ZESZYTY NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS

PEDAGOGIKA
11/2015

ZN_Ped_2015_11.indb 1 2016-06-07 09:45:37

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COMMITTEE

PRZEWODNICZĄCY RADY NAUKOWEJ/ SCIENTIFIC COMMITTEE CHAIRMAN

prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

CZŁONKOWIE/MEMBERS

dr hab. Kazimierz Czarnecki prof. WSH, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu;
dr hab. Zofia Danielewska prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie;
prof. dr hab. Ihor Dobryansky, Institute of Regional Management and Economy, Kirovograd, Ukraine;
doc. PeadDr. Tomáš Dohnal, Palacky Universitý, Olomouc, Czech Republic;
prof. dr. hab. Zenon Gajdzica, Uniwersytet Śląski w Katowicach;
prof. PhDr. Bohuslav Hodaň, Palacky Universitý, Olomouc, Czech Republic;
prof. dr hab. Wojciech Kojs, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej;
doc. PhDr. Josef Malach, Ostravská Univerzita, Ostrava, Czech Republic;
dr hab. Piotr Oleśniewicz, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu;
prof. PhDr. Libor Pavera, Vysoká Škola Hotelová, Praga, Czech Republic;
doc. PaedDr. Janka Peráčková, PhD., Univerzita Komenského, Bratislava, Slovak Republic;
prof. dr hab. Eugeniusz Prystupa, Lviv State University of Physical Culture, Lviv, Ukraine;
prof. dr hab. Jerzy Zieliński, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu;
doc. Martin Zvonař, Ph.D., Masaryk Universitý, Brno, Czech Republic

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY/CO-REVIEWERS

prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa – Akademia Ignatianum w Krakowie;
prof. dr hab. Ihor Dobryansky, Institute of Regional Management and Economy, Kirovograd, Ukraine;
doc. PeadDr. Tomáš Dohnal – Palacky Universitý, Olomouc, Czech Republic;
prof. PhDr. Bohuslav Hodaň, Palacky Universitý, Olomouc, Czech Republic;
doc. PhDr. Soňa Jandová –Technical University of Liberec, Czech Republic;
dr hab. Małgorzata Kabat – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu;
dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz – Uniwersytet Opolski;
doc. PhDr. Vlastimila Karásková – Palacky Universitý, Olomouc, Czech Republic;
dr hab. Katarzyna Klimkowska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie;
prof. dr hab. Maria Kozielska – Politechnika Poznańska; dr hab. Pola Kuleczka – Uniwersytet Zielonogórski;
prof. dr hab. Józef Kuźma – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie;
ks. prof. dr hab. Janusz Mastalski – Papieski Uniwersytet Teologiczny w Krakowie;
prof. dr hab. Marian Śnieżyński – Akademia Ignatianum w Krakowie;
prof. dr hab. Mykoła Zymomrya – Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki w Drohobyczu

REDAKTOR NACZELNY/ EDITOR–IN–CHIEF

dr Aleksandra Kamińska; aleksandra.kaminska@humanitas.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI/ASSOCIATE EDITORS

dr Aleksander Mańka – Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu; dr Beata Matusek – Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu;
dr Danuta Szeligiewicz-Urban – Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

REDAKTOR STATYSTYCZNY/ STATISTICAL EDITORS

Marcin Zawada

REDAKTOR JĘZYKOWY OFICYNY WYDAWNICZEJ HUMANITAS

Danuta Dziewięcka

REDAKCJA, KOREKTA ORAZ SKŁAD I ŁAMANIE

Aleksandra Kamińska

PROJEKT OKŁADKI

Bartłomiej Dudek

COPYRIGHT BY:
WYŻSZA SZKOŁA HUMANITAS W SOSNOWCU
Ul. Kilińskiego 43
41-200 Sosnowiec
tel. 32 363 12 29
e-mail: wydawnictwo@humanitas.edu.pl; dystrybucja@humanitas.edu.pl

WERSJA PODSTAWOWA: wersja drukowana

ISSN: 1896-4591

WYDANIE I. SOSNOWIEC 2016

ZESZYTY NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS

PEDAGOGIKA
11/2015

Redakcja naukowa:
Aleksandra Kamińska

OFICYNA WYDAWNICZA "HUMANITAS"
WYŻSZA SZKOŁA HUMANITAS

Sosnowiec 2015

ZN_Ped_2015_11.indb 3 2016-06-07 09:45:39

ZN_Ped_2015_11.indb 4 2016-06-07 09:45:39

SPIS TREŚCI

Aleksandra Kamińska
Wstęp.....7

I. PROBLEMY OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Iwona Durek
„Świat Idealny" – systemowa koncepcja
pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie.....11

Danuta Szeligiewicz-Urban
Rola prac ręcznych w terapii zajęciowej osób niepełnosprawnych.....25

Anida Szafrańska
Systemy i rodzaje wsparcia
społecznego rodziny z dzieckiem autystycznym.....37

Szymon Godawa
Pedagogika specjalna Gestalt
w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną.....47

II. SPOSOBY WYKORZYSTANIA CZASU WOLNEGO

Aleksandra Kamińska
Pozyskiwanie informacji i komunikacja jako podstawowe
sposoby funkcjonowania dziecka w świecie nowych mediów.....59

Ewa Dębińska-Rudy
Reklama telewizyjna w percepcji dziecka przedszkolnego.....73

ZN_Ped_2015_11.indb 5 2016-06-07 09:45:39

Piotr Oleśniewicz, Krzysztof Widawski
Eventy rekreacyjne dla dzieci w wieku
przedszkolnym na przykładzie oferty Jeleniej Góry.....83

Izabela Plieth-Kalinowska
Ways of spending time after school (recreation)
in the eyes of adolescents before the age of fifteen.....99

Jana Juříková, Milena Alexová, Martina Pluháčková
Do sport climbers need education in their eating habits?.....111

Jolanta Barbara Jabłonkowska
Risk-taking factors in backpacker tourism.....119

ZN_Ped_2015_11.indb 6 2016-06-07 09:45:39

WSTĘP

Niniejszy Zeszyt został oddany do rąk czytelnika z myślą o analizie dwóch dziedzin współczesnej pedagogiki, tj. pedagogiki specjalnej oraz pedagogiki czasu wolnego.

Każdy z rodzajów niepełnosprawności jest przyczyną szczególnego typu problemów, nieznanych i nieuświadomionych przez człowieka zdrowego. Ich przezwyciężenie jest podstawą do sprawnego funkcjonowania osoby obciążonej niepełnosprawnością w życiu społecznym. W tym kontekście Iwona Durek analizuje problemy osób obarczonych niepełnosprawnością intelektualną. Jako praktyk (Dyrektor Zespołu Szkół Specjalnych) dzieli się z Czytelnikami swoimi doświadczeniami wynikającymi z kompleksowego sposobu pomocy osobom niepełnosprawnym intelektualnie, nazwanego przez jego twórców *Światem idealnym*. Autorka wskazuje, iż taki system pomocy nie może zaczynać się i kończyć (jak to się powszechnie zdarza w polskim warunkach) na rodzinie pochodzenia oraz placówkach edukacyjnych. By system pomocy był skuteczny, musi mieć charakter holistyczny i trwać od narodzin aż do śmierci. Dopiero wówczas można liczyć na osiągnięcie głównego celu wszelkich przedsięwzięć adresowanych do osób niepełnosprawnych, jakim jest niwelacja różnic i dysproporcji zachodzących między tą grupą osób, a tzw. osobami pełnosprawnymi. Innym sposobem aktywizacji osób niepełnosprawnych jest terapia zajęciowa, której źródła tkwią w stworzonej przez profesora T. Nowackiego idei manualizmu. Ten typ terapii pomaga odtworzyć naturalne środowisko, przez co wpływa na stworzenie optymalnych warunków do nauki, pracy i spędzania czasu wolnego. Zdaniem opisującej ten nurt Danuty Szeligiewicz-Urban, praca i terapia łączą się ze sobą, tworząc niezbędną część w życiu każdego człowieka. Kolejna Autorka – Anida Szafrańska – analizuje system wsparcia przeznaczony dla rodziny, w której wychowywane jest dziecko autystyczne. Jak wiadomo, choroba ta uniemożliwia prawidłowy rozwój dziecka, zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, jak i społecznej. Problemy dotyczące dziecka stają się problemami całej rodziny. Niejednokrotnie z tego typu chorobą nie może ona poradzić sobie sama, wymagając tym samym wsparcia w otoczeniu społecznym. Autorka wskazuje, iż w przypadku tego typu zaburzeń istotne jest nie tylko wsparcie profesjonalne, ale również bliskość i pomoc ze strony rodziny, sąsiadów i innych osób z najbliższego otoczenia. Część Zeszytu skupiającą się na problemach stanowiących część pedagogiki specjalnej kończy tekst Szymona Godawy, w którym Autor podkreśla znaczenie koncepcji Gestalt w rozwoju osób niepełnosprawnych.

Druga część Zeszytu, odnosząca się do sposobów spędzania wolnego czasu, została poświęcona dwóm kwestiom. Pierwszą z nich jest spędzanie wolnego czasu z wykorzystaniem mediów. Aleksandra Kamińska opisuje w swoim tekście dwa główne sposoby aktywności człowieka zanurzonego w świecie nowych mediów. Są nimi pozyskiwanie informacji oraz nowe zapośredniczone sposoby komunikowania się. Autorka podkreśla, iż spędzanie czasu przy komputerze, z wykorzystaniem inter-

ZN_Ped_2015_11.indb 7 2016-06-07 09:45:39

netu wydaje się dziś niemożliwe bez multizadaniowości, tj. jednoczesnego poświęcania swojej uwagi wielu aktywnościom. W tych warunkach człowiek zaczyna żyć w warunkach hiperaktywności medialnej, co nie tylko stwarza jedynie pozory wypoczynku, faktycznie męcząc, ale jednocześnie zagraża osiągnięciu pełni egzystencji przez współczesnego człowieka, gdyż pochłaniając jednostkę bez reszty, uniemożliwia inne, twórcze sposoby wykorzystania czasu wolnego. Również Ewa Dębińska-Rudy wskazuje na zagrożenia wynikające ze świata medialnego, analizując wpływ reklamy telewizyjnej na dziecko w wieku przedszkolnym. Autorka przedstawia telewizję jako wszechobecne medium, wpływające na postawy widza, kształtujące jego opinie i kreujące obraz świata, który następnie jest bezwiednie przez jednostkę akceptowany i powielany. Podobne zadania spełnia reklama telewizyjna, tworząc pożądany wizerunek, przez co wpływa na dominację konsumpcyjnego stylu życia i kreowanie „sztucznych" potrzeb, które prawdopodobnie nie wystąpiłyby bez jej wpływów. W tych warunkach szczególna jest rola rodziny, która dostarcza dziecku pozytywnych wzorców i kształtuje opinie. Stąd Autorka postuluje, by rodzice zwracali uwagę nie tylko na dobór programów telewizyjnych, które oglądają ich dzieci, ale również na reklamy, które zwykle są traktowane przez dorosłych jako nieznaczący przerywnik między kolejnymi audycjami.

Drugą kwestią poruszoną w części dotyczącej czasu wolnego są aktywne formy wypoczynku. Piotr Oleśniewicz i Krzysztof Widawski poświęcili swój tekst eventom przeznaczonym dla dzieci w wieku przedszkolnym. Do analizy wybrana została Jelenia Góra. Autorzy zwracają uwagę na specyficzne potrzeby najmłodszej grupy odbiorców aktywnej rekreacji, jak i ich rodziców. Inną, szczególnie istotną w tym przypadku kwestią jest odpowiednia infrastruktura oraz profesjonalizm osób zajmujących się zorganizowanymi formami wypoczynku dla dzieci najmłodszych. Temat ten, tj. rekreacji i aktywnych sposobów spędzania czasu wolnego, jest kontynuowany przez Izabelę Plieth-Kalinowską, która analizuje go w odniesieniu do grupy młodzieży gimnazjalnej. Również w jej tekście potwierdzona została teza o konieczności zaspokojenia potrzeb i zainteresowań młodzieży z niego korzystającej.

Dwa ostatnie teksty poruszają problematykę aktywnego wypoczynku i potrzeb z nim związanych. Jana Juříková, Milena Alexová i Martina Pluháčková zastanawiają się nad specyficznymi potrzebami żywieniowymi osób uprawiających wspinaczkę wysokogórską. Z kolei Jolanta Barbara Jabłonkowska zastanawia się nad backpackingiem i formami ryzyka związanymi z jego uprawianiem, tj. związanym z podróżowaniem po nieznanych, obcych zakątkach globu.

Oddając do rąk Czytelników kolejny już Zeszyt, jako Autorzy mamy nadzieję, iż zawarte w nim teksty nie tylko zainteresują odbiorców, poszerzą ich wiedzę, lecz również pobudzą do dyskusji, choćby tylko zapośredniczonej, z tezami zawartymi na stronicach tego numeru.

Aleksandra Kamińska

I

PROBLEMY OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

ZN_Ped_2015_11.indb 9 2016-06-07 09:45:39

ZN_Ped_2015_11.indb 10 2016-06-07 09:45:39

Iwona Durek*

„ŚWIAT IDEALNY" – SYSTEMOWA KONCEPCJA PRACY Z DZIECKIEM NIEPEŁNOSPRAWNYM INTELEKTUALNIE

Niepełnosprawność intelektualna jest dosyć powszechnie występującym stanem. „Przyjmuje się, że rozpowszechnienie niepełnosprawności intelektualnej w krajach zachodnich wynosi około 1%, a nawet do 4% w zaniedbanych regionach świata" (Bobińska, Pietras i Gałecki, 2012, s. 17).

Niepełnosprawność intelektualna znana jest od bardzo dawna. Już w starożytności była rozpoznawana, a mikrocefalię oraz kraniostenozę opisał Hipokrates. Ludzie niepełnosprawni intelektualnie byli odsuwani od ogółu społeczeństwa. Najczęściej byli to ludzie chorzy lub opętani przez duchy i jedyne, co można było z nimi robić, to spalić na stosie lub zamknąć w ciemnych lochach, jak to robiono m.in. w średniowieczu. Niezwykłym zjawiskiem w tym okresie była działalność Avicenny, perskiego lekarza, filozofa i uczonego, który zajmował się chorymi na zapalenie opon mózgowo-rdzeniowych i wodogłowie. Jednak ten przypadek heroizmu w stosunku do niepełnosprawnych intelektualnie był wyjątkiem. Kościół katolicki, dzięki inicjatywie m.in. papieża Benedykta XIV, organizował dla dzieci i osób upośledzonych umysłowo wsparcie duchowe, jak i egzystencjonalne. Nie ulega wątpliwości, że były to niezwykle trudne czasy dla tej grupy osób.

W czasach oświecenia istotną rolę w nauczaniu, wychowaniu oraz socjalizacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie odegrał Jean Marc Gaspard Itard. W duchu naturalizmu, którym na tamten czas owładnięty był świat za sprawą m.in. Jana Jakuba Rousseau, Itard zajął się uspołecznieniem „dzikiego chłopca", którego złapano we francuskich lasach. Ten francuski lekarz i pedagog postawił sobie za cel wprowadzić go do życia społecznego. Jednakże Victor, bo tak nazwano chłopca, był „niereformowalny", a swoje starania w zakresie edukacji chłopca Itard uznał za porażkę. Dla historii rozwoju edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie Jean M.G. Itard był prekursorem nauczania osób odbiegających od normy. Kontynuatorem tej idei był jego uczeń – Edouard Seguin. Celem pracy Seguina było przede wszystkim włączenie niepełnosprawnych intelektualnie do społeczeństwa. W swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej: „koncentrował się głównie na rozwoju osób z NI w zakresie aktyw-

* Uniwersytet Śląski w Katowicach; Zespół Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu.

ZN_Ped_2015_11.indb 11 2016-06-07 09:45:39

ności fizycznej, inteligencji w rozumieniu rozwoju zmysłów oraz woli wyrażanej jako socjalizacja" (Bobińska, Pietras i Gałecki, 2012, s. 22).

Rok 1801 to czas, w którym rozpowszechnia się wiedza na temat niepełnosprawności intelektualnej i chorób psychicznych. Należy podkreślić rolę Philippe Pinela, który propagował humanitarny stosunek do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Opracował definicję upośledzenia umysłowego, a co ważne, wyodrębnił dwie formy upośledzenia umysłowego (wrodzoną i nabytą) oraz cztery stopnie idiotyzmu. Trzy stopnie niepełnosprawności intelektualnej wyróżnił uczeń Pinela – Jean-Etienne Dominique Esquirol, który jako pierwszy wysunął tezę, że niepełnosprawność intelektualna nie jest chorobą, a stanem. Niepełnosprawność intelektualna, według niego, jest nabyta, co daje szanse na jej leczenie. Wyróżnił: idiotyzm, imbecylizm i ograniczoność umysłową.

Wiek XIX i XX to rozbieżne postrzeganie niepełnosprawności. Pierwsze to podejście psychologiczno-pedagogiczne reprezentowane m.in. przez Marię Montessori, która uważała, że wychowanie i nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo należy opierać przede wszystkim na metodach pedagogicznych. Wniosek ten autorka wysunęła po przeprowadzonych badaniach nad dziećmi upośledzonymi we włoskich przytułkach. Maria Montessorii stała się prekursorką dokształcania nauczycieli zajmujących się dziećmi upośledzonymi, a metody pracy z dziećmi – jak to określała anormalnymi – zaczęła wprowadzać do pracy z dziećmi zdrowymi.

Warta podkreślenia jest metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego. W roku 1901 Decroly zajął się wychowaniem dzieci anormalnych i założył Instytut Nauczania Specjalnego. Stworzył metodę nauczania i wychowania, która nosi nazwę ośrodki zainteresowań. Jej celem było przygotowanie dziecka do życia. Ważnym elementem tej metody były: „naturalne potrzeby i zainteresowania dziecka. Zadanie wychowania polega na przygotowaniu do życia przez przystosowanie dziecka do środowiska przyrodniczego i społecznego" (Wołoszyn, 1962, s. 419).

W roku 1915 opóźnienie rozwoju zostało określone mianem oligofrenia. Termin został użyty i rozpowszechniony przez Emila Kraepelina – niemieckiego lekarza psychiatrę.

Wiek XIX i XX to także niechlubna idea eugeniki. Jej głównym założeniem było eliminowanie jednostek niepełnosprawnych ze społeczeństwa, co powodowało, że ludzi z niepełnosprawnością postrzegano jako niemający prawa istnieć „podgatunek". Rozwiązanie upatrywano w sterylizacji, w dożywotnim zamykaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną, a nawet skazywaniu ich na śmierć. Beata Borowska-Beszta podaje, że przed wojną wysterylizowano w Niemczech około 225 000 osób. Powodem takiej praktyki była przede wszystkim eliminacja dziedziczenia cech, które mogłyby być powodem defektu intelektualnego czy fizycznego. Ponadto powstały Specjalistyczne Departamenty dla Dzieci, które zajmowały się zabijaniem niepełnosprawnych nieletnich. Należy jednak zaznaczyć, że nie tylko Niemcy pozbywali się niepełnosprawnych. W Związku Radzieckim oraz krajach mu podległych nie było „inwalidów", bo tak nazywano osoby niepełnosprawne:

> historycznie rzecz biorąc, w całym bloku byłych republik sowieckich osoby z niepełnosprawnością fizyczną i umysłową były stygmatyzowane, ukrywane i usuwane z miejsc publicznych (Borowska-Beszta, 2012, s. 47).

A zgodnie z ideą eugeniki w latach 1940–1941 wymordowano 90 000 osób niepełnosprawnych, pod hasłem akcji T4 lub E-Aktion.

Lata powojenne to odrzucenie po 1945 roku teorii eugeniki, chociaż kraje komunistyczne wciąż izolowały osoby niepełnosprawne. Do zmiany sytuacji tych osób przyczyniła się idea normalizacji, co miało istotny wpływ na wprowadzenie osób niepełnosprawnych do społeczeństwa. Zaczęły pojawiać się dokumenty prawne, które w sposób otwarty broniły praw osób niepełnosprawnych intelektualnie. W roku 1971 pojawiła się Deklaracja Praw Osób Opóźnionych Umysłowo, która dawała osobom niepełnosprawnym intelektualnie dodatkowe prawa związane z ich sytuacją społeczną, zdrowotną czy edukacyjną. Z kolei w 1975 roku powstała Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych oraz Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych Psychicznie mówiąca, że ludzie ci mają takie same prawa jak ludzie zdrowi. W roku 1968 Światowa Organizacja Zdrowia uchwaliła klasyfikację upośledzenia umysłowego, która oparta była o skalę i wyróżniała cztery stopnie:

- lekki niedorozwój umysłowy o ilorazie inteligencji 52–67, mieszczący się między dwoma i trzema odchyleniami standardowymi;
- umiarkowany niedorozwój umysłowy o ilorazie inteligencji 36–51, mieszczący się między trzema a czterema odchyleniami standardowymi;
- znaczny niedorozwój umysłowy o ilorazie inteligencji 20–35, mieszczący się między czterema a pięcioma odchyleniami standardowymi;
- głęboki niedorozwój umysłowy o ilorazie inteligencji 0–19, mieszczący się między pięcioma i większą liczbą odchyleń standardowych (Sękowska, 1985, s. 147).

Natomiast uprzednia klasyfikacja, tzw. tradycyjna, opierała się również na ilorazie inteligencji, jednak wyróżniała trzy stopnie upośledzenia umysłowego, tj.:

- idiotyzm (iloraz inteligencji 0–19);
- imbecylizm (iloraz inteligencji 20–49);
- debilizm (iloraz inteligencji 50–69) (Sękowska, 1985, s. 147).

W latach 50. ubiegłego stulecia rozpatrywano upośledzenie umysłowe w oparciu o jego etiologię. Przyczyny upośledzenia mogły być pierwotne, oparte na genetyce, oraz wtórne, pochodzące na przykład z przebytych chorób. Z takim podziałem upośledzenia (niepełnosprawności intelektualnej) spotykamy się również dzisiaj. Inny podział prezentuje klasyfikacja pedagogiczna, która upośledzenie umysłowe opiera na stopniu wyuczalności dziecka. Podział ten wyodrębnia: dzieci prawie niewychowywane, dzieci mało wychowalne, dzieci wychowalne i dzieci szkolne.

Termin niepełnosprawność intelektualna przez wiele lat był tożsamy z takimi terminami, jak: upośledzenie umysłowe, niedorozwój umysłowy, idiotyzm, debilizm,

oligofrenia, osłabienie rozwoju intelektualnego, mongolizm czy defekt umysłowy. Co ważne, niepełnosprawność intelektualna rozpatrywana jest z perspektywy różnych paradygmatów, modeli czy koncepcji przyjętych w pedagogice specjalnej.

Zofia Sękowska wyróżnia trzy podejścia do definiowania upośledzenia umysłowego. Mianowicie termin ten możemy wyjaśniać z kilku perspektyw: kliniczno-medycznej, praktycznej (prawno-administracyjnej) oraz psychologiczno-społecznej. W podejściu kliniczno-medycznym przedmiotem upośledzenia umysłowego był niedorozwój umysłowy, który odpowiadał za brak przyswajania wiedzy i, co ważne, mógł występować od urodzenia lub mógł zostać nabyty we wczesnym dzieciństwie. Tym, co przejawia się w niepełnosprawności intelektualnej, a tu w upośledzeniu umysłowym, jest to, że w obrazie kliniczno-medycznym upośledzenie zawsze jest stanem chorobowym. Jeśli chodzi o podejście praktyczne, to Zofia Sękowska w tej grupie definicji podkreśla aspekt prawno-administracyjny niepełnosprawności. Kolejną grupą definicji dla Sękowskiej były terminy z obszaru psychologiczno-społecznego. Z takim podziałem definicji możemy zapoznać się w starszej literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej.

Jeśli spojrzymy na niepełnosprawność intelektualną z perspektywy medycznej (indywidualnej) i będziemy ją postrzegać w aspekcie biologicznym, to wówczas:

> osoba upośledzona umysłowo postrzegana jest jako jednostka, której nie można pomóc w sensie efektywnej rehabilitacji, ponieważ ta wiąże się z ingerencją w biologiczne struktury organizmu (Gajdzica, 2010, s. 43).

Wiadomym jest, że taki zabieg jest niemożliwy, co określa osobę upośledzoną jako jednostkę, która wymaga opieki oraz wsparcia instytucjonalnego. Jeżeli spojrzymy na niepełnosprawność w kontekście koncepcji biopsychospołecznej, to wówczas upośledzenie umysłowe możemy rozpatrywać m.in. poprzez triadę zaproponowaną przez Małgorzatę Kościelską. Autorka ukazuje niepełnosprawność intelektualną w trzech odsłonach: upośledzone Ja, upośledzony umysł oraz upośledzone życie. Przedstawione powyżej czynniki są ze sobą w bliskiej relacji i, co ważne, warunkują między sobą zależności, które mają ogromny wpływ na funkcjonowanie osoby niepełnosprawnej. Na upośledzone życie ma wpływ upośledzone Ja, czy upośledzony umysł, i odwrotnie. Ważnym aspektem tak pojmowanej niepełnosprawności jest to, że nie odrzuca się z koncepcji biopsychospołecznej komponentu biologicznego. Odchodząc od biologicznego czy też medycznego modelu niepełnosprawności intelektualnej – które można określić jako tożsame – możemy skupić się na społecznej czy społeczno-kulturowej perspektywie niepełnosprawności intelektualnej. Jak piszą Józef Sowa oraz Franciszek Wojciechowski:

> istotą tej koncepcji nie staje się koncentracja na biologicznym wymiarze niepełnosprawności, ale raczej na problemach i ograniczeniach, które z niej wynikają. Okazuje się wówczas, że osoby te w zasadniczych potrzebach i motywach są podobne do ogółu populacji (Sowa i Wojciechowski, 2001, s. 227).

W literaturze przedmiotu główny aspekt definiowania niepełnosprawności intelektualnej stanowi niewątpliwie zaburzenie funkcjonowania osobniczego oraz społecznego. Zaburzenia te, co ważne, mają różnorodny charakter. W literaturze przedmiotu możemy podzielić definicje niepełnosprawności z punktu widzenia etiologicznych aspektów niepełnosprawności. Według Marii Grzegorzewskiej, niepełnosprawność intelektualna to przede wszystkim cecha, która warunkuje sferę poznawczą dziecka. Jednak istotne jest, że poprzez odpowiednie warunki rewalidacyjne jednostka może osiągnąć maksimum możliwości. Natomiast Edgar Doll wskazywał sześć kryteriów niedorozwoju umysłowego, a mianowicie: niedojrzałość społeczną, niską sprawność umysłową, opóźniony rozwój, nieprzemijanie w procesie dojrzewania, konstytucjonalność oraz nieodwracalność. Według tych kryteriów niepełnosprawność intelektualna została zdefiniowana jako:

- brak umiejętności utrzymania siebie bez uciekania się do pomocy środowiska;
- niski stopień rozwoju umysłowego;
- zahamowanie sprawności intelektualnych trwale i będące konsekwencją choroby lub urazu;
- niedorozwój umysłowy nie ulega zmianie, chociaż organizm dojrzewa pod względem fizycznym;
- ujawnia dziedziny, stan zahamowania rozwoju;
- stan ten jest nieodwracalny (Wyczesany, 2012, s. 18).

O niepełnosprawności intelektualnej jako stanie globalnym jednostki z obniżoną sprawnością intelektualną, bez możliwości zdolności procesów umysłowych, a spowodowaną czynnikami wrodzonymi pisze Tadeusz Gałkowski. Z kolei Małgorzata Kościelska definiuje niepełnosprawność intelektualną jako:

> niepowodzenie rozwojowe, do którego dochodzi się w rezultacie nieprawidłowego przebiegu procesu rozwojowego o specyficznym charakterze. Proces rozwojowy może być zaburzony w różnym okresie i pod wpływem różnych czynników (Kościelska, 2000, s. 171–176).

Należy zaznaczyć, że przedstawione powyżej zaburzenia rozwojowe mogą mieć odmienną patogenezę. Możemy wyróżnić dwa rodzaje dysfunkcji intelektualnych. Z jednej strony są dysfunkcje globalne, w skład których wchodzi upośledzenie umysłowe, zahamowanie rozwoju intelektualnego, obniżenie czy opóźnienie intelektualne. Z drugiej zaś są dysfunkcje parcjalne, tj. upośledzenie, zahamowanie, obniżenie czy opóźnienie określonej funkcji.

Aktualnie definicje niepełnosprawności intelektualnej wyznaczają obowiązujące klasyfikacje diagnostyczne, czyli: klasyfikacja zaburzeń psychicznych DSM Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego oraz Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD Światowej Organizacji Zdrowia. Zarówno DSM, jak i ICD stopień upośledzenia umysłowego stwierdzają na podstawie

poziomu ilorazu inteligencji z wystandaryzowanych skal ocen. Należy podkreślić, że iloraz inteligencji jest głównym miernikiem niepełnosprawności intelektualnych, pomijany jest czynnik społeczny i kulturowy, obraz kliniczny jednostki, stopień funkcjonowania społecznego czy zależność od drugiej osoby.

Do roku 2013 obowiązywała klasyfikacja DSM-IV. Zdiagnozowanie upośledzenia umysłowego według tej klasyfikacji wymagało wcześniejszego spełnienia trzech kryteriów. Kryterium pierwsze opiera się w dużej mierze na deficytach sfery poznawczej w obszarze rozumowania, rozwiązywania problemów, planowania, zdobywania wiedzy edukacyjnej czy też doświadczenia i planowania. Warunek drugi, jaki musi zostać spełniony, aby rozpatrywać niepełnosprawność intelektualną, to zaobserwowane deficyty dotyczące aspektów życia codziennego, m.in. takie jak: komunikacja, udział w życiu społecznym, funkcjonowanie w szkole i w społeczności, samodzielność. Trzecim wskaźnikiem niepełnosprawności intelektualnej jest wiek – czy niepełnosprawność występuje przed 18 rokiem życia. Poziom ograniczenia intelektualnego określa się na podstawie stopnia ciężkości niepełnosprawności intelektualnej.

Aktualnie obowiązuje definicja niepełnosprawności DSM-V, która podaje, że:

> niepełnosprawność intelektualna to zaburzenie charakteryzujące się zarówno deficytem intelektualnym, jak i deficytem w funkcjonowaniu przystosowawczym z początkiem w okresie rozwojowym (Bobińska i Gałecki, 2012, s. 32).

Należy zaznaczyć, że przy tak definiowanej niepełnosprawności powinny być spełnione trzy podstawowe kryteria:

- deficyty związane ze zdolnościami umysłowymi, tj. m.in. rozumowanie, planowanie, czy abstrakcyjne myślenie;
- deficyty z obszary komunikacji, udział w życiu społecznym, funkcjonowanie w pracy czy w szkole;
- deficyty występują przed ukończeniem 18 roku życia.

Niepełnosprawność intelektualna występuje wtedy, kiedy mamy do czynienia z deficytem intelektualnym i problemami z codziennym funkcjonowaniem. Podstawą do klasyfikacji niepełnosprawności intelektualnej jest znormalizowany test inteligencji, jakim jest Skala Inteligencji Davida Weschslera. Klasyfikacje diagnostyczne wyróżniają cztery stopnie niepełnosprawności intelektualnej. Są to: niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim. Należy zaznaczyć, że w klasyfikacjach używana jest terminologia upośledzenia umysłowego. Wówczas będziemy podawać upośledzenie umysłowe lekkie, umiarkowane, znaczne i głębokie. Według Wechslera, niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim (czy też upośledzenie umysłowe lekkie) pojawia się, gdy iloraz inteligencji badanego waha się od 55 do 69 punktów.

Oprócz podziału na poziomy funkcjonowania intelektualnego Davida Wechslera literatura przedmiotu podaje również podział niepełnosprawności na dwie grupy. Pierwsza grupa to niepełnosprawność intelektualna lżejszego stopnia i tutaj wyróż-

niamy przede wszystkim upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim. Druga grupa to niepełnosprawność intelektualna głębszego stopnia, w skład której zaliczamy umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawność. Różnice pomiędzy niepełnosprawnością lżejszego stopnia a niepełnosprawnością głębszego stopnia możemy zauważyć w tym, że czynniki niepełnosprawności lżejszego stopnia możemy zidentyfikować np. środowisko (dotyczy ono najniższych warstw społecznych). Natomiast niepełnosprawność głębszego stopnia „uwarunkowana jest pojedynczymi czynnikami patologicznymi, genetycznymi lub środowiskowymi" (Bobińska i Gałecki, 2012, s. 32), a co za tym idzie, o wiele częściej stwierdzić można uszkodzenie ośrodkowego układu nerwowego.

Literatura przedmiotu klasyfikuje niepełnosprawność intelektualną na stopnie. Wyróżniamy niepełnosprawność w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym oraz głębokim. System wsparcia dla osób niepełnosprawnych intelektualnie, zwany „Światem idealnym", został stworzony właśnie dla osób niepełnosprawnych w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim. Chcąc scharakteryzować wspomniany system wparcia, w pierwszej kolejności należy omówić profil osób upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym charakteryzują się ilorazem inteligencji od 35 do 49 w skali Weschlera. U takich osób mowa jest stosunkowo zaburzona. Charakteryzuje się agramatycznością, a co za tym idzie, słownictwo jest dosyć ograniczone i niewyraźne. Zakres rozumienia prostych poleceń oraz funkcjonowanie w zakresie samoobsługi i umiejętności ruchowe są znacznie utrudnione. W sferze poznawczej osoby te pozostają na etapie przedoperacyjnym. Wykazują się dużymi trudnościami w myśleniu abstrakcyjnym oraz rozumieniu logicznym. Jednostki z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności zdolne są do nawiązywania kontaktu z otoczeniem, jednak ich percepcja postrzegania jest dosyć zaburzona.

Kolejnym elementem podziału jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym. Charakterystycznym objawem u osób ze znaczą niepełnosprawnością jest zaburzona mowa oraz aparat ruchowy. Częściej u tych osób mamy do czynienia z uszkodzonym ośrodkowym układem nerwowym. Według skali Weschlera ich iloraz inteligencji waha się od 20 do 34. Z klinicznego punktu widzenia osoby z niepełnosprawnością znaczą funkcjonują podobnie jak ludzie z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym.

Ostatnim stopniem niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębokim. Iloraz inteligencji u takich osób wynosi poniżej 20. Charakterystyczne dla niej jest daleko idące uszkodzenia układu nerwowego. Ponadto uszkodzony jest wzrok i słuch oraz funkcje ruchowe. Jednostki dotknięte niepełnosprawnością głęboką mają w wysokim stopniu utrudniony kontakt z rzeczywistością, co wyraża się m.in. zaburzeniami mowy. W swojej egzystencji i realizowaniu potrzeb są zależne od osób trzecich. Opiekunowie takich osób przede wszystkim dbają o realizację ich podstawowych potrzeb życiowych.

Osoby niepełnosprawne intelektualnie potrzebują wsparcia społecznego. Istotnym elementem środowiska społecznego osób niepełnosprawnych jest stwarzanie takich warunków rozwoju, które umożliwiałyby im m.in. korzystanie w pełni z edukacji. Niepełnosprawność bowiem stanowi tylko jeden z wielu czynników mających wpływ na rozwój i usamodzielnienie się społeczne osób z niepełnosprawnością. Niewątpliwie niepełnosprawność przysparza różnych trudności. Pokonanie owych trudności w dużej mierze zależy od cech indywidualnych, dyspozycji osobowościowych oraz od czynników środowiskowych, wychowania i socjalizacji czy rehabilitacji.

Filozofia i struktura funkcjonowania Zespołu Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu to rozwiązania na miarę XXI wieku. Problem niepełnosprawności w myśl omawianego systemu to przede wszystkim holistyczne podejście do człowieka. Takie rozumienie osoby niepełnosprawnej obejmuje jej funkcjonowanie przez całe życie, od narodzenia do śmierci. Ten sposób patrzenia wymógł na nas tworzenie spójnego systemu który został nazwany „Światem idealnym". To projekt z... marzeń. Marzeń o lepszym, bezpiecznym, przewidywalnym „Idealnym świecie". Inicjatywa polega na zbudowaniu systemu wsparcia, mającego na celu zmniejszenie dysproporcji w poziomie życia osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych, zapobiegającego niepożądanym zjawiskom społecznym (wykluczeniu, marginalizacji), poprzez stworzenie spójnego i efektywnego systemu edukacji, rehabilitacji, opieki. Zapewnienie terapii dzieci, począwszy od wczesnego wspomagania aż po wiek dojrzały. Świat Idealny to praca ponad podziałami. Istotnym elementem omawianego systemu jest pogodzenie zarówno resortu oświaty, jak i pomocy społecznej dla dobra osoby niepełnosprawnej.

W ramach tworzenia całościowego systemu opieki nad osobami z niepełnosprawnością intelektualną, który realizowany jest konsekwentnie od kilku lat, chcielibyśmy stworzyć również w naszym mieście ogród sensoryczny. Ogród ten będzie przestrzenią wypoczynku, terenem uporządkowanej uprawy roślin, współczesnym dziełem sztuki (pokażemy w nim twórczość osób niepełnosprawnych), a także przestrzenią do integracji społecznej, nauki i terapii. Sztuka ogrodowa, którą planujemy wykorzystać w tworzeniu ogrodu, będzie odzwierciedleniem kultury naszego miasta, jednocześnie mamy nadzieję, że stanie się jego wizytówką, świadczącą o poziomie życia i zamiłowaniach jego mieszkańców. W naszym ogrodzie konieczne będzie umiejętne połączenie szczególnych rozwiązań – umożliwiających osobom niepełnosprawnym bezpieczne poruszanie się i czerpanie przyjemności z kontaktu z naturą z jednej strony, oraz zaprojektowanie takich utrudnień, na których osoby z niepełnosprawnościami mogłyby ćwiczyć, doskonaląc swoje umiejętności w poruszaniu się i orientacji przestrzennej.

Projekt ten jest innowacyjny, ponieważ w Polsce nie ma kompleksowej pomocy dla dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w integracji ze środowiskiem poprzez pracę. Świat Idealny to wielopłaszczyznowy system, który pomoże współistnieć osobom pełnosprawnym z niepełnosprawnymi. To strategia systemowej integracji społecznej i rehabilitacji zawodowej osób z głębszą niepełnosprawnością

intelektualną oparta na stworzeniu sytemu wsparcia dla osób niepełnosprawnych od urodzenia do starości na wszystkich szczeblach ich edukacji i rehabilitacji społecznej.

System obejmuje:

- Wczesne Wspomaganie Rozwoju Dziecka;
- Zespół Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu;
- Środowiskowy Dom Samopomocy, Dzienny Dom Pomocy Społecznej, miejsca hostelowe;
- Sosnowiecką Spółdzielnię Socjalną;
- mieszkanie zintegrowane;
- fundację Instytut Twórczej Integracji;
- projekt (w trakcie realizacji) Ogrodu Polisensorycznego, będącego jednocześnie nowym miejscem pracy. Organizacja przestrzeni dydaktyczno-naukowej oraz edukacyjno-wychowawczej pozwoli minimalizować skutki niepełnosprawności w przyszłości poprzez wdrożenie kompleksowych rozwiązań – aktywizujących, rehabilitacyjnych oraz integracyjnych.

1. **Zespół Wczesnego Wspomagania Małego Dziecka** przy Zespole Szkół Specjalnych nr 4 powołany od 1 września 2008 roku. Terapią objętych jest obecnie 198 dzieci w wieku od 1 tygodnia życia do rozpoczęcia nauki szkolnej. Zajęcia odbywają się w nowo dobudowanym skrzydle szkoły, wyposażonym w najnowocześniejszy sprzęt edukacyjno-rewalidacyjny.
2. **Zespół Szkół Specjalnych nr 4**, w skład którego wchodzą:
   - Szkoła Podstawowa Specjalna nr 44;
   - Gimnazjum Specjalne nr 23;
   - Szkoła Przysposabiająca do Pracy.

   Zespół Szkół Specjalnych nr 4 posiada bogato wyposażone sale do terapii specjalistycznej: sala SI (integracji sensomotorycznej), Snoezelen, muzykoterapii – w tym metody Petera Hessa, z bogatym instrumentarium etnicznym, ceramiki, papieru czerpanego, wełny filcowanej, pracownia tyflopedagogiki, tyfloakustyki. Z kolei pion rehabilitacyjny obejmuje hydroterapię, fototerapię, masaż mechaniczny, siłownie, synkop wielostanowiskowy, grotę solną. W ramach terapii wspomagających podopieczni maja do dyspozycji hipoterapię, dogoterapię oraz felinoterapię. Łączna ilość uczniów to 136, w tym:
   - grupy z niepełnosprawnością głęboką – zespoły rewalidacyjno-wychowawcze;
   - autystyczne – zespoły edukacyjno-terapeutyczne;

- dzieci z zaburzeniami układu ruchu (poruszające się na wózkach inwalidzkich).

3. **Środowiskowy Dom Samopomocy i Dzienny Dom Pomocy Społecznej** świadczy usługi z zakresu pomocy osobom niepełnosprawnym intelektualnie w ich readaptacji i rehabilitacji. Zapobiega degradacji psychofizycznej poprzez integrację z otoczeniem i aktywizację społeczną. Wypełniając zadania wpisane w swoją działalność, placówka uczestniczy w tworzeniu wsparcia środowiskowego i samopomocy poprzez kształtowanie świadomości społeczeństwa w zrozumieniu problemów osób niepełnosprawnych intelektualnie.
4. **Instytut Twórczej Integracji.** Fundacja utworzona w kwietniu 2011 roku jest podzielona na trzy obszary pracy:
   - Centrum Profilaktyki Systemowej;
   - Centrum Diagnozy i Terapii;
   - Centrum Twórczej Integracji.

   Posiadamy status pożytku publicznego. Wspieramy istniejące w zakresie Świata Idealnego instytucje.
5. **„S3" – Sosnowiecka Spółdzielnia Socjalna.** W październiku 2013 roku przy współpracy Fundacji Pomocy Nowy Świat i Instytutu Twórczej Integracji zostały utworzone miejsca pracy dla 6 osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Powstała spółdzielnia zajmuje się produkcją przedmiotów dekoracyjnych i użytkowych – ceramika, szkło, grafika. To absolwenci i podopieczni naszych placówek. Ich godne życie to możliwość pracy, która musi przebiegać pod opieką i ze wsparciem terapeutów.
6. **Mieszkanie zintegrowane.** W lipcu 2014 roku z inicjatywy ITI pilotażowo uruchomiono Mieszkanie Zintegrowane (jednocześnie treningowe, wspólnotowe i interwencyjne) dla 7 osób z niepełnosprawnością w stopniu głębszym). Projekt realizowany jest w ramach „Małego Granta" z funduszy Gminy Sosnowiec.
7. **Park Polisensoryczny.** Projekt w toku – miejsce pracy niepełnosprawnych uczniów i podopiecznych, a jednocześnie piękna przestrzeń dla mieszkańców miasta. Dostosowanie sosnowieckiego Parku Harcerskiego do potrzeb osób niepełnosprawnych jest kompleksową odpowiedzią na potrzeby grup wykluczonych w zakresie ich aktywizacji zawodowej i społecznej o działaniu długofalowym. Tworzymy obszar zachęcający do dialogu społecznego i jednocześnie Park – miejsce pracy osób niepełnosprawnych. Organizacja przestrzeni dydaktyczno-naukowej oraz edukacyjno-wychowawczej pozwoli minimalizować skutki niepełnosprawności w przyszłości poprzez wdrożenie kompleksowych rozwiązań – aktywizujących, rehabilitacyjnych oraz integracyjnych, ponieważ Park będzie miejscem odpoczynku, relaksu mieszkańców Sosnowca.

Celem Świata idealnego jest przede wszystkim:

- reintegracja społeczna i zawodowa osób wykluczonych bądź zagrożonych wykluczeniem;
- system wsparcia, edukacji, terapii, rehabilitacji dla dzieci, młodzieży, osób dorosłych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną i sprzężeniami;
- organizacja przestrzeni dydaktyczno-naukowej oraz edukacyjno-wychowawczej;
- inkluzja dzieci ulicy;
- przywrócenie możliwości obcowania ze zwierzętami w ramach hipoterapii, jazdy konnej, dogoterapii i innych terapii wspomagających;
- stworzenie przestrzeni zachęcającej do dialogu społecznego.

PODSUMOWANIE

Stworzony przez nas system „Świta idealnego" ewoluuje nadal. To żywy twór, nie da się go zamknąć w określonych ramach. Dostosowujemy się do potrzeb naszych podopiecznych, jesteśmy tak blisko wszystkich ludzi, jak tylko się da, nie naruszając granic naszych dzieci, uczniów, podopiecznych. Wykorzystujemy wszystkie znane metody edukacyjne, terapeutyczne. Nie boimy się ich mieszać, próbować – szukamy własnej drogi, indywidualnej dla każdego. Tworzymy kolejne elementy – spółdzielnię socjalną, mieszkanie zintegrowane z naszym systemem, ogród polisensoryczny. Przed nami jeszcze wiele wyzwań, ale przede wszystkim nieustające przełamywanie stereotypu patrzenia na osobę z niepełnosprawością przez „zdrowe" społeczeństwo.

BIBLIOGRAFIA

Borowska-Beszta, B. (2012). *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Kraków.

Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Pobrano z lokalizacji: http://www.niepelnosprawni.gov.pl/dokumenty--miedzynarodowe-/dokumenty-organizacji-narodow-zj/.

Dryżałowska, G. (2004). Niepełnosprawność. W: T. Pilch (red.). *Nowa encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa.

Gajdzica, Z. (2010). Codzienność ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badacza. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5*. Gdańsk.

Kostrzewski, J. (1992). Diagnoza odchyleń od norm, diagnoza odchyleń od normy. W: W. Pomykało (red.). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.

Sowa, J. i Wojciechowski, F. (2001). *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*. Rzeszów.

Turowski, J. (1993) *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin.

Żółkowska, T. (2005). Socjopedagogiczny kontekst niepełnosprawności. W: T. Żółkowska (red.). *Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania*. Szczecin.

„ŚWIAT IDEALNY" – SYSTEMOWA KONCEPCJA PRACY Z DZIECKIEM NIEPEŁNOSPRAWNYM INTELEKTUALNIE

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, projekt Świata Idealnego

Streszczenie: Pierwsza część tekstu stanowi wprowadzenie analizujące niepełnosprawność intelektualną w aspekcie teoretycznym. W drugiej części skupiono się na opisie Świata Idealnego – projektu wprowadzanego w życie przez kadrę Zespołu Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu. Jego celem jest niwelacja dysproporcji życiowych między osobami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi oraz holistyczne podejście do opieki nad osobą niepełnosprawną od narodzin aż do śmierci.

ZN_Ped_2015_11.indb 22 2016-06-07 09:45:40

"IDEAL WORLD" – SYSTEM CONCEPT BEHIND THE WORK WITH THE CHILD WITH INTELLECTUALLY DISABILITIES

Keywords: intellectual disability, the "Ideal World" project

Abstract: The first part of text is concentrated on intellectual disability in the theoretical aspect. In the second part the author is concentrated on description of "Ideal World" project. This project is being carried out through the staff of Special School No. 4 in Sosnowiec. An equalization of practical disproportions between fully abled and disabled persons and a holistic approach are their purpose for the keeping of the disabled person from the birth for the rest of their life.

ZN_Ped_2015_11.indb 24 2016-06-07 09:45:40

Danuta Szeligiewicz-Urban*

ROLA PRAC RĘCZNYCH W TERAPII ZAJĘCIOWEJ OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

WSTĘP

Celem niniejszego szkicu jest nakreślenie i poddanie pod dyskusję zagadnień związanych z polskim manualizmem, którego twórcą był niewątpliwie profesor Tadeusz Nowacki. Drogi poznania tej dziedziny sięgają czasów, w których zaczęto rozróżniać wysiłek fizyczny i umysłowy, a także kształtować różne stanowiska na temat pracy. Jak podaje Tadeusz Nowacki: „reprezentatywni filozofowie i pisarze w większości gardzili pracą, która zwalona na barki niewolników stała się symbolem zniewolenia" (Nowacki, 2008). Pojęcia manualizmu, które eksponuje umiejętności, zaczęto używać dość późno. Przez wieki praca ludzka zaczęła nabierać wartości pozytywnych, a przełom nastąpił w Renesansie. W tym czasie praca stała się tematem społecznego i moralnego dyskursu dotyczącego wolności, potrzeby i filozofii pracy. Profesor Tadeusz Nowacki wskazuje na znaczenie filozofii Cypriana Norwida, który widzi narody jako podstawowe wspólnoty życia, w których dokonuje się praca nad udoskonaleniem człowieka. Widzi więc dwie kategorie pracy, jedna to kategoria podstawowa – praca ludu, będąca w związku z ziemią i jej zjawiskami (prace rolnicze, wydobywcze, rzemieślnicze, wytwory kultury ludowej). Druga to praca myślowa polegająca na przerabianiu kultury ludowej i komunikacja z wyższymi warstwami narodów. Ścisły związek tych dwu kategorii pozwala na zagwarantowanie bytu narodowego. Nawiązując do wielu myślicieli zajmujących się losem człowieka w kontekście jego pracy, należy podkreślić znaczenie szczególnie tych, którzy wyeksponowali wysoki status pracy jako wysiłku człowieka, tworząc podwaliny filozofii pracy. Do nich należy zaliczyć filozofię pragmatyczną, materialistyczną czy pozytywistyczną.

Patrząc na zjawisko manualizmu z punktu widzenia czynności dorosłych można powiedzieć, że uczestniczenie dzieci i młodzieży w pracach dorosłych było najstarszą, sprawdzoną formą nauki poprzez pracę. To właśnie poprzez najprostsze zadania do wykonania uczymy dzieci szacunku do pracy rąk ludzkich. Nauczanie poprzez naśladownictwo jest przecież najstarszą, a również niezwykle prostą metodą nabywania pewnych umiejętności praktycznych. Poprzez taką stymulację rozwijamy zręczność, sprawność i szybkość wykonywanych czynności.

* Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

ZN_Ped_2015_11.indb 25 2016-06-07 09:45:40

> Wybór rzemiosła jako przedmiotu nauczania znamionuje akceptowanie pracy w jej systemowej złożoności, na którą składają się struktury sensoryczno-motoryczne i struktury umysłowe zwane umiejętnościami praktycznymi i umysłowymi wraz z wiedzą techniczną i teoretyczną o narzędziach i urządzeniach służących do realizacji technologicznej. Jest to wiec od strony systemowego zaznajamiania z jakimś polem działania praktycznego rozwiązania w pewnym sensie doskonałe (Nowacki, 2008, s. 17).

Nawiązując do rzemiosła w kontekście wyboru pracy dla osób niepełnosprawnych (może dla niektórych kategorii niepełnosprawności nawet jedynego wyboru), należałoby podnieść rolę i znaczenie terapii zajęciowej jako formy pracy osób niepełnosprawnych i znaczenie czynności manualnych w terapii zajęciowej. Myślę, że należałoby się również zastanowić, w jakim stopniu terapia zajęciowa ma powiązanie z polskim manualizmem przedstawianym w pracach prof. T. Nowackiego. Manualizm w jego ujęciu to przecież nic innego jak tworzenie dzieła ludzkimi rękami, to wyodrębniona dziedzina mająca znaczenie w pracach ręcznych. A stąd łatwo znaleźć analogię do rękodzieła jako formy nie tylko pracy, lecz także terapii poprzez pracę i jej wytwory.

RYS TERAPII ZAJĘCIOWEJ

Wartość pracy oraz zajęć ręcznych jako metody leczniczej znane były od zawsze. W okresie rozwoju szpitalnictwa na przełomie XVIII i XIX wieku wprowadza się zajęcia ręczne i pracę na oddziały dla umysłowo chorych. Od tego czasu na oddziałach psychiatrycznych terapia zajęciowa zdobywa coraz większe znaczenie jako metoda lecznicza w wielu krajach europejskich. Pionierem w tej dziedzinie był dr Pinel z Francji. Terapię zajęciową w XX wieku wprowadza się do domów opieki społecznej i na oddziały dla przewlekle chorych. W 1917 roku w Stanach Zjednoczonych powstaje Amerykańskie Towarzystwo Terapeutów Zajęciowych, którego celem jest organizacja szkoleń i szkół dla terapeutów zajęciowych. Terapia zajęciowa rozwija się podobnie jak w Anglii. Po II wojnie światowej zarówno rehabilitacja, jak i terapia zajęciowa nabiera ogromnego znaczenia, zostaje wprowadzana do programu leczenia w różnych specjalnościach medycyny. Przełom XIX i XX wieku to wprowadzenie terapii zajęciowej na oddziały psychiatryczne, a następnie w zakładach dla starców, nieuleczalnie chorych i niektórych sanatoriach przeciwgruźliczych. W Polsce rozwój rehabilitacji i terapii zajęciowej przypada na czas po II wojnie światowej. Dobrze zorganizowane oddziały terapii zajęciowej prowadzą swą działalność w sanatoriach rehabilitacyjnych, klinikach medycyny rehabilitacyjnej, klinikach ortopedycznych, ośrodkach psychiatrycznych oraz warsztatach terapii zajęciowej (Milanowska, 1982, s. 14).

ZNACZENIE TERAPII PRZEZ PRACĘ U OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH I CHORYCH PSYCHICZNIE

Terapia zajęciowa jest rozumiana jako forma opieki zdrowotnej opartej na założeniu, że świadome działanie może wspomóc zachowanie zdrowia i dobrego samopoczucia we wszystkich aspektach codziennego życia. Nadrzędnym celem tak prowadzonych działań jest promowanie, rozwijanie, odzyskiwanie oraz podtrzymywanie zdolności do codziennej egzystencji, tak by zapobiegać różnorodnej niewydolności i niesprawności.

Programy terapii zajęciowej są tak skonstruowane, aby realizować założenie maksymalnego wykorzystania danej funkcji, zgodnie z potrzebami człowieka w jego środowisku pracy, towarzyskim, osobistym i domowym, mając na uwadze fakt powrotu do społeczeństwa, również w kontekście zawodowym – tu zasadnicze znaczenie odgrywa rehabilitacja zawodowa. W warsztacie terapii zajęciowej, w niewielkich grupach terapeutycznych skupionych wokół poszczególnych pracowni, instruktorzy terapii zajęciowej wraz ze specjalistami poszukują mocnych stron każdego uczestnika, tak aby w oparciu o nie doskonalić umiejętności codziennego funkcjonowania.

> Wyrabianie umiejętności samodzielnego wypełniania funkcji społecznych odbywa się przy pomocy ról w warsztacie i wyrabiania samodzielności poprzez wyposażenie uczestników w szereg umiejętności społecznych (Misztal, 2005, s. 17).

W ujęciu T. Nowackiego, rozwinięcie w każdym człowieku umiejętności ułatwiających mu życie prowadzi do rozwoju osobowości, a S. Brzozowski idzie nieco dalej i stawia pracę na początku rozwoju człowieka. Ważne jest przede wszystkim to, że „ręce człowieka stały się prototypem pierwszych narzędzi ręcznych [...], dając podstawowe doświadczenia w zakresie bezpieczeństwa" (Nowacki, 2008, s. 18).

O tym, jak ważne w pracy osób niepełnosprawnych jest wykonywanie prac ręcznych i tworzenie samodzielnie wytworów tej pracy, chociażby w postaci rękodzieła, może świadczyć ilość wartościowych dzieł wykonywanych w Warsztatach Terapii Zajęciowej w ośrodkach dla niepełnosprawnych oraz ich wystawy czy kiermasze organizowane w różnych częściach naszego kraju.

Głównym celem terapii zajęciowej jest zapobieganie skutkom ograniczenia aktywności, które towarzyszy chorobie, i przywracanie zdolności do aktywnego, dającego zadowolenie życia w harmonii ze społecznym otoczeniem. Terapia zajęciowa stanowi również integralną część rehabilitacji zawodowej, gdzie zasadniczym celem jest powrót do społeczeństwa poprzez podjęcie pracy lub przysposobienie do pracy – jak to się dzieje wśród osób niepełnosprawnych intelektualnie. W terapii zajęciowej szczególne znaczenie mają zajęcia twórcze, ponieważ umożliwiają wyrażanie emocji. Są to takie zajęcia, jak malowanie, rzeźbienie muzykowanie, taniec. Dążenie do lepszego funkcjonowania osób niepełnosprawnych umysłowo jest zadaniem wielu różnych specjalistów i obejmuje różnorodne działania.

W terapii zajęciowej jest wiele form i metod, które można wykorzystać w pracy z osobą niepełnosprawną. Należą do nich:

- terapia pracą (ergoterapia);
- terapia ruchem (kinezyterapia);
- kulturoterapia;
- ludoterapia;
- biblioterapia;
- muzykoterapia;
- psychoterapia;
- organizacja czasu wolnego i rekreacji;
- socjoterapia – odwołanie się do środowiska.

Terapia zajęciowa należy również do często stosowanych terapii, nie tylko wobec grupy osób niepełnosprawnych intelektualnie czy ruchowo, lecz także grupy psychicznie chorych. Zalicza się ją do podstawowych środków w leczeniu chorób psychicznych, bowiem działa ona na pacjenta mobilizująco, uspakajająco, a także usprawnia psychicznie i fizycznie.

Biorąc pod uwagę jeden rodzaj terapii zajęciowej – **ergoterapię**, czyli **terapię przez pracę**, na którym szerzej chcę skupić uwagę, można zauważyć ścisły związek między psychologią pracy a pedagogiką pracy.

> Ergoterapię, w odróżnieniu od treningu umiejętności, można uważać za konwencjonalną metodę oddziaływań psychospołecznych i jedną z najstarszych metod stosowanej rehabilitacji psychiatrycznej. Ergoterapia stopniowo angażuje pacjenta w życie społeczne poprzez udział w celowej aktywności, zwykle z pogranicza pracy użytkowej i twórczości artystycznej (Wilczek-Różyczki, 2007, s. 215).

W rozumieniu pedagogiki pracy relacje człowiek – praca – wychowanie są niezwykle istotne w okresie aktywności zawodowej i w okresie przygotowania młodego człowieka do wyboru zawodu czy też przyuczenia do zawodu (Goźlińska i Szlosek, 1997, s. 93), stąd można szukać związku między umiejętnościami w ujęciu pedagogiki pracy a umiejętnościami w ujęciu terapii zajęciowej. Tak można odnaleźć związki znaczenia pracy ludzkiej, a w tym prac ręcznych u osób zdrowych i chorych, młodych i seniorów, dzieci i dorosłych itd. W powyższym kontekście należy upatrywać związków pracy i piękna świadomie połączonych w wytwory pracy ręcznej i jako przejaw realizacji uduchowionej wartości pracy w wytworach rękodzieła.

Terapia zajęciowa ułatwia również rozumienie własnych potrzeb możliwości i pozwala uwierzyć w siebie. Powinna być stosowana przede wszystkim w odniesieniu do osób, u których proces chorobowy przebiega niepomyślnie, prowadząc do znacznej degradacji w wielu obszarach życia. Jest ona jedną z dziedzin rehabilitacji, a głównym zadaniem jest pomaganie osobom niepełnosprawnym fizycznie i umysłowo w samodzielnym funkcjonowaniu w środowisku społecznym. Bardzo ważnym elementem terapii zajęciowej jest program zajęć terapeutycznych dostosowany do indywidual-

nych potrzeb podopiecznych, którzy uczą się różnych czynności dnia codziennego lub przygotowują się do pracy zawodowej.

ZNACZENIE ZAJĘĆ Z ZAKRESU TERAPII ZAJĘCIOWEJ

Poprzez terapię zajęciową rozumiemy leczenie i usprawnianie przy pomocy wyznaczonych czynności, zajęć i pracy. Niektóre czynności, zajęcia, praca mogą mieć wartość: kształcącą, wychowawczą lub leczniczą.

Terapia zajęciowa jako środek leczniczy może oddziaływać na ogólną sprawność fizyczną i psychiczną, a w medycynie ma ogromne znaczenie – bardzo ważne jest, aby osoby dotknięte schorzeniami lub urazami nie pozostały bezczynne przez dłuższy czas. Natomiast w Warsztatach Terapii Zajęciowej prowadzone są treningi czystości, umiejętności społecznych, dysponowania pieniędzmi, treningi zakupów, przygotowywania posiłków, podtrzymywania umiejętności czytania, są również prowadzone zajęcia stricte zawodoznawcze w rozumieniu przygotowania do uprawiania rzemiosła. Osoby przebywające w tych placówkach poddawane są próbom wykonywania pewnych czynności w celu poznania poziomu własnych umiejętności i możliwości, przy jednoczesnym dostrzeganiu barier uniemożliwiających ich realizację.

Na potwierdzenie tezy samorealizacji można za prof. T Nowackim stwierdzić, że:

> roboty ręczne umożliwiają gruntowną znajomość tworzywa, rozwijają umiejętności działania, tworzą przestrzeń dla pomysłowości i pobudzają inicjatywność, co sprzyja samodzielności w działaniu i myśleniu: razem stanowią fundament i istotę twórczości (Nowacki, 2008, s. 20).

TERAPEUTA ZAJĘCIOWY NIE TYLKO POMAGA...

Metody pracy terapeuty zajęciowego są różnorodne i dostosowane do: wieku, stanu zdrowia, specyfiki placówki, problemów natury psychicznej, osobowości oraz zainteresowań chorego. Terapeuta powinien starać się stworzyć jak najkorzystniejsze warunki i relacje międzyludzkie. Powinien też zapewnić atmosferę sprzyjającą działaniu czynników leczniczych. Terapeuta, opierając się na zasadzie „tu i teraz", interpretując i klasyfikując, ukazuje właściwe znaczenie zachowań interakcji oraz reakcji emocjonalnych. Taka osoba powinna znać wiele działów pracy i technik służących jako czynnik usprawniający, bowiem właśnie od niego oczekuje się wsparcia we wszelkich działaniach związanych z pracą podopiecznych.

Realizując program terapii zajęciowej prowadzi się takie pracownie terapeutyczne, jak:

- rehabilitacji;
- higieny osobistej;
- introligatorską;

- hafciarską;
- obróbki szkła;
- stolarską;
- metaloplastyki;
- ceramiczną;
- informatyczną;
- gospodarstwa domowego;
- plastyczno-muzyczną;
- tkacko-krawiecką.

Różnorodność zajęć w terapii zajęciowej jest ogromna, lecz nie każde zajęcie ma charakter terapeutyczny. Prace, które spełniają rolę terapii zajęciowej, mogą być:

- lżejsze – w skład tych prac wchodzą: tkactwo, koszykarstwo, siatkarstwo, zabawkarstwo miękkie i twarde, malowanie na płótnie i papierze, haftowanie, prace galanteryjne, introligatorskie, metaloplastyka, ceramika, krawiectwo i tym podobne;
- ciężkie – bardziej i mniej precyzyjne, należą tu między innymi: stolarstwo, ogrodnictwo, prace w przemyśle, prace w gospodarstwie domowym, prace biurowe, które mogą być przygotowaniem osoby niepełnosprawnej do pracy zawodowej.

Bardzo ważnym elementem terapii zajęciowej jest umiejętność dostosowania zajęcia do potrzeb osoby niepełnosprawnej. Zadaniem terapeuty zajęciowego jest dobór odpowiedniej pracy i dopilnowanie prawidłowego jej wykonania. Od wiedzy i umiejętności instruktora będzie zależała taka adaptacja warsztatu pracy, aby pracujący wykonywał celowe ruchy (Milanowska i Dega, 1983, s. 53).

CELE TERAPII ZAJĘCIOWEJ

Terapia zajęciowa to leczenie przy pomocy pracy i zajęcia. Cel terapii zajęciowej w stosunku do poszczególnych pacjentów jest zawsze określony.

Zadania terapii zajęciowej to: **usprawnianie fizyczne, usprawnianie psychiczne, preorientacja zawodowa.**

W ramach **usprawniania fizycznego** zadaniem terapii zajęciowej jest pomoc osobom w zwalczaniu depresji, której przyczyną jest choroba, inwalidztwo czy niepełnosprawność. Usprawnianie to polega na racjonalnym organizowaniu wszelkich czynności życiowych (mycie się, jedzenie, ubieranie, toaleta, wszelki ruch związany z normalnym życiem). Zadaniem terapii ruchowej jest stworzenie takich warunków, aby osiągnięcie celu danej czynności było obciążone jak najmniejszym wysiłkiem. Celem tym jest przede wszystkim wyrobienie racjonalnych nawyków, czyli

stereotypów dynamicznych i stworzenie pożądanego do celów terapeutycznych rytmu czynności.

Usprawnianie fizyczne to także usprawnianie wszelkich zaburzonych funkcji fizycznych w przypadku sprzężonych niepełnosprawności. Terapia zajęciowa przekonuje podopiecznego, że jest on zdolny do pracy i przyczynia się też do stworzenia atmosfery, w której może zapomnieć o swojej chorobie i inwalidztwie. Może to doprowadzić do poprawy jego kondycji fizycznej, a w efekcie tego do przyspieszenia powrotu do zdrowia. Wszelkie usprawnienia fizyczne mają pomóc choremu w uświadomieniu sobie, że pomimo doznanej niepełnosprawności posiada wiele sprawności, które mogą stać się podstawą samodzielnego życia.

W ramach **usprawniania psychicznego** terapia zajęciowa ma za zadanie pomóc podopiecznemu w zaakceptowaniu swojej niepełnosprawności. Cel ten osiąga się poprzez odpowiednio dobraną oraz prowadzoną pracę, niepełnosprawny nabiera poczucia własnej wartości, odzyskuje wiarę we własne możliwości oraz samoakceptację. Sam fakt uczestnictwa w terapii zajęciowej ma olbrzymie znaczenie dla osób niepełnosprawnych intelektualnie. Upatrują oni w tej działalności nowych możliwości zawodowych. W usprawnianiu bardzo ważnym elementem jest odwrócenie uwagi chorego od swojej niepełnosprawności i własnej osoby, a zainteresowanie go wykonaniem danej pracy. Poprzez wykonywaną pracę niepełnosprawny łatwiej akceptuje swoje deficyty i uczy się życia w nowych warunkach. Fakt wykonywania przez nich pracy podnosi wartość niepełnosprawnego jako jednostki społecznej i otwiera nowe możliwości w życiu chorego (Milanowska, 1982, s. 15–16).

W ramach **preorientacji zawodowej** terapia zajęciowa ma za zadanie przygotowanie niepełnosprawnego do pracy zawodowej. To ostatni etap w terapii zajęciowej. Jeszcze w trakcie leczenia i usprawniania należy zorientować się, jakiego rodzaju zainteresowania ma chory, jaka jest jego wydolność fizyczna i poziom umysłowy. Dopiero wtedy należy wypróbować możliwości zawodowe podopiecznego, a następnie przekonać i skierować na odpowiednie szkolenia zawodowe czy do odpowiedniej pracy. Wartość terapii zajęciowej dla procesu usprawniania z punktu widzenia fizjologicznego i kinezyterapeutycznego polega na tym, że dany ruch-ćwiczenie w czasie pracy – pacjent może wykonywać przez dłuższy czas bez zmęczenia fizycznego i psychicznego. Tym samym przyspiesza się usprawnianie (Milanowska, 1982, s. 16).

Praca w terapii zajęciowej powinna być włączona w całość rehabilitacji leczniczej, której zadaniem jest przywracanie społeczeństwu czynnego obywatela (Milanowska i Dega, 1983, s. 65). Na nas, jako świadomych obywatelach, ciąży odpowiedzialność zarówno w kwestii akceptacji, integracji, jak i życzliwości wobec człowieka z dysfunkcją, wracającego do normalnego życia, do szkoły czy do pracy.

ZN_Ped_2015_11.indb 31 2016-06-07 09:45:40

INNE WYBRANE FORMY TERAPII ZAJĘCIOWEJ

Biblioterapia – w procesie biblioterapii bardzo ważne jest dopasowanie celów do potrzeb użytkownika terapii. Uwzględniając wszelkie potrzeby i szczególną sytuację człowieka niepełnosprawnego, możemy zauważyć najbardziej newralgiczne problemy, jak: lęk przed rozstaniem z najbliższymi, lęk przed nową sytuacją czy poczucie niższej wartości (Zybert, 1997, s. 14). Literatura ma relaksujący wpływ na codzienne samopoczucie. Często sięgając po książkę, nie jesteśmy świadomi terapeutycznej roli literatury. Każda osoba, w zależności od stanu psychicznego, upodobań i chęci, sięga po inny rodzaj literatury.

Dokładne poznanie czytelnika, jego stanu umysłowego, zainteresowań, potrzeb, oczekiwań i wiedzy jest podstawą pracy biblioterapeutycznej. Poprzez biblioterapię chory uczy się umiejętności przetrwania w krytycznych momentach i długotrwałym okresie leczenia. Taki rodzaj terapii ma zastosowanie w szkołach, przedszkolach, w szpitalach, sanatoriach, domach pomocy społecznej czy zakładach leczniczo-wychowawczych. Udział czynny w biblioterapii polega na tym, że czytelnik sam dobiera literaturę i czyta ją samodzielnie. Natomiast bierny udział w biblioterapii to słuchanie czytanych książek przez opiekuna czy terapeutę. Terapeuta prowadzący zajęcia może kierować uwagę słuchaczy na ważne, aktualne sprawy, a przyjemna barwa głosu podczas czytania literatury może czytelnika zrelaksować i ukoić (Kozaczuk, 1999, s. 70).

Istnieją programy biblioterapeutyczne zajmujące się określonym typem literackim. Do takich typów należy poezja, która ma wielkie walory terapeutyczne, tworząc bliski kontakt z czytelnikiem. Poezja działa na uczucia, myśli; to najkrótsza droga emocjonalna między pisarzem a czytelnikiem. Refleksyjne wiersze, poruszające problemy sensu życia, oddziałują na sferę intelektualną. Ten typ biblioterapii zwany jest poezjoterapią (Szulc, 1993, s. 65).

Drama – to terapia wykorzystująca elementy teatru. Polega na przygotowywaniu przez podopiecznych przedstawień teatralnych i udział w nich. Psychodrama to jedna z metod psychoterapii grupowej. Polega na odgrywaniu roli przez pacjenta, której treścią są jego problemy lub przeżycia. Celem dramy jest przezwyciężanie lęków i nieśmiałości, które przeszkadzają w kontaktach interpersonalnych, utrudniając relacje. Uczestnictwo w dramie, w atmosferze pełnej akceptacji, przezwycięża nieśmiałość zalęknionych osób, dodając wiary w siebie. Drama zachęca do oryginalnego wyrażania się każdego z jej uczestników, zaspakajając w ten sposób osobiste pragnienie bycia sobą. Pogłębiając relacje z innymi poprzez wspólną grę na scenie, drama uczy tolerancji i miłości.

Muzykoterapia – muzyka zmniejsza stres, łagodzi strach, dodaje energii, poprawia pamięć, doprowadzając do wewnętrznej harmonii podnosi odporność organizmu. Wyzwala własne potężne mechanizmy obronne. Bardzo istotny jest dobór odpowiedniej muzyki, powinna wywoływać pogodny nastrój i odprężenie, uzupełniać to, co niedomówione, utrzymywać w równowadze, kształtować całość, nadawać przeżyciom odpowiedni koloryt i wyrazistość. Dzięki muzyce przeżycia ludzi chorych stają się pełne i celowe. Odpowiednia muzyka zmienia i rozładowuje napięcia

ZN_Ped_2015_11.indb 32 2016-06-07 09:45:40

emocjonalne. Muzykoterapia stosowana jako terapia lecznicza bardzo dobrze wpływa na samopoczucie pacjenta, wzbogaca świat uczuć i przeżyć, uwrażliwia na otaczający świat. Ta terapia odgrywa ważną rolę w stymulacji psychoruchowego rozwoju. Dzięki niej zwiększa się sprawność aparatu mięśniowo-ruchowego oraz precyzyjność i płynność ruchów. Jest postępowaniem wspomagającym leczenie zaburzeń psychicznych, emocjonalnych i fizycznych (Natanson, 1979, s. 36–38). W terapii zajęciowej nie możemy zapominać o dziecku, stąd szczególną formą terapii jest bajkoterapia.

Bajkoterapia – czytanie bajek dzieciom wspiera ich rozwój intelektualny i emocjonalny, uczy empatii, a poprzez odpowiednie teksty możemy wyciszać lub pobudzać dziecko do działania. Bajki umacniają wiarę w siebie, dają okazję do przeżywania radości, euforii, żalu i smutku, czyli działają terapeutycznie na dziecko. Celem bajkoterapii jest wspomaganie dziecka w sytuacji trudnej, przezwyciężanie lęków, niepowodzeń, korygowanie niepożądanych zachowań, pokazywanie nowych wzorców zachowań czy osiąganie relaksu, rozluźnienia mięśni, wyciszenia i odprężenia (Stankowski, 2008, s. 183).

PODSUMOWANIE

Nie jest nam obca istota pracy ludzkich rąk, choćby dlatego że wiąże się to z codziennością, z wykonywaniem bardziej lub mniej skomplikowanych czynności, które dają nam większą lub mniejszą satysfakcję osobistą czy zawodową. Praca jest związana z nami nierozerwalnie, co podkreślają nie tylko psycholodzy pracy, lecz także pedagodzy pracy, twierdząc, że analizuje ona sytuacje, które powstają w środowiskach ludzi pracujących. Praca wpływa bowiem na kształtowanie zachowań i postaw ludzkich – i odwrotnie – jej efekty zależą w istotny sposób od cech osobowościowych pracowników (Goźlińska i Szlosek, 1997, s. 108).

Odnosząc się więc do idei polskiego manualizmu prof. T. Nowackiego, należy zwrócić uwagę na wartość pracy także w kontekście społecznym. Myślę tu przede wszystkim o odniesieniu wartości pracy i jej roli w życiu nie tylko człowieka zdrowego, pełnosprawnego, lecz także do człowieka z deficytami. Uczony podkreśla w swoim dziele *Tworząca ręka*, jak roboty ręczne wyrabiają dokładność, sumienność, wytrwałość, uczą realizować idee, które przeradzają się w plany, rysunki, wreszcie realizują się w wykonywanych przedmiotach (Nowacki, 2008, s. 31). W takiej sytuacji uprawniona jestem do pewnej konkluzji – można założyć, że zawikłane i różnorakie związki wiążą ze sobą tak pojęty manualizm z pragmatyzmem i estetyką, gdyż „pożyteczne nigdy nie jest samo" (Nowacki, 2008, s. 31).

Mając na uwadze powyższe rozważania wartości pracy ręcznej dla prawidłowego i wszechstronnego rozwoju jednostki, rozważyć należy też stronę społeczną i zdrowotną, bowiem praca i terapia poprzez pracę mają silne, nierozerwalne związki. A my – zarówno ludzie pełnosprawni, jak i niepełnosprawni – nie możemy przecież nie tylko jako jednostki, lecz także jako społeczeństwo żyć i funkcjonować bez pracy.

BIBLIOGRAFIA

Goźlińska, E. i Szlosek, F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom.

Kozaczuk, L. (1999). *Terapia zajęciowa w domach pomocy społecznej*. Katowice.

Milanowska, K. i Dega, W. (1983). *Rehabilitacja medyczna*. Warszawa.

Milanowska, K. (1982). *Techniki pracy w terapii zajęciowe.* Warszawa.

Misztal, M. (2005). *Warsztaty terapii zajęciowej*. Ostrołęka.

Natanson, T. (1979). *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.

Nowacki, T. (2008). *Tworząca ręka.* Radom.

Stankowski, A. (2008). *Nauczyciel i rodzina w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka*. Katowice.

Szulc, W. (1993). *Sztuka i terapia*. Warszawa.

Wilczek-Różyczki, E. (2007). *Podstawy pielęgniarstwa psychiatrycznego.* Lublin.

Zybert, E.B. (1997). *Książka w działalności terapeutycznej*. Warszawa.

ROLA PRAC RĘCZNYCH W TERAPII ZAJĘCIOWEJ OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Słowa kluczowe: praca, terapia zajęciowa, manualizm, integracja, społeczeństwo

Streszczenie: Autorka wskazuje na szerokie ujęcie manualizmu polskiego zaprezentowanego w ujęciu prof. T. Nowackiego. Ukazuje, jaką rolę można przypisać pracom ręcznym w pracy i terapii osób niepełnosprawnych i w jakim stopniu praca ta przyczynia się do życia w społeczeństwie. Podkreśla cele terapii zajęciowej oraz jej związki z polskim manualizmem przedstawianym przez prof. T. Nowackiego. Autorka omawia też znaczenie prac ręcznych w tworzeniu naturalnego środowiska społecznego i warunków rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego, nie tylko osób niepełnosprawnych, lecz także psychicznie chorych czy seniorów. Autorka zwraca się w artykule ku humanistycznemu nurtowi na rzecz osób niepełnosprawnych i podkreśla, że praca i terapia poprzez pracę są nierozerwalne, a praca jest nieodzowną częścią życia każdego człowieka.

ZN_Ped_2015_11.indb 34 2016-06-07 09:45:40

THE ROLE OF MANUAL WORK IN OCCUPATIONAL THERAPY OF THE DISABLED

Keywords: work, occupational therapy, manualism, integration, society

Abstract: The author points to a wide picture of Polish manualism as developed by prof. T. Nowacki. She discusses the role which can be attributed to manual work and treatment of persons with disabilities and to what extent, this work contributes to life in society. She emphasizes the goals of occupational therapy, and in which this therapy has a link to the Polish manualism as presented by prof. T. Nowacki. The author also discusses the importance of hand working in creating natural social environment and conditions for development, learning, work and leisure activities not only for people with disabilities, but also psychologically ill or elderly. The author turns in the article towards the humanist current for the disabled and emphasizes that the work and therapy are inseparable, and that the work is an indispensable part of everyone's life.

ZN_Ped_2015_11.indb 36 2016-06-07 09:45:40

Anida Szafrańska*

SYSTEMY I RODZAJE WSPARCIA SPOŁECZNEGO RODZINY Z DZIECKIEM AUTYSTYCZNYM

WPROWADZENIE

Autyzm dziecięcy zgodnie z obowiązującą Międzynarodową Statystyczną Klasyfikacją Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD–10, 2008) należy do całościowych zaburzeń rozwoju (F–84). Do grupy tej należą również: autyzm atypowy, zespół Retta, inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne, zaburzenia hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi, zespół Aspergera, inne całościowe zaburzenia rozwojowe oraz całościowe zaburzenia rozwojowe nieokreślone (ICD–10, 2008). Autyzm dziecięcy charakteryzuje się nieprawidłowym lub zaburzonym rozwojem przed trzecim rokiem życia, charakterystycznym sposobem wadliwego funkcjonowania w trzech obszarach psychopatologii: interakcji społecznych, komunikacji oraz zachowania (ograniczone, stereotypowe, powtarzające się). Nieprawidłowości te są podstawową cechą funkcjonowania jednostki we wszystkich sytuacjach (ICD–10, 2008, s. 248). Obok wymienionych, specyficznych cech występuje często szereg innych objawów, takich jak: fobie, zaburzenia snu i odżywiania, napady złości i (auto)agresji (ICD–10, 2008, s. 248). Innym ważnym problemem jest niepełnosprawność intelektualna, która dotyczy 70% osób dotkniętych autyzmem (za: Bobińska, Gałecki i Florkowski, 2010).

WSPARCIE SPOŁECZNE RODZINY

Psychologiczne problemy oraz trudności, jakich doświadczają rodzice dzieci niepełnosprawnych, w tym z autyzmem, były przedmiotem licznych badań i zostały szeroko omówione w literaturze przedmiotu (Pisula, 1998; 2007).

Przystosowanie się rodziny do choroby lub niepełnosprawności dziecka jest procesem składającym się z kilku etapów. Są to: faza szoku, faza kryzysu emocjonalnego, faza pozornego przystosowania się oraz faza konstruktywnego przystosowania się (Twardowski, 1995, s. 21). Proces ten może przebiegać w sposób mniej lub bardziej burzliwy. Również intensywność przeżyć rodziców może być zróżnicowana.

* Uniwersytet Śląski w Katowicach.

ZN_Ped_2015_11.indb 37 2016-06-07 09:45:40

Z punktu widzenia dobra dziecka oraz całej rodziny ważne jest, aby rodzice osiągnęli ostatni etap adaptacji do niepełnosprawności dziecka. Okres ten, zwany „wyjściem z kryzysu", charakteryzuje się osiągnięciem umiejętności psychicznego i życiowego radzenia sobie z problemem (Mrugalska, 1988). Osiągnięcie fazy konstruktywnego przystosowania się do niepełnoprawności dziecka zależy od zasobów, jakimi rodzina dysponuje, oraz od wsparcia społecznego (Taranowicz, 2002). Zasoby te są swoistym potencjałem, którym rodzina dysponuje w momencie radzenia sobie z sytuacją trudną (Kawula, 2000).

Wsparcie społeczne jest rodzajem interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej (Sęk i Cieślak, 2004). W jej toku dochodzi do przekazywania lub wymiany informacji, dóbr materialnych, instrumentów działania, emocji. Celem wsparcia jest zbliżenie do rozwiązania problemu, osiągniecie założonego celu, przezwyciężenie sytuacji trudnej (Sęk i Cieślak, 2004). W zależności od tego, co jest w toku interakcji między dawcą i biorcą wsparcia treścią wymiany, wyróżnia się następujące rodzaje wsparcia społecznego:

- wsparcie emocjonalne – którego celem jest stworzenie poczucia bezpieczeństwa, opieki, przynależności do grupy, podwyższenie samooceny, wzbudzenie wiary i nadziei;
- wsparcie informacyjne – polega na udzielaniu człowiekowi informacji, porad, które mogą pomóc w rozwiązaniu problemu oraz lepszemu zrozumieniu sytuacji;
- wsparcie instrumentalne – może przybierać formę instruktażu o sposobach postępowania w konkretnej sytuacji oraz sposobach modelowania skutecznych zachowań zaradczych;
- wsparcie rzeczowe (materialne) – jest świadczeniem pomocy rzeczowej i finansowej lub bezpośrednim działaniem na rzecz drugiego człowieka;
- wsparcie duchowe – jest szczególnym rodzajem wsparcia. Powinno wystąpić w sytuacjach krytycznych, na przykład śmierć bliskiej osoby, ciężka choroba (Sęk i Cieślak, 2004).

W przypadku dzieci z autyzmem oraz niepełnosprawnych intelektualnie szczególnie cenne jest „wsparcie opiekuńcze", polegające na zastępowaniu matki w czynnościach opiekuńczych w celu umożliwienia jej odpoczynku.

Wsparcie społeczne można również rozpatrywać w kontekście obiektywnie istniejących i dostępnych sieci społecznych, które poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych i przynależności pełnią funkcje pomocne wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji (Sęk i Cieślak, 2004). G. Caplan sieci te nazywa systemami oparcia (1987).

Wsparcie społeczne udzielane rodzinie może być zróżnicowane pod względem

organizacji, form, jakości, rodzaju, cech dawcy i biorcy oraz skutków. Elementy te pozwalają na wyróżnienie wsparcia formalnego i nieformalnego; profesjonalnego i nieprofesjonalnego; samopomocowego oraz wolontariatowego (Karwowska, 2003). Wsparcie formalne realizowane jest przez działanie różnych instytucji i stowarzyszeń, natomiast wsparcie nieformalne odnosi się do działań systemów rodzinnych społeczności sąsiedzkich grup znajomych i przyjaciół (Karwowska, 2003). Z punktu widzenia problemów rodzin z dzieckiem z autyzmem ważne jest posiadanie w swojej sieci społecznej zróżnicowanych systemów wsparcia społecznego.

Poniżej przedstawiono przypadek rodziny dziecka z autyzmem i funkcjonujące w jej otoczeniu systemy wsparcia społecznego, które pełnią różne funkcje podtrzymujące.

ORGANIZACJA BADAŃ I ZASTOSOWANA METODA

Celem badań była identyfikacja systemów wsparcia społecznego oraz rozpoznanie wsparcia społecznego otrzymywanego przez rodzinę. W badaniu posłużono się indywidualnym wywiadem pogłębionym oraz analizą dokumentów. Badanie przeprowadzono 10 lat po pierwszym spotkaniu, dlatego też analizie poddano dokumenty zgromadzone w trakcie poprzedniego wywiadu. Takie podejście umożliwiło uchwycenie zmian, jakie zaszły w systemie rodzinnym, w sieci społecznej i funkcjonujących w jej obszarze systemach wsparcia społecznego, a także w zakresie otrzymywanego przez rodzinę wsparcia społecznego. Uzyskane w wywiadzie informacje poddano analizie jakościowej.

OPIS PRZYPADKU. RODZINA S.

Informacje o dziecku. M. urodziła się zdrowa. W okresie niemowlęcym uwagę matki zwróciły poważne problemy ze snem, trwający wiele godzin głośny płacz dziecka, problemy z przyjmowaniem posiłków (obfite ulewanie i wymioty), długotrwałe kolki brzuszne. W wieku 8 miesięcy rozpoznano wiotkość mięśniową na tle mózgowego porażenia dziecięcego. Dziecko zostało skierowane na rehabilitację ruchową, zalecono także stosowanie diety bezglutenowej. Około 18 miesiąca życia dziecka matka zauważyła u córki brak zainteresowania otoczeniem, nadwrażliwość na dźwięki. Zachowanie córki rodzice konsultowali w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz w ośrodku dla dzieci z autyzmem. Diagnozę „cechy autystyczne" oraz „upośledzenie umysłowe" wystawiono po kilku sesjach, gdy dziecko miało 2 lata i 6 miesięcy. Przez kilka lat największym problemem było niewielkie zapotrzebowanie dziecka na sen (około 4 godzin na dobę) oraz zachowania trudne, wynikające z nadwrażliwości słuchowej (reagowanie krzykiem, ucieczką na określone dźwięki, a także opór przed wychodzeniem z domu). Obecnie zachowaniami problemowymi są utrudniony kontakt

wzrokowy, trudności w rozumieniu zasad zachowania, niski poziom rozwoju mowy, negatywne reakcje na zmiany planów, trudności w inicjowaniu i podtrzymaniu kontaktu z rówieśnikami.

Sytuacja rodzinna (stan w roku 2006). Rodzina pełna. Dwoje dzieci: córka lat 5, syn – 1 rok i 6 miesięcy. Chłopiec jest zdrowy i rozwija się prawidłowo. Sytuacja mieszkaniowa jest dobra. Rodzina zajmuje piętro domu, który dzieli z rodzicami pani S. Sytuacja materialna rodziny jest niekorzystna. Na dochody składają się pensja męża, zasiłek rodzinny oraz zasiłek pielęgnacyjny.

Pani S. uważa, że niepełnosprawność dziecka niekorzystnie wpłynęła na funkcjonowanie rodziny w wielu obszarach. Badana musiała zrezygnować z dobrze płatnej posady. Przystosowanie się do znacznie mniejszych dochodów było dla małżeństwa trudne. Oboje z mężem odczuwali ogromne zmęczenie. Dominującym uczuciem był w tym okresie lęk, niepewność, poczucie krzywdy. Brakowało im wspólnie spędzonego wolnego czasu. Niekorzystną zmianą było ograniczenie prywatności, wynikające z częstej obecności członków rodziny w życiu państwa S., którzy pomagali im w opiece nad dzieckiem.

Sieć społeczna i sieć wsparcia społecznego. Sieć społeczną rodziny, liczącą 29 osób, stanowili rodzice państwa S., dziadkowie i pradziadkowie pani S., rodzeństwo z rodzinami oraz dwoje dalszych krewnych. Państwo S. mieszkali w otoczeniu rodziny, z którą łączyły ich bliskie więzi. W obszarach pozarodzinnych badani wymienili sąsiadów, z którymi spędzali wolny czas. W obszarze znajomych pani S. wymieniła koleżanki z pracy oraz wspólnych – jej i męża przyjaciół, z którymi ograniczyli kontakty ze względu na brak czasu. W obszarze osób związanych z leczeniem znajdowali się lekarze: pediatra i neurolog. W tej grupie osób kontakty zależały od stanu zdrowia dzieci. W obszarze osób związanych z terapią i edukacją dziecka był psycholog, z którym pani M. utrzymywała kontakt telefoniczny (ze względu na prowadzoną z dzieckiem terapię behawioralną), pedagodzy oraz logopeda z ośrodka rehabilitacyjnego, z którymi badana spotykała się kilka razy w tygodniu.

Sieć wsparcia społecznego liczyła 23 osoby. Źródła wsparcia społecznego występowały we wszystkich obszarach, z wyjątkiem obszaru znajomych. Silnym systemem wsparcia społecznego była rodzina, najsilniejszymi źródłami wsparcia byli rodzice pani S.

Ocena otrzymanego wsparcia społecznego. Rodzina otrzymywała wszystkie rodzaje wsparcia społecznego. Najlepiej zabezpieczona była funkcja materialna, najsłabiej – wsparcie emocjonalne. Źródłem wsparcia materialnego byli członkowie rodziny. Pani S. przyznała, że dzięki materialnemu wsparciu mogli godnie funkcjonować i zapewnić dziecku rehabilitację.

Źródłem wsparcia informacyjnego i instrumentalnego byli głównie profesjonaliści. Informacje dotyczące mózgowego porażenia dziecięcego, praw rodziców dzieci niepełnosprawnych, ulg oraz możliwości rehabilitacji otrzymali od lekarza pediatry i neurologa. Natomiast najwięcej informacji na temat autyzmu otrzymali od logopedy oraz osób prowadzących rehabilitację. Pani S. wiedzę osób tworzących zespół

diagnostyczny (lekarz psychiatra, psycholog i pedagog) dotyczący autyzmu ocenia bardzo wysoko, chociaż jak sama stwierdza: „[…] nie potrafiłam jej wykorzystać, przekazano mi zbyt dużo informacji w krótkim czasie […]". Wiele praktycznych porad dotyczących pracy z dzieckiem, przebiegu ćwiczeń rodzina uzyskała w Krakowie. Badana uczestniczyła w szkoleniu dotyczącym terapii behawioralnej.

Wsparcie emocjonalne członkowie rodziny znaleźli głównie u sąsiadów, którzy okazali im wiele życzliwości, zainteresowania, potrafili wysłuchać i przekazać słowa otuchy. Możliwość „wygadania się, zwierzenia" była dla badanej bardzo ważna, ponieważ pani S. rzadko rozmawiała o swoich problemach: „staram się o nich nie myśleć i iść do przodu".

Wsparcie w zakresie opieki państwo S. otrzymali od rodziców. Dla badanej szczególnie ważną osobą była matka, która pomagała córce w opiece nad dziećmi. Potrafiła rozpoznać nastrój córki i zastąpić ją w chwilach szczególnego zdenerwowania. Badana uważała, że w najtrudniejszych sytuacjach będą mogli liczyć na rodziców.

Sytuacja rodzinna (stan w roku 2016). Poprawie uległa sytuacja materialna rodziny, wynikająca z powrotu pani S. do pracy. W opiece nad córką pomaga im opiekunka. Zatrudnienie pomocy było, zdaniem rodziców, doskonałym rozwiązaniem: „mamy czas dla siebie, już nie jesteśmy tak zmęczeni, nie denerwuję się i nie zamartwiam tak jak dawniej".

Systemy i rodzaje wsparcia społecznego – stan obecny. Sieć społeczna i sieć wsparcia społecznego ewoluowały. Zwiększyła się liczba osób tworzących sieć społeczną, w tym liczba formalnych i nieformalnych źródeł wsparcia. Zmniejszyła się liczba członków rodziny, spowodowana śmiercią jej najstarszych przedstawicieli. W sieci społecznej pojawili się natomiast rodzice dzieci z autyzmem, z którymi pani S. utrzymuje bliskie kontakty, opiekunka córki oraz znajomi z pracy. W systemach formalnych związanych z edukacją i terapią znaleźli się profesjonaliści, w tym nauczyciele oraz terapeuci.

Wsparcie materialne. Zapotrzebowanie na ten rodzaj wsparcia społecznego zmniejszyło się ze względu na podjęcie przez panią S. pracy. Wzrost dochodów poprawił funkcjonowanie rodziny:

> gdy wróciłam do pracy, to mąż nie musi już tak zamartwiać się, czy poradzimy sobie i co będzie dalej, teraz jest bardziej wyluzowany, więcej czasu spędzamy razem, mimo że pracujemy oboje.

Opieka, wsparcie w opiece i wsparcie bezwarunkowe. Córka pozostaje pod całkowitą opieką matki, opiekunki oraz dziadków, głównie matki pani S. Pani S. ceni pomoc rodziców i teściów. Szczególnie ciepło wypowiada się na temat matki. Uważa, że dzięki jej pomocy mogła wrócić do pracy i poprawić sytuację materialną rodziny:

> to mama namawiała mnie do powrotu, widziała, że się męczę, mówiła: idź do ludzi, namówiła na zatrudnienie opiekunki i wszystko finansuje.

Rodzice państwa S. nadal pozostają jedynym źródłem wsparcia w opiece, jak również wsparcia bezwarunkowego.

Wsparcie informacyjne i wsparcie instrumentalne. Pani S. wysoko oceniła wsparcie informacyjne oraz wsparcie instrumentalne, jakiego doświadczyła w ciągu kilku ostatnich lat. Wymienione rodzaje wsparcia społecznego zabezpieczają głównie systemy formalne i w niewielkim stopniu systemy nieformalne, w których źródłem wsparcia są rodzice dzieci z podobnymi problemami rozwoju.

Wsparcie emocjonalne. Ten rodzaj wsparcia w przeszłości był słabo zabezpieczony. Tymczasem dla pani S. wsparcie emocjonalne jest szczególnie ważne, bo „nie myśli się o najgorszym… i czujesz się bezpiecznie". Przyznaje, że często zastanawiała się, skąd czerpał siły jej mąż. Była zaskoczona, gdy dowiedziała się, że to ona była głównym źródłem wsparcia dla męża. Obecnie w otoczeniu rodziny zwiększyła się liczba osób, które wspierają rodzinę emocjonalnie.

Edukacja i wsparcie edukacyjne. M. uczęszczała do placówki rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczej na zajęcia popołudniowe, później realizowała zajęcia z zakresu edukacji przedszkolnej. W opinii państwa S., nauczyciele nie mieli dużego doświadczenia w pracy z dzieckiem z autyzmem, mimo to oboje byli zadowoleni z tej formy edukacji:

> nauczyciele, rehabilitanci i psycholog byli zaangażowani i pomocni, opieka w ośrodku też była bardzo dobra, pedagodzy często z nami rozmawiali, dopytywali, co robimy i jak pracujemy.

Początkowo Pani S. bardzo intensywnie włączała się w proces wspomagania rozwoju dziecka, a tym samym poprawy sytuacji całej rodziny:

> brałam udział w szkoleniach, czytałam książki o autyzmie i nadal to robię, jeździłam na turnusy rehabilitacyjne, szukałam informacji w internecie.

Decyzja dotycząca wyboru dalszego kształcenia dziecka była dla państwa S. trudna. Umieścili córkę w szkole dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Placówka spełniła ich oczekiwania, mimo przedłużającego się okresu adaptacji dziecka do nowych warunków:

> wychowawczyni i psycholog były bardzo pomocne, uspokajali nas, bo M. nie chciała tam chodzić, raczej nie chciała wyjść z domu… często się spóźnialiśmy, ale nauczycielka to rozumiała, potem zakładałam jej słuchawki na uszy i mogła w nich chodzić w szkole i wtedy było już lepiej…

Okres edukacji rodzice oceniają pozytywnie. Stopniowo, pod wpływem oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych (głównie zastosowanie terapii behawioralnej), poprawiło się funkcjonowanie córki. Terapia logopedyczna poprawiła umiejętności komunikacyjne dziewczynki. Realizacja obowiązku szkolnego w szkole, w grupie rówieśników, początkowo budziła niepokój rodziców, jednak oboje uważają, że dokonali dobrego wyboru.

WNIOSKI

Wydaje się, że rodzina osiągnęła etap konstruktywnego przystawania się do niepełnosprawności dziecka wynikającej z całościowych zaburzeń rozwoju.

Sieć społeczna, a w jej obszarze sieć wsparcia społecznego, może nie podlegać w najbliższym czasie większym zmianom, co wynika prawdopodobnie z zadowolenia z funkcjonujących w ich otoczeniu formalnych i nieformalnych systemów wsparcia społecznego.

Osoba matki, jej pomoc w zakresie opieki nad dziećmi oraz wsparcie emocjonalne były częstym wątkiem prowadzonego wywiadu. Świadomość problemów związanych z koniecznością zapewnienia dorastającemu dziecku opieki oraz ograniczeń związanych z procesem starzenia się i ubytkiem sił osoby będącej najsilniejszym źródłem wsparcia opiekuńczego skłoniła rodziców do wzmocnienia sieci społecznej o osobę, która świadczy ten rodzaj pomocy.

Niezbędnym rodzajