CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO

Nr 2(20) 2013

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

RADA NAUKOWA
Władysław Dykcik (PL), Anna Firkowska-Mankiewicz (przewodnicząca) (PL),
Adam Frączek (PL), Zofia Kawczyńska-Butrym (PL), Małgorzata Kościelska (PL),
Henny Lantman (B), Su-Jan Lin (RC), Hanna Malewska-Peyre (F),
Tadeusz Mazurczak (PL), Antonina Ostrowska (PL), Alicja Przyłuska-Fiszer (PL),
Stanisław Pużyński (PL), Diane Ryndak (USA), Barbara Szatur-Jaworska (PL),
Wiesław Theiss (PL)

KOMITET REDAKCYJNY
Joanna Głodkowska (redaktor naczelna), Katarzyna Wereszka (sekretarz redakcji),
Ewa M. Kulesza, Małgorzata Kupisiewicz, Jarosław Rola (członkowie redakcji)

REDAKTORZY TEMATYCZNI
Józefa Bałachowicz – pedagogika
Paweł Boryszewski – socjologia
Helena Ciążela – filozofia
Czesław Czabała – psychologia
Urszula Eckert – pedagogika specjalna
Henryk Skarżyński – medycyna

Redaktor językowy (język polski) – Weronika Kostecka

Redaktor statystyczny – Adam Tarnowski

Tłumaczenie na język angielski – Renata Wójtowicz

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Adres redakcji
Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
redakcjacns@aps.edu.pl
www.aps.edu.pl/wydawnictwo/czasopisma/

© Copyright by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej Warszawa 2013
nakład 250 egz.

ISSN 1734-5537

Skład:
Grafini DTP
Druk i oprawa:
P.W. „Formator" Sp. z o.o.

SPIS TREŚCI

Autorzy 5

Artykuły i rozprawy

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska – *Zgubne skutki zezwalania dzieciom na oglądanie ponad miarę telewizji, korzystania z komputerów i tabletów* 7

Anna Zamkowska – *Osoby zdolne z niepełnosprawnością wyzwaniem dla pedagogiki specjalnej* 27

Prace badawcze

Mariola Wolan-Nowakowska – *Przygotowanie młodzieży do planowania kariery zawodowej. Analiza porównawcza uczniów z niepełnosprawnością ruchową i pełnosprawnych* 47

Monika Parchomiuk – *Zdolności empatyczne pedagogów specjalnych i studentów pedagogiki specjalnej* 57

Recenzje i polemiki

Wendy Fitzgibbon (2012). *Probation and Social Work on Trial*. Basingstoke: Palgrave Macmillan (*Marta Porembska*) 77

Anna Steliga (2012). *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie*. Kraków: Wydawnictwo Xeein (*Monika Gałkowska*) 83

Sprawozdania, komunikaty, kronika

Dorota Dziedziewicz, Aleksandra Gajda – Sprawozdanie z II konferencji naukowo-metodycznej *Laboratorium Twórczego Nauczyciela*, Warszawa 23 maja 2012 91

Joanna Smogorzewska – Sprawozdanie z konferencja TASH, 28 listopada – 1 grudnia 2012, Long Beach, Kalifornia, USA 94

Patrycja Jurkiewicz – Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej z cyklu *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość* 97

Przegląd czasopism

Kamila Miler-Zdanowska – The British Journal of Visual Impairment, 2011, number 1–3 107

TABLE OF CONTENTS

Authors 5

Articles and treaties

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska – *Detrimental effects of allowing children to watch television excessively and to use computers and tablets* 7

Anna Zamkowska – *Gifted people with disabilities – A challenge for special education* 27

Research papers

Mariola Wolan-Nowakowska – *Adolescents' readiness for career planning. A comparative analysis of students with motor disabilities and nondisabled students* 47

Monika Parchomiuk – *Empathic abilities in special educators and special education students* 57

Polemics and reviews

Wendy Fitzgibbon (2012). *Probation and Social Work on Trial*. Basingstoke: Palgrave Macmillan (*Marta Porembska*) 77

Anna Steliga (2012). *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie* [Selected issues concerning art therapy for people with mental disorders]. Kraków: Wydawnictwo Xeein (*Monika Gałkowska*) 83

Reports, announcements, chronicle

Dorota Dziedziewicz, Aleksandra Gajda – Report on the 2nd Scientific and Methodological Conference *A Creative Teacher's Lab*, Warsaw, May 23, 2012 91

Joanna Smogorzewska – Report on the TASH Conference, November 28 – December 1, 2012, Long Beach, California, USA 94

Patrycja Jurkiewicz – Report on the International Scientific Conference in the series *Special Education – Concepts and Reality* 97

Journal reviews

Kamila Miler-Zdanowska – The British Journal of Visual Impairment 2011, No. 1–3 107

AUTORZY

Dorota Dziedziewicz
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: ddziedziewicz@aps.edu.pl

Aleksandra Gajda
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: agajda@aps.edu.pl

Monika Gałkowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: egruszczyk@aps.edu.pl

Patrycja Jurkiewicz
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa

Kamila Miler-Zdanowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: kmiler@aps.edu.pl

Marta Porembska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: mporembska@aps.edu.pl

Monika Parchomiuk
Zakład Socjopedagogiki Specjalnej UMCS
ul. Narutowicza 12,
20-004 Lublin
e-mail: mparchomiuk@o2.pl

Mariola Wolan-Nowakowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: wolan@aps.edu.pl

Joanna Smogorzewska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: jsmogorzewska@aps.edu.pl

Anna Zamkowska
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
ul. Malczewskiego 22
26-600 Radom
e-mail: a.zamkowska@pr.radom.pl

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(20) 2013

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

EDYTA GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA

ZGUBNE SKUTKI ZEZWALANIA DZIECIOM NA OGLĄDANIE PONAD MIARĘ TELEWIZJI, KORZYSTANIA Z KOMPUTERÓW I TABLETÓW[1)]

Zapytałam rodziców, ile czasu dziennie ich dziecko siedzi przed telewizorem i ogląda filmy. Odpowiadali: *Chyba godzinę!* Widząc moje niedowierzanie, wyjaśniali, że czasami zezwalają dziecku oglądać filmy dłużej, bo:

– odpoczywa. Tymczasem oglądanie filmów wywołuje u dzieci rozdrażnienie i zmęczenie, łączy się też ze sporym wysiłkiem intelektualnym i napięciem emocjonalnym;
– rozwija się lepiej intelektualnie. Jest wręcz przeciwnie, gdyż oglądanie ponad miarę filmów powoduje zwolnienie tempa rozwoju intelektualnego dzieci;
– uczy się intensywnie. Jeżeli po obejrzeniu filmu nikt z dorosłych nie rozmawia z dzieckiem o tym, co widziało i co o tym sądzi, po chwili zapomni to, co oglądało;
– uczy się norm moralnych, patrząc na przygody bohaterów baśni. Bywa odwrotnie, jeżeli dorośli nie rozmawiają z dzieckiem o tym, co widziało.

W artykule tym wyjaśnię te i inne jeszcze nieporozumienia. Jest to konieczne, gdyż miejsce przed telewizorem stało się w wielu domach centrum rodzinnego życia. Tu się je posiłki i tu się rozmawia, tu załatwia się nabrzmiałe sprawy (krzykiem, aby pokonać głosem dzięki telewizora) i tu dzieci się bawią. Problem w tym, że niezaspokojona potrzeba ruchu sprawia, iż dziecko preferuje zabawy ruchowe: tarza się po dywanie, skacze po meblach, rzuca piłką, biega z kąta w kąt. Na dodatek hałasuje i krzyczy, a także słabo reaguje na upomnienia, albo nie czyni tego wcale. Dorosłych to złości i awantury są na porządku dziennym, po kilka dziennie.

[1)] W artykule tym korzystam z artykułu wcześniej opublikowanego w czasopiśmie „Bliżej Przedszkola”.

Podobnie jest w innych krajach. Z ustaleń Michela Desmurgeta (2012, s. 127 i nast.)[2)] wynika, że w prawie 40% badanych francuskich gospodarstwach domowych telewizor jest włączony przez cały dzień. Wiele matek dzieci przedszkolnych traktuje bowiem *szum telewizyjny*, jako coś, co pozwala im mniej odczuwać samotność i lepiej funkcjonować.

W pomieszczeniach z włączonym *na okrągło* telewizorem bawią się dzieci, a z badań (D.R. Anderson, T.A. Pempek, 2005; M.E. Schmidt i in., 2008, za: M. Desmurget, 2012) wynika, że *szum telewizyjny* poważnie zaburza spontaniczną aktywność dzieci. Chociaż dziecko – bawiąc się – tylko przez ok. 5% czasu zabawy spogląda na ekran, to każdy rzut oka powoduje przerwanie tej działalności. Tak bawiące się dzieci częściej zmieniają zabawki, realizują uboższe formy zabaw i mniej czasu są skupione na sensownych czynnościach zabawowych. Włączony przez cały dzień telewizor poważnie zaburza u dzieci rozwój zdolności do skupiania uwagi i gospodarowania zasobami poznawczymi.

Ile czasu dzieci faktycznie siedzą przed odbiornikiem TV i oglądają filmy?

Zacznijmy od dorosłych, wszak od nich zależy, ile czasu dziecko może siedzieć przed telewizorem i komputerem. Cytowany już Desmurget (2012, s. 37 i nast.), powołując się na badania z 2010 r. twierdzi: „Typowy widz w wieku powyżej 15 lat każdego dnia spędza przed telewizorem 3 godziny i 40 minut". W przeliczeniu jest to ok. 20 do 25% czasu, gdy człowiek nie śpi, czyli 75% czasu wolnego. Stwierdza też, że „uczeń szkoły podstawowej spędza każdego roku więcej czasu przed telewizorem niż ucząc się po kierunkiem swoich nauczycieli".

Podobnie jest u nas – z dostępnych danych[3)] wynika bowiem, że w roku 2012 statystyczny Polak spędzał przez telewizorem ok. 3 i pół godziny dziennie. Ustalono[4)] też, że ok. 91% polskich dzieci siedzi przed telewizorem i ogląda filmy, a ok. 60% czyni to przez kilka godzin dziennie. Na dodatek ¾ tych dzieci ma do własnej dyspozycji odbiornik telewizyjny, z którego nie korzystają inni członkowie rodziny[5)]. Przekłada się to na zatrważająco dłuższy czas oglądania

[2)] Namawiam do uważnego przestudiowania cytowanej publikacji. Autor uzasadnia w niej tezę, że telewizja hamuje nie tylko rozwój intelektualny, ale zagraża też zdrowiu dzieci i dorosłych oraz rodzi lęk i przemoc. Powołuje się na 1193 publikacji zawierających wyniki badań naukowych dotyczących tych ważnych wychowawczo problemów.

[3)] Por. http://film.wp.pl. Są to dane PAP z dnia 18 lutego 2013 r. W analogicznym okresie ubiegłego roku Polacy spędzili w ten sposób 3 godziny i 29 minut, czyli o 13 minut mniej. Można więc przypuszczać, że oglądanie *na okrągło* programów telewizyjnych jest tendencją wzrastającą.

[4)] Z raportu „Czy telewizja jest dla dzieci" zleconego przez rodzinny program Da Vinci Learning (http://www.edziecko. pl./rodzice), dane z dnia 22 lutego 2013 r.

[5)] Dla porównania w Stanach Zjednoczonych ok. 29% trzylatków, 43% dzieci w wieku 8 lat i starszych ma telewizor w swoim pokoju (M. Desmurget, 2012, s. 48 i 49). We Francji szacuje się, że ok. 26% sześciolatków i ośmiolatków oraz ok. 42% trzynastolatków i starszych ma telewizor do

filmów. Cytowany już Desmurget (tamże, s. 49 i 50) szacuje, że w zależności od wieku dziecka czas ten wynosi wówczas od 60% do 75% czasu czuwania. Pociąga to za sobą:

– rażące ograniczenie aktywności ruchowej, w konsekwencji nasilanie się głodu ruchu i występowanie zaburzeń rozwoju sprawności ruchowej dzieci;
– degradację nawyków żywieniowych: oglądając filmy, dzieci podjadają tzw. śmieciowate jedzenie, a potem nie chcą jeść obiadu i kolacji;
– zdecydowanie krótszy czas przeznaczony na czytanie, a w konsekwencji znaczące pogorszenie się szkolnych osiągnięć młodszych i starszych uczniów;
– ochłodzenie stosunków rodzinnych spowodowane ograniczaniem czasu na rozmowy i wspólne wykonywanie domowych czynności.

Stwierdzono też (tamże, s. 50), że im bardziej matka jest przygnębiona i zmęczona, tym większe dawki telewizji otrzymują jej dzieci, zwłaszcza przed ukończeniem 3. i 4. roku życia. Maluchy siedzą same naprzeciw telewizora i oglądają wszystko jak leci, w godzinach, w jakich im się podoba. Konsekwencją jest wcześnie pojawiające się i silne uzależnienie dzieci od oglądania telewizji, ze wszystkimi groźnymi konsekwencjami. Na dodatek wielu dorosłych nie widzi w tym problemu, wszak i oni są uzależnieni od telewizji.

Dla pokazania tego zjawiska przytaczam przykład opisany przez Desmurgeta (tamże, s. 56). Czynię to też ze względu na interpretację świadczącą o tendencji ignorowania problemu przez niektórych *specjalistów od wychowania*.

Pewna matka trzy razy prosiła swojego sześcioletniego syna, aby wyłączył telewizor. Wreszcie wyciągnęła wtyczkę i przerwała oglądanie kolejnego filmu. Na to dziecko zareagowało ostrym atakiem złości. W interpretacji *specjalistów* powodem *ataku łez* (!) było zaślepienie matki (!) i z tej okazji skierowali do rodziców następujące pouczenie (cytuję): „jeżeli autorytatywnie wyłączycie telewizor i odejdziecie, dziecko znajdzie się w stanie frustracji i złości, później będzie nastawione nieufne, gdy będziecie go do czegoś nakłaniać".

Osobiście uważam, że interpretacja dziecięcych *ataków złości* (stosunkowo częstych u dzieci) w opisanej sytuacji jako *atak łez*, jest szkodliwym nieporozumieniem. Co innego płacz dziecka jako wyraz rozpaczy, a co innego łzy towarzyszące manifestowaniu złości w odpowiedzi na rozsądne granice stawiane przez rodziców. Mam też uzasadnione obawy[6)], że i u nas, w Polsce, rodzice doświadczają podobnych reakcji dzieci na wyznaczanie im barier w oglądaniu filmów, a niektórzy *specjaliści od wychowania* są skłonni do podobnych inter-

swej wyłącznej dyspozycji. Podobne proporcje są w Niemczech i Belgii. Przypuszczam, że podobnie będzie niedługo w Polsce – wskazuje na to niebywale bogata oferta internetowa kierowana do rodziców zatytułowana *Telewizor w pokoju dziecka*, a także ślepe kopiowanie wzorców urządzania mieszkań i wychowania dzieci w tzw. krajach zachodnich.

6) Wynika to z rozmów, które prowadziłam z psychologami i rodzicami oraz z treści w wpisów na stronach internetowych opatrzonych hasłem *Dziecko i telewizor*.

pretacji. Dlatego warto przytoczyć ustalenia naukowe świadczące o tym, jakie spustoszenie wyrządza w umysłach dzieci oglądanie w nadmiarze telewizji.

Jest to też konieczne ze względu na nieporozumienia odnośnie do roli telewizji i programów komputerowych w kształceniu dzieci wolniej rozwijających się i uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zasiadają na długie godziny przed ekranem i po wielokroć oglądają filmy nagrane na kasetach lub *przerabiają* komputerowe programy edukacyjne. Powszechnie uważa się bowiem, że wielokrotnie powtórzenie poleceń programu edukacyjnego spowoduje, że wreszcie opanują tak ćwiczone umiejętności.

Nadmierne oglądanie filmów przez dzieci kładzie się złym cieniem na rozwoju zdolności do skupienia się, uważnym spostrzeganiu i rozwoju intelektualnym

Uzasadnienie tej tezy zacznę od przedstawienia fragmentu własnych doświadczeń naukowych[7)]. Przystępując do eksperymentalnego sprawdzania efektywności edukacyjnej programu *Dziecięca matematyka* zbierałam dowody odnośnie do tego, że możliwości intelektualne sześciolatków uczestniczących w badaniach mieszczą się w szeroko pojętej normie. Posłużyłam się *Testem matryc Ravena dla dzieci*[8)], a badania zleciłam psychologom. Zaniepokoiłam się, analizując wyniki tych badań, bo zbyt dużo dzieci wypadło bardzo źle, a badaniami objęte były wszystkie sześciolatki mieszkające w wybranej miejscowości. Postanowiłam przyjrzeć się temu, jak dzieci rozwiązują ten test. Ustaliłam, że powodem niskich osiągnięć jest tendencja do następujących zachowań:

– badane dzieci nie analizowały wzorów przedstawionych na dużych planszach, bo zbyt krótko spoglądały na każdą z plansz[9)]. Potem wskazywały na chybił trafił którąś z małych plansz jako pasującą do wyciętego fragmentu z dużej planszy i szybko przechodziły do następnego zadania testowego;

---

7) Są to ustalenia badawcze zrealizowane na obrzeżu prowadzonych przez wiele lat badań nad skutecznością edukacyjną koncepcji *Dziecięca matematyka*. Wyniki tych badań przedstawiałam już wielokrotnie, ostatnio w książce *O dzieciach uzdolnionych matematycznie. Książka dla rodziców i nauczycieli* (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2012). Dlatego nie omawiam ich tu szczegółowo. Ze względu na konieczność przestrzegania reguł ochrony danych osobistych nie podaję też nazwy miejscowości, w której je prowadziłam.

8) Test ten służy do pomiaru inteligencji ogólnej. Jest to test bezsłowny, składa się z 5 skal zawierających serie zadań – matryc. Każda matryca składa się z planszy, z której wykrojono fragment. Pod planszą jest kilka małych plansz, w których jedna jest fragmentem wykrojonym z dużej planszy. Badany ma przeanalizować wzór znajdujący się na dużej planszy i uchwycić relacje między elementami graficznymi tworzącymi wzór. Potem ma wskazać brakujący fragment na jednej z małych plansz. Im więcej trafionych wskazań, tym lepszy wynik z teście.

9) Rozpoznawanie wzoru na planszy wymaga organizowania pola spostrzeżeniowego, aby uchwycić relacje pomiędzy elementami wzoru. Wodzenie wzrokiem wzdłuż linii wzoru, przenoszenie wzroku z jednego elementu graficznego do następnego i ustalanie regularności wymaga czasu. Więcej informacji jest w publikacji E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, 2005, rozdz. 4.

– w konsekwencji rozwiązywanie zadań testowych dzieci te sprowadzały do przewracania kartek z matrycami, pobieżnego spoglądania na dużą planszę i szybkiego pokazywania którejś z małych plansz na zasadzie prób i błędów.

Stąd krótki czas rozwiązywania zadań i niskie wyniki w tym teście. Rozpoznawanie wzoru na planszy wymaga przecież sporego czasu, wysiłku umysłowego i organizowania pola spostrzeżeniowego[10]. Trzeba wodzić wzrokiem wzdłuż linii wzoru na dużej planszy i konsekwentnie przenosić wzrok z jednego elementu graficznego do następnego. Tylko w ten sposób można uchwycić relacje pomiędzy elementami graficznymi planszy i ustalić logikę wzoru. Potem należy uważnie oglądać każdą z małych plansz, aby wskazać tę, na której znajduje się fragment z poprzednio analizowanej większej całości (kontynuacja logiki wzoru).

Ponieważ dzieci nie realizowały takich czynności, trzeba było wyjaśnić – *co sprawia, że dzieci nie interesują się kolorowymi planszami i nie dążą do poznania tego, co one przedstawiają.* Pomogły mi w tym doświadczenia badawcze zgromadzone w trakcie konstruowania programów wspomagających dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania[11]. Ustaliłam, że powodem są następujące zmiany w wychowaniu domowym:

– coraz więcej czasu dzieci spędzają przed ekranem telewizora i oglądają filmy, a te są ruchomymi obrazkami;
– dorośli przestali dbać o to, aby dzieci miały kontakt z książeczkami i nie oglądają wspólnie z nimi zawartych w nich obrazków, które są z natury swojej statyczne.

Na skutek tego dzieci przeglądają książeczkę i szukają... ruchomych obrazów. Ponieważ ich tam nie ma, zawiedzione porzucają książeczkę nawet wówczas, gdy znajdują się w niej bardzo piękne obrazki. Nauczycielki skarżą się, że coraz więcej dzieci nie interesuje się książeczkami i zawartymi w nich obrazkami, warto więc wyjaśnić to szerzej.

Co sprawia, że ruchome obrazki – np. filmy – są preferowane nie tylko przez dzieci? Ruszające się obiekty znajdujące się w polu spostrzeżeniowym prowokują do skupiania uwagi, a wodzenie wzrokiem za nimi nie wymaga wysiłku, bo dzieje się automatycznie. Tę cechę zachował człowiek, gdy jego życie zależało od tego, jak szybko zareaguje na coś, co się rusza: ucieknie przed zagrożeniem (np. wężem), zmobilizuje się do polowania (np. na królika). Dlatego skupianie uwagi na ruchomym obrazie – np. filmie – nie wymaga od dziecka wysiłku: dosłownie automatycznie *zahacza* wzrok na poruszającym się obiekcie i wodzi

[10] Tłumaczą to ustalenia wyjaśniające mechanizmy pamięci wzrokowej. Chodzi o to, że zapamiętanie większej liczby elementów wymaga intelektualnego organizowania pola spostrzeżeniowego. Więcej informacji podają A. Baddeley, 1998; E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2010 i inni.

[11] Programy te wraz z podstawami psychologicznymi i scenariuszami zajęć z dziećmi znajdują się w E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, 2005, rozdziały 3– 7.

wzrokiem za nim. Dzięki temu może bez większego wysiłku ustalić sens tego, co ogląda, oczywiście na dostępnym sobie poziomie[12)].

Twórcy filmów mają wiele sposobów prowadzenia uwagi patrzącego tam, gdzie chcą: ruch sylwetek i przesuwanie światła, dźwięk wywołujący odpowiednie skojarzenia itd. Wszystko to sprawia, że aktywność percepcyjna i świadomość dziecka oglądającego film jest we władzy twórców filmu: oni decydują o tym, co dziecko widzi i czego doznaje.

Mylą się więc ci, którzy twierdzą, że w trakcie oglądania filmów dziecko rozwija zdolność do skupiania uwagi i zdolności intelektualne. Czynności umysłowe dziecka są – poglądowo mówiąc – prowadzone *na smyczy*, a ono jedynie się temu poddaje. Oczywiście, może się z niewoli *smyczy* wyzwolić, wyłączając telewizor. Tego jednak nie czyni, gdyż bezwolne oglądanie jest fascynujące i nie wymaga wysiłku.

W odmiennej sytuacji jest dziecko oglądające obrazki w książeczkach, które z natury są przecież statyczne. Żeby ustalić treść obrazka, dziecko musi objąć go wzrokiem i organizować sensownie wszystkie elementy graficzne. Polega to na prowadzeniu wzroku od jednego elementu do drugiego i łączenia ich w zrozumiałą całość. Do tego potrzebne jest skupienie uwagi i spory wysiłek intelektualny. Nagrodą – przyjemność ustalenia treści oglądanego obrazka.

Problem w tym, że tego wszystkiego dorosły musi nauczyć w trakcie wspólnego oglądania obrazków[13)]. Opłaci się to stokrotnie, bo jednym z wiodących środków przekazu w szkolnym kształceniu są statyczne obrazki, o czym świadczą ściany sal i strony pakietów edukacyjnych wypełnione obrazkami i grafami. Jeżeli dziecko będzie umiało ustalić treść statycznego obrazka, odczyta też sens grafu, planu mapy itp. Uniknie więc nadmiernych trudności w nabywaniu szkolnych wiadomości i umiejętności.

Problem w tym, że w wychowaniu domowym zmieniły się proporcje: znacząco skrócony został czas wspólnego oglądania z dzieckiem obrazków w książeczkach (lub nie ogląda się ich wcale)[14)] a rozszerza się czas, w którym dziecko

---

12) Można się o tym przekonać rozmawiając z dzieckiem po wspólnym oglądaniu filmu. Okaże się wówczas, że ta sama fabuła ma inny sens dla dziecka, inny dla dorosłego. Na przykład, dla dorosłego ważna była dramatyczna sytuacja i przerażenie myszki Miki uciekającej przed kotem. Natomiast dziecko było zafascynowanie kotem, który gonił myszkę i współczuło kotu, że jej nie upolował. Wynika z tego, że dziecko może dojść do trudnych do przewidzenie wniosków, jeżeli dorosły nie porozmawia z dzieckiem po oglądnięciu filmu i nie skłoni do właściwych wniosków.

13) W jaki sposób można tego dokonać, wyjaśniam w cytowanej książce *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania...* w rozdz. 4. Opisuję tam też babcine metody rozwijania u dzieci umiejętności organizowania pola spostrzeżeniowego, a także metody możliwe do stosowania w przedszkolach. W książce *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć* (E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, 2012, s. 223–231) podane są podstawy psychologiczne i metodyka kształtowania u dzieci zdolności do koncentrowania się na statycznych obrazkach i ustalania, co one przedstawiają.

14) Potwierdza to cytowany już M. Desmurget. Gdy telewizor nasącza swoją obecnością rodzinną przestrzeń, dzieci trzy-, czteroletnie spędzają znacząco mniej czasu na zajmowaniu się

siedzi przed telewizorem. Mamy tu do czynienia z nasilającą **szkodliwą tendencją do przedkładania w wychowaniu dzieci tego, co przyjemne, ponad to, co konieczne**. Wielu dorosłych woli bowiem zachęcać dziecko do oglądania filmów (bywa, po kilka dziennie), zamiast mozolić się w trakcie procesu wdrażania dziecka do uważnego słuchania opowieści, wspólnego ustalania, co przedstawiają obrazki i prowadzenia z nim rozmów. Oglądanie filmów sprawia dziecku przyjemność, a oni mogą przez ten czas zajmować się swoimi sprawami, a to także zapewne jest miłe dorosłym. Wysoce niepokojące jest to, że konsekwencje takich wyborów i takiego postępowania dorosłych są już uchwytne w badaniach nad rozwojem intelektualnym dzieci. Wynika to jednoznacznie z opisanych badań.

Równie niepokojące pod tym względem są wnioski z badań niemieckich (P. Winterstein, R.J. Jungwirth, 2006, za: M. Desmurget, 2012, s. 169 i nast.), w których uczestniczyło prawie dwa tysiące dzieci. Każde z nich miało narysować człowieka – zmodyfikowana wersja znanego testu stosowanego do orientowania się w rozwoju intelektualnym dzieci. Rysunki te były oceniane w punktach: dziecko mogło otrzymać 13 punktów za policzalne elementy rysunku człowieka (za narysowane nogi, ręce, palce u rąk, włosy, uszy itd.). Okazało się, że bogactwo elementów graficznych, za pomocą których dzieci przedstawiały człowieka zależało od czasu, który dziennie spędzały przed telewizorem. Dzieci oglądające telewizję:

– 30 minut i mniej zdobywały do 10 punktów;
– ok. 2 godzin – otrzymywały już tylko do 8,5 punktów;
– 3 godziny i więcej – najwyżej do 6 punktów.

Są to alarmujące ustalenia, zważywszy, że na podstawie testu *Rysunek człowieka* wnioskuje się o możliwościach intelektualnych dzieci. Z badań tych wynika jednoznacznie, że siedzenie ponad miarę i oglądanie programów telewizyjnych kładzie się cieniem na rozwoju umysłowym dzieci.

Równie alarmujące są też wyniki innych badań[15)]; ustalono w nich, że:

– **im więcej czasu dziecko ogląda telewizję przed trzecim rokiem życia, tym mniej angażuje się w naukę w wieku 10 lat** – w sensie uczestnictwa, wysiłku i dociekliwości;
– **nadmierne oglądanie telewizji zwiększa impulsywność dzieci zarówno w sferze zachowania, jak i w sferze poznawczej**, zmniejszając zarazem wytrwałość, pociąg do zadań intelektualnie wymagających i zdolność koncentracji;
– **każda godzina spędzona przed teleodbiornikiem między 5. a 11. rokiem życia zwiększała o prawie 50% prawdopodobieństwo pojawienia się za-**

książeczkami. Szacuje się, że przy nadmiernym oglądaniu TV czas, w jakim dziecko zajmuje się książeczkami spada o ¼ (z 43 do 34 minut).

15) Ponieważ nie znalazłam takich badań realizowanych w Polsce, przytaczam te, na które powołuje się M. Desmurget (2012, s. 136) korzystając publikacji L.S. Pagani, 2010.

burzeń uwagi w wieku 13 lat, z wyłączeniem licznych potencjalnych zamiennych towarzyszących występowaniu deficytów uwagi (C.E. Landhuis i in., 2007, za: M. Desmurget, 2012).

Ponieważ obok oglądania telewizji dzieciom coraz częściej udostępnia się komputer lub tablet, warto przyjrzeć się bliżej temu, jaką rolę odgrywają te urządzenia w wychowaniu i kształceniu dzieci.

Nikłe korzyści i wielkie niebezpieczeństwa zbyt częstego udostępniania dzieciom komputerów i tabletów

Wielu rodziców – zgadzając się z argumentami odnośnie do szkodliwości zbyt długiego czasu przebywania dzieci przed ekranem telewizyjnym – z przekonaniem uzasadnia wartości edukacyjne komputera. Twierdzą, że dziecięce programy komputerowe są dobre, bo pomagają dzieciom:

– wzbogacać mowę i opanować umiejętność czytania;
– uczyć się języka obcego;
– rozszerzać wiedzę o świecie, np. przyrodniczym;
– ustalać, co po kolei mają robić, aby osiągnąć cel itp.

Podkreślają też, że dzieci korzystają z komputera pod opieką dorosłego, który wspiera je w uczeniu się tego, co dobre i przeciwdziała zagrożeniom. Szacowali czas udostępniania dziecku komputera na pół godziny w dniach, gdy oni pracują i godzinę w dni wolne od pracy. Gdy pytałam, czy ich dziecko korzysta z komputera bez ich zgody, zaprzeczali, ale widząc moje niedowierzanie, przyznawali – zdarza się czasami.

Osobnym problemem są tablety, modne ostatnio. Gdy pytałam zamożniejszych rodziców czy – oprócz komputera – ich dziecko ma do dyspozycji tablet, oświadczali: „Tak, bo tablet jest świetną zabawką edukacyjną". Wielu z nich stwierdzało, że ich przedszkolak ma tablet do wyłącznego korzystania, tak jak inne zabawki. Jakie niebezpieczeństwa się z tym wiążą, pokazuje następująca obserwacja. Tomek, pięciolatek, siedział bez ruchu przy stoliku przez prawie dwie godziny (!) zajmując się tabletem. Gdy podeszłam, pokazywał mi możliwości tkwiące w swoich palcach: jednym ruchem przesuwał obrazy, powiększał ich fragmenty, dowolnie je deformował itd. Z dumą oświadczył: „Widzisz, mogę wszystko!".

To, że dziecko może przenosić do realnej rzeczywistości przekonanie o nadzwyczajnych możliwościach tkwiących w swoich palcach uświadomiła mi pewna reklama. Pięciolatek wyglądający przez okno eleganckiego samochodu układał palce tak, jak Tomek na tablecie. Jednocześnie pokazywano, jak: powiększone ruchem dziecięcych palców balony uniosły dziewczynkę w powietrzu, monstrualnie powiększona walizkę nie zmieściła się w bagażniku. Z miny pięciolatka wynikało, że czuje się sprawcą tego wszystkiego.

Obserwowałam też przedszkolaka jak piekł wirtualne ciasteczka: przesuwał palcem po ekranie tabletu torebki z produktami, *wysypywał* je do miski i *mieszał*

je. Na koniec potrząsał tabletem (!) i na ekranie ukazywały się upieczone ciasteczka. Niby to zabawne, ale niewątpliwie zapowiada trudną do określenia pułapkę wychowawczą. Dzieci mają sporo kłopotów z oddzieleniem świata realnego od pomyślanego, wyobrażonego. Pojawia się pytanie: Jeżeli dziecko przez godzinę i więcej dziennie doświadcza swoich nadzwyczajnych możliwości sprawczych przesuwając opuszkami palców po ekranie tabletu, czy zechce mozolić się przy wykonywaniu czegokolwiek sensownego w realnym świecie?

Już teraz jest sporo dzieci, które szybko uzależniły się od komputera i tabletu. Wolą czynić cuda przesuwając palcami po ekranie tabletu niż bawić się klockami i rysować, oglądać obrazki w książeczkach, a nawet słuchać baśni opowiadanych przez dorosłych. Co się stanie z dziecięcymi umysłami, gdy tablety będą tańsze i staną się główną zabawką przedszkolaków?

Wróćmy do danych szacunkowo określających liczbę dzieci przedszkolnych korzystających z komputerów i tabletów w Polsce. Na początku 2013 r. ustalono[16], że co czwarte dziecko w wieku 4–6 lat loguje się w sieci przynajmniej raz w tygodniu. Należy przypuszczać, że liczba rośnie z każdym miesiącem. Wskazuje na to bogactwo stron internetowych adresowanych do rodziców przedszkolaków reklamujących gry i programy komputerowe, a także tablety dla dzieci. Strony te mienią się kolorami, migocącymi efektami i pełne są zapewnień o szczególnych korzyściach edukacyjnych tego wszystkiego[17].

Dodam tu, że ani w Internecie, ani w publikacjach o relacjach dziecko–komputer kierowanych do czytelnika polskiego nie znalazłam wyjaśnień o tym, że percepcja świata przedszkolaka i preferowany przez niego sposób uczenia się każe z wielką ostrożnością traktować komputer i tablet, są to bowiem bardzo niebezpieczne narzędzia edukacyjne. Zastanówmy się więc nad tymi zależnościami.

Czy korzystanie z komputera i tabletu rozwija u dzieci zdolność do skupiania uwagi przez czas dłuższy?

Wielu rodziców chwali się, że ich dziecko potrafi spokojnie godzinami (!) patrzeć w ekran komputera lub bawić się tabletem. Są przekonani, że w ten sposób rozwija zdolność do skupienia uwagi, tak potrzebną w szkolnej edukacji. Nic bardziej mylnego, trzeba bowiem odróżnić:

– uwagę wymuszoną ruszającymi się obiektami na ekranie komputera;
– uwagę dowolną, którą dziecko skupia na realnych obiektach, gdy w zabawie i sytuacji zadaniowej podporządkowuje je swojej woli.

Przy korzystaniu z komputera i tabletu aktywna jest głównie percepcja wzrokowa, w dziecięcym zaś poznawaniu świata dominuje poznanie dotykowe pod

16) Informacje zmieszone dniu 8 marca 2013 r. na stronach internetowych: strona *Tablet najlepszym przyjacielem dziecka* i strona *Dziecko + tablet = niezła zabawa*.

17) Por. http://www.egodziecka.pl., dane z dnia 4 marca 2013 r.

kierunkiem wzroku, w trakcie manipulowania obiektami. Dlatego dobrze rozwijające się dzieci chcą dotknąć dosłownie wszystkiego, sprawdzać, jakie będą skutki samodzielnego działania. Poznanie wzrokowe nie dostarcza im bowiem takich informacji, jakich potrzebują do rozumienia otoczenia i budowania w swoim umyśle precyzyjnego obrazu świata.

Ponadto uwaga wymuszona ruszającymi się obiektami nie wymaga od dziecka wysiłku i jest zwyczajnym poddawaniem się temu, na co spogląda. Jest to fascynacja oglądaniem ruszającego się barwnego, nierealnego świata. Natomiast w trakcie uwagi dowolnej dziecko samodzielnie kieruje swoją aktywnością poznawczą i wykonawczą w świecie realnych obiektów (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2012). Różnice te wyjaśniłam w pierwszej części artykułu, przedstawiając analizę dziecięcych zachowań w trakcie rozwiązywania zadań w *Teście matryc Ravena dla dzieci.*

Z ustaleń badawczych – nie tylko moich – wynika, że **dzieci nadmiernie karmione ruchomymi obrazkami na ekranie komputera mają kłopoty w świadomym skupianiu uwagi na statycznych obrazkach**. Nie dysponują bowiem elementarnymi umiejętnościami organizowania pola spostrzeżeniowego, koniecznymi do uchwycenia treści obrazka. Ich zabawy przedmiotami są też mniej złożone i trwają zdecydowanie krócej w porównaniu z rówieśnikami, których rodzice zachowują rozsądny umiar w udostępnianiu im komputera i w zezwalaniu na oglądanie programów telewizyjnych.

Czy posługiwanie się klawiaturą i myszką komputerową rozwija u dziecka koordynację wzrokowo-ruchową

Rodzice zafascynowani rolą komputera w edukacji dzieci twierdzą, że posługiwanie się klawiaturą i myszką przyczynia się do kształtowania sprawności dziecięcych rąk. Jest to więc sposób przygotowania dziecka do nauki pisania. To także jest nieporozumienie! Sprawność rąk wywodzi się z ruchów dużych, a tych dziecko nie realizuje siedząc przed ekranem. Dotykanie paluszkami przycisków klawiatury i przesuwanie myszki to prymitywne aktywności ruchowe w stosunku do tych, które dziecko realizuje rysując, wycinając, budując cokolwiek z klocków itd. Uzasadniając tę tezę, przytoczę w zarysie kolejne kroki metodyczne stosowane w trakcie nauki czytania i pisania[18)].

Gdy dziecko wyodrębniło już wybrany fonem (pojedynczy dźwięk słyszany, np. na początku wyrazu), przyporządkowuje mu odpowiednią literę. Poznaje kształt tej literki i uczy się poprawnie ją pisać w następujący sposób:

18) Jest to fragment czynności metodycznych występujących w trakcie nauki czytania i pisania metodą analityczno-syntetyczną stosowaną powszechnie w pierwszym roku nauki szkolnej. Metodę tę stosuje się, gdy w czytaniu zapis literowy odpowiada realizacji fonemowej.

– stojąc, pisze literkę wyprostowaną ręką w powietrzu, nazywając kierunek ruchu ręki (zapamiętanie kształtu w obrębie ruchów dużych). Następnie pisze tę literkę palcem w powietrzu i na blacie stolika (przeniesienie tworzonego schematu ruchowego z ramienia do łokcia i nadgarstka);
– siedząc w ławce, pisze tę literkę po wykropkowanym śladzie w szerszych linijkach (przeniesienie schematu ruchowego do mięśni dłoni i palców). Potem zapisuje ją w linijkach o normalnych wymiarach, starając się nadać jej prawidłowy kształt;
– na koniec zapisuje w zeszycie wyrazy i zdania z nową literką.

W trakcie takich aktywności ruchowych dziecko tworzy zbitkę literowo-fonemową. Chodzi o to, aby słysząc dany fonem – oczami wyobraźni zobaczyło przyporządkowaną mu literkę, a zobaczywszy tę literkę – usłyszało odpowiadający jej fonem. Ma to podstawowe znaczenie w opanowaniu umiejętności czytania i pisania.

Mozolne kształtowanie schematu ruchowego (od ruchów dużych do małych) w trakcie pisania literek ma się nijak do aktywności ruchowej polegającej na dotykaniu opuszkami palców klawiatury i przesuwaniu myszką komputerową. Problem także w proporcjach: jeżeli dziecko zbyt długo korzysta z komputera, zostaje odpowiednio mniej czasu na rozwijanie sprawności ruchowej i manualnej w trakcie rysowania, wycinania, lepienia, konstruowania, np. z klocków. Dodam jeszcze, że dobrej sprawności i koordynacji nie sposób ukształtować w ciągu kilku tygodni intensywnych ćwiczeń tuż przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Warto to brać pod uwagę i nie pozwolić dziecku zbyt długo zajmować się komputerem i tabletem.

W jakim stopniu korzystanie z komputera i tabletu rozwija u dzieci zdolność porozumiewania się w języku ojczystym i naukę języka obcego?

Często powtarzany argument rodziców udostępniania dzieciom komputera i tabletu jest taki: programy komputerowe zbogacają zakres słownictwa i uczą posługiwać się rozwiniętymi formami gramatycznymi, są też skuteczne w nauce języka obcego. Tak zapewne jest, jeżeli dziecko korzysta z komputera i tabletu w obecności dorosłego, a to, co pojawia się na ekranie prowokuje do rozmów i pomaga w procesie uczenia się, kierowanym przez niego.

Drobiazgowa analiza procesu porozumiewania się wykazała, że więcej niż 80% informacji człowiek przekazuje drugiej osobie w sposób niewerbalny (D. Morris, 1997; I. Kurcz, 2000): mimiką, wyrazem oczu, gestem itp. Wiarygodność wypowiedzi słownych jest też rozpatrywana na tle komunikatów niewerbalnych. Dlatego ważna jest umiejętność obdarzania uwagą mówiącej osoby i prawidłowe odczytywanie komunikatów niewerbalnych. Równie ważne jest takie mówienie do osoby słuchającej, aby ona wszystko zrozumiała oraz uważne słuchanie tego, co mówi. **Korzystanie z komputera może więc wspierać dziec-**

ko w rozwoju mowy jedynie w sytuacji, gdy wspólnie z dorosłym patrzy na ekran i może rozmawiać z nim o tym, co się na nim pojawia. Dotyczy to także nauki języka obcego.

Żywej osoby nie zastąpi więc spiker zwracający się do dziecka korzystającego z programu edukacyjnego. Może on jedynie:
– nazywać obiekty pojawiające się na ekranie i zachęcić do powtórzenia nazwy, ale nie jest w stanie sprawdzić, czy i jak dziecko to wykona;
– podać dziecku polecenie wykonania zadania, ale ono może to ignorować i eksperymentować z klawiaturą komputera na zasadzie *ciekawe, co się stanie*.

Ograniczenia te sprawiają, że w trakcie korzystania z komputera i tabletu dziecko może opanować zaledwie kilka rozproszonych słów. A te może poznać i stosować w języku czynnym o wiele szybciej i w dużo większym zakresie w trakcie realnych kontaktów interpersonalnych (M. Desmurget, 2012, s. 161). A te są ograniczane, gdy dziecko zbyt wiele czasu samotnie korzysta z komputera i tabletu.

Inaczej jest, gdy dorosły jest przy dziecku – najważniejsze jest wówczas porozumiewanie się, gdy wspólnie spogląda się na ekran i rozmawia o tym, co tam się pojawia. Dorosły może też wówczas wspierać dziecko w wykonywaniu kolejnych zadań zalecanych w programie. Jeżeli program jest wartościowy edukacyjnie, a dorosły potrafi wspomóc dziecko w uczeniu się, wówczas korzystanie z komputera i tabletu jest pożyteczne dla rozwoju mowy i dla nauki języka obcego.

Czy rozumowania ćwiczone w grach komputerowych dzieci stosują w sytuacjach życiowych i edukacyjnych?

Nie! Jestem o tym głęboko przekonana. Wyjaśnienie tej kwestii jest ważne, gdyż gry komputerowe należą do *pożeraczy czasu*. Brakuje go potem na rozwijanie sprawności ruchowej dziecka, na rozmowy z dorosłymi i wspólne realizowanie zadań, nie wspominając już o zabawach, które są w istocie intensywnym procesem uczenia się.

Otóż w trakcie badań nad wspomaganiem rozwoju umysłowego dzieci (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 1992; E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2009, rozdz. 11, 12, 17, 19, 20) nie zauważyłam, aby przenosiły one automatycznie – na zasadzie transferu – z jednej sytuacji na inną, odmienną. Wynika to z moich doświadczeń pedagogicznych zgromadzonych w trakcie zajęć, których celem było uczenie dzieci sztuki konstruowania gier planszowych typu matematycznego. Stwierdzam, że gry dają znakomite efekty edukacyjne:
– w sytuacji, gdy dziecko ma już ukształtowany w umyśle zarys danych umiejętności i trzeba je jedynie doprowadzić do perfekcji;
– w kształtowaniu odporności na napięcia wywołane emocjami ujemnymi, gdy nie wszystko przebiega pomyślnie.

Chcę też mocno podkreślić, że gry komputerowe bardzo rzadko są nastawione – lub nie są wcale – na kształtowanie tych zakresów rozumowania, które są

potrzebne dzieciom w sytuacjach życiowych i edukacyjnych. Nawet w grach edukacyjnych kształtowanie umiejętności szkolnych jest skomplikowane. Na przykład, tytuł gry zapowiada, że dziecko grając, opanuje umiejętności rachunkowe. Żeby mogło podjąć taką grę, musi przed jej rozpoczęciem radzić sobie w obliczaniu np. sum i różnic. Gdy nie dysponuje elementarnym rozumieniem sensu tych czynności rachunkowych, nie zrozumie poleceń zawartych w instrukcji gry. W trakcie gry jedynie doskonali te umiejętności, od których wygrana zależy. **Myli się więc ten dorosły, który przypuszcza, że w grze – także komputerowej – dziecko nauczy się od początku danej umiejętności**.

Ograniczenia transferu (przenoszenia wprawy w rozumowaniu) pokazują też doświadczenia pedagogiczne zgromadzone w trakcie wspomagania dzieci w przechodzeniu na poziom operacyjnego rozumowania w sensie J. Piageta E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2012). Dzieci, które już potrafią wnioskować o stałości długości, nie przenoszą tych możliwości umysłowych na wnioskowanie o stałości np. płynów. Żeby tak się stało, trzeba zorganizować im ćwiczenia wyraźnie na to nastawione, aby potrafiły także wnioskować o stałości ilości w tym zakresie. Z mojego rozeznania wynika, że w każdym obszarze edukacyjnym trzeba osobno kształtować procedury intelektualne. Dopiero gdy dziecko się nimi posługuje, może łączyć te procedury w większe strategie intelektualne i wówczas mamy do czynienia z transferem, a więc ze sprawnym rozumowaniem w kilku obszarach działalności, np. matematycznej.

Odnośnie do kształtowania odporności emocjonalnej (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 1992) w grach potrzebna jest obecność drugiej realnej osoby, partnera. W grach komputerowych jest nim bezduszna maszyna, bez możliwości przekazywania emocjonalnych reakcji na sukces lub porażkę. Dźwięk, np. fanfar za zwycięstwo, to zaledwie namiastka tego, czego wygrywające dziecko doznaje, pokonując żywego partnera i obserwując jego reakcje. Maszyna nie może też pokazać, jak trzeba godnie zachować się przegrywając.

Radzę więc dorosłym z większym krytycyzmem czytać informacje znajdujące się w ulotkach reklamujących gry komputerowe dla dzieci. Trzeba nieufnie traktować zapewnienia o szczególnych korzyściach edukacyjnych (z powoływaniem się na podstawę programową), jeżeli pominięto informację, w jaki sposób to sprawdzono. Bywa to bowiem zwyczajny trik reklamowy, z założeniem, że dorosły kupujący grę nie jest specem od edukacji przedszkolnej i szkolnej. Uwiedziony barwnym opakowaniem kupi grę dla dziecka, która przynosi wątpliwe korzyści edukacyjne.

Kiedy korzystanie z komputera rozszerza np. wiedzę przyrodniczą dziecka

Tu także wiele zależy od tego, w jaki sposób dorosły towarzyszy dziecku podczas korzystania z komputera. Jeżeli nawet dziecko samo oglądnie kilkana-

ście razy program edukacyjny, wdrukuje w swój umysł kilka zbitek słownych wypowiadanych przez spikera programu. Potem będzie je bezmyślnie powtarzało tak, jak komunikaty z reklam telewizyjnych, po wielokrotnym ich odbiorze.

Inaczej jest, gdy dziecko ogląda program edukacyjny z dorosłym i może z nim rozmawiać o tym, co pojawia się na ekranie. Musi to być jednak *rozmowa merytoryczna*. To, co nazywam *rozmową merytoryczną* ma dotyczyć wiedzy, jaką dziecko może sobie przyswoić, oglądając film np. o ptakach. W trakcie oglądania filmu dorosły tak prowadzi rozmowę, aby dziecko powtarzało ważne nazwy i wypowiadało się o tym, co już wie o ptakach. Chodzi o to, aby kojarzyło posiadaną wiedzę z nowymi informacjami. Rozmowa nie powinna się też kończyć z chwilą oglądnięcia filmu. Trzeba ją kontynuować, aby dziecko mogło wykazać się wzbogaconą wiedzą. Zapamięta wówczas to, co oglądało i o to chodzi.

Jakie są postawy rodziców względem roli TV w wychowaniu dzieci?

Poglądy rodziców odnośnie do roli telewizji w wychowaniu dzieci przedszkolnych można ustawić szeregowo od entuzjastycznych do skrajnie krytycznych, a mianowicie:

– począwszy od stanowiska rodziców, którzy pozbyli się odbiornika TV, przekonani o zgubnym wpływie telewizji na proces wychowania dzieci. Twierdzą, że nie odczuwają braku telewizji, chociaż niektóre punkty programu mogą być interesujące. Zapewniają, że z nawiązką wyrównuje to domowy spokój, możliwość starannego wychowania dzieci i sensowne zagospodarowanie czasu wolnego;
– poprzez poglądy tych rodziców, którzy starają się rozsądnie dawkować porcje czasu, gdy dzieci mogą siedzieć przed telewizorem i oglądać filmy. Starannie dobierają programy telewizyjne dla dzieci i oglądają je razem z nimi, prowadząc przy tym pouczające rozmowy;
– do wypowiedzi rodziców, którzy nie potrafią żyć bez szumu telewizora. Uważają, że dzieci oglądając programy telewizyjne, uczą się wiele. Dlatego instalują odbiornik TV w dziecięcym pokoju i uczą malucha posługiwać się pilotem, zanim nauczy się samodzielnie jeść. Mogą wówczas oglądać w TV to, na co mają ochotę i dziecko im w tym nie przeszkadza.

Przedstawione w pierwszej części tego artykułu wyniki badań o skutkach nadmiernego oglądania telewizji i korzystania z komputera nie pozostawiają wątpliwości – jest to szkodliwe dla rozwoju psychoruchowego dzieci i ich edukacji.

Zastanówmy się więc na tym, ile czasu dziecko może korzystać z TV, komputera i tabletu, a także jaka pora dnia jest tu najlepsza. Następnie skupmy się nad ustaleniami, które mogą pomóc rodzicom i wychowawcom wspierać dziecko podczas korzystania z tych urządzeń tak, aby było to z korzyścią dla edukacji.

Ile czasu – bez szkody dla swojego zdrowia – dziecko może oglądać programy telewizyjne, korzystać z komputera lub tabletu?

Nim odpowiem na to pytanie, kilka przemyśleń. W wychowaniu trzeba się kierować rozsądkiem i umiarem. Na przykład, nie ma większego sensu nadmierne chronienie dziecka przed doznawaniem przykrości, bo nie będzie umiało rozróżnić, co jest dobre, a co złe i wybierać dobro. Na dodatek korzyści z nagannych postępków bywają kuszące.

Podobnie jest z oglądaniem telewizji oraz korzystaniem z komputera i tabletu. Jeżeli dziecko w domu rodzinnym nie będzie korzystać z tych urządzeń, może zostać później uwiedzione ruchomymi obrazami i możliwościami sprawczymi swoich palców w trakcie manipulowania wirtualnym obrazem świata na ekranie tabletu. Idąc do szkoły, szybko rozszerzy krąg funkcjonowania o rówieśników, z których wielu ma nienormowany dostęp do telewizji, komputera, tabletu. Mogą więc pojawić się kłopoty wychowawcze, których rozmiaru nie sposób przewidzieć.

Starszy przedszkolak i mały uczeń kontroluje swoje zachowania na tyle, że potrafi dostosować się do umowy – w naszym domu telewizję dzieci oglądają przez około pół godziny dziennie i wspólnie z którymś z dorosłych. Można też ten czas przeznaczyć na korzystanie z komputera (tabletu), także w obecności dorosłego. Proszę jednak nie interpretować *około pół godziny* jako *blisko* godzinę.

Długo zastanawiałam się, czy pół godziny korzystania z telewizji lub komputera to właściwa norma dla dziecka. Argumentem przemawiających za jej słusznością jest zarys dnia starszego przedszkolaka oraz małego ucznia i dane dotyczące zaspokojenia jego potrzeb rozwojowych i wychowawczych:

– wieczorem przedszkolak i mały uczeń ma iść spać[19] ok. godziny 21.00, a wstaje zapewne ok. 6.30. Rano musi mieć przecież czas na rozbudzenie się, poranną toaletę i posiłek, nałożenie okrycia i spokoje wyjście z domu;
– wraca do domu na przykład ok. godziny 16.00 (jeżeli w szkole korzysta ze świetlicy), wliczając w to spacer do domu. Do 21.00 pozostaje zaledwie pięć godzin. W tym czasie dziecko musi spożywać posiłki, bawić się, przebywać na placu zabaw, realizować polecenia i zadania, rozmawiać z dorosłymi;
– wystarczy więc, aby w ramach pięciu godzin popołudniowego pobytu w domu, dziecko przez pół godziny oglądało film lub korzystało z komputera w obecności i przy wsparciu dorosłego.

W soboty oraz w niedziele rodzice mają więcej czasu wolnego i mogą w większym zakresie spożytkować go zajmując się dzieckiem. Doprawdy nie trzeba

[19] Chodzi i zabezpieczenie dziecku tyle czasu przebywania w fazie snu REM, ile potrzebuje dla swojego rozwoju. Uzasadnienia podane są w książce E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, 2012.

i nie warto przeznaczać więcej czasu na telewizję lub komputer, zważywszy na wcześniej przedstawione wyniki badań wskazujące na znikome korzyści edukacyjne tych urządzeń.

W jakiej porze dnia dziecko ma korzystać z przywileju oglądania filmu lub korzystania z komputera (tabletu) bez szkody dla zdrowia?

W latach 70. ubiegłego stulecia powszechnie uważano, że wychowawczo korzystne jest oglądanie z dzieckiem modnych wówczas dobranocek: pół godziny od 19.00 do dziennika TV. Ukształtował się też wieczorny ceremoniał: dziecko myje się i je kolację, ogląda dobranockę, mówi wszystkim dobranoc i idzie spać. Dodam, że w tamtych czasach w ramach dobranocki dzieci oglądały głównie teatrzyki kukiełkowe z Misiem Uszatkiem lub kreskówki o śmiesznych przygodach Lolka i Bolka ze szczęśliwym zakończeniem, z konkluzją wychowawczą. Jeżeli w dobranocce *coś strasznego* się działo, było to podstępne działanie... sympatycznej postaci Herbu Zielona Pietruszka. Dzieci oglądały też dobranocki wspólnie z dorosłymi, mogły więc bezpiecznie przenieść się w świat baśni, bez nadmiernych wzruszeń, a opisany ceremoniał kończenia dnia pomagał im spokojnie zasnąć.

W ciągu ostatnich lat wiele zmieniło się na niekorzyść. Kreskówki o spokojnej bajkowej fabule są skutecznie wypierane przez takie, w których przedstawiane są agresywne walki nadludzkich postaci w... obronie świata (!), pełne agresji oraz przerażających efektów wizualnych i dźwiękowych. Po ich obejrzeniu dzieci są nadmierne pobudzone, często przerażone.

Dla wielu dorosłych film typu dobranocka to za mało, kupują więc kasety z filmami dla dzieci, kierując się głównie informacjami zapisanymi na ulotce reklamowej. Trwają one zdecydowanie dłużej, a ich fabuła jest nasycona dramatycznymi wydarzeniami, aby dosłownie *przykuć* uwagę oglądającego dziecka. Dorośli nie oglądają tych filmów razem z dziećmi, bo trwają za długo lub zwyczajnie – nie chce się im tego robić. Nie ma więc komu:

– przytulić dziecko, w chwili, gdy wspólnie z bohaterem przeżywa jego krwawe dramaty, aby mogło zneutralizować narastający strach i wyciszyć emocje ujemne;
– wyjaśnić dziecku w rozmowie to, co w filmie zostało pokazane z tylko jednej strony, zwykle trudnej do zaakceptowania.

Jakie są tego konsekwencje, wyjaśniałam w pierwszej części tego artykułu, prezentując wyniki badań dotyczące szkodliwości nadmiernego oglądania filmów. Wróćmy więc do pytania: w jakiej porze dnia dziecko może oglądać filmy i korzystać z komputera lub tabletu.

Wcześniej przedstawione wyniki badań nie pozostawiają wątpliwości – dziecko nie może oglądać filmu w TV lub z kasety bezpośrednio przed snem. Nawet, gdy jest to dobranocka. Chodzi o to, aby przed udaniem się dziecka do łóżka nie zostało ono *nakarmione* silnymi doznaniami poznawczymi i emocjo-

nalnymi, które towarzyszą oglądaniu filmu, nawet w towarzystwie dorosłego. Dotyczy to także korzystania z komputera i tabletu. Wysiłek intelektualny i emocjonalny, który dziecko wkłada oglądając film lub program edukacyjny, dramatycznie utrudnia wyciszenie się tak potrzebne do spokojnego zasypiania. Lepiej w ceremoniale udawania się dziecka na spoczynek nocny wkomponować opowiadanie lub czytanie np. baśni.

Wysoce szkodliwe jest instalowanie w dziecięcym pokoju odbiornika TV i komputera. Nie sposób bowiem panować nad dziecięcym pragnieniem korzystania z tych urządzeń. Na dodatek dorośli wcześniej uczą malucha obsługiwania pilota, myszki i klawiatury komputera, nim nauczy się samodzielnie jeść, myć ręce, nakładać majteczki itd. Znam dzieci, które oglądają telewizję nawet w nocy i bywa, że każdego ranka, gdy dorośli śpią. Po kilka godzin w ciągu doby. Dlatego coraz więcej dzieci jest już uzależnionych od telewizora i tabletu. Dodam, że niebywale trudno przedszkolaka i małego ucznia wyzwolić z takiego uzależnienia, bo nie interesuje go dosłownie nic w realnym świecie.

O konieczności wspierania dziecka w trakcie oglądania filmów lub korzystania z komputera

Dziecko nie może samo oglądać filmów i korzystać z komputera i tabletu. Zgubne konsekwencje sytuacji, w których dzieci same oglądają ponad miarę telewizję i korzystają z komputerów przedstawiałam w poprzednich częściach tego artykułu.

Dorosły musi być nie tylko koło dziecka, ale ma wspólnie z nim oglądać to, co pojawia się na ekranie, uczestniczyć w dziecięcych emocjach i prowadzić merytoryczną rozmowę. Jest to warunek korzystnego wpływu TV i programów komputerowych na rozwój umysłowy i wychowanie dziecka.

Oglądając filmowe przygody bohatera, dziecko utożsamia się z jego wyborami i doznawanymi emocjami. O wyborach trzeba rozmawiać i tym zajmiemy się nieco później. Teraz interesują nas emocje: jeżeli bohater doznaje strachu, gniewu, smutku, przyjemności i radości – dziecko odczuwa to równie silnie. Dlatego dorosły ma być przy dziecku i wspólnie z nim oglądać film, aby w odpowiedniej chwili przytulić je, dodając mocy koniecznej do poradzenia sobie z napięciami emocjonalnemu. Po oglądnięciu filmu trzeba rozmawiać z dzieckiem, aby mogło wyrazić słowami to, co czuło oglądając film.

Nie chodzi o to, aby chronić dzieci przed doznaniami emocjonalnymi, ale o wspieranie ich, aby potrafiły sobie z nimi poradzić. Jeżeli to się uda, dziecko okrzepnie emocjonalnie. Nie sposób też przecenić wychowawczego znaczenia wspólnego radosnego śmiechu, gdy na ekranie pojawia się coś komicznego. Dodam, że poczucie humoru jest cenionym wskaźnikiem inteligencji.

Obecność dorosłego jest też dziecku potrzebna do przyswojenia sobie wiedzy podawanej mu w filmie lub w edukacyjnym programie komputerowym. Doro-

słego nie zastąpi spiker przemawiający do dziecka. Po kilkakrotnym oglądnięciu filmu lub programu edukacyjnego – bez mądrej rozmowy z dorosłym – dziecko wyuczy się kilku zbitek słownych wypowiadanych przez spikera. Będzie je powtarzało podobnie do bezmyślnego cytowania komunikatów z reklam telewizyjnych, z tą różnicą że nie dotyczą... płynu do mycia naczyń.

Wspólnemu oglądaniu filmu lub programu edukacyjnego ma towarzyszyć mądra rozmowa, którą nazwałam *rozmową merytoryczną.* Już wcześniej wyjaśniałam, że nie mogą to być śmichy-chichy np. z króliczka, który okulał potykając się o patyk. To, co nazywam *rozmową merytoryczną* ma dotyczyć wiedzy, jaką dziecko może sobie przyswoić oglądając film np. o ptakach. W trakcie oglądania filmu lub korzystając z programu edukacyjnego dorosły tak prowadzi rozmowę, aby dziecko:

– powtórzyło nazwę tego, co akurat ogląda: chodzi o osłuchanie się z nowymi słowami i wprowadzenie ich do czynnego słownika;
– wypowiedziało się o tym, co już wie i skojarzyło posiadaną wiedzę z nowymi informacjami.

Merytoryczną rozmowę trzeba kontynuować po oglądnięciu filmu lub skorzystaniu z programu edukacyjnego. Dziecko może się wówczas wykazać wzbogaconą wiedzą i zapamięta to, czego doświadczyło. I o to chodzi.

Na takiej porcji wizualnej wiedzy trzeba w danym dniu poprzestać, chociaż dziecko zapewne będzie wymuszało oglądanie następnego filmu, lub ponowne uruchomienie programu edukacyjnego. Nadmiar nowych informacji powoduje bowiem więcej szkody niż pożytku w dziecięcym umyśle, szczególnie jeżeli są one podawane za pomocą telewizji, komputera, tabletu.

Kończąc artykuł, chcę dodać, że jest to jedno z pierwszych krytycznych przedstawień trudnych problemów wychowawczych, które towarzyszą rozgoszczeniu się telewizji, komputerów i tabletów w życiu naszym i naszych dzieci. Mam nadzieję, że tekst ten pomoże dorosłym skuteczniej wspierać dzieci w oglądaniu filmów, korzystaniu z komputerów i tabletów. Być może to, co napisałam, zainspiruje pedagogów i psychologów do prowadzenia badań nad niebezpieczeństwami, które wynikają z nadmiernego oglądania telewizji, korzystania z komputerów i tabletów przez dzieci wychowywane w naszych, polskich warunkach.

Bibliografia

Anderson, D.R., Pempek, T.A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, *48*, 503–522.

Baddeley, A. (1998). *Pamięć: poradnik użytkownika*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.

Desmurget, M. (2012). *Teleogłupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dzieci)*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1992). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. Część I. Warszawa: WSiP.

Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2010). Niektóre hipotezy, wyniki badań i wnioski na przykładzie korzystania z informacji podawanych w formie ikonicznej. W: A. Andrzejewska, J. Bednarek (red.), *Osoby niepełnosprawne a media cyfrowe. Z pogranicza teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.). (2009). *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska.

Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.). (2012). *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.

Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2005). *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania. Uwarunkowania psychologiczne i pedagogiczne, programy i metodyka*. Warszawa: WSiP.

Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2012). *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*. Kraków: Wydawnictwo Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.

Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Landhuis, C.E. i in. (2007). Does childhood television viewing lead to attention problems in adolescence? Results a prospective longitudinal study. *Pediatrics*, *120*, 532–537.

Morris, D. (1997). *Zwierzę zwane człowiekiem*. Warszawa Wydawnictwo Świat Książki.

Pagani, L.S. i in. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic psychosocial and physical well-being by middle childhood. *Archiv Pediatrics Adolescent Medicine*, *164*(*5*), 425–431.

Schmidt, E. i in. (2008). The effects of background television on the toy play behavior very young children. *Child Development*, *79*, 1137–1151.

Winterstein, P., Jungwirth, R.J. (2006). Medienkonsum und Passivrauchen bei Vorschulkinder. *Kinder und Jugendarzt*, *37*, 205–211.

ZGUBNE SKUTKI ZEZWALANIA DZIECIOM NA OGLĄDANIE PONAD MIARĘ TELEWIZJI, KORZYSTANIA Z KOMPUTERÓW I TABLETÓW

Streszczenie

Jest to bodaj pierwszy artykuł w Polsce zawierający wyniki badań dotyczących szkodliwej roli nadmiernego oglądania telewizji przez dzieci i zbyt długiego korzystania z komputera oraz tabletu. Zawiera szacunkowe dane dotyczące czasu, jaki dzieci – także polskie – spędzają siedząc przed telewizją i komputerem. Dane są alarmujące; rodzice są przekonani, że w tym czasie dzieci nabywają nowe wiadomości i rozwijają się intelektualnie. Z badań naukowych autorki oraz uczonych z Francji, Belgii i Niemczech wynika, że tak nie jest. Nadmierne oglądanie telewizji i korzystanie z komputera powoduje bowiem poważne zaburzenia rozwoju emocjonalno-społecznego i obniża sprawność intelektualną dzieci.

Autorka podaje też argumenty przemawiające za tym, że oglądanie telewizji i korzystanie z komputera i tabletu nie wpływa korzystanie na rozwój skupiania uwagi, nie poprawia koordynacji wzrokowo-ruchowej, nie wzbogaca słownika dzieci ani umiejętności porozumiewania się, nie rozszerza zakresu wiedzy dzieci itd. Ponadto nadmierne oglądanie przez dzieci ruchomych obrazów – te dominują w telewizji, w grach i programach komputerowych – powoduje, że nie potrafią odczytywać informacji podanych w sposób statyczny. Dlatego nie interesują się książkami i mają kłopoty w sprostaniu wymaganiom szkolnym. W części ostatniej artykułu podane są wskazówki, jak mają postępować dorośli, aby oglądanie telewizji oraz korzystanie z komputera i tabletu nie szkodziło, ale sprzyjało rozwojowi umysłowemu dzieci.

Słowa kluczowe: rola telewizji w wychowaniu dzieci, szacunkowy czas oglądania telewizji, uzależnienie od telewizji, percepcja obrazów statycznych i obrazów ruchomych, nikłe korzyści

oraz niebezpieczeństwa udostępniania dzieciom tabletów i komputerów, organizowanie pola spostrzeżeniowego, aktywność umysłowa prowadzona *na smyczy*, oglądanie telewizji ogranicza możliwości umysłowe dzieci, uwaga wymuszona a uwaga dowolna, gry komputerowe jako pożeracz czasu, rekomendowany dla dzieci czas oglądania telewizji, korzystania z komputera i tabletu

DETRIMENTAL EFFECTS OF ALLOWING CHILDREN TO WATCH TELEVISION EXCESSIVELY AND TO USE COMPUTERS AND TABLETS

Summary

It is perhaps the first article in Poland that contains the findings of research on adverse effects of watching television excessively by children and of using a computer or a tablet for too long. It provides approximate data on how much time children – including Polish children – spend sitting in front of a TV set or a computer. This data is alarming. Parents are convinced that children are learning new information and developing intellectually at that time. The research conducted by the author and scholars from France, Belgium and Germany shows that it is not true, as watching television and using a computer excessively result in serious disorders in children's socio-emotional development and reduce their intellectual abilities.

The author also presents arguments indicating that watching television and using a computer or a tablet do not have a beneficial effect on the development of attention, do not improve eye-hand coordination, do not expand children's vocabulary or communication skills, do not increase their knowledge, etc. Moreover, when children watch moving pictures excessively – which dominate on television and in computer games and programs – they are unable to receive information presented in a static manner. That is why they are not interested in books and have difficulty meeting academic requirements. The last part of the article provides suggestions for adults about what to do so that watching television and using a computer or a tablet are not harmful but promote children's intellectual development.

Key words: role of television in children education, approximate time spent on watching television, television addiction, perception of static pictures and moving pictures, few benefits and numerous dangers of making tablets and computers available to children, developing attentive looking skills, intellectual activity *kept on the lead*, watching television reduces children's intellectual potential, forced attention versus top-down attention, computer games as a time waster, the recommended time for watching television or using a computer/tablet for children

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
NR 2(20) 2013

ANNA ZAMKOWSKA

OSOBY ZDOLNE Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WYZWANIEM DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Wprowadzenie

Studium przypadku Heleny Keller (głuchoniewidomej pisarki i działaczki społecznej o światowej sławie), Stephena Hawkinga (cierpiącego na stwardnienie zanikowe boczne fizyka, uznawanego za najwybitniejszego od czasów Alberta Einsteina), Steviego Wondera (niewidomego muzyka, jednego z najbardziej prominentnych ludzi na scenie muzycznej), Itzhaka Perlmana (właśc. Isaaca Perlmana, skrzypka, u którego w dzieciństwie wykryto chorobę Hainego-Medina, a który obecnie jest uznawany za jednego z najwybitniejszych w ostatnim dwudziestoleciu wirtuozów tego instrumentu) czy innych znanych osób jednoznacznie dowodzą, że uczniowie uzdolnieni mogą jednocześnie posiadać deficyty lub nawet poważne postacie niepełnosprawności (za: S. Cline, K. Hegeman, 2001).

June Maker (za: D.D. Smith, 2008), już w latach 70. XX wieku, zaczęła zauważać potrzebę wsparcia wybitnie zdolnych uczniów, przejawiających jednocześnie specjalne potrzeby edukacyjne. Początkowo literatura z tego zakresu dotyczyła głównie uczniów zdolnych ze specyficznymi trudnościami w nauce, których nazwano uczniami „podwójnie wyjątkowymi" (*twice exceptional*). Później jednak specjaliści rozszerzyli zakres swoich zainteresowań na osoby wybitnie zdolne i niepełnosprawne (D.D. Smith, 2008). Do szczególnego zainteresowania grupą uczniów zdolnych niepełnosprawnych przyczyniło się wdrożenie idei edukacji integracyjnej. Zwolennicy kształcenia uczniów zdolnych twierdzą, że przeniesienie do szkół ogólnodostępnych uczniów z niepełnosprawnością pozwoliło im na ujawnienie umiejętności i talentów, które mogły pozostać zignorowane w szkolnictwie specjalnym (J. Whitmore, C.J. Maker, 1985, za: B.J. Lovett, L.J. Lewandowski, 2006).

Kwestią uczniów zdolnych niepełnosprawnych zainteresowały się także profesjonalne organizacje. Doprowadziło do powstania komitetu ds. dzieci zdol-

nych niepełnosprawnych założonego przez Council for Exceptional Children (CEC) oraz zorganizowania dwóch narodowych konferencji (1976, 1977) dotyczących tej problematyki. Powstała też nowa kategoria „zdolni niepełnosprawni" (*gifted handicapped*) w katalogowej dokumentacji Educational Resources Information Centre (ERIC). Pierwszy podręcznik, w których uwzględniono tę grupę uczniów został opracowany przez G.A. Davisa i S.B. Rimma i wydany w roku 1989.

Nadal jednak zdolne dzieci z niepełnosprawnością pozostają największą grupą uczniów niedocenionych i nieotrzymujących wystarczającego wsparcia. Skupienie się na ich niepełnosprawności najczęściej przesłania rozpoznanie i rozwój ich zdolności poznawczych. Pomiędzy ich osiągnięciami w nauce a rzeczywistym potencjałem istnieje bowiem często dość istotna rozbieżność (C. Willard-Holt, 1999). Problemem istotnym dla teorii i praktyki pedagogiki specjalnej staje się zatem dotarcie do tej grupy uczniów oraz udzielenie im odpowiedniego wsparcia.

Koncepcja inteligencji wielorakiej

W rozumieniu kwestii złożoności intelektualnego potencjału jednostki, w tym także niepełnosprawnej, konieczne jest rozpatrywanie jej w kontekście szerszym niż tradycyjnie przyjmowany wskaźnik ilorazu inteligencji (Z. Janiszewska-Nieścioruk, 2009). Teorią, która wskazuje na szersze, pluralistyczne ujęcie tej kwestii jest teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (2009). Podstawowym jej założeniem jest wskazanie na to, że istnieje inny sposób określanie inteligencji niż jedynie wyniki testów IQ. Gardner definiuje inteligencję jako wynikającą z ludzkiej biologii i psychologii zdolność przetwarzania pewnego rodzaju informacji. Dowolna inteligencja jest to zdolność rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów mających konkretne znaczenie w danym środowisku lub też kontekście kulturowym albo społecznym. Zdaniem Gardnera (2009, s. 18) „Ta umiejętność rozwiązywania problemów pozwala jednostce na podejście do sytuacji, w której trzeba osiągnąć pewien cel, w taki sposób, by znaleźć właściwą drogę do niego prowadzącą. Wytworzenie produktu kulturowego umożliwia jednostce zdobywanie i przekazywanie wiedzy lub wyrażanie wniosków, poglądów i uczuć". Produkty kulturowe mogą mieć rożną postać, zarówno teorii naukowej, jak i kompozycji muzycznych czy też skutecznych kampanii politycznych. W oparciu o ten sposób rozumienia inteligencji Gardner (2009, s. 20–35) opisał osiem jej rodzajów: inteligencję muzyczną, cielesno-kinestetyczną, logiczno-matematyczną, językową, przestrzenną, interpersonalną, intrapersonalną oraz przyrodniczą (tabela 1).

Wymienione rodzaje inteligencji są naturalnymi, uwarunkowanymi biologicznie talentami. Wszystkie mogą być rozwijane i doskonalone w trakcie życia jednostki. Jest nimi obdarzony w różnym stopniu i zakresie każdy, a więc także

Tabela 1. Inteligencje wielorakie według H. Gardnera

Inteligencja	Opis
Muzyczna	Myślenie dźwiękami, rytmami, melodiami, rymami i wysokością dźwięku. Wrażliwość na wysokość dźwięku, rytm, tembr czy ton. Rozpoznawanie, tworzenie i odtwarzanie muzyki przez korzystanie z instrumentów lub głosu. Aktywne słuchanie i silne powiązanie między muzyką i emocjami.
Cielesno--kinestetyczna	Myślenie ruchami i używanie ciała w wyćwiczony i skomplikowany sposób w działaniach ekspresywnych i skierowanych na cel. Poczucie czasu, koordynacja całego ciała i używanie dłoni do manipulacji przedmiotami.
Logiczno--matematyczna	Myślenie o związkach przyczynowo-skutkowych tak, aby rozumieć relacje w ramach działań, przedmiotów i pomysłów. Obliczanie lub rozważanie możliwości oraz przedstawianie całościowych matematycznych lub logicznych operacji. Angażowanie indukcyjnej i dedukcyjnej umiejętności rozumowania, jak również krytycznego i kreatywnego rozwiązywania problemów.
Językowa	Myślenie słowami, używanie języka do wyrażania i rozumienia skomplikowanego znaczenia. Wrażliwość na znaczenie słów i porządek między słowami, dźwiękami i rymami. Refleksja nad stosowaniem języka w codziennym życiu.
Przestrzenna	Myślenie obrazami, dobry odbiór świata wizualnego. Myślenie w trzech wymiarach, transformacja własnej percepcji i odtworzenie aspektów własnego doświadczenia przez wyobraźnię. Skuteczna praca z przedmiotami.
Interpersonalna	Myślenie o innych i próba zrozumienia innych osób. Posiadanie empatii i wrażliwości na różnice pomiędzy ludźmi, docenianie perspektywy innych z wrażliwością na ich motywy, nastroje i intencje. Efektywne angażowanie się w interakcje z jedną lub większą grupą osób w warunkach codziennych lub pracy.
Intrapersonalna	Myślenie o sobie i rozumienie siebie. Świadomość na temat swoich mocnych stron i słabości. Efektywne planowanie, aby osiągnąć osobiste cele. Refleksja i kontrolowanie własnych myśli i uczuć oraz efektywne ich regulowanie. Umiejętność kontrolowania siebie w relacjach interpersonalnych i działanie z osobistą wydajnością.
Przyrodnicza	Rozumienie świata przyrodniczego, łącznie z roślinami, zwierzętami i studiami przyrodniczymi. Rozpoznawanie nazw, klasyfikowanie pojedynczych roślin, gatunków i ekosystemów. Efektywna interakcja z żywymi istotami, dostrzeganie pewnych wzorców życia i sił natury.

Opracowano na podstawie: A. Hall (2007). Rodzaje inteligencji. Inteligencje wielorakie. Część 1. *Edukacja i dialog*, *9*, 18-19.

osoba niepełnosprawna. Ilustrując występowanie poszczególnych inteligencji, Gardner odwołuje się często do przykładów osób niepełnosprawnych, np. wybitnie zdolnych autystów czy „upośledzonych umysłowo genialnych idiotów", tzn. jednostek wybitnie uzdolnionych w jakiejś wąskiej dziedzinie. Autor podkreśla biologiczne uwarunkowanie ich zdolności. Zauważa też na przykładzie dzieci autystycznych uzdolnionych muzycznie, które umiejąc grać na instrumentach muzycznych, jednocześnie nie potrafią mówić, że inteligencja muzyczna jest niezależna od innych jej rodzajów. Podobne właściwości mózgu zauważalne są w przypadku inteligencji logiczno-matematycznej. Gardner twierdzi, że pewne

obszary mózgu są bardziej niż inne zaangażowane w dokonywanie obliczeń matematycznych. Stąd „zdarzają się osoby, które potrafią błyskawicznie wykonywać skomplikowane obliczenia, działając niemal jak kalkulatory, ale w innych obszarach sprawności umysłowej wykazują tragiczne braki" (H. Gardner, 2009, s. 20–35). Inny przykład dotyczy inteligencji językowej osób głuchych, które przebywając w populacji osób głuchych, nie są uczone wprost języka migowego, ale tworzą swój własny język migowy. Natomiast dobrą ilustracją różnicy pomiędzy inteligencją przestrzenną a spostrzeganiem wzrokowym są zdolności przejawiane przez osoby niewidome. Mogą one rozpoznawać kształty przedmiotów za pomocą metod pozawzrokowych, np. dzięki przesuwaniu dłoni po badanym przedmiocie, przekładają długość czasu trwania tego ruchu na wielkość i kształt przedmiotu.

Jak definiować i rozpoznawać zdolności uczniów niepełnosprawnych?

Rozpoznanie zdolności osób niepełnosprawnych jest często kwestią problematyczną. Proces diagnozy napotyka bowiem w tym przypadku na wiele istotnych przeszkód. Przyjęte metody diagnostyczne – standardowe testy i scheduły obserwacyjne nie są w tej kwestii wystarczająco miarodajnym narzędziem i wymagają istotnych modyfikacji. J.R. Whitmore i C.J. Maker (1985, za: C. Little, 2001) wymienili także inne przeszkody, takie jak: stereotypowe oczekiwana, opóźnienia rozwojowe, niepełną informację o dziecku i brak możliwości wykazania ponadprzeciętnych zdolności intelektualnych.

Nieadekwatne metody diagnostyczne – dzieci z uszkodzonym słuchem, mogą np. nie odpowiedzieć na instrukcje słowne i przejawiać braki w zakresie słownictwa, co utrudnia rozpoznanie ich procesów myślowych. Podobnie, dzieci z zaburzeniami mowy mogą mieć trudności z udzieleniem adekwatnej ustnej odpowiedzi na zadane im pytania. Z kolei dzieci z uszkodzonym wzrokiem mogą mieć trudności z realizacją zadań wykonawczych, a także, mimo wysokiego poziomu wypowiedzi, mogą nie rozumieć znaczenia niektórych słów, np. nazw kolorów. Natomiast ograniczone doświadczenia życiowe dzieci z niepełnosprawnością ruchową mogą sztucznie zaniżać wyniki badań diagnostycznych.

Stereotypowe oczekiwania – utrudniają rozpoznanie zdolnych osób niepełnosprawnych na dwa sposoby. Po pierwsze, na podstawie badań longitudinalnych zapoczątkowanych przez Lewisa Termana (za: S. Cline, K. Hegeman, 2001) ukształtowane zostały błędne przekonania dotyczące osób uzdolnionych. Wykreowały one obraz dziecka zdolnego jako osiągającego wysokie wyniki w teście inteligencji i testach osiągnięć, przewyższającego normy we wszystkich sferach rozwojowych, mającego atrakcyjny wygląd zewnętrzny, dobrze zmotywowanego i dojrzałego (S. Cline, K. Hegeman, 2001). Standardowa charakterystyka uzdolnionych uczniów nie jest zatem adekwatna w wykrywaniu ukrytego potencjału dzieci z niepełnosprawnościami.

Po drugie, przyjmuje się stereotypowe założenia, że jednostka niepełnosprawna ma mniejsze zdolności poznawcze niż jednostki sprawne, np. uznaje się, że dzieci z porażeniem mózgowym muszą być upośledzone umysłowo (J.E. Lindemann, 1981, za: V. Dočkal, T. Kováč, 2004).

Opóźnienia rozwojowe – niepełnosprawność może zakłócać przebieg krytycznych okresów rozwoju dzieci, powodując ich opóźnienia rozwojowe w różnych sferach funkcjonowania. Skutki niepełnosprawności ograniczają możliwości dziecka w zakresie reagowania na stymulację poznawczą, nabywania różnych doświadczeń, uczenia się i przejawiania zdolności poznawczych przez wyrażanie własnego „ja" i rozwiązywanie problemów, co może powodować opóźnienia w rozwoju poznawczym, intelektualnym i społecznym. Z niepełnosprawnością związane mogą być także różne niekorzystne doświadczenia życiowe hamujące rozwój sfery emocjonalnej. Kolejne ograniczenia mogą wystąpić, kiedy rodzina i system szkolny nie dysponują odpowiednimi środkami pozwalającymi na kompensację braku doświadczeń. Na przykład dziecko, którego rodzice nie posiadają samochodu z windą może mieć mniejsze możliwości uczenia się podczas odbywania podróży (S. Cline, K. Hegemon, 2001).

Powstałe w wyniku niepełnosprawności i jej praktycznych konsekwencji opóźnienia rozwojowe mogą skutecznie maskować zdolności i utrudniać ich rozpoznanie przez specjalistów (V. Dočkal, T. Kováč, 2004). Rozpoznanie uczniów zdolnych z niepełnosprawnością ruchową i sensoryczną utrudniają m.in. brak umiejętności językowych pozwalający na zadawanie pytań, wyjaśnianie i dzielenie się wiedzą oraz brak wymagającej aktywności fizycznej eksploracji badawczej, która jest typowa dla wielu zdolnych dzieci. Uczniowie z uszkodzonym wzrokiem stanowią przykład na to, jak niepełnosprawność może wpływać na umiejętności myślenia abstrakcyjnego i rozwiązywania problemów. Ponieważ zmysł wzroku ma charakter integracyjny dla różnych obszarów poznawania i działania, dzieci nieposiadające możliwości funkcjonalnego posługiwania się wzrokiem mają opóźnienia w zakresie rozwoju integracji spostrzegania, specyficznych i ogólnych zdolności poznawczych i umiejętności społecznych (A.Y. Baldwin, W. Vialle, 1999, za: C. Little, 2001).

Ponadto, zdolne dzieci z niepełnosprawnością często wykorzystują inteligencję do kompensowania swojej niesprawności. To sprawia, że odstępstwa od normy w obu zakresach są postrzegane jako mniej wyraźne. Z jednej strony niesprawność może wydawać się mniej nasilona, ponieważ dziecko wykorzystuje swoje zdolności intelektualne do radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Z drugiej strony wysiłki kompensacyjne, na których dziecko się skupia, mogą maskować przejawy zdolności powodując, że dziecko niepełnosprawne w porównywaniu z innymi uczniami wydaje się być raczej przeciętne niż posiadać szczególny potencjał, a uczniowie o znacznych możliwościach nie uzyskują adekwatnych do tych możliwości osiągnięć (S.M. Reis, D.B. McCoach, 2002).

Niepełna informacja o dziecku – w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością sensoryczną lub fizyczną konieczna jest wymiana informacji między spe-

cjalistami. Oprócz niepełnosprawności fizycznej dziecko może mieć bowiem problemy zdrowotne, wymagające nieustającej opieki medycznej (S. Kirk, J.J. Gallagher, N.J. Anastasiow, 2000, za: C. Little, 2001). Wiedza na temat przejawów choroby dziecka i sposobu jego leczenia, posiadana przez lekarza prowadzącego, będzie zatem pomocna nauczycielowi w lepszym zrozumieniu potrzeb edukacyjnych ucznia. Nauczyciele z kolei mogą posiadać informacje o zachowaniu dziecka pomocne rodzicom i lekarzowi. Brak kompletnej informacji o stanie zdrowia dziecka, jego funkcjonowaniu w środowisku rodzinnym i osiągnięciach szkolnych może mieć negatywne skutki dla kariery szkolnej dziecka, np. w postaci umieszczenia go w niewłaściwej placówce. Dlatego też wszyscy posiadający istotne informacje o dziecku powinni uczestniczyć w procesie projektowania, ewaluacji i oceny jego programu edukacyjnego.

Brak możliwości udowodnienia ponadprzeciętnych zdolności intelektualnych – znaczna część populacji uzdolnionych osób niepełnosprawnych pozostaje niedostrzeżona z powodu braku możliwości zademonstrowania w klasie swoich nadzwyczajnych zdolności intelektualnych. Problem ten może wystąpić szczególnie w przypadku uczniów kształconych w warunkach segregacyjnych, nastawionych przeważnie na realizację jedynie podstawowych treści programowych i na kształtowanie podstawowych umiejętności rozwojowych. Ograniczony zakres treści dotyczy przedmiotów ścisłych, społecznych i sztuki, w których mogą zostać ujawnione ponadprzeciętne zdolności tych uczniów. W trakcie realizacji przedmiotów ścisłych uczeń może ujawnić i rozwinąć umiejętności w zakresie analizy, syntezy, ewaluacji i krytycznego myślenia. Natomiast kreatywna ekspresja przez sztukę stwarza okazję do wykazania się ponadprzeciętnymi zdolnościami artystycznymi.

Opisane przeszkody utrudniają rozpoznanie i właściwą diagnozę zdolnych uczniów z niepełnosprawnością. Linda E. Brody i Carol J. Mills (1997) są zdania, że szkoła nie dokonuje właściwej diagnozy zdolnych uczniów z niepełnosprawnością, co powoduje, że nie udziela się im odpowiedniego wsparcia. Autorzy uznali, że za kryterium rozpoznania tych uczniów należy przyjąć następujące trzy czynniki:

- dowody na istnienie wybitnego talentu;
- rozbieżność między uzdolnieniami a osiągnięciami;
- deficyt w zakresie przetwarzania informacji.

Brody i Mills (1997) proponują w diagnozie uczniów zdolnych niepełnosprawnych wykorzystać test inteligencji, wywiad ustrukturyzowany, obserwację zachowania, test kreatywności i opinię nauczyciela.

Natomiast D. Betsy McCoach i in. (2001) twierdzą, że rozpoznania uczniów zdolnych niepełnosprawnych powinien dokonać psycholog szkolny, mając do dyspozycji jednoznaczne kryteria diagnostyczne. Początkowo uczniowie ci powinni być diagnozowani w ten sam sposób co uczniowie niepełnosprawni, a jeśli wykryte zostaną dowody na istnienie specjalnych zdolności, należy także wykorzystać dodatkowe narzędzia diagnostyczne w celu ich potwierdzenia. Au-

torzy sugerują, by w diagnozie wykorzystać: testy inteligencji, testy osiągnięć i inne narzędzia, takie jak pomiar oparty na programie nauczania (*Curriculum Based Assessment*[1]) i przegląd portfolio.

M. Elisabeth Nielsen (2002) proponuje z kolei wziąć pod uwagę prawną definicję zdolności. Autorka podkreśla potrzebę zastosowania baterii wszechstronnych psychoedukacyjnych narzędzi diagnostycznych.

Przeglądu różnych typów uczniów zdolnych i z trudnościami w uczeniu się (np. utalentowanych uczniów z dysleksją czy zaburzeniami orientacji przestrzennej) dokonała Linda K. Silverman (2003, za: B.J. Lovett, L.J. Lewandowski, 2006). Zasugerowała ona modyfikację standardowych protokołów diagnostycznych. Zabieg ten, zdaniem autorki, jest konieczny, gdyż często zdolności i niepełnosprawność mogą „maskować" siebie nawzajem, powodując, że dzieci te są niewłaściwie rozpoznane i zdiagnozowane.

W Polsce w celu rozpoznawania uczniów zdolnych stosuje się testy psychometryczne (a zwłaszcza testy ilorazu inteligencji i testy zdolności), analizę ocen szkolnych i osiągnięć ucznia w olimpiadach i konkursach oraz technikę szacunkowej oceny w postaci kwestionariusza diagnostycznego do wstępnej selekcji uczniów zdolnych Czesława Nowaczyka (za: M. Stańczak, 2009). Oceny tej dokonuje nauczyciel na podstawie co najmniej rocznej obserwacji dziecka. Ponadto Małgorzata Stańczak (2009) zaleca uwzględnienie w postępowaniu diagnostycznym opinii rodziców i szkolnych rówieśników ucznia. Autorka sugeruje też zastosowanie dynamicznych procedur identyfikacji, stanowiących podstawę do konstruowania programów dostosowanych do indywidualnych potrzeb ucznia oraz specjalnych programów kształcenia zdolności.

Jakie cechy charakteryzują uczniów zdolnych niepełnosprawnych?

Tadeusz Lewowicki (1986, s. 62–63) dokonał przeglądu definicji ucznia zdolnego, a także stworzył własną propozycję, obejmującą następujące cechy:

- wysoki poziom zdolności ogólnych, inteligencji (II równy 120 i więcej);
- wysoki poziom zdolności specjalnych, czyli uzdolnień;

[1] Curriculum Based Assessment (CBA) jest metodą oceny poziomu osiągnięć szkolnych i umiejętności społecznych uczniów, a także oceny efektywności działań dydaktycznych w procesie uczenia się. W ramach procesu CBA nauczyciel wybiera z programu nauczania istotne umiejętności szkolne, często ocenia zmiany w zakresie tych umiejętności zachodzące w trakcie procesu uczenia się, wizualnie przedstawia rezultaty działań podejmowanych przez dziecko w trakcie pojedynczych sytuacji dydaktycznych i wykorzystuje te dane do podejmowani decyzji dotyczących dalszego przebiegu procesu uczenia się, indywidualnie dostosowanego do potrzeb i możliwości ucznia. CBA może być skonstruowane dla umiejętności dydaktycznych ujętych w ramach przedmiotów nauczania (czytania, pisania, matematyki itp.). W ocenianiu używa się elementów materiału nauczania zawartego w podręcznikach (np. krótkich fragmentów tekstów do czytania, przykładów działań matematycznych) (zob. L.D. Payne, L.J. Marks, B.L. Bogan, 2007; C.J. Jones, 2008).

- wysokie osiągnięcia lub potencjał pozwalający na takie osiągnięcia w nauce bądź innych dziedzinach działalności wartościowej społecznie;
- osiągnięcia oryginalne i twórcze lub możliwości takowych osiągnięć.

Definicje uczniów utalentowanych niepełnosprawnych powinny zawierać wyraźną charakterystykę symptomów pozwalającą odróżnić te objawy od innych, podobnych. Uczniowie z niepełnosprawnościami przejawiający wybitne zdolności mają pewne cechy wspólne, kształtowane często przez wiele lat. Są to zdolności kompensacyjne rozwinięte na wysokim poziomie, umożliwiające dorównanie sprawnym rówieśnikom i odniesienie sukcesu (C. Willard-Holt, 1999) oraz niezwykła wytrwałość i determinacja (D.D. Smith, 2008).

Różni autorzy (C. Willard-Holt, 1999; K.D. Besnoy, S. Manning, F.A. Karnes, 2005), na podstawie analizy literatury próbowali skonstruować listę cech pozwalającą rozpoznać zdolności intelektualne dzieci niepełnosprawnych. Przykłady takich list utworzone na podstawie ich sugestii prezentują się następująco:

Zdolni uczniowie z uszkodzonym wzrokiem:

- szybkie tempo uczenia się;
- łatwość uczenia się Braille'a;
- czasami wolniejsze tempo rozwoju poznawczego niż w przypadku uczniów widzących;
- wybitna zdolność do koncentracji;
- ponadprzeciętna pamięć, pamięć muzyczna;
- zaawansowane umiejętności rozwiązywania problemów;
- kreatywne myślenie i działanie, w niektórych dziedzinach może przebiegać wolniej niż u uczniów widzących;
- wybitne zdolności w zakresie komunikacji słownej i słownictwa;
- duża wytrwałość i zaangażowanie w realizację interesującego ich zadania;
- silna motywacja do zdobywania wiedzy.

Przykładem osoby posiadającej ponadprzeciętne zdolności w dziedzinie projektowania architektonicznego jest światowej sławy filozof i naukowiec Richard Buckminster Fuller. Od wczesnego dzieciństwa cierpiał na poważne uszkodzenie wzroku (do czwartego roku życia nie był zaopatrzony w szkła korekcyjne) i w związku z tym rozwijał swoje zdolności wyobrażeń wzrokowych. W rzeczywistości przypisywał swój projekt kopuły geodezyjnej temu, że zawsze widział rzeczy inaczej niż pozostali ludzie (zob. J.A. Donnelly, R. Altman, 1994).

Zdolni uczniowie z uszkodzonym słuchem:

- wysoki poziom umiejętności rozumowania;
- szybkie chwytanie idei/sensu;
- wybitna pamięć;
- opóźnienia w zakresie myślenia koncepcyjnego;
- pomysłowość w rozwiązywaniu problemów;
- nietradycyjny sposób zdobywania informacji;
- szeroki zakres zainteresowań;

- wybite osiągnięcia szkolne;
- samodzielny rozwój umiejętności czytania (bez nauczania), wczesne nabycie umiejętności czytania;
- umiejętność opanowania innego systemu symboli komunikacji;
- wykorzystywanie umiejętności rozwiązywania problemów w sytuacjach dnia codziennego;
- zdolność funkcjonowania w warunkach szkoły ogólnodostępnej;
- dobre poczucie humoru;
- intuicja.

Zdolni uczniowie z niepełnosprawnością fizyczną:

- rozwój poznawczy, który może nie być oparty na bezpośrednim doświadczeniu;
- możliwe trudności w myśleniu abstrakcyjnym;
- wybitna pamięć, wybitna umiejętność przechowywania informacji;
- ponadprzeciętne umiejętności rozwiązywania problemów;
- szybkie chwytanie sensu/idei;
- zaawansowane umiejętności szkolne;
- rozwój zdolności kompensacyjnych;
- kreatywność w znajdowaniu alternatywnych sposobów komunikowania się i wykonywania zadań;
- ciekawość, wnikliwość;
- zdolność do stawiania sobie długofalowych celów i dążenia do ich realizacji;
- wytrwałość, cierpliwość;
- silna motywacja osiągnięć;
- samokrytycyzm i perfekcjonizm;
- większa dojrzałość niż u rówieśników;
- dobre poczucie humoru;
- możliwe ograniczenia osiągnięć w związku z wolniejszym tempem pracy.

Sawanci – wybitnie zdolne osoby z autyzmem i/lub upośledzeniem umysłowym

Termin „sawant" pochodzi od francuskiego słowa oznaczającego „wiedzieć" i został po raz pierwszy użyty przez Johna Langdona Downa w 1887 roku w celu opisania osób upośledzonych umysłowo posiadających specjalne zdolności, które wydawały się zaprzeczać ich upośledzeniu (D.A. Treffert, 1989, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994). Termin *idiot sawant* jest używany do określenia osób z ogólnymi deficytami intelektualnymi, które przejawiają zdolności ponadprzeciętne, ale idiosynkratyczne (osobliwe, specyficzne dla jednostki). Natomiast termin „autystyczny sawant" odnosi się do osób z autyzmem przejawiających uzdolnienia i ponad przeciętną inteligencję ogólną mierzoną za pomocą standaryzowanych testów inteligencji (od 116 testem Wechslera). Typowy wzorzec rozwoju uzdolnionych osób autystycznych przedstawia znaczące różnice między

ich niezwykłymi możliwościach i zdolnościami a słabymi stronami (J.A. Donnelly, R. Altman, 1994). Julie A. Donnelly, Reuben Altman (1994) oraz Abbey B. Cash (1999), analizując przykłady opisywane przez innych autorów (B. Rimlanda, D. Feina, D. Trefferta, A. Blake'a oraz T. Grandin), dokonali charakterystyki specyficznych cech sawantów w celu ułatwienia ich rozpoznawania i wspierania w rozwijaniu specjalnych zdolności.

Podczas gdy 10% populacji osób autystycznych przejawia cechy sawantyczne, tylko w przypadku 1% można określić je jako nadzwyczajne. Ci autystyczni sawanci posiadają inteligencję w normie lub powyżej przeciętnej (R.L. Young, T. Nettlebeck, 1995).

Uzdolnione dzieci autystyczne są najczęściej rozpoznawane na podstawie niezwykłej natury swoich talentów. Donnelly i Altman (1994) sugerują, że deficyty w zakresie umiejętności społecznych i komunikacji, charakterystyczne dla dzieci autystycznych, mogą stanowić podłoże dla nieadaptacyjnych przejawów ich możliwości poznawczych i/lub estetycznych, co z kolei prowadzi do obszarów umiejętności idiosynkratycznych, związanych z syndromem sawanta. Innymi słowy, trudności w zakresie przyswajania normalnych i funkcjonalnych umiejętności życiowych powodują intensywne skupienie na ograniczonym obszarze zainteresowań, kreując niezwykłe przejawy talentu.

Jednym z talentów najbardziej charakterystycznych dla uzdolnionych autystów jest **nadzwyczajna pamięć**, czasami o charakterze ejdetycznym[2)] lub fotograficznym. Typowym zjawiskiem jest zapamiętywanie danych statystycznych, dat, numerów telefonów lub tym podobnych danych i zdolność przechowywania tych szczegółowych informacji przez lata. Podobną umiejętnością rozpoznaną wśród zdolnych autystów jest obliczanie dat. Są oni w stanie określić dzień tygodnia, na który wypada określona data z odległej przeszłości lub przyszłości.

Wczesne i szybkie dokonywanie obliczeń w pamięci jest kolejnym niezwykłym talentem posiadanym przez niektóre dzieci autystyczne. Pewna mama relacjonowała, że jej syn potrafił mnożyć liczby w pamięci w wieku lat pięciu, obliczać pierwiastek kwadratowy w pamięci w wieku lat dziewięciu. Inne dziecko w wieku lat jedenastu opanowało wszystkie liczby pierwsze aż do 1100. Po podaniu liczby chłopiec ten potrafił powiedzieć czy liczba ta była pierwsza, a jeśli nie była, to potrafił rozłożyć ją na liczby pierwsze. Nauki ścisłe, matematyka i informatyka są dziedzinami, w których niektóre dzieci autystyczne często osiągają niezwykłe rezultaty.

Inne dzieci autystyczne posiadają niezwykłą **pamięć słuchową**. Potrafią one zagrać po jednokrotnym usłyszeniu każdą nutę fragmentów utworów muzycznych. Często spotyka się przykłady perfekcyjnego rozpoznawania tonacji czy

2) **Pamięć ejdetyczna** (gr. *εἶδος* – to, co jest widziane), **pamięć fotograficzna**, **wyobraźnia ejdetyczna** to zdolność odtwarzania złożonych obrazów, dźwięków i innych obiektów z bardzo dużą dokładnością, którą według niektórych badań dysponują pewne osoby.

rzadziej nucenia przez dziecko złożonych arii (A. Blake, 1989, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994).

Sztuka jest kolejną dziedziną, w której dzieci autystyczne mogą osiągnąć poziom perfekcji. Niektóre zaczynają rysować we wczesnym wieku i odwzorowują obiekty z niezwykłą dokładnością (B. Rimland, A.L. Hill, 1983, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994). Doktor Temple Grandin (1992, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994), którą zdiagnozowano jako autystyczną, opisuje swoje myślenie jako całkowicie wizualne. Relacjonuje, że zachowywała w swoim umyśle obraz tego, co chce narysować, a potem odwzorowywała to na papierze. Dzięki tej zdolności osiągnęła sukces w projektowaniu architektonicznym.

Odrębną podgrupą dzieci autystycznych są tzw. dzieci z **hyperleksją**. Polega ona na bardzo wczesnym w stosunku do wieku rozwojowego pojawieniu się umiejętności czytania. Dzieci z syndromem hyperleksji często czytają bez nauczania ich tej umiejętności, w wieku nawet dwóch lat, czasami nawet zanim zaczynają mówić (P. Kupperman, S. Bligh, K. Barouski, 1991, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994). Przejawiają one jednak deficyty w zakresie zdolności rozumienia i umiejętności społecznych. Literatura podaje także przypadki niezwykłych umiejętności w zakresie pisowni. W jednym przypadku dziewczynka potrafiła napisać bez żadnego błędu dyktowany jej złożony, wielostronicowy tekst. Inne autystyczne dziecko potrafiło szybko i bardzo ładnie pisać w kilku językach, włączając w to tak odmienne rodzaje pisma, jak japoński, rosyjski, czy hebrajski (B. Rimland, D. Fein, 1988, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994).

Autystyczni sawanci posiadają też znaczące **uzdolnienia techniczne**, oparte na inteligencji cielesno-kinestetycznej i przestrzennej. Niektórzy z nich, począwszy od wczesnego wieku, potrafią rozłożyć i złożyć skomplikowaną aparaturę mechaniczną i elektryczną. Inni posiadają **nieomylną orientację przestrzenną** albo zdolność oceny z niezwykłą dokładnością rozmiarów i odległości obiektów. Alison Blake (1989, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994) opisuje dziecko, które mogło precyzyjnie określić godzinę dnia nawet bez patrzenia na zegar od długiego czasu. Inne dziecko potrafiło to zrobić budzone o dowolnej porze nocy (B. Rimland, D. Fein, 1988, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994).

Chociaż wiele dzieci autystycznych przejawia znaczne problemy z koordynacją (A. Blake, 1988, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994), niektóre z nich posiadają **wyjątkową zdolność koordynacji i równowagi**. Bernard Rimland i Deborah Fein (1988, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994) opisują dziecko, które potrafiło balansować na poręczy swego dziecinnego łóżeczka oraz dziecko, które swoją zdolnością balansowania przedmiotami wydawało się przeczyć regułom grawitacji. Ci sami autorzy donoszą, że osoby autystyczne mogą przejawiać **nadzwyczajną wrażliwość zmysłów**, co niekiedy stwarza znaczne trudności. Ponadprzeciętna wrażliwość słuchowa może bowiem prowadzić do wyuczenia się umiejętności blokowania dopływu dźwięków, co może stać się przyczyną postawienia mylnej diagnozy głuchoty. Inne dzieci z kolei rozwijają nawyk osła-

niania siebie od nadmiernej stymulacji wzrokowej, dotykowej, słuchowej, węchowej i smakowej. Dziwne nawyki jedzeniowe są typowe dla autystów. W niektórych przypadkach zdarzała się umiejętność łączenia różnych wrażeń zmysłowych, np. możliwość rozpoznawania kolorów przez dotyk (B. Rimland, D. Fein, 1988; Rimland, 1989, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994).

Jakie są pozytywne i negatywne aspekty posiadania niezwykłych zdolności?

Aspekty pozytywne

Zdolne osoby autystyczne posiadają szersze spectrum kompetencji niż osoby autystyczne o mniejszym potencjale intelektualnym lub upośledzone umysłowo. Ich zdolności, zarówno sawantyczne, jak i rozwinięte wcześniej niż w przypadku typowego rozwoju (np. muzyczny geniusz TR[3)] lub wizualne zdolności Grandin), efektywnie służą nie tylko im samym, lecz także społeczeństwu. Wszystkie jednostki zdolne, które osiągnęły sukces, opisane w relacjach biograficznych, stopniowo modyfikowały swoje cechy autystyczne, wyzbywając się w końcu pewnych ograniczeń z nich wynikających. Znaczącą rolę w osiągnięciu sukcesu odgrywała często zdolność do wykształtowania z talentu hobby czy zawodu. Wymagało to jednak znacznego wsparcia i aprobaty, zwłaszcza ze strony rodziców (T. Grandin, 1995, za: A.B. Cash, 1999; R.L. Young, T. Nettlebeck, 1995). Wielu z nich również przejawia zdolności i jest bardzo zaangażowanych w rozwój uzdolnień swoich dzieci.

Jednostki autystyczne, których inteligencja jest na poziomie osób zdolnych, są z biegiem czasu łatwiej tolerowane przez społeczeństwo, gdyż uczą się strategii kompensacyjnych, a ich zachowania prospołeczne są kształtowane przez programy modyfikacji zachowań i strategie metapoznawcze. Kluczem do ich sukcesu i rozwoju wydaje się być wyższa niż przeciętna inteligencja i umiejętność zmniejszania nasilenia cech autystycznych, takich jak np. trudności w interakcjach społecznych czy stereotypie ruchowe. Zdaniem Donny Williams (2005) bycie zarówno osobą autystyczną, jak i zarazem utalentowaną wymaga ciągłego wysiłku i zmagań. Grandin (1995, za: A.B. Cash, 1999) relacjonuje w biografii, że jej szorstka mowa i bezpośredniość powodowała często nieprzychylne nastawienie wobec niej, pomimo tego, że starała się kontrolować swoje zachowanie. Grandin nauczyła się zyskiwać wiarygodność u osób, które na postawie pierwszego wrażenia mogły wątpić w jej możliwości, przez przedstawianie im portfolio z przykładami swoich projektów.

[3)] R.J. Young, T. Nettlebeck (1995) opisują przypadek muzycznego sawanta, 12-letniego autystycznego chłopca, który występuje w ich analizie pod nazwą TR.

Aspekty negatywne

Uczniowie „podwójnie wyjątkowi" często żyją jakby w dwóch światach: jednym, który uwydatnia ich mocne strony i drugim, który często niewłaściwie ich rozumie i boi się ich niezwykłej złożoności, wyglądu i wprawiających w zakłopotanie nielogicznych zachowań. Sally M. Reis i in. (1997, za: A.B. Cash, 1999) podają przykład Diany, która czuła, jakby była dwiema różnymi osobami w jednym ciele. Jedną, tą wewnątrz, kompetentną, bystrą i inteligentną, i drugą, blokującą komunikowanie się tej pierwszej.

Sprawiająca wrażenie nielogicznej mieszanka słabych i mocnych stron często dezorientuje rówieśników i nauczycieli. Nie zawsze koledzy z klasy są przygotowani do radzenia sobie z powtarzającymi się zachowaniami i nietradycyjnymi reakcjami społecznymi uczniów autystycznych. Stąd traktowani są oni niekiedy w sposób okrutny, są odrzucani czy stają się obiektem wyśmiewania (T. Grandin, 1995, za: A.B. Cash, 1999), np. Donna Williams (2005) relacjonuje, że czuła się często jak wyrzutek społeczny. To traktowanie prowadzi w końcu do braku relacji i poczucia izolacji. Niektóre zdolne jednostki autystyczne są nieczułe na brak kontaktów, co jest charakterystyczne dla ich zaburzenia. Inne jednak, jak np. Grandin czy Williams, były sfrustrowane i zdezorientowane tą formą ostracyzmu (A.B. Cash, 1999).

Na podstawie badań zdolnych autystów Donnelly i Altman (1994) stwierdzili, że w związku z występowaniem jednocześnie zdolności i niepełnosprawności, osiągają oni nierównomierne wyniki w testach i dlatego nie kwalifikują się do programów dla uczniów zdolnych i utalentowanych. „Maskowanie się" wzajemne słabych i mocnych stron (L.K. Silverman, 1993, za: A.B. Cash, 1999) może prowadzić do frustracji tych osób i ich niezrozumienia. Nawet jeśli do tego nie dochodzi, zdolnym autystom często nie stwarza się odpowiednich możliwości rozwoju intelektualnego, umieszczając ich w klasach z uczniami o ograniczonych możliwościach intelektualnych. Nauczanie szkolne skupia się na ich słabościach, starając się je korygować. Ponadto uczniowie, którzy są już objęci kształceniem dla uczniów niepełnosprawnych, bardzo rzadko uczestniczą także w programach dla uczniów zdolnych (B. Clark, 1992, za: A.B. Cash, 1999).

Z kolei z badań, które analizowali Deborah Deutsch Smith, Naomi Chowdhuri Tyler i Zine Yzquierdo McLean (1998, za: A.B. Cash, 1999) oraz Susan Baum i Steven V. Owen (1988, za: A.B. Cash, 1999) wynika, że uczniowie „podwójnie wyjątkowi", których talenty są podporządkowane ich ograniczeniom, mogą cierpieć z powodu poczucia niskich efektów własnych działań, depresji i niskiej motywacji osiągnięć.

Chociaż mocne strony i zdolności populacji uczniów „podwójnie wyjątkowych" mogą oferować obietnicę normalności, nie ma jednak na to żadnej gwarancji. TR, pomimo swoich zdolności matematycznych i muzycznych (R.L. Young, T. Nettlebeck, 1995), nie ma gwarancji sukcesu w dziedzinie interakcji społecznych i zaan-

gażowania społecznego. Podobnie Grandin (za: A.B. Cash, 1999) przyznaje, że nadal popełnia błędy w nowych sytuacjach, co jest dla niej bardzo frustrujące.

Jak wspierać zdolnych uczniów niepełnosprawnych?

Już w latach 70. XX wieku w USA zauważono potrzebę kształcenie uczniów zdolnych, w tym także uczniów zdolnych z niepełnosprawnością, przeznaczając na ten cel środki finansowe. Prawo oświatowe (P.L. 94–142) przyznało tym uczniom możliwość odpowiedniego kształcenia w najmniej ograniczającym środowisku, co oznaczało zapewnienie wsparcia zarówno w zakresie ich zdolności, jak i sfer zaburzonych. Niestety, w latach 80. XX wieku trend ten nie był kontynuowany ze względu na ograniczenia finansowania dotyczące wszelkich programów dla uczniów zdolnych (J. Grimm, 1998).

Ponownie zainteresowano się tą grupą uczniów w latach 90. XX wieku. Badania (J. Grimm, 1998), dotyczące stanu Minnesota wskazują na to, że wielu zdolnych uczniów niepełnosprawnych (w opinii 81% koordynatorów ds. tych programów) brało udział w programach dla osób zdolnych.

Uczniowie zdolni niepełnosprawni zostali także uwzględnieni w najnowszej wersji *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, 2004), zgodnie z którą nauczyciele są zobowiązani do rozpoznawania tych uczniów i udzielania im odpowiedniego wsparcia (K.D. Besnoy, S. Manning, F.A. Karnes, 2005). Nieco inaczej sytuacja przedstawia się w Europie. W raporcie Eurydice (2008), dotyczącym kształcenia uczniów zdolnych w krajach europejskich, nie uwzględnia się bowiem oddzielnej kategorii uczniów zdolnych niepełnosprawnych.

Programy dla uczniów zdolnych

Thomas K. Pledgie (2001) podaje kilka istotnych sugestii dotyczących pracy ze zdolnymi uczniami z niepełnosprawnością. Po pierwsze, kluczową kwestią jest uwrażliwienie personelu pedagogicznego szkół specjalnych i ogólnodostępnych na możliwość obecności uczniów zdolnych z niepełnosprawnościami w klasie. Po drugie, nauczyciele powinni być zapoznani z charakterystyką tych uczniów oraz typowymi trudnościami w ich rozpoznawaniu. We wstępnym ich wyłonieniu Pledgie proponuje zastosowanie specjalnego kwestionariusza obserwacji. Ważne jest przy tym zidentyfikowanie nie tylko zdolności poznawczych uczniów zdolnych niepełnosprawnych, lecz także ich zdolności kreatywnych, przejawianych w zakresie różnych dziedzin sztuki. Nauczyciele powinni być też świadomi czynników utrudniających przejawianie i rozwijanie przez uczniów ich uzdolnień. Na podstawie obserwacji, i jeśli to możliwe także badań testowych, zespół składający się z nauczycieli, specjalistów w zakresie pracy z uczniami z niepełnosprawnością (np. pedagog specjalny, logopeda) i specjalistów w zakresie pracy z uczniami zdolnymi, opracowuje program pracy z uczniem, najczęściej w postaci indywidualne-

go programu edukacyjnego. Program ten powinien być w razie potrzeby modyfikowany, stosowanie do aktualnych potrzeb i możliwości ucznia, a w jego realizacji należy współpracować z rodzicami dziecka.

Cynthia L. Ingraham i in. (1995) podają trzy przykłady udanego włączenia do klas ogólnodostępnych trzech uczniów z jednoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu, przejawiających inteligencję ponad przeciętną. Dwóch z nich zostało przeniesionych z warunków segregacyjnych (szkół dla niewidomych) do klas gimnazjalnych realizujących program dla dzieci zdolnych i utalentowanych. Pierwszy z uczniów, niewidomy i z uszkodzonym słuchem w stopniu od umiarkowanego do znacznego, posługiwał się aparatem słuchowym i nie potrzebował pomocy tłumacza.

Druga uczennica, była nie tylko głuchoniewidoma, lecz także niepełnosprawna ruchowo (korzystała z balkonika). Wymagała pomocy tłumacza, który korzystał z alfabetu dotykowego. Dla obu uczniów materiał pisemny tłumaczony był na brajla. Oboje otrzymywali pomoc ze strony pedagoga specjalnego, a także konsultacje tyflopedagoga i surdopedagoga oraz zaopatrzenie w odpowiednie pomoce techniczne. Dzięki odpowiedniemu przygotowaniu przez rodziców, instytut dla głuchoniewidomych oraz pomocy specjalistów i oprzyrządowaniu, odnieśli sukces szkolny. Nie tylko realizowali program dla dzieci zdolnych i utalentowanych, lecz także uczestniczyli w wielu konkursach. Czuli się jednak wyizolowani ze społeczności klasowej, głównie ze względu na konieczność ciągłego korzystania z pomocy tłumacza i brak możliwości bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami.

Ze względu na to, że niepełnosprawność może być jedną z istotnych przyczyn uzyskiwania przez uczniów o znacznych możliwościach nieadekwatnych osiągnięć, Reis i McCoach (2002) proponują przeciwdziałać temu zjawisku przez zastosowanie dwóch rodzajów działań naprawczych. Pierwszy z nich polega na poradnictwie, którego celem jest oddziaływanie na te czynniki tkwiące w jednostce lub jej rodzinie, które mają związek z niskimi osiągnięciami. Można tu zastosować poradnictwo indywidualne, grupowe lub rodzinne. Porada nakierowana jest nie na nakłanianie ucznia do uzyskiwania lepszych rezultatów, ale raczej pomoc w podjęciu decyzji czy sukces jest jego upragnionym celem. Jeśli tak jest, doradca stara się mu pomóc w zmianie nawyków i sposobu myślenia utrudniających osiągnięcie sukcesu.

Drugim rodzajem interwencji jest zastosowanie różnych form pomocy pedagogicznej, w postaci częściowego lub pełnego uczestnictwa w specjalnych klasach dla uzdolnionych uczniów uzyskujących nieadekwatne rezultaty (P.L. Supplee, 1990 oraz J. Whitmore, 1980, za: S.M. Reis, D.B. McCoach, 2002). W klasach tych nauczyciele starają się stworzyć środowisko sprzyjające osiągnięciom ucznia przez zmianę tradycyjnej ich organizacji. Klasy te są zazwyczaj mniej liczne, a nauczyciele stosują mniej konwencjonalne podejście do nauczania i aktywności ucznia. Nauczyciele dają uczniom możliwość wyboru

i pewną dozę wolności w kontrolowaniu atmosfery klasy. Uczniowie są ponadto zachęcani do korzystania z różnych strategii uczenia się.

Badania Lindy J. Emerick (1992) wykazały, że zdaniem uczniów największy wpływ na zmianę ich zachowań na zorientowane na osiągnięcia miał nauczyciel, a szczególnie jego działania polegające na stymulowaniu uczniów do pracy w klasie i dawaniu możliwości wyboru interesujących ich tematów. Podobne rezultaty uzyskali Baum i in. (1995, za: S.M. Reis, D.B. McCoach, 2002), wskazując na następujące czynniki wpływające na sukces pracy z uczniami o zaniżonych osiągnięciach: a) relacja z nauczycielem, b) wykorzystanie strategii samoregulacji, c) możliwość zajęcia się kwestiami związanymi z brakiem adekwatnych osiągnięć, d) możliwość pracy nad dziedziną zainteresowań z wykorzystaniem preferowanych stylów uczenia się i e) czas na interakcje z odpowiednią grupą rówieśniczą.

Niestety, żadna z tych form oddziaływań nie została zweryfikowana w kontekście zdolnych uczniów z niepełnosprawnościami.

Specyficzną grupą uczniów zdolnych niepełnosprawnych są **autyści**. Chociaż posiadają niezwykłe zdolności, to jednak niekoniecznie potrafią je wykorzystać w sposób praktycznie użyteczny. Na przykład uczniowie z hyperleksją mają często trudności w rozumieniu czytanego tekstu. Podobnie uzdolnieni matematycznie autyści mogą mieć trudności z wykorzystaniem swoich zdolności w sytuacjach dnia codziennego. Zatem celem pracy z tą grupą osób jest rozpoznanie jej w populacji autystów, rozpoznanie jej idiosynkratycznych zdolności oraz wykorzystanie ich w sposób efektywny, wspierający integrację społeczną i zawodową (J.A. Donnelly, R. Altman, 1994).

Badania Rimlanda i Feina (1988, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994) wykazały, że wraz z procesem rehabilitacji jednostki te tracą swoje wyjątkowe zdolności sawantyczne. Grandin (1992, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994) sugeruje, że jest to wynikiem ich mniejszej fiksacji na specyficznych zainteresowaniach, co uwalnia ich umysł do realizacji zadań o charakterze bardziej zróżnicowanym. Proponuje się zatem, by nauczyciele pozyskali uczniów przez stworzenie możliwości rozwoju ich zainteresowań i talentów, a następnie rozszerzyli je na pożyteczne dziedziny. Jedna z zalecanych strategii polega na znalezienie dziecku dorosłego mentora uzdolnionego w tej samej dziedzinie i obdarzonego inwencją (E. Newson, M. Dawson, P. Everard, 1982, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994).

Umiejętności społeczne są głównym deficytem autystycznych sawantów, którzy nie uczą się w trakcie swego rozwoju rozumienia i interpretowania sygnałów społecznych. Chociaż ich problemy z funkcjonowaniem społecznym częściowo pokrywają się z problemami innych podgrup uczniów zdolnych (J.A. Donnelly, R. Altman, 1994), to jednak, trudności w zakresie spostrzegania społecznego uzdolnionych autystów mają podstawy neurologiczne i są bardziej poważne. Pomimo tych różnic, sugeruje się podejmowanie wobec obu grup podobnych działań. Zdaniem Gary'ego B. Mesibova (1992, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994)

najlepsze rezultaty we wzmacnianiu umiejętności komunikacji społecznej przynosi kombinacja indywidualnego doradztwa, grupowego treningu umiejętności społecznych i możliwość interakcji. Niewłaściwe zachowania i wycofywanie się uzdolnionych uczniów autystycznych niekoniecznie oznaczają bowiem brak potrzeby interakcji czy uczucia przyjaźni. Często są one spowodowane nie tylko brakiem umiejętności społecznych, lecz także doświadczeniem wielu zniechęcających odpowiedzi na próby nawiązania interakcji w sposób niekompetentny (L. Wing, 1992, za: J.A. Donnelly, R. Altman, 1994).

Podsumowanie i wnioski

Zagadnienie zdolnych uczniów z niepełnosprawnością jest w nieznacznym stopniu reprezentowane w literaturze. Jest ono jednak istotne ze względu na kształtowanie możliwości rozwojowych i budowanie poczucia własnej wartości tych osób, a także ich funkcjonowanie społeczne. Powinno się zatem znaleźć w kręgu zainteresowania pedagogiki specjalnej. W celu promowania rozwoju tego obszaru zainteresowań, a przede wszystkich udzielenia odpowiedniego wsparcia zdolnym osobom niepełnosprawnym proponuję następujące posunięcia wynikające z zaprezentowanych w tekście zagadnień:

1. Kluczowe dla właściwego rozpoznania zdolnych uczniów niepełnosprawnych jest usunięcie przeszkód w procesie ich diagnozy. Dopiero pełna diagnoza, wykazująca zarówno mocne, jak i słabe strony profilu inteligencji osoby z niepełnosprawnościami, pozwala na bardziej obiektywną ocenę jej możliwości i dziedzin, w których wymaga ona działań kompensacyjnych.
2. Konieczne jest stworzenie właściwych warunków edukacyjnych, umożliwiających zarówno kompensację zaburzeń, jak i rozwój zdolności.
3. Należy promować zmianę nastawienia społecznego do osób niepełnosprawnych przez ukazywanie ich osiągnięć.

Bibliografia

Besnoy, K.D., Manning, S., Karnes, F.A. (2005). Screening students with visual impairments for intellectual giftedness: A pilot study. *RE:view*, *37*(*3*), 134–140.

Brody, L.E., Mills, C.J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, *30*(*3*), 282–296.

Buttriss, J., Callander, A. (2005). *Gifted and telented from A–Z.* London: David Fulton.

Cash, A.B. (1999). A profile of gifted individuals with autism: The twice-exceptional learner. *Roeper Review*, *22*(*1*), 22–27.

Cline, S., Hegeman, K. (2001). Gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, *24*(*3*), 6–24.

McCoach, D.B., Kehle, T.J., Bray, M.A., Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the School*, *38*(*5*), 403–411.

Dočkal, V., Kováč, T. (2004). Researches and practical work on gifted handicapped in Slovakia. *Psychology Science*, *46*, Supplement 1, 141–155.

Donnelly, J.A., Altman, R. (1994). The autistic savant: Recognizing and serving the gifted student with autism. *Roeper Review*, *16*(*4*), 252–256.

Emerick, L.J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, *36*(*3*), 140–146.
Eurydice. (2008). *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Laurum.
Grimm, J. (1998). The participation of gifted students with disabilities in gifted programs. *Roeper Review*, *20*(*4*), 285–86.
Hall, A. (2007). Rodzaje inteligencji. Inteligencje wielorakie. Część 1. *Edukacja i dialog*, *9*, 18–19.
Ingraham, C.L., Daugherty, K.M., Gorrafa, S. (1995). The success of three gifted deafblind students in inclusive educational programs. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, *89*(*3*), 257–261.
Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2009). Several remarks on intellectual disability and the ability of intellectually disabled persons in the context of multiple intelligence theory. W: T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska (red.), *Special Pedagogy in Researches and Scientific Analysis*. (s. 79–87). Szczecin: Wydawnictwo ZAPOL.
Jones, C.J. (2008). *Curriculum-Based Assessment. The Easy Way To Determine Response-To-Intervention*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher Ltd.
Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, *24*(*3*), 46–53.
Lovett, B.J., Lewandowski, L.J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? *Journal of Learning Disabilities*, *39*(*6*), 515–527.
Nielsen, M.E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, *10(2)*, 93–111.
Payne, L.D., Marks, L.J., Bogan, B.L. (2007). Using curriculum based assessment to address the academic and behavioral deficits of students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior, 16*(*3*), 3–6.
Pledgie, T.K. (2001). Giftedness among handicapped children: identification and programming development. *The Journal of Special Education*, *16*(*2*), 221–227.
Reis, S.M., McCoach D.B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, *10*(*2*), 113–125.
Smith, D.D. (2008). *Pedagogika specjalna*. Tom 2, red. nauk. A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawsnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
Stańczak, M. (2009). *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
Willard-Holt, C. (1999). *Dual exceptionalities gifted and disabled*, Council for Exceptional Children (CEC), Division of Learning Disabilities (DLD), http://www.education.com/reference/article/Ref_Dual/ dostęp: 04.01.2010.
Williams, D. (2005). *Nikt nigdzie. Niezwykła autobiografia autystycznej dziewczyny*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
Young, R.L., Nettlebeck, T. (1995). The abilities of a musical savant and his family. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*(*3*), 231–248.

OSOBY ZDOLNE Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WYZWANIEM DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Streszczenie

W literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej zazwyczaj ujmuje się specyfikę rozwoju i funkcjonowania osób niepełnosprawnych w kontekście ich wad i zaburzeń. Odrębną, choć wąską, gru-

pę wśród populacji osób niepełnosprawnych stanowią osoby posiadające szczególne zdolności. Teorią, która pozwala na rozumienie kwestii złożoności intelektualnego potencjału jednostki, w tym także niepełnosprawnej, jest teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera.

Do szczególnego zainteresowania uczniami zdolnymi niepełnosprawnymi przyczyniło się wdrożenie idei edukacji integracyjnej. Wsparcie tych uczniów stawia jednak przed szkołą pewne nowe wyzwania związane z procesem rozpoznawania i diagnozowania tych jednostek, jak i dostosowania odpowiednich metod i form pracy do ich specyficznych ograniczeń i uzdolnień.

W artykule zamieszczono krótką charakterystykę poszczególnych grup osób zdolnych z różnymi rodzajami niepełnosprawności, a także pozytywne i negatywne aspekty szczególnego połączenia ich ograniczeń i zdolności. Zwrócono też uwagę na kwestie trudności związanych z procesem rozpoznawania tej grupy uczniów i ich diagnozowania oraz na wybrane formy ich edukacyjnego wsparcia.

Słowa kluczowe: zdolni niepełnosprawni, diagnoza, wsparcie edukacyjne

GIFTED STUDENTS WITH DISABILITIES – A CHALLENGE FOR SPECIAL EDUCATION

Summary

In the literature in the field of special education, the specificity of the development and functioning of people with disabilities is usually presented in the context of their defects and disorders. People with both deficits and special gifts constitute a specific, although small, group in the population of people with disabilities. Howard Gardner's theory of multiple intelligences illustrates the complexity of the intellectual potential of individuals, including those with disabilities.

This particular academic interest in gifted students with disabilities developed when the idea of integrated education was introduced into schools. Educational support for these students, however, poses new challenges for schools related to the identification and diagnosis of these individuals, as well as to the adaptation of appropriate teaching methods and strategies to their specific limitations and gifts.

The article provides a brief description of various groups of gifted students with disabilities and highlights both positive and negative aspects of the special combination of their limitations and gifts. It also points to difficulties concerning the process of identifying this group of students and their diagnosis, and to selected forms of their educational support.

Key words: twice exceptional, diagnosis, educational support

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(20) 2013

PRACE BADAWCZE

MARIOLA WOLAN-NOWAKOWSKA

PRZYGOTOWANIE MŁODZIEŻY DO PLANOWANIA KARIERY ZAWODOWEJ. ANALIZA PORÓWNAWCZA UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ RUCHOWĄ I PEŁNOSPRAWNYCH

Wprowadzenie

W obliczu dynamicznych zmian, które zachodzą w życiu społecznym i gospodarczym, jednym z zasadniczych wyzwań, jakie stoją przed współczesnym systemem edukacji jest przygotowanie absolwentów do wejścia na rynek pracy. Problematyka orientacji i poradnictwa zawodowego nabiera szczególnego znaczenia w przypadku młodzieży z niepełnosprawnością ruchową, która przez występujące przeciwwskazania do wykonywania określonych zawodów doświadcza większych trudności w rozwoju zawodowym, w porównaniu z pełnosprawnymi rówieśnikami.

Rodzaj niepełnosprawności oraz zakres dysfunkcji bezpośrednio wyznaczają ograniczenia i możliwości zawodowe osób niepełnosprawnych. Biorąc pod uwagę strukturę anatomiczną narządu ruchu, która składa się z kończyn górnych i dolnych oraz kręgosłupa, osoby z niepełnosprawnością ruchową możemy podzielić na następujące grupy:

- osoby z dysfunkcją kończyn górnych (z problemami manipulacyjnymi);
- osoby z dysfunkcją kończyn dolnych (z problemami lokomocyjnymi): poruszające się na wózku inwalidzkim, nie używające wózka inwalidzkiego, ale posługujące się stale lub okresowo sprzętem ortopedycznym (kule, laski, stabilizatory, protezy);
- osoby z dysfunkcją w obrębie kręgosłupa i pasa biodrowego (B. Kurkus-Rzowska, 2002).

Osoby z uszkodzeniem narządu ruchu mają zróżnicowane możliwości zawodowe, w zależności od tego, czy uszkodzenie występuje w zakresie kończyn górnych, dolnych czy kręgosłupa, jak również w odniesieniu do tego, czy występu-

ją poza narządem ruchu współistniejące dysfunkcje innego rodzaju. Układ ruchu stanowi podstawę do wykonywania wszelkiego rodzaju czynności, w tym czynności zawodowych. W związku z tym niepełnosprawność ruchowa w sposób specyficzny wpływa na funkcjonowanie zawodowe (por. J. Kirenko, 1998; B. Moskalewicz, 1998; D. Kukla, W. Duda, M. Czerw-Bajer, 2011).

W procesie wyboru zawodu i ścieżki kształcenia zawodowego jedną z największych trudności uczniów z niepełnosprawnością ruchową jest realna ocena własnych zdolności i możliwości zawodowych. Mała świadomość siebie, niski poziom wiedzy na temat zawodów oraz systemu kształcenia zawodowego są zasadniczymi barierami w podejmowaniu trafnych decyzji edukacyjno-zawodowych uczniów z niepełnosprawnością ruchową. Dla uczniów z niepełnosprawnością szczególne znaczenie w procesie przygotowania do wyboru zawodu ma uzyskanie informacji na temat siebie w odniesieniu do możliwości psychicznych i fizycznych organizmu. Świadomość własnych ograniczeń zawodowych jest podstawą podejmowania przez młodzież z niepełnosprawnością trafnych decyzji edukacyjno-zawodowych.

Decyzja o wyborze zawodu oraz ścieżki kształcenia zawodowego jest jednym z zadań rozwojowych, które stają przed uczniami w okresie dorastania. Placówki oświatowe, od szkół podstawowych, poprzez gimnazjalne i ponadgimnazjalne, pełnią kluczową rolę w kształtowaniu dojrzałości uczniów do podejmowania trafnych decyzji edukacyjno-zawodowych. Decyzji, które będą pozytywnie wpływały na przyszłość młodzieży oraz zwiększą szanse na udane wejście na rynek pracy. Szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej mają obowiązek prowadzenia doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487 z późn. zm.). Jednym z podstawowych zadań wewnątrzszkolnego systemu poradnictwa zawodowego jest przekazywanie uczniom informacji edukacyjno-zawodowej, w tym informacji o zawodach, o możliwościach kształcenia zawodowego oraz informacji związanych z poszukiwaniem zatrudnienia i rynkiem pracy (*Szkolny doradca zawodowy*, 2003).

Podstawą dokonywania przez uczniów trafnych decyzji dotyczących ścieżki kariery edukacyjnej i zawodowej jest posiadanie odpowiednich informacji edukacyjno-zawodowych, które dotyczą między innymi:

- zawodów, w tym również zawodów przyszłości;
- możliwości edukacyjnych (system edukacji, możliwości kształcenia zawodowego, programy nauczania, uczelnie wyższe, szkoły wieczorowe, kursy, szkolenia itp.);
- rynku pracy oraz aktualnego i prognozowanego zapotrzebowania na pracowników; warunków zatrudnienia m.in. w zakresie przeciętnych wynagrodzeń;
- instytucji, osób i organizacji pomagających w określeniu własnego potencjału, predyspozycji i preferencji oraz podjęciu decyzji edukacyjno-zawodowych;

- stypendiów i systemów dofinansowania;
- wolontariatu (A. Łukaszewicz, 2008).

Zadaniem szkoły w ramach realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkole jest dostarczanie uczniom informacji edukacyjnych na temat możliwości kształcenia zawodowego nie tylko w szkołach, lecz także w pozaszkolnych formach kształcenia, co ma szczególne znaczenie dla uczniów z niepełnosprawnością. Równie istotne są informacje na temat możliwości ubiegania się o dofinansowanie kształcenia oraz informacje związane z przywilejami i obowiązkami osoby niepełnosprawnej na rynku pracy. Rolą doradcy zawodowego jest również dostarczenie uczniom z niepełnosprawnością informacji o zawodach oraz o wskazaniach i przeciwwskazaniach do wykonywania określonych zawodów w przypadku występowania niepełnosprawności. Wybór zawodu i ścieżki kształcenia zawodowego jest sytuacją znacznie trudniejszą dla uczniów z niepełnosprawnością, w porównaniu z pełnosprawnymi rówieśnikami.

Decyzje młodzieży w zakresie planowania kariery zawodowej mogą dotyczyć wyboru kierunku kształcenia, rodzaju specjalności czy typu szkoły. Decyzje zawodowe wiążą się z wyborem określonego zawodu, mogą dotyczyć wyboru typu środowiska pracy, rodzaju pracy zawodowej, preferencji określonych grup zawodowych czy w przypadku osoby z niepełnosprawnością rynku pracy: chronionego bądź otwartego. Świadomy wybór zawodu oraz kierunku kształcenia zawodowego, zgodny z predyspozycjami, możliwościami psychofizycznymi i zainteresowaniami ucznia oraz oczekiwaniami rynku pracy jest fundamentem sukcesu edukacyjnego, a następnie zawodowego. Zwiększa też szanse na aktywizację zawodową osoby niepełnosprawnej w okresie dorosłości.

Rozwój zawodowy jest procesem ciągłym, który rozpoczyna się w okresie dzieciństwa i dotyczy pełnego cyklu życia człowieka. Wypływa stąd konieczność wspierania uczniów, w szczególności uczniów o ograniczonej sprawności, w kształtowaniu dojrzałości do podejmowania świadomych decyzji dotyczących przyszłości zawodowej, w tym między innymi przez rozwijanie zainteresowań zawodowych uczniów. W procesie tym ogromną rolę odgrywają nauczyciele (A. Gurycka, 1998, s. 1082).

Przedmiotem badań podjętych w przedstawionym opracowaniu jest proces rozwoju zawodowego młodzieży na etapie tranzycji, przejścia z liceum ogólnokształcącego na dalszy etap edukacji bądź na rynek pracy. Problem badawczy prezentowanych badań dotyczy określenia różnic, jakie występują w przygotowaniu do planowania kariery zawodowej pomiędzy uczniami z niepełnosprawnością ruchową a pełnosprawnymi. Badawcze cele szczegółowe obejmowały zdiagnozowanie poziomu informacji edukacyjno-zawodowej uczniów z niepełnosprawnością ruchową oraz pełnosprawnych. Celem praktycznym wynikającym z prowadzonych badań było wskazanie specyfiki rozwoju zawodowego młodzieży z niepełnosprawnością, szczególnie w kontekście możliwości optymalizacji procesu poradnictwa zawodowego skierowanego do uczniów o ograniczonej sprawności.

Metoda badawcza

Z uwagi na brak odpowiedniego narzędzia badającego przygotowanie młodzieży do planowania kariery zawodowej w badaniach wykorzystano autorską technikę: *Kwestionariusz Orientacji Zawodowej* (por. M. Wolan-Nowakowska 2010). Konstrukcję techniki badającej przygotowanie młodzieży do wyboru zawodu oparto na założeniu, że proces rozwoju zawodowego na etapie tranzycji, czyli przejścia ze szkoły ogólnokształcącej na etap kształcenia zawodowego, lub bezpośrednio na rynek pracy, określony jest konkretnymi decyzjami edukacyjno-zawodowymi uczniów, bądź brakiem takich decyzji. *Kwestionariusz Orientacji Zawodowej* składa się z następujących części:

I. Dane osobowe
II. Plany na przyszłość
III. Informacja edukacyjno-zawodowa
IV. Rodzice
V. Rówieśnicy
VI. Czas wolny/Zainteresowania

W prezentowanych badaniach wykorzystano dane uzyskane z części I, II oraz III *Kwestionariusza Orientacji Zawodowej*. Część I *Kwestionariusza Orientacji Zawodowej* umożliwia uzyskanie informacji na temat niepełnosprawności oraz zmiennych społeczno-demograficznych. Natomiast część II pozwala na zdiagnozowanie planów na przyszłość związanych z wyborem zawodu lub/bądź ścieżki kształcenia zawodowego. Część III *Kwestionariusza Orientacji Zawodowej* dotyczy informacji edukacyjno-zawodowej, umożliwia diagnozowanie poziomu informacji edukacyjno-zawodowej. *Kwestionariusz Orientacji Zawodowej* daje możliwość określenia ogólnego poziomu informacji edukacyjno-zawodowej poprzez obliczenie wartości średniej osoby badanej w części III, w odniesieniu do wiedzy o sobie, wiedzy o możliwościach kształcenia zawodowego oraz wiedzy o rynku pracy i zawodach. W zakresie pomiaru informacji edukacyjno-zawodowej *Kwestionariuszem Orientacji Zawodowej* opracowano podstawowe wskaźniki psychometryczne, uzyskując zadowalające rezultaty. Rozkład wyników w zakresie pomiaru ogólnego poziomu informacji edukacyjno-zawodowej nie odbiegał od parametrów rozkładu normalnego, co potwierdzono testem Kołmogołowa-Smirnowa (por. W. Szymczak, 2010).

Osoby badane

Badaniami objęto grupę 200 uczniów III klas liceów ogólnokształcących w wieku 18–21 lat. Liczebności zostały dobrane kwotowo: 100 uczniów niepełnosprawnych ruchowo oraz 100 osób pełnosprawnych. Wśród osób badanych znalazło się 97 chłopców (48,5%) oraz 103 dziewczęta (51,5%).

Plany zawodowe uczniów a informacja edukacyjno-zawodowa

W prowadzonych badaniach analizie poddano plany zawodowo-edukacyjne uczniów. Wśród wszystkich objętych badaniami uczniów III klas liceum 46,5% deklarowało, że ma jednoznacznie sprecyzowane plany dotyczące przyszłości zawodowej. Do grupy uczniów zdecydowanych w zakresie planów zawodowych zostały zaliczone osoby, które wybrały konkretny zawód. Natomiast uczniowie niezdecydowani w zakresie planów zawodowych, którzy stanowili 53,5% osób badanych deklarowali, że wahają się między dwoma zawodami, wybrali ogólny kierunek dalszego kształcenia, bądź nie są całkowicie zdecydowani w zakresie swojej przyszłości zawodowej. Szczegółowe dane liczbowe zawarte w tabeli 1 wskazują na bardzo zbliżone liczebności uczniów zdecydowanych i niezdecydowanych w wyborze zawodu w grupach wyodrębnionych ze względu na stan zdrowia.

Tabela 1. Rozkład procentowy badanych uczniów według planów zawodowych (n = 200)

Badane grupy	Plany zawodowe			
	zdecydowani		niezdecydowani	
	N	%	N	%
Ogół uczniów	93	46,50	107	53,50
Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową	44	44,00	56	56,00
Uczniowie pełnosprawni	49	49,00	51	51,00

Legenda: zdecydowani – oznacza uczniów, którzy wybrali zawód
niezdecydowani – oznacza uczniów, którzy nie wybrali zawodu

Kluczową rolą szkoły w przygotowaniu uczniów do podjęcia trafnej decyzji o wyborze zawodu i ścieżki kształcenia zawodowego jest dostarczanie uczniom informacji edukacyjno-zawodowej. Dalszym krokiem prowadzonych analiz było określenie poziomu informacji edukacyjno-zawodowej uczniów. Szczegółowe dane liczbowe zawarte w tabeli 2 wskazują, że uczniowie zdecydowani oraz niezdecydowani w zakresie planów zawodowych różnią się na poziomie istotnym statystycznie w zakresie informacji edukacyjno-zawodowej. Różnice te dotyczą zarówno uczniów pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych. Uzyskane rezultaty świadczą o tym, iż uczniowie, którzy podjęli decyzję o wyborze zawodu przejawiają wyższy poziom wiedzy na temat własnych możliwości zawodowych, rynku pracy, zawodów i możliwości kształcenia zawodowego, w porównaniu z młodzieżą niezdecydowaną w wyborze zawodu.

Ponadto uzyskano rezultaty wskazujące na poziomie istotnym statystycznie, że uczniowie z niepełnosprawnością ruchową cechują się niższym poziomem informacji edukacyjno-zawodowych w porównaniu z uczniami pełnosprawny-

Tabela 2. Poziom informacji edukacyjno-zawodowej w badanych grupach młodzieży

Badane grupy	Informacja edukacyjno-zawodowa				test t-Studenta	poziom istotności
	zdecydowani		niezdecydowani			
	M	SD	M	SD		
Ogół (n=200)	35,83	6,64	32,08	6,64	4,09	0,001
Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową	35,09	5,38	30,43	6,57	3,84	0,001
Uczniowie pełnosprawni	36,61	7,71	33,70	5,70	2,16	0,003

Legenda jak w tabeli 1.

mi (por. tabela 3). Otrzymane wyniki wskazują, że uczniowie z niepełnosprawnością ruchową posiadają niższy poziom świadomości własnych cech w odniesieniu do możliwości funkcjonowania zawodowego. Deklarują zatem niższy poziom wiedzy o psychofizycznych ograniczeniach i możliwościach zawodowych, wiedzy na temat zawodów i rynku pracy oraz wiedzy na temat możliwości kształcenia zawodowego.

Tabela 3. Zróżnicowanie między uczniami z niepełnosprawnością ruchową a pełnosprawnymi w zakresie poziomu informacji edukacyjno-zawodowej

Uczniowie				test t-Studenta	poziom istotności
z niepełnosprawnością ruchową		pełnosprawni			
M	SD	M	SD		
32,62	6,45	35,04	6,82	–2,58	0,011

Szczegółowe dane liczbowe zawarte w tabeli 4 wskazują, że nie ma istotnych statystycznie różnic w zakresie poziomu informacji edukacyjno-zawodowej pomiędzy niepełnosprawnymi uczennicami zdecydowanymi a niezdecydowanymi w zakresie planów zawodowych. Podobne wyniki uzyskano w grupie chłopców pełnosprawnych. Wykazano brak istotnych statystycznie różnic w poziomie informacji edukacyjno-zawodowej pomiędzy pełnosprawnymi uczniami, którzy wybrali zawód, a uczniami niezdecydowanymi. Natomiast otrzymane rezultaty badań potwierdziły na poziomie istotnym statystycznie, że uczniowie kończący liceum ogólnokształcące niezdecydowani w zakresie wyboru zawodu cechują się niższym poziomem informacji edukacyjno-zawodowej, w porównaniu z uczniami, którzy wybrali zawód w grupie dziewcząt pełnosprawnych oraz w grupie chłopców z niepełnosprawnością ruchową.

Tabela 4. Poziom informacji edukacyjno-zawodowej uczniów a plany zawodowe w grupach wyodrębnionych ze względu na płeć i niepełnosprawność

Badane grupy	Informacja edukacyjno-zawodowa				test t-Studenta	poziom istotności
	zdecydowani		niezdecydowani			
	M	SD	M	SD		
Dziewczęta z niepełnosprawnością ruchową	33,19	5,76	32,04	7,07	0,59	0,560
Dziewczęta pełnosprawne	36,76	5,51	33,67	6,39	2,18	0,033
Chłopcy z niepełnosprawnością ruchową	36,62	4,62	29,20	5,98	5,12	0,001
Chłopcy pełnosprawni	36,35	6,64	34,12	4,79	0,91	0,376

Legenda jak w tabeli 1.

Wnioski

Znaczącym wynikiem badań jest wniosek, iż uczniowie niezdecydowani co do wyboru zawodu posiadają mniejszą wiedzę z zakresu informacji edukacyjno-zawodowej, w porównaniu z uczniami, którzy mają sprecyzowane plany zawodowe. Zależność ta występuje zarówno wśród uczniów niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych. Uczniowie niepełnosprawni posiadają niższy poziom informacji edukacyjno-zawodowej, w porównaniu z uczniami pełnosprawnymi. Uzyskane rezultaty wskazują, że poziom informacji edukacyjno-zawodowej w najwyższym stopniu różnicuje chłopców niepełnosprawnych, którzy wybrali zawód oraz tych, którzy nie wybrali zawodu. Otrzymane wyniki mogą świadczyć o tym, że trudności chłopców z niepełnosprawnością ruchową w wyborze zawodu są związane z utratą sprawności fizycznej, która jest ważnym czynnikiem wymaganym w wykonywaniu wielu zawodów uznanych za typowo męskie.

Istotne statystycznie różnice w zakresie poziomu informacji edukacyjno-zawodowej pomiędzy uczniami, którzy wybrali zawód, a uczniami niezdecydowanymi w zakresie wyboru zawodu wskazują na kluczową rolę szkoły w przygotowaniu uczniów do podejmowania trafnych, świadomych decyzji o wyborze zawodu i ścieżki kształcenia zawodowego. Ma to szczególne znaczenie dla uczniów niepełnosprawnych, którzy mają liczne ograniczenia związane z kształceniem zawodowym oraz wykonywaniem pracy. Proces orientacji i poradnictwa zawodowego powinien być prowadzony w szkole w sposób planowy i systematyczny, nie tylko w okresie tranzycji, czyli przejścia z jednego szczebla edukacji na kolejny. Zadania szkoły polegają głównie na rozwijaniu zaintereso-

wań uczniów, stwarzaniu możliwości do rozwijania ciekawości poznawczej oraz poznawania siebie, zwiększania świadomości własnych predyspozycji, potrzeb i możliwości. W takim zakresie kluczową rolę odgrywają nauczyciele przedmiotowi, którzy dzięki swojej wiedzy i pasji mają szansę na budzenie i rozwijanie zainteresowań uczniów.

Coraz większą rolę w przygotowaniu uczniów do podejmowania świadomych i trafnych decyzji edukacyjno-zawodowych odgrywają szkolni doradcy zawodowi, którzy wspierają rozwój zawodowy uczniów, m.in. poprzez dostarczanie informacji edukacyjno-zawodowej. Możliwość korzystania z profesjonalnego poradnictwa zawodowego jest szczególnie ważna dla uczniów z niepełnosprawnością. Dzięki współpracy z doradcą zawodowym mają szansę na dostosowanie ścieżki kształcenia zawodowego do specyficznych potrzeb związanych z niepełnosprawnością oraz zdobycie kwalifikacji zawodowych, bez których nie ma praktycznie możliwości odnalezienia się na współczesnym rynku pracy.

Bibliografia

Bajcar, B., Gąsiorowska, A. (2006). Zmiana paradygmatu diagnozy zainteresowań w doradztwie zawodowym. W: *Testy w poradnictwie zawodowym. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego* (*37*), 77–98.

Frydrychowicz, A., Jaworska, J., Wojnarowska, T., Matuszewski, A. (1994). *Inwentarz zainteresowań*. Warszawa: CMPPP.

Gurycka, A. (1998). Zainteresowania zawodowe. W: W. Szewczuk, *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja.

Jantura, J. (1994). Rozwój zawodowy człowieka. W: *Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego* (*3*), 5–33.

Kirenko, J. (1998). Osoby z niesprawnością narządu ruchu z powodu uszkodzenia rdzenia kręgowego W: B. Szczepanowska, A. Ostrowska, Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym. *Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego* (*10*), 91–105.

Kukla, D., Duda W., Czerw-Bajer M. (2011). *Osoby niepełnosprawne w systemie edukacji i poradnictwa zawodowego.* Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Kurkus-Rozowska, B. (1998). Ocena możliwości psychofizycznych osób niepełnosprawnych w celu ich optymalnego zatrudnienia. W: B. Szczepankowska, A. Ostrowska (red.), *Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym. Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego* (*10*), 37–47.

Kurkus-Rozowska, B. (2002). Wpływ rehabilitacji na poprawę wydolności fizycznej osób niepełnosprawnych ruchowo. *Bezpieczeństwo Pracy* (*3*), 21–26.

Loska, M. (2009). Psychofizyczne możliwości i społeczne wyznaczniki funkcjonowania osób niepełnosprawnych ruchowo W: M. Wolan-Nowakowska (red.), *Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych: ku możliwościom przeciw ograniczeniom*. (s. 43–55). Kraków: Wydawnictwo Naukowe AKAPIT.

Łukaszewicz, A. (2008). Wewnątrzszkolny system doradztwa, czyli przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy w warunkach polskich. W: M. Kotarba, M. Łuczak (red.), *ABC poradnictwa zawodowego w szkole*. (s. 25–48). Warszawa: KOWEZiU.

Moskalewicz, B. (1998). Osoby z niesprawnością narządu ruchu z powodu chorób reumatycznych oraz amputacji kończyn. W: B. Szczepanowska, A. Ostrowska, Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym. *Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego* (*10*), 105–117.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487).
Ryan, C.P. (1995). Work isn't what it used to be: Implications, recommendations and strategies for vocational rehabilitation. *Journal of Rehabilitation*, *61*, 8–15.
Sołtysińska, G. (2010). *ABC doradcy zawodowego. Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych. Materiały dla szkolnego doradcy zawodowego.* Warszawa: KOWEZiU.
Szkolny doradca zawodowy. (2003). Warszawa: KOWEZiU.
Szymczak, W. (2010). *Podstawy statystyki dla psychologów. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
Wojtasiak, E. (1997). Rehabilitacja osób niepełnosprawnych – założenia teoretyczne i działalność praktyczna. W: J. Pańczyk (red.), *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*. (s. 297–311). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
Wolan-Nowakowska, M. (2010). Znaczenie rodziców w kształtowaniu dojrzałości młodzieży niepełnosprawnej do wyboru zawodu. W: T. Rostowska, A. Peplińska, *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*. (s. 207–217). Warszawa: Wydawnictwo Difin.

PRZYGOTOWANIE MŁODZIEŻY DO PLANOWANIA KARIERY ZAWODOWEJ. ANALIZA PORÓWNAWCZA UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ RUCHOWĄ I PEŁNOSPRAWNYCH

Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę przygotowania uczniów kończących liceum ogólnokształcące do planowania kariery zawodowej. Opracowanie ma charakter doniesienia z badań porównawczych pomiędzy uczniami z niepełnosprawnością ruchową a uczniami sprawnymi. W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Orientacji Zawodowej, który umożliwił pomiar poziomu informacji edukacyjno-zawodowej uczniów oraz określenie decyzji uczniów w zakresie wyboru zawodu. Badaniami objęto grupę 200 uczniów III klas liceów ogólnokształcących w wieku 18–21 lat. Liczebności zostały dobrane kwotowo: 100 uczniów niepełnosprawnych ruchowo oraz 100 osób pełnosprawnych. Uzyskane rezultaty badań poziomie istotnym statystycznie wskazują na zależność między poziomem informacji edukacyjno-zawodowej a gotowością uczniów do podejmowania decyzji o wyborze zawodu.

Słowa kluczowe: informacja edukacyjno-zawodowa, młodzież z niepełnosprawność ruchową, doradztwo edukacyjno-zawodowe, rozwój zawodowy, doradca zawodowy

ADOLESCENTS' READINESS FOR CAREER PLANNING. A COMPARATIVE ANALYSIS OF STUDENTS WITH MOTOR DISABILITIES AND NONDISABLED STUDENTS

Summary

The article deals with the issue of readiness for career planning in students who are about to graduate from high school. This paper is a report on comparative research on students with motor disabilities and nondisabled students. The Career Orientation Questionnaire was used in the research to measure the level of information on education and career students have, and to determine their decisions on career choices. Participants were 200 senior high school students aged 18–21. A quota sampling method was used to select participants: 100 students with motor disabilities and 100 nondisabled students. The research findings show a statistically significant relationship between the level of information on education and career students have and their readiness for making career choices.

Key words: educational and vocational information, adolescents with motor disabilities, educational and vocational guidance, professional development, career counselor

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
NR 2(20) 2013

MONIKA PARCHOMIUK

ZDOLNOŚCI EMPATYCZNE PEDAGOGÓW SPECJANYCH I STUDENTÓW PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Wprowadzenie

Historia zainteresowania zjawiskiem empatii jest niezwykle bogata. Filozoficzne próby jej określenia, które można uznać za prekursorskie w tym względzie, były kontynuowane z powodzeniem na gruncie wielu koncepcji psychologicznych, co z kolei dało podstawę do rozważań natury teoretycznej i dociekań empirycznych realizowanych w zakresie pedagogiki i medycyny (por. W. Gulin, 1994; B. Pilecka, 1995).

Analizy zmierzające do wyjaśnienia empatii na przestrzeni czasu można określić jako proces przejścia od jej koncepcji emocjonalnych i poznawczych do ujęcia integralnego, tak w obszarze genezy zjawiska, jak i mechanizmów jego działania. Empatia ujmowana w aspekcie emocjonalnym wyjaśniana była jako emocjonalne doświadczanie stanów afektywnych innej osoby (H. Eliasz, 1980). Józef Rembowski (1989) wśród uznawanych aspektów emocjonalnych empatii wymienił: wrażliwość na uczucia innych; zdolność do uczestniczenia w cudzych emocjach oraz czasową identyfikację ze statusem innych. Wyjaśniając empatię na poziomie poznawczym, odwoływano się do procesu identyfikacji oraz zdolności podejmowania roli innej osoby, akcentując przyjmowanie jej punktu przez zrozumienie jej myśli, motywów, planów i sposobów działania (H. Eliasz, 1980; M. Kaźmierczak, 2006).

Integralne ujęcie empatii, obecne w literaturze przedmiotu już w latach 80. XX wieku (H. Eliasz, 1980; M.H. Davis, 1983; T. Szmukier, 1989), wyraża się zarówno w określonych definicjach, jak i w postaci opracowań modelowych. Hanna Eliasz (1980, s. 477) konceptualizuje empatię jako złożony, poznawczo-emocjonalny proces; reakcję emocjonalną na sytuację innej osoby, która jest uruchamiana przez percepcję (lub wyobrażenie sobie) sygnałów wskazujących na znaczenie społecznej interakcji. Za potencjalny mechanizm pośredniczący w formowaniu się pobudzenia emocjonalnego uznaje wejście w rolę innej osoby.

Andrzej Węgliński (2010, s. 72) rozumie empatię jako „zdolność psychiczną motywującą jednostkę do szukania bliskości emocjonalnej (więzi) z innymi ludźmi przez: 1) syntonię emocjonalną (współdźwięczenie z innymi ludźmi w zakresie przeżyć przyjemnych i przykrych); 2) wczuwanie się w stany psychiczne i przeżycia innych ludzi, rozumienie drugiego człowieka tak, jak gdyby się było tą samą osobą". Autor, nawiązując do literatury przedmiotu, akcentuje konieczność uzupełnienia zakresu znaczeniowego pojęcia o aspekt wykonawczy (komunikacyjny), czyli zdolność jednostki do komunikowania oraz parafrazowania rozumienia uczuć i stanów osoby empatyzującej.

Ujęcie podstawowych wymiarów empatii, zdaniem Zenona Uchnasta (1996, s. 37), pozwala mówić o *postawie empatycznej,* której aspektami pozostają: 1) wrażliwość emocjonalna oraz reagowanie emocjonalne; 2) poznawanie rozumiejące stanów emocjonalnych i czynności poznawczych innych osób; 3) zachowanie synergistyczne ujawniające się we współdziałaniu z wykorzystaniem informacji z komunikacji interpersonalnej.

Przykładem współczesnych ujęć modelowych empatii, oddających nie tylko poszczególne jej wymiary, lecz także ich wzajemne relacje, jest koncepcja opracowana przez Mirja Kalliopuskę (1992) czy M.H. Davisa (2001). Kalliopuska (1992, s. 2) rozumie empatię jako *holistyczny proces*, składający się z komponentów kinestetycznych, fizjologicznych, afektywnych oraz poznawczych. Podstawą przeżycia empatycznego bądź relacji empatycznej jest opuszczenie granic własnego Ja, będące warunkiem chwilowej identyfikacji z drugą osobą, ale bez utraty poczucia własnej tożsamości. Po doświadczeniu empatycznym uruchamiane zostają procesy na poziomie poznawczym – jednostka dokonuje oglądu tych doświadczeń z dystansu, co pozwala na racjonalną analizę informacji na temat osobistych doświadczeń drugiej osoby. Empatyczny proces jest pełny, kiedy osoba empatyzująca jest zdolna do zakomunikowania drugiej osobie swoich opinii i wrażeń na temat jej życiowej sytuacji. Poznawcze komponenty empatii obejmują zarówno przyjmowanie roli innej osoby, jak i rozpoznawanie emocji, ich ocenianie i nazywanie. Motywacyjny komponent odnosi się przede wszystkim do motywacji działań zmierzających do realizacji potrzeb i pragnień drugiej osoby, u podstaw której pozostaje jej wdzięczność (M. Kalliopuska, 1992, s. 2–3). Motywacja do działania na rzecz innych może być wyjaśniana w drodze różnych mechanizmów. Warto je zasygnalizować, bowiem nie w każdym z nich ma ona „czysto empatyczne" podstawy. Jedną z propozycji wyjaśniania mechanizmów działań pomocowych przedstawia Daniel Batson (za: M.H. Davis, 2001). Zdaniem autora, u podstaw działań pomocowych pozostaje obserwacja człowieka w potrzebie, uruchamiająca na różnej drodze mechanizm działania. Batson (za: M.H. Davis, 2001) nazywa je ścieżką wzmocnienia, redukcji napięcia oraz empatii – altruizmu. Istotą dwóch pierwszych pozostają raczej czynniki egoistyczne – potrzeba zniwelowania negatywnych doznań obserwatora oraz towarzyszące jej rozważanie zysków i strat związanych z zachowaniem. Istotą

trzeciej ścieżki pozostaje przyjęcie perspektywy osoby potrzebującej oraz wyobrażanie jej myśli i uczuć. Wzbudzona na tej drodze empatyczna troska jest źródłem altruistycznych motywacji.

Mark H. Davis (2001, s. 23) używa określenia *epizod empatyczny*, rozumiejąc go jako spotkanie obserwatora z obserwowanym, któremu towarzyszy pewien rodzaj reakcji ze strony podmiotu empatii (poznawczej, afektywnej i/lub behawioralnej). Epizod taki współtworzą: 1) warunki poprzedzające, związane z charakterystyką obserwatora, obserwowanego i sytuacji (intensywność sytuacji, np. intensywność ujawniania uczuć, stopień podobieństwa między obserwatorem a obserwowanym, im większy, tym silniejsza reakcja afektywna i nieafektywna empatyczna); 2) proces, czyli mechanizmy, dzięki którym wywoływane są skutki wewnątrzosobnicze, związane z poznawczymi i afektywnymi reakcjami zachodzącymi u obserwatora, skutki międzyludzkie w postaci reakcji behawioralnych nastawionych na obserwowanego.

Fenomen empatii w jej złożonym i procesualnym ujęciu ma swoje podstawy neurobiologiczne. Joachim Bauer (2008, s. 15), który w swojej pracy zawiera koncepcję teorii umysłu pisze, że intuicja i rozum nie są wystarczające do zrozumienia drugiego człowieka: „żadna racjonalna analiza nie pozwoli nam na empatyczne, czyli wynikające ze współodczuwania, zrozumienie drugiego człowieka". Istotą zdolności emocjonalnego zrozumienia oraz empatii pozostaje nie tylko wymiana wyobrażeń i uczuć w relacjach między ludźmi, lecz także ich aktywizacja w mózgu osób odbierających. Współbrzmienie emocjonalne dokonuje się na poziomie komórek nerwowych. Bauer (2008, s. 39) pisze o „dostrajaniu, współbrzmieniu sieci komórek nerwowych" oraz „rekonstruowaniu w sposób spontaniczny i mimowolny uczuć spostrzeganych u innych osób.

Zakres badań poświęconych empatii jest bardzo bogaty. Znaczącą jego część stanowią badania z udziałem osób realizujących zawody związane z pomocą i wsparciem (zawody medyczne i paramedyczne, psychologiczne, pedagogiczne, socjalne, prawnicze) (m.in. U. Holm, 2002; M.A. Pugh, A. Vetere, 2009; J. Winseman, A. Malik, J. Morison, 2009; R. Elliot i in., 2011; I. Gallacher, 2011; P. Nunes, S. Williams, S.K. Bidyadhar, 2011; J.E. Paulsen, 2011). Celem tego typu dociekań było ustalenie zarówno poziomu empatii, jak i mechanizmów jej działania w kontekście realizacji funkcji i zadań zawodowych, zwłaszcza w perspektywie relacji z podmiotami, których one zasadniczo dotyczą (pacjentami, wychowankami, uczniami, klientami itd.). Specyfika tych podmiotów, z perspektywy ich potrzeb, możliwości i ograniczeń, decyduje o konieczności dysponowania szczególnymi kompetencjami natury emocjonalno-wartościującej, stanowiącymi istotny element etycznego działania, zmierzającego do uzyskania równowagi między koniecznością podejmowania określonych decyzji przez specjalistę a poszanowaniem autonomii podmiotów (S.T. Wegener, 1996).

Empatia jest jedną z kompetencji, które wymienia się jako niezbędne w pracy pedagoga oraz pedagoga specjalnego (S. Morgan, za: J. Kossewska, 2000;

G. Luna, C. Medina, 2001; A. Olszak, 2001; J. Wyczesany, 2008). Znaczenia empatycznych dyspozycji należy tutaj upatrywać przede wszystkim w następujących aspektach: dostrzeganie potrzeb podmiotów uczestniczących w procesie edukacji/rehabilitacji/wsparcia; umiejętność rozumienia przyczyn zachowań podmiotów oraz przewidywania ich reakcji i zachowań w organizowanych sytuacjach; umiejętność komunikowania własnych uczuć i emocji, również w sposób pozawerbalny; zrozumienie i szacunek dla emocji i uczuć podopiecznych, tworzenie warunków do realizacji ich emocjonalnego dobrostanu (J. Nazar, 1990; M. Kliś, J. Kossewska, 2000; A. Olszak, 2001). Szczegółowe studium empatii w kontekście funkcjonowania nauczyciela prezentuje Bridget Cooper (2004). Na podstawie badań własnych z udziałem nauczycieli pracujących w środowisku szkoły powszechnej autorka wyróżnia trzy poziomy empatii (tabela 1).

Tabela 1. Poziomy empatii w pracy nauczyciela

Poziom empatii	Zakresy i przejawy w działalności nauczyciela
Empatia podstawowa	pozostawanie akceptującym i otwartym; okazywanie zainteresowania; słuchanie; zainteresowanie; przyjmowanie pozytywnego i afirmującego podejścia; entuzjazm sposoby komunikowania się: ekspresja twarzy; gesty, język ciała, ruchy; dystans; język i ton głosu
Empatia funkcjonalna	podstawową cechą jest traktowanie grupy w taki sposób, jakby stanowiła jedność (jedną osobę), centrum budowania relacji z grupą opiera się na takiej formie zainteresowania, która jest bliska większości, ale nie wszystkim uczniom; empatia, w jej wymiarach podstawowych, staje się sposobem na radzenie sobie z funkcjonowaniem grupy jako całości, ustanawianiem oraz egzekwowaniem ról i obowiązków; jako taka może prowadzić do poczucia alienacji, zaniedbania, ignorowania oraz niedoceniania indywidualnych uczniów
Empatia pogłębiona	dążenie do budowania pozytywnych emocji i interakcji: przyjemność, szczęście, wyłączna uwaga, kontakt fizyczny, nieformalny klimat rozumienie siebie, innych: samowiedza, bycie sobą, dążenie do wyjaśniania szacunek we wszystkich relacjach: z personelem, rodzicami szeroka i głęboka empatia: z uwzględnieniem tych uczniów, którzy mają większe umiejętności empatyzowania oraz tych, którzy mają trudności działanie i podejmowanie odpowiedzialności: głębsze postrzeganie, ochrona, samopoświęcenie adaptacyjna i zintegrowana z koncepcją siebie i innych: holistyczne spojrzenie, adaptacja indywidualna i środowiskowa aspekty moralne: koncepcje moralności, modelowanie moralnych postaw

Źródło: opracowanie własne na podstawie B. Cooper (2004, s. 15 i nast.)

Opisane studium empatii w warunkach klasowych, oparte na źródłach werbalnych i obserwacjach, pozwala określić jej przejawy w relacjach nauczyciel-uczniowie oraz wnioskować na temat potencjalnych ich konsekwencji. Podej-

ście takie, uznające pewną odrębność aspektów empatii manifestowanych przez nauczycieli od tych, jakie występują na przykład w relacjach terapeuty z pacjentem, postulował Rembowski (1989). Funkcjonowanie zawodowe pedagoga specjalnego nie ogranicza się do środowiska klasy (obejmuje wiele środowisk edukacji, rehabilitacji i wsparcia niepełnosprawnych), zatem wnioskowanie na temat znaczenia empatii w jego pracy uwzględniać musi szerszą perspektywę. Adaptując koncepcję postawy empatycznej o trójskładnikowej strukturze (por. Z. Uchnast, 1996) do zawodowego funkcjonowania pedagogów specjalnych w różnych rolach zawodowych można przewidywać następujące jej znaczenie: ujawnianie się wrażliwości emocjonalnej w dążeniu do otwartości na potrzeby i problemy osoby niepełnosprawnej, co jest warunkiem jej emocjonalnego wspierania; zrozumienie jej indywidualności, uznanie jej praw do posiadania osobistych wyborów i preferencji; gotowość i dążenie do takiego działania, które stwarza sposobność indywidualnej ekspresji.

Założenia badań własnych

Celem podjętych badań było określenie zdolności empatycznych u aktywnych zawodowo pedagogów specjalnych oraz studentów kierunku pedagogika specjalna.

Zgodnie z przyjętą definicją autorstwa Węglińskiego, empatia jest rozumiana jako wielowymiarowa dyspozycja psychiczna[1)], obejmująca komponent emocjonalny, poznawczy i motywacyjny – „ukierunkowujący jednostkę na zachowania pomocowe, wspierające obiekt empatii w jego położeniu" (A. Węgliński, 2010, s. 75). Ścisłe powiązanie wymienionych komponentów pozwala mówić o syndromach empatii: współdźwięczenie emocjonalne z innymi ludźmi, sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych, wrażliwość na przeżycia innych ludzi, wczuwanie się w przeżycia innych, gotowość poświęcenia się dla innych (A. Węgliński, 2010).

Zakres podmiotów badań ograniczono do osób, których specjalność zawodowa oraz studiowana dotyczy problematyki niepełnosprawności intelektualnej (oligofrenopedagogiki). Ograniczenie takie wynikało przede wszystkim z faktu zróżnicowania kształcenia, zwłaszcza w aspekcie jego treści, na różnych kierunkach pedagogiki specjalnej, a w przypadku osób aktywnych zawodowo – przewidywanej odmienności doświadczeń w pracy z podmiotami o zróżnicowanych potrzebach, możliwościach i ograniczeniach. Czynniki te mogą decydować o kompetencjach osobistych, o charakterze emocjonalno-wartościującym. Nie

[1)] W przedstawionym opracowaniu empatia określana jest mianem dyspozycji, jednak należy zaznaczyć, że jej rozumienie jest szersze. Niektórzy autorzy używają zamiennie w swoich pracach terminów *dyspozycja* oraz *proces* na określenie empatii (M. Kliś, J. Kossewska, 1996; M. Kaźmierczak, 2006).

można też wykluczyć zróżnicowania takich kompetencji w procesie selekcji kandydatów na studia na danej specjalności.

Problematyka badawcza została sprecyzowana w postaci następujących zagadnień:

1. Jaki jest poziom empatii w wymiarze ogólnym u badanych oligofrenopedagogów oraz studentów oligofrenopedagogiki? Czy istnieją w tym zakresie istotne różnice między grupami, a jeśli tak, to jaki jest ich charakter?
2. Jaki jest poziom poszczególnych syndromów empatii u badanych osób z obu grup? Czy występują między nimi istotne różnice, a jeśli tak, to jaki jest ich charakter?

Możliwość stawiania hipotetycznych rozwiązań założonych problemów badawczych jest ograniczona. W zasobie literatury przedmiotu istnieją opracowania poświęcone empatii pedagogów oraz studentów, również o charakterze porównawczym (np. badania studentów różnych specjalności, nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych i specjalnych). Należy jednak zaznaczyć, że autorzy realizujący badania z zastosowaniem kwestionariusza KRE A. Węglińskiego diagnozowali z jego pomocą empatię poznawczą (M.J. Kliś, 1997; M. Kliś, J. Kossewska, 1996; 1998; J. Kossewska, 2000; A. Lewicka, 2006), bądź też nie dokonywali jej zdefiniowana, ustalając jedynie wynik globalny (A. Olszak, 2008). Zgodnie z sugestiami autora narzędzia (potwierdzonymi empirycznie na podstawie badań z udziałem studentów), ma ono szerszą użyteczność diagnostyczną (A. Węgliński, 2010).

W badaniach zastosowano Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi (KRE) A. Węglińskiego. Składa się on z 33 stwierdzeń. Badany ustosunkowuje się do nich za pomocą skali odpowiedzi jakościowych, określając stopień aprobaty dla danego stwierdzenia opisującego pewne stany oraz doświadczenia i wyrażając tym samym ich adekwatność do własnej sytuacji.

Narzędzie jest starannie opracowane pod względem psychometrycznym. Sprawdzono jego rzetelność oraz trafność. Normalizację przeprowadzono z udziałem młodzieży, co ogranicza możliwość wykorzystania opracowanych norm do innych grup (S. Siek, 1993; A. Węgliński, 2010). Z tego względu opracowano własne normy tymczasowe.

Kwestionariusz był stosowany wielokrotnie w badaniach z udziałem różnych grup: studentów, osób niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie, nauczycieli (M.J. Kliś, 1997; M. Kliś, J. Kossewska, 1996, 1998, 2000; J. Kossewska, 2000; M. Czerniawska, 2002; A. Lewicka, 2006; D. Ryżanowska, 2008; A. Karłyk-Ćwik, 2009), które potwierdziły jego wartość diagnostyczną w kontekście różnych zmiennych osobowościowych.

W badaniach własnych dokonano, za zgodą autora kwestionariusza, niewielkich zmian w zakresie dwóch twierdzeń, nie naruszających w sposób istotny ich charakteru oraz całej struktury narzędzia. Wprowadzone zmiany wynikały z potrzeby dostosowania twierdzeń do grupy oligofrenopedagogów (tw. 26: *Pod-*

jąłbym się pracy z ludźmi kalekimi, na *Podjąłbym się pracy w hospicjum*; tw. 29: *Staram się unikać spotkań z ludźmi niesprawnymi*, na *Staram się unikać spotkań z ludźmi chorymi*). Kwestionariusz w zmienionej wersji poddano analizie w aspekcie rzetelności. W ocenie stabilności bezwzględnej uzyskano istotne współczynniki korelacji o wartościach od 0,44 do 1,00.

Dane socjodemograficzne oraz informacje na temat sytuacji zawodowej i edukacyjnej badanych ustalono za pomocą kwestionariusza ankiety.

W badaniach wzięło udział 150 pedagogów specjalnych oraz 123 studentów pedagogiki. Średnia wieku badanych oligofrenopedagogów wynosiła 40,11; średni wiek studentów to 22 lata. Większość badanych stanowiły kobiety (81% w grupie pedagogów oraz 90% w grupie studentów).

Staż pracy pedagogów był zróżnicowany: w przypadku 37,33% osób wynosił poniżej 10 lat; u 36% osób mieścił się w przedziale od 10 do 20, u 18,33% był dłuższy niż 20 lat. Oligofrenopedagodzy zatrudnieni są w różnym charakterze w instytucjach i organizacjach realizujących działalność edukacyjną, rehabilitacyjną i opiekuńczą wobec dzieci, młodzieży i dorosłych z różnym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Większość z nich pracuje w instytucjach edukacyjnych różnego szczebla (przedszkolach i szkołach) w charakterze nauczyciela i pedagoga szkolnego (52,67%), opiekuna w internacie i wychowawcy w świetlicy (25,33%). Jedynie 14,67% realizuje zadania zawodowe terapeuty oraz opiekuna w takich formach, jak warsztaty terapii zajęciowej, domy pomocy społecznej oraz środowiskowe domy samopomocy. Niespełna połowa pracuje z niepełnosprawnymi intelektualnie mającymi różny stopień upośledzenia; około 30% wyłącznie z osobami głębiej niepełnosprawnymi, prawie 15% – lekko oraz prawie 7% – głęboko.

Badani studenci kształcą się na kierunku pedagogika specjalna, specjalność oligofrenopedagogika bądź tyflo- i oligofrenopedagogika, na studiach stacjonarnych I i II stopnia.

Wyniki badań własnych

Przeprowadzona analiza wykazała istotne różnice między grupami w niektórych obszarach empatii, jednak ich przebieg w ostatecznym kształcie zadecydował o podobieństwie obu grup w zakresie całościowego wymiaru tej dyspozycji (tabela 2).

Istotna różnica na korzyść studentów wystąpiła w przypadku syndromu III, a zbliżona do istotnej w zakresie syndromu IV. Można zatem sądzić, że zarówno wrażliwość na przeżycia innych, jak i gotowość do poświęcania się pozostaje u nich ukształtowana na wyższym poziomie. Istotne różnice odnotowane w zakresie syndromu II oraz V pozwalają natomiast mówić o silniejszych zdolnościach współodczuwania oraz wczuwania się w stany i przeżycia innych u oligofrenopedagogów.

Tabela 2. Empatia badanych pedagogów (A) i studentów (B): średnie, odchylenia standardowe, istotność różnic

Zakres empatii	M		SD		t-Studenta	p
	A	B	A	B		
empatia ogólna	67,21	67,88	9,87	9,87	–0,56	0,578
syndrom I	20,09	20,69	3,88	3,16	–1,36	0,173
syndrom II	10,83	9,80	2,13	2,38	3,74	0,000*
syndrom III	13,49	14,64	3,01	3,19	–3,03	0,003*
syndrom IV	11,20	11,83	2,92	2,74	–1,79	0,074~
syndrom V	5,68	5,14	1,64	1,87	2,51	0,012*

* – istotne statystycznie; ~ – zbliżone do istotnego

Szczegółowa analiza syndromów, z uwzględnieniem wyników przeliczonych na steny, pozwoli określić poziom ich ukształtowania u badanych osób, ponadto dokonać porównania w tym zakresie, ze wskazaniem na zdolności silniej oraz słabiej rozwinięte (ujawniane). Takiej możliwości nie zapewnia analiza wyników średnich, z uwagi na nierówną liczbę itemów przypisanych do danego syndromu. Procedurę przeliczania wyników surowych na steny zaczerpnięto z pracy Jerzego Brzezińskiego (2007, s. 541–543).

Tabela 3. Empatia badanych pedagogów (A) i studentów (B): wyniki przeliczone na steny (odsetki osób, które uzyskały wyniki niskie, przeciętne oraz wysokie)

Zakres empatii	A			B		
	niskie	przeciętne	wysokie	niskie	przeciętne	wysokie
empatia ogólna	32,00	33,33	34,67	26,27	38,14	35,59
syndrom I	28,67	40,67	30,67	30,51	37,29	33,90
syndrom II	12,67	50,00	37,33	26,67	45,83	27,50
syndrom III	26,67	37,33	36,00	14,29	31,09	54,62
syndrom IV	28,67	36,67	34,67	22,69	32,77	44,54
syndrom V	18,67	27,33	54,00	36,67	20,83	42,50

W zakresie ogólnych zdolności empatycznych obserwuje się w obu badanych grupach specyficzny rozkład wyników przeliczonych (tabela 3). Zbliżone odsetki osób reprezentują poszczególne kategorie wyników, co utrudnia określenie jednolitej tendencji.

Analiza poszczególnych aspektów empatii pozwala sądzić, że stosunkowo najwyżej ukształtowane u oligofrenopedagogów pozostają te zdolności, które składają się na syndrom V, tj. wczuwanie się w stany i przeżycia innych. Zdolności te ujawniają się w pewnym stopniu w poznawczym oraz motywacyjnym wymiarze empatii. Syndrom ten wyraża dążenie do zrozumienia motywów działań innych osób, takich, które mają charakter krzywdzący dla jednostki, do podejmowania kontaktów z ludźmi czy też wspierania ich w potrzebie.

Analizując kategorie wyników przeliczonych w grupie oligofrenopedagogów w zakresie pozostałych syndromów można stwierdzić, że na poziomie przeciętnym u połowy osób pozostaje rozwinięty syndrom II empatii, określony mianem współodczuwania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych. Jedynie niewielki odsetek badanych uzyskał w tym zakresie wyniki niskie. Treść itemów tworzących ten syndrom pozwala jednak mówić jedynie o współodczuwaniu przeżyć przykrych doświadczanych przez innych oraz o wzbudzaniu w związku z nimi u podmiotu empatyzującego wzruszenia, rozpaczy, cierpienia i przerażenia. Współodczuwanie jako dzielenie pewnych doświadczeń oraz ich komunikowanie stanowić ma istotę wymiaru komunikacyjnego empatii, ale ściśle związanego z emocjonalnym. Węgliński (2010) pisze, że empatia w wymiarze komunikacyjnym wymaga postawienia się po stronie drugiej osoby, skupienia na niej uwagi oraz pozostawania poza własnym „ja".

W zakresie syndromów I, III i IV obserwuje się u oligofrenopedagogów zbliżone odsetki osób osiągających wyniki niskie, przeciętne i wysokie, co utrudnia jednoznaczne zdefiniowanie nasilenia zdolności, które budują te syndromy. Syndrom I, sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych, obejmuje zarówno elementy empatii emocjonalnej, jak i poznawczej, a także jej komunikacyjny wymiar. Zdolności przeżywania z innymi emocji pozytywnych i negatywnych, wrażliwości wobec negatywnych doświadczeń, towarzyszy tutaj umiejętność odczytywania myśli i uczuć innych oraz zaangażowanie w sytuacje, w których pozostaje się powiernikiem cudzych problemów, ponadto dążenie do niesienia pomocy potrzebującym. Istotą sympatyzowania pozostaje dążenie do dzielenia się własnymi odczuciami doznawanymi w podobnej sytuacji oraz do wymiany doświadczeń z przedmiotem empatii (A. Węgliński, 2010). Syndrom III, wrażliwość na przeżycia innych, w dużym stopniu obejmuje empatię o charakterze poznawczym wyrażającą się w dążeniu do zrozumienia stanów innych osób oraz wykorzystania wiedzy o przeżyciach innych w osobistym funkcjonowaniu. Empatia wyrażająca się w zrozumieniu innych jest istotna dla zyskania poczucia akceptacji społecznej. Poznanie przeżyć innych stanowi źródło zróżnicowanych doświadczeń emocjonalnych. Syndrom IV, gotowość poświęcenia się dla innych, w największym zakresie oddaje istotę motywacyjnego i komunikacyjnego wymiaru empatii. Wyraża się on przede wszystkim w deklarowanej gotowości ponoszenia trudu dla innych, poczuciu powinności wobec innych, cierpiących, chorych, wyrażaniu wobec nich współczucia i troski. Obej-

muje ponadto dążenie do zyskania szczególnej więzi, opartej na bliskości, z wybraną osobą, potrzebę doznawania współczucia ze strony innych, jako odzwierciedlenia manifestowanego przez siebie współczucia.

Rozkład wyników przeliczonych w grupie studentów pozwala sądzić, że najwyżej rozwinięta pozostaje u nich wrażliwość na przeżycia innych (syndrom III), obejmująca przede wszystkim zdolności poznawcze empatii, w mniejszym stopniu emocjonalne. Przeszło połowa badanych uzyskała w tym zakresie wyniki wysokie, a jedynie nieznaczny odsetek niskie.

Prawie połowa studentów uzyskała wyniki wysokie w zakresie syndromu IV, jednak w tym przypadku nie obserwuje się wyraźnie niskiej reprezentacji badanych z tej grupy w obszarze wyników niskich. Można jednak sądzić, że gotowość poświęcenia się dla innych jest istotnym wymiarem empatii studentów.

Na przeciętnym poziomie pozostaje ukształtowany w tej grupie syndrom II odzwierciedlający istotę komunikacyjnego wymiaru empatii, a specyficzny rozkład ustalono w przypadku syndromu V, w zakresie którego zbliżone odsetki badanych z tej grupy mieszczą się w obszarze wyników niskich i wysokich. Nie można w tym przypadku jednoznacznie sądzić na temat poziomu ukształtowania zdolności wczuwania się w stany i przeżycia innych, składających się na poznawczo-motywacyjny wymiar empatii. Podobny wniosek można sformułować w odniesieniu do sympatyzowania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych, które ukształtowane pozostają u studentów na różnym poziomie.

Zgodnie z modelowym ujęciem, empatia jest złożoną kompetencją emocjonalno-poznawczą posiadającą aspekt motywacyjny (M. Kalliopuska, 1992; A. Węgliński, 2010). Można zatem oczekiwać istotnych zależności między analizowanymi jej syndromami. Występowanie takich zależności potwierdził w swoich badaniach z udziałem studentów A. Węgliński (2010).

Wszystkie współczynniki uzyskane w grupie oligofrenopedagogów i studentów w zakresie zdolności empatycznych są istotne statystycznie oraz dodatnie, co wskazuje na istnienie wprost proporcjonalnych zależności między poszczególnymi syndromami empatii (tabele 4–5). Uzyskane związki nie są jednak silne, infor-

Tabela 4. Interkorelacje w podskalach empatii (r-Pearsona) – grupa pedagogów (A)

Zakresy empatii	syndrom I	syndrom II	syndrom III	syndrom IV	syndrom V
syndrom I	–	0,40*	0,28*	0,22*	0,33*
syndrom II	0,40*	–	0,41*	0,42*	0,34*
syndrom III	0,28*	0,41*	–	0,50*	0,35*
syndrom IV	0,22*	0,42*	0,50*	–	0,33*
syndrom V	0,33*	0,34*	0,35*	0,33*	–

* istotne na poziomie $p < 0,05$

Tabela 5. Interkorelacje w podskalach empatii (r-Pearsona) – grupa studentów (B)

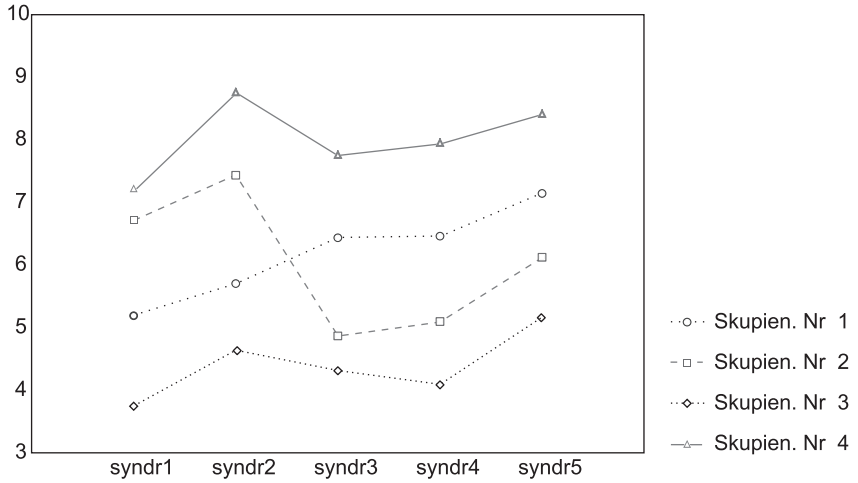
Zakresy empatii	syndrom I	syndrom II	syndrom III	syndrom IV	syndrom V
syndrom I	–	0,34*	0,51*	0,36*	0,26*
syndrom II	0,34*	–	0,46*	0,48*	0,30*
syndrom III	0,51*	0,46*	–	0,49*	0,24*
syndrom IV	0,36*	0,48*	0,49*	–	0,21*
syndrom V	0,26*	0,30*	0,24*	0,21*	–

* istotne na poziomie $p < 0,05$

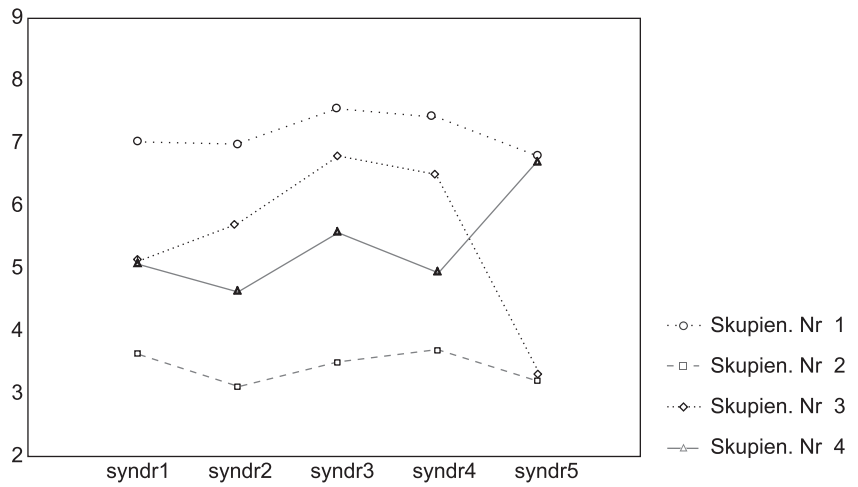
mują o niskiej bądź umiarkowanej korelacji. Stwierdzenie takich relacji stanowi jednak uzasadnienie dla dalszych analiz o charakterze wielowymiarowym, pozwalających określić złożone zdolności empatyczne u badanych osób z obu grup. Zastosowano analizę skupień (metodą k-średnich), której zasadniczym celem jest „grupowanie obiektów włączonych do badania w «skupienia» i utworzenie *k* różnych skupień możliwie najbardziej odmiennych" (Podręcznik STATISTICA). Wyniki przeprowadzonych analiz zaprezentowano na wykresach 1–2.

W obu grupach wyłoniono po 4 skupienia obrazujące złożoność zdolności empatycznych badanych. Skupienia te można uznać za podobne pod względem charakterystyki opisującej poziom ukształtowania poszczególnych złożonych zdolności (syndromów), jednak ich kolejność nie jest tożsama.

Skupienie pierwsze w grupie oligofrenopedagogów reprezentowane jest przez 41 osób, których zdolności empatyczne pozostają ukształtowane na różnym poziomie w zależności od ich dominującej specyfiki. Przeciętne zdolności sympatyzowania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych, odzwierciedlające



Wykres 1. Złożoność zdolności empatycznych pedagogów (A) – wyniki analizy skupień



Wykres 2. Złożoność zdolności empatycznych studentów (B) – wyniki analizy skupień

w znaczącym zakresie aspekty emocjonalne, w mniejszym poznawcze i komunikacyjne, oraz współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych, oddające istotę wymiaru komunikacyjnego powiązanego z emocjami, pozostają tutaj na poziomie przeciętnym. Towarzyszy temu nieco wyższa, bowiem przekraczająca zakres wyników przeciętnych, wrażliwość na przeżycia innych obejmująca zdolności na poziomie poznawczym oraz jeszcze wyższa gotowość do poświęcenia się dla innych i na poziomie wysokim wczuwanie się w stany i przeżycia innych, obejmujące poznawczo-motywacyjny wymiar empatii. Charakterystyka skupienia pod względem jego zawartości, a zwłaszcza poziom ukształtowania poszczególnych syndromów pozwala stwierdzić, że empatia ta ma przede wszystkim znaczenie w relacjach społecznych. Można ją określić mianem *dominującej empatii poznawczo-motywacyjnej.*

W skupieniu drugim znalazło się 39 oligofrenopedagogów, którzy również posiadają zróżnicowany poziom zdolności empatycznych. W tym jednak przypadku obserwuje się najsilniej ukształtowany wymiar komunikacyjny w postaci współodczuwania z innymi przeżyć (ściśle połączony z empatią emocjonalną), któremu towarzyszy nieco słabsze, ale nadal pozostające na wysokim poziomie, sympatyzowanie z innymi przeżyć, również w znacznym stopniu obejmujące aspekty komunikacyjne, ponadto emocjonalne i poznawcze. Z silną empatią komunikacyjną pozostaje rozwinięta na poziomie przeciętnym zdolność wczuwania się w stany i przeżycia innych, odzwierciedlająca elementy poznawcze i motywacyjne, nieco słabsza, ale na poziomie przeciętnym, empatyczna motywacja i niska wrażliwość na przeżycia innych, obejmująca w stopniu dominującym elementy poznawcze. W tym przypadku można mówić o *silnie rozwiniętym wymiarze empatii komunikacyjnej powiązanym z aspektem emocjonalny, z elementami poznawczymi i motywacyjnymi*.

Skupienie trzecie obejmuje 44 oligofrenopedagogów. Większość syndromów kształtuje się u nich na niskim poziomie. Wyjątek stanowi ukształtowany na poziomie przeciętnym poznawczy i motywacyjny wymiar empatii oraz nieco wyższy od innych, ale pozostający na poziomie niskim, wymiar komunikacyjny. Ten typ empatii można określić mianem *poznawczo-motywacyjnej ze słabiej rozwiniętym komponentem emocjonalnym i komunikacyjnym*.

W skupieniu czwartym znalazło się 26 oligofrenopedagogów, których zdolności empatyczne o charakterze emocjonalnym, poznawczym, komunikacyjnym oraz motywacyjnym są ukształtowane na wysokim poziomie. Jest to zatem empatia najbardziej złożona pod względem poziomu ukształtowania poszczególnych syndromów, co pozwala ją nazwać *silną empatią złożoną: afektywno-poznawczo-motywacyjną z wymiarem komunikacyjnym*.

Kolejność skupień jest odmienna w grupie studentów. Jako pierwsze pojawia się skupienie specyficzne, w którym, podobnie jak w przypadku oligofrenopedagogów, wszystkie komponenty pozostają rozwinięte (ujawniają się) na wysokim poziomie. Skupienie to reprezentuje 28 studentów. Jest to zatem, tak jak w przypadku grupy A, *silna empatia złożona*.

Skupienie drugie odpowiada w pewnym stopniu skupieniu trzeciemu w grupie oligofrenopedagogów, jednak w tym przypadku wszystkie syndromy pozostają ukształtowane na niskim poziomie. W skupieniu tym znalazło się 20 studentów. Ten typ empatii można określić mianem *niskiej empatii afektywno-poznawczo-motywacyjnej ze słabym wymiarem komunikacyjnym*.

Skupienie trzecie liczy 26 osób i jest specyficzne dla studentów. Rozwinięta na wysokim poziomie wrażliwość na przeżycia innych, kumulująca przede wszystkim poznawcze aspekty empatii, występuje wraz z nieco słabszą, ale w granicach wyników wysokich, gotowością poświęcania się dla innych, wyrażającą motywacyjny wymiar empatii. Na poziomie przeciętnym rozwinięte pozostają tutaj komunikacyjne komponenty empatii, a na niskim wczuwanie się w stany i przeżycia innych, opisujące poznawczo-motywacyjny wymiar dyspozycji. Skupienie to można nazwać mianem *silnej empatii poznawczej i motywacyjnej, słabszej komunikacyjnej bazującej na zdolnościach emocjonalnych*, jednak z zastrzeżeniem, że empatia poznawcza dotyczy wyłącznie syndromu IV.

Złożone w swoim charakterze wyrażającym stopień ukształtowania poszczególnych komponentów empatii pozostaje skupienie czwarte, w którym znalazło się najwięcej studentów (44 osoby). W skupieniu tym dominuje poznawczo-motywacyjny wymiar empatii, podobnie jak w skupieniu pierwszym u oligofrenopedagogów, jednak nie ma ono tak jak tam wyraźnie interpersonalnego charakteru. Przy silnie ukształtowanym wymiarze poznawczo-motywacyjnym obserwuje się przeciętnie rozwinięte pozostałe aspekty. Podobnie jak poprzednio, trudno bez zastrzeżeń podać określenie tego typu empatii, przede wszystkim ze względu na fakt, że silnie rozwinięty komponent poznawczy występuje

na tym poziomie tylko w połączeniu z elementem motywacji, natomiast oba te elementy, jako dominujące w syndromach (III i IV), mają charakter przeciętny. Można zatem zasugerować określenie *silnej empatii poznawczo-motywacyjnej*.

Podsumowanie i dyskusja

Ustalono, że średnia wartość empatii globalnej jest zbliżona w obu grupach, istotne różnice zachodzą natomiast w zakresie wybranych jej syndromów. Kierunek różnic nie pozwala ogólnie mówić o przewadze którejś z grup w tym zakresie. Syndromy odzwierciedlające poznawczo-motywacyjny wymiar empatii oraz komunikacyjny pozostają silniejsze u oligofrenopedagogów, co potwierdza również rozkład wyników przeliczonych. Z kolei syndromy kumulujące w największym stopniu zdolności poznawcze empatii oraz motywacyjne pozostają na wyższym poziomie u studentów. Należy zaznaczyć, że w każdym z syndromów, w różnym zakresie, mieszczą się emocjonalne zdolności empatyczne. Są one szczególnie istotne w syndromie II, któremu Węgliński (2010) przypisuje wymiar komunikacyjny. Jakkolwiek syndrom V – wczuwanie się w stany i przeżycia innych – obejmuje aspekty motywacyjne, w pełni są one realizowane w syndromie IV, który jest istotnym aspektem empatii studentów. Można zatem sądzić, że ich gotowość do działań pomocowych, wspierających obiekt empatii w jego położeniu, w tym motywacja do pracy z osobami chorymi, jest istotniejsza niż u oligofrenopedagogów, którzy z kolei silniej skupiają się na wyrażaniu emocji i uczuć, które są u nich wzbudzane w odpowiedzi na emocje i uczucia obiektu empatii. Trudno jest zinterpretować znaczące u oligofrenopedagogów miejsce syndromu V – wczuwanie się w stany i przeżycia innych – obejmuje on pewne aspekty poznawcze i motywacyjne. Jedno z twierdzeń zawartych w tym syndromie można odnieść do różnych aspektów empatii, w tym jej wymiaru komunikacyjnego (*Chętnie zaczynam rozmowę z dawnymi przyjaciółmi szkolnymi*). Warto zasugerować przydatność analizy czynnikowej w kolejnych badaniach z udziałem pedagogów specjalnych czy studentów pedagogiki w liczbie zapewniającej poprawność tego typu analizy. Pozwoliłaby ona zweryfikować zawartość treściową syndromów. Warto również kontynuować badania z udziałem różnych grup specjalistów (w tym nauczycieli, wychowawców) i studentów wielu kierunków (zwłaszcza takich, które przygotowują do pracy w zawodach pomocowych) w celu zweryfikowania diagnostycznej przydatności narzędzia oraz jego parametrów psychometrycznych. Jest to o tyle uzasadnione, że w przedstawionych badaniach uzyskane współczynniki służące oszacowaniu rzetelności nie były tak wysokie jak w badaniach realizowanych przez Węglińskiego (2010).

Stwierdzone różnice między grupami, przy podobnym nasileniu empatii globalnej, są trudne w interpretacji. Można jedynie zakładać, że pewne znaczenie mają tutaj doświadczenia zawodowe i pozazawodowe w relacjach międzyludz-

kich. Wydaje się, że wartościowe w ustalaniu ewentualnych czynników różnicujących byłyby badania podłużne, uwzględniające poszczególne etapy zawodowego przygotowania i realizacji zadań zawodowych.

Traktowanie empatii w kategoriach zjawiska zintegrowanego pod względem emocjonalno-poznawczym (komunikacyjny i motywacyjny traktowane są bardziej w kategoriach wyniku ich działania), nie jest równoznaczne z założeniem tożsamego znaczenia podstawowych jej komponentów. Struktura empatii, nadająca jej określony typ, może obejmować dominujący aspekt emocjonalny bądź poznawczy, co pozwala mówić o empatii poznawczo-afektywnej oraz afektywno-poznawczej (M. Kliś, J. Kossewska, 2000). Według Teresy Szmukier (1989) te „mieszane" typy empatii, wyłonione na podstawie stopnia zaangażowania procesów oraz kolejności ich aktywizacji, należałoby usytuować w środkowych przedziałach pewnego kontinuum, którego krańcami pozostają: empatia emocjonalna i poznawcza. Założenia te dały podstawę do przeprowadzenia analizy skupień, w wyniku której ustalono w obu grupach po 4 skupienia (złożone typy empatii). Należy nadmienić, że w różnym stopniu (na różnym poziomie) i zakresie kumulują one poszczególne aspekty empatii określone w postaci wyróżnionych przez Węglińskiego (2010) syndromów. Charakterystyka tych skupień nie jest tożsama dla obu grup, jakkolwiek można wskazać na typ empatii złożonej i silnej we wszystkich aspektach, który pojawił się zarówno u oligofrenopedagogów, jak i studentów. Typ empatii złożonej niskiej we wszystkich wymiarach wystąpił tylko u studentów, u pedagogów obserwuje się w tej konfiguracji przeciętne nasilenie empatii poznawczo-motywacyjnej, zawartej w syndromie wczuwanie się w stany i przeżycia innych. Pozostałe typy są zróżnicowane pod względem nasilenia złożonych aspektów empatii (syndromów) i pewną trudność sprawia ich określenie, tym bardziej że niektóre z syndromów obejmują różne wymiary empatii. Zastosowane ich nazwy mają zatem w dużym stopniu upraszczający charakter. Należy również dodać, że w każdym z uzyskanych typów (skupień) występuje aspekt emocjonalny, w różnym stopniu wyrażony, o czym zadecydowała zawartość syndromów poddawanych analizie. Aspekt ten uznawany jest za kluczowy w empatii (M. Kaźmierczak, 2006).

Możliwość poddania dyskusji uzyskanych tu wyników w aspekcie dotychczasowych ustaleń jest ograniczona, przede wszystkim z uwagi na sygnalizowane wcześniej odmienne sposoby operacyjnego ujęcia empatii. Dokonując porównań, wykorzystano zatem dostępne dane, których interpretacja w kontekście wyników własnych jest możliwa.

Odniesienie się do wyników tych badań, które obejmowały wyłącznie pedagogów specjalnych bądź studentów kierunku pedagogika specjalna, pozwala ocenić dokonane tutaj ustalenia jako mniej optymistyczne. Badania realizowane przez Alicję Olszak (2010) z udziałem terapeutów wykazały, że globalny poziom empatii mierzonej za pomocą KRE Węglińskiego kształtuje się u połowy z nich na wysokim poziomie. Badani tu studenci w podobnym zakresie ujawniają prze-

ciętny poziom empatii globalnej, a znacząco wyższy poziom niski w porównaniu do studentów pedagogiki specjalnej (bez określonej specjalności) badanych przez Olszak (2008). Porównując ustalenia z uzyskanymi w przedstawionych badaniach należy zaznaczyć zróżnicowanie podmiotów, u których diagnozowano empatię. W tym zakresie istotne znaczenie może mieć nie tylko specjalność studiów (por. M. Kliś, J. Kossewska, 1996; A. Lewicka, 2006), lecz także takie zmienne, jak staż pracy, wiek czy płeć (J. Nazar, 1990; M. Kliś, J. Kossewska, 1996; 2000; M. Kaźmierczak, 2006).

Analizując otrzymane wyniki, w perspektywie znaczenia empatii w pracy pedagogicznej z podmiotami ze specjalnymi potrzebami, o którym wcześniej pisano, należy mieć na uwadze nie tylko jej pozytywne znaczenie. Badania wykazały bowiem, że możliwa jest dodatnia zależność między empatią (emocjonalną) a wyczerpaniem emocjonalnym jako aspektem wypalenia zawodowego (A. Nogaś, J. Wyczesany, 1995; M. Kliś, J. Kossewska, 1998)[2)]. Zdaniem Davida Thomasa i Honora Woodsa (2003), empatia wymaga posiadania pewnej kontroli nad własnymi uczuciami, przy równoczesnej otwartości i wrażliwości na uczucia innych. Jeśli nie zostanie osiągnięta umiejętność kontroli własnych uczuć, istnieje ryzyko emocjonalnego zaangażowania w stopniu zbyt głębokim, co prowadzić może do wyczerpania na skutek emocjonalnego przeciążenia. Tego typu powiązanie nie występuje jednak w odniesieniu do innych aspektów wypalenia. Częściej wskazuje się na pozytywne znaczenie empatii, nie tylko emocjonalnej, lecz także poznawczej, w profilaktyce niektórych objawów wypalenia (m.in. depersonalizacji) oraz kształtowania ogólnego poczucia dobrostanu (A. Nogaś, J. Wyczesany, 1995; M. Kliś, J. Kossewska, 2000; N. Acun-Kapikiran, 2011). Z opisanymi tendencjami należy łączyć działanie innych dyspozycji (cech osobowości). Jak sugerują Maria Kliś i Joanna Kossewska (1998), nie jest wykluczone, że w tym zakresie empatia jest tylko jednym z czynników współwystępujących u osób, które są rekrutowane do zawodu nauczyciela. Stwierdzone przez autorki w badaniach z udziałem nauczycieli (również ze szkół specjalnych) tendencje, potwierdzone występowaniem związków o charakterze nieliniowym, pozwalają sądzić na temat optymalnego poziomu empatii a zatem takiego, który pozwala na pomyślną realizację zadań zawodowych, bez doświadczania w tym zakresie negatywnych zmian związanych z wypaleniem (M. Kliś, J. Kossewska, 1998). Oceniając poziom empatii, zwłaszcza w jej wymiarze emocjonalnym, należy zatem mieć na uwadze potencjalne jej konsekwencje.

[2)] W zawodach pomocowych możliwe jest zjawisko *empatycznego zmęczenia*, pierwotnie ujmowane jako forma wypalenia, ale w istocie mające odmienny od niego przebieg. Może ono występować u specjalistów jako stan emocjonalnego, umysłowego i fizycznego wyczerpania, jako skutek wtórnej reakcji stresowej występującej w trakcie relacji z osobami doświadczającymi traumatycznych przeżyć (M.A. Stebnicki, 2000).

Zakończenie

Empatia jest cechą pożądaną w działalności edukacyjnej i rehabilitacyjnej oraz wspierającej realizowanej wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jej znaczenie można uzasadnić zarówno z perspektywy jakości realizacji zadań zawodowych, jak i ich skutków w odniesieniu do podmiotów niepełnosprawnych oraz samych pedagogów. W tym ostatnim przypadku można mieć zwłaszcza na uwadze znaczenie empatii w radzeniu sobie z trudnościami i stresem. Proces przygotowania kandydatów do zawodu oligofrenopedagoga powinien zatem uwzględniać rozwijanie (wzmacnianie) zdolności empatycznych w różnych ich wymiarach. Skuteczność tego typu działań w odniesieniu do podmiotów dorosłych, a zatem mających ukształtowane podstawy osobowości, została potwierdzona empirycznie (E. Wilczek-Rużyczka, 2002; A. Lewicka, 2006; P. Majewicz, 2008). Ogólne kierunki takich działań oraz sposoby realizacji są sugerowane w literaturze przedmiotu (E. Wilczek-Rużyczka, 2002; A. Lewicka, 2006), niemniej należy zaznaczyć, że powinny być one traktowane w sposób elastyczny, adekwatnie do potrzeb i oczekiwań podmiotów.

Wstępne analizy poczynione z uwzględnieniem syndromów empatii warto pogłębiać w kierunku poszukiwania zależności z różnymi aspektami zawodowego funkcjonowania pedagogów specjalnych oraz edukacyjnego – studentów przygotowujących się do pracy z osobami z niepełnosprawnością. Interesujące byłyby również analizy porównawcze z zastosowaniem tak określonego konstruktu empatii, uwzględniające pedagogów pracujących z osobami z różnym rodzajem ograniczeń w stanie zdrowia i sprawności.

Bibliografia

Acun-Kapikiran, N. (2011). Focus on positive and negative information as the mediator of the relationship between empathy tendency guilty and psychological well-being in university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(*3*), 1141–1147.

Bauer, J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Brzeziński, J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: teacher's roles in a constrained environment. *Pastoral Care*, *22*(*3*), 12–21.

Czerniawska, M. (2002). Empatia a system wartości. *Przegląd Psychologiczny*, *45* (*1*), 7–18.

Davis, M.H. (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: a multidimensional approach. *Journal of Personality*, *51*(*2*), 167–184.

Davis, M.H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: GWP.

Eliasz, H. (1980). O sposobach rozumienia pojęcia „empatia". *Przegląd Psychologiczny*, *XXIII*(*3*), 469–483.

Elliot, R., Bohart, A.C., Watson, J.C., Greenberg, L.S. (2011). Empathy. *Psychotherapy*, *48* (*1*), 43–49.

Gallacher, I. (2011). Thinking like nonlawyers: why empathy is a core lawyering skill and why legal education should change to reflect its importance. *Legal Communication & Rhetoric*, *8*, 109–152.

Gulin, W. (1994). *Empatia dzieci i młodzieży*. Lublin: TN KUL.
Holm, U. (2002). Empathy and professional attitude in social workers and non-trained aides. *International Journal of Social Welfare*, *11*(*1*), 66–75.
Kalliopuska, M. (1992). *Holistic empathy education among preschool and school children*. Paper presented at the International Scientific Conference on Comenius' Heritage and the Education of Man (Prague, Czechoslovakia, March 23–27, 1992), ERIC.
Karłyk-Ćwik, A. (2009). *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
Kaźmierczak, M. (2006). Empathy as a multidimensional concept: a review of research. *Polish Journal of Social Science*, *I(1)*, 149–158.
Kliś, M. (1998). Pojęcie empatii we wcześniejszych oraz współczesnych koncepcjach psychologicznych. *Psychologia Wychowawcza*, *1*, 17–27.
Kliś, M.J. (1997). The relation of empathy to some dimensions of teachers personality across their professional life. *Polish Psychological Bulletin*, *28*(*1*), 71–82.
Kliś, M., Kossewska, J. (1996). *Empathy in the structure of personality of special educators*. Reports. ERIC.
Kliś, M., Kossewska, J. (1998). Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego. *Psychologia Wychowawcza*, *2*, 125–140.
Kliś, M., Kossewska, J. (2000). *Studies on empathy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
Kossewska, J. (2000). *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
Lewicka, A. (2006). *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
Luna, G., Medina, C. (2001). Rural special education teachers as caregivers: voices of students and teachers. W: Growing partnerships for rural special education. Conference proceedings, San Diego, March 29–31, 2001, ERIC.
Majewicz, P. (2008). Pedagog specjalny – osobowość i możliwości jej formowania. W: P. Majewicz, A. Mikrut (red.), *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*. (s. 17–29). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Nazar, J. (1990). *Empatia i jej związek z cechami osobowości nauczyciela*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
Nogaś, A., Wyczesany, J. (1995). Empatia a syndrom „wypalenia się" sił wśród nauczycieli placówek specjalnych dla osób upośledzonych w stopniu umiarkowanym i znacznym. W: J. Wyczesany (red.), *Pomoc psychopedagogiczna dzieciom niepełnosprawnym*. (s. 209–226). Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
Nunes, P., Williams, S., Bidyadhar, S.K. (2011). A study of empathy decline in students from five health disciplines during their first year of training. *International Journal of Medical Education*, *2*(*2*), 12–17.
Olszak, A. (2001). *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
Olszak, A. (2008). Poziom empatii i hierarchia wartości studentów pedagogiki specjalnej. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. (s. 230–238). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
Olszak, A. (2010). System wartości i poziom rozumienia empatycznego pracowników domów pomocy społecznej. W: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych biegu życia*. (s. 244–249). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
Paulsen, J.E. (2011). Ethics of caring and professional roles. *Nursing Ethics*, *18*(*2*), 201–208.
Pilecka, B. (1995). Znaczenie empatii w różnych wymiarach relacji interpersonalnych. W: Z.B. Gaś (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia*. (s. 73–89). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Pugh, M.A., Vetere, A. (2009). Lost in translation: an interpretative phenomenological analysis of mental health professionals' experiences of empathy in clinical work with an interpreter. *Psychology & Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, *82*(*3*), 305–321.
Rembowski, J. (1989). *Empatia. Studium psychologiczne*. Warszawa: PWN.
Ryżanowska, D. (2008). Percepcja postaw rodziców a rozumienie empatyczne innych ludzi przez młodzież z niepełnosprawnością fizyczną. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, *2*(*8*), 67–82.
Siek, S. (1993). *Wybrane metody badania osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
Stebnicki, M.A. (2000). Stress and grief reactions among rehabilitation professionals: dealing effectively with empathy fatigue. *Journal of Rehabilitation*, *6*(*1*), 23–29.
Szmukier, T. (1989). Z rozważań nad regulacyjną rolą empatii. *Przegląd Psychologiczny*, *XXXII*(*4*), 861–877.
Thomas, D., Woods H., (2003). *Working with people with learning disabilities*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
Uchnast, Z. (1996). Empatia jako postawa egzystencjalna. *Roczniki Filozoficzne*, *XLIV*(*4*), 37–51.
Wegener, S.T. (1996). The rehabilitation ethic and ethics. *Rehabilitation Psychology*, *41*(*1*), 5–17.
Węgliński, A. (2010). Zrewidowana wersja Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi – KRE-II. W: A. Wojnarska (red.), *Diagnostyka resocjalizacyjna*. (s. 67–90). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
Wilczek-Rużyczka, E. (2002). *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
Winseman, J., Malik, A., Morison, J. (2009). Students' views on factors affecting empathy in medical education. *Academic Psychiatry*, *33*(*6*), 484–491.
Wyczesany, J. (2008). Pedagog specjalny jako terapeuta w ujęciu klasyków oraz w ujęciu współczesnym. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji.* (s. 28–33). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

ZDOLNOŚCI EMPATYCZNE PEDAGOGÓW SPECJANYCH I STUDENTÓW PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Streszczenie

Przedmiotem rozważań podjętych w artykule jest empatia. Wstępne określenie sposobu jej rozumienia oraz znaczenia, jakie odgrywa w realizacji zawodów pomocowych, w tym związanych z działalnością pedagogiczną i rehabilitacyjną, dało podstawę do analizy wyników badań własnych. Zrealizowano je z udziałem pedagogów specjalnych pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną oraz studentów kierunku pedagogika specjalna (specjalność oligo- lub tyflo-oligofrenopedagogika). Poziom empatii w jej wymiarze globalnym oraz w zakresie syndromów, odzwierciedlających złożoność zjawiska, określono za pomocą Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi A. Węglińskiego. Charakter stwierdzonych różnic międzygrupowych nie pozwala stwierdzić określonej tendencji w zakresie nasilenia empatii. Założenie o złożoności zjawiska było podstawą przeprowadzenia analiz wielowymiarowych pozwalających określić u badanych osób określone typy empatii.

Słowa kluczowe: empatia, pedagog specjalny, studenci pedagogiki specjalnej

EMPATHIC ABILITIES IN SPECIAL EDUCATORS AND SPECIAL EDUCATION STUDENTS

Summary

The focus of this article is on empathy. An initial definition of its understanding and importance in helping professions, including those linked to education and rehabilitation, formed the basis for the analysis of the author's own research. Special educators who work with individuals with intellectual disabilities and special education students (majoring in the education of people with intellectual disabilities and the education of people with visual impairments) participated in this research. The level of empathy in its global dimension and in the scope of its syndromes reflecting the complexity of the phenomenon were determined with the use of the Questionnaire of Empathic Understanding of Other People (Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi) by A. Węgliński. The nature of differences between the groups that was discovered was insufficient to find any specific tendency in the intensity of empathy. The hypothesis about the complexity of the phenomenon gave the basis for conducting multidimensional analyses that were used to determine specific types of empathy among the participants.

Key words: empathy, special educator, special education students

POLEMIKI I RECENZJE

Wendy Fitzgibbon (2012). *Probation and Social Work on Trial*. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Współczesny człowiek każdego dnia styka się z informacjami o aktach przemocy w rodzinach, zachowaniach agresywnych w szkołach czy przestępstwach popełnianych na ulicach. Największe poruszenie wśród opinii publicznej wywołują tragedie, których ofiarami są dzieci – bezbronne i niewinne. Sprawcy takich czynów są szczególnie potępiani i żąda się dla nich najdotkliwszej kary. Media, opisując obecną rzeczywistość, epatują obrazami zbrodni, przedstawiają z detalami cierpienia ofiar, ale również są niezwykle surowe dla oprawców. W przypadku każdego nadużycia czy zaniedbania prowadzącego do śmierci dziecka natychmiast szuka się winnych, którym można przypisać odpowiedzialność za tragedię. Zwykle w pierwszej kolejności oczy obywateli skupiają się na pracownikach socjalnych lub kuratorach sądowych. Czy słusznie?

Na to i inne pytania próbuje odpowiedzieć dr Wendy Fitzgibbon w swojej najnowszej książce pt. *Probation and Social Work on Trial*. Autorka prezentuje w niej aktualne problemy kurateli sądowej i opieki społecznej w Anglii, ukazując ich historyczny, kulturowy i polityczny kontekst. Fitzgibbon koncentruje swe rozważania wokół pracy kuratorów z osobami warunkowo opuszczającymi zakłady karne oraz działalności pracowników socjalnych z rodzinami dotkniętymi przemocą.

Mimo że autorka skupia się na funkcjonowaniu angielskich instytucji, to jednak nie przeszkadza traktować omawianych tu treści jako uniwersalne i aktualne również na innych szerokościach geograficznych. Czytelnik polski sięgając do kolejnych rozdziałów przekona się, że wiele problemów i wyzwań stojących przed angielskim systemem probacji dotyczy także i naszego kraju. Fitzgibbon nie tylko definiuje przeszkody i trudności, jakie napotykają w swej codziennej pracy osoby niosące pomoc pokrzywdzonym, ale także wskazuje konkretne sposoby rozwiązania ich. Jako były kurator sądowy, a także wykładowca kryminologii na Uniwersytecie w Londynie, autorka z wyczuciem tematu opisuje podejmowane kwestie, wykorzystując fachowo studium przypadku oraz popiera stawiane tezy cytatami doświadczonych praktyków.

We wstępie określone zostają główne ramy tematyczne publikacji. Następnie zaprezentowany zostaje schemat ilustrujący interakcje między rządem, mediami, społeczeństwem oraz instytucjami niosącymi pomoc. Fitzgibbon podkreśla, że efektywność oddziaływań kuratorów czy pomocy społecznej zależy w dużej mierze od relacji istniejących pomiędzy tymi czterema elementami schematu – niezbędna jest współpraca wszystkich, aby system pomocowy działał sprawnie. W kolejnych rozdziałach autorka szczegółowo opisuje funkcjonowanie współczesnych mediów (2.), rodziny i społeczeństwa (3.), polityki (4.) oraz instytucji niosących pomoc społeczną (5.). Ostatni rozdział (6.) to wnioski i konkluzje podsumowujące całość podejmowanej problematyki.

W rozdziale pierwszym Fitzgibbon przypomina dwie z najtragiczniejszych zbrodni, jakie wstrząsnęły Anglią w latach 2007–2008. W dalszych rozważaniach znajdziemy wielokrotne odniesienia do tych przypadków, a także porównania ich ze sprawami z lat wcześniejszych.

W czerwcu 2008 r. Dano Sonnex i Nigel Farmer najpierw brutalnie torturowali, a później zamordowali dwóch francuskich studentów. Sprawa zelektryzowała opinię publiczną, ponieważ w momencie popełnienia przestępstwa Sonnex przebywał na warunkowym zwolnieniu i był pod dozorem kuratora. Co więcej – 16 dni przed dokonaniem tej makabrycznej zbrodni, minister sprawiedliwości cofnął mu warunkowe zwolnienie (w związku z napadami i kradzieżami), a sąd wydał nakaz doprowadzenia go do aresztu. Nie nastąpiła jednak żadna reakcja policji, pomimo kilku pism interwencyjnych ze strony kuratorów z prośbą o pojmanie Sonnexa. Autorka podkreśla w tym miejscu, że do tak drastycznego finału tej sprawy doprowadził kompletny brak współpracy pomiędzy sądem, kuratelą i policją. Tej zbrodni zdaniem Fitzgibbon można było uniknąć. Główną odpowiedzialnością za śmierć dwóch młodych ludzi ówczesne media obarczyły kierownika londyńskiej służby kuratorskiej, którego rezygnację przyjęto ze zrozumieniem.

Druga tragedia, która również, zdaniem autorki, była do przewidzenia, to śmierć 15-miesięcznego Petera Connelly znanego w Anglii jako „Baby Peter". Niemowlę zostało znalezione martwe w swoim łóżeczku w sierpniu 2007 roku. Śledztwo wykazało, że chłopiec został pobity ze skutkiem śmiertelnym. Zarzuty postawiono m.in. matce Petera oraz jej partnerowi – Stevenowi Baker (to on pobił chłopca). Gdy dziecko miało 9 miesięcy jego matka została po raz pierwszy aresztowana, po tym, jak lekarz pediatra zauważył siniaki na głowie i klatce piersiowej malucha. Od tego momentu chłopiec pozostawał pod opieką i obserwacją pracowników socjalnych. Peter przebywał w szpitalu, następnie w rodzinie zastępczej, ale wrócił w końcu do matki. Jak wynikało z akt sprawy, jeden z pracowników socjalnych nie widział siniaków i zadrapań na ciele chłopca, bo podczas wizyty ukryte były pod czekoladą, którą wysmarowano ręce dziecka. Po ujawnieniu szczegółów sprawy posadę straciła kierownik lokalnego ośrodka pomocy społecznej.

Zdaniem Fitzgibbon obaj opisani wyżej sprawcy: Sonnex i Baker reprezentują koszmarny obraz podopiecznego, którego nie chcieliby mieć pod swoimi skrzydłami ani kuratorzy, ani pracownicy socjalni, powołani do ochrony społeczeństwa.

W następstwie takich tragedii, jak mówi autorka, możliwych jest kilka reakcji społecznych: po pierwsze wszechobecna panika i hasła typu „zamknąć sprawców w więzieniu i nigdy nie wypuszczać", po drugie całkowite zaprzeczanie i zminimalizowanie tragedii, albo trzecia możliwa opcja – racjonalne oszacowanie sytuacji, ukazanie jej historycznego, politycznego i kulturalnego kontekstu i wyciągnięcie wniosków na przyszłość – zdaniem autorki to najlepsza strategia.

W rozdziale drugim Fitzgibbon prezentuje przykłady świadczące o tym, jak bardzo na przestrzeni lat zmieniły się media i jak dużą rolę odgrywają one w kształtowaniu naszej społecznej rzeczywistości. Dla porównania przywołuje sprawy z lat 70. XX w., kiedy to w podobnych okolicznościach jak Peter Connelly zmarła ośmioletnia Maria Colwell, dręczona, głodzona i bita przez swojego ojczyma. Sprawę Sonnexa autorka zestawia z przypadkiem Grahama Younga, który jako nastolatek za otrucie członków rodziny trafił do zakładu psychiatrycznego na dziewięć lat, a po wyjściu stamtąd otruł kolejnych siedemdziesiąt osób zatrudnionych w fabryce, w której pracował.

Porównując aktualne medialne doniesienia oraz opisy spraw sprzed trzydziestu lat w przypadku Petera i Marii oraz Sonnexa i Younga, autorka dostrzega diametralne różnice w postrzeganiu roli przedstawicieli instytucji pomocowych. Podczas gdy w historii Younga media najbardziej obwiniały pracowników szpitala, którzy przedwcześnie wypuścili go na wolność, analizując sprawę Sonnexa na pierwszy plan wysuwa się kurator, który za rzadko się z nim spotykał. Co więcej, w przypadku truciciela nikt nie zwrócił uwagi na fakt, że przedstawiciel sądu nie pojawił się w domu rodzinnym, ani tym bardziej w fabryce, w której Graham Young pracował. Jak dowodzi autorka – jedna wizyta w miejscu pracy i ostrzeżenie współpracowników mogły sprawić, że nie doszłoby do tylu zbrodni.

W dalszej części publikacji niezwykle interesująco prezentują się zestawienia artykułów medialnych opisujące wspomniane wcześniej sprawy – te sprzed trzydziestu lat i aktualne. Najważniejsze wnioski wynikające z tych porównań to więcej drastycznych szczegółów i zdjęć w portretowaniu zbrodni współczesnych (autorka zastanawia się w tym miejscu nad szacunkiem dla ofiar i ich rodzin), przedstawianie sprawców w jak najbardziej negatywnym świetle, używając wobec nich nieludzkich określeń typu: „potwory", „demony" oraz zdecydowanie więcej oskarżeń pod adresem pracowników służb społecznych.

Jak wynika z prezentowanych w książce materiałów, w latach 70. XX w. w mediach pojawiały się doniesienia o błędach systemu pomocy socjalnej czy kurateli sądowej w konkretnych sprawach, ale nie oskarżano i nie atakowano w tak brutalny sposób poszczególnych pracowników służb społecznych. W XXI w. media nie mają problemu z dotarciem do lokalnych instytucji, prezentacją jej

przedstawiciela z imienia i nazwiska, dołączają zdjęcia oraz komentarze, że to właśnie ta osoba odpowiada za opisywaną tragedię. Ciekawą formą ataku są również wirtualne petycje, pod którymi podpisuje się cała rzesza obywateli z apelem o zwolnienie konkretnego pracownika. Jak zauważa autorka, jest to jedyna w swoim rodzaju możliwość wzięcia udziału w kampanii medialnej, przystąpienia do internetowej społeczności, której członków nigdy się nie spotka w realnym życiu, a wszystko to w celu obrony nieznajomego dziecka.

W kolejnych rozważaniach Fitzgibbon zwraca uwagę, że angielscy (ale chyba nie tylko?) pracownicy socjalni i kuratorzy są przemęczeni, pracują ponad siły, nadmiernie obciążeni obowiązkami. Są zmuszani do pisania obszernych sprawozdań na komputerze, nawet jeśli ich pasją i głównym zadaniem jest praca z ludźmi. Obsesją stało się tzw. szacowanie ryzyka, jakie stanowić mogą osoby zwolnione warunkowo z zakładów karnych. W konsekwencji przedstawiciele instytucji pomocowych spędzają za dużo czasu na wypełnianiu dokumentów, zamiast spotykać się z podopiecznymi w ich naturalnym środowisku. Odmawia się praktykom możliwości wyznaczania nowych trendów, pracowania bezpośrednio z klientami i odwiedzania ich w domach. Autorka pisze wprost, że biurokracja jest ważniejsza niż faktyczny kontakt z człowiekiem, a pracownik instytucji pomocowych również staje się ofiarą – obowiązującego systemu.

W rozdziale trzecim Fitzgibbon porusza dwa zasadnicze problemy. Analizuje zjawisko przemocy w rodzinie na tle zmieniających się warunków socjalno-ekonomicznych, a także rozważa znaczenie więzi społecznych, dostrzegając diametralne różnice w ich funkcjonowaniu. Główna teza autorki jest następująca: obecnie zauważa się całkowity rozpad społeczności lokalnych – ludzie postrzegają siebie jako indywidualne, odrębne jednostki, a nie jako część większej zbiorowości. W związku z tym w przypadku aktów przemocy w rodzinie, ofiary nie mogą liczyć na żadną pomoc ze strony sąsiadów czy znajomych. Współczesny obywatel woli nie wiedzieć, kto mieszka obok, czym się zajmuje i jakie ma problemy. To jednak nie odbiera mu prawa głosu w przypadku doniesień o tragedii „za ścianą" i chętnie obarcza za nią winą służby społeczne. Jak podkreśla Wendy Fitzgibbon – należy pamiętać, że to właśnie osoby z najbliższego otoczenia ofiar, m.in. sąsiedzi, znajomi stanowią bezcenne źródło informacji dla pracowników socjalnych czy kuratorów, co pozwala szybciej i skuteczniej podejmować interwencje. Niestety współpraca taka jest coraz trudniejsza, bo mieszkańcy nie chcą rozmawiać i współdziałać z przedstawicielami instytucji niosących pomoc. Autorka wiele uwagi poświęca analizie zmian w strukturze społeczności najbiedniejszych, gdzie zauważa się wielopokoleniowe tendencje do korzystania z pomocy socjalnej czy przynależność do subkultury przestępczej od najmłodszych lat.

Dopełnieniem tez stawianych przez Wendy Fitzgibbon w tej części pracy są statystyki i wyniki badań. Jedna z organizacji przywołanych przez autorkę opublikowała raport, z którego wynika, że przynajmniej jedna czwarta Anglików

podejrzewa, że w ich otoczeniu może znajdować się zaniedbywane dziecko, ale ponad jedna trzecia z nich nie podejmuje żadnych działań, aby mu pomóc. Głównym powodem bierności obywateli są obawy o ewentualne konsekwencje i kłopoty. W dalszej kolejności badani twierdzą: „to nie moja sprawa" lub „nie posiadamy wystarczających dowodów".

O personalnych konsekwencjach i politycznych reakcjach na występujące w społeczeństwie zbrodnie Fitzgibbon pisze w następnym rozdziale. Pojawia się tu szczegółowa analiza raportów i wyników dochodzeń w sprawach omawianych wcześniej. Na plan pierwszy wysuwa się wniosek dotyczący braku współpracy między konkretnymi placówkami. Najsmutniejsze, zdaniem autorki, jest to, że mimo upływu ponad trzydziestu lat nie nastąpiła w tej kwestii istotna poprawa (sprawa Sonnexa). We współczesnych raportach nadal dużo pisze się o błędach w komunikacji pomiędzy poszczególnymi instytucjami oraz pracownikami, a także o braku odpowiedniej koordynacji działań służb pomocowych.

Kolejnym z analizowanych problemów staje się prawo jednostki do resocjalizacji *versus* dobro społeczeństwa. Fitzgibbon na przykładzie Grahama Younga przypomina, że jeszcze w latach 70. XX w. głównym celem oddziaływań kuratorów sądowych było zapewnienie skazanemu wychodzącemu na wolność możliwości rehabilitacji. Dlatego też nikt nie poinformował odpowiednich instytucji działających w środowisku Younga o jego wcześniejszych zbrodniach. W ten sposób dano mu szansę ponownego włączenia do środowiska lokalnego i rozpoczęcia nowego życia, bez uprzedzeń i stygmatyzacji ze strony obywateli. Współcześnie trend jest zupełnie inny: zadaniem kuratorów i pracowników socjalnych jest możliwie jak najszerzej sygnalizować i rozpowszechniać dane na temat osoby opuszczającej zakład karny, w celu ochrony społeczeństwa.

W tym rozdziale autorka omawia także wzajemne wpływy i koneksje między światem mediów, polityki i instytucji pomocowych. Zamieszczone wypowiedzi kuratorów i pracowników socjalnych składają się na obraz nadmiernie obciążonych obowiązkami, niedofinansowanych i sfrustrowanych (m.in. z powodu zbyt wielu podopiecznych pod nadzorem) przedstawicieli tych grup społecznych. Oskarżają oni media o wywoływanie histerii i panicznych reakcji poprzez zamieszczanie drastycznych opisów zbrodni oraz żądanie natychmiastowych działań ze strony rządzących, którzy chcąc zyskać poparcie w społeczeństwie, szukają natychmiast winnych. Najłatwiej, zdaniem cytowanych osób, jest zwolnić przedstawiciela instytucji, nie czekając na wynik oficjalnych raportów czy rzetelnej dyskusji o przyczynach tragedii. Żaden z oficjeli nie przyzna się również do błędów tkwiących w obowiązującym systemie.

W dalszej części rozważań autorki pojawiają się historyczne uwarunkowania roli kuratorów i pracowników socjalnych w percepcji członków współczesnych społeczeństw. Omawiane są tu wymagania stawiane poszczególnym pracownikom służb, ich przygotowanie do pracy, kwalifikacje, obserwacja i wsparcie ze strony przełożonych, a także kwestie odpowiedzialności przełożonych za dzia-

łania podległych pracowników. Fitzgibbon bardzo dociekliwie analizuje także kilka raportów traktujących o najczęstszych błędach w działaniach przedstawicieli poszczególnych instytucji, pracujących ze sprawcami przemocy czy byłymi osadzonymi.

W rozdziale piątym autorka szeroko opisuje ustanowioną w Anglii strategię wymiany informacji pomiędzy instytucjami powołanymi do ochrony społeczeństwa przed sprawcami przemocy i przestępcami seksualnymi (Multi-Agency Public Protection Arrangements – MAPPA). Główny cel tego przedsięwzięcia to zmniejszenie ryzyka ponownego wystąpienia danego czynu. Do wspólnych działań powołano: policję, kuratorów oraz zakłady karne, a także ośrodki pomocy społecznej, centra edukacyjne, ośrodki wychowawcze, przedstawicieli służb medycznych, urzędy pracy, a nawet lokalnych przedsiębiorców. Fitzgibbon skupia się na obowiązujących współcześnie procedurach, jakich zobowiązani są przestrzegać pracownicy służb pomocowych. Zauważa, że sformalizowany sposób charakteryzowania podopiecznych kuratorów (chodzi o umieszczenie ich na jednym z trzech poziomów ryzyka), sprowadza się do odznaczania w tabelce prezentowanych przez nich zachowań, ale nie daje możliwości głębszego opisu indywidualnych cech człowieka, żyjącego w konkretnym środowisku i nawiązującego różne relacje międzyludzkie. Innymi słowy, system nie daje możliwości holistycznego spojrzenia na klienta. Ponadto z wypowiedzi praktyków wynika, że mają konkretny czas na wypełnienie kwestionariusza i nie mogą w określonym terminie niczego zmienić, mimo że często ich spojrzenie na podopiecznego ulega weryfikacji.

Fitzgibbon poddaje ocenie współcześnie stosowane przez kuratorów i pracowników socjalnych metody pracy, szczególnie w przypadku młodych adeptów zawodu. Zwraca uwagę na podstawowe znaczenie terminu *casework*, według którego pierwszym obowiązkiem praktyka jest poznać klienta w jego naturalnym środowisku i bezpośrednio na niego oddziaływać. Niestety, jak twierdzą również inni autorzy, aż 60–65% czasu pracy kuratorzy spędzają przed komputerem. Kolejną podejmowaną kwestią jest brak odpowiednich szkoleń dla młodych pracowników służb społecznych i jednoczesne obciążanie ich zbyt dużą ilością obowiązków.

W końcowej części publikacji autorka przywołuje przykłady innych krajów (Belgii, Irlandii czy USA), porównując obowiązujące w nich systemy probacji z angielskim. Konkluzje Fitzgibbon to również fragmenty raportów i wystąpień rządowych z ostatnich lat, w których dostrzega ona pozytywne zmiany w aktualnej polityce angielskiej.

Następnie autorka powraca raz jeszcze do podejmowanych wcześniej wątków, podsumowuje je i stanowczo podkreśla, że tragicznych śmierci dwóch francuskich studentów oraz 15-miesięcznego chłopca można było uniknąć. Z każdej takiej sprawy należy wyciągać wnioski i zmieniać rzeczywistość. Jednak działania rządzących nie mogą ograniczać się tylko do obarczania winą

konkretnych kuratorów czy pracowników socjalnych (oraz ich przełożonych) oraz zwolnienia ich pod wpływem nagłośnienia spraw przez media i presji opinii publicznej.

Nie jest możliwe, aby w krótkiej recenzji oddać bogactwo wątków poruszanych przez Wendy Fitzgibbon w przedstawionej pracy. Należy podkreślić, że omawiane treści są prezentowane w sposób logiczny i zrozumiały nawet dla osób na co dzień nie obcujących z tą trudną tematyką. Liczne opinie ekspertów, wypowiedzi praktyków poparte konkretnymi przykładami oraz jasno sformułowane tezy autorki sprawiają, że książkę czyta się ze szczególną uwagą. Na zakończenie warto dodać, że zagadnienia i problemy podejmowane tu przez Fitzgibbon mają wydźwięk uniwersalny (mimo że dotyczą angielskiego systemu probacji i pomocy socjalnej), dlatego rekomenduję tę publikację także czytelnikom polskim.

Marta Porembska

Anna Steliga (2012). *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie*. Kraków: Wydawnictwo Xeein

Twórczość osób niepełnosprawnych jest obszarem, na który zwraca się coraz większą uwagę. Aktywizacja zawodowa i liczne działania artystyczne angażujące osoby z niepełnosprawnością przyczyniają się do postrzegania tej grupy osób bez stygmatyzacji i deprecjonowania ich wartości. Jednym z działań, które wpływa na zmianę postrzegania twórczości osób niepełnosprawnych, czy to intelektualnie, czy fizycznie, jest arteterapia.

Arteterapia jest zagadnieniem coraz częściej omawianym w polskiej literaturze naukowej. Na polskim rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej publikacji związanej z tą tematyką. Podjęcie problemu arteterapii w kontekście poprawy jakości życia osób chorych psychicznie i jakości opieki psychiatrycznej nie jest prostym zadaniem. Tematykę tę podjęła Anna Steliga w swojej drugiej książce wydanej w 2012 roku *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie*. Jest to pozycja, która z pewnością wesprze proces budowania świadomości na temat występowania zaburzeń psychicznych w społeczeństwie, i na którą każda osoba pracująca terapeutycznie z drugim człowiekiem oraz zainteresowana zaburzeniami psychicznymi i niepełnosprawnością powinna zwrócić uwagę.

Autorka jest jedną z osób zajmujących się twórczością osób chorych psychicznie i badaniami nad arteterapią osób z zaburzeniami w Polsce. Anna Steliga jest adiunktem, prodziekanem ds. nauki i studenckich Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz kierownikiem Zespołu Dydaktycznego Teorii Sztuki na tym wydziale. Jest autorką książki *Arteterapia w rehabilitacji osób chorych na schizo-*

frenię. W literaturze znaleźć można wiele jej artykułów związanych z tematami z obszaru pedagogiki specjalnej, psychopedagogiki, pogranicza psychologii i sztuki oraz tekstów o sztuce. W zainteresowaniach badawczych koncentruje się na problematyce terapii przez sztukę osób niepełnosprawnych. Ponadto, ważnymi obszarami jej zainteresowań są również kreatywność, aktywność twórcza dzieci i młodzieży, sztuka kobiet, nauczanie plastyki w szkołach oraz przyszłość edukacji artystycznej i jej absolwentów.

Zajęcia arteterapeutyczne zaczynają być coraz bardziej doceniane w pracy z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi przez środowisko terapeutyczne, psychologiczne i psychiatryczne. Warto przyjrzeć się samej definicji arteterapii, żeby dogłębnie zrozumieć jej oddziaływanie. Arteterapia to inaczej terapia przez sztukę. W środowisku terapeutycznym arteterapia nazywana jest również twórczą rewalidacją, terapią kreatywną, artepsychoterapią, artepsychoterapią analityczną, terapią poprzez twórczość, zajęciami kreatywnymi, czy też twórczymi. Pomysł oddziaływania leczniczego poprzez sztukę pojawił się już w starożytności. Jako technika terapeutyczna w leczeniu i wychowaniu sztuka zaczęła być stosowana w latach 40. XX wieku. Termin arteterapia początkowo dotyczył zajęć plastycznych i malarskich z dziećmi. Z upływem czasu zaczął odnosić się także do innych dziedzin, od których zaczęto tworzyć nowe pojęcia terapeutyczne: muzykoterapię, choreoterapię, biblioterapię, a także do działań wykorzystywanych w terapii, jak film, teatr, grafika, rzeźba itp.

Aktualnie arteterapię definiuje się jako oddziaływanie psychoterapeutyczne, w którym media artystyczne stanowią środek komunikacji. Posiadanie uzdolnień artystycznych nie jest w arteterapii istotne. Najważniejszy jest proces tworzenia dzieła i ekspresja emocji oraz wspólne odczytywanie dzieła i jego znaczeń. Anna Steliga podkreśla znaczenie arteterapii jako działania, które pomaga zapobiegać pogarszaniu się stanu zdrowia, pobudza kształtowanie i rozwijanie uzdolnień. Przy chorobach, które nieleczone mogą postępować (a do takich chorób należą również niektóre zaburzenia psychiczne), zwrócenie uwagi na środki zapobiegające jej rozwojowi jest niezwykle ważne. Zajęcia arteterapeutyczne mogą przyczyniać się do rozwoju osobowości, dojrzałości, ułatwiają wyrażanie emocji. Mogą również stanowić kanał komunikacyjny i kształtować nową jakość stosunków z otoczeniem. Ze względu na uniwersalną wartość sztuki, zajęcia arteterapeutyczne można stosować zarówno u osób, których niepełnosprawność utrudnia funkcjonowanie w nieznaczny sposób, jak i u osób z głęboką niepełnosprawnością lub mocno zaburzonych.

Praca *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie* zasługuje na szczególne uznanie i wyróżnienie. Podejmowany przez Annę Steligę temat z pewnością znajdzie zainteresowanie wśród osób zajmujących się tematyką twórczości i terapii osób z zaburzeniami psychicznymi. Autorka porusza zagadnienia ściśle teoretyczne, związane z diagnozą zaburzeń psychicznych, jak i zagadnienia związane z terapią i jej praktycznym zastosowaniem. Dlatego odbiorca-

mi pracy mogą być zarówno praktycy, jak i teoretycy. Opracowanie ukazuje problem arteterapii osób z zaburzeniami psychicznymi w sposób czytelny i jasny. Studenci kierunków związanych z pracą z drugim człowiekiem, pedagodzy, psycholodzy, psychiatrzy znajdą w nim szereg przydatnych wskazówek, które mogą wykorzystać w swojej pracy z osobami z zaburzeniami psychicznymi.

Opracowanie *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie* podkreśla wagę problemu wspierania osób chorych i poprawy ich jakości życia. Zwraca także uwagę na problem psychoedukacji związanej z tą tematyką. Z informacji na temat przeprowadzonych w Polsce badań wynika, że wiedza na temat problemów zdrowia psychicznego wśród Polaków wciąż jest niewielka. Z perspektywy terapeutów, psychologów, placówek działających na rzecz osób z zaburzeniami psychicznymi ważne jest to, jak można przyczynić się do wzrostu świadomości społeczeństwa na temat zaburzeń psychicznych, jak wspierać i budować jakość życia osób chorych, jakimi technikami z nimi pracować, aby poprawa jakości życia była realna oraz w jaki sposób sylwetka terapeuty wpływa na pozytywne zmiany u osoby chorej. W świetle współczesnych przemian społecznych i wzrostu zachorowań na choroby związane z funkcjonowaniem psychicznym, posiadanie choćby podstawowej wiedzy na temat chorób psychicznych i zdrowia psychicznego oraz możliwości wspierania w chorobie i terapii staje się bardzo ważnym problemem społeczeństwa.

W recenzowanej pracy czytelnik znajdzie odpowiedzi na te oraz wiele innych pytań. Poszczególne rozdziały podsuną również pomysły na wykorzystanie różnorodnych technik w warunkach zróżnicowań społecznych. Praca Anny Steligi ma przejrzystą strukturę i kolejność treści poszczególnych rozdziałów – składa się z czterech części, a każda z nich zawiera informacje związane z innym obszarem wiedzy akademickiej. Autorka we wstępie zaznacza, że książka ta nie wyczerpuje całości problematyki terapii przez sztukę osób psychicznie chorych. Może być jednak traktowana jako skrypt do przedmiotu *Terapia osób chorych psychicznie*, który podobnie jak inne podręczniki akademickie, może stanowić syntetyczną bazę wiedzy naukowej dla studentów i punkt wyjścia do pogłębiania wiedzy w tytułowym zagadnieniu.

W części pierwszej opracowania *Choroby psychiczne – wybrane zagadnienia* autorka dokładnie wyjaśnia definicje związane z zaburzeniami psychicznymi. Jest to doskonałe kompendium wiedzy na temat wybranych zaburzeń psychicznych. W przystępny, zrozumiały sposób tłumaczy pojęcie choroby psychicznej jako choroby przewlekłej, podkreślając rolę prawidłowej diagnozy tych chorób. Wprowadza czytelnika w używane do diagnozy na świecie i w Polsce klasyfikacje chorób psychicznych, co ułatwia korzystanie z opracowania i orientowanie się w tematyce psychiatrii. Część pierwsza zawiera również rys historyczny psychiatrii, który pozwala rozeznać się w dynamice rozwoju teorii dotyczących leczenia zaburzeń psychicznych. Na kolejnych stronach znajduje się opis niektórych zaburzeń psychicznych według obowiązującej w Polsce klasyfikacji

ICD-10. W bardzo przystępny i zrozumiały sposób zostały opisane takie zaburzenia psychiczne jak depresja, choroby afektywne i schizofrenia. Czytelnik bez problemu znajdzie odpowiedzi na pytania o źródła chorób i ich przebieg, a także wyjaśnienie pojęć związanych z konkretną chorobą. Opisy uzupełnione są o spis i podział tych chorób według klasyfikacji ICD-10, znajdujący się w Aneksie pracy, umieszczonym na końcu opracowania. Dla osób nieobeznanych w tematyce zaburzeń psychicznych, część pierwsza może stanowić krótkie repetytorium pozwalające zapoznać się z opisaną tematyką. Dla specjalistów będzie to doskonały podręczny skrypt najważniejszych zagadnień diagnostycznych odnoszących się do zaburzeń psychicznych.

Część druga opracowania Anny Steligi *Terapia – wybrane zagadnienia* zawiera podstawowe wiadomości z zakresu terapii osób z zaburzeniami psychicznymi. Autorka w tej części książki zapoznaje czytelnika z najczęściej stosowanymi rodzajami i technikami terapeutycznymi w pracy z osobami chorymi, niepełnosprawnymi, niepełnosprawnymi intelektualnie i niedostosowanymi społecznie oraz chorymi psychicznie. Początek rozdziału stanowi omówienie problemu farmakoterapii w leczeniu zaburzeń psychicznych. Anna Steliga podkreśla, jak ważne jest indywidualne podejście w leczeniu farmakologicznym. Rozwijając zagadnienie, umieszcza w pracy najważniejsze informacje dotyczące stosowania w terapii farmakologii – grupy leków, ich nazwy i przeznaczenie oraz przebieg dostosowywania leków do problemów pacjenta. Podkreśla również działanie systemowe w kontekście choroby i niezastąpioną rolę wsparcia w leczeniu, jakiego może udzielić rodzina i otoczenie chorego. Bezsprzecznie dla rodzin i osób pracujących z osobami chorymi są to bardzo ważne informacje, które mogą wyjaśnić wątpliwości pojawiające się na drodze wsparcia osób chorych.

Poza informacjami dotyczącymi farmakoterapii, w części drugiej zawarte są informacje o innych rodzajach terapii należących do grupy terapii przez sztukę – muzykoterapii, choreoterapii, teatroterapii, chromoterapii, fototerapii i ergoterapii. Zarówno teoretycy, jak i praktycy znajdą w tej części niezbędne informacje dotyczące terapii stosowanych w leczeniu zaburzeń psychicznych. Opis każdego rodzaju terapii zawiera nie tylko wytłumaczenie jej specyfiki, lecz także cele, funkcje i zastosowanie w konkretnych przypadkach chorobowych. Ze względu na funkcje terapii przez sztukę: dydaktyczną, hedonistyczną, integracyjną, katarktyczno-kompensacyjną, profilaktyczną i ludyczną, zajęcia arteterapeutyczne z powodzeniem można stosować w każdym wieku. Dokładny opis przeznaczenia i działania konkretnego rodzaju terapii pozwala na trafne, indywidualne dopasowanie rodzaju leczniczych zajęć artystycznych, dostosowane do problemów chorej osoby. Autorka zwraca uwagę na to, że zajęcia arteterapeutyczne pozwalają także na otwarte uczestnictwo osób chorych w społeczeństwie, co zdecydowanie wpływa na zmniejszenie problemu ich wykluczenia osób z zaburzeniami psychicznymi.

Kolejną częścią opracowania jest *Zastosowanie sztuk pięknych w terapii*. Już w czasach starożytności odkryto pozytywne działanie zarówno odbioru sztuki, jak i działalności artystycznej, czyli ekspresji. W pracy znajduje się dokładny opis, czym jest ekspresja i poszczególne jej rodzaje oraz jak należy ją traktować. Opisany jest również przebieg rozwoju ekspresji plastycznej człowieka, zaczynając od okresu dziecięcego, a kończąc na okresie dojrzewania, kiedy kształtują się jej indywidualne cechy. Ilustrację do opisu poszczególnych okresów rozwoju plastycznego stanowią rysunki dziecięce odpowiadające poszczególnym etapom rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka. Stanowią one doskonały materiał wizualny do zawartej w tekście teorii. Opis rozwoju ekspresji plastycznej uzupełniony jest o wyniki wieloletnich badań nad twórczością plastyczną dzieci i młodzieży Stanisława Popka oraz wyniki badań własnych nad ekspresją agresji w twórczości plastycznej chłopców przeprowadzone przez Annę Steligę, co zwiększa wartość zgromadzonego przez Autorkę materiału.

Równie ważnym zagadnieniem, które porusza Anna Steliga w swoim opracowaniu, jest zagadnienie warsztatów twórczych – warsztatów artystycznych. Autorka przekonuje, jak ważny mają one wpływ na całościowy rozwój osobowości, podwyższenie poziomu świadomości i wydobywaniu kreatywnych sił osobowości. Z pewnością jest to ważna wskazówka dla pedagogów, psychologów i terapeutów pracujących z drugim człowiekiem z wykorzystaniem twórczych technik. Opisując zagadnienie warsztatów, Autorka sięga do rozwoju zainteresowania pracą warsztatową na świecie i w Polsce oraz podaje prekursorów pracy warsztatowej. Skupia się również na sylwetce samego prowadzącego warsztaty, gdyż nie bez znaczenia jest jego rola, osobowość i uważność na pracę twórczą drugiego człowieka w kreowaniu warsztatu twórczego.

Na uznanie zasługuje także omówienie przez Autorkę rysunku jako rodzaju terapii i podstawowych kategorii wartości dzieł sztuki wraz z funkcjami sztuki w odniesieniu do osób z zaburzeniami psychicznymi. Opracowanie funkcji rysunku w terapii jest dobrą wskazówką dla praktyków, jak wykorzystać tę technikę w pracy terapeutycznej z drugim człowiekiem. Autorka w swojej pracy wymienia zastosowanie techniki rysunkowej w procesie oceny osobowości, w psychoterapii indywidualnej, w systemowej terapii rodzinnej, a także w terapii grupowej. Omówieniu towarzyszy opis standaryzowanych testów rysunkowych wraz z ich wyznacznikami do stosowania i interpretacji wytworów rysunkowych. Poszerzenie rozdziału o wyznaczniki wartości dzieła sztuki, takie jak: wartości literackie, estetyczne i artystyczne pozwala na szersze rozumienie wartości i funkcji sztuki w kontekście oddziaływania terapeutycznego na człowieka. Rozbudowany opis wartości formalnych, takich jak układy kompozycyjne, zastosowanie linii, plamy, barwy, faktury, światłocienia, bryły, przestrzeni i ruchu, stanowi dopełnienie niezbędnych informacji dotyczących analizy wytworów plastycznych i ich obiektywizacji.

Ostatnią, czwartą częścią książki jest *Część ćwiczeniowa*. Zawiera ona opis cech twórczości plastycznej, charakterystycznych dla osób z zaburzeniami psychicznymi, zwłaszcza osób chorujących na schizofrenię. W rozdziale tym znaleźć można pojęcia i kryteria odnoszące się do schizofrenicznej twórczości plastycznej oraz środki wyrazu ekspresji osób z zaburzeniami psychicznymi. Znajduje się w nim także szczegółowy opis cech, tematów (tematyka obojętna i osobista) i motywów (motyw sakralny, erotyczny) pojawiających się w twórczości chorych na schizofrenię, które mogą być wyznacznikiem występowania objawów chorobowych. Również kolor używany w twórczości ma znaczenie. Na przestrzeni lat dostrzeżono duży wpływ kolorów i zjawisk barwnych na psychikę człowieka – sferę intelektualna i emocjonalną. Zwrócono także uwagę na rolę koloru w komunikacji, jako środka wyrazu osobowości, i na odbiór koloru przez człowieka, jako wskaźnika różnic indywidualnych. Poprzez użycie koloru może zachodzić zjawisko projekcji stanów emocjonalnych na przedmiot lub osobę. Kolor w pracy z osobami zaburzonymi psychicznie może mieć więc wartość diagnostyczną.

Autorka w tej części opracowania skupia się na jeszcze jednej kwestii wartej uwagi. Jest nią tematyka związana z profesjonalizmem osób chorujących na schizofrenię i cechami wytworów plastycznych tych osób. Anna Steliga przytacza wyniki swoich badań dotyczących analizy prac plastycznych osób chorujących na schizofrenię. Prace te zostały poddane ocenie sędziom kompetentnym, którymi byli artyści plastycy. Badania pozwoliły na rozróżnienie grup względem poziomu artyzmu prac. Spośród prac 120 osób biorących udział w badaniu, wybrano prace, które według sędziów kompetentnych nie miały jakichkolwiek wartości estetycznych czy artystycznych, oraz prace określone jako paraartystyczne, czyli o pewnych walorach w warstwach znaczeniowych dzieła sztuki. Posiadanie wszystkich założeń dotyczących istnienia dzieła sztuki nadawało pracom statut artyzmu wysokiego.

Badania Anny Steligi pozwoliły na rozróżnienie typów tworzenia plastycznego wśród osób chorych psychicznie. Zwróciły również uwagę na rolę sylwetki twórczej w procesie tworzenia i kreatywny charakter zajęć, w których osoby uczestniczyły. Autorka podkreśliła funkcję arteterapii w budowaniu pozytywnego wizerunku u chorego artysty i pielęgnowaniu sylwetki twórczej, co ma niemałe znaczenie w procesie rehabilitacji osób z zaburzeniami psychicznymi. Na uwagę zasługuje również rozważanie dotyczące występowania w pracach badanych osób chorych psychicznie cech transkulturowych – ujęcie sztuki chorych w kontekście postrzegania sztuki z różnych perspektyw czasowych ma duży wpływ na to, jak sztuka osób zaburzonych postrzegana jest w społeczeństwie i jaką wartość się jej przypisuje.

Ostatnie strony *Części ćwiczeniowej* to zbiór ośmiu prac plastycznych (rysunkowych i malarskich) należących do archiwum własnego autorki. Znalazły się tam prace o konkretnej tematyce, stosowanej w testach rysunkowych, jak „Drze-

wo", „Narysuj osobę w deszczu" i „Dom – drzewo – osoba" oraz prace o tematyce dowolnej, z czego większą część stanowią portrety i prawdopodobnie autoportrety. Do każdej pracy dołączona jest tabela, w której wyszczególnione są cechy, mogące świadczyć o zaburzeniu psychicznych. Zadaniem czytelnika jest sprawdzenie, czy wymienione cechy w przedstawionej pracy występują i rozpoznać, co może to oznaczać w diagnozie. Czytelnik musi sprawdzić, czy w pracach występują patogramy treści i patogramy formy oraz wyłapać szczegóły wymagające interpretacji. *Część ćwiczeniowa* stanowi doskonałe uzupełnienie treści teoretycznych i może służyć do zweryfikowania wiedzy zawartej w opracowaniu. Dla osób, które nigdy wcześniej nie spotkały się z twórczością osób zaburzonych psychicznie, będzie to dobry materiał zapoznawczy, dający podstawową wiedzę o wytworach plastycznych osób chorych psychicznie i umożliwiający połączenie elementów teoretycznych z praktyką.

Po zapoznaniu się z pracą *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie* i przeanalizowaniu jej treści nasuwa się spostrzeżenie o potrzebie, wręcz konieczności wprowadzenia zajęć arteterapeutycznych do każdej placówki terapeutycznej i wspomagającej rozwój oraz funkcjonowanie ludzi dorosłych, a także dzieci i młodzieży. Sztuka może być instrumentem służącym oddziaływaniom terapeutycznym. Poprzez sztukę u osób zaburzonych można wspierać rozwój postaw, które mogą powodować zmniejszenie się dystansu między nimi a społeczeństwem. Anna Steliga, pisząc o wartościach terapii przez sztukę, jej funkcjach i zaletach, odwołuje się do znanych teorii psychologicznych oraz do uznanych opracowań naukowych dotyczących zaburzeń psychicznych. Zwraca również uwagę na niebezpieczeństwa, jakie terapeuta może napotkać podczas procesu arteterapeutycznego. Solidne podstawy teoretyczne wraz ze wskazówkami autorki, które wynikają także z osobistej praktyki, czynią pracę *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie* szczególną pozycją na rynku wydawniczym.

Te rozważania można zakończyć oczywistym stwierdzeniem, że arteterapia to temat niezwykle ważny i ponadczasowy. Szczególnego znaczenia nabiera w kontekście dokonujących się współcześnie przemian społecznych i kulturowych. Książka Anny Steligi stanowi niewątpliwie wartościową pozycję, niezwykle przydatną z uwagi na wielowątkowość opracowania. Warto przytoczyć słowa dr hab. prof. UR Mieczysława Radochońskiego, który o recenzowanym opracowaniu napisał: „Uważna lektura poszczególnych części opracowania pozwala na znalezienie szeregu interesujących i nowatorskich postulatów, które mogą mieć zastosowanie w praktycznej działalności specjalistów współpracujących z ośrodkami prowadzącymi terapię zajęciową dla osób z zaburzeniami psychicznymi, jak np. artystów plastyków, psychologów, psychiatrów, pedagogów". Z pewnością książka ta znajdzie szeroki krąg odbiorców.

Monika Gałkowska

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(20) 2013

SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY, KRONIKA

DOROTA DZIEDZIEWICZ
ALEKSANDRA GAJDA

SPRAWOZDANIE Z II KONFERENCJI NAUKOWO-METODYCZNEJ *LABORATORIUM TWÓRCZEGO NAUCZYCIELA*

Warszawa, 23 maja 2012

Laboratorium Twórczego Nauczyciela to cykliczna konferencja organizowana przez Zakład Psychopedagogiki Kreatywności w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Konferencja składa się dwóch integralnych części: laboratorium wiedzy i laboratorium inspiracji. Laboratorium wiedzy jest częścią plenarną, w której występują pracownicy naukowi, specjalizujący się w temacie przewodnim konferencji. W części warsztatowej – laboratorium inspiracji uczestnicy konferencji biorą udział w warsztatach z zakresu innowacji programowych i metodycznych w podejmowanym obszarze treści, prowadzonych przez doświadczonych metodyków.

W tym roku konferencja odbyła się pod hasłem „Od potencjału do jego realizacji”. Otwarcia seminarium dokonał rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej prof. Jan Łaszczyk. W części plenarnej referaty wygłosiło czterech prelegentów: dr hab., prof. nadzw. UwB Janina Uszyńska-Jarmoc – *Quo vadis wyobraźnio?*, dr. hab., prof. IBE Roman Dolata – *Proces różnicowania się gimnazjum ze względu na wyniki w nauczaniu*, dr hab., prof. nadzw. APS Maciej Karwowski – *Od potencjału do jego realizacji oraz* Olga Mazurowska z instytutu badawczego Millward Brown SMG/KRC.

W wystąpieniu *Quo vadis wyobraźnio?* prelegentka scharakteryzowała wyobraźnię twórczą, odróżniając ją wyraźnie od myślenia twórczego. Zwróciła uwagę na brak treści odwołujących się do twórczej aktywności w programach edukacyjnych realizowanych w polskich szkołach. Wskazała trzy „grzechy główne” rozwijania wyobraźni i twórczości w szkole. Według J. Uszyńskiej-Jarmoc: 1) twórczość w szkole jest uprawiana na przekór procesom socjalizacji – doceniane są tylko wyniki edukacyjne, zapomina się o stymulatorach

i inhibitorach twórczości tkwiących w środowisku rówieśniczym; 2) twórczość w szkole uprawiana jest bez przyjęcia określonej koncepcji rozwoju człowieka – programy edukacyjne, także te rozwijające twórczość, często tworzone są bez podbudowy teoretycznej; 3) twórczość w szkole rozwijana jest bez przyjęcia odpowiedniego paradygmatu pedagogicznego – często nieświadomie lokowana jest w behawioryzmie, co czyni ją twórczością reaktywną, motywowaną zewnętrznie. Autorka zaprezentowała także wyniki zrealizowanych przez siebie badań eksperymentalnych a jednocześnie longitudinalnych, w których badała rozwój m.in. wyobraźni twórczej. Następnie przedstawiła autorski model rozwijania twórczości, a na zakończenie wystąpienia wskazała kierunek projektowania zmiany edukacyjnej. Według prelegentki najpierw należy zbudować wizję dziecka, wizję jego rozwoju i dopiero na tej podstawie należy budować wizję edukacji, także tej nastawionej na twórczy rozwój dziecka.

Dr hab. Roman Dolata swoje wystąpienie rozpoczął od przedstawienia socjologicznego, dość „nieufnego" jak sam zaznaczył, spojrzenia na twórczość, które zobrazować można jako nieustanną grę między innowacyjnością a zachowaniem ciągłości w społeczeństwie. Krótko scharakteryzował funkcje systemu egzaminacyjnego. Wyjaśnił pojęcie różnicowania się gimnazjów. Przedstawił ten proces na poziomie krajowym, lokalnym, przykładzie jednej placówki, a także w perspektywie międzynarodowej, odnosząc się do wyników egzaminów zewnętrznych i badań PISA (*Programme for International Student Assessment*). Na zakończenie wyjaśnił istotę i znaczenie Edukacyjnej Wartości Dodanej, metody, która pozwala na podstawie zasobów na wejściu (wyników egzaminów z poprzedniego etapu kształcenia) oraz wyjściu (wyników egzaminu końcowego) oszacować efektywność nauczania danej szkoły.

Kolejnym wystąpieniem był referat dr hab. Macieja Karwowskiego, który podkreślił, że kreatywność jest zespołem powiązanych i współzależnych cech, potencjałem, który może ale nie musi rozwinąć się w twórczość wybitną. Wskazał na podstawowe składowe kreatywności ze sfery poznawczej i osobowościowej – otwartość, niezależność oraz zdolności twórcze (m.in. myślenie twórcze i twórczą wyobraźnię). Skrzyżowanie tych trzech wymiarów znalazło odzwierciedlenie w zaprezentowanym autorskim modelu kreatywności. Prelegent z przedstawionego modelu barwnie wyprowadził charakterystyki czterech głównych typów kreatywności: pełnej kreatywności, kreatywności sztywnej i buntowniczej, kreatywności podporządkowanej oraz kreatywności „bez szans na twórczość". Szukając odpowiedzi na pytanie o kryterium realizacji potencjału, przedstawił wybrane wyniki badań, m.in. *Target Group Index*, badania realizowanego przez Millward Brown SMG/KRC, *Europejskiego Sondażu Społecznego* z 2010 r. oraz wyniki znaczących badań zrealizowanych w perspektywie biograficznej i poprzecznej. Na zakończenie wystąpienia podkreślił, że czas i trening są niezbędne do realizacji potencjału, dlatego tak ważne jest mądre, czyli uwzględniające potrzeby i możliwości rozwojowe, wspieranie kreatywności już na etapie dzieciństwa.

Olga Mazurowska z Millward Brown SMG/KRC omówiła główne cele badań edukacyjnych prowadzonych przez instytut, który reprezentowała. Przedstawiła także schemat typowego procesu realizacji takich badań w szkołach. Zaprezentowała najważniejsze trwające i sfinalizowane już projekty badawcze, m.in. badanie dotyczące realizacji podstawy programowej z historii, badanie dotyczące uczenia się i nauczania języków obcych, a także projekt, realizowany na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych, którego rezultatem ma być Test Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUNNS).

Po wysłuchaniu referatów uczestnicy konferencji wzięli udział w dwóch, spośród pięciu, proponowanych przez organizatorów warsztatach. Warsztat *Twórcze bazgroły – grafomotoryka z wyobraźnią* poprowadziły Dorota Dziedziewicz i Aleksandra Gajda, które przybliżyły specyfikę programów typu doodles books i przedstawiły ich skuteczność, dowiedzioną empirycznie. Bazując na tej wiedzy, uczestnicy warsztatu zaprojektowali autorskie karty grafomotoryczne, które nie tylko przygotowują do nauki pisania, lecz także rozwijają dziecięcą wyobraźnię.

Joanna Smogorzewska poprowadziła warsztat pt. *Storyline. Historia dopiero się zaczyna*, w którym przybliżyła uczestnikom metodę storyline, opracowaną przez Steva Bella w celu integracji treści programowych. Autorka wykorzystała podejście storyline do tworzenia bajek. Uczestnicy warsztatu spróbowali własnych sił w wymyślaniu autorskich bajek.

Dorota Olędzka i Grzegorz Babicki wraz z uczestnikami warsztatu *Naukowa logika (prawie ze śmietnika), czyli eksperymenty przyrodnicze dla najmłodszych* tworzyli proste pomoce naukowe z użyciem łatwo dostępnych materiałów recyklingowych. Autorzy warsztatu przedstawili szereg ciekawych eksperymentów przyrodniczych z wykorzystaniem papieru, szkła i puszek aluminiowych.

Warsztat *SŁOWA, SŁOWA, SŁOWA (...) Rzecz o tym, jak to, co mówisz wpływa na ucznia* poprowadziła Marzena Kopta. Uczestnicy dowiedzieli się m.in., jak rozmawiać z dziećmi, aby być z kontakcie z ich uczuciami i potrzebami, jak chwalić i krytykować, aby motywować, a także, jak pytać, aby uczniowie nie bali się odpowiadać. Autorka scharakteryzowała różne typy komunikacyjne i podpowiedziała uczestnikom, jak można dotrzeć do każdego mówiąc „jego językiem".

Joanna Karolak i Izabela Jastrząb poprowadziły warsztat *Groźny tygrysek czy uroczy kotek. Przyspieszony kurs malowania buziek.* Autorki dzieląc się bogatym doświadczeniem, przedstawiły dziewięć wskazówek profesjonalnego malowania twarzy. Uczestnicy warsztatu mogli spróbować własnych sił w kreowaniu wymyślonych postaci przy użyciu farb i pędzli.

Połączenie teorii z części plenarnej z możliwością wyboru zajęć warsztatowych po raz kolejny okazało się trafionym pomysłem. Konferencja spotkała się z pozytywnym odbiorem uczestników, którzy w ankietach ewaluacyjnych podkreślali potrzebę regularnych spotkań umożliwiających dyskusję na temat przedstawionych zagadnień wymiany doświadczeń oraz pogłębienia wiedzy w obszarze pedagogiki zdolności.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(20) 2013

JOANNA SMOGORZEWSKA

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI TASH
28 listopada – 1 grudnia 2012, Long Beach, Kalifornia, USA

W dniach 28 listopada – 1 grudnia 2012 r. po raz trzydziesty siódmy w Long Beach (Kalifornia, USA) odbyła się konferencja stowarzyszenia TASH pt. „So Many Answers Left Unquestioned”.

TASH to organizacja, która powstała w 1975 r. w Stanach Zjednoczonych, obecnie działająca w wielu krajach świata. Osoby stowarzyszone i działające na rzecz TASH koncentrują się na pomocy osobom z głębszą niepełnosprawnością, zwracając przede wszystkim uwagę na:

– włączanie osób z niepełnosprawnością do pełnego życia w społeczeństwie przez promowanie edukacji włączającej, stwarzanie im możliwości życia w samodzielnie wybranej społeczności lokalnej, zwiększanie liczby miejsc pracy dla nich oraz integrowanie osób z niepełnosprawnością pochodzących z różnych kultur ze społecznością, w której obecnie żyją;
– respektowanie praw osób z niepełnosprawnością;
– edukację wszystkich osób, które w sposób bezpośredni lub pośredni kontaktują się lub wpływają na losy osób z niepełnosprawnością;
– upowszechnianie wyników badań naukowych tak, by przekładały się na praktykę i efektywną pracę z osobami z niepełnosprawnością;
– indywidualizację wsparcia dla osób z niepełnosprawnością.

Pierwszy i ostatni dzień konferencji poświęcony był warsztatom dotyczącym praktycznych aspektów pracy z osobami z niepełnosprawnością. Jedną z propozycji było odwiedzenie centrum wczesnej interwencji, przedszkola i szkoły podstawowej „CHIME Charter School”. Instytut CHIME, działający od 1990 r., jest modelowym ośrodkiem edukacyjnym, który wdraża i rozwija programy edukacyjne wspierające edukację włączającą i stwarza okazje do rozwoju dzieciom od 0 do 14 lat. Do szkoły uczęszczają dzieci ze zróżnicowanych społecznie środowisk, rozwijające się typowo, uzdolnione oraz potrzebujące dodatkowego wsparcia. To, co wyróżnia szkołę CHIME na tle innych placówek edukacyjnych, to m.in.:

– nauka oparta na realizacji projektów tematycznych;
– ścisła współpraca między nauczycielem, nauczycielem wspomagającym, specjalistami (np. terapeutą zajęciowym, logopedą) oraz „paraprofesjonalistami" – asystentami nauczycieli;
– stałe wspieranie pozytywnych zachowań dzieci;
– ciągła współpraca z rodzicami dzieci chodzących do szkoły;
– różnicowanie treści i metod nauczania dla każdego dziecka, w zależności od jego indywidualnych potrzeb i możliwości;
– współpraca z Uniwersytetem Kalifornijskim w zakresie kształcenia i umożliwiania praktyk studentom, a przez to łączenie teorii z praktyką.

Pozostałe dwa dni konferencji przeznaczone były na wykłady oraz na sesję plakatową. Każdy wykład i plakat przydzielony był do jednego z tematów: prawa osób z niepełnosprawnością, edukacja włączająca, zatrudnienie, zróżnicowanie kulturowe, „wchodzenie w dorosłość", behawioralne wspieranie zachowania, komunikacja, mieszkalnictwo oraz „inne" (jak choćby kwestie wykorzystania mediów w pracy z osobami z niepełnosprawnością). Jednocześnie odbywało się nawet kilkanaście równoległych wystąpień. Miały one odmienną od znanej nam do tej pory formułę, ponieważ każdy z prelegentów miał półtorej godziny na przedstawienie swojego tematu. Taka organizacja wykładów sprzyjała pełniejszej prezentacji przedstawianych zagadnień.

Ze względu na wykształcenie i zainteresowania uczestniczyliśmy w sesjach dotyczących edukacji włączającej. Podczas pierwszej sesji prelegenci wypowiadali się na temat strategii włączania uczniów ze znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w edukacji wczesnoszkolnej i na poziomie starszych klas szkoły podstawowej (Tina Arona, Duke Fuller, Jeraldine Villalba-Lana „Model Program: Including Students with Severe/ Moderate Disabilities"). W kolejnym wystąpieniu prelegenci opowiadali o badaniu pilotażowym, polegającym na wdrożeniu i ewaluacji programu, opartego na wsparciu rówieśniczym. Program skierowany jest do uczniów – z i bez niepełnosprawności – ze szkół średnich stanu Missouri. Prowadzone badanie, którego fragment przedstawiono, ma na celu określenie, czy i na ile zaprezentowany program jest skuteczny w edukacji włączającej i czy można określić go mianem „programu opartego na dowodach" (April Regester, Erika Redmond, Susan Fleming, Geoff Lanham „Missouri Peer Support Project"). Również inne wystąpienia miały na celu prezentację „programów opartych na dowodach". W jednym z nich prelegentka opowiadała o interesującym programie – „Positive Acceptance Leadership Support" (PALS) – przeznaczonym dla dzieci z zaburzeniami autystycznymi i dla ich rówieśników (Katherine Holman „Promoting Acceptance and Building Relationships for Children with Autism). W następnej prezentacji prelegenci zwracali uwagę na to, jak ważne jest wsparcie nauczycieli edukacji włączającej w ich pracy pedagogicznej. Wraz z rosnącą liczbą dzieci, które potrzebują dodatkowej pomocy w klasach ogólnodostępnych, rośnie również świadomość nauczycieli

co do tego, jakiego rodzaju wsparcia potrzebują, by skutecznie wychodzić naprzeciw potrzebom uczniów (Norman Kunc, Emma Van der Klift „New Students; New Questions: Supporting the Classroom Teacher in an Inclusive School"). Kolejne wystąpienie, zbliżone tematycznie do poprzedniego, dotyczyło współpracy między nauczycielem przedmiotowym i nauczycielem wspierającym w klasie. Prelegenci zwracali uwagę nie tylko na to, jak wygląda/powinna wyglądać współpraca między pedagogami w klasie, lecz także, czego mogą się oni nauczyć od siebie (Mary Falvey, Meghan Cosier, Jacque Thousand „Special and General Education Teachers Learning and Working Together").

Na sesji plakatowej przedstawiono ponad 140 plakatów związanych z szeroko pojętą inkluzją. Naszym zdaniem było to jedno z najbardziej interesujących wydarzeń w czasie całej konferencji, podczas którego można było zapoznać się z wieloma ciekawymi koncepcjami i dowiedzieć się o wynikach prowadzonych badań. Sesja plakatowa miała polski akcent. Prezentowaliśmy na niej wyniki badań, dotyczących wykorzystania metod edukacyjnych „Storyline" i „Piramida Skojarzeń" w pracy z małymi dziećmi, oraz argumenty na rzecz zastosowania tych metod w edukacji włączającej (The Use of „Storyline" and „Associations Pyramid" Strategies for Language Development with 5-Year Olds in Inclusive Classes).

Podsumowując, wyjazd na konferencję TASH to pouczające doświadczenie. Pozwala ono nie tylko dowiedzieć się o tym, jakie efekty w inkluzji osiągają inni, lecz także zobaczyć, z jakiej perspektywy specjaliści patrzą na tę koncepcję edukacji. Interesującą kwestią jest fakt, że prelegenci na konferencji TASH prezentowali zagadnienia przede wszystkim od strony praktycznej, mniej uwagi poświęcając teorii i badaniom naukowym. Zwracali się przy tym nie tylko do wykładowców uniwersytetów, lecz także, a może przede wszystkim, do praktyków pracujących z osobami z niepełnosprawnością, oraz do samych osób z niepełnosprawnością. Ci zaś pełnili nie tylko rolę słuchaczy, lecz także prelegentów. To wzbudziło nasz szczególny podziw i szacunek. I zasługuje na miano prawdziwej inkulzji.

Wyjazd na konferencję TASH nie byłby możliwy bez finansowego wsparcia udzielonego mi przez Narodowe Centrum Nauki w ramach grantu „Preludium 2" nr 2011/3/N/HS6/01747.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(20) 2013

PATRYCJA JURKIEWICZ

SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ Z CYKLU *PEDAGOGIKA SPECJALNA – KONCEPCJE I RZECZYWISTOŚĆ*

Międzynarodowa konferencja naukowa z cyklu *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość* odbyła się w dniach 10–11 września 2012 r. w Międzyzdrojach.

Uroczystego otwarcia obrad dokonała Dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego, dr hab., prof. US Barbara Kromolicka. Pani profesor przywitała wszystkich gości, podkreśliła panującą wśród pedagogów specjalnych atmosferę wzajemnej życzliwości i ciepła, jak również przedstawiła przewodniczących poszczególnych sekcji obrad.

Pierwszą prelegentką obrad plenarnych była prof. dr hab. Iwona Chrzanowska z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Nawiązała do artykułu prasowego, w którym poruszona została kwestia dyskryminacji uczniów niepełnosprawnych w szkołach integracyjnych, w efekcie czego władze Krakowa dążą do stopniowego „wygaszenia” szkół integracyjnych. Zdaniem autorek artykułu, nie ma badań naukowych potwierdzających niższy poziom kształcenia w placówkach integracyjnych a wspomniane podejście jest niezgodne ze współczesnymi standardami edukacyjnymi. Jednakże prof. Chrzanowska wyraziła zaniepokojenie związane ze schematycznym traktowaniem uczniów niepełnosprawnych w szkołach integracyjnych.

Następnie głos zabrał prof. dr hab. Amadeusz Krauze reprezentujący Uniwersytet Gdański. Prelegent odniósł się do swoistego podziału w uczelniach wyższych na naukowców i metodyków. Metodyków skłania się do działania w duchu pedagogiki emancypacyjnej. Niestety wielu twórców ma problem z połączeniem teorii z praktyką i w efekcie powstają książki, w których część teoretyczna została skonstruowana na podstawie trzech publikacji, natomiast autor zamieścił bardzo dużo ilustracji, np. w jaki sposób uczyć parzenia herbaty. Prelegent zwrócił również uwagę na niepokojące zjawisko dualizmu w podejściu nauczy-

cieli do osób niepełnosprawnych intelektualnie. W konsekwencji niektórzy specjaliści zajmujący się tematyką niepełnosprawności co innego piszą, a co innego robią, natomiast o szacunku wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie pamiętają tylko podczas wystąpień na posiedzeniach rady pedagogicznej, zebraniach z rodzicami podopiecznych i w trakcie przygotowywania publikacji. Prof. dr hab. Amadeusz Krauze podkreślił, że zmiany zainicjowane przez KRK mogą negatywnie wpłynąć na rozwój twórczości i pedagogiki specjalnej. Z obawą należy postrzegać również pojawiające się opinie, wedle których dziś każdy może zostać pedagogiem specjalnym, ponieważ wystarczy w tym celu ukończyć kurs. Podsumowanie tego wystąpienia było jednocześnie zachętą do twórczości w duchu pedagogiki emancypacyjnej.

Profesor Piero Crispiani z University of Macerata zapoznał uczestników konferencji z danymi w zakresie: systemu integracji szkolnej, zawodowej, pomocy i procedur specjalnych oraz środowiska życia i uczenia się osób niepełnosprawnych we Włoszech. Odniósł się także do współpracy w tym zakresie z: Albanią, Bośnią i Hercegowiną oraz Chorwacją. Crispiani zwrócił również uwagę na model bio- psycho- społeczny dominujący w DSM-5 i ICF.

Następnie, dr hab., prof. UŚ Zenon Gajdzica, reprezentujący Uniwersytet Śląski podkreślił, że wyrównywanie szans edukacyjnych jest narzędziem uzasadniającym zmiany w systemie edukacji. Wyrównywanie szans rozumiane jest w kategoriach działania na rzecz uczniów będących w gorszej sytuacji oraz drogi do reformowania systemu edukacji. W drugim znaczeniu wyrównywanie szans dotyczy reformy radykalnej, związanej ze zmianami całościowymi, wpisanymi w szerszy kontekst społeczny i często uwarunkowanymi zmianami ideologii edukacji. Podłożem do radykalnej reformy są nierówności edukacyjne, nawiązanie do idei społeczeństwa wychowującego, postępującego zgodnie z zasadami egalitaryzmu społecznego. Niestety, niejednokrotnie wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych rozpatrywane jest dość lakonicznie. Dlatego też dochodzi do rozdźwięku między teorią a praktyką. W efekcie deklarowane zmiany w trakcie wprowadzania reformy są równoważone innymi, np. ograniczeniami w zakresie sieci szkół, preferowaniem określonej formy kształcenia, umniejszaniem roli kompetencji w procesie przygotowywania nauczycieli do pracy zawodowej, formalizowaniem wsparcia z jednoczesnym pominięciem tworzenia narzędzi do jego wprowadzania, deprecjonowaniem znaczenia edukacji wczesnoszkolnej.

Referat prof. dr hab. Marzenny Zaorskiej z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, dotyczył wybranych problemów życiowych osób z zespołem Lebera. Przedstawiona została charakterystyka zespołu Lebera, różnorodne potrzeby w zakresie wsparcia osób dotkniętych tym schorzeniem, formy pomocy, rodzaje zajęć wspierających, interdyscyplinarne badania psychologiczno-pedagogiczne. Profesor Zaorska zwróciła również uwagę na konieczność wprowadzenia systemowej pomocy uwzględniającej specyfikę schorzenia, ponieważ możliwości

rozwojowe osób z zespołem Lebera są ogromne, a dzięki właściwemu wsparciu istnieje szansa przygotowania ich do satysfakcjonującego, dorosłego życia.

Dzięki wystąpieniu prof. dra Floriana Kiuppisa reprezentującego Lillehammer University College uczestnicy konferencji mogli dowiedzieć się więcej na temat realizacji zasad pedagogiki specjalnej w Norwegii. Prelegent podkreślił, że kraje skandynawskie często stanowią punkt odniesienia w zakresie organizacji systemu edukacji, ale jego zdaniem tamtejsze rozwiązania nie są lepsze, tylko inne. W Norwegii wszystkie dzieci podlegają tym samym regulacjom prawnym, dlatego niski procent stanowią szkoły specjalne. Zdaniem profesora, w Norwegii nadszedł ciężki czas dla szkolnictwa specjalnego. Uczniów nie dostosowuje się do szkoły, tylko szkołę dopasowuje się do dzieci. Postulat: *szkoła dla wszystkich* powoduje, że Norwegia staje się przykładem dobrych rozwiązań edukacyjnych. Pedagogika specjalna rozumiana jest w Norwegii bardzo szeroko, w związku z tym swoimi działaniami obejmuje różne grupy dzieci (m.in. dzieci, które jak córki prelegenta, nie mówią po angielsku).

Natomiast prof. dr Pedro Jurado de los Santos z Universitat Autonoma de Barcelona zwrócił uwagę na znaczenie kompetencji podstawowych w integracji społecznej i zawodowej, a także konieczność zapewnienia wsparcia osobom niepełnosprawnym w staraniach zmierzających do podjęcia pracy zawodowej i tym samym zapewnienia im bezpiecznej przyszłości.

Dr hab., prof. APS Bernadeta Szczupał reprezentująca Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, w swoim wystąpieniu podkreśliła, że przyrost zatrudnienia zachwiał zdolnością PFRON do realizacji zadań statutowych w zakresie wypłat dofinansowań, wsparcia samorządów i organizacji pozarządowych zajmujących się rehabilitacją. Wprowadzono kolejne zmiany w zasadach dofinansowania pracodawców (nowelizacja Ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z 29 października 2010 r.), m.in.:

- realizowane etapowo obniżanie dofinansowania do wynagrodzeń osób z umiarkowanym i lekkim stopniem niepełnosprawności (od 2012 r.);
- zamrożenie na lata 2011–2012 podstawy dofinansowania na poziomie z XII 2009 r.;
- odsunięcie w czasie zrównania chronionego i otwartego rynku pracy;
- brak dofinansowania do wynagrodzeń pracowników z umiarkowanym oraz lekkim stopniem niepełnosprawności, mających ustalone prawo do emerytury;
- uzależnienie stosowania obniżonej normy czasu pracy od decyzji lekarza;
- zaostrzenie warunków koniecznych do uzyskania statusu zakładu pracy chronionej.

Dr hab., prof. DSW Małgorzata Sekułowicz, mgr Klaudia Sania-Kawa z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, zaprezentowały komunikat z badań

dotyczących wypalenia zawodowego wśród pracowników domów pomocy społecznej. Wyniki badań wskazują, że wypalenie zawodowe uwarunkowane jest: niskimi zarobkami, stresem w pracy, koniecznością opieki nad „trudnymi" pensjonariuszami, brakiem satysfakcji z życia. Poziom wypalenia zawodowego wzrasta wraz z wiekiem. Wsparcie społeczne może być buforem, ale nie musi bezpośrednio wpływać na wypalenie zawodowe. Pracownicy domów pomocy społecznej prezentują styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach, natomiast źródeł satysfakcji poszukują we własnych dokonaniach i osiągnięciach podopiecznych. Wyczerpanie emocjonalne może w przyszłości doprowadzić do wypalenia zawodowego.

Pytanie: czy pedagogika specjalna traci tożsamość?, zadała dr hab., prof. DSW Joanna Kruk-Lasocka, reprezentująca Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu. Prelegentka podkreśliła interdyscyplinarność pedagogiki specjalnej, na którą składają się: badania naukowe, teorie leżące u podstaw nauki, zastosowanie praktyczne, przejawiające się w obszarach: rozpoznawalność, terapia, edukacja, wychowanie, włączanie, profilaktyka. Szczególny nacisk położyła na słabość wynikającą z rozproszenia pedagogiki specjalnej, którego przykład stanowią prace doktorskie powstałe tylko na podstawie indywidualnych przypadków.

Prof. dr Iwona Kosior podjęła tematykę dotyczącą wpływu niepełnosprawności dziecka na jakość życia rodzin w Polsce i USA. Na podstawie wyników badań autorka wskazała podobieństwa i różnice w zakresie odczuwania skutków niepełnosprawności dziecka, a także poczucia jakości życia rodziców w Polsce i w USA. Okazuje się, że niezależnie od kraju, opieka nad osobą niepełnosprawną negatywnie wpływa na jakość życia jej rodziny.

Problem ograniczenia seksualności i respektowania praw seksualnych osób z niepełnosprawnością został przedstawiony przez dr hab., prof. UZ Zdzisławę Janiszewską-Nieścioruk z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Autorka podkreśliła konieczność szczególnej ochrony praw seksualnych osób niepełnosprawnych. Niestety, w społeczeństwie polskim wciąż funkcjonują stereotypy i uprzedzenia dotyczące seksualności osób niepełnosprawnych. W efekcie panuje powszechne przekonanie, że ich sfera seksualna również jest „niepełnosprawna".

Dr hab., prof. APS Grzegorz Szumski, reprezentujący Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, podjął tematykę dotyczącą kształcenia nauczycieli w perspektywie szkoły włączającej. Przedstawił teorię etykietowania (efekt odbitej sławy) i teorię porównań społecznych (koncepcję kształtowania się akademickiego obrazu siebie). Prelegent zaprezentował również wyniki badań dotyczących zależności między akademickim obrazem siebie i osiągnięciami w odniesieniu do trzech form kształcenia, tj.: specjalnego, integracyjnego i ogólnodostępnego, jak również podkreślił, że badania naukowe w zakresie koncepcji kształtowania się akademickiego obrazu siebie przemawiają na korzyść teorii porównań społecznych.

Mit pozytywnej selekcji do zawodu pedagoga specjalnego był tematem wystąpienia dr hab., prof. DSW Anieli Korzon. Autorka poruszyła kwestie dotyczące likwidacji egzaminów wstępnych w formie rozmów kwalifikacyjnych, co w efekcie doprowadziło do przyjmowania na studia pedagogiczne studentów reprezentujących bardzo niski poziom wiedzy ogólnej i kompetencji społecznych. Obecnie przyszli nauczyciele nie potrafią pisać zgodnie z zasadami ortografii, brak im opanowania, kontroli emocji i poczucia odpowiedzialności.

Dr hab., prof. UW Grażyna Dryżałowska z Uniwersytetu Warszawskiego, poruszyła ważne kwestie dotyczące edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w szkołach ogólnodostępnych. W przypadku niektórych osób niepełnosprawnych edukacja integracyjna nie jest możliwa. Ze względu na brak kompetencji społecznych, uczniowie niepełnosprawni bardzo często nie mają szans na współuczestnictwo w życiu społecznym szkoły. Szkoły ogólnodostępne nie są przygotowane do przyjęcia osób z niepełnosprawnością. Niestety, szczytne teorie nie znajdują odzwierciedlenia w metodyce nauczania. W konsekwencji, uczęszczając do placówki ogólnodostępnej, niepełnosprawni uczniowie nie znajdują sobie miejsca zarówno wśród niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych rówieśników. Dlatego też potrzebne są nie tylko teorie, ale też mechanizmy, dzięki którym dyrektorzy i kadra pedagogiczna szkół ogólnodostępnych będzie wiedziała, w jaki sposób ma praktycznie realizować edukację włączającą.

Dr hab., prof. WSNS Hanna Żuraw, reprezentująca Wyższą Szkołę Nauk Społecznych Pedagogium w Warszawie, zwróciła uwagę na dysonans między teorią a praktyką edukacyjną, gdzie dominuje chęć obniżenia kosztów za wszelką cenę. Wskazała niepokojące praktyki preferowania przy zatrudnieniu tylko nauczycieli stażystów, ponieważ w przeciwieństwie do nauczycieli mianowanych i dyplomowanych, należą się im najniższe pensje i łatwo można ich zwolnić. Trudno zweryfikować, czy nauczyciele zatrudnieni w szkołach ogólnodostępnych akceptują niepełnosprawnych uczniów, ponieważ pedagodzy wiedzą, jakich odpowiedzi udzielać tak, aby przekonać badaczy o swojej przychylności względem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dr hab. Leszek Ploch z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, podzielił się z uczestnikami konferencji doświadczeniami nad kształceniem przeżyć estetycznych muzyków z niepełnosprawnością intelektualną. Prelegent przedstawił wyniki badań naukowych dotyczących rozwoju estetycznego osób niepełnosprawnych intelektualnie, jak również wnioski wynikające z realizacji idei normalizacji poprzez działalność artystyczną osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Następnie dr hab. Anna Zamkowska przedstawiła koncepcję specjalnych potrzeb edukacyjnych, poruszyła też kwestie dotyczące zniesienia kategoryzacji specjalnych potrzeb edukacyjnych w warunkach wolnego rynku.

Po podsumowaniu obrad plenarnych, uczestnicy konferencji podjęli dyskusję naukową w ramach prac sześciu sekcji.

W sekcji I zabrała głos dr Danuta Wolska, reprezentująca Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, na temat zmian inwolucyjnych u osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich wpływu na podejmowanie aktywności w placówkach terapeutycznych. Kolejni prelegenci – dr Bożena Bartosik, dr Jacek Krajewski z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu przedstawili zebranym nowe wyzwania dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w świetle idei samostanowienia. Mgr Anna Suchon (Kolegium Nauczycielskie w Gliwicach) poruszyła zagadnienia dotyczące planowania własnej aktywności przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Natomiast mgr Iwona Boruszkowska, reprezentująca Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Słupsku i Akademię Pedagogiczną w Słupsku, wskazała na rolę rodziny w procesie kształtowania umiejętności przystosowawczych młodzieży uczęszczającej do ponadgimnazjalnej specjalnej szkoły przysposabiającej do pracy. Dr Dorota Lizoń-Szłapowska z Politechniki Częstochowskiej wspomniała o stosunku pracodawców do zatrudniania osób niepełnosprawnych. Następnie dr Beata Cytowska (Uniwersytet Wrocławski) przedstawiła referat dotyczący kształtowania się odpowiedzialności osób z niepełnosprawnością intelektualną, a mgr Katarzyna Szeler, reprezentująca Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, omówiła rolę pedagoga specjalnego w terapii osób z głębokim upośledzeniem umysłowym. Kolejna prelegentka, dr Dorota Krzemińska z Uniwersytetu Gdańskiego, poruszyła tematykę związaną ze stylami bycia/działania terapeutów w placówkach wsparcia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Problematyką seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną zajęła się mgr Jadwiga Kosidło (Uniwersytet Szczeciński). Dr Ewa Dyduch z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie wskazała na rolę rekreacji we wsparciu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Mgr Agnieszka Trela z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie przedstawiła osoby niepełnosprawne w roli twórców przekazów kulturowych. Natomiast dr Patrycja Jurkiewicz, reprezentująca Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, zaprezentowała zebranym raport z badań nad systemem wartości pedagogów specjalnych.

Pierwszą prelegentką obrad w II sekcji była dr Joanna Gładysz-Cylulko z Uniwersytetu Wrocławskiego, która skupiła się na problematyce stygmatyzacji osób z niepełnosprawnością wzrokową. Dr Małgorzata Czerwińska (Uniwersytet Zielonogórski) opowiedziała uczestnikom konferencji o życiu literackim i rehabilitacji ludzi z niepełnosprawnością wzrokową. Następnie mgr Urszula Gosk z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie poruszyła problematykę wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością. Dr Katarzyna Ćwirynkało (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski) skupiła się na roli ojców dzieci z niepełnosprawnością we współczesnej rodzi-

nie. Nowe obszary wsparcia dorosłych osób z niepełnosprawnością przedstawiła dr Iwona Lindyberg z Uniwersytetu Gdańskiego. Dr Katarzyna Parys i dr Sławomir Olszewski z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie zastanawiali się nad tematyką pracy dyplomowej w odniesieniu do zmian systemu kształcenia wyższego. Dr Katarzyna Bieńkowska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) przedstawiła opinie rodziców i nauczycieli na temat gotowości szkolnej dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Następnie dr Agnieszka Dłużniewska z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie zaprezentowała kompetencje komunikacyjne i językowe osób niesłyszących i słabosłyszących w odniesieniu do pełnienia ról społecznych w środowisku ludzi słyszących. Wychowanie religijne osób niesłyszących przedstawiła zebranym dr Iwona Jazgorzewska z Kolegium Nauczycielskiego w Gliwicach. Mgr Kamila Poczęsna (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) skupiła się na metodzie Johansena jako formie terapii w przypadku centralnego zaburzenia przetwarzania słuchowego na poziomie fonologicznym u dzieci z dysleksją. Możliwości wykorzystania metody e-port folio w kształceniu specjalnym omówił dr Jerzy Wolny (Kolegium Nauczycielskie w Gliwicach). Kwestie dotyczące udziału rodziców w procesie stymulacji słuchowej małego dziecka niesłyszącego zaprezentowała dr Marzena Klaczak z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Obrady sekcji III zapoczątkowała dr Sara Pellegrini (Unversity of Macerata), prezentując wystąpienie na temat relacji pomiędzy nauką i technologią w formacjach ludzkich. Przekonania osób z niepełnosprawnością na własny temat i formułowanie celów życiowych, to zagadnienia poruszone przez dr Tamarę Cierpiałowską, reprezentującą Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Dr Anna Bujnowska z UMCS, skupiła się na osobowości i inteligencji emocjonalnej małych dzieci niepełnosprawnych. Pomoc dla studentów niepełnosprawnych stała się przedmiotem dociekań naukowych dr Małgorzaty Trojańskiej z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Dr Ewa Janion (Uniwersytet Zielonogórski) zaprezentowała opinie lekarzy na temat „trudnych rodziców" małych pacjentów. Następnie dr Danuta Al-Khamisy z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie przedstawiła rozważania dotyczące edukacji integracyjnej i włączającej. Dr Dorota Pysak, reprezentująca Uniwersytet Śląski, poruszyła zagadnienia związane z wykształceniem osób niepełnosprawnych. Mgr Anna Carleo (Uniwersytet Szczeciński) przedstawiła sytuację osób niepełnosprawnych na rynku pracy we Włoszech. Metody pracy z dziećmi osób pozbawionych wolności zaprezentowała mgr Sonia Dzirzyńska z Uniwersytetu Adama Mickiewicza. Dr Danuta Baraniewicz (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) zaprezentowała refleksje studentów pedagogiki specjalnej z pierwszych zajęć w szkole. Dominujące i drugorzędowe kryteria diagnostyczne u dzieci z autyzmem omówił mgr Andrzej Wolski (Zespół Szkół Specjalnych nr

13 w Krakowie). Współczesne teorie twórczości i terapię skoncentrowaną na wyzwalaniu aktywności twórczej osób z niepełnosprawnościami zaprezentowała mgr Monika Filińska (UMK). Kształcenie kompetencji komunikacyjnych u dziecka niepełnosprawnego oraz relacje terapeuta–rodzice, to problematyka poruszona przez mgr Joannę Doroszuk z Uniwersytetu Gdańskiego.

W ramach obrad sekcji IV dr Lucyna Maksymowicz z Akademii Pedagogicznej w Słupsku zaprezentowała wady i zalety dogoterapii. Następnie dr Jolanta Maciąg (Akademia Pedagogiczna w Słupsku) przedstawiła rozważania na temat autentyczności nauczyciela w procesie wspierania edukacyjnego dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Tematykę jakości kultury fizycznej osób niepełnosprawnych omówiła dr Agnieszka Zalewska-Meler z Akademii Pedagogicznej w Słupsku. Dr Małgorzata Oleniacz (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu) skupiła się na zagadnieniach dotyczących osób z zaburzeniami psychicznymi. Sposoby zapobiegania przestępczości dzieci i młodzieży w krajach Unii Europejskiej zaprezentowała dr Barbara Jezierska (Uniwersytet Wrocławski).

Wystąpienia prelegentów sekcji V zapoczątkowała dr Magdalena Olempska-Wysocka (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi), przedstawiając motywy wyboru formy kształcenia przez rodziców dzieci niepełnosprawnych. Następnie dr Izabella Kucharczyk, reprezentująca Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, podkreśliła znaczenie odruchów niemowlęcych w procesie uczenia się. Przegląd badań dotyczących rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym omówiła mgr Aleksandra Zielenkiewicz (Uniwersytet Szczeciński). Dr Paweł Cylulko z Akademii Muzycznej we Wrocławiu przedstawił rolę tyflomuzykoterapii w usprawnianiu dzieci. Dr Maria Kościółek z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie zaprezentowała badania dotyczące opinii osób z głębszą niepełnosprawnością na temat ich rodziny i szkoły. Następnie, mgr Agnieszka Sekułowicz z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu skupiła się na alternatywnej formie nauczania tutoringu. Możliwości rozwoju kompetencji społecznych ludzi niepełnosprawnych intelektualnie poprzez udział w programie *Młodzież w działaniu*, to przedmiot rozważań mgr Jakuba Wolnego z Kolegium Nauczycielskiego w Gliwicach.

Obrady sekcji VI rozpoczęło wystąpienie dr Anny Dąbrowskiej (Uniwersytet Szczeciński) na temat starości osób z niepełnosprawnością. Edukacja inkluzyjna w teorii i praktyce szkoły ogólnodostępnej, to przedmiot rozważań dr Joanny Skibskiej (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej). Dr Justyna Wojciechowska z Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej przedstawiła koncepcję bezpieczeństwa dziecka w świetle pedagogiki specjalnej. Terapeutyczne znaczenie relacji człowiek–zwierzę omówił dr Wojciech Kołodziej (Niepubliczny Zakład Opieki Zdrowotnej *Spec-Med* w Nowej Soli). Tematyka rozważań dr Jolanty Lipińskiej-Lokś (Uniwersytet Zielonogórski) skupiła się wokół doświadczeń osób niepełnosprawnych

w zakresie edukacji integracyjnej. Na zakończenie mgr Barbara Tokarska (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi) zaprezentowała pozytywne zmiany w zakresie terapii uzależnień.

Mając na względzie różnorodność i wielość wystąpień, należy podkreślić, że podsumowanie obrad i sprawozdanie przewodniczących sekcji stanowiło nie lada wyzwanie.

Uczestnicy konferencji mieli możliwość poznania najnowszych tendencji i wyników badań z zakresu pedagogiki specjalnej, psychologii, socjologii, co niewątpliwie stanowi zachętę do spotkania w tym samym gronie w przyszłym roku.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(20) 2013

PRZEGLĄD CZASOPISM

KAMILA MILER-ZDANOWSKA

THE BRITISH JOURNAL OF VISUAL IMPAIRMENT
2011, number 1–3

The British Journal of Visual Impairment jest interdyscyplinarnym, recenzowanym czasopismem społecznym, publikowanym trzy razy do roku przez Centrum Naukowo-Badawcze dla osób z dysfunkcją wzroku (VICTAR) oraz Uniwersytet w Birmingham w Wielkiej Brytanii. W BJVI publikowane są artykuły na temat osób z dysfunkcją wzroku, dotyczące edukacji, zdrowia, opieki społecznej, zatrudnienia i zastosowania nowych technologii. BJVI jest czasopismem dla wszystkich profesjonalistów zajmujących się osobami z dysfunkcją wzroku oraz miejscem do wyrażania własnych opinii, poglądów.

The British Journal of Visual Impairment
January 2011, number 1

Osoby głuchoniewidome i zdrowie psychiczne: Psychiczne przygnębienie i niezaspokojone potrzeby wśród dorosłych osób z podwójną sensoryczną niepełnosprawnością (s. 6–26)

Sarah M. Bodsworth, *Isabel C.H. Clare*, *Sara K. Simblett*

Artykuł ten porusza temat przygnębienia psychicznego, jakie mogą odczuwać osoby z podwójnym sensorycznym uszkodzeniem – wzroku i słuchu, w wyniku niezaspokojenia różnych potrzeb życiowych. Badanie zostało przeprowadzone wśród 440 osób głuchoniewidomych, które należą do organizacji pozarządowych Wielkiej Brytanii. W badaniach wykorzystano kwestionariusz osobowości, zaadaptowany do możliwości percepcyjnych badanych osób (Goldberg, Williams, 1988). Raport z przeprowadzonych badań wskazuje na wysoki poziom przygnębienia wśród osób głuchoniewidomych (61% badanych uzyskało wynik 2 lub więcej, 40% badanych wynik 4 lub więcej, przy maksymalnej liczbie punktów 12). Wyniki pokazują również wysoki poziom

niezaspokojenia potrzeb osób głuchoniewidomych. Więcej niż jeden na czterech respondentów (26,9%) stwierdził, że nie otrzymał formalnego wsparcia od instytucji państwowych. A tylko jedna trzecia badanych przyznała, że otrzymywała regularne wsparcie od lekarza rodzinnego lub pielęgniarki środowiskowej. Prezentowane wyniki są zaskakujące ze względu na fakt powszechności i dostępność do podstawowej opieki zdrowotnej w ramach służby zdrowia.

Dobre samopoczucie psychiczne u osób z dysfunkcją wzroku i osób bez problemów wzrokowych: metaanaliza (s. 27–45)

Martin Pinquart, *Jens P. Pfeiffer*

Omawiany artykuł to metaanaliza, porównująca dobre samopoczucie osób z problemami wzrokowymi z grupą kontrolną osób dobrze widzących. Przeprowadzona analiza pokazała związek między obniżeniem funkcjonowania wzrokowego a spadkiem poziomu dobrego samopoczucia. Korelacja ta była silna u osób, u których nastąpiło nagłe, niespodziewane pogorszenie widzenia, a także u pacjentów, u których proces chorobotwórczy postępuje razem z wiekiem (zwyrodnienie plamki żółtej, jaskra). Badania te stanowią cenną informację dla naukowców i praktyków o tym, jakie działania należy wprowadzić, aby chronić zdrowie psychiczne osób z problemami wzrokowymi.

Długoterminowe wsparcie dla osób, które straciły wzrok (s. 46–59)

C. Thetford, *J. Robinson*, *P. Knox*, *J. Mehta*, *D. Wong*

Osoby z problemami wzrokowymi, w zależności od stopnia utraty wzroku, umiejętności wykorzystania wzroku oraz pozostałych zmysłów w codziennym funkcjonowaniu, mają bardzo indywidualne preferencje w zakresie udzielanej im pomocy. Prezentowany artykuł zawiera wyniki badań, dotyczących potrzeby zapewnienia długoterminowego wsparcia dla osób, które utraciły możliwości wzrokowe. Badania zostały przeprowadzone w paradygmacie badań jakościowych: przeprowadzono 36 wywiadów biograficznych. W artykule zaprezentowano trzy studia przypadków. Podstawowym założeniem przeprowadzonych badań jest fakt, iż potrzeby osób z dysfunkcją wzroku w zakresie pomocy medycznej, psychologicznej, społecznej na przestrzeni życia ulegają zmianie. Fakt ten pociąga za sobą liczne implikacje praktyczne: prawidłowe rozpoznanie aktualnych potrzeb konkretnej osoby z problemami wzrokowymi i udzielenie jej odpowiedniego wsparcia przez służby medyczne, psychologiczne, socjalne.

Wczesne doświadczenia wzrokowe, spostrzeganie i zapamiętywanie kształtów przez osoby całkowicie niewidome (s. 60–81)

Malgorzata Toroj, *Magdalena Szubielska*

Głównym celem prezentowanych badań było sprawdzenie znaczenia wczesnych doświadczeń wzrokowych dla dotykowego różnicowania kształtów przedmiotów. W toku przeprowadzonych czynności badawczych, próbowano ustalić czy osoby, które straciły wzrok w dzieciństwie lub w dorosłości, szybciej i dokładniej rozpoznają kształty przedmiotów niż osoby niewidome od urodzenia. W tym celu wykonano cztery eksperymenty. Dwa z nich skupiały się na dotykowym różnicowaniu kształtu, kolejne dwa na rozpoznawaniu kształtu obiektu. Postawiona hipoteza została potwierdzona tylko częściowo. Osoby, które nie były niewidome od urodzenia, rozróżniały kształty dokładniej niż osoby niewidome od urodzenia. To odkrycie może sugerować, że osoby, które miały doświadczenia wzrokowe w dzieciństwie, używają strategii allocentrycznych, kiedy wyobrażają sobie kształt rozpoznawanego przedmiotu. Natomiast osoby niewidome od urodzenia szybciej rozpoznawały kształty oglądanych dotykowo przedmiotów. Fakt ten można wytłumaczyć złożonością zadania, czasem potrzebnym do wytworzenia w umyśle reprezentacji allocentrycznej, a także różnicą w ilości doświadczeń dotykowych między obiema badanymi grupami.

The British Journal of Visual Impairment
May 2011, number 2

Adaptacja diagnozy dla małych dzieci z problemami wzrokowymi (s. 93–112)

Selma Ruiter, *Han Nakken*, *Marleen Janssen*, *Bieuwe Van Der Meulen*, *Paul Looijestijn*

Celem podjętych przez autorów badań była ocean dostosowania Bayley Scales of Infant Development – Second Edition (BSID-II) dla dzieci z problemami wzrokowymi. Narzędzie to wykorzystywane jest powszechnie do oceny rozwoju małych dzieci. W celu adaptacji Bayley Scales do potrzeb i możliwości dzieci z problemami wzrokowymi dokonano modyfikacji wszystkich procedur, instrukcji oraz dostosowano materiał zadaniowy. Potem w odstępie dwóch tygodni badano dzieci z dysfunkcją wzroku narzędziem oryginalnym, a następnie zaadaptowanym. Ilościowa analiza wyników nie wykazała istotnych różnic w wynikach badanych dzieci po zastosowaniu oryginalnego narzędzia oraz narzędzia zaadaptowanego. Jednakże informacje zwrotne od osób wykonujących badania, wskazywały na potrzebę usprawnienia systemu zarządzania poszczególnymi testami oraz opracowania bardziej atrakcyjnego materiału empirycznego dla dzieci z dysfunkcją wzroku.

Potrzeba (staranie się) przynależności do grupy rówieśniczej i tworzenia romantycznych związków wśród młodzieży z problemami wzrokowymi i ich widzących rówieśników (s. 113–129)

Jens P. Pfeiffer, Martin Pinquart

W opisywanym badaniu porównywano potrzebę przynależności do grupy rówieśniczej oraz potrzebę tworzenia romantycznych związków wśród młodzieży z problemami wzrokowymi i ich widzących rówieśników. W tym celu wyodrębniono dwie równoliczne grupy (158 osób z dysfunkcją wzroku i 158 osób dobrze widzących), które były podobne pod względem wieku, płci, miejsca zamieszkania (mieszkanie z obojgiem rodziców lub z jednym rodzicem itp.) oraz statusu społeczno-ekonomicznego. W wyniku przeprowadzonych analiz ustalono, że młodzież z problemami wzrokowymi (niezależnie od wieku, płci itp.) ma taką samą potrzebę przynależności do grupy rówieśniczej jak młodzież dobrze funkcjonująca wzrokowo. Natomiast wykazuje mniejszą aktywność w tworzeniu romantycznych relacji.

Szkoła, rodzina i inne czynniki, wpływające na wykorzystanie technologii wspomagających: dostęp i wyzwanie dla uczniów z wadami wzroku w Singapurze (s. 130–144)

Meng Ee Wong, Libby Cohen

Technologie wspomagające są niezbędnym narzędziem, ułatwiającym osobom z dysfunkcją wzroku codzienne funkcjonowanie. Pomimo iż Singapur jest zaawansowany technologicznie, uczniowie z wadami wzroku nie są jeszcze pełnoprawnymi uczestnikami społeczeństwa technologicznego. Omawiane badania miały na celu analizę barier i wyzwań w zakresie korzystania z technologii wspomagających przez uczniów z problemami wzrokowymi w szkołach specjalnych w Singapurze. Wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że wiedza nauczycieli na temat możliwości wykorzystania technologii asystujących jest niespójna, niepełna. Uczniowie także mają liczne braki w tym zakresie, bądź ich wiedza jest na poziomie podstawowym. Omawiane badania pokazują też, że formalne kanały przekazywania wiedzy (szkoła, nauczyciele) nie spełniają swojego zadania, a rodzina oraz inne nieformalne kontakty przyczyniają się do rozpowszechniania wiedzy oraz nabywania umiejętności wykorzystywania technologii wspomagających. Z tego też powodu należy jak najszybciej wyposażyć nauczycieli w niezbędną wiedzę (np. organizując szkolenia) oraz zacieśnić współpracę między szkołą i zainteresowanymi stronami.

Pogodzić się z utratą wzroku: wpływ programu „Finding Your Feet" organizowanego przez Królewski Narodowy Instytut dla Osób Niewidomych (RNIB) na poprawę jakości życia osób z problemami wzrokowymi (s. 145–154)

Andrew Kirkcaldy, *Wally Barr*

W celu zbadania wpływu programu „Finding Your Feet", organizowanego przez Królewski Narodowy Instytut dla Osób Niewidomych (RNIB), na poprawę jakości życia osób z problemami wzrokowymi, wykorzystano metody badań ilościowych i jakościowych. Badanie przeprowadzono wśród 16 uczestników w/w programu. Badani wypełniali przed rozpoczęciem programu oraz po jego zakończeniu kwestionariusz, dotyczący różnych elementów, mających wpływ na jakość życia. Następnie przeprowadzono ze wszystkimi 16 osobami indywidualne wywiady oraz przeprowadzono obserwację w trakcie trwania programu. Uzyskane w wyniku analiz ilościowych i jakościowych dane wskazują na pozytywny wpływ programów, takich jak „Finding Your Feet", na poprawę jakości życia osób z problemami wzrokowymi.

The British Journal of Visual Impairment
May 2011, number 3

Przemoc wśród niemieckiej młodzieży: uczęszczanie do szkoły specjalnej dla uczniów z dysfunkcją wzroku (s. 163–179)

Martin Pinquart, *Jens P. Pfeiffer*

Prezentowany artykuł dotyczy przemocy wśród niemieckich nastolatków. Badanie przeprowadzono w dwóch równolicznych grupach nastolatków (98 osób badanych w każdej grupie). Pierwszą grupę stanowiły osoby z problemami wzrokowymi (31 osób niewidomych i 67 osób słabowidzących), drugą osoby widzące. Wyniki badań pokazały, że uczniowie z dysfunkcją wzroku, zgłaszają wyższy poziom prześladowania ze strony widzących rówieśników niż młodzież widząca z grupy kontrolnej. Ponadto uczniowie słabowidzący zgłaszają wyższy poziom jawnej agresji ze strony widzących rówieśników niż uczniowie całkowicie niewidomi. W wyniku licznych analiz ustalono także, że większe wsparcie ze strony widzących rówieśników wobec młodzieży słabowidzącej może ograniczyć negatywne skutki prześladowania u młodzieży z problemami wzrokowymi.

Bariery i wyzwania dla studentów z dysfunkcją wzroku w uczelniach wyższych Wielkiej Brytanii (s. 177–195)

Daniel Bishop, *Daniel J.A. Rhind*

Artykuł ten prezentuje badania jakościowe, dotyczące czynników, jakie miały istotny wpływ na studiowanie osób z problemami wzrokowymi. W toku postępowania badawczego zostało przeprowadzonych dziewięć wywiadów z osobami z dysfunkcją wzroku, które kształciły się w uczelniach wyższych w Wielkiej Brytanii. Analiza interpretatywna zebranego materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie czterech grup czynników, determinujących studiowanie na wyższych uczelniach przez osoby z problemami wzrokowymi. Pierwsza grupa czynników dotyczy postawy studenta (poczucia własnej tożsamości, dostrzegania pozytywnych aspektów bycia osobą niewidomą lub słabowidzącą). Druga grupa czynników koncentruje się wokół przepisów uczelnianych (np.: centralnego systemu wsparcia, wsparcia na poszczególnych poziomach studiowania itp.), trzecia zaś dotyczy postaw innych osób (np.: postawa rodziców, postawy pracowników uczelni itp.). Ostatnia wyodrębniona grupa wskazuje na potrzebę zewnętrznego wsparcia, czyli wsparcia finansowego oraz pomocy przy przemieszczaniu się. Wyniki zaprezentowanych badań mogą być przydatne w planowaniu systemów wsparcia dla wszystkich grup studentów.

Porównanie wyników czytania pomiędzy uczniami z problemami wzrokowymi i ich widzącymi rówieśnikami w Malezji (s. 196–207)

Zainora Mohammed, *Rokiah Omar*

Głównym celem przeprowadzonego badania było porównanie wydajności czytania między uczniami, którzy mają problemy wzrokowe i ich widzącymi rówieśnikami. W tym celu 300 uczestników badania podzielono na trzy grupy: uczniowie widzący (NV, n = 193), uczniowie z dysfunkcją wzroku, czytający teksty drukowane (PR, n = 52), uczniowie z dysfunkcją wzroku, czytający przy pomocy brajla (BR, n = 54). Wydajność czytania została określona jako współczynnik tempa czytania i rozumienia czytanego tekstu. Ilościowa analiza wyników (ANOVA) pokazała wśród badanych grup, istotną statystycznie różnicę dotyczącą tempa czytania ($p < 0{,}0001$). Uczniowie posługujący się brajlem mieli najniższy wskaźnik odczytu w stosunku do pozostałych grup. Niewielu uczniów z problemami wzrokowymi było w stanie osiągnąć takie samo tempo czytania, jak dzieci widzące. Natomiast w zakresie rozumienia przeczytanego tekstu, nie odnotowano istotnej statystycznie różnicy pomiędzy badanymi grupami ($p = 0{,}232$). Uzyskane wyniki sugerują, że uczniowie z dysfunkcją wzroku potrzebują więcej czasu, aby zapoznać się z tekstem, a co za tym idzie wymagają wydłużonego czasu na czytanie, zwłaszcza podczas egzaminów.

Problemy w edukacji, psychologiczna ocena dzieci z dysfunkcją wzroku: Test-retest, wiarygodność testu Williams Intelligence dla dzieci z dysfunkcją wzroku (s. 208–214).

Michael J. Tobin, *Eileen W. Hill*

Prezentowany artykuł omawia problemy, na jakie napotykają nauczyciele, psychologowie, którzy chcą skorzystać z dostępnych procedur testowych w odniesieniu do uczniów z problemami wzrokowymi. Zgromadzone w wyniku analizy dane, pochodzące z trzech niezależnych badań, wykonanych na uczniach niewidomych i słabowidzących za pomocą testu Williams Intelligence Test (test standaryzowany w Wielkiej Brytanii) wskazują, że test ten osiąga bardzo dobry poziom wiarygodności (niezawodności). Wyniki przeprowadzonego testu pokazują, że uczniowie z dysfunkcją wzroku uzyskują w teście coraz lepsze wyniki w zakresie umiejętności językowych oraz socjalizacyjnych, co może świadczyć o coraz lepszym przygotowaniu edukacyjnym na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Pomimo uzyskania wysokiej wiarygodności testu, badacze sugerują, iż nadszedł czas na projektowanie nowych sposobów badań odkrywających tajniki rozwoju myślenia.

Profil kliniki dla osób z problemami wzrokowymi we wschodnim regionie Nepalu; badania retrospektywne (s. 215–226)

Ajit Kumar Thakur, *Purushottam Joshi*, *Himal Kandel*, *Subhash Bhatta*

Omawiany artykuł jest przeglądem sytuacji zdrowotnej (wzrokowej) osób z problemami wzrokowymi, które w 2009 r. były pacjentami dwóch szpitali okulistycznych w Nepalu. Wśród 1547 pacjentów, 1140 (74%) osób stanowili mężczyźni, a 407 (26%) stanowiły kobiety. Średni wiek osób badanych wynosił 31,04 ± 20,63 lat, 89% stanowiły osoby zamieszkujące wieś. Wśród pacjentów w wieku do 60 lat najczęstszymi przyczynami problemów wzrokowych były: wady refrakcji i niedowidzenie jednooczne (24%) oraz barwinkowe zwyrodnienie siatkówki (23%). Natomiast wśród osób powyżej 60. roku życia najczęstszą przyczyną dysfunkcji wzroku było zwyrodnienie plamki żółtej związane z wiekiem (ARMD-36,5%). W wyniku przeprowadzonych badań okulistycznych u 1107 osób udało się wyrównać słabe widzenie za pomocą korekcji okularowej, 88 osobom zalecono używanie teleskopów, a 359 osobom korzystanie z lup. U większości pacjentów stwierdzono istotną różnicę, polegającą na poprawie funkcjonowania wzrokowego na skutek używania zalecanych pomocy.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo* przyjmuje do opublikowania oryginalne, recenzowane prace naukowe, artykuły polemiczne, recenzje, sprawozdania z wydarzeń naukowych, przeglądy czasopism.

Nadsyłane materiały powinny być zapisane za pomocą typowego edytora tekstu (preferowany edytor MS WORD). Tekst należy przygotować zgodnie z następującymi zasadami:

- wydruk pracy na papierze formatu A4 z marginesem 3,5 cm z lewej strony;
- tekst – 30 wierszy na stronie i około 60 miejsc znakowych w wierszu, nie powinien zawierać poprawek;
- maksymalna objętość opracowań:
  – rozprawy: 60 tys. znaków (1,5 arkusza wydawniczego),
  – sprawozdania z badań: 40 tys. znaków (1,0 arkusz wydawniczy),
  – recenzje i polemiki: 20 tys. znaków (0,5 arkusza wydawniczego);
- praca powinna zawierać streszczenia w języku polskim i angielskim (maksymalnie po 200 słów łącznie z tytułem w każdym języku), słowa kluczowe (*key words*) oraz definicje wybranych przez autora słów kluczowych (do zamieszczenia w słowniku na zielonych stronach czasopisma);
- tekst należy dostarczyć w postaci wydruku komputerowego (dwa egzemplarze) wraz z opisaną dyskietką lub CD. Zawartość wersji elektronicznej powinna być identyczna z przesłanym wydrukiem;
- wykresy, ilustracje (ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą) należy umieszczać w oddzielnych plikach, podając nazwy programu, za pomocą którego zostały wykonane;
- literatura przedmiotu powinna być umieszczana na końcu pracy w układzie alfabetycznym;
- odwołanie w tekście powinno mieć postać: (M. Zaorska, 2002).

Sporządzanie bibliografii

Pozycje bibliograficzne muszą być pełne, w porządku alfabetycznym, pisane z dokładnym przestrzeganiem kolejności poszczególnych składników, z jednolitą interpunkcją. Kolejność zapisu bibliograficznego jest następująca:

(1) autor(zy) – wszyscy, niezależnie od liczby,
(2) rok wydania pozycji,
(3) tytuł książki, rozdziału, artykułu, dysertacji, pracy dyplomowej, referatu lub raportu,
   (a) książka: miejsce wydania i nazwa wydawnictwa,
   (b) rozdział: redaktor(zy), tytuł książki, strony, miejsce wydania, wydawca,
   (c) artykuł: tytuł czasopisma, tom (vol.) i strony,
   (d) praca dyplomowa (dysertacja): wydział (instytut), uczelnia (instytucja) i miejscowość,

(e) referat: oryginalna nazwa konferencji (kongresu itp.) i miejscowość,
(f) raport: rodzaj i numer grantu, miejscowość, uczelnia (instytucja) i wydział (instytut).

Kursywą piszemy: tytuł książki, również książki, w której znajduje się odpowiedni rozdział, tytuł czasopisma i jego tom, tytuł referatu, tytuł pracy dyplomowej (dysertacji), tytuł raportu. Poniżej podano przykłady zapisu poszczególnych pozycji bibliograficznych z uwzględnieniem wymaganej interpunkcji, rodzaju pisma (normalna – kursywa) i liter (wielkie – małe).

Książki

(a) polska

Kościelska, M. (2004). *Niechciana seksualność. O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie.* Warszawa: Jacek Santorski & Co.

(b) polska, redagowana

Strelau, J., Ciarkowska, W., Nęcka, E. (red.). (1992). *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje.* Wrocław: Ossolineum.

(c) obcojęzyczna, redagowana

Steiner, M., Yonkers, K., Eriksson, E. (red.). (2001). *Mood Disorders in Women*. London: Martin Dunitz.

(d) książka o kolejnym wydaniu

Osofsky, J.D. (red.). (1998). *Handbook in Infant Development.* (wyd. 2). New York: Wiley.

Rozdziały w książkach

(a) publikacja polska

Sidor, B. (2001). Ojciec w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością umysłową. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa.* (s. 381–389). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

(b) publikacja obcojęzyczna

Greenberg, M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. W: J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Implication.* (s. 469–496). New York: The Guilford Press.

Artykuły w czasopismach

Kościelska, M. (1993). Koncepcja osoby z upośledzeniem umysłowym jako uczestnika życia społecznego. *Przegląd Psychologiczny*, *3*, 341–353.

Nieopublikowane dysertacje i prace magisterskie

Jackowska, E. (1976). *Wpływ środowiska rodzinnego na przystosowanie społeczne dziecka* w *młodszym wieku szkolnym.* Nieopublikowana rozprawa doktorska, Wydział Filozoficzno-Historyczny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Domurad, M. (1996). *Efektywność rozwoju umiejętności czytania u dziecka upośledzonego umysłowo* w *stopniu lekkim za pomocą „metody baśniowych spo-*

tkań". Nieopublikowana praca magisterska, Wydział Rewalidacji i Resocjalizacji, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Referaty wygłoszone na konferencjach i innych spotkaniach

Jackowska, E. (1997). *Poczucie jakości życia u kobiet i mężczyzn po przebytym urazie mózgu*. Referat wygłoszony na II Sympozjum Opieki Paliatywnej – Hospicyjnej, Lublin.

Dosen, A. (1997). *Etiology, specific onset mechanisms of mood disorders among people with intellectual disablement and prelevance.* Referat wygłoszony na European Course on Mental Retardation, Nunspeet, The Netherlands.

Raporty z badań

Strealu, J., Oniszczenko, W., Zawadzki, B. (1994). *Genetyczne uwarunkowania i struktura temperamentu młodzieży i dorosłych.* (Raport KBN 1108.91.02). Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii.

Wykaz literatury nie powinien zawierać informacji prywatnych, prac w przygotowaniu. Odwołanie się do takich źródeł może występować jedynie w przypisach.

Do przesłanego wydruku tekstu i jego wersji elektronicznej należy dołączyć:

1) prośbę wraz z podpisem, w której autor zwraca się do redakcji o wydrukowanie pracy w czasopiśmie *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo,* zamieszcza informację o zatrudnieniu, podaje swój tytuł naukowy, zajmowane stanowisko, adres, numer telefonu, adres e-mailowy;
2) pisemne oświadczenie, że praca nie była dotąd publikowana i nie została złożona w innej redakcji.

Zmiany i odstępstwa od podanych zasad należy uzgadniać z członkami Komitetu Redakcyjnego. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo do dokonywania zmian w tekstach, nie zmieniając ich treści merytorycznej.

Materiały należy nadsyłać na adres:

Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa