle Fröhlicha (in Friedlová, 2005, s. 4):

- vnímání světla/tmy
- vnímání vlastních částí těla
- vnímání obrysů na krátkou vzdálenost (10 – 15 cm)
- vnímání okolí ve větší vzdálenosti (1 – 2 m)
- vývoj vnímání barev
- vnímání zřetelných, ostrých kontur
- rozlišování jednotlivých předmětů pomocí rukou a úst
- rozlišování forem, velikostí, předmětů, osob a paralelně vývoj vnímání barev.

Při zpracování zrakových podnětů je třeba mít k dispozici značně komplikovanou rovinou vědomí, na rozdíl od smyslů blízkým tělu. Pro mnoho jedinců s těžkým postižením jsou v oblasti vidění zřetelné pouze kontrastní obrazy (světlý, tmavý). Při vnímání a zpracování podnětů jsou využívány základní schopnosti jedince s postižením, kdežto komplexnější celky zůstávají dlouho mimo jeho možnosti. Podněty musí být adekvátní dosaženému vývojovému stupni. Zrakové podněty jsou základem při nabízení hry. Předmět má být nabízen na kontrastním pozadí, od kterého se výrazně liší (Vítková, 2001).

Pro optickou stimulaci je důležitá jakákoli změna polohy těla. I když upravíme jen polohu hlavy, změníme tím zorné pole jedince. Změnami polohy umožníme jedinci sledovat dění v okolí a také se orientovat na svém těle. Tím posílíme pocit jistoty. Změna polohy také současně znamená stimulaci somatickou a vestibulární. Veškeré terapeutické aktivity, které stimulují smyslové receptory ve vnitřním uchu, v kloubech, ve svalech a v kůži, mohou přispět k rozvoji zrakového vnímání (Friedlová, 2007).

**Auditivní stimulace** má za cíl podporovat sluchového vnímání, zvýšení rozlišovací schopnosti pro jednotlivé zvuky, zprostředkování informací o sobě a svém těle, umožnění orientace a navázání kontaktu. Možnosti auditivní stimulace jsou hudba, vyprávění, zpěv, nástroje. Pro lepší vnímání auditivních podnětů je vhodné slovní kontakt spojit s kontaktem tělesným. Zde je také vhodné používat iniciální dotek (Friedlová, 2005).

Sluchový orgán má velký význam pro komunikaci, při navazování a udržování vztahů ve společnosti a pro rozvoj myšlení. Na základě sluchu se rozvíjí řeč (Friedlová, 2007).

Mnohotvárné hlasité prostředí, které působí na jedince s těžkým postižením, ho nestimuluje k tomu, aby naslouchal zvukům. Dojde k přesycení zážitky, které se rozplynou. Při stimulaci mohou opakující se rytmické a s rytmem spojené nabídky podpořit pomalou orientaci na slyšené. Je zde však nutné jako kontrast ticho. Pro vývoj sluchového vnímání je trvalá zvu-

ková kulisa nevhodná. Je vhodné kombinovat zvukové nabídky s pohybem nebo s dotykem (Vítková, 2001).

**Do auditivní stimulace lze zahrnout:**

- **hudbu** – z biografické anamnézy lze zjistit, jakou hudbu jedinec preferuje. Hudba by měla být spouštěna buď z přehrávače (pokud je možné minimalizovat nežádoucí zvuky z okolí) nebo ze sluchátek, která by měla být minimálně 20 cm od hlavy jedince. Poslech hudby bývá podbarven emočně. Doporučuje se hudbu aplikovat v menších dávkách a často. K uvolnění lze použít také vhodnou relaxační hudbu
- **hovor – vyprávění** – doporučuje se navázat na paměťovou stopu, vyprávění vést z poznatků o jedinci nebo do vyprávění zapojíme rodinu. Lze předčítat oblíbené knihy, časopisy
- **zpěv** – nejvíce se využívá u malých dětí, tato stimulace je oblíbená u všech jedinců bez ohledu na věk klienta
- **využití různých hudebních nástrojů přirozeného ladění** – kombinace auditivní a vibrační stimulaci. (H. Dvořáková, 2012, Bazální stimulace-texty k nástavbovému kurzu, s. 3).

**Závěr**

**Taktilně haptická stimulace** vhodně provedená umožní jedincům poznat své okolí a zároveň ho zklidnit. Taktilně-haptická stimulace je zároveň nástrojem pro vyvolání paměťových stop známých předmětů. (H. Dvořáková, 2012, Bazální stimulace-texty k nástavbovému kurzu, s. 8). Díky schopnosti ruky se člověk učí rozpoznávat jednotlivé předměty, získává tím zkušenosti, které používá po celý svůj život. Pokud není potřeba doteku adekvátně saturována, můžou se jedinci jevit jako hyperaktivní, zkoumají všechny předměty, hadičky, drény, snaží se je uchopit, vytrhnout, cupují pleny, klepou do matrace. Svou aktivitu kompenzují potřebou pohybu. Jednoduše zkoumají své okolí a snaží se ho zařadit ke své správné vzpomínce.

Schopnost lidské ruky rozpoznávat předměty, umožňuje získávat zkušenosti, a ty pak uchovat v paměti. Schopnost ruky pohybovat se trojrozměrně zlepšuje její funkci poznávání. Taktilně haptická stimulace poskytuje smysluplnou stimulaci, a to ve formě známých materiálů a věcí (Friedlová, 2005).

**Předměty užívané k taktilně haptické stimulaci:**

- oblíbené předměty, hračky
- kelímky, hrníčky na pití
- žínky, ručníky
- teplo a chlad

- zubní kartáček, předměty osobní hygieny
- předměty denního života (Friedlová, 2005).

Opatřilová (2008) uvádí, že taktilně haptická stimulace jasně vyznačuje citlivé oblasti rukou, umožňuje cítit rukama, podněcuje schopnost něco uchopit, držet a vědomě pustit věci, podporuje poznání, že věci jsou charakteristické na omak apod.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

[1] FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením.* 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 80-7368-274-5.

[2] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace, pojetí konceptu. Sborník Multioborové,interdisciplinární a mezinárodní kooperace v ošetřovatelství.* Olomouc: Grada, 2002. ISBN 80-247-0536-2.

[3] FRIEDLOVÁ, K. *Mýty a rituály v ošetřovatelské péči, současné pojetí*

[4] *ošetřovatelské péče. Trendy v ošetřovatelství II. Sborník příspěvků Ostravské konference ošetřovatelství.* Ostrava: 2003. ISBN 80-7042-341-2.

[5] FRIEDLOVÁ,K. *Bazální stimulace pro učitele předmětu ošetřovatelství 1. A 2. Díl.* Frýdek-Místek: Institut Bazální stimulace, 2005. ISBN 80-239-6132-2.

[6] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v ošetřovatelské péči. Skriptum pro certifikovaný základní kurz Bazální stimulace*. 5. vydání. Frýdek-Místek: Kleinwächter, 2005.

[7] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v ošetřovatelské péči. Skriptum pro nástavbový seminář Bazální stimulace*. Frýdek-Místek: Kleinwächter, 2006.

[8] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v základní ošetřovatelské péči.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1314-4.

[9] FRIEDLOVÁ, K. *Cesta k humánnímu ošetřovatelství. Sborník příspěvků. Historicky II.národní konference bazální stimulace s mezinárodní účastí.* Frýdek-Místek: Kleinwächter, 2007.

[10] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v ošetřovatelské a pedagogické praxi. Sborník příspěvků Historicky III.mezinárodního kongresu bazální stimulace.* Frýdek-Místek: Kleinwächter, 2009.

[11] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace® pro pečující, terapeuty, logopedy a speciální pedagogy (praktická příručka pro pracující v sociálních službách, dlouhodobé péči a ve speciálních školách).* 2015. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR. ISBN 978-80-904668-9-0.

[12] OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-210-3819-6.

[13] VITÁSKOVÁ, K. *Snoezelen včera, dnes a zítra.* In: Speciální pedagogika. 2004, roč. 14, č.1. Praha: UK PdF, 2004. ISSN: 1211-2720.

[14] VÍTKOVÁ, M. *Podpora vzdělávání dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením II. Metoda bazální stimulace.* Praha: IPPP ČR, 2001.

[15] VÍTKOVÁ, M. *Edukace žáků s těžkým postižením a s více vadami.* in VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-214-2359-5

[16] VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe.* Brno: MSD, 2004, 2. vydání. ISBN 80-86633-22-5.

**Elektronické zdroje:**

[17] FRIEDLOVÁ, K., Bazální stimulace. [http://www.bazalni-stimulace.cz/o-bazalni-stimulaci].

**SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ**

[18] BIENTEIN, CH., FRÖHLICH, A. *Basale Stimulation in der Pflege, die Grundladen*. 1. vydání Leipzig: KallmeyerscheVerlagsbuchhadlung GmbH, 2003. ISBN 3-7800-4001-8.

[19] FRÖHLICH, A. *Basale Stimulation für Menschen mit schwerster Mehrfachbehinderung.* Düsseldorf: 1990, ISBN 3-916095-11-9.

[20] FRÖHLICH, A. *Basale Stimulation. Das Konzept.* 1. Auf. Düsseldorf: Verlag Seibstbestimmtes |Leben, 1998, ISBN 3-916095-31-3.

## RESUME

**Teoretická základna a neurofyziologická podstata konceptu Bazální stimulace**

Studia představuje teoretické základní a neurofyziologické podstaty konceptu Bazální stimulace. Důvodí, že hlavním cílem konceptu Bazální stimulace je zprostředkovat schopnost člověku orientovat se na vlastním těle a ve svém okolí. (Friedlová, 2015, s. 49). Dale poukazuje, že lidé s omezenou hybností omezeně vnímají sami sebe, své tělo. Vnímání vlastního tělesného schématu je pro člověka známé z prenatálního období a jak uvádí prof. Andreas Fröhlich, tyto zkušenosti jsou ukládány do paměťových stop. Pokud člověk žije v podnětném prostředí a je vhodně stimulován, mo-

hou být tyto zážitky opět aktivovány a použity pro komunikaci s okolím a se sebou samým.

**Key Words:** Bazální stimulace, neurofyziologia, prostředí, komunikace.

## SUMMARY

**Theoretical and neurophysiological basis of the Basal Stimulation concept**

The study presents the theoretical basic and neurophysiological principles of the Basal Stimulation concept. The reason that the main purpose of the Basal Stimulation concept is to convey the ability of a person to orient themselves in and around his or her own body. (Friedl, 2015, p. 49). Dale points out that people with limited momentum have limited perceptions of themselves, their bodies. The perception of the body's physical scheme is known to man from the prenatal period, and as prof. Andreas Fröhlich states, these experiences are stored in memory tracks. If a person lives in a stimulating environment and is appropriately stimulated, these experiences can be reactivated and used to communicate with the environment and with oneself.

**Key Words:** Basal Stimulation, neurophysiology, environment, communication.

## STRESZCZENIE

**Teoretyczne i neurofizjologiczne podstawy koncepcji Basal Stimulation**

W pracy przedstawiono teoretyczne podstawowe i neurofizjologiczne zasady koncepcji Basal Stimulation (stymulacji Podstawowej). Głównym celem koncepcji Basal Stimulation jest przekazanie osobie zdolności do orientowania się w swoim ciele i wokół niego. (Friedl, 2015, s. 49). Dalej wskazuje, że ludzie o ograniczonych możliwościach ruchu mają ograniczone postrzeganie siebie, swoich ciał. Postrzeganie fizycznej struktury ciała jest znane człowiekowi od okresu prenatalnego i jak prof. Andreas Fröhlich stwierdza, te doświadczenia są przechowywane w pamięci. Jeśli dana osoba żyje w stymulującym środowisku i jest odpowiednio stymulowana, doświadczenia te można reaktywować i wykorzystywać do komunikowania się ze środowiskiem i z samym sobą.

**Słowa kluczowe**: podstawowa stymulacja, neurofizjologia, środowisko, komunikacja.

Miroslav Gejdoš
Pedagogická fakulta Katolícka univerzita
Ružomberok
Irena Savková
Mateřská škola a základní škola speciální Diakonie ČCE
Ostrava

# Koncept Snoezelen – MSE

## 1. VZNIK A VÝVOJ SNOEZELEN KONCEPTU

Počátky vzniku Snoezelenu je třeba hledat již v 70. letech 20. století v Holandsku. Označit místo vzniku Snoezelenu konceptu je docela obtížené, jelikož vznik a vývoj tohoto přístupu probíhal nezávisle na sobě v několika holandských zařízeních. Až posléze došlo k vzájemnému předávání informací a zkušeností. V tomto období vznikala na světě celá řada různých multismyslových – multifunkčních místností, Ale cíl měly stejný. Vhodným způsobem podpořit smyslovou percepci, a to jak percepci jednotlivých smyslů podporující hmatovou diferenciaci, tak i jejich kombinaci. Působit na jednotlivé smysly komplexně.

K. Mertens (2003, s. 9) uvádí, že „první „mikro-teorie“ snoezelenu vznikla počátkem 70. let 20. století. Již v roce **1966** dva američtí psychologové Cleland a Clark upozornili ve svých studiích na možnosti zrychlení vývoje, zlepšení komunikace a změny chování vybranými smyslovými podněty u vývojem opožděných, hyperaktivních, mentálně postižených a autistických osob. Těmto skupinám byly nabízeny podněty ve zvlášť vybavených místnostech a to v oblasti zrakové, sluchové, čichové a hmatové. Toto vše bylo označováno jako „kavárna smyslů“. Na jejich výzkum realizovaný v této místnosti navázali nizozemští odborníci Ad Verheul a Jan Hulsegge, kteří postup uplatňovali ve vlastních podmínkách ústavní péče a rozvíjeli senzorickou činnost jako volnočasovou spontánní aktivitu u osob s těžším mentálním a kombinovaným postižením.

Filatová, 2014 popisuje vznik tak, že se“jednoho večera po práci Ad Verheul a Jan Hulsegge spolu sešli a hovořili o tom, jaká je škoda, že jejich klienti nikdy nezažijí radosti obyčejného společenského života, jako je na-

příklad návštěva hospody. Přemítali nad tím, jak je život pro jejich klienty stále stejný, předvídatelný, jen s neopatrnými změnami, nemohou se ničím zabavit. Uvažovali, jestli by s tím nemohli něco udělat. Po delší debatě se rozhodli provést experiment. Vrátili se do zpět do centra a našli jednoho z klientů na pojízdném křesle, který nic nedělal, evidentně ho nic nezajímalo. Na pár minut ho vyvezli ven na chladivý večerní vzduch, pak ho vzali zase zpátky. Jeho reakce představovala nezměrnou radost. Začal se smát a reagovat způsobem zcela překvapivým - naprosto netypicky. Stalo se něco, co zaujalo jeho pozornost - zabavilo ho to".

Tento experiment Ada Verheule, Jana Hulseggeho a i další zaměstnance ústavu zaujal natolik, že začali spolu vymýšlet a tvořit tzv. „snovou atmosféru" tzn. místnost -kavárnu, která má zajistit stimulaci všech smyslů. Cílem bylo vytvořit speciální místnosti, které budou naprosto rozdílné od místností a prostředí, kde probíhá každodenní ústavní život. Tento příběh a experiment s výsledky uveřejnili v publikaci „Snoezelen jiný svět: praktická kniha smyslových zážitkových prostředí pro mentálně hendikepované" (Hulsegge a Verheul 198í). K tomuto datu se pojí také vznik termínu Snoezelen.

Po prvních uveřejněných zkušenostech se Snoezelen konceptem se koncept v 80. letech 20. století začal šířit v Holandsku, ve Velké Británii, Švédsku, v Německu, ale také v Polsku. Koncem 80. let 20. století vznikaly střediska Snoezelenu v Japonsku, Kanadě, USA, Austrálii, Izraeli. Od 90. let 20. století již můžeme mluvit o celosvětovém rozšíření Snoezelenu (Fajmonová, J., Chovancová, M. 2008).

Dle Kateřiny Vitáskové (2004) se Snoezelen pravděpodobně nejvíce rozvinut po stránce odborné v Německu. Právě zde byla v roce 1998 založena mezinárodní organizace sdružující odborníky a přátele Snoezelenu - International Snoezelen Association (ISNA), pod vedením profesorky Kristy Mertens, působící na Humboldtově Universitě v Berlíně, a již výše zmiňovaných spoluzakladatelů Snoezelenu - Ad Verheula a Jana Hulsegge.

Problematika práce s jedinci s kombinovaným postižením byla inspirací pro vznik a výstavbu prvních speciálních místností. Hlavní myšlenkou a cílem bylo umožnit společný pobyt a vzájemnou spolupráci mezi skupinou lidí s těžkým kombinovaným postižením a lidmi intaktními. Následně vzniklo v Nizozemí „Centrum Snoezelen" pod vedením Ad Verheula. Snoezelen se stal speciální místností s možností rozvoje primárních smyslů, o kterou vzrostl zájem (Vitásková, 2007).

**Prof. Ad Verheul je tudíž zakladatelem konceptu Snoezelen.** V Centru De Hartenberg v rámci své civilní služby začal pracovat v červnu 1973, kde působí do dnes. S kolegou Janem Hulseggem - hudebním pedagogem v roce 1975 vytvořil koncept, který se zaměřoval na aktivizaci v té době převážně ležících klientů s kombinovaným postižením, na aktivitu osob s hlubokým mentálním postižením (nazývali jí primární aktivace). V roce 1979 postavili v Hartenbergu stálou místnost Snoezelenrooms. Díky podpoře představenstva, rodičů a rodin obyvatel v roce 1983 postavil velmi velkou Snoezelenroom (220 metrů čtverečních). Jako poradce pro ergoterapeuty vytvořil řadu aktivit pro práci s lidmi s mentálním postižením. Od roku 1980 pořádá také speciální tematické dny Snoezelen v angličtině

a v němčině v Hartenbergově středisku. Setkal se s tisíci lidmi, kteří se zajímají o koncept Snoezelen po celém světě. V roce 2000 navrhl a realizoval nový Snoezelcentre o rozloze 410 metrů čtverečních. Své dlouholeté zkušenosti s využíváním konceptu Snoezelen předává zájemcům nejen na celosvětových setkáních, ale také formou publikací. V současné době působí v organizaci ISNA – MSE, spolupracuje s dalšími odborníky např. s prof. Dr. Paulem Paglienem (Filatová, 2014, s. 17).

Další velmi významnou osobností Snoezelenu je prof. **Dr. Krista Mertens,** která se v Berlíně na Institutu pro rehabilitační vědy Humboldtovy univerzity zabývala převážně pedagogikou tělesně hendikepovaných lidí. Její výzkumné projekty se zaměřovaly na podporu rozvoje vnímání v základních a speciálních školách, na aktivační programy pro seniory. Vydala desítky odborných publikací z oboru pedagogiky, psychomotoriky, rozvoje vnímání a aktivizačních cvičení pro seniory a osoby s multihandicapem. Cca 20 let se na profesionální vědecké úrovni podílí na rozvoji konceptu Snoezelen a i přesto, že je v důchodu, Snoezelen koncept stále propaguje (Filatová, 2017).

Dalším významnou osobností, která je spjata s vývojem Snoezelenu je Prof**. Dr. Paul Pagliano,** neuropsycholog, vyučuje na James Cook University v Townsville, v Austrálii. Je ředitelem akademického vzdělání a ředitelem pro oblast orientace, poradenství a kariérního rozvoje. Titul PhD. Získal za studium týkající se rodičů, kteří žijí s dítětem se smyslovým postižením a dalšími zdravotními postiženími. Jeho výzkum se zaměřuje na oblast multisenzorické stimulace, vydal již tři knihy zabývající se tímto tématem, jeho poslední publikací je The Multisensory Handbook – Multismyslová příručka. Je členem redakčních rad mnoha odborných časopisů a spolupracovníkem editora časopisu International Journal of Disability, development and Education – Mezinárodní časopis o postižení, vývoji a vzdělávání (Filatová, 2014).

### 1.1 Vývoj Snoezelen konceptu v České republice a na Slovensku

Jedna z prvních českých osobností, která odborné veřejnosti představila Snoezelen koncept a práci s ním je **PhDr. Hana Stachová.** Absolvovala v letech 1997 a 2000 odbornou stáž ve Francii, kde se poprvé setkala s aplikací prvků Snoezelenu. Tento přístup jí natolik oslovil, že po návratu do České republiky se začala tímto konceptem zabývat podrobněji (Filatová, 2014).

V září 2002 nastoupila na pozici psycholožky v ústavu sociální péče a v Ostravě. Získala důvěru a tím i podporu ředitelky, která jí dala „volnou ruku" k tomu, aby Snoezelen místnost pro klienty vybudovala. Vytipovala přízemní místnost poblíž rehabilitačního oddělení, která byla dostupná pro imobilní klienty, dostatečně prostorná, větratelná a klidná. Tuto místnost dříve využívali údržbáři, sloužila k ukládání nepotřebného nábytku a materiálů. Prostor se vyklidil, vymaloval, strop a horní části stěn na tmavě modrou barvu, spodní část stěn byl tmavě zelený, podlaha byla pokryta tmavě zeleným kobercem. Okna stínila tmavě modré těžké závěsy. Základní vybavení tvořila jedna postel, stereopřehrávač, plazmová lampa, svíčky,

aromalampy a polička, kde byly k dispozici pomůcky (peříčka, běžně dostupné perkusivní nástroje, houbičky, žíňky, šátky, kousky kožešin ke stimulaci, vonné esence).

Počátky terapeutických aktivit v této době byly obtížné. Přestavba místnosti vyvolávala u zaměstnanců smíšené pocity a dávali je značně najevo. Někteří kroutili hlavou, jiní se vysmívali, že v takové místnosti a dělat terapie, že ty tmavé barvy působí velmi depresivně. Místnost však byla pravidelně denně využívána a klienty vyhledávána. Terapie probíhaly většinou ve skupinkách, účastnilo se jí 2 - 4 imobilní klienti a věnovali se jim dva terapeuti. Reakce klientů na změnu prostředí a poskytování podnětů byly až neskutečně pozitivní. Tyto první zkušenosti se natáčely na videokameru, písemně se zpracovávaly, vedly se záznamy z průběhu pobytu ve Snoezelen místnosti. Pravidelně se tyto záznamy vyhodnocovaly. Sloužily také k dalšímu plánování obsahu lekcí. Pro úspěšnou realizaci byla nezbytná souhra a spolupráce mezi psycholožkou a další terapeutkou, logopedkou a psychopedkou vykonávající v ústavu sociální péče svou individuální praxi. Výsledky z terapií byly prezentovány na seminářích pro zaměstnance ústavu sociální péče. Tím se postupně měnil pozitivně názor na tmavou místnost a aktivity v ní. (vlastní zkušenost autorky).

**PhDr. Hana Stachová** vystudovala psychologii na Filosofické fakultě v Brně. Působila v oblastech pracovní, poradenské a školské psychologie. Při stáži ve Francii v letech 1997 – 2000 se setkala v navštívených zařízeních s formami multismyslové stimulace. Ústavu sociální péče v Ostravě – Muglinově vybudovala postupně dvě multifunkční místnosti Snoezelen, kde pracovala především s klienty s těžkými formami mentální retardace. Z důvodu narůstajícího zájmu o metodu Snoezelen začala realizovat v ústavu sociální péče odborné semináře. V roce 2003 absolvovala v Holandsku ve středisku Hartenberg II. mezinárodní konferenci o Snoezelenu, poté začala formou seminářů seznamovat s metodou Snoezelen odborníky v České republice a na Slovensku.

Je certifikovanou lektorkou Snoezelen konceptu ISNA Švýcarsko. V roce 12012 se stala členkou nově vznikající International Snoezelen Association Snoezelen professional e. V., kterou založila Krista Mertens s cílem koncept Snoezelen profesionalizovat. PhDr. Stachová je čestnou členkou Asociace Snoezelen konceptu v ČR a zastávala také pozici víceprezidentky této asociace. V říjnu 2011 na 1. konferenci Asociace konceptu Snoezelen ČR vystoupila s odborným příspěvkem „Úskalí Snoezelenu v Čechách“. Toto téma prezentovala také na 10. mezinárodním sympóziu ISNA v Maria Bildhausenu.

Dlouho lektorovala akreditované kurzy Snoezelen konceptu v České republice a na Slovensku, pod asociací ASNOEZ, kde také videozáznamy zachycující počátek terapeutické práce ve Snoezelen místnosti promítala účastníkům a předávala své dlouholeté zkušenosti s konceptem ze svého pohledu psycholožky. V současné době je v důchodu, stále ale pracuje jako školní psycholožka a o koncept jako takový se zajímá dodnes (vlastní zkušenost autorky).

**Mgr. Renáta Filatová** vystudovala obor Vychovatelství pro ústavy sociální péče v Boskovicích a na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity

vystudovala obor Speciální pedagogika. Magisterské studium Speciální pedagogiky ukončila na Ostravské univerzitě. Od roku 1999 se zabývá vývojem a výrobou kompenzačních a polohovacích pomůcek. Vytvářela tematicky zaměřené multismyslové místnosti v České republice a na Slovensku (prenatální místnosti, aromaterapeutické místnosti, muzikoterapeutické místnosti, arteterapeutické místnosti). Spolupracuje s Institutem Bazální stimulace a PhDr. Karolínou Friedlovou. Navrhuje polohovací pomůcky pro aplikaci Bazální stimulace, vede kurzy Využití kompenzačních pomůcek v praxi, vydala skripta s metodikou využití kompenzačních pomůcek pro klienty s konkrétními diagnózami pod názvem „Využití kompenzačních pomůcek v praxi".

Na podzim roku 2002 začala spolupracovat s PhDr. Hanou Stachovou. Od roku 2006 je ředitelkou Dětského domova bl. Marie Antoníny Kratochvílové, kde vede Snoezelen terapie u dětí s nejrůznějšími diagnózami. Zde i v roce 2009 vybudovala první vzdělávací centrum Snoezelen konceptu v České republice, kde i působí jako lektorka doposud. Absolvovala Mezinárodní doplňující kvalifikaci Snoezelen – MSE. Je akreditovanou mezinárodní lektorkou ISNA – MSE. Studium Snoezelen – MSE ukončila zkouškou s mezinárodní certifikací v jeho základním a rozšiřujícím pojetí, ve specializačním studiu v konceptu Snoezelen – MSE obhájila specializaci psychopedie, ADHD, autismus a demence. V současné době se věnuje studiu Snoezelen konceptu v paliativní péči a magisterskému studiu Speciální pedagogiky. Je zakladatelkou Asociace konceptu Snoezelen České republiky – ASNOEZ, kde aktivně působí od roku 2011 a současně je garantem konceptu Snoezelen – MSE pro Českou a Slovenskou republiku.

Od roku 2011 organizuje mezinárodní konference Snoezelen – MSE konceptu v České republice. Své zkušenosti s konceptem předává odborné veřejnosti příspěvky na kongresech a konferencích a v publikacích [www.snoezelen-mse.cz] – Filatová 2014.

## 2. POJEM SNOEZELEN KONCEPT

**Výraz „Snoezelen"** je složen ze dvou holandských slov „snuffelen" a „doezelen", které v českém jazyce znamená „cítit – čichat – čmuchat" a „podřimovat – dřímat – pospávat", nebo také „pobývat a relaxovat". Do českého jazyka se nedá optimálně přeložit, proto se běžně užívá původní označení „Snoezelen" nebo také „Snoezelen koncept". První překlad vyzdvihuje smyslový aspekt terapeutického postupu, druhý vystihuje stav blaha a klidu a poukazuje spíše na relaxační stránku. Snoezelen tedy je možné chápat jako snahu o vytvoření atmosféry a uvolnění, ve kterém je možné optimálním způsobem stimulovat jednotlivé smysly (Fajmonová, Chovancová, 2008).

V zahraniční literatuře je možné se setkat také s pojmmy: Snoozelen, Snozolen, Snoozelum. Pojem Snoezelen se v odborné literatuře objevuje ve dvou dimenzích: je takto označována metoda (speciálněpedagogická, terapeutická) nebo místnost (speciálně vytvořené prostředí). Často je metoda

práce označována jako „Snoezelen“ a prostor jako „Multismyslová-multisenzoriální nebo psychorelaxační místnost“.

Snoezelen koncept se i v dnešní době stále řadí mezi netradiční formy práce s lidmi s různým postižením. Je koncipován, jak uvádí Švarcová (2003), jako nabídka využití volného času zvláště pro jedince, jež je jejich vlastní postižení omezuje v aktivním využívání, a proto převážnou většinu svého života tráví mimo okolí, mimo společnost ostatních lidí, ve svém pokoji. Snoezelen místnost není běžným životním prostorem, umožňuje tak lidem s postižením narušit každodenní stereotypy a získat zcela nové životní zkušenosti. Přitom vychází z faktu, že právě příslušníci této skupiny. *,,Při vnímání a poznávání svého okolí jsou odkázáni na primární smyslové vjemy a odpovídající doprovodné pocity a pohyby - ty však v běžném životě nemohou být často správně prožity a zpracovány"* (Švarcová, 2003, s. 110).

Snoezelen koncept nevznikl jako terapeutický koncept, ale vyvinul se z potřeby najít způsob uvolnění a náplň volného času pro osoby s tím nejtěžším postižením. Pro tyto osoby může být, jak uvádí Švarcová, 2003, velkým stresorem například i dlouhodobý pobyt v poměrně malém prostoru s mnoha ostatními nejrůzněji postiženými, jak tomu bývá ve většině státních institucí. Klient si sám instituci, kde chce pobývat, nevybírá, také si nevybírá své spolubydlící. Přijímá dle svých možností své „spolubydlící“ se všemi jejími osobitými zvláštnostmi. Většinou ani sám nemá možnost nahromaděný stres samostatně odfiltrovat. Ad Verheul, 2004 uvádí postřeh V. Gneppa, že velké skupiny klientů lokalizované na příliš malém životním prostoru mohou způsobovat problémové chování, jako například: agresi, hyperaktivitu či stereotypní chování.

Pokud tedy chceme takto postiženým osobám poskytnout „prostor" pro relaxaci, objevení sebe sama, je nezbytné nabídnout jim příležitost, kdy nejsou - na rozdíl každodenního života – adresovány všechny smysly simultánně, ale kdy se stačí koncentrovat pouze na jeden konkrétní smyslový vjem (například hmat). Stimulace smyslů pomocí Snoezelenu by tedy neměla být zaměřená na kvantitu („šíři"), ale na kvalitu („hloubku") svého působení, jak popisuje Verheul, 2004.

Verheul, 2004 dále uvádí, že povzbuzení k aktivitě by se klientům nemělo dostávat od personálu, ale přímo od vybavení Snoezelen místnosti. Materiál a prostředí by mělo tzv. „zvát a stimulovat k aktivitě" (Verheul, 2004, s. 5). Je nezbytné, aby toto prostředí poskytovalo dostatečný klid a umožňovalo tak relaxaci.

Snoezelen je mezinárodně přijímaný koncept, který zaujímá své nenahraditelné místo v péči o lidi s mentálním postižením. Pomáhá zvyšovat jejich kvalitu života.

Stachová, 2014 v průvodci Snoezelen konceptu uvádí, že Snoezelen má dvě stálé roviny, které spolu úzce souvisí a to smyslovou a psychickou. Tak vzniká spojení dvou smyslových aktivit – cíleného nového vnímání s psychickými kategoriemi, jako je důraz ne na výkon, ale na vzájemné sdílení, naplňování potřeb bezpečí, jistoty, rozvoj komunikace a vztahů vůbec.

## 2.1 Pojem Snoezelen – MSE

Metoda Snoezelen zažila od svého vzniku hodně změn a proměn. Janků, Filatová, 2010 uvádějí, že aktuálně je metoda Snoezelen považována za volnočasovou aktivitu, je také propracována jako podpůrná edukační metoda s primárním důrazem na vzdělávání formou zkušeností a v neposlední řadě je pojímána jako terapeutická metoda, která má svůj řád, systém i pravidla.

Fajmonová, Chovancová, 2008 ve své publikací píší o „experimentální fázi" v oblasti metod, která se datuje na období 1991 – 1998. Od roku 1998 se hovoří o počínající se „fázi rozrůznění a diferenciace", kdy se mění jak původní cílová skupina osob, se kterou se pracuje, tak i práce, její formy, metody. Mění se i prostředí, které nyní zahrnuje jak vnitřní, tak i vnější prostory (Snoezelenová zahrada ve Francii – zahrada smyslů).

V roce 1998 zakládá v Berlíně na Humboltově univerzitě Krista Mertens asociaci ISNA (International Snoezelen Association). Vydává metodiku"Snoezelen" – Eine Einführung in der praxis" (Vitásková, 2004).

Mezinárodní asociace sdružující odborníky, přátele a zájemce o tuto metodu ISNA charakterizuje Snoezelen jako *"prostředí, které vytváří pocit pohody, uvolnění, zklidnění, ale také aktivizuje, stimuluje a probouzí zájem, řídí a klasifikuje podněty, vyvolává vzpomínky, organizuje komplexní rozvoj, snižuje pocity strachu a úzkosti, vyvolává pocity jistoty a bezpečí, podporuje socializaci a rozvoj vztahů, přináší radost"*.

Filatová, 2014 vysvětluje spojení slova Snoezelen s příponou MSE „Snoezelen je výraz používaný zejména v Evropě, Izraeli a v Japonsku. Zkratka MSE (Multisensory Environment = multismyslové prostředí) se používá zejména v Americe a Austrálii, kde se pravděpodobně nenašel nikdo natolik kreativní, aby multismyslovému prostředí, kterým Snoezelen bezesporu je, dal tak kouzelný název jako v Evropě".

V roce 2012 v v Alabamě v USA proběhlo fórum za účasti předních představitelů Snoezelen – MSE konceptu, na které pracovali na nové definici Snoezelenu. Zástupci ISNA – MSE přijaly tuto definici: *„Koncepční rámec SNOEZELEN – MSE je definován jako dynamické prostředí intelektuálního vlastnictví postavené na citlivém, propojeném vztahu mezi účastníkem, zkušeným doprovázejícím člověkem a kontrolovaným prostředím, ve kterém je nabízeno velké množství smyslových stimulů"*.

ISNA – MSE je nadnárodní asociace sdružující členy 42 národních organizací z celého světa (Německo, Holandsko, Kanada, Austrálie, Argen a další) a spolupracuje s více než 20. vědeckými institucemi a univerzitami nejen v Evropě, v USA a v Austrálii, ale i v dalších světadílech (Filatová, 2017).

## 2.2 Principy a metody práce Snoezelen konceptu

Hlavním principem metody práce ve Snoezelenu místnosti **je vytvoření prostředí,** které nabízí příjemnou atmosféru a **co nejširší spektrum smyslových podnětů**, tzn. senzorickou stimulaci. Smyslové zážitky mají být

hluboké, prožité. Není nutné a ani není vhodné nabízet příliš mnoho podnětů. Vybavení místnosti nabízí využití hudby, světelných stimulů, matrací, manipulačních předmětů, čichových, zrakových a hmatových stimulů, atd. Interiér může být různě doplňován (Truschková 2007). Nabídka podnětů by měla vycházet z individuálních potřeb klienta. Podstatou je kontakt mezi klientem a terapeutem, popř. rodičem. Tzn. mezi lidmi, kteří do Snoezelen místnosti společně vstupují.

„*Právě ve Snoezelenu je vše dovoleno, zde nikdo nikoho k ničemu nenutí, naopak, každý si dělá právě to, co v danou chvíli chce. Zejména dobrovolnost využití nabídky je velmi důležitá. Hlavním cílem tedy není zlepšení výkonu či naučení se něčemu novému, ale hodnota spočívá ve využití volného času, v různých aktivitách nebo jen příjemném uvolnění. Spojuje myšlenku dynamiky s relaxací. Smysl vidíme v příjemné atmosféře, vyvolávání kladných emocí, zážitků a v možnosti získání skutečného mezilidského kontaktu.*“ (Truschková 2007, s. 90-91).

Mezi principy metody práce ve Snoezelenu tedy patří mj. vytvoření klidného bezpečného prostředí, které nabízí přiměřeně smyslové podněty (princip přiměřenosti stimulů, senzoricky nepřetěžovat), individuální přístup, holistický přístup (celistvý přístup ke člověku), přístup orientovaný na klienta, dítě a vytvoření vzájemného mezilidského vztahu. Cílem Snoezelenu je celkové uvolnění člověka, ke kterému pomáhá doprovázející osoba tím, že nechá klientovi volnost, navodí příjemnou atmosféru. Klient má možnost vlastního rozhodování a volby činností. Tím doprovázející osoba zjistí, co je klientovi příjemné. (Švarcová 2006).

Základní principy metody Snoezelenu stručně a přehledně uveřejňuje na své webu občanské sdružení 3lobit.sk se sídlem v Bratislavě:

1. **Individuální přístup** – příležitost pro budování vzájemného vztahu, zkušenost osobního kontaktu zlepšuje a zjednodušuje vzájemnou komunikaci, společné sezení jsou pravidelná ne dlouhá, cca 15-30 minut,

2. **Skupinový přístup** – příležitost pro sdílení společných zážitků, společné sezení by mělo trvat cca 45 – 60 minut.

Principy a možnosti Snoezelen konceptu lze vyjádřit i tímto způsobem:

- Zklidňuje a také aktivuje klienty
- Působí relaxačně, vytváří pohodu
- Aktivuje motivací klientů a usměrňuje podněty z prostředí
- Probouzí vzpomínky, organizuje osobnost
- Nabízí klidné bezpečné prostředí, které pomáhá odbourávat strach a úzkost
- Poskytuje všem lidem jak handicapovaným, tak i zdravím nezbytná čas a prostor

- Klient dle svého zájmu si vybírá konkrétní činnosti, kterým se chce věnovat
- Poskytuje klientovi možnost, které by jinde a jiným způsobem nemohl dosáhnout a ani využít.

(Verhaul 014 in Sirkkola (ed.), Hutchison 2011 in Larsen, 2015, in Filatová, 2017).

### 2.3.1 Funkce Snoezelen konceptu

Snoezelen koncept od svého vzniku prošel vývojem od volnočasových nezávislých aktivit přes výběrovou metodu určenou pro osoby s mentálními a tělesnými obtížemi a po současný modifikovaný systematický koncept, který má svou vlastní strukturu, cíle a vztahy a souvislosti.

Odborníci se ve svých publikacích také zamýšlejí nad tím, zda Snoezelen je koncept, metoda, terapie, podpůrná metoda, podpůrné edukační opatření nebo pouze volnočasová aktivita. Autoři se přesně neshodují v tom, čím Snoezelen vlastně je a tato zkušenost je zjevná i z velkého množství definic a teorií vymezující Snoezelen.

Fajmonová, Chovancová, 2008 ve své publikaci uvádějí, že Snoezelen prostředí plní funkci:

- **Relaxační** – jejichž cílem je celkové uvolnění, relaxace navozená vůní, hudbou, teplem, vhodným a tlumeným osvětlením
- **Poznávací** – umožnuje klientů, pohyb a to jak mobilním, tak i s omezenou hybností, např. lézt, plazit se, houpat se, kutálet, schovávat se, objevovat
- **Interakční** – vybízí a stimuluje motivaci klienta k akci, tzn. sám zapnout, vypnout světelný nebo zvukový panel, spustí masážní strojek apod.

Autorky popisují Snoezelen jako metodu, která podporuje **relaxaci**, vnímání, podporuje rozvoj představivosti, pomáhá navazovat a upevňovat sociální vztahy a komunikaci. Také plní **funkci podpůrného pedagogického opatření** ve výchovně vzdělávacím procesu. Umožňuje zprostředkovat klientům s těžkým kombinovaným postižením **bazální zkušenost z vlastního těla** a prvotní vjemy, rozvíjí motoriku, oblast vnímání, poznávání a emocionality. Také slouží jako vhodná nabídka k **využití volného času**, k relaxaci, uvolnění, zklidnění, k odpočinku. Umožňuje vyjít z běžného denního prostředí do prostředí, kde „ se nic nemusí, kde je vše dovoleno“. Prostředí umožňuje dětem si zažít úspěch.

**Možností použití je tudíž mnoho, mimo jiné např.:**

- Prenatální terapie
- Diagnostika klienta
- Relaxace

- Smyslová strava stimulace
- Multismyslová terapie
- Možnost vlastního prožívání
- Porozumění chování klienta a jeho prožitků
- Zlepšení životního stylu
- Rozvoj verbální a nonverbální komunikace
- Nabídka pozitivních a radostných zážitků
- Zvýšení a rozšíření nabídky aktivit pro práci s klientem
- Zvýšení stupně socializace
- Zvýšené kvality pozornosti a soustředěnosti
- Zlepšení interakce mezi terapeutem a rodičem, mezi dítětem a rodičem, mezi žákem a terapeutem. (Fajmonová, Chovancová, 2008).

Filatová, Janků, 2010 pohlížejí na Snoezelen také z různých úhlů. Zde popisují, že může plnit funkci:

- **Terapeutickou** – v tomto případě je nutná odborná znalost terapeutů, musí být zpracován a znám terapeutický cíl a postup, který je založený na komplexní diagnostice klienta, musí obsahovat zpětnou vazbu, evaluaci a efektivitu terapeutické činnosti. Snoezelen umožňuje prolínání s mnoha dalšími terapeutickými postupy. **Z nejvíce využívaných terapií ve Snoezelenu je např. muzikoterapie, bazální stimulace, míčkování, aromaterapie, arteterapie, ergoterapie, ale také dramaterapie, terapie loutkou, biblioterapie.**
- **Podpůrné terapeutické edukační metody** – kde edukačně zaměřené cíle jsou směřovány do oblastí relaxace, zklidnění dětí ve školách a školských zařízeních, redukce senzorické deprivace u jedinců se zvýrazněním taktilní deprivace týkající se převážně masážních a dotekových terapií, eliminace hyperaktivity, rozvoji koncentrace, pozornosti, soustředěnosti. **Tudíž se využívá pro děti s diagnózou LMD, ADHD, poruchami pozornosti, hyperaktivní, impulzivní, poruchami učení, se speciálními potřebami.** Pro realizaci strukturovaných tematicky zaměřených hodin je nezbytné stanovení a promyšlení cíle – didakticko -metodického záměru, časového rozložení bloků, obsah hodiny a samotných bloků, organizace a příprava pomůcek, závěr, vyhodnocení a evaluace.
- **Volnočasovou aktivitu** – zde nemotivuje klienty edukátor, ale prostředí samotné, tzn. jeho vybavení, technika, pomůcky. Je na svobodné volně klienta, zda si sedne nebo lehne, jaké prostředí a jakou pomůcku zvolí z nabídky místnosti, jakým způsobem si vytvoření individuální atmosféru. Jako výplň volného času se využívá Snoezelen

u osob s kombinovanými vadami, klienty komunikující gesty, mimikou, doteky, za účelem nových prožitků, získat nové pocity.

## 2.4 Vznik Snoezelen místností

Zřízení místnosti, volba vhodného prostoru a následné vybavení Snoezelen místností by měla vycházet z potřeb klientů, pro které se místnost zřizuje, tzn. vyhodnotit cílovou skupinu osob, jejich možnost, deficity, záměr pobytu, jakou funkci má místnost plnit. Dostupné publikace nejen tuzemských autorů se shodují v tom, že je nutné zvolit vhodnou velikost místnosti, zvážit dostupnost – bezbariérovost, dostatečnou izolovanost od vnějších rušivých zvuků a vlivů, zajistit dle potřeb odhlučnění, vhodnou barvu místnosti, musí dobře větratelná, zatemnělá a její interiér se značně liší od běžných místností. Zařízení v místnosti by mělo být dobře omyvatelné, potahy na polohovacích pomůckách a zařízeních by měl být vyměnitelný a vypratelný.

Fajmonová, Chovancová, 2008 zdůrazňují, že by nemělo chybět vodní lůžko s pevným ochozem, měkké polštáře, zrcadla, zrcadlová koule, světelné barevné reflektory a projektory, bublinkový válec, světelné vlákna. Pro stimulaci sluchovou vhodná audiotechnika, hudební nástroje, pro stimulaci chuti a čichu aromalampy, oleje k masážím, pro rozvíjení a stimulaci hmatu různé hračky, nádobky s pískem, houbičky, štětečky, peříčka, dotekové panely.

Filatová, Janků 2010, že pro metodu Snoezelen je naprosto typické využívání různého množství odlišných pomůcek a techniky, jejich cílem je:

- Zprostředkovat konkrétní obsah a cíl
- Aktivizovat jednotlivé klienty
- Pomoci realizovat metodický záměr terapeuta
- Prakticky uskutečnit cíl.

Základní místnost Snoezelenu tzn. místnost, kterou je možné dle potřeb jednotlivých skupin klientů alternativně obměňovat, popisuje Verhaul a Mertens (2003), že musí:

- Mít vhodnou teplotu 22 – 24 stupňů C
- Mít dostatek hudební techniky a zvukového materiálu
- Být dostatečně větratelná, správně osvětlená
- Být vhodně vybavena pohodlnými sedačkami, polštáři, dekami
- Mít dostatek prostoru pro klienty, kteří si chtějí vytvořit svůj osobní samostatný prostor mimo-být v ústraní, ne v kolektivu s ostatními klienty.

V metodických listech strukturovaných hodin Snoezelen 2015 s. 12 – 14 Savková uveřejňuje své zkušenosti se zřizováním multisenzorických místností a v bodech doporučuje:

1. ***„Místnost se musí lišit od běžných místností, ve kterých klienti pobývají většinu svého času.*** *Barevně odlišná, nebát se tmavých kombinací barev. Musí být prostorná, vzdušná, dobře větratelná, dobře dostupná i vozíky, v klidné části budovy-zařízení, tak, aby eliminovala zvuky z okolí, zvuky provozu zařízení.*
2. *Dobře* ***promyslet pro koho se místnost zřizuje,*** *pro jakou cílovou skupinu, s jakými obtížemi, jaké hodiny nebo aktivity v ní budou probíhat, co bude cílem těchto hodin, zaměření a průběh hodin, na jaké smysly chceme působit a jak,* ***zda cílem bude podpořit vnímání klienta nebo se spíše zklidnění****, kdo v místnostech bude s klienty pracovat.*
3. ***Vnitřní zařízení*** *včetně barevného provedení by mělo být účelové, vkusné, kvalitní, bezpečné,* ***šité na míru klientům****. Základ tvoří vhodné sedací nebo polohovací zařízení a pomůcky, klient musí být v bezpečné stabilní poloze, která mu umožňuje vnímat prostředí, ve kterém se právě nachází, vnímat poskytované podněty, cítit se příjemně.*
4. ***Zřízení místnosti není o financích, ale o kreativitě.*** *Základ tvoří polohovací a optické pomůcky: vaky, válce, deky, polštáře, baterky, cenově dostupné lampy, vonné esence, štětečky, kartáčky, houbičky, bublinkové folie, šátky a polštářky různých velikostí a materiálu, jednoduché hudební nástroje. Postupně místnost dovybavovat pomůckami dle potřeb klientů a dle získaných zkušeností pracovníka.*
5. ***Plně vybavená místnost různými pomůckami*** *někdy i zbytečně drahými a nekvalitními poskytující optické, auditivní a somatické podněty* ***ještě nezaručuje kvalitní terapii s klienty.***
6. *V místnosti musí být* ***pracovník, který má o práci v místnostech zájem****, je* ***odborně proškolený*** *a* ***umí získané poznatky využít ve prospěch klienta.*** *Umí vnitřní zařízení místnosti a pomůcky používat, umí jimi nabízet podněty.*
7. *Pracovník by měl umět zajistit vhodnou polohu klientovi, umět s ním komunikovat,* ***dát klientovi dostatek časového prostoru pro zpětnou vazbu*** *a adekvátně na ni reagovat a přizpůsobovat další nabídku podnětů.* ***Sledovat nonverbální způsoby komunikace klienta.***
8. *Dopředu si hodinu připravit. Pokud je skupinová zvolit vhodný počet klientů, kteří se vzájemně doplňují, pozitivně ovlivňují, mají obdobné potřeby. Zvážit možnosti napolohování-usazení, cíl, strukturu, nachystat pomůcky.* ***Délku hodiny přizpůsobit možnostem a potřebám klienta.***

9. *Dopředu se připravit na hodinu.* ***Být pozitivně naladěn, zajistit si klid na práci*** *s klientem v místnosti, dát na vědomí ostatním kolegům „ Teď mám hodinu ve Snoezelenu, nerušit".*
10. ***Vést si záznamy z hodin****: četnost, délka, průběh, reakce kladné i záporné,* ***zhotovovat fotografie a videozáznamy****, což pomáhá ve vyhodnocení samotných hodin, zaznamenat reakce, které při práci s klientem nám nějak unikli (soustředíme se na konkrétní práci a není možné zachytit všechny způsoby reakce klienta natož klientů), zhodnotit projevy klienta, nastavit opatření na další hodinu. Hodiny by měly na sebe navazovat, krok po kroku vést klienta ke stanovenému cíli- k rozvoji.*
11. ***K realizaci Snoezelen konceptu*** *není zapotřebí samostatná místnost a drahé zařízení****, stačí vymezit vhodný klidný prostor*** *a využít běžné denní potřeby a pomůcky, toto je však závislé na odborných zkušenostech pracovníka.*
12. *Nebát pozvat na hodinu kolegyni, nadřízeného, supervizora, který bude v roli pozorovatele a po skončení nám dá zpětnou vazbu. Tím podpoříme svou tvořist, kreativitu, zájem o další sebevzdělávání, bráníme se před vyhořením".*

### 2.4.1 Snoezelen vybavení a pomůcky

Snoezelen prostředí má multismyslový charakter. Jeho cílem je prostřednictvím speciálně vytvořeného zázemí působit na všechny oblasti jedince a podpořit tak jeho komplexní rozvoj, proto se v místnosti využívají rozmanité pomůcky, které zlepšují a zvyšují efektivitu místnosti, rozvoj psychomotorických dovedností, jemné, hrubé motoriky, grafomotoriky, orofaciální oblasti, percepce, i kognitivních složek osobnosti.

Prioritní je zvolit vhodný tzn. měkký nábytek, jelikož **polohování je jednou z nejdůležitějších součástí terapií ve Snoezelen** místnostech nebo prostorech. Jen v pohodlné, bezpečné a stabilní poloze je schopno dítě se uvolnit a vnímat poskytované podněty a dle svých možností na ně reagovat.

Tvrzení, že dominantou každé Snoezelen místnosti musí být vodní postel je mýtus. Filatová, Janků, 2010 uvádějí, že pokud nemá možnost klient se sednout nebo lehnout na pevnou stabilní plochu a pomalu se přesouvat na vodní lůžko, může mu situace způsobit stres znemožňující jakékoli další terapeutické působení. Za mnohem efektivnější se považují vaky, sety z koplenových kuliček a polohovací křesla. Další jedinečnou polohovací pomůckou je rehabilitační vertikalizační polohovací a relaxační **houpačka nebo síť,** která je vhodná také **pro aktivaci vestibulárního systému, tzn. k vestibulární stimulaci.**

Nejčastěji využívané pomůcky a předměty pro stimulaci jednotlivých smyslů uvádějí ve svých publikacích Filatová, Janků, 2010, s. 34 – 43, Filatová, 2014:

- Stimulace zrakového vnímání – **optická stimulace:** optická vlákna, vodní válce-sloupy, zrcadlová koule, lampa pro nasvícení zrcadlových efektů, hvězdné nebe s baldachýnem, stropní mřížky, Snoezelen projektor s olejovými kotouči nebo tematicky zaměřenými kotouči, ultrafialové lampy, magma lampy, bublifuky.
- Stimulace sluchového vnímání – **auditivní stimulace:** kvalitní audiotechnika, kvalitní hudba např. zvuky přírody, relaxační hudba, zvukové hračky, zvonkohry, hudební nástroje.
- Čich, vůně a čichové vjemy – **olfaktorická stimulace:** vhodně zvolená aromalampa, difuzéry, vonné svíčky, čichové pytlíky, essence, svíčky.
- Chuť, stimulace chuťových vjemů – **orální stimulace:** stimulace skrze chuťové buňky jazyka a ústní dutiny značně ovlivňují momentální náladu klienta, je vhodné mít u sebe oblíbenou sladkost dítěte pro případ odměny.
- Haptika, taktilní stimulace – **taktilně haptická stimulace**: slouží prakticky skoro veškeré vybavení místnosti, tzn. polohovací pomůcky, kompenzační pomůcky, hudební nástroje, světelná vlákna, hmatové chodníčky a kastlíky, hmatové deky.

Jednotlivé pomůcky i techniky se využívají s přihlédnutím k potřebám a individuálním zvláštnostem dětí, které se právě terapeutické aktivity ve Snoezelen místnosti účastní.

## ZÁVĚR

Na co je zapotřebí dbát a nesmí se zapomenout pro hladký průběh Snoezelen terapie nebo lekce zpracovává ze svých zkušeností speciálního pedagoga v základní škole speciální Fajmonová, Chovancová, 2008, s 37 – 40:

- Hlavní zásadou je udržet si mezilidský vztah s jedincem s tím nejtěžším postižením, akceptovat ho takového, jaký je, respektovat jeho potřeby, projevy, uznávat ho
- Individuální přístup k jedinci, respektovat jeho osobní a intimní prostor
- Důvěra mezi klientem a terapeutem, dopředu by se měli znát
- Včas si připravit místnost, zvolit vhodný čas na terapii
- Terapeut znám diagnózy klientů, jejich momentální zdravotní stav
- Nabídka podnětů ve Snoezelenu je na dobrovolné bázi, nenaléhat, nespěchat na klienta, dát mu dostatečný prostor na výběr, všímat si jeho individuálních potřeb

- Terapeut by měl mít značnou míru empatie, přístup, doteky a formy doteků by měly být přirozené
- Terapeut umožňuje svobodný projev „ nic se nemusí, ale může“., tzn, že by terapeut neměl vnášet příliš do terapie své představy
- Kdo nenalezne ve Snoezelenu zalíbení, nemusí se jím ani zabývat, pobyt v místnosti je dobrovolný.

Obdobné zásady uvádějí Filatová, Janků, 2010, s. 52 – 55:

- V jedné místnosti v jednom prostoru se koncentruje velké množství vjemů. Kvantita a kvalita senzorických stimulů a podnětů by měla být pro každého jedince jiná, má vycházet z individuálních potřeb jedince, ať nedojde přehlcení podněty
- Místnost má být tajemná, fascinující prostě jiná, aby si z ní dítě odnášelo naprosto jedinečný zážitek
- Pokud člověk věnuje pozornost svým zážitkům, vzniká zkušenost a zkušeností se dítě učí, což je stejné i u dětí s kombinovaným postižením
- Svobodná volba co budu chtít v místnosti dělat, jaké činnosti budu věnovat svou pozornost „ nic se nemusí – vše je dovoleno“
- Zpětná vazba by měla být vždy pozitivní-pozitivní emoce, odpočinek, pohodlí, radost vyrovnanost.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

[1] BARTOŇOVÁ, M., B. BAZALOVÁ a J. PIPEKOVÁ. *Psychopedie. 1.* vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

[2] BRYCHNÁČOVÁ, E.; MÁLKOVÁ, M.; tým odborných didaktiků VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální.* 1. vyd. Praha: Tauris, 2008. Dostupné z WWW: <vuppraha.cz>. ISBN 978-80-87000-25-0.

[3] ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením.* 1.vyd. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1565-3.

[4] DVOŘÁKOVÁ, H. *Bazální stimulace. Texty pro základní kurz.* Praha: 2012.

[5] DVOŘÁKOVÁ, H. *Bazální stimulace. Texty k nástavbovému kurzu.* Praha: 2012.

[6] ISNA–MSE. *PRŮVODCE KONCEPTEM SNOEZELEN-MSE KROK ZA KROKEM.* Frýdek – Místek: Kleinwächter, 2017.

[7] FAJMONOVÁ, J., CHOVANCOVÁ, M.: *Možnosti využití snoezelenu při práci s žáky v ZŠ speciální.* 1.vyd. Praha: IPPP, 2008. ISBN 978-80-86856-39-1.

[8] FILATOVA, R. *Snoezelen – MSE.* 1. vydání. Frýdek – Místek: Kleinwächter, 2014. ISBN 978-80-905419-3-1.

[9] FILATOVA, R., JANKŮ, K.: *SNOEZELEN. 1. Vydání.* Frýdek – Místek: Kleinwächter, 2010. ISBN 978-80-260-0115-7.

[10] FONTANA, D,. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele.* Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-71786-26-8.

[11] FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením.* 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 80-7368-274-5.

[12] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace, pojetí konceptu. Sborník Multioborové,interdisciplinární a mezinárodní kooperace v ošetřovatelství.* Olomouc: Grada, 2002. ISBN 80-247-0536-2.

[13] FRIEDLOVÁ, K. *Mýty a rituály v ošetřovatelské péči, současné pojetí ošetřovatelské péče. Trendy v ošetřovatelství II. Sborník příspěvků Ostravské konference ošetřovatelství.* Ostrava: 2003. ISBN 80-7042-341-2.

[14] FRIEDLOVÁ,K. *Bazální stimulace pro učitele předmětu ošetřovatelství 1. A 2. Díl.* Frýdek-Místek: Institut Bazální stimulace, 2005. ISBN 80-239-6132-2.

[15] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v ošetřovatelské péči. Skriptum pro certifikovaný základní kurz Bazální stimulace*. 5. vydání. Frýdek-Místek: Kleinwächter, 2005.

[16] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v ošetřovatelské péči. Skriptum pro nástavbový seminář Bazální stimulace*. Frýdek-Místek: Kleinwächter, 2006.

[17] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v základní ošetřovatelské péči.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1314-4.

[18] FRIEDLOVÁ, K. *Cesta k humánnímu ošetřovatelství. Sborník příspěvků. Historicky II.národní konference bazální stimulace s mezinárodní účastí.* Frýdek-Místek: Kleinwächter, 2007.

[19] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v ošetřovatelské a pedagogické praxi. Sborník příspěvků Historicky III.mezinárodního kongresu bazální stimulace.* Frýdek-Místek: Kleinwächter, 2009.

[20] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace® pro pečující, terapeuty, logopedy a speciální pedagogy (praktická příručka pro pracující v sociálních službách, dlouhodobé péči a ve speciálních školách).* 2015. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR. ISBN 978-80-904668-9-0.

[21] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 2. rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

[22] HADJMOUSSOVÁ, Z., DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II.* Praha: PdF UK, 2002. ISBN: 80-7290-101-X.

[23] HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

[24] JANKŮ, K. *Terapie ve speciální pedagogice: zaměření na osoby s těžkým postižením.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-326-2.

[25] KOLEKTIV AUTORŮ ZŠ SPECIÁLNÍ DIAKONIE ČCE OSTRAVA. *Metodické listy ze Základní školy speciální Diakonie ČCE Ostrava.* Frýdek-Místek: Kleinwächter, 2015- ISBN 978-80-260-8746-5.

