

Redakcja naukowa
Paulina Forma
Daria Rajda - Marek

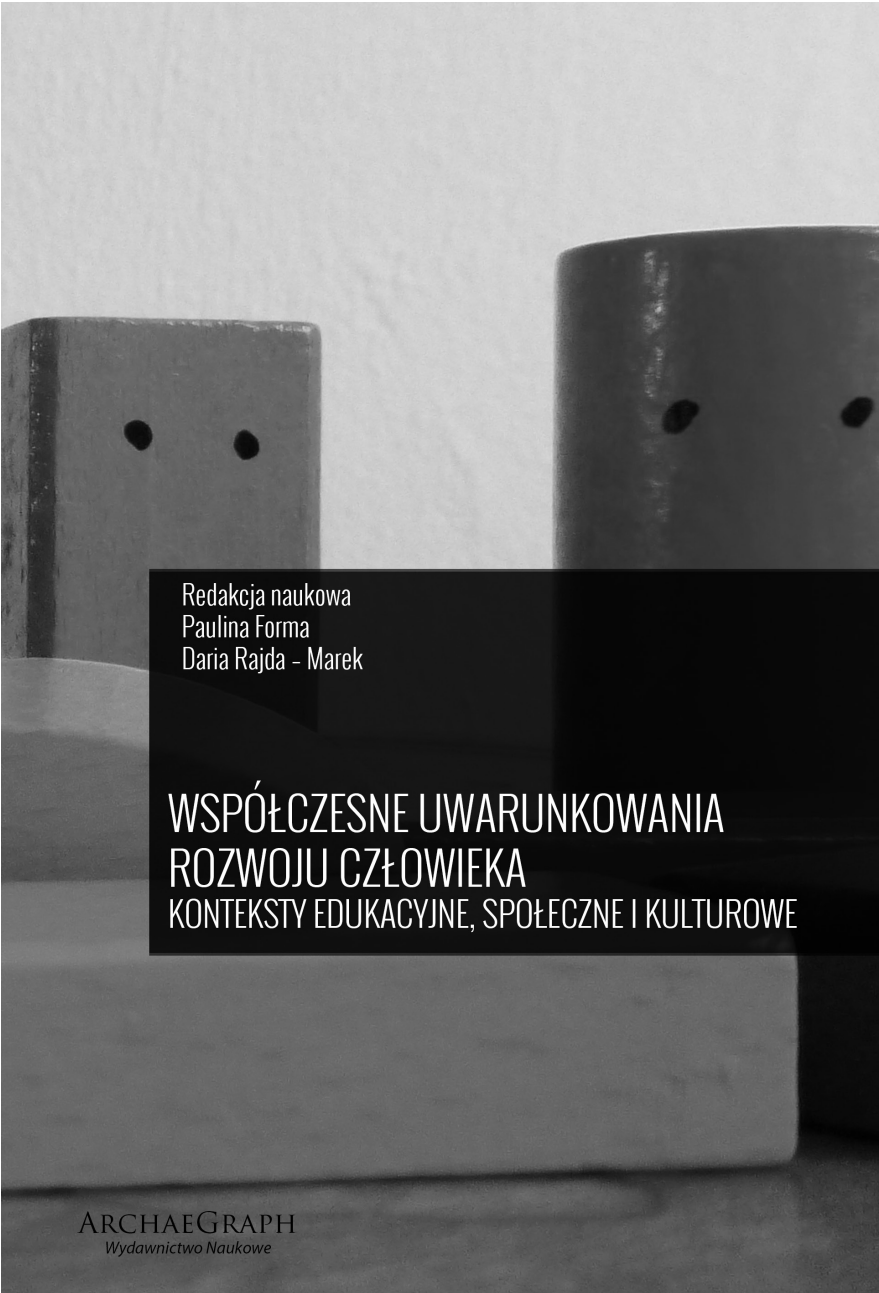
WSPÓŁCZESNE UWARUNKOWANIA
ROZWOJU CZŁOWIEKA
KONTEKSTY EDUKACYJNE, SPOŁECZNE I KULTUROWE

WSPÓŁCZESNE
UWARUNKOWANIA
ROZWOJU CZŁOWIEKA.

KONTEKSTY EDUKACYJNE, SPOŁECZNE I KULTUROWE

REDAKCJA NAUKOWA

PAULINA FORMA
DARIA RAJDA – MAREK



Redakcja naukowa
Paulina Forma
Daria Rajda - Marek

WSPÓŁCZESNE UWARUNKOWANIA
ROZWOJU CZŁOWIEKA
KONTEKSTY EDUKACYJNE, SPOŁECZNE I KULTUROWE

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

REDAKCJA NAUKOWA

PAULINA FORMA

(WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII,
UNIwersYTET JANA KOCHANOWSKIEGO W KIELCACH)

DARIA RAJDA – MAREK

(WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH,
UNIwersYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH)

RECENZENCI

PROF. ZW. DR HAB. BOŻENA MATYJAS

DR HAB. PAULINA FORMA PROF. UJK

KOREKTA REDAKtorsKA

KAROL ŁUKOMIAK

DIANA ŁUKOMIAK

SKŁAD I PROJEKT OKŁADKI

KAROL ŁUKOMIAK

© COPYRIGHT BY AUTHORS & ARCHAEGRAPH

ISBN: 978-83-66709-11-9

WERSJA ELEKTRONICZNA DOSTĘPNA NA STRONIE INTERNETOWEJ WYDAWCY:

www.archaeograph.pl

NA STRONIE INTERNETOWEJ:

www.know-press.eu

ORAZ W REPOZYTORIUM CYFROWYM BIBLIOTEKI NARODOWEJ
I PROFILACH AUTORÓW W INTERNETOWYCH SERWISACH NAUKOWYCH

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
OLGA JANIKOWSKA SPOŁECZEŃSTWO DELIBERATYWNE JAKO KLUCZOWY ELEMENT PROCESÓW ROZWOJOWYCH WEDŁUG A. SENA	9
KATARZYNA JANISZEWSKA HARCERSKI SYSTEM WYCHOWAWCZY WOBEC ZMIAN KLIMATU	25
KATARZYNA OBERDA DISCOURSE OF EMOTIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE	37
WIOLETTA KARINA OZGA PSYCHOFIZJOLOGICZNE UWARUNKOWANIA UWAGI WZROKOWEJ	53
IZABELA PIETROWSKA ZADANIA ROZWOJOWE CZŁOWIEKA NA TLE KONCEPCJI ROBERTA JAMESA HAVIGHURSTA	71
DARIA RAJDA-MAREK MACIERZYŃSTWO W PERSPEKTYWIE ROZWOJU KOBIETY	83
BEATA SIEMCZUK WIZERUNEK WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH	99
ANDREY TIKHONOV SOCJOPOLITYCZNY WYMIAR ZJAWISKA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI	117

KAMILA URBANIAK METODY KOMUNIKACJI ALTERNATYWNEJ I WSPOMAGAJĄCEJ JAKO SPOSÓB POROZUMIEWANIA SIĘ DZIECI Z ZABURZENIAMI NEUROROZWOJOWYMI	131
JAKUB PAWELEC, WACŁAW KRUK UZALEŻNIENIE OD GIER WIDEO – CZY JESTEŚMY ŚWIADOMI TEGO PROBLEMU?	145
SABINA WALUŚ WPŁYW RELACJI I WIĘZI RODZINNYCH NA UŻYTKOWANIE NOWYCH TECHNOLOGII PRZEZ WSPÓŁCZESNĄ MŁODZIEŻ	163

Opracowanie dotyczące współczesnych uwarunkowań rozwoju człowieka w kontekstach społecznych, edukacyjnych i kulturowych stanowi zaproszenie szerokiego grona czytelników do refleksji nad tą problematyką. W obszar prezentowanych zagadnień wpisują się zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne komponenty warunkujące rozwój i zachowanie człowieka. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż eksploracji i próby opisu podjęli się Autorzy z całej Polski, wielowymiarowo i interdyscyplinarnie ukazujący różne koncepcje (zarówno pedagogiczne, psychologiczne), zwracający uwagę na dialektykę równocześnie w rozwoju, jak i wychowaniu, dokonując transferu wiedzy o środowiskowych uwarunkowaniach rozwoju człowieka w kontekście społecznym i kulturowym, a zarazem edukacyjnym.

Monografia pt. *Współczesne uwarunkowania rozwoju człowieka. Konteksty edukacyjne, społeczne, kulturowe* prezentuje analizy oraz wyniki badań autorów wielu ośrodków akademickich z różnych rejonów polski.

Książka zawiera 11 rozdziałów naukowych i stanowi forum dyskusyjne wokół zagadnień oscylujących wokół szeroko pojętego rozwoju jednostki.

Pierwszy rozdział podejmuje krytyczną analizę literatury odnoszącą się do normatywnego modelu społeczeństwa deliberatywnego, stanowiącego kluczowy element w procesie edukacji człowieka. Rozdział drugi prezentuje szeroki wachlarz metod oraz narzędzi, wykorzystywanych w procesie wychowania młodych ludzi, bazujących na harcerskim systemie wychowawczym. Autorka rozdziału trzeciego, dokonując analizy tekstów zarejestrowanych w Corpus of Historical American English, podejmuje dyskusję na temat modeli emocjonalnych, funkcjonujących w architekturze językowej, odnoszących się do różnych kontekstów psychologicznych. W czwartym rozdziale autorka dokonuje przeglądu dotychczasowych badań z zakresu psychofizjologicznych podstaw uwagi wzrokowej. W piątym fragmencie monografii poddając analizie piśmiennictwo, autorka prezentuje znaczenie zadań rozwojowych człowieka w oparciu o koncepcję Roberta Jamesa Havighursta, zwracając przy tym szczególną uwagę na kontekst edukacyjny, kulturowy oraz społeczny. Rozdział szósty obejmuje ciekawe zagadnienie, dotyczące macierzyństwa jako wydarzenia biograficznego, dającego sposobność rozwoju kobiety w wielu obszarach jej funkcjonowania. W siódmym rozdziale autorka skupia się na rozważaniach dotyczących

wizerunku zawodu nauczyciela w szkole oraz sposobów postrzegania go wśród uczniów. Autorka rozdziału ósmego podejmuje próbę uchwycenia problematyki niepełnosprawności w wymiarze socjopolitycznym. W części dziewiątej czytelnicy zapoznają się z alternatywnymi oraz wspomagającymi sposobami komunikowania się dzieci z dysfunkcjami neurorozwojowymi, a także z rezultatami zastosowanych metod. W rozdziale dziesiątym autorzy poruszają problematykę ogólnego stanu wiedzy społeczeństwa dotyczącego uzależnień od gier wideo, na przykładzie mieszkańców województwa podkarpackiego. Natomiast ostatni, jedenasty fragment monografii oscyluje wokół wpływu więzi i relacji rodzinnych na skalę stosowania wśród młodzieży zaawansowanych technologicznie urządzeń, a także wskazuje na czynniki chroniące młodych ludzi przed niebezpieczeństwami związanymi z ich użytkowaniem.

Publikacja dedykowana jest dla nauczycieli, praktyków, a także wszystkich osób zainteresowanych omawianą problematyką

PAULINA FORMA
DARIA RAJDA – MAREK

SPOŁECZEŃSTWO DELIBERATYWNE JAKO KLUCZOWY ELEMENT PROCESÓW ROZWOJOWYCH WEDŁUG A. SENA²

Streszczenie: Poszerzenie pojmowania kategorii rozwoju o kategorię wolności, wywodzącej się z wielu źródeł, takich jak ustalenia społeczne czy gospodarcze, a także z praw obywatelskich i politycznych, zawdzięczamy laureatowi Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii A. Senowi (2002). Według autora rozwój jest procesem poszerzania wolności, a uzyskiwany jest wyłącznie za sprawą wolnej działalności ludzi. Niezmiernie istotnym wydaje się postulat szerokiego otwarcia procesów decyzyjnych dla zainteresowanych aktorów społecznych, którzy będą mogli wyrażać swoje opinie na interesujące ich tematy, ich opinie natomiast, w istotny sposób wpływać będą na decydentów politycznych. Tezą artykułu jest twierdzenie, że urzeczywistnienie senowskiej teorii rozwoju wymaga istnienia silnego i zaangażowanego społeczeństwa deliberatywnego, wywodzącego się z założeń demokracji deliberatywnej. Artykuł prezentuje normatywny model społeczeństwa deliberatywnego, które uznane jest za kluczowy element procesów rozwojowych. Metodą badawczą artykułu jest krytyczna analiza literatury.

Słowa kluczowe: rozwój, wolność, partycypacja społeczna w procesach decyzyjnych, deliberacja, demokracja, społeczeństwo deliberatywne.

1 Dr, Polska Akademia Nauk, Instytut Gospodarki Surowcami Mineralnymi i Energią, Pracownia Badań Strategicznych.

2 Artykuł jest finansowany ze środków Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA) w ramach projektu „Współpraca międzynarodowa w obszarze racjonalnego gospodarowania surowcami mineralnymi i gospodarki o obiegu zamkniętym” (COOPMIN) realizowanego przez Pracownię Badań Strategicznych IGMiE PAN (2019–2020), numer projektu PPI/APM/2018/1/00003.

WSTĘP

Poszerzenie pojmowania kategorii rozwoju o kategorię wolności wywodzącej się z wielu źródeł, takich jak ustalenia i uzgodnienia społeczne czy gospodarcze, a także z praw obywatelskich i politycznych, zawdzięczamy laureatowi Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii A. Senowi. Senowski przewrót w myśleniu o rozwoju, polegał na zakwestionowaniu postrzegania go jako kategorii ściśle ekonomicznej, związanej z industrializacją, postępem technicznym, modernizacją oraz wskaźnikami, takimi jak PKB *per capita*, czy nawet *Human Development Index opracowywany UNDP i publikowany w raportach o Rozwoju Społecznym (Human Development Report)*³. Dzięki autorowi od końca lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, rozwój zaczął być wiązany z pojęciami, takimi jak prawa człowieka, solidarność, wspólne dobro czy równowaga. A. Sen sugeruje, że rozwój wymaga usunięcia głównych źródeł zniewolenia, takich jak ubóstwo, tyrania, nietolerancja czy nawet zbyt in ingerencja państw represyjnych. Dowodzi, iż podstawowe znaczenie wolności dla procesu rozwoju wynika z dwóch racji:

- wartościującej - postęp należy oceniać ze względu na pomnażanie ludzkiej wolności oraz
- narzędziowej - rozwój jest uzyskiwany wyłącznie za sprawą wolnej działalności ludzi.

Kiedy przyjmiemy założenie, że rozwój rozpatrywany powinien być, jako proces poszerzania ludzkich wolności oraz przekonanie, że ma być gwarantem sprawiedliwości, narzuca to bardziej altruistyczne podejście do istoty pojęcia. W świetle niniejszych rozważań, niezmiernie istotna jest racja narzędziowa, gdyż bez partycypacji społecznej w warunkach wolnego wyboru, rozwój nie jest możliwy. Co więcej, rozwój wymaga organizacji życia zbiorowego, zespołu instytucji i interrelacji wszystkich elementów biorących udział w jego kształtowaniu. Praca A. Sena przyczyniła się do powstania corocznie wydawanego raportu o rozwoju społecznym, który definiowany jest w następujący sposób: „rozwój społeczny jest procesem zwielokrotniania możliwości wyborów, przed jakimi staje każdy człowiek, osiąganym przez umożliwianie skutecznego działania oraz efektywnego wypełniania obowiązków. Na wszystkich poziomach tego rozwoju najistotniejszą rolę pełnią trzy czynniki:

- zapewnienie warunków umożliwiających długie i zdrowe życie,
- pełny dostęp do informacji oraz

3 <http://report.hdr.undp.org/>.

– dostęp do środków pozwalających na zapewnienie przyzwoitego standardu życia.

Niespełnienie tych trzech warunków negatywnie wpływa na szansę dokonania pełnego i świadomego wyboru, jak również ogranicza potencjalne możliwości człowieka. Według A. Sena, to właśnie dzięki swobodom, ludzie mogą czuć się obywatelami, których potrzeby i głos się liczą, a nie tylko nakarmionymi, dobrze odzianymi i zabawionymi poddanymi”, a tym samym stają się odpowiedzialni za swój los. Zatem rozwój w ujęciu A. Sena możemy zdefiniować jako uniwersalny, wielowymiarowy proces zmian, który powoduje kierunkowe i trwałe przemiany we wszystkich dziedzinach życia. Rozwój jest procesem poszerzania wolności i uzyskiwany jest wyłącznie za sprawą wolnej działalności ludzi. Jednakże, aby ta działalność przynosiła wymierne rezultaty rozwój musi być procesem zorganizowanym.

Celem rozdziału jest wskazanie, że demokracja deliberowana może stać się kluczowym elementem procesów rozwojowych pojmowanych w Senowski sensie.

DEMOKRACJA DELIBERATYWNA

Demokracja „deliberatywna” to propozycja „wprowadzenia do polityki kwestii moralności i sprawiedliwości w celu budowy demokratycznego obywatelstwa. (...) W takim ujęciu priorytetem jest postrzeganie rozumu i racjonalnej argumentacji, zamiast interesu i agregacji preferencji, jako kluczowych elementów polityki i zastąpienie modelu ekonomicznego, moralnym” (Schmitt 2001: 59). Według M. Sawarda (2008: 175) demokracja deliberatywna jest to „koncept demokracji, która kładzie nacisk raczej na znaczenie rozmowy, dyskusji i debaty dla praktyki demokratycznej, niż na znaczenie głosowania. Jej zwolennicy dowodzą, że debata polepsza jakość decyzji zbiorowych i zwiększa szansę ich zaakceptowania. Według A. Gutmanna i D. Thompsona (2002: 153) „teoria demokracji deliberatywnej zawiera zestaw podstawowych zasad, które zmierzają do ustanowienia uczciwych warunków współpracy w demokratycznym społeczeństwie. Niektórzy teoretycy demokracji deliberatywnej uznają, iż zasady te powinny odnosić się jedynie do procesu politycznego. Jak twierdzą, zasady demokracji deliberatywnej nie powinny określać zawartości prawnej, a jedynie procedury, przez które prawa są tworzone oraz warunki (takie jak wolność politycznej wypowiedzi) konieczne, aby te procedury działały w sposób uczciwy”. Z kolei dla M. Śardeckiej-Nowak, istota teorii deliberatywnej sprowadza się do przekonania, iż decyzja polityczna nie musi

zostać podjęta w wyniku głosowania, lecz „można tę legislację uzyskać wtedy (a nawet przede wszystkim wtedy), gdy da się udowodnić, że zapadła w wyniku procesu argumentacji wolnej od przemocy i przymusu (...)” (2008: 31). M. Carcasson i L. Sprain (2010: 1) „twierdzą, że demokracja deliberatywna stanowi takie podejście do polityki, w którym „obywatele, a nie tylko eksperci czy politycy, głęboko angażują się w procesy decyzyjne i swym głosem przyczyniają się do rozwiązywania kluczowych problemów”. Do najważniejszych cech demokracji deliberatywnej zalicza się; trudne wybory, osąd społeczny, demokratyczny governance oraz inkluzję i równość (Tab.1).

Tabela 1. Podstawowe cechy demokracji delibertywnej.

Trudne wybory	W zróżnicowanej demokracji problemy społeczne obejmują konkurencyjne względem siebie wartości, co stanowi o tym, iż rozwiązywanie ich wymaga podejmowania trudnych wyborów i decyzji. Decyzji zdeterminowanych przez kompromis – związany z sytuacją, kiedy wiele, dobrze uzasadnionych propozycji (wartości) zmierza w sprzecznych kierunkach.
Osąd społeczny	Deliberacja skupia się na rozwoju i poprawie sądów społecznych. Osąd społeczny stanowi szczególną formę opinii społecznej, która wymaga rozważenia istotnych faktów i zagadnień etycznych, wyważenia alternatyw różnych perspektyw i zrozumienia konsekwencji tych alternatyw. Osąd publiczny uznaje, iż wiele trudnych decyzji może nigdy nie być do końca rozstrzygniętych. Przeto, ze względu na naturę problemów społecznych, czasem zdecydowanie lepiej jest podejmować tymczasowe decyzje na podstawie dostępnych informacji i przy uwzględnieniu rozbieżnych interesów interesariuszy.
Demokratyczny <i>governance</i>	Deliberatywna perspektywa zakłada, że problemy społeczne wymagają zaangażowania i koordynacji całej społeczności, osób, grup, organizacji <i>non-profit</i> , przedsiębiorców, ekspertów, instytucji edukacyjnych – nie tylko rządów. Od lat jest słyszalny z bardzo wielu stron, apel o zmianę - od systemu rządowego do systemu współdecyzyjnego (<i>governance</i>).

Inkluzja i równość	Procesy deliberacji muszą być otwarte, przez co rozumie się włączanie jak największej ilości obywateli. Uczestnicy deliberacji muszą być świadomi, iż w trakcie procesu są sobie równi, wszelkie różnice stanu bowiem, są barierami dla „dobrej deliberacji”. Następuje tutaj równowaga ważności opinii i sądów uczestników deliberacji. Deliberacja wymaga prawdziwej różnorodności myśli, perspektyw dostarczonych przez osoby wywodzące się z różnych środowisk, kręgów kulturowych, mających różne wartości etyczne, przekonania polityczne, zarobki, wykształcenie czy profesję, itd.
--------------------	--

Źródło: Opracowanie własne.

Do najistotniejszych instrumentów demokracji deliberatywnej zalicza się: dialog wyboru, sondaż deliberacyjny, dni deliberacji, panele obywatelskie, ratuszowe spotkania XXI wieku oraz wykorzystanie wydajności mediów masowych dla wzmaganie procesów deliberacji (Fishkin, *el.*, 2000; Fishkin 2004). Role i znaczenie poszczególnych instrumentów zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Instrumenty demokracji deliberatywnej.

Dialog wyboru	
Sondaż deliberacyjny	Sondaż deliberacyjny daje możliwość prognozowania, jaka byłaby opinia społeczna dotycząca danej kwestii, gdyby społeczeństwo było bardziej świadome i zaangażowane w szczególności w kwestie dotyczące porządku publicznego czy spraw politycznych.
Dni deliberacji	Polegają na wyznaczeniu odpowiednich dni, które poświęcone są ogólnej, publicznej debacie nad wybranymi zagadnieniami.
Panele obywatelskie	Panele obywatelskie są narzędziem, które pozwala decydentom usłyszeć głos obywatelski. Panele zapewniają niezrównane możliwości dla obywateli, tak by mogli oni zdobywać wiedzę o danych kwestiach, a potem wspólnie deliberować nad nimi, by w rezultacie znaleźć wspólne rozwiązanie.
Ratuszowe spotkania XXI wieku	Polegają na wspólnej deliberacji dużej grupy obywateli, w niektórych przypadkach w spotkaniach tych wykorzystuje się połączenia telefoniczne, internetowe, co umożliwia zaangażowanie pokaźnych grup obywatelskich w proces deliberacji.

Wykorzystanie wydajności mediów masowych	Istnieje wiele sposobów, w jaki media masowe użyte mogą być, jako narzędzia deliberacji. Do najistotniejszych zalicza się: wykorzystanie produktów medialnych, takich jak filmy dokumentalne, programy telewizyjne czy książki zachęcające obywateli do dialogu i deliberacji.
--	--

Źródło: Opracowanie własne.

SPOŁECZEŃSTWO DELIBERATYWNE JAKO KLUCZOWY ELEMENT PROCESÓW ROZWOJOWYCH

Jeśli przyjmiemy założenie, że rozwój jest procesem poszerzania wolności, a uzyskiwany jest wyłącznie za sprawą wolnej działalności ludzi, niezmiernie istotnym wydaje się postulat szerokiego otwarcia procesów decyzyjnych dla zainteresowanych aktorów społecznych. Będą oni mogli wyrażać swoje opinie na interesujące ich tematy, ich opinie natomiast winny w istotny sposób wpływać na decydentów politycznych. Daje to wiele korzyści, tj.:

- obywatele, którzy będą aktywnie uczestniczyć w procesach deliberacji zyskają poczucie realnego wpływu na procesy rozwojowe,
- decydenci polityczni, dzięki bieżącej i faktycznej znajomości potrzeb, opinii i przekonań swych wyborców będą mogli się do nich na bieżąco odnosić, co jak się wydaje będzie wpływać na przychyłność wyborców.
- zaangażowanie społeczne w procesy decyzyjne daje realną możliwość poszerzania wolności, tym samym stając się istotnym elementem procesów rozwojowych.

Pojmowanie procesów rozwojowych w zgodzie z Senowską koncepcją przyczynia się do podejścia do wolności zarówno jako do celu rozwoju, jak i jego narzędzia. Przeprowadzony przez niego podział ról wolności na konstytutywną (autoteliczną), która sama w sobie jest celem oraz instrumentalną, do której zalicza on między innymi wolności polityczne, społeczne sposobności, możliwości ekonomiczne, gwarancje jawności, wskazuje, że dzięki nim wszystkim, jednostka zyskuje swobodę życia, a także rozszerzają się możliwości współdziałania.

Interpretując koncepcję Sena, można przyjąć, że pomiędzy tymi wolnościami zachodzi szereg inetrrelacji, a rozbudowanie jednego jej rodzaju, najczęściej przyczynia się do poszerzenia innej. Autor twierdzi, że w systemie demokratycznym, ludzie mają możliwości wczesnego zwrócenia uwagi zarówno

na istotne zagrożenia, jak i potrzeby, tym samym mogą oni przyczynić się do podejmowania przez decydentów politycznych odpowiednich działań. Wydaje się zatem, że urzeczywistnienie Senowskiej teorii rozwoju, wymaga istnienia silnego i zaangażowanego społeczeństwa, które będę nazywać społeczeństwem deliberatywnym.

MODEL DEMOKRACJI DELIBERATYWNEJ

Przedstawiony poniżej model jest teorią normatywną. Pierwszym i szczególnie ważnym poziomem zaangażowania w procesy współdecyzyjne jest zaangażowanie jednostkowe, pojmowane jako „partycypujące ja” - jest to podstawowy poziom zaangażowania obywatelskiego i stanowi warunek dla rozwoju społeczeństwa deliberatywnego (tab. 3). Tutaj najistotniejszym jest zrozumienie przez jednostkę, że to właśnie jej udział, jej decyzje mogą stać się przyczynkiem późniejszych zamian.

Tabela 3. Poziomy zaangażowania w procesy współdecyzyjne we współczesnym świecie.

Kto	W jaki sposób
„Ja” – partycypacja jednostkowa	Przez jednostkowy udział w podejmowaniu decyzji zarówno o charakterze lokalnym, narodowym, jak i globalnym. Sondaże deliberatywne.
„My” – partycypacja zorganizowana w ramach społeczeństwa deliberatywnego	Sieci eksperckie. Fora deliberacji. Sondaże deliberatywne.

Źródło: Opracowanie własne.

„My” z kolei rozumiane jest w tym modelu, jako „społeczeństwo deliberatywne”. To właśnie ono powinno stanowić fundament procesów rozwojowych pojmowanych w zgodzie z teorią A. Sena.. Do najistotniejszych jego cech należy zaliczyć: zaangażowanie, bezstronność, „rozumność”, usieciowienie i otwartość (tab. 4).

Tabela 4. Najistotniejsze cechy społeczeństwa deliberatywnego.

Zaangażowanie	Spółeczeństwo deliberatywne winno być społeczeństwem aktywnym, samoorganizowanym, zdecentralizowanym, jak i uruchamiającym inicjatywność. Tworzyć je winna tkanka dobrowolnych zrzeszeń, kontaktów i organizacji. Więzi, w takim społeczeństwie winne oparte być na zaufaniu, jak i znajomości wspólnych potrzeb, a zatem charakteryzować je winien wysoki kapitał społeczny.
Bezstronność	Główną przesłanką uczestnictwa społeczeństwa deliberatywnego w procesach współdecyzyjnych, jest wolny od przymocy dyskurs między równymi sobie uczestnikami, podczas którego powstaje idealnie poszerzona perspektywa „my”. Tym samym, umożliwia on wyodrębnienie jądra interesów możliwych do uogólnień. Osiągnięcie „konsensusu bez wykluczenia” niemożliwe jest bez bezstronności.
Rozumność	Podstawą „rozumności” społeczeństwa deliberatywnego winny stać się „rozumne” decyzje polityczne, wypracowane w ramach ciągłego procesu uczenia się. Do podstawowych kryteriów „rozumnych” sądów politycznych zalicza się: uwzględnianie faktów - sąd nie może być ignorancki lub doktrynerski, uwzględnianie przyszłości (sąd nie może być krótkowzroczny), uwzględnianie innych (sąd nie może być egoistyczny). Uczenie się jest zatem stałym elementem charakteryzującym społeczeństwo deliberatywne, co za tym idzie, powinien je charakteryzować wysoki kapitał ludzki.
Usieciowienie	W ramach usieciowienia wyspecjalizowanych sieci społecznych winno dążyć się do stworzenia społecznych paneli eksperckich, które w swym zamyśle winny stanowić ważne ciało doradcze dla adekwatnych międzynarodowych organizacji pozarządowych. Ich ekspercka działalność powinna być wielowymiarowa i wieloetapowa. W ramach usieciowienia, ważnym warunkiem będzie nieograniczony i wolny przepływ informacji między uczestnikami społeczeństwa deliberatywnego.
Otwartość	W pierwszym ujęciu otwartość społeczeństwa deliberatywnego rozumiana będzie w popperowskim sensie, co oznacza, iż winno być to społeczeństwo, w którym jednostka ma prawa do osobistych decyzji. (K. Popper 1987; 2006).

Źródło: Opracowanie własne.

Postuluje się, aby społeczeństwo deliberatywne kierowało się kosmopolityczną normą szacunku i odpowiedzialności dla każdego – tym samym konsensus wypracowany w trakcie deliberacji tegoż społeczeństwa, ma szansę spełnić warunek bezstronności. Co więcej, społeczeństwo deliberatywne winno być zarazem aktywnym, jak i otwartym. Dzięki aktywności, będzie ono chętnie włączać się w procesy współdecyzyjne, natomiast otwartość wpłynie na jego rozwój. Każda chętna ku temu jednostka, będzie mogła włączać się w jego zorganizowane działania. Rozumność społeczeństwa deliberatywnego będzie jego nader istotnym atrybutem, rozumność polegać będzie na ustawicznym procesie uczenia się. Swoją aktywnością społeczeństwo deliberatywne winno obejmować w takim samym stopniu poziom lokalny, narodowy, jak i globalny. Uwarunkowania społeczeństwa deliberatywnego zaprezentowano w tabeli 5.

Tabela 5. Uwarunkowania społeczeństwa deliberatywnego.

Zaangażowania	Kapitał społeczny
Bezstronność	Kosmopolityzm etyczny, prawa człowieka, imparcjalizm
„Rozumność”	Kapitał ludzki
Wielowymiarowe usieciwienie	Wola współpracy poza podziałami w ramach społeczeństwa ryzyka

Źródło: Opracowanie własne.

W ramach społeczeństwa deliberatywnego powstawać powinny wyspecjalizowane sieci i grupy robocze, a zorganizowane i usieciwione społeczeństwo deliberatywne powinno być istotnym partnerem dialogu, zarówno dla organizacji rządowych oraz państwowych, jak i ponadnarodowych. Przyjmuje się również, iż społeczeństwo deliberatywne winno stanowić ważny element w procesie „edukacji jednostki”. Zatem odpowiednie organizacje, zrzeszenia czy fundacje winny czynić wysiłki ku temu, aby każda jednostka mogła zaznajomić się z obszarem ich działalności. Ważne również jest, aby organizacje, zrzeszenia czy fundacje znały i uwzględniały wyniki sondaży deliberatywnych na interesujący dla nich temat, co pozwoli na większy obiektywizm.

Tabela 6. Poziom uczestnictwa społeczeństwa deliberatywnego w procesach współdecyzyjnych.

Poziomy „My” w procesach współdecyzyjnych	Instrumenty
Lokalny	Konsultacje społeczne. Fora deliberacji. Stworzenie deliberatywnych grup roboczych. Znajomość wyników sondaży deliberatywnych.
Narodowy	Stworzenie obszarów debat publicznych, społecznych deliberacji włączających zaangażowane grupy społeczne w procesy współdecydowania. Spotkania bezpośrednie. Spotkania na odpowiednich platformach internetowych.
Globalny	Stworzenie obszarów debat publicznych, społecznych deliberacji włączających zaangażowane grupy społeczne w procesy współdecydowania. Globalne, deliberatywne grupy robocze. Spotkania na odpowiednich platformach internetowych.

Źródło: Opracowanie własne.

Uznaje się zatem, iż urealnienie teorii rozwoju A. Sena wymaga budowania trwałego społeczeństwa deliberatywnego, wyposażonego w uprawomocnione możliwości włączania się do lokalnych, narodowych, jak i globalnych procesów decyzyjnych. Podstawowym narzędziem pozwalającym na pełne zaangażowanie społeczeństwa deliberatywnego w procesy decyzyjne winny stać się konsultacje społeczne, fora deliberacji, referenda (lokalne, państwowe, globalne). Ich zadaniem winno stać się osiągnięcie społecznego konsensusu – dotyczącego danego pola problemowego.

Proces podejmowania decyzji w społeczeństwie deliberatywnym urzeczywistniany winien być przez:

- Społeczną deliberację - tutaj pomiędzy deliberującymi wymagany będzie brak powiązań hierarchicznych.

– Ujawnienie roli „dyktatora dobroczyńcy” – czyli adekwatnych organizacji międzynarodowych czy innych decydentów politycznych uprawnionych do podjęcia kluczowych i wiążących decyzji.

Nader istotnym jest wyraźne wskazanie, iż deliberacja stanowi szczególną formę opinii społecznej, która wymaga rozważenia istotnych faktów i zagadnień etycznych, wyważenia alternatyw różnych perspektyw i zrozumienia konsekwencji tych alternatyw. Zatem przyjąć należy, iż wiele trudnych decyzji może nigdy nie być do końca rozstrzygniętych. Przeto, ze względu na naturę problemów społecznych, czasem zdecydowanie lepiej jest podejmować tymczasowe decyzje na podstawie dostępnych informacji i przy uwzględnieniu rozbieżnych interesów interesariuszy (Carcasson, Sprain 2010).

Model społeczeństwa deliberatywnego może znaleźć zastosowanie na polu „współdecydowania” o kwestiach środowiskowych, szczególnie w przypadku występujących konfliktów dotyczących inwestycji surowcowych, które niosą za sobą wiele konfliktów społecznych, których źródła upatrywane są głównie w braku zaufania społecznego do polityków, administracji, ekspertów, a także zbyt skomplikowanych przepisów prawa.

ZAKOŃCZENIE

Podstawowym celem artykułu było udowodnienie tezy, że społeczeństwo deliberatywne może stać się kluczowym elementem procesów rozwojowych pojmowanych zgodnie z koncepcją A. Sena w artykule przedstawiono normatywny model społeczeństwa deliberatywnego wywodzącego się z teorii demokracji deliberatywnej. Uznano, że do jego najistotniejszych cech należy zaliczyć zaangażowanie, bezstronność, „rozumność”, usieciowienie i otwartość. W jego ramach kształtowane powinny być wyspecjalizowane sieci i grupy robocze, a zorganizowane i usieciowione społeczeństwo deliberatywne powinno być istotnym partnerem dialogu zarówno dla organizacji rządowych oraz państwowych, jak i ponadnarodowych. Należy podkreślić, że społeczeństwo deliberatywne może stać się ważnym elementem w procesie „edukacji jednostki”. Społeczne włączenie do procesów decyzyjnych może przyczynić się do poszerzania wolności, tak istotnego dla rozwoju definiowanego w zgodzie z teorią A. Sena, który uznaje, że podstawowe znaczenie wolności dla procesu rozwoju wynika z dwóch racji: wartościującej, postęp należy oceniać ze względu na pomnażanie ludzkiej wolności oraz narzędziowej, rozwój jest uzyskiwany wyłącznie za sprawą wolnej działalności ludzi.

BIBLIOGRAFIA

1. Ackerman, B., Fishkin, J. S. (2002). Deliberation Day. *Journal of Political Philosophy*, 10(2), 129.
2. Aksu, E. (2007). Locating Cosmopolitan Democracy in the Theory-Praxis Nexus. *Alternatives: Global, Local, Political*, 32(3).
3. Anderson-Gold, S. (2009). Cosmopolitanism and Democracy: Global Governance without a Global State. *Social Philosophy Today*, 25.
4. Anker van den, C. (2006). Institutional implications of global justice as impartiality: Cosmopolitan democracy. *Global Society: Journal of Interdisciplinary International Relations*, 20(3).
5. Archibugi D. (1998). Principles of Cosmopolitan Democracy [in:] D. Archibugi, D. Held, M. Köhler, (eds), *Re-imagining Political Community*, Polity Press, Cambridge.
6. Archibugi, D. (2016) Kosmopolityzm na granicach. Postawy wobec migracji jak kluczowy wskaźnik wartości kosmopolitycznych [w:] O. Janikowska, J. Słodczyk (red.) *Globalna sprawiedliwość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
7. Beck, U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
8. Beck, U., Grande, E. (2009). *Europa kosmopolityczna, społeczeństwo i polityka w drugiej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
9. Benhabib, S. (1994). Deliberative Rationality and Models of Democratic Legitimacy. *Constellations*, Vo1: 30.
10. Benhabib, S. (2007). Twilight of Sovereignty or the Emergence of Cosmopolitan Norms? Rethinking Citizenship in Volatile Times. *Citizenship Studies*, 11(1), 19-36.
11. Carcasson, M., Sprain, L. (2010). *Key Aspects of the Deliberative Democracy Movement*, Center for Public Deliberation, Colorado State University.
12. Carin, B., Higgott, R., Scholte, J., Smith, G., & Stone, D. (2006). Global Governance: Looking Ahead, 2006-2010. *Global Governance*, 12(1).

13. Chambers, S. (2003). Deliberative Democratic Theory, *Annu. Rev. Polit. Sci.* 6:307–26.
14. Cook, M. (2000). Five arguments for deliberative democracy. *Political Studies* vol. 48.
15. Costa, S. (2005). Cosmopolitan Democracy: Conceptual Deficits and Political Errors, *Rev. bras. Ci. Soc.* vol.1 no.se São Paulo.
16. Dryzek, J. S. (2001). Legitimacy and Economy in Deliberative Democracy. *Political Theory*, 29(5), 651.
17. Dryzek, J. S. (2005). Deliberative Democracy in Divided Societies. *Political Theory*, 33(2).
18. Dryzek, J. S. (2008). *Democratization as Deliberative Capacity Building*. Political Science Program Research School of Social Sciences.
19. Elstub, S. (2010). The Third Generation of Deliberative Democracy. *Political Studies Review*, 8(3).
20. Fenton, S. (2007). *Etniczność*, Wydawnictwo Sic, Warszawa.
21. Fishkin, J. (2004). Choice Dialogues and deliberative polls: Two approaches to deliberative democracy. *National Civic Review*, 93(4), 55.
22. Fishkin, J. S. (2003). Consulting the Public through Deliberative Polling. *Journal of Policy Analysis And Management*, 22(1).
23. Fishkin, J. S. (2010). Response to Critics of When the People Speak: The Deliberative Deficit and What To Do About It. *Good Society Journal*, 19(1).
24. Fishkin, J. S. (2011). Making Deliberative Democracy Practical: Public Consultation and Dispute Resolution. *Ohio State Journal On Dispute Resolution*, 26(4).
25. Friedman, W. (2006). Deliberative Democracy and the Problem of Scope, *Journal of Public Deliberation*, Vol. 2, Issue 1.
26. Frith, R. (2008). Cosmopolitan Democracy and the EU: The Case of Gender. *Political Studies*, 56(1), 215-236.
27. Göler, D. (2006). *Deliberation – Ein Zukunftsmodell europäischer Entscheidungsfindung?*

28. Goodin, R. (2012). How Can Deliberative Democracy Get a Grip?. *Political Quarterly*, 83(4).
29. Griffin, M. (2012). Deliberative Democracy and Emotional Intelligence: An Internal Mechanism to Regulate the Emotions. *Studies in Philosophy & Education*; 31(6).
30. Gutman, A., Thomson, D. (2002). Deliberative democracy beyond process, *The Journal of Philosophy*: Vol. 10 (2).
31. Gutmann, A. (1998). Deliberative Democracy. *Liberal Education*, 84(1).
32. Held, D. (2016) Zasady ładu kosmopolitycznego, [w:] O. Janikowska, J. Słodczyk (red.) *Globalna sprawiedliwość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
33. Ilyin, I. V., Rozanov, A. (2013). The impact of globalization on the formation of a global political system. *Campus -- Wide Information Systems*, 30(5).
34. Janikowska, O. (2011). Wybrane Zagadnienia Globalizacji. Ponowoczesna Wizja Rzeczywistości, Hamulce Zmian, Trendy Rozwojowe. Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice.
35. Janikowska, O. (2012a). *Sprawiedliwość i światocentryzm jako determinanty zrównoważonego rozwoju*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice.
36. Janikowska, O. (2012b). Democratization of global governance: from modern state to cosmopolitan governance, *Proceedings in Advanced Research in Scientific Areas*, The 1st Virtual International Conference.
37. Janikowska, O. (2013). The nation state and the system of global governance, *Proceedings in Scientific Conference SCIECONF-2013*, The 1st International Virtual Scientific Conference.
38. Janikowska, O. (2016a). Konstrukcje kosmopolitycznych tożsamości [w:] O. Janikowska, J. Słodczyk (red.) *Globalna sprawiedliwość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
39. Janikowska, O. (2016b). Demokracja kosmopolityczno-deliberatywna – proponowana reforma systemu *global governance* (w:) Janikowska O., Słodczyk J. (red.) *Globalna sprawiedliwość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

40. Klein, J. (2005). Deliberation Day. *Contemporary Sociology*, 34(5).
41. Komisja Wspólnot Europejskich, (2009). *Wyjść poza PKB. Pomiar postępu w zmieniającym się świecie*, Komunikat Komisji Do Rady i Parlamentu Europejskiego, KOM(2009) 433 wersja ostateczna, Bruksela.
42. Kuyper, J. W. (2016). Systemic Representation: Democracy, Deliberation, and Nonelectoral Representatives. *American Political Science Review*, 110(2).
43. Mansbridge, J., Hartz-Karp, J., Amengual, M., Gastil, J. (2006). Norms of Deliberation: An Inductive Study, *Journal of Public Deliberation*, Vol.
44. Öberg, P. Svensson, T. (2012). Civil Society and Deliberative Democracy: Have Voluntary Organisations Faded from National Public Politics?. *Scandinavian Political Studies*; 35(3).
45. Parkinson, J. (2006). *Deliberating in the Real World. Problems of Legitimacy*
46. Popper K. (1986). *Spółeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Univ. of London.
47. Rachwał, M. (2010). *Demokracja bezpośrednia w procesie kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego w Polsce*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
48. Rosanvallon, P. (2011). *Kontrdemokracja. Polityka w dobie nieufności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
49. Śardecka-Nowak, M. (2008). Demokracja deliberatywna jako remedium na ponowoczesny kryzys legitymizacji władzy, *Teka Kom. Politol. i Stos. Międzynar.* – OL PAN, 2008, 29–40.
50. Schlosberg, D., Dryzek, J. S. (2002). Digital Democracy: Authentic or Virtual?. *Organization Environment*, 15(3), 332.
51. Scholte, J. (2002). Civil Society and Democracy in Global Governance. *Global Governance*, 8(3).
52. Scholte, J. (2004). Civil Society and Democratically Accountable Global Governance. *Government & Opposition*, 39(2).
53. Scholte, J. (2007). Civil Society and the Legitimation of Global Governance. *Journal of Civil Society*, 3(3).

54. Scholte, J. (2012). A More Inclusive Global Governance? The IMF and Civil Society in Africa.
55. Sen, A. (2002). *Rozwój i wolność*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
56. Tucker, A. (2008). Pre-emptive Democracy: Oligarchic Tendencies in Deliberative Democracy. *Political Studies*, 56(1).
57. UNDP, (1990), *Human Development Report*, United Nations Development Programme, New York.

DELIBERATIVE DEMOCRACY AS THE KEY FACTOR OF DEVELOPMENT IN A. SEN APPROACH

Summary: The main assumption of the paper was to indicate, that deliberative society may become a key factor of development processes understood in line with A. Sen approach. Review of deliberative democracy definitions were presented as well as its basic principles and tools. Normative model of a deliberate society derived from the theory of deliberative democracy was presented. It was indicated that the most important features of deliberative society are commitment, impartiality, “reasonableness”, networking and openness. Within deliberative society specialized networks and working groups should be shaped, and organized and it should be an important dialogue partner for both governmental and state as well as supranational organizations. Deliberative society would enable people to be a part of co-decision making processes, what would increase their freedoms.

Keywords: development, freedom, social participation in decision making processes, deliberation, democracy, deliberative society.

HARCERSKI SYSTEM WYCHOWAWCZY WOBEC ZMIAN KLIMATU

Streszczenie: W artykule przedstawiono zgodną z harcerskimi wartościami współczesną edukację ekologiczną prowadzoną przez Związek Harcerstwa Polskiego. Celem pracy jest wskazanie metod i narzędzi używanych w procesie wychowania młodych ludzi oraz przedstawienie wybranych form pracy w organizacji tj. zbiórek z wykorzystaniem narzędzi m.in. systemu sprawności harcerskich i zuchowych. Dodatkowo poruszono program Etyki Środowiskowej ZHP wraz z systemem szkoleń, którego celem jest propagowanie postaw i przekazywanie wiedzy dotyczącej etycznego korzystania ze środowiska naturalnego. Działania Etyki Środowiskowej ZHP oparte są na programie Leave no Trace oraz tradycjach puszczańskich.

Słowa kluczowe: harcerstwo, leave no trace, edukacja ekologiczna, zrównoważony rozwój.

WSTĘP

Ruch skautowy, którego założycielem ponad sto lat temu był Robert Baden-Powell, aktualnie zrzesza na świecie ponad 50 milionów ludzi w dwóch głównych stowarzyszeniach – WOSM (World Organization of the Scout Movement) i WAGGGS (World Association of Girl Guides and Girl Scouts). W Polsce największą organizacją harcerską jest Związek Harcerstwa Polskiego

¹ Wydział Ekonomiczny, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

(ZHP), który jest członkiem międzynarodowej rodziny skautowej. ZHP zrzesza dzieci i młodzież na terenie Rzeczypospolitej, a także poza granicami kraju. Misją ZHP jest „wychowywanie młodego człowieka, czyli wspieranie go we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań”². Tradycje wychowawcze Baden-Powella, rozwinięte w Polsce przez Andrzeja Małkowskiego opierają się na umiłowaniu bliźniego i przyrody. Harcerstwo zmieniało się wielokrotnie w swojej ponad 100-letniej działalności na ziemiach polskich, jednak wartości wyznawane przez członków organizacji nadal są niezmiennie. XX wiek to okres zawierający na kartach historii dwie wojny światowe, które zastały harcerstwo w swojej początkowej fazie, co wpłynęło na rozwój i kierunki działań tych instytucji. Istotnym jest fakt, że polskie harcerstwo jako jedyna w światowym skautingu organizacja wytworzyła własne jednostki i struktury, a także na tak wielką skalę wzięła udział w działaniach wojennych. Następnie zmiany ustrojowe w Polsce również miały wpływ na dalsze losy Związku Harcerstwa Polskiego³. Obecnie organizacja ta zrzesza blisko 100000 członków, a podstawy działania określa jej statut. ZHP posiada ściśle określoną strukturę. Nadrzędna jest Główna Kwatera, gdzie swój przydział służbowy mają Władze Naczelne ZHP. Kolejne są Chorągwie, które są terenowymi jednostkami organizacyjnymi ZHP. Aktualnie jest ich siedemnaście. Poniżej w strukturze znajdują się kolejne jednostki terenowe – hufce. Podstawowymi jednostkami organizacyjnymi ZHP są gromady, drużyny lub kręgi, a także inne jednostki działające na zasadach drużyny lub kręgu, które działają w strukturach hufca. Codziennie właśnie w tych jednostkach odbywa się stała praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą⁴. Kształtowany światopogląd młodego człowieka w dużej mierze zależy od zaangażowania drużynowego – przełożonego, który posługując się odpowiednimi narzędziami dostosowanymi do grupy ma możliwość przekazania podopiecznym wiedzy, niezbędnej współczesnemu obywatelowi świata, a także umiejętności, które przydatne są nie tylko na harcerskich zbiórkach. Największym wyzwaniem wychowawców harcerskich jest odpowiedni program, który będzie stymulował zuchy i harcerzy do aktywnego działania.

Celem pracy jest omówienie harcerskiego systemu wychowania i wskazanie metod i narzędzi używanych w procesie wychowania młodych ludzi

2 <https://zhp.pl/odkryj/misja-zhp/>, (dostęp: 25.06.2020).

3 Por. W. Hausner, M. Wierzbicki, *Sto lat harcerstwa*, Wyd. IPN, Warszawa 2015.

4 K. Nalewczyńska, *Determinanty określające rolę Związku Harcerstwa Polskiego w kształtowaniu ruchu turystycznego dzieci i młodzieży*, praca dyplomowa; dostęp: Biblioteka Główna SGGW, Warszawa 2018, s.16.

w kontekście edukacji ekologicznej i nieuniknionych zmian klimatu. Do zadań badawczych należy przedstawienie wybranych form pracy w organizacji tj. zbiorów z wykorzystaniem narzędzi m.in. systemu sprawności harcerskich i zachowów oraz omówienie programu etyki środowiskowej ZHP wraz z systemem szkoleń, którego celem jest propagowanie postaw i przekazywanie wiedzy dotyczącej etycznego korzystania ze środowiska naturalnego. Metody wykorzystane w pracy obejmują obserwację zachowań wewnątrz organizacji, analizę dokumentacji obowiązujących w Związku Harcerstwa Polskiego i literatury specjalistycznej.

HARCERSKI SYSTEM WYCHOWANIA – UNIKATOWE WARTOŚCI W OBLICZU WYZWAŃ WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA?

Harcerski system wychowania to pojęcie szerokie, które obejmuje wiele elementów. Działalność wychowawcza prowadzona w drużynach musi być zgodna z metodą harcerską oraz metodyką danej grupy wiekowej. Metoda harcerska to sposób działania charakteryzujący się: dobrowolnością, pozytywnością, pośredniością, wzajemnością oddziaływań, świadomością celów, indywidualnością i naturalnością. Harcerskie działanie opiera się na dobrej woli młodego człowieka. Dobrowolne dokonywanie wyborów sprawia, że każdy człowiek potrafi uczyć się dokonywania wyborów, a także konsekwencji, jakie ze sobą one niosą. Wychowanie w harcerstwie następuje nie wprost, ale przez podejmowanie działań, zdobywanie coraz wyższych stopni i nowych sprawności, uczestnictwo w atrakcyjnym programie⁵. Istotne w harcerstwie jest to, że jedni uczą się od drugich przez postępowanie, przykład osobisty i baczną obserwację innych. Wszechstronny rozwój człowieka pozwala na znalezienie każdemu indywidualnie, niezależnie od wieku, płci, doświadczenia, zainteresowań swojego miejsca w ZHP. „W harcerstwie to, co robimy jest zwyczajne i dostosowane do warunków, w których żyjemy”. Przestrzeganie norm zawartych w Prawie i Przyrzeczeniu ma źródła w harcerskiej naturze. To właśnie tam doszukać się można pierwszych elementów wychowania powiązanych z przyrodą. Punkt 6 prawa harcerskiego, który brzmi „Harcerz miłuje przyrodę i stara się ją poznać” to ogólne hasło, które rozwijane przez lata w opracowaniach instruktorów wskazuje na niezmienną potrzebę bliskości natury w pracy harcerskiej. Jako integralna część ekosystemu mamy największy wpływ

5 R. Polaszewski, E. Sidor (red.), *Niemala sztuka. Poradnik dla kadry wędrowniczej*, Marron Edition, Łódź 2011, s. 33-35.

na otaczający nas świat.

Działalność ludzka może doprowadzić do katastrofy ekologicznej. Dlatego też myślenie globalne przenoszone jest na charakter organizacji. Wskazuje się członkom ZHP propozycje programowe zawierające działania dbające o zachowanie i rozwój obszarów leśnych i terenów zielonych, naukę o rozsądnej gospodarce ciepłem, światłem, wodą, czy też to, z czym działalność harcerska jest utożsamiana, czyli pozostawianie po obozach czy biwakach miejsc w stanie takim, jak je zastano. Choć podstawowe dokumenty tworzące fundament skautingu mają już wiele lat to instruktorzy – specjaliści w swoich dziedzinach – adaptują treści przystosowując je do potrzeb młodego człowieka. Nie zapomina się o zmianach, jakie zachodzą na świecie, rozwoju technologii, czy też reagowaniu na problemy. Związek Harcerstwa Polskiego w swoim programie uwzględnia działania światowych organizacji m.in. UNICEF-u, Organizacji Narodów Zjednoczonych i wprowadzonej przez nią Agendą 2030, która mówi o Celach Zrównoważonego Rozwoju⁶. 17 celów w odniesieniu do zmian klimatycznych ma wpływ bezpośredni lub pośredni. Ich zadaniem jest zmierzenie się z globalnymi problemami do 2030 roku⁷, wyrównanie różnic między „bogatą północą” a „biednym południem”. Cel bezpośrednio wykorzystywany w edukacji ekologicznej w ZHP to cel 13. Działania w dziedzinie klimatu. Opis zachodzących zjawisk odczuwalnych w każdym kraju na świecie już zakłóca rozwój społeczeństw i zagraża ludzkiemu życiu. Zmiany klimatyczne zachodzą coraz szybciej, a ONZ proponuje w działaniach przejście na odporną, opartą na czystych technologiach gospodarkę. Jak zauważa Skowroński istotną kwestią na drodze do cywilizacji zrównoważonego rozwoju, jest zapewnienie właściwego finansowania i utworzenie odpowiednich instytucji, które umożliwiłyby stopniowe wcielanie w życie założeń tej idei, zwłaszcza dotyczących zapewnienia sprawiedliwości społecznej i potrzeby ochrony naturalnego środowiska życia człowieka⁸. Właśnie harcerstwo jest jedną z instytucji realizujących część zadań społeczeństw zrównoważonego rozwoju. W harcerstwie postawiono na osobisty przykład jednostki, co w konsekwencji przenosi się na zwiększenie poziomu edukacji oraz podniesieniu świadomości członków organizacji na temat łagodzenia zmian klimatycznych, co w dalszym etapie wpływa na oddziaływanie harcerzy na ich otoczenie i możliwość

6 *Transforming Our World: The 2030 Agenda for sustainable development*. New York 2015.

7 A. Kalinowska, *Cele zrównoważonego rozwoju do roku 2030 (SDGs 2030) i Cele różnorodności biologicznej do roku 2030 (Cele z AICHI) w kontekście działań edukacyjnych*, „Studia i Materiały CEPL” 2018, R. 20. Zeszyt 55/1/2018, s. 13.

8 A. Skowroński, *Zrównoważony rozwój perspektywą dalszego postępu cywilizacyjnego*, „Problemy ekorozwoju” 2006, vol. 1, no 2, s. 53.

mobilizacji organizacji sektora publicznego do działań realnie prowadzących do pozytywnych zmian.

Ryc. 1. Cele Zrównoważonego Rozwoju ONZ



Źródło: <https://www.un.org.pl/>.

NARZĘDZIA WYKORZYSTYWANE W RAMACH EDUKACJI EKOLOGICZNEJ W ZHP

Znając podstawy zawarte w Harcerskim Systemie Wychowawczym można przejść do analizy programu ZHP. Warto podkreślić, że ma on za zadanie wpływać na wszechstronny rozwój człowieka, jednak chcąc dokonać podziału, można wskazać podstawowe obszary, na które ma wpływać⁹. Są to rozwój duchowy, emocjonalny, intelektualny, społeczny i fizyczny. To właśnie podejście holistyczne w organizacji pozwala na wychowanie, które rozwija wszystkie sfery życia młodych ludzi. Wspomniane w artykule wcześniej prawo i przyrzeczenie harcerskie stają się przyczynkiem do tworzenia nowych sprawności harcerskich i umiejscawiania w próbach na kolejne stopnie zadań związanych z ekologią i dbaniem o środowisko. Próbę przedstawienia wybranych działań edukacji przyrodniczej podjął hm. Binasiak, co świadczy o nieustanności harcerstwa w działalności wychowawczej związanej z przyrodą¹⁰. Sprawności harcerskie

9 R. Polaszewski, E. Sidor (red.), *Niemala sztuka...* op. cit., s. 35-37.

10 M. Binasiak, *Działania wychowawcze Związku Harcerstwa Polskiego w zakresie turystyki, rekreacji i edukacji leśnej*, „Studia i Materiały CEPL” 2006, R. 8. Zeszyt 3(13)/2006, s.156.

to zdobyte, czyli udowodnione działaniem umiejętności, które harcerz potrafi wykazać w życiu. Sprawności mają za zadanie poszerzać horyzonty młodych ludzi, stymulować ich wszechstronny rozwój, a także uczyć umiejętności praktycznych, o czym świadczy fakt, że wybrane sprawności są dostosowane do wieku i umiejętności. Sprawności jednogwiazdkowe są dla początkujących w danej dziedzinie, dwugwiazdkowe – dla pogłębiających wiedzę i doskonalszych umiejętności. Trzy gwiazdki to zdobycie wiedzy ponadprzeciętnej, rozległej wiedzy i umiejętności, a także zrobienia czegoś dla innych. Pozostaje jeszcze poziom mistrzowski, często wymagający umiejętności na poziomie profesjonalisty w danej dziedzinie. Często na tym poziomie sprawności są zdobyte na podstawie pozyskanych uprawnień, np. certyfikaty językowe, uprawnienia żeglarskie. W podstawowym zestawie sprawności harcerskich możemy wskazać różnorodne kategorie, w tym skierowane do drużyn Nieprzetartego Szlaku – zrzeszające osoby niepełnosprawne. Wśród sprawności przyrodniczych możemy wskazać poniżej wymienione, które w zestawie zostały opisane wraz z wymaganiami, jakie do ich zdobycia należy zrealizować. Jednogwiazdkowe to: przyrodniczka/przyrodnik, przyjaciel roślin, kwiaciarka/kwaciarz, przyjaciel zwierząt. Dwie gwiazdki przyznano sprawnościom: przyjaciel przyrody, zielarz/zielarka, miłośniczka kwiatów/miłośnik kwiatów, znawca zwierząt, hodowca. Trzy gwiazdki zostały przydzielone dla sprawności: znawca przyrody, botanik, leśnik, ogrodniczka/ogrodnik, sadownicza/sadownik, zoolog, pszczelarz oraz wyróżniono jedną sprawność na poziomie mistrzowskim – ekolog. Sprawności to pierwsze z narzędzi w edukacji ekologicznej ZHP. Kolejne z nich, jedno z najstarszych w skautingu to tradycje puszczańskie. Arkadiusz Awin w artykułach do „Na Tropie” z lat 90. przedstawił je jako nurt bazujący na ekologii, indianizmie i survivalu. Ruch puszczański działał w ZHP od początku organizacji, jednak nie miał on swojej uregulowanej pozycji. Za początki uznaje się Wigierczyków i ich obozy puszczańskie w mazurskiej dżicy. Z czasem postanowiono nadać działalności puszczańskiej pewien element weryfikacji, a mianowicie leśne wampum, można też się spotkać z nazwą Mian Puszczańskich, które funkcjonowały wcześniej. Oznaczenie to łączy kulturę indiańską, czyli pasy wampumowe (używane przez niektóre plemiona Indian Ameryki Północnej jako środek płatniczy – były to zazwyczaj kolorowe pasy wyszywane koralikami). Symbolika samej odznaki to połowa lilijki i połowa liścia dębu, a błękit tarczy symbolizuje niebo. Sama odznaka jest

czterostopniowa, a do każdego stopnia przygotowano kartę próby zawierającą zadania z pięciu kategorii: konstrukcja, ogień, kuchnia, broń, umiejętności/wiedza¹¹.

Jednym z najbardziej wykorzystywanych narzędzi są propozycje programowe. Leśne Plemiona to propozycja mająca przybliżyć harcerzom temat ochrony przyrody w Polsce, zachęcić do aktywności plenerowych oraz poznawania przyrody. Adresatami Leśnych Plemion są harcerze od 10 roku życia. Założeniem w propozycji jest przystąpienie przez harcerzy do jednego z plemion puszczy poprzez wybór Karty Próby jednego ze zwierząt. Każda z kart zawiera oddzielny zestaw zadań – sprawności (mogący się częściowo powtarzać w każdym z plemion) różniący się poziomem trudności adekwatnie do wieku. Plemiona przyjmują nazwy następujących zwierząt: ryś, wilk, bóbr, łoś, puszczyk, kruk, żuraw, niedźwiedź, wydra i orlik. W każdej karcie znajdziemy podstawowe informacje o danym gatunku, informacje o jego tropach, gwiazdozbiór na mapie nieba oraz siatkę sprawności do wykonania. Każdy instruktor pracujący z drużyną może modyfikować dostępne treści i poszerzać je na potrzeby swojego środowiska¹². ZHP w swoich zasobach tworzy również publikacje. *Harcerz w lesie* to materiał związany z „ekologicznym harcowaniem”. W poradniku są wydzielone trzy części. Pierwsza mówi o lesie – przybliża czytelnikowi takie zagadnienia jak funkcje lasu, jego rodzaje i budowę. Druga wskazuje miejsce harcerza w lesie, począwszy od tradycji, przez zachowanie w lesie, do porad związanych z obozownictwem. Część trzecia to szereg inspiracji na działania każdej grupy metodycznej. Porusza zagadnienia związane z przebywaniem w lesie, stworzeniach tam żyjących, ale też kwestie problematyczne, m.in. temat odpadów. Dodatkowo publikacja jest przystępną dawką wiedzy, zawiera zaznaczone istotne informacje i porady dla młodych adeptów nie tylko puszczaństwa¹³. Materiałem wartym uwagi jest Zielony Płomień, który stanowi zbiór dobrych praktyk dotyczących ekologii i etyki środowiskowej. Nad zbiorem czuwa powołany przy Głównej Kwaterze Związku Harcerstwa Polskiego Zespół ds. Celów Zrównoważonego Rozwoju. Zbiór jest stale poszerzany i można w nim znaleźć wcześniej już wspomniane Leśne Plemiona, czy też poradnik *Harcerz w lesie*, a także zupełnie inne formy jak pojedyncze ćwiczenia, a nawet odcinek programu ZHP360 dotyczący etyki środowiskowej.

11 M. Górecki, *Leśne harcerstwo*, Internetowy Magazyn Wędrowniczy „Na Tropie”, GK ZHP, Warszawa 2007, <http://natropie.zhp.pl/index.php/lesne-harcerstwo-3/>, (dostęp: 25.06.2020).

12 <http://lesneplemiona.zhp.pl/>, (dostęp: 25.06.2020).

13 A. Pospieszna (red.), *Harcerz w lesie*, GK ZHP, Warszawa 2016.

Jeszcze inną formą jest prowadzenie drużyny specjalnościowej. Specjalności w harcerstwie mają za zadanie określić pracę drużyny i dostosować ją do danej specjalności, co pozwala na ukierunkowanie działań w stronę obranej dziedziny. Jedną z wybieranych przez drużyny jest sprawność ekologiczna. Stawia ona na wychowanie przyrodnicze i ekologiczne. Nad działaniami drużyn specjalnościowych pieczę sprawuje zespół, który ma zadanie wsparcie metodyczne – poradnictwo dla osób pracujących z daną tematyką, przygotowywaniem materiałów programowych oraz kształcenie, co w Związku Harcerstwa Polskiego związane jest z programem Etyki Środowiskowej ZHP.

ETYKA ŚRODOWISKOWA ZHP

– O IDEI LEAVE NO TRACE W ORGANIZACJI

Etyka środowiskowa to zgodnie z nomenklaturą naukową filozofia moralna dotycząca relacji człowieka do pozaludzkiej przyrody. Jako etyka, jest ona częścią filozofii praktycznej, tzn. jest nastawiona na postępowanie, na działanie¹⁴. Poszukuje odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób ludzie, powinni żyć najlepiej w ich ziemskim domu, w jaki sposób troszczyć się o przyrodę, wartościować ją i jakie mają w stosunku do niej obowiązki. Etyka środowiskowa jest stosunkowo młodą dziedziną naukową. Jej początki przyjmuje się na lata 70. XX wieku, kiedy to coraz częściej zaczęto zastanawiać się nad wpływem człowieka na środowisko naturalne i pozostawiany przez niego ślad¹⁵. W Stanach Zjednoczonych na terenach Parków Narodowych odkryto pozytywne skutki działania edukacji outdoorowej, co z biegiem czasu w latach 90. zaowocowało partnerstwem Służb Leśnych z NOLS (National Outdoor Leadership School), czołową szkołą doświadczoną w kształceniu liderów edukacji plenerowej, etyki środowiskowej i umiejętności bytowania w dziczy. Współpraca ta została sformalizowana, czego skutkiem stało się stworzenie programu edukacji outdoorowej pod nazwą Leave No Trace (LNT). Aktualnie projekt na świecie koordynuje organizacja non-profit Leave No Trace Center for OutdoorEthics. Zasady funkcjonowania programu LNTOE i zależności między podmiotami w polskim opracowaniu opisuje Płoskonka¹⁶. Związek Harcerstwa Polskiego

14 A. Ganowicz-Bączyk, *Narodziny i rozwój etyki środowiskowej*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2015, 13(2015)4, s. 40.

15 Ibidem.

16 P. Płoskonka, *Edukacja na rzecz odpowiedzialnej turystyki na terenach przyrodniczo cennych – idea Leave no Trace*, „Studia i Materiały CEPL” 2018, R. 20. Zeszyt 55/1/2018, s. 97-100.

w 2019 roku podpisał umowę partnerską, dzięki czemu jako jedna z niewielu organizacji w Europie może organizować kursy trenerskie. Program Leave No Trace ma na celu podniesienie świadomości na temat wpływu naszych działań na przyrodę podczas aktywności na świeżym powietrzu, a także wskazywać alternatywne rozwiązania pozwalające zmniejszyć nasz wpływ na środowisko. Program składa się z 7 prostych zasad, które są rozwijane i omawiane szczegółowo¹⁷. To właśnie zbiór, wydawałoby się oczywistych zasad, pozwala na rozwijanie wiedzy o ochronie środowiska i wpływie na nie przez człowieka.

Program uwzględnia trzy poziomowy system szkoleń:

- Szkolenia podstawowe (ang. *awareness workshops*), czyli dowolne formy kształceniowe trwające od dwóch godzin wzwyż, obejmujące część lub wszystkie treści programu LNT.
- Szkolenie trenerskie (ang. *LNT Trainer Course*), czyli kurs trwający minimum 16 godzin, obejmujący wszystkie treści LNT i przygotowujący przede wszystkim do prowadzenia szkoleń podstawowych. Dzięki podpisanej umowie ZHP właśnie te kursy może organizować.
- Szkolenie Master Educator, czyli kurs dla osób prowadzących kursy trenerskie.

Program Leave No Trace jest spójny z działalnością i wartościami harcerzy, dlatego jego wdrażanie jest działaniem naturalnym. Choć umowa została podpisana w sierpniu 2019 roku pierwsze szkolenia były organizowane już trzy lata wcześniej. Idea Leave No Trace trafia do harcerzy różnymi kanałami. Są to nie tylko szkolenia, ale również warsztaty, zajęcia (m.in. podczas Zlotu 2018 w Gdańsku, w którym uczestniczyło prawie 15 tys. osób), a także infografiki i materiały promujące elementy programu LNT. O istocie Etyki Środowiskowej w działalności ZHP i ważności tematyki świadczy fakt, iż w 2017 roku Zjazd ZHP zobowiązał władze organizacji do wdrożenia polityki środowiskowej w ZHP.

¹⁷ <https://specjalnosci.zhp.pl/specjalnosci-harcerskie/ekologiczna/7-zasad-leave-no-trace/>, (dostęp: 25.06.2020).

Ryc. 2. Karta z zasadami Leave no Trace



Źródło: <https://www.zhp.pl/>.

PODSUMOWANIE

Związek Harcerstwa Polskiego to organizacja, która w swojej ponad stu-letniej tradycji wywiera wpływ na kształtowanie młodych ludzi. Wskazywanie pożądaných zachowań pozwala na kształtowanie aktywnych obywateli świata. Harcerstwo poprzez swoje uniwersalne wartości wdraża działania adekwatne do potrzeb współczesnego świata. Działania ZHP nie są rozwiązaniem wszystkich problemów, jednak mając na uwadze nadrzędny cel wychowania w harcerstwie dostrzegamy próbę promowania określonych zachowań i wspierania działań przez tworzenie atrakcyjnych instrumentów metodycznych. Opisany w artykule zbiór narzędzi pokazuje kreatywność, ale przede wszystkim zaangażowanie instruktorów w tworzenie materiałów programowych, które pozwalają przekazywać rzetelną wiedzę i umiejętności. Edukując harcerzy, edukujemy

też ich bezpośrednie środowisko tj. rodzinę, czy grupę rówieśniczą. Narzędzia oferują nam różnorodne podejście do tematyki edukacji ekologicznej w ZHP. Możemy ten element wykorzystywać podczas pojedynczej zbiórki w lesie, realizować cały cykl o tematyce recyklingu, czy też zostać instruktorem Etyki Środowiskowej ZHP i prowadzić warsztaty jako przyjęte pole służby. Przed powołaniem w ZHP Zespołem ds. Celów Zrównoważonego Rozwoju postawiono zadanie opracowania polityki środowiskowej ZHP, która ma być dokumentem zawierającym najważniejsze idee oraz ogólne zasady, szczegółowe wytyczne i dobre praktyki dla jednostek na wszystkich szczeblach organizacji. Prace nad dokumentem trwają nieustannie opierając się na analizie środowisk, założeniach programu LNT oraz uwzględnieniu wybranych Celów Zrównoważonego Rozwoju związanych z działalnością prośrodowiskową.

BIBLIOGRAFIA

1. Binasiak M., *Działania wychowawcze Związku Harcerstwa Polskiego w zakresie turystyki, rekreacji i edukacji leśnej*, „Studia i Materiały CEPL” 2006, R. 8. Zeszyt 3(13)/2006.
2. Ganowicz-Bącznyk A., *Narodziny i rozwój etyki środowiskowej*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2015, 13(2015)4.
3. Hausner W., Wierzbicki M. *Sto lat harcerstwa*, Wyd. IPN Warszawa 2015.
4. Kalinowska A., *Cele zrównoważonego rozwoju do roku 2030 (SDGs 2030) i Cele różnorodności biologicznej do roku 2030 (Cele z AICHI) w kontekście działań edukacyjnych*, „Studia i Materiały CEPL” 2018, R. 20. Zeszyt 55/1/2018.
5. Nalewczyńska K., *Determinanty określające rolę Związku Harcerstwa Polskiego w kształtowaniu ruchu turystycznego dzieci i młodzieży*, praca dyplomowa; dostęp: Biblioteka Główna SGGW, 2018.
6. Płoskonka P., *Edukacja na rzecz odpowiedzialnej turystyki na terenach przyrodniczo cennych – idea Leave no Trace*, „Studia i Materiały CEPL” 2018, R. 20. Zeszyt 55/1/2018.

7. Polaszewski R., Sidor E. (red.) *Niemąta sztuka. Poradnik dla kadry wędrowniczej*, Marron Edition, Łódź 2011.
8. Pospieszna A. (red.), *Harczerz w lesie*, GK ZHP, Warszawa 2016.
9. Skowroński A., *Zrównoważony rozwój perspektywą dalszego postępu cywilizacyjnego*, "Problemy ekorozwoju" 2006, vol. 1, no 2.
10. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for sustainable development*. 2015. New York.
11. Górecki M., *Leśne harcerstwo*, Internetowy Magazyn Wędrowniczy „Na Tropie”, GK ZHP, Warszawa 2007, <http://natropie.zhp.pl/index.php/lesne-harcerstwo-3/>, (dostęp: 25.06.2020).
12. <https://www.un.org.pl/>, (dostęp: 25.06.2020).
13. <http://lesneplemiona.zhp.pl/>, (dostęp: 25.06.2020).
14. <https://specjalnosci.zhp.pl/specjalnosci-harcerskie/ekologiczna/7-zasad-leave-no-trace/>, (dostęp: 25.06.2020).
15. <http://cbp.zhp.pl/cel/cele-ujete-w-statucie-zhp/>, (dostęp: 25.06.2020).
16. <https://zhp.pl/odkryj/misja-zhp/>, (dostęp: 25.06.2020).

SCOUT EDUCATION SYSTEM IN THE FACE OF CLIMATE CHANGE

Summary: *The Scout Education System in the face of climate change* is a presentation of the activities of the members of the Polish Scouting and Guiding Association in raising children and young people inside and outside the organization. It presents a look at contemporary ecological education in line with scout's values. The paper is an attempt to indicate the methods and tools used in the process of raising young people. Selected forms of work in the organization were presented, i.e. collections using tools, including scout and chaplain skills. In addition, the ZHP Environmental Ethics program will be discussed along with the training system, which aims to promote attitudes and transfer knowledge about the ethical use of the environment. The ZHP Environmental Ethics activities are based on the Leave no Trace program and the woodcraft traditions.

Keywords: scouting, leave no trace, ecological education.

DISCOURSE OF EMOTIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE

Summary: This chapter focuses on the research question of how the concept of emotion functions in English throughout the world. To answer this question, we reconstruct the concept of emotion in the English language architecture with the frequency of this concept provided in terms of time, space and genre. The research data come from academic and non-academic texts registered in the Corpus of Historical American English [27], the Corpus of Contemporary American English [28], the iWeb Corpus [30], the NOW Corpus [31], the TV Corpus [32], the Corpus of Global Web-based English [29] as well as the British National Corpus [26].

Keywords: discourse, emotions, English, Corpus Linguistics.

INTRODUCTION

The term *emotion* means every conscious experience, which is experienced by an intense mental activity and a certain degree of pleasure or displeasure [6, 8, 19]. The encyclopaedic definition of the term *emotion* focuses on “a reaction, both psychological and physical, subjectively experienced as strong feelings, many of which prepare the body for immediate action” [25, p. 218]. The emphasis on the subjective perception of emotions shows that emotions are “experienced as passive phenomena” [25, p. 218]. Although emotions are subjectively experienced, people have measured to control their emotions.

1 PhD student, Jan Kochanowski University in Kielce, Poland.

In objective terms, emotions “involve internal physiological responses and expressive outward displays that are both learned and innate” [25, p. 218].

The aim of this empirical research is provide the answer to the specific question how the term *emotion* functions in the linguistic architecture related to various psychological contexts. The research methodology is based on the Corpus linguistics to discuss the frequency of the term *emotion* in temporal, spatial and genre dimensions.

LITERATURE REVIEW

The concept of emotion is closely related to the emotional development [3, 11, 20, 22, 23, 25], emotional expressivity [7, 9, 10, 12, 13, 16, 18, 21], emotional understanding [1, 4, 5, 24, 34], and emotional intelligence [2, 14, 33].

The term *emotional development* is defined as “the process by which infants and children begin developing the capacity to experience, express and interpret emotions” [25 p. 213]. It is a complex process which begins in the infancy and continues into the adulthood to develop individual skills to experience, express and make an interpretations of emotions [3, 11, 22, 23]. Emotional development includes such skills as: emotional self-awareness, recognising other people’s emotions, and emotion regulation [3, 6, 15, 20, 22, 25].

Emotional expressivity is connected with social behaviours, including social competence and problem-solving skills [18]. It is one’s the most important ability to inhibit and modulate emotional arousal [10]. It can occur with or without self- awareness, which means that individuals can have conscious control of their emotional expression and they need to have conscious awareness of their emotional or affective state in order to express emotions [7].

Emotional expressivity is an integral part of adaptative human functioning [9]. As such it is positively associated with the personality traits of extraversion [21], openness to experience and agreeableness [16]. People with higher levels of emotional expressivity have greater pleasure from social interactions as they openly display emotions regardless of valence or channel [16]. Thus, emotional expressivity is a stable individual difference characteristic and the degree in which an individual actively expresses emotional experience through verbal and nonverbal behaviours [16]. As a result, not only is emotional expressivity beneficial to physical health [9, 12], but also it plays a core role in interpersonal interaction [13].

Emotional understanding is core competence to perceive the environment, response to it, and organize the feelings in emotive situations, no matter what age the person is [4, 5]. It covers an ability to recall and explain individual emotional experiences and ability to recognise emotion in the person concerned and also in others [24]. Emotional understanding includes higher cognitive-social emotional skills in order to interpret social situations within a situation and also ability to fully understand its social context [1].

Emotional intelligence, treated as a social competence, is the best way of gaining knowledge about mental and emotional processes of other people and shows their perspective about internal word and psychological construction of a person. Reason and emotions, as integral aspects of human consciousness and intelligence, are associated with perception, memory and language, which influence the shaping of human thinking and behaviour.

Emotions, as one of the ways of knowing, are related to the state of feelings whose power shapes the thoughts and behaviour of people. Van de Lagemat (2006) states that negative emotions are an obstacle to the direct transfer of knowledge [33]. The key functions of emotions in the process of understanding the world and insight into self-understanding have been universally recognized and discussed, because negative or strong emotions can disrupt sensory perception and change the image of reality.

Emotional intelligence, understood as a human ability to recognize and determine emotions, is used to improve thinking and behaviour. The concept of emotional intelligence was introduced by Beldoch (1964), and popularized by Goleman (1995), to show that each emotionally conditioned behaviour is a result of psychological processes that relate to the interpretation of events to become an integral part of any kind of experience [2, 14]. In developmental psychology and business psychology, emotional intelligence has the driving force in the course of psychological development through elements such as subjective experience or cognition of expressive behaviour that leads to psychophysiological changes.

According to Goleman's (1995) concept, emotional intelligence can be characterized by conscientiousness, punctuality, the use of the winning-winning principle in the interpersonal relationships, objectivity about other people and situations and, above all, giving the impression of being a trustworthy person [14]. All the above-mentioned features allow a person to create an authority in the eyes of the others, to recognize skilfully the structure of a group and to manage effectively emotions. Another fundamental skill in addition to emotional intelligence is the ability to co-operate with a group. During this

co-operation, an individual learns to listen to the internal needs of a group and its processes, which allows for identifying the knowledge and generating new applications.

It is very important to mention about the fact that another fundamental skill is organizational one manifesting in the ability to design the entire social process so that knowledge and substantive materials presented to the participants of a group are as close as possible to the situations encountered in everyday life. It is also worth mentioning that a person to be effective in social interactions should create the sense of security for its participants that promotes their opening, sharing their experience, the ability to reflect the feelings of participants, sharing their experience, the ability to reflect their positive and negative feelings, and the use of these feelings in a positive way for the group functioning, based on learning through experience.

METHODOLOGY

In this chapter, the research methodology involves Corpus Linguistics and the research material comes from the emotion related texts included in the Corpus of Historical American English (COHA) [27], the Corpus of Contemporary American English (COCA) [28], the iWeb Corpus [30], the NOW Corpus i.e. News on the Web [31], the TV Corpus [32], the Corpus of Global Web-based English (GloWbE) [29] as well as the British National Corpus (BNC) [26]. The application of various corpora is justified to show how the architecture of the term *emotion* is constructed in different varieties of English. Therefore, the texts come from both general and specialized corpora.

DISCUSSION OF RESULTS

For the purpose of linguistic analysis, the Corpus of Historical American English (COHA) [27] is used as research tools to create a profile of the diachronic frequency of the term *emotion*, whereas the Corpus of Contemporary American English (COCA) [28], the iWeb Corpus [30], the NOW Corpus i.e. News on the Web [31], the TV Corpus [32], the Corpus of Global Web-based English (GloWbE) [29] as well as the British National Corpus (BNC) [26] are applied as research tools to present a profile of the synchronic frequency of this term and show the architecture of emotions.

FREQUENCY OF EMOTION IN TEMPORAL DIMENSION

The Corpus of Historical American English (COHA) [27] is the tool by means of which the analysed data referring to the frequency of the term *emotion* cover the period from the 1810s and the 2000s. The frequency of the term is presented in Table 1 and Table 2 (page 14).

In the nineteenth century, the frequency of emotions as recorded by COHA amounts at 6740, words (M) 153,1, Per Mil 44.97. The highest frequency is observed in 1870 – 957, words (M) 18.6, Per Mil 51.56. The second position falls for the year 1840 when the frequency is 837, words (M) 16.5 and Per Mil 50.81. The lowest frequency is in 1801 as the frequency is 36, words (M) 1.2 and Per Mil 30.48.

In the twentieth century, the frequency of emotions as recorded by COHA amounts at 6754 words (M) 251,9, Per Mil 24.98. The highest frequency is observed in 1920 – 1005, words (M) 25.7, Per Mil 39.18. The second position falls for the year 1910 when the frequency is 890, words (M) 22.7 and Per Mil 39.21. The lowest frequency is in 1940 as the frequency is 492, words (M) 24.3 and Per Mil 20.21.

The frequency of the term *emotion*, as recorded in the Corpus of Contemporary American English (COCA) [28], covers the span of time running from 1990 to 2019 as presented in Table 3 below:

Table 3. COCA term emotion between 1990 and 2019 [28]

SECTION	<u>1990- 94</u>	<u>1995- 99</u>	<u>2000- 04</u>	<u>2005- 09</u>	<u>2010- 14</u>	<u>2015- 19</u>
FREQ	1853	1984	2006	1860	1864	2371
WORDS (M)	139.1	147.8	146.6	144.9	145.3	144.7
PER MIL	13.33	13.43	13.69	12.83	12.83	16.38

Source: [28]

The architecture of the frequency profile with the lexeme *emotions* in COCA is evenly distributed over time intervals and on average it oscillates around 1,670 occurrences per million. In particular years, it is presented as follows:

Table 1. COHA term emotion between 1810 and 1900

SECTION	ALL	1810	1820	1830	1840	1850	1860	1870	1880	1890	1900
FREQ	13494	36	475	705	811	837	697	957	704	704	814
WORDS (M)	405	1.2	6.9	13.8	16.0	16.5	17.1	18.6	20.3	20.6	22.1
PER MIL	33.32	30.48	68.57	51.18	50.53	50.81	40.87	51.56	34.65	34.17	36.84

Source: [27]

Table 2. COHA term emotion between 1910 and 2000 [27]

SECTION	ALL	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
FREQ	13494	890	1005	807	492	593	566	603	548	660	590
WORDS (M)	405	22.7	25.7	24.6	24.3	24.5	24.0	23.8	25.3	27.9	29.6
PER MIL	33.32	39.21	39.18	32.80	20.21	24.16	23.61	25.32	21.65	23.62	19.95

Source: [27]

1990-1994: 1853 occurrences
1995-1999: 1984 occurrences
2000-2004: 2006 occurrences
2005-2009: 1860 occurrences
2010-2014: 1864 occurrences
2015-2019: 2371 occurrences,
totalling 16582 occurrences.

The analysis of the term *emotion* with the tool of the Corpus of Contemporary American English (COCA), covering the time interval from 1990 to 2019 indicates that in the architecture of the frequency profile, the issues of emotions are more frequently discussed in the period 2015-2019 i.e. 2371 occurrence per 144.7 words (M), and 16.38 Per Mil [28]. The lowest value of occurrences is recorded in the period 1990-1994, however, it results from the fact that this period it the time when psychologists started concentrating on human emotions and emotional intelligence [2,14]. As a result of the developmental evolution of emotion related theories, the most frequent discussion of emotions in different fields is recorded in the period 2015-2019.

FREQUENCY OF EMOTION IN SPATIAL DIMENSION

From the spatial perspective, the frequency of the term *emotion* is discussed on the basis of the TV Corpus [7 as well as the Corpus of Global Web-Based English (GloWbE) [29]. The TV Corpus shows actual spoken English including variation between dialects e.g. American and British English. The Corpus of Global Web-Based English (GloWbE) [29] is composed from 340 000 websites in 20 different English speaking countries e.g. United States, New Zealand, Sri Lanka, Hong Kong among others.

The term *emotion* is recorded in the TV Corpus [32] and it shows the following frequency distribution by county as presented in Table 4 below:

Table 4. The frequency of emotion by country in the TV Corpus between 1950s and 2010s [32]

SECTION	ALL		US/CA	UK/IE	AU/NZ	Misc
FREQ	3087		2466	537	55	29
WORDS (M)	325		265.8	53.2	5.1	2.1
PER MIL	9.50		9.28	10.10	10.70	13.76

Source: [32]

The term *emotion* is most frequently discussed in the TV Corpus in American and Canadian English i.e. frequency - 2,466, Size (M) 265.8 Per Mil 9.28 [32]. The second position related to the frequency of the term *emotion* is occupied by the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland as well as Ireland. The third position in this respect is for Australia and New Zealand.

The term *emotion* is recorded in the TV Corpus [32] and the frequency distribution of this term by county is shown in Table 5 below:

Table 5. The frequency of the term *emotion* by country between 1950s and 2010s in the TV Corpus [32]

SECTION	ALL	1950s	1960s	1970s	1980s	1990s	2000s	2010s
FREQ	3087	8	118	56	120	307	739	1739
WORDS (M)	325	2.0	8.9	8.8	15.0	31.5	87.5	172.4
PER MIL	9.50	3.93	13.25	6.38	7.99	9.74	8.44	10.09

Source: [32]

The term *emotion* is recorded in the Corpus of Global Web-Based English (GloWbE) [29] and the following frequency distribution by county is presented in Table 6 below:

Table 6. The frequency of emotion by country in the Corpus of Global Web-Based English (GloWbE) [29]

SECTION	FREQ	SIZE (M)	PER MIL
GENERAL	21,545	1,299.5	16.58
BLOG	9,517	583.7	16.30
United States	7,142	386.8	18.46
Canada	2,335	134.8	17.33
Great Britain	6,549	387.6	16.90
Ireland	1,446	101.0	14.31
Australia	2,888	148.2	19.49
New Zealand	1,397	81.4	17.16
India	1,385	96.4	14.36
Sri Lanka	836	46.6	17.95
Pakistan	544	51.4	10.59
Bangladesh	582	39.5	14.74
Singapore	761	43.0	17.71
Malaysia	608	41.6	14.60
Philippines	727	43.2	16.81
Hong Kong	610	40.5	15.08
South Africa	1,243	45.4	27.40
Nigeria	444	42.6	10.41
Ghana	376	38.8	9.70
Kenya	446	41.1	10.86
Tanzania	306	35.2	8.70
Jamaica	437	39.6	11.04
TOTAL	31,062		

Source: [29]

The above presented data show that emotions are more frequently discussed in American English i.e. 7,142, then in British English i.e. 6,549 Australian English i.e. 2,888, Canadian English i.e. 2,335, New Zealand English i.e. 1,397 Indian English i.e. 1,385 as well as South African English i.e. 1,243 [29].

FREQUENCY OF EMOTION IN GENRE DIMENSION

As the results of the corpus linguistics analysis of the frequency of the term *emotion* show that the most popular language varieties in which emotions are most frequently discussed are American English and British English then the discussion is limited to the results obtained from in the Corpus of Contemporary American English (COCA) [28] and the British National Corpus (BNC) [26].

In COCA [28], the frequency of emotions in the discussed period from 1990 to 2019 amounts at 16582 as indicated in Table 7 below:

Table 7. The frequency of emotion by genres the Corpus of Contemporary American English (COCA) [28]

SECTION	ALL	BLOG	WEB	TV/M	SPOK	FIC	MAG	NEWS	ACAD
FREQ	16582	2172	2472	1218	2062	2887	1788	1642	2341
WORDS (M)	993	128.6	124.3	128.1	126.1	118.3	126.1	121.7	119.8
PER MIL	16.70	16.89	19.89	9.51	16.35	24.40	14.18	13.49	19.54

Source: [28]

Most occurrences of the term *emotion* appear in fiction texts – frequency 2887, words (M) 118.3, Per Mil 24.40, in Web texts - frequency 2472, words (M) 124.3 Per Mil 19.89, and in academic texts 2341 words (M) 119.8 Per Mil 19.54 of which are emotions most often discussed in books - 949 occurrences per million for fiction [28]. In humanities, there are 675 occurrences per million, education texts – 296 occurrences per million, religious and philosophical texts - 226 occurrences per million and education texts [28] as shown in Table 8 below.

Table 8. The frequency of emotion in academic texts the Corpus of Contemporary American English (COCA) [28]

<u>Hi-</u> <u>story</u>	<u>Edu-</u> <u>cation</u>	<u>Geog/</u> <u>SocSci</u>	<u>Law/</u> <u>PolSci</u>	<u>Huma-</u> <u>nities</u>	<u>Phil/</u> <u>Rel</u>	<u>Sci/</u> <u>Tech</u>	<u>Medi-</u> <u>cine</u>	<u>Misc</u>	<u>Busi-</u> <u>ness</u>
127	296	585	157	675	226	88	76	113	2
13.4	15.8	20.0	12.3	16.2	7.8	17.5	10.8	4.8	1.2
9.48	18.76	29.21	12.78	41.66	28.82	5.04	7.03	23.46	1.69

Source: [28]

The texts compiled in the British National Corpus (BNC) [26] come from a wide range of genres, namely, spoken, fiction, newspapers and academic. The results of the frequency of the term *emotion* from the genre perspective are presented in Table 9 below:

Table 9. The frequency of emotion by genres in the British National Corpus (BNC) [26]

SECTION	ALL	<u>SPO- KEN</u>	<u>FIC- TION</u>	<u>MAG- AZINE</u>	<u>NEWS- PAPER</u>	<u>NON- ACAD</u>	<u>ACA- DEM- IC</u>	<u>MISC</u>
FREQ	1464	38	537	85	115	205	184	300
WORDS (M)	100	10.0	15.9	7.3	10.5	16.5	15.3	20.8
PER MIL	14.64	3.81	33.75	11.70	10.99	12.43	12.00	14.40

Source [26]

The highest frequency of the term *emotion* in British English appears in fiction genres - frequency 537, words (M) 15.9 Per Mil 33.75 [26] and it resembles the tendency of occurrence in American English. However, the difference is noticeable in numbers as shown above. In British English contrary to American English the second position is not occupied by the academic texts, but miscellaneous texts - frequency 300, words (M) 20.8 Per Mil 14.40. The next positions refer to non-academic texts - frequency 205, words (M) 16.5 Per Mil 12.43 and academic texts frequency 184, words (M) 15.3 Per Mil 12.00 [26].

CONCLUSION

The analysis of the texts in which the term *emotion* occurs leads to the conclusion that the focus on the term *emotion* in the process of communication and cognition considerably increased in the twentieth century probably to the popularization of the theory related to *emotional intelligence* by Goleman (1995) to be significantly continued in the twenty first century. Since Goleman's *Emotional Intelligence* (1995) was published in the USA, consequently, the emotional intelligence discourse occurred earlier in COCA than BNC. The discussion of emotional models worldwide in a variety of text genres shows that emotions are acquiring the attribution of a personal

nature or human characteristics as “emotions get the best”, “emotions are running high”, “emotions that come with”, “emotions get the better” [26]. This metaphorical representation of emotions might be the subject of further investigation.

BIBLIOGRAPHY

1. Bauminger N., Edelsztein H. S., Morash J., *Social information processing and emotional understanding in children with LD*, „Journal of Learning Disabilities” 2005, vol. 38, no. 1, pp. 45–61.
2. Beldoch M., *Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of Communication*, [in:] J. R. Davitz (red.), *The Communication of Emotional Meaning*, McGraw-Hill. New York 1964, pp. 31-42.
3. Bretherton I., *Learning to talk about emotions: A functionalist perspective*, „Child Development” 1986, No. 55, pp. 529-548.
4. Caillies S., Le Sourn-Bissaoui S., (2008). *Children’s understanding of idioms and theory of mind development*, „Developmental Science” 2008, vol. 11, No. 5. pp. 703–711.
5. Cutting A. L., Dunn J., *Theory of Mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations*, „Child Development” 1999, vol. 70, No. 4, pp. 853–865.
6. *Damasio A.R., Emotion in the perspective of an integrated nervous system*, „Brain Research. Brain Research Reviews” 1998, No. 26 (2-3), pp. 83–6.
7. Darwin C., *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, Chicago Univ. Press, Chicago 1872/1965.
8. *Davidson R.J., Ekman P., The Nature of emotion: fundamental questions*, Oxford University Press, Oxford 1994.
9. Dobbs J.L., Sloan D.M., Karpinski A., *A psychometric investigation of two self-report measures of emotional expressivity*, „Personality and Individual Differences” 2007, No. 43, pp. 693–702.

10. Eisenberg N., Fabes R. A., Shepard S. A., Murphy B. C., Guthrie I. K., Jones S., Maszk P., *Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality*, „Child Development” 1997, No. 68, pp. 642–664.
11. Ekman P., Cordaro D. T., *What is meant by calling emotions basic*, „Emotion review” 2011, No. 3 (4), pp. 364–370.
12. Friedman H.S., Prince L.M., Riggio R.E., DiMatteo M.R., *Understanding and assessing nonverbal expressiveness: The Affective Communication Test*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1980, No. 39, pp. 333–351.
13. Geist R. L., Gilbert D. G., *Correlates of expressed and felt emotion during marital conflict: Satisfaction, personality, process, and outcome*, „Personality and Individual Differences” 1996, No. 21, pp. 49–60.
14. Goleman D., *Emotional Intelligence*, Bantam Books, Inc., New York 1995.
15. Herndon K. J., Bailey C. S., Shewark E. A., Denham S. A., Bassett H. H., *Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment*, „The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development” 2013, No. 174, pp. 642–663.
16. Kring A.M., Smith D.A., Neale J.M., *Individual differences in dispositional expressiveness: Development and validation of the emotional expressivity scale*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1994, No. 66, pp. 934–949.
17. Malatesta C. Z., Haviland J., *Learning Display Rules: The Socialization of Emotion Expression in Infancy*, „Child Development” 1982, No 53, pp. 991-1003.
18. Murphy B. C., Shepard S. A., Eisenberg N., Fabes R. A., *Concurrent and across time prediction of young adolescents' social functioning: The role of emotionality an regulation*, „Social Development” 2004, No. 13, pp. 56–86.
19. Panksepp, J. (2005). *Affective neuroscience: the foundations of human and animal emotions*. Oxford: Oxford Univ. Press.
20. Plutchik R., *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*, American Psychological Association, Washington, DC 2002.

21. Riggio H.R., Riggio R.E., *Emotional expressiveness, extraversion, and neuroticism: A meta-analysis*, „Journal of Nonverbal Behavior” 2002, No. 26, pp. 195–218.
22. Rothbart M.K., Bates J.E., *Temperament* [in:] W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development*, Wiley, New York 2006, pp. 99–166.
23. Scherer K. R., “*What are emotions? And how can they be measured?*”. “Social Science Information”. 44 (4) 2005, pp. 693–727.
24. Seja A. L., Russ S. W., *Children’s fantasy play and emotional understanding*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 1999, vol. 28, No. 2, pp. 269–277.
25. Strickland B.R., *The Gale Encyclopedia of Psychology*, Gale Group, Detroit 2001.
26. the British National Corpus (BNC).
27. the Corpus of Historical American English (COHA).
28. the Corpus of Contemporary American English (COCA).
29. the Corpus of Global Web-based English (GloWbE).
30. the iWeb Corpus
31. the NOW Corpus i.e. News on the Web.
32. the TV Corpus
33. Van de Lagemaat R., *Theory of Knowledge for the IB Diploma*. Cambridge University Press, Cambridge 2006.
34. Vasta R., *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*. J. Kingsley, London 1992.

DYSKURS EMOCJI W JĘZYKU ANGIELSKIM

Streszczenie: Ten rozdział skupia się na pytaniu badawczym, jak pojęcie emocji funkcjonuje w języku angielskim na całym świecie. Aby odpowiedzieć na to pytanie, rekonstruujemy pojęcie emocji w architekturze języka angielskiego z częstotliwością tego pojęcia podaną w kategoriach czasu, przestrzeni i gatunku. Dane badawcze pochodzą z tekstów akademickich i nieakademickich zarejestrowanych w Corpus of Historical American English [27], The Corpus of Contemporary American English [28], iWeb Corpus [30], NOW Corpus [31], TV Corpus [32], The Corpus of Global Web-based English [29], jak również British National Corpus [26].

Słowa kluczowe: dyskurs, emocje, język angielski, językoznawstwo korpusowe.

PSYCHOFIZJOLOGICZNE UWARUNKOWANIA UWAGI WZROKOWEJ

Streszczenie: Uwaga wzrokowa jest procesem poznawczym wykorzystywanym w każdej ze sfer naszego życia. Spełnia ona różne funkcje począwszy od selekcjonowania dobiegających bodźców, ukierunkowania procesów poznawczych, dzielenia zasobów na poszczególne zadania, aż po podtrzymywanie zaangażowania poznawczego. Neurofizjologiczne mechanizmy uwagi obejmują takie stany jak wzbudzenie, orientację, skupienie. Na znaczenie częstotliwości Beta w utrzymaniu koncentracji uwagi i zmniejszoną aktywację w korze przedczołowej wskazują badania na grupach osób z zaburzeniami uwagi. Natomiast elektrofizjologiczne badania w domenie czasowej wskazują na powiązanie selektywnej uwagi z komponentem P200 a skupienia uwagi na bodźcu z P300. Przeprowadzony przegląd rezultatów badań w zakresie psychofizjologicznych korelatów uwagi wzrokowej pokazuje, że doniesienia badawcze w tym obszarze nie są jednoznaczne. Zależnie od różnych warunków badania uwagi, aktywowane są inne struktury mózgowe w odmiennych oknach czasowych.

Słowa kluczowe: uwaga wzrokowa, elektroencefalograficzne wskaźniki, struktury mózgowe.

Nr Orcid: 0000-0002-7775-0681.

¹ Mgr, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II.

WPROWADZENIE

Uwaga to proces poznawczy towarzyszy ludziom niemal przy każdej czynności. Współcześnie Nęcka, Orzechowski i Szymura określają ją w następujący sposób „Uwaga to system odpowiedzialny za selekcje informacji i zapobieganie negatywnym skutkom przeładowania systemu poznawczego przez nadmiar danych”². W perspektywie różnorodnych funkcji uwagi, leżące u jej podstaw mechanizmy są odnajdywane przez naukowców jako odmienne. Przeanalizowanie wielu podejść umożliwi kompleksowe zrozumienie tego procesu poznawczego.

Celem pracy jest przedstawienie przeglądu przeszłych i aktualnych badań dotyczących psychofizjologicznych podstaw uwagi wzrokowej. W tym kontekście kluczowe znaczenie wydaje się mieć określenie struktur mózgowych zaangażowanych w ten proces poznawczy, jak również specyfiki neuroprzebieżności w tych regionach. Innym ważnym aspektem działania uwagi wzrokowej jest dominująca częstotliwość fal mózgowych w określonych obszarach kory mózgowej, wiązana z tym procesem oraz czas pojawienia się reakcji mózgu na bodziec przyciągający uwagę.

PSYCHOLOGICZNE MODELE UWAGI

Fernandez-Duque i Johnson wyróżnili metafory będące konceptualizacją rozumienia zjawisk związanych z uwagą³. Pierwsza metafora traktuje uwagę jak snop światła reflektora. To podejście kładzie nacisk na proces ogniskowania uwagi na niewielkiej liczbie bodźców w polu percepcyjnym⁴. Druga konceptualizacja wskazuje na ograniczone zasoby, które mogą być przyznawane przez uniwersalny centralny procesor do realizacji różnych zadań⁵. Efektywność wykonywanego zadania zależna jest w tym ujęciu od puli przyznanej na nie uwagi⁶. Ostatnia metafora związana jest z mechanizmem orientacyjnym

2 E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, PWN, Warszawa 2007, s. 178.

3 D. Fernandez-Duque, M. Johnson, *Cause and Effect Theories of Attention: The Role of Conceptual Metaphors*, “Review of General Psychology” 2002, 6(2), s. 153-165.

4 M. I. Posner, Ch. R. Snyder, B. J. Davidson, *Attention and the detection of signals*, “Journal of Experimental Psychology: General” 1980, 109 (2), s. 160-174.

5 A. Ninio, D. Kahneman, *Reaction time in focused and in divided attention*, “Journal of Experimental Psychology” 1974, 103 (3), s. 394-399.

6 J. Levy, H. Pashler, *Is dual-task slowing instruction dependent?*, “Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance” 2001, 27 (4), s. 862-869.

uwagi⁷. Nawiązują do niej teorie oparte na konkurencyjności bodźców. Wskazują one, że obiekty w polu percepcyjnym rywalizują o pierwszeństwo przetwarzania w odpowiednich obszarach korowych i niepotrzebny jest centralny system wykonawczy dystrybuujący zasoby uwagi. Z omawianymi metaforami związane są cztery funkcje jakie pełni uwaga, mianowicie: selekcionowania dobiegających bodźców, ukierunkowania procesów poznawczych, dzielenia zasobów na poszczególne zadania, podtrzymywania zaangażowania poznawczego.

Ze względu na to, że do każdego człowieka dochodzi zbyt wiele bodźców, by można je było przetworzyć, potrzebne jest ich selekcionowanie. W tym wypadku uwaga pełni rolę filtra. Według teorii Broadbenta selekcja może przebiegać na poziomie narządów zmysłów, procesów pamięciowych dotyczących pamięci trwałej, jak i informacji przesyłanych do pamięci operacyjnej⁸. Jego model ujmujący uwagę jako filtr, zakłada przepuszczanie informacji na zasadzie „wszystko albo nic”. Selekcja następuje we wczesnym etapie na podstawie fizycznych cech bodźca, nie dochodzi do obróbki semantycznej odrzuconej informacji. Inne ujęcie przedstawiła Treisman, w modelu szeregowej i równoległej integracji cech, która proces selekcji bodźców dzieli na dwa etapy: przeduwagowy i uwagowy⁹. Proces przeduwagowy, w którym rejestrowane są wszystkie istotne cechy bodźców jest automatyczny, a analiza właściwości równoległa. Natomiast proces uwagowy, w którym dokonywana jest analiza znaczenia bodźca, wymaga wysiłku. Koncepcja ta zakłada wieloetapowość tego procesu. W kolejnych etapach może nastąpić równoległa lub szeregową konsolidacja właściwości bodźców. Przy czym istnieje możliwość konsolidacji zarówno szeregowej, jak i równoległej. Informacja może być filtrowana na różnych poziomach, a zależy to głównie od tego, czy jest ważna z punktu widzenia motywów i potrzeb jednostki.

Uwaga może także ukierunkowywać procesy eksploracji percepcyjnej i poznawczej człowieka. Kierując uwagę na jakiś bodziec w polu spostrzeżeniowym efektywniej przetwarzamy jego cechy. Pokazały to eksperymenty, w których bodźce pojawiające się w miejscach zgodnych ze wskazówką symboliczną były szybciej przetwarzane niż w sytuacji, gdy sugestia była sprzeczna z miejscem pojawienia się obiektu¹⁰. Współczesne badania wskazują również na to, że dostarczanie zewnętrznych wskazówek stymulujących kierowanie

7 M. I. Posner, Y. Cohen, *Components of visual orienting*, [w:] H. Bouma, D. Bouwhuis (red.), *Attention and Performance X*, London: Lawrence Erlbaum 1984, s. 531-556.

8 D. E. Broadbent, *Perception and communication* London: Pergamon Press 1958.

9 A. Treisman, *Visual attention and the perception of features and objects*, "Canadian Psychology" 1994, 35, 1, s. 107-108.

10 M. I. Posner, Ch. R. Snyder, B. J. Davidson, op. cit., s. 160-174.

uwagi na pożądane informacje zwiększa zakres ich zapamiętywania¹¹. Ciekawą koncepcję dotyczącą ukierunkowania uwagi przedstawiła Kolańczyk. Według niej ogniskowanie uwagi jest przejściem z uwagi ekstensywnej do intensywnej¹². Autorka zakłada, że pomiędzy tymi krańcami istnieje wiele stanów pośrednich. Uwaga ekstensywna, obejmując swym zasięgiem szeroki zakres pola percepcyjnego, przetwarzanie informacji w tym stanie jest dość płytkie i wiąże się z kategoryjnym i zmysłowym aspektem. Na podobnym poziomie skuteczności przetwarzane są wtedy informacje z każdego miejsca pola postrzeżeniowego. Stanowi temu towarzyszy uwaga mimowolna i rozproszenie związane z ogólnością celu lub jego brakiem. Natomiast uwaga intensywna charakteryzuje się wąskim zasięgiem, lecz głębokim – semantycznym, analitycznym i refleksyjnym przetwarzaniem informacji. Przeszukiwanie pola percepcyjnego w stanie intensywnej uwagi zachodzi sekwencyjnie, wolno, z dużym udziałem kontroli wykonawczej. W tej perspektywie w dużej mierze można powiązać stan koncentracji z uwagą intensywną.

Na inną funkcję uwagi wskazał Kahneman, według którego uwaga jest mechanizmem wewnętrznym determinującym wybór bodźca ważnego i reakcje na niego¹³. Teoria zasobów uwagi zakłada, że każda jednostka dysponuje jedną pulą uwagi – zasobami energii mentalnej – którą może skierować na wykonanie ważnych z jej perspektywy zadań. Dzielenie zasobów na poszczególne zadania dotyczy wykonywania dwóch lub więcej czynności jednocześnie. U podstaw teorii Kahnemana leży założenie, że to właśnie ograniczoność puli uwagi odpowiedzialna jest za interferencje wykonywanych zadań jednoczesnych. Kahneman twierdzi, że na inwestowanie odpowiedniej ilości zasobów uwagi w różne działania, ma wpływ wiele czynników takich jak: poziom trudności zadania, poziom pobudzenia, motywacja.

Inne ujęcie zasobów uwagi i ich alokacji zaproponował Allport, który twierdzi, że uwaga to system odrębnych i wyspecjalizowanych modułów przetwarzania danych mających ograniczoną pojemność. Ich zadaniem jest selekcja i kontrola wykonawcza działań¹⁴. Według niego, jeśli zadania wykonywane jednocześnie angażują ten sam moduł sensoryczny, następuje interferencja

11 M. Matsukura, J. D. Cosman, Z. J. J. Roper, D. B. Vatterott, S. P. Vecera, *Location-specific effects of attention during visual short-term memory maintenance*, "Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance" 2014, 40 (3), s. 1103-1116.

12 A. Kolańczyk, *Uwaga ekstensywna. Model ekstensywności vs. intensywności uwagi*, „Studia psychologiczne” 2011, t. 49, 3, s. 7 – 27.

13 D. Kahneman, *Attention and effort*, Englewood Cliffs: Prentice Hall 1973.

14 D. A. Allport, (1980), *Patterns and actions: Cognitive mechanisms are content specific* [w:] G. Claxton (red.), *Cognitive psychology: New directions*. London: Routledge, Kegan Paul 1996.

jednego zadania na drugie, a co z tym się wiąże, obniżenie poprawności i spowolnienie wykonywania działań. Gdy czynności wykorzystują odrębne zasoby uwagi różnych modułów, mogą one bez trudu działać równolegle. Koncepcja Wickens'a oparta w dużej mierze na teorii Allporta pokazuje, że to, który zasób uwagi – moduł – zostanie wykorzystany zależy od etapu wykonania i rodzaju zadania¹⁵.

Hirst i Kalmar zaproponowali koncepcję nawiązującą zarówno do holistycznych – jednozasobowych teorii uwagi, jak i modułowych – parcjalnych¹⁶. Według nich uwaga tylko do pewnego stopnia funkcjonuje w formule niezależnych zasobów powiązanych z konkretnymi procesami poznawczymi. Dzieje się tak, tylko wtedy, gdy zadania jednoczesne nie przekraczają możliwości zasobów specyficznych. Ta różnorodność ujęć pobudziła Szymurę i Nęckę, by podjęli badania nad jednorodnością versus parcjalnością zasobów uwagi¹⁷. Na ich podstawie wywnioskowali, że uwaga jest systemem bardzo plastycznym. W sytuacji dużego poziomu trudności zadań jednoczesnych działa jako mechanizm jednorodny, czyli sterowanie jest globalne. Natomiast w warunkach łatwych poszczególne składniki tego systemu uzyskują ograniczoną i odwracalną autonomię.

Ostatnia funkcja polega na długotrwałym utrzymywaniu uwagi na stałym poziomie. Utożsamiana jest z czujnością i detekcją bodźców. Czujność jest to stan gotowości, dzięki któremu osoba jest zdolna oczekiwać na pojawienie się w środowisku specyficznego bodźca, w dłuższym odcinku czasu¹⁸. Z neurokognitywnym znaczeniem słowa czujność wiążą się terminy: wzbudzenie i nieprzerwana uwaga. Wzbudzenie rozumiane jest jako aktywizacja systemu nerwowego umożliwiająca działanie procesu poznawczego jakim jest uwaga. Na wzbudzenie mogą wpływać takie właściwości obiektu, jak intensywność, nowość i jego znaczenie¹⁹. Cechy te mogą również wpływać na poziom pobudzenia, od którego zależy przejawiany poziom czujności. Davies i Parasuraman w swym eksperymencie wykazali, że zgodnie z prawem Yerkesa-Dodsona, czujność zmniejsza się przy niskim, jak i wysokim poziomie

15 C. D. Wickens, *Processing resources in attention*, [w:] R. Parasuraman, D. R. Davies (red.) *Varieties of attention*, New York: Academic Press 1984.

16 W. Hirst, D. Kalmar, *Characterizing attentional resources*, "Journal of Experimental Psychology. General" 1987, 116, s. 68-81.

17 B. Szymura, E. Nęcka, *Jednorodna uwaga – reaktywacja*, „Studia Psychologiczne” 2004, 41, s. 47-56.

18 N. H. Mackworth, *Some factors affecting vigilance*, "Advancements in science" 1957, 53, s. 389-393.

19 V. Bloch, *Poziomy czujności a uwaga*, [w:] P. Fraisse, J. Piaget (red.), *Zarys psychologii eksperymentalnej*, PWN, Warszawa 1991, s. 362-402.

pobudzenia²⁰. Innym aspektem wpływającym na poziom czujności jest oczekiwanie co do pojawienia się bodźca w czasie²¹. Craig dowiódł, że przekazanie badanym informacji o prawdopodobieństwie pojawienia się bodźca zwiększa ich czujność²². Znaczący wydaje się również wynik eksperymentu ukazujący istotne obniżenie czujności, gdy częstotliwość pojawiania się obiektów, na które należy zareagować przekraczała 24 bodźce na minutę²³. Prawidłowość ta jest zauważalna tylko w odniesieniu do bodźców o właściwościach percepcyjnych. Gdy wyszukiwanie odnosi się do charakterystyk poznawczych obiektu nie obserwuje się takiego spadku²⁴. Utrzymywanie uwagi w stanie czujności może być więc kształtowane rodzajem zadania, cechami bodźca, ale również biologicznie zdeterminowanym temperamentem osoby.

NEUROBIOLOGICZNE UWARUNKOWANIA UWAGI

Poszukując neurobiologicznych uwarunkowań uwagi, można powiązać pewne obszary mózgu z działaniem poszczególnych funkcji uwagi²⁵. Dobrze odzwierciedla to trójelementowa teoria wskazująca na trzy stany uwagi: wzbudzenie, orientację, skupienie²⁶. Za wzbudzenie (*arousal*) zaangażowania odpowiedzialna jest aktywacja układu siatkowatego. Struktura ta rozciąga się od rdzenia przedłużonego do wzgórza²⁷. Oddziaływanie tego układu w kierunku wstępującym pobudza różne okolice kory mózgowej i umożliwia tym samym odbiór bodźców sensorycznych. Natomiast działanie zstępujące w kierunku rdzenia kręgowego jest istotne dla unormowania napięcia mięśniowego. Regulacja stanu czuwania możliwa jest za sprawą mechanizmu sprzężenia zwrotnego opierającego się na działaniu pobudzających i hamujących włókien nerwowych układu siatkowatego. Twór siatkowaty połączony jest drogami

20 D. R. Davies, R. Parasuraman, *The psychology of vigilance*, London: Academic Press 1982.

21 C. H. Baker, *Signal duration as factor in Vigilance task*, "Science" 1963, 141, s. 1296-1297.

22 A. Craig, *Effect of prior Knowledge of signal probabilities in vigilance performance at two-signal task*, "Human Factors" 1880, 22, s. 361-371.

23 H. S. Koelega, J. A. Brinkman, L. Hendriks, M. N. Verbaten, *Processing demands effort and individual differences in four different vigilance tasks*, "Human Factors" 1989, 31, 45-62.

24 R. Parasuraman, D. R. Davies, *A taxonomic analysis of vigilance performance*, [w:] R. R. Mackie (red.), *Vigilance: Theory, operational performance and physiological correlates*, New York: Plenum 1977, s. 559-574.

25 M. I. Posner, M. E. Raichle, *Images of mind*, New York: Scientific American Library 1994, s. 27-29.

26 M. R. Rueda, M. I. Posner, M. K. Rothbart, *Attentional control and self-regulation*, [w:] K. D. Vohs & R. F. Baumeister (red.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, New York: Guilford Press 2011, s. 284-299.

27 B. Sadowski, *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*, PWN, Warszawa 2015.

neuralnymi z korą czołową. Neurony na końcu tych dróg uwalniają noradrenalinę i dopaminę do płatów przedczołowych, powodując aktywność elektryczną tych obszarów i stan czujności uwagowej.

Kolejny stan – orientacji (*orientation*) – jest jednym z neurofizjologicznych mechanizmów uwagi. Polega on na otwarciu systemu na dopływ stymulacji, co ułatwia odbiór pojawiających się w otoczeniu bodźców. Towarzyszy temu wzrost poziomu aktywacji organizmu na bodźce nowe, złożone, niespójne, niespodziewane, którym towarzyszy niepewność i konflikt. Wystąpienie odruchu orientacyjnego może zostać wygaszone w skutek powtarzalności tego samego bodźca. Im bardziej bodziec jest złożony, tym dłuższy czas habituacji. Patrząc przez pryzmat neurobiologii, reakcja orientacyjna związana jest z ruchem oczu i aktywuje wzgórek górny blaszki czworaczej, towarzyszy temu często neuronalna aktywność w części ciemieniowej będąca efektem odwracania uwagi od aktualnego bodźca i modulowana przez acetylocholinę²⁸.

Współdziałanie jądra poduszki bocznej we wzgórzu z płacami czołowymi umożliwia skupienie się (*focus*) na bodźcu i podtrzymanie uwagi. Jest to związane z działaniem dopaminy²⁹. Innymi strukturami zaangażowanymi w ten proces są: lewa kora oczodołowo-czołowa, która odpowiada za proces hamowania nieistotnych czynności. Spadek aktywności w lewej korze czołowej i przedczołowej u osób z zaburzeniami uwagi w stosunku do grupy kontrolnej wskazuje na istotne zaangażowanie tych obszarów w procesie uwagowym³⁰. Przednia kora obręczy pośredniczy w kierowaniu uwagi na bodziec, mianowicie jej prawa część aktywuje się, gdy uwaga skupiana jest na zdarzeniu wewnętrznym np. myśli. Inna jej część jest zaangażowana, gdy uwaga kierowana jest na bodziec zewnętrzny. Jej funkcja polega na rozróżnianiu zdarzeń wewnętrznych i zewnętrznych. Kluczową rolę w modulowaniu uwagi odgrywa układ sprzężenia zwrotnego: hipokamp, kora przedczołowa, jądra przegrody. Najpierw pobudzenie biegnie z pnia mózgu i wzgórza do hipokampa. Ta struktura mózgową jest odpowiedzialna za czujność, orientację w procesie skupienia uwagi na bodźcu i odrzuceniu innych informacji. Z hipokampa informacja przechodzi do kory przedczołowej, gdzie przetwarzane jest znaczenie bodźca. Następnie aktywowane są jądra przegrody, które przekazują informacje ponownie do hipokampa, zwrotnie sprzęgając obwód.

28 M. I. Posner, S. E. Petersen, *The attention system of the human brain*, "Annual Review Neuroscience" 1990, 13, s. 25-42.

29 M. Thompson, L. Thompson, *Neurofeedback. Wprowadzenie do podstawowych koncepcji psychofizjologii stosowanej*, Wydawnictwo Biomed Neurotechnologie, Wrocław 2014, s. 67-83.

30 M. B. Serman, *Basic concepts and clinical findings in the treatment of seizure disorders with EEG operant conditioning*, "Clinical Electroencephalography" 2000, 31(1), s. 45-55.

Kolejna koncepcja, autorstwa LaBerge, ujmuje fizjologiczne mechanizmy uwagi wzrokowej całościowo³¹. Wyodrębnił on trzy okolice mózgowe, tworzące tzw. trójkąt uwagowy, odpowiedzialne za mechanizm ekspresji, wzmacniania i kontroli uwagi. Przednie (płaty czołowe) i tylne części kory mózgowej (pola wzrokowe) zaangażowane są w działanie ekspresji uwagowej. Aktywowanie tych sieci neuronowych odpowiada za spostrzeganie właściwości obiektów oraz organizacyjno-wykonawczy aspekt działania uwagi. Mechanizm wzmacniania wiąże się z działaniem wzgórza, które wybiórczo aktywuje odpowiednie okolice kory mózgowej odpowiedzialne za odbiór specyficznych bodźców. Natomiast kontrolę uwagową można powiązać z działaniem ośrodków zlokalizowanych w płatach czołowych. Istotną rolę w tym trójkącie odgrywa wzgórze, które dopiero wtedy jest aktywowane, gdy pobudzenie z płatów czołowych i obszarów sensorycznych osiągnie wystarczającą siłę. Według omawianej koncepcji za pośrednictwem wzgórza uruchamiany jest mechanizm ekspresji w odpowiedzi na bodźce zewnętrzne lub wewnętrzne. Do płatów czołowych dochodzą bodźce wewnętrzne powiązane ze stanami motywacyjnymi organizmu, natomiast pola sensoryczne aktywizowane są przez bodźce pochodzenia zewnętrznego.

Zależnie od tego, który mechanizm uwagi jest uruchamiany i za pomocą jakich modalności odbierane są bodźce, aktywowane są różne sieci neuronalne. Według metaanalizy przeprowadzonej przez Langnera i Eickhoffa czujność uwagową (*vigilance*) można powiązać z działaniem sieci neuronalnej, w której skład wchodzi grzbietowo-przyśrodkowa, środkowa i brzuszno-boczna kora przedczołowa, przednia część wyspy, obszary ciemieniowe (bruzda śródcieniowa, połączenie ciemieniowo-skroniowe), oraz struktury podkorowe (robak, wzgórze, skorupa, śródmózgowie)³². Wskazują oni na to, że podtrzymywanie uwagi jest wielokomponentowym i niejednorodnym zjawiskiem, dlatego też różne połączenia wymienionych struktur aktywowane są w sytuacjach podtrzymywania uwagi na bodźcu, odmienne w utrzymywaniu pobudzenia, a jeszcze inne w reorientacji uwagi na cel. Ciekawe informacje dotyczące ukierunkowania uwagi na obiekt wnosi model Corbetta i Shulmana. Według tych badaczy struktury zaangażowane w sterowanie uwagą, ukierunkowanie jej na konkretny bodziec, to bruzda śródcieniowa, płacik ciemieniowy górny, obszary przylegające do zakrętu zaśrodkowego, czołowe

31 D. LaBerge, *Attention, awareness and triangular circuit*, "Consciousness and cognition" 1997, 6, s. 149-181.

32 R. Langner, S. B. Eickhoff, *Sustaining attention to simple tasks: A meta-analytic review of the neural mechanisms of vigilant attention*, "Psychological Bulletin" 2013, 139 (4), s. 870-900.

poła okoruchowe³³. Ta sieć ciemieniowo-czołowa, nazywana grzbietową, aktywowana jest w sytuacji kontroli uwagi ze względu na lokalizację bodźca. Co ważne kierowanie uwagi na bodziec przebiega w sposób wolicjonalny i jest zgodne z celami osoby. Natomiast gdy bodziec jest wyrazisty behawioralnie, niespodziewany, rzadki i znajduje się poza polem ogniskowania uwagi uruchamiana jest brzuszna sieć czołowo-ciemieniowa. W działanie tej sieci neuronalnej zaangażowana jest głównie prawa brzuszno-boczna kora przedczołowa, połączenie ciemieniowo skroniowe, czyli inne części płata ciemieniowego i czołowego. Aktywowanie sieci brzusznej przerywa działanie sieci grzbietowej.

Patrząc pod kątem lateralności mechanizmów uwagowych, proces poznawczy, jakim jest uwaga, bezpośrednio związany jest z działaniem zarówno lewej, jak i prawej półkuli mózgu, chociaż każda z nich zaangażowana jest w inny jej aspekt. Skupioną i selektywną uwagę zazwyczaj wiąże się z działaniem lewej półkuli mózgu. Odpowiada ona za przetwarzanie informacji, które wymagają widzenia centralnego i identyfikacji obiektów. Neuroprzekaznikiem, który sprzyja podtrzymywaniu uwagi i przetwarzaniu informacji w tej półkuli jest dopamina. Natomiast prawa półkula zaangażowana jest w początkowe utrzymywanie uwagi, pobudzenie, czujność, a także szybkość jej przerzutność. Odpowiedzialna jest za przetwarzanie informacji dotyczących przestrzennej organizacji i widzenia obwodowego. Główne znaczenie w funkcjonowaniu wymienionych aspektów uwagi w prawej półkuli ma układ noradrenergiczny³⁴.

W perspektywie optymalizacji poziomu uwagi i jej kontroli u ludzi zdrowych, istotne wydają się doniesienia dotyczące zaburzeń w tym zakresie. Dotychczasowe badania wskazują na kluczowe obszary mózgu charakterystyczne dla zaburzeń uwagi. Studia prowadzone na grupach porównawczych (osób z ADHD i zdrowych) za pomocą neuroobrazowania wskazują na dysfunkcje prążkowania podczas zadań wymagających hamowania działania oraz zmniejszoną aktywność w przedniej części kory zakrętu obręczy (ACC) podczas wykonywania zadań Stroopa. Badania za pomocą fMRI podczas wykonywania zadań angażujących pamięć roboczą ukazują znaczne zmniejszenie aktywności w mózdzku i regionach potylicznych oraz tendencję do zmniejszonej aktywności w korze przedczołowej w grupie osób z deficytami uwagi. Natomiast największe redukcje metabolizmu glukozy u osób z ADHD były widoczne w korze przedruchowej oraz korze przedczołowej podczas badań techniką PET (Positron Emission Tomography). Obszary aktywności mózgu były bardziej

33 M. Corbetta, G. L. Shulman, *Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain*, "Nature Reviews Neuroscience" 2002, 3(3), s. 201-15.

34 M. Thompson, L. Thompson, L., op. cit., s. 120-158.

rozproszone i mniej widoczne w regionach czołowych. W literaturze opisywane jest również zwiększenie pobudzenia w obszarach przedczołowych podczas wykonywania zadań Go/No Go w tej grupie³⁵. Na inne prawidłowości wskazuje Tamm i współpracownicy opisując mniejszą obustronną aktywację kory ciemieniowej u osób cierpiących na ADHD³⁶. Podobne wyniki uzyskał również Durston i współpracownicy podczas wykonywania zadań Go/No Go przez osoby z deficytami uwagi³⁷. Wszystkie te badania pomagają zrozumieć proces uwagowy w kontekście jego uwarunkowań neurofizjologicznych.

ELEKTROFIZJOLOGICZNE WSKAŹNIKI UWAGI

Mówiąc o elektrofizjologicznych wyznacznikach uwagi wzrokowej można odnosić się do ich czasowego lub częstotliwościowego charakteru. Częstotliwość fali to liczba pojawiających się cykli w jednostce czasu. Fale w paśmie o określonym zakresie częstotliwości są nazywane rytmami. Typowymi rytmemi dla człowieka są: Delta, Theta, Alfa, Beta i Gamma. Każdemu z rytmów odpowiada doświadczanie określonych stanów psychicznych. Fale wolne Delta o najniższej częstotliwości (0,5-3 Hz) są dominującą częstotliwością dla osób dorosłych, w trakcie snu. U ludzi dorosłych niskiej Theta (3-5 Hz) towarzyszy stan senności, wyłączenia ze świadomej obserwacji otoczenia. Natomiast wyższe częstotliwości tego pasma (5-7 Hz) charakterystyczne są dla ukierunkowania na procesy wewnętrzne, przywoływanie z pamięci i sprzyjają kreatywności. Istotne jest to, że stosunkowo duża ilość Theta w zapisie EEG jest charakterystyczna dla osób z zaburzeniami uwagi. Fale o częstotliwości od 8 do 12 Hz to rytm Alfa. Niska Alfa (8-10 Hz) występuje w zapisie przy oczach zamkniętych. Jest także obecna przy fantazjowaniu, medytacji, stanie relaksu – ogólnie rzecz biorąc wtedy, gdy jesteśmy nastawieni na to, co dzieje się w naszym umyśle. Wysoka Alfa (11-12/13 Hz) jest skorelowana ze stanem gotowości przed podjęciem aktywności, spokojem, towarzyszy jej szeroka świadomość zmian w otaczającym środowisku. Fale szybkie takie jak Beta

35 W. Dillo, A. Göke, V. Prox-Vagedes, G. R. Szyck, M. Roy, F. Donnerstag, H. M. Erlich, M. D. Ohlmeier, *Neuronal correlates of ADHD in adults with evidence for compensation strategies – a functional MRI study with a Go/No-Go paradigm*, "German Medical Science" 2010, 8, s. 1612-3174.

36 L. Tamm, V. Menon, J. Ringel, A. L. Reiss, *Event-related fMRI evidence of frontotemporal involvement in aberrant response inhibition and task switching in attention-deficit/hyperactivity disorder*, "Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry" 2004, 43(11), s. 1430-1440.

37 S. Durston, N. T. Tottenham, K. M. Thomas, M. C. Davidson, I. M. Eigsti, Y. Yang, A. M. Ulug, B. J. Casey, *Differential patterns of striatal activation in young children with and without ADHD*, "Biological Psychiatry", 2003, 53(10), s. 871-878.

(12-36 Hz) ze względu na duży zakres częstotliwości tego pasma podzielono na rytm SMR (Sensorimotor Rhythm), niską Beta, średnią i wysoką Beta. Fala o częstotliwości od 13 do 15 Hz mierzona w obszarze sensomotorycznym (C3, Cz, C4) kory mózgowej nazywana jest SMR. Jeśli częstotliwość ta występuje w innym obszarze kory mózgowej jest to już interpretowane jako rytm Beta. Rytm sensomotoryczny koreluje ze stanem psychicznego spokoju, czujności i koncentracji przy spadku aktywności sensomotorycznej. Jest on wzmacniany przy terapii nadpobudliwości i impulsywnych zachowań³⁸. Niska Beta (15-20 Hz) towarzyszy aktywności poznawczej, związanej z uczeniem się i rozwiązywaniem problemów. Wiązana jest ze stanem ukierunkowanej uwagi. Środkowa Beta (19-23 Hz) jest charakterystyczna dla pracy poznawczej, ale również dla intensywnych przeżyć emocjonalnych, szczególnie lękowych. Wysoka Beta (24-36 Hz) towarzyszy zamartwianiu się i ruminacjom. Rytm Gamma (38-42 Hz) może towarzyszyć uczeniu się i aktywności poznawczej powiązanej z uwagą i podczas łączenia ze sobą różnych cech obiektu w jedną spójną całość³⁹.

W artykule Clayton'a, Yeung'a i Kadosh'a zaprezentowano koncepcje dotyczące uwagi, ukazujące kluczowe obszary mózgu oraz częstotliwości zaangażowane w procesy uwagowe⁴⁰. Według modelu oscylacyjnego, zaprezentowanego przez nich, podtrzymywanie uwagi zapewniają zmieniające się częstotliwości. Model przedstawia dwie fazy: synchronizację międzyobszarowej komunikacji za pomocą niskich częstotliwości (głównie Theta w regionach przedniośrodkowych mózgu) oraz selektywnego pobudzenia i hamowania procesów poznawczych za pośrednictwem rytmów gamma i alfa. Inne eksperymenty ukazują znaczącą rolę rytmu Alfa w wizualno-przestrzennej uwadze, powiązanego szczególnie z aktywnością płatów potylicznych mózgu⁴¹. Gola, Magnuski, Szumska i Wróbel zauważyli, że w zadaniach wymagających zaangażowania uwagi wizualno-przestrzennej u osób starszych, mających deficyty uwagi, występuje obniżenie aktywności rytmu Beta w potylicznych obszarach w porównaniu do osób młodych⁴². Na istotne znaczenie częstotliwości Beta

38 T. Egner, J. H. Gruzelier, *EEG Biofeedback of low beta band components: frequency-specific effects on variables of attention and event-related brain potentials*, "Clinical Neurophysiology" 2004, 115, s. 131-139.

39 M. Thompson, L. Thompson, op. cit., s. 98-106.

40 M. S. Clayton, N. Yeung, R. C. Kadosh, *The roles of cortical oscillations in sustained attention*, "Trends Cognitive Science" 2015, 19(4), s. 188-195.

41 N. Birbaumer, *A shift of visual spatial attention is selectively associated with human EEG alpha activity*, "European Journal Neuroscience" 2005, 22, s. 2917-2926.

42 M. Gola, M. Magnuski, I. Szumska, A. Wróbel, *EEG beta band activity is related to attention and attentional deficits in the visual performance of elderly subjects*, "International Journal of Psychophysiology" 2013, 89, s. 334-341.

w utrzymania koncentracji uwagi wskazują również badania na grupach osób z zaburzeniami uwagi⁴³.

Oprócz częstotliwości fal mózgowych towarzyszących zaangażowaniu uwagi charakterystyczny może być czas, po jakim pojawia się reakcja na bodziec. Dotychczas przeprowadzone badania z zakresu psychofizjologii ukazują, że za pomocą potencjałów wywołanych możemy określić przebiegające procesy poznawcze. Potencjał wywołany (Event Related-Potential, ERP) to aktywność elektryczna mózgu powstająca w odpowiedzi na specyficzny bodziec, bądź oczekiwany bodziec, a przejawiająca się w zmianie zapisu EEG. Według Lucka na falę ERP składają się pozytywne i negatywne szczyty, które różnią się amplitudą, czasem trwania, biegunowością⁴⁴. Potencjały N2 i P2 typowe dla uwagi selektywnej i detekcji cech pojawiają się około 200 ms po wystąpieniu bodźca. Są także doniesienia, że aktywność elektryczna będąca reakcją (P3) na prezentację bodźca znacznie różniącego się od pozostałych, związanego z kontekstem, koncentracją uwagi, hamowaniem oraz reakcją na nowość pojawia się po około 300 ms⁴⁵. Jak pokazują badania, przeczucie uwagi z jednego obiektu na inny obiekt wywołuje potencjał P3a. Według metaanalizy Key i współpracowników komponent P3a z odprowadzeń czołowych pojawia się w odpowiedzi również na nowe bodźce, wywołujące skupienie uwagi. Trochę później pojawia się komponent P3b w okolicach kory ciemieniowej powiązany z działaniami wymagającymi skupienia uwagi. Poza tym w okolicy przedniej środkowej kory rejestrowana jest aktywność elektryczna P3b, gdy badany odrywa uwagę od bodźca⁴⁶.

PODSUMOWANIE

Uwaga wzrokowa jest procesem poznawczym, który ma na celu selekcjonowania dobiegających bodźców, ukierunkowania procesów poznawczych, dzielenia zasobów na poszczególne zadania i podtrzymywanie zaangażowania poznawczego. Na każdą z tych funkcji ma wpływ wiele czynników, między innymi: rodzaj i trudność zadania, poziom pobudzenia, motywacja, właściwości obiektu oraz obecność wskazówki.

43 J. D. Kropotov, V. A. Grin-Yatsenko, V. A., Ponomarev, L. S. Chutko, E. A. Yakovenko, I. S. Nikishena, *ERPs correlates of EEG relative beta training in ADHD children*, "International Journal of Psychophysiology" 2005, 55, s. 23 – 34.

44 S. J. Luck, *An Introduction to the Event-Related Potential Technique*, London: Massachusetts Institute of Technology Press 2014, s. 38-57.

45 A. P. Key, G. O. Dove, M. J. Maguire, *Linking brainwaves to the brain: an ERP primer*, "Developmental Neuropsychology" 2005, 27(2), s. 183 – 215.

46 M. Thompson, L. Thompson, op. cit., s. 281-298.

Neurofizjologiczne mechanizmy uwagi obejmują takie stany jak: wzbudzenie, orientację, skupienie. Za wzbudzenie i stan czuwania odpowiada sprzężenie zwrotne opierające się na działaniu pobudzających i hamujących włókien nerwowych układu siatkowatego. Reakcja orientacyjna związana jest z ruchem oczu i aktywacją wzgórka górnego blaszki czworaczej oraz części ciemieniowej kory. Skupienie się na bodźcu i podtrzymanie uwagi umożliwia układ sprzężenia zwrotnego: hipokamp, kora przedczołowa, jądra przegrody. Według La-berge trójkąt uwagowy – płaty czołowe, płat potyliczny, wzgórze - odpowiedzialny jest za mechanizm ekspresji, wzmocnienia i kontroli uwagi. Natomiast model Corbetta i Shulmana wskazuje, że uwaga może być kierowana odgórnie (wolicjonalnie) lub oddolnie (automatycznie). Według tych badaczy sieć ciemieniowo-czołowa nazywana grzbietową, aktywowana jest w sytuacji kontroli uwagi, aktywuje bruzdę śródcieniową, płacik ciemieniowy górny, obszary przylegające do zakrętu zaśrodkowego, czołowe pola okoruchowe. Natomiast gdy bodziec jest wyrazisty, niespodziewany i znajduje się poza polem ogniskowania uwagi uruchamiana jest brzuszna sieć czołowo-ciemieniowa angażująca głównie prawą brzuszno-boczną korę przedczołową, połączenie ciemieniowo skroniowe. Przeanalizowane doniesienia z badań wskazują, że skupioną i selektywną uwagę, odpowiadającą za przetwarzanie informacji w centrum pola widzenia i identyfikację obiektów wiąże się zazwyczaj z dominacją lewej półkuli mózgu. Natomiast prawa półkula zaangażowana jest w początkowe utrzymanie uwagi, pobudzenie, czujność, a także szybką jej przerzutność.

Analizując wyniki badań elektrofizjologicznych wyznaczników uwagi wzrokowej, można zauważyć niejednoznaczność w zakresie uzyskanych efektów. Lwia część badań porównawczych przeprowadzonych na grupach osób z zaburzeniami uwagi i grupach kontrolnych wskazuje na znaczenie częstotliwości Beta w utrzymaniu koncentracji uwagi i zmniejszoną aktywację w korze przedczołowej. Natomiast elektrofizjologiczne badania w domenie czasowej ukazują powiązania stanu selektywnej uwagi z potencjałem wywołanym P2 a koncentracji uwagi z potencjałem P3.

Przeprowadzony przegląd rezultatów badań w zakresie psychofizjologicznych uwarunkowań uwagi wzrokowej zwraca uwagę na fakt, że doniesienia badawcze w tym obszarze nie są jednoznaczne. Zależnie od różnych aspektów sytuacji angażujących uwagę, aktywowane mogą być inne struktury mózgowe w odmiennych oknach czasowych.

BIBLIOGRAFIA

1. Allport, D.A. (1980) Patterns and actions: Cognitive mechanisms are content specific. (1996). W G. Claxton (red.), *Cognitive psychology: New directions*. London: Routledge, Kegan Paul.
2. Baker, C. H. (1963). Signal duration as factor in Vigilance task. *Science*, 141, 1296-1297.
3. Bloch V. (1991). Poziomy czujności a uwaga, W: P. Fraisse, J. Piaget (red.), *Zarys psychologii eksperymentalnej*. Warszawa: PWN, s. 362-402.
4. Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. London: Pergamon Press.
5. Clayton, M.S., Yeung, N., Kadosh, R.C. (2015). The roles of cortical oscillations in sustained attention. *Trends Cognitive Science*, 19(4), s. 188-195.
6. Corbetta, M. Shulman, G.L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 3,(3), s. 201-15.
7. Craig, A. (1880). Effect of prior Knowledge of signal probabilities in vigilance performance at two-signal task. *Human Factors*, 22, s. 361-371.
8. Davies, D.R., Parasuraman, R. (1982). *The psychology of vigilance*. London: Academic Press.
9. Dillo, Göke, Prox-Vagedes, Szycik, Roy, Donnerstag, Emrich, Ohlmeier, (2010). Neuronal correlates of ADHD in adults with evidence for compensation strategies – a functional MRI study with a Go/No-Go paradigm. *German Medical Science*, 8, s. 1612-3174.
10. Durston S, Tottenham NT, Thomas KM, Davidson MC, Eigsti IM, Yang Y, Ulug AM, Casey BJ. (2003). Differential patterns of striatal activation in young children with and without ADHD. *Biological Psychiatry*, 53(10), s. 871–878.
11. Egner, T., Gruzelier J.H. (2004). EEG Biofeedback of low beta band components: frequency-specific effects on variables of attention and event-related brain potentials. *Clinical Neurophysiology* 115, s. 131–139.

12. Fernandez-Duque D., Johnson M. (2002). Cause and Effect Theories of Attention: The Role of Conceptual Metaphors. *Review of General Psychology* 6(2): s. 153-165.
13. Gola, M. Magnuski, M., Szumska, I., Wróbel, A. (2013). EEG beta band activity is related to attention and attentional deficits in the visual performance of elderly subjects. *International Journal of Psychophysiology* 89, s. 334–341.
14. Hirst, W., Kalmar, D. (1987). Characterizing attentional resources. *Journal of Experimental Psychology: General*. 116, s. 68-81.
15. James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Tom 1, New York: Henry Holt.
16. Kahneman D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
17. Key, A. P., Dove, G. O., Maguire, M. J. (2005). Linking brainwaves to the brain: an ERP primer. *Developmental Neuropsychology*, 27(2), s. 183 – 215.
18. Koelega, H. S., Brinkman, J. A., Hendriks, L., Verbaten, M. N. (1989). Processing demands effort and individual differences in four different vigilance tasks. *Human Factors*, 31, s. 45-62.
19. Kolańczyk, A. (2011). Uwaga ekstensywna. Model ekstensywności vs. intensywności uwagi. *Studia Psychologiczne*, t. 49, 3, s. 7 – 27.
20. Kropotov, J.D., Grin-Yatsenko, V. A., Ponomarev, V. A., Chutko, L. S., Yakovenko, E. A., Nikishena, I. S. (2005). ERPs correlates of EEG relative beta training in ADHD children. *International Journal of Psychophysiology* 55, 23 – 34.
21. LaBerge, D. (1997). Attention, awareness and triangular circuit. *Consciousness and cognition*, 6, 149-181.
22. Langner, R., Eickhoff, S. B. (2013). Sustaining attention to simple tasks: A meta-analytic review of the neural mechanisms of vigilant attention. *Psychological Bulletin*, 139 (4), 870-900.
23. Levy, J., Pashler, H., (2001). Is dual-task slowing instruction dependent? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27 (4), 862-869.

24. Luck, S.J. (2014). *An Introduction to the Event-Related Potential Technique*. London:Massachusetts Institute of Technology Press.
25. Mackworth, N. H. (1957). Some factors affecting vigilance. *Advancements in science*, 53, 389-393.
26. Matsukura, M., Cosman, J. D., Roper, Z. J. J. Vatterott, D. B. Vecera, S. P. (2014). Location-specific effects of attention during visual short-term memory maintenance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 40 (3), 1103-1116.
27. Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2007). *Psychologia poznawcza*. Warszawa, PWN.
28. Ninio, A., Kahneman, D. (1974). Reaction time in focused and in divided attention. *Journal of Experimental Psychology*, 103 (3), 394-399.
29. Parasuraman, R., Davies, D. R. (1977). A taxonomic analysis of vigilance performance. W: R.R. Mackie (red.), *Vigilance: Theory, operational performance and physiological correlates* (s. 559-574), New York: Plenum.
30. Posner M. I., Raichie, (1994). *Images of mind*. New York: Scientific American Library.
31. Posner, M. I. Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review Neuroscience*. 13:25-42.
32. Posner, M. I. Snyder, Ch. R. Davidson, B. J. (1980) Attention and the detection of signals. *Journal of Experimental Psychology: General*, 109 (2), 160-174.
33. Posner, M.I., Cohen, Y. (1984). Components of visual orienting. W: H. Bouma, D. Bouwhuis (red.), *Attention and Performance X*. London: Lawrence Erlbaum, 531-556.
34. Rueda, M. R., Posner, M. I., Rothbart, M. K. (2011). Attentional control and self-regulation. W K. D. Vohs & R. F. Baumeister (red.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (284–299). New York: Guilford Press.
35. Sadowski, B. (2015). *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*. PWN, Warszawa.

36. Sauseng P., Klimesch W., Stadler W., Schabus M., Doppelmayr M., Hanslmayr S., Gruber W.R., Birbaumer N. (2005) A shift of visual spatial attention is selectively associated with human EEG alpha activity. *European Journal Neuroscience* 22: s. 2917–2926.
37. Sterman M.B. (2000). Basic concepts and clinical findings in the treatment of seizure disorders with EEG operant conditioning. *Clinical Electroencephalography*, 31 (1), s. 45-55.
38. Szymura, B., Nęcka, E. (2004). Jednorodna uwaga – reaktywacja. *Studia Psychologiczne*. 41, s. 47–56.
39. Tamm L, Menon V, Ringel J, Reiss A. L. (2004). Event-related fMRI evidence of frontotemporal involvement in aberrant response inhibition and task switching in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 43(11): s. 1430-1440.
40. Thompson, M., Thompson, L. (2012). *Neurofeedback. Wprowadzenie do podstawowych koncepcji psychofizjologii stosowanej*. Wrocław, Biomed Neurotechnologie.
41. Treisman, A. (1994). Visual attention and the perception of features and objects. *Canadian Psychology*, 35, 1, s. 107-108.
42. Wickens, C. D. (1984). Processing resources in attention. W: R. Parasuraman i D. R. Davies (red.) *Varieties of attention*. New York: Academic Press.

PSYCHOPHYSIOLOGICAL FOUNDATIONS OF VISUAL ATTENTION

Summary: Visual attention is a cognitive process used in every areas of our lives. Attention performs various functions starting from the selection of incoming information, the orientation of cognitive processes, through the division of resources into individual tasks to the maintenance of cognitive involvement. The neurophysiological mechanisms of attention include such states as: arousal, orientation, focus. Comparative studies on groups of people with attention deficits point to the importance of the Beta frequency in maintaining focused attention and a decrease in prefrontal cortex activation. On the other hand,

time-domain analysis of electrophysiological studies indicate a relationship between the selective attention and ERP components P200 and the focused attention and P300. The review of research results in the field of psychophysiological correlates of visual attention shows that research reports in this area are not unequivocal. Depending on different conditions of attention research, different brain structures are activated in different time windows.

Keywords: visual attention, electroencephalographic indicators, brain structures.

ZADANIA ROZWOJOWE CZŁOWIEKA NA TLE KONCEPCJI ROBERTA JAMESA HAVIGHURSTA

Streszczenie: Przedmiotem rozważań jest podkreślenie znaczenia zadań rozwojowych człowieka w szczególności na tle koncepcji Roberta Jamesa Havighursta. W niniejszym artykule dokonano przeglądu piśmiennictwa. Analiza wykazała, że koncepcja zadań rozwojowych tego badacza obejmuje cały bieg życia ludzkiego z uwzględnieniem przemian w różnych dziedzinach jego aktywności. W jej ujęciu można również podjąć rozważania odnośnie współczesnych uwarunkowań rozwoju człowieka z uwzględnieniem kontekstu edukacyjnego, społecznego i kulturowego. Zatem koncepcja ta umożliwia spojrzenie z szerszej perspektywy na te uwarunkowania. Z powyższych względów podjęta problematyka jest niezwykle istotna i aktualna.

Słowa kluczowe: zadania rozwojowe człowieka, koncepcja zadań rozwojowych, pedagogika.

WSTĘP

Psychologię można określić jako naukę dotyczącą czynności psychicznych człowieka oraz regulacji jego stosunków z otoczeniem. Według Tadeusza Tomaszewskiego psychologia jest nauką przede wszystkim o czynnościach człowieka, jak i o samym człowieku jako ich podmiocie. Ze względu na charakter, zakres oraz stosowane metody badania zjawisk psychicznych powstały różne jej kierunki. Do głównych z nich można zaliczyć na przykład: psychologię

¹ Magister, Wydział Socjologii i Pedagogiki, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

asocjacyjną, psychologię funkcyjną, psychologię behawioralną czy psychologię głębi. Natomiast do podstawowych dziedzin psychologii należy psychologia ogólna, psychologia rozwojowa, psychologia społeczna, psychologia pracy, psychologia kliniczna i psychologia wychowawcza. Każda z nich jest istotna dla pedagogiki, zwłaszcza psychologia wychowawcza². Jednakże z punktu widzenia pedagoga, jak i poruszonego w niniejszym artykule zagadnienia, bawia staje się psychologia rozwojowa.

Psychologia rozwojowa koncentruje się przede wszystkim na zmianach w zachowaniu oraz zdolnościach, które pojawiają się w trakcie rozwoju. W obszarze zainteresowań psychologów rozwojowych znajduje się wytlumaczenie, na czym polegają dane zmiany oraz co je w rzeczywistości powoduje. Badacze z tego działu psychologii zajmują się badaniami zmian zachowania na każdym etapie cyklu życiowego człowieka. Jednak większość z nich dawniej skupiała się głównie na okresie, który kończył się adolescencją. W ostatnich latach sytuacja ta uległa jednak zmianie. Wiele badań z zakresu rozwoju dotyczyło bowiem w tym czasie problematyki dorosłości i wieku podeszłego³.

Głównym celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie znaczenia zadań rozwojowych człowieka w szczególności w oparciu o koncepcję zadań rozwojowych Roberta Jamesa Havighursta⁴. Jest ona niezmiernie ważna, ponieważ uwzględnia cały bieg życia człowieka. Równocześnie uwzględnia przemiany w różnorodnych aspektach aktywności psychicznej i społecznej jednostki. Dzięki temu jest nadal aktualna, przez co warto o niej wspomnieć w kontekście rozważań dotyczących współczesnych uwarunkowań rozwoju człowieka. Również w tym aspekcie zwraca uwagę na kontekst edukacyjny, społeczny i kulturowy.

CELE I ZADANIA ROZWOJOWE W ODNIESIENIU DO PERSPEKTYWY PEDAGOGICZNEJ

Koncepcje pedagogiczne oraz psychologiczne, które zwracają uwagę na dialektykę równocześnie w rozwoju, jak i wychowaniu przekazują obiektywną wiedzę odnośnie zjawiska wychowania w kontekście społecznym i kulturowym, a zarazem w wymiarze indywidualnym. W efekcie można

2 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 340.

3 R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, s. 22-23.

4 R. J. Havighurst, *Developmental tasks and education*, David McKay Company, New York 1972, s. 5-119.

realizować kompleksowe badania empiryczne, które będą przedstawiały warunki, w których odbywa się proces wychowania oraz czynniki oddziałujące na jego przebieg. Dzięki temu możliwe będzie wyciąganie wniosków odnośnie jego prawidłowości, aby móc efektywniej przewidywać jego skuteczność i znaczenie w życiu społeczeństw oraz w tworzeniu kultury. Taka refleksja w ujęciu pedagogicznym sprzyja wytyczaniu celów i zadań łączących w trakcie wychowania fakty społeczne i kulturowe wraz z własnymi doświadczeniami podopiecznych⁵.

Według Aliny Szczurek-Boruty w pedagogice ogólną wytyczną dla działalności wychowawczej jest ideał wychowania, który jest opisem dojrzałej, w pełni ukształtowanej osobowości. Podstawą realizacji ideału wychowania jest wyznaczenie listy bardziej szczegółowych celów. Ich wyznaczanie umożliwia wychowawcy podjęcie ściśle określonych działań oraz realizację zadań. W ujęciu pedagogicznym zakłada się, że niezależnie od ostatecznego celu wychowania, którym powinien być głównie człowiek jako osoba ludzka, istnieje dużo zadań będących jego konkretyzacją. Można uznać, że te zadania są przełożeniem celu nazywanego ideałem wychowawczym oraz celów naczelných na język praktyki wychowawczej, tj. konkretnych działań wychowawczych. Natomiast z perspektywy psychologii zadanie rozwojowe rozpatrywane jest w aspekcie celów i aktywności. W tym rozumieniu zadanie jest to opis celu, który podmiot pragnie osiągnąć oraz opis działań, które zamierza podjąć⁶.

Podjętując tematykę zadań rozwojowych warto poruszyć kwestię konfliktu zadań wychowawcy i wychowanka. W opinii Aliny Szczurek-Boruty w trakcie wspólnie wykonywanego zadania wychowawca oraz jego wychowanek realizują różne cele. Zadaniem pedagoga jest zadanie edukacyjne, które jest skierowane na wychowanka. Z tego względu im dokładniej zostaje ono sprecyzowane, tym rozbieżność staje się coraz silniejsza. W tym przypadku za główny problem można uznać uprzedmiotowienie ucznia w procesie edukacyjnym. Wynika to z tego, że te zadania mają wprowadzić wychowanka w społeczny dorobek kulturowy poprzednich pokoleń. Są to zatem zadania wychowawcy. Zadania dorastających dotyczą ich osobistych doświadczeń oraz bieżącej perspektywy czasowej. Natomiast zadania pedagoga odnoszą się do przekazu skondensowanych doświadczeń innych osób oraz odległej perspektywy czasu. Zatem ich charakter działań można zdecydowanie określić jako odmienny. Wielokrotnie podejmowane działania mające na celu reformację

5 A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 59.

6 Ibidem, s. 28-29.

edukacji, wynikały ze zwrócenia uwagi na rozbieżności zadań wychowawcy i wychowanka. Warto zaznaczyć, że według Aliny Szczurek-Boruty są dwie tendencje przy rozwiązywaniu tego konfliktu⁷. „Pierwszy kierunek poszukiwania rozwiązania tego dylematu polega na tym, jak zadania pochodzące od pedagoga uczynić łatwiejszymi do zaakceptowania przez dzieci, drugi - koncentruje się na przrzuconiu punktu ciężkości z zadania dorosłego na zadanie dziecka. Oba sposoby rozwiązania konfliktu prowadziły do podporządkowania zadania dziecka zadaniu dorosłego bądź podporządkowania zadania dorosłego samorzutnym zadaniom dziecka. Konflikt pozostaje zatem nierozwiązany, ponieważ oba zadania traktuje się jako rozbieżne lub przeciwstawne”⁸.

W ocenie Wandy Hajnicz można jeszcze spojrzeć na to z perspektywy układu hierarchicznego, który polega na potraktowaniu ich obu jako elementów szerszej struktury. Pierwszym etapem będzie stworzenie oddzielnych celów dla wychowanka i oddzielnych celów dla wychowawcy. Drugim etapem będzie określenie funkcji, jaką w danym zadaniu podopiecznego pełni cel, który jest realizowany przez pedagoga. Równocześnie należy określić, jaka jest rola pedagoga w zadaniu, które jest przeznaczone do celu realizowanego przez wychowanka. W sytuacji edukacyjnej z ich perspektywy można wyszczególnić cel główny wyznaczający główny kierunek działania oraz cel pomocniczy stanowiący wyróżniony element programu⁹. „Dla pedagoga celem głównym będzie zadanie edukacyjne (tożsamość jako zadanie do wykonania), a pomocniczym, należącym do arsenału środków - zadanie dorastających (konkretne zadania rozwojowe). Inaczej ta sytuacja edukacyjna wygląda z pozycji dorastającego. Dla niego zadaniem głównym jest zadanie konkretne (poszczególne zadania rozwojowe właściwe dla danej fazy rozwoju psychospołecznego), które ma zrealizować, a zadaniem pomocniczym, stanowiącym ważny środek prowadzący do celu - zadanie edukacyjne”¹⁰. W takiej sytuacji została stworzona przez wychowawcę sytuacja zadaniowa, która bierze pod uwagę równocześnie bieżące dążenia dorastających, jak i długofalowy, perspektywiczny cel edukacyjny, korzystny w rozwiązywaniu aktualnych zadań¹¹.

Zwracając uwagę na zadania rozwojowe wychowanków oraz rozpatrując je jako wskaźnik uzyskanych rezultatów procesu edukacyjnego oraz ich indywidualnego rozwoju, „możemy dostarczyć przesłanek i wyjaśnień dla

7 Ibidem, s. 29.

8 Ibidem, s. 29-30.

9 Ibidem, s. 30.

10 Ibidem.

11 Ibidem.

zderzenia dwóch perspektyw: z jednej strony - perspektywy tożsamości jako kategorii relacyjnej, spinającej wątki indywidualistyczne z wymiarem społeczno-kulturowym, z drugiej - jako fenomenu psychologicznego, budowanego w kontekście zewnętrznych wobec niego uwarunkowań społecznych¹². Zderzenie tych dwóch perspektyw stanowi ciekawe pole do dalszych rozważań. W teorii Ericka Erickson następuje skupienie uwagi na pojęciach odnoszących się do interakcji pomiędzy jednostką i społeczeństwem. Według niego w większości społeczeństw są ramy czasowe, które są przeznaczone na realizację przez człowieka różnych celów. Erick Erickson wyodrębnił te cele i określił je jako zadania rozwojowe. Z tej perspektywy szczególnie istotna jest koncepcja Roberta Jamesa Havighursta, ponieważ w jego ocenie realizacja zadania rozwojowego jest powiązana z celowością ludzkich zachowań¹³. Zatem poniżej zostanie ona szczegółowo scharakteryzowana.

ZADANIA ROZWOJOWE CZŁOWIEKA NA TLE KONCEPCJI ROBERTA JAMESA HAVIGHURSTA

W rozważaniach z zakresu poruszonej problematyki należy zaakcentować, że „ważność czasu historycznego dla rozwoju psychicznego jednostki wynika z faktu, iż czas ten określa ważny obszar doświadczeń życiowych ludzi związanych z trybem życia i wydarzeniami historycznymi wyznaczającymi podobieństwo przeżyć i losów jednostek z tego samego pokolenia i odmienność przedstawicieli różnych pokoleń. Bieg życia człowieka i jego rozwój psychiczny odbywa się w kontekście określonych zdarzeń, jakie się wokół niego dzieją i/ lub w których on uczestniczy. Biografia psychologiczna ludzkiej jednostki jest więc zależna od okresu dziejów społeczeństwa na jaki przypada¹⁴.

Równocześnie w życiu, jak i podczas indywidualnego rozwoju jednostki, pojawiają się poniżej wymienione typy zjawisk:

- tak zwane normatywne zdarzenia życiowe, czyli takie, które zachodzą podczas przebiegu życia większości ludzi (takie jak np. narodziny, pójście do szkoły podstawowej, zdarzenia wynikające z dojrzewania biologicznego, zawarcie związku małżeńskiego, przyjście na świat potomków);

- nienormatywne lub pozanormatywne zdarzenia życiowe; chodzi tutaj o takie sytuacje, które mogą, ale nie muszą zaistnieć podczas życia jednostki

12 Ibidem, s. 31.

13 Ibidem, s. 29.

14 M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 2009, s. 138.

(takie jak np. choroba, wypadek samochodowy, wygrana na loterii, nieprzewidywalnie opłacalna inwestycja);

– zdarzenia bądź wydarzenia o charakterze społeczno-historycznym; oddziałują one na przebieg życia człowieka (np. wybuch wojny, rozpoczęcie rewolucji, wystąpienie kryzysu gospodarczego)¹⁵.

Wymienione powyżej sytuacje przeżywane przez człowieka pozostawiają po sobie mniej lub bardziej trwałe piętno, które określa się mianem doświadczeń. W toku cyklu życia indywidualnego człowiek podejmuje też i wypełnia pewne zadania życiowe oddziałujące na jego rozwój indywidualny¹⁶. Twórcą koncepcji zadań rozwojowych jest Robert James Havighurst. Był on profesorem edukacji i rozwoju człowieka na Uniwersytecie w Chicago (University of Chicago) przez ponad 4 dekady. Był badaczem, pedagogiem, administratorem i pisarzem, który przyczynił się do ewolucji psychologii rozwoju i pokrewnych dziedzin. W efekcie jego pracy powstały pierwsze ważne książki na temat socjologii i psychologii starzenia się¹⁷. Należy zaznaczyć, że teoria Roberta Jamesa Havighursta jest oparta na warunkach społeczno-kulturowych. Jest ona dostatecznie rozwinięta i kompletna, aby na jej podstawie dokonać refleksji nad zasadami oraz prawidłowościami rozwoju z perspektywy pragmatycznej¹⁸.

Zadanie rozwojowe pojawia się w pewnym okresie życia człowieka. Jego pomyślna realizacja prowadzi do szczęścia i do sukcesu podczas późniejszych zadań. Jednakże brak udanej realizacji zadania prowadzi w efekcie do braku szczęścia, dezaprobaty społecznej oraz trudności w kolejnych zadaniach. Koncepcja ta ma fundamenty na założeniach epigenezy. Jednak możliwe jest, że zadania rozwojowe wiążą się z dojrzewaniem fizycznym, z presją oddziaływania kultury społeczeństwa, ale również z dążeniami, aspiracjami oraz hierarchią wartości rozwijającej się osobowości danego człowieka. Znacząca ilość zadań rozwojowych człowieka powiązana jest z rodziną (np. odnalezienie partnera życiowego, urodzenie dziecka, opieka nad wychowankiem)¹⁹. Ludzie przechodzą od jednego stadium do kolejnego poprzez rozwiązywanie problemów typowych dla aktualnego okresu w jakim się znajdują²⁰.

15 Ibidem.

16 Ibidem.

17 B. L. Neugarten, *Robert J. Havighurst (1900–1991)*, „American Psychologist” 1993, nr 48 (12), s. 1290-1291.

18 M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 2009, s. 67.

19 M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina ...*, op. cit., s. 138-139.

20 M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości ...*, op. cit., s. 68.

„Havighurst wyróżnił szereg zadań rozwojowych na podstawie empirycznej: obserwacji, wywiadów dotyczących potrzeb i celów życiowych oraz refleksji nad własnym życiem uczonych w dziedzinie nauk społecznych. Zadania te można uporządkować według następujących kategorii: osiągnięcie wzorców zależności i niezależności, dawanie i odbieranie uczuć, związki ze zmiennymi grupami społecznymi, uczenie się psychospołecznych i biologicznych ról płciowych, akceptacja i dostosowanie się do zmian fizycznych, panowanie nad przemianami we własnym organizmie, rozwój świadomości, rozumienie i kontrolowanie świata fizycznego, rozwój systemu symboli i zdolności pojęciowych, stosunek do samego siebie i do wszechświata”²¹.

Według Roberta Jamesa Havighursta pierwszym stadium rozwojowym w ciągu życia człowieka jest niemowlęstwo i wczesne dzieciństwo. W tym okresie do zadań rozwojowych możemy zaliczyć:

- uczenie się:
 - a) chodzenia,
 - b) przyjmowania pokarmów stałych,
 - c) mówienia,
 - d) kontroli nad wypróżnianiem,
 - e) różnicowania płci oraz skromności seksualnej,
- tworzenie nie tylko pojęć, ale także uczenie się mowy, która jest niezbędna do opisywania otaczającej rzeczywistości społecznej, jak i fizycznej,
- uzyskiwanie gotowości do czytania²².

W koncepcji zadań rozwojowych Roberta Jamesa Havighursta, drugim stadium rozwojowym jest średnie dzieciństwo. Na tym etapie za zadania rozwojowe uznaje się:

- uczenie się:
 - a) sprawności fizycznej potrzebnej podczas codziennych zabaw,
 - b) przebywania wśród grupy rówieśniczej,
 - c) odpowiednich ról kobiecych albo męskich,
- rozwijanie:
 - a) potocznych zwrotów, które przydają się w życiu codziennym,
 - b) swojej moralności, świadomości oraz hierarchii wartości,
- nabywanie własnej niezależności,

21 Ibidem, s. 67-68.

22 Ibidem, s. 68.

- kształtowanie postaw w stosunku do różnych grup społecznych i instytucji²³.

Wymienione powyżej stadia są niezmiernie istotne dla każdego człowieka. Poniżej przedstawiono następne ważne i współcześnie przyjmowane zadania rozwojowe. Warto zwrócić uwagę na to, że znacząca część tych zadań życiowych jest związana z rodziną.

W tej teorii kolejnym stadium jest adolescencja, w której znajdują się następujące zadania rozwojowe:

- osiąganie kolejnych więzi z rówieśnikami obojga płci, które są już dojrzałe,

- ukształtowanie roli kobiecej bądź męskiej,

- zaakceptowanie własnego wyglądu i skuteczne używanie swojego ciała,

- zdobycie niezależności uczuciowej od swoich rodziców, ale także innych osób dorosłych,

- przygotowanie do:

a) wzięcia ślubu,

b) życia w rodzinie,

c) osiągnięcia kariery zawodowej (autonomii ekonomicznej),

- intensyfikowanie ideologii (hierarchii wartości) oraz systemu etycznego, który kieruje zachowaniem człowieka,

- dążenie, a następnie osiąganie postępowania akceptowalnego społecznie²⁴.

W tym ujęciu następnym stadium jest wczesna dorosłość, podczas której do zadań rozwojowych zaliczono:

- wybranie współmałżonka/-i,

- nauka współżycia z żoną/mężem,

- utworzenie rodziny,

- wychowywanie potomków,

- początek pracy zawodowej,

- branie na siebie odpowiedzialności obywatelskiej,

- wyszukanie podobnej grupy społecznej²⁵.

Należy podkreślić, że osoby, które mają rodziny „wykazują tendencje do tworzenia mniej lub bardziej sprzyjających rozwojowi dzieci stosunków interpersonalnych w swojej rodzinie”²⁶.

23 Ibidem.

24 Ibidem.

25 Ibidem.

26 M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina ...*, op. cit., s. 150.

Robert James Havighurst za kolejne stadium rozwojowe w ciągu życia człowieka uznaje wiek średni. W tym czasie do zadań rozwojowych zaliczył:

- wspieranie dojrzewających wychowanków w taki sposób, aby wyrosli z nich szczęśliwi i odpowiedzialni ludzie,
- uzyskanie dojrzałej odpowiedzialności obywatelskiej, jak i społecznej,
- osiągnięcie i podtrzymanie satysfakcjonującej sprawności w pracy zawodowej,
- odpowiednia organizacja czasu wolnego, która jest adekwatna dla wieku,
- zaakceptowanie oraz przystosowanie się do fizjologicznych przemian występujących w wieku średnim,
- dostosowanie się do starzenia swoich rodziców²⁷.

Ostatnim stadium w koncepcji zadań rozwojowych jest późna dojrzałość. Do zadań znajdujących się w tym stadium wymienia się:

- przystosowanie się do:
 - a) tracenia siły fizycznej,
 - b) przejścia na emeryturę,
 - c) mniejszych dochodów,
- pogodzenie się ze śmiercią żony bądź męża,
- podtrzymywanie stosunków towarzyskich z ludźmi znajdującymi się w tej samej kategorii wiekowej,
- akceptowanie i przystosowanie się do zmiennych ról społecznych,
- zorganizowanie dogodnych fizycznie warunków bytu²⁸.

Omówiona koncepcja jest nadal aktualna. Potwierdzeniem tego jest stosowanie jej przez współczesnych badaczy z różnych dyscyplin. Znajduje ona swoje zastosowanie w naukach społecznych. W ramach pedagogiki uwzględniają ją badacze zgłębiający na przykład problematykę biograficznych uwarunkowań rozwoju nauczyciela²⁹, uwarunkowań poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym³⁰ oraz wyboru współmałżonka w aspekcie zadaniowym, ewolucjonistycznym i planowym³¹. Ponadto w pedagogice może służyć do analizy między innymi zadań rozwojowych młodzieży i edukacyjnych warunków ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo

27 M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości ...*, op. cit., s. 68.

28 Ibidem.

29 U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela: analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 12, 14, 16, 50.

30 M. Farnicka, H. Liberska, *Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w sytuacji szkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4 (31), s. 77, 79.

31 W. Juroszek, *Wybór współmałżonka - aspekt zadaniowy, ewolucjonistyczny i planowy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 15 (2), s. 153-167.

i gospodarczo³², czy orientacji wspólnotowych młodzieży w warunkach indywidualizacji społeczeństwa³³.

ZAKOŃCZENIE

Podjmując rozważania odnośnie zasad rozwoju indywidualnego w toku życia człowieka można analizować je zarówno od strony teleologicznej oraz pragmatycznej, czyli osiągnięć rozwojowych, jakich społeczeństwo wymaga od danego człowieka podczas określonego okresu rozwojowego i celów realizowanych mniej bądź bardziej świadomie, jak i skutecznie. Przedstawiona w niniejszym artykule koncepcja zadań rozwojowych Roberta Jamesa Havighursta jest odpowiednio kompletna oraz rozwinięta, by móc być użyteczną do refleksji nad prawidłowościami rozwoju z pragmatycznej perspektywy³⁴.

Teoria ta jest bardzo interesująca, gdyż opisuje cały bieg życia jednostki. Robert James Havighurst ujmuje rozwój wielowymiarowo, podkreślając wiele istotnych zjawisk rozwojowych w różnych dziedzinach aktywności psychicznej człowieka, jak i w kontekście społecznym³⁵. Analizując koncepcję zadań rozwojowych można zauważyć, że na poszczególnych etapach człowiek uczy się poszczególnych czynności. Jest to szczególnie interesujące w kontekście pomyślnego przechodzenia przez kolejne stadia. Przez co można byłoby ją uznać za podstawowy, bazowy punkt wyjścia do omawiania zadań rozwojowych człowieka.

Przegląd dostępnych materiałów źródłowych wykazał, że przedstawiona koncepcja jest wykorzystywana przez współczesnych badaczy. Jest ona niezwykle użyteczna podczas omawiania współczesnych uwarunkowań rozwoju człowieka z uwzględnieniem kontekstu edukacyjnego, społecznego oraz kulturowego.

32 A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży ...*, op. cit., s. 49-50.

33 P. Peret-Drażewsk, *Orientacje wspólnotowe młodzieży w warunkach indywidualizacji społeczeństwa*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 1, s. 92, 97.

34 M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości ...*, op. cit., s. 67.

35 Ibidem, s. 67-68.

BIBLIOGRAFIA

1. Farnicka M., Liberska H., *Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w sytuacji szkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4 (31).
2. Havighurst R. J., *Developmental tasks and education*, David McKay Company, New York 1972.
3. Juroszek W., *Wybór współmałżonka - aspekt zadaniowy, ewolucjonistyczny i planowy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 15 (2).
4. Neugarten B. L., *Robert J. Havighurst (1900-1991)*, „American Psychologist” 1993, nr 48 (12).
5. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
6. Peret-Drażewska P., *Orientacje wspólnotowe młodzieży w warunkach indywidualizacji społeczeństwa*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 1.
7. Przetacznik-Gierowska M., *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), PWN, Warszawa 2009.
8. Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, *Studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
9. Tabor U., *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela: analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
10. Tyszkowa M., *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), PWN, Warszawa 2009.
11. Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.

HUMAN DEVELOPMENTAL TASKS IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF ROBERT JAMES HAVIGHURST

Summary: The subject of the discussion is to emphasize the importance of human developmental tasks, in particular in the context of the concept of Robert James Havighurst. The article of the literature is presented in this chapter. The analysis showed that the concept of developmental tasks of this researcher covers the entire course of human life, including changes in various areas of his activity. In its view, one can also consider the contemporary conditions of human development, taking into account the educational, social and cultural context. Therefore, this concept makes it possible to look at these conditions from a broader perspective. For the above reasons, the issue raised is extremely important and topical.

Keywords: human development tasks, the concept of developmental tasks, pedagogy.

MACIERZYŃSTWO WPERSPEKTYWIE ROZWOJU KOBIETY

Streszczenie: Macierzyństwo ma ważne znaczenie dla kobiety i stanowi ogromną wartość w jej życiu. Literatura przedmiotu pokazuje, że pojawienie się dziecka jest wydarzeniem przełomowym i może stanowić swoisty kapitał biograficzny, który może być rozumiany jako pewien potencjał, dający sposobność rozwoju w różnych rejonach życia. Celem artykułu jest spojrzenie na macierzyństwo z innej perspektywy, w kontekście rozwoju kobiety w zakresie wielu kompetencji. Autorka prezentuje przegląd dotychczasowych badań, które pokazują, że wejście w rolę matki może mieć dobroczynny wpływ na rozwój funkcjonowania mózgu i poprawę umiejętności w zakresie takich kompetencji, jak: empatia; inteligencja i dojrzałość emocjonalna; odporność na stres; dystans do pracy zawodowej; wielozadaniowość; zarządzanie czasem oraz radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych.

Słowa kluczowe: dojrzałość emocjonalna; dystans do pracy zawodowej; empatia; kompetencje; macierzyństwo; odporność na stres; rozwój kobiety; sytuacje konfliktowe; wielozadaniowość.

WSTĘP

Rola matki wpisując się w życie wielu kobiet stanowi indywidualne i niepowtarzalne doświadczenie każdej z nich. Doświadczenie to może być „procesem bądź rezultatem bezpośredniego poznawania rzeczywistości”². To właśnie

1 Mgr, Doktorantka Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

2 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 58.

indywidualne doświadczenie życiowe stanowi najbliższy każdej istocie indywidualny obszar uczenia się i rozwoju³. Z perspektywy rozwoju kobiety macierzyństwo czasami jest uważane w kontekście stagnacji. W przestrzeni społecznej bycie matką nierzadko pojmowane jest poprzez pryzmat ograniczeń i trudów, z którymi kobieta musi się zmierzyć. Niejednokrotnie w debatach publicznych i stereotypach generowanych przez społeczeństwo funkcjonuje wizja macierzyństwa, jako czasu regresu kobiety (pewnego rodzaju ograniczenie, czy otępienie). Taka perspektywa nierzadko wyzwała w kobietach lęk przed byciem matką i może prowadzić do mniejszej diety.

Niemniej, badania dowodzą, że wejście w rolę matki może posiadać dobroczynny wpływ na rozwój funkcjonowania mózgu i przyczyniać się do poprawy umiejętności w zakresie wielu kompetencji⁴. Kompetencje te mogą być rozumiane jako zakres pewnej wiedzy i umiejętności koncepcyjnych, administracyjnych, technicznych, organizacyjnych oraz interpersonalnych, wykorzystywanych przez jednostkę w praktyce⁵.

Ponadto, jak dowodzą badania, kobiety posiadają większe predyspozycje do posiadania takich kompetencji, jak empatia, cierpliwość, umiejętność uczenia się, odporność na stres, a ich inteligencja może osiągać znacznie większy poziom⁶.

W ostatnim dziesięcioleciu pojawiła się duża liczba opracowań i publikacji teoretycznych oraz popularnonaukowych, traktujących macierzyństwo nie tylko jako społeczną rolę, ale przede wszystkim jako doświadczenie⁷. Doświadczenie takie jest istotnym elementem rozwoju, który gwarantuje skuteczność poznawania rzeczywistości i uczenia się, pozwalając tym samym na radość płynącą z samej tej czynności⁸.

Pytanie „w jaki sposób dziecko wpływa na życie matki?” pojawiło się w literaturze psychologicznej w latach 70. Fenomen ujmowania macierzyństwa

3 M. Pryszmont-Ciesielska, *Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet*, ATUT, Wrocław 2013, s. 49.

4 C.H. Kinsley, L. Madonia, G.W. Gifford, K. Turesky, G.R. Griffin, C. Lowry, J. Williams, J. Collins, H. McLearie, *Motherhood Improves Learning and Memory*, „Nature” 1999, t. 6758, nr 402; K.G. Lambert, *The life and Career of Paul Maclean: A Journey Toward Neurobiological and Social Harmony*, „Physiology & Behavior” 2003., t. 79, nr 3.

5 E. Sobol, *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006, s. 348; W. Smid, *Boss leksykon*, Wydawnictwo Dr Lex, Kraków 2012, s. 323.

6 Badania realizowane w Stanach Zjednoczonych w 1894 roku przez Ellis Havellock - brytyjskiego lekarza i reformatora społecznego, jednego z twórców nowoczesnej seksuologii, autora pojęcia narcyzmu.

7 A. Gawron, *Macierzyństwo. Współczesna literatura, kultura, etyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 23.

8 J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, przeł. A. Potocki, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1975, s. 9.

z perspektywy matki i poprzez pryzmat jej doświadczeń stanowił jednak problem drugorzędny, skąd wynika wciąż niedobór dostatecznej wiedzy w tym zakresie⁹.

Niniejszy artykuł ma na celu uwypuklenie spojrzenia na macierzyństwo z perspektywy indywidualnego doświadczenia kobiety. Taka perspektywa poznawcza prezentuje macierzyństwo w kontekście zmian zachodzących w procesie uczenia się i rozwoju pewnych kompetencji, pod wpływem doświadczenia, jakim jest pełnienie roli matki¹⁰.

Prezentowana w artykule problematyka stanowi jednocześnie szczególnie motywację oraz inspirację do realizowanych przeze mnie aktualnie badań w ramach pracy doktorskiej.

MACIERZYŃSTWO W KONTEKŚCIE ZMIAN

Po urodzeniu dziecka niezaprzeczalnie wszystko się zmienia. Dzieje się tak nie tylko w kontekście reorganizacji całego życia kobiety, ale przede wszystkim w zakresie zmian, jakie zachodzą wewnątrz niej. Zmiany te mogą posiadać zarówno wydźwięk negatywny, jak i pozytywny.

W odniesieniu do kontekstu negatywnego, zauważa się, iż macierzyństwo niejednokrotnie wiązane jest z pewnego rodzaju presją społecznych oczekiwań wobec takich kwestii, jak karmienie piersią, czy radzenie sobie od pierwszej chwili z rodzicielskimi obowiązkami. Respondentki badane przez Krystynę Dzwonkowską–Godulę sygnalizują bowiem, iż jako młode matki odczuwały przede wszystkim stres związany z nową sytuacją i koniecznością sprostania trudom, które poddawane są w ich opinii pewnej kontroli społecznej¹¹. Jak zauważamy w rozważaniach podejmowanych przez Agnieszkę Poźniak, konieczność sprostania powyższym wymaganiom może powodować, iż dla wielu kobiet macierzyństwo oznaczało będzie pasmo udręk i niekończących się wyrzeczeń¹². Jak obserwujemy w badaniach jakościowych zrealizowanych przez warszawskich socjologów, powyższe zjawisko może nie tylko wzmacniać wśród

9 B. Bartosz, *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 24.

10 Doświadczenie kobiety jako matki w jej subiektywnej kobiecej perspektywie wprowadziła do poezji polskiej Bronisława Ostrowska w tomie *Chusty ofiarne*. Jej cykl *Macierzyństwo* (1910) złożony z pięciu sonetów przynosi zindywidualizowane refleksje związane z tym kobiecym doświadczeniem; Podobną perspektywę prezentuje Marcelina Kulikowska w drugim tomie poetyckim „*Dusze kobiece... Serca kobiece...*” (1909), w którym podmiotami mówiącymi są same kobiety.

11 K. Dzwonkowska–Godula, *Tradycyjnie czy nowocześnie? Wzory macierzyństwa i ojcostwa w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 172.

12 A. Poźniak, *Macierzyństwo. W ciekawych czasach*, „Przegląd Powszechny” 2010, nr 5, s. 43.

kobiet niepokój, ale również stawiać je w trudnej sytuacji porównywania siebie z mocno wyidealizowanym niekiedy wizerunkiem matek w mediach, a także skłaniać do nieustannego dążenia sprostaniu oczekiwaniom, a także do przewidywania i sprawowania nad wszystkim kontroli¹³. Co więcej, jak pokazują badania, pojawieniu się dziecka nie zawsze towarzyszy natychmiastowy zastrzyk miłości i uwielbienia. Kobiety sygnalizują bowiem pojawienie się wielu negatywnych emocji, takich jak „baby blues”, czy depresja poporodowa, a poczucie spełnienia po urodzeniu dziecka pojawia się znacznie później, gdy z dzieckiem łatwiej jest się komunikować i rozumieć sygnalizowane przez nie potrzeby. Kobiety zostające matkami niejednokrotnie zwracają również uwagę na problem braku spontaniczności i możliwości dotrzymania założonych planów. Częsty pogląd stanowi również kwestia ograniczonej naturalnej wolności i poczucie zmęczenia, a także ograniczenie kontaktów z bliskimi. Wiele kobiet macierzyństwo utożsamia z monotonią codzienności i wyłącznym siedzeniem w domu. Wejście w rolę matki może się również wiązać z przerwaniem pracy zawodowej, choć coraz częściej kobiety decydują się na nowoczesny model macierzyństwa, w którym funkcjonuje przekonanie, że aktywność nie powinna i nie musi ograniczać się jedynie do przebywania w domu, a decyzja o powrocie do pracy jest znacznie szybsza, aniżeli bywało to dawniej w modelu tradycyjnym rodziny¹⁴. Takie negatywne podejścia mogą prowadzić do przeżywania wewnętrznego konfliktu i dylematu związanego z odrzucaniem decyzji o posiadaniu potomstwa, na co uwagę w swoich badaniach zwracają m.in. Magdalena Gajtkowska oraz Elżbieta Korolczuk, zaznaczając przy tym negację wartości macierzyństwa wśród badanych¹⁵.

Niemniej w dalszych rozważaniach pragnę skupić się na kwestiach pozytywnych z zamiarem ukazania, iż wcale nie musi być tak, że macierzyństwo niesie ze sobą jedynie ograniczenia, lecz może stanowić pewien potencjał biograficzny.

Badania dowodzą, że zarówno w okresie ciąży, jak i po urodzeniu dziecka zachodzą trwałe zmiany w mózgu kobiety, które prowadzą do pozytywnych skutków w obszarze jej funkcjonowania¹⁶. Jak zauważa bowiem Paulina

13 M. Sikorska (red.), *Raport. Ciemna strona macierzyństwa. O niepokojach współczesnych matek*, AXA, Warszawa 2012, s. 10 [online] https://axa.pl/fileadmin/produkty/centrum_klienta/aktualnosci/raport_ciemna_strona_macierzynstwa_maj_2012.pdf, (dostęp: 11.05.2020).

14 K. Dzwonkowska-Godula, *Tradycyjnie...*, op. cit., s. 181, 187, 202-204.

15 Zob. M. Gajtkowska, *Rola matki jako obszar dylematów współczesnych kobiet. Badania własne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2006, nr 1, s. 77-90; E. Korolczuk, *Matki i córki we współczesnej Polsce*, Universitas, Kraków 2019, s. 257-258.

16 K. Ellison, *Umysł mamy. Jak macierzyństwo rozwija naszą inteligencję*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2008, s. 18.

Forma, macierzyństwo stanowi istotny aspekt zachodzących w kobiecie przemian, stawiając przed nią szereg nowych zadań, obowiązków i misji. W podejściu holistycznym, w roli współczesnej kobiety – matki, upatruje się wyzwań stojących przed nią nie tylko w perspektywie rodziny, ale również na wielu innych płaszczyznach jej funkcjonowania¹⁷.

Ponadto, duża część kobiet dostrzega, iż faktyczne i namacalne doświadczenie macierzyństwa różni się diametralnie od jego początkowych wyobrażeń i oczekiwań, a także wymaga dysponowania wieloma kompetencjami niezbędnymi do pełnienia niniejszej roli, które naturalnie powstają w toku realizowania się w niej¹⁸.

Dalsza część artykułu prezentuje obszary zmian i rozwoju dostrzegane u kobiet, w wyniku ich indywidualnego doświadczenia, jakim jest podjęcie roli matki. Omówione zostały takie zagadnienia jak: empatia; dojrzałość i inteligencja emocjonalna; stres; organizacja dnia i wielozadaniowość; sytuacje konfliktowe oraz praca zawodowa.

ROZWÓJ EMPATII

Empatia warunkuje rozwój postaw i zachowań prospołecznych. Jak zauważamy w rozważaniach Józefa Rembowskiego, jest ona procesem wczuwania się w uczucia innej osoby, postrzeganiem i rozumieniem drugiego człowieka. Często utożsamia się ją ze współczuciem, sympatią, życzliwością, intuicją oraz emocjonalnością¹⁹.

Dan Batson – profesor psychologii Uniwersytetu Kansas, specjalizująca się w badaniach nad empatią – nazywa ją „reakcją emocjonalną zorientowaną na inną osobę, której motywem jest to, co postrzegane jest jako dobro tej osoby, i pozostaje z nim spójna”²⁰.

Krzywdą i cierpienie drugiego człowieka – zwłaszcza małego, bezbronnego dziecka – potrafi wzbudzać ogromne emocje i chęć natychmiastowego interweniowania. Wejście w rolę matki zwiększa tą wrażliwość, a także idącą za tym nieodpartą chęć niesienia pomocy. Odnosi się to nie tylko w stosunku do własnego potomstwa, ale także wobec innych dzieci. Na wzrost empatii

17 P. Forma, *Kobieta w rodzinie i w życiu zawodowym – czas na rozwój czy dylemat współczesności*, „Studia nad rodziną” 2017, UKSW, nr 4(45), s. 85, 96.

18 Badania skoncentrowane na niewielkiej grupie kobiet mieszkających w United Kingdom, obejmujące ich doświadczenia macierzyństwa. Badania realizowane były przez Tinę Miller na trzech etapach: w okresie ciąży, 6-8 tygodni po porodzie oraz 8-9 miesięcy po porodzie.

19 K. Stępień, *Empatia drogą do sukcesu*, „Psychologia w szkole” 2010, nr 4/28, s. 26.

20 K. Ellison, *Umysł mamy...*, op. cit., s. 174.

u kobiet – matek, uwagę zwraca Krystyna Dzwonkowska-Godula. Badaczka prezentuje badania, w których matki zwracały uwagę, iż ich poziom empatii ma na tyle silne oddziaływanie, że przejawia się on w różnych formach funkcjonowania. Matki sygnalizowały, iż oglądanie filmu, w którym coś złego dzieje się dziecku, sprawia im znacznie większą trudność, niż dotychczas, ponieważ w pewien sposób odnoszą to do krzywdy, która mogłaby się przydarzyć ich dziecku. Przykładem może być poniższa wypowiedź jednej z respondentek: „[...] teraz jak mam własne dziecko, to autentycznie jeżeli oglądamy film i jest pokazane, że coś temu dziecku robią, to przełączamy, bo nie możemy tego oglądać. Wiesz, to od razu odnosisz do swojego dziecka, jakby coś jemu miało się stać”²¹. Niniejsze badania pokazały, że wszelkie informacje w mediach, jak również filmy obrazujące cierpienie dziecka, wywołują o wiele więcej emocji w kobietach, aniżeli dotychczas.

Na rozwój empatii uwagę zwracają również kobiety, badane w 2004 roku przez tureckiego psychiatrę Samet’a Kose’a, które sygnalizują, że odkąd zostały mamami, znacznie łatwiej jest im zrozumieć punkt widzenia innych osób i postawić się na ich miejscu²².

Kolejnym naukowcem, pokazującym, że matki wykazują zdecydowanie wyraźniejszy wzrost zrozumienia siebie i innych jest Ravena Helson, realizująca badania porównawcze matek i kobiet nieposiadających potomstwa elitarnej szkoły żeńskiej w Kalifornii²³.

Z powyższych badań jasno wynika, że posiadanie przez kobietę potomstwa potęguje rozwój zachowań empatycznych, które są silniejsze aniżeli w przypadku kobiet nieposiadających dzieci. Oznacza to jednocześnie, że empatia jest czymś, czego można się nauczyć. Wniosek taki na podstawie badań wysnuwa również Helen Riess – dyrektorka programu Empathy and Relational Science Program w bostońskim Massachusetts General Hospital. Mówi ona, iż okazując innym troskę i obserwując ich zachowania człowiek rozwija i stymuluje swoją empatię²⁴.

Empatia stanowi zatem nieodłączną cechę łączącą wiele istot, nie tylko ludzi, ale również zwierzęta. Warto zaznaczyć, iż chociaż wydaje się być typowo ludzką cechą, to obserwuje się ją również u innych gatunków ssaków.

21 K. Dzwonkowska-Godula, *Tradycyjnie czy nowocześnie? Wzory macierzyństwa i ojcostwa w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s.123, 146.

22 Zob. S. Kose. *Regional Brain Activity in Parents Listening to Infant Cries*, wystąpienie na dorocznej konferencji Society for Neuroscience, San Diego, 23-27 września 2004.

23 K. Ellison, *Umysł mamy...*, op. cit., s. 65.

24 Zob. H. Riess, *The Empathy Effect: Seven Neuroscience-Based Keys for Transforming the Way We Live, Love, Work, and Connect Across Differences*, Sounds True, Colorado 2018.

Badania nad zwierzętami stanowią bowiem jedno z pierwszych źródeł wiedzy w tym zakresie. Przykładem mogą być m.in. eksperymenty na szczurach i małpach, prezentujące empatię wobec cierpienia drugiego osobnika²⁵.

INTELIGENCJA I DOJRZAŁOŚĆ EMOCJONALNA

Specyficzną zmianą, dostrzeganą przez kobiety po wejściu w rolę matki, jest większa umiejętność w zakresie nawiązywania i utrzymywania relacji międzyludzkich. Zauważa się pewnie rodzaj dojrzałości emocjonalnej, wyrozumiałość i otwartość wobec innych ludzi. O powyższym świadczyć może następująca wypowiedź jednej z matek: „Ja w ogóle byłam taka raczej skryta i zamknięta w sobie, i nie lubiłam tak nawiązywać kontaktów tak bezpośrednio [...] natomiast teraz właśnie odkąd mam dziecko, to ktoś do mnie podchodzi i mnie zagaduje, to ja też się bardziej na to otworzyłam i nawet tak jak patrzę z perspektywy czasu na siebie, to mogę siebie ocenić, że kurcze, ale ja to byłam jakaś taka niemiała dla ludzi”²⁶. Ponadto, kobiety nierzadko sygnalizują polepszenie się relacji z własnymi rodzicami i zmianę charakteru relacji z partnerem, a także obdarzanie ich większym szacunkiem²⁷. Może się tak dzieć poprzez wyzbycie się swoistego egoizmu i uzyskanie wyższego poziomu empatii, o czym mowa była w poprzednim punkcie rozważań. Niejednokrotnie zdarza się, że matki o wiele chętniej wchodzą w kontakty interpersonalne z napotkanymi ludźmi i chętniej prowadzą rozmowy, aniżeli kobiety nieposiadające dzieci. Większa dojrzałość emocjonalna powoduje, że prostsza jest komunikacja.

Na pojawienie się nowych znajomości z osobami posiadającymi dzieci oraz lepszy kontakt z własną matką, uwagę zwraca również badaczka Magdalena Wegner Jezierska, podkreślając rozwój inteligencji emocjonalnej, walkę ze swoimi słabościami i trudnościami, a także nowe relacje z mężem. Zwraca ona także uwagę, na rozwój umiejętności społecznych z zakresu komunikacji

25 K. Ellison, *Umysł mamy...*, op. cit., s.174-175 za: C.H. Kinsley, L. Madonia, G.W. Gifford, K. Turesky, G.R. Griffin, C. Lowry, J. Williams, J. Collins, H. McLearie, *Motherhood...*, op. cit.; K.G. Lambert, *The live...*, op. cit; Pierwszy z eksperymentów pokazuje, jak szczur albinos zawieszony na specjalnej uprząży zostaje opuszczony na ziemię przez innego szczura, gdy ten widzi, jak pierwszy z przerażeniem wymachuje łapkami. Inny eksperyment z kolei obrazuje małpę z gatunku rezuśów, która nauczona, że pociągając za sznurek otrzyma nagrodę, zaprzestaje tych działań, zauważając, że czynność ta powoduje jednocześnie rażenie prądem innej małpy, której twarz jest dla niej widoczna. Zdecydowanie bardziej woli przez kilka dni chodzić głodna, niż wyrządzać krzywdę swojej towarzyszce.

26 D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2007, s. 364.

27 Ibidem.

niewerbalnej, pozwalających m.in. na rozumienie mimiki, dzięki której wszelkie stany emocjonalne są bardziej zrozumiałe²⁸.

ODPORNOŚĆ NA STRES

Specyficznym doświadczeniem zmian w samej sobie, obserwowanym przez kobiety jest zmiana w zakresie hierarchii dotychczasowych wartości. Matki niejednokrotnie zwracają uwagę na fakt zejścia na dalszy plan własnych potrzeb i celów po pojawieniu się w ich życiu dziecka. Pełne poświęcenie się dziecku i rezygnacja z własnych przyjemności niesie za sobą dwa podejścia: pierwsze – negatywne – traktowane jako zaniedbywanie siebie, swoich potrzeb i zainteresowań. Niektóre kobiety wypowiadają się z żalem o tym, z czego zmuszone są zrezygnować, na rzecz swojej pociechy; drugie podejście zakłada, że mniejsze koncentrowanie się na samej sobie czyni życie łatwiejszym, gdyż przestajemy przejmować się wieloma problemami, zaczynamy traktować je jako mniej ważne i stresujące, na tle sytuacji, gdy prawdziwym priorytetem, o który powinniśmy się martwić i troszczyć jest dobro dziecka²⁹.

Sytuacja taka uzmysławia, że doświadczenie macierzyństwa i różnych sytuacji z nim związanych wyzwała większe pokłady odporności na stres i pozwala z nim sobie radzić w sposób bardziej skuteczny.

Na zmiany w zakresie radzenia sobie ze stresem uwagę zwraca także Margaret Altemus – profesor psychiatrii na Uniwersytecie Cornelia. Odkryła ona bowiem, że karmienie piersią jest w stanie osłabić reakcje stresowe u kobiet. Część badaczy uważa, iż umiejętność ta zanika wraz z zaprzestaniem karmienia, jednak istnieje także wiele popartych teorii, że zmiany te utrzymują się znacznie dłużej³⁰. Związek z powyższym ma działanie oksytocyny – hormonu, który wytwarza się m.in. podczas porodu oraz w sytuacji karmienia piersią.

DYSTANS DO PRACY ZAWODOWEJ

Omówiona w poprzednim punkcie odporność na stres może przekładać się pozytywnie wobec innych obszarów funkcjonowania młodej matki.

W dobie współczesnych czasów aktywność zawodowa kobiet nabiera coraz większego rozmachu. Praca stanowi ważny element życia i samorozwoju.

28 M. Wegner-Jeziarska, *Szkola macierzyństwa*, W drodze, Poznań 2016, s. 32-33, 83.

29 K. Dzwonkowska-Godula, *Tradycyjnie...*, op. cit., s.208-209.

30 M. Altemus, *Suppression of Hypothalamic – Pituitary – Adrenal Axis Responses to Stress in Lactating Women*, "Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism" 1995, t.80, nr 10.

Kobiety pragną rozwijać się zawodowo i realizować swoje cele. Jak zauważamy w rozważaniach P. Formy, na matce podejmującej się pracy zawodowej może spoczywać pewnego rodzaju ryzyko, iż nadmiar obowiązków z niej płynących może mieć zagrażający wpływ na czas poświęcany potomstwu, który często staje się ściśle ograniczony³¹.

Niemniej jednak, kobiety badane przez Krystynę Dzwonkowską-Godulę sygnalizowały, że z momentem pojawienia się dziecka, zaczęły przejawiać bardziej zdroworozsądkowe, mniej emocjonalne podejście wobec spraw natury zawodowej, wyrabiając w sobie w odniesieniu do nich znacznie większy dystans. Dystans ten może przejawiać się np. w przypadku, gdy dziecko choruje. Wówczas, jak często określają matki, nie mogą być one niewolnicami swojej pracy, lecz ważniejsze jest zdrowie dziecka i opieka nad nim³².

Bycie matką daje ogromny napęd do działania, jednak wiele kobiet po urodzeniu dziecka łatwiej mówi pracy „pas”, widząc w tej decyzji większą możliwość spędzania czasu z dzieckiem i opiekowania się nim w każdej chwili jego życia, co jest bardzo ważne nie tylko dla rozwoju dziecka, ale również dla budowania i poszerzania relacji pomiędzy matką a dzieckiem³³.

Bycie matką pozwala postrzegać pewne sprawy w nieco inny, czasami bardziej dojrzały sposób. Dla kobiet pracujących, nieposiadających jednocześnie potomstwa, praca może stanowić wartość najwyższej wagi, a co za tym idzie – bodziec do wielu trosk czy sytuacji stresujących. W obliczu posiadania potomstwa, to opieka nad nim i jego dobro staje się największą wartością. Wówczas wszelkie inne zmartwienia odchodzą na dalszy plan, ponieważ matka uczy się segregować sprawy na bardziej i mniej ważne.

Ponadto, dane z badań CBOS dowodzą pozytywnego wpływu pracy kobiet na życie rodzinne – 39% kobiet dostrzega ten korzystny wpływ, a jedynie 12% uważa, iż praca zawodowa może wpływać negatywnie na funkcjonowanie rodziny³⁴.

Kobieta poprzez dystans do wielu spraw, jak również do samej siebie, uczy się uznawać odpowiednie priorytety i dostrzegać te sprawy, które mają dla niej największą wartość, powodując tym samym większą odporność psychiczną.

31 P. Forma, *Kobieta...*, op. cit., s. 90.

32 K. Dzwonkowska-Godula, *Tradycyjnie...*, op. cit., s.209.

33 A. Prochyra, *Mama wraca do pracy. Macierzyństwo i kariera zawodowa w praktyce*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2018, s. 181.

34 R. Boguszewski, *Kobieta pracująca*, CBOS, Warszawa 2013, s. 12.

WIELOZADANIOWOŚĆ I ZARZĄDZANIE CZASEM

Poczucie ograniczonego czasu stanowi jeden z podstawowych aspektów macierzyństwa, a pojawienie się w domu dziecka, bezsprzecznie wiąże się z prawdziwą rewolucją w zakresie organizacji całego dnia, jak i wszelkich czynności życia codziennego. Kobieta nie ma – jak dotychczas – całego czasu tylko dla siebie, przeznaczonego na własne przyjemności, czy załatwianie istotnych spraw. Musi sobie zatem ten czas samodzielnie odnaleźć, przeorganizować i nauczyć się nim operować w taki sposób, aby robić to wydajnie, nie rezygnując przy tym z pozostałych obowiązków. Taka sztuka zarządzania czasem wymaga odpowiednich umiejętności.

Samet Kose sugeruje, że gdy kobieta zostaje matką, jej wrodzone zdolności umysłowe osiągają wyższy poziom. Twierdzi tak w oparciu o badania nad zwierzętami, które wykazały m.in. że zarówno u szczurów, jak i u małp, po urodzeniu młodych rozwija się pamięć i poprawia zdolność uczenia się. Jest to pewien potencjał, niezbędny do zajmowania się wieloma zadaniami jednocześnie³⁵.

Badania uświadamiają, że wejście w rolę matki zupełnie zmienia podejście do upływającego czasu. Kobiety relacjonują, iż przy dziecku czas płynie zdecydowanie szybciej, bezwzględnie uciekając przez palce. W swoich wypowiedziach zwracają uwagę na lepsze zarządzanie przez nie czasem, mówiąc następująco: „nauczyłam się, że ten czas szybko ucieka [...], że jakoś muszę lepiej wykorzystywać czas i znaleźć czas dla siebie, żeby móc poczytać książkę, coś tam obejrzeć, czy się spotkać z koleżanką”³⁶.

Kelly Lambert dokonała eksperymentu, który badał zdolności do wielozadaniowości w świecie szczurów³⁷. Naukowcy nie mają wątpliwości co do tego, że matki o wiele lepiej działają wielozadaniowo, w porównaniu z kobietami niebędącymi matkami.

Na umiejętność zajmowania się kilkoma sprawami jednocześnie osobście uwagę zwracają kobiety, badane przez naukowców – Jeffrey Lorberbaum oraz Samet Kose, którzy sugerują, że macierzyństwo rozwija mózg matki nie tylko w zakresie potrzebnym do opieki nad potomstwem, ale jednocześnie

35 K. Ellison, *Umysł mamy...*, op. cit., s. 97 za: S. Kose, *Regional Brain Activity in Parents Listening to Infant Cries*, wystąpienie na dorocznej konferencji Society for Neuroscience, San Diego, 23-27 września 2004.

36 K. Dzwonkowska-Godula, *Tradycyjnie...*, op. cit., s.208.

37 K. G. Lambert, *The Live...*, op. cit. Zadaniem szczurów było odnalezienie wszystkich chrupków w labiryncie. W rezultacie okazało się, że matki, które urodziły kilka miotów, odnajdowały smakołyki w 60% przypadków, matki jednego miotu w 30%, natomiast samice, które nie posiadały nigdy dzieci, zaledwie w 7%.

pozwała skutecznie radzić sobie w świecie zewnętrznym³⁸. Zasadność umiejętności wykonywania wielu spraw naraz obserwuje się od początku dziejów, bowiem pełniła ona niebagatelną rolę dla przetrwania. Jak możemy dostrzec z własnych obserwacji, matki nierzadko rozmawiając ze sobą na placu zabaw, czy wykonując pewne obowiązki, jednocześnie bacznie uważają na swoje pociechy. Jest to tak zwana skuteczność, która bazując na podzielności uwagi jednostki, przyczynia się do pewnej selekcji spraw i umiejętności ignorowania tych mniej istotnych.

W związku z powyższym, pragnę dodać, iż twórcy badania IQS we współpracy z wydawnictwem Ringier Axel Springer wyłaniając pięć segmentów współczesnych Polek, kobietę wielozadaniową, wierzącą w swoje spełnienie w macierzyństwie, nazwali mianem tzw. bokserki losu³⁹.

RADZENIE SOBIE W SYTUACJACH KONFLIKTOWYCH

W codziennej praktyce, w miarę strofowania, ponagłania i upominania swojego dziecka, kobieta opanowuje trzy bardzo istotne umiejętności. Pierwsza z nich to panowanie nad sobą. Dzieci niejednokrotnie wystawiają swoich rodziców na próbę, skłaniając ich do wyrażania swojej dezaprobaty. W takich sytuacjach umiejętność kontrolowania się przez matki może okazać się bardzo cenną zdolnością. Kolejną umiejętnością stanowi zdolność do rozwiązywania konfliktów i łagodzenia wzajemnych pretensji. Trzecią umiejętnością jest wyuczony optymizm, mający pozytywne zastosowanie w czasie trwającego konfliktu.

Jak prezentują badania, po pojawieniu się dziecka, matki obserwują u siebie takie cechy jak cierpliwość, wyciszenie i ogólny spokój. Kobiety sygnalizują, że nie spodziewały się, iż dziecko wydobędzie z nich te wszystkie cechy i nauczy się poprzez nie radzić sobie ze swoimi emocjami, które zwykle prowadziłyby do powstawania konfliktów⁴⁰.

Mówiąc o obniżonej skłonności do zachowań konfliktowych, matki mówią w następujący sposób: „Mnie się wydaje, że ja się bardzo uspokoiłam, jestem teraz taką bardziej spokojną osobą, mniej nerwową i choleryczną, od kiedy mam małą”. Doświadczenie macierzyństwa i miłość do dziecka może zatem prowadzić do intensywniejszego odczuwania miłości do innych, o czym

38 K. Ellison, *Umysł mamy...*, op. cit., s. 97 za: S. Kose, *Regional...*, op. cit.

39 Jaka jest współczesna Polka? Ogarniaczka, Siłaczka, Księżniczka? online: <https://www.wirtualnemedi.pl/artykul/jaka-jest-wspolczesna-polka-5-typow-segmentacja-wspolczesnych-polka>, (dostęp: 19.06.2020).

40 K. Dzwonkowska-Godula, *Tradycyjnie...*, op. cit., s. 207.

świadczy poniższa wypowiedź: „[...] to uczucie, czy do męża, czy do swojej mamy jest znacznie większe niż wcześniej. Tak jakbym nauczyła się kochać”⁴¹.

Powyższe wypowiedzi z badań zrealizowanych przez Krystynę Dzwonkowską-Godulę uświadamiają, że macierzyństwo poprzez stymulację pozytywnych kobiecych uczuć wobec bliskich osób sprawia, że kobieta skuteczniej radzi sobie w sytuacjach konfliktowych i znacznie częściej udaje jej się ich zupełnie unikać.

Rozwój niniejszej kompetencji może okazać się wartościowy w codziennym funkcjonowaniu kobiety, jako matki, bowiem uczy się łatwiej analizować sytuację i rozpoznaje kiedy trzeba interweniować, a kiedy należy pozwolić na samodzielne porozumienie się przez strony.

ZAKOŃCZENIE

Macierzyństwo bezsprzecznie stanowi punkt zwrotny w życiu każdej kobiety, powodując zupełną reorganizację jej życia oraz zmiany w zakresie wyznawanych wartości i uznawanych priorytetów. Jak pokazują badania jest ono doświadczeniem, które zmienia kobietę wewnątrznie, inicjując jej rozwój w zakresie wielu kompetencji. Jest efektem indywidualnego doświadczenia kobiety, dającym jej jednostkową i wyjątkową perspektywę uczenia się i poznawczego rozwoju. Macierzyństwo wymaga ze strony kobiety przedsiębiorczości i odporności na wszelkiego rodzaju czynniki w obliczu trudności, jaką jest bycie matką. Wymaga stosowania wielu umiejętności w rozwiązywaniu wszelakich problemów i wykonywania licznych zadań często równocześnie. Stanowi obszar umożliwiający uczenie się z codzienności, a kompetencje, które kobieta nabywa w toku pełnienia roli matki, stają się wartościowe zarówno w obrębie życia rodzinnego, jak i w wielu innych obszarach funkcjonowania.

Dotychczasowe wyniki badań rzucają nowe światło na fenomen bycia matką i ukazują dobroczynny wpływ tego zasobu biograficznego na umysł kobiety. Warto jednak zastrzec, iż macierzyństwo jest zjawiskiem złożonym i różnorodnym, więc nie powinno się zakładać, że urodzenie dziecka automatycznie spowoduje opisane zmiany. Macierzyństwo może te zmiany jak najbardziej potęgować, jednak to, co dzieje się z matką może zależeć jeszcze od jej indywidualnego temperamentu oraz czasu, w którym żyje i podejmuje pewne wybory.

41 Ibidem.

BIBLIOGRAFIA

1. Altemus M., *Suppression of Hypothalamic – Pituitary – Adrenal Axis Responses to Stress in Lactating Women*, "Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism" 1995, t.80.
2. Bartosz B., *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
3. Boguszewski R., *Kobieta pracująca*, CBOS, Warszawa 2013, s. 12.
4. Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, przeł. A. Potocki, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1975.
5. Dzwonkowska–Godula K., *Tradycyjnie czy nowocześnie? Wzory macierzyństwa i ojcostwa w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
6. Ellison K., *Umysł mamy. Jak macierzyństwo rozwija naszą inteligencję*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2008.
7. Forma P., *Kobieta w rodzinie i w życiu zawodowym – czas na rozwój czy dylemat współczesności*, „Studia nad rodziną” 2017, UKSW, nr 4 (45).
8. Gajtkowska M., *Rola matki jako obszar dylematów współczesnych kobiet. Badania własne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2006, nr 1.
9. Gawron A., *Macierzyństwo. Współczesna literatura, kultura, etyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
10. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2007.
11. <https://www.wirtualnemedial.pl/artykul/jaka-jest-wspolczesna-polka-5-typow-segmentacja-wspolczesnych-polek>
12. Kinsley C. H., Madonia L., Gifford G. W., Turesky K., Griffin G. R., Lowry C., Williams J., Collins J., McLearie H., *Motherhood Improves Learning and Memory*, "Nature" 1999, t. 6758, nr 402.
13. Korolczuk E., *Matki i córki we współczesnej Polsce*, Universitas, Kraków 2019, s. 257-258.
14. Kose S., *Regional Brain Activity in Parents Listening to Infant Cries*, wystąpienie na dorocznej konferencji Society for Neuroscience, San Diego, 23-27 września 2004.

15. Lambert K. G., *The live and Career of Paul Maclean: A Journey Toward Neurobiological and Social Harmony*, "Physiology & Behavior" 2003, t. 79, nr 3.
16. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
17. Poźniak A., *Macierzyństwo. W ciekawych czasach*, „Przegląd Powszechny” 2010, nr 5, s. 43.
18. Prochyra A., *Mama wraca do pracy. Macierzyństwo i kariera zawodowa w praktyce*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2018.
19. Pryszmont-Ciesielska M., *Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet*, ATUT, Wrocław 2013.
20. Riess H., *The Empathy Effect: Seven Neuroscience-Based Keys for Transforming the Way We Live, Love, Work, and Connect Across Differences*, Sounds True, Colorado 2018.
21. Sikorska M. (red.), *Raport. Ciemna strona macierzyństwa. O niepokojach współczesnych matek*, AXA, Warszawa 2012, s. 10 [online] https://axa.pl/fileadmin/produkty/centrum_klienta/aktualnosci/raport_ciemna_strona_macierzynstwa_maj_2012.pdf, (dostęp: 11.05.2020).
22. Smid W., *Boss leksykon*, Wydawnictwo Dr Lex, Kraków 2012.
23. Sobol E., *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006.
24. Stępień K., *Empatia drogą do sukcesu*, "Psychologia w szkole" 2010, nr 4/28.
25. Wegner-Jezińska M., *Szkoła macierzyństwa*, W drodze, Poznań 2016.

MOTHERHOOD IN THE PERSPECTIVE OF A WOMAN'S DEVELOPMENT

Summary: A motherhood is important for a woman and is a great value in her life. The literature show that appearance of a child is a breakthrough event and it is a biographical capital understood as potential that gives the opportunity to grow in different fields of life. The aim of the article is to look at motherhood from a different perspective in the context of woman's development in many competences. The author presents previous research shows that entering the role of a mother have a beneficial effect on development of brain functioning and improving skills in such competences as: empathy; intelligence and emotional maturity; stress resistance; keeping a healthy distance to professional job; multitasking; time management and coping with conflicts situations.

Keywords: competences; conflicts situations; distance to professional job; emotional maturity; empathy; motherhood; multitasking; stress resistance; woman's development.

WIZERUNEK WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Streszczenie: W następstwie globalizacji współczesnego świata, zawód nauczyciela stawia przed nim samą wiele nowych wyzwań. Przemiany rzeczywistości edukacyjnej dokonujące się w oświacie oddziałują na profesję nauczania. Dlatego też w tym kontekście należy zastanowić się nad zasadniczym pytaniem, które będzie stanowiło główny cel niniejszej refleksji: Jaki jest wizerunek współczesnego nauczyciela? W pracy wyróżniono dwie części: teoretyczną oraz empiryczną. W części poglądowej uwagę skupiono na teoretycznych rozważaniach dotyczących wizerunku zawodu nauczyciela, natomiast w części empirycznej zanalizowano wyniki badań zawierające opinię na temat obrazu nauczyciela we współczesnej szkole. Metodą badawczą podjętą w pracy jest metoda sondażu diagnostycznego z użyciem techniki ankiety, która obejmowała łącznie 97 uczniów III oraz VI klas szkoły podstawowej. Dzięki kwestionariuszowi ankiety zgromadzono niezbędną wiedzę na temat pożądanых cech występujących u nauczyciela XXI wieku. Wnioski płynące z analizowanych badań pozwalają stwierdzić, iż współczesny nauczyciel powinien być przede wszystkim fachowcem i profesjonalistą oraz doradcą podczas wykonywania swoich obowiązków zawodowych. Ponadto spostrzeżenie wizerunku nauczyciela przez uczniów, w znacznym stopniu przekłada się na jego cechy osobowościowe i zawodowe.

Słowa kluczowe: nauczyciel, wizerunek, uczeń, współczesny.

WSTĘP

Jaki jest współczesny nauczyciel? Czym się charakteryzuje? Czy w ogóle

1 Mgr Pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz Mgr Pedagogiki szkolno-opiekuńczej.

taki model istnieje? Owe pytania nie zawsze dają jednoznaczną odpowiedź. Trudno jest stworzyć jeden zasadniczy wzór niczym prototyp, którego można zaprojektować. Jednakże dla badaczy pedeutologów istnieje możliwość przybliżenia obrazu nauczyciela, którego cechy będą najbardziej pożądane.

Niewątpliwie trzeba zaznaczyć, iż zawód nauczyciela przeszedł wielką metamorfozę. Od socjalistycznego mentora do demokratycznego wykładowcy, który w dzisiejszych czasach często próbuje stać się coachem dla swoich podopiecznych. Edukacja cały czas zostaje poddawana licznym przeobrażeniom i zmianom, w tym także osoba nauczyciela. Jedna reforma za kilka lat znów będzie się różniła od przyszłej. Dlatego też wielkim wyzwaniem dla nauczyciela staje się teraz „dopasowanie” do podstawy programowej, nowych technik nauki, a przede wszystkim współczesnych uczniów, których coraz częściej wychowują mass-media, w tym Internet i Telewizja.

Nie mniej zawód nauczyciela, oprócz tego, że należy do najstarszych profesji zapisanych na kartach naszej historii i rozwoju cywilizacji, jest zawodem, który oddaje szczególną symbolikę w znaczeniu dydaktycznym, wychowawczym i kulturowym. Nauczyciel stanowi jeden z najważniejszych podmiotów edukacyjnych, bez których przekazywanie wiedzy stałoby się wręcz niemożliwe. Cały ten proces obejmuje łańcuch wzajemnie ze sobą powiązanych elementów, głównie szkoły, nauczycieli, uczniów oraz rodziców, bez których szkolnictwo po prostu by nie funkcjonowało.

Celem niniejszego rozdziału jest zaprezentowanie wizerunku charakterystycznego dla zawodu nauczyciela oraz przybliżenie typologii w literaturze, a także przedstawienie opinii uczniów na temat postrzegania wyobrażenia o współczesnym nauczycielu.

KONTEKST TEORETYCZNY PODJĘTEJ PROBLEMATYKI

W ostatnich latach toczą się polemiki i dyskusje naukowe na temat wizerunku nauczyciela współczesnej szkoły. Dlatego też rozważania należy rozpocząć od zdefiniowania terminu *wizerunek* oraz podjęcia próby określenia podstawowej roli i realizowanych zadań we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej.

Wyjaśnienie pojęcia wizerunek

Termin wizerunek znany jest również jako image, który pochodzi od łacińskiego słowa *imago* oznaczający obraz i symbol, czy urojenie. Druga

ogólna definicja image przedstawia to jako wyobrażenie jakiegoś idealnego stanu rzeczy, poprzez nasze zmysły i ideem a także sposób pospolitego postrzegania danej osoby przez społeczność².

Według Krystyny Wójcik wizerunek może być przedstawiony jako wyobrażenie o swojej osobie w kontekście zarówno pojedynczych jednostek czy grup społecznych, a także szeroko pojętych instytucji. Autorka doszła także do wniosku, że wizerunek podlega ocenie, jaką otrzymujemy od środowiska wewnętrznego³.

W słowniku języka polskiego termin wizerunek rozumiany jest jako „sposób, w jaki dana osoba lub rzecz jest postrzegana i przedstawiana”⁴. Niewątpliwie wizerunek jest widoczny i zauważalny. Odczytywany z zewnątrz powinien współgrać z umiejętnościami, zdolnościami i wartościami, jakie osoba może zaprezentować przed otoczeniem⁵.

Istnieje szereg definicji wyjaśniających termin wizerunek, jednakże wszystkie sprowadzają się do jednej prostej zasady: to profil danej jednostki/grupy/instytucji spostrzegany przez osoby go otaczające.

Kim jest współczesny nauczyciel?

Odpowiedź na to pytanie z pozoru banalne nie jest wcale łatwe. Wzór nauczyciela, który sprawdzi się w warunkach edukacyjnej zmiany szkolnej, wciąż pozostaje na drodze nieustających poszukiwań. Istnieje konieczna potrzeba redefinicji zawodu nauczyciela w kontekście zmian kulturowo-społecznych⁶.

Pojawiające się zmiany w postrzeganiu roli i zadań jakie nauczyciel wypełnia, kształtują nowe spojrzenie na jego wizerunek zarówno w obszarze jego kwalifikacji zawodowych, kompetencji, jak i cech osobowościowych. Bardzo ważny jest również aspekt przygotowania merytorycznego do praktycznego uczestnictwa zawodowego nauczyciela w życiu szkoły. Dlatego też należy wyraźnie wyeksponować znaczącą rolę nauczyciela, który rzetelnie wypełnia funkcje tradycyjne związane z umiejętnością przekazywania treści dydaktycznych czy sprawowaniem odpowiednio wystarczającej opieki wychowawczej nad uczniami. Nauczyciel we współczesnej szkole często również podejmuje próbę zastosowania innowacyjnych zmian, które w połączeniu z nowoczesnością i technologią wprowadzają ucznia w świat nowych doznań oraz wzbudzają większą ciekawość poznawania nauki, która niekiedy w formie tradycyjnej staje

2 E. Sampson, *Jak tworzyć własny wizerunek*, Wydawnictwo ABC, Warszawa 1996, s. 15.

3 K. Wójcik, *Public relations*, Public Relations od A do Z, Placet, Warszawa 1997, s. 44.

4 <https://sjp.pwn.pl/slowniki/wizerunek.html>, (dostęp: 15.04.2020).

5 E. Sampson, *Jak tworzyć...*, op. cit., s.14-15.

6 A. Radziejewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2004, s.137.

się dla niego nudna. Nauczyciel to także diagnosta i terapeuta, który pomaga swoim uczniom rozwiązać często trudne sytuacje oraz przeciwdziała pojawianiu się kolejnych. Dlatego też wydaje się warunkiem koniecznym przygotowanie nauczyciela do funkcji osoby, która potrafi zintegrować i zaktywizować uczniów do pracy w dzisiejszej postnowoczesnej rzeczywistości edukacyjnej.

W książce pt. *Nauczyciel w zmieniającej się szkole* również autorka zaznacza, że do niezbędnych zadań jakie powinien wypełniać nauczyciel, zwłaszcza w kontekście reform oświatowych, należy szeroko pojęta działalność nowatorska, zainicjowanie wielu sposobów nauki i pracy uczniów oraz spędzania czasu wolnego. Ponadto działalność badawcza zmierzająca do udoskonalania kryteriów i form kontroli wyników oraz mierzenia wspólnych efektów pracy uczniów z nauczycielami w zakresie postaw, wartości, wiedzy oraz umiejętności przyczynia się do budowania pozytywnego wizerunku współczesnego nauczyciela. W coraz większym stopniu dąży się do tego, aby relacje w szkole opierały się na partnerstwie, a uczeń nie tylko pozyskiwał wiedzę, ale także był współtwórcą programu nauczania i aktywnie uczestniczył w życiu szkoły⁷.

Zdaniem A. Tomaszewskiej nauczyciel współcześnie: „(...) nie tylko przekazuje wiedzę, ale ma być doradcą w uczeniu się, ma wspomagać nabywanie i odkrywanie wiedzy, poglądów oraz umiejętności”⁸. Współczesny nauczyciel powinien „wprowadzić” ucznia w ideę refleksyjnego myślenia, analizy zrozumienia interpretacji np. problemów, zjawisk, informacji, które sprowadzą się do wspólnego mianownika w kategorii *wiedza*, a także zachęcić ucznia do wysuwania wniosków, spostrzeżenia odkrytej wiedzy i wyuczonych umiejętności. Przygotowując ucznia do zmian i uświadamiając mu ich nieprzewidywalność, wyzwala on w nim umiejętności stosownych reakcji, działań w sytuacjach dynamicznych, wyjątkowych oraz trudnych. Dzisiejszy nauczyciel staje się osobą, która wprowadza ucznia w perspektywę konieczności permanentnego rozwoju – idei ustawicznego uczenia się. Należy przy tym pamiętać, iż działalność nauczyciela zawsze „(...) skierowana jest ku kulturze przyszłości (...)”⁹. W jego rękach spoczywa odpowiedzialność za przyszłość edukacyjną kolejnych pokoleń uczniów, ich dalsze losy zawodowe, ich rolę społeczną. W

7 J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001, s.108.

8 A. Tomaszewska, *Nauczyciel na miarę XXI wieku*. [w:] E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, Wyd. WSHE Łódź 2009, s. 181.

9 Cz. Banach, *Nauczyciel* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004 s. 549.

dalekiej perspektywie działalność edukacyjna nauczyciela poniekąd uwarunkowuje przyszłość cywilizacyjną, kulturową, społeczną kraju, w którym wykonuje on swój zawód. Ponieważ „(...) od jakości oświaty zależy sprostanie nowym wyzwaniom cywilizacyjnym i kulturowym, to za dalsze losy ludzkości (...) w dużej mierze współodpowiedzialny jest nauczyciel”¹⁰.

Literatura wskazuje także, że cechy fizyczne, wygląd zewnętrzny, cechy związane z osobowością, mowa werbalna i niewerbalna, posiadane kwalifikacje i kompetencje, sprawne przekazywanie niezbędnej wiedzy oraz zdolność przywódcy w klasie i zapanowania nad nią w znacznym stopniu wpływa na odbieranie wizerunku nauczyciela przez uczniów i pozostałych podmiotów edukacyjnych¹¹.

Zdaniem Kwiatkowskiej do składników nauczycielskiego profesjonalizmu w kontekście postrzegania współczesnego wizerunku nauczyciela należy przede wszystkim jego świat myśli i kierowania swoją pracą dydaktyczną w praktyce, a także umiejętność przyswajania wiedzy połączonej z ćwiczeniem własnych umiejętności. Drugą kategorią jest świat uczuć i wartości atrybutów świata stricte humanistycznego¹².

Nauczyciel przedstawiany jest jako osoba, która nazywana jest często edukatorem, wychowawcą czy innowatorem. Każda z tych stosunkowo zbliżonych do siebie nazw wyznacza świeże spojrzenie na wizerunek współczesnego nauczyciela, który musi odnaleźć swoje miejsce w ówczesnych realiach oświaty. Literatura pedagogiczna podjęła próbę stworzenia typologii wizerunku współczesnego nauczyciela.

Typologia współczesnego nauczyciela

Nauczyciel-wychowawca. Obok środowiska rówieśniczego ucznia, jego rodziców/opiekunów, nauczyciel staje się jedną z głównych osób, które bezpośrednio wpływają na wychowanie dziecka¹³. Nie od dziś mówi się, że „szkoła wychowuje i uczy”. Idąc za słowami M. Gogacz należy stwierdzić, że nauczanie nie byłoby możliwe bez wcześniejszego wychowania oraz równoczesnego

10 M. S. Szymański, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*. [w:] W. Hörner, M. S. Szymański (red.), tłum. M. S. Szymański, D. Sztombryn, *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2005, s. 80.

11 P. Ziółkowski, *Wybrane kompetencje społeczne - skrypt dla studentów*, Wyd. WSG, Bydgoszcz 2014, s. 43.

12 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwo WaiP, Warszawa 2008, s. 24.

13 J. Prucha, *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), tłum. B. Śliwerski, *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006, s. 294.

podejmowania wszelkich czynności w obszarze wychowania oraz nauczania¹⁴. W związku z tym funkcja wychowawcza współczesnego nauczyciela jest współzależna od funkcji dydaktycznej i stanowi nierozzerwalny element procesu wychowania i nauczania.

Prawidłowo realizowana funkcja wychowawcza staje się kluczowym fragmentem w pracy nauczyciela¹⁵. Warunkiem właściwego kreowania obrazu nauczyciela jest budowanie pozytywnych relacji z uczniami. By jednak mogło to przynosić owocne korzyści, kontakty między wychowawcą a wychowankiem muszą odbywać się według przyjętego modelu:

1. Model I – nauczyciel w pozycji nadrzędnej wobec ucznia;
2. Model II – nadrzędna pozycja dziecka w kontakcie z wychowawcą;
3. Model III – nauczyciel i uczeń na pozycji równorzędnej;
4. Model IV – współpraca wychowawcy z wychowankiem.

Przyjmując powyższe modele najbardziej pożądanym jest model IV, który opiera się na partnerstwie. Model ten charakteryzuje przede wszystkim neutralność w relacjach pomiędzy nauczycielem a uczniem¹⁶.

Teraz, jak chyba nigdy przedtem, potrzebny jest wychowawca, który niewątpliwie powinien swoim wizerunkiem opiekować się uczniem, który często miewa problemy i potrzebuje wsparcia.

Nauczyciel-realista. Termin realista pochodzi od słowa łaciń. *realis* co oznacza rzeczywisty oraz od słowa *res* „rzecz, stan”. Realista to osoba trzeźwo patrząca na świat, konfrontująca swoje zamierzenia i działania z realną rzeczywistością¹⁷. Nauczyciel żyjący w dzisiejszym świecie powinien „realnie” oceniać rzeczywistość szkolną. Uczniowie oczekują od nauczyciela roztropności i autentyczności. Takie zachowanie kreuje wizerunek nauczyciela, dla którego mrzonki są zupełnie obce, a swoim zachowaniem wzbudza w wychowankach zaufanie. Dodatkowo potrafi uwzględnić wszystkie czynniki, które determinują dane zdarzenie czy realną sytuację¹⁸. W czasie obecnej techniki oraz nowoczesnych rozwiązań bardzo ważne jest realne ocenianie wszelkich

14 S. Marczuk, *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2001, s. 48.

15 K. Stech, *Modele relacji wychowawczych pomiędzy wychowawcą a wychowankiem* [w:] *Wychowawca i środowisko lokalne w paradygmacie wychowania XXI wieku. Materiał pokonferencyjne*, Wiechlice 23-24.04.2001, Zielona Góra 2001, s.115 – 123.

16 Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] S. Siemak-Tylikowska (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, ŻAK, Warszawa 1998, s. 19 – 20.

17 *Realista* [w:] Por. I. Kamińska – Szmaj, *Słownik Wyrazów Obcych*, Wydawnictwo „Europa”, Warszawa 2001.

18 J. Zimny, *Miejsce młodzieży we współczesnym Kościele*. [w:] J. Zimny (red.), *Szkolnictwo katolickie w myśli Kościoła*, Sandomierz 2007, s.163-196.

sytuacji wychowawczych i edukacyjnych ucznia. Taki krytyczny punkt widzenia nauczyciela sprowadza się do tego, że jest on postrzegany jako człowiek dojrzały i odpowiedzialny.

Nauczyciel-edukator. Każdy nauczyciel uczący w szkole pełni funkcję edukatora nie tylko obejmując uczniów, ale również innych nauczycieli czy rodziców¹⁹. Oczywiście najważniejszym i podstawowym podmiotem edukacyjnym są uczniowie. Ważne jest, aby edukator we współczesnej szkole potrafił zamienić tradycyjne, czasem nudne i przegadywane zajęcia w spotkania szczególne, doniosłe oraz osobliwie ważne. Wzbudzenie zainteresowania nauką u ucznia stanowi sukces pracy nauczyciela oraz przyczynia się do budowania korzystnego obrazu nauczyciela²⁰. Edukator kreatywny z pełną głową pomysłów jest wręcz pożądanym w gronie kadry pedagogicznej.

Nauczyciel-świadek to ktoś, kto kocha i fascynuje się miłością do bliźniego to ostatecznie świadek tego Boga, który jest jego miłością²¹. Nauczyciel-świadek uczestniczy w procesie wychowania i kształcenia młodego człowieka mając na uwadze świadomość pełnienia swojej roli. Ponadto nauczyciel-świadek kocha ten zawód oraz odnajduje się w nim, realizuje oraz widzi sens swego życia i swego posługiwania. Wypełniając swoją misję staje się świadkiem tworzenia nowego wizerunku nauczyciela, który świeci dobrym przykładem i zachęca uczniów do życia w zgodzie z samym sobą i drugim człowiekiem²².

Nauczyciel-terapeuta. Dziś, w czasach ważności wartości dóbr materialnych nad dobrem człowieka, potrzebny jest nauczyciel-terapeuta, który zapewni poczucie bezpieczeństwa, troskę i opiekę nad młodym człowiekiem. Będzie służył swoim ramieniem wspierając go nie tylko w sferze psychicznej, ale bywa, że i w sferze socjalnej troszcząc się o jego potrzeby²³. Głównym priorytetem nauczyciela-terapeuty jest zmotywowanie ucznia i jego rodziców do podjęcia trudu terapii oraz szukania osób i instytucji, które są w stanie udzielić rzetelnej pomocy. Ważne są słowa Z. Freuda, który przekonuje, że „mianowicie nie ma nic przypadkowego w ludzkiej psychice. Ewentualne bolesne stany emocjonalne, depresje, uzależnienia czy natrętne myśli, to lustro, które odzwierciedla

19 R. Mierzejewski, *Edukator – zawód, specjalizacja czy zagubiony paradygmat w systemie doskonalenia nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 3/2007, s. 32.

20 J. Zimny, *Potrzeba szkolnictwa katolickiego*. [w:] J. Zimny (red.), *Szkolnictwo katolickie w myśli Kościoła*. Sandomierz 2007, s. 10-22.

21 M. Dziewięcki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2002.

22 J. Zimny, *Nauczyciel-pedagog na współczesne czasy*, KUL, Stalowa Wola 2006, s.133.

23 M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Wydawnictwo: Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 45 – 77.

sytuację osobistą, rodzinną i społeczną danego wychowanka. Próba „uzdrowienia” stanów psychicznych człowieka bez pomagania mu, aby zajął dojrzałą niż dotąd postawę wobec siebie i życia oznacza podobną naiwność, jak przekonanie, że wystarczy pomalować lustro, w którym ktoś się przegląda, aby ten ktoś korzystniej wyglądał i aby się lepiej poczuł²⁴. Dlatego też nauczyciel-terapeuta musi stawić czoło trudnym zadaniom, które nieraz negatywnie wpływają na jego wizerunek. Pomoc uczniowi z problemem, czy też samo jego zauważenie nie czyni z niego bohatera, ale przybliża do stworzenia obrazu współczesnego nauczyciela.

Nauczyciel-mistrz. Często nazywani przez uczniów „mój mentor”. Niezwykła osoba, która jako nauczyciel sprawdziła się w wielu wymiarach, i to nie tylko edukacyjnych, przekazując tyle wiedzy, ile uczeń potrzebował. Nauczyciel-mistrz to geniusz, wzór i przyjaciel w jednym, który pomaga od małego dziecka do prawie dorosłej osoby przejść przez wszystkie szczeble edukacji. Niewątpliwie nie jest prostym zadaniem sprostać wszystkiemu, wywierać tylko pozytywny wpływ na innych oraz realizować swoją misję dydaktyczną. Mistrz to perfekcjonista w każdym calu, a jego wypracowane cele i ideały wzbudzają zachwyt i pożądanie. Mistrz stanowi źródło energii, wielu pomysłów, które podejmowane są przez uczniów, zyskują nowe życie. Dlatego też budowanie wizerunku nauczyciela-mistrza jest bardzo trudne. Aczkolwiek należy stwierdzić, że każdy mistrz jest w jakimś stopniu nauczycielem i wychowawcą. Na podstawie wielu prowadzonych badań oraz obserwacji można powiedzieć, że niewielka grupa nauczycieli staje się profesjonalistami i osiąga status mistrza, a każdy mistrz przecież ma swoich uczniów. Dlatego też korygowanie przez nauczyciela swoich błędów sprowadza go do doskonałości, tworząc obraz idealnego pedagoga.

CZĘŚĆ BADAWCZA ARTYKUŁU

W badaniach naukowych słowo hipoteza (ang. *Hypothesis*) oznacza przypuszczenie, prawdopodobieństwo, które na drodze poszukiwań badanej rzeczywistości społecznej zostanie dowiedzione lub odrzucone podczas prowadzonych czynności eksploracyjnych.

Zdaniem Mieczysława Łobockiego hipotezy są założeniami, które odnoszą się do końcowego rezultatu badań, ale nigdy nie przesądzają o jej końcowym

24 M. Dziewięcki, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2000.

wyniku lub konkretyzowaniu płynących z badań wniosków²⁵.

Hipotezy badawcze

1. Wiek wpływa na postrzeganie wizerunku nauczyciela.
2. Istnieje różnica pomiędzy chłopcami a dziewczynkami w określeniu wizerunku nauczyciela „lubianego w szkole”.
3. Istnieje różnica pomiędzy płcią a określeniem wizerunku nauczyciela „nielubianego w szkole”.
4. Cechy osobowościowe wpływają na postrzeganie wizerunku nauczyciela w szkole.
5. Istnieje różnica pomiędzy uczniami klas III oraz uczniami klas VI w sposobie kreowania wizerunku w kontekście najbardziej pożądanых cech u nauczyciela.
6. Cechy zawodowe nauczyciela wpływają na postrzeganie jego wizerunku w ocenie uczniów.

Metody

Badania przeprowadzono w wybranej losowo szkole podstawowej na terenie powiatu chełmskiego (województwo lubelskie). W badaniach udział wzięło 97 uczniów, w tym 50 uczniów klas III oraz 47 uczniów klas VI szkoły podstawowej.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. użytym narzędziem był autorski kwestionariusz ankiety. udział w badaniu był całkowicie anonimowy i dobrowolny. Zebrane dane empiryczne pozwoliły podjąć próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie jaki jest wizerunek współczesnego nauczyciela w ocenie uczniów klas III i VI szkoły podstawowej.

ANALIZA DANYCH I WYNIKI

Charakterystyka socjodemograficzna badanej grupy

Badaniem objęto 97 uczniów szkoły podstawowej, w tym 56,7% było dziewczynek i 43,3% chłopców. Spośród ankietowanych przeważający odsetek stanowili uczniowie w wieku od 9 do 10 lat (51,5%). Pozostałe 48,5%

25 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metod badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007, s. 125.

ankietowanych była wieku 12-13 lat. Najwięcej uczniów uczęszczało do III a (26,8%), klasa III b i klasa VI a liczyła 24,7%, natomiast najmniej uczniów było w klasie VI b (23,7%). Tabela 1 przedstawia cechy socjodemograficzne respondentów.

Tabela 1. Charakterystyka socjodemograficzna respondentów

Zmienna	Badani uczniowie	
	L	%
Płeć		
Dziewczynka	55	56,7
Chłopiec	42	43,3
Wiek		
9-10 lat	50	51,5
12-13 lat	47	48,5
Klasa		
III a	26	26,8
III b	24	24,7
VI a	24	24,7
VI b	23	23,7

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Wizerunek współczesnego nauczyciela w świetle badań własnych

Badaną grupę poproszono o wskazanie cech osobowych, jakie powinien posiadać nauczyciel. W ten sposób otrzymano wizerunek pożądanego nauczyciela w ocenie respondentów. Otrzymane wyniki poszczególnych klas wykazały, że najbardziej cechą pożądaną u nauczyciela w opinii klas III jest jego pogoda ducha i pozytywne nastawienie do samego ucznia. Takiego zdania było 92,3% uczniów klasy III a oraz 95,8% klasy III b. Respondenci z klasy III a stwierdzili, że spokój (76,9%), poczucie humoru (88,4%) oraz opiekuńczość (84,6%) i opanowanie (76,9%) to cechy, które tworzą wizerunek nauczyciela „lubianego” w szkole. Natomiast uczniowie klasy III b wyrazili przekonanie, że nauczyciel powinien charakteryzować się takimi cechami, jak: komunikatywność (79,1%) oraz opiekuńczość (66,7%). Najmniej odpowiedzi w opinii ankietowanych III klas otrzymały cechy, takie jak obojętność wobec ucznia oraz nauczyciel, który jest bardzo racjonalny i rzeczowy w swoich

obowiązkach. Z kolei uczniowie klas VI wyrazili nieco inne zdanie na ten temat. Respondenci klasy VI a stwierdzili, że poczucie humoru oraz komunikatywność to najważniejsze cechy osobowościowe, jakie powinien posiadać współczesny nauczyciel (95,8%). Na drugim miejscu ankietowani wskazali, że poziom inteligencji oraz jego troskliwość (83,3%) to aspekty istotne dla pozytywnego spostrzegania nauczycieli. Najmniej wskazań uczniów klasy VI a zostało udzielonych przy takich cechach jak obojętność (37,5%) oraz rzeczowość (29,1%). W grupie uczniów klasy VI b wszyscy ankietowani zadeklarowali, że nauczyciel z poczuciem humoru jest osobą najbardziej lubianą w szkole (100%). W dalszej części uczniowie przyznali, że emanowanie spokojem wewnętrznym oraz umiejętność mówienia i wysłuchania tego co ma do powiedzenia uczeń, (czyli niezbędny element komunikacji w relacjach uczeń-nauczyciel) tworzy wizerunek dzisiejszego nauczyciela (95,6%). Na trzecim miejscu uczniowie wybrali takie cechy, jak pogoda ducha, inteligencja oraz bierność (86,9%). Najmniej wskazań otrzymała odpowiedź dotycząca tego, że nauczyciel powinien wyróżniać się rzeczowym myśleniem i logicznym umysłem (34,8%). Szczegółowe dane przybliży tabela 2.

Tabela 2. Cechy współczesnego nauczyciela

Kategoria odpowiedzi*	KLASA							
	III a		III b		VI a		VI b	
	L	%	L	%	L	%	L	%
spokojny	20	76,9	22	91,7	15	62,5	22	95,6
pogodny	24	92,3	23	95,8	14	58,3	20	86,9
inteligentny	14	53,8	11	45,8	20	83,3	20	86,9
mający poczucie humoru	23	88,4	15	62,5	23	95,8	23	100
obowiązkowy	12	46,1	8	33,3	14	58,3	15	65,2
opiekuńczy	22	84,6	16	66,7	20	83,3	19	82,6
sumienny	15	57,7	11	45,8	11	45,8	14	60,9
komunikatywny	19	73	19	79,1	23	95,8	22	95,6
obojętny	2	7,7	3	12,5	9	37,5	20	86,9
twórczy	16	61,5	10	41,7	18	75	14	60,9
rzeczowy	13	50	7	29,1	7	29,1	8	34,8
opanowany	20	76,9	13	54,1	19	79,1	17	21,3

*liczba poszczególnych odpowiedzi nie sprowadza się do wielkości populacji ze względu na możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Kolejnej analizie poddano cechy, które wiążą się z wymiarami wizerunku nauczyciela. W tej części wyodrębniono sześć kategorii opisujących obraz nauczyciela „nielubianego” przez uczniów. Tabela 3 zaprezentuje nasilenie wyborów cech wizerunku współczesnego nauczyciela w ramach danej kategorii. Jak się okazuje cechy osobowościowe mają związek z odbieraniem wizerunku nauczyciela przez uczniów (94,8%). Ankietowani jednoznacznie wskazali, że nauczyciel, który jest krzykliwy podczas lekcji, niemiły, krytykujący ucznia za jego pracę, mający wybuchy złości, powolny podczas prowadzenia zajęć, zamknięty w sobie bądź zbyt luzacki sprawia, że nie jest lubiany przez szkolne dzieci.

Wśród cech zawodowych, które również składają się na całokształt wizerunku, często wymieniano stanowczość, brak dostatecznej wiedzy z nauczanego przedmiotu, wzbudzanie respektu wśród uczniów, brak przejawiania cierpliwości oraz zachęcania uczniów do nauki i angażowania w pracę na rzecz szkoły (89,7%). Kolejnym wymiarem negatywnego wizerunku są niepoprawne relacje nauczyciela z uczniami. Ankietowani zadeklarowali, że często czują niezadowolenie z traktowania przez nauczyciela, co relacjonowali w swoich wypowiedziach: nauczyciele mają swoich wybranych pupili, publicznie śmieją się z uczniów i komentują ich zachowania, potrafią zlekceważyć ucznia, który zgłasza się z ważnym problemem lub gdy nie zrozumiał czegoś na lekcji (67%).

Na wizerunek nauczyciela składa się również ocena sposobu nauczania. Zdaniem badanych ocenianie jest niesprawiedliwe, zbyt surowe, niekonsekwentne oraz nauczyciele źle tłumaczą materiał na lekcji (63,9%). Ponad połowa badanych uznała, że wygląd zewnętrzny wpływa na obraz nauczyciela. Niechlujny i niedbały ubiór, fatalny gust, czy rozczochrane włosy przyczyniają się do negatywnego wizerunku współczesnego nauczyciela (56,7%). Na obraz nauczyciela wpływa również ocena jego sposobu zachowania. Według ankietowanych nauczyciel, który jest ponury, nudny, smutny i bez poczucia humoru jest negatywnie odbierany przez uczniów (41,2%).

Tabela 3. Wizerunek nauczyciela „nielubianego”

Kategoria odpowiedzi*	Badani uczniowie	
	L	%
Cechy osobowości	92	94,8
Cechy zawodowe	87	89,7
Relacje z uczniami	65	67
Ocena sposobu nauczania	62	63,9
Wygląd zewnętrzny	55	56,7
Ocena zachowania	40	41,2

*liczby poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do wielkości populacji ze względu na to, iż było to pytanie otwarte i nie wszyscy respondenci udzieli odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Cechy ukazujące wizerunek nauczyciela skonfrontowano z odpowiedziami uczniów określających lubianego nauczyciela w tych samych kategoriach co powyżej. Wyniki wskazują na odmienne udzielanie odpowiedzi (tabela 4). Najważniejszym wymiarem pozytywnego spostrzegania wizerunku nauczyciela są jego cechy zawodowe. Jak wskazali uczniowie, wykształcony nauczyciel z odpowiednimi kompetencjami jest autorytetem dla uczniów, a jego inteligencja i mądrość pozwala uczniom przyswoić program nauczania (92,8%).

Na drugim miejscu respondenci stwierdzili, że cechy osobowe przyczyniają się do tego, że nauczyciel jest lubiany w szkole. Zdecydowana większość uczniów uznała, że nauczyciel przyjaźnie nastawiony do swoich podopiecznych, sympatyczny, wyrozumiały, troskliwy, opiekuńczy, pogodny, spokojny, życzliwy, wrażliwy, odpowiedzialny, lojalny, optymistyczny, energiczny i konsekwentny wpływa na obraz „lubianego” nauczyciela (89,7%).

Ocena sposobu nauczania przewyższyła kategorię relacji z uczniami. Okazuje się, że metody sprawdzania wiadomości ucznia podlegające ocenie oddziałują na jego wizerunek. Zdaniem badanych nauczyciel, który sprawiedliwie ocenia pozyskuje w oczach uczniów. Dodatkowo umiejętność kreatywnego przekazywania wiedzy oraz bycie otwartym na pomysły uczniów przyczynia się do pozytywnego wizerunku współczesnego nauczyciela (79,3%). Wśród wyróżnionych kategorii, relacja z uczniem jest doceniana podczas tworzenia obrazu nauczyciela. Ankietowani przyznali, że nauczyciel, który służy zawsze pomocą i radą, potrafi porozmawiać o wszystkim, jest gotowy wstawić się

za nim oraz zauważa jego potrzeby jest nauczycielem niezwykle lubianym przez uczniów (61,8%).

Na wizerunek nauczyciela składają się także cechy związane z wyglądem zewnętrznym i zachowaniem, które jak w przypadku nauczyciela „nielubianego” zajęły tą samą pozycję. Szczególnie cenione przez uczniów było posiadanie przez nauczyciela poczucia humoru, uśmiechu na twarzy, kulturalne zachowanie i zadbany wygląd.

Tabela 4. Wizerunek nauczyciela „lubianego”

Kategoria odpowiedzi*	Badani uczniowie	
	L	%
Cechy zawodowe	90	92,8
Cechy osobowości	87	89,7
Ocena sposobu nauczania	77	79,3
Relacje z uczniami	60	61,8
Wygląd zewnętrzny	59	60,8
Ocena zachowania	45	46,3

*liczby poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do wielkości populacji ze względu na to, iż było to pytanie otwarte i nie wszyscy respondenci udzieli odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W ostatniej części poproszono ankietowanych o wskazanie pięciu cech idealnego nauczyciela. Wyniki jednoznacznie pokazują, że najważniejszą cechą wpływającą na pozytywny obraz nauczyciela jest jego poczucie humoru (94%). Na drugim miejscu uczniowie uznali, że wyrozumiałość w stosunku do uczniów (91,7%) jest istotnym elementem przy postrzeganiu nauczyciela. Na trzeciej pozycji znajduje się sprawiedliwe traktowanie ucznia (88,6%), czwarta cecha to troskliwość i opiekuńczość (76,2%), a piąta to spokój (71,3%). Przytoczone cechy tworzą zdaniem uczniów wizerunek współczesnego nauczyciel (tabela 5).

Tabela 5. Pięć cech idealnego nauczyciela

Kategoria odpowiedzi*	Badani uczniowie	
	L	%
Wesoły, z poczuciem humoru	92	94
Wyrozumiałość	89	91,7
Sprawiedliwy	86	88,6
Troskliwy i opiekuńczy	74	76,2
Spokojny	69	71,3

*liczby poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do wielkości populacji ze względu na to, iż było to pytanie otwarte i nie wszyscy respondenci udzieli odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań.

ZAKOŃCZENIE

Nauczyciel od zawsze był i jest związany z uczniem i szkołą. Osobowość nauczyciela przekłada się na odbieranie jego wizerunku przez wszystkie podmioty edukacyjne. Od współczesnego nauczyciela wymaga się wiele. Wiąże się to między innymi z kształceniem ustawicznym, cechami osobowościowymi, kompetencjami i kwalifikacjami, czy też sposobem uczenia. Dla dzieci i młodzieży liczy się ten nauczyciel, który będzie autorytetem dla innych oraz potrafił szanować czyjeś zdanie. Dodatkowo nauczyciel musi poprzez swoją misję nauczania pomagać uczniom i być przy tym bardzo wiarygodny.

Dlatego też mottem współczesnych edukatorów powinna być odpowiedzialność, wzajemny szacunek, racjonalność i otwartość na relacje z uczniami. Przytoczone požądane cechy wpływają na wizerunek spostrzegania nauczyciela we współczesnej szkole.

Z prowadzonych badań własnych wynika, że współczesny nauczyciel powinien być przede wszystkim fachowcem i profesjonalistą oraz doradcą. Z całą pewnością jest to osoba, która musi posiadać predyspozycje do zawodu, ponieważ jego głównym zadaniem jest przygotowanie młodego pokolenia do egzystencji w społeczeństwie oraz stworzenie optymalnych warunków do radzenia sobie w świecie.

Ponadto uczniowie klas III i VI szkoły podstawowej uznali, że na wizerunek nauczyciela wpływają pewne kategorie, takie jak: cechy zawodowe i osobowe, które wiążą się z inteligencją i wiedzą nauczyciela z konkretnego

przedmiotu. Mówiąc o czynnikach osobowościowych to znaczy mówić o osobowości człowieka, który ma zainteresowania i pasję oraz motywuje uczniów do nauki. To tylko nieliczne przykłady, które zdaniem badanych wpływają na wizerunek nauczyciela. Ocena techniki przekazywania wiedzy uczniom i poziom relacji nauczyciel-uczeń to kolejne czynniki decydujące o tym, jak uczniowie się o nim wyrażają. Sposób zachowania oraz wygląd zewnętrzny stanowią równie ważne elementy wizerunku terażniejszego nauczyciela.

Niniejsze wyniki badań mogą stanowić inspirację do kolejnych badań przeglądowych, gdyż warto skupić się na potrzebach i nadziejach uczniów, które wiążą się z wizerunkiem współczesnego nauczyciela. Nie należy zapominać o tym, iż osoba nauczyciela reprezentuje nie tylko siebie, ale staje się również wizytówką całej szkoły. Dlatego też tak istotne jest, aby jego wizerunek stał się wzorem do naśladownictwa dla uczniów.

BIBLIOGRAFIA

1. Banach Cz., *Nauczyciel* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004.
2. Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
3. Dziewiecki M., *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2000.
4. Dziewiecki M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2002.
5. Kamińska – Szmał I., *Słownik Wyrazów Obcych*, Wydawnictwo „Europa”, Warszawa 2001.
6. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo WaiP, Warszawa 2008.
7. Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, ŻAK, Warszawa 1998.
8. Łobocki M., *Wprowadzenie do metod badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007.
9. Marczuk S., *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2001.

10. Mierzejewski R., *Edukator – zawód, specjalizacja czy zagubiony paradygmat w systemie doskonalenia nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 3/2007.
11. Prucha J., *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), tłum. B. Śliwerski, *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006.
12. Radziejewicz-Winnicki A., *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2004.
13. Sampson E., *Jak tworzyć własny wizerunek*, Wydawnictwo ABC, Warszawa 1996.
14. Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
15. Stech K., *Modele relacji wychowawczych pomiędzy wychowawcą a wychowankiem* [w:] *Wychowawca i środowisko lokalne w paradygmacie wychowania XXI wieku. Materiał pokonferencyjne*. Wiechlice 23-24.04.2001, Zielona Góra 2001.
16. Szymański M.S., *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*. [w:] W. Hörner, M. S. Szymański (red.), tłum. M. S. Szymański, D. Sztombryn, *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2005.
17. Tomaszewska A., *Nauczyciel na miarę XXI wieku*. [w:] E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, Wyd. WSHE Łódź 2009.
18. Wójcik K., *Public relations*, Public Relations od A do Z, Placet, Warszawa 1997.
19. Zimny J., *Nauczyciel-pedagog na współczesne czasy*, KUL, Stalowa Wola 2006.
20. Zimny J., *Miejsce młodzieży we współczesnym Kościele*. [w:] J. Zimny (red.), *Szkolnictwo katolickie w myśli Kościoła*, Sandomierz 2007.
21. Zimny J., *Potrzeba szkolnictwa katolickiego*. [w:] J. Zimny (red.), *Szkolnictwo katolickie w myśli Kościoła*. Sandomierz 2007.

22. Ziółkowski P., *Wybrane kompetencje społeczne - skrypt dla studentów*, Wydawnictwo WSG, Bydgoszcz 2014.
23. *Słownik języka polskiego* <https://sjp.pwn.pl/slowniki/wizerunek.html>, (dostęp: 15.04.2020).

IMAGE OF CONTEMPORARY TEACHER IN THE LIGHT OF INITIAL STUDIES

Summary: As a consequence of the globalization of the modern world, the teaching profession presents itself with many new challenges. Changes in educational reality taking place in education affect the teaching profession. Therefore, in this context, one should consider the basic question, which will be the main goal of this reflection: What is the image of a modern teacher? The scientific chapter has two parts: theoretical and empirical. In the theoretical part, attention was focused on theoretical considerations regarding the image of the teaching profession, while in the empirical part, the results of research regarding opinions on the image of the teacher in contemporary school were analyzed. The research method undertaken in the work is the method of diagnostic sondage using the survey technique, which included a total of 97 students in the 3rd and 6th grade of primary school. The questionnaire collected the necessary knowledge about the desired characteristics of the 21st century teacher. The conclusions drawn from the analyzed studies show that a modern teacher should be above all a professional and a professional as well as an adviser while performing his professional duties. In addition, students' perception of the teacher's image significantly translates into his personality and professional traits.

Keywords: teacher, picture, pupil, contemporary.

SOCJOPOLITYCZNY WYMIAR ZJAWISKA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Streszczenie: Niepełnosprawność jest zjawiskiem, które definiuje się z uwzględnieniem jej złożonego charakteru. Zgodnie z rozpowszechnionym w skali światowej socjopolitycznym modelem niepełnosprawności, niepełnosprawność konstruuje się społecznie, politycznie, kulturowo, a na drodze przywracania sprawności należy brać pod uwagę różne wymiary tego zjawiska. Niepełnosprawność jest zagadnieniem politycznym. Głównym celem interakcji o charakterze politycznym jest tworzenie warunków, w których jak najwięcej osób miałoby możliwość zaspokajania własnych potrzeb. Osoby z niepełnosprawnościami na zasadach równości z innymi obywatelami mają prawo do realizacji swych interesów i zaspokajania swych potrzeb. Głównym celem artykułu jest ujawnienie politycznego wymiaru niepełnosprawności, który jest niezbędnym elementem wielowymiarowej struktury tego zjawiska.

Słowa kluczowe: Niepełnosprawność, socjopolityczny model, polityka.

WPROWADZENIE

Niepełnosprawność (*disability*) jest zjawiskiem nader złożonym, wielowymiarowym i wielokontekstowym. Coraz więcej badaczy uprawiających naukę w różnych dziedzinach, czyni zjawisko niepełnosprawności przedmiotem swych badań, co wskazuje na interdyscyplinarny charakter tego zagadnienia. Sposób definiowania pojęcia niepełnosprawności, co bezpośrednio przekłada się na podejmowane decyzje polityczne i rozwiązania ekonomiczno-społeczne, koreluje się z jakością życia dużej grupy społecznej, która składa się nie tylko

¹ Mgr, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Politologii, Stacjonarne Studia Doktoranckie Nauk o polityce.

z osób mających uszkodzenia ciała albo zaburzenia o charakterze psychicznym lub poznawczym, ale także z członków ich rodzin, wychowawców, nauczycieli, instruktorów, specjalistów zajmujący się rehabilitacją, pracodawców, etc. Głównym celem niniejszego artykułu jest próba uchwycenia socjopolitycznego wymiaru wielowymiarowego zjawiska niepełnosprawności, będącego nieuniknionym elementem dynamicznej struktury życia społeczno-politycznego. Wypracowanie definicji klarownie ujawniającej społeczno-polityczny wymiar niepełnosprawności, a także tworzenie i realizacja koncepcji socjopolitycznego modelu niepełnosprawności są najważniejszymi osiągnięciami intelektualno-cywilizacyjnymi drugiej połowy XX wieku w perspektywie studiów nad niepełnosprawnością (disability studies). Uwzględniając współczesne warunki, m.in. gwałtowny wzrost liczby ludzi mających zaburzenia o charakterze psychicznym albo neurologicznym, wzrost liczby chorujących na tzw. choroby cywilizacyjne, starzenie się ludności, zmiany klimatyczne, prawdopodobieństwo poważnych kryzysów gospodarczych, politycznych, militarnych i innych, można przyjąć, że niepełnosprawność jest i będzie aktualnym tematem zarówno będącym przedmiotem debaty publicznej, jak i zagadnieniem poruszonym w instytucjach rządowych.

PERSPEKTYWA HISTORYCZNA

Ujęcie historyczne pokazuje, że definicja niepełnosprawności jest budowana społecznie i kulturowo, a także jest uwarunkowana stanem wiedzy naukowej i kierunkiem rozwoju myśli humanistycznej. W starożytnej Grecji „istniało przyzwolenie dla zabijania dzieci z dostrzegalnymi wadami ciała” (Barnes, Mercer, 2008: 32). Wydawało się, że takie podejście jest społecznie i ekonomicznie uzasadnione. W starożytnym Rzymie zabijano noworodków z dostrzegalnymi deformacjami, „aby uchronić społeczeństwo przed katastrofami lub w celu łągodzenia lęków społecznych” (Borowska-Beszta, 2012: 19). W Sparcie „porzucanie i zaniechanie działań w przypadku chorych noworodków było nawet wymagane przez prawo” (Borowska-Beszta, 2012: 21). Jak wskazują badacze, tradycyjnie ułomność była przedmiotem kpin oraz budziła lęk i litość (Ryan, Thomas, 1980; Thomas, 1982; Barnes, 1997). Lęk wobec „anormalnych” „pogłębiany był przez niektóre passusy biblijne, stwierdzające, że niepełnosprawność jest karą za popełnione grzechy” (Barnes, Mercer, 2008: 32). W średniowieczu można zauważyć dwa nurty. Z jednej strony, niektórzy duchowni przyczyniali się do dalszej marginalizacji ludzi z niepełnosprawnościami. Natomiast z drugiej strony, można zaobserwować namiastki systemu

wsparcia takich ludzi, co było „uwarunkowane rozpowszechnieniem w Europie chrześcijańskiej idei miłosierdzia” (Kolwicz, Dąbrowski, 2014: 105).

Koniec XVIII wieku został początkiem kreowaniem nowej polityki (policy) wobec osób z niepełnosprawnościami, polegającej na tworzeniu i podtrzymywaniu zakrojonego na szeroką skalę systemu kontroli społecznej, który poza szpitalami i domami opieki obejmował także więzienia, przytułki, szkoły i kolonie (Cohen, Scull, 1983). Exempli gratia na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej kontrolowanym przez różne mocarstwa w XIX wieku (Grodecka, 1996) pojawiają się specjalne szkoły i warsztaty, innymi słowy zakłady aktywizacji zawodowej osób niewidomych i słabowidzących. W instytucjach o charakterze szkolno-wychowawczym dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami traciły kontakty z rodziną i swymi społecznościami oraz musiały przejmować narzucane role i funkcje społeczne. W Ameryce Północnej, Wielkiej Brytanii i Europie uruchomiano wyspecjalizowane zakłady dla osób „najbardziej upośledzonych lub groźnych” (Parker, 1998). Takie działania podejmowano w przeświadczeniu, że osoby objęte opieką specjalistyczną w instytucjach zamkniętych, nie stanowiły społecznego ciężaru (Goffman, 1961). Umieszczanie (często wbrew woli) w zakładach zamkniętych również uzasadniało się troską o dobro samych osób z niepełnosprawnościami. W praktyce warunki w tych instytucjach nierzadko były antyludzkie, a długoletni pensjonariusze byli „spisywani na straty” jako „społecznie martwi”, oczekujący jedynie końca swego życia (Miller, Gwynne, 1972).

Postrzeżenie osób z niepełnosprawnościami oparte na głęboko zakorzenionych stereotypach przekładało się na przepisy regulujące ich funkcjonowanie społeczne. W USA w latach 1880-1970 w niektórych miastach obowiązywało tak zwane „Prawo o brzydocie” (Ugly Laws), mające na celu ograniczenie poruszania się w przestrzeni publicznej osób, „których wygląd był rażący lub mógł wystraszyć „normalnych” ludzi” (Bogdan, 1996; Gerber, 1996). W 1938 r. w 33 stanach USA istniało prawo „zezwalające na przymusową sterylizację kobiet z upośledzeniem umysłowym” (Barnes, Mercer, 2008: 43). Na Europejskim kontynencie władza polityczna zajęła się osobami z niepełnosprawnościami, stosując bardziej radykalne sposoby rozwiązywania problemów. „Pierwsze koncepcje wdrażania w życie planowego niszczenia osób z niepełnosprawnościami pojawiły się po dojściu Hitlera do władzy w 1933 roku” (Borowska-Beszta, 2012: 45). W latach 1933-1940 w III Rzeszy wdrażano w życie program eksterminacji osób „niezasługujących na życie w społeczeństwie”. Zamordowano ponad 270 tysięcy osób, jako że zgodnie z przyjętą ideologią były one „parodię ludzkiego ciała i umysłu” (Burleigh, 1994: 194).

W latach 1935-1976 w Szwecji zostało poddanych przymusowej sterylizacji 60 tysięcy kobiet, większość z których miała niepełnosprawność intelektualną. Przymusowa sterylizacja i aborcja w Szwajcarii, Japonii, Finlandii i Danii były prawnie dozwolone.

Naruszanie praw ludzi z niepełnosprawnościami, ograniczanie ich wolności, wykluczanie ich z życia społecznego przede wszystkim były skutkiem obowiązującego medycznego modelu niepełnosprawności. Przejawia się tu społecznie i kulturowo stworzona dychotomia - osoba niepełnosprawna i osoba sprawna. Osoby mające uszkodzenia ciała, sensoryczne, psychiczne bądź poznawcze zaburzenia określano mianem „niepełnosprawnych” (Dartington i in., 1981: 126), co implikuje, iż są niezdolne do pełnienia ról i funkcji społecznych, które pozostają domeną ludzi sprawnych. Takie podejście „czyniło osoby niepełnosprawne zależnymi od ludzi społecznie produktywnych, zdrowych fizycznie” (Safilios-Rothschild, 1970: 12). Medyczny model niepełnosprawności oznacza, że pojęcie niepełnosprawności definiuje się ze uwzględnieniem wyłącznie jednego z aspektów tego wielowymiarowego zjawiska, a mianowicie dysfunkcji ciała, zaburzeń psychicznych lub intelektualnych. W medycznym modelu podkreśla się, że niepełnosprawność jest osobistą tragedią jednostki (Oliver, 1983). „po pierwsze, niepełnosprawność jest więc tu postrzegana jako problem na poziomie jednostkowym (psychosomatycznym); po drugie, jest sprowadzana do indywidualnego ograniczenia sprawności lub innych „defektów”; i po trzecie, uważa się, że to wiedza i praktyka medyczna określają metody leczenia” (Barnes, Mercer, 2008: 9). Osobom z niepełnosprawnością przypisuje się stworzoną przez fachowców rolę „idealnego” pacjenta, który bezwzględnie szanuje wiedzę oraz autorytet specjalisty, i któremu nawet przez myśl nie przejdzie, że jego własne interesy mogą być sprzeczne z interesami fachowców lub wiedzą powszechną (Freidson 1970).

Pod koniec lat 60. XX wieku na skali światowej pojawiają się zjawiska społeczne, które polski psycholog Kazimierz Obuchowski opisał jako „rewolucja podmiotów” (1988: 17-27; 1999: 131-149). W środowisku osób z niepełnosprawnościami również można zaobserwować takie zjawiska. „Rewolucja podmiotów” polega na proteście przeciwko wszelkim rodzajom uprzedmiotowienia człowieka, który w większym stopniu niż kiedykolwiek wcześniej stał się wartością o charakterze autotelicznym. Szczególnego znaczenia nabrała godność „rozumiana jako prawo do samodzielnego wyznaczenia własnej roli społecznej, akceptacji własnych zasad moralnych, a także do osobistego określania sensu swego życia” (Sotwin, 2003: 25).

Zgodnie z Paulem Huntem (1937-1979) - Brytyjski aktywista z niepełnosprawnością - „każdy człowiek ma prawo do posiadania kontroli nad własnym życiem” (Godlewska-Byliniak, Lipko-Konieczna, 2018: 158). List aktywisty opublikowany w 1972 roku w dzienniku „The Guardian” jest odezwą do społeczeństwa i polityków. Ten apel uważa się za przełomowy moment w powstaniu socjopolitycznego modelu niepełnosprawności (Pfeiffer, 2000; Shakespeare, 2006: 14). Hunt krytykował praktykę izolowania osób z niepełnosprawnościami w zamkniętych ośrodkach, gdzie są „izolowane, traktowane przez personel, obsługę medyczną i opiekunów w sposób częstokroć urągający ich godności” (Hunt, 1972). Według aktywisty nasilenie i formy uprzedzeń wobec osób z niepełnosprawnościami mają charakter opresji, a powszechna dyskryminacja przejawia się w sposobie zabudowy przestrzeni publicznej, zatrudnieniu, wypoczynku i relacjach osobistych. „Wzywamy społeczeństwo, by zwróciło na nas uwagę, by posłuchało tego, co mamy do powiedzenia, by uznało nas za swoją integralną część. Nie chcemy, by traktowano nas albo kogokolwiek innego, jak obywateli drugiej kategorii, oraz usuwano nas z oczu i umysłów” (Hunt, 1966: 158). Problemem jest medyczny dyskurs, który został stworzony przez ludzi nie mających niepełnosprawności, a osoby z niepełnosprawnościami wpisują się w system wartości „pełnosprawnych”, dopóki są postrzegane jako „cierpiące i schorowane” (Hunt, 1966: 155). „Bycie postrzeganym jako przedmiot terapii medycznej tworzy obraz złożony z wielu przypisywanych mu cech, takich jak słabość, bezradność, zależność, regresywność, nienormalność wyglądu i deprecjacja wszystkich sposobów funkcjonowania fizycznego i umysłowego” (Zola, 1993: 168).

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ JAKO ZAGADNIENIE POLITYCZNE

Polityka jest zjawiskiem niezwykle złożonym i ma charakter emergentny. W naukach o polityce uważa się, że polityka jako produkt intelektualnej działalności ludzkiej pojawiła się wtedy, gdy jednostki ludzkie podjęły się wyzwania zamieszkiwania w zorganizowanych strukturach, funkcjonowanie których jest oparte na określonych zasadach i wartościach. „Polityka jest konkretną praktyką, mającą miejsce w rzeczywistości społecznej” (Mouffe, 2008: 23 i nast.). Dla Carla Schmitta „polityka to praktyczne działanie oparte na rozróżnieniu przyjaciela od wroga, polityczność stanowi natomiast sztukę trafnego dokonania tego rozróżnienia” (Schmitt, 2000: 198, 208). Polityczność jest wytworem ludzkim, który powstał w trakcie ewolucji gatunku homo sapiens i dzięki któremu ludzkość nadal istnieje. Ważkość zjawiska polityki podkreślał

już grecki filozof Arystoteles (384-322 p.n.e.), który głosił, że „człowiek jest z natury zwierzęciem politycznym” (gr. *zoon politikon*), co oznacza, że istota ludzka może dobrze realizować się życiowo wyłącznie wewnątrz wspólnoty politycznej. W związku z czym polityka jest etyczną działalnością ukierunkowaną na stworzenie „sprawiedliwego społeczeństwa”, co dało mu asumpt do nadania jej miana „królowej nauk” (Heywood, 2006: 11).

Jak większość pojęć w naukach społecznych pojęcie polityki nie stanowi wyjątku, będąc zjawiskiem bardzo trudnym do uchwycenia i zdefiniowania. Andrzej Czajowski podziela utrwalone w politologii przekonanie o trudności zdefiniowania polityki. Sugeruje on, że pojęcie to jest niedefiniowalne, „o czym świadczy wachlarz rozmaitych i sprzecznych określeń, jakimi obfituje literatura naukowa” (Czajowski, 2015: 6). Politykę definiuje się bowiem na różne sposoby: jako sprawowanie władzy, podejmowanie wspólnych decyzji, alokację ograniczonych zasobów, źródło podstępów, oszustw, manipulacji itd. (Heywood, 2006: 6). Dążąc do jak najszerzej definicji, Andrew Heywood proponuje rozumieć politykę jako „formę aktywności ludzkiej, której celem jest tworzenie, zachowanie oraz poprawa ogólnych zasad życia” (Heywood, 2006: 4). Z kolei zgodnie z perspektywą Artura Laski politykę należy rozumieć jako układ interakcji społecznych, z reguły przyjmujących postać władczą (Laska, 2017: 82). Esencja tych interakcji międzyludzkich sprowadza się do „krecji, ochrony, dystrybucji dóbr publicznych i zasobów wspólnych” (Pałeczki, 2002: 204-205). W takim ujęciu celem polityki jest wspólne wypracowanie zasad, przestrzeganie których umożliwiłoby sprawiedliwą alokację dóbr i zasobów.

Jednostka ludzka wchodzi w interakcje o charakterze politycznym, dążąc do tworzenia lepszych warunków (świata sprawiedliwego), które by w największym stopniu umożliwiały zaspokajanie różnorodnych potrzeb. W takim ujęciu rolę centralnej kategorii przy definiowaniu polityki odgrywają różnorodne potrzeby ludzkie, a Politykę rozumie się jako dziedzinę „aktywności człowieka” ukierunkowaną „na zaspokajanie jego potrzeb” (Czajowski, 2015: 17). W latach 60. XX wieku zamknięte zakłady, w których umieszczano osoby z niepełnosprawnościami stały się „wylęgarnią powstającej wspólnej tożsamości” politycznej (Barnes, Mercer, 2008: 123). Osoby z niepełnosprawnościami starały się „przejąć kontrolę nad procesem definiowania i interpretacji, tak by samemu kształtować swoją tożsamość i kierować swoim życiem” (Albrecht, 1992: 78). Duża grupa społeczna składająca się z osób z niepełnosprawnościami jest bardzo zróżnicowana pod względem możliwości i potrzeb tych osób. Zgodnie z przyjętym modelem politycy, urzędnicy, specjaliści posiadający

wiedzę medyczną i zajmujący się rehabilitacją, określają potrzeby i narzucają na osoby z niepełnosprawnościami role podporządkowanych przedmiotów terapii medycznej i opieki społecznej. Emancypacyjny ruch osób z niepełnosprawnościami, charakteryzujący się cechami wyzwolenicznych ruchów feministycznych i czarnoskórych powstał, jako że osoby te doszły do przekonania, że to one powinny definiować własne potrzeby i dążyć do ich zaspokajania za pomocy zinstytucjonalizowanej władzy politycznej w postaci instytucji rządowych. Michael Oliver i Colin Barnes twierdzą, że rozwój samoorganizacji doprowadził do tego, że coraz więcej osób z niepełnosprawnościami „przyjmuje wspólną polityczną tożsamość, co z kolei daje im pewność siebie. „Osoby niepełnosprawne już nie proszą o zmiany, lecz żądają ich”. Dążąc do realizacji swoich postulatów, są gotowe sięgnąć po całą gamę środków, łącznie z bezpośrednim działaniem i obywatelskim nieposłuszeństwem (Bynoe i in., 1991: 12).

W 1976 roku Związek Niepełnosprawnych Fizycznie Przeciwko Segregacji (Union of the Physically Impaired Against Segregation - UPIAS) opublikował manifest „Fundamental Principles of Disability”. Ten dokument przedstawia zupełnie inny model definiowania niepełnosprawności i głęboko podważa medyczny dyskurs i traktowanie niepełnosprawności jako osobistej tragedii jednostki. Opracowany przez osoby z niepełnosprawnościami dokument „zawiera fundamentalne stwierdzenie, że to społeczeństwo upośledza (uniesprawnia albo uniepełnosprawnia) ludzi niepełnosprawnych” (Barnes, Mercer, 2008: 19). „Nasze stanowisko w kwestii niepełnosprawności jest jasne. W naszym mniemaniu to społeczeństwo «uniesprawnia» osoby niepełnosprawne. Niepełnosprawność jest czymś, co zostaje narzucone na nasze uszkodzenia przez bezpodstawną izolację i wykluczenie z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym” (UPIAS, 2018: 141).

Proponowany model zakłada rozróżnienie pomiędzy uszkodzeniem fizycznym a sytuacją społeczno-polityczną nazywaną „niepełnosprawnością”. „Definiujemy więc uszkodzenie jako brak całości albo części kończyny, lub posiadanie niesprawnej kończyny, organu czy mechanizmu ludzkiego ciała. Niepełnosprawność jest z kolei ograniczeniem aktywności lub gorszą pozycją w ramach struktury społecznej, która nie przykłada wagi do osób niepełnosprawnych fizycznie, pozbawiając ich tym samym możliwości brania udziału w głównym nurcie aktywności społecznych. Niepełnosprawność jest więc określoną formą opresji społecznej” (UPIAS, 2018: 142). Niepełnosprawność jest kategorią socjopolityczną, innymi słowy jest rezultatem „opresyjnych relacji między osobami z [...] trwałym upośledzeniem a resztą społeczeństwa”

(Finkelstein, 1980: 47). Rozróżnienie pomiędzy uszkodzeniem a niepełnosprawnością w taki sposób zdefiniowaną, pozwala na zbudowanie „modelu barier społecznych” czy też „społecznego modelu” niepełnosprawności (Finkelstein, 1993).

Kluczowe założenia manifestu UPIAS zostały później uwzględnione w krajowych i międzynarodowych antydyskryminacyjnych aktach prawnych. Exempli gratia International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) opracowana przez WHO w 1980 i 2001, Canadian Charter of Rights and Freedoms (1985), Americans with Disabilities Act (1990), najstarsze i najbardziej wszechstronne na świecie prawa przeciwdziałające dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami (Doyle, 1999: 209-226), Australian Disability Discrimination Act (1992), Human Rights Act w Nowej Zelandii (1993), Disability Discrimination Act w Wielkiej Brytanii (1995). W Polsce funkcjonowanie osób z niepełnosprawnościami reguluje Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. 13 grudnia 2006 roku w Nowym Jorku została przyjęta Konwencja ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami - Convention on the Rights of Persons with Disabilities, którą Polska ratyfikowała 6 września 2012 roku. Zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym zostały powołane do życia instytucje rządowe, a także powstały liczne organizacje pozarządowe zajmujące się realizacją i ochroną praw osób z niepełnosprawnościami.

PODSUMOWANIE

Kiedy przedstawiciele gatunku homo sapiens zaczęli funkcjonować w ustrukturyzowanych grupach, zjawisko niepełnosprawności stało się zjawiskiem politycznym. Jako że osoby z niepełnosprawnościami od zawsze są członkami wspólnoty, nakłada to na sprawujących władzę obowiązek rozwiązywanie różnorodnych konfliktów związanych z zaspokajaniem potrzeb takich osób, albowiem polityka polega na tworzeniu, przestrzeganiu i aktualizacji zasad kreowania, ochrony i alokacji dóbr publicznych i zasobów wspólnych, a celem polityki jest tworzenie warunków do zaspokajania potrzeb ludzkich na zasadach równych szans. W starożytności i w średniowieczu osoby z uszkodzeniami ciała, zaburzeniami neurologicznymi i psychicznymi nie miały prawa głosu i możliwości wywierania wpływu na przebieg i wyniki procesu decyzyjnego, który bezpośrednio ich dotyczył. To powodowało coraz szerszą marginalizację, wykluczenie i stygmatyzowanie. W drugiej połowie XX wieku ruch

emancypacyjny osób z niepełnosprawnościami, który miał charakter międzynarodowy, doprowadził do radykalnych zmian w postrzeganiu niepełnosprawności, podważył głęboko zakorzeniony medyczny model niepełnosprawności i otworzył drzwi do instytucji rządowych osobom z niepełnosprawnościami. Stworzony przez aktywistów socjopolityczny model niepełnosprawności i jego wdrażanie w życie umożliwia osobom z niepełnosprawnościami uczestnictwo w życiu politycznym w skali wcześniej niespotykanej.

Jak tysiąc lat temu, tak i w XXI wieku niepełnosprawność ma swój wymiar polityczny. Różnica polega na tym, że w XXI wieku osoba z niepełnosprawnością ma znacznie więcej narzędzi, za pomocą których może odgrywać aktywną rolę na scenie politycznej walcząc o swe prawa i interesy. Badacze zjawiska niepełnosprawności jednoznacznie wskazują, że w ciągu ostatnich dekad jakość życia osób z niepełnosprawnościami w skali światowej poprawiła się, i takie osoby mają możliwość korzystania z różnych rozwiązań medycznych, technicznych, instytucjonalnych, prawnych, których głównym celem jest przywracanie sprawności i rekompensacja zaburzonych funkcji organizmu. Jednak należy pamiętać, że życie polityczne jest procesem dynamicznym, który się nie rozwija linearnie, a raczej w ramach teorii chaosu (Gleick, 1996; Tempczyk 1998), zgodnie z którą procesy społeczno-polityczne nie mogą być przewidywane, jako że umysł ludzki i zachowanie człowieka cechuje się nieprzewidywalnością. To oznacza, że w przyszłości model definiowania niepełnosprawności i traktowania osób z niepełnosprawnościami może się zmienić, co może poprawić ich jakość życia albo odwrotnie - obniżyć.

BIBLIOGRAFIA

1. Albrecht G.L., *The Disability Business*, Sage, London 1992.
2. Barnes C. *A legacy of oppression: a history of disability in Western culture*, [w:] L. Barton, M. Oliver (red.), *Disability Studies: Past, Present and Future*, Disability Press, Leeds 1997.
3. Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, tłum. P. Morawski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.
4. Bogdan R., *The social construction of freaks*, [w:] R. G. Thomson (red.), *Freakery: Culture Spectacles of the Extraordinary Body*, New York University Press, New York 1996.

5. Borowska-Beszta B., *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
6. Burleigh M., *Death and Deliverance: „Euthanasia” in Germany 1900-1945*, Cambridge University Press, Cambridge 1994.
7. Bynoe I., Oliver M., Barnes C., *Equal Rights for Disabled People*, IPPR, Londyn 1991.
8. Cohen S., Scull A., *Social Control and the State*, Blackwell, Oxford 1983.
9. Czajowski A., *X twierdzeń o polityce*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
10. Dartington T., Miller E. J., Gwynne G., *A Life Together*, Tavistock, London 1981.
11. Doyle B., *From welfare to Disability and legal change in the United Kingdom in the late 1990s*, [w:] M. Jones, L. Marks (red.), *Disability, Diverability and Legal Change*, Kluwer Law International/Martinus Nijhoff Publishers, Hague 1999.
12. Finkelstein V., *Attitudes and Disabled People*, World Rehabilitation Fund, New York 1980.
13. Finkelstein V., *Disability: a social challenge or an administrative responsibility?* [w:] J. Swain, V. Finkelstein, S. French, M. Oliver (red.), *Disabling Barriers - Enabling Environments*, Sage Open University, London 1993.
14. Freidson E., *Profession of Medicine*, Harper and Row, New York 1970.
15. Gerber D., *The careers of people exhibited in freak shows: the problem of volition and valorisation*, [w:] R. G. Thomson (red.), *Freakery: Culture Spectacles of the Extraordinary Body*, New York University Press, New York 1996.
16. Gleick J., *Chaos. Narodziny nowej nauki*, tłum. P. Jaśkowski, Zysk i S-ka, Poznań 1996.
17. Godlewska-Byliniak E., Lipko-Konieczna J., *Niepełnosprawność i społeczeństwo. Performatywna siła protestu*, Biennale Warszawa, Warszawa 2018.

18. Goffman E., *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Doubleday, New York 1961.
19. Grodecka E., *Historia niewidomych polskich w zarysie*, Polski Związek Niewidomych, Warszawa 1996.
20. Heywood A., *Politologia*, tłum. M. Masojć, B. Maliszewska i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
21. Hunt P., *A critical condition*, [w:] P. Hunt (red.), *Stigma: The Experience of Disability*, Geoffrey Chapman, London 1966.
22. Hunt P., *Letter to The Guardian*, 1972 <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Hunt-Hunt-1.pdf>, (dostęp: 01.04.2019).
23. Kolwitz M., Dąbrowski S., *Postawy wobec niepełnosprawności fizycznej w okresie średniowiecza*, „Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie” 2014, nr 60, 1.
24. Laska A., *Teoria polityki. próba ujęcia integralnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017.
25. Miller E. J., Gwynne G. V., *A Life Apart*, Tavistock, London 1972.
26. Mouffe Ch., *Polityczność*, tłum. J. Erbel, Przewodnik „Krytyki Politycznej”, Warszawa 2008.
27. Obuchowski K., *Mikroświat i makroświat człowieka*, „Przegląd Humanistyczny” 1988, 4/5.
28. Obuchowski K., *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, [w:] J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
29. Oliver M., *Social Work with Disabled People*, Macmillan, Basingstoke 1983.
30. Pałeczki K., *Wprowadzenie do normatywnej teorii władzy politycznej*, [w:] B. Szmulik, M. Żmigrodzki (red.), *Wprowadzenie do nauki o państwie i polityce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.
31. Parker R. A., *A historical background*, [w:] I. Sinclair (red.), *Residential Care: The Research Reviewed*, HMSO, London 1988.

32. Pfeiffer D., *A Comment on the Social Model(s)*, „Disability Studies Quarterly” 2000, 22 (4).
33. Ryan J., Thomas F., *The Politics of Mental Handicap*, Penguin, Harmondsworth 1980.
34. Safilios-Rothschild C., *The Sociology and Social Psychology of Disability and Rehabilitation*, Random House, New York 1970.
35. Schmitt C., *Pojęcie polityczności*, [w:] C. Schmitt, tłum. M. Cichocki (re.), *Teologia polityczna i inne pisma*, SIW Znak, Kraków-Warszawa 2000.
36. Shakespeare T., *Disability Rights and Wrongs*, Routledge, London 2006.
37. Sotwin W., *Podmiotowość w sferze politycznej czyli pragmatyzm - pryncypializm*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
38. Tempczyk M., *Teoria chaosu a filozofia*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 1998.
39. Thomas D., *The Experience of Handicap*, Methuen, London 1982.
40. UPIAS, *Fundamental Principles of Disability*, [w:] Godlewska-Byliniak E., Lipko-Konieczna J. (red.), *Niepełnosprawność i społeczeństwo. Performatywna siła protestu*, Biennale Warszawa, Warszawa 2018..
41. Zola I. K., *Self identity and the naming question: reflections on the language of disability*, „Social Science and Medicine” 1993, 36/

THE SOCIO-POLITICAL DIMENSION OF THE DISABILITY

Summery: Disability is a complex phenomenon and the definition of disability shows its complexity. According to the internationally acknowledged socio-political model of disability it is constructed socially, politically, culturally, and regaining self-sufficiency should hinge on taking into consideration different aspects of disability. Disability is a political issue. The main goal of political interactions is to create conditions that can allow as many people as possible to fulfil their needs. Persons with disabilities have a right to realize their interests and fulfil their needs on an equal basis with other citizens. The main goal of this article is to show a political aspect of disability which is essential

in a multidimensional structure of this phenomenon.

Keywords: Disability, socio-political model, politics.

METODY KOMUNIKACJI ALTERNATYWNEJ I WSPOMAGAJĄCEJ JAKO SPOSÓB POROZUMIEWANIA SIĘ DZIECI Z ZABURZENIAMI NEUROROZWOJOWYMI

Streszczenie: Celem badania jest przybliżenie alternatywnych i wspomagających sposobów porozumiewania się dzieci z dysfunkcjami neurorozwojowymi; poznanie metod, które ułatwiają komunikację dla tych, którzy tej możliwości nie mają. Badanie jest wzbogacone o materiał – studium przypadku, wykazujący jak bardzo ważna jest komunikacja w życiu każdego człowieka i jak istotny jest dobór odpowiednich metod dla dziecka, które tego potrzebuje. Celem jest także przedstawienie i porównanie sfery emocjonalnej i społecznej przed i po wprowadzeniu oraz używaniu metod AAC.

Słowa kluczowe: aac, zaburzenia neurorozwojowe, komunikacja, porozumiewanie się.

WSTĘP

W życiu każdego człowieka komunikacja stanowi niebagatelnie istotną rolę. Mimo niezdawania sobie sprawy, używana jest codziennie i na każdym kroku. Nie ma trudności, gdy osoba potrafi posługiwać się mową werbalną, w sposób poprawny artykułuje dźwięki, a z drugiej strony dostrzega, rozpoznaje i rozumie je z otaczającego ją świata. Coraz częściej zdarza się jednak tak, że linia komunikacyjna jest zaburzona, powodując deficyty w prawidłowym

¹ Mgr, Uczelnia Łazarskiego.

porozumiewaniu się, niosąc za sobą najczęściej negatywne skutki. Powodów takich zaburzeń może być dużo – ze względu na ramy objętościowe – skoncentrowano się na grupie tych dzieci, u których zdiagnozowano schorzenia neurologiczne, wymieniając tutaj między innymi zaburzenia ze spektrum autyzmu, mózgowie porażenie dziecięce, niepełnosprawność sprzężoną.

W związku z powyższym, celem publikacji jest przybliżenie pojęcia komunikacji alternatywnej i wspomagającej, jakiej używa się w przypadku dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi. Następnie wymieniono najbardziej powszechne metody służące do pomocy w przypadku trudności w porozumiewaniu się werbalnym, ich cechy charakterystyczne oraz sposób wykorzystania jako teoretyczne zagadnienie. Kolejnym punktem publikacji jest przedstawienie studiów przypadków dzieci z trudnościami w porozumiewaniu, u których wdrożenie komunikacji alternatywnej i/lub wspomagającej stało się niezbędne podczas prawidłowego funkcjonowania w życiu społecznym. Ważnym aspektem jest także porównanie zachowania, występujące przed wprowadzeniem oraz po wprowadzeniu komunikacji - bowiem zauważalne są zmiany społeczno-emocjonalne u takich dzieci. Postanowiono dodać takie elementy do publikacji, aby stwierdzić, iż jest to pomocne w prawidłowym funkcjonowaniu dziecka, komunikowaniu się w sposób najbardziej odpowiedni i najłatwiejszy dla niego z innymi osobami, przy jednoczesnym rozwoju werbalnym.

KOMUNIKACJA ALTERNATYWNA I WSPOMAGAJĄCA- PODSTAWOWE INFORMACJE

Dysfunkcje rozwojowe można podzielić na dwie kategorie – będących **objawami specyficznymi** – występującymi w przypadku zaburzeń rozwoju językowego oraz **niespecyficznymi** – biorąc pod uwagę dysharmonię obszaru motorycznego, intelektualnego, społecznego czy emocjonalnego². Warto także zwrócić uwagę na ważną korelację występującą pomiędzy nadawaniem i rozumieniem mowy. Realizacja tych komponentów implikuje w elementarność rozwoju każdego człowieka, warunkując także jego umiejętności społeczne i emocjonalne. W efekcie występujących trudności u dziecka, można zauważyć kompensacje, pewne strategie, które mają za zadanie być użyteczne i funkcjonalne podczas porozumiewania się z drugim człowiekiem³. Nie zawsze jednak

2 J. Panasiuk, *Neurologiczne uwarunkowania rozwoju mowy* [w:] K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna Interwencja Logopedyczna*, Harmonia, Gdańsk 2018, s. 43-44.

3 M. Bury-Kamińska, A. Gajda, *Dwutorowe programowanie terapii logopedycznej z wykorzystaniem metod komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC)*, [w:], *Logopedia Silesiana nr 6*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2017, s. 140-141.

tego typu realizacje są zrozumiane przez odbiorcę, dlatego też, ze względu na ujednoczenie językowe zaproponowano różnorodne metody komunikowania się.

W przypadku niemożności tworzenia prawidłowej relacji porozumiewania się, w życie dziecka zostaje wprowadzona komunikacja alternatywna lub wspomagająca, nosząca miano AAC (*Augmentative and Alternative Communication*). W erze XXI wieku, nadal istnieją przesłanki o zahamowaniu lub opóźnieniu rozwoju mowy w związku z wykorzystywanym systemem. Często można spotkać się z opinią, iż wprowadzenie AAC jest równoznaczne z tym, że dziecko zupełnie przestanie mówić. Pogląd ten jest niepoparty zupełnie żadnymi dowodami. Ujmując wprowadzenie najczęściej wspomagającej komunikacji w sposób umiejętny i dostosowany do dziecka, nie tylko pomocny jest w skutecznym porozumiewaniu się, ale także w poprawie jego strefy emocjonalnej i społecznej. W przypadku decyzji o wprowadzeniu komunikacji alternatywnej (w sytuacji, gdy uzyskanie mowy werbalnej jest trudne), należy wziąć pod uwagę fakt, że jest to środek komunikacji z otaczającym światem dziecka. Oczywiście, ważne jest, aby spojrzeć na niego całościowo i maksymalnie dostosować komunikację do jego predyspozycji, i możliwości w funkcjonowaniu – mając na myśli różnorodne deficyty, dziecko z dyskoordynacją wzrokową i ruchową będzie miało zdecydowane trudności w precyzyjnym posługiwaniu się systemem komunikacyjnym, jakim jest np. Makaton.

Ważna jest także aspektowość narządu ruchu, czynności motorycznych i artykulacyjnych, biorących aktywny udział w funkcjonowaniu porozumiewawczym, dzięki któremu istotne jest komunikowanie się⁴. Ogólnie rzecz ujmując, istotne jest uzupełnienie podstawowej mowy, podczas występowania widocznych zaburzeń w obrębie języka⁵.

Biorąc pod uwagę umiejętności realizacyjne dziecka, powinno się wybrać taki sposób komunikacji, aby był on uproszczony i najłatwiejszy do codziennego używania.

W obecnej chwili istnieje dużo metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej, będącym wyznacznikiem dokładnego dopasowania się do potrzeb uczestnika.

4 K. Vitásková, *Evaluation of Motor and Oral-motor Imitation in the Context of Pragmatic Communication Assessment in Children with Autism Spectrum Disorder, Mild Intellectual Disability, Specific Language Impairment and Typical Population*, [w:] *Logopedia Silesiana nr 6*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 15-17.

5 Ibidem, s. 17.

PERIODYZACJA NAJPOWSZECHNIEJSZYCH METODY KOMUNIKACJI ALTERNATYWNEJ I WSPOMAGAJĄCEJ

Makaton

Ten system komunikacyjny został pierwotnie przeznaczony dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Stworzony został w Wielkiej Brytanii w latach 70. XX wieku. Za pierwowzór wzięto około 350 znaków, które zaczerpnięto z brytyjskiego języka migowego. Stopniowo do użycia dodawano kolejne symbole, zawierające elementy z życia codziennego, w sposób, by osoby z trudnościami komunikacyjnymi mogły jak najlepiej się nim posługiwać. Makaton stał się jedną z form komunikacji wspierającej podstawową mowę werbalną. W związku z tym, że system ten posiada wiele możliwości percepcyjnych, ponieważ w jego skład wchodzi zarówno gesty, jak i symbole, można go różnicować ze względu na wielorakość występujących zaburzeń - począwszy od autyzmu, po mózgowo porażenie dziecięce, a także niepełnosprawność intelektualną. Warty zaznaczenia jest fakt, że oprócz dziecka, istotny jest wkład najbliższych osób, które przebywają z dzieckiem - rodziców, opiekunów, rodzeństwa oraz terapeutów⁶. Makaton ma szerokie zastosowanie terapeutyczne. Biorąc pod uwagę intuicyjność gestów oraz różnorodność zastosowań, można w pewien sposób dopasować do większości przypadków. Należy jednak pamiętać o tym, by odpowiednio ocenić predyspozycje dziecka do używania danego systemu komunikacyjnego.

Picture Communication Symbols

Jest systemem komunikacyjnym, stworzonym w Stanach Zjednoczonych przez Roxie Johnson w latach 80. XX wieku. Wyróżnia się tym, że opiera się na systemie graficznym. Wykorzystuje się go w szerokim zakresie - zarówno przydatność swoją oferuje wobec osób niemówiących, ale także dla niepełnosprawnych intelektualnie lub z zaburzeniami ze spektrum autyzmu; jest formą komunikacji również w przypadku mózgowego porażenia dziecięcego. Forma tego systemu porozumiewania się polega na obecności około 3000 symboli, które są uporządkowane w tematycznych kategoriach. Każdy taki obrazek (symbol) jest podpisany - a jego szata graficzna sprowadza się do jak najbardziej uproszczonego przekazu. Używanie takiej metody komunikacyjnej

6 B. Szczepankowski, *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* [w:] A. Obrębski (red.), *Wprowadzenie do neurologopedii*, Termedia, Poznań 2018, s. 347-350.

odbywa się także za pomocą książki, w której znajdują się odpowiednio dobrane do dziecka symbole. Aby przygotować taką pomoc, potrzebny jest program komputerowy *Boardmaker*⁷. W związku z powyższym skoncentrowano się na inicjowaniu porozumiewania się i zachowań, tworząc linię komunikacyjną opierającą się na zasadzie wymiany. Założeniem autorów - L.A. Frost oraz A.S. Bondy'ego było stworzenie takiego narzędzia, które będzie w zamyśle usprawniać sprawność komunikacyjną u tych osób, u których nie występuje mowa werbalna lub cechy pozawerbalne; rozwijać zasady komunikacyjne tworzące się między współuczestniczącymi osobami oraz będzie tworzona w warunkach sprzyjających dziecku, czyli naturalnych⁸.

Fonogesty

Jest metodą komunikowania się dzieci niesłyszących. Ich metodologicznym założeniem było wsparcie odnoszące się do rozwoju mowy oraz odczytywaniu mowy z ust. Stosowano je najczęściej u dzieci, u których stwierdzono głębokie lub znaczne uszkodzenie słuchu, w ten sposób rozwijając ich naturalny język oraz usprawniając inne funkcje uczestniczące, jak na przykład czytanie. Problemy, które można zauważyć u takich dzieci, to przede wszystkim: ograniczenie komunikacji w rodzinie w początkowych latach życia dziecka, skutkując opóźnieniem zarówno w sferze osobowej, jak i społecznej; brak stymulacji rozwoju mowy, zmniejszony zasób słownictwa dziecka. W tym przypadku, stosując Fonogesty, dzieci mogą spontanicznie uczyć się używania nowych znaczeniowych słów, nie odbiegając normą od dzieci słyszących w sposób prawidłowy. U dzieci z problemami w obrębie narządu słuchu, trudno również wprowadzić model języka mówionego, to znaczy dźwięki, słowa, frazy oraz gramatykę czy semantykę. Model ten jest bardzo ważny oraz potrzebny podczas tworzenia się prawidłowego wzorca komunikowania się z innymi osobami, proces odczytywania mowy z ust staje się wolniejszy i mniej efektowny, co także może skutkować trudnościami w zakresie sprawności czytania⁹. Fonogesty zatem, jest to sposób komunikowania się, w sposób przede wszystkim wizualny, który został stworzony po to, aby wspomóc prawidłowe porozumiewanie

7 Ibidem, s. 350.

8 R. Kawa, *Picture Exchange Communication System (PECS) jako metody rozwijania umiejętności komunikowania się dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* [w:] B. B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC- Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, Impuls, Kraków 2015, s. 256.

9 R. O. Cornett, M. E. Daisey, *Czym jest uszkodzenie słuchu?* [w:] E. Domagała-Zyśk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce- wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 17-40.

się i wyrażanie potrzeb oraz komunikatów, dedykowany osobom niesłyszącym w dialogach z osobami słyszącymi oraz niesłyszącymi. Metoda ta polega na używaniu układu dłoni, które są pokazywane w specjalnie ustawionych lokacjach, znajdujących się blisko twarzy rozmówcy. Dzięki temu, w łatwy sposób, usprawnia się percepcję wzrokową w obrębie nadawania i rozumienia mowy. Metoda ta pozwala na precyzyjność odczytywania tylko za pomocą narządu wzroku. Angielska wersja polega na tym, że każdy z ośmiu układów palcowych odpowiada trzem lub czterem dźwiękom spółgłoskowym, których różnicuje występujący na wargach obraz. Lokacje takie odpowiadają zatem grupie dwóch lub czterech samogłosek. Wymienione wcześniej lokacje są bardzo istotne dlatego, aby znaczące było różnicowanie desygnatów pojawiających się obrazowo na wargach osoby mówiącej. Metoda fonogestów jest o tyle istotna, dlatego że spójność między nimi jest stosownie zharmonizowana, uwzględniając tu cechę, jaką jest eurytmiczność. Co ważne - uwzględnia także przebieg prozodyczny ciągu mowy, który obowiązuje w sposób foniczny, biorąc pod uwagę jego powtarzającą się oraz rytmiczną segmentację. Istotnym jest także dysocjacja poszczególnych głosek, celem dokładnego różnicowania występującego pomiędzy nimi. Towarzyszy także temu pierwowzór ruchów narządu mowy oraz sprawności artykulacyjnych, a współuczestniczące ruchy rąk wspomagają realizację wszystkich składowych form językowych w wypowiedziach mownych¹⁰.

Komunikacja symboliczna Bliss

Jest jednym ze sposobów komunikacji, w której słowa zostały zastąpione, a w ich miejsce pojawiły się obrazki. Rysunki te są odpowiednikiem graficznym cząstki elementarnej, jakiej jest dany desygnat. Symbole występują pod postacią prostych figur geometrycznych, wymieniając tutaj: koła, strzałki, linie, kwadraty etc. Warto zaznaczyć, że każda z tych materii, skrywa pod sobą związek znaczeniowy, implikując konkretne pojęcia. Reprezentacja znaczeniowa określa także kilka wyrazów pokrewnych, oznaczając szerokie pole zakresu użyteczności. Występuje także pewien kod kolorów, który obowiązuje podczas innej części mowy. Metodę tę można łatwo dopasowywać, dodając lub ujmując znak symboliczny. Jest to o tyle dobre, dlatego że można w ten sposób budować związki zdaniowe, ze względu na prawidłową strukturę

10 R. O. Cornett, M. E. Daisey, *Co to są fonogesty?* [w:] E. Domagała-Zysk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce- wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 40-49.

gramatyczną występującą w języku. Słownik Blissa zawiera w sobie około 3000 symboli, będące reprezentacją 6000 słów. Dla uczestników posługujących się tym systemem komunikacyjnym jest o tyle przystosowany, ponieważ dzięki niemu osoby te mają możliwość wyrażania swoich opinii i emocji, budowania konwersacji, prowadzenia dialogu, opisywania wydarzeń i sytuacji. Daje także wiele możliwości uczestniczenia w sytuacjach językowych oraz komunikacyjnych. Odbiorcami takiej metody mogą być na przykład osoby z uszkodzeniem ośrodkowego układu nerwowego, u których zauważyć można brak mowy werbalnej lub zaburzenia istniejące w tej strefie¹¹.

Video-modeling

Można zaliczyć zarówno do metod komunikacji alternatywnej, ale również niejako pewien sposób pracy terapeutyczno-edukacyjnej. Postanowiono zawrzeć tutaj tę innowację, ponieważ nie jest ona w sposób szeroki opisana w artykułach czy książkach. Rzadko się też zdarza, aby ta forma mogłaby być uznawana za rodzaj metody porozumiewawczej przede wszystkim dla dzieci ze spektrum autyzmu, ale niewykluczającej także innych zaburzeń - istotny jest fakt elastyczności danego narzędzia, które można dostosować do osoby potrzebującej takiej formy komunikacji. Jest to sposób pracy wykorzystującej proces innowacyjny oraz technologii cyfrowej. Założenia metodologiczne bardzo mocno są zakorzenione w Stosowanej Analizie Zachowania. Strategia ta zakłada naukę poprzez krótkie instrukcje wizualne. Polega ona przede wszystkim na pokazywaniu dziecku nagrania, które w swoim zamyśle ma być instrukcją do wykonywania danej czynności u dziecka. Wykorzystuje się taką metodę u tej osoby, u której umiejętności uczestnictwa w konkretnej sytuacji nie są utrwalone lub nie występują w ogóle i nauka taka musi przebiegać od samego początku. Drugim etapem takiego funkcjonowania jest przeprowadzenie treningu, którego zadaniem jest umożliwienie odegrania odpowiednich wcześniej nauczonych scenek. Zachowanie takie stosuje się w przypadku nauki szybkiego i efektywnego opanowania umiejętności, a także różnicowania pewnych zachowań i sprawności, zarówno w obrębie komunikacyjnym, jak i językowym. Skutkiem takich ćwiczeń oraz pracy ma być przede wszystkim poprawa funkcjonowania życia społecznego w różnych okolicznościach, sytuacjach i miejscach, przy jednoczesnej poprawie jakości życia danej osoby. Sama

11 Z. Gryszka-Mędrak, *Wprowadzenie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym* [w:] *Logopedia Silesiana nr 1*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2012, s. 140-158.

procedura takiej metody polega na tym, iż prezentuje się grupie film instruktażowy z zaangażowanym modelem, który wykonuje określone zadanie lub czynność. Po obejrzeniu takiego filmu, stwarzana zostaje sytuacja, będąca okazją do odzwierciedlenia nauczonej wcześniej umiejętności. Warto zauważyć, że jest to sposób pewnego wsparcia dla osób, u których rozumienie oscyluje na dość wysokim poziomie, a także sposób komunikowania się również jest jasny dla konkretnej grupy odbiorców- stosując lub nie środki przekazu alternatywnego, wspomagającego lub z pomocą mowy werbalnej. Jest to także pewna forma usprawniania umiejętności deficytowych lub nauka pożądaných zachowań, niwelowania zachowań niepożądanych, dużo pracy, którą się wkłada w naukę tej metodzie leży w oparciu o pewnego rodzaju analizę zachowania, a także usprawnianie umiejętności poprzez wpływ na nią.

W ten sposób kształtuje się brakujące elementy w rozwoju językowym¹². W pewien sposób zostają tutaj wykorzystane techniki behawioralne, których celem jest konkretna nauka i konkretna wiedza, wykorzystywana później w życiu społecznym. Umiejętności takie są oparte na zachowaniu - w tej metodzie w pewien sposób ma się wpływ również na zachowanie. Można zauważyć, że rozwój teorii psychologicznych miał także wpływ na interwencję logopedyczną - w przypadku zaburzeń mowy, rozwijania jej i wspierania¹³.

STUDIA PRZYPADKÓW WYBRANYCH DZIECI

Dziecko 1 – przed wprowadzeniem komunikacji AAC

W. – chłopiec lat 5, u którego zdiagnozowano autyzm atypowy oraz niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym. Brak występującej mowy werbalnej. U dziecka można zauważyć dużą intencję komunikacyjną, aczkolwiek poprzez brak zrozumienia przez otoczenie, powstaje frustracja oraz zachowania trudne, objawiające się agresją lub autoagresją.

12 A. Sokołowska, *Video modeling jako innowacyjna technika pracy terapeutyczno- edukacyjnej z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* [w:] M. J. Żmichrowska (red.), *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu T 44 . Zeszyty pedagogiczno- medyczne*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, Wałbrzych 2017, s. 115-122.

13 С. М. Валявко, *О поведенческом подходе в работе логопедов Исторический экскурс и современная ситуация в российской логопедии*, [w:] *Logopedia Silesiana nr 8*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2019, s. 38-50.

Dziecko 1 – po wprowadzeniu komunikacji AAC

U dziecka wprowadzono gesty występujące w systemie komunikacyjnym Makaton. Zdecydowano się na taką formę, ponieważ chłopiec intuicyjnie używał gestów jako sposobu komunikowania się. Biorąc pod uwagę sprawności motoryczne, w obrębie rąk nie zauważono występujących trudności. W związku z tym, że struktura ta działa w pewien sposób podświadomy, nauka podstawowych gestów nie była dla niego trudna. Wzięto także pod uwagę wzmocnienia, aby zmotywować do używania komunikacji AAC. W krótkim czasie poprawiło się zachowanie, zniknęły zachowania niepożądane. Pojawiły się spontaniczne sylaby, które systematycznie zostały przekształcone w proste wyrazy. Dziecko komunikuje proste potrzeby, jest coraz lepiej rozumiane przez otoczenie. Dzięki wspomaganiamu mowy, pojawiła się ona spontanicznie.

Dziecko 2 – przed wprowadzeniem komunikacji AAC

T. – lat 4, zdiagnozowane mózgowo porażenie dziecięce po wylewie krwi do lewej półkuli mózgu, niepełnosprawność w obrębie wzroku. Oprócz tego, zauważalne zachowania autystyczne, objawiające się przede wszystkim stereotypiami, echolaliami odroczonymi oraz zachowaniami agresywnymi. Brak swoistej mowy dziecięcej. Brak umiejętności naśladowania i powtarzania, neologizmy, brak intencji komunikacyjnej.

Dziecko 2 – po wprowadzeniu komunikacji AAC

W związku z trudnościami w postaci dyskoordynacji w obrębie motoryki małej oraz niepełnosprawnością wzrokową zdecydowano się na wprowadzenie komunikacji AAC w postaci symboli PCS - w zwiększonym rozmiarze. Wykorzystano naturalne wzmocnienia, które można było wykorzystać podczas tworzenia intencji komunikacyjnej. Praca z chłopcem początkowo polegała na eliminacji zachowań niepożądanych, by przynieść bezpieczeństwo dla dziecka oraz efektywność terapii. Po wielu próbach chłopiec zrozumiał zależność wynikającą z wymiany i linii komunikacyjnej systemu. Dużą rolę odegrały tutaj także wzmocnienia, które były niezbędnym motywatorem. Podczas komunikacji terapeuta nazywał przedmioty, będące symbolem wymiany. Po dłuższym czasie, chłopiec zaczął spontanicznie włączać się i podążać za partnerem komunikacyjnym. Początkowo były to melodyjnie zbliżone nazwy przedmiotów, następnie zaczęto na tej bazie kształtować sylaby zbliżone do danego przedmiotu.

Dziecko 3 – przed wprowadzeniem komunikacji AAC

D. – dziewczynka lat 7 – stwierdzono u niej autyzm dziecięcy. Pojawiają się u niej zachowania autostymulujące, objawiające się przesuwaniami palców przed oczami oraz echolalicznym powtarzaniem fraz związanych z tematami dla niej bezpiecznymi, na przykład dotyczących rodziny i domu. Występujące trudności z koncentracją. Pojawiająca się mowa werbalna, trudności podczas budowania zdań gramatycznych oraz używania języka w sytuacjach komunikacyjnych i społecznych.

Dziecko 3 – po wprowadzeniu komunikacji AAC

W związku z tym, że dziewczynka jest na etapie posiadania mowy werbalnej, komunikacja AAC w tym przypadku była stosowna, by ustrukturyzować język podczas porozumiewania się oraz do stymulowania mowy spontanicznej i rozwijania słownictwa dziecka. Wprowadzono dziecku oprogramowanie zwane MÓWik¹⁴ z bazą symboli, przede wszystkim po to, aby usprawniać prawidłowe budowanie zdań gramatycznych, posługiwać się językiem w sposób poprawny, zwiększyć intencję komunikacyjną i intencjonalność wypowiedzi oraz sprawstwo, będące bardzo ważne w życiu każdego dziecka.

POSUMOWANIE I WNIOSKI

W przedstawionej publikacji zostały przybliżone informacje dotyczące zagadnienia, jakim jest komunikacja alternatywna i wspomagająca oraz jej najpowszechniejsze metody, pomagające porozumiewać się osobom z trudnościami neurorozwojowymi, które mają deficyty w obszarze mowy werbalnej. Wyróżniono ich cechy charakterystyczne. Następnie wzięto pod uwagę studia przypadków dzieci, z podziałem na ich obserwację przed wprowadzeniem AAC i po jej wprowadzeniu, przede wszystkim ze względu na zmiany zachowania w obszarze społeczno- emocjonalnym. Z wyżej wymienionych badań obserwacyjnych, można zauważyć, że dzieci te przed rozpoczęciem możliwości porozumiewania się, wyróżniały się najczęściej zachowaniami trudnymi, występującymi pod postacią agresji, zarówno względem siebie, jak i innych

14 MÓWik- oprogramowanie do terapii mowy; przeznaczony do komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Grupą docelową są osoby niemówiące lub mające problemy z mówieniem. Działa w oparciu o system Android, z syntezą mowy Ivona. Porozumiewanie się taką metodą odbywa się poprzez używanie tabletu lub telefonu; por. <https://mowik.pl/>.

osób. Czuły frustrację ze względu na niemożność tworzenia prawidłowej komunikacji z drugim człowiekiem, nie mogły przekazać swoich potrzeb oraz emocji w żaden odpowiedni dla nich sposób. Były nierozumiane przez społeczeństwo, co dawało im poczucie komunikacji jako bezcelowej wymianie informacji. Zupełnie inaczej zachowywały się podczas wprowadzania AAC, biorąc pod uwagę ich predyspozycje oraz łatwość posługiwania się konkretnym narzędziem. Zauważyć można znaczącą różnicę w kwestii postrzegania świata oraz samoświadomości. Zredukowały się zachowania agresywne oraz autoagresywne, zauważono także rozwój mowy spontanicznej, będące pozytywnym skutkiem używania komunikacji. Wiązało się to także z większym osłuchaniem się z konkretnymi wypowiedziami tworzonymi przez terapeutę, a także usprawnieniem umiejętności powtarzania i naśladownictwa. Dzieci zaczęły wykorzystywać AAC do komunikowania swoich potrzeb, zainteresowania oraz próśb. Będąc rozumianym przez otoczenie, zwiększało się u nich poczucie sprawstwa w kontaktach interpersonalnych.

Podsumowując, założone cele zostały zrealizowane - przybliżono podstawowe informacje dotyczące komunikacji alternatywnej i wspomagającej, określono metody pomagające podczas porozumiewania się, a także przedstawiono sylwetki dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi wraz z ich deficytami w zakresie funkcji mownych. Podzielono i wykazano, jaki pozytywny wpływ ma używanie AAC w życiu dziecka, jak ważną rolę może odgrywać w jego prawidłowym funkcjonowaniu w społeczeństwie.

BIBLIOGRAFIA

1. Bury-Kamińska M., Gajda A., *Dwutorowe programowanie terapii logopedycznej z wykorzystaniem metod komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC)*, [w:], *Logopedia Silesiana nr 6*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
2. Cornett R. O., Daisey M. E., *Co to są fonogesty?* [w:] E. Domagała- Zysk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce - wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

3. Cornett R. O., Daisey M. E., *Czym jest uszkodzenie słuchu?* [w:] E. Domańska-Zyśk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce- wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
4. Gryszka-Mędrak Z., *Wprowadzenie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym* [w:] *Logopedia Silesiana nr 1*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
5. Kawa R., *Picture Exchange Communication System (PECS) jako metody rozwijania umiejętności komunikowania się dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* [w:] B. B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC- Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, Impuls, Kraków 2015.
6. Panasiuk J., *Neurologiczne uwarunkowania rozwoju mowy* [w:] K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna Interwencja Logopedyczna*, Harmonia, Gdańsk 2018;
7. Sokołowska A., *Video modeling jako innowacyjna technika pracy terapeutyczno- edukacyjnej z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* [w:] M. J. Żmichrowska (red.), *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu T 44 . Zeszyty pedagogiczno- medyczne*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, Wałbrzych 2017.
8. Szczepankowski B., *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* [w:] A. Obrębowski (red.), *Wprowadzenie do neurologopedii*, Termedia, Poznań 2018.
9. Vitásková K., *Evaluation of Motor and Oral-motor Imitation in the Context of Pragmatic Communication Assessment in Children with Autism Spectrum Disorder, Mild Intellectual Disability, Specific Language Impairment and Typical Population*, [w:] *Logopedia Silesiana nr 6*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
10. Валявко С. М., *О поведенческом подходе в работе логопедов Исторический экскурс и современная ситуация в российской логопедии*, [w:] *Logopedia Silesiana nr 8*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.

METHODS OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION AS A WAY OF COMMUNICATING CHILDREN WITH NEURODEVELOPMENTAL DISORDERS

Summary: The aim of the study is to introduce augmentative and alternative ways of communication for children with neurodevelopmental dysfunctions; learning methods that facilitate communication for those who don't have this opportunity. The study will be enriched with material- a case study showing how important communication is in every person's life and how important it's to choose the appropriate methods for a child who needs it. The aim is also to present and compare the emotional and social sphere before and after the introduction and use of AAC methods.

Keywords: aac, neurodevelopmental disorders, communication.

UZALEŻNIENIE OD GIER WIDEO – CZY JESTEŚMY ŚWIADOMI TEGO PROBLEMU?

Streszczenie: Głównym celem było zbadanie stanu wiedzy społeczeństwa na temat uzależnienia od gier wideo, na przykładzie mieszkańców województwa podkarpackiego. Celem dodatkowym zaś było sprawdzenie czy występują relacje pomiędzy poziomem wiedzy na temat uzależnienia od gier wideo a płcią, wiekiem, poziomem wykształcenia i miejscem zamieszkania ankietowanych.

Materiał i metody. Badanie przeprowadzono w I kwartale 2020 roku. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki badania ankietowego. Narzędziem badawczym był kwestionariusz autorskiej ankiety zamieszczony w Internecie oraz rozdawany w formie papierowej. Wiedzę 508 badanych osób, na temat uzależnienia od gier wideo, zweryfikowano stosując skalę punktową.

Wnioski:

Ogólny poziom wiedzy, prezentowanej przez badanych mieszkańców województwa podkarpackiego na temat uzależnienia od gier wideo, okazał się najczęściej (47,1%) niski.

Większą wiedzą na temat uzależnienia od gier wideo wykazały się osoby: płci żeńskiej, w wieku powyżej 24 roku życia, posiadające wyższe wykształcenie oraz mieszkańcy dużych miast, i były to relacje istotne statystycznie.

Słowa kluczowe: uzależnienie behawioralne, cyberuzależnienie, gry wideo, gaming disorder.

Nr Orcid Wacława Kruka: 0000-0002-4848-4011.

1 student kierunku Zdrowie publiczne w Kolegium Nauk Medycznych na Uniwersytecie Rzeszowskim.

2 Dr n. med., Instytut Nauk o Zdrowiu, Kolegium Nauk Medycznych, Uniwersytet Rzeszowski.

WSTĘP

Uzależnienie od gier komputerowych jest jednym z nowych zagrożeń związanych z rozwojem rozrywki elektronicznej.

Temat uzależnienia od gier wideo jest obecny w otoczeniu społecznym już od pojawienia się na rynku pierwszych konsol domowych oraz komputerów. Wraz z nadejściem 2019 roku wprowadzono to zagadnienie do przygotowanego przez WHO wykazu chorób ICD-11, który ma zastąpić dotychczas używany ICD-10. Właśnie w ICD-11 pojawia się, po raz pierwszy pojęcie określane jako „gaming disorder”. Jest to zjawisko podejmowane w pracach badawczych dopiero od około 2010 roku, głównie przez amerykańskich badaczy. Jednak już od pewnego czasu można również znaleźć pierwsze doniesienia związane z tym tematem opracowane na polskim gruncie.

Głównym celem niniejszej pracy było zbadanie stanu wiedzy społeczeństwa na temat uzależnienia od gier wideo, na przykładzie mieszkańców województwa podkarpackiego. Celem dodatkowym zaś było sprawdzenie, czy występują relacje pomiędzy poziomem wiedzy na ten temat a płcią, wiekiem, poziomem wykształcenia i miejscem zamieszkania ankietowanych.

UZALEŻNIANIA BEHAWIORALNE

Są to zaburzenia zachowania o charakterze nałogowym, niepowiązane z przyjmowaniem substancji o działaniu psychoaktywnym. Można je określić jako szkodliwe (psychicznie, w niektórych przypadkach również fizycznie) zachowanie kompulsywne, opierające się na przymusie określonego postępowania bez względu na świadomość i dotkliwość wywołanych szkód. Najczęściej wymienianymi zaburzeniami czynnościowymi, są: cyberuzależnienia, patologiczny hazard, zakupoholizm, seksoholizm, gama zaburzeń odżywiania (bulimia, anoreksja, obżarstwo) oraz pracoholizm³.

Jako pierwszy określenia „uzależnienie behawioralne” użył Otto Fenichel, który skorzystał z tej tezy w swoim dziele *The Psychoanalytic Theory of Neurosis* (1945 r.). Jednak pomimo rewolucyjnego podejścia do tematu autor nie określał kryteriów uzależnienia, podobnie jak osoby popularyzujące to określenie (np. Stanton Peele). Współcześnie używane kryteria uzależnienia są zaśługą

3 M. Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B. P. Rosik, *Wiek uzależnień, czyli cywilizacja wielowymiarowego ryzyka* [w:] M. Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B. P. Rosik (red.), *Uzależnienia behawioralne wybrane aspekty*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Pułtusk-Warszawa 2015, s. 9-19.

Aviel'a Goodmana, który sformułował je opierając się na kryteriach diagnostycznych DMS-III-R stosowanych u pacjentów z problemami nadużywania substancji psychoaktywnych oraz hazardem patologicznym⁴.

Wśród nowych uzależnień czynnościowych, których istotny wzrost zauważono w przeciągu ostatnich lat można wymienić: wizualizacje (piercing, operacje plastyczne), tanoreksję (patologiczne opalanie), ekshibicjonizm internetowy oraz skrajne zachowania ryzykowne⁵. W trakcie ostatnich dekad zauważono specyficzne trendy w rozwoju uzależnień, wśród których można wymienić: zwiększanie się liczby typów i podtypów uzależnień, spadek wieku osób borykających się z problemem uzależnienia, wzrost kosztów leczenia i diagnostyki osób dotkniętych uzależnieniem, braki w kadrze specjalistycznej, osłabienie czynników chroniących na poziomie rodziny i społeczeństwa⁶.

CYBERUZALEŻNIENIE

Cyberuzależnienie to wspólna nazwa na określenie problemów związanych z nadmiernym korzystaniem z Internetu. Zjawiskiem tym zajmuje się wielu naukowców i klinicystów, ale badania są nadal w fazie początkowej i jest zbyt wiele niewiadomych, aby zrozumieć i zdefiniować granice między tym, co normalne i patologiczne⁷.

Wraz z nastaniem lat 80. XX wieku wśród wynalazków stworzonych przez ludzkość pojawiły się pierwsze komputery⁸. Charles Babbage uważany za twórcę pierwszego komputera prawdopodobnie nie wyobrażał sobie, co jego wynalazek znaczący dla rozwoju całego świata⁹.

Wraz z pojawieniem się ogólnego dostępu do sprzętu elektronicznego i sieci internetowej czas wolny człowieka, który do tej pory był wypełniany wieloma, zwykle zróżnicowanymi czynnościami został zdominowany przez media cyfrowe ze swoją ogromną, interaktywną ofertą. Zgodnie z danymi z lat

4 O. Fenichel, *The Psychoanalytic Theory of Neurosis*, Routledge, London 2014, s. 3-10.

5 A. Egorov, *Addiction to body modification as a behavior addiction*, "Journal of Behavioral Addictions" 2017, 6(S1), s. 12-14.

6 J. Billieux, A. Heeren, Y. Khazaal, P. Maurage, A. Schimmenti, *Are we overpathologizing everyday life? A tenable blueprint for behavioral addiction research*, "Journal of Behavioral Addictions" 2015, nr 4(3), s. 119-123.

7 M. Lin, *Media Detox. Jak rozpoznać uzależnienie od sieci. I co dalej*, „Nowe Media” 2013, nr 5, [online], www.institutnowychmediow.pl, (dostęp: 15.05.2020).

8 W. Nowicki, *Pora na Pentium MMX*, <https://www.computerworld.pl/news/Pora-na-Pentium-MMX,291141.html>, (dostęp: 27.02.2020).

9 A. Piecuch, *Skutki uboczne upowszechniania ICT – cyberuzależnienia*, [w:] E. Sałata, A. Buda (red.), *Edukacja – Technika – Informatyka w budowaniu lepszej przyszłości*, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, Radom 2018, s. 22-31.

2002, 2005, 2008 w sprawie 265 rozwodów aż w 23,6% przypadków uznano uzależnienie od komputera i Internetu jako główny powód rozpadu związku, a jedynie 5,7% stanowiły inne uzależnienia¹⁰. Już od pewnego czasu specjaliści zajmujący się problemami uzależnień badają problem powstawania zjawiska, jakim jest cyberuzależnienie. Niestety ani termin uzależnienia behawioralne ani cyberuzależnienie pojawia się oficjalnie w ICD-10, a same uzależnienia czynnościowe w DSM-5 znalazły się w podgrupie „zaburzeń używania substancji i nałogów” w kategorii „zaburzeń niezwiązanych z substancjami”¹¹. Rozprawiano nad włączeniem cyberuzależnienia do DSM-5 jako zaburzenia korzystania z Internetu, jednak z powodu braku wystarczających danych nie zostało ono dopisane do klasyfikacji¹².

Wraz z nadejściem 2018 roku WHO wpisało uzależnienie od gier komputerowych na listę zaburzeń psychiatrycznych. Dzięki temu zaburzenie to pojawi się w nowej wersji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób. Zgodnie z założeniem wprowadzenie tego zaburzenia na listę chorób WHO ma pozwolić definiować momenty, w których hobbystyczne granie przeradza się w zachowanie problemowe. Jest to bardzo ważny krok zbliżający nas do zdiagnozowania i odpowiedniego zdefiniowania cyberuzależnień¹³.

Rozpatrując cyberuzależnienie, ważne jest wyjaśnienie, czym są media cyfrowe. W tym celu warto powołać się na wypowiedź medioznawcy K. Jakubowicza, który określa media cyfrowe jako: „umożliwiające jednoczesną komunikację porozumiewawczą (one-to-one), rozsiewczą (one-to-many) i powszechną (many-to-many)”¹⁴. Powyższy podział pozwala na próbę usystematyzowania cyberuzależnienia w perspektywie mediów cyfrowych na uzależnienie od: treści, usługi i urządzenia. Uzależnienie od treści obejmuje swoim zagadnieniem poniższe aktywności: cracking, hacking, oprogramowania, informacje (bezrefleksyjne magazynowanie), trolling, cyberprzemoc, cyberprzestępczość, nielegalne korzystanie z filmów i muzyki¹⁵. Uzależnienie od usług skupia się na: stronach www, obsesyjnym sprawdzaniu e-maila, handlu elektronicznym, hazardzie elektronicznym, grach online oraz obsesyjnym

10 R. Tadeusiewicz, T. Rowiński, *Psychologia i informatyka. Synergia i kontradykcje*, Wydawnictwo Uniwersytetu kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010.

11 A. Molga, *Uzależnienia od Internetu*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9, s. 126-131

12 M. Rowicka, *Uzależnienia behawioralne. Profilaktyka i terapia*, Fundacja Praesterno, Warszawa 2015, s. 33-40.

13 *Gaming Disorder 2018*, <https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/en/>, (dostęp: 03.03.2020).

14 K. Jakubowicz, *Nowa ekologia mediów. Konwergencja a metamorfoza*, Poltext, Warszawa 2011.

15 A. Piecuch, *Skutki uboczne upowszechniania ICT...*, *op. cit.*, s. 22-31.

korzystaniu z portali społecznościowych, komunikatorów internetowych i wszelki forów dyskusyjnych¹⁶. Natomiast uzależnienie od urządzeń, jak nazwa wskazuje, skupia się na typie urządzenia takim jak: smartfon, komputer, konsola czy telewizor. Należy wspomnieć, że jest to lista otwarta i niepełna, ponieważ z upływem czasu pojawiają się nowe usługi oraz aktywności związane ze sferą mediów cyfrowych, które mogą powodować powstawanie cyberuzależnień¹⁷.

Analizując dostępną literaturę często można się natknąć na stwierdzenie, że cyberuzależnienia są spowodowane „ucieczką” chorego przed problemami w świecie realnym¹⁸. K. Young, jedna z pierwszych specjalistek zajmująca się tematyką cyberuzależnień stawia tezę, że najbardziej podatne na uzależnienia tego typu są osobniki borykające się z problemami takimi jak: samotność, niski stan samooceny, lęki czy obsesje. Jej zdaniem korzystanie z mediów cyfrowych daje tym osobom poczucie normalnego życia¹⁹.

Po przeanalizowaniu literatury można stwierdzić, że zbyt intensywne korzystanie z mediów cyfrowych zwykle prowadzi do zróżnicowanych następstw. Jednym z najczęściej zauważanych są zmiany osobowości z widocznym wycofaniem z życia społecznego oraz rodzinnego. Wśród pozostałych następstw cyberuzależnienia można wymienić: problemy szkolne, rezygnację z zainteresowań, utratę łaknienia, problemy z higieną osobistą, zmiany rytmu dnia i nocy, ryzykowanie kariery zawodowej, okłamywanie bliskich w celu ukrycia problemu²⁰. Warto w tym miejscu przedstawić tabelę obrazującą objawy uzależnienia pogrupowane zgodnie z obszarami funkcjonowania człowieka opracowaną przez M. Jędrzejko na podstawie praktyki Pedagogicznej Centrum Profilaktyki Społecznej²¹.

Wraz z poszerzaniem się świadomości społecznej związanej z obecnością gier komputerowych w naszym życiu codziennym, pojawili się pierwsi krytycy, którzy rozpoczęli krucjatę przeciwko branży gier. Jednym z pierwszych przedstawicieli tej grupy był doktor C. Everett, który w 1984 roku wywołał krótką

16 K. Jakubowicz, *Nowa ekologia... op. cit.*

17 M. D. Griffiths, S. Hawi, M. Samasha, *The Digital Addiction Scale for Children: Development and Validation*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31755742>, (dostęp: 09.03.2020).

18 M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, PWN, Warszawa 2008.

19 J. F. Binder, M. D. Griffiths, D. J. Kuss, *Internet addiction in students: Prevalence and risk factors*, „Computers in Human Behavior” 2013, nr 29(3), s. 959-966.

20 M. Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B. P. Rosik, *Wiek uzależnień... op. cit.*, s. 9-19.

21 A. Piecuch, *Skutki uboczne upowszechniania ICT... op. cit.*, s. 22-31. M. Jędrzejko, A. Taper, *Uzależnienia behawioralne (człowiek i technologie cyfrowe)*, [w:] B. Skwarek, E. Wulbach, I. Lewicka (red.), *Patologie i uzależnienia (wybrane problemy teorii i praktyki)*, Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa 2014, s. 13-38.

burzę medialną związaną ze szkodliwym działaniem gier na młodzież. Jednak sprawa w krótkim czasie straciła rozgłos medialny nie przynosząc praktycznie żadnych szkód branży gier. Do dnia dzisiejszego pojawiają się co jakiś czas osoby medialne wszczynające coraz nowe batalie z całą branżą gier, bądź poszczególnymi tytułami lub seriami²².

GRY KOMPUTEROWE (WIDEO) W LICZBACH

Wartość światowego rynku gier w roku 2018 została wyceniona na ok. 134,9 miliardów dolarów, a rok później ten sam rynek został wyceniony na 152,1 miliarda dolarów. Zarówno w roku 2018, jak i 2019 zauważyć można wzrost wartości rynku o ok. 11% w roku 2018 i ok. 10% w roku 2019. Analitycy szacują, że do roku 2022 rynek gier będzie zyskiwał na wartości o ok. 9% w ciągu roku²³.

Pomimo, że rynek gier nieustannie kojarzony jest z dominacją Stanów Zjednoczonych, gdzie się narodził, jednak już od pewnego czasu pierwsze miejsce w corocznym rankingu wartości rynku gier zajmują Chiny. Rynek gier komputerowych w Chinach w roku 2018 wyceniano na 37,9 miliarda dolarów, co było kwotą o prawie 8 miliardów dolarów wyższą aniżeli w USA. Największym rynkiem europejskim odnotowanym w corocznym rankingu jest znajdujący się na piątym miejscu na świecie rynek niemiecki, warty 5,7 miliarda dolarów. Przedstawiona w dalszej części tabela pokazuje pierwszą dziesiątkę największych rynków gier komputerowych w roku 2019²⁴.

Tab. 1. Pierwsza dziesiątka rankingu Global Games Market Report dotycząca szacowanej wartości rynku gier w roku 2019.

Miejsce	Kraj	Wartość rynku w USD
1	Chińska Republika Ludowa	37,9 miliarda
2	Stany Zjednoczone	35,5 miliarda
3	Japonia	18,6 miliarda
4	Republika Korei	6,2 miliarda
5	Niemcy	5,7 miliarda
6	Wielka Brytania	5,3 miliarda

22 P. Mańkowski, *Cyfrowe...*, op. cit., s. 14-44, 63-171, 186-270.

23 T. Hagoort, P. Warman, et al., *Newzoo Global Games Market Report*, <https://newzoo.com/products/reports/global-games-market-report/>, (dostęp: 30.03.2020).

24 *Ibidem*.

7	Francja	3,9 miliarda
8	Kanada	2,9 miliarda
9	Hiszpania	2,6 miliarda
10	Włochy	2,5 miliarda

Źródło: <https://newzoo.com/products/reports/global-games-market-report/>
(29.03.2020).

Obecnie zgodnie z danymi przedstawionymi w Global Games Market Report rynek polski klasyfikuje się na 24 miejscu rankingu z łącznymi rocznymi przychodami na poziomie 489,2 milionów USD. Zgodnie z danymi za rok 2019, przeprowadzonymi przez Polish Gamers Observatory, 76% ankietowanych można uznać za graczy. Natomiast dane z Global Games Market Report informują o przybliżonej liczbie 16 milionów graczy w naszym kraju²⁵.

CEL

Głównym celem niniejszej pracy było zbadanie stanu wiedzy społeczeństwa na temat uzależnienia od gier wideo, na przykładzie mieszkańców województwa podkarpackiego.

Celami szczegółowymi zaś było sprawdzenie, czy występują relacje pomiędzy poziomem wiedzy na temat uzależnienia od gier wideo a płcią, wiekiem, poziomem wykształcenia i miejscem zamieszkania.

MATERIAŁY I METODY

Badanie miało charakter anonimowy i dobrowolny, zostało przeprowadzone wśród mieszkańców województwa podkarpackiego w okresie od 29.01. do 01.04 2020 roku.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki badania ankietowego. Narzędziem badawczym był kwestionariusz autorskiej ankiety, weryfikujący wiedzę respondentów na temat uzależnienia od gier wideo. Kwestionariusz został zamieszczony w Internecie, dodatkowo część ankiety była rozdawana respondentom w formie papierowej.

Respondenci korzystający z ankiety zamieszczonej w formie internetowej zostali wybrani w sposób przypadkowy. Ankieta była widoczna na portalach

25 M. Bobrowski, P. Rodzińska-Szary, *Polish Gamers Research 2019*, <https://polishgamers.com/pgr/polish-gamers-research-2019/general-information-about-our-study/>, (dostęp: 30.03.2020).

społecznościowych oraz, dzięki uprzejmości *Klubu Vinyl*, na stronie internetowej tejże firmy. W ten sposób zebrano 327 ankiet, w tym 314 poprawnie wypełnionych, które poddano dalszej analizie.

Respondenci wypełniający badanie w formie papierowej zostali wybrani w sposób przypadkowy. Byli to uczniowie: Szkoły Podstawowej im. Św. Brata Alberta w Narolu, Szkoły Podstawowej w Łukawicy oraz Technikum TEB Edukacja w Rzeszowie, które pozytywnie rozpatrzyły wniosek autora o przeprowadzenie badania. W ten sposób zebrano 211 ankiet, w tym 194 poprawnie wypełnionych, poddanych dalszej analizie. Oba rodzaje ankiet oparte były na identycznych formularzach kwestionariusza.

Wiedzę badanych na temat uzależnienia od gier wideo zweryfikowano, przyznając za każdą prawidłowo udzieloną odpowiedź po 1 pkt. W sumie badani uzyskać mogli maksymalnie 24 punkty. Założono, że uzyskanie do 50,0% maksymalnej do zdobycia liczby punktów świadczy o niskiej wiedzy badanych na temat uzależnienia od gier wideo. Uzyskanie do 75,0% punktów świadczy o średnim poziomie wiedzy, a ponad 75,0% o wysokim poziomie wiedzy respondentów.

Analizę statystyczną zebranego materiału przeprowadzono w pakiecie Statistica 13.1 firmy StatSoft. Analizowano dane o charakterze jakościowym. Zależności zachodzące pomiędzy zmiennymi oceniono testem chi-kwadrat Pearsona. Wyniki ukazano w postaci częstości, liczbowo i procentowo, w tabelach wielozdzielczych. Za poziom istotności statystycznej przyjęto $p < 0,05$.

OPIS BADANEJ POPULACJI

Badaniem objęto łącznie 508 osób, a wśród badanych były 234 kobiety (46,1%) oraz 274 mężczyźni (53,9%). W badanej grupie, 94 osoby (18,5%) wskazały na przedział wiekowy 10-14 lat, 131 osób (25,8%) na przedział 15-19 lat, 146 osób (28,7%) przedział 20-24 lata, zaś pozostałe 137 osób (27,0%) na przedział wieku powyżej 24 lat.

Wykształcenie podstawowe miało 175 badanych (34,4%), średnie - 125 osób (24,6%), zawodowe - 44 osoby (8,7%), wyższe niepełne - 83 osoby (16,3%) oraz wyższe pełne - 81 osób (15,9%).

W badanej grupie było 229 osób (45,1%) mieszkających na wsi, 120 osób (23,6%) mieszkających w mieście poniżej 100 tys. mieszkańców oraz 159 osób (31,3%) mieszkających w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców (ryc. 1).

WYNIKI BADAŃ

Wśród badanych było 239 osób (47,1%), których poziom wiedzy, według przyjętych kryteriów, oceniono jako niski. Wiedza 209 osób (41,1%) została oceniona jako średnia, zaś 60 osób (11,8%) jako na wysokim poziomie (ryc. 1).

Ryc. 1. Obiektywna ocena wiedzy badanych na temat uzależnienia od gier wideo (n 508)

Źródło: opracowanie własne.

Wykazano obecność istotnej statystycznie zależności pomiędzy poziomem wiedzy badanych osób, na temat uzależnienia od gier wideo a ich wiekiem ($p < 0,001$). Im starsi byli badani tym poziom ich wiedzy na ten temat był wyższy ($p < 0,001$) (tab. 2). Współczynnik korelacji Pearsona wykazał silną i bardzo silną zależność tych zmiennych (pomiędzy 0,722 a 0,986).

Tab. 2. Stan wiedzy na temat uzależnienia od gier wideo a wiek

Wiedza	10-14 lat		15-19 lat		20-24 lat		Powyżej 24 lat		Razem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Niska	59	11,6%	71	14%	60	11,8%	49	9,6%	239	47,1%
Średnia	34	6,7%	53	10,4%	64	12,6%	58	11,4%	209	41,1%
Wysoka	1	0,2%	7	1,4%	22	4,3%	30	6%	60	11,8%
Razem	94	18,5%	131	25,8%	146	28,7%	137	27%	508	100,0%
p	$\chi^2(6)=38,99$ $p < 0,001$									

n-liczba; %-procent z całości

χ^2 -wynik testu chi-kwadrat Pearsona; p-wartość prawdopodobieństwa testowego

Źródło: opracowanie własne.

Nie potwierdzono obecności istotnej statystycznie zależności pomiędzy wiekiem badanych osób a ich opiniami na temat tego, iż zawężenie zainteresowań może być objawem uzależnienia od gier ($p=0,129$) (tab. 3). Analiza danych za pomocą testu ANOVA wykazała, że wartość F (0,292) była znacznie niższa od wartości Testu F (6,591), co potwierdziło brak istotności statystycznej.

Tab. 3. Wiek a dzielenie opinii, iż zawężenie zainteresowań może być objawem uzależnienia od gier

Podzielenie opinii, iż zawężenie zainteresowań może być objawem uzależnienia od gier	10-14 lat		15-19 lat		20-24 lat		Powyżej 24 lat		Razem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Tak	55	10,8%	79	15,6%	102	20,1%	95	18,7%	331	65,2%
Nie	39	7,7%	52	10,2%	44	8,6%	42	8,3%	177	34,8%
Razem	94	18,5%	131	25,8%	146	28,7%	137	27%	508	100,0%
p	$\chi^2(3)=5,66$ p=0,129									

n-liczba; %- procent z całości

χ^2 -wynik testu chi-kwadrat Pearsona; p-wartość prawdopodobieństwa testowego

Źródło: opracowanie własne.

Wykazano, że poziom wiedzy badanych na temat uzależnienia od gier wideo różnił się w zależności od ich płci (p<0,001). Wyższym poziomem wiedzy w tym zakresie wykazały się kobiety w porównaniu do mężczyzn (tab. 4). Współczynnik korelacji Pearsona wyniósł 0,78 co wskazało na znaczną siłę zależności między tymi zmiennymi.

Tab. 4. Stan wiedzy na temat uzależnienia od gier wideo a płeć

Wiedza	Kobieta		Mężczyzna		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Niska	88	37,6%	151	55,1%	239	47,1%
Średnia	108	46,2%	101	36,9%	209	41,1%
Wysoka	38	16,2%	22	8,0%	60	11,8%
Razem	234	100,0%	274	100,0%	508	100,0%
Istotność(p)	$\chi^2(2)=18,07$ p<0,001					

n-liczba obserwacji; %-procent

χ^2 -wynik testu chi-kwadrat Pearsona; p-wartość prawdopodobieństwa testowego

Źródło: opracowanie własne.

Stan wiedzy na temat uzależnienia od gier wideo różnił się w zależności od poziomu wykształcenia badanych osób ($p < 0,001$). Wykazano, że im lepiej wykształceni byli badani, tym poziom ich wiedzy był wyższy (tab. 5). Współczynnik korelacji Pearsona dla tych zmiennych wykazał umiarkowaną siłę korelacji (0,621).

Tab. 5. Stan wiedzy na temat uzależnienia od gier wideo a wykształcenie

Wiedza	Podstawowe		Zawodowe/ średnie		Wyższe		Razem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Niska	99	19,5%	87	17,1%	53	10,4%	239	47,1%
Średnia	71	14%	65	12,8%	73	14,4%	209	41,1%
Wysoka	5	1%	17	3,4%	38	7,5%	60	11,8%
Razem	175	34,4%	169	33,3%	164	32,3%	508	100,0%
Istotność(p)	$\chi^2(4)=42,64$ $p < 0,001$							

n-liczba; %- procent z całości

χ^2 -wynik testu chi-kwadrat Pearsona; p-wartość prawdopodobieństwa testowego

Źródło: opracowanie własne.

Stan wiedzy na temat uzależnienia od gier wideo różnił się także w zależności od miejsca zamieszkania respondentów ($p = 0,008$). Osoby mieszkające w większych miejscowościach cechowały się relatywnie większą wiedzą w tym zakresie (tab. 6). Współczynnik korelacji Pearsona dla tych zmiennych plasował się na poziomie od 0,701 do 0,733, co świadczyło o znacznej sile związku.

Tab. 6. Stan wiedzy na temat uzależnienia od gier wideo a miejsce zamieszkania.

Wiedza	Wieś		Miasto poniżej 100 tys. mieszkańców		Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców		Razem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Niska	123	53,7%	59	49,2%	57	35,9%	239	47,1%
Średnia	86	37,6%	41	39,2%	76	47,8%	209	41,1%
Wysoka	20	8,7%	14	11,7%	26	16,4%	60	11,8%
Razem	229	100,0%	120	100,0%	159	100,0%	508	100,0%
Istotność(p)	$\chi^2(4)=13,67$ p=0,008							

n-liczba; %-procent

χ^2 -wynik testu chi-kwadrat Pearsona; p-wartość prawdopodobieństwa testowego

Źródło: opracowanie własne.

DYSKUSJA

Niestety brakuje w Polsce, a także na świecie badań dotyczących stanu wiedzy społeczeństwa na temat uzależnienia od gier wideo. Autorom udało się znaleźć w dostępnej literaturze jedynie badania dotyczące tylko pojedynczych aspektów z niniejszej pracy.

Z odpowiedzi na szczegółowe pytania ankietowe wynika, że ok. 64% ankietowanych potwierdziło dostępność informacji na temat uzależnienia od gier na dobrym lub bardzo dobrym poziomie. Świadczyć to może o zwiększeniu się świadomości szczególnie wśród osób powyżej 20 roku życia, co z kolei może mieć wpływ na poprawienie doboru gier wśród młodszych odbiorców oraz umożliwienie wcześniejszego rozpoznawania pojawiających się problemów z uzależnieniem od gier²⁶.

Z badania własnego wynika, że ponad 56% ankietowanych używa komputera głównie w celu rozrywki związanej z grami lub korzystaniem z portali społecznościowych, co przy średnim czasie spędzonym w Internecie przez Polaków, wynoszącym ok. 2 godziny i 6 minut, pozwala na zobrazowanie, ile czasu spędzamy przed komputerem w tym celu. Wiąże się z tym również

²⁶ D. Gałuszka, *Relacja dziecko-rodzic w perspektywie gry komputerowej: wyniki badania nad obecnością gier wideo w rodzinie*, „Kultura i Edukacja” 2016, nr (1 (111)), s. 197-216.

kolejny problem. Według 51% ankietowanych ktoś z rodziny lub znajomych zwrócił im uwagę, że spędzają zbyt dużo czasu przed komputerem. Według innych autorów jeden na trzech nastolatków w naszym kraju gra na komputerze 4 razy w tygodniu lub częściej, a ok. 50% z tej grupy gra dłużej niż 2 godzinny dziennie²⁷. Taki wynik może być przyczynkiem do określenia skali problemu oraz wyznaczenia jednej z kluczowych predyspozycji kwalifikujących osobę do dalszego badania w kierunku uzależnienia od gier komputerowych.

Publikacje naukowe, które poruszają analizowany temat w większości wskazują na wyższą tendencję do pojawienia się Gaming Disorder (GD) jak i Internet Gaming Disorder (IGD) u badanych płci męskiej. Szczególnie narażeni są mężczyźni w okresie dojrzewania. Pomimo większej ilości uzależnionych wśród mężczyzn, to jednak u kobiet przebieg leczenia uzależnienia jest trudniejszy. Analizując "Exploring the prevalence of gaming disorder and Internet gaming disorder: a rapid scoping review"²⁸ można zauważyć zdecydowaną przewagę ilości mężczyzn ze zdiagnozowanym GD lub IGD. Podobne wnioski można znaleźć w polskim badaniu „Częstość grania oraz objawy uzależnienia od gier komputerowych a wybrane kompetencje emocjonalne nastolatków”²⁹. W badaniach innych autorów z kolei stwierdzono istotny wpływ płci na występowanie objawów uzależnienia³⁰.

27 M. Bójko, A. Dzielska, J. Mazur, A. Oblacińska, *Częstość grania oraz objawy uzależnienia od gier komputerowych a wybrane kompetencje emocjonalne nastolatków*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2019, nr 100(2), s. 95-103.

28 N. Darvesh, A. Radhakrishnan, C.C. Lachance, et al., *Exploring the prevalence of gaming disorder and Internet gaming disorder: a rapid scoping review*, „Systematic Reviews” 2020, nr 9(1).

29 M. Bójko, A. Dzielska, J. Mazur, A. Oblacińska, *Częstość grania...*, *op. cit.* s. 95-103. Darvesh N., Lachance C. C., Radhakrishnan A., et al., *Exploring the prevalence...*, *op. cit.*

30 G. Dong, X. Du, M. N. Potenza, Z. Wang, Y. Wang, *Gender-related functional connectivity and craving during gaming and immediate abstinence during a mandatory break: Implications for development and progression of internet gaming disorder*, „Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry” 2019, nr 88, s. 1-10. R. Sariyska, B. Lachmann, S. Markett, M. Reuter, C. Montag, *Individual differences in implicit learning abilities and impulsive behavior in the context of Internet addiction and Internet Gaming Disorder under the consideration of gender*, „Addictive Behaviors Reports” 2017, nr 5, s. 19-28. Y. R. Kweon, M. S. Park, *Effects of School Adjustment on Higher Grade Elementary School Students' Internet Game Addiction: Focused on Gender Difference*, „Journal of Korean Academy of Psychiatric Mental Health Nursing” 2012, s. 99-107, [online], <https://doi.org/10.12934/jkpmhn.2012.21.2.99>, (dostęp: 16.04.2020).

WNIOSKI

Po przeanalizowaniu wyników przeprowadzonego badania można postawić następujące wnioski:

1. Ogólny poziom wiedzy, prezentowanej przez badanych mieszkańców województwa podkarpackiego na temat uzależnienia od gier wideo, był najczęściej (47,1%) niski.

2. Wiedza na temat uzależnienia od gier wideo okazała się być, w sposób statystycznie istotny, związana z wiekiem ankietowanych - osoby w wieku powyżej 24 roku życia prezentowały relatywnie większą wiedzę od osób młodszych.

3. Większą wiedzą na temat uzależnienia od gier wideo wykazały się osoby: płci żeńskiej, osoby z wyższym wykształceniem oraz mieszkańcy dużych miast – były to relacje istotne statystycznie.

4. Młodzież w wieku 10 lat jest już w stanie zrozumieć znaczenie zagadnień związanych z uzależnieniem od gier oraz profilaktyką, co może sprzyjać rozpoczęciu w tym wieku edukacji związanej z tym problemem.

BIBLIOGRAFIA

1. Billieux J., Heeren A., Khazaal Y., Maurage P., Schimmenti A., *Are we overpathologizing everyday life? A tenable blueprint for behavioral addiction research*, "Journal of Behavioral Addictions" 2015, nr 4(3), s. 119-123.
2. Binder J. F., Griffiths M. D., Kuss D. J., *Internet addiction in students: Prevalence and risk factors*, "Computers in Human Behavior" 2013, nr 29(3), s. 959-966.
3. Bobrowski M., Rodzińska-Szary P., *Polish Gamers Research 2019*, <https://polishgamers.com/pgr/polish-gamers-research-2019/general-information-about-our-study/>, (dostęp: 30.03.2020).
4. Bójko M., Dzińska A., Mazur J., Oblacińska, A., *Częstość grania oraz objawy uzależnienia od gier komputerowych a wybrane kompetencje emocjonalne nastolatków*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2019, nr 100(2), s. 95-103.

5. Darvesh N., Lachance C. C., Radhakrishnan A., et al., *Exploring the prevalence of gaming disorder and Internet gaming disorder: a rapid scoping review*, "Systematic Reviews" 2020, nr 9(1).
6. Dong G., Du X., Potenza M. N., Wang Z., Wang Y., *Gender-related functional connectivity and craving during gaming and immediate abstinence during a mandatory break: Implications for development and progression of internet gaming disorder*, "Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry" 2019, nr 88, s. 1-10.
7. Egorov A., *Addiction to body modification as a behavior addiction*, "Journal of Behavioral Addictions" 2017, 6(S1), s. 12-14.
8. Fenichel O., *The Psychoanalytic Theory of Neurosis*, Routledge, London 2014, s. 3-10.
9. Gałuszka D., *Relacja dziecko-rodzic w perspektywie gry komputerowej: wyniki badania nad obecnością gier wideo w rodzinie*, „Kultura i Edukacja” 2016, nr (1 (111)), s. 197-216.
10. *Gaming Disorder*, <https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/en/>, (dostęp: 03.03.2020).
11. Golka M., *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, PWN, Warszawa 2008.
12. Griffiths M. D., Hawi S., Samasha M., *The Digital Addiction Scale for Children: Development and Validation*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31755742>, (dostęp: 09.03.2020).
13. Hagoort T., Warman P., et al., *Newzoo Global Games Market Report*, <https://newzoo.com/products/reports/global-games-market-report/>, (dostęp: 30.03.2020).
14. Jakubowicz K., *Nowa ekologia mediów. Konwergencja a metamorfoza*, Poltext, Warszawa 2011.
15. Jędrzejko M. Z., Kowalski M., Rosik B. P., *Wiek uzależnień, czyli cywilizacja wielowymiarowego ryzyka*, [w:] Jędrzejko M. Z., Kowalski M., Rosik B. P. (red.), *Uzależnienia behawioralne wybrane aspekty*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Pułtusk-Warszawa 2015, s. 9-19.

16. Jędrzejko M., Taper A., *Uzależnienia behawioralne (człowiek i technologie cyfrowe)*, [w:] Skwarek B., Wulbach E., Lewicka I. (red.), *Patologie i uzależnienia (wybrane problemy teorii i praktyki)*, Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa 2014, s. 13-38.
17. Kluska B., Rozwadowski M., *Bajty polskie*, e-bookowo, 2015.
18. Kweon Y. R., Park M. S., *Effects of School Adjustment on Higher Grade Elementary School Students' Internet Game Addiction: Focused on Gender Difference*, "Journal of Korean Academy of Psychiatric Mental Health Nursing" 2012, s. 99-107, [online], <https://doi.org/10.12934/jkp-mhn.2012.21.2.99>, (dostęp: 16.04.2020).
19. Lin M., *Media Detox. Jak rozpoznać uzależnienie od sieci. I co dalej*, „Nowe Media” 2013, nr 5, [online], www.institutnowychmediow.pl, (dostęp: 15.05.2020).
20. Mańkowski P., *Cyfrowe Marzenia*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2010, s. 14-44, 63-171, 186-270.
21. Molga A., *Uzależnienia od Internetu*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9, s. 126-131.
22. Nowicki W., *Pora na Pentium MMX*, <https://www.computerworld.pl/news/Pora-na-Pentium-MMX,291141.html>, (dostęp: 27.02.2020).
23. Piecuch A., *Skutki uboczne upowszechniania ICT – cyberuzależnienia*, [w:] Sałata E., Buda A. (red.), *Edukacja – Technika – Informatyka w budowaniu lepszej przyszłości*, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, Radom 2018, s. 22-31.
24. Rowicka M., *Uzależnienia behawioralne. Profilaktyka i terapia*, Fundacja Praesterno, Warszawa 2015, s. 33-40.
25. Sariyska R., Lachmann B., Markett S., Reuter M., Montag C., *Individual differences in implicit learning abilities and impulsive behavior in the context of Internet addiction and Internet Gaming Disorder under the consideration of gender*, "Addictive Behaviors Reports" 2017, nr 5, s. 19-28.
26. Tadeusiewicz R., Rowiński T., *Psychologia i informatyka. Synergia i kontradycje*, Wydawnictwo Uniwersytetu kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010.

ADDICTION TO VIDEO GAMES - ARE WE AWARE OF THIS PROBLEM?

Summary: The main objective was to examine the state of society's knowledge about addiction to video games, based on the example of the inhabitants of Podkarpackie voivodeship. An additional objective was to check whether there are relations between the level of knowledge about video game addiction and gender, age, education level and place of residence of the respondents.

Material and methods. The survey was conducted in the first quarter of 2020. The diagnostic method used in this study was a survey questionnaire using a survey technique. The research tool was a survey questionnaire created by author of the study, published on the Internet and distributed in paper form. The knowledge of 508 respondents on the subject of addiction to video games was verified using a point scale.

Conclusions:

1. The general level of knowledge presented by the surveyed inhabitants of Podkarpackie voivodeship on the subject of addiction to video games was most often (47.1%) low.
2. Greater knowledge on the subject of addiction to video games was shown by the following persons: female gender, over 24 years of age, having higher education and residents of large cities, and these were statistically significant relationships.
3. Young people, from around 10 years of age, are able to understand the importance of issues related to dependence on games and prevention, which may be conducive to starting education at this age related to this problem.

Keywords: behavioural addiction, cyberaddiction, video games, gaming disorder.

WPŁYW RELACJI I WIĘZI RODZINNYCH NA UŻYTKOWANIE NOWYCH TECHNOLOGII PRZEZ WSPÓŁCZESNĄ MŁODZIEŻ

Streszczenie: Poczucie przynależności czy potrzeba bliskości są jednymi z podstawowych potrzeb każdego człowieka, kluczowymi dla jego poprawnego rozwoju. W fundament ten powinna zostać wyposażona każda osoba w środowisku rodzinnym. Często bywa jednak tak, że z różnych powodów, funkcje te nie zostają należycie spełnione, przez co młody człowiek szukający akceptacji i zrozumienia odnajduje je w smartfonie lub innym nowoczesnym urządzeniu z połączeniem do Internetu. Ten substytut relacji i poczucia przynależności nigdy nie będzie jednak tożsamy z realnymi kontaktami. Co więcej, na zagubioną jednostkę w sieci czyha wiele niebezpieczeństw. Dlatego też celem niniejszego rozdziału jest zaprezentowanie, w jaki sposób więzi i relacje rodzinne mogą wpłynąć na stopień wykorzystania zaawansowanych technologicznie urządzeń przez współczesną młodzież. Rozważania poczynione w niniejszym rozdziale pokazują, iż najlepszym czynnikiem chroniącym młodych ludzi przed niebezpieczeństwami związanymi z użytkowaniem nowych technologii są przede wszystkim prawidłowo zbudowane relacje w domu i w najbliższym otoczeniu. W pracy zastosowano metodę analizy danych zastanych i analizę literaturową.

Słowa kluczowe: rodzina, młodzież, więzi rodzinne, relacje rodzinne, nowe technologie.

Nr Orcid: 0000-0002-7857-1693.

1 mgr, Uniwersytet Opolski – Wydział Teologiczny.

WSTĘP

Współczesna rodzina podlega nieustannym przemianom. Zmiany te są zauważalne niemal we wszystkich obszarach jej funkcjonowania, od realizacji przezeń klasycznych funkcji wychowawczych, po modyfikację form spędzania wolnego czasu. Jest to charakterystyczne dla społeczeństw ponowoczesnych, w których nawet podstawowa komórka społeczna, jaką jest rodzina, poddała się wpływowi zmieniającego się dynamicznie świata. Od pewnego czasu współczesna rodzina stała się także większa, bowiem jej nowymi członkami stały się nowoczesne urządzenia. Ludzie, nawet w środowisku rodzinnym, w coraz mniejszym stopniu potrafią spędzać ze sobą realnie czas, gdyż są nieustannie „zanurzeni” w swych smartfonach i świecie wirtualnym – niby razem, a jednak osobno. Taki brak kontaktu i zainteresowania jest szczególnie niebezpieczny w relacji rodzic-dziecko. Brak prawidłowych relacji i więzi w środowisku najbliższych ludzi będzie skutkowało ich poszukiwaniem w innej rzeczywistości. Możliwości takie oferuje przestrzeń wirtualna, zachęcająca nieograniczonym dostępem. Łatwo jednak się w niej zatracić, co w niedalekiej przyszłości może skutkować poważnymi problemami psychicznymi, behawioralnymi czy nawet zdrowotnymi. Dziecko biorące za przykład zachowanie rodziców, którzy nieustannie są on-line, wpatrzony w ekran smartfona czy laptopa, nie będzie postępować inaczej niż opiekunowie. Za punkt wyjścia niniejszych rozważań można uznać jedną z tez opublikowaną przez autorów badania „Młodzi Cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan”, zgodnie z którą: „to nie media cyfrowe niszczą więzi, ale osłabienie przez rodziców więzi otwiera przestrzeń na nowe, ale w istocie obce dzieciom, bycie online. Dlatego najlepszym czynnikiem chroniącym dzieci i młodzież przed e-uzależnieniem jest dobrze zbudowana relacja w domu, w szkole oraz w najbliższym otoczeniu. Oznacza to, iż wysoce prawdopodobne jest, że jeśli rodzice nie dadzą swoim dzieciom w pierwszych latach życia czułości, wsparcia, bliskości, obecności, zainteresowania i zaangażowania, dzieci zaczną się wycofywać z życia rodzinnego i poszukiwać będą uznania, własnej tożsamości, akceptacji, zrozumienia i bliskości na zewnątrz, bardzo często posiłkując się Internetem”².

Celem niniejszego rozdziału jest zatem zbadanie, w jakim stopniu relacje w środowisku rodzinnym i więzi pomiędzy poszczególnymi jej członkami wpływają na wykorzystanie nowych technologii przez współczesną młodzież. Inną pobudką skłaniającą do zajęcia się powyższym zagadnieniem jest fakt,

2 M. Dębski, M. Bigaj, *Młodzi Cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o., Gdynia 2019, s. 16.

iz można spotkać wielość publikacji opisujących wpływ nowych technologii na środowisko rodzinne, jednak już wpływ relacji i więzi rodzinnych na sposób ich wykorzystania nie jest jeszcze zbyt dobrze opisany w literaturze przedmiotu, dlatego też wysoce zasadnym wydaje się pochylenie nad przytoczonym tematem.

RELACJE I WIĘZI RODZINNE – ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

W celu rzetelnej analizy wpływu relacji i więzi rodzinnych na sposób wykorzystania nowych technologii przez współczesną młodzież rozważania, należy rozpocząć od wyjaśnienia znaczenia takich pojęć jak: relacje oraz więzi rodzinne. W kontekście niniejszej pracy pogłębione analizy zostaną poświęcone jedynie tym aspektom poszczególnych definicji, których opisanie przyczyni się do lepszej i głębszej realizacji tytułowego problemu, celem jego dokładniejszego wyjaśnienia oraz ukazania wpływu definiowanych pojęć na nadużywanie zaawansowanych technologicznie urządzeń i Internetu. Pozwoli to ukazać rolę rodziny w rozwoju społecznym dziecka, przez co możliwym będzie zaprezentowanie, jak funkcjonujące w niej więzi wpływają na jakość przyszłych relacji z ludźmi oraz sposób wykorzystania nowych technologii.

Jako relację (z łac. „relatio” – stosunek) potocznie określa się jakość zależności, jaka występuje pomiędzy podmiotami, przedmiotami czy w zależności podmiotu wobec przedmiotu³. W codziennym użyciu słowo to często opisuje stosunki międzyludzkie, jednak zdaniem niektórych teoretyków pojęcie stosunków międzyludzkich można traktować nadrzędnie wobec relacji, gdzie relacja jest jednym z wyznaczników tego, jakie stosunki panują między ludźmi⁴. Zgodnie z definicją zawartą w Słowniku Języka Polskiego, relacja to „związek zachodzący między ludźmi lub grupami społecznymi”⁵. Można wyodrębnić kilka kategorii problemowych związanych z uwzględnieniem relacji interpersonalnej⁶, jednak w kontekście niniejszego rozdziału najistotniejszy wydaje się aspekt ujęcia człowieka w relacji do samego siebie, gdzie rozpatrywany jest układ między „ja” podmiotowym i „ja” przedmiotowym. „Ja” podmiotowe jest przejawem tego co indywidualne, to strona umożliwiająca rozróżnienie pomiędzy jednostką a innymi ludźmi, zaś „ja” przedmiotowe jest efektem

3 E. Karmolińska-Jagodzik, *Dialogi międzygeneracyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, s. 147.

4 Zob. więcej: Z. Zaborowski, *Stosunki międzyludzkie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo, Wrocław 1976.

5 *Słownik Języka Polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/relacja.html>, (dostęp: 22.07.2020).

6 Zob. więcej: E. Karmolińska-Jagodzik, op. cit., s.148.

przystosowania się jednostki do otoczenia społecznego, jest wyrazem, tego co społeczne i konformistyczne⁷. Jeżeli jednostka chce należeć do społeczeństwa musi przyjmować postawy innych, kiedy znajduje się w określonej grupie społecznej⁸. Rozróżnienie na „ja” przedmiotowe i „ja” podmiotowe wykształca się w toku procesów socjalizacji. Zaczyna się już we wczesnych latach życia jednostki i przebiega w kilku etapach. W etapie pierwszym poprzez nabycie języka (mowy) dziecko ucząc się nowych słów i rozwijając swoje wyobrażenia o świecie, zaczyna przypisywać znaczenia innym ludziom, przez co rozumie ich zachowania i role, a rzeczywistość staje się bardziej uporządkowana⁹. Etap drugi, czyli rozwój jaźni, przebiega w dwóch fazach¹⁰:

1. faza I - naśladowanie zachowań podczas zabaw i tworzenie tzw. „urojonych towarzyszy”. Ich pierwowzorami mogą być np. matka lub ojciec. Dziecko uczy się w ten sposób przejmować ich role i rozpoznawać konkretne zachowania w najbliższym otoczeniu.

2. faza II – tzw. faza gry, jest bardziej skomplikowana niż zabawa. Istotą gry jest tzw. uogólniony inny, czyli postawa całej grupy, w której dziecko funkcjonuje. Stworzenie „uogólnionego innego” jest zakończeniem pierwotnej fazy socjalizacji, w wyniku której powstaje koncepcja samego siebie, a także zaczyna kształtować się samoświadomość.

Opisany wyżej aspekt relacyjny ma największe znaczenie w kształtowaniu relacji interpersonalnych, ponieważ jest tworzony w domu rodzinnym i od niego zależą relacje wewnątrzrodzinne. Im rodzic jest bardziej odpowiedzialny, tym większe istnieje prawdopodobieństwo stworzenia prawidłowej relacji z dzieckiem¹¹. W momencie wręczenia dziecku któregoś z nowoczesnych gadżetów cała jego uwaga skupia się wyłącznie na tym urządzeniu. Co więcej, jest on na tyle interesujący, że inne formy związane z budowaniem relacji odgrywają drugorzędną rolę. Niewyważenie tych proporcji, wraz z wystąpieniem innych czynników zaburzających, może skutkować niewłaściwym przejęciem przez proces socjalizacji jednostki.

W kontekście analiz niniejszego tematu niezwykle istotny jest także aspekt więzi rodzinnych, bowiem niewłaściwie wykształcone relacje emocjonalne dziecka z osobami z najbliższego środowiska rodzinnego mogą w przyszłości

7 *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Mead-George-Herbert;3939123.html>, (dostęp: 22.07.2020).

8 D. Ćwiklińska-Surdyk, A. Surdyk, *Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie G.H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne*, „Homo Ludens” 2012, 11(4), s. 47.

9 Ibidem

10 Ibidem, s. 47-48.

11 E. Karmolińska-Jagodzik, op. cit., s. 149.

powodować trudności w nawiązywaniu poprawnych stosunków społecznych i problemy z funkcjonowaniem w społeczeństwie. Jednostka przechodząc ze stanu bezpieczeństwa do stanu samodzielnego funkcjonowania, powinna być wspierana w przywiązywaniu się do nowych form coraz bardziej samodzielnego sposobu życia. Jednak osoba, której pierwsze więzi były niepewne, niespójne, będzie miała skłonność przywiązywania się gdziekolwiek w taki właśnie sposób, a jego potrzeba przywiązania będzie ciągle niezaspokojona¹².

Zgodnie z teorią więzi (przywiązania), stworzoną przez J. Bowlby'ego, podstawą rozwoju człowieka jest funkcja przywiązania. Według niego dziecko, poczynawszy od wczesnych relacji, zaczyna tworzyć reprezentacje odnośnie do tego, czego oczekuje od innych i jak spodziewa się być przez nich traktowane. Teoria więzi związana jest zatem z ludzką skłonnością do tworzenia w pierwszych latach życia silnych więzi emocjonalnych ze swoim głównym opiekunem (najczęściej matką). Wyjaśnia różne formy emocjonalnego funkcjonowania, włącznie z zaburzeniami w dzieciństwie i dorosłości, przez co stanowi próbę zrozumienia człowieka z perspektywy jego relacji z bliskimi mu osobami¹³.

U ludzi kontakt emocjonalny, a zatem także przywiązanie, ma charakter dwustronny - niezbędne są sygnały, ale i odczucie zainteresowania. „Jakość” więzi zależy właśnie od wzajemnej relacji rodzica i dziecka, ich wrażliwości oraz komunikatywności¹⁴. W przypadku dzieci, którym do 5 roku życia nie udało się zbudować silnej więzi z dorosłym, występuje duże ryzyko pojawienia się problemów psychologicznych. Dzieci takie wykazują także większą tendencję do zachowań agresywnych i mają zazwyczaj niższy poziom inteligencji intelektualnej i emocjonalnej¹⁵.

Ponadto jak potwierdzają wyniki badań, brak bliskich osób w otoczeniu dziecka, które oferują mu relację opartą na miłości, osłabia jego rozwój fizyczny, a nawet szanse przeżycia. Już w 1915 r. lekarz ze Szpitala Johnsa Hopkinsa zauważył, że mimo prawidłowej opieki, 90% sierot przyjmowanych do sierocińców w Baltimore umierała przed ukończeniem pierwszego roku życia. Późniejsze badania potwierdziły, że mimo właściwego odżywiania, w grupie tej często występowały choroby dróg oddechowych, gorączki o nieznanym

12 J. Jaworska, *Więzi rodzinne i umiejętności interpersonalne a technologie komunikacyjne*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, t. VIII (2/2013), s. 187.

13 Ibidem, s. 187-188.

14 M. Koput, A. Koba, *Przywiązanie - korzenie życia społecznego*, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/228-przywiazanie-korzenie-zycia-spoecznego.html>, (dostęp: 24.07.2020).

15 M. Price-Williams, *Jak dziecko buduje więź z rodzicem w pierwszym roku życia*, <https://dziecisawazne.pl/dziecko-buduje-wiez-rodzicem-pierwszym-roku-zycial/>, (dostęp: 24.07.2020).

pochodzeniu, a także nieprzybieranie na wadze¹⁶. Wyniki badań M. Ribble, która w trakcie II wojny światowej badała dzieci osierocone, także pokazują, że dzieci te cechowała słaba kondycja fizyczna oraz niska odporność na infekcje czy skłonność do depresji. Z kolei prace R. A. Spitz'a, który badał dzieci dorastające w przytułku w Meksyku, dostarczyły danych dotyczących zjawiska nazwanego przez niego hospitalizmem. Dzieci te wykazywały stale pogarszające się wyniki w testach rozwoju. Dodatkowo objawiały głębokie upośledzenie intelektualne i emocjonalne, słabą odporność na infekcje, a także klasyczne objawy choroby sieroczej¹⁷.

Studia nad charakterem więzi pogłębiła M. Ainsworth, wyróżniając trzy style przywiązania (bezpieczny, lękowo-ambiwalentny, lękowo-unikający). Należy jednak nadmienić, że prowadzone w ostatnich latach badania dotyczące rozwoju przywiązania i jego roli w dorosłym życiu, zdają się przemawiać za przyjęciem innego podziału. K. Bartholomew i L. M. Horowitz sugerują, iż trafniejszym byłoby wyróżnienie czterech, a nie trzech typów przywiązania u dorosłych¹⁸. Zatem, poszerzając spojrzenie na ludzkie zachowanie, cztery wzorce przywiązania opisuje¹⁹:

1. Wiąż ufna stanowiąca podstawę relacji, w której rodzic jest źródłem poczucia bezpieczeństwa. To najbardziej powszechny i zdrowy styl przywiązania,

2. Wiąż lękowo-unikająca, w której dziecko odbiera rodzica jako osobę nie zawsze dostępną, a podczas jego nieobecności doświadcza bardzo silnego stresu, w konsekwencji dziecko ma poczucie odrzucenia,

3. Wiąż lękowo-ambiwalentna oparta na jednoczesnym poczuciu bliskości i okazywaniu oporu lub złości w relacji z opiekunem, a więc dziecko reaguje lękiem na zniknięcie opiekuna, a jednocześnie wykazuje złość lub gniew, kiedy wróci,

4. Wiąż zdeorganizowana, którą dziecko tworzy w sytuacjach doświadczenia przemocy, zaniedbywania, utraty rodzica czy bliskiej mu osoby w dzieciństwie. Może stanowić czynnik ryzyka rozwoju patologii. Osoby o takim wzorcu przejawiają dezorganizację w swoim zachowaniu oraz funkcjonowaniu emocjonalnym.

16 P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 182.

17 M. Koput, A. Koba, op. cit.

18 Ibidem.

19 J. Jaworska, op. cit., s. 189; A. Opach, *Są 4 rodzaje więzi z dzieckiem. Tylko jedna z nich ułatwi dziecku nawiązywanie zdrowych relacji*, <https://mamadu.pl/132747,badz-blisko-swego-dziecka-sprawdz-jaki-ma-styl-przywiazania>, (dostęp: 23.07.2020).

Niedoświadczenie pozytywnej reprezentacji przywiązania może skutkować zaburzeniami rozwojowymi, co z kolei może objawić się lękiem separacyjnym, towarzyszącym człowiekowi nierzadko przez cały okres życia²⁰. Można zatem śmiało stwierdzić, iż styl przywiązania w znacznym stopniu determinuje dalsze losy dziecka, jego nawiązywanie relacji z innymi osobami czy przedmiotami, co może znaleźć swe odzwierciedlenie m.in. w nadużywaniu nowoczesnych technologii. Dlatego tak ważnym jest, aby już od samego początku budować bezpieczny styl przywiązania. Można to zrobić na wiele sposobów, ale przede wszystkim dziecko należy przytulać, okazywać miłość i akceptację, rozmawiać z nim, zadawać pytania i reagować na wszystkie sygnały, jakie pociecha wysyła. Prawidłowa relacja z rodzicem i jego wsparcie daje bowiem dziecku poczucie wiary w siebie i swoje możliwości²¹. Żaden, nawet najlepszy sprzęt, nie zastąpi realnego kontaktu rodzica z dzieckiem.

WIĘZI I RELACJE RODZINNE A SPOSÓB UŻYTKOWANIA NOWOCZESNYCH TECHNOLOGII PRZEZ WSPÓŁCZESNĄ MŁODZIEŻ

Nowe technologie stały się nieodzownym elementem życia niemal każdego człowieka. Ich dynamiczny rozwój na przestrzeni ostatnich lat spowodował, że na rynku dostępnych jest wiele urządzeń, które oferują rozrywkę, komunikację, dostęp do informacji - wszystko to w jednym przedmiocie. Aktualnie, za sprawą większej dostępności tego typu urządzeń, spowodowanej spadkiem cen, na ich użytkowanie może sobie pozwolić praktycznie każdy człowiek. Skutkuje to tym, iż stały się one elementem wyposażenia niemal każdego gospodarstwa domowego. Bezsprzecznie urządzenia takie jak smartfon, tablet, komputer (wszystkie z dostępem do Internetu) uławiają życie wielu rodzin, chociażby pod względem organizacyjnym. Jednak za sprawą ich wpływu uległy modyfikacji fundamentalne elementy codziennego życia rodzinnego, które jeszcze do niedawna były czasem zarezerwowanym wyłącznie dla ich członków, takim jak wspólne spożywanie posiłków, wspólne rozmowy czy wspólne spędzanie wolnego czasu. Owszem, dziś te formy aktywności nadal mają miejsce, jednak już w zmienionej formie. W każdą z nich wkraść się nowy, niezwykle zajmujący i ciekawy dla jej użytkowników przedmiot²². Przemiany te bardzo

20 J. Jaworska, op. cit., s. 189-190.

21 A. Opach, op. cit.

22 Najczęściej jest to któreś z urządzeń, które z łatwością można przenosić pomiędzy pokojami, a więc smartfon, rzadziej tablet (oba z dostępem do Internetu).

szybko w swoim środowisku rodzinnym zauważyła S. Maushart, która opisała jak wyglądała jej walka o powrót do „normalności” oraz cyfrowy detoks jej dzieci, wraz z którymi na pół roku całkowicie odcięła się od Internetu, smartfonów, telewizji i konsoli. Punktem przełomowym był moment, kiedy autorka zauważyła, że coraz częściej zdarza jej się mówić do pleców swoich dzieci, pochylonych nad klawiaturą bądź smartfonem, a nawiązanie z nimi kontaktu wzrokowego jest niemożliwe, gdyż w tym czasie zajmują się wysyłaniem kolejnego SMSa lub zmienianiem ścieżki dźwiękowej w swoim iPodzie. Także wspólne posiłki stawały się coraz rzadsze, gdyż jej dzieci żywiły się zupkami chińskimi i innymi przekąskami, ponieważ szkoda im było czasu na pełen posiłek²³. W eksperymencie początkowo wkradła się nuda, jednak z czasem kreatywność dzieci zaczęła rosnąć, aż odkryły, że rzeczywiście potrafią rozmawiać twarzą w twarz i cieszyć się z małych rzeczy, takich jak np. ukończenie lektury ciekawej książki. Zdaniem S. Maushart, żaden rodzic nie powinien winić siebie za to, jak wygląda jego rodzinna codzienność, w dużej mierze wypełniona czasem spędzonym przed ekranem. Współczesne rodziny nie miały nawet chwili by ocenić konsekwencje wpływu technologii na ich życie, a co dopiero wdrożyć działania zaradcze, gdyż upowszechnianie tych urządzeń nastąpiło zbyt szybko²⁴.

Dynamika zmian spowodowała, że świat zachłysł się możliwościami jakie oferują te urządzenia, ślepo im ufając, nie zważając na konsekwencje. Tymczasem rozmaite badania donoszą, iż nadmierne ich użytkowanie może skutkować szeregiem negatywnych konsekwencji dla ludzkiego zdrowia. W kontekście niniejszego rozdziału szczególnie istotne wydają się być uzależnienia. A. Białecka-Rutkowska, dostrzegła pewną prawidłowość w odniesieniu do dzieci z uzależnieniami od świata wirtualnego, wśród których zauważyła, że przez długi okres czasu nie miały one wzmocnionych więzi z rodzicami. Pokazuje to jak ważną składową prawidłowego rozwoju młodego człowieka jest potrzeba bliskości, przynależności, bycia w relacji czy bycia dla kogoś ważnym. Wszystkie wymienione elementy dziecko powinno otrzymać w domu²⁵. Niestety bardzo często tak się nie dzieje, a nowe technologie odgrywają tutaj niebagatelną rolę. Młody człowiek, aby poczuć się ważnym pójdzie

23 Zob. więcej: S. Maushart, *E-migranci. Pół roku bez Internetu, telefonu i telewizji*, Znak, Kraków 2014; I. Rzeszutek, *E-migranci, czyli sześciomiesięczny detoks od nowych technologii*, <http://socialspacejournal.eu/11%20numer/Iwona%20Rzeszutek%20-%20E-migranci.pdf>, (dostęp: 23.07.2020).

24 M. Frank, *Susan Maushart: Living Deliberately by Unplugging*, <http://booksmakeadifference.com/susanmaushart/>, (dostęp: 23.07.2020).

25 M. Dębski, M. Bigaj, op. cit., s. 121.

tam, gdzie dostanie przynależność i akceptację, którą oferuje przestrzeń cyfrowa. Zanurzając się w niej coraz bardziej jest na prostej drodze do uzależnienia, kompensując w ten sposób swoje deficyty. Należy pamiętać, iż to nie nowoczesne urządzenia i dostępny za ich sprawą świat wirtualny są odpowiedzialne za uzależnienia internetowe, tylko osłabione więzi rodzinne lub ich brak, są tego przyczyną²⁶.

Co więcej, brak zainteresowania swoim dzieckiem ze strony rodziców, współz błędami wychowawczymi, utrudnia w późniejszym wieku nawiązywanie i utrzymywanie prawidłowych relacji rówieśniczych, które wraz z przechodzeniem w okres dorastania mają coraz większe znaczenie. Zaburzone w dzieciństwie więzi, a następnie nieprawidłowe relacje rodzinne mogą skutkować tym, że ci młodzi ludzie będą się bać angażowania w bliskie kontakty ze względu na możliwość ich utraty lub bycia na taką utratę narażonym²⁷. Z kolei brak relacji z rówieśnikami nasila lęk przed samotnością. Współcześnie coraz więcej młodych ludzi twierdzi, że czują się samotni, co dodatkowo nasila społeczne dystansowanie się w realnym świecie za sprawą nowych technologii. Pomimo posiadania wielu znajomych na portalach społecznościowych, w realnym życiu są bardzo osamotnieni. Pokazuje to, że pozorne szczęście ukazywane w świecie wirtualnym, nie ma swego odzwierciedlenia w tym realnym.

Poruszając temat negatywnego wpływu Internetu na liczbę i jakość więzi społecznych, a także spadek zaangażowania społecznego młodych ludzi, należałoby powołać się na pracę R. Krauta, który w już 1998 roku opisał zjawisko nazwane paradoksem Internetu. Pomimo, że Internet był wykorzystywany przez badanych w znacznej mierze do komunikacji, to większe jego wykorzystanie przyczyniło się do spadku liczby więzi w realnym świecie w szczególności w najbliższym otoczeniu społecznym (przede wszystkim rodzinnym), zmniejszeniem się kręgu społecznego oraz wzrostem depresji i samotności²⁸. Młody człowiek, który jest członkiem grupy rówieśniczej, ma jednak możliwość podniesienia poczucia własnej wartości, bowiem im wyższy poziom popularności w grupie, tym samoocena jednostki jest wyższa. W całym procesie socjalizacji grupa rówieśnicza pełni bardzo ważną rolę – zaspokaja te potrzeby jednostki, których nie mogą zaspokoić rodzice czy inne bliskie jednostce osoby. Przebywanie wśród rówieśników uczy norm społecznych, zasad współpracy,

26 Ibidem.

27 J. Jaworska, op. cit., s. 196.

28 R. Kraut, M. Patterson, V. Lundmark, S. Kiesler, T. Mukopadhyay, W. Scherlis, *Internet Paradox. A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being* „American Psychologist” 1998, vol. 53, no. 9, s. 1017-1031.

wypracowania kompromisów i umiejętności interpersonalnych, które są niezbędne do określenia własnej tożsamości²⁹.

Grupa rówieśnicza najmocniej oddziałuje na jednostkę w okresie dojrzewania. Związane jest to z osłabieniem autorytetu rodziców i innych dorosłych osób, przez co rówieśnicy stają się dla takiego młodego człowieka punktem odniesienia. Jednak wejście w grupę wymaga przede wszystkim umiejętności nawiązania i utrzymania kontaktu. Osoby, które mają z tym problem, mogą spotkać się z odrzuceniem. W konsekwencji spowoduje to uruchomienie mechanizmów obronnych i ucieczkę w stronę świata wirtualnego, gdzie nawiązanie kontaktów jest zdecydowanie łatwiejsze³⁰. Przestrzeń cyfrowa nie wymaga od jednostki, w kontaktach z innymi ludźmi, rozwiniętych umiejętności interpersonalnych, jakie byłby wymagane w rzeczywistości. Jednak odrzucenie w świecie realnym może znacznie obniżyć poczucie własnej wartości, przez co w cyberświecie osoba taka zaczyna nawiązywać kontakty za pomocą zmienionej tożsamości i kreować siebie na kogoś, kim się nie jest. Dodatkowo jednostki takie są szczególnie narażone na różne formy manipulacji, co stanowi kolejne zagrożenie związane z dysfunkcyjnymi relacjami i więziami rodzinnymi. Techniki psychomanipulacyjne są wykorzystywane np. przez sekty do osaczenia osób z kryzysem tożsamości, zagubionych, szukających prawd życiowych, przeżywających silny stres lub kryzys oraz osób samotnych. Przedstawiciele sekt rekrutują swych członków wśród osób młodych, postrzegających siebie jako niekochanych, opuszczonych i smutnych³¹.

Powyższe rozważania ukazują, jak niebagatelną rolę odgrywają silne relacje i więzi rodzinne w ochronie najmłodszych przed niebezpieczeństwami związanymi z użytkowaniem zaawansowanych technologicznie urządzeń i Internetu. Jednak patrząc z odmiennej perspektywy, dystansując się od przytoczonego wyżej pejoratywnego wpływu słabych więzi rodzinnych na dorastającą młodą jednostkę, można także zauważyć, iż w rodzinach, gdzie relacje pomiędzy poszczególnymi członkami są poprawne, a więzi silne, nowe technologie tylko te zależności umacniają. Potwierdzają to też wyniki badania „Samsung Technomic Index”³², przeprowadzonego we współpracy z „Ipsos Mori” wśród mieszkańców pięciu europejskich krajów, gdzie 54% badanych osób uważa, że dzięki technologii (a więc użyciu smartfona czy mediów

29 J. Jaworska, op. cit., s. 197-201.

30 Ibidem, s. 197.

31 Ibidem, s. 200.

32 Raport *Samsung Technomics – the way we live, shop and connect. Research Summary*. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/migrations/en-uk/files/Assets/Docs/Polls/samsung-technomics-index-research-summary-united-kingdom.pdf>, (dostęp: 30.07.2020).

społecznościowych) ich kontakty z rodziną są częstsze, a przez to więzi rodzinne stają się silniejsze³³. Relację między silnymi więziami rodzinnymi a użytkowaniem nowoczesnych urządzeń doskonale obrazuje fakt, iż w krajach gdzie więzi między dziećmi i rodzicami są szczególnie silne, a więc we Włoszech i Hiszpanii, odpowiednio 38% i 36% ankietowanych, kontaktuje się ze swoimi rodzicami, przy pomocy nowych technologii, co najmniej raz dziennie³⁴. Przede wszystkim dzięki technologii mobilnej czy za pomocą internetowych komunikatorów wideo (typu Skype) można utrzymywać bliskie relacje z osobami mieszkającymi daleko, z którymi na co dzień nie ma możliwości realnego kontaktu. Warto pamiętać, że w obecnych czasach zaledwie niewielka część rodziny mieszka w tej samej miejscowości lub w jej niedalekiej okolicy, co jeszcze nie tak dawno temu, było dość powszechne. „Technologia umacnia więc dzisiejsze więzi rodzinne, sprawiając, że są one silniejsze niż we wcześniejszych pokoleniach”³⁵.

Podobne konkluzje wynikają także z innego badania, przeprowadzonego przez Nationale-Nederlanden we współpracy z DELab UW, z których wynika, że „nowe technologie wcale nie zabijają relacji rodzinnych, a wręcz pomagają w ich budowaniu”³⁶. Zdaniem autorów będą one jeszcze skuteczniej łączyć ludzi oraz pomogą w komunikacji między nimi. Można także wysnuć śmiałą hipotezę, że relacje i więzi rodzinne za sprawą nowych technologii staną się silniejsze, gdyż dzięki ich wykorzystaniu ludzie będą mieli więcej czasu dla siebie i bliskich. Przykładowo, niektóre obowiązki pracownicze czy uczniowskie będą mogły być wykonywane poza siedzibą pracodawcy lub szkoły np. w domu (czy innym dowolnym miejscu) o dowolnej porze. Ponad połowa Polaków (57%) uważa, że dzięki technologii łatwiej będzie łączyć pracę i życie prywatne, przez co zyskają przestrzeń na pielęgnowanie relacji rodzinnych³⁷. Testem dla większości społeczeństwa jest obecnie łączenie obowiązków zawodowych z rodzinnymi, podczas pracy w domu, w związku z pandemią COVID-19. Co ciekawe, aż 78% badanych uważa, że dzięki tym doświadczeniom relacje

33 *Jak nowoczesna technologia zmienia nasze relacje z rodziną?*, <https://tech.wp.pl/jak-nowoczesna-technologia-zmienia-nasze-relacje-z-rodzina-6034803569795713a>, (dostęp: 30.07.2020).

34 *Ibidem*.

35 *Ibidem*.

36 M. Pokutycka-Mądrała, A. Nalewajk, *Polskie rodziny zanurzone w technologiach. 6 na 10 Polaków wierzy, że dzięki cyfryzacji łatwiej będzie im łączyć życie prywatne z pracą*, <https://media.nn.pl/95519-polskie-rodziny-zanurzone-w-technologiach-6-na-10-polakow-wierzy-ze-dzieki-cyfryzacji-latwiej-bedzie-im-laczyc-zycie-prywatne-z-praca>, (dostęp: 30.07.2020); Zob. więcej: R. Włoch, K. Śledziwska, *Raport Nationale-Nederlanden „Rodzina przyszłości”*.

37 *Ibidem*, s. 21.

w rodzinie poprawią się³⁸. Epidemia i związana z nią praca zdalna wzbudziła w ludziach refleksję na temat najważniejszych wartości i ludzkich potrzeb, co w jeszcze większym stopniu uzmysławia, że człowiek jest istotną społecznością³⁹ i żadne, nawet najnowocześniejsze gadzety tego nie zmieniają. Co prawda, wykorzystanie nowoczesnych urządzeń pomogło, choć w niewielkim stopniu, tę pustkę wywołaną społeczną izolacją wypełnić, jednak wydaje się, że powyższe rozważania w wystarczającym stopniu udowadniają, że nowoczesne technologie nigdy nie będą w stanie w pełni zastąpić realnego kontaktu z drugim człowiekiem, wzajemnych interakcji i związanych z tym emocji, co przede wszystkim musi zrozumieć współczesna młodzież.

ZAKOŃCZENIE

Reasumując, jeżeli relacje rodzinne i więzi między jej członkami są prawidłowo wykształcone, to użytkowanie nowych technologii tylko je wzmacnia. Zaś przeciwnie, w momencie kiedy nie zostały one poprawnie rozwinięte, użytkowanie nowych technologii może przynieść więcej negatywnych konsekwencji niż korzyści. Z całą jednak pewnością można stwierdzić, iż urządzenia te pomagają sprostać wyzwaniom współczesnego, dynamicznego świata, którego przejawem jest modyfikacja życia rodzinnego, funkcjonowanie w oddaleniu od siebie czy praca po godzinach. Dzięki tego typu urządzeniom komunikacja staje się szybsza i prostsza, a to w konsekwencji pozwala na pielęgnowanie relacji rodzinnych i stworzenie silniejszych więzi⁴⁰.

Prawidłowa relacja z rodzicami i najbliższym otoczeniem w okresie wczesnego dzieciństwa ma niebagatelny wpływ na zachowanie jednostki i jej postawy w ciągu całego życia. Jak zostało udowodnione, brak dobrych relacji i więzi w środowisku rodzinnym może skutkować nieodwracalnymi zaburzeniami w sferze emocjonalnej i fizycznej. Trudności w prawidłowym funkcjonowaniu, których przyczyn można poszukiwać w nieprawidłowych więziach i relacjach rodzinnych, a później w relacjach rówieśniczych, wpływają w konsekwencji na rozwój patologicznego użytkowania nowoczesnych technologii, który to powiązany jest z cechami motywacyjnymi jednostki, takimi jak: potrzeba doświadczania pozytywnych stanów psychicznych i zlikwidowania negatywnych (np. smutku, lęku). Z kolei wśród czynników osobowościowych można

38 Ibidem, s. 48.

39 To właśnie w społeczeństwie człowiek realizuje swoje podstawowe potrzeby np. bezpieczeństwa, przynależności, rozwoju, szacunku.

40 *Jak nowoczesna technologia zmienia nasze relacje z rodziną?*, <https://tech.wp.pl/jak-nowoczesna-technologia-zmienia-nasze-relacje-z-rodzina-6034803569795713a>, (dostęp: 30.07.2020).

wyróżnić: nieumiejętność nawiązywania kontaktów i bliskich relacji społecznych w realnym życiu, trudności w wyrażaniu uczuć⁴¹. Widać zatem jak istotnym jest, aby już od pierwszych chwil życia budować z dzieckiem więź opartą na miłości i zaufaniu. Prawidłowa relacja z rodzicem i jego wsparcie daje dziecku poczucie wiary w siebie i swoje możliwości. Żadne, nawet najlepsze urządzenie, nie przyniesie podobnego rezultatu.

Zagadnienie to wymaga jednak pogłębionych badań i analiz, aby móc w pełni określić siłę oddziaływań oraz zidentyfikować najważniejsze obszary wzajemnego wpływu. Niniejszy rozdział stanowi jedynie zarys problemu, wskazując na najważniejsze, zdaniem autorki, konsekwencje oddziaływania relacji i więzi rodzinnych na wykorzystanie nowych technologii przez współczesną młodzież.

BIBLIOGRAFIA

1. Ćwiklińska-Surdyk D., Surdyk A., *Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie G. H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne*, „Homo Ludens” 2012, 1/(4).
2. Dębski M., Bigaj M., *Młodzi Cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o., Gdynia 2019.
3. *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Mead-George-Herbert;3939123.html>, (dostęp: 22.07.2020).
4. Frank M., *Susan Maushart: Living Deliberately by Unplugging*, <http://booksmakeadifference.com/susanmaushart/>, (dostęp: 23.07.2020).
5. *Jak nowoczesna technologia zmienia nasze relacje z rodziną?*, <https://tech.wp.pl/jak-nowoczesna-technologie-zmienia-nasze-relacje-z-rodzina-6034803569795713a>, (dostęp: 30.07.2020).
6. Jaworska J., *Więzi rodzinne i umiejętności interpersonalne a technologie komunikacyjne*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, t. VIII (2/2013).
7. Karmolińska-Jagodzik E., *Dialogi międzygeneracyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

41 J. Jaworska, op. cit., s.198-199.

8. Koput M., Koba A., *Przywiązanie - korzenie życia społecznego*, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/228-przywiazanie-korzenie-zycia-spoiecznego.html>, (dostęp: 24.07.2020).
9. Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukopadhyay T., Scherlis W., *Internet Paradox. A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being* ?, „American Psychologist” 1998, vol. 53, no. 9.
10. Maushart S., *E-migranci. Pół roku bez Internetu, telefonu i telewizji*, Znak, Kraków 2014.
11. Opach A., *Są 4 rodzaje więzi z dzieckiem. Tylko jedna z nich ułatwi dziecku nawiązywanie zdrowych relacji*, <https://mamadu.pl/132747,badz-blisko-swego-dziecka-sprawdz-jaki-ma-styl-przywiazania>, (dostęp: 23.07.2020).
12. Pokutycka-Mądrała M., Nalewajk A., *Polskie rodziny zanurzone w technologiach. 6 na 10 Polaków wierzy, że dzięki cyfryzacji łatwiej będzie im łączyć życie prywatne z pracą*, <https://media.nn.pl/95519-polskie-rodziny-zanurzone-w-technologiach-6-na-10-polakow-wierzy-ze-dzieki-cyfryzacji-latwiej-bedzie-im-laczyc-zycie-prywatne-z-praca>, (dostęp: 30.07.2020).
13. Price-Williams M., *Jak dziecko buduje więź z rodzicem w pierwszym roku życia*, <https://dziecisawazne.pl/dziecko-buduje-wiez-rodzicem-pierwszym-roku-zycial>, (dostęp: 24.07.2020).
14. Raport *Samsung Technomics – the way we live, shop and connect. Research Summary*. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/migrations/en-uk/files/Assets/Docs/Polls/samsung-technomics-index-research-summary-united-kingdom.pdf>, (dostęp: 30.07.2020).
15. Rzeszutek I., *E-migranci, czyli sześciomiesięczny detoks od nowych technologii*, <http://socialspacejournal.eu/11%20numer/Iwona%20Rzeszutek%20-%20E-migranci.pdf>, (dostęp: 23.07.2020).
16. *Słownik Języka Polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/relacja.html>, (dostęp: 22.07.2020).
17. Włoch R., Śledziewska K., *Raport Nationale-Nederlanden „Rodzina przyszłości”*.

18. Zaborowski Z., *Stosunki międzyludzkie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo, Wrocław 1976.
19. Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1999.
20. Zimbardo P.G., Leippe M. R., *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

THE INFLUENCE OF FAMILY RELATIONS AND TIES ON THE USE OF NEW TECHNOLOGIES BY MODERN YOUTH

Summary: The sense of belonging or the need for closeness are one of the basic needs of every human being, which is crucial for his or her proper development. Everyone in a family environment should be equipped with this foundation. However it often happens, that for various reasons, these functions are not properly fulfilled, so that a young person seeking acceptance and understanding finds it in virtual space. However, this substitute for relationships and the sense of belonging will never be the same as real contacts. What is more, there are many dangers for a lost individual in the web. Therefore, the aim of this chapter is to present how family ties and relationships can affect the use of high-tech devices by modern youth. The considerations made in this chapter show that the best factor protecting young people from the dangers associated with the use of new technologies is first and foremost properly built relationships at home and in the immediate vicinity. The paper uses the method of analysis of existing data and literature analysis.

Keywords: family, youth, family ties, new technologies.

Opracowanie dotyczące współczesnych uwarunkowań rozwoju człowieka w kontekstach społecznych, edukacyjnych i kulturowych stanowi zaproszenie szerokiego grona czytelników do refleksji nad tą problematyką. W obszar prezentowanych zagadnień wpisują się zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne komponenty warunkujące rozwój i zachowanie człowieka. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż eksploracji i próby opisu podjęli się Autorzy z całej Polski, wielowymiarowo i interdyscyplinarnie ukazujący różne koncepcje (zarówno pedagogiczne, psychologiczne), zwracający uwagę na dialektykę równocześnie w rozwoju, jak i wychowaniu, dokonując transferu wiedzy o środowiskowych uwarunkowaniach rozwoju człowieka w kontekście społecznym i kulturowym, a zarazem edukacyjnym.

Monografia pt. Współczesne uwarunkowania rozwoju człowieka. Konteksty edukacyjne, społeczne, kulturowe prezentuje analizy oraz wyniki badań autorów wielu ośrodków akademickich z różnych rejonów polski.

Ze wstępu