[26] MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí.* Brno: Paido, 2000. ISBN: 80-85931-86-9.

[27] OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-210-3819-6.

[28] PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

[29] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace.* 4. přepracované vydání. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-889-0.

[30] TRUSCHKOVÁ, P. *Snoezelen jako terapie nových možností.* Speciální pedagogika. 2007. roč. 17.

[31] VALENTA, M; MÜLLER, O. *Psychopedie – teoretické základy a metodika.* 4. aktualizované a doplněné vydání. Praha: PARTA, 2009. ISBN 978-80-7320137-1.

[32] Věstník MŠMT ČR *č. j. 25 602/ 97-22.* Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 1997.

[33] VITÁSKOVÁ, K. *Snoezelen včera, dnes a zítra.* In: Speciální pedagogika. 2004, roč. 14, č.1. Praha: UK PdF, 2004. ISSN: 1211-2720.

[34] VÍTKOVÁ, M. *Podpora vzdělávání dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením II. Metoda bazální stimulace.* Praha: IPPP ČR, 2001.

[35] VÍTKOVÁ, M. *Edukace žáků s těžkým postižením a s více vadami.* in VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe.* Brno: MSD, 2003. ISBN 80-214-2359-5

[36] VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe.* Brno: MSD, 2004, 2. vydání. ISBN 80-86633-22-5.

## SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ

[37] BIENTEIN, CH., FRÖHLICH, A. *Basale Stimulation in der Pflege, die Grundladen.* 1. vydání Leipzig: KallmeyerscheVerlagsbuchhadlung GmbH, 2003. ISBN 3-7800-4001-8.

[38] FRÖHLICH, A. *Basale Stimulation für Menschen mit schwerster Mehrfachbehinderung.* Düsseldorf: 1990, ISBN 3-916095-11-9.

[39] FRÖHLICH, A. *Basale Stimulation. Das Konzept.* 1. Auf. Düsseldorf: Verlag Seibstbestimmtes |Leben, 1998, ISBN 3-916095-31-3.

[40] HULSEGGE, J., VERHEUL, A. *Snoezelen – Eime andere Weit. Ein Buch für die Praxis.* Martburg/Lahn: Band 21, 1989. ISBN 3-88617-091-8.

[41] MASON, J., *Qualitative Researching.* SAGE Publications, 1997.

[42] MERTENS, K. *Snoezelen. Eine Einführung in die Praxis*. Verlag modernes lernen: Dortmund, 2003. 142 S. ISBN 3-8080-0518-1.

[43] VAŠEK, Š. *Špeciálna pedagogika: terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: SPN, 1994. ISBN: 80-08-01217-X.

[44] VERHEUL, A., MERTENS, K. (ed.) *Snoezelen – many countries – a lot of odeas*. Ede: International Snoezelen Association (ISNA), 2003

## RESUME

**Koncept Snoezelen – MSE**

Studie se obsahově zaměřuje na Snoezelen-MSE koncept, vymezuje a objasňuje pojmy Snoezelen, Snoezelen – ISNA, Snoezelen – MSE. Dále se zabývá vznikem konceptu Snoezelen, významnými osobnostmi a vůbec historií, která je docela nejednotná, alespoň co se týče jednotlivých pramenů. Primárně se zaměřuje na cíle a principy, metody resp. koncept Snoezelen, základní zásady využití Snoezelen konceptu. Jsou zde zahrnuty oblasti využívající podporu konceptu Snoezelen. Představuje multifunkční místnosti Snoezelen z hlediska jeho vybavení a prostorových potřeb.

**Klíčové slová:** Snoezelen, Dítě, Výchova, Metody.

## SUMMARY

**Concept Snoezelen – MSE**

The study focuses on the Snoezelen-MSE concept, defines and clarifies the terms Snoezelen, Snoezelen – ISNA, Snoezelen – MSE. It also deals with the emergence of the Snoezelen concept, important personalities, and

a history that is quite unequal, at least as far as individual sources are concerned. It primarily focuses on goals and principles, methods, the concept of Snoezelen, the basic principles of using the Snoezelen concept. This includes areas that support the Snoezelen concept. It represents the multifunctional Snoezelen room in terms of its equipment and space needs.

**Key words:** Snoezelen, Child, Education, Methods.

## STRESZCZENIE

**Koncepcja Snoezelen – MSE**

Badanie koncentruje się na koncepcji Snoezelen-MSE, definiuje i wyjaśnia terminy Snoezelen, Snoezelen – ISNA, Snoezelen – MSE. Badanie zajmuje się także stworzeniem koncepcji Snoezelen, ważnymi osobami związanymi z ta koncepcją i historią, która jest dość zagmatwana, przynajmniej jeśli chodzi o poszczególne źródła; koncentruje się przede wszystkim na celach i zasadach, metodach, koncepcji Snoezelen oraz podstawowych zasadach korzystania z niej. Badanie obejmuje również obszary, które wspierają koncepcję Snoezelen. Oraz przedstawia wielofunkcyjną salę Snoezelen pod względem wyposażenia i potrzeb przestrzennych.

**Słowa kluczowe**: Snoezelen, dziecko, edukacja, metody.

Sylwester Urbański
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Środowiskowe czynniki ryzyka autyzmu

## WPROWADZENIE

W ciągu ostatnich kilku lat znacząco wzrosło zainteresowanie autyzmem i świadomość jego istnienia w społeczeństwie. Nasilenie zjawiska chorób i zaburzeń zarówno u dzieci jak i u dorosłych jest spowodowane negatywnymi skutkami zanieczyszczenia środowiska, ograniczeniem aktywności fizycznej, niezdrową żywnością, a także wzrostem napięcia nerwowego.

Postęp współczesnej cywilizacji, rozwój technologii, urbanizacja i uprzemysłowienie są wymieniane, jako główne przyczyny powstawania i rozprzestrzeniania rozmaitych dolegliwości i chorób cywilizacyjnych, zwłaszcza w krajach wysoko rozwiniętych. Wśród chorób XXI wieku niewątpliwie znajduje się autyzm i zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD). Spektrum zaburzeń autyzmu jest nazwą mało precyzyjną, chociażby w odniesieniu do zespołu Aspergera, który według klasyfikacji DSM-V oraz ICD-10 [1] mieści się w spektrum autyzmu, jednak należy pamiętać o innych, odrębnych symptomach. W krajach uprzemysłowionych stale wzrasta występowanie autyzmu wieku dziecięcego, który jest wywołany zaburzeniami rozwojowymi mózgu.

Autyzm jest zaburzeniem neurorozwojowym, należącym do grupy chorób określanych, jako całościowe zaburzenia rozwojowe [2]. Jako kompleks zaburzeń rozwojowych mózgu, pierwszy raz autyzm został opisany w 1943 r. przez austriacko-amerykańskiego psychiatrę, Leo Kannera [3]. Prototypowe zaburzenie opisane przez Kannera funkcjonuje pod nazwą "autyzm klasyczny" lub "autyzm wczesnodziecięcy" (early infantile autism), z uwagi na jego występowanie we wczesnym dzieciństwie. L. Kanner opisał zachowanie jedenaściorga dzieci w wieku od 2 do 8 lat. Podczas swoich obserwacji, zauważył u nich wysoki potencjał intelektualny i dobrą pamięć

z równoczesnymi trudnościami w relacjach społecznych. Dzieci były nadwrażliwe na dźwięki, posługiwały się specyficznym językiem, a dodatkowo pojawiały się u nich alergie na tle pokarmowym. W zachowaniu dzieci zauważył stereotypie ruchowe i niedopuszczanie do zmian w rozkładzie dnia, czy ułożenia przedmiotów w otoczeniu, a także drobnych rytuałów dnia codziennego. Zainteresowane przedmiotem, potrafiły długi czas bawić się nim w samotności. Wykazywały trudności w percepcji istnienia drugiej osoby i unikały komunikacji i interakcji z innymi.

Równocześnie z Kannerem, inny austriacki lekarz, Hans Asperger prowadził niezależne obserwacje i badał dzieci, które wykazywały kannerowski opis zachowań. Wyróżnił dzieci, które miały bardzo dobrą pamięć i pedantyczną wymowę. Zauważył także brak empatii u podopiecznych i wybiórcze, dziwaczne zainteresowania. Wyodrębnione zaburzenie klasyfikował początkowo, jako rodzaj psychopatii autystycznej, obecnie nazywane jest ono zespołem lub syndromem Aspergera.

Osoby z autyzmem i zespołem Aspergera charakteryzuje duza różnorodność przejawianych cech. Blisko połowa autystycznych dzieci jest upośledzona intelektualnie i posiada zaburzenia mowy, a u 30% występuje padaczka. Ryzyko rozwoju padaczki u dzieci z ASD wiąże się z niższym ilorazem inteligencji. W odniesieniu do autyzmu wczesnodziecięcego i ASD, istnieje zgodność wśród badaczy, co do tego, że jest on wrodzony i wiąże się z trwałą dysfunkcją układu nerwowego. Nie ma natomiast jednomyślności w stosunku do przyczyn syndromu Aspergera, a także jednoznacznej zgody na wyodrębnienie syndromu, jako odrębnej jednostki chorobowej. Przyjmuje się, że na kształtowanie zaburzeń autystycznych wpływają zagrożenia wieloczynnikowe, wynikające bezpośrednio z uwarunkowań genetycznych i środowiskowych.

## EPIDEMIOLOGIA

W Polsce nie prowadzono dotąd badań epidemiologicznych dotyczących ASD, dlatego trudno jest wiarygodnie ocenić częstość rozpoznanych przypadków. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na fakt, że równocześnie z rozwojem wiedzy na temat spektrum autyzmu, modyfikacjom uległy także kryteria diagnostyczne. Aktualne dane epidemiologiczne wskazują na rosnący trend występowania ASD[4]. Prawdopodobnym jest, że wzrost występowania jest spowodowany udziałem szkodliwości środowiskowych, zarówno prenatalnych, jak i postnatalnych. Szacuje się, że w krajach uprzemysłowionych, współczynniki chorobowości wynoszą 30/10000 dla autyzmu klasycznego i 1/100 dla ASD [5]. Zaburzenia ze spektrum autyzmu są cztery razy częściej spotykane wśród chłopców. Przypuszcza się, że w Polsce ASD występuje u około 30000 osób. Według Fundacji SYNAPSIS w województwie mazowieckim liczba dzieci z ASD wynosi ponad 1000, a stosunek chłopców do dziewcząt wynosi 4,3 – 1 [6]. O rosnącym trendzie ASD świadczy analiza publikacji od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku do 2016 roku. Wskaźniki występowania autyzmu w latach 1966 - 2009 kształtują się na poziomie od 0,7/10000 do 726/10000, średnio 2,7/10000 i korelują dodatnio z rokiem

publikacji [6]. Według Rybakowskiego, ostatnie publikacje wiarygodnie szacują występowanie ASD na poziomie mediany rzędu 62/10000 [7].

## SZKODLIWOŚCI ŚRODOWISKOWE

Obecnie przyjmuje się, że ASD należą do neurorozwojowych zaburzeń, których podłożem są czynniki biologiczne. Mimo rosnącej liczby badań, etiologia zaburzeń w dalszym ciągu pozostaje niejednoznaczna. Szacuje się, że na ekspresję fenotypową wpływają uwarunkowania zarówno biologiczne, jak i środowiskowe. Badania nad bliźniętami wykazały, że dziedziczność skłonności do autyzmu wynosi 90%, natomiast ryzyko powtórzenia się zaburzenia u rodzeństwa - 6% [8].

Już w połowie lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku uważano, że jedną z przyczyn autyzmu mogą być zakłócenia procesów neurochemicznych i biochemicznych w mózgu. Wielu badaczy (Kruk - Lasocka, McBrick) wskazywało za przyczynę, zmiany w poziomie serotoniny. U około 40% dzieci z rozpoznaniem autyzmu stwierdza się podwyższoną ilość serotoniny we krwi. Efektem tego mogą być zaburzenia komunikacji interpersonalnych. Nie brakuje także zwolenników biochemicznych przyczyn autyzmu. Twierdzą oni, iż środki spożywcze wywołują alergie w układzie nerwowym dziecka. Tak powstała alergia uważana jest za przyczynę zapalenia nerwów, a w dalszej konsekwencji - za dysfunkcję mózgu.

Hans Asperger był zdania, iż skłonności do autyzmu są dziedziczone głównie z ojca na syna. Uważał, że autyzm to cecha męskiego charakteru, ze względu na częste występowanie u chłopców logicznego i precyzyjnego myślenia, a także zdolności abstrahowania. Jednak badania nie potwierdziły jego hipotezy, ponieważ podobne cechy zaobserwowano także u dziewczynek z ASD. Jego przypuszczenia dotyczące udziału genów w przekazywaniu autyzmu nie były jednak błędne, ponieważ możliwy wydaje się wpływ kilku genów. Dotychczas zidentyfikowano liczne geny podatności na wystąpienie ASD. Badania z zakresu genetyki molekularnej sugerują, że do zachorowania na ASD mogą przyczyniać się rzadko występujące warianty. Część publikacji zgodnie opisuje rolę chromosomów 2, 7 i 16 oraz wskazują na bezpośredni udział anomalii cytogenetycznych dotyczących chromosomu 15 i 22 [9][10]. Dość często autyzm rozpoznaje się w równoczesnym przebiegu zaburzeń genetycznych, takich jak stwardnienie guzowate oraz zespół łamliwego chromosomu X. Mechanizm polimorfizmów zwiększających ryzyko ASD nie jest jak dotąd wyjaśniony.

Spośród wielu czynników zagrożeń, oprócz czterokrotnie większego ryzyka wystąpienia autyzmu u płci męskiej, należy wskazać starszy wiek rodziców, ich niski poziom wykształcenia, wielodzietność, a także stan zdrowia matki (zwłaszcza obecność stanów depresyjnych, cukrzyca, infekcje dróg moczowych). Dużym zagrożeniem dla płodu są infekcje wirusowe ciężarnej, głównie grypa, różyczka, odra, wirus borna, cytomegalowirus i opryszczka. Ryzyko autyzmu wzrasta także w sytuacjach niedotlenienia okołoporodowego oraz porodu z wykorzystaniem narzędzi [11]. Wyniki badań wskazują także na dynamiczny przyrost obwodu głowy u dzieci z ASD

[12]. Makrocefalia została rozpoznana w ¼ przypadków ASD. Przyspieszony wzrost obwodu głowy pojawia się w pierwszych dwóch latach życia dziecka, natomiast w dorosłym życiu obwód głowy posiada przeciętną wartość.

Wiele aktualnych badań wskazuje, iż narażenie na toksyny środowiskowe może stanowić czynnik ryzyka dla ASD. Negatywny wpływ związków chemicznych na procesy neurorozwojowe jest niezaprzeczalny. Eksperymentalnie potwierdzono ich niepożądany wpływ na podziały komórkowe w rozwijającym się mózgu, różnicowanie komórek, tworzenie synaps, apoptozę czy poziom neuroprzekaźników. Wpływ tych związków na wystąpienie ASD wydaje się być prawdopodobny i stanowi przedmiot szeroko prowadzonych badań. Największym czynnikiem ryzyka są estry, tetrabromobisfenol A, ftalany, metale ciężkie, rozpuszczalniki, bisfenol A.

Liczne kontrowersje dotyczą podawania skojarzonej szczepionki przeciwko śwince, odrze i różyczce (MMR) a autyzmem regresywnym, wywołanym zaburzeniami jelitowymi. Rosnący trend występowania ASD i podawanie szczepionki zaczęto wiązać głównie w Anglii i USA w późnych latach 90. XX wieku ze względu na obecność w szczepionce tiomersalu zawierającego etylortęć. Żadne badania nie potwierdziły związku przyczynowo - skutkowego występowania zaburzeń jelitowych prowadzących do autyzmu [8][13][14]. Preparat ten od 1936 roku był dodawany do szczepionek, jako substancja konserwująca, w celu zabezpieczenia ich przed bakteryjnymi i grzybicznymi zanieczyszczeniami. Badacze z USA, Europy i Japonii wykazali także, że powiązanie występowania autyzmu z tiomersalem nie ma żadnego uzasadnienia merytorycznego [8][15].

Udowodniony został jednak negatywny wpływ niektórych leków, zażywanych przez ciężarne, na wzrost częstości występowania autyzmu. Wysoki wzrost ASD występuje pod wpływem zażywania talidominu, a także misoprostolu, stosowanego w chorobie wrzodowej żołądka [16][17]. Prenatalny kontakt z lekiem przeciwpadaczkowym (kwas walproinowy) wywołuje malformacje w układzie ruchu. Obserwacje prowadzono na 57 ciężarnych, zażywających lek we wczesnych etapach ciąży. Wskaźnik wystąpienia autyzmu u dzieci wynosił blisko 15% [18].

Badania kliniczne potwierdzają bardzo wysoką neurotoksyczność metali ciężkich. Rtęć, która łatwo przenika przez łożysko i barierę hematoencefaliczną zaburza procesy rozwojowe płodu, a w późniejszych latach – opóźnia rozwój psychomotoryki dziecka, a także upośledza pamięć i uwagę. Według Rossignol [19] zależność między ASD a poziomem rtęci we krwi, w zębach, we włosach i w moczu jest mało wiarygodna, ze względu na niespójne i mało wiarygodne wyniki badań. Tego rodzaju zależności nie potwierdzono także w stosunku do ołowiu, niklu, glinu, cyny, czy arsenu.

U dzieci przebywających w dużym komunalnym stężeniu ołowiu, stwierdza się deficyty rozwoju, zwłaszcza intelektualne. Częstym następstwem jest także hiperaktywność ruchowa i zaburzenia behawioralne. Brak jednak dowodów na wpływ ołowiu na kształtowanie autyzmu [20].

Ze względu na udowodnione działanie neurotoksyczne preparatów owadobójczych (w tym fosfoorganicznego chlorpyrifoksu), sprawdzono ich związek między prenatalną ekspozycją a postnatalnym rozwojem zaburzeń. Stwierdzono, że u trzylatków, oprócz deficytów poznawczych, wystąpiła

nadreaktywność ruchowa ADHD, jednak nie wystąpiły pełnoobjawowe zaburzenia autystyczne [21]. Nie udowodniono także bezpośredniego wpływu pestycydów na kształtowanie się autyzmu, choć znany jest niepożądany ich wpływ na układ immunologiczny i hormonalny.

Na występowanie ASD mogą mieć wpływ również witamina D, plastyfikatory i zmiękczacze (bisfenol A, ftalany, tetrabromobisfenol A, polichlorowane bifenyle), ponieważ łatwo przechodzą przez łożysko i barierę hematoencefaliczną. Związki te mają wpływ na wystąpienie autyzmu i nadpobudliwości psychoruchowej [22].

W poszukiwaniu oddziaływania czynników środowiskowych, mających wpływ na wystąpienie autyzmu główną rolę odgrywają badania interdyscyplinarne z zakresu toksykologii, neurobiologii, epidemiologii i psychologii rozwojowej. Przeprowadzanie badań nad ich wpływem na powstanie autyzmu jest niezwykle trudne ze względu na wszechobecność w środowisku, co utrudnia wyznaczenie indywidualnej dawki dla kobiety ciężarnej. Diagnostyka autyzmu także bywa trudna, ze względu na zmienny stopień nasilenia zaburzeń zachowania, komunikacji oraz zdolności intelektualnych u dzieci.

## LITERATURA:

[1] Obowiązujące w Polsce kryteria diagnostyczne autyzmu i zespołu Aspergera zgodne z Międzynarodową Klasyfikacja Chorób i Zaburzeń ICD-10 z 1996 roku oraz klasyfikacją Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-V z 2013 roku.

[2] *American Psychiatric Association: Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Text revision, 4th Ed. Washington, DC: American Psychiatric Association 2000.

[3] Kanner L., *Autistic disturbances of affective contact*. Nerv Child 1943; 2:217-250.

[4] Bryson S.E., *Brief Report: Epidemiology of Autism*. Autism and Developmental Disorders 1996; 26: 165 - 167.

[5] Baird G., Simonoff E., Pickles A., *Prevalence of disorders of the autism spectrum in the population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Preject (SNAP)*, Lancet, 2006; 368: 210 – 215.

[6] Gerhant A., Olajossy M., Olajossy-Hilkesberger L., *Neuroanatomiczne, genetyczne i neurochemiczne aspekty autyzmu dziecięcego*, Psychiatria Polska 2013; 47(6): 1101 – 1111.

[7] Rybakowski F.,: *Współczesne rozumienie zaburzeń ze spektrum autyzmu – epidemiologia, obraz kliniczny i badania genetyczne*. Wiadomości Psychiatryczne 2012; 15:4, 15-150.

[8] Rutter M., *Aetiology of autism: findings and questions*, J. Intellects Disabil. Res., 2005; 49: 231 – 238.

[9] Caronna E.B., Milunsky J.M., Tager-Flusberg H., *Autism spectrum disorders: clinical and research frontiers*, Arch. Dis. Child., 2008; 93: 518 - 523.

[10] Cass H., Sekaran D., Baird G., *Medical investigation of children with autistic spectrum disorders*, Child. Care Health Dev., 2006; 32: 521 – 533.

[11] Golaska P., *Etiologia zaburzeń ze spektrum autyzmu. Przegląd wybranych koncepcji*, Psychiatria i Psychologia Kliniczna 2013; 13(1): 8 – 14.

[12] Le Couteur A., *National Autism Plan for Children (NAPC). National Initiative for Autism: Screening and Assessment*, London, 2003.

[13] Dover C.J., Le Couteur A., *How to diagnose autism*. Arch. Dis, Child., 2007; 92: 540 - 545

[14] Charman T., Baird G., *Practitioner Review: diagnosis of autism spectrum disorder on 2 and 3 year old children*, J. Child. Psychol., Psychiatry, 2002; 3: 289 - 305.

[15] Plauche Johnson C., Myers S.M., *Council on Children with Disabilities: Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders*. Pediatrics, 2007; 120: 1187 – 1215.

[16] Rodier P.M., *Początki autyzmu*. Świat Nauki 2000, 5; 50-57.

[17] Rodier P.M., *Converging evidence for brain stem injury in autism*, Der Psychopathol. 2002; 14: 537-557.

[18] Snow W.M., Hartle K., Ivaco T.L., *Altered morphology of motor cortex neurons in the VPA rat model of autism*, Der Psychobiol. 2008; 50: 479 – 489.

[19] Rossignol D.A., Genuis S.J., Frey R.E., *Environmental toxicants and autism spectrum disorders: a systemic review*, Transnational Psychiatry 2014; 4: 1-23.

[20] Schetter T., *Developmental Disabilities - Impairment of Children Brain Development and Function: The Role of Environmental Factors*, Environm. Health Perspectives 2001, Dec. 109, Suppl 6: 813 - 816.

[21] Levin E.D., Addy N., Nakojima A., *Persistent behavioral consequences of neonatal chlorpyfiros exposure in rats brain*, Res Dev Brain 2001; 130: 83 - 89.

[22] Hayek J., *Di-2-etylhexal-phthalane and autism spectrum disorders*, ASN Neuro 2012; 4: 223-229.

## STRESZCZENIE

**Środowiskowe czynniki ryzyka autyzmu**

Zaburzenia autystyczne (*autistic disorder*) to podgrupa zaburzeń spektrum autyzmu (*autism spectrum disorder*), grupy zaburzeń rozwojowych, które osiągnęły poziom epidemii. Autyzm charakteryzuje się upośledzeniem komunikacji i wzajemnym oddziaływaniem społecznym oraz ograniczonymi, powtarzającymi się zachowaniami i zainteresowaniami. Częstość występowania autyzmu dziecięcego z powodu zaburzeń rozwojowych mózgu stale wzrasta w wielu częściach świata. Chociaż przyczyny tych zaburzeń nie są jeszcze znane, badania silnie sugerują podstawę genetyczną o wielogenowym sposobie dziedziczenia. Liczne koncepcje dotyczące spektrum autyzmu i innych chorób neurodegeneracyjnych sugerują nie tylko udział czynników genetycznych i genomowych, ale także środowiskowych. Obserwacje kliniczne potwierdzają, że czynniki genetyczne i środowiskowe mogą zbiegać się, prowadząc do mechanizmów neurotoksycznych. Kilka ostatnich badań wskazuje, że narażenie okołoporodowe na toksyny środowiskowe może być czynnikiem ryzyka zaburzeń spektrum autyzmu, a wśród nich: estry, ftalany, bisfenol A, tetrabromobisfenol A, rozpuszczalniki, pestycydy i metale ciężkie. Mogą z łatwością przejść przez barierę łożyska i krew-mózg i wpłynąć na rozwój mózgu. Celem tego artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących neurochemicznych, neuroanatomicznych i genetycznych aspektów autyzmu.

## SUMMARY

**Environmental risk factors for autism**

Autistic disorder (AD) is a subset of the Autism Spectrum Disorders (ASDs), a group of developmental disabilities that have reached epidemic levels. Autism is characterized by impairments of communication and reciprocal social interaction and by restricted repetitive behaviours or interests. The incidence of infantile autism due to developmental brain disorders has been permanently increasing in many parts of the world. Although the cause of these disorders is not yet known. Studies strongly suggest a genetic basis with a complex mode of inheritance. However, evolving concepts about autism spectrum suggest these diseases to be "multi-hit" with genetic, genomic and environmental contributors. Experimental studies and clinical observation suggest that genetic and environmental factors could converge to result in neurotoxic mechanisms. Several recent studies have indicated that perinatal exposure to environmental toxins may be the risk factor for ASD, among them: esters, phthalates, bisphenol A, tetrabromobisphenol A, solvents, pesticides, and heavy metals. They can easily pass the placental and blood brain barriers and affect brain development. The objective of this article is to present the results of reasearch on neurochemical, neuroanatomical and genetic aspects of autism.

Agnieszka Sokołowska
Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

# Video modeling jako innowacyjna technika pracy terapeutyczno-edukacyjnej z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

## WPROWADZENIE

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (*autism spectrum disorders – ASD*) uznawane są za grupę złożonych nieprawidłowości neurorozwojowych, charakteryzujących się znacznymi trudnościami w interakcjach społecznych i komunikowaniu się, a także występowaniem ograniczonych, powtarzanych, stereotypowych wzorców zachowania i zainteresowań[1]. Aktualne dane epidemiologiczne wskazują na to, że dotyczą one co najmniej 1% osób w populacji ogólnej i stanowią jeden z najczęściej występujących problemów rozwojowych na świecie[2]. Liczba osób z tą diagnozą systematycznie wzrasta. Związane jest to m.in. z większą wykrywalnością, rozszerzeniem definicji,

[1] APA, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5*, Washington, DC, American Psychiatric Association, 2013; J.N. Butcher, J.M. Hooley, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, Sopot, GWP, 2017; M.B. First, *DSM-5. Podręcznik diagnostyki różnicowej*, Wrocław, Edra &Urban Partner, 2016; J. Morrison, *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów,* Kraków, Wydawnictwo UJ, 2016.

[2] CDC, *Prevelance of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network*, 11 sites, United States 2010, "Surveillance Summaries" 2013, 63(2), 1-21; E. Fombonne, *Epidemiology of Autism*, [w:] M. Elsabbagh, M.E. Clarke (red.), *Autism. Encyclopedia on Early Childhood Development*. Pobrane z: [http://www.child-encyclopedia.com/autism] – dostęp: 21 lutego 2017; E. Fombonne, S. Quirke, A. Hagen *Epidemiology of pervasive developmental disorders*. W: D.G. Amaral, G. Dawson, D.H. Geschwind, *Autism Spectrum Disorders*, New York, Oxford University Press, 2011, s. 90-111.

wzrostem wiedzy profesjonalistów i rodziców, a także lepszą dostępnością usług diagnostycznych[3].

W obrazie klinicznym zaburzeń ze spektrum autyzmu duże znaczenie odgrywają niewielkie zdolności do tworzenia relacji interpersonalnych i społecznej komunikacji, objawiające się m.in.: tendencją do izolacji, nierozumieniem komunikatów niewerbalnych czy dosłownym interpretowaniem metaforycznej sfery języka. Zdaniem Grzegorzewskiej, Pisuli i Borkowskiej: „Trudności te mają różną postać i w toku rozwoju mogą ulegać zmianie, zawsze jednak znacznie ograniczają możliwości adaptacyjne. Drugi obszar objawów obejmuje schematyzm w zachowaniu oraz ograniczony repertuar aktywności i zainteresowań"[4]. Fakty te w znacznym stopniu ograniczają osobom z autyzmem możliwości satysfakcjonującego uczestniczenia w życiu społecznym. Wiele z nich pozostaje na obrzeżach grup rówieśniczych, nie mając umiejętności wystarczających do tego, by sprawnie nawiązywać i podtrzymywać interakcje międzyludzkie. Istotne znaczenie w tym zakresie odgrywają również niewielkie zdolności mentalizowania. Umiejętności te, całkowicie rozwinięte u dzieci o rozwoju neurotypowym pomiędzy 4. a 5. rokiem życia, u osób z ASD pozostają zwykle ograniczone[5]. Jednakże wykazano, iż istnieje grupa wysokofunkcjonujących intelektualnie dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, które uczą się efektywnie, dzięki podaniu im instrukcji wizualnej zamiast werbalnej. Ponadto osoby te mają możliwości rozwijania zdolności mentalizowania. Czynią to jednak inaczej niż dzieci o neurotypowym przebiegu rozwoju. Nie wykorzystują tu intuicji społecznej, lecz rozwiązują sytuacje społeczne jak problemy logiczne[6].

Naprzeciw potrzebom wspierania możliwości poznawczego i społecznego funkcjonowania osób z ASD wychodzą nowatorskie formy oddziaływań terapeutycznych. Wiele z nich dotyczy stosowania urządzeń cyfrowych, takich jak: tablet, komputer czy kamera. Doniesienia badawcze[7] wskazują na

[3] M. Banasiak, M., A. Witusik, A., T. Pietras, T., P. Górski, *Epidemiologia autyzmu*, [w:] T. Pietras, A. Witusik, P. Gałecki (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław: Wyd. Continuo, 2010, s. 9-12.

[4] I. Grzegorzewska, E. Pisula, A.R. Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, [w:] L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (s. 451-498). Warszawa: PWN, 2016, s. 451-498.

[5] S. Baron-Cohen, *Autism and 'theory of mind'*, [w:] J. Hartley, A. Branthwaite, The Applied Psychologist (s. 181-194). London: Open University Press, 2000, s. 181-194; M. Reuter, *Rozwój teorii umysłu u dzieci – uwarunkowania neurologiczne i społeczno-kulturowe*, „Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie" 2013, 67-75; A. Roszyk, Neuronalne podstawy mentalizacji, [w:] L. Cierpiałkowska, D. Górska (red.), *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016, s. 112-139.

[6] C. Heyes, *Evolution, development and intentional control of imitation*, "Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B: Biological Sciences" 2009, 364(1528), s. 2293–2298; P. Rubio-Fernandez, B. Guerts, *How to pass the false-belief task before your fourth birthday*, "Psychological Science" 2013, 24(1), s. 27-33. doi.org/10.1177%2F0956797612447819; H. Tager-Flusberg, *Evaluating the Theory-of-Mind Hypothesis of Autism*, "Current Direction in Psychological Science" 2007, 16(6), s. 311-315. doi/10.1111/j.1467-8721.2007.00527.x.

[7] T.F. Clark, P. Winkielman, D.N. McIntosh, *Autism and the extraction of emotion from briefly presented facial expressions: stumbling at the first step of empathy*, "Emotion" 2008, 8(6), s. 803-809. doi: 10.1037/a0014124; K. Wojaczek, M. Płatos, M. Lipnicka, Ł. Okruszek, *Zastosowanie programów komputerowych w terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, "Psychiatria i psychoterapia" 2015, 11(2), s. 21-37.

edukacyjną skuteczność tego rodzaju form terapii. Uważa się, że wizualne techniki w terapii osób z tej grupy zaburzeń mają wszechstronne zastosowanie. Umożliwiają uczenie się wielu czynności dnia codziennego (takich jak np. samodzielne przygotowywanie posiłków), a także nabywanie kompetencji społecznych (takich jak np. uczestniczenie w uroczystości szkolnej czy zachowanie się w autobusie). Są niedrogie w przygotowaniu i możliwe do stosowania zarówno w domu, jak i w placówce edukacyjnej[8]. Umożliwiają dzieciom szybsze niż podczas treningów *in vivo* uczenie się modelowanych zachowań[9].

## ROLA KOMPUTERA W EDUKACJI DZIECI Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Zdecydowana większość programów przygotowanych specjalnie dla dzieci z ASD oparta jest na założeniach terapii behawioralnej, jak np. popularny anglojęzyczny program TeachTown[10]. Znacznie mniej programów bazuje na metodach o mniejszym poziomie ustrukturyzowania terapii, czego dobrym przykładem może być rozwijany obecnie w Wielkiej Brytanii projekt ECHOES[11]. Komputer znajduje zatem stopniowo coraz bardziej widoczne miejsce w procesie terapeutycznym. Okazuje się być przydatny dla osób z ASD także w codziennym życiu. Wykorzystują go do komunikowania się z innymi za pomocą blogów, komunikatorów czy portali społecznościowych[12]. Dla wielu z nich wbrew pozorom rozwiązanie to otwiera świat i umożliwia nawiązanie satysfakcjonujących relacji międzyludzkich[13].

Zwolennicy stosowania metod komputerowych argumentują, że środowisko wirtualne koresponduje ze specyfiką neuropoznawczą osób z ASD i pozwala na optymalizację terapii deficytów w tym zakresie. Jednym z takich obszarów są zaburzenia centralnej koherencji. Środowisko wirtualne

---

[8] P. Mirenda, P. Maione, *Effects of* video modeling *and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism*, "Journal of Positive Behavior Interventions" 2006, 8, s. 106-118.

[9] T. Buggey, *Seeing is believing. Video self-modeling for people with autism and other developmental disabiliteies*. Woodbine House, 2009; M.H. Charlop-Christy, S. Daneshvar, *Using video modeling to teach perspective ta king to children with autism*, "Journal of Positive Behavior Interview" 2003, 5(1), s. 12–21; A.S. Tetreault, D.C. Lerman, Teaching Social Skills to Children with Autism using Point-of-View Video Modeling, "Education and Treatment of Children" 2010, 33(3), s. 395-419.

[10] C. Whalen, D. Moss, A.B. Ilan, M. Vaupel, P. Fielding, K. MacDonald, J. Symon, J., *Efficacy of TeachTown: Basics computer-assisted intervention for the intensive comprehensive autism program in Los Angeles unified school district*, "Autism" 2010, 14(3), s. 179-197, doi: 10.1177/1362361310363282.

[11] K. Porayska-Pomsta, C. Frauenberger, H. Pain, G. Rajendran, T. Smith, R. Menzies, O. Lemon, *Developing technology for autism: an interdisciplinary approach*, *"Personal Ubiquitous Computing" 2012, 16*(2), s. 117-127. doi: 10.1007/s00779-011-0384-2.

[12] M. Burke, R. Kraut, D. Williams, *Social use of computer-mediated communication by adults on the autism spectrum,* "Proceedings of the 2010 ACM conference on Computer supported cooperative work", 2010, s. 425-434. doi.org/10.1145/1718918.1718991.

[13] J.P, Hourcade, N.E., Bullock-Rest, T.E. Hansen, *Multitouch tablet applications and activities to enhance the social skills of children with autism spectrum disorders*, "Personal and Ubiquitous Computing" 2012, 16(2), s. 157-168. doi: 10.1007/s00779-011-0383-3.

umożliwia sprawowanie kontroli nad ilością dostarczanych odbiorcy bodźców, czym stwarza możliwość efektywniejszego zaangażowania uwagi w istotne elementy sceny wizualnej. Programy dla dzieci z autyzmem mają zwykle uproszczoną grafikę i mniej dynamiczną akcję od programów, z których korzystają ich typowo rozwijający się rówieśnicy. Przykłady mogą stanowić tu anglojęzyczne programy edukacyjne TeachTown czy TOBY Playpad. Bazując na metodologii Stosowanej Analizy Zachowania, oferują one szereg gier i ćwiczeń poznawczych, przygotowanych z dbałością o redukowanie zbędnych bodźców i dystraktorów[14]. Skuteczność programu TeachTown została potwierdzona w badaniach[15]. Zwiększoną motywację do nauki z użyciem komputera wykazały również badania Williams i innych[16], w których dzieci spędzały więcej czasu na nauce, gdy materiał był dostarczany za pomocą komputera.

Zgodnie z teorią systematyzacji – empatyzacji Barona-Cohena[17], osoby z ASD znacznie lepiej radzą sobie z myśleniem i działaniem w oparciu o reguły przyczynowości fizycznej (mechanicznej) tj. takiej, która opiera się na działaniu sił zewnętrznych niż przyczynowości społecznej, zasadzającej się na intencjach, emocjach i przekonaniach bohaterów. Wynika z tego skłonność osób z ASD do systematyzacji, czyli ujmowania rzeczywistości w kategoriach logicznych powiązań pomiędzy jasno wyodrębnionymi elementami. Środowisko komputerowe zapewnia uporządkowanie i przewidywalność zgodną z tymi predyspozycjami, eliminuje zaś nieprzewidywalne elementy społeczne lub zapośrednicza je przez mechanicznie kontrolowany interfejs[18].

Programy komputerowe w większym stopniu niż uczenie się społeczne np. poprzez modelowanie, priorytetyzują wizualny kanał komunikacji. Dla osób z autyzmem dostarczanie treści za pomocą bodźców wzrokowych zamiast słuchowych wydaje się być o wiele korzystniejsze[19]. Wyniki prowadzonych dotychczas badań wskazują na przykład, że rodzaj zadań zastosowanych do pomiaru poziomu intelektualnego może skutkować uzyskaniem zupełnie odmiennych wyników u tej samej osoby. Analizy prowadzone przy użyciu Matryc Ravena – opartych na materiale wizualnym – dostarczyły wyników wyższych niż te, które były prowadzone np. Skalą Inteligencji Wechslera[20].

Technologie komputerowe przynoszą korzyści także podczas odziaływań terapeutycznych ukierunkowanych na stymulowanie funkcjonowania proce-

---

[14] K. Wojaczek at al.., op. cit.

[15] M. Moore, S. Calvert, *Brief report: Vocabulary acquisition for children with autism: Teacher or computer instruction, "*Journal of Autism Developmental Disorders" 2000, 30(4), s. 359-362; C. Whalen at al., op. cit.

[16] C. Williams, B. Wright, G. Callaghan, B. Coughlan, *Do children with autism learn to read more readily by computer assisted instruction or traditional book methods?* A pilot study, "Autism" 2002, 6(1), s. 71-91, doi.org/10.1177/1362361302006001006.

[17] S. Baron-Cohen, Autism: *The Empathizing–Systemizing (E-S) Theory*, "*Ann New York Ac Sc.*" 2009, 1156(1), 68-80. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04467.x.

[18] O. Golan, S. Baron-Cohen, *Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or highfunctioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia.* "Developmental Psychopathology" 2006, 18(2), s. 591-617.

[19]. S. Dankin, U. Frith, *Vagaries of visual perception in autism*, "Neuron" 2005, 48(3), s. 497-507, doi.org/10.1016/j.neuron.2005.10.018.

[20] E. Pisula, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańsk, GWP, 2012.

sów emocjonalno-motywacyjnych. Przyczyniają się do tworzenia optymalnego środowiska uczenia się i rozwoju dla osób z autyzmem, zwiększają ich motywację do uczenia się, jednocześnie zmniejszając lęk, hamujący ich środowiskową aktywność eksploracyjną[21]. Preferowanie korzystania z urządzeń mechanicznych i elektronicznych oraz ich nagradzający charakter dla dzieci z ASD zostały potwierdzone w licznych obserwacjach klinicznych. Cardon i Azuma[22] pokazali dziewięciorgu dzieciom z ASD, w wieku od 2 do 5 lat, scenki z pacynkami – na żywo oraz nagrane na video. Dzieci z autyzmem dłużej oglądały scenki, gdy były nagrane na video – a zatem bodźce społeczne zapośredniczone przez technologię nabywały większą wartość nagradzającą. Wykorzystują to systemy video modelingu, stosowane w terapii osób z autyzmem zarówno do nauki czynności samoobsługowych, jak i umiejętności społecznych. Wiele badań akcentuje skuteczność tego podejścia[23].

Stosowanie zaawansowanych technologii komputerowych wskazuje również na redukcję lęku społecznego, związanego z ekspozycją społeczną, a doświadczanego przez dzieci podczas sesji terapeutycznych. Komputer umożliwia osobom z autyzmem przeżywanie wirtualnych sytuacji społecznych bez narażania się na porażkę. Symulacja może opierać się na obserwacji i naśladowaniu, jak w przypadku *video modelingu* lub aktywnym uczestnictwie.

Coraz częściej urządzenia używane są także do uczenia wiedzy i umiejętności społecznych poprzez symulację interakcji społecznych bądź umożliwienie ich obserwacji z perspektywy zewnętrznej. Przetwarzanie informacji społecznych jest w takiej sytuacji lepsze, ponieważ komputer umożliwia spowolnienie przekazu, daje możliwość jego zatrzymania, podzielenia na fragmenty i odtworzenia ponownie[24].

Jednakże zdaniem niektórych badaczy[25] stosowanie technologii komputerowych może przyczynić się do nasilenia problemów charakterystycznych dla ASD. Srebrenicki i Bryńska podkreślili, że: „Negatywny wpływ może mieć ograniczenie ilości interakcji z otoczeniem terapeutycznym, edukacyjnym czy wychowawczym, a co za tym idzie – narastanie izolacji społecznej. Ze względu na tendencję do „sztywności" zachowań zwraca się również uwagę na ryzyko rozwoju lub wzmocnienie zachowań stereotypowych, za-

[21] J.P. Hourcade, N.E. Bullock-Rest, T.E. Hansen, *Multitouch tablet applications and activities to enhance the social skills of children with autism spectrum disorders*, "Personal and Ubiquitous Computing" 2012, 16(2), s. 157-168. doi: 10.1007/s00779-011-0383-3.

[22] T. Cardon, T., Azuma, *Visual attending preferences in children with autism spectrum disorders: A comparison between live and video presentation modes*, "Research in Autism Spectrum Disorders" 2012, 6(3), s. 1061-1067. doi:10.1179/2050572813Y.000.

[23] S. Bellini, J. Akullian, *A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders*. "Exceptional Children" 2007, 73(3), s. 264-287. doi/abs/10.1177/001440290707300301.

[24] T.F. Clark, P. Winkielman, D.N. McIntosh, *Autism and the extraction of emotion from briefly presented facial expressions: stumbling at the first step of empathy*, "Emotion" 2008, 8(6), s. 803-809. doi: 10.1037/a0014124.

[25] V. Bernard-Opitz, K. Ross, M.L., Tuttas, *Computer assisted instruction for autistic children*, "Ann. Academia of Medicine in Singapore" 1990, 19, s. 611-616; T. Srebrenicki, A. Bryńska, *Zastosowanie komputerowych technologii wspomagających (CAT) w rehabilitacji funkcji poznawczych w zaburzeniach psychicznych wieku rozwojowego*, „Psychiatria Polska" 2015, 50(3), s. 585-596. doi: [http://dx.doi.org/10.12740/PP/59324].

chowań trudnych związanych z odmową dostępu do komputera oraz zachowań obsesyjno-kompulsywnych. Niezwykle ważnym zagadnieniem, powiązanym nie tylko ze stosowaniem komputerowych technologii wspomagających, ale także tradycyjnych metod terapeutycznych, jest problem ograniczonej generalizacji nabytych przez osoby z ASD nowych umiejętności na inne środowiska (poprawa odnosząca się tylko do konkretnej treningowej aktywności zadaniowej)"[26].

Wojaczek i współautorzy dostrzegli, że: „metody komputerowe stanowią jedynie wsparcie tradycyjnych form terapii. Silnie nagradzający charakter urządzeń elektronicznych, przy jednoczesnej redukcji bodźców społecznych i kontroli nad przepływem informacji może prowadzić do poprawy w funkcjonowaniu poznawczym i wzmacniać motywację do nauki, ale jednocześnie stanowić barierę dla nowych bodźców społecznych, budowania motywacji opartej na wzmocnieniach społecznych i generalizowania zdobytych umiejętności w rzeczywistym środowisku"[27].

## VIDEO MODELING JAKO FORMA UCZENIA DZIECI Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Jedną z najbardziej wszechstronnych technik pracy terapeutycznej wykorzystującej zdobycze technologii cyfrowej jest, wypracowany w warunkach eksperymentalnych w środowisku badaczy z kręgu Analizy Stosowanej Zachowania, video modeling[28]. Strategia ta umożliwia osobom z ASD uczenie się poprzez krótką instrukcję wizualną. Video modeling to procedura polegająca na prezentowaniu dziecku nagrania, ukazującego instrukcję wykonania czynności, jakich ma się nauczyć. W dalszej kolejności przeprowadza się trening umożliwiający odegranie scen zaobserwowanych na filmie[29]. Video modeling może być używany do efektywnego i szybkiego uczenia zróżnicowanych umiejętności i zachowań, zwiększających szanse osób z ASD na bardziej satysfakcjonujące życie w domu, szkole i społeczeństwie, a tym samym podniesienie jakości ich życia[30].

---

[26] T. Srebrenicki, A. Bryńska, op. cit., s. 592.

[27] K. Wojaczek at al., op, cit., s. 31.

[28] T. Cardon, T. Azuma, op. cit.; J.B. Ganz, T.L. Earles-Vollrath, K.E. Cook, *Video Modeling. A Visually Based Intervention for Children With Autism*, *"Teaching Exceptional Children" 2011, 6*(43), p. 8-19. doi: 10.1177/004005991104300601; J. Sigafoos, M. O'Reilly, B. de la Cruz, B. *How to use video modeling and video prompting*. Austin, Texas, PRO-ED Inc, 2007.

[29] S. Bellini, J. Akullian, *A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders*, "Exceptional Children" 2007, 73(3), s. 264-287. doi/abs/10.1177/001440290707300301; M. Sherer, K.L. Pierce, S. Paredes, K.L. Kisacky, B. Ingersoll, L. Schreibman, *Enhancing conversational skills in children with autism via video technology: Which is better? Self of other as model?*, "Behavior Modification" 2001, 25, s. 140-158. doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.07.007.

[30] E. Bouderau, B. D'Entremont, *Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: the effects of video modeling*, "Journal of Developmental and Physical Disabilities" 2010, 22(4), s. 415-431. doi:10.1007/s10882-010-9201-5; T. Buggey, op. cit.; T. Cardon, M.J. Wilcox, *Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling*, "Journal of Autism and Developmental Disorders" 2011, 41(5), s. 654-677. doi:/ 2050572813Y.0000000018.

Podczas sesji terapeutycznych uczestnikowi prezentowany jest krótki film instruktażowy z udziałem modela, wykonującego określone zadanie lub zachowującego się w pożądany sposób w danej sytuacji. Nagranie wideo pokazywane jest dziecku na początku każdej sesji. Po obejrzeniu całości nagrania stwarzana jest mu okazja do wykonania zadania w sposób, w jaki zostało ono zaprezentowane w filmie[31]. Dla osiągnięcia zamierzonego efektu edukacyjnego zazwyczaj potrzebne jest kilkunastokrotne powtórzenie sesji w systemie raz lub dwa razy dziennie przez kilkanaście dni. Taki sposób pracy stwarza optymalne warunki dla utrwalenia nowo nabytych umiejętności na wysokim poziomie[32].

Video modeling jest przydatny w procesie kształtowania i doskonalenia m.in.: orientacji i umiejętności adekwatnego poruszania się w świecie społecznym (*generalize living skills*), czynności samoobsługowych i samodzielności (*daily living skills*), kompetencji komunikacyjnych w zakresie mowy czynnej oraz rozumienia kontekstu wypowiedzi (*conversational skills and perspective taking*)[33].

Uznawany jest za nowoczesną i efektywną technikę uczenia umiejętności symbolicznego bawienia się dzieci z autyzmem[34]. Wyniki eksperymentalnych badań dowiodły, że technika ta przynosi wymierne efekty w postaci wzrostu zakresu i form m.in.: inicjowania zabawy z innymi[35], aktywnej wypowiedzi podczas zabawy z rodzeństwem[36], rozumienia gier z użyciem sym-

---

[31] K.M. Ayres, J. Langone, *Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature*, "Education and Training in Developmental Disabilities" 2005, 40(2), s. 183-196; K. McCoy, E. Hermansen, *Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects*, "Education and Treatment of Children" 2007, 30(4), s. 183-213.

[32] T. Buggey, *Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting*. "Focus on Autism and Other Developmental Disabilities" 2005, 20(1), s. 52-63; T. Cardon, *Teaching caregivers to implement video modeling imitation training via iPad for their children with autism*, "Research in Autism Spectrum Disorders" 2012, 6(4), s. 1389-1400. doi: 10.1016/j.rasd.2012.06.002; T. Cardon, Video modeling imitation training to support gestural imitation acquisition in young children with ASD, "Speech, Language and Hearing" 2013, 16(4), s. 227-238. doi:2050572813Y.0000000018?; J.B., Ganz, T.L. Earles-Vollrath, K. Cook, K.E. , op. cit.; J. Sigafoos, M. O'Reilly, B., de la Cruz, B. op. cit.

[33] J.F. Hine, M. Wolery, *Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism,* "Topics in Early childhood Special Education" 2006, 26(2), s. 83-93. doi/10.1177/02711214060260020301; E.M. Kinney, J. Vedora, R. Stromer, R., *Computer-presented video models to teach generative spelling to a child with an autism spectrum disorder,* "Journal of Positive Behavior Interventions" 2003, 5(1), s. 22-29. doi/10.1177/10983007030050010301; C. K. Nikopolous, M. Keenan, M., *Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism,* "Journal of Autism and Developmental Disorders" 2007, 37(4), s. 678-693; A.S. Tetreault, D. C. Lerman, D.C., op. cit.

[34] J.F. Hine, M. Wolery, op. cit.; D.G. Singer, R. Golinkoff, K. Hirsch-Pasek, K., *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, New York. Oxford University Press, 2006; G. Vivanti, A. Nagid, S., Ozonoff, S.J., Rogers, *What do children with autism attend to during imitation tasks?,* "Journal of Experimental Child Psychology" 2008, 101(3), s. 186-205.

[35] C.K. Nikopolous, M. Keenan, op. cit.; G. Vivanti at al., op, cit.

[36] B.A. Taylor, *Teaching peer social skills to children with autism* [w:] C. Maurice, G. Green, R.M. Foxx (red.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism*. Austin, 2001.

boli, jak: plakietki, etykiety, gra w karty[37]. Z kolei D'Ateno, Mangiapanello i Taylor[38] wykazali, że stosowanie techniki video modelingu umożliwia uzyskanie złożonej sekwencji zabawy „na niby". W swoim badaniu otrzymali zarówno odpowiedzi motoryczne, jak i werbalne.

Modelowanie video okazało się również skuteczne w uczeniu empatii i przyjmowania cudzej perspektywy. Trening uczenia postrzegania rzeczy z cudzego punktu widzenia wymiernie wspomaga rozwój – zaburzonej u dzieci z autyzmem – teorii umysłu[39]. Wrodzona zdolność mentalizowania, która u dzieci o neurotypowym przebiegu rozwoju jest całkowicie ukształtowana przed końcem 5 roku życia, u osób z ASD zwykle jest opóźniona lub całkowicie nieobecna. Okazuje się jednak, że rozumienia cudzej perspektywy można dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych uczyć[40], a technika video modelingu jest w tym aspekcie bardziej efektywna niż praktyki *in vivo*[41].

Video modeling może być z powodzeniem stosowany przez większość ludzi sprawujących opiekę nad osobami z ASD. Adekwatnie do potrzeb taki trening mogą prowadzić: rodzice, nauczyciele, terapeuci i inne osoby odpowiedzialne za edukację i terapię[42].

Procedura stosowania video modelingu zwykle oznacza zaprezentowanie badanym nagrania modelowej np. zabawy, zawierającej sekwencję określonych czynności i wypowiedzi. Tematyka oraz scenariusz zabawy przygotowywane są na podstawie obserwacji zabaw dzieci o prawidłowo przebiegającym rozwoju psychicznym[43]. W nagraniu wykorzystuje się jako aktorów osoby dorosłe lub rówieśników badanych dzieci. Podczas sesji nagranie modelowe pokazywane jest badanemu dziecku dwu lub trzykrotnie, a następnie jest ono nakłaniane do odegrania zaprezentowanej sekwencji zachowań zabawowych we współpracy z dorosłym, rodzeństwem lub innym dzieckiem bez zaburzeń rozwoju[44]. Badanie Charlop-Christy i współpracowników[45] wykazało, że technika ta pozwala na szybsze uzyskanie i więk-

[37] M.H. Charlop-Christy, L. Le, K.A. Freeman, *A comparasion of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism*, "Journal of Autism and Developmental Disorders" 2000, 30(6), s. 537-552.

[38] P. D'Ateno, K. Mangiapanello, B.A. Taylor, *Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism*, "Journal of Positive Behavior Interventions" 2003, 5(1), 5-11.

[39] W. Philips, S. Baron-Cohen, M. Rutter, *Understanding intention in normal development and in autism*, "British Journal of Developmental Psychology" 1998, 16(3), s. 337-348. doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00756.x.

[40] T. Ruffman, W. Garnham, P. Rideout, *Social understanding in autism: Eye gaze as a measure of core insights*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry" 2001, 42, s. 1083-1094.

[41] M.H. Charlop-Christy, S. Daneshvar, *Using video modeling to teach perspective taking to children with autism*, "Journal of Positive Behavior Interview" 2003, 5(1), 12–21; A.S. Tetreault, D.C. Lerman, op. cit.

[42] J. Sigafoos, M. O'Reilly, B. de la Cruz, op. cit.

[43] T. Buggey, op. cit., 2009.

[44] R. MacDonald, S. Sacramone, R. Mansfield, K. Wiltz, W.H. Ahearn, *Using video modeling to teach reciprocal play to children with autism*, "Journal of Applied Behavior Analysis" 2009, 42(1), s. 43-55. doi: 10.1901/jaba.2009.42-43; C. Peterson, L. Arco, *Using video modeling for generalizing toy play in children with autism*, "Behavior Modification" 2007, 31(5), s. 660-681.

[45] M.H. Charlop-Christy, L. Le i K.A. Freeman, op. cit.

szą generalizację określonych umiejętności niż próby prowadzone laboratoryjnie (*in vivo*). Wyniki badania unaoczniły ponadto, że zachęcanie i stosowanie wzmocnień nie było konieczne do wyzwolenia pożądanych zachowań zabawowych[46].

W scenariuszach filmów wykorzystywane są tematy i frazy zaczerpnięte z obserwacji zabaw dzieci rozwijających się prawidłowo. Do nagrań oraz treningu zabawy dzieci z ASD przeznaczone są zwykłe zestawy zabawek, kupowane w komercyjnych firmach. Nadaje to proponowanym zabawom warunki zbliżone do naturalnych[47]. Ze względu na specyfikę funkcjonowania dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych należy zadbać o odpowiednie przygotowanie pomieszczenia, ubogiego w dodatkowe bodźce. Badanie powinno być każdorazowo prowadzone z udziałem stałego zespołu osób[48].

Wykazano, że stosowanie procedury video modelingu jest również korzystne ze względów ekonomicznych, ponieważ okazuje się być tańsze oraz wymagające mniejszych nakładów czasu na szkolenia i realizację niż tradycyjna terapia. Modelowanie zachowań społecznych czy samoobsługowych z wykorzystaniem pracy instruktorów na żywo jest znacznie bardziej pracochłonne[49]. Ponadto Charlop-Christy, Le i Freeman[50] stwierdzili, że modelowanie techniką video spowodowało szybsze tempo akwizycji oraz wzrost generalizacji trenowanych zachowań w stosunku do modelowania *in vivo*. Dodatkowe korzyści z modelowania technikami wideo obejmują zwiększoną zdolność do pozyskania i podtrzymania uwagi pacjenta, a także – dzięki dokumentowaniu sesji w postaci nagrań video – pełną kontrolę nad przebiegiem procesu obserwacji reakcji dziecka na bodźce[51].

Wykazano, że modelowanie video może być wykorzystywane do wytwarzania ogólnych umiejętności społecznych i komunikacyjnych u dzieci z ASD ze szczególnym uwzględnieniem przyjmowania cudzej perspektywy, a więc stymulowania rozwoju teorii umysłu[52]. Użycie tej techniki okazało się być skuteczne w uczeniu dzieci, które nie reagują na inne rodzaje terapii oraz starszych dzieci, u których inne formy terapii, w tym ABA, okazały się nieefektywne[53].

---

[46] Idem; P. D'Ateno, K. Mangiapanello i B.A.Taylor, op. cit.

[47] R. MacDonald at al., op. cit.

[48] M.H. Charlop-Christy, L. Le i K.A. Freeman, op. cit.; R. MacDonald, M. Clark, E. Garrigan, M. Vangala, *Using video modeling to teach pretend play to children with autism*, "Behavioral Interventions" 2005, 20(4), s. 225-238. doi.org/10.1002/bin.197; R. MacDonald at al., op. cit., 2009; K. Robinson, T. Cardon, *Assessment of Video Modeling Imitation Skills Using Preferred and Non-preferred Toys in a Child with Autism Spectrum Disorder*, Inland Northwest Research Symposium, Spokane, WA, 2012.

[49] J. Sigafoos, M. O'Reilly, H. Cannella, M. Upadhyaya, C. Edrisinha, G.E. Lancioni, D. Young, *Computer-presented video prompting for teaching microwave oven to use to three adults with developmental diasabilities*, "Journal of Behavioral Education" 2005, 14(3), s. 189-201. doi: 10.1007/s10864-005-6297-2.

[50] M.H. Charlop-Christy, L. Le i K.A. Freeman, op. cit.

[51] Ibidem.

[52] M. Sherer at. al., op. cit.; K. Robinson, T. Cardon, op. cit.; B.Y. Wert, J.T. Neisworth, *Effects on video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism*, "Journal of Positive Behavior Interventions" 2003, *5*(1), s. 30-34. doi: 10.1177/10983007030050010501.

[53] C.K. Nikopoulos, *Use of Video Modeling to Increase Generalization of Social Play by Children with Autism,* "Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis" 2007, 2(2), s. 195-212. doi.org/10.1177/109830070000200201.

By przeciwdziałać zjawisku mechanicznego wyuczania się, a także zapewnić możliwość modyfikowania procesu terapeutycznego pod kątem indywidualnych potrzeb i możliwości danego pacjenta zaleca się przygotowywanie kilku wersji każdego filmu[54]. Jak już wspomniano, filmy instruktażowe przygotowywane są z udziałem rówieśników albo dorosłych. Nie wykazano istotnych różnic w efektywności na rzecz któregokolwiek z tych podejść[55]. Niektórzy spośród badaczy stoją na stanowisku, iż wykorzystywanie jako modeli osób dorosłych może być lepszym rozwiązaniem, gdyż w bardziej precyzyjny i czytelny sposób niż dzieci odgrywają oni dany scenariusz. Tym samym – bez uszczerbku dla skuteczności video modelingu – czas przygotowywania nagrań, potrzebnych do sesji terapeutycznych jest krótszy, a proces produkcji tańszy[56]. Podobnie rzecz ma się z wyborem osoby, która ma partnerować dziecku w procesie modelowania nowej umiejętności. Udział tak dzieci – rówieśników o typowym przebiegu rozwoju, jak i dorosłych instruktorów okazuje się być równie efektywny, lecz modelowanie z udziałem dorosłych tożsame jest z mniejszym nakładem sił i wydatków. Poszukiwanie odpowiednich osób oraz czas, przeznaczony na ich szkolenie, są krótsze[57]. W filmach może również występować osoba, która poddawana jest video-modelingowi (*video self-modeling*)[58].

Badacze wskazują na szeroki wachlarz tematycznych możliwości używania video modelingu. Mirenda i Maione[59] podkreśliły, iż stosowanie tej strategii umożliwia przygotowanie dziecka z autyzmem do czekających je wyzwań, takich jak np.: przyjęcie urodzinowe, szczepienie, wizyta u dentysty czy konieczność zapinania pasów bezpieczeństwa w pojazdach. Ponadto może ona być wykorzystywana w szkole do uczenia czynności dnia codziennego, jak i z równym powodzeniem używana w warunkach domowych do uczenia adekwatnych zachowań podczas pobytu w szkole[60].

O popularności tej metody w USA i Kanadzie świadczą oferty firm komercyjnie rozpowszechniających płyty z gotowymi scenariuszami i nagraniami do pracy metodą video modelingu[61]. Ich zastosowanie w krajach nieanglojęzycznych jest jednak ograniczone ze względu na brak możliwości odtwarzania w innych językach. W ostatnim czasie w Polsce zaczęły pojawiać się podobne propozycje, czego przykładem może być płyta DVD sprzedawana przez warszawską Fundację „Pomoc Autyzm" jako narzędzie wspo-

[54] P. Mirenda, P. Maione op. cit.
[55] S. Bellini, J. Akullian, op. cit.; R. MacDonald at al., op. cit. 2005; R. MacDonald at al., op. cit., 2009; M. Sherer at al., op. cit.
[56] J.B. Ganz, K.L. Earles-Vollrath, T.E. Cook, op. cit.
[57] R. MacDonald at al., op. cit., 2005; R. MacDonald at al., op. cit., 2009.
[58] F. Bilingsley, I.S. Schwartz, E.G. Carr, *Effects on video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high-functioning ASD*, "Journal of Positive Behavior Interventions", 7(1), s. 33-46. doi/10.1177/10983007050070010401; T. Buggey, op. cit.; N.W. Gelbar, C. Anderson, S. McCarthy, T. Buggey, *Video self-modeling as an intervention strategy for individuals with autism spectrum disorders*, "Psychology in the Schools" 2012, 49(1), s. 15-22; S. Murray, B. Noland, *Video modeling for young children with autism spectrum disorders. A practical guide for parents and professionals*, London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers, 2013.
[59] P. Mirenda, P. Maione, op. cit.
[60] J. Sigafoos, M. O'Reilly, B. de la Cruz, op. cit.
[61] [www.modelmekids.com]; [www.watchmelearn.com]; [www.socialskillbuilder.com].

magające trening umiejętności społecznych[62]. Ciekawy przykład stanowią również umieszczone w internecie filmy przygotowane przez ojca chłopca z autyzmem, prezentujące aplikacje ułatwiające naukę mowy biernej, mowy czynnej, arytmetyki, geometrii oraz zegara, ale też np. jak nauczyć się jeździć na rowerze[63].

Podstawą wdrożenia video modelingu w terapię osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu był fakt, że informacje o świecie najefektywniej zdobywane są przez nie drogą wzrokową[64]. Znawcy problemu nie ukrywają jednak, iż na stworzenie tej formy terapii istotny wpływ wywarły autobiograficzne relacje dorosłych osób z autyzmem[65]. Dla przykładu – Temple Grandin[66] opisywała swój proces myślowy jako „kompletnie wizualny". Akcentowała, że utrwalała wiadomości poprzez wizualizację stron z książki i miała trudności z zapamiętaniem informacji słuchowej, dopóki nie była w stanie połączyć jej z obrazem wzrokowym. W podobny sposób swoje doświadczenia wizualizował Daniel Tammet[67].

Mirenda i Maione[68] zaakcentowały ponadto, że dzieci z autyzmem i innymi zaburzeniami rozwoju często lubią oglądać nagrania wideo, a potem odtwarzać to, co widzą. Tym samym video modeling wykorzystuje, istotne dla osiągania skuteczności i trwałości efektów terapii, zjawisko pozytywnego wzmocnienia. Przyjemność, jaką niesie ze sobą zabawa, pozytywnie motywuje dzieci nie tylko do udziału w sesji, ale i aktywności, a nawet spontaniczności.

Zasady prawidłowego stosowania metody video modelingu zostały podporządkowane specyficznym cechom funkcjonowania dzieci z ASD. Zatem uzyskanie optymalnych wyników wymaga pieczołowitego przygotowania nie tylko filmów, prezentowanych badanemu dziecku, ale i zespołu terapeutów, partnerów do zabawy podczas procesu modelowania danej umiejętności oraz pomieszczenia i wszelkich narzędzi, stosowanych w terapii.

Nie tyle ważne jest perfekcyjne przygotowanie samego scenariusza filmu, a następnie sztywne trzymanie się jego realizacji podczas pracy z dzieckiem, ile znalezienie dobrego tematu i gotowość do podążania za reakcją dziecka[69]. Jednym z niebagatelnych plusów video modelingu jest bowiem możliwość modyfikowania prezentowanego dziecku scenariusza zgodnie z indywidualnymi możliwościami i potrzebami danego pacjenta. Badacze[70] zalecają przygotowanie kilku, najlepiej dwóch lub trzech wersji każdego scenariusza, tak by zapewnić sobie możliwość elastycznego dostosowy-

---

[62] Fundacja "Pomoc Autyzm" (2018). *Trening Umiejętności Społecznych*. Pobrane z: [https://www.pomocautyzm.org/tus-narzedzie-wideo] – dostęp: 15 marca 2018.

[63] [www. autyzmsoft.pl] – 2018.

[64] G.B. Mesibov, V. Shea, E. Schopler, E., *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer Verlag, 2004.

[65] J.B. Ganz, K.L. Earles-Vollrath, T.E. Cook, op. cit.

[66] T. Grandin, *Byłam dzieckiem autystycznym*, Warszawa, PWN, 1995; T. Grandin, *Autyzm i problemy natury sensorycznej*, Gdańsk, Wydawnictwo „Harmonia", 2016.

[67] D. Tammet, Born on a Blue Day: Inside the Extraordinary Mind of an Autistic Savant. London, Free Press, 2007.

[68] P. Mirenda, P. Maione, op. cit.

[69] Ibidem.

[70] S. Murray, B. Noland, op. cit.; J. Sigafoos, M. O'Reilly, B. de la Cruz, op. cit.

wania oddziaływań terapeutycznych do kierunku zmian następujących w dziecku, a niemożliwych do założenia czy przewidzenia na początku terapii. W ten sposób ograniczeniu ulega również ryzyko mechanicznego wyuczania się prezentowanych na ekranie zachowań i wypowiedzi.

Sesje powinny odbywać się w pomieszczeniu ubogim w bodźce rozpraszające, z uwzględnieniem eliminacji dźwięków, zapachów i światła dochodzących z zewnątrz. Ściany i podłoga nie powinny być pomalowane we wzory i zawierać stonowaną kolorystykę. Okna należy zaopatrzyć w system regulacji ilości wpuszczanego światła słonecznego (np. w postaci rolet czy żaluzji), co redukuje ryzyko fascynacji zjawiskiem olśnień. Pokój nie może się znajdować w pobliżu ruchliwych ciągów komunikacyjnych oraz mieć ograniczony dopływ dźwięków z ulicy[71]. Ponadto gabinet powinien być wyposażony w: odbiornik telewizyjny lub komputer do wyświetlania filmów instruktażowych, stolik i dwa krzesła, zestaw zabawek lub innych przedmiotów, potrzebnych do odegrania oglądanych scen, półkę z dodatkowymi zabawkami (przydatnymi podczas adaptacji oraz do uzupełniania odgrywanego scenariusza, zgodnie z inicjatywą dziecka), jednobarwny dywan[72].

Z kolei zestawy zabawek używanych podczas modelowania powinny być wybrane i przygotowane z uwzględnieniem potrzeb dzieci z ASD. Nie mogą zawierać zbyt wielu elementów ani pobudzać dzieci do zabawy na poziomie sensoryczno-motorycznym. Należy zadbać o to, by niemożliwe było wprawienie zabawki w ruch wirowy ani prowadzenie autostymulacji zmysłowej poprzez uporczywe wpatrywanie się np. w odblaski czy rozbłyski wytwarzane przez przedmioty bądź wsłuchiwanie się w produkowane przez nie dźwięki. Ponadto należy wybierać rzeczy pozbawione możliwości wywołania niespodziewanych bodźców sensorycznych np. głośnych dźwięków, które mogłyby dziecko przestraszyć[73]. Jeżeli wykorzystywane są figurki postaci ludzkich lub zwierzęcych powinny one charakteryzować się wyrazistą, czytelną mimiką. Ponadto zestawy powinny zawierać atrakcyjne dla dzieci przedmioty, związane z tematem zabawy oraz postacie, mogące odgrywać określone role[74].

Nagrania video mogą być przygotowane z udziałem dwóch dorosłych osób, dwójki dzieci o neurotypowym przebiegu rozwoju lub dorosłego i dziecka jako instruktorów modelujących zabawę według uprzednio przygotowanego scenariusza. Wcześniej wspominano już, że w badaniach eksperymentalnych nie wykazano różnic w efektywności pomiędzy tymi opcjami[75].

Przykłady akcji zabawowych i sekwencji komunikacyjnych powinny być zaczerpnięte z obserwacji spontanicznych zabaw dzieci o prawidłowym przebiegu rozwoju, bawiących się tymi samymi zestawami zabawek, jakie mają być użyte w procedurze badawczej. Nagranie powinno zawierać kilka-

[71] T. Buggey, op. cit.; J. Sigafoos, M. O'Reilly, B. de la Cruz, op. cit.
[72] J.B. Ganz, T.L. Earles-Vollrath, K.E. Cook, op. cit.; R. MacDonald at al., op. cit., 2005; P. Mirenda, P. Maione, op. cit.
[73] J. Sigafoos, M. O'Reilly, B. de la Cruz, op. cit.
[74] R. MacDonald at al., op. cit., 2005; R. MacDonald at. al., op. cit., 2009.
[75] J.B. Ganz, T.L. Earles-Vollrath, K.E. Cook, op. cit.;; M. Sherer at al., op. cit.; J. Sigafoos, M. O'Reilly, B. de la Cruz, op. cit.

naście sekwencji czynności i kilkanaście sekwencji komunikacyjnych. Całość nagrania powinna trwać maksymalnie kilka minut (optymalnie 1-4 min.)[76]. Podczas jednej sesji pokazywane jest dziecku dwu lub trzykrotnie nagranie jednej zabawy tematycznej lub innej czynności (np. wizyta w cukierni). Następnie dziecko zachęcane jest do rozpoczęcia własnej zabawy z partnerem. Dodatkowe informacje ani instrukcje nie są przekazywane ani powtarzane dziecku z autyzmem oprócz komunikatów o funkcji fatycznej, typu: *mów dużo*, *baw się dalej*[77].

Osoba pracująca z dzieckiem podczas sesji musi mieć wiedzę o specyfice funkcjonowania dzieci z ASD, cechach typowych dla symbolicznej, społecznej zabawy tematycznej oraz posiadać predyspozycje osobowościowe do uczestniczenia w tego rodzaju badaniu. Trener powinien mieć ubranie w stonowanych barwach, nierozpraszające uwagi badanego dziecka[78].

Sesje terapeutyczne powinny przebiegać w sposób uporządkowany, powtarzalny i przewidywalny dla osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Dziecko wraz z trenerem wchodzą do pomieszczenia, w którym leży przygotowany uprzednio zestaw do zabawy. Ludziki, mające grać odpowiednie role w zabawie, podzielone są na dwie części, położone z prawej i lewej strony zestawu. Po obejrzeniu filmu pada komunikat: „Czas się pobawić". Czas zabawy powinien być dostosowany do możliwości psychofizycznych dziecka[79]. Jeżeli dziecko usiłuje nawiązać kontakt z trenerem w celu uzyskania dodatkowych instrukcji lub opuszczenia miejsca zabawy, powinno usłyszeć tylko komunikat: „Baw się dalej".

Sesje związane z tematem jednej zabawy powinny być powtarzane aż do uzyskania przez dziecko z autyzmem poziomu mistrzowskiego (*master level*), czyli umiejętności wykorzystania w zabawie znacznej części oglądanego scenariusza. Wówczas rozpoczyna się pracę z kolejnym zestawem tematycznym.

Po zakończeniu całego treningu z użyciem video modelingu powinna nastąpić weryfikacja utrwalenia uzyskanych efektów w odstępie kilku i kilkunastotygodniowym[80].

## WNIOSKI

Eksperymenty dotyczące możliwości rozwijania umiejętności mentalizowania u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu[81] wskazują jednoznacznie, że przy zachowaniu wizualnej prezentacji zadania i wzbogaceniu go o dodatkową instrukcję werbalną i niewerbalną, dzieci łatwiej radzą so-

[76] S. Murray, B. Noland, op. cit.
[77] C.K. Nikopulous, M. Keenan, 2007; R. MacDonald at al., op. cit., 2005; R. MacDonald at al., op. cit., 2009.
[78] T. Buggey, op. cit.; S. Murray, B. Noland, op. cit.
[79] J. Sigafoos, M. O'Reilly, B. de la Cruz, op. cit.
[80] T. Buggey, op. cit.; S. Murray, B. Noland, op. cit.
[81] C. Heyes, *Evolution, development and intentional control of imitation*, "Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B: Biological Sciences" 2009, 364(1528), s. 2293–2298; P. Rubio-Fernandez, B. Guerts, op. cit.; H. Tager-Flusberg, op. cit.

bie z identyfikacją myśli uczestników interakcji oraz znajdują pozytywne rozwiązanie sytuacji. Wykazano, że dzieci z łagodnego krańca zaburzeń ze spektrum autyzmu rozwiązują zadania wymagające mentalizacji tak jak problemy logiczne[82] i uczą się efektywnie przez powtarzanie określonych sekwencji zachowań w podobnej sytuacji. Wydaje się prawdopodobne, że w podobny sposób oddziałuje procedura video modelingu. Wielokrotne powtarzanie wizualnej instrukcji daje dzieciom szansę nauczenia się w sposób poznawczy tego, co dzieci o neurotypowym przebiegu rozwoju uczą się spontanicznie dzięki intuicji społecznej.

Wydaje się prawdopodobne, że dzieci z łagodnego krańca spektrum zaburzeń autystycznych efektywniej uczą się z gotowej instrukcji wizualnej, którą mogą powtórzyć w działaniu niż z instrukcji werbalnej, z jakiej mają wyciągnąć wnioski i wdrożyć je w praktykę[83]. Instrukcję wizualną można powtarzać wielokrotnie w niezmienionej formie, ułatwiając identyfikację danej sytuacji i zbudowanie własnego doświadczenia w oparciu o ćwiczenie podczas sesji terapeutycznych. Wytrenowanie umiejętności techniką video modelingu tworzy zatem grunt pod próby przeniesienia nowej umiejętności w naturalną sytuację społeczną.

Znawcy problemu[84] podkreślają znaczenie zależności pomiędzy zaburzeniami mentalizowania, generującymi ograniczenia w funkcjonowaniu wyobraźni, komunikacji i rozumienia relacji interpersonalnych a ubogim repertuarem zabaw dzieci z ASD. Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z racji specyfiki swojego rozwoju, napotykają w tych aspektach na istotne trudności. Najczęściej bawią się w sposób schematyczny, mało twórczy i rzadko coś z zabawie udają[85]. Nieprawidłowości te w niebagatelny sposób wpływają na kształtowanie się kompetencji społecznych. Tematyczne zabawy symboliczne nie tylko przyczyniają się do rozwijania zdolności do empatii i rozumienia cudzych uczuć, kształtując tym samym „teorię umysłu". Stanowią również trening rozumienia i respektowania zasad funkcjonowania grupy rówieśniczej, rozwijają otwartość, inicjatywę oraz komunikowanie się w sposób werbalny i niewerbalny[86]. Zatem konsekwencje nie-

[82] R. Jordan, *Social Play and Autistic Spectrum Disorder: A Perspective on theory, Implications and Educational Approaches*, "Autism" 2003, 7(4), s. 347-360. doi/10.1177/1362361303007004002; H. Tager-Flusberg, op. cit.

[83] T. Cardon, T. Azuma, op. cit.; M. Smith, *Empirically Supported and Unsupported Treatments for Autism Spectrum Disorders*, "The Scientific Review of Mental Health Practice" 2008, 6(1), s. 3-20.; C. Williams, B. Wright, G. Callaghan, B. Coughlan, op. cit.; K. Wojaczek at al., op. cit., 2015.

[84] I. Hicela, *Features of Children's Play and Developmental Possibilities of Symbolic Puppet Play*, "Croatian Journal of Education" 2014, 16(1), s. 161-180; B. Petrovic-Soco, *Symbolic Play of Children at an Early Age*, "Croatian Journal of Education" 2014, 14(1), s. 235-251; B. Winczura, *Komunikacja społeczna u dzieci ze spektrum autyzmu w świetle prekursorów rozwoju teorii umysłu*, [w:] B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015, s. 43-68.

[85] E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk, Wydawnictwo „Harmonia", 2012a; B. Winczura, *Zabawa jako komponent rozwoju teorii umysłu u dzieci z autyzmem*, [w:] B. Winczura (red.), *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010, s. 87-100.

[86] E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk, GWP, 2005.

prawidłowości w rozwoju tematycznych zabaw „na niby" mają rozległe znaczenie dla funkcjonowania dziecka z autyzmem. Ograniczają zdolności do nawiązywania satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami oraz innymi ludźmi, nie sprzyjają rozwojowi językowemu i emocjonalnemu. Przede wszystkim zaś ukazują dziecko w stygmatyzującej perspektywie zaburzenia rozwoju, przyczyniając się do pogłębiania wrodzonych deficytów poznawczych. Doświadczana z tego powodu frustracja ma trwałe konsekwencje psychologiczne oraz pogłębia izolację społeczną dzieci[87]. Stąd też dużą troską specjalistów jest organizowanie procesu terapii w sposób przełamujący ograniczenia płynące z deficytów umiejętności mentalizowania i jednocześnie maksymalizujący możliwości rozwijania kompetencji komunikacyjnych oraz społecznych[88]. Wykorzystywanie w tym celu naturalnej tendencji dzieci do bawienia się wydaje się być uzasadnione.

Badania eksperymentalne nad video modelingiem przynoszą obiecujące i optymistyczne wyniki. Technika ta ma wiele zalet[89]. Technologie potrzebne do stworzenia nagrań instruktażowych są łatwo dostępne i niedrogie. Scenariusze filmów można poddawać modyfikacjom, indywidualizując tym samym proces terapii i dostosowując go do potrzeb i możliwości każdego pacjenta[90]. Zakres tematyczny modelowanych umiejętności jest bardzo szeroki, co umożliwia przygotowanie dziecka na różne planowane sytuacje czy zmiany, np. podróż, robienie zakupów czy przeprowadzkę do nowego mieszkania[91]. Video modeling wyzwala ponadto inicjatywę i spontaniczność u dzieci i jest nie tylko tańszy, ale i bardziej skuteczny niż modelowanie umiejętności metodami *in vivo*[92]. Kierując się tymi argumentami, pomimo niewielkiej wiedzy badawczej o video modelingu w Polsce, warto wziąć pod uwagę tę i inne techniki komputerowe w pracy edukacyjno-terapeutycznej z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Mogą one przynieść w krótkim czasie efekty bardziej trwałe niż wypracowane tradycyjnymi metodami.

---

[87] E. Pisula, op. cit., 2005; D. Robins, D. Fein, M. Barton, J. Green, *The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders*, "Journal of Autism and Developmental Disorders" 2001, 31(2), s. 131-144.

[88] J. Tarbox, D.R. Dixon, P. Sturmey, J.L. Matson, *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: Research, Policy, and Practice*, New York, Springer Science + Business Media, 2014.; J. Virues-Ortega, F.M., Julio, R. Pastor-Barriuso, op. cit.

[89] T. Cardon, op. cit., 2012 i 2013; G.B. Mesibov, V. Shea, E. Schopler, op. cit.; A.S. Tetreault, D.C. Lerman, op. cit.

[90] P. Mirenda, P. Maione, op. cit.

[91] N.W. Gelbar, at al., op. cit.; T. Buggey, op. cit.; L.C. Mechling, L.S., Pridgen, B.A. Cronin, *Computer-based video instruction to teach children students with intellectual disabilities to verbally respond to questions and make purchases in fast food restaurants*, "Education and Training in Developmental Disabilities" 2005, 40(10), s. 47-59. doi/abs/10.1177/00224669060390040401.

[92] M.H. Charlop-Christy at al., op. cit. 2000; K. Robinson, T. Cardon, op. cit.; B.Y. Wert, J.T. Neisworth, op. cit.

## LITERATURA:


[1] APA (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

[2] Ayres, K.M., Langone, J. (2005), *Intervention and instruction with video for students with autism: A*.

[3] Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., Charman, T. (2006), *Prevelence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project* (SNAP). *The Lancet*, *368*(9531), 210-215. doi: 10.1016/S0140-6736(06)69041-7.

[4] Banasiak, M., Witusik, A., Pietras, T., Górski, P. (2010), *Epidemiologia autyzmu*, W: T. Pietras, A. Witusik, P. Gałecki (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia* (s. 9-12). Wrocław: Wyd. Continuo.

[5] Baron-Cohen, S. (2000), *Autism and 'theory of mind'*. W: J. Hartley, A. Branthwaite, *The Applied Psychologist* (s. 181-194). London: Open University Press.

[6] Baron-Cohen, S. (2009), *Autism: The Empathizing–Systemizing* (E-S) Theory. *Ann New York Ac Sc.*, *1156*(1), 68-80. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009. 04467.x.

[7] Bellini, S., Akullian, J. (2007), *A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders*. *Exceptional Children*, *73*(3), 264-287. doi/abs/10.1177/ 001440290707300301.

[8] Bergen, D. (2002), *The role of Pretend Play in Childrens' Cognitive Development. Early Childchood. Research & Practice*, *4*(1), 1-13.

[9] Bernard-Opitz, V., Ross, K., Tuttas, M.L. (1990), *Computer assisted instruction for autistic children. Ann. Academia of Medicine in Singapore*, 19, 611-616.

[10] Bilingsley, F., Schwartz, I.S., Carr, E.G. (2005), *Effects on video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high-functioning ASD. Journal of Positive Behavior Interventions*, *7*(1), 33-46. doi/10.1177/10983007050070010401.

[11] Bouderau, E., D'Entremont, B. (2010), *Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: the effects of video modeling. Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *22*(4), 415-431. doi: 10.1007/s10882-010-9201-5.

[12] Buggey, T. (2005), *Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *20*(1), 52-63.

[13] Buggey, T. (2009), *Seeing is believing. Video self-modeling for people with autism and other developmental disabiliteies*. Woodbine House.

[14] Burke, M., Kraut, R., Williams, D. (2010), *Social use of computer-mediated communication by adults on the autism spectrum. Proceedings of the 2010 ACM conference on Computer supported cooperative work*, 425-434. doi.org/10.1145/1718918.1718991.

[15] Butcher, J.N., Hooley, J.M., Mineka, S. (2017), *Psychologia zaburzeń*. Sopot: GWP.

[16] Buttelmann, D., Over, H., Carpenter, M., Tomasello, M. (2014), *Eighteen-month-olds understand false beliefs in an unexpected-contents task*. *Journal of Exeprimental Child Psychology*, *119*, 120-126.

[17] Cardon, T. (2012), *Teaching caregivers to implement video modeling imitation training via iPad for their children with autism*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(4), 1389-1400. doi: 10.1016/j.rasd.2012.06.002.

[18] Cardon, T. (2013), *Video modeling imitation training to support gestural imitation acquisition in young children with ASD. Speech, Language and Hearing*, *16*(4), 227-238. doi: 2050572813Y.0000000018?

[19] Cardon, T., Azuma, T. (2012), *Visual attending preferences in children with autism spectrum disorders: A comparison between live and video presentation modes*. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(3), 1061-1067. doi:10.1179/2050572813Y.000.

[20] Cardon, T., Wilcox, M.J. (2011), *Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(5), 654-677. doi:/ 2050572813Y.0000000018.

[21] CDC (2014), *Prevelance of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States 2010*, "Surveillance Summaries", 63(2), 1-21.

[22] Charlop-Christy, M.H., Le, L., Freeman, K.A. (2000), *A comparasion of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*(6), 537-552.

[23] Charlop-Christy, M.H., Daneshvar, S. (2003), *Using video modeling to teach perspective taking to children with autism*, *Journal of Positive Behavior Interview, 5*(1), 12–21.

[24] Clark, T.F., Winkielman, P., McIntosh, D.N. (2008), *Autism and the extraction of emotion from briefly presented facial expressions: stumbling at the first step of empathy*, Emotion, 8(6), 803-809. doi: 10.1037/a0014124.

[25] Dankin, S., Frith, U. (2005), *Vagaries of visual perception in autism*. Neuron, *48*(3), 497-507. doi.org/10.1016/j.neuron.2005.10.018.

[26] D'Ateno, P., Mangiapanello, K., Taylor, B.A. (2003), *Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. Journal of Positive Behavior Interventions*, *5*(1), 5-11.

[27] Delano, M.E. (2007), *Video Modeling Interventions for Individuals with Autism*, *Remedial and Special Education*, *28*(1), 33-42.

[28] Field, S. (2010), *Video Modeling: An Effective, Evidence-Based Practice for Teaching Students with Autism Spectrum Disorders*, Pobrane z: [http://ws.lynchburg.edu] – dostęp: 14 maja 2015.

[29] First, M.B. (2016), *DSM-5. Podręcznik diagnostyki różnicowej*. Wrocław: Edra &Urban Partner.

[30] Fombonne, E. (2012), *Epidemiology of Autism. W: M. Elsabbagh, M.E. Clarke (red.),* Autism. Encyclopedia on Early Childhood Development. Pobrane z: [http://www.child-encyclopedia.com/autism] – dostęp: 21 lutego 2017.

[31] Fombonne, E., Quirke, S., Hagen, A. (2011), *Epidemiology of pervasive developmental disorders*. W: D.G. Amaral, G. Dawson, D.H. Geschwind, *Autism Spectrum Disorders* (s. 90-111). New York: Oxford University Press.

[32] Francke, J., Geist, E.A. (2003), *The effects of teaching play strategies on social interaction for a child with autism*. A case study. *Journal of Research in Childhood Education*, *18*(2), 125-140.

[33] Fundacja "Pomoc Autyzm" (2018), *Trening Umiejętności Społecznych*. Pobrane z: [https://www.pomocautyzm.org/tus-narzedzie-wideo] – dostęp: 15 marca 2018.

[34] Ganz, J.B., Earles-Vollrath, T.L., Cook, K.E. (2011), *Video Modeling. A Visually Based Intervention for Children With Autism*, *Teaching Exceptional Children, 6*(43), 8-19. doi: 10.1177/004005991104300601.

[35] Gelbar, N.W., Anderson, C., McCarthy, S., Buggey, T. (2012), *Video self-modeling as an intervention strategy for individuals with autism spectrum disorder, Psychology in the Schools, 49*(1), 15-22.

[36] Golan, O., Baron-Cohen, S. (2006), *Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or highfunctioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia, Developmental Psychopathology*, *18*(2), 591-617.

[37] Grandin, T. (1995), *Byłam dzieckiem autystycznym*. Warszawa: PWN.

[38] Grandin, T. (2016), *Autyzm i problemy natury sensorycznej*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia".

[39] Grzegorzewska, I., Pisula, E., Borkowska, A.R. (2016), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*. W: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (s. 451-498), Warszawa: PWN.

[40] Heyes, C. (2009), *Evolution, development and intentional control of imitation. Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B: Biological Sciences*, *364*(1528), 2293–2298.

[41] Hicela, I. (2014), *Features of Children's Play and Developmental Possibilities of Symbolic Puppet Play*, *Croatian Journal of Education*, *16*(1), 161-180.

[42] Hine, J.F., Wolery M. (2006), *Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism, Topics in Early childhood Special Education, 26*(2), 83-93. doi/10.1177/02711214060260020301.

[43] Hoffman-Raap, L. (2004), *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination-integrated*, *Australian Journal of Early Childhood*, *29*(3), 58.

[44] Hourcade, J.P., Bullock-Rest, N.E., Hansen, T.E. (2012), *Multitouch tablet applications and activities to enhance the social skills of children with autism spectrum disorders*, *Personal and Ubiquitous Computing*, *16*(2), 157-168. doi: 10.1007/s00779-011-0383-3.

[45] Jordan, R. (2003), *Social Play and Autistic Spectrum Disorder: A Perspective on theory, Implications and Educational Approaches*. *Autism*, *7*(4), 347-360. doi/10.1177/1362361303007004002.

[46] Kinney, E.M., Vedora, J., Stromer, R. (2003), *Computer-presented video models to teach generative spelling to a child with an autism spectrum disorder,* Journal of Positive Behavior Interventions*, 5*(1), 22-29. doi/10.1177/10983007030050010301.

[47] MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., Vangala, M. (2005), *Using video modeling to teach pretend play to children with autism. Behavioral Interventions*, *20*(4), 225-238. doi.org/10.1002/bin.197.

[48] MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R, Wiltz, K, Ahearn, W.H. (2009), *Using video modeling to teach reciprocal play to children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis*, *42*(1), 43-55. doi: 10.1901/jaba.2009.42-43.

[49] McCoy, K., Hermansen, E. (2007), *Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects*, *Education and Treatment of Children, 30*(4), 183-213.

[50] Mechling, L.C., Pridgen, L.S., Cronin, B.A. (2005), *Computer-based video instruction to teach children students with intellectual disabilities to verbally respond to questions and make purchases in fast food restaurants*, *Education and Training in Developmental Disabilities*, *40*(10), 47-59. doi/abs/10.1177/00224669060390040401.

[51] Mesibov, G.B., Shea, V., Schopler, E. (2004), *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer Verlag.

[52] Mirenda, P., Maione, P. (2006), *Effects of* video modeling *and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism*, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 106-118.

[53] Moore, M., Calvert, S. (2000), *Brief report: Vocabulary acquisition for children with autism: Teacher or computer instruction, Journal of Autism Developmental Disorders*, *30*(4), 359-362.

[54] Morrison, J. (2016), *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

[55] Murray, S., Noland, B. (2013), *Video modeling for young children with autism spectrum disorders. A practical guide for parents and professionals*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

[56] Nikopoulos, C.K. (2007), *Use of Video Modeling to Increase Generalization of Social Play by Children with Autism*, *Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, *2*(2), 195-212. doi.org/10.1177/109830070000200201.

[57] Nikopolous, C.K., Keenan, M. (2007), *Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism, Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(4), 678-693.

[58] Peterson, C., Arco, L. (2007), *Using video modeling for generalizing toy play in children with autism*, *Behavior Modification*, *31*(5), 660-681.

[59] Peterson, C., Wellman, H., Liu, D. (2005), *Steps in theory of mind development for children with deafness or autism*, *Child Development*, 76, 502-517.

[60] Petrovic-Soco, B. (2014), *Symbolic Play of Children at an Early Age*, *Croatian Journal of Education, 14*(1), 235-251.

[61] Philips, W., Baron-Cohen, S., Rutter, M. (1998), *Understanding intention in normal development and in autism, British Journal of Developmental Psychology, 16*(3), 337-348. doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00756.x.

[62] Pisula, E. (2005). *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: GWP.

[63] Pisula, E. (2012). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańsk: GWP.

[64] Pisula, E. (2012a), *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia".

[65] Porayska-Pomsta, K., Frauenberger, C., Pain, H., Rajendran, G., Smith, T., Menzies, R., Lemon, O. (2012), *Developing technology for autism: an interdisciplinary approach*, *Personal Ubiquitous Computing*, *16*(2), 117-127. doi: 10.1007/s00779-011-0384-2.

[66] Reuter, M. (2013), *Rozwój teorii umysłu u dzieci – uwarunkowania neurologiczne i społeczno-kulturowe*, *Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie*, 67-75.

[67] Reuter, M. (2014), *Dziecięca teoria umysłu a rozwój funkcji wykonawczych*, *Przegląd Filozoficzno-Literacki,* 2(39), 189-203.

[68] Robins, D., Fein, D., Barton, M., Green, J. (2001), *The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders*, *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(2), 131-144.

[69] Robinson, K., Cardon, T. (2012), *Assessment of Video Modeling Imitation Skills Using Preferred and Non-preferred Toys in a Child with Autism Spectrum Disorder.* Inland Northwest Research Symposium. Spokane, WA.

[70] Roszyk, A. (2016), *Neuronalne podstawy mentalizacji*, W: L. Cierpiałkowska, D. Górska (red.), *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej* (s. 112-139). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

[71] Rubio-Fernandez, P., Guerts, B. (2013), *How to pass the false-belief task before your fourth birthday*, *Psychological Science*, *24*(1), 27-33. doi.org/10.1177%2F0956797612447819.

[72] Ruffman, T., Garnham, W., Rideout, P. (2001), *Social understanding in autism: Eye gaze as a measure of core insights*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 1083-1094.

[73] Sherer, M., Pierce K.L., Paredes S., Kisacky, K.L., Ingersoll, B., Schreibman, L. (2001), *Enhancing conversational skills in children with autism via video technology: Which is better? Self of other as model? Behavior Modification,* 25, 140-158. doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.07.007.

[74] Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G.E., Young, D. (2005), *Computer-presented video prompting for teaching microwave oven to use to three adults with developmental diasabilities*, *Journal of Behavioral Education, 14*(3), 189-201. doi:10.1007/s10864-005-6297-2.

[75] Sigafoos, J., O'Reilly, M., de la Cruz, B. (2007). *How to use video modeling and video prompting*. Austin, Texas: PRO-ED Inc.

[76] Singer, D.G., Golinkoff, R., Hirsch-Pasek, K. (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.

[77] Smith, M. (2008), *Empirically Supported and Unsupported Treatments for Autism Spectrum Disorders*, *The Scientific Review of Mental Health Practice*, *6*(1), 3-20.

[78] Srebrenicki, T., Bryńska, A. (2015), *Zastosowanie komputerowych technologii wspomagających (CAT) w rehabilitacji funkcji poznawczych w zaburzeniach*

*psychicznych wieku rozwojowego*, *Psychiatria Polska, 50*(3), 585-596. doi: [http://dx.doi.org/10.12740/PP/59324].

[79] Tammet, D. (2007), *Born on a Blue Day: Inside the Extraordinary Mind of an Autistic Savant*. London: Free Press.

[80] Tager-Flusberg, H. (2007), *Evaluating the Theory-of-Mind Hypothesis of Autism*, *Current Direction in Psychological Science*, *16*(6), 311-315. doi/10.1111/j.1467-8721.2007.00527.x.

[81] Tager-Flusberg, H., Joseph, R.M. (2005), *How language facilitates the acquisition of false belief understanding in children with autism*, W: J. Asington, J. Baird, *Why language matters for theory of mind*. London: Oxford University Press.

[82] Tarbox, J., Dixon, D.R., Sturmey, P., Matson, J.L. (2014), *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: Research, Policy, and Practice*. New York: Springer Science + Business Media.

[83] Taylor, B.A. (2001), *Teaching peer social skills to children with autism*. W: C. Maurice, G. Green, R.M. Foxx (red.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism*. Austin.

[84] Taylor, M. (2007), *Rozwój poznania społecznego z perspektywy teorii umysłu*, W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk: GWP.

[85] Tetreault, A.S., Lerman, D.C. (2010), *Teaching Social Skills to Children with Autism using Point-of-View Video Modeling*, *Education and Treatment of Children*, *33*(3), 395-419.

[86] Virues-Ortega, J., Julio, F.M., Pastor-Barriuso, R. (2013), *The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. Clinical Psychology Review*, *33*(8), 940-953. doi: 10.1016/j.cpr. 2013.07.005.

[87] Vivanti, G., Nagid, A., Ozonoff, S., Rogers, S.J. (2008), *What do children with autism attend to during imitation tasks? Journal of Experimental Child Psychology, 101*(3), 186-205.

[88] Wert, B.Y., Neisworth, J.T. (2003). Effects on video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *5*(1), 30-34. doi: 10.1177/10983007030050010501.

[89] Whalen, C., Moss, D., Ilan, A.B., Vaupel, M., Fielding, P., MacDonald, K., Symon, J. (2010), *Efficacy of TeachTown: Basics computer-assisted intervention for the intensive comprehensive autism program in Los Angeles unified school district*, *Autism*, *14*(3), 179-197. doi: 10.1177/1362361310363282.

[90] Williams, C., Wright, B., Callaghan, G., Coughlan, B. (2002), *Do children with autism learn to read more readily by computer assisted instruction or*

*traditional book methods? A pilot study*, *Autism*, *6*(1), 71-91. doi.org/10.1177/1362361302006001006.

[91] Winczura, B. (2010), *Zabawa jako komponent rozwoju teorii umysłu u dzieci z autyzmem*, W: B. Winczura (red.), *Autyzm. Na granicy zrozumienia* (s. 87-100). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

[92] Winczura, B. (2015), *Komunikacja społeczna u dzieci ze spektrum autyzmu w świetle prekursorów rozwoju teorii umysłu*. W: B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem* (s. 43-68). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

[93] Wojaczek, K., Płatos, M., Lipnicka, M., Okruszek, Ł. (2015). Zastosowanie programów komputerowych w terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Psychiatria i psychoterapia*, *11*(2), 21-37.

[94] [www.autyzm.org.uk] – dostęp: 12 marca 2017.

[95] [www.autyzmsoft.pl] – dostęp: 2 maja 2018.

## STRESZCZENIE

**Video modeling jako innowacyjna technika pracy terapeutyczno-edukacyjnej z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu**

Artykuł dotyczy możliwości stosowania w edukacji i terapii dzieci z łagodnego krańca zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) programów komputerowych oraz video modelingu. Strategia ta umożliwia osobom z ASD uczenie się poprzez krótką instrukcję wizualną w postaci specjalnie przygotowanego filmu instruktażowego.

Do najważniejszych symptomów zaburzeń tego rodzaju należą: ograniczenia w rozwoju mentalizacji (teorii umysłu), sztywne i stereotypowe wzorce zachowań, nieprawidłowości w funkcjonowaniu komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz rozwoju społecznym. Wszystkie te objawy w znacznym stopniu zawężają możliwości adaptacyjne dzieci z ASD i utrudniają im nawiązywanie satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi.

Wyniki badań wskazują na to, że osoby z autyzmem znacznie lepiej i szybciej uczą się z przekazu wzrokowego niż werbalnego. Stąd też stosowanie w terapii i edukacji programów komputerowych oraz technik terapeutycznych bazujących na przekazie wzrokowym (video modeling) umożliwia im uczenie się w sposób szybki, efektywny i trwały. Wiadomo, że część dzieci z łagodnego krańca zaburzeń potrafi pokonywać swoje ograniczenia rozwoju mentalizacji, rozwiązując sytuacje społecznej jak problemy logiczne. Uczenie się z instrukcji wzrokowej jak postępować w danej sytuacji społecznej wydaje się być dla nich korzystnym rozwiązaniem terapeutycznym.

**Słowa kluczowe:** zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD), umiejętności społeczne, video modeling

## SUMMARY

**Video modeling as an innovative way of education and therapy for children with autistic spectrum disorders**

This text is concerned for the relations between using video modeling and computer programmes and learning children with mild symptoms of autistic spectrum disorders. One of the modern methods of therapy is video modeling. This strategy allows learning from short, instructional film.

ASD is the group of multi-faceted neurodevelopmental disorders, that is distinguished by deficits in social interactions and communication and narrow-minded, repeatabled or stereotypical behaviors and interests. These specific characteristics cause that children with ASD have difficulties in relations with other people because of the lack of social skills. Most of them exist in the margins of the peers' groups. In this context the important problems are the deficits of mentalisation (theory of mind).

The results of many researches have shown that people with ASD learn much more better from visual than from verbal instruction. Using computer programmes and methods like video modeling allows them to learn faster and more effectively. It was proved that some of children with mild symptoms of ASD are able to solve social situations like logical problems, and the language is for them the best way to know and understand the thoughts of other people Using this knowledge in therapy is the real chance for running down the level of 'mindblindness' by giving them chance to learn from visual instruction how they should behave in may social situations.

**Key words**: autism spectrum disorders (ASD), social skills, video modeling.

Beata Świątek
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębioroczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Możliwości rozbudzania myślenia krytycznego w edukacji wczesnoszkolnej

Krytyczne myślenie jest zagadnieniem szeroko obecnym, od wielu lat w filozofii, psychologii, a przede wszystkim edukacji. Jest ono popularnym przedmiotem nauczanym w różnych krajach wysokorozwiniętych (np. w Stanach Zjednoczonych). Zajęcia z krytycznego myślenia prowadzone są na różnych poziomach od szkoły podstawowej aż do poziomu uniwersyteckiego. Badacze, teoretycy, filozofowie, logicy, psychologowie i pedagodzy oraz praktycy zgodni są co do ważności myślenia krytycznego. Według raportu The Future of Jobs[1], stworzonego podczas światowego Forum Ekonomii w Davos w 2016 r., jedną z kluczowych umiejętności pracowników w 2020 r. należeć będzie krytyczne myślenie[2]. Kompetencje w tym zakresie, można uznać za coś niezbędnego dla dobrego przygotowania do życia.

Edukacja wczesnoszkolna jest okresem, w którym tworzą się podwaliny dla rozwoju struktur poznawczych. Według J. Piageta dziecko w tym okresie, znajduje się w **stadium operacji konkretnych.** Potrafi dokonywać operacji umysłowych, ale nie umie jeszcze rozumować abstrakcyjnie. Początkowo reprezentacje przedmiotów dotyczą teraźniejszości, a z czasem – przeszłości i przyszłości. Myślenie dziecka ma charakter obrazowy i cechuje się nieodwracalnością. Przełomem jest odwracalność operacji. W tym stadium dzieci rozwijają też pojęcie stałości powierzchni, liczby i kształtu[3]. Ważne wydaje się również to, że dziecko na tym etapie zaczyna myśleć logicznie, ma potrzebę odkrywania porządku i sensu, chciałoby umieć myśleć poprawnie o ważnych dla siebie rzeczach. Uczenie krytycznego myślenia wymaga wzbudzenia w dzieciach motywacji do tego działania. Zasadne wydaje

[1] [http://reports.weforum.org/future].
[2] M. Just, *Nauka twórczego rozwiązywania problemów i kreatywnego myślenia we wczesnej edukacji*, Akademia Twórczego Nauczyciela Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Otwocku, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 1 (9)/2017, s. 30.
[3] J. Piaget, *Psychology Of The Child*, 1969.

się pokazanie dzieciom, że od jakości rozumowania może zależeć powodzenie lub porażka rozmaitych przedsięwzięć[4]. Nie ma jednego jasno określonego podejścia w zakresie uczenia krytycznego myślenia. Wciąż trwają spory o to, jak najlepiej uczyć krytycznego myślenia oraz kto powinien się tym zajmować?

Cała literatura dotycząca krytycznego myślenia ma swoje źródła w kilku dyscyplinach, przede wszystkim w filozofii i psychologii, a częściowo też w pedagogice[5]. W zależności od preferowanej dyscypliny, teoretycy różnie definiują krytyczne myślenie. Myślenie krytyczne jest w pewnym sensie domeną filozofii. Ma ono podobnie jak filozofia i logika, raczej charakter normatywny, a nie opisowy, jak psychologia. Idea myślenia krytycznego ma swoje źródło w starożytnej filozofii. Po pierwsze w myśleniu Sokratesa – w jego sztuce stawiania pytań, argumentacji, ale też w starożytnej retoryce i dialektyce, zwłaszcza Arystotelesa. Ponadto w filozofii życia greckich i rzymskich stoików. Można więc, uznać, że filozofia jest dziedziną, która ukształtowała pojęcie myślenia krytycznego[6].

Prekursorem ruchu edukacyjnego na rzecz myślenia krytycznego był John Dewey[7]. Autor przedstawia uniwersalną zasadę nauczania oraz najwyższy jego cel pośród zróżnicowanych treści przedmiotowych, jakim jest kształcenie umiejętności myślenia. Myślenie „dzieje […] się w nas"[8], jest zdolnością ludzkiego umysłu, jednak wymaga doskonalenia, wspierania, inspirowania[9].

Zastanawiając się nad problematyką krytycznego myślenia ważne wydaje się przytoczenie ważniejszych definicji pojęcia. J.E. McPeck krytycznym myśleniem określa „skłonność i umiejętność angażowania się w działalność z refleksyjnym sceptycyzmem"[10]. Zdaniem M. Lipman[11] jest to „umiejętne i odpowiedzialne myślenie, które ułatwia dobry sąd, ponieważ opiera się na kryteriach, jest samokorygujące i jest czułe na kontekst". P.A. Facione podaje, że „krytyczne myślenie jest to celowy, samoregulujący się sąd, którego wynikiem jest interpretacja, analiza, ewaluacja i inferencja, jak również wyjaśnienie dowodowych, (…) metodologicznych, kryteriologicznych lub konceptualnych rozważań, na których sąd ten jest oparty"[12]. Natomiast R.W. Paul myśleniem krytycznym nazywa „myślenie zdyscyplinowane, skierowane na siebie, które stanowi przykład doskonalenia myślenia odpowiedniego dla określonego trybu lub domeny myśli"[13]. W interpretacji G. Bas-

[4] R. Fisher, *Uczymy jak myśleć*, Warszawa 1999, s. 77.
[5] R. J. Sternberg, *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*, National Institute of Education 1986.
[6] A. Dąbrowski, *Czy logika pragmatyczna jest dobrą alternatywą edukacyjną dla krytycznego myślenia?*, Nauka 2/2016, s. 145.
[7] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie: wstęp do filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
[8] J. Dewey, *How We Think*, Digireads Publishing, Boston 2007, s. 20.
[9] J. Dewey, *Demokracja …*, op. cit., s. 16.
[10] J.E. McPeck, *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, New York 1981, s. 8.
[11] M. Lipman, *Critical Thinking – What can it be?*, Educational Leadership, 46 (1) 1988, s. 39.
[12] P.A. Facione, Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, The California Academic, Millbrae, CA Press 1990, s. 3.
[13] R.W. Paul, *Critical Thinking: What, Why, and How?*, New Directions for Community Colleges, (77) 1992, s. 9.

shama (jest to „ogólny termin na określenie szerokiego zakresu umiejętności poznawczych i dyspozycji intelektualnych wymaganych do efektywnego identyfikowania, analizowania i oceniania argumentów oraz twierdzeń uznawanych za prawdziwe; do odkrycia i przezwyciężenia osobistych uprzedzeń (biases) i przyjętych z góry sądów (preconceptions); do formułowania i prezentowania przekonujących racji dla wsparcia wniosków i do podejmowania rozsądnych, inteligentnych decyzji". Podsumowując, wydaje się, że problematyka myślenia krytycznego wymaga rozważań na szerszym gruncie, filozoficznym, psychologicznym oraz pedagogicznym. Zasadne wydaje się przyjęcie podejścia kognitywnego[14], które łączy różne dziedziny wiedzy, umożliwiając lepsze zrozumienie badanego tematu.

Podejmując próbę wskazania możliwości rozbudzania krytycznego myślenia u dzieci w edukacji wczesnoszkolnej oprę się na teorii myślenia krytycznego J. Deweya, R. Fischera oraz E. Ennisa. R. Fisher uważa, że szkolić myślenie krytyczne to „uczyć jak pytać, kiedy i o co" oraz „uczyć się jak prowadzić rozumowanie, jakimi metodami i kiedy"[15]. Człowiek jest w stanie myśleć krytycznie, „rozumować" na tyle, na ile potrafi rozpatrywać swoje przeżycia i doświadczenia, oceniać wiedzę i pomysły, a także rozważać argumenty. Zdaniem J. Deweya w kształceniu myślenia krytycznego kluczowymi kompetencjami są:

- odróżnianie zweryfikowanych hipotez od subiektywnych opinii, interpretacji, przypuszczeń;
- poprawne dochodzenie do przemyślanych wniosków i wiedzy solidnie ugruntowanej;
- stosowanie metod rozumowania odpowiednich do rodzaju napotkanego problemu[16].

Z krytycznym myśleniem związane jest także przyjmowanie określonych postaw, odczuwanie potrzeb (np. potrzeba rozumowania, chęć kwestionowania) oraz dążeń (np. dążenie do odkrycia prawdy)[17]. Myślenie krytyczne uwarunkowane jest według R. Fishera posiadaniem: gotowości psychicznej do rozumowania, chęci zakwestionowania, potrzeby poznania prawdy[18]. Ponadto, myślenie krytyczne związane jest z posiadaniem kilkunastu umiejętności. Według R. Ennisa są to:

1. Uchwycenie sensu twierdzenia (czy to znaczy to a to?)
2. Osądzenie, czy twierdzenie nie jest wieloznaczne (czy to jasne?)
3. Osądzenie, czy twierdzenia nie są sprzeczne (czy jest spójne?)
4. Osądzenie, czy konkluzje są nieuniknione (czy jest logiczne?)

[14] M. Wiśniewska-Kin, *Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć – rozumienie pojęć przez dzieci*, Impuls, Kraków 2007, s. 9-10.
[15] R. Fisher, op. cit., s 76.
[16] J. Dewey, *How….*, op. cit., s. 20.
[17] R. Fisher, op. cit., s. 77.
[18] R. Fisher, op. cit., s. 78.

5. Osądzenie, czy twierdzenie jest dostatecznie szczegółowe (czy jest precyzyjne?)
6. Osądzenie, czy twierdzenie jest oparte na zasadzie (czy jest zgodne z regułą?)
7. Osądzenie, czy twierdzenie oparte na obserwacji jest wiarygodne (czy jest dokładne?)
8. Osądzenie, czy wyprowadzony wniosek ma podstawy (czy jest uzasadniony?)
9. Osądzenie, czy problem został rozpoznany (czy jest adekwatny?)
10. Osądzenie, czy czegoś nie przyjęto jako założenia (czy nie zawiera przesądów?)
11. Osądzenie, czy definicja jest adekwatna (czy jest dobrze zdefiniowane?)
12. Osądzenie, czy można przyjąć twierdzenie powtórzone za kimś (czy jest prawdziwe?)[19].

Myślenie krytyczne związane jest z operacjami umysłowymi, niezbędnymi dla rozwiązania problemu. B. Bloom myślenie krytyczne utożsamia z oceną, która – jego zdaniem – jest najwyższą umiejętnością myślenia. Autor opracowania pokazuje, jak zestawić poziomy myślenia z procesami myślowymi[20]. Wzajemne relacje pomiędzy tymi dwoma aspektami zawiera tabela 1.

**Tabela 1. Poziomy myślenia i procesy myślenia**

| Poziom | Proces |
|---|---|
| Wiadomości | Powiedz co wiesz, co pamiętasz, powtórz, zdefiniuj, rozpoznaj, powiedz kto, kiedy, który, gdzie, co; |
| Rozumienie | Własnymi słowami, powiedz co o tym sądzisz, wytłumacz, porównaj, powiąż; |
| Zastosowanie | Jak możesz to wykorzystać? Do czego to prowadzi, użyj tych wiadomości, użyj do rozwiązania problemu, zademonstruj |
| Analiza | Jakie elementy można wyróżnić, jak są uporządkowane, powody dlaczego, przyczyny, problemy, rozwiązania, konsekwencje; |
| Synteza | Czym może się różnić? Czym jeszcze? Co będzie jeśli? Przypuśćmy, rozwiń, popraw, wykonaj po swojemu; |
| Ocena | Jak byś to ocenił? Czy się udało? Czy się powiedzie? Co byś wolał? Dlaczego tak myślisz? |

Źródło: Fisher 1999, s. 80.

[19] R. Ennis, *Critical thinking readiness in grades 1-12, ductive reasoning in adolescence*, New York State College, New York 1965, s. IV-16-18, R. Ennis, *Ordinary logic*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969.

[20] B. Bloom i in., *Taxonomy of educational goals: Handbook cognitive domain*, New York 1956, David McKay.

Ucząc krytycznego myślenia niezbędnym wydaje się – zdaniem R. Fishera – udzielanie pomocy w zakresie inspirowania do stawiania pytań, planowania i procesu badawczego. W zakresie krytycznego myślenia można wyróżnić dwa zakresy:

1. Uczenie nowych treści, poszerzanie wiedzy poprzez wzbudzanie myślenia krytycznego;
2. Poddawanie krytycznej ocenie treści, informacji, wiadomości.

Podejmując krytyczną analizę treści (artykułu, książki itp.) ważne wydaje się nauczenie procedury rozumowania. Nieoceniona jest w tym względzie umiejętność zadawania pytań uważana przez R. Fishera[21], za jedną z kluczowych umiejętności w zakresie krytycznego myślenia.

Mimo istnienia różnic między badaczami krytycznego myślenia, zazwyczaj są oni zgodni co do określonych umiejętności, takich jak: analizowanie argumentów, dowodów i twierdzeń, dokonywanie różnych typów rozumowania, sądzenie lub ewaluacja, podejmowanie decyzji lub rozwiązywanie problemów. Pozostałe umiejętności lub zachowania istotne dla myślenia krytycznego obejmują: zadawanie pytań (dla wyjaśniania), definiowanie terminów, identyfikowanie założeń, interpretowanie i/lub wyjaśnianie, rozumowanie werbalne (zwłaszcza w relacji do pojęć prawdopodobieństwa i niepewności), przewidywanie i widzenie obydwu stron danej kwestii.

Fundamenty pod wnioskowanie logiczne można rozbudzać w pierwszych latach edukacji – na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Służą temu różne zabiegi dydaktyczne. Należą do nich:

- badanie i nazywanie cech rzeczy,
- porównywanie rzeczy, zwracanie uwagi na podobieństwa i różnice,
- posługiwanie się rzeczami i opisywanie ich na różne sposoby,
- klasyfikowanie: niektóre od wszystkie i klasyfikowanie podkategorii,
- wychwytywanie związków przyczynowych i logicznych, jeśli… to….,
- podporządkowywanie rzeczy według wybranych wymiarów lub związków (np. od najdłuższego do najkrótszego).

Jednym z procesów myślowych składających się na myślenie krytyczne jest wnioskowanie dedukcyjne. Ciekawą formą wnioskowanie dedukcyjnego jest sylogizm, który składa się z dwóch form z założenia prawdziwych i trzeciego – konkluzji z nich wynikającej. Np.:

*Wszystkie dzieci lubią słodycze.*

*Marysia jest dzieckiem.*

*Marysia lubi słodycze*[22].

[21] R. Fisher, op. cit., s. 80.
[22] Ibidem, s. 90.

W celu ćwiczenia krytycznego myślenia można prosić dzieci o dokończenie konkluzji:

*Wszystkie psy szczekają.*

*Szarik jest psem.*

*Szarik ……*

Lub

*Wszystkie koty mruczą*

*Puszek jest kotem*

*Puszek …….*

Innym przykładem rozbudzania krytycznego myślenia jest testowanie założenia „*jeśli …, to …*", czyli logiki warunkowej. Przykładem zadania kształtującego takie myślenie jest:

*Jeśli kapelusz na stole jest niebieski, to należy do Joanny.*

*Kapelusz na stole jest niebieski.*

*Czy to prawda, że kapelusz na stole należy do Joanny.*

Ucząc logiki warunkowej ważnym jest testowanie założenia „*tylko jeśli*", przykładem zadania kształtującego takie myślenie jest:

*Marek jest w drużynie piłkarskiej tylko jeśli ma on pozwolenie swojej mamy.*

*Marek jest w drużynie piłkarskiej.*

*Czy to prawda, że Marek ma pozwolenie swojej mamy?*

Następnym obszarem jest uczenie logiki klasowej[23], polegającej na klasyfikowaniu, rozumieniu przynależności do danej klasy. Przykładowym zadaniem testującym logikę klasową jest:

*Przynajmniej niektóre ołówki Karola są zielone.*

*Czy to prawda?*

*Żaden z ołówków Karola nie jest zielony.*

[23] R. Ennis, *Critical thinking readiness …*, op. cit., s. 89.

Kolejnym obszarem rozbudzania krytycznego myślenia jest nauka argumentacji. Przykładem zadania, w tym zakresie może być postawienie jakiejś tezy, która może być poddana w wątpliwość, np. „Dobre wychowanie to podstawa. Zawsze należy mówić Dzień dobry".

**Tabela 2. Kategorie organizacji procesu dydaktycznego**

| | |
|---|---|
| Wiadomości – Fakty do ustalenia – Definicja dobrego wychowania | Rozumienie – Pytania do rozważenia<br><br>Jak rozumiem dobre wychowanie? |
| Zastosowanie – Problemy do rozwiązania<br><br>Do czego jest potrzebne dobre wychowanie? | Analiza – Pojęcia do rozpatrzenia<br><br>Jakie pojęcia wiążą się z dobrym wychowaniem? |
| Synteza – Umiejętności do opanowania<br><br>Zasady dobrego wychowania | Ocenianie<br><br>Kto to jest człowiek dobrze wychowany? |

Źródło: R. Fisher, op. cit., s. 81.

Jednym z ważniejszych obszarów w treningu krytycznego myślenia jest zadawanie pytań. Uczenie dzieci zadawania pytań może dokonywać się w trakcie zabaw. Jedną z nich może być zabawa w „*Pipkanie*". Zabawa polega na tym, że dzielimy dzieci na dwa zespoły. Każdy zespół wymyśla dla siebie na nazwę. Następnie prosimy dzieci o wymyślenie czynności i zapisanie jej na kartce (nie wolno wyjawić jej grupie przeciwnej). W zależności od stopnia zaawansowania mogą to być łatwiejsze (np. czytanie) lub trudniejsze czynności (np. „*Chodzenie po księżycu*"). Każda grupa ma za zadanie, za pomocą jak najmniejszej liczby pytań (głównie otwartych) zdobyć od grupy przeciwnej informacje na temat tej wymyślonej czynności. Uczymy dzieci jak poprzez pytania zbierać informacje oraz jakie pytania są najskuteczniejsze (jak odbywa się ta czynność?, gdzie się ją robi?, kto ją robi?, kiedy się ją robi?, co daje wykonywanie tej czynności?, jakie rzeczy są potrzebne aby to robić? itp.). Każde dziecko w tej zabawie ma wymyślić pytanie i je zadać. Uczymy dzieci, że zabawa ma sens tylko wówczas kiedy pytamy, a nie zgadujemy co to może być. Przenosząc zdobyte w zabawach umiejętności na grunt życia codziennego możemy pokazywać dzieciom, że rozwiązanie, każdego problemu wymaga stawiania pytań.

**Tabela 3. Kategorie i rodzaje pytań**

| Kategorie pytań | Przykładowe rodzaje pytań |
|---|---|
| O fakty | Co się stało? Jak to się stało? Kiedy to się stało? Kto to zrobił? Kim był? |
| O ocenę zdarzenia, sytuacji | Co ty o tym sądzisz? Jak to oceniasz? |
| O korzyści | Co z tego będziesz miał? Co on z tego będzie miał? Co inni z tego będą mieli? |
| O straty | Co stracisz jeśli to zrobisz? Co on (ona) straci? Co inni stracą? |
| O możliwości | Jak można o tym pomyśleć? Jak można na to spojrzeć? Jak można to zinterpretować? |
| O rozwiązania | Jakie mogą być rozwiązania tej sytuacji?<br>Jakie jest najlepsze dla ciebie rozwiązanie tej sytuacji (tego problemu)?<br>Jakie rozwiązanie mogliby przyjąć inni? |
| O zależności | Od czego to zależy? Od kogo to zależy? |
| O zmianę | Co musiałoby się stać, żeby to się zmieniło?<br>Co musiałoby się stać żebyś to zrobił? |

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę na to, w jaki sposób przebiega: myślenie logiczne oraz wnioskowanie, rozpoznawanie założeń, dedukcja, ocena argumentów, interpretacje. Ćwiczenie z dziećmi, w edukacji wczesnoszkolnej wymienionych umiejętności może uzmysłowić uczniom potrzebę szukania logicznych rozwiązań w codziennych, życiowych sytuacjach. Samodzielne dochodzenie do wiedzy i kreatywne kształtowanie własnej ścieżki rozwoju, a także łączenia umiejętności i wiedzy z różnych dziedzin w dzisiejszym, transparentnym świecie wydaje się być niezbędne. Postulat samodzielnego zdobywania przez uczniów wiedzy, samorealizacji i samodoskonalenia można znaleźć w literaturze pedagogicznej i psychologicznej. Zdaniem J. Deweya szkoła ma za zadanie bardziej kształcić zdolność „dobrego" myślenia niż przekazywać informacje[24]. Z kolei R. Fudala postuluje odejście od „tradycyjnego modelu szkoły, rozumianego jako skarbnica i (często jedyne) źródło wiedzy"[25]. Odejście od sztywnych procedur nauczania podkreśla w swoich pracach Cz. Nosal, którego zdaniem edukacja może być tak zorganizowana, że wspiera indywidualny rozwój dziecka lub go

[24] J. Dewey, *Demokracja …*, op. cit., s. 16.
[25] Fudala, *Myślenie lateralne – pochwała i krytyka twórczości Edwarda de Bono*, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna Vol. 12/2013, s. 88.

usztywnia, a nawet hamuje poprzez zmniejszanie możliwości wyboru lub poznawczą monotonię[26].

Wprowadzanie do szkół elementów treningu krytycznego myślenia jest ważnym obszarem uwzględnianym m.in. w wrocławskiej strategii rozwoju edukacji. Jej wartości kluczowe to: otwartość, kreatywność, zaangażowanie i rozwój. W świetle dokumentu, edukacja nie oznacza „wyposażenia jednostki w sztywny zestaw wiedzy i kwalifikacji, ale kształcenie umiejętności krytycznego myślenia"[27]. Zastanawiając się nad praktyką, wprowadzenia do edukacji wczesnoszkolnej treningu krytycznego myślenia, przeprowadzono badania pilotażowe, mające na celu, określenie potrzeb w tym zakresie. Pytanie dotyczące tego, czy badani widzą potrzebę uczenia krytycznego myślenia dzieci w edukacji wczesnoszkolnej, zadano 87 badanym (w grupie badawczej znalazło się 23 nauczycieli oraz 55 studentów pedagogiki). Analiza badawcza wskazała, że istnieje duże zainteresowanie możliwościami wprowadzenia elementów krytycznego myślenia do edukacji wczesnoszkolnej – aż 94,25% badanych odpowiedziało twierdząco. Spośród badanych studentów 54,5% zgodziło się przystąpić do kolejnego etapu badań nad krytycznym myśleniem, w którym chodziło o wypełnienie testów diagnozujących poziom krytycznego myślenia (testami R. Ennisa). Wyniki badań uzasadniają (w pewnym sensie) zainteresowanie uczeniem myślenia krytycznego. Tylko 10% badanych uzyskało wysoki poziom w zakresie logiki klasowej, natomiast aż 80% badanych uzyskało wynik średni, który świadczy o pewnych deficytach w zakresie myślenia krytycznego. Taki wynik, może wskazywać na trudności w rozwiązywaniu niektórych problemów, zadań czy występowanie błędów myślenia.

Reasumując można przypuszczać, że wprowadzenie do edukacji wczesnoszkolnej elementów treningu krytycznego myślenia pozwoliłoby dzieciom lepiej rozwiązywać stawiane przed nimi zadania; dostrzegały i formułowały problemy; myślały i działały logicznie; podejmowały i realizowały projekty (samodzielnie i w zespole); pracowały wytrwale i doprowadzały prace do końca; podejmowały i realizowały prace badawcze, oceniały zgodnie z logiką oraz wyciągały wnioski oparte na faktach. Ciągle jednak, otwartym pozostaje to, kto miałby wprowadzać i uczyć krytycznego myślenia w szkole, sprawdzać jego postępy i monitorować ten proces? Udzielenie odpowiedzi na to i inne pytania dotyczące wprowadzenia elementów treningu krytycznego myślenia do edukacji wymaga kolejnych badań i analiz.

[26] Cz. Nosal, *Różnice indywidualne w stylach uczenia się i myślenia*, Przegląd psychologiczny, 2000 (43)4, s. 479.

[27] *Wrocławska Strategia Edukacyjna*, [https://www.edu.wroclaw.pl], s. 5.

**Aneks 1**

Trening krytycznego myślenia – w zakresie logiki klasowej

1. **Nazwa obszaru**: Ćwiczenie logiki klasowej (klasa 3 szkoły podstawowej).
2. **Cel ogólny:** do końca roku szkolnego 2018 uczniowie znają zasady stosowania logiki klasowej.

**3. Scenariusz warsztatów:**

| **Szczegółowy opis przebiegu warsztatów – 45 minut (w tym zastosowane metody i formy pracy)** | **Materiały i środki dydaktyczne** | **Przewidywane efekty i umiejętności** |
|---|---|---|
| 1. Przywitanie, przedstawienie celu zajęć.<br><br>2. Burza mózgu – z definiujcie pojęcie „zestaw", co to może być „zestaw"? Co może tworzyć zestaw? Z czym kojarzy się zestaw?<br><br>3. Mapa skojarzeń – jak inaczej nazwać zestaw – dzieci przyklejają karteczki na tablicy;<br><br>4. Poniżej wymieniono pięć grup po trzy obiekty każda. Co robi „zestaw" do której należy każda grupa?<br>a) mój ołówek, twój ołówek, ołówek nauczyciela<br>b) chleb, mleko, mięso<br>c) książki, lekcje, taśmy filmowe<br>d) koszykówka, baseball, zapasy<br><br>5. Ćwiczenie w małych grupach – każda grupa ma za zadanie wymienić pięć „zestawów" rzeczy, które spotykasz każdego dnia:<br>a)<br>b)<br>c)<br>d)<br>e)<br><br>6. Kopalnia pomysłów - Z czego składa się zestaw?<br><br>7. Burza mózgu - Zdefiniuj pojęcie „element", co to jest „element"<br><br>8. Ćwiczenie w małych grupach – każda grupa otrzymuje pięć „zestawów". Dla każdego ma wymienić trzy elementy, które należą do zestawu. Np.:<br>a) książki<br>b) psy<br>c) narody<br>d) przedmioty podjęte w szkole<br>e) dni tygodnia | materiały piśmiennicze, brystol, szary papier, | **Uczestnik:**<br>- potrafi rozwiązywać stawiane przed nim zadania z obszaru logiki klasowej;<br>- dostrzega i formułuje problemy związane z myśleniem krytycznym;<br>- myśli i działała zgodnie z zasadami logiki klasowej; |

| | | |
|---|---|---|
| 9. Zadanie indywidualne, każdy uczeń ma wymienić dwa obiekty w znajdujące się w pomieszczeniu, które są elementami zbiorów.<br><br>10. Omówienie przynależności elementów do zestawów na przykładzie:<br>*Wszystkie X to Y. Wszystkie Z są Y.*<br>*Czy to prawda? Przynajmniej niektóre Z są X.*<br><br>11. Ćwiczenia w małych grupach – każda grupa otrzymuje materiały z ćwiczeniami, dzieci mają za zadanie zastanowić się nad prawidłową odpowiedzią. Ćwiczenia:<br>*Wszystkie rzeczy w bagażniku są Bila.*<br>*Brązowy kij baseballowy jest Bila. Czy to prawda? Brązowy kij baseballowy jest w bagażniku.*<br>*Wszystkie ołówki Mary są żółte. Czy to prawda? Przynajmniej niektóre ołówki Mary nie są żółte.*<br><br>12. Podsumowanie zajęć. Ocenianie kształtujące: Czy podobały ci się zajęcia? (5 min.) | | |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ennis, R. H., *Critical thinking*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1996, R. Ennis, *Logic in teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969, R. Ennis, Critical thinking readiness …, op.cit.

## LITERATURA:

[1] Bassham G., Irwin W., Nardone H., Wallace J.M., (red.), *Critical Thinking. A Student's Introduction*, Mc Graw-Hill, New York 2011.

[2] Czaja-Chudyba I., *Poznawcze Bariery Konstruktywnego Krytycyzmu Doskonalących Się Nauczycieli Wczesnej Edukacji*, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych Tom LXVI, 2013: 105–115.

[3] Dąbrowski A., *Czy logika pragmatyczna jest dobrą alternatywą edukacyjną dla krytycznego myślenia?*, Nauka 2/2016, 143-162.

[4] Dewey J., *Demokracja i wychowanie: wstęp do filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.

[5] Ennis, R.H., *Critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1996.

[6] Norris, S.P. and Ennis, R.H., *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications, 1998.

[7] Ennis, R. H., *Logic in teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969.

[8] Ennis, R. H., *Ordinary logic*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969.

[9] Ennis R., *Critical thinking readiness in grades 1-12, ductive reasoning in adolescence*, New York State College, New York 1965.

[10] Facione P.A., *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, The California Academic, Millbrae, CA Press 1990.Fisher R., Uczymy jak myśleć, WSiP, Warszawa 1999.

[11] Fudala R., *Myślenie lateralne - pochwała i krytyka twórczości Edwarda de Bono*, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna Vol. 1 2/2013 pp. 87–94.

[12] Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, 2003.

[13] Kwieciński B., Śliwerski B., *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000, s. 136.

[14] Lipman M., *Critical Thinking – What can it be?*, Educational Leadership, 46 (1) 1988.

[15] McPeck J.E., *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, New York 1981.

[16] Nosal Cz., *Różnice indywidualne w stylach uczenia się i myślenia*, Przegląd psychologiczny, 2000 (43)4, 469-480.

[17] Paul R.W., *Critical Thinking: What, Why, and How? New Directions for Community Colleges*, (77) 1992, 3-24.

[18] Sternberg R.J., *Critical Thinking: Its Nature*, Measurement, and Improvement, National Institute of Education 1986.

[19] *Wrocławska Strategia Edukacyjna*, [https://www.edu.wroclaw.pl] – plik otwarty 02.04.2018.

[20] Wiśniewska-Kin W., *Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć – rozumienie pojęć przez dzieci*, Impuls, Kraków 2007.

## STRESZCZENIE

**Możliwości rozbudzania myślenia krytycznego w edukacji wczesnoszkolnej**

Krytyczne myślenie jest zagadnieniem szeroko obecnym, od wielu lat w filozofii, psychologii, a przede wszystkim edukacji. Istnieje wiele definicji i podejść do myślenia krytycznego. Z drugiej strony, nie ma jednego jasno określonego podejścia w zakresie uczenia krytycznego myślenia. Wciąż trwają kontrowersje o to, jak najlepiej uczyć krytycznego myślenia oraz kto powinien się tym zajmować? Omówione w pracy możliwości rozbudzania krytycznego myślenia u dzieci w edukacji wczesnoszkolnej odnoszą się do teorii myślenia krytycznego J. Deweya, R. Fischera oraz E. Ennisa, oraz

dotyczą kształtowania umiejętności ważnych w myśleniu krytycznym, takich m.in. jak: analizowanie argumentów, dowodów i twierdzeń, dokonywanie różnych typów rozumowania, sądzenie lub ewaluacja, podejmowanie decyzji lub rozwiązywanie problemów.

**Słowa klucze**: myślenie krytyczne, uczenie, edukacja wczesnoszkolna.

## SUMMARY

### Opportunities to stimulate critical thinking in early childhood education

Critical thinking is a widely present issue, for many years in philosophy, psychology and, above all, education. There are many definitions and approaches to critical thinking. On the other hand, there is no one clearly defined approach to learning critical thinking. There is still controversy about what is the best way of teaching critical thinking and who should deal with it? The possibilities of awakening critical thinking in children in early childhood education discussed in the article refer to the theory of critical thinking by J. Dewey, R. Fischer and E. Ennis, and focus on the most important skills required by critical thinking, such as like: analyzing arguments, evidence and claims, making different types of reasoning, judging or evaluating, making decisions or solving problems.

**Key words**: critical thinking, learning, early school education.

Czesław Gerard Toboła
Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

# Osiągnięcia szkolne uczniów w okresie adolescencji przejawiających agresywne zachowania

## WSTĘP

Z agresją oraz osiągnięciami szkolnymi mamy do czynienia od początku istnienia szkoły. Zagadnieniem tym zajmuje się wielu pedagogów i psychologów. Powodzenie dziecka w pracy szkolnej jest przedmiotem troski rodziców i nauczycieli, jest także bardzo poważnym problemem społecznym i pedagogicznym. Zjawisko to stanowi poważne wyzwanie dla edukacji, zwłaszcza, że dzieci i młodzież bardzo emocjonalnie przeżywają zarówno osiągnięcia, jak i porażki. Negatywne stany emocjonalne spowodowane niepowodzeniem przybierają formę stresów lub urazów psychicznych.

W dobie współczesnych przemian politycznych, społecznych i kulturowych, jakie dokonały się w naszym kraju, duże znaczenie przywiązuje się do osiągania sukcesów życiowych, edukacyjnych oraz naukowych. Każdy człowiek, w każdej dziedzinie swej działalności pragnie osiągnąć sukces. Potrzeba sukcesów i osiągnięć jest motywem pobudzającym do działania. Należą one do grupy potrzeb indywidualnych człowieka, będących punktem wyjścia motywów ambicjonalnych, aktywizujących uczniów do wysiłku w pracy szkolnej. Sukces życiowy człowieka bardzo silnie związany jest z sukcesem edukacyjnym. Pierwsze sukcesy wywołują wiarę we własne siły, chęć pokonywania trudności, uczą stosunku do własnej pracy i pracy innych. Porażki zaś – to czynnik w tym zakresie demobilizujący, powodujący występowanie zjawisk frustracyjnych, hamujących rozwój osobowościowy dziecka. W znacznej mierze warunkuje poziom egzystencji dorosłego już człowieka, jego status społeczny i ekonomiczny. Niestety, nie wszyscy uczniowie mają możliwość doznania powodzeń szkolnych. W przypadku niepowodzeń szkolnych wyrażających się instytucją drugoroczności i wielorocz-

ności nauki dochodzi do olbrzymich strat moralnych, wpływających często na całokształt losów ludzi. Niepowodzenia szkolne należą do zjawisk o wysokiej złożoności tak w zakresie etiologii, jak i ich przebiegu, możliwości terapeutycznej czy profilaktyki. Sytuacja pogłębia się dodatkowo jeżeli mamy do czynienia z uczniem przejawiającym zachowania agresywne, a z tym się wiążą trudności wychowawcze. Uczniowie tacy swym zachowaniem sprawiają nie tylko kłopoty nauczycielom i wychowawcom, lecz również innym uczniom w klasie oraz swoim rówieśnikom. W artykule przedstawiono wyniki badań uczniów z dwóch szkół średnich na terenie województwa wielkopolskiego. Badani byli uczniowie przejawiający agresywne zachowanie na terenie szkoły i poza szkołą w porównaniu z grupą kontrolną uczniów, którzy nie przejawiają agresywnych zachowań w celu zbadania czy istnieje zależność pomiędzy zachowaniami agresywnymi a osiągnięciami szkolnymi[1].

## 1. ISTOTA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH

Istotą osiągnięć szkolnych jest uzyskanie przez ucznia jak najlepszych wyników w nauce szkolnej. W trakcie nauki uczeń nieraz napotyka na różnorodne przeszkody udaremniające osiągnięcie określonego celu. Tym celem najczęściej jest osiągnięcie zadawalających wyników. Taki stan rzeczy określa się jako powodzenia lub niepowodzenia w nauce szkolnej. Pojęcie powodzenia i niepowodzenia w nauce szkolnej możemy i musimy rozpatrywać zawsze łącznie. W nauczanie bowiem, kiedy kończy się powodzenie, wówczas zaczyna się niepowodzenie – i odwrotnie. W związku z tym wszystkie prace naukowe poświęcone niepowodzeniu w nauce odnoszą się także do powodzenia w niej, chyba że rozważania kończą się stwierdzeniem samego zła i nie prowadzą do ustalenia żadnych środków zaradczych[2]. Konopnicki niepowodzenie szkolne definiuje jako „stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełnienia wymagań szkoły”[3]. Miernikiem niepowodzenia są braki w podstawowych wiadomościach zawartych w programie szkolnym, uniemożliwiające dalsze zdobywanie wiedzy. Autor ten, na podstawie licznych i wszechstronnych badań zjawiska, rozróżnia w niepowodzeniach szkolnych cztery fazy[4].

Pierwsza faza charakteryzuje się ujawnieniem niezrozumiałych dla otoczenia, negatywnych form ustosunkowania się dziecka do szkoły. Uczeń, który wykazywał dużą chęć do nauki, nagle, jak się wydaje rodzicom i nauczycielom, zaczyna jej unikać. Przyczynę tego stanu rzeczy stanowią pierwsze braki w wiadomościach, z których nawet sam uczeń nie zdaje sobie

[1] Badania empiryczne były wykonywane w 2002 roku w ramach pracy magisterskiej, napisanej a następnie obronionej na Uniwersytecie Szczecińskim przez autora artykułu. Promotorem pracy magisterskiej była prof. US dr hab. Janina Świrko-Pilipczuk, natomiast recenzentem dr Elżbieta Jaroni.

[2] J. Konopnicki: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966, PZWS, s. 14.

[3] J. Konopnicki, *Problemy opóźnienia w nauce szkolnej*, Wrocław – Kraków 1961, Ossolineum, s. 7.

[4] Tamże,. s. 14.

sprawy, choć czuje już, że „coś nie jest w porządku". Pojawia się niechęć dziecka do nauki, za którą kryje się brak sukcesu i konkretne niepowodzenie. Badania diagnostyczne tych „dobrych" jeszcze – w opinii nauczycieli – uczniów wykazały w każdym przypadku braki w ich wiadomościach podstawowych.

Faza druga to zaawansowane już braki w wiadomościach. Uczeń może nadal uchodzić za „dobrego", jeśli jest na lekcjach „grzeczny, spokojny". Nie mogąc jednak podołać wymaganiom szkoły, ucieka się do różnych sposobów oszustwa, zwłaszcza do odpisywania zadań domowych. W trzeciej fazie niepowodzenia pojawiają się pierwsze oceny niedostateczne. Nauczyciele, inni uczniowie w klasie oraz rodzice wiedzą już, że z dzieckiem „nie jest najlepiej". Podejmowane próby walki z niepowodzeniem, jeśli maja miejsce, nie są właściwe i w rezultacie niepowodzenie pogłębia się. Pojawiają się zaawansowane symptomy psychologiczne, które w większości przypadków maja już charakter neurotyczny. Mogą one być – z punktu widzenia stosunku ucznia do nauczycieli, rodziców i kolegów – „pozytywne" lub „negatywne". „Pozytywne" ujawniają się na zewnątrz w formach walki (bunt przeciwko autorytetom, bójki, wrzaski i inne łagodniejsze formy agresji), „negatywne" zaś to „zamknięcie się w sobie" dziecka (wycofanie z życia szkoły, nienawiść wobec pracy szkolnej, częste wagary). Ostatnią, czwartą fazą niepowodzenia jest drugoroczność, która w odniesieniu do wszystkich uczniów stanowi czynnik zachwiania ich równowagi życiowej, a w stosunku do znacznej ich liczby – jest początkiem wykolejania się.

Jeśli odwołać się do wcześniejszych analiz J. Konopnickiego dotyczących problematyki opóźnień w nauce dzieci i młodzieży, to zgodnie z rozróżnionymi przez badacza rodzajami opóźnień (programowym – oznaczającym braki w wiadomościach szkolnych, organizacyjnym – odnoszonym do dziecka znajdującego się w niższej klasie niż być powinno i indywidualnym – znamionującym osiąganie przez ucznia wyników gorszych niż wskazywałyby na to jego zdolności intelektualne) okaże się, iż „opóźnienie programowe odpowiada pierwszej i drugiej fazie niepowodzenia, organizacyjne – czwartej" i tylko indywidualne opóźnienie „jest pojęciem dydaktyczno – psychologicznym i nie można go umieścić w żadnej z czterech faz"[5]. Można także w pełni utożsamiać terminy „niepowodzenie" i „opóźnienie". Jeśli przyjmie się, że „opóźnienie [...] występuje wszędzie tam, gdzie istnieje odstęp miedzy faktycznym poziomem wiadomości danego ucznia a normami przewidzianymi w tym zakresie dla jego wieku, niezależnie od klasy, do której uczeń uczęszcza, wówczas termin [...] ten [...] staje się synonimem szkolnego niepowodzenia"[6]. W ujęciu H. Spionek niepowodzenia szkolne „w najszerszym znaczeniu tego pojęcia – stanowią rozbieżność między oczekiwaniami społecznymi a rzeczywistym stanem wiedzy i przygotowaniem do życia absolwentów szkół oraz miedzy przyjętymi założeniami programowymi dotyczącymi nauczania i wychowania a wiedzą, umiejętnościami i zachowaniem się

[5] J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966, PZWS, s. 41 – 42.
[6] H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973, PWN, s. 15.

uczniów, prezentowanymi na terenie szkoły”[7]. A. Lewicki wyraża przekonanie, że uczeń powinien dysponować „wiadomościami i umiejętnościami oraz posługiwać się nabytymi wiadomościami przy rozwiązywaniu zadań”[8], przy czym wszystko to ma być określone programem szkolnym. W. Okoń „wyniki” te określa jeszcze szerzej. Na pierwszy plan wysuwa on „wiadomości, nawyki, poglądy i przekonania”[9]. Wyróżnia w nim dwie główne fazy, dzieląc niepowodzenia na ukryte i jawne[10]. Autor ten porównuje niepowodzenia w nauce do choroby fizycznej „jeżeli lekarz rozpozna ją w utajonej jeszcze fazie rozwoju, leczenie jej nie nastręcza specjalnych trudności. Ukryte niepowodzenie to w naszym przypadku faza utajonej choroby. Wszystko musimy zrobi, aby niepowodzenie przestało być utajone, ukryte”[11]. Cz. Kupisiewicz wylicza siedem faz rozwoju niepowodzenia[12]. J. Konopnicki uważa, że termin „opóźnienie” jest terminem znacznie szerszym niż „niepowodzenie”, jak też termin „zaburzenie” które jest pojęciem psychologicznym znacznie szerszym niż niepowodzenie[13].

## 2. SPOSOBY BADANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH

Osiągnięcia szkolne bada się na podstawie oceniania wiedzy i umiejętności ucznia. Termin „ocenianie” w najszerszym znaczeniu tego słowa oznacza czynność, w wyniku której wydaje się sąd o przedmiocie, osobie lub zjawisku, odwołując się do jednego lub kilku kryteriów, niezależnie od tego, jaki jest przedmiot oceny oraz te kryteria[14]. Akt oceny jest wiec zjawiskiem ogólnym i obejmuje nie tylko osiągnięcia szkolne. Stosowanie w szkolnictwie procedur oceniania nastawione jest na kontrolowanie realizacji celów nauczania: społecznych i pedagogicznych[15]. Wyróżnia się dwa rodzaje oceniania: ciągłe i jednorazowe. Ocenianie ciągłe jest postępowaniem, dzięki któremu nauczyciel poznaje swoich uczniów w sposób systematyczny. Natomiast jednorazowy sposób oceniania ma miejsce podczas egzaminu albo konkursu. Ocenianie ciągłe zwane jest również ocenianiem wewnętrznym: w trakcie procesu pedagogicznego obserwuje się jednocześnie jego rezultaty i poziom prac uczniów, którzy biorą w nim udział. W przypadku oceniania jednorazowego sprawa wygląda inaczej, gdyż osobami oceniającymi nie są nauczyciele ocenianych uczniów[16].

---

[7] H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970, PZWS, s. 9.
[8] A. Lewicki, *Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania,* [w:] „Psychologia Rozwojowa” nr 2/1962.s.144 – 167.
[9] W. Okoń, *Problem badań wyników nauczania*, [w:] „Nowa Szkoła” nr 4/1951.s.259 – 281.
[10] W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej,* Warszawa 1963, PZWS, s. 222 – 223.
[11] Tamże: s. 223.
[12] Cz. Kupisiewicz, *O zapobieganiu drugoroczności*, Warszawa 1964, PZWS, s. 13 – 14.
[13] J. Konopnicki, op. cit., s. 43.
[14] G. Noizet, J.P. Caverni, *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1988, PWN, s. 15.
[15] Tamże: s. 15.
[16] Tamże: s. 16.

Nauczanie jest działalnością bardzo złożoną, a sprawdzanie osiągnięć jest czynnością szczególnie złożoną. Przebieg jej bywa intuicyjnie kierowany przez nauczyciela. Na przykład, w toku egzaminu ustnego nauczyciel obserwuje zachowanie ucznia, formułuje pytania, rozważa odpowiedzi, poprawia błędy, naprowadza na rozwiązania, upewnia się co do swych przypuszczeń, wreszcie formułuje ocenę osiągnięć, mimo że przebiegu tego egzaminu nie tylko nie zaplanował, ale nawet nie umiałby dokładnie odtworzyć[17].

Sprawdzanie osiągnięć ucznia kierowane intuicją nauczyciela miewa przebieg urozmaicony. Może ono przynieść satysfakcję obu stronom, ale jego wynik jak to wielokrotnie wykazywały badania jest niepewny[18]. Spróbowano więc zastąpić je pomiarem dydaktycznym, czyli sprawdzianem osiągnięć uczniów, prowadzonym według dających się doświadczalnie potwierdzić reguł[19]. Niezbędne jest rozłożenie pracy na dwa etapy.

## 3. CHARAKTERYSTYKA WYBRANYCH TEORII AGRESJI

W literaturze naukowej istnieje wiele poglądów na temat agresji. Dotyczą one różnych typów zachowań. Przejawiają się one w różnych sytuacjach życiowych u różnych jednostek. Według J. Ranschburga agresja to „każde zamierzone działanie w formie otwartej lub symbolicznej mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty lub bólu”[20]. Według E. Aronsona jest to „zachowanie mające na celu wyrządzenie szkody lub przykrości”[21]. Według E.R. Hilgarda jest to „gwałtowne, napastliwe, destrukcyjne zachowanie, które powoduje cierpienie ofiary”[22]. Według R.Mandla „agresja jest w ścisłym tego słowa znaczeniu aspołecznym sposobem zachowania się, wynikającym z wrogich zamiarów i chęci szkodzenia innym lub niszczenia”[23]. W ujęciu U. Bronfenbrenner i H.N. Ricciutiego, agresja to „(...) pewne działanie, myśl lub impuls, którego celem jest wyrządzenie krzywdy fizycznej lub psychicznej, realnej lub symbolicznej określonej osobie bądź jej reprezentantowi”[24]. E.Fromm wyróżnia dwa zasadnicze rodzaje. Jego zdaniem, „istnieją tendencje destruktywne, które wynikają ze specyficznych okoliczności jako reakcja na zagrożenie własnego lub cudzego życia albo na zagrożenie idei, z którymi człowiek się identyfikuje”[25]. Należy od nich odróżnić wrogość będącą „(...) stale obecną w człowieku skłonnością, która niejako czeka tylko na okazję, aby się ujawnić”[26]. Zgodnie z ujęciem obiektywnym, mianem agresji określa się pewien rodzaj faktów występujących w zachowaniu się, które mogą być obserwowane, rejestrowane i mierzone. Ten swoisty rodzaj faktów obiektywnych charakteryzujących

[17] B. Niemierko, *ABC testów osiągnięć szkolnych* Warszawa 1975, WSiP, s. 7.
[18] Tamże: s. 7.
[19] Tamże: s. 7.
[20] J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1993, WSiP, s. 30.
[21] E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1987, PWN, s. 38.
[22] E.R. Hilgard, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1972, PWN, s. 70.
[23] Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976, PWN, s. 205.
[24] Tamże: s. 206.
[25] E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1980, WSiP, s. 177.
[26] Tamże: s. 177.

agresję T. Tomaszewski określa jako „(...) zachowanie się skierowane przeciw czemuś lub komuś. Może ono mieć dwa kierunki: na zewnątrz, przeciw przedmiotom lub osobom zewnętrznym, np. przeciwko samej przeszkodzie lub osobie będącej sprawcą trudności, albo też przeciw sobie samemu”[27]. Z tego względu agresywnym określa się zachowanie skierowane przeciw określonym osobom lub rzeczom i przybierające formę ataku[28]. Z. Skorny definiuje agresję jako zachowanie skierowane przeciw określonym osobom lub rzeczą, przybierające formę napaści fizycznej i / lub werbalnej, jest ona rezultatem sytuacji frustracyjnej, w jakiej znalazła się jednostka[29]. C. Cofer i M. Appley stwierdzają, że szczególnie często do agresji prowadzi frustracja wywołująca zagrożenie[30]. D. Kubacka-Jasiecka stwierdza, że stres, który zagraża samoocenie jednostki i obniża jej wartość jest determinantą agresji[31]. Według M. Tyszkowej reakcją na zagrożenie osobistej godności, dodatniej samooceny, dobrej opinii, poczucia własnej wartości działającej jednostki jest jawna agresja[32]. Według Z. Freuda agresja obejmuje bardzo szeroki wachlarz jakościowo różnych zachowań. Freud określał mianem agresji zarówno atak fizyczny lub słowny mający na celu zniszczenie lub znieważenie przeciwnika, jak też twórczą pracę artysty polegającą na „zniszczeniu” tworzywa oraz działalność uczonego prowadzącego określone badania[33]. Z badań P. Jakobsona wynika, że młodzież w początkowej fazie wieku dorastania, tj. około 13 roku życia, na sytuację społeczną, w której spotykają się z dezaprobatą, upokorzeniem ze strony innych osób reaguje silnymi emocjami negatywnymi o charakterze agresywnym[34]. Okres adolescencji sprzyja zachowaniom agresywnym oraz podejmowaniem ryzykownych zachowań, w tym również zachowań seksualnych[35].

## 4. POJĘCIE I CHARAKTERYSTYKA AGRESYWNOŚCI

W bogatej literaturze naukowej dotyczącej problematyki agresji istnieje wiele jej definicji, obejmujących różne rodzaje zachowań człowieka (np. jako reakcje agresywną określa się pobicie kogoś, jak również fakt pokłócenia się z kimś czy wyrażenie ostrej krytyki pod czyimś adresem). Podkreśla się, że agresja jest zjawiskiem niejednolitym, istnieją różne formy i rodzaje agresji,

[27] T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1976, PWN, s. 138.
[28] Z. Skorny, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa 1968, PWN, s. 16.
[29] Tamże: s. 16.
[30] Tamże, s. 17 – 18.
[31] D. Kubacka-Jasiecka, *Funkcjonowanie społeczne osób agresywnych i samoagresywnych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, Ossolineum, PAN, s. 65.
[32] M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1986, PWN, s. 52.
[33] Z. Skorny, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa 1968, PWN, s. 31.
[34] Tamże: s. 43.
[35] Zob. Cz. G. Toboła, *Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży będące następstwem wczesnej inicjacji seksualnej*, [w:] „Pedagogiczno-psychologiczne uwarunkowania wybranych zachowań ryzykownych, M. Dubis (red.), Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji. Lublin 2017, s. 98 – 112.

a jej przyczyny i źródła są różnorodne[36], Autorzy odróżniają zachowania agresywne zawierające komponentę emocjonalną i zachowania agresywne typu instrumentalnego, źródłem agresji może być frustracja, inne bodźce szkodliwe dla człowieka, sytuacja uczenia np. przez modelowanie czy otrzymanie zadania polegającego na działaniu agresywnym[37]. Ta ogromna różnorodność reakcji agresywnych utrudnia sformułowanie i przyjęcie jednolitej definicji agresji. Większość autorów mówiąc o agresji ma na uwadze zorganizowane działanie ukierunkowane na wyrządzenie szkody innemu człowiekowi. Przy definiowaniu agresji przyjmowano różne kryteria. Jedna grupa autorów definiując agresję uwzględnia intencję i zamiar sprawcy, jakim jest szkodzenie ofierze, lub mówi o występowaniu negatywnych stanów emocjonalnych (jak gniew, niechęć, złość) w stosunku do osoby będącej przedmiotem agresji[38]. Występowanie określonych emocji uważa się za istotny czynnik generujący agresję. Sądzi się również, że pewne rodzaje emocji wywołują określony rodzaj agresji. Rozróżnia się agresję, której podłożem jest gniew, oraz taką, która za podstawę ma wrogość[39]. Ten typ definiowania agresji uwzględniający procesy emocjonalno-motywacyjne krytykowany jest głównie z uwagi na trudność w obiektywnej ocenie motywacji sprawcy[40]. Inni autorzy, określając agresję, koncentrowali się przeważnie na obiektywnie obserwowanych konsekwencjach szkodliwych społecznie, jakie powoduje reakcja agresywna, abstrahując od intencji sprawcy. Buss określa agresję jako działanie polegające na wyrządzeniu szkody innemu organizmowi[41]. Uważa on także, że gniew i wrogość nie są istotnymi składnikami agresji, mogą jednak towarzyszyć agresji i ułatwić jej wystąpienie. O szkodliwości reakcji agresywnej wnioskowano na podstawie obserwacji faktycznego zachowania danej osoby. Zarzuty przeciwko podejściu, zwanemu obiektywnym, polegają na stwierdzeniu, że w definicjach tych można wykryć elementy poglądu subiektywnego, co świadczy o trudności czy niemożności określenia agresji bez wprowadzenia pojęcia intencji czy zamiaru działania sprawcy[42]. U pewnych ludzi zachowania agresywne występują niezmiernie rzadko, tylko przy bardzo silnych bodźcach, u innych zaś tego typu zachowania mogą występować wielokrotnie, odznaczają się znacznym nasileniem, są przejawiane w stosunku do dużej ilości osób, a także są wywołane stosunkowo drobnymi przyczynami i występują w wielu różnorodnych sytuacjach. Mówimy wówczas o agresywności jako o pewnej stałej

[36] D. Wójcik, *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nie przestępczej*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, Ossolineum, PAN, s. 5.
[37] A. Frączek, *Agresja – psychologiczny punkt widzenia*, [w:] A. Frączek, Z zagadnień psychologii agresji, Warszawa 1975, PWN, s. 127.
[38] U. Bronfenbrenner, *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, [w:] „Psychologia Wychowawcza" nr 1/1970, s. 1 – 19.
[39] Tamże: s. 1 – 19.
[40] Z. Skorny, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa 1968, WSiP, s. 87.
[41] D. Wójcik, *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nie przestępczej*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, Ossolineum, PAN, s. 7.
[42] M. Kosewski, *Geneza, mechanizmy psychospołeczne oraz terapeutyka zachowania agresywnego u przestępców*, Warszawa 1977, Ossolineum, PAN, s. 53.

właściwości człowieka[43]. W literaturze psychologicznej można wyróżnić dwie zasadnicze koncepcje teoretyczne ujmujące agresywność bądź jako wrodzony popęd, instynkt (teorie psychoanalityczne, etiologiczne) lub też jako wyuczoną dyspozycję czy nawyk (teorie uczenia). Berkowitz mówi o agresywności jako o „wyuczonej gotowości do reagowania agresją", a Buss traktuje agresywność jako „nawyk do atakowania"[44]. W tym rozumieniu wielokrotne zachowania agresywne jednostki nie będą ujmowane jako reakcje na poszczególne bodźce, ale będą wyrazem stałej, wyuczonej tendencji, trwałej gotowości do agresji w różnorodnych sytuacjach. Człowiek agresywny zachowa się gwałtownie nie ze względu na szczególną sytuację, np. silny bodziec, lecz dlatego, że nauczył się takiego reagowania, tj. nauczył się postrzegać i interpretować otoczenie jako zagrażające, wrogie czy prowokujące oraz nauczył się w agresywny sposób odpowiadać na tak postrzeganą sytuację[45]. Jedną z najbardziej znanych teorii uznających, że zachowaniem ludzi rządzą instynkty, jest teoria Z. Freuda. Początkowo Z. Freud zajmował się głównie zagadnieniami rozwoju ludzi dorosłych z objawami neurotycznymi. W tym czasie traktował agresję jako jeden z objawów popędu seksualnego[46]. W pierwszej fazie rozwoju psychoseksualnego – w fazie oralnej – objawem agresji jest gryzienie przedmiotów. Fazę tę Z. Freud przyporządkowuje do wieku, kiedy dziecku zaczynają się wyrzynać zęby. W fazie analnej agresja przejawia się w tendencji do narzucania innym swojej woli. Dziecko staje się wtedy uparte i przejawia negatywizm. W dalszym rozwoju psychoseksualnym agresja ma powstawać pod wpływem kompleksu Edypa lub Elektry. Przybiera wtedy formę rywalizacji z rodzicami tej samej co dziecko płci i przejawia się we wrogich pragnieniach[47]. W okresie tworzenia ogólnej koncepcji osobowości z jej trzema warstwami, reprezentującymi różne siły dynamiczne pozostające w ciągłym konflikcie i ustawicznie ze sobą walczące (id – ego – superego) – Z. Freud uznał, że przyczyną agresji jest frustracja, będąca efektem wspomnianych konfliktów[48]. W trzecim okresie swej twórczości naukowej Z. Freud doszedł do wniosku, że zasadniczym składnikiem natury człowieka, decydującym o jego zachowaniu, są dwa podstawowe instynkty: instynkt życia i instynkt śmierci. Są one źródłem sprzecznych tendencji i dążeń; w wyniku ich zwalczania się powstają wszelkie formy ludzkiej aktywności. Agresja jest również skutkiem sprzeczności między tymi dwoma głównymi instynktami. Instynkt śmierci, będący źródłem skłonności do samounicestwienia, jest zwalczany przez instynkt życia. W rezultacie tego konfliktu destruktywne popędy skierowane pierwotnie na własną osobę przesuwają się na osoby i rzeczy znajdujące się w otoczeniu. Wszelkie konflikty międzyludzkie są zdaniem Z. Freuda, nieu-

[43] A. Frączek, *Mechanizmy regulacyjne czynności agresywnych*. [w:] I. Kurcz, J. Reykowski (red.), Studia nad teorią czynności ludzkich, Warszawa 1975, PWN, s. 19 – 20.
[44] A. Bandura, R.H. Walters, *Agresja w okresie dorastania*, Warszawa 1968, PWN, s. 82.
[45] Tamże: s. 83.
[46] Zob. Cz. G. Toboła, *Zaburzenia osobowości u przestępców seksualnych*, [w:] Policja. Kwartalnik Kadry Kierowniczej Policji nr 3/2017, Wolumen 18, s. 80 – 87, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie.
[47] E.R. Hilgard, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1972, PWN, s. 237.
[48] Z. Skorny, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa 1968, PWN, s. 24 –32

niknione, ponieważ powstają pod wpływem wrodzonych, niezmiennych składników natury ludzkiej – instynktów. Jedyne czynniki hamujące, przeciwdziałające przejawom instynktu agresji to strach przed karą i użyciem siły[49].

## 5. PRZEDMIOT I CELE BADAŃ

Przedmiotem badań jest ustalenie czy zachodzi związek pomiędzy osiągnięciami szkolnymi uczniów a ich zachowaniem agresywnym. Poszukiwania badawcze podjęte w niniejszym artykule miały służyć realizacji celu poznawczego oraz praktycznego. Celem poznawczym było poznanie osiągnięć szkolnych uczniów w okresie adolescencji przejawiających agresywne zachowania w Zespole Szkół Ekonomicznych w Pile, oraz Zespole Szkól Zawodowych im. J. Nojego w Czarnkowie. Cel praktyczny polegał na przedstawieniu wyników badań wychowawcom badanych klas, dyrektorom, pedagogom szkolnym oraz udzieleniu wskazówek do pracy z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze oraz dydaktyczne z powodu zachowań agresywnych.

## 6. PROBLEMY I HIPOTEZY BADAWCZE

Kolejny etap struktury poznania naukowego to sformułowanie problemów badawczych ora hipotez. Uwzględniając przedmiot i cele badań, problem główny dociekań naukowych sformułowano w formie następującego pytania:

***Jaki jest wpływ osiągnięć szkolnych uczniów w okresie adolescencji na przejawianie przez nich zachowań agresywnych?***

Problemy szczegółowe sformułowano w postaci następujących pytań:

1. Jaki jest poziom osiągnięć szkolnych badanych uczniów?
   - 1.1. Jaki jest poziom osiągnięć szkolnych uczniów w zakresie przedmiotów humanistycznych?
   - 1.2. Jaki jest poziom osiągnięć szkolnych badanych uczniów w zakresie przedmiotów matematyczno – przyrodniczych?
   - 1.3. Jaki jest poziom osiągnięć szkolnych badanych uczniów w zakresie przedmiotów praktyczno – technicznych?
2. W jakim stopniu osiągnięcia szkolne wpływają na przejawianie zachowań agresywnych wśród badanych uczniów?
   - 2.1. W jakim stopniu osiągnięcia szkolne wpływają na przejawianie słownych zachowań agresywnych?
   - 2.2. W jakim stopniu osiągnięcia szkolne badanych uczniów wpływają na przejawianie przez uczniów fizycznych zachowań agresywnych?

[49] Z. Skorny, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa, 1968, PWN, s. 33.

## 7. ZMIENNE I ICH WSKAŹNIKI

W badaniach wyodrębniono:

- zmienną zależną – poziom i zakres osiągnięć szkolnych,
- zmienną niezależną – rodzaj zachowań agresywnych.

**Tabela 1. Zmienne, ich wskaźniki i kategorie**

| Zmienne | Wskaźniki | Kategorie |
|---|---|---|
| Niezależne główne: osiągnięcia szkolne | Samoocena uczniów na podstawie odpowiedzi na pyt. 2 ankiety | Wzorowy<br>Średni<br>Dobry<br>Słaby |
| Niezależne szczegółowe:<br>- osiągnięcia szkolne w zakresie przedmiotów humanistycznych<br>- osiągnięcia szkolne w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych<br>- osiągnięcia szkolne w zakresie przedmiotów praktyczno-technicznych | Osiągnięcia szkolne, oceny szkolne oraz powodzenia szkolne badanych uczniów określane na podstawie odpowiedzi na pyt. nr 3,4 ankiety | Poziom osiągnięć:<br>- wysoki<br>- umiarkowany<br>- niski |
| Zależne główne:<br>Zachowania agresywne | Odpowiedzi na pyt. nr 1 – 38 kwestionariusza | Poziom agresji:<br>Wysoki – 38 – 30<br>Umiarkowany – 29 – 19<br>Niski – 18 – 0 |
| Zmienne zależne szczegółowe:<br>- zachowania agresywne | Odpowiedzi na pyt. nr: 1,2,4,6,9,12,13,14,16,19, 20,21,22,24,26,27,29,30, 33,34,35 kwestionariusza | Poziom agresji słownej:<br>Wysoki – 21 – 11,<br>Umiarkowany – 10 – 5<br>Niski – 4 – 0 |
| Zachowania agresywne fizyczne | Odpowiedzi na pyt. nr: 3,5,7,8,10,11,15,17,18,23, 25,28,31,32,36,37,38 | Poziom agresji fizycznej:<br>Wysoki – 17 – 11,<br>Umiarkowany – 10 – 5<br>Niski – 4 – 0 |

Źródło: Opracowanie własne.

## 8. METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE

Wybór metod, technik i narzędzi badawczych to następny krok realizacji procesu badawczego. W celu przeprowadzenia badań empirycznych zastosowano zmodyfikowaną wersję Kwestionariusza A. Bussa i A. Durkee do badania agresywności[50]. Kwestionariusz ten składa się z 38 pytań typu zamkniętego. Dzielą się one na pytania dotyczące agresji słownej (21 pytań) oraz agresji fizycznej (17 pytań). W zmodyfikowanej wersji kwestionariusza do badań agresji słownej służą pytania: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35. Natomiast do badania agresji fizycznej służą pytania nr: 3, 5, 7, 8, 10, 11, 15, 17, 18, 23, 25, 28, 31, 32, 36, 37, 38. Po każdym pytaniu następują do wyboru dwie możliwości odpowiedzi: TAK lub NIE. Osobą badanym przed rozdaniem kwestionariusza oraz ankiety do badania osiągnięć szkolnych[51] objaśniono, że należy odpowiadając na pytania zdecydować się na jedną odpowiedź i właściwą z nich zaznaczyć w kołeczku. Natomiast pytania dotyczące osiągnięć szkolnych dokonano w formie ankiety. Ankieta składa się z 9 pytań typu zamkniętego, z czego dwa z nich (pytanie nr 5 oraz 7) dają możliwość odpowiedzi innej niż sugerowane w ankiecie, czyli są to pytania typu otwartego.

**Zmodyfikowana wersja kwestionariusza do badania agresji[52]**

| | | |
|---|---|---|
| 1. Gdy ktoś mnie zdenerwuje to mam ochotę go uderzyć | **TAK** | **NIE** |
| 2. Często wdaje się w sprzeczki lub dyskusję | **TAK** | **NIE** |
| 3. Pamiętam, że jak byłem dzieckiem to chętnie brałem udział w bójkach | **TAK** | **NIE** |
| 4. Trudno mi się powstrzymać od sprzeczki, gdy ktoś nie zgadza się ze mną | **TAK** | **NIE** |
| 5. Zdarza mi się kogoś uderzyć, gdyż nie mogę się opanować | **TAK** | **NIE** |

[50] Kwestionariusz pochodzi z książki S. Sieka, *Wybrane metody badania osobowości*, Warszawa 1983. Akademia Teologii Katolickiej. Kwestionariusz został opracowany przez A. Bussa i A. Durkee w 1961 r. W wersji oryginalnej składa się ze 100 pytań. Polską wersję kwestionariusza opracował i zaadoptował do polskich warunków M. Choynowski w roku 1971, który został zatytułowany „Nastroje i humory". W roku 1972 ukazał się skrócony podręcznik pod red. M. Choynowskiego wyd. przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Oryginalna wersja została wystandaryzowana do badania młodzieży od 14 roku życia. Modyfikacja została przeprowadzona przez autora po konsultacji naukowej z prof. US dr hab. Janiną Świrko-Pilipczuk.

[51] Opracowanie własne autora. Konsultacja naukowa prof. US dr hab. Janina Świrko-Pilipczuk.

[52] Opracowanie własne autora. Konsultacja naukowa prof. US dr hab. Janina Świrko-Pilipczuk.

| | | |
|---|---|---|
| 6. Kiedy nie podoba mi się zachowanie kolegów (koleżanek), mówię im to otwarcie | **TAK** | **NIE** |
| 7. Gdy ktoś się rządzi, robię mu na przekór | **TAK** | **NIE** |
| 8. Kiedy przestaje nad sobą panować, mogę uderzyć | **TAK** | **NIE** |
| 9. Gdy mi się ktoś naprzykrza, od razu mówię mu, co o nim myślę | **TAK** | **NIE** |
| 10. Gdy ktoś mnie pogania, umyślnie robię wszystko powoli | **TAK** | **NIE** |
| 11. W razie potrzeby używam pięści w obronie swych praw | **TAK** | **NIE** |
| 12. Gdy ktoś na mnie krzyczy, odpowiadam mu krzykiem | **TAK** | **NIE** |
| 13. Czasem mam wrażenie, że inni wyśmiewają się ze mnie | **TAK** | **NIE** |
| 14. Czasem, gdy jestem na kogoś zły, przestaje się do niego odzywać | **TAK** | **NIE** |
| 15. Kiedyś koledzy (koleżanki) tak mnie wyprowadzili z równowagi, że się z nimi pobiłem | **TAK** | **NIE** |
| 16. Kiedy się rozzłoszczę, wygaduję przykre rzeczy | **TAK** | **NIE** |
| 17. Miewam sny, w których toczę z innymi zwycięskie walki | **TAK** | **NIE** |
| 18. Jeśli mnie ktoś pierwszy zaczepi, nie ujdzie mu to bezkarnie | **TAK** | **NIE** |
| 19. Często odgrażam się, choć nie mam zamiaru nikomu zrobić nic złego | **TAK** | **NIE** |
| 20. Dosyć łatwo w moim zachowaniu emocje biorą górę nad zdrowym rozsądkiem i łatwo jest mnie wtedy wyprowadzić z równowagi | **TAK** | **NIE** |
| 21. Gdy spieram się z kimś, to zwykle podnoszę głos | **TAK** | **NIE** |
| 22. Mam wrażenie, że ludzie często usiłują mnie rozgniewać lub obrazić | **TAK** | **NIE** |
| 23. Czasami mam nieodparta ochotę zrobić komuś krzywdę | **TAK** | **NIE** |
| 24. Często jestem opryskliwy (a) dla ludzi | **TAK** | **NIE** |

| | | |
|---|---|---|
| 25. Chętnie pokazuję kolegom (koleżanką), jaki (a) jestem silny (a) | **TAK** | **NIE** |
| 26. Często bez namysłu mówię ludziom przykre rzeczy | **TAK** | **NIE** |
| 27. Łatwo wpadam w złość, ale szybko mi to przechodzi | **TAK** | **NIE** |
| 28. Chętnie przyglądam się bójkom na ulicy | **TAK** | **NIE** |
| 29. Często powiem komuś tak, że mu pójdzie w „pięty” | **TAK** | **NIE** |
| 30. Łatwo się unoszę, gdy ktoś stroi sobie ze mnie żarty | **TAK** | **NIE** |
| 31. Zdarza mi się wpadać w taką wściekłość, że rzucam czym się da | **TAK** | **NIE** |
| 32. Gdy jestem silnie rozgniewany (a), trzaskam drzwiami | **TAK** | **NIE** |
| 33. Często czuję, że mogę wybuchnąć z byle powodu | **TAK** | **NIE** |
| 34. Jestem czasem w takim nastroju, że wszystko mnie denerwuje | **TAK** | **NIE** |
| 35. Gdy się zdenerwuję, okazuję innym, że jestem w złym humorze | **TAK** | **NIE** |
| 36. Pamiętam, że gdy byłem dzieckiem to często miewałem napady wściekłości | **TAK** | **NIE** |
| 37. Wpadłem (a) kiedyś w taką złość, że chwyciłem (a) jakiś przedmiot i zniszczyłem (a) go | **TAK** | **NIE** |
| 38. Czasem w złości uderzam pięścią w stół | **TAK** | **NIE** |

**Ankieta do badania osiągnięć szkolnych**[53]

1. Jestem:

chłopcem dziewczyną

2. Czy uważasz, że jesteś uczniem:

wzorowym średnim dobrym słabym

[53] Opracowanie własne autora. Konsultacja naukowa prof. US dr hab. Janina. Świrko-Pilipczuk.

3. Jakie oceny najczęściej otrzymujesz:

6 5 4 3 2 1

4. Jakie otrzymałeś (łaś) oceny na koniec I semestru (w tym roku szkolnym) z:

j. polski ....., matematyka ....., biologia .....,

plastyka ....., technika ....., w-f ....., muzyka .....

5. Na jakie zajęcia dodatkowo uczęszczasz:

języki obce gra na instrumencie zajęcia komputerowe

zajęcia sportowe kółko matematyczne śpiew taniec

inne – jakie? .....

6. Czy uważasz, że masz kłopoty szkolne:

tak nie czasami

7. Twoje kłopoty wynikają z:

nadmiaru materiału niezrozumienia lekcji

lenistwa nadmiaru zajęć domowych

braku warunków do odrabiania lekcji i nauki w domu

innych przyczyn – wymień...

.....

8. Czy powtarzałeś (łaś) klasę:

tak nie więcej niż jedną

9. Czy jesteś zadowolony (a) z tego, że uczęszczasz właśnie do tej szkoły?

tak nie nigdy się nad tym nie zastanawiałem (a)

## 9. TEREN I BADANE OSOBY

Badania przeprowadzono w dwóch szkołach na terenie województwa wielkopolskiego, w Zespole Szkól Ekonomicznych w Pile, oraz w Zespole Szkól Zawodowych im. J. Nojego w Czarnkowie. Ogółem przebadano 100 uczniów, po 50 w każdej szkole. Pod względem płci uczniowie ze szkoły w Czarnkowie stanowili po połowie; dwudziestu pięciu chłopców i tyle samo dziewcząt. Natomiast uczniowie ze szkoły w Pile byli pod względem płci dość mocno zróżnicowani, gdyż chłopców było w badanej klasie ośmiu, a dziewcząt czterdzieści dwie, czyli znaczna przewaga pod względem płci. Z powyższych względów w badaniach uczniów nie uwzględniono czynnika rodzaju płci i jego wpływu na przejawianie zachowań agresywnych i poziomu ocen szkolnych. Nie dokonywano również podziału na szkoły, lecz połączono razem uczniów obu szkół. Badania dokonano za pomocą ankiety do badania osiągnięć szkolnych, która składa się z 9 pytań.

## 10. POZIOM OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH BADANYCH UCZNIÓW

**Tabela 2. Wykaz ocen na koniec I semestru w roku szkolnym 2001/2002 uczniów ZSZ w Czarnkowie i ZSE w Pile**

| Przedmioty | Szkoły | | | Skala ocen | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| **J. Polski** | Cz | 0 (0) | 1 (3) | 6 (10) | 13 (7) | 5 (5) | 0 (0) |
| | P | 0 (0) | 0 (15) | 5 (15) | 3 (12) | 0 (0) | 0 (0) |
| **Matematyka** | Cz | 0 (0) | 4 (4) | 8 (10) | 12 (8) | 1 (3) | 0 (0) |
| | P | 0 (0) | 1 (10) | 5 (25) | 2 (7) | 0 (0) | 0 (0) |
| **Biologia** | Cz | 0 (0) | 7 (10) | 7 (10) | 10 (5) | 1 (0) | 0 (0) |
| | P | 0 (0) | 0 (20) | 7 (15) | 1 (7) | 0 (0) | 0 (0) |
| **Plastyka** | Cz | 0 (0) | 10 (12) | 9 (10) | 6 (3) | 0 (0) | 0 (0) |
| | P | 0 (0) | 2 (18) | 5 (24) | 1 (0) | 0 (0) | 0 (0) |
| **Technika** | Cz | 0 (0) | 9 (7) | 15 (10) | 7 (2) | 0 (0) | 0 (0) |
| | P | 0 (0) | 4 (12) | 4 (30) | 0 (0) | 0 (0) | 0 (0) |
| **W – f** | Cz | 0 (0) | 8 (6) | 10 (7) | 7 (12) | 0 (0) | 0 (0) |
| | P | 0 (0) | 3 (5) | 4 (37) | 1 (0) | 0 (0) | 0 (0) |
| **Muzyka** | Cz | 0 (0) | 5 (8) | 15 (22) | 5 (7) | 0 (0) | 0 (0) |
| | P | 0 (0) | 0 (20) | 8 (12) | 0 (10) | 0 (0) | 0 (0) |

Cz – Czarnków, P – Piła, (...) – dane w nawiasach oznaczają liczbę dziewcząt.

Źródło: Badania własne.

**Tabela 3. Wykaz ilości poszczególnych ocena na koniec I semestru w roku szkolnym 2001/2002 uczniów ZSZ w Czarnkowie i ZSE w Pile**

| Przedmiot | | | Skala ocen | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| **J. Polski** | 0 | 19 | 36 | 35 | 10 | 0 |
| **Matematyka** | 0 | 19 | 48 | 29 | 4 | 0 |
| **Biologia** | 0 | 37 | 39 | 23 | 1 | 0 |
| **Plastyka** | 0 | 42 | 48 | 10 | 0 | 0 |
| **Technika** | 0 | 32 | 59 | 9 | 0 | 0 |
| **W – f** | 0 | 22 | 58 | 20 | 0 | 0 |
| **Muzyka** | 0 | 33 | 57 | 10 | 0 | 0 |

Źródło: Badania własne.

Na podstawie danych z tabeli stwierdza się, że uczniowie ZSZ w Czarnkowie i uczniowie ZSE w Pile wykazują poziom osiągnięć szkolnych na poziomie dobrym i to zarówno z przedmiotów humanistycznych jak i matematyczno-przyrodniczych oraz praktyczno-technicznych.

**Poziom osiągnięć szkolnych uczniów w zakresie przedmiotów humanistycznych**

Analizując wyniki badań stwierdzono, że uczniowie z obu szkół w zakresie przedmiotów humanistycznych wykazują następujący poziom:

- w zakresie j. polskiego przeważają oceny dobre (36 uczniów), oceny dostateczne (35 uczniów), bardzo dobre (19 uczniów), natomiast mierne (10 uczniów). Z tego wynika, że jest niewielka różnica pomiędzy ocenami dobrymi a dostatecznymi. Nie wystąpiły oceny celujące oraz niedostateczne,
- w zakresie muzyki przeważają oceny dobre (57 uczniów), bardzo dobre (33 uczniów), natomiast dostateczne (10 uczniów). Nie wystąpiły oceny celujące oraz niedostateczne i mierne.

Powyższe wyniki badań świadczą o osiągnięciach szkolnych badanych uczniów w zakresie przedmiotów humanistycznych na poziomie dobrym.

**Poziom osiągnięć szkolnych w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych**

Analizując wyniki badań stwierdzono, że uczniowie z obu szkól w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych wykazują następujący poziom:

- w zakresie matematyki przeważają oceny dobre (48 uczniów), dostateczne (29 uczniów), bardzo dobre (19 uczniów), natomiast mierne (4 uczniów). Nie występują oceny celujące oraz niedostateczne,
- w zakresie biologii przeważają oceny dobre (39 uczniów), bardzo dobre (37 uczniów), dostateczne (23 uczniów), natomiast mierne (1 uczeń). Nie występują oceny celujące oraz niedostateczne.

Powyższe wyniki badań świadczą o osiągnięciach szkolnych badanych uczniów w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych na poziomie dobrym.

**Poziom osiągnięć szkolnych w zakresie przedmiotów praktyczno-technicznych**

Analizując wyniki badań stwierdzono, że uczniowie z obu szkol w zakresie przedmiotów praktyczno-technicznych wykazują następujący poziom:

- w zakresie plastyki przeważają oceny dobre (48 uczniów), bardzo dobre (42 uczniów), natomiast dostateczne (10 uczniów). Nie wystąpiły oceny celujące, oraz mierne i niedostateczne.
- w zakresie techniki przeważają oceny dobre (59 uczniów), bardzo dobre (32 uczniów), natomiast dostateczne (9 uczniów). Nie wystąpiły oceny celujące, oraz mierne i niedostateczne,
- w zakresie wychowania fizycznego przeważają oceny dobre (58 uczniów), bardzo dobre (22 uczniów), natomiast dostateczne (20 uczniów). Nie wystąpiły oceny celujące, oraz mierne i niedostateczne.

Powyższe wyniki badań świadczą o osiągnięciach szkolnych badanych uczniów w zakresie przedmiotów praktyczno – technicznych na poziomie dobrym.

Analizując powyższe zestawienia badań stwierdza się, że uczniowie ZSZ w Czarnkowie oraz uczniowie ZSE w Pile osiągają oceny na poziomie dobrym zarówno z przedmiotów humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych, oraz praktyczno-technicznych.

**Osiągnięcia szkolne badanych uczniów a ich zachowania agresywne**

**Tabela 4. Wyniki badania poziomu agresji uczniów ZSZ w Czarnkowie i ZSE w Pile obliczone na podstawie kwestionariusza do badania poziomu agresji**

| Rodzaj agresji | Uczniowie ZSZ w Czarnkowie | Uczniowie ZSE w Pile | Razem | Razem chłopcy i dziewczęta |
|---|---|---|---|---|
| **Ogólny poziom agresji** | Wysoka 2 (3) | Wysoka 0 (3) | Wysoka 2 (6) | 8 |
| | Umiarkowana 14 (9) | Umiarkowana 1 (13) | Umiark. 15 (22) | 37 |
| | Niska 9 (13) | Niska 7 (26) | Niska 16 (39) | 55 |
| **Agresja słowna** | Wysoka 19 (16) | Wysoka 2 (25) | Wysoka 21 (41) | 62 |
| | Umiarkowana 6 (7) | Umiarkowana 6 (15) | Umiark. 15 (22) | 34 |
| | Niska 0 (2) | Niska – 0 (2) | Niska 0 (4) | 4 |
| **Agresja fizyczna** | Wysoka 5 (3) | Wysoka 0 (6) | Wysoka 5 (9) | 14 |
| | Umiarkowana 16 (12) | Umiarkowana 6 (23) | Umiark. 22 (35) | 57 |
| | Niska – 4 (10) | Niska 2 (13) | Niska 6 (23) | 29 |

(...) dane w nawiasach oznaczają liczbę dziewcząt.

Źródło: Badania własne.

Zachowania agresywne uczniów badano za pomocą zmodyfikowanego przez autora artykułu kwestionariusza do badania poziomu agresji. Przyjęto następujące kryteria oceny i klasyfikacji poziomu agresji:

Ogólny poziom agresji:

- wysoki – 38 – 30,
- umiarkowany – 29 – 19,
- niski – 18 – 0.

Poziom agresji słownej:

- wysoki – 21 – 11,
- umiarkowany – 10 – 5,
- niski – 4 – 0.

Poziom agresji fizycznej:

- wysoki – 17 – 11,
- umiarkowany – 10 – 5,
- niski – 4 – 0.

Wyników badań z powyższej tabeli dokonano na podstawie ilości dokonanych odpowiedzi na TAK przez badanych uczniów. Analizując wyniki badań stwierdzono, że nie występują istotne różnice pomiędzy ogólnym poziomem agresji, jak również agresji słownej i fizycznej wśród uczniów ZSZ w Czarnkowie i ZSE w Pile. Tak jak w przypadku badania osiągnięć szkolnych badając agresję pominięto czynnik związany z różnicą płci.

**Ogólny poziom agresji przedstawia się następująco:**

- wysoki poziom reprezentuje 8 uczniów,
- umiarkowany poziom reprezentuje 37 uczniów,
- niski poziom reprezentuje 55 uczniów.

Z powyższych danych wynika, że ogólny poziom agresji wśród badanych uczniów jest niski.

**Agresja słowna przedstawia się następująco:**

- wysoki poziom reprezentuje 62 uczniów,
- umiarkowany poziom reprezentuje 34 uczniów,
- niski poziom reprezentuje 4 uczniów.

Z powyższych danych wynika, że agresja słowna wśród badanych uczniów jest wysoka.

**Agresja fizyczna przedstawia się następująco:**

- wysoki poziom reprezentuje 14 uczniów,
- umiarkowany poziom reprezentuje 57 uczniów,
- niski poziom reprezentuje 29 uczniów.

Z powyższych danych wynika, że agresja fizyczna wśród badanych uczniów jest umiarkowana. Z wymienionych rodzajów agresji dominuje wśród badanych uczniów agresja słowna. Poziom agresji ogólnej wśród badanych chłopców wynosi: wysoki poziom agresji – 6%, umiarkowany poziom agresji – 45%, niski poziom agresji – 49%. Poziom agresji ogólnej wśród dziewcząt wynosi: wysoki poziom agresji – 9%, umiarkowany poziom agresji – 58%, niski poziom agresji – 33%. Wśród badanych uczniów ZSZ w Czarnkowie oraz ZSE w Pile ogólny poziom agresji przedstawia się na

poziomie niskim, natomiast agresja słowna występuje na poziomie wysokim, a agresja fizyczna na poziomie umiarkowanym. Z powyższego faktu wynika, że wśród badanych uczniów dominowała agresja słowna. Uważa się, ze taki stan jest korzystny ze względu na mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia np. bójek, pobić lub innych tego typu zdarzeń. Natomiast jeżeli chodzi o wysoką agresję słowną to istnieje duże lub nawet bardzo duże prawdopodobieństwo wystąpienia np. kłótni, ostrej wymiany zdań a w konsekwencji do wystąpienia nawet przemocy i reakcji niekontrolowanych oraz chwilowego nasilenia się agresji fizycznej. Uważa się, że korzystniejsza była by w tym przypadku sytuacja gdyby przy istnieniu agresji słownej na poziomie wysokim, agresja fizyczna przedstawiała się na poziomie niskim, a nie tak jak to ma miejsce wśród badanej młodzieży na poziomie umiarkowanym, gdyż poziom umiarkowany koreluje bardzo blisko poziomu wysokiego, który jest poziomem wysoce niebezpiecznym, niewskazanym oraz niepożądanym. Pocieszającym faktem jest to, że ogólny poziom agresji badanej młodzieży jest niski. Natomiast jeżeli chodzi o analizę poziomu agresji ogólnej w kontekście płciowym to na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzam, że dziewczęta wykazują większą agresję ogólną niż chłopcy. Wyniki te podważają dotychczasowe poglądy naukowe w tym zakresie. Fakt ten można tłumaczyć tym, że badana młodzież nie należała do reprezentatywnej, gdyż liczba badanych dziewcząt nie była równa liczbie badanych chłopców (chłopców badanych było 33, a dziewcząt 67), oraz badania odbywały się na małej próbie badawczej (100 osób) co w decydujący sposób mogło wpłynąć na niniejsze wyniki badań empirycznych.

**Osiągnięcia szkolne badanych uczniów a ich agresja słowna**

W wyniku przeprowadzonych badań stwierdza się, że wśród badanych uczniów przeważała agresja słowna gdyż na 100 przebadanych osób 62 osoby wykazały właśnie ten rodzaj agresji. Uczniowie Ci mają oceny dobre zarówno z przedmiotów humanistycznych jak i matematyczno – przyrodniczych oraz praktyczno-technicznych. Poziom agresji słownej wśród chłopców wynosił: agresja na poziomie wysokim 64%, agresja na poziomie umiarkowanym 36%, natomiast agresja na poziomie niskim 0%. Poziom agresji słownej wśród dziewcząt wynosił: agresja na poziomie wysokim 61%, agresja na poziomie umiarkowanym 33%, natomiast agresja na poziomie niskim 6%. Analizując wyniki badań poziomu agresji słownej stwierdza się, że agresja słowna jest wyższa wśród chłopców natomiast niższa wśród dziewcząt.

**Osiągnięcia szkolne badanych uczniów a ich agresja fizyczna**

W wyniku przeprowadzonych badań stwierdza się, że wśród badanych uczniów agresja fizyczna występuje na poziomie umiarkowanym, gdyż na 100 przebadanych uczniów 57 z nich wykazywały właśnie ten rodzaj agresji. Uczniowie Ci mają oceny dobre zarówno z przedmiotów humanistycznych jak i matematyczno-przyrodniczych oraz praktyczno-technicznych. Poziom agresji fizycznej wśród chłopców wynosił: agresja na poziomie wy-

sokim 15%, agresja na poziomie umiarkowanym 67%, agresja na poziomie niskim 18%. Poziom agresji fizycznej wśród dziewcząt wynosił: agresja na poziomie wysokim 14%, agresja na poziomie umiarkowanym 52%, natomiast agresja na poziomie niskim 34%. Analizując wyniki badań poziomu agresji fizycznej stwierdza się, że agresja fizyczna jest wyższa wśród chłopców, natomiast niższa wśród dziewcząt.

**Podsumowanie wyników badań**

W wyniku przeprowadzonych badan w obu szkołach nie stwierdza się wpływu agresji słownej ani fizycznej na osiągnięcia szkolne badanych uczniów, gdyż badani uczniowie mają dobre wyniki w nauce ze wszystkich przedmiotów wymienionych w ankiecie.

**Przy ogólnym poziomie agresji wyniki badań są następujące:**

- wysoka – wśród chłopców 6,06%, wśród dziewcząt 8,96%,
- umiarkowana – wśród chłopców 45,45%, wśród dziewcząt 32,83%,
- niska – wśród chłopców 48,49%, wśród dziewcząt 58,21%.

**Przy badaniu agresji słownej wyniki badań są następujące:**

- wysoka – wśród chłopców 63,64%, wśród dziewcząt 61,19%,
- umiarkowana – wśród chłopców 36,36%, wśród dziewcząt 32,84%,
- niska – wśród chłopców 0%, wśród dziewcząt 5,97%.

**Przy badaniu agresji fizycznej wyniki badań są następujące:**

- wysoka – wśród chłopców 15,15%, wśród dziewcząt 13,43%,
- umiarkowana – wśród chłopców 66,67%, wśród dziewcząt 52,24%,
- niska – wśród chłopców 18,18%, wśród dziewcząt 34,33%.

**Wnioski z przeprowadzonych badań**

Analizując wyniki badań osiągnięć szkolnych w połączeniu z agresją badanych uczniów stwierdza się, ze nie wykryto istnienia związku zachowań agresywnych i jego wpływu na osiągnięcia szkolne badanych uczniów.

Osiągnięcia szkolne badanych uczniów we wszystkich przedmiotach objętych programem nauczania są na poziomie dobrym. Fakt ten można tłumaczyć tym, że większość uczniów uczęszcza na zajęcia dodatkowe takie jak:

- zajęcia komputerowe – 92%,

- języki obce – 56%,
- kółko matematyczne – 26%,
- zajęcia sportowe – 26%.

Na pytania dotyczące kłopotów szkolnych uczniów w badanych przeze mnie szkołach, uczniowie stwierdzają następująco:

- 60% uważa, że ma kłopoty szkolne,
- 21% uważa, ze nie ma kłopotów szkolnych,
- 14% uważa, że tylko czasami ma kłopoty szkolne.

Natomiast nie było przypadku, aby uczniowie powtarzali klasę.

Badani uczniowie uważają, że ich kłopoty szkolne wynikają w większości przypadków z:

- nadmiaru materiału – 38%,
- niezrozumienia lekcji – 22%,
- lenistwa – 21%,
- nadmiaru zajęć domowych – 13%,
- braku warunków do odrabiania lekcji i nauki w domu – 6%.

Większość uczniów była zadowolona z tego, że uczęszcza właśnie do tej szkoły (64%), niezadowolonych uczniów z wyboru szkoły było (12%), natomiast (24%) uczniów nigdy się nie zastanawiało nad satysfakcją z trafnego dokonania wyboru szkoły.

## ZAKOŃCZENIE

Niepowodzenia szkolne od dawna stanowią przedmiot zainteresowań wielu psychologów i pedagogów. Zjawisko niepowodzeń szkolnych można najogólniej zdefiniować jako rozbieżność pomiędzy wymaganiami stawianymi przez szkołę a stanem wiedzy (umiejętności, sprawności), jakimi dysponują uczniowie. Większość pedagogów wyróżnia niepowodzenia pewne i ukryte. W procesie niepowodzeń szkolnych można wyróżnić cztery fazy. W pierwszej fazie ujawniają się braki w wiadomościach, głównie w języku polskim i matematyce. W fazie drugiej braki są już tak duże, że uczeń nie może nadążyć za innymi, korzysta więc z pomocy. W fazie trzeciej pojawiają się oceny niedostateczne, świadczące o tym, że nauczyciel dostrzegł już poważne braki w wiadomościach ucznia. Faza czwarta to drugoroczność.

Uczniowie doznający trudności w nauce przejawiają różne, charakterystyczne do poszczególnych faz tego zjawiska formy zachowania. Niechęć do obowiązków szkolnych i związane z nią manifestacje zewnętrzne znamienne są dla niższych etapów niepowodzeń. Z czasem zaś, w miarę narastania luk

w wiadomościach zachowania destruktywne ulegają nasileniu. Wzrost trudności w przyswajaniu wiedzy doprowadzić może w konsekwencji do porzucenia szkoły przez ucznia.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów są złożone i skomplikowane. Niektórzy badacze upatrują przyczyn tego zjawiska w samym uczniu – biopsychiczne – zaburzenia rozwoju, niski poziom intelektualny. Opóźnienia w nauce mogą być także spowodowane czynnikami od ucznia niezależnymi – społeczno-ekonomicznymi – tkwiącymi w wadliwie funkcjonującej rodzinie (zła atmosfera rodzinna, rozluźnienie więzi wewnątrzrodzinnych, rodzina patologiczna), a także z przyczyn nazywanych w literaturze przedmiotu jako dydaktyczne, czyli różnorodne niedociągnięcia w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

W przypadku zjawiska niepowodzeń szkolnych podejmowane są rozmaite poczynania diagnostyczne i terapeutyczne, które służą przezwyciężaniu kłopotów dzieci w nauce. Czynności zmierzające do zapobiegania w powstawaniu luk i braków w opanowanym przez uczniów materiale nauczania nazywane są profilaktyką pedagogiczna, czynności mające na celu wczesne wykrywanie luk i zaległości to diagnoza pedagogiczna czynności, których zadaniem jest wyrównanie wykrytych opóźnień, w zakresie opanowanego materiału programowego, oraz terapia pedagogiczna.

Agresywne zachowanie powstaje niejednokrotnie na zasadzie funkcjonowania mechanizmu sprzężenia zwrotnego między agresywnym zachowaniem się danej jednostki a postępowaniem osób z jej otoczenia. Związek taki zachodzi, gdy frustracje doznane przez dziecko pobudzają je do agresywnego zachowania się. Jest ono powodem represji ze strony dorosłych, którzy stają się źródłem nowych frustracji oraz powstałej na ich podłożu agresji. Przy agresji naśladowczej dziecko, zachowujące się agresywnie pod wpływem modeli zachowania się kolegów, zaczyna z kolei dostarczać im wzorów agresywnego zachowania się. Również w przypadku agresji instrumentalnej przejawiane przez danego osobnika dążenie do osiągnięcia zamierzonych celów za pośrednictwem agresywnego zachowania się może sprzyjać wytworzeniu się podobnej strategii postępowania u osób mających z nim bliższe kontakty.

W działalności wychowawczej należy dążyć do przerwania ciągu powiązanych zachowań agresywnych powstających na zasadzie funkcjonowania mechanizmu sprzężenia zwrotnego, co jest powodem narastania i nasilania się agresji. Pomocne mogą w tym być zabiegi wychowawcze zmierzające do zlikwidowania przyczyn frustracji, izolowania od modeli agresywnego zachowania się, wytworzenia nieagresywnych strategii postępowania. Ważną funkcję pełni tu także ukształtowanie postaw sprawiających, że dana jednostka przestaje identyfikować się z modelami agresywnego zachowania, zaś doznane przez nią frustracje nie powodują wystąpienia agresji, lecz aprobowanych społecznie sposobów działania.

Negatywne znaczenie agresji wśród ludzi to fakt oczywisty i chyba nie wymaga komentarza. Wymaga go natomiast stwierdzenie, że agresja nie zawsze jest zła. Totalne kwestionowanie agresji jako dopuszczalnej metody zachowania społecznego nie znajduje w wyniku badań naukowych jednoznacznego uzasadnienia. Niekiedy agresja stanowi jedynie możliwą formę

zachowania służącą biologicznemu przetrwaniu (np. odparcie ataku, kradzież w wyniku śmierci głodowej, walka plemienna o przetrwanie). Jej konieczność bywa także uzasadniona w sensie psychologicznym – gdy stanowi mniejsze zło chroniąc przed chorobami i destrukcją, gdy jest sygnałem wołania o pomoc. Trudno uznać bierną i nieagresywną postawę w sytuacji ataku (gdy np. ucieczka nie jest możliwa, a na pomoc nie można liczyć) za jedynie słuszną i przystosowawczą. Wielu badaczy uważa, że wypieranie emocji a przede wszystkim agresji może być podłożem zaburzeń psychicznych.

Agresja jest czasami wołaniem o pomoc, demonstracją niezaspokojonej potrzeby bezpieczeństwa, chęci indywidualnego potraktowania. Taki demonstracyjny charakter często przypisuje się agresji prezentowanej przez dzieci wychowywane w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz placówkach resocjalizacyjnych, ale pojawia się ona także w żłobku, przedszkolu, szkole i najbliższej rodzinie. Jest prośbą o zainteresowanie, o kontakt psychiczny, o wyłączność uczuć. Niedostrzeżenie lub zignorowanie tych sygnałów bywa zgubne i dramatyczne – agresja staje się formą odwetu i stałą strategią zachowania. A. Bandura i R.H. Walters wykazali w swoich badaniach dość konsekwentny związek agresywności (jako cechy) dorastających chłopców z niezaspokojoną (sygnalizowaną wcześniej na wiele sposobów) potrzebą kontaktu z rodzicami. Właściwa reakcja na takie sygnały służy przystosowaniu ich nadawcy, likwiduje źródło oraz potrzebę agresji. Nie czynimy zła pozwalając na wyrażanie gniewu, sprzeciwu, własnego zdania, poczucia niezawinionej krzywdy (poprzez informowanie o stanie swoich uczuć i wzbudzonych emocjach). Czynimy zło stosując totalny zakaz wyrażania buntu. Jego konsekwencją bywa wrogość znajdująca upust w agresywnych formach odwetu. Jeśli stosowanie takich akcji odwetowych jest nieświadome, prowadzi do niebagatelnych skutków – zaburza przystosowanie, zagraża egzystencji. Przykłady takich akcji odwetowych to stosowanie głodówek, wycofanie się z kontaktów z otoczeniem, spadek motywacji do nauki, apatia i bezczynność. Akcje odwetowe mogą także przenieść się na teren „niezagrożony" – wrogość znajduje ujście w szkole, na podwórku, w miejscu pracy, jej ofiarami stają się niewinni i przypadkowi ludzie. Wielu psychoterapeutów donosi, że skumulowane i nieskompensowane krzywdy prowadzą bardzo często do wzrostu agresywności. Niektóre formy rozładowywania agresywnych pobudzeń nie szkodzą innym, są narzędziem przystosowania w sensie indywidualnym i społecznym. Agresja stanowi narzędzie adaptacji, jedynie możliwą i uzasadnioną formę zachowania, lub przyjmuje postać nieszkodliwą społecznie w bardzo ograniczonej liczbie przypadków. Przez fakt, że w pewnych okolicznościach jest niezbędna, nie traci swojego negatywnego wymiaru (przynajmniej w większości wypadków) i nadal pozostaje zachowaniem negatywnym społecznie – niesie ból i cierpienie, jest nastawiona na szkodę innych. Autor żywi nadzieję, że niniejsze badania, wykonane przed wieloma laty staną się inspiracją dla innych badaczy tego problemu i w wyniku badań empirycznych dokonania analizy porównawczej, czy zaszły zmiany i jakie na przestrzeni lat w omawianej kwestii.

## LITERATURA:


[1] Aronson, E. (1987), *Człowiek istota społeczna*, Warszawa, PWN.

[2] Bandura, A. Walters, R.H. (1968), *Agresja w okresie dorastania*, Warszawa. PWN.

[3] Bronfenbrenner, U. (1970), *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości,* [w:] Psychologia Wychowawcza nr 1.

[4] Frączek, A. (1975), *Agresja – psychologiczny punkt widzenia,* [w:] A. Frączek (red.), Z zagadnień psychologii agresji, Warszawa, PWN.

[5] Frączek, A. (1975), *Mechanizmy regulacyjne czynności agresywnych*, [w:] I. Kurcz, J. Reykowski (red.), *Studia nad teorią czynności ludzkich*, Warszawa, PAN.

[6] Fromm, E. (1980), *Ucieczka od wolności*, Warszawa, WSiP.

[7] Hilgard, E.R. (1972), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa, PWN.

[8] Okoń, W. (1951), *Problemy badań wyników nauczania*, [w:] „Nowa Szkoła" nr 4.

[9] Okoń, W. (1963), *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa, PWN.

[10] Konopnicki, J. (1971), *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa, PZWS.

[11] Kupisiewicz, Cz. (1964), *O zapobieganiu drugoroczności*, Warszawa, PZWS.

[12] Konopnicki, J. (1957), *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych a środowisko*, Warszawa, PWN.

[13] Kosewski, M. (1977), *Agresywni przestępcy*, Warszawa, Wiedza Powszechna.

[14] Kubacka-Jasiecka, D. (1977), *Funkcjonowanie społeczne osób agresywnych i samoagresywnych*, Wrocław, Ossolineum.

[15] Lewicka, A. (1962), *Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania,* [w:] „Psychologia Rozwojowa" nr 2.

[16] Noizet, G., Caverni, P.J. (1988), *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, Warszawa. PWN.

[17] Niemierko, B. (1975), *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Warszawa, WSiP.

[18] Siek, S. (1983), *Wybrane metody badania osobowości*, Warszawa, Akademia Teologii Katolickiej.

[19] Skorny, Z. (1968), *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa, PWN.

[20] Skorny, Z. (1976), *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa, WSiP.

[21] Skorny, Z. (1973), *Formy i źródła agresji u dzieci i młodzieży*, [w:] „Psychologia Wychowawcza" nr 3.

[22] Spionek, H. (1970), P*sychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa, PZWS.

[23] Spionek, H. (1973), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa, PWN.

[24] Toboła, Cz. G. (2000), *Zachowania agresywne współczesnej młodzieży*, Niepublikowana praca licencjacka, Promotor dr Aleksander Bielawiec. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.

[25] Toboła, Cz. G. (2002), *Osiągnięcia szkolne uczniów w okresie adolescencji przejawiających agresywne zachowania*, Niepublikowana praca magisterska, Promotor prof. US dr hab. Janina Świrko-Pilipczuk. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.

[26] Toboła, Cz. G. (2017), *Zaburzenia osobowości u przestępców seksualnych*, [w] „Policja. Kwartalnik Kadry Kierowniczej Policji", nr 3. Wolumen 18, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Policji, Szczytno.

[27] Toboła Cz. G. (2017), *Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży będące następstwem wczesnej inicjacji seksualnej*, [w:] „Pedagogiczno-psychologiczne uwarunkowania wybranych zachowań ryzykownych", M. Dubis (red.), Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin.

[28] Tomaszewski, T. (1976), *Wstęp do psychologii*, Warszawa, PWN.

[29] Tyszkowa, M. (1986), *Zachowanie się dzieci i młodzieży w sytuacjach trudnych*, Warszawa, PWN.

[30] Wójcik, D. (1977), *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nie przestępczej*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, Ossolineum.

## STRESZCZENIE

**Osiągnięcia szkolne uczniów w okresie adolescencji przejawiających agresywne zachowania**

W artykule przedstawiono przegląd teorii dotyczącej zachowań agresywnych oraz przegląd teorii dotyczącej osiągnięć szkolnych. Przeprowadzono badania empiryczne uczniów w okresie adolescencji w dwóch szko-

łach średnich przejawiających agresywne zachowania, oraz zbadano ich osiągnięcia szkolne. Grupę kontrolną stanowili uczniowie, którzy nie przejawiali zachowań agresywnych. Badano czy istnieje związek pomiędzy zachowaniami agresywnymi a osiągnięciami szkolnymi. Ustalono jakie typy agresji przejawiają uczniowie agresywni, oraz zbadano poziom nasilenia agresji słownej oraz fizycznej, jak również ogólny poziom agresji.

## SUMMARY

**School achievements of students during adolescence showing aggressive behavior**

The article presents an overview of the theory of aggressive behavior and a review of the theory about school performance. Empirical research was carried out on students during adolescence in two secondary schools exhibiting aggressive behavior and their school achievements were examined. The control group consisted of students who did not show aggressive behavior. It was examined whether there is a relationship between aggressive behavior and school performance. It has been determined what types of aggression are exhibited by aggressive students and the level of severity of verbal and physical aggression as well as the general level of aggression were examined.

**Key words:** school achievements, aggression, didactics, youth pedagogy.

Daniel Trojankowski
Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

# Wywiad narracyjny podejścia i perspektywy badawcze nad rolą przekonań młodych dorosłych w kreowaniu ich szans życiowych

Moje zainteresowania kieruję między innymi w kierunku badań auto/biograficznych i narracyjnych stąd moje badania osadzone będą w paradygmacie jakościowym. Chciałbym przedstawić możliwości, jakie daje badaczowi przyjęcie narracyjnej orientacji badawczej w świetle artykułu „Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany" Mirosławy Nowak-Dziemianowicz[1].

W pedagogice polskiej w pierwszej dekadzie XXI wieku została uznana równoprawność naukowa badań ilościowych i jakościowych. Umożliwiło to powiększenie dorobku polskich badaczy jakościowych. Ponad stuletnia tradycja uprawiania tych badań na gruncie nauk społecznych spowodowała, że posiadamy bogatą literaturę metodologiczną na ich temat. Można tu przytoczyć takich autorów jak: Jakob[2]; Szmidt[3] i wielu innych. Metody te są różnorodnie wykorzystywane w projektach badawczych, a mianowicie: badania autobiograficzne z wykorzystaniem analizy pamiętników, listów i innych dokumentów; badania biograficzne z zastosowaniem wywiadu i innych technik badawczych. Badania narracyjne, przeważnie posługują się

[1] M. Nowak-Dziemianowicz, *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany* Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-peda gogicznej, Numer 4 (36) (2006) s. 37-47.

[2] J. Gisela, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały, (red.) D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.

[3] K. Szmidt, *Podejścia i metody w psychopedagogicznych badaniach twórczości. Podejście biograficzne*, Przegląd Badań Edukacyjnych nr.1, 2006.

wywiadem narracyjnym w wykładni Fritza Schützego[4] i dodatkowo innymi technikami badawczymi między innymi: Majewska-Kafarowska[5] i inni.

Interesujące mnie badania jakościowe polegają na poznawczym wykorzystaniu narracji biograficznych i umożliwiają rozumienie zjawisk i procesów społecznych. Badany formułuje narrację w sposób niezależny, jako własne opowieści i interpretację. Uzyskane dane są zróżnicowane treściowo, stąd istotne są metody, którymi dokonana zostanie analiza. Pozwalają sformułować twierdzenia teoretyczne na temat badanych biograficznie zjawisk, procesów społecznych, kulturowych oraz wychowawczych i edukacyjnych.

W swoich rozważaniach dotyczących roli przekonań młodych dorosłych w kreowaniu swoich szans życiowych korzystam między innymi z teorii dotyczącej kształtowania się tożsamości jednostki w całym cyklu rozwojowym. Pewnym drogowskazem, w jakim kierunku mogę prowadzić badania jest artykuł „Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany" Mirosławy Nowak-Dziemianowicz.

Autorka przedstawia możliwości, jakie daje badaczowi przyjęcie narracyjnej orientacji badawczej przy użyciu kategorii czasu i przestrzeni oraz wykorzystania tych pojęć do namysłu nad tożsamością człowieka. Uważa, że traktowanie tożsamości człowieka, jako narracji, pozwala uzyskać pogłębiony opis otaczającej nas rzeczywistości, która odzwierciedla doświadczenia jednostek. Pozwala dostrzec subiektywne reguły i sposoby interpretacji, którymi posługują się badani, próbując zrozumieć, zinterpretować i nadać sens własnym doświadczeniom.

Kształtowanie się tożsamości jednostki w całym cyklu rozwojowym związane jest między innymi z takimi zagadnieniami jak: etapy kształtowania się tożsamości w ciągu całego życia, uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości, status tożsamości a funkcjonowanie w okresie dorosłości, tożsamość a kształtowanie się przekonań i ich wpływ na postawy i zachowania młodych dorosłych.

Na potrzeby wyjaśnienia tych relacji zasadne jest za Autorką uznać, że tożsamość to opowieść o życiu, zinternalizowana narracyjna interpretacja przeszłości, teraźniejszości i przewidywanej przyszłości, która nadaje życiu sens jedności i celowości. Tożsamość to zdolność podtrzymywania pewnej narracji, której istotą jest przeprowadzana przez jednostkę integracja zdarzeń w dziejącą się historię o „ja".

Trzebiński[6] uważa, że nie możemy poznać świata innego niż ten, który poznajemy w wyniku własnych interpretacji. Narracja jest sposobem rozumienia świata człowieka. Według autora należy pamiętać też, że narracja nie jest jedyną formą rozumienia otoczenia. Jest jednak formą naturalną, bardzo ważną oraz jedną z pierwszych w rozwoju jednostki.

---

[4] F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne" nr 1, 1997.

[5] A. Majewska-Kafarowska, *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet,* Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

[6] J. Trzebiński, *Narracja jako sposób rozumienia świata,* Gdańskie wydawnictwo Pedagogiczne, 2002.

Jak wspomniałem wcześniej uzyskane dane przy wykorzystaniu narracji biograficznych są zróżnicowane treściowo, stąd istotne są metody, którymi dokonana zostanie analiza. Ich dobór zależy jedynie od profesjonalizmu badacza. Do wyjaśnienia możliwości dokonania zmian należy przyjąć założenie, że narracyjna tożsamość wpływa na zachowanie jednostki, ponieważ kształtuje rozumienie przez jednostkę jej celów, planów i otoczenia, w jakim próbuje te cele i plany realizować Trzebiński[7].

Zatem jeżeli tożsamość kształtuje przekonania, a te wpływają na postawy i zachowania to istotnym w moich badaniach będzie ustalenie czynników powodujących pozytywne i negatywne oddziaływanie w tym zakresie. Proces ten dokładnie jest opisany w teorii kształtowania się tożsamości jednostki w całym cyklu rozwojowym Brzezińska[8], Aronson[9], Erikson[10], H.Bee[11], Witkowski[12]. Świat człowieka ma postać narracji, który domaga się ciągłej interpretacji w celu jego ciągłego rozumienia na nowo. Współczesna psychologia poznawcza głosi, że proces rozumienia ma charakter konstrukcyjny, a nie reprodukcyjny. Można przyjąć, że wszystkie procesy poznawania, czyli interpretowania czegoś w ramach posiadanej wiedzy, posiadają strukturę daleko bardziej skomplikowaną niż nam się wydaje.

Jak już wcześniej wspomniałem analiza danych uzyskanych przy wykorzystaniu narracji biograficznych, które są zróżnicowane treściowo wymaga profesjonalizmu badacza. Wynika to między innymi z tego, że narracyjny sposób widzenia świata, gdzie badany formułuje narrację w sposób swobodny, jako własne opowieści i interpretację może być obarczony wieloma nieścisłościami i nieprawdziwościami w opisie przebiegu zdarzeń. Wpływ na to może mieć po prostu niepamięć zdarzeń i to wcale nie musi być celowe działanie. Również reinterpretacja opisywanych zdarzeń pod wpływem komunikacji z innymi osobami podczas, których badany przyjął inną narrację ich przebiegu. Rola badacza w tego typu badaniach jest bardzo istotna, ponieważ sam staje się interpretatorem rzeczywistości zinterpretowanej przez badanych. Czyni to wszystko, że ten rodzaj badań jest bardzo szczególny i wyjątkowy. Artykuł „Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany" wskazał mi jeszcze inne możliwości poznania świata młodych dorosłych a które zasygnalizuje poniżej.

---

[7] Ibidem.

[8] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka.Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

[9] Aronson, Wilson, *Psychologia społeczna,* Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.

[10] E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo,* Wydawnictwo Rebis, 1997.

[11] H.L. Bee, *Rozwój człowieka na przestrzeni życia,* Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003.

[12] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej w Łodzi, 2009.

## 1. DOKTRYNA KOMUNITARYZMU A MOŻLIWOŚCI INTERPRETACJI WYWIADÓW NARRACYJNYCH PRZY ZASTOSOWANIU KATEGORII UZNANIA

Założeniem tych rozważań jest potwierdzenie konieczności korzystania z doktryny Macintyre'a A., przy interpretacji wywiadów narracyjnych z badań nad rolą przekonań młodych dorosłych w kreowaniu ich szans życiowych. Odniosę się do filozofii Macintyre'a Alasdair, przedstawiciela doktryny komunitaryzmu, która oparta jest na radykalnej krytyce moralnej kondycji współczesnego liberalnego społeczeństwa. W przekonaniu Macintyre'a[13] charakterystycznym znamieniem naszych czasów jest utrata przez ludzi moralnych zachowań. Dominujące w życiu intelektualnym i politycznym poglądy przyjmują, iż wartości czy sądy moralne są tylko wyrazem osobistych preferencji ludzi. Nie posiadają one jakiegokolwiek zakorzenienia w obiektywnej rzeczywistości i nie odwołują się w politycznej debacie do takich wartości, jak cnota czy prawda. Teoria liberalnej neutralności państwa wobec standardów etycznych powoduje moralny chaos i społeczną dysharmonię. Co więcej liberalizm wiedzie bezpośrednio do hegemonii egoizmu, eksploatacji innych ludzi w ramach bezdusznego kapitalizmu, prymatu efektywności nad moralnością. Koncepcje liberalne skłaniają do traktowania innych osób instrumentalnie, jako środki służące osiąganiu naszych celów. Według Macintyre'a przeciwdziałanie takiemu kryzysowi cywilizacji zachodniej polega na odrzuceniu liberalnego indywidualizmu i powrotu do sprawdzonych praktyk społecznych oraz uznanie kluczowej roli wspólnoty dla dobrego i szczęśliwego życia. Wspólnoty ludzkie oraz ich praktyki społeczne w tym polityka nie mogą funkcjonować bez uznania dla takich wartości jak uczciwość, odwaga czy sprawiedliwość, a państwo nie może pozostawać neutralne w tych obszarach. Wzorem dobrego społeczeństwa jest dla Macintyre'a starożytne polis, gdzie obywatele nie koncentrowali się bezustannie na swoich uprawnieniach i potrzebie autonomii, ale raczej postrzegali się, jako cząstki społecznej wspólnoty, których obowiązkiem jest dążenie do pomyślności i ulepszenia tej ostaniej. Polityka i prawo muszą być działalnością celową zmierzającą do materialnego dobra wspólnoty, osiąganego dzięki praktykowaniu cnót, a nie wyłącznie proceduralnym zarządzaniem i biurokratyczną kontrolą. Ludzie nie są niezależnymi indywiduami, ale uczestnikami społecznej kooperacji, uzależnionymi od siebie nawzajem i potrzebującymi oparcia w innych. Najlepszym modelem społeczeństwa według Macintyre'a jest raczej niewielka demokratyczna wspólnota, odżegnująca się od liberalnej neutralności niewahająca się podejmować rozstrzygnięć moralnych, które służą społeczeństwu, a więc także i dobru każdemu. Model ten bazuje na kooperacji, a nie rywalizacji, szanując tradycję, obyczaj, i autorytet. W teorii Macintyre'a widoczne są pewne elementy relatywizmu, albowiem praktyki w ramach poszczególnych wspólnot mogą pozostawać bardzo zróżnicowane a ocena moralna wielu czynów jest możliwa tylko w ramach społecznego kontekstu, w których się odbywa. Macintyre

[13] A. MacIntyre, *Krótka historia etyki. Historia filozofii, moralności od czasów Homera do XX w.*, Wyd. PWN, 1995.

czerpie ideową inspirację z eklektycznych źródeł między innymi od Arystotelesa, Karola Marksa, F. Nitsche.

## 2. PERSPEKTYWA INTERPRETACYJNA

Stosując kategorię uznania za: Nowak-Dziemianowicz[14] można zauważyć, że walka o uznanie może być dzisiaj traktowana jako warunek i możliwość pracy nad własną tożsamością, może być sposobem przywracania stale zagrożonej, chwiejnej tożsamości indywidualnej. Traktowana jest, jako warunek społecznej zmiany i społecznego rozwoju. Jest kategorią społeczną, odnoszącą się do położenia, sytuacji i działań szerszej zbiorowości. Ważnym celem, potrzebą, warunkiem dobrego życia jest uznanie, które leży u podstaw naszych indywidualnych i społecznych działań. Walka o uznanie jest dzisiaj sposobem, w jaki ujawnia się nasza wolność, nasza indywidualna i wspólnotowa autonomia, jest naszą szansą na emancypację. Deficyt uznania skazuje ludzi na manipulację, pozbawia ich sprawstwa i zdolności dokonywania wyboru. Uznanie oznacza przypisanie praw drugiemu, które także przypisuję sobie. Poszerzenie koncepcji narracyjnego dyskursu Jurgena Habermasa[15] o kategorię uznania otwiera ją na problem zaangażowania, pokazuje jej krytyczną perspektywę.

Przeprowadzone wywiady narracyjne mogą być początkiem lub formą zmiany społecznej. Zmiany w kierunku wspólnoty, która pozwoliłaby każdej jednostce, każdej grupie na budowanie relacji uznania, na takie życie, które mogłoby stać się satysfakcjonujące w każdych okolicznościach. Z narracji można dowiedzieć się, w jaki sposób badany został wprowadzony w kulturę, w świat wartości, w tradycję jakieś wspólnoty. Narracyjne orientacje w badaniach społecznych umożliwiają uzyskanie odpowiedzi na takie zagadnienia jak: koncepcje podmiotu i związane z nimi problemy tożsamościowe. Niezależnie od przyjętej filozoficznej koncepcji podmiotu wskazujące na różne spojrzenia na ontologiczne podstawy narracyjnej tożsamości, narracja ale także tradycja i historia są scalającą praktyką tożsamościową. Takie potraktowanie narracji, tradycji oraz historii wspólnoty, jako tożsamościowych praktyk scalających pozwala przyjąć, iż tożsamość historyczna jednostki pokrywa się z jej tożsamością społeczną. Taka interpretacja wpisuje się całkowicie w założenia moich przyszłych badań na temat roli przekonań młodych dorosłych w kreowaniu swoich szans życiowych. Można tu zacytować MacIntyre[16], „czym jestem, jest w wielkiej mierze tym, co dziedziczę, jest specyficzną przeszłością obecną do pewnego stopnia w mojej teraźniejszości…"

Pragnę przytoczyć również autorską propozycję wyznaczników idiomatyczności, synergii i emergencji, jako fundamentów metodyczności badań

[14] M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wyd. DSW, 2016.
[15] M. Mark, F. Ted (red.), *Habermas, Teoria krytyczna i edukacja*, Wyd. DSW, 2012.
[16] A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Wyd. PWN, 1996, s. 395.

jakościowych Dariusza Kubinowskiego[17], która wpisuje się w przedstawione możliwości poznania naukowego.

Autor prezentuje koncepcję podstaw ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych i metodycznych nowych badań jakościowych w naukach społecznych zorientowanych humanistycznie, w tym w szczególności w pedagogice zorientowanej humanistycznie. Przedstawia jak badania jakościowe ulegają przemianom pod wpływem zmieniającego się świata, nie tylko w środowiskach naukowych, ale również pod wpływem globalnej ekonomii politycznej. Wskazuje, w jaki sposób badacze za pomocą dyskursów badań jakościowych mogą wspierać kreowanie i wyobrażenia dotyczące demokratycznego społeczeństwa. Próbuje wprowadzić ład w danej dziedzinie czy dyscyplinie, ale jednocześnie szanuje i stara się honorować różnorodność dziedzin i paradygmatów.

Istotnym jest, że Autor unika podejścia jednoznacznie negującego, a nastawia się na czerpanie z krytyki w celach konstruktywnych. Informuje o swoim krytycznym nastawieniu zarówno wobec ortodoksyjnego pozytywizmu, jak i radykalnego postmodernizmu w uprawianiu współczesnych badań jakościowych. Dostrzega, że konstruktywna krytyka zawsze prowadzi do rozwoju nauki, czego przykładem na gruncie badań jakościowych jest stanowisko dwójki autorów między innymi Giddens i Ewa Domańska.

Opowiada się za powrotem do ideałów nauki z jednoczesną próbą przezwyciężenia dogmatów oraz ograniczeń pozytywizmu i scjentyzmu, które rozpowszechniły metodę nieadekwatną w odniesieniu do jakościowych badań rzeczywistości humanistycznej i społecznej.

Odwołuje się do badań pedagogicznych osadzonych w paradygmacie humanistycznym oraz uwzględniając współczesny kontekst kulturowy społeczeństw demokratycznych. Dokładnie określa paradygmat pedagogiki zorientowanej humanistycznie i wskazuje go, jako jeden z możliwych dróg poznania naukowego. Według Autora podstawowymi wyznacznikami paradygmatycznymi badań to: idiomatyczność, synergia i emergencja, które są udoskonalone współcześnie z wykorzystaniem nowych osiągnięć naukowych i technicznych. Nawiązują one do wieloletniej tradycji ich uprawiania na gruncie nauk społecznych i nastawione są na spełnienie kryteriów naukowości w wykładni odpowiednio określonej z uwzględnieniem jej specyfiki.

Autor biorąc pod uwagę różnorodność podejść jakościowych we współczesnych naukach społecznych dostrzega związek między konstruktywnym nastawieniem pedagogiki, jako nauki praktycznej na pożądaną zmianę, a jedną z odmian nowych badań jakościowych, jaką są uczestniczące badania w działaniu, a także z ideą nauki idiomatycznej. Autor podejmuje się pogodzenia tych podejść w komplementarnej wykładni naukowości na gruncie nauk społecznych zorientowanych humanistycznie.

Przede wszystkim dąży o uznanie, że intencją naukową tych badań na gruncie nauk społecznych zorientowanych humanistycznie, w tym przede wszystkim pedagogiki zorientowanej humanistycznie, jest nie tylko poznanie i rozumienie rzeczywistości, ale także jej konstruktywne zmienianie.

[17] D. Kubinowski, *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wyd. UMCS, 2013.

Uwidacznia się zatem pogląd, który budzi obawę, że w świecie nauki nie do końca rozumiana jest i powszechnie akceptowana teza o tym, że nauka społeczna, to przede wszystkim idea humanistyczna o istotnym znaczeniu dla rozwoju ludzkości.

Zaciekawiła mnie autorska propozycja minimum naukowości wszelkich badań empirycznych. Zakłada ona taką konstrukcję wykładni, aby jej treść i interpretacja możliwe były do zaakceptowania przez badaczy ilościowych. Propozycja ta jest niezbędna do stworzenia profesjonalnego projektu badawczego. Uznaje, że adekwatność i metodyczność są niekwestionowanymi kryteriami badań naukowych, niezależnie od przyjętego paradygmatu.

Szczególnie podkreśla, że zasada idiomatyczności, reguła synergii oraz zasada emergencji, wynikają bezpośrednio z paradygmatyczności, adekwatności i koherencji wewnątrzparadygmatycznej wszystkich wymiarów paradygmatu pedagogiki zorientowanej humanistycznie.

W opracowaniu omawia wykładnię metodyczności badań jakościowych wskazując jednocześnie na zagrożenia, jakie mogą się pojawić w praktyce. Tym samym wyraża troskę o jakość projektów badawczych. Wskazuje, że mamy dziś do czynienia z rosnącą potrzebą wykazania w jaki sposób badania jakościowe mogą pomóc w pozytywnej przemianie świata. Tym bardziej, że komercjalizm obejmuje wszystkie dziedziny życia. Jednocześnie pokazuje badaczom jak mogą się przemieszczać od idei do badań, od badań do interpretacji, od interpretacji do praktyki, do działania w świecie.

## ZAKOŃCZENIE

W ramach teorii uznania opisywane są trzy obszary, trzy równorzędne sfery w których się ono pojawia, w których się konstytuuje. Są to: rodzina, społeczeństwo obywatelskie i państwo autonomiczne, które tworzą autonomiczne sfery uznania. Te trzy sfery pozwalają każdemu podmiotowi ludzkiemu osiągnąć najwyższy stopień indywidualnej wolności. Sądzę, iż zasadne jest korzystanie z doktryny Macintyre'a A. oraz wspomnianej teorii uznania przy interpretacji wywiadów narracyjnych z badań nad rolą przekonań młodych dorosłych w kreowaniu ich szans życiowych. Łączenie wielu metod/technik badawczych o różnym charakterze wymaga odpowiedniego ich skonstruowania przez autora pod kątem specyfiki danej sytuacji badawczej i możliwości poznawczych. Zgadzam się z Dariuszem Kubinowskim, że stosując wyznaczniki idiomatyczności, synergii i emergencji, jako fundamentów metodyczności nowych badań jakościowych można stworzyć profesjonalny projekt badawczy. Uważam, że ten rodzaj badań jest niezbędny w sytuacji badania problemów migracji, ksenofobii czy globalności i ich wpływu na decyzje podejmowane przez młodych ludzi dotyczących kreowania przez nich swoich szans życiowych. Podjęcie interpretacji tak przeprowadzonych badań z należytą troską wychowawczą i kulturową może przyczynić się do doskonalenia systemu nauczania i budowania refleksyjnej kompetencji młodych ludzi w zakresie własnej wiedzy o wspomnianych problemach.

Zdaję sobie sprawę, że nie jest możliwe, aby w jednym artykule przedstawić wielość podejść i możliwych perspektyw badawczych. Jest to jedynie jedna z możliwości. W innym artykule przedstawię autorską koncepcję wywiadu narracyjnego w wykładni Fritza Schützego oraz możliwości analizy i interpretacji tak uzyskanego materiału badawczego.

## LITERATURA:


[1] Aronson, Wilson, 1997, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

[2] Bee H.L., 2003, *Rozwój człowieka na przestrzeni zycia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

[3] Brzezińska A.I. (red.), 2005, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

[4] Erikson E.H., 1997, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wydawnictwo Rebis.

[5] Gisela J., 2001, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych:studia i materiały,(red.) Danuta Urbaniak-Zając, Jacek Piekarski, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

[6] Kubinowski D., 2013, *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

[7] Macintyre A., 1995, *Krótka historia etyki. Historia filozofii, moralności od czasów Homera do XX w.*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

[8] Macintyre A., 1996, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

[9] Majewska-Kafarowska A., 2010, *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

[10] Murphy M., Fleming T. (red.), 2012, *Habermas, Teoria krytyczna i edukacja*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

[11] Nowak-Dziemianowicz M., 2006, *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, Numer 4 (36), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

[12] Nowak-Dziemianowicz M., 2016, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

[13] Schütze F., 1997, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne" nr 1.

[14] Szmidt K., 2006, *Podejścia i metody w psychopedagogicznych badaniach twórczości. Podejście biograficzne*, Przegląd Badań Edukacyjnych nr. 1.

[15] Trzebiński J., 2002, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

[16] Witkowski L., 2009, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej w Łodzi.

## STRESZCZENIE

**Wywiad narracyjny podejścia i perspektywy badawcze nad rolą przekonań młodych dorosłych w kreowaniu ich szans życiowych**

Celem mojego artykułu jest zaprezentowanie możliwości wykorzystania w badaniach przyjętej narracyjnej orientacji badawczej jako jednej z wielu, dominującej, nadającej projektom badawczym charakterystycznego rysu, ale także z możliwością łączenia jej z wieloma innymi metodami/technikami badawczymi o różnym charakterze.

## SUMMARY

**A narrative interview with approaches and research perspectives on the role of young adults' beliefs in creating their life chances**

The aim of my article is to present the possibilities of using the narrative research orientation in research as one of many dominant, giving research projects a characteristic feature, but also with the possibility of combining it with many other methods.

Ks. Stanisław Łupiński
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Rodzina w chrześcijaństwie i islamie w zjednoczonej Europie

## WSTĘP

Rodzina jako najmniejsza komórka społeczna, zajmuje ważne miejsce w zjednoczonej Europie, która tworzy zespół niezależnych i suwerennych państw, połączonych traktatami. W tzw. starej Europie rodzina od ponad dwóch tysięcy lat jest tworzona na fundamencie chrześcijańskich zasad. Liberalizm polityczny i społeczny spowodował zlaicyzowanie się tych zasad i stworzenie rodziny bez podstaw wartości chrześcijańskich. Dlatego przeprowadzono wiele inicjatyw, które mają za zadanie przywrócić rodzinie wartości chrześcijańskie, powodujące większą jej trwałość i bezpieczeństwo.

Od kilku lat do Europy napływają imigranci z państw ogarniętych walkami, związanych z religią muzułmańską. Często do Europy przybywają z bliskiego wschodu i północnej Afryki całe rodziny. Obok siebie zaczynają żyć rodziny chrześcijańskie i islamskie. Zjednoczona Europa podejmuje różne wysiłki, by to współżycie było zgodne, oparte na wzajemnym poszanowaniu i tolerancji dla wartości religijnych.

Zanim podejmę wybrany temat pragnę podziękować Pani Profesor Zwyczajnej Dr Hab. Marii Jolancie Żmichrowskiej za badania naukowe dotyczące Małżeństwa i Rodziny w Chrześcijaństwie i Islamie wobec obecnych wyzwań Zjednoczonej Europy, szczególnie za pozycję książkową, można powiedzieć dzieło wybiegające w przyszłość XXI w., co stało się podstawą przygotowania mojego artykułu z okazji XX – lecia istnienia Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości w Wałbrzychu w 2016 roku.

Temat mojego artykułu: Rodzina w Chrześcijaństwie i Islamie w Zjednoczonej Europie.

Od kilku, jak wspomniałem wcześniej, Europa staje się miejscem napływu ogromnej liczby emigrantów z Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej. Należy podkreślić, że Muzułmanie i Europejczycy od wieków są obecni na

starym kontynencie. Trudno jest jednak odtworzyć dawne modele zgodnego współżycia[1].

Wielu znawców Biblii i Koranu uważa, że początek XXI wieku, to problem dialogu między wielkimi religiami świata. Dotyczy to stosunków międzynarodowych w sferze polityki, kultury i cywilizacji[2].

Religie z Dalekiego Wschodu, takie jak: buddyzm, hinduizm i taoizm, są pociągające swą egzotyką i kolorytem. Jeśli chodzi o islam, jest on o wiele bliższy cywilizacji chrześcijańskiej[3].

Islam od samego swego początku, pojawił się na kontynencie europejskim, który znalazł się pod jej wpływem kulturowym. Obok licznych konfliktów między muzułmańskim Wschodem, a chrześcijańskim Zachodem, były też pozytywne elementy wymiany myśli i wiedzy wolnej od obciążeń ideologicznych, co sobie zawdzięczają[4].

Islam próbował przekonać swoich wyznawców do poczucia wyższości nad chrześcijaństwem. Mahomet uważał siebie za proroka-wysłannika Boga, wyprowadzając naukę wiary z pogańskich wierzeń staro arabskich, a przede wszystkim z ksiąg *Starego i Nowego Testamentu*[5].

## 1. PODSTAWY FUNKCJONOWANIA RODZINY W CHRZEŚCIJAŃSTWIE I ISLAMIE

Źródłem wiary islamu jest *Koran,* uważany za cudowną mowę *Allacha*, czyli osobowego Boga. By to zrozumieć należy ciągle czytać objawienie Boże, nauczyć się recytować i innych do tego zachęcać[6].

Islam, podobnie jak inne religie, jest podzielony na różne wyznania, ich geneza sięga początków VII wieku. Należy przypomnieć, że obok *Koranu,* zasady wiary podaje *sunna,* czyli pokazywanie wzorów zachowania na wzór Mahometa. To podzieliło wyznawców islamu przy wyznaczeniu następcy Mahometa. Zwolennicy Mahometa stali się *sunnitami,* a zwolennicy zięcia Mahometa, Kalifa Alego *szyitami*[7].

Fundamentalizm islamski nie akceptuje zachodniej cywilizacji i próbuje z nią walczyć. W ostatnich latach powstało nawet tzw. państwo Islamskie, które ulokowało swoje terytorium w ogarniętą wojną Syrii i Iraku. Jego zwolennicy próbują przedostać się na kontynent europejski i podejmują akty terrorystyczne w imię islamu. Ideolodzy fundamentalizmu nie godzą się na rozdział religii od państwa[8].

Postulat zbudowania Europy na kulturowych filarach trzech monoteistycznych religii jest dziś wezwaniem do dialogu na płaszczyźnie teologicz-

[1] Por. M.J. Żmichrowska, *Małżeństwo i rodzina w Chrześcijaństwie i Islamie*, Wałbrzych 2011, s. 11.
[2] Tamże; por. J. Gnilka, *Biblia a Koran, Podobieństwo i różnice*, Kraków 2005, s. 9.
[3] Tamże; por. S. Braun, *Islam. Powstanie – dzieje – nauka*, Warszawa 2003, s. 5-84.
[4] Por. M.J. Żmichrowska, *Małżeństwo i rodzina...* dz. cyt., s. 12.
[5] Tamże; por. *Islam,* [w:] *Encyklopedia Katolicka KUL*, t. 7, Lublin 1997, kol. 504.
[6] Tamże, s. 13; por. J. Danecki, *Podstawowe wiadomości o islamie*, Warszawa 1997, s. 122.
[7] Tamże, s.14; por. M. i U. Tworuschka, *Islam. Mały słownik*, Warszawa 1995, s. 84.
[8] Tamże, s. 15; por. J. Zdanowski, *Bracia Muzułmanie i inni*, Szczecin 1987.

nej, na tradycji religijnej i pokojowego współżycia. Kościół katolicki i Światowa Rada Kościołów, szukają płaszczyzny porozumienia ze światem islamskim[9].

Duchowe zbliżenie chrześcijan i muzułmanów, powinno być, według nauczania papieża Jana Pawła II, wspólnym dziedzictwem wiary Abrahama i wiary w jedynego, miłosiernego i wszechmocnego Boga[10].

Szybki wzrost ludności muzułmańskiej na kontynencie europejskim, wymaga bliższych kontaktów z islamem. Uznaje się, że w krajach Zachodniej Europy, mieszka ponad 10 mln muzułmanów, najwięcej we Francji, w Niemczech i we Włoszech[11].

Obok siebie żyją rodziny chrześcijańskie i islamskie. Rodzina obecnie jest przedmiotem zainteresowania: socjologów, pedagogów, działaczy społecznych i środków masowego komunikowania. Powojenne zmagania o prawa człowieka przez Organizację Narodów Zjednoczonych, które uchwaliło *Powszechną Deklarację Praw Człowieka,* która wskazuje, *że rodzina jest naturalną i podstawową komórką społeczeństwa i ma prawo do ochrony ze strony społeczeństwa i państwa*[12].

W 1983 roku Watykan ogłosił *Kartę Praw Rodziny,* która precyzuje aktualne zadania rodziny. Proklamowany przez ONZ i Stolicę Apostolską w 1994 roku – Międzynarodowy Rok Rodziny, spowodował zainteresowanie świata współczesnego misją rodziny w życiu społecznym[13].

W ostatnich dwóch latach odbyły się dwa synody biskupów poświęcone rodzinie: pierwszy nadzwyczajny w roku 2014, a drugi w 2015 roku, jako XIV Zwyczajny Ogólny Synod Biskupów nt. powołania i misji rodziny w Kościele i świecie współczesnym. Owocem tych synodów jest Adhortacja apostolska papieża Franciszka o rodzinie *Amoris laetitia,* która jak stwierdził papież, ma służyć dobru wszystkich rodzin i każdego człowieka.

Rodzina już w judaizmie była uważana za podstawową komórkę społeczną, posiadającą wielki walor religijny. W znaczeniu szerszym rodzinę rozumiano, jako rodzinę wielką, klan, a nawet naród. W znaczeniu węższym rodzina, to wspólnota oparta na więzi małżeńskiej mężczyzny z kobietą, w skład której wchodzi także potomstwo[14].

Rodzina od pierwszych wieków, zwraca uwagę na problem wychowania dzieci. To wychowanie powinno być realizowane w duchu Ewangelii w Chrystusie. Rodzina też, jako naturalna społeczność, przekazując życie w miłości, stanowi podstawową instytucję życia społecznego. Związki rodzinne tworzą autorytet społeczny, stabilność i trwałość, które stanowią gwarancję wzrostu bezpieczeństwa i solidarności społecznej. Rodzina służy człowiekowi w ciągu całego życia, od poczęcia aż do naturalnej śmierci[15].

---

[9] Tamże, s.16.
[10] Tamże, s. 17; por. Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994, s. 82.
[11] Tamże.
[12] Tamże, s. 18-19.
[13] M. J. Żmichrowska, *Małżeństwo i rodzina…* dz. cyt., s. 19.
[14] Tamże, s. 31-32; por. F. Adamski, *Wymiar społeczno-kulturowy*, wyd. 1, Warszawa 1970, wyd. 2, Kraków 2002, s. 88; por. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, n. 372, wyd. Poznań-Pallottinum 1994.
[15] Tamże, s. 87-90; por. R. Rubinkiewicz, *Rodzina jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Biblia w rodzinie*, s. 44.

Zjednoczona Europa, wymaga obecnie analizy problematyki rodziny w chrześcijaństwie i islamie oraz poszukiwania wspólnych elementów w oparciu o *Biblię i Koran*[16].

Kościoły chrześcijańskie i islam, przez stulecia prezentowały model rodziny patriarchalnej z dominującą pozycją mężczyzny. Rola kobiety ograniczała się do wykonywania czynności wewnątrz rodziny. Taki podział ról przedstawiała *Biblia i Koran.* Św. Paweł w *liście do Efezjan (5.22)* pisze: *żony niech będą poddane swoim mężom,* a *w liście do Tymoteusza,* mówi: *nie pozwalam kobiecie nauczać, ani mieć władzy nad mężem.* Podobnie *Koran: mężczyźni stoją nad kobietami ze względu na to, że oni rozdają ze swego majątku. Przeto cnotliwe kobiety są pokorne i zachowują w skrytości to, co zachował (Sura IV, 34)*[17].

## 2. CELE RODZINY W CHRZEŚCIJAŃSTWIE I ISLAMIE

Cele rodziny są podobne w chrześcijaństwie i islamie. Szczególnie w zakresie prokreacji, zrodzenia i wychowania potomstwa. Wewnątrz rodzinne cele dotyczą wspólnoty życia, którą powinna przenikać wzajemna miłość i poczucie bezpieczeństwa. Wzorzec rodziny oparty na trwałym związku mężczyzny i kobiety oraz ich dzieci[18].

Rodzina w islamie, ze względu na różne jego odłamy, posiada nieco odmienne, często nowoczesne standardy. Współczesna rodzina arabska, dotknięta transformacją, zwłaszcza pokolenia młodsze, zerwały z własną tradycją moralno-religijną i opiera się na nowoczesnym, europejskim ustawodawstwie rodzinnym, taki model rodziny kreuje się zwłaszcza w Turcji[19].

Ważnym elementem rodziny muzułmańskiej jest dom rodzinny, zarówno rodziny monogamicznej, jak i poligamicznej, nazywany powszechnie *haremem*, co wiąże się najściślej z sacrum. Słowo *haram* pochodzi z języka arabskiego o rdzeniu *hrm*, co oznacza miejsce *święte, zakazane, sanktuarium, świątynię*. Dom rodzinny ponadto jest miejscem schronienia i odpoczynku[20].

Mimo różnic doktrynalnych i wpływów laicyzacyjnych, religia islamu nadal silnie oddziałuje na sferę życia osobistego. Jest to widoczne w prawie zwyczajowym, szczególnie w życiu rodzinnym. Silna tradycja w państwach muzułmańskich, nie ma sobie równej w innych kręgach kulturowych[21].

Islam w postawach życiowych swoich wyznawców, opierając się na zasadach moralnych, rozróżnia grzechy i cnoty. Życie ludzkie traktuje jako święte i nienaruszalne i dlatego zabójstwo jest wielkim grzechem. Potępia

[16] Tamże.
[17] Tamże.
[18] Tamże, s. 19-20.
[19] M. J. Żmichrowska, *Małżeństwo i rodzina*... dz. cyt., s. 20; por. A. Lewis, *Narodziny nowoczesnej Turcji*, Warszawa 1972, s. 471.
[20] Tamże, s. 143-144; por. F. Robinson, *Dom*, [w:] *Wielkie kultury świata. Świat islamu*, Warszawa 1996, s. 218.
[21] Tamże, s. 21.

kradzież, lichwę, kłamstwo, oszczerstwo, krzywoprzysięstwo, cudzołóstwo i aborcję[22].

Islam można także rozumieć głębiej – jako idealną tożsamość, w ramach której wszyscy muzułmanie, nawet w miejscu nowego osiedlenia wzajemnie się rozpoznają, a *Koran* i tradycja (*sunna*), pochodząca od Mahometa oraz pełna zgoda (*igma*), panująca we wspólnocie muzułmańskiej – to najważniejsze punkty, na których opiera się islamskie ustawodawstwo (*szari'at*) i islamskie prawo (*high*). Tak rozumiany islam, jawi się dziś jako transparentny model wiary, do którego muzułmanie często się odwołują[23].

Wiarę muzułmanów wyróżniają takie cechy jak objawienie zawarte w świętej księdze *Koranu,* które jest objawieniem najwyższym, ukazującym jedność Boga (*tauhid*). Bóg jest transcendentny i dlatego niepojęty. Prawo koraniczne obowiązuje w życiu codziennym. Przystąpienie do wspólnoty wierzących ma charakter nie tylko religijny, ale także polityczny, ekonomiczny i kulturalny[24].

## 3. CHRZEŚCIJANIE I MUZUŁMANIE W EUROPIE

Chrześcijaństwo natomiast, jak podkreśla papież Benedykt XVI, to przede wszystkim wiara w Jezusa Chrystusa – Boga Człowieka, który umarł i zmartwychwstał – Jezusa historycznego. Do nich należą także kościoły wschodnie i reformowane na zachodzie[25].

Istotne elementy wiary katolickiej należące do skarbca doktryny chrześcijańskiej, zwykle wylicza w popularnych katechizmach w następującej kolejności: Wcielenie Słowa Bożego, Jedność i Troistość Boga. Bóg niepoznawalny, dał się poznać w Jezusie Chrystusie – Słowie Wcielonym[26].

Od połowy XX wieku imigracja wyznawców islamu do krajów Europy stale wzrasta. Najczęściej osiedlają się oni we Włoszech, Niemczech, Hiszpanii i Belgii. Biorąc pod uwagę dynamiczny przyrost naturalny w rodzinach muzułmańskich sensowne staje się pytanie, czy islam nie realizuje powolnej inwazji na Europę, z zamiarem przekształcenia jej w ziemię islamu. W związku z tym Europa musi pamiętać, że islam jest nie tylko religią o powszechnym charakterze, ale także szczególnym typem cywilizacji. Wielowiekowa kultura i sztuka, kodeks religijno-moralny, obejmują wszystkie dziedziny życia, w tym życie rodzinne[27].

Muzułmanie, obecni w zlaicyzowanych krajach zachodniej Europy, mogą pogłębić wiarę i ożywić religijność katolików. Praktykowanie postu religijnego i modlitwy, przestrzegane przez imigrantów z krajów arabskich, w nowym środowisku życia, przyczynią się do ponownego odkrycia przez chrześcijan ich własnych tradycji, zwłaszcza znaczenia modlitwy, święto-

[22] Tamże.
[23] Tamże, s. 22.
[24] Tamże, s. 23; por. Sobór Watykański II, *Dekret o Ekumeniźmie, Unitatis redinttegratio*, n. 19; por. J. Ratzinger – Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu*, cz. 1, Kraków 2007, cz. 2 Kielce 2011.
[25] Tamże.
[26] M. J. Żmichrowska, *Małżeństwo i rodzina* ... dz. cyt, s. 23.
[27] Tamże, s. 25.

wania niedzieli, jako Dnia Pańskiego czy Wielkiego Postu, jako praktyki pokuty i ascezy[28].

Wciąż bez odpowiedzi pozostaje pytanie o prawdziwe oblicze islamu, mającego szansę zwyciężyć w Europie. Czy będzie to islam z dominacją tendencji fundamentalistycznych, czy też zrodzi się pokojowy euroislam?[29]

Ukazywanie pokojowego oblicza islamu, poszukiwania tego, co łączy, to wielkie zadanie wszystkich zatroskanych o pokój między religiami i narodami. W opinii europejskiej, funkcjonuje wiele stereotypów i obiegowych opinii, lansowanych przez środki masowego przekazu. W publicystyce i w aktualnych debatach politycznych nad islamem, toczonych w Europie, dominują najczęściej uprzedzenia natury psychologicznej i lęk przed terroryzmem, a nie zagadnienia dotyczące cywilizacji, sytuujące się wokół kwestii wspólnych korzeni doktrynalnych i działań w służbie ludzkości[30].

Znajomość głównych prawd dotyczących islamu stanowi we współczesnych realiach podstawowy warunek zrozumienia złożoności problemów z nim związanych. Chodzi m.in. o interpretację *Koranu,* ale także pewnych szeroko stosowanych pojęć: „autorytetu", „praw człowieka", „wolności religijnej" oraz kwestii pozycji społecznej kobiet, stosunku do nowoczesności i cywilizacji Zachodu, czy tolerancji religijnej. Poznanie złożonych uwarunkowań religijno-kulturowych pozwoli w przyszłości wypracować dobre relacje między chrześcijanami oraz muzułmanami, pozbawione uprzedzeń, stereotypów, oparte na prawdzie, wzajemnym szacunku w duchu dialogu międzyreligijnego[31].

Zgodne relacje chrześcijan i muzułmanów są nadzieją pokojowego tworzenia społeczeństwa Zjednoczonej Europy. Fundamentem europejskiego współtworzenia kultury i wzajemnego szacunku jest rodzina. To rodzina stanowi podstawę tworzenia Europy wielu religii, która ułatwi dialog chrześcijaństwa z islamem.

## ZAKOŃCZENIE

Temat rodziny w chrześcijaństwie i islamie to kwestie obecne i przyszłe w zjednoczonej Europie. Podjęcie dyskusji o rodzinie wymaga zgłębienia znajomości religii chrześcijańskiej i muzułmańskiej. Podstawą chrześcijaństwa jest *Biblia,* a postawą islamu jest *Koran.*

W świadomości mieszkańców Europy pozostają stereotypy a nawet wzajemne uprzedzenia chrześcijan i muzułmanów. Poznanie głębsze tych dwóch religii daje poczucie zrozumienia i tolerancji. Nie można akceptować pogardy ze strony muzułmanów do chrześcijan i wzajemnie chrześcijan do muzułmanów.

Podstawą dialogu chrześcijan i muzułmanów jest poznanie przez muzułmanów *Biblii* i zasad chrześcijan a przez chrześcijan *Koranu* i zasad ży-

[28] Tamże, s. 25-26.
[29] Tamże, s. 26.
[30] Tamże.
[31] Tamże, s. 27; por. G. Paolucci, C. Eid, *Islam. Sto pytań. Odpowiada Samir Khalil Samir*, Warszawa 2004, s. 5.

cia muzułmanów. Wzajemne studium chrześcijaństwa i islamu pomaga siebie wzajemnie zrozumieć. Otwartość daje zdolność zgodnego współżycia i dialogu.

Rodzina w chrześcijaństwie i islamie stanowi mocne podwaliny do tworzenia społeczeństwa demokratycznego opartego na tolerancji i zgodnych relacjach. W obecnej Europie spotykają się te dwie religie i ich kultury. Wzajemne poszanowanie daje podstawę do zgodnego przebywania razem dzieci w szkole i miejscu zabaw a rodziców w pracy i miejscach rekreacji i rozrywek.

Ważnym elementem współżycia chrześcijan i muzułmanów jest przebywanie ze sobą młodzieży w szkole, na studiach i miejscach wspólnych spotkań. Z relacji przyjaznych młodzieży mogą powstać przyszłe związki a w konsekwencji rodziny. Coraz więcej chrześcijan łączy się z muzułmanami, dlaczego potrzebna jest wzajemna edukacja i zaczęta do przyjaznych relacji.

Emigracja do Europy z państw islamskich Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej wymaga poznania religii muzułmańskiej w aspekcie zderzenia na kontynencie europejskim z religią chrześcijańską. W Europie jest już 10 milionów wyznawców islamu. Sytuacja ta wymaga podjęcia wysiłków na rzecz tolerancji, dialogu i zgodnego współżycia rodzin chrześcijańskich i muzułmańskich.

Podjęte rozważanie służy temu celowi by edukować dzieci, młodzież i rodziców do zgodnego życia i współdziałania chrześcijan i muzułmanów w zjednoczonej Europie. Rodzina chrześcijańska i muzułmańska zostały powołane na zasadach tych dwóch religii do zgodnego funkcjonowania na zasadach demokratycznych w Europie, która opiera swoje prawo poszczególnych krajów i wspólne Unii Europejskiej na tolerancji wobec religii, koloru skóry i poglądów poszczególnych osób tutaj żyjących.

## LITERATURA:

[1] Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, wyd. 1, Warszawa 1970, wyd. 2, Kraków 2002, s. 88.

[2] Braun S., *Islam. Powstanie – dzieje – nauka*, Warszawa 2003, s. 5-84.

[3] Danecki J., *Podstawowe wiadomości o islamie*, Warszawa 1997, s. 122.

[4] *Encyklopedia Katolicka KUL*, t. 7, Lublin 1997, kol. 504.

[5] Gnilka J., *Biblia a Koran. Podobieństwa i różnice*, Kraków 2005, s. 9.

[6] Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994, s. 82.

[7] *Katechizm Kościoła Katolickiego*, n. 372, wyd. Poznań - Pallottinum 1994.

[8] Lewis B., *Narodziny nowoczesnej Turcji*, Warszawa 1972, s. 471.

[9] Paolucci G., Eid C., *Islam. Sto pytań. Odpowiada Samir Khalil Samir*, Warszawa 2004, s. 5.

[10] Ratzinger J. – Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu*, cz. 1, Kraków 2007, cz. 2, Kielce 2011.

[11] Rubinkiewicz R., *Rodzina jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Biblia o rodzinie*, s. 44.

[12] Robinson F., *Dom*, [w:] *Wielkie kultury świata. Świat islamu*, Warszawa 1996, s. 218.

[13] Sobór Watykański II, *Dekret o Ekumeniźmie. Unitatis redintegratio*, n. 19.

[14] Tworuschka M. i U., *Islam. Mały Słownik*, Warszawa 1995, s. 84.

[15] Zdanowski J., *Bracia Muzułmanie i inni*, Szczecin 1987.

[16] Żmichrowska M.J, *Małżeństwo i rodzina w chrześcijaństwie i islamie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości w Wałbrzychu, Wałbrzych 2011, s. 11-27.

## STRESZCZENIE

**Rodzina w chrześcijaństwie i islamie w zjednoczonej Europie**

Rodzina w chrześcijaństwie i islamie w zjednoczonej Europie stanowi podstawowy temat w dyskusji w obecnym czasie. Poznanie doktryny chrześcijańskiej i islamskiej pozwala na wzajemne istnienie i funkcjonowanie w Europie. Zrozumienie celów rodziny daje poczucie wzajemnego bezpieczeństwa. Szacunek małżonków wzajemnie do siebie, wychowanie potomstwa i edukacja dzieci i młodzieży to fundament wzajemnych relacji chrześcijan i muzułmanów. Artykuł wyjaśnia ogólne założenia chrześcijaństwa i islamu do zgodnego współżycia w Europie na zasadach tolerancji i dialogu na zasadach wartości chrześcijańskich. Podstawą takiego istnienia jest rodzina.

**Słowa kluczowe:** rodzina, małżeństwo, religia, chrześcijaństwo, islam.

## SUMMARY

**Family in Christianity and Islam in the United Europe**

Family in Christianity and Islam in the United Europe has been an important subject in the modern public discussion. Learning and understanding of Christian and Muslim doctrines allows for the peaceful coexistence and functioning of both religions in Europe. Acknowledging the main goals of forming family results in the common sense of security. The mutual re-

spects of spouses towards each other, raising children and youth education are the vital fundaments of relations between Christians and Muslims. This article explores the general approach of Christianity and Islam towards peaceful coexistence in Europe basing on the principles of tolerance and dialogue, in line with the Christian values. The basis of such coexistence is Family.

**Keywords:** Family, Marriage, Religion, Christianity, Islam

Agnieszka Syntyrz
Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

# Przemiany rodziny w ujęciu interdyscyplinarnym

## WPROWADZENIE

Nie od dziś wiadomo, że zdrowa rodzina to zdrowe społeczeństwo, natomiast podstawą zdrowia każdej rodziny jest właściwie funkcjonująca para małżeńska. Pozytywne pożycie obu małżonków łączy się z adekwatną oraz sprawną organizacją domowego życia, z uzgodnieniem przez dwóch rodziców wychowawczych poglądów, a więc z większym stopniu ich kompetencji. Wysoka wartość relacji między mężem a żoną ma swoje odzwierciedlenie w klimacie rodzinnym, a przede wszystkim w aspekcie spełnienia potrzeb, w tym zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa. Ponadto wzajemne kontakty matki i ojca są dla dziecka pierwszym wzorem do zachowań interpersonalnych oraz związanych z nimi emocji prototypowej.

Jednakże, by zdrowe rodziny mogły formować zdrowe społeczeństwo muszą być stworzone przez dojrzałe i świadome trudności życia małżeńskiego osoby.

Natomiast zbyt wiele osób, wchodząc w związek małżeński, nie posiada nawet ogólnej wiedzy psychologicznej dotyczącej aktywności tychże relacji, a taka wiedza w głównej mierze warunkuje na sukces związku. Rymer (1986, za: Szlendak, 2011) badając sądowe psychologiczne ekspertyzy osób, które się rozwodzą, dowodzi, iż w tychże małżeństwach odczucie występowania oraz powszechność charakterystycznych kryzysów rozwojowych nie istnieje bądź też jest niezwykle słaba. Ze względu na długie oddziaływanie, bliskość emocjonalną czy bezpośrednie relację, a także złożoność i wieloaspektowość systemu wpływów wychowawczych, niezwykle dużą rolę w przekazywaniu wiedzy na temat małżeństwa niosą sami rodzice. Z kolei Opozda (2001, za: Szlendak, 2011) w swej analizie ukazuje rozbieżność

wiedzy młodych ludzi o małżeństwie w obrębie jego właściwości – konflikty, współżycie seksualne itd., ze względu na to, jak bardzo było zespolone małżeństwo rodziców osób, wśród których przeprowadził badania.

Zamysłem autorki było to, aby przemianę współczesnej rodziny przedstawić w ujęciu interdysycplinarnym. Autorka jest przekonana, że poznanie natury konfliktów w związku małżeńskim, zarówno w ujęciu podmiotowym jak i systemowym) dla większy wgląd w zrozumienie zjawiska, jakim jest rozłam (rozwód) w elementarnej grupie społecznej, którą nazywamy rodziną.

Dla autorki problem poznania mechanizmów burzenia struktury rodziny jest o tyle ważny, że dotyczy to nas wszystkich, jest zjawiskiem namacalnym, co ilustrują poniższe wyniki badań GUS.

Celem pracy jest znalezienie problemu, a problemem tym jest w szczególności „burzenie" rodziny funkcjonującej od 5 do 9 lat. Następnie w zamyśle autorki jest próba zrozumienia wyżej wymienionego problemu, nie tylko w obszarze socjologii, co pedagogiki i psychologii, co wychodzi poza ramy niniejszej pracy.

Niniejsza praca ma zapoczątkować debatę i badania nad fenomenem „burzenia" rodziny funkcjonującej od 5 do 9 lat.

W niniejszej pracy, przemiany współczesnej rodziny zobrazowano w ujęciu statystycznym (ilościowym), przedstawiającym na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat zmiany jakie dokonały się w obszarze jakim jest małżeństwo w ogólnym tego słowa znaczeniu.

## 1. METODY

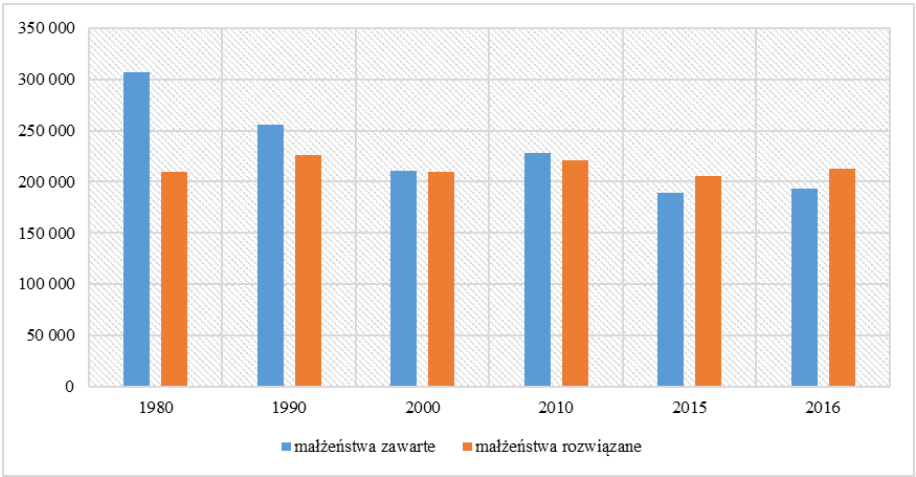
Metodą w niniejszej pracy jest analiza danych źródłowych Głównego Urzędu Statystycznego GUS.

## 2. WYNIKI

Wyniki badań to analiza materiałów źródłowych jakim są dane statystyczne GUS.

W rozdziale tym zawarto wybrane aspekty funkcjonowania współczesnej rodziny w okresie od 1980 do 2016 roku.

Bilans małżeństw zawartych i rozwiązanych w okresie 1980 – 2016 przedstawia Wykres 2.

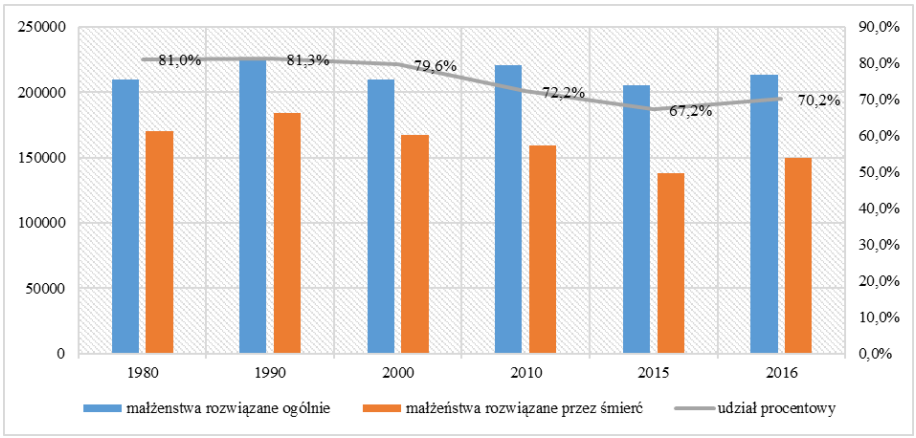



**Wykres 1. Bilans małżeństw zawartych i rozwiązanych w okresie 1980 – 2016**

Źródło: Opracowanie na podstawie Rocznik Demograficzny 2017, GUS.

Z danych źródłowych zawartych na Wykresie 1 wynika, że od schyłku 2010 roku obserwujemy tendencję, w której ilość małżeństw rozwiązanych przewyższa ilościowo małżeństwa zawarte.

Bilans zawartych i rozwiązanych małżeństw przy uwzględnieniu śmierci partnera/ki przedstawia Wykres 2.



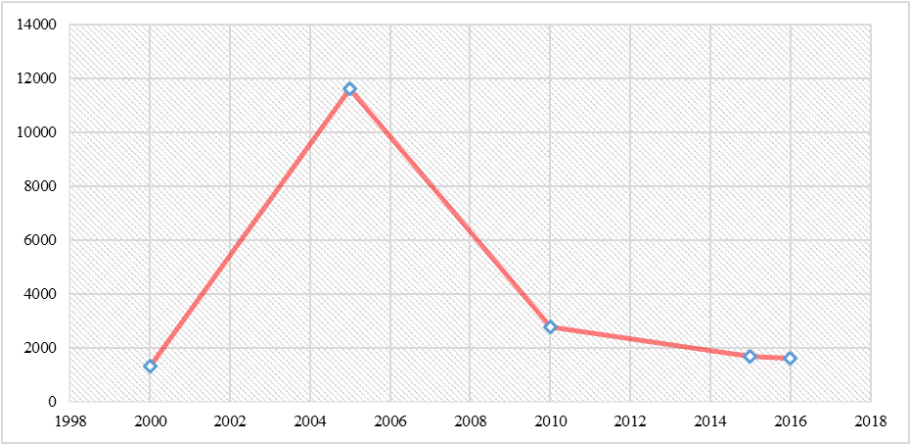

**Wykres 2. Bilans zawartych i rozwiązanych małżeństw przy uwzględnieniu śmierci partnera/ki**

Źródło: Opracowanie na podstawie Rocznik Demograficzny 2017, GUS.

Z danych źródłowych zawartych na Wykresie 2 wynika, że umieralność jednego z członka w związku w ostatnim czasie wyjaśnia ok. 70% rozwiązywania małżeństwa. Te 30% to konglomerat wielu czynników, które przyczy-

niają się do rozpadu związku małżeńskiego, o których mowa (ilustracja) ma miejsce na Wykresie 4.

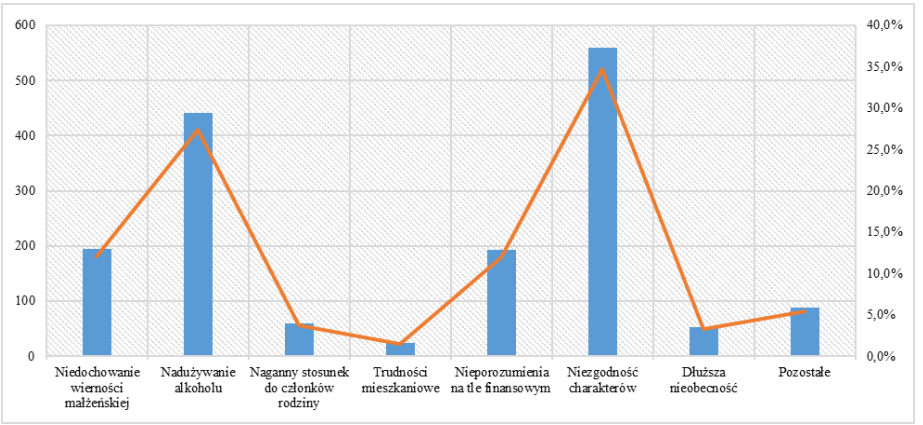
Separacje prawomocnie orzeczone przedstawia Wykres 3.




**Wykres 3. Separacje prawomocnie orzeczone**
Źródło: Opracowanie na podstawie Rocznik Demograficzny 2017, GUS.

Z danych źródłowych zawartych na Wykresie 3 wynika, że liczba separacji prawomocnie orzeczonych od 2005 roku sukcesywnie spada, gdzie w 2016 roku było 1612 wniosków.

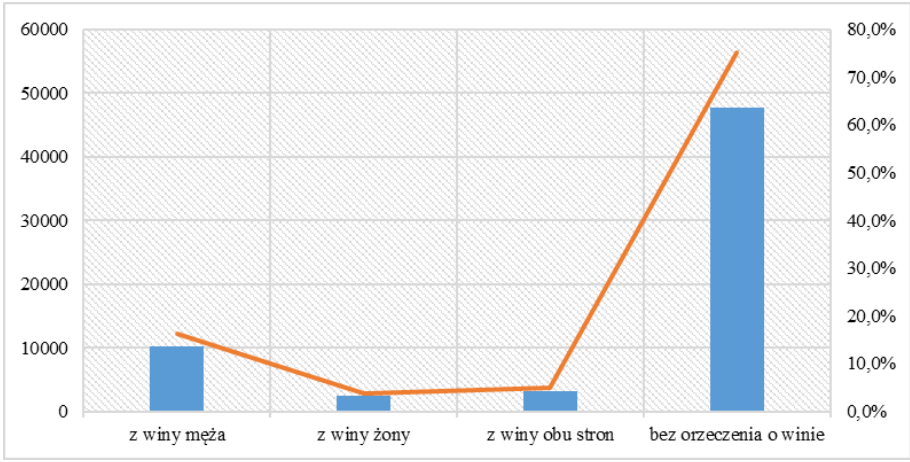
Przyczyny rozkładu pożycia małżeńskiego przedstawia Wykres 4.




**Wykres 4. Przyczyny rozkładu pożycia małżeńskiego**
Źródło: Opracowanie na podstawie Rocznik Demograficzny 2017, GUS.

Z danych źródłowych zawartych na Wykresie 4 wynika, że do najczęstszych przyczyn rozwodu dochodzi z powodu niezgodności charakterów, nadużywanie alkoholu, brak wierności małżeńskiej czy problemy na tle finansowym.

Rozwody w 2016 roku z wyszczególnieniem orzeczenia przedstawia Wykres 5.

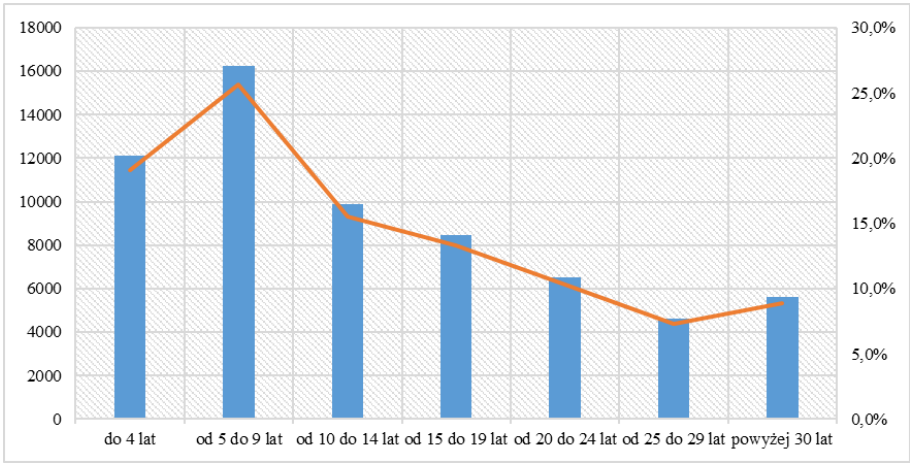



**Wykres 5. Rozwody w 2016 roku z wyszczególnieniem orzeczenia**

Źródło: Opacowanie na podstawie Rocznik Demograficzny 2017, GUS.

Z danych źródłowych zawartych na Wykresie 5 wynika, że decyzja o rozwodzie miała miejsce głównie za porozumiem stron, bez orzeczenia o winie.

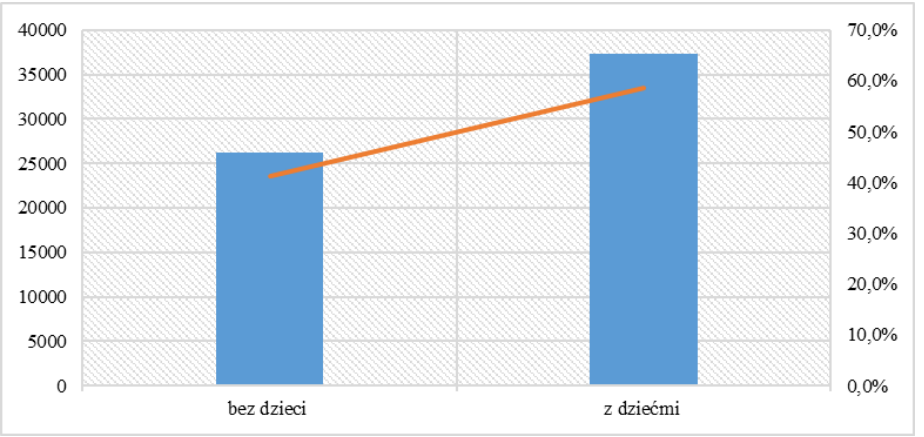
Rozwody wg okresu trwania małżeństwa w grupie mężczyzn bez podziału na wiek przedstawia Wykres 6.




**Wykres 6. Rozwody wg okresu trwania małżeństwa w grupie mężczyzn bez podziału na wiek**

Źródło: Opracowanie na podstawie Rocznik Demograficzny 2017, GUS.

Rozwody w momencie wniesienia powództwa w ujęciu ogólnym przedstawia Wykres 7.

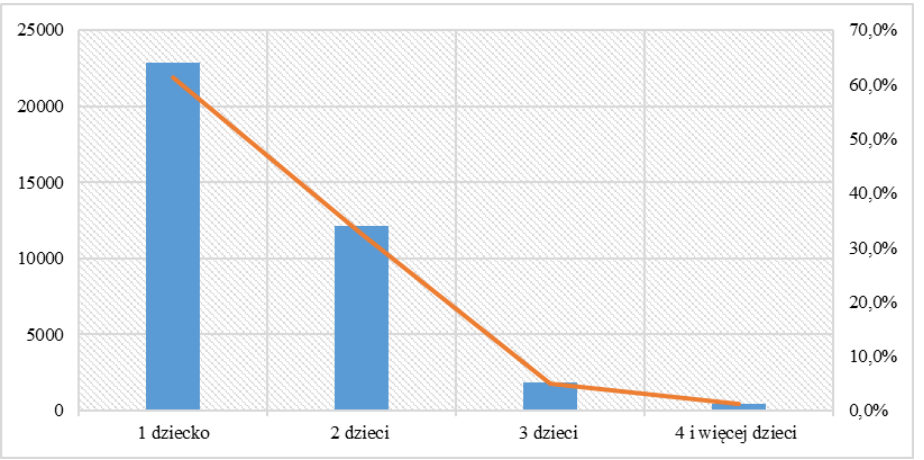



**Wykres 7. Wniesienia powództwa w ujęciu ogólnym w zależności od posiadania dzieci**

Źródło: Opracowanie na podstawie Rocznik Demograficzny 2017, GUS.

Z danych źródłowych zawartych na Wykresie 7 wynika, że powództwa o rozwód jest więcej kiedy rodzina posiada już dzieci.

Rozwody w momencie wniesienia powództwa w ujęciu ogólnym przedstawia Wykres 7.

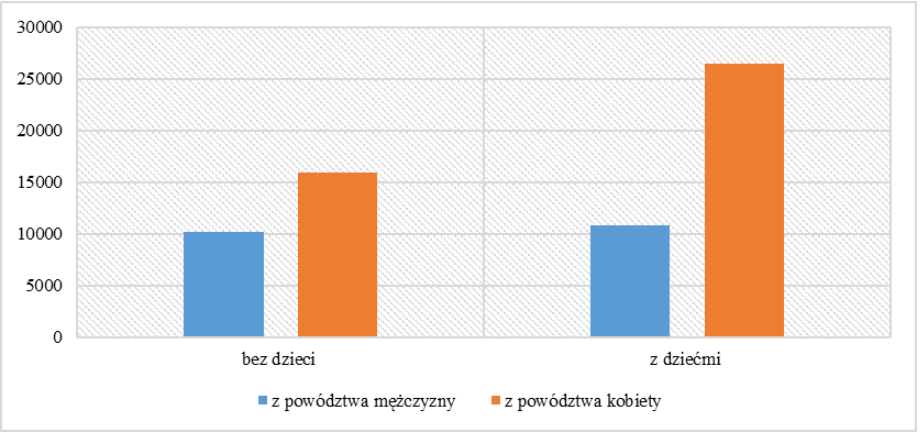



**Wykres 8. Wniesienia powództwa w zależności od ilości posiadania dzieci**

Źródło: Opracowanie na podstawie Rocznik Demograficzny 2017, GUS.

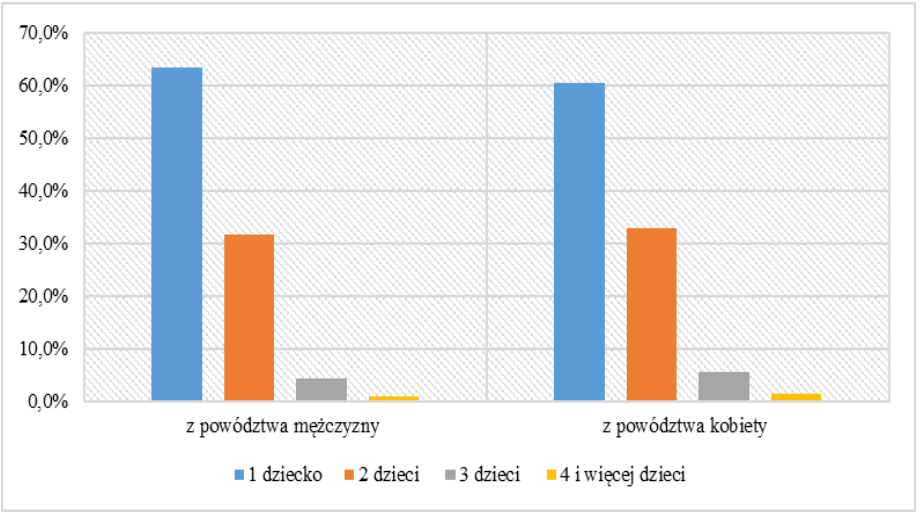
Na podstawie danych zawartych na Wykresie 8 możemy wnioskować, że im większa liczba posiadanych dzieci tym mniejsza liczna wniesienia powództwa o rozwód.

Wniesione powództwa w 2016 roku przedstawia Wykres 9.




**Wykres 9. Wniesione powództwa w 2016 roku**

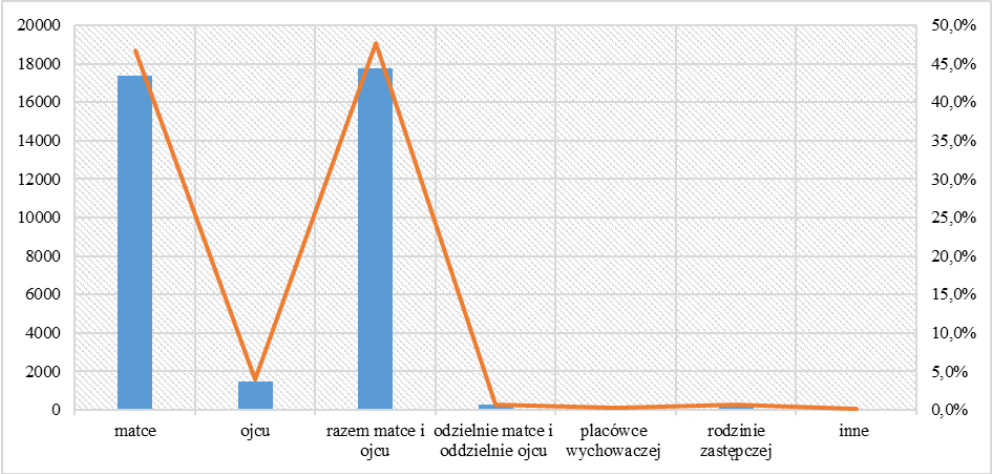
Źródło: Opracowanie na podstawie Rocznik Demograficzny 2017, GUS.




**Wykres 10. Wniesione powództwa w 2016 roku z wyszczególnieniem liczby posiadanych dzieci**

Źródło: Opracowanie na podstawie Rocznik Demograficzny 2017, GUS.

Decyzja sądu o wykonanie władzy rodzicielskiej i opieki nad małoletnim przedstawia Wykres 11.




**Wykres 11. Decyzja sądu o wykonanie władzy rodzicielskiej i opieki nad małoletnim dzieckiem**

Źródło: Opracowanie na podstawie Rocznik Demograficzny 2017, GUS.

Z danych źródłowych zawartych na Wykresie 9 wynika, że dla niemalże co drugiej sprawy rozwodowej, władzę rodzicielską przekazuje matce jak i matce i ojcu.

## 3. DYSKUSJA

Analiza danych źródłowych GUS wskazuje, że elementarna komórka systemowa jaką jest rodzina poddawana jest „próbom wytrwałości" Dane źródłowe wskazują na rysy, czego skutkiem jest rozpad małżeństwa. U autorki, na uwagę zawraca okres od 5 do 9 lat trwania małżeństwa, gdzie ma największy odsetek rozwodów.

Ograniczeniem niniejszej pracy jest brak wkładu własnego do badań nad naturą konfliktów w polskiej rodzinie. Praca zawiera wyłącznie analizę danych źródłowych na podstawie GUS.

Istnieje wiele czynników, które determinują brak zadowolenia ze związku, a następstwie czego rodzi się konflikt, a po nim rozłam (rozwód) kiedy to oboje rodzice nie są w stanie konstruktywnie rozwiązać problemów życiowych.

W zamyśle autorki ilustracja danych źródłowych GUS ma być zalążkiem do szukania odpowiedzi związanej z kryzysem związku, ze szczególnym naciskiem na okres 5-9 lat trwania małżeństwa. Niniejsza praca ma dać podstawy to zasadnej analizy źródłowej jaką mógłby być badania związane z czynnikami które popychają rodzinę do rozwodu w wyżej wymienionym okresie.

## LITERATURA:

[1] Czarnawska M., *Przyjazne porozumiewanie się, wzajemny szacunek, wzajemna akceptacja, radość z kontaktu*, Wyd. GWP, Gdańsk 2004.

[2] Formański J., *Psychologia środowiskowa*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2004.

[3] Kwieciński T., Śliwerski B., [red.], *Pedagogika*, Wyd. PWN, Warszawa 2005.

[4] Melibruda J., *Ja-Ty-My*, Wyd. Instytut Pedagogiki Zdrowia, Warszawa 2003.

[5] Pecyna S., *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Wyd. "Żak", Warszawa 2001.

[6] Sęk H. (red.), *Psychologia kliniczna*, Wyd. PWN, Warszawa 2006.

[7] Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wyd. PWN, Warszawa 2011.

## STRESZCZENIE

**Przemiany rodziny w ujęciu interdyscyplinarnym**

Wiadomo od dawna, że zdrowa rodzina to zdrowe społeczeństwo. Podstawą zdrowia każdej rodziny jest właściwie funkcjonująca para małżeńska. Jednakże, aby zdrowe rodziny mogły formować zdrowe społeczeństwo muszą być stworzone przez dojrzałe i świadome trudności życia małżeńskiego osoby. Celem mojej pracy jest znalezienie problemu, a problemem tym jest w szczególności „burzenie" rodziny funkcjonującej od 5 do 9 lat, a także próba zrozumienia wyżej wymienionego problemu, nie tylko w obszarze socjologii, co pedagogiki i psychologii.

**Słowa kluczowe**: rodzina, przemiany, interdyscyplinarność.

## SUMMARY

**Family changes in an interdisciplinary approach**

It has long been known that a healthy family is a healthy society. The basis for the health of every family is a properly functioning married couple. However, it must be created through maturity and consciousness of person's experience which comes from marriage difficulties. The purpose of my work is to find a particular problem of destruction of a family, functioning from 5 to 9 years, and also an attempt to understand the abovementioned issue not only in the field of sociology but also pedagogy and psychology.

**Keywords**: family, transformation, interdyscyplinarity.

Teresa Oleszko
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Znaczenie partycypacji dzieci w procesie nabywania kompetencji społecznych

## UWARUNKOWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Współczesna cywilizacja pozwala człowiekowi na korzystanie z wielu dóbr materialnych, stwarza warunki do życia na coraz wyższym poziomie, zapewnia rozwój myśli technicznej, kompetencji poznawczych. Jednocześnie tworzy zagrożenia dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego, społecznego czy ruchowego młodego pokolenia.

Świat u progu XXI wieku cechuje między innymi szybki proces przenikania różnych informacji, wielości i różnorodności kultur, religii, ideologii, ale także lęk przed wyzwaniami życia. Szybki zakres przemian cywilizacyjnych XX wieku, doprowadził do degradacji osobowości jednostki, do stanu głębokiego kryzysu moralności. Przyczyn regresu społecznego i emocjonalnego funkcjonowania człowieka można dopatrywać w wielu aspektach, tj.: bezrobocie i jego skutki, marginalizacja roli kultury i sztuki, słaba wydajność wychowawcza rodziny i podmiotów edukacyjnych, brak autorytetów.

W procesie wychowania napotykamy na rozbieżność między celami a efektami. Obserwujemy bezradność dorosłych na zachowania negatywne dzieci i młodzieży, których liczba i okrucieństwo wzrasta nie tylko w sytuacji pojawiania się społecznej anonimowości. Niepokojący jest także proces włączania się młodego pokolenia, w tym dzieci w wieku przedszkolnym, w rolę odbiorcy medialnego, kosztem zmniejszania czasu spędzanego z rodzicami i osobami bliskimi, znaczącymi czy rówieśnikami.

Uwarunkowania życia współczesnego człowieka, funkcjonującego w świecie cechującym się „nadprodukcją" informacji, w społeczeństwie wiedzy, wymagają zmiany w wielu obszarach ludzkiej działalności. W nieustannie trwającej dyskusji nad ramami edukacji, w tym edukacji elemen-

tarnej, przywołuje się zasady i tezy zawarte w projektowej części raportów oświatowych (J. Delors1998; Faure E. 1975). Autorzy tych dokumentów wskazują na potrzebę modyfikacji i wzbogacania procesu edukacji między innymi poprzez promowanie uczenia się przez całe życie, ujęcie głównych celów kształcenia w obrębie wiedzy, umiejętności, postaw, wartości, jak też w zakresie rozwijania myślenia, które winno przechodzić od myślenia krótkofalowego, do innowacyjnego. Zgodnie z zawartymi w raportach zasadami, w procesie uczenia się, powinno dominować uczenie się innowacyjne nad uczeniem się zachowawczym. Uczenie się innowacyjne pozwalające rozwijać wszystkie zdolności, przygotowuje do podejmowania rozsądnych decyzji, do umiejętności rozwiązywania problemów. Innowacyjną edukację charakteryzują dwie cechy, tj. partycypacja (czynne zdobywanie informacji w sytuacjach naturalnych, to współdziałanie, komunikowanie się, tworzenie), i antycypacja (umiejętność dawania sobie rady z przyszłością, przewidywanie nadchodzących wydarzeń, ocenianie konstrukcji działań i decyzji). Antycypacja to uczenie się nie tylko z doświadczenia, ale także doświadczanie sytuacji następnych, kolejnych; to uwzględnianie skutków ubocznych, niespodziewanych (Strykowski 2003; Bałachowicz 2015).

W poszukiwaniu rozwiązań strategicznych w projektowaniu zmian w edukacji, niezbędnym wydaje się także konieczność uwzględnienia zdefiniowanych przez Parlament Europejski i Radę Europy wymagań, dotyczących kompetencji kluczowych, jako narzędzi programu uczenia się przez całe życie (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych....,* 2006). Kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

## KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Dynamika współczesnych przemian powoduje, iż celem edukacji winno być przede wszystkim wyposażenie uczniów w kompetencje istotne dla przyszłego dojrzałego uczestnictwa w życiu zawodowym i społecznym. W literaturze przedmiotu kompetencje definiowane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednio do sytuacji. Ujmowane są jako działania wspierające rozwój osobisty, sprzyjające samorealizacji, byciu aktywnym. Słowo „kompetencja" pochodzi z łacińskiego „competentia" oznaczającego odpowiedniość, zgodność (Kopaliński 1983, s. 223).

Zalecane przez Parlament Europejski i Radę Europy wymagania (2006), obejmujące osiem kompetencji kluczowych, zawierają listę kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w dorosłym życiu. Zaliczono do nich: porozumiewanie się w języku ojczystym; porozumiewanie się w językach obcych; kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; kompetencje informatyczne; umiejętność uczenia się; kompetencje społeczne i obywatelskie; inicjatywę i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturalną.

Kompetencje społeczne i obywatelskie, wymieniane jako jedne z tzw. kompetencji kluczowych, to kompetencje osobowe, interpersonalne, obejmujące zachowania, które mają przygotować osoby do uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje społeczne związane są z rozwojem osobistym i społecznym, wymagają zdolności do empatii, porozumiewania się w różnych środowiskach, negocjacji, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także radzenia sobie ze stresem. Niezbędne jest również rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach. Znaczącym elementem tej kompetencji jest współpraca, asertywność i prawość (Zalecenia Parlamentu Europejskiego,. 2006).

Kompetencje rozumiane są, jako ciąg zmian jakościowych, dokonujących się w procesie konstruowania wiedzy (Klus-Stańska 2002). Kompetencje społeczne, według Karwowskiej-Struczyk to zdolność posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w kontakcie z konkretną rzeczywistością i przestrzenią społeczną. Kompetencje te są złożone, warunkują efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych (Karwowska-Struczyk 2009).

Przyjmując interpretacje pojęcia kompetencji społecznych dla potrzeb tej pracy, podkreślić należy definicje w ujęciu Czerepaniak-Walczak, mówiącą, iż „....termin ten stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie" (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 134). Kompetencje są więc właściwością, która będzie wyrażała się „w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za nie" (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 137). Według autorki, rozumienie pojęcia kompetencji społecznych wymaga podkreślenia kilku ich właściwości, między innymi: jest to dyspozycja, która rozwija się dzięki nauczaniu i/lub uczeniu się; jest umiejętnością adekwatnego zachowania się w określonej sytuacji i kontekście społecznym; możliwą do zaobserwowania przez innych ludzi; jest umiejętnością, której jednostka jest świadoma i chce tę umiejętność wykorzystywać, jako powtarzalną w swoim codziennym funkcjonowaniu, biorąc odpowiedzialność za te działania (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 137).

Kompetencje społeczne określane są także, jako „dyspozycja warunkującą efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Rożnie jednak bywają pojmowane kryteria tej efektywności, charakter wyznaczającej ją dyspozycji, a także struktura kompetencji społecznej" (Matczak, 2001, s. 5). Zdaniem autorki kompetencje społeczne to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego"(Matczak 2001, s. 11).

Halina Sowińska (2011) wśród kompetencji społecznych, wyszczególnia między innymi: postrzeganie społeczne, umiejętność dostrzegania problemów społecznych i gotowość do udziału w ich rozwiązywaniu, świadomość

oczekiwań, wymagań ze strony otoczenia społecznego i umiejętność ich wyjaśniania, uzasadniania; świadomość pełnionych ról społecznych, własnych możliwości; zdolność przeżywania uczuć społecznych; umiejętność nawiązywania i podtrzymywania relacji i więzi społecznych; współdziałanie w realizacji celów grupowych, przewidywanie skutków własnych zachowań społecznych; umiejętność zachowania własnej autonomii.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż okres rozwoju małego dziecka jest kluczowym momentem dla kształtowania się kompetencji społecznych, a problemy społeczne występujące w tym czasie utrzymują się w latach późniejszych (Brzezińska 2008). Dziecko w wieku przedszkolnym, będąc w grupie rówieśniczej, stoi przed wieloma problemami, które dotyczą jego społecznych umiejętności. Nabywanie doświadczeń w interakcji z innymi wymaga więc organizowania różnorodnych sytuacji edukacyjnych, wynikających z potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka, jak też jego możliwości psychofizycznych.

## DYLEMATY EDUKACJI ELEMENTARNEJ

Zmiana działań szkoły w społeczeństwie wiedzy wydaje się priorytetowym wręcz zadaniem. W okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym „powstają tzw. fundamenty tworzące podwaliny i stanowiące o ostatecznym „kształcie" człowieka" (Żylińska 2013).

Dylematy wczesnej edukacji, mające swoje odzwierciedlenie w działaniach nauczyciela, ujmowane są współcześnie w opozycyjnych dyskursach, tj. funkcjonalno- behawiorystycznym (Kłus-Stańska) oraz humanistyczno – adaptacyjnym (Karbowniczek, Kwaśniewska, Surma 2013). Źródło pierwszego z nich to funkcjonalizm, behawioryzm, pedagogika progresywno – konserwatywna. Praktyczne zastosowanie tego ujęcia nastawione jest na realizację programu, bez uwzględniania potrzeb i zainteresowań dziecka. To przede wszystkim orientacja przedmiotowa, wykorzystująca metody podające, jak też oczekiwanie na efekty. Nauczyciel w stosunku zarówno do dzieci jak i rodziców przyjmuje pozycje nadrzędną, dominującą, zlecającą zadania do wykonania.

Odmiennym jest dyskurs humanistyczno-adaptacyjny, mający swoje źródło w teorii naturalizmu, psychologii humanistycznej, pedagogice liberalnej, personalizmie. Założeniem głównym tego ujęcia jest wspieranie dziecka w samorozwoju, stosowanie metod aktywizujących, zachęcanie dzieci do samodzielności, podejmowania własnej inicjatywy, zadawania pytań, odkrywania. Nauczyciel podążając za dzieckiem, indywidualizuje pracę z nim, systematycznie monitorując jego rozwój.

Psychologia humanistyczna (C. R. Rogers, A. Maslow) i psychologia poznawcza (J. Bruner, G. A. Kelly, M. Simon), akcentuje bowiem aktywność jednostki ludzkiej. Aktywny podmiot, zdolny jest do samodzielnego kształtowania siebie, swoich kompetencji, motywacji, dojrzałości emocjonalnej. Człowiek jest też układem przetwarzającym informacje. Jego zachowania, uczenie się, zależą od informacji płynących ze świata zewnętrznego oraz informacji wewnętrznych, tzw. struktur poznawczych (Kozielecki 1995).

Idea konstruktywizmu (J. Piaget, L. Wygotski, J. S. Bruner), podkreśla, iż wiedza jest konstrukcją umysłu ludzkiego, która powstaje w wyniku własnej i zróżnicowanej aktywności podmiotu. Człowiek więc nie tylko przyswaja wiedzę jako gotowy produkt przekazywany przez innych ludzi (nauczanie podające), ale konstruuje własny system wiedzy poprzez podejmowanie różnorodnych rodzajów aktywności, tj. stawianie pytań, obserwowanie, eksperymentowanie, działanie praktyczne, negocjowanie (nauczanie poszukujące). Indywidualny proces konstruowania wiedzy zdeterminowany jest zdolnościami umysłowymi, motywacją, dotychczasowym doświadczeniem, a także zadaniami i warunkami, jakie zostaną mu stworzone dla ujawniania jego potencjału rozwojowego. To nowe spojrzenie na człowieka, jako na istotę autonomiczną, zdolną do sterowania własnym zachowaniem i brania za nie odpowiedzialności stanowi istotę podmiotowości, omawianą przez wielu autorów (A. Górecka, K. Korzeniowski, J. Kozielecki T. Lewowicki, M. Łobocki K. Obuchowski, M. Tyszkowa, T. Tomaszewski i inni). Podmiotowość ucznia i nauczyciela staje się jednym z celów wychowania, podkreślając role i jego pozycje jako aktywnego współpartnera w procesie edukacji (W. Strykowski 2003). „Czynniki rozwojowe nie tkwią tylko wyłącznie w poszczególnych wymiarach, ani wyłącznie w podmiocie, ani tylko w środowisku, ani w społeczeństwie, ani w kulturze. Są one wynikiem interakcji między tymi wszystkimi elementami, które konstytuują i konotują każdego ucznia „(Bałachowicz 2015 s. 27). Współczesna koncepcja kształcenia dziecka „... powinna być oparta na wartościach związanych z rozwojem podmiotowym dziecka tj.: wspieranie autonomii, rozwijanie sprawczości i zaangażowania, rozwijanie umiejętności pracy grupowej, tworzenia warunków do wrastania we „wspólnotę umysłów" i wartości, rozwijanie umiejętności uczenia się, refleksyjności, dociekliwości i krytycznego oglądu świata, umiejętności wyrażania swoich myśli, kreatywności i badań w rożnej formie" (Bałachowicz, 2015, s. 31).

## UWARUNKOWANIA ROZWOJU SPOŁECZNO-MORALNEGO DZIECKA

Proces uspołeczniania jest postępowaniem złożonym, rozpoczyna się w domu rodzinnym i jest kontynuowany w instytucjach oświatowych, takich jak przedszkole czy szkoła. Rozwój w obu przestrzeniach społecznych odbywa się poprzez obserwację sytuacji i relacji społecznych codziennego życia. Środowisko rodzinne, jako całokształt warunków materialnych, społecznych, kulturalnych i uczuciowych domu rodzinnego, w jakich wzrasta dziecko jest podstawowym źródłem doświadczeń, podejmowania aktywności, będących fundamentem do tworzenia i rozwijania pierwszych umiejętności, nawyków, konstruowania obrazu świata. Efektywność tych doświadczeń, zależy od wielu czynników i jakości ról oraz funkcji pełnionych przez rodzinę. Ponadto, rodzina jako grupa wychowawcza, dostarcza różnorodnych wzorów zachowań, oddziałując na dziecko przez fakt uczestniczenia w toku codziennego życia. (Andrzejewska, 2009). W rodzinie pierwsze doświadczenia społeczne dziecko zdobywa poprzez zarówno bezpośrednią obserwację jak i aktywny udział w codziennych sytuacjach. Własna aktyw-

ność rozwijającego się człowieka w środowisku rodzinnym, stanowi źródło indywidualnej struktury doświadczeń, stanowiących podstawę dla nabywania różnorodnych kompetencji, w tym także kompetencji społecznych. Dzieci, obserwując interakcje w rodzinie, uczą się różnych aspektów relacji społecznych i sposobów funkcjonowania społecznego. Rodzina jest środowiskiem, w którym dziecko wzrasta, tak więc postawy przejawiane przez członków rodziny, rozmowy z nimi, atmosfera panująca w domu rodzinnym, wpływają na zachowania społeczne dziecka.

Społeczną dojrzałość dziecka cechuje wyjście poza krąg rodziny i podjęcie interakcji z innymi ludźmi. Relacje z rówieśnikami mogą być źródłem nie tylko nowych szans pełniejszego rozumienia zachowań, bardziej złożonej sensorycznie stymulacji, aniżeli tej, tworzonej przez środowisko domowe. „Oferują też nowe modele, z którymi można się identyfikować...". Jednocześnie pamiętać należy, że umiejętności społeczne wynikające z interakcji dziecka z członkami rodziny, warunkować będą jego sukcesy w zakresie zachowań społecznych w kontakcie z rówieśnikami. Grupy rówieśnicze umożliwiają rozwój niezależności oraz zdolności społecznych. Przebywanie dzieci ze sobą uczy współpracy i rozwija współczucie do innych osób, sprzyja przyjmowaniu grupowych standardów zachowań (Turner, 1999, s. 239).

Kolejną więc przestrzenią społeczną, która tworzy warunki do zdobywania przez dziecko doświadczeń w relacjach międzyludzkich jest przedszkole i szkoła. Według Bałachowicz, (2015) „....dynamiczne kształtowanie się kompetencji dziecka w dostrzeganiu i rozumieniu rożnych sytuacji i zjawisk społecznych oraz zdolność do interpretowania zachowań ludzi w kontekście ich wcześniejszych doświadczeń ma miejsce w okresie przedszkolnym, a szczególnie w wieku 4–6 lat. Dziecko rozwija się w interakcjach i poprzez interakcje, i staje się aktywnym, komunikującym się członkiem „społeczności umysłów", z którą łączy go podzielany świat znaczeń" (Bałachowicz 2015 s. 24). Skuteczność placówek edukacyjnych w rozwijaniu kompetencji społecznych dziecka, wymaga uwzględnienia w tym procesie wielu czynników, przede wszystkim skoncentrowanych na indywidualnym dziecięcym doświadczeniu, jego psychofizycznych możliwościach, potrzebach rozwojowych, ale nade wszystko jego aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym przedszkola czy szkoły. Jakość doświadczanych relacji społecznych zależy także od umiejętności planowania i organizowania przez nauczycieli i specjalistów sytuacji edukacyjnych, opartych na współpracy, jasno formułowanych zasadach, ustalanych sposobów działania, przestrzegania równości praw, a także znajomości etapów rozwoju społecznego dziecka.

Interakcje i doświadczenia dziecka ze środowiskiem, przyczyniają się do rozwijania społecznych umiejętności. Poszerzając swoje społeczne doświadczenia, dzieci „...stają się coraz bardziej niezależne i autonomiczne, ...coraz głębiej wchodzą w swoje środowisko oraz śmielej podejmują próby sprostania nowym wyzwaniom, jakie niosą ze sobą społeczne kontakty z rówieśnikami i dorosłymi" (Turner; 1999, s. 239). Doświadczenia społeczne nadają sens ich życiu, pomagają w rozwoju osobowości i społecznej świadomości. „Uzyskując wgląd w swoją osobowość, dzieci stają się indywidualnościami,

w towarzystwie innych osób potrafią odwołać się do własnych racji" (Turner; 1999, s. 239).

Uczestnicząc w społecznych sytuacjach mogą obserwować, jak ich postępowanie wpływa na innych. „Rozwijające się społeczno – poznawcze możliwości oddziaływania na ludzi pozwalają dzieciom dojść do przekonania, ze inni mają prawa i przywileje, „...te społeczne interakcje pomagają dzieciom w doskonaleniu pojęcia ja, tzn. tego, jak postrzegają je inni" (Vasta, s. 239). Badania wykazują, że już dzieci 2-4 letnie, potrafią podejmować w pewnych warunkach zadania społeczne. „Dzieci cztero – pięcioletnie rozumiały, że trzeba zaopiekować się młodszym dzieckiem, podzielić się zabawką, nie hałasować, zaś dzieci pięcio–sześcioletnie przejawiały podstawowe poczucie obowiązku" (Żebrowska, 1976, s. 511). Zachowania społeczne dzieci w wieku przedszkolnym nie są zbyt trwałe. Pod koniec wieku przedszkolnego „...dzieci wkraczają w okres tzw. konformizmu moralnego, który cechuje chęć postępowania dostosowanego do oczekiwań i wymagań osób z otoczenia, między innymi członków grupy rówieśniczej" (Żebrowska, 1976, s. 512).

Podejścia: psychodynamiczne oraz teorii uczenia się, umiejscawiają dziecko jako bierne, zdane na wpływy wewnętrzne (psychoanaliza) albo czynniki zewnętrzne, środowiskowe (teoria uczenia się). Psychologia poznawcza podkreśla aktywną rolę dziecka, polegającą na rozwiązywaniu problemów. Zgodnie z teoriami poznawczo-rozwojowymi, rozwój moralny zależy od rozwoju poznawczego, o czym świadczy zgodność między myśleniem a postępowaniem moralnym oraz przechodzenie rozwoju moralnego poprzez kolejne stadia. Teoretycy tego kierunku twierdzą, że wyjaśnienie postępowania moralnego dziecka, wymaga poznania między innymi jego wiedzy o problemach moralnych. (Vasta, 1995, s. 483).

Rozwój moralny w/g Piageta „... stanowi rezultat połączenia doskonalących się zdolności poznawczych i powtarzających się kontaktów z problemami moralnymi". Zgodnie zaś z koncepcją Kohlberga, rozwojowi moralnemu sprzyja uczestniczenie dzieci wraz z innymi, w sytuacjach podejmowania decyzji i wymiany poglądów na kwestie moralne (Vasta, 1995, s. 486).

Teorie społecznego uczenia się podkreślają wpływ środowiska na rozwój moralny (między innymi przez obserwację). Zachowania społeczne według tej teorii: „...mają możliwość indywidualnego rozwoju, zależnego w dużej mierze od środowiska społecznego i osobistych doświadczeń dziecka" (Vasta, 1995, s. 490).

Zdaniem J. Piageta, dzieci do lat 7-8, są w stadium tzw. moralności heteronomicznej. W tym okresie normy moralne i zasady postępowania nie wynikają ze świadomego rozeznania jednostki w sytuacji i z jej dobrowolnego wyboru, lecz są dziecku narzucone z zewnątrz, przez dorosłych, którzy stanowią dla niego bezwzględny autorytet i wzory zachowania. Pod koniec okresu przedszkolnego, dziecko potrafi podporządkować się wymaganiom innych, nie tylko z obawy przed karą czy dla uzyskania nagrody, ale dlatego, „...że chce postępować zgodnie z zasadami reprezentowanymi przez osoby, które darzy szacunkiem" (Żebrowska, 1976, s. 508). Zjawisko to jest określane jako mechanizm identyfikacji.

Według Piageta, dziecko w wieku przedszkolnym „...nie wnika przy ocenie czyjegoś zachowania się w warunki i okoliczności zachowania..." (Żebrowska, 1976, s. 509), „...bierze pod uwagę jedynie to, czy dane postępowanie jest zgodne lub niezgodne z regułą...". To zjawisko nazywane jest realizmem moralnym (Żebrowska, 1976, s. 510).

Zgodnie z teorią Kohlberga, który rozwijał pracę Piageta, dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, znajdują się na I poziomie – przedkonwencjonalnym, stadium 1 (kary i posłuszeństwa) oraz stadium 2 (relatywizmu instrumentalnego). Zachowanie dzieci w tym okresie cechuje przestrzeganie reguł w celu uniknięcia kary, zaś skutki czynności określają, czy jest ono dobre czy złe. Interesy i punkt widzenia innych, nie są brane pod uwagę – dziecko jest egocentryczne. Dzieci w stadium 2 za „dobre", uznają takie działanie, które ma na celu dobro własne, a nie innych. „Potrzeby innych są uwzględniane, o ile rezultat działania jest korzystny z punktu widzenia własnego dobra" (Birch, Malim, 2001, s. 93)

## SPOSOBY ORGANIZOWANIA DOŚWIADCZEŃ SPOŁECZNYCH DZIECI W PRZEDSZKOLU

### Przykłady dobrych praktyk

Problem kompetencji kluczowych, w tym także kompetencji społecznych wymaga udzielenia odpowiedzi na pytanie jak należy zaprojektować warunki do ich rozwijania oraz ustalenia, na czym miałaby polegać ich zmiana.

Przedszkole jako placówka pełniąca funkcje opiekuńcze i wychowawczo-dydaktyczne, ma do spełnienia wiele zadań, wynikających z nałożonego głównego celu wychowania przedszkolnego, jakim jest wspieranie, wspomaganie rozwoju dziecka, którego efektem ma być przygotowanie każdego z nich do podjęcia nauki w szkole. Edukacja przedszkolna wymaga przede wszystkim stworzenia odpowiednich warunków i sytuacji sprzyjających rozwijaniu u dzieci różnorodnych kompetencji, w tym także kompetencji społecznych, będących wynikiem interakcji czynników rozwojowych, które „konstytuują i konotują każdego ucznia" (Bałachowicz 2015, s. 27).

Poszukując rozwiązań metodycznych sprzyjających nabywaniu przez dzieci kompetencji społecznych, opracowano program działań wychowawczych, oparty na partycypacji dzieci w procesie tworzenia warunków do doświadczeń społecznych, który włączono do realizacji w Przedszkolu Miejskim nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi w Lubartowie.

Organizacja pracy tej placówki jako integracyjnej (od 1997 r.), polegała na tworzeniu warunków dla rozwoju dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, co było i jest jej zasadniczym zadaniem. Wspomagano ten proces poprzez włączanie zespołów nauczycieli, specjalistów, jak i rodziców do czynności diagnostycznych i programowania pracy z dzieckiem. Początkowo planowano, że takie rozwiązania wyznaczą jedynie kierunki pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami różnego typu. Stojące jednak przed

współczesną edukacją małego dziecka wyzwania, spowodowały, że zespoły nauczycieli i specjalistów objęły swym zasięgiem opiekę nad rozwojem każdego przedszkolaka. Poszukując adekwatnych sposobów wsparcia, organizowano wiele zajęć, począwszy od rewalidacji, terapii po stymulację uzdolnień. wynikających z indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych dziecka., Wśród 125 osobowej grupy przedszkolaków, uczęszczających do sześciu oddziałów (w tym pięciu grup integracyjnych), jest corocznie ok. 20 dzieci z niepełnosprawnością, posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Ich niepełnosprawności wynikają z zaburzeń autystycznych, zespołu Downa, mózgowego porażenia dziecięcego czy innych zespołów wad. Stopień natomiast niepełnosprawności intelektualnej tych przedszkolaków, to zarówno lekki, umiarkowany, ale także znaczny. Wśród specjalistów, wspierających pracę edukacyjno - terapeutyczną są między innymi: psycholog, logopeda, pedagog specjalny, fizjoterapeuta, terapeuta w zakresie SI, muzykoterapeuta. Ponadto, każdy nauczyciel wychowania przedszkolnego pracujący w grupie dziecięcej, posiada wykształcenie dodatkowe w zakresie oligofrenopedagogiki. Praca edukacyjna w oddziałach integracyjnych realizowana jest jednocześnie przez dwóch nauczycieli i wspierana przez dwie osoby zatrudnione na stanowisku pomoc nauczyciela i woźna oddziałowa.

Uwzględniając potrzebę tworzenia sprzyjających warunków do jak najwcześniejszego uczestniczenia dzieci w procesie nabywania kompetencji społecznych, postanowiono sprawdzić, czy dzieci w przedszkolu są gotowe do partycypacji w organizowaniu doświadczeń społecznych oraz jakie są efekty tych działań. Na podstawie teoretycznych założeń warunkujących rozwój społeczny dziecka oraz wymagań legislacyjnych dotyczących programowania pracy edukacyjnej, opracowany został projekt działań wychowawczych placówki, którego realizację poprzedziły badania pilotażowe. Uzyskane w badaniach wstępnych wyniki wykazały jednoznacznie nie tylko gotowość dzieci do współtworzenia warunków do nabywania doświadczeń społecznych, ale pozwoliły na ustalenie ważnych aspektów organizowania procesów wychowawczych z dziecięcej perspektywy, co wykorzystano do modyfikacji projektu, który włączono do koncepcji pracy przedszkola od 2005 roku (Oleszko 2004). Główne założenia tego programu, to udział dzieci w ustalaniu zasad i wymagań regulujących interakcje społeczne, sposoby korzystania za wspólnej przestrzeni materialnej, przestrzegania praw dziecka, organizowania różnorodnych aktywności., itp. Zadania wynikające z programu realizowano od 2005 do 2016 roku. Program oparto na założeniach integracji treści, procesów wychowania i kształcenia, form aktywności, oraz integracji społecznej, a także opracowanych standardach oczekiwań, ustalonych podczas społecznej debaty, którą w tym celu zorganizowano w ramach obchodów jubileuszu przedszkola w 2002r., z udziałem władz miasta, nauczycieli, rodziców i pracowników naukowych UMCS w Lublinie.

Realizowane w przedszkolu działania oparte na partycypacji dzieci w procesie nabywania kompetencji społecznych poprzedzano indywidualną diagnozą każdego dziecka, wspartą badaniami specjalistów, zaś uzyskane wyniki były podstawą do objęcia dziecka pracą indywidualną, również w zakresie rozwoju umiejętności społecznych.

Sposoby pracy z dzieckiem podporządkowano przede wszystkim uczeniu się przez działanie, przeżywanie, odkrywanie, z uwzględnieniem profilu zdolności, zainteresowań i preferencji obszarów uzdolnień indywidualnych w procesie zajęć stymulujących rozwój, jak też indywidualnym kierunkom pracy terapeutyczno – rewalidacyjnej wynikającej z zaburzeń i różnego rodzaju niepełnosprawności dzieci. Dla każdego dziecka prowadzono dokumentację w zakresie jego indywidualnego rozwoju (monitoring rozwoju osobistego dziecka), w której ustalano z rodzicami wspólne kierunki działań edukacyjnych. Uzyskiwane z monitorowania dane poddawane były dwa razy w roku ewaluacji, zaś wyniki wykorzystywano do modyfikacji działań edukacyjnych.

W zakresie treści sprzyjających rozwijaniu oczekiwanych zachowań społecznych realizowano zadania dotyczące poniżej przedstawionych obszarów:

1. ***Ja jestem, czuję, myślę***... – ze szczególnym uwzględnieniem poznawania siebie w aspekcie fizycznym, nazywania i identyfikowania emocji, empatii, rozwijanie umiejętności samoobsługowych, komunikacyjnych, poznawania i wdrażania do kształtowania prawidłowych nawyków żywieniowych. Ważnym elementem pracy z dzieckiem, było kształtowanie świadomości własnego ciała, jako zasadniczego aspektu orientacji w przestrzeni oraz świadomość własnej tożsamości, przestrzegania prawa własności i nietykalności cielesnej, kształtowanie prawidłowego obrazu siebie, budowania poczucia wartości, sprawstwa;

2. ***Jestem synem, córką...*** – zaznaczanie między innymi zadań wynikających z pełnienia ról poszczególnych członków rodziny, budowania więzi emocjonalnej, uwzględnianie zachowań w zakresie bezpieczeństwa, itp.;

3. ***Jestem przedszkolakiem, sąsiadem, Polakiem*** – rozbudzanie uczuć patriotycznych, zainteresowań otaczającym światem, ale przede wszystkim tworzenia warunków do doświadczeń społecznych wynikających z kontaktów z rówieśnikami, budowanie świata wartości, poznania własnej kultury, uczestnictwo w wydarzeniach społecznych i patriotycznych miasta, znajomości swoich praw i wdrażania do odpowiedzialności za własne zachowania; itp.

4. ***Ja i ekologia*** – rozwijanie funkcji poznawczych oraz postaw proekologicznych, uczestniczenie w akcjach i przedsięwzięciach ekologicznych, realizowanych na terenie placówki, miasta, itp.

Doświadczanie różnorodnych okazji społecznych w kontakcie z rówieśnikami, współdziałanie w grupie rówieśniczej oparto na porozumieniu w sprawie zachowań dziecka w przedszkolu, tj. opracowanych kontaktów w poszczególnych grupach.

Wśród metod wychowawczych wykorzystano między innymi:

- ***metodę modelowania*** – czyli metodę przykładu, (zmiany zachowania dziecka pod wpływem obserwowania – uczenia się), poprzez obserwacje ludzi i rówieśników pozostających ze sobą w bliskich i częstych kontaktach, jak też poprzez przykłady zachowań wykorzystywane z literatury;

- ***metodę zadaniowo-profilaktyczną*** – tj. tworzenie sytuacji, w której dziecko może projektować i wykonywać różne czynności, zgodne ze swoimi zainteresowaniami, budować poczucie wartości i sprawstwa; współuczestniczyć w ustalaniu zasad współżycia w zespole, ustalaniu reguł itp;
- ***metodę wzmocnień pozytywnych*****,** przy przejawianiu zachowań dziecka zgodnych z oczekiwanymi przez nauczyciela formami zachowania, z uwzględnieniem stopniowania stymulatorów zgodnie z indywidualnymi potrzebami dziecka (tzw. kluczem indywidualnych potrzeb – przyp. autorki), jak też wykluczanie stymulatorów prymitywnych, pierwotnych – pokarmowych, materialnych na rzecz stosowania społecznych i rozwojowych – stymulacyjnych wzmocnień.

Program realizowano w każdym roku szkolnym w poszczególnych oddziałach, według poniższego schematu:

***Etap I – realizowany w pierwszych dniach pobytu dzieci w placówce:***

a) ustalanie przez dzieci wykazu aktywności, które mogą być przez nie podejmowane w przedszkolu;

b) ustalanie przez dzieci wykazu zachowań, które są zabronione, uznane jako złe i nie są akceptowane;

c) ustalanie sposobu pozyskiwania informacji o dobrym zachowaniu dziecka oraz form rozwiązywania sytuacji, w której pojawiały się zachowania niepożądane.

***Etap II – realizowany w pierwszym miesiącu uczęszczania dzieci do przedszkola:***

a) ustalanie formy graficznej oraz wybór sposobu zamieszczania informacji o pojawiających się, poprawnych i oczekiwanych społecznie zachowaniach dziecka, (wykazu zachowań wynikających z tzw. „dobrych manier");

***Etap III – realizowany w ciągu całego roku szkolnego:***

a) autokontrola zachowań własnych podczas różnorodnych sytuacji edukacyjnych w przedszkolu i poza placówką, wraz z ponoszeniem odpowiedzialności za zachowania niewłaściwe;

b) podejmowanie samodzielnych decyzji w sprawie rodzaju wzmocnień pozytywnych, zgodnie z własnymi potrzebami dziecka;

c) uczestniczenie w projektowaniu sytuacji edukacyjnych stałych i okolicznościowych realizowanych zarówno w poszczególnych oddziałach jak i dla całej dziecięcej społeczności(w przedszkolu jak i poza placówką);

d) udział dzieci w samodzielnie projektowanych przedsięwzięciach.

## PARTYCYPACJA DZIECI W ŻYCIU SPOŁECZNYM PRZEDSZKOLA – WYNIKI BADAŃ

Głównym celem podjętych badań było dokonanie charakterystyki i oceny osiągnięć dzieci w zakresie kompetencji społecznych. Istotnym aspektem w procesie rozwijania tych kompetencji była partycypacja dzieci w tworzeniu warunków do doświadczeń społecznych w przedszkolu. W związku z tym sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jaką wiedzę posiadają dzieci na temat swoich praw oraz oczekiwanych przez dorosłych zachowań społecznych? Jakie zachowania dzieci są według opinii badanych objęte zakazem?
2. Jakie propozycje dzieci włączono jako stałe sytuacje edukacyjne systematycznie realizowane w przedszkolu?
3. Jakie zachowania prezentują dzieci w poszczególnych obszarach umiejętności społecznych?

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, w ramach którego wykorzystano techniki: obserwacji sytuacyjnej, kategoryzowanej; rozmowę z dziećmi; analizę dokumentów (kwestionariusz rozmowy; arkusze monitoringu i arkusze rozwoju osobistego dziecka- konstrukcji własnej, arkusz obserwacji zachowań społecznych M. Przetacznikowej). Uzyskane z badań dane empiryczne poddane zostały analizie jakościowej. Badania prowadzono w latach 2007 – 2016. Objęto nimi 30 dzieci kończących edukację przedszkolną w danym roku, co stanowi łączną liczbę 300 badanych, w tym 53% chłopców i 47% dziewcząt. W grupie tej 80% stanowiły dzieci objęte czteroletnią edukacją przedszkolną oraz 20% dzieci, które do przedszkola uczęszczały jeden rok lub dwa lata. Ponadto w każdym roku szkolnym dokumentowano propozycje dzieci w zakresie rozwiązań społecznych w poszczególnych grupach oraz monitorowano ich zachowania społeczne (łącznie w badaniu tym uczestniczyło ok. 80 dzieci w danym roku). Podkreślić należy, że dzieci u których stwierdzono deficyty globalne czy parcjalne, uczestniczyły w indywidualnych programach wspomagania rozwoju lub w treningu umiejętności społecznych opisanych w IPET.

### *1. Wiedza dzieci na temat swoich praw i oczekiwanych zachowań społecznych*

Zebrany materiał badawczy poddano analizie jakościowej, w celu ustalenia odpowiedzi na postawione wyżej problemy, istotą których stanowiła ocena efektów uzyskanych działań edukacyjnych opartych na partycypacji dzieci. Ważnym aspektem, było ujęcie dziecięcych osiągnięć, jako indywidualnych zmian progresywnych w procesie nabywania kompetencji społecznych. Interpretacja danych pochodzących z tej analizy posłużyła do oceny rozwoju osobistego dziecka, raczej studium przypadku, i nie jest przedmiotem omawianych w tej pracy zagadnień, które koncentrują się na

ocenie zachowań pojawiających się w grupie, a wynikających z partycypacji w realizowanych sytuacjach edukacyjnych.

Udzielone odpowiedzi (ukazujące procentową wartość otrzymanych dziecięcych wypowiedzi) potwierdzają, iż dzieci kończące edukację przedszkolną, posiadają wiedzę na temat oczekiwanych społecznie zachowań, wynikających z przyznanych im praw tj. prawo do zabawy /97%/; ekspresji – plastycznej, muzycznej, ruchowej /94%/, uczenia się /53%/; załatwiania potrzeb fizjologicznych /96%/, spacerów i zabaw na placu zabaw/74%/; prawo do posiadania własnej tajemnicy / 53%/; jak też werbalizują zachowania, które w ich opinii powinny być objęte zakazem tj.: nietykalność cielesna (zakaz bicia /96%/; popychania, plucia, szczypania- /88%; zakaz całowania i podglądania w łazience /tylko w odpowiedziach dziewczynek-28%); godność osobista i poszanowanie własności (zakaz przezywania /64%/, malowania i mazania na cudzej własności /78%/, branie zabawek bez zgody właściciela /89%/; bezpieczeństwo / zakaz samodzielnego wychodzenia z sali i oddalania się od pani /75%/.

Proponowane przez dzieci sposoby stosowania wzmocnień pozytywnych w przypadku prawidłowych zachowań to przede wszystkim: pochwała od pani, pochwała przekazana do pani dyrektor, rodziców; rzadziej zaś wymieniane nagrody prymitywne – pokarmowe, nagrody materialne, żetony, naklejki; ale przede wszystkim pełnienie ról społecznych tj.: bycie dyżurnym - szczególnie przy nakrywaniu do stołu, ustawienie w pierwszej parze na spacerze, wykonywanie czynności porządkowych; pełnienie roli asystenta dyrektora lub asystenta nauczyciela, itp. Poza tym odpowiedzi te zawierały kontekst potrzeb indywidualnych, wskazujących na szeroki wachlarz wzmocnień stymulujących, tj. udział w zabawach z wykorzystaniem atrakcyjnych pomocy, gry sportowe, gry muzyczne, dydaktyczne, planszowe (udział w grach i zabawach z panią), korzystanie z programu KidSmart (z wydłużonym czasem), itp.. Natomiast do sposobów wygaszania negatywnych zachowań zalecanych dorosłym do stosowania wobec dzieci podano przede wszystkim kary – refleksje, oraz zakazy. Zaznaczyć należy, że wśród kar dzieci podawały indywidualne pomysły zaczerpnięte z własnych doświadczeń przeżytych w rodzinie, np. pozbawienie nagrody, zakaz korzystania z przyjemności tj. oglądanie telewizji, gier komputerowych, wyjścia na podwórko itp. Ciekawym rozwiązaniem była propozycja badanych, dotycząca rozwiązywania konfliktów dziecięcych, polegająca na zastosowaniu rozmowy, negocjacji, a nawet nagrywania negatywnych zachowań, jako „dowodu" nieprzestrzegania kontraktu i wyjaśniania tej sytuacji przez „niegrzeczne" dziecko.

Analiza udzielanych przez dzieci odpowiedzi potwierdziła także ich gotowość do określenia wykazu zachowań pozytywnych wynikających z tzw. dobrych manier kulturalnego człowieka, określenia co to znaczy „grzeczne dziecko", które umieszczano w okienkach plakatów (domku, pociągu czy drzewka dobrych manier). Wśród odpowiedzi znalazły się między innymi zachowania dotyczące:

- używania form grzecznościowych;
- dbałości o przedmioty, książki rzeczy własne i cudze;

- znajomości symboli narodowych;
- poszanowania przyrody;
- dbania o własne zdrowie;
- słuchania innych;
- pomagania niepełnosprawnym, starszym;
- uśmiechania się do innych;
- zgodnej wspólnej zabawy, itp.

Podane przez dzieci propozycje, uzupełnione o umiejętności zawarte w podstawie programowej oraz standardy wypracowane podczas debaty dotyczące kompetencji społecznych, stanowiły stały wykaz oczekiwanych, pozytywnych zachowań społecznych, będących podstawą do uzyskiwania przez dzieci wzmocnień pozytywnych, z uwzględnieniem indywidualnych, zgodnych z potrzebami dziecka stymulatorów.

### *2. Propozycje dzieci włączone jako stałe sytuacje edukacyjne*

Poszukując sposobów atrakcyjnego odkrywania świata i doświadczania relacji społecznych z rówieśnikami włączono w proces edukacyjny także metodę projektowania sytuacji edukacyjnych, wydarzeń i sposobów organizowania imprez i uroczystości. W ciągu dekadę trwających działań, wykorzystywano dziecięce pomysły, które wpisały się na stałe do kalendarza wydarzeń placówki, będąc jednocześnie wizytówką przedszkola. Do najbardziej znaczących dziecięcych propozycji w tym zakresie należą między innymi:

- organizacja od 2005 r. posiłków z uwzględnieniem samodzielnego nalewania i nakładania potraw, (jako efekt obserwacji podczas wycieczki do gospodarstwa wiejskiego – odkrycia przez dzieci wiedzy, że cyt. „...my też jemy jak świnie, bo p. Irenka nalewa nam zupę z wiadra, podobne jest gospodyni w chlewni". Wydarzenie to było podstawą do włączenia tematów – ośrodków „Jak można kulturalnie spożywać posiłki? i nowe odkrycia przestrzeni społecznej do doświadczeń, między innymi:
  - doświadczanie spożywania posiłków w restauracji, pizzerii, kawiarni, podczas festynów czy zimowego kuligu;
  - organizowanie konsumpcji w przedszkolu w formie stołu szwedzkiego wraz z jego estetycznym nakrywaniem.

  Poza tym dziecięce pomysły wykorzystano także do:
- organizowanie wyboru aktywności w tzw. salach doświadczeń / sala teatralna, muzyczna, konstrukcyjna, plastyczna, gier i układanek itp./;
- realizacja innowacji „Poznajemy świat przez zmysły", poprzez samodzielne przygotowywanie potraw, wypieków, hodowli ziół, robienie sałatek, wytwarzanie soków itp.;

- ustalanie jadłospisu dziennego w wybrane dni;
- opracowywanie scenariuszy uroczystości, przedstawień, koncertów muzycznych, olimpiady sportowej;
- opracowywanie choreografii ruchowo-muzycznych;
- dobór utworów muzycznych, wybór aranżacji do prezentowanych wykonań wokalnych podczas różnorodnych uroczystości;
- wybór mebli, zabawek i pomocy dydaktycznych przeznaczonych na wyposażenie sal zajęć lub placu zabaw, zakupywanych także ze środków pozyskiwanych od sponsorów;
- projektowanie zajęć edukacyjnych, których tematy formułowane były przez dzieci w formie problemu – pytania;
- aktywny udział, włączanie własnych pomysłów w zajęciach rozwijających uzdolnienia i zainteresowania dziecka, prezentowanie własnych zdolności i osiągnięć, itp.;
- ustalanie sposobów opieki nad dziećmi z niepełnosprawnością podczas uroczystości, zabaw w sali i na placu zabaw;
- ustalanie form korzystania i użyczania przedmiotów i zabawek, stanowiących własność osobistą dziecka.

Interesującymi wydają się także pomysły dzieci dotyczące organizowania corocznego, trwającego kilkanaście czerwcowych dni obchodów dnia dziecka. Ustalane przez badanych oczekiwania, nie dotyczyły zakupu materialnych przedmiotów – prezentów. Dzieci wskazywały sposoby spędzania czasu w przedszkolu poprzez uczestniczenie w miłych i atrakcyjnych zabawach wraz z rówieśnikami. Wśród propozycji dziecięcych pojawiały się między innymi: zabawy na „dmuchańcach"; jazda na kucykach, wyjazd do teatru, szukanie słodkiej niespodzianki w trawie, rzucanie do celu balonami z wodą, zabawa muzyczna na placu zabaw, skoki na trampolinie itp. Nieoczekiwanym przez dorosłych, ale cieszącym się największym zainteresowaniem dzieci jak też nauczycieli i pracowników, okazał się dziecięcy pomysł „ lania wodą". Włączono więc do stałych wydarzeń organizowanie w ostatni piątek czerwca zabawy polewania się wodą na placu zabaw zarówno dzieci jak i personelu. Zachowania dzieci potwierdzają słuszność takich działań, w których dziecięca radość i motywacja do aktywności przebiega z dużym zaangażowaniem, zaś ich werbalne odpowiedzi potwierdzają, że jest to najpiękniejszy dzień w przedszkolu. Zaznaczyć należy, że wesoła i wspaniała zabawa, poprzedzona jest dziecięcymi ustaleniami w zakresie przestrzegania zasad społecznych, zgodą rodziców na udział w niej, wraz z przygotowaniem odzieży i obuwia do zmiany jak też zaopatrzenia dziecka w przybory do „polewania". Podczas tych zabaw, podobnie jak też innych projektowanych przez dzieci aktywnościach, nie odnotowano sytuacji konfliktowych ani nieakceptowanych społecznie zachowań, które zgodnie z ustaleniami

dzieci byłyby podstawą do wyeliminowania dziecka z udziału w takiej zabawie.

## ZACHOWANIA PREZENTOWANE PRZEZ DZIECI W POSZCZEGÓLNYCH OBSZARACH UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH

Materiał badawczy gromadzony przez nauczycieli w arkuszach monitoringu i ewaluacji rozwoju osobistego dziecka, zawierał dane w 4 kategoriach zachowań społecznych, tj: dbałość o zdrowie i własny rozwój; stosunek do innych; poszanowanie rzeczy, roślin, zwierząt; postawy patriotyczne. Analizy i oceny zawartych tam danych dokonywano dwa razy w roku przez okres pobytu dziecka w przedszkolu, co pozwalało na śledzenie przebiegu procesu nabywania kompetencji społecznych w ujęciu indywidualnym, włączenia refleksji w poszukiwaniu sposobów i efektów, jak też przyczyn regresu czy ustalania czynników sprzyjających osiąganiu dojrzałości społecznej każdego dziecka. Dane te wykorzystywano w ramach współpracy z rodzicami, jako informacje o rozwoju społecznym dziecka.

Zgromadzone w ten sposób informacje, wykorzystano także poprzez dokonanie analizy i oceny osiąganych przez dzieci kompetencji społecznych, z uwzględnieniem efektywności działań przedszkola, wnioskowania w zakresie modyfikacji programu czy potwierdzenia słuszności stosowanych form i metod pracy.

Dokonując porównań i analizy zebranego materiału badawczego, uwzględniono również okres uczęszczania dzieci do przedszkola, w celu oceny wpływu działań wychowawczych placówki na osiągane przez dzieci umiejętności społeczne. Wybrane w tym obszarze zachowania wskazują, iż wszystkie dzieci kończące edukację przedszkolną, posiadają wiedzę w zakresie własnych danych osobowych, znają symbole narodowe, nazwę stolicy i naszego kraju, potrafią odpowiednio zachować się podczas słuchania hymnu narodowego, który wokalnie potrafią wykonać (niektóre z badanych dzieci śpiewają 3 lub 4 zwrotki). Wśród pozytywnych, dominujących, stałych zachowań dzieci, które do przedszkola uczęszczały cztery lata, zaobserwowano przede wszystkim: przestrzeganie ustalonych przez siebie, zawartych w kontraktach zasad, opiekuńczy i troskliwy stosunek do dzieci młodszych i słabszych; utrzymywanie porządku w miejscu zabawy i pracy (umie i chce po sobie sprzątać); współpraca w zespole; inicjatywa; szanowanie własności innych osób (wraz z przestrzeganiem ustalonych przez dzieci zasad korzystania z tych własności); przestrzeganie zakazu nietykalności cielesnej; używanie zwrotów grzecznościowych. W grupie tej nie odnotowano negatywnych zachowań, tj. wyśmiewanie się z innych, nie pojawiały się też zachowania agresywne. Wśród dzieci, które do przedszkola uczęszczały krócej (jeden rok lub dwa lata), obserwowano mniej zachowań pozytywnych, szczególnie w zakresie przestrzegania ustalonych zasad, utrzymania porządku, w przejawianym stosunku do dzieci słabszych, młodszych. Ponadto, wśród dzieci uczestniczących w opisywanych doświadczeniach

społecznych tylko rok lub dwa lata, sporadycznie pojawiała się agresywność w kontaktach z rówieśnikami, jak też wyśmiewanie się z innych.

Zaobserwowano również, że dzieci dłużej uczęszczające do przedszkola, często podejmowały próby samodzielnego rozwiązywania konfliktów, prowadziły rozmowy, prezentowały własne potrzeby, używały znaczących argumentów. W wielu takich sytuacjach nauczyciel pełnił rolę obserwatora, włączając się w trudnych momentach relacji rówieśniczych lub gdy był poproszony przez dzieci o pomoc.. Sporadycznymi były wśród tych dzieci zachowania, polegające na skarżeniu, z której to formy często korzystały dzieci z krótszym stażem edukacji przedszkolnej, rzadziej wykorzystując zaś sposoby samodzielnego rozwiązywania własnych konfliktów. Zaznaczyć należy, że w obu badanych grupach, dzieci objęte indywidualnym programem działań wychowawczych, mimo osiągania zmian progresywnych w zachowaniach społecznych, wymagały dłuższego czasu doświadczeń jak też indywidualnego wsparcia w tym procesie.

Warto podkreślić również, że umożliwienie dzieciom współdecydowania w wielu obszarach przestrzeni społecznej, wpłynęło także na zmianę organizacji pracy edukacyjnej realizowanej przez nauczycieli, którzy wykazali się dzięki tym doświadczeniom kreatywnością, umiejętnością zespołowego planowania, świadomej odpowiedzialności za rozwój indywidualny dziecka, a przede wszystkim dokonywania refleksyjnej ewaluacji, z której wnioski wykorzystywano do modyfikacji działań. Osiągane przez dzieci efekty w relacjach rówieśniczych, potwierdzały słuszność założeń analizowanego projektu działań wychowawczych, zapewniały osiąganie indywidualnych zmian progresywnych w rozwijaniu społecznych kompetencji, poczucie bezpiecznej społecznej przestrzeni. Wnioski takie zawarto w sprawozdaniach (2008-2016) z efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej za dane półrocze oraz arkuszach ewaluacji własnych działań nauczyciela i ewaluacji wewnętrznej prowadzonej przez dyrektora. Niewątpliwie atrakcyjne pomysły dzieci w zakresie projektowania sytuacji edukacyjnych oraz ich realizacja, wyzwalały u nauczycieli motywację do stosowania innowacyjnych form i metod pracy, jak też aktywnego włączania się w przeżywane przez dzieci wydarzenia. Świadczy o tym choćby fakt, iż w przedszkolu w latach 2008-2017, realizowano pięć zaakceptowanych przez Kuratora Oświaty w Lublinie innowacji pedagogicznych, natomiast w każdym roku szkolnym poza 20 opracowanymi IPET-ami, ok. 60 dzieci posiadało indywidualne programy wspierania rozwoju.

Dokonana powyżej krótka charakterystyka osiąganych przez dzieci umiejętności, zachowań społecznych, nie wyczerpuje wszystkich możliwości wykorzystania analizy i interpretacji wyników badań. Możliwe jest ich ujęcie z wykorzystaniem wielu zmiennych, wnikliwej technologii zależności korelacyjnej, sposobów konstruowania narzędzi czy poszukiwania rozwiązań w opracowywaniu indywidualnego studium przypadku. Zaprezentowane w publikacji sposoby partycypacji dzieci w nabywaniu kompetencji społecznych oraz uzyskane w tym procesie efekty, wynikały z realizacji koncepcji pracy przedszkola, w którym badania prowadzono, jak też zadań dyrektora w zakresie nadzoru pedagogicznego.

## PODSUMOWANIE, REFLEKSJE KOŃCOWE

Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci w przedszkolu to proces wymagający uwzględnienia dziecięcej autonomii i podmiotowości, potrzeby współuczestniczenia w tworzeniu warunków do nabywania własnych doświadczeń społecznych, jak też partycypowania w organizowaniu interakcji rówieśniczych, projektowania atrakcyjnych dla dzieci form aktywności. „Respektowanie autonomii dziecka wymaga uznania faktu, że ono również może być ekspertem w wielu sytuacjach" (Bałachowicz 2015, s. 51)

Analiza wyników badań wskazuje, że dzieci nie tylko przejawiają gotowość do partycypacji w procesie organizowania doświadczeń społecznych, ale potwierdza słuszność takich działań. Dokonana ocena zabranego materiału badawczego ukazuje, iż dzieci:

- są świadome własnych praw,
- posiadają umiejętność tworzenia zasad i norm społecznych w grupie,
- potrafią wchodzić w bezkonfliktowe relacje interpersonalne,
- są gotowe do ponoszenia odpowiedzialności za własne zachowania,
- potrafią współuczestniczyć we wspólnej przestrzeni społecznej dzieci sprawnych i niepełnosprawnych,
- aktywnie współdziałają w grupie,
- prezentują oryginalne pomysły w projektowaniu i realizacji sytuacji edukacyjnych,
- osiągają dojrzałość do przechodzenia od wzmocnień prymitywnych, pierwotnych – pokarmowych, materialnych do gotowości oczekiwania na wzmocnienia społeczne i stymulujące dziecięcy rozwój;
- osiągają zmiany progresywne w osobistym rozwoju kompetencji społecznych;
- przejawiają inicjatywę.

Interesującą wydaje się także ocena zachowań społecznych, uzyskiwana od osób obcych, (podczas przebywania wraz z dziećmi z innych placówek edukacyjnych w przestrzeni społecznej i kulturowej w trakcie występów, koncertów, w teatrach, muzeach, kościołach, czy podczas wycieczek), które podkreślały taktowne i kulturalne zachowania badanych dzieci, dopytując z jakiej są placówki.

Ponadto, uzyskane dane wskazują, iż u dzieci kończących czteroletnią edukacje przedszkolną, uczestniczących przez dłuższy okres w procesie nabywania doświadczeń społecznych opartych na partycypacji, obserwowano znaczną zmianę progresywną w osiąganych umiejętnościach społecznych w stosunku do dzieci, które do przedszkola uczęszczały jeden rok lub dwa lata. Zachowania społeczne dzieci dłużej uczęszczających do przedszkola różnią się także jakością relacji społecznych w takich obszarach jak:

pomaganie i stosunek do osób słabszych i potrzebujących pomocy; przestrzegania zawartych w kontraktach zasad; współpraca w zespole; projektowania i udziału w sytuacjach edukacyjnych, wynikających z potrzeb rozwojowych i własnych zainteresowań; samodzielność; pomysłowość; przejawianie inicjatywy; poziom komunikacji werbalnej; poszanowanie cudzej własności; przestrzeganie zakazu nietykalności cielesnej. Ponadto w zachowaniach tych dzieci nie pojawiają się reakcje agresywne, które można sporadycznie zaobserwować u dzieci z krótszym stażem doświadczeń w grupie przedszkolnej.

Przedstawione rozwiązania mogą ułatwić nauczycielom i dyrektorom planowanie i organizację procesu wychowania, dzięki któremu dzieci otrzymają szansę na współuczestniczenie w tworzeniu warunków do rozwijania kompetencji społecznych i budowania odpowiedzialności za własne zachowania. Z pozyskanych informacji od rodziców naszych absolwentów wiem, że dzieci kontynuując edukację w szkole (dzieci trafiają do ośmiu różnych szkół podstawowych w Lubartowie i Lublinie), spotykają się z rozczarowaniem w obszarze regulacji społecznych wypracowanych w przedszkolu, szczególnie w zakresie nieprzestrzegania nietykalności cielesnej, poszanowania cudzej własności czy partycypacji w projektowaniu działań edukacyjnych. Nie posiadam w tym temacie danych pochodzących z jakichkolwiek badań o charakterze naukowym, jedynie sygnały niepokojące rodziców, a nawet ich prośby o udzielanie pomocy w rozwiązywaniu różnych problemów wychowawczych pojawiających się w szkole, czy nawet propozycje założenia szkoły niepublicznej.

Zaprezentowane rozwiązania praktyczne wskazują kierunek dalszych poszukiwań, nowych możliwości partycypacji dzieci w procesie nabywania kompetencji społecznych, analizy zależności czy uwzględniania różnorodnych zmiennych, dalszej diagnozy rozwoju tych umiejętności w przestrzeni doświadczeń społecznych w szkole.

Mając na uwadze troskę o rozwój kompetencji społecznych dziecka, warto tworzyć prawdziwą społeczną wspólnotę, która zapewni warunki do bezpiecznego budowania dziecięcych interakcji społecznych, jako niezbędnych doświadczeń w przyszłym społecznym bycie.

## REFLEKSJA OSOBISTA

Dokonując podsumowania mojej niespełna 30-letniej pracy na stanowisku dyrektora Przedszkola Miejskiego nr 1 w Lubartowie, jestem dumna z osiągnięć tej placówki, a przede wszystkim z możliwości bytu społecznego z dziećmi zarówno o prawidłowym rozwoju, a szczególnie z cudownymi dziećmi z rożnego rodzaju i różnym stopniem niepełnosprawności, dziękując gorąco za lekcje pokory, współudział w procesie tworzenia i uczestniczenia w różnorodnych, często „szalonych" (jak np. realizowany podczas kuligu dziecięcy pomysł szukania zimą grzybów w lesie) sytuacjach edukacyjnych. Serdecznie dziękuję także dzieciom, za przepięknie wykonywane występy artystyczne, realizowaną przez 20 lat muzyczną oprawę mszy świętych w kościołach, bazylice, katedrze lubelskiej. Podziwiałam zawsze dziecięcy

artyzm i prezentowane umiejętności na przeglądach, konkursach i koncertach. Włączając do organizacji pracy wychowawczej przedszkola możliwość dziecięcej partycypacji w nabywaniu kompetencji społecznych, nie przewidywałam aż tak znaczących i różnorodnych efektów.

Myślę, że uzyskane dziecięce osiągnięcia są potwierdzeniem kompetencji i rzetelności wykonywanych czynności przez nauczycieli, specjalistów i wszystkich pracowników przedszkola, których codzienne starania i konsekwentnie realizowane działania sprzyjały osiąganiu jakości pracy placówki, zgodnie ze wspólnie określanymi standardami, co pozwalało na tworzenie specyficznego klimatu i prawdziwej społecznej wspólnoty. Do realizowanego projektu działań wychowawczych, aktywnie włączali się także rodzice, pozyskiwali informacje o rozwoju dziecka, metodach, formach i efektach pracy wychowawczej, partycypowali w organizowaniu sytuacji edukacyjnych, wspierali wszystkie realizowane przedsięwzięcia, a przede wszystkim często pozyskiwali ustalane w przedszkolu wykazy oczekiwanych zachowań społecznych dzieci zamieszczanych w domkach dobrych manier. Przekazuję więc wszystkim podmiotom partycypującym w życiu społecznym naszego przedszkola serdeczne słowa podziękowania.

*dr Teresa Oleszko*

## LITERATURA:

[1] Andrzejewska J. (2009), *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

[2] Bałachowicz J. (2017), *Idea zrównoważonego rozwoju*, Prima Educatione, UMCS, Lublin, [https.//journals.umcs.pl/pe].

[3] Bałachowicz J. (2015), *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*, (w) Uszyńska-Jarmoc J., Bilewicz M. (red), Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teorie i badania, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

[4] Birch A., Malim T. (2001), *Psychologia rozwojowa w zarysie od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa, 2001.

[5] Brzezińska A.I. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz;

[6] Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

[7] Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

[8] Delors J. (1998), (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa.

[9] Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Toruń.

[10] Denek K.(2002), *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń.

[11] Faure E. (1975), *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa.

[12] Guz S., *Kształtowanie zdolności dzieci do zachowań prospołecznych*, „Wychowanie w Przedszkolu", 1985/1.

[13] Helms D., Turner J. (1999), *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa.

[14] Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2013), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Kraków.

[15] Karwowska-Struczyk M.(2009), *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

[16] Klim-Klimaszewska A. (2005), *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa.

[17] Klim-Klimaszewska A. (2010), *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Erica, Warszawa.

[18] Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.

[19] Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

[20] Kozielecki J., (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. Żak, Warszawa.

[21] Łobocki M. (2004), *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

[22] Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*, Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.

[23] Oleszko T. (2004), *Edukacja innowacyjna w rozwoju społecznym dzieci*, Zarząd Krajowy Polskiego Komitetu OMEP, Warszawa.

[24] Podstawa programowa wychowania przedszkolnego; załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2007 r. Nr 157, poz. 1100). Rozporządzenie Ministra Edukacji

Narodowej z dnia 25 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, (Dz. U. z 2009 r., Nr 4 poz.17 ze zm.).

[25] Sowińska H., Misiorny E., Michalak E. (2002), Konteksty edukacji zintegrowanej, Wyd. Eruditus, Poznań.

[26] Sowińska H. (red.) (2011), Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej, Wydawnictwo UAM, Poznań.

[27] Strykowski W. (1997,1998,2000), *Media a Edukacja*, Wydawnictwo eMPi 2, Poznań.

[28] Strykowski W. (2003), *Problemy współczesnej pedagogiki*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań.

[29] Strykowski W. (2007), Podmiotowość i indywidualizacja w kształceniu i wychowaniu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, Kalisz.

[30] Uszyńska-Jarmoc J., Bilewicz M.(2015), Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teorie i badania, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

[31] Uszyńska-Jarmoc J. (2013), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

[32] Uszyńska-Jarmoc J, Nadachewicz K. (2015.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

[33] Vasta R., Haith M.., Miller S. (1995), *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa.

[34] Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl] – dostęp 10.09.2015.

[35] Żebrowska M.(1976), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.

[36] Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka, Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo UMK, Toruń.

## STRESZCZENIE

**Znaczenie partycypacji dzieci w procesie nabywania kompetencji społecznych**

W artykule zaprezentowano praktyczne sposoby włączania dzieci w planowanie i realizację działań wspierających rozwój kompetencji spo-

łecznych w wychowaniu przedszkolnym. Zgodnie z wyzwaniami stojącymi przed współczesną edukacją, ukazano kwestię zasadności i konieczności tworzenia sytuacji edukacyjnych, uwzględniających autonomię, podmiotowość, własną aktywność dziecka w doświadczaniu relacji społecznych, budujących kompetencje społeczne. Zawarta jakościowa analiza wyników badań własnych, ukazujących osiągnięcia dzieci w zakresie umiejętności społecznych, wskazuje na wartość edukacji przedszkolnej w tym procesie.

**Słowa kluczowe**: kompetencje społeczne dzieci, podmiotowość, wspieranie rozwoju społecznego, partycypacja, nabywanie kompetencji społecznych.

## SUMMARY

### The importance of children's participation in the process of social competence acquisition

The article presents practical ways of including children in the planning and implementation of activities supporting the development of social competence in pre-school education. In accordance with the challenges facing contemporary education, the question of the legitimacy and necessity to create educational situations, taking into account the autonomy, subjectivity, own activity of the child in experiencing social relations and building social competence, is shown. The qualitative analysis of the results of own research, showing the children's achievements in the field of social skills, indicates the value of pre-school education in this process.

**Key words**: children's social competence, subjectivity, social development support, participation, acquisition of social competence.

Olga Jabłonko
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# O etycznych aspektach pracy psychoterapeuty w XXI wieku

Etyka jest wiedzą o sposobach bycia ludzi wśród ludzi[1].
*Ks. J. Tischner*

W kontekście obecnie dokonujących się przeobrażeń cywilizacyjno – kulturowych, zagadnienia związane z etyką zawodową są niezwykle istotne i aktulane. Pogłębiona refleksja nad etyką zawodową rozszerza horyzonty społeczno-kulturowe danego zawodu oraz nadaje mu szerszą perspektywę. Celem opracowania jest więc analiza kwestii problemów etycznych i refleksji natury moralnej skupionej wokół grupy zawodowej psychoterapeutów. Problematyka ta nabiera szczególnego znaczenia w zawodach, wywierającyh wpływ na jednostki. W przypadku profesji psychoterapeuty fundament jego etyki konstytuują określone zasady oraz normy odnoszące się do podmiotowo-osobowościowych atrybutów przedstawicieli tego zawodu. Być profesjonalistą oznacza nie tylko dbanie o utrzymanie osobistych standardów w zakresie wiedzy – teoretycznej i praktycznej, ale przede wszystkim zachować wymaganą dyscyplinę oraz etyczność w zachowaniu wobec swoich klientów[2]. Relacja terapeutyczna, zatem stanowi fundament etyki psychoterapii[3]. Alan Tjeltveit współczesny psychoterapetua *explicité* podkreśla, że etyka w psychoterpii jest istotna i swoją uwagę koncentruje przede wszystkim na problematyce wartości w psychoterapii[4].

W ramach uniwersalnej etyki obowiązującej wszystkich ludzi, każda profesja posiada własną etykę, bedącą uzupełnieniem i dopełnieniem ogól-

[1] J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław-Warszawa 2003, s. 197.
[2] B. Gołębniak, *Zmiany edukacji anuczycieli. Wiedza – biegłość-refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998, s. 114.
[3] M. Opoczyńska-Morasiewicz, J. Morasiewicz, *Etyka i psychoterapia*, „Psychoterapia" nr 4 (175), s. 22.
[4] Tjeltveit A. Ethics and values in psychotherapy. London: Routledge; 1999, cyt. za: M. Opoczyńska-Morasiewicz, J. Morasiewicz, *Etyka i psychoterapia*, „Psychoterapia" nr 4 (175), s. 22.

noludzkiej etyki. Pod pojęceim etyki zawodu pojmuje się zespół norm określających, jak z moralnego punktu widzenia powinnni zachowywać się przedstawiciele danego zawodu. Bądź są to spisane normy odpowiadające na pytanie, jak ze względów moralnych przedstawiciele danego zawodu powinni, a jak nie powinni postępować[5]. Ponadto etyka zawodowa reguluje stosunki wewnątrz grupy zawodowej, określa charakter stosunku grupy zawodowej psychoterapeutów do przedmiotu działania, chroni przed nieprawidłowościami i negatywnymi działaniami oraz pomaga budować prestiż zawodu psychoterapuety w społeczeństwie. Sprowadza się, więc ona do zbioru norm i zasad obowiązujących wszystkich psychoetrapeutów oraz do zastosowania ogólnych standardów moralnych, respektowanych w danym społeczeństwie do warunków konkretnej sytuacji zawodowej.

W przypadku profesji psychoterapeuty fundment jego etyki konstytuują określone zasady, odnoszące się do dążenia ku prawdzie, bezstronności, szacunku dla drugiego człowieka i jego prywatności oraz respektowania dobrych obyczajów. Chcąc, więc postępować etycznie należy stosować się do kilku ogólnych reguł: przestrzegać norm i praw społecznego współżycia, dbać o wspólne dobro, traktować wszystkich zgodnie z etyką pracy[6], być kompetentnym, nie czynić niczego, co mogłoby naruszyć zaufanie drugiej osoby.

Stąd istotnym elementem etyki psychoterapeuty jest indywidualne, podmiotowe podejście do klienta i życzliwy do niego stosunek. Podmiotowość to fakt bycia sobą i prawo do bycia traktowanym, jak osoba. Podmiotem zaś jest ten, kto inicjuje kontakt interpersonalny i podejmuje określony rodzaj aktywności[7]. Z podmiotowością silnie łączy się godność i szacunek nie tylko dla siebie samego, ale również do innych ludzi. Poszanowanie godności swoich pacjentów przez psychoterapeutę wiąże się z troską o jego dobro i ochronę, a czasami odbudowanie poczucia wartości osoby radzącej się[8]. Psychoterapeuta powinien postrzegać pacjenta jako człowieka – jako wartość autoteliczną. „Postępuj tak, abyś człowieczeństwo tak w twej osobie, jak też w osobie każdego innego używał zawsze jako celu, nigdy tylko jako środka" – pisał oświeceniowy niemiecki filozof Immanuel Kant[9]. W myśl tej maksymy moralne postępowanie powinno odznaczać się poszanowaniem wolności i godności ludzkiej jako autonomicznego celu.

Z podmiotowym traktowaniem osoby nierozerwalnie wiąże się z jednej strony zasada nieszkodzenia, głosząca, że nikomu nie wolno wyrządzać krzywdy. I tak terapia nieprzynosząca zamierzonego efektu, może przyczynić się do tego, że klient straci nadzieję, a to wywoła w nim poczucie pustki, alienacji, beznadziejności oraz przekonanie, że nic nie może mu pomóc. Co ważne, z zasadą nieszkodzenia klientowi w ścisłym związku pozostaje przestrzeganie kryterium poufności. Albowiem wyciek poufnych informacji

[5] I. Lazari-Pawłowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne,* w: I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, wybór P. Smoczyński, Wrocław 1999, s. 84.
[6] O. Jabłonko, *Praca zawodowa jako wartość uniwersalna w życiu człowieka*, Prace naukowe WWSZiP, (4) t. 29, Wałbrzych 2014, s. 127-137.
[7] J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 24-25.
[8] A. Czerkawska, *Etyczny wymiar doradcy*, Warszawa 2005, s. 33.
[9] I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, Kęty 2002, s. 73.

o kliencie może wyrządzić mu krzywdę[10]. Oraz zasada troski o dobro pacjenta, czyli oferować mu usługi przynoszące maksimum korzyści a minimum ryzyka[11]. Z drugiej zaś empatia, czyli zdolność do wnikania w wewnętrzny świat przeżyć drugiego człowieka. Klient w kontakcie z empatycznym psychoterapeutą może poczuć się autentycznie rozumiany. Jest to również zdolność współodczuwania, a więc uświadamianie sobie myśli i uczuć drugiej osoby poprzez postawienie się w jej sytuacji. „Terapeuta wchodzi w świat klienta nie tylko swoim umysłem, ale i swoim sercem. Na chwilę cierpienie klienta staje się wspólnym cierpieniem. Może ten niezwykły moment wyrazić w różny sposób, mówiąc o tym *to jest trudne* lub gdy *opowiadasz, czuję głęboki smutek*, może być to wypisane na jego twarzy, w jego pełnych smutku i współczucia oczach, w jego gestach i tonie głosu”[12].

W systemie wartości etyczno-moralnych psychoterapeuty powinna znaleźć się sprawiedliwość[13] i tolerancja wobec osób różnej narodowości, rasy, wyznania czy poglądów. Staje się ona warunkiem *sine qua non* do kreowanie takiej atmosfery, gdzie klient poczuje się wolny, będzie mógł się otworzyć, budować siebie i poczuje się zaakceptowany pod każdym względem. Zapewne przyczyni się to do wzrostu zaufania do psychoterapeuty, który nie mierzy zachowań, odczuć, poglądów osoby radzącej się wedle własnych przekonań, nie zmusza do realizowania własnych wizji życia[14], lecz stara się stworzyć przestrzeń zrozumienia, akceptacji i życzliwości. A zasada humanizmu, w myśl, której najwyższą wartością moralną jest człowiek *par exellance* (tj. klient). Oznancza tyle, co ukierunkowanie się na samego pacjenta, czyli traktowanie go, jako podmiotu, rozwijanie jego osobowości, uwrażliwianie na określone wartości moralne: człowiek i jego godność, sprawiedliwość, tolerancja, dobro, piękno, pokój, miłość, życie, rodzina[15]. Traktować go jako partnera, czyli rozumieć i być wobec niego życzliwym, cierpliwym, wyrozumiałym i otwartym, poświęcając na spotkanie tyle czasu, ile potrzeba. Dlatego rozmowa terapeutyczna powinna być oparta na obustronnym zaufaniu, szacunku, sympatii oraz przyjaźni, co zapewne znacznie ułatwia kontakt psychiczny z osobą, gdyż czuje się ona wówczas akceptowana i bezpieczna. Ponadto może dojrzewać do podejmowania decyzji życiowych, rozwijać się, uczyć samodzielności i zaradności[16].

W tym kontekście ciekawą wydaje się analiza egzystencjalna będąca metodą psychoterapeutyczną leczenia różnych rodzajów chorób psychicznych. Na pierwszym miejscu analiza ta stawia istotę ludzką, która dzięki własnej, zdolnej do rozstrzygnięć mocy, może osiągnąć pełnię egzystencji i spełnienia. Jest to możliwe, gdy jednostka otworzy się na świat wewnętrzny i zewnętrzny rozpoczynając dialog. Uwzględnia ona subiektywność za-

[10] W. R. Miller, *Terapia uzależnień. Podręcznik dla porfesjonalistów*, tłum. M. Cierpisz, Kraków 2014, s. 402.
[11] Ibidem, s. 403.
[12] A.Chanik, *Psychoterpaia po ludzku*, op.cit., s. 90.
[13] W. Miller, *Terapia uzależnień*, op. cit., s. 403.
[14] A. Czerkawska, Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego, op.cit., s. 33.
[15] J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 148.
[16] C. Rogers, *Grupy spotkaniowe*, [w:] *Terapia nastawiona na klienta*, przekł. A. Dodziuk, Wrocław 1991, s. 105 118.

równo pacjenta, jak i terapeuty[17]. Można zatem mówić o tzw. terapeutach humanistycznych, podkreślających znaczenie akceptacji ze strony terapeuty, rozumianej jako *condicio sine qua non* uznania. Klient jest akceptowany taki, jaki jest – ze wszystkimi swoimi cechami i emocjami. Akceptacja więc zaspokaja wyzwolenie całego rozwojowego potencjału osoby[18].

Warto w tym miejscu odwołać się do filozofii dialogu, której przedstawicielem był Martin Buber (1878-1965). Według filozofa, postacią bycia ludzkiego jest relacja dialogowa konstytuująca osobowe „ja" prowadzące dialog z drugim „ty". „Tylko w żywym związku – podkreślał Buber – można bezpośrednio poznać istotowość człowieka, to, co tylko jemu jest właściwe. I goryl jest jednostką, a państwo termitów kolektywem, lecz Ja i Ty są tylko w naszym świecie, a są dlatego, że jest człowiek, ze stosunku do Ty bierze się Ja"[19]. Dialog, czyli rozmowa z drugim człowiekiem stanowi podstawę kształtowania społecznej wspólnoty. Idea rozmowy z drugim człowiekiem pojawia się u Bubera ze wzniosłym uczuciem tolerancji. Podkreślał on, że ludzie powinni się szanować jako równorzędni partnerzy i nie dążą do tego, aby posługiwać się sobą do własnych celów[20].

Etyczny aspekt pracy psychoterapeuty odnosi się także do obowiązku przyjęcia na siebie odpowiedzialności za innych. Dotyczy to zakresu i granicy odpowiedzialności pomagającego i wspomaganego, a zwłaszcza brania na siebie problemów, poczuwania się oraz ponoszenia odpowiedzialności nie tylko za swoje postępowanie, ale również za drugiego człowieka. Zakres i granice odpowiedzialności za drugiego człowieka nie mogą pozbawiać podopiecznego jego prawa i obowiązku odpowiedzialności za siebie samego. Niedopuszczalne jest to, aby psychoterapeuta podejmował decyzje za swojego klienta. Poprzez takie działanie odbiera mu wolność i siłę sprawczą. Powoduje to brak odpowiedzialności za własne życie, a wprowadzone zmiany, nie wynikające z wewnętrznej decyzji i motywacji klienta, mogą przynieść więcej szkody niż pożytku[21]. Odpowiedzialny psychoterapeuta to taki, który jest świadomy skutków swoich czynów oraz potrafi odróżniać następstwa zachowań dobrych od złych i umie ich unikać. Odpowiedzialność to wskaźnik dojrzałości człowieka. Oznacza gotowość, obowiązek, a nawet konieczność odpowiadania, a więc ponoszenia konsekwencji za własne decyzje, myślenie, pragnienia, postawy i działanie[22]. Za to, jakim jestem psychoterapeutą – odpowiedzialność merytoryczna i doskonalenie warsztatowe, za własną pracę – chodzi tu o konkretne działanie w relacji pomocowej, czyli nawiązywanie kontaktu, budowanie relacji, stosowanie odpowiednich narzędzi, komunikację niewerbalną i werbalną, przekazywanie informacji, a także za stany emocjonalne osoby poszukującej pomocy wobec społeczeństwa m.in. za tworzenie wizerunku specjalisty w społecznym odbiorze,

[17] A. Lagle, *Rozmowa terapeutyczna jako droga odkrywania siebie samego*, Psychoterapia 1 (124), 20023, s. 42. [http://www.webaholics.at/userfile/doc/A-therapeutic-conversation-for -finding-oneself.-2003.pdf].
[18] A. Chanik, *Psychoterapia po ludzku*, op. cit., s. 89.
[19] M. Buber, *Problem człowieka*, tłum. J. Doktór, Warszawa 1993, s. 93.
[20] H. i M. Simon, *Filozofia żydowska*, przekł. T. Pszczółkowski, Warszawa 1990, s. 189.
[21] A.Chanik, *Psychoterapia po ludzku*, op. cit., s. 68.
[22] J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 18.

a także wykonując zawód zaufania publicznego odpowiada za wyrządzone przez siebie szkody przed społeczeństwem[23]. Innymi słowy, psychoterapeuta oddziaływuje całą swoją osobowością na osobowość osoby szukającej wsparcia. Oddziaływują oni na siebie za pomocą bezpośredniej komunikacji, zbudowanej na całkowitym zaufania oraz na wymianie znaczących symboli werbalnych, jak i pozawerbalnych.

Kolejną istotną kwestią z jaką psychoterapeuta spotyka się w swojej pracy zawodowej jest świadoma zgoda na udział w terapii i badaniu. Składa się ona z trzech istotnych elementów, a mianowicie: kompetencja, oznacza tyle, co ocenienie przez terapeutę, czy klient potrafi zrozumieć sytuację, w jakiej się znalazł oraz czy podjął świadomą decyzję. Drugim ważnym czynnikiem w podejmowaniu świadomej decyzji to zrozumienie. Innymi słowy, klient musi rozumieć przekazywane mu informacje. Należy zatem używać klarowanego języka i posługiwać się takimi zwrotami, aby terapeuta został zrozumiany. Jeśli pojawia się wątpliwość, czy klient zrozumiał przekaz komunikatu można np. w przypadku pisemnej zgody poprosić osobę, aby odczytała główny akapit. Warto również poprosić klienta, aby powiedział, jak zrozumiał najważniejsze punkty zawarte w tekście. Informacje przekazywane w procesie uzyskiwania zgody obejmuje zazwyczaj: „zrozumiały opis terapii, uczciwe i wyważone informacje na temat potwierdzonej skuteczności oferowanych metod, znanych zagrożeń i skutków ubocznych, informacje na temat planowanej długości oraz warunków zakończenia terapii, informacje na temat dostępnych alternatyw, niezależnie od tego, czy możemy je zaoferować, informacje o kwalifikacjach personelu, prowadzącego terapię, przepisy dotyczące poufności, ochrony prywatności i tajemnicy zawodowej oraz informacje na temat finansowych skutków leczenia – wysokości stawek oraz polityki dotyczącej nieobecności i odwołanych sesji”[24]. Ostatnim elementem w procesie podejmowania decyzji pozostaje wolność wyboru. Polega ona na tym, że klient powinien dobrowolnie wyrazić zgodę na udział w badaniu lub terapii. Pod żadnym względem nie wolno na kliencie wywierać presji ani niestosowanego wpływu na jego decyzję. Zgoda powinna być wyrażona jednoznacznie i udokumentowana w obecności świadków.

Za jedną z istotnych zasad etyczno-moralnych w zawodzie psychoterapeuty należy przyjąć też poufność oraz przestrzeganie tajemnicy służbowej. „Psychoterapeuta jest zobowiązany w pierwszym rzędzie szanować poufność informacji otrzymanych od klientów w trakcie pracy psychoterapeutycznej. Ujawnia takie informacje wyłącznie za zgodą klienta (lub jego upoważnionego reprezentanta). Wyjątek stanowią takie nadzwyczajne sytuacje, w których nieujawnienie informacji wiązałoby się z wyraźnym niebezpieczeństwem dla klienta lub dla innych, bądź takie, które regulują inne zasady np. normy prawne” – czytamy w kodeksie etyki zawodowej psychoterapeuty Polskiej Federacji Psychoterapii[25]. Zachowanie milecznia na temat spraw

[23] A. Czerkawska, *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, op. cit., s. 29.
[24] W. Miller, *Terapia uzależnień*, op. cit., s. 406.
[25] A.Chanik, *Psychoterapia po ludzku*, op. cit., s. 74. „Sytuacje nazywane nadzwyczajnymi, które stanowią wyjątki od zachowania tajemnicy zawodowej, to wszystkie te, które zostaną przez terapeutę ocenione jako zagrażające życiu lub zdrowiu klienta bądź inncych osób np. planowanie morderstwa lub samobójstwa, stosowanie przemocy, pedofilia.

osoby potrzebującej pomocy świadczy o poszanowaniu jej godności i ochronie przed niebezpieczeństwem wykorzystania pewnych informacji przez osoby niepowołane.

Istotną cechą psychoterapeuty wydaje się również być świadomość siebie i swojego systemu wartości. Rozpoczyna się ona od odpowiedzi na dwa fundamentalne i ważne pytania: *Jaki jestem*? i *Jaki jest mój system wartości*? Psychoterapeuta jest nie tylko tym, który poszukuje nowych metod pracy, ale jest też człowiekiem o dojrzałej osobowości i dojrzałości społecznej, charkteryzującej się takimi przejawami, jak: inteligencja emocjonalna, umiejętność satysfakcjonującego współżycia z ludźmi, racjonalne kierowanie własnym życiem, rozwinięty i spójny system wartości, zdolność do autentycznego przezywania uczuć wyższych, zdolność do autorefleksji, samoakceptacji i poczucia humoru, otwartości i motywacja do rozwoju i zmian[26].

Psychoterapeuty powinien działać w granicach swoich kompetencji. Są one pewną kategorią podmiotową, mającą charakter dynamiczny i podlegającą przeobrażeniom w życiu człowieka. Ich jedną z fundamentalnych cech jest generatywność i transferowalność[27]. Kompetentny psychoterapueta to przede wszystkim ten, który odznacza się wiedzą merytoryczną, psychologiczną, pedagogiczną oraz ogólną. Psychoterapeuta chcąc nieść pomoc może udzielić rady w kwestiach, na których się nie zna np. problemy natury medycznej, prawnej[28]. Specjalista więc, podkreśkmy *to explicite*, zobowiązany jest wspierać swoich klientów, dbać o ich dobro, stworzyć bezpieczne warunki oraz stworzyć dobrą atmosferę. Korzyścią z działań psychoterapii ma być współpraca i prozumienie, mające na celu zapewnienie dobra osoby radzącej się oraz uświadomienie jej i pomoc w rozwiązaniu problemu.

Z rolą psychoterapeuty ściśle powiązane są aspekty moralne, wyrażające się w przestrzeganiu zasad, wynikających z tej roli społecznej. Istotna jest tu relacja z klientem, a mianowicie nie przekraczanie określonych granic. Takich, jak np. spóźnienia, późne rozpoczynanie sesji i przedwczesne ich kończenie, utrzymywanie kontaktów towarzyskich z kientem poza gabinetem, faworyzowanie wybranych klientów czy angażowanie się w tzw. „podwójne relacje" z klientem (utrzymywanie kontaktów seksualnych czy biznesowych). Zachowania te są wręcz niestosowne oraz zasługujące na negację. Ponieważ klient, udając się na terapię, znajduje się w kryzysowej sytuacji: cierpi, nie potrafi sam sobie poradzić, ma problemy z codziennym funkcjonowaniem[29]. Psychoterapeuta nie ma też prawa dokonywać manipulacji w celu odniesienia własnych korzyści, a tym samym nie może lekceważyć potrzeb pacjneta. Albowiem przychodząc do psychoterapeuty, dzieli się on swoją intymnością, ujawniając różnorakie arcana ze swojego życia. W atmosferze zaufania, którą mozolnie buduje się w relacji z pomagającym, opowiada o sobie i chce mieć pewność, że kontakt z terapeutą jest bez-

[26] H. Hamer, *Rozwój przez wprowadzenie zmian*, Warszawa 1998, s. 5-10.
[27] K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] Kompetencje nauczyciela wychowawcy, pod red. Krystyna Ferenz, Edward Kozioł, Zielona Góra 2002, s. 14.
[28] W. Miller, *Terapia uzależnień,* op. cit., s. 414.
[29] A.Chanik, *Psychoterapia po ludzku*, op. cit., s. 57-58.

pieczny oraz to, że to, co powiedział pacjent nie zostanie wykorzystane do innych celów[30].

Psychoterapueta powinien być jednostką wysoce etyczną, cieszącą się autorytetem wśród swoich pacjentów. Musi pełnić rolę przewodnika, pomagać innym ludziom w prowadzeniu przez nich poszukiwań własnej drogi[31]. Szczególnie istotną cechą autorytetu moralnego psychoterapeuty jest jego niezłomna siła oddziaływania na tych pacjentów, u których cieszy się on dobrowolnym i szczerym uznaniem, a uważanie kogoś za autorytet moralny łączy się jednoznacznie z odnalezieniem w nim oparcia moralnego dla własnego postępowania w życiu codziennym. Stanowi ono cenne źródło inspiracji do zachowań moralnie wartościowych[32].

## PODSUMOWANIE

W odniesieniu do etyki zawodowej psychoterapeuty powyższe rozważania mają szczególne znaczenie. Wskazują bowiem na zadania psychoterapeuty wobec osoby potrzebującej pomocy. Rozwój w wymiarze aksjologicznym przebiega sprawnie, gdy proponuje go osoba o wysokich standardach moralnych. Celem takiego rozwoju człowieka jest właśnie jego dojrzałość społeczno-etyczna. Przejawami, której są; inteligencja emocjonalna, umiejętność satysfakcjonującego współżycia z ludźmi, racjonalne kierowanie własnym życiem, rozwinięty i spójny system wartości, zdolność do autentycznego przeżywania uczuć wyższych, empatia, zdolność do autorefleksji, samoakceptacji i poczucia humoru, otwartość oraz motywacja do rozwoju i dobrych zmian[33]. W rzeczywistości liczy się rozmiar dobra, które psychoterapeuta może pomnożyć. A swoją pracę będzie traktował jako służbę innym. Żeby w tym, co wykonuje był autentyczny, panował nad swoimi zachowaniami oraz nie pozostawał obojętny wobec sytuacji, które są niezgodne z uznawanymi przez niego wartościami. Dobry terapeuta to człowiek z pasją, a dopóki ją ma, jest skuteczny[34].

## LITERATURA:

[1] Buber M., *Problem człowieka*, tłum. J. Doktór, PWN, Warszawa 1993.

[2] Chanik A., *Psychoterapia po ludzku*, Stowarzyszenie INTRO, Wrocław 2011.

[30] Ibidem, s. 68.
[31] J. Melibruda, *Ja-Ty-My. Psychologiczne mozliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1980, s. 174.
[32] M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 113.
[33] H. Hamer, *Rozwój przez wprowadzanie zmian*, Warszawa 1998, s. 5-10.
[34] D. Kocydłowska, *Z doświadczeń terapeuty. Refleksje optymistyczne,* [w:] Człowiek wobec ograniczeń. Niepełnosprawność, komunikacja, terapia pod red. Z. Tarkowski, Lublin 2002, s. 340.

[3] Czerkawska A., *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, KOEWZiU Warszawa 2005.

[4] Gołębniak B., *Zmiany edukacji anuczycieli. Wiedza – biegłość-refleksyjność*, Wyd. Edytor, Toruń-Poznań 1998.

[5] Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Wyd. Uniwers. Warmińsko-Mazurskiego Olsztyn 2001.

[6] Hamer H., *Rozwój przez wprowadzenie zmian*, Centrum Edukacji Medycznej, Warszawa 1998.

[7] Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wyd. WSP Rzeszów 1996.

[8] Jabłonko O., *Praca zawodowa jako wartość uniwersalna w życiu człowieka*, Prace naukowe WWSZiP, (4) t. 29, Wałbrzych 2014, s. 127-137.

[9] Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, Wyd. Kęty, Kęty 2002.

[10] Kocydłowska D., *Z doświadczeń terapeuty. Refleksje optymistyczne* [w:] *Człowiek wobec ograniczeń. Niepełnosprawność, komunikacja, terapia,* pod red. Z. Tarkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Fundacji Orator, Lublin 2002, s. 338 - 340.

[11] *Lagle A., Rozmowa terapeutyczna jako droga odkrywania siebie samego*, Psychoterapia 1 (124), 20023, s. 42. [http://www.webaholics.at/userfile/doc/A-therapeutic-conversation-for-finding-oneself.-2003.pdf].

[12] Lazari-Pawłowska I., *Etyki zawodowe jako role społeczne,* [w:] I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, wybór P. Smoczyński, Zakład Narodowy Ossolińskich Wrocław 1999.

[13] Melibruda J., *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich,* Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.

[14] Miller W.R., *Terapia uzależnień. Podręcznik dla profesjonalistów*, tłum. M. Cierpisz, Wyd. Uniwersytet Jageilloński, Kraków 2014.

[15] Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

[16] Rogers C., *Grupy spotkaniowe* [w:] *Terapia nastawiona na klienta*, przekł. A. Dodziuk, Thesaurus-Press, Wrocław 1991.

[17] Simon H. i M., *Filozofia żydowska*, przekł. T. Pszczółkowski, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.

[18] Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem* [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferenz, Wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra 2002.

[19] Tischner J., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa 2003.

## STRESZCZENIE

**O etyce zawodu psychoterapeuty w XXI wieku**

Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytania dotyczące problemów etycznych i refleksji natury moralnej w pracy zawodowej psychoterapeutów. W dzisiejszych czasach problematyka etyczna nabiera szczególnego znaczenia w zawodach, wywierających duży wpływ na jednostki. W ramach uniwersalnej etyki obowiązującej wszystkich ludzi, każda profesja posiada własną etykę, bedącą uzupełnieniem i dopełnieniem ogólnoludzkiej etyki. Dlatego warto po raz kolejny mówić o etyce psychoterapeuty, aby przypomnieć i mieć świadomość tego, że od psychoterapeuty wymaga się nie tylko rzetelnej wiedzy merytorycznej, określonych umiejętności, doświadczenia zawodowego, ale przede wszystkim ukształtowanej postawy deontologiczno-moralnej będącej fundamentem jego działania.

**Słowa klucze**: etyka, psychoterapia, aksjologia.

## SUMMARY

**The ethics of the profession of psychotherapist in the XXI century**

The paper provides a tentative study of questions concerning some ethical issues and moral reflection in psychotherapeutic practice. Now, ethical problems became very significant for the professions, which are influential for individuals and social groups. In the framework of universal ethics, which is valid for everyone, each particular profession has its own particular ethics being an complement to the general ethics. A psychotherapist is supposed to have not only deep knowledge, skills and experience, but also the distinct moral and deontological attitude, which consists the basis for his practice.

**Key words**: ethics, psychotherapy, axiology.

Aleksandra Katan
Wyższa Szkoła Medyczna w Kłodzku
Antonina Kaczorowska
Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu

# Specyfika lecznictwa uzdrowiskowego dzieci w Polsce

## WSTĘP

Lecznictwo uzdrowiskowe stanowiło kiedyś podstawę medycyny. Wyjazdy do wód były nie tylko modą, ale przede wszystkim leczeniem. Ludzie cenili sobie skuteczność naturalnych metod leczniczych, jak wody mineralne, peloidy, klimat, relaks, oderwanie się od problemów i codziennych trosk. Ogromny postęp w medycynie w XX i XXI wieku spowodował likwidację lecznictwa uzdrowiskowego w wielu krajach. Jednak mimo wielu osiągnięć i ogromnych kosztów nie rozwiązano podstawowych problemów człowieka żyjącego w rozwiniętej technicznie cywilizacji – stres, pogoń za pieniędzmi, pośpiech, choroby cywilizacyjne, zdrowotne skutki zanieczyszczeń środowiska. Dlatego lecznictwo uzdrowiskowe jest odpowiedzią na te niezaspokojone potrzeby współczesnego człowieka, dając to, czego nie może zaoferować medycyna techniczna[1].

W dzisiejszych czasach również dzieci odczuwają wszechobecny stres. One również zapadają na choroby cywilizacyjne. Młode, dopiero kształtujące się organizmy szczególnie są narażone na niekorzystne skutki wysoko rozwiniętej cywilizacji. Dlatego lecznictwo uzdrowiskowe pełni ważną rolę w medycynie pediatrycznej. Metody zastosowane w uzdrowisku uzupełniają i utrwalają leczenie rozpoczęte w warunkach szpitalnych czy ambulatoryjnych.

W lecznictwie uzdrowiskowym wykorzystuje się przede wszystkim lecznicze działanie klimatu oraz naturalne surowce lecznicze, stosowane podczas kuracji fizjoterapeutycznej. Stosuje się także czynniki i metody leczni-

[1] I. Ponikowska, D. Ferson, *Nowoczesna medycyna uzdrowiskowa*, MEDIPRESS, Warszawa 2009.

cze ogólnie dostępne, jak farmakoterapia, zabiegi fizjoterapeutyczne – kinezyterapia i fizykoterapia. W skład leczenia sanatoryjnego wchodzi także dieta i psychoterapia. Wykorzystanie wielu metod medycznych i diagnostycznych umożliwia organizowanie kompleksowego postępowania leczniczego i zapobiegawczego[2]

Celem artykułu jest przybliżenie kierunków lecznictwa uzdrowiskowego dzieci w Polsce a także przedstawienie najważniejszych przepisów prawnych regulujących te świadczenia uzdrowiskowe.

## 1. OBOWIĄZUJĄCE PRZEPISY PRAWNE

Lecznictwo uzdrowiskowe regulowane jest przepisami prawnymi. Najważniejsze z nich to:

- Rozporządzenie Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu lecznictwa uzdrowiskowego z dnia 23 lipca 2013 roku (Dz. U. 2013, poz. 931) z późniejszymi zmianami; aktualny tekst rozporządzenia znajduje się w załączniku do Obwieszczenia Ministra Zdrowia w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu lecznictwa uzdrowiskowego z dnia 9 listopada 2015 roku (Dz. U. 2015, poz. 2027).
  Rozporządzenie określa wykaz oraz warunki realizacji świadczeń gwarantowanych z zakresu lecznictwa uzdrowiskowego. Zawarte są w nim wymagania dotyczące personelu medycznego, organizacji udzielania świadczeń, bazy lokalowej, żywieniowej i zabiegowej.
  Ostatnia zmiana rozporządzenia miała miejsce 25 kwietnia 2017 roku (Dz. U. 2017, poz. 923).

- Zarządzenie Prezesa Narodowego Funduszu Zdrowia nr 63/2016/DSM z dnia 29 czerwca 2016 roku w sprawie określenia warunków zawierania i realizacji umów w rodzaju lecznictwo uzdrowiskowe.
  Zarządzenie określa przedmiot postępowania w sprawie zawarcia i realizacji umowy o udzielanie świadczeń opieki zdrowotnej oraz szczegółowe warunki umowy o udzielanie świadczeń zdrowotnych – w rodzaju lecznictwo uzdrowiskowe. Zarządzenie zawiera zakresy świadczeń oraz wykaz zabiegów fizjoterapeutycznych z wykorzystaniem naturalnych surowców leczniczych.

- Ustawa o lecznictwie uzdrowiskowym, uzdrowiskach i obszarach ochrony uzdrowiskowej oraz gminach uzdrowiskowych z dnia 28 lipca 2005 roku (Dz. U. 2005, poz. 1399) z późniejszymi zmianami; aktualny tekst ustawy znajduje się w załączniku do Obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu

[2] A. Katan, A. Kaczorowska, Z. Ignasiak, *Sprawność fizyczna kobiet oceniana testem seniora w aspekcie pobytu sanatoryjnego*, „Antropomotoryka", 2013, 63, 55 – 60.

ustawy o lecznictwie uzdrowiskowym, uzdrowiskach i obszarach ochrony uzdrowiskowej oraz gminach uzdrowiskowych z dnia 3 czerwca 2016 roku (Dz. U. 2016, poz. 879).
Ustawa określa między innymi zasady oraz warunki prowadzenia i finansowania lecznictwa uzdrowiskowego, kierunki lecznicze uzdrowisk, zasady sprawowania nadzoru nad lecznictwem uzdrowiskowym.

- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 2 kwietnia 2012 roku w sprawie określenia wymagań, jakim powinny odpowiadać zakłady i urządzenia lecznictwa uzdrowiskowego (Dz. U. 2012, poz. 452) z późniejszymi zmianami; aktualny tekst rozporządzenia znajduje się w załączniku do Obwieszczenia Ministra Zdrowia w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie określenia wymagań, jakim powinny odpowiadać zakłady i urządzenia lecznictwa uzdrowiskowego z dnia 9 lutego 2018 roku (Dz. U. 2018, poz. 496).
Rozporządzenie określa wymagania jakim powinny odpowiadać zakłady lecznictwa uzdrowiskowego oraz wymagania eksploatacyjne, funkcjonalne i techniczne, jakim powinny odpowiadać urządzenia lecznictwa uzdrowiskowego.

- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 lipca 2011 w sprawie kwalifikacji wymaganych od pracowników na poszczególnych rodzajach stanowisk pracy w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorcami (Dz. U. 2011, poz. 896).

- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 5 stycznia 2012 w sprawie sposobu kierowania i kwalifikowania pacjentów do zakładów lecznictwa uzdrowiskowego (Dz. U. 2012, poz. 14).
Rozporządzenie określa sposób kierowania i klasyfikowania pacjentów do zakładów lecznictwa uzdrowiskowego w tym przeciwwskazania do leczenia uzdrowiskowego albo rehabilitacji uzdrowiskowej stanowiące podstawę kwalifikowania pacjenta.

- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 5 sierpnia 2016 roku w sprawie szczegółowych kryteriów wyboru ofert w postępowaniu w sprawie zawarcia umów o udzielanie świadczeń opieki zdrowotnej (Dz. U. 2016, poz. 1372) z późniejszymi zmianami.
Ostatnia zmiana miała miejsce 8 lutego 2018 roku (Dz. U. 2018, poz. 385).

- Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty – jest załącznikiem do Obwieszczenia Marszalka Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 19 listopada 2004 w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 roku, poz. 2572).

## 2. PODZIAŁ I CHARAKTERYSTYKA LECZNICTWA UZDROWISKOWEGO

W obrębie lecznictwa uzdrowiskowego wyróżniamy kilka kierunków leczniczych. Wynika to z rodzajów schorzeń i ich zaawansowania oraz z wieku pacjentów.

Wyróżniamy[3]:

- Uzdrowiskowe leczenie szpitalne dzieci w wieku od 3 do 18 lat
- Uzdrowiskowe leczenie sanatoryjne dzieci w wieku od 3 do 6 lat pod opieką dorosłych
- Uzdrowiskowe leczenie sanatoryjne dzieci w wieku od 7 do 18 lat
- Uzdrowiskowe leczenie szpitalne dorosłych
- Uzdrowiskowe leczenie sanatoryjne dorosłych
- Uzdrowiskowa rehabilitacja dorosłych w szpitalu uzdrowiskowym
- Uzdrowiskowa rehabilitacja dorosłych w sanatorium uzdrowiskowym
- Uzdrowiskowe leczenie ambulatoryjne dorosłych i dzieci

W niniejszym artykule zostanie opisane lecznictwo uzdrowiskowe dzieci. Aby posłać dziecko do uzdrowiska na leczenie niezbędne jest skierowanie od lekarza pierwszego kontaktu. Kwalifikując pacjenta do zakładu lecznictwa uzdrowiskowego lekarz ocenia: stan zdrowia dziecka, możliwość leczenia uzdrowiskowego przy wykorzystaniu naturalnych surowców leczniczych, przebieg choroby będącej wskazaniem do leczenia uzdrowiskowego, efekty przebytego w przeszłości leczenia uzdrowiskowego, istnienie ewentualnych przeciwwskazań do leczenia uzdrowiskowego, zdolność pacjenta do samoobsługi. W skierowaniu lekarz wskazuje rodzaj leczenia uzdrowiskowego, jego położenie w Polsce (nadmorskie, nizinne, podgórskie, górskie) lub konkretną placówkę leczniczą.

Skierowanie należy wysłać lub złożyć w Wojewódzkim Oddziale Narodowego Funduszu Zdrowia, gdzie zostanie przydzielona placówka lecznicza oraz termin leczenia.

Podstawowe różnice między uzdrowiskowym lecznictwem szpitalnym a sanatoryjnym dzieci przedstawia tabela 1.

[3] Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 5 stycznia 2012 w sprawie sposobu kierowania i kwalifikowania pacjentów do zakładów lecznictwa uzdrowiskowego, Dz.U. 2012, poz. 14.

**Tabela 1. Podstawowe różnice miedzy uzdrowiskowym leczeniem sanatoryjnym a szpitalnym dzieci**

| Uzdrowiskowe leczenie dzieci | | |
|---|---|---|
| Szpital uzdrowiskowy dla dzieci 3 – 18 lat | Sanatorium uzdrowiskowe dla dzieci 3 – 6 lat pod opieką dorosłych | Sanatorium uzdrowiskowe dla dzieci 7 – 18 lat |
| Całodobowa opieka lekarska i pielęgniarska | Całodobowa opieka pielęgniarska | Całodobowa opieka pielęgniarska |
| Lekarz prowadzący jeden na 50 kuracjuszy | Lekarz prowadzący jeden na 50 kuracjuszy | Lekarz prowadzący jeden na 50 kuracjuszy |
| 66 zabiegów, średnio 3 zabiegi dziennie | 54 zabiegi, średnio 3 zabiegi dziennie | 54 zabiegi, średnio 3 zabiegi dziennie |
| Turnus 27 dniowy | Turnus 21 dniowy | Turnus 21 dniowy |
| Realizacja obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego oraz obowiązku szkolnego i nauki | Realizacja obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego oraz obowiązku szkolnego i nauki | Realizacja obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego oraz obowiązku szkolnego i nauki |
| Opieka opiekuńczo-wychowawcza | ---------- | Opieka opiekuńczo-wychowawcza |
| Brak dopłat pacjenta do pobytu | Dopłaty kuracjusza do zakwaterowania i wyżywienia | Dopłaty kuracjusza do zakwaterowania i wyżywienia |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu lecznictwa uzdrowiskowego z dnia 23 lipca 2013 roku (Dz. U. 2013, poz. 931).

Poziom finansowania przez pacjenta pobytu w uzdrowisku reguluje Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 23 lipca 2013 roku. Wysokość dopłat za osobodzień zależy od standardu pokoju (jedno – lub wieloosobowy, z węzłem higieniczno – sanitarnym lub bez) oraz sezonu – niski ( od 1 października do 30 kwietnia) lub wysoki (od 1 maja do 30 września)[4].

[4] Obwieszczenia Ministra Zdrowia w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu lecznictwa uzdrowiskowego z dnia 9 listopada 2015 roku, Dz.U. 2015, poz. 2027.

Odmiennym rodzajem leczenia uzdrowiskowego jest uzdrowiskowe leczenie ambulatoryjne dzieci. W tym przypadku pacjent, a właściwie rodzice, organizują pobyt w uzdrowisku we własnym zakresie a dziecko korzysta w placówce leczniczej z zabiegów fizjoterapeutycznych. Rozporządzenie określa tylko wymogi dotyczące organizacji lecznictwa uzdrowiskowego (Tab. 2).

**Tabela 2. Ogólna charakterystyka uzdrowiskowego leczenia ambulatoryjnego**

| Uzdrowiskowe leczenie ambulatoryjne |
|---|
| Opieka lekarska i pielęgniarska w czasie wykonywania zabiegów |
| Średnio 3 zabiegi dziennie |
| Turnus od 6 do 18 dni |
| Pobyt we własnym zakresie |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu lecznictwa uzdrowiskowego z dnia 23 lipca 2013 roku (Dz. U. 2013, poz. 931).

W zależności od warunków klimatycznych uzdrowisk oraz dostępności naturalnych surowców leczniczych, uzdrowisko posiada określone kierunki lecznicze. Obecnie w Polsce wyróżniamy następujące kierunki lecznicze uzdrowisk dla dzieci[5]:

- Choroby ortopedyczno-urazowe
- Choroby układu nerwowego
- Choroby reumatologiczne
- Choroby kardiologiczne i nadciśnienie
- Choroby naczyń obwodowych
- Choroby górnych dróg oddechowych
- Choroby dolnych dróg oddechowych
- Choroby układu trawienia
- Cukrzyca
- Otyłość
- Choroby endokrynologiczne

[5] Obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o lecznictwie uzdrowiskowym, uzdrowiskach i obszarach ochrony uzdrowiskowej oraz gminach uzdrowiskowych z dnia 3 czerwca 2016 roku Dz.U. 2016, poz. 879.

- Choroby skóry
- Choroby nerek i dróg moczowych
- Choroby krwi i układu krwiotwórczego

W Polsce leczenie uzdrowiskowe dzieci występuje w następujących uzdrowiskach: Busko Zdrój, Ciechocinek, Cieplice Śląskie Zdrój, Czerniawa Zdrój, Dąbki, Długopole Zdrój, Goczałkowice Zdrój, Horyniec Zdrój, Kołobrzeg, Krasnobród, Kudowa-Zdrój, Połczyn Zdrój, Rabka Zdrój, Rymanów Zdrój, Sopot, Szczawnica, Szczawno Zdrój, Świeradów Zdrój, Świnoujście.

## 3. PERSONEL MEDYCZNY LECZNICTWA UZDROWISKOWEGO

W świadczeniach medycznych bierze udział personel medyczny. Szczegółowe kwalifikacje niezbędne do pracy na stanowiskach medycznych określa Rozporządzenie MZ z dnia 20 lipca 2011 roku. Do takiego personelu należy m.in. lekarz, pielęgniarka, fizjoterapeuta, masażysta, opiekun medyczny, farmaceuta, dietetyk, psycholog, logopeda, terapeuta zajęciowy[6].

Odrębne przepisy prawne określają rodzaj i ilość wymaganego personelu w lecznictwie uzdrowiskowym dzieci, aby świadczenie medyczne mogło być realizowane. Osobami wymaganymi dla zawarcia umowy z Narodowym Funduszem Zdrowia są: lekarz, pielęgniarka, fizjoterapeuta i dietetyk[7].

Lekarz, będący lekarzem uzdrowiskowym, koordynuje pracę zespołu rehabilitacyjnego, ustala i na bieżąco koryguje program leczenia balneologicznego i farmakologicznego. Badanie lekarskie odbywa się w pierwszej dobie po przyjęciu pacjenta – badanie wstępne, w ciągu 24 godzin przed wypisem – badanie końcowe, a także badanie czy badania kontrolne podczas pobytu[8].

W sanatoriach i szpitalach uzdrowiskowych zatrudnione są obowiązkowo pielęgniarki. Normy zatrudnienia pielęgniarek obliczane są zgodnie z rozporządzeniem Ministra Zdrowia z dnia 28 grudnia 2012 roku w sprawie sposobu ustalania minimalnych norm zatrudnienia pielęgniarek i położnych w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorstwami (Dz. U. 2012, poz. 1545). Dyżurka pielęgniarska czynna jest całodobowo, a dwa razy dziennie pielęgniarki wykonują obchód[9].

Placówki lecznictwa uzdrowiskowego powinny zatrudniać także specjalistę do spraw żywienia i dietetyki, ponieważ odpowiednia dieta jest również częścią leczenia oraz profilaktyki wielu schorzeń[10].

---

[6] Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 lipca 2011 w sprawie kwalifikacji wymaganych od pracowników na poszczególnych rodzajach stanowisk pracy w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorcami, Dz.U. 2011, poz. 896.

[7] Obwieszczenia Ministra Zdrowia w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu lecznictwa uzdrowiskowego z dnia 9 listopada 2015 roku, Dz.U. 2015, poz. 2027.

[8] Tamże.

[9] Tamże.

[10] Tamże.

Fizjoterapeuta wykonuje zlecone przez lekarza zabiegi fizjoterapeutyczne. W przywołanym wcześniej Rozporządzenie MZ zawarte są kwalifikacje do wykonywania zawodu fizjoterapeuty. Niestety nie ma obecnie przepisów ustalających normy zatrudnienia fizjoterapeutów w zależności od liczby pacjentów oraz charakteru pracy.

## 4. BAZA LOKALOWA, ŻYWIENIOWA I ZABIEGOWA

Baza hotelowa powinna być przystosowana do potrzeb dzieci, w każdym pomieszczeniu – pokoje i łazienki, winna być zainstalowana instalacja przywoławcza (leczenie szpitalne). W razie nagłego pogorszenia samopoczucia pacjent może szybko wezwać pomoc pielęgniarską. Nie może być barier architektonicznych dla osób niepełnosprawnych, w tym dla osób jeżdżących na wózkach. W obiekcie konieczna jest świetlica i pokój zabaw ze stosownym wyposażeniem dla małych kuracjuszy[11].

W bazie żywieniowej również należy zlikwidować wszelkie bariery architektoniczne. Zaleca się, aby baza hotelowa i żywieniowa były w miejscu udzielania świadczeń (leczenie szpitalne) lub udostępniona w innym miejscu, najwyżej 200 m od miejsca udzielania świadczeń (leczenie sanatoryjne)[12].

Baza zabiegowa, czyli Zakład Przyrodoleczniczy, będący jednym z zakładów lecznictwa uzdrowiskowego, również wolny od barier architektonicznych, przystosowany dla małych pacjentów, dostosowany dla osób niepełnosprawnych, w tym poruszających się na wózkach inwalidzkich. Na stanowiskach zabiegowych powinna być instalacja przywoławcza. Zakład Przyrodoleczniczy należy umieścić w miejscu udzielania świadczeń (leczenie szpitalne) lub ewentualnie poza miejscem, najwyżej 500 m od miejsca udzielania świadczeń (leczenie sanatoryjne). Rozporządzenie MZ z dnia 2 kwietnia 2012 roku określa szczegółowe wymagania dotyczące Zakładu Przyrodoleczniczego. Sala kinezyterapii powinna stanowić odrębne pomieszczenie; dokładnie określone jest niezbędne wyposażenie sali kinezyterapeutycznej. Zakład Przyrodoleczniczy powinien posiadać sale do terapii indywidualnej, również wyposażone w niezbędny sprzęt. Osobnym pomieszczeniem powinien być gabinet masażu leczniczego.

W zależności od profilu leczniczego w bazie zabiegowej powinny znajdować się określone urządzenia z dziedziny hydroterapii, balneoterapii i fizykoterapii. W widocznym miejscu winny być wywieszone przepisy porządkowe, oznakowania i informacje o zabiegach[13].

[11] Obwieszczenia Ministra Zdrowia w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu lecznictwa uzdrowiskowego z dnia 9 listopada 2015 roku, Dz.U. 2015, poz. 2027.

[12] Tamże.

[13] Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 2 kwietnia 2012 roku w sprawie określenia wymagań, jakim powinny odpowiadać zakłady i urządzenia lecznictwa uzdrowiskowego, Dz. U. 2012, poz. 452.

Rozporządzenie określa również szczegółowo urządzenia uzdrowiskowe: pijalnię wód mineralnych, tężnię, park zdrojowy, basen leczniczy i rehabilitacyjny, wybrzeże morskie oraz podziemne wyrobisko górnicze.

Zabiegi fizjoterapeutyczne, które kuracjusz otrzymuje w uzdrowisku określone są kodem Międzynarodowej Klasyfikacji Procedur Medycznych – ICD9. Jeżeli zabieg nie występuje na liście zabiegów określonych kodem ICD9 nie jest refundowany przez Narodowy Fundusz Zdrowia. Zakres procedur fizjoterapeutycznych jest zawarty pod numerem 93 – Fizykoterapia, respiratoroterapia, rehabilitacja i zabiegi pokrewne.

W przepisach określona jest średnia ilość zabiegów dziennie przypadająca na jednego kuracjusza i całkowita ilość zabiegów. W leczeniu uzdrowiskowym szpitalnym mały pacjent otrzymuje sześćdziesiąt sześć zabiegów, średnio 3 dziennie, w sanatoryjnym 54 zabiegi łącznie na cały turnus, również średnio trzy dziennie. W leczeniu ambulatoryjnym pacjent korzysta z minimum trzech zabiegów dziennie. Obowiązuje sześciodniowy tydzień zabiegowy. Niedziele i święta są dniami wolnymi od zabiegów. Święto przypadające w czasie turnusu nie zmienia jednak ogólnej liczby zabiegów, które pacjent ma otrzymać[14].

Jeden zabieg dziennie musi być zabiegiem z użyciem naturalnych surowców leczniczych. Zgodnie z Zarządzenie Prezesa NFZ „proces leczenia powinien być prowadzony w oparciu o surowce naturalne wydobywane z obszaru, dla którego sporządzono operat uzdrowiskowy gminy". Do naturalnych surowców zaliczamy: wody lecznicze, gazy lecznicze i peloidy (borowiny)[15].

## 5. OBOWIĄZEK EDUKACYJNY

Korzystanie z leczenia uzdrowiskowego nie zwalnia dziecka z obowiązku szkolnego. Zgodnie z ustawą z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 roku, poz. 2572), z późniejszymi zmianami, placówka musi zapewnić realizację obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki a także opiekę opiekuńczo-wychowawczą zgodnie z obowiązującymi przepisami.

Szkoły istniejące przy placówkach uzdrowiskowych należą do szkół specjalnych – „szkoła lub oddział zorganizowane w zakładzie opieki zdrowotnej, w tym w zakładzie opiekuńczo -leczniczym i zakładzie lecznictwa uzdrowiskowego, a także w jednostce pomocy społecznej, w celu kształcenia dzieci i młodzieży przebywających w tym zakładzie lub jednostce, w których

[14] Obwieszczenia Ministra Zdrowia w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu lecznictwa uzdrowiskowego z dnia 9 listopada 2015 roku, Dz.U. 2015, poz. 2027.

[15] Zarządzenie Prezesa Narodowego Funduszu Zdrowia nr 63/2016/DSM z dnia 29 czerwca 2016 roku w sprawie określenia warunków zawierania i realizacji umów w rodzaju lecznictwo uzdrowiskowe.

stosuje się odpowiednia organizację kształcenia oraz specjalne działania opiekuńczo-wychowawcze”[16].

Zakład lecznictwa uzdrowiskowego musi zapewnić warunki do nauki dzieci: „zakład opieki zdrowotnej, w tym zakład opiekuńczo-leczniczy i zakład lecznictwa uzdrowiskowego, a także jednostka pomocy społecznej, w których zorganizowana jest szkoła specjalna, zapewniają korzystanie z pomieszczeń dla prowadzenia zajęć edukacyjnych i wychowawczych. Warunki korzystania z pomieszczeń oraz ponoszenia kosztów ich utrzymania określa umowa zawarta pomiędzy zakładem a organem prowadzącym szkołę”[17].

## ZAKOŃCZENIE

Lecznictwo uzdrowiskowe dzieci ma charakter kompleksowy, ponieważ obejmuje różne metody lecznicze i profilaktyczne oraz rekreacyjno-wypoczynkowe stosowane w naturalnym środowisku. Dodatkowo prowadzona jest edukacja zgodnie z obowiązkiem szkolnym. Główne zalety lecznictwa uzdrowiskowego: tanie, łatwo dostępne, nie wywołuje skutków ubocznych, ma charakter fizjologiczny, powoduje długie utrzymywanie się pozytywnych efektów oraz jest dobrze tolerowane przez chorych[18].

W celu kształtowania prawidłowych postaw prozdrowotnych, kształtowania prawidłowych nawyków żywieniowych i prowadzenia aktywności fizycznej stosuje się w lecznictwie uzdrowiskowym, w tym dla dzieci, promocje zdrowia i edukacje zdrowotną. Lecznictwo uzdrowiskowe spełnia szczególną rolę w prowadzeniu edukacji zdrowotnej, która powinna być częścią składową każdego programu leczniczego[19].

## LITERATURA:

[1] Katan A., Ignasiak Z., Kaczorowska A., *Ocena zakresu ruchomości wybranych stawów u kobiet w wyniku leczenia sanatoryjnego*, „Acta Balneologica”, 2015, 2(140).

[2] Katan A., Kaczorowska A., Ignasiak Z., *Sprawność fizyczna kobiet oceniana testem seniora w aspekcie pobytu sanatoryjnego*, „Antropomotoryka”, 2013, 63.

[3] Katan A., Kaczorowska A., *Rola fizjoterapii w lecznictwie uzdrowiskowym osób dorosłych w Polsce*, Prace Naukowe Wyższej Szkoły zarządzania i Przed-

[16] Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 19 listopada 2004 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 2004, poz. 2572.

[17] Tamże.

[18] Kochański J. W., *Lecznictwo Uzdrowiskowe*, Wyższa Szkoła Fizjoterapii z siedzibą we Wrocławiu, Wrocław 2008.

[19] Katan A., Kaczorowska A., *Rola fizjoterapii w lecznictwie uzdrowiskowym osób dorosłych w Polsce,* Prace Naukowe Wyższej Szkoły zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, t. 40 (1) 2017, 127 – 138.

siębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, t. 40 (1) 2017, 127 – 138, Wydawnictwo WSZiP z siedzibą w Wałbrzychu, Wałbrzych.

[4] Kochański J. W., *Lecznictwo Uzdrowiskowe*, Wyższa Szkoła Fizjoterapii z siedzibą we Wrocławiu, Wrocław 2008.

[5] Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 19 listopada 2004 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 2004, poz. 2572.

[6] Obwieszczenia Ministra Zdrowia z dnia 9 listopada 2015 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu lecznictwa uzdrowiskowego, Dz. U. 2015, poz. 2027.

[7] Obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 3 czerwca 2016 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o lecznictwie uzdrowiskowym, uzdrowiskach i obszarach ochrony uzdrowiskowej oraz gminach uzdrowiskowych, Dz. U. 2016, poz. 879.

[8] Ponikowska I., Ferson D., *Nowoczesna medycyna uzdrowiskowa*, MEDI-PRESS, Warszawa 2009.

[9] Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 lipca 2011 w sprawie kwalifikacji wymaganych od pracowników na poszczególnych rodzajach stanowisk pracy w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorcami, Dz. U. 2011, poz. 896.

[10] Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 5 stycznia 2012 w sprawie sposobu kierowania i kwalifikowania pacjentów do zakładów lecznictwa uzdrowiskowego, Dz. U. 2012, poz. 14.

[11] Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 2 kwietnia 2012 roku w sprawie określenia wymagań, jakim powinny odpowiadać zakłady i urządzenia lecznictwa uzdrowiskowego, Dz. U. 2012, poz. 452.

[12] Zarządzenie Prezesa Narodowego Funduszu Zdrowia nr 63/2016/DSM z dnia 29 czerwca 2016 roku w sprawie określenia warunków zawierania i realizacji umów w rodzaju lecznictwo uzdrowiskowe.

## STRESZCZENIE

**Specyfika lecznictwa uzdrowiskowego dzieci w Polsce**

Leczenie uzdrowiskowe popularnie nazwane jest kuracją uzdrowiskową. W artykule scharakteryzowano specyficzny dział medycyny – lecznictwo uzdrowiskowe dla dzieci oraz wykorzystywane metody leczenia uzdrowiskowego. Kuracja uzdrowiskowa jest wielokierunkowa, jej podstawą jest bal-

neoterapia, hydroterapia, klimatoterapia, kinezyterapia, fizykoterapia i masaż, a także dietetyka, farmakoterapia i psychoterapia.

Proces ten wymaga zaangażowania różnorodnego personelu medycznego: lekarzy, pielęgniarek, dietetyka, psychologa oraz fizjoterapeutów.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami o systemie oświaty placówka uzdrowiskowa lecząca dzieci musi zapewnić im realizację obowiązku szkolnego.

## SUMMERY

**The character of spa treatment for children in Poland**

Spa treatment is commonly called spa treatment course. This paper characterises a specific sector of medicine science – spa treatment for children and the methods of spa treatment being used. Spa course treatment is diverse with its basic methods being balneotherapy, hydrotherapy, climatotherapy, kineziotherapy, physiotherapy and massage as well as dietetics, pharmacological treatment and psychotherapy.

The process requires involvement of a wide range of health professionals like doctors, nurses, dieticians, psychologists and physiotherapists.

According to binding legislation on education system, a health resort institution treating children is obliged to provide them with compulsory schooling on site.

Anna Borgosz-Guźda
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Wpływ masażu na rozwój psychofizyczny niemowląt – siła dotyku

Skóra jest największym organem percepcji; odbiera informacje ze środowiska zewnętrznego, stanowi barierę, ale i umożliwia kontakt ze środowiskiem i drugim człowiekiem[1]. Pierwsze wrażenia percepcji czuciowej pojawiają się już w łonie matki, dotyk jest bowiem zmysłem, który rozwija się najwcześniej ze wszystkich zmysłów, jako pierwszy także staje się w pełni funkcjonalny, a jego sprawne działanie wpływa na rozwój ruchowy, społeczno-emocjonalny i psychiczny dziecka[2]. Dotyk odgrywa także bardzo ważną rolę w stymulacji układu nerwowego, powoduje przyspieszenie dojrzewania neuronów i rozbudowuje połączenia między nimi, zwany jest „pokarmem" dla mózgu. Dzięki matczynemu dotykowi u dziecka tworzy się więcej połączeń międzyneuronalnych, a włókna nerwowe szybciej pokrywają się osłonką mielinową, co usprawnia przewodzenie impulsów nerwowych[3].

Rozwój czynnościowo-poznawczy związany jest z funkcjonowaniem kory mózgowej, na który mają wpływ bodźce emocjonalne pochodzące od bliskiej osoby – między innymi dotyk, podnoszenie, przytulanie. Bezpośredni kontakt dotykowy dziecka z matką stanowi więc bodziec stymulujący rozwój układu nerwowego małego człowieka. Wykazano, że niedostatek ruchów związanych z poruszaniem się i poznawaniem środowiska oraz mały kontakt z osobami dorosłymi prowadzą do zahamowania rozwoju dziecka. Pozbawienie ilościowe i jakościowe dziecka dotyku powoduje niezaspokojenie poczucia bezpieczeństwa, a asłabienie kontaktu z matką może prowadzić do

[1] V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły*, WSIP, 1998.
[2] G. Lorens, A. Karwowska, *Fenomen dotyku we wczesnej interwencji logopedycznej*, Głos-język – komunikacja, Tom 4, s. 107-116.
[3] K. Sobieralska-Michalak, A. Barecka-Bocchiola, *Rola dotyku w rozwoju dzieci przedwcześnie urodzonych*, Przegląd Pediatryczny 2013, 43, s. 35-39.

zaburzeń osobowości (np. agresji, lęku)[4]. Dotyk wpływa kojąco na niemowlę, przyspiesza i poprawia czynności fizjologiczne, natomiast brak prawidłowego, stymulującego dotyku wpływa na jego zachowanie w życiu dorosłym. Może dojść do osłabienia aktywności poznawczej i twórczej czy braku równowagi emocjonalnej, co z kolei prowadzi do kształtowania niechęci do otoczenia i postaw aspołecznych[5]. Rola dotyku w kształtowaniu małego organizmu jest więc ogromna, ponieważ wpływa zarówno na jego rozwój fizyczny jak i psychiczny.

Dotykiem o dowiedzionej skuteczności, który wpływa na funkcjonowanie poszczególnych układów i narządów ustroju jest masaż. Delikatny, czuły masaż wpływa na procesy fizjologiczne małego dziecka, między innymi poprzez zwiększenie wydzielania hormonu wzrostu, wspomaga funkcję układu odpornościowego, wpływa na wchłanianie i przyswajanie substancji odżywczych czy podnosi poziom hormonów żołądkowo-jelitowych dzięki czemu wpływa na odżywienie i wzrost dziecka[6]. Stymulacja poprzez masaż osłabia lęk, zachęca do podjęcia aktywności fizycznej i psychicznej, redukuje nadwrażliwość czy podwrażliwość sensoryczną, zmniejsza skłonność do płaczu, zwiększa efektywność opanowania nowych umiejętności, wpływa na rozwój mowy, zmniejsza nadwrażliwość dotykową, redukuje problemy ze snem czy dolegliwości bólowe brzucha niemowlęcia[7]. Masaż pozwala także na stymulację linii środka. Zabieg taki może być stosowany u każdego dziecka, jako element profilaktyki prawidłowego napięcia mięśniowego, ale także u dzieci ze stwierdzonymi między innymi takimi dolegliwościami jak: obniżone napięcie mięśni posturalnych czy asymetryczne ustawienie głowy[8]. Z badań wynika, iż wcześniaki, które były poddane zabiegom masażu, szybciej osiągały prawidłową masę ciała niż przedwcześnie urodzone dzieci, u których nie stosowano takich zabiegów.

Masaż jest także formą aktywizacji poprzez dotyk, mającą duże znaczenie dla rozwoju układu nerwowego dziecka – powodując stymulację systemu taktylnego, czyli aktywizację rozwoju mózgu i układu nerwowego poprzez stymulację receptorów dotyku. To właśnie dzięki delikatnemu masażowi dziecko uzyskuje poczucie bezpieczeństwa, miłości, odpręża się, wycisza, ale także chętniej się uczy[9]. Poprzez dostarczanie bodźców dotykowych kształtowane jest poczucie schematu ciała: zdolność czucia ciała, odczuwa-

[4] M. Frączek, *Zastosowanie masażu Shantala we wczesnym wspomaganiu rozwoju*, Rehabilitacja w praktyce, 1/2015, s. 60-63.
[5] J. Walowska, *Wpływ masażu na rozwój niemowlęcia*, Rehabilitacja w praktyce, 4/2015, s. 70-75.
[6] I. Wilk, K. Kassolik, W. Andrzejewski, *Masaż Shantala w Wielka Fizjoterapia* tom I, s. 364-366.
[7] J. Sekułowicz, M. Kruk, J. Lasocka, Kulmatycki (red.), *Masaż niemowlęcy i ruch usprawniający jako formy stymulacji psychomotorycznej*, Psychomotoryka: ruch pełen znaczeń, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
[8] E. Bartelmus, *Techniki masażu stymulujące linię środka u niemowląt*, Rehabilitacja w praktyce, 5/2014, s. 39-42.
[9] B. Zagórska, *Znaczenie dotyku we wspomaganiu rozwoju dziecka oraz jego zastosowanie w wybranych rodzajach terapii*, Kultura i Wychowanie 2013, 5 (1), s. 179-192.

nia elementów ciała czy czucie bycia w przestrzeni i wykonywanych ruchów. To z kolei wpływa na napięcie mięśniowe i koordynację Dodatkowo masaż poprzez działanie mechaniczne na skórę usuwa z jej powierzchni martwy naskórek, a także wpływa stymulująco na rozwój motoryki dziecka zwiększając zakres ruchu oraz gibkość czy elastyczność ciała małego człowieka[10]. Niezwykle ważnym atutem masażu jest to, że zabieg przynosi także korzyści masującemu rodzicowi. Daje poczucie pewności siebie, wiarę we własne umiejętności, poprawę nastroju, poczucie spokoju i lepszą więź z dzieckiem[11].

W ostatnich latach ogromnym zainteresowaniem cieszy się masaż Shantala, który został opracowany przez francuskiego położnika Fryderyka Leboyer na podstawie metody hinduskiego masażu. Masaż ten może być stosowany u dzieci zdrowych, ale i u tych z dysfunkcjami psychoruchowymi. Może być stosowany, jako element profilaktyki u prawidłowo rozwijających się dzieci lub jako wprowadzenie do ćwiczeń ruchowych[12]. Metodyka zabiegu składa się z kolejnego opracowania: klatki piersiowej, kończyn górnych, brzucha, kończyn dolnych, grzbietu, twarzy oraz ćwiczeń: rozciągających i rozluźniających masowane grupy mięśniowe [13]. Zaleca się, aby masaż wykonywała bliska dziecku osoba a wykonywane ruchy powinny być powierzchowne, z włosem, powolne, powtarzane, w stałym rytmie, bez przerywania kontaktu z dzieckiem[14].

Ze względu na swą delikatność masaż Shantala można stosować nie tylko u dzieci zdrowych, uzyskując – poprawę zachowania niemowlęcia, poprzez polepszenie rytmu wypróżniania się, zmniejszenie płaczliwości, poprawę zasypiania, oraz jakości snu u niemowlęcia. Jego pozytywny wpływ wykazano także u dzieci chorych: w przypadku małych pacjentów z astmą- uzyskano poprawę szczytowego przepływu powietrza, u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym oraz zespołem Downa uzyskując poprawę napięcia mięśniowego oraz poprawę małej i dużej motoryki, z kolei u dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej uzyskano większy stopień uspokojenie. W przypadku dzieci z autyzmem zauważono mniejszą liczbę zachowań stereotypowych, mniej problemów ze snem oraz mniejszą awersję do dotyku. Z kolei u dzieci z płodowym zespołem alkoholowym uwagę zwraca zmniejszony poziom lęku oraz zmniejszenie poziomu kortyzolu we krwi[15],[16].

---

[10] A. Paczkowska, J. Szmalec, *Rola dotyku w rozwoju małego dziecka – masaż jako najstarsza i najdoskonalsza forma komunikowania się z dzieckiem*, Hygeia Public Health 2014, 49(1), s. 15-18.

[11] C. La Plane, *Tender Touch infant massage helps babies find the connection that help them grow*, Massage Ther. J., 2006, 45(4), s. 65-73.

[12] I. Wilk, *Masaż Shantala – charakterystyka i sposób wykonania*, Puls Uczelni 2015, 9 (3), s. 31-36

[13] R. Walaszek (red.), *Masaż dzieci w Masaż z elementami rehabilitacji*, REHMED Kraków 2009, s. 139-145.

[14] A. Zborowski, *Masaż w wybranych jednostkach chorobowych* cz.II. F.W.H. A-Z, A. Zborowski, Kraków 2012, s. 241-267.

[15] A. Michalczak, M. Chochowska, J. Marcinkowski, *Ocena skuteczności stosowania masażu Shantala*, Hygeia Public Health 2014, 49(3), s. 501-506.

## LITARATURA:

[1] Bartelmus E., *Techniki masażu stymulujące linię środka u niemowląt*, Rehabilitacja w praktyce, 5/2014, s. 39-42.

[2] Frączek M., *Zastosowanie masażu Shantala we wczesnym wspomaganiu rozwoju*, Rehabilitacja w praktyce, 1/2015, s, 60-63.

[3] La Plane C., *Tender Touch infant massage helps babies find the connection that help them grow*, Massage Ther J., 2006, 45(4), s. 65-73.

[4] Lorens G., Karwowska A., *Fenomen dotyku we wczesnej interwencji logopedycznej*, Głos-język-komunikacja. Tom 4, s. 107-116.

[5] Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły*, WSIP, 1998.

[6] Michalczak A., Chochowska M., Marcinkowski J., *Ocena skuteczności stosowania masażu Shantala*, Hygeia Public Health, 2014, 49(3), s. 501-506.

[7] Paczkowska A., Szmalec J., *Rola dotyku w rozwoju małego dziecka-masaż jako najstarsza i najdoskonalsza forma komunikowania się z dzieckiem*, Hygeia Public Health 2014, 49(1), s. 15-18.

[8] Sekułowicz J., Kruk M., Lasocka J., Kulmatycki. (red), *Masaż niemowlęcy i ruch usprawniający jako formy stymulacji psychomotorycznej*, Psychomotoryka: ruch pełen znaczeń. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

[9] Sobieralska-Michalak K., Barecka-Bocchiola A., *Rola dotyku w rozwoju dzieci przedwcześnie urodzonych*, Przegląd Pediatryczny 2013, 43, s. 35-39.

[10] Walaszek R. (red.), *Masaż dzieci w Masaż z elementami rehabilitacji*, REHMED, Kraków 2009, s. 139-145.

[11] Walowska J., *Wpływ masażu na rozwój niemowlęcia*, Rehabilitacja w praktyce. 4/2015, s. 70-75.

[12] Wilk I., *Masaż Shantala – charakterystyka i sposób wykonania*, Puls Uczelni 2015, 9 (3), s. 31-36.

[13] Wilk I., Kassolik K., Andrzejewski W., *Masaż Shantala w Wielka Fizjoterapia*, tom I, s. 364-366.

[14] Wruk B., Stryła W., *Masaż dziecięcy na przykładzie masażu według Shantali. Propozycje aplikacji klinicznych*, [w:] Kierunki rozwoju neurofizjologii klinicznej i terapii manualnej. Huber J., Wytrążek M., Kabsch A. (red)., UM, Poznań 2010.

[16] B. Wruk, W. Stryła, *Masaż dziecięcy na przykładzie masażu według Shantali. Propozycje aplikacji klinicznych*, [w:] Kierunki rozwoju neurofizjologii klinicznej i terapii manualnej, Huber J., Wytrążek M., Kabsch A. (red.), UM, Poznań 2010.

[15] Zagórska B., *Znaczenie dotyku we wspomaganiu rozwoju dziecka oraz jego zastosowanie w wybranych rodzajach terapii*, Kultura i Wychowanie 2013, 5 (1), s: 179-192.

[16] Zborowski A., *Masaż w wybranych jednostkach chorobowych* cz.II. F.W.H. A-Z, A. Zborowski, Kraków 2012, s. 241-267.

## STRESZCZENIE

**Wpływ masażu na rozwój psychofizyczny niemowląt-siła dotyku**

Pierwsze lata dziecka są kluczowe dla jego rozwoju, szczególnie ważny jest okres niemowlęcy. Do prawidłowego funkcjonowania mały człowiek potrzebuje dotyku, o którym mówi się ze jest „pokarmem" dla mózgu. Zmysł dotyku jest nam niezbędny do prawidłowego rozwoju fizycznego i psychicznego, stanowi także podstawowy element w zaspokojeniu potrzeby miłości i bezpieczeństwa u dziecka. Jedną z form dotyku jest masaż, który poza dostarczaniem wrażeń czuciowych wpływa na psychiczny, fizyczny i emocjonalny rozwój dziecka. W ostatnich latach coraz większym zainteresowaniem cieszy się masaż Shantala, który może być stosowany u dzieci zdrowych i z dysfunkcjami.

## SUMMARY

**The effect of massage on the psychophysical development of babies-the strength of touch**

The first years of the child life are very important for its development, especially infancy period. For proper functioning, a small person needs a touch that is said to be a "food" for the brain. The sense of touch is necessary for proper physical and mental development, it is also a basic element in satisfying the child's need for love and safety. One of the forms of touch is a massage that, apart from providing sensory impressions, affects the child's psychological, physical and emotional development. In recent years, Shantala massage, which can be used in healthy children and with dysfunctions, is becoming more and more popular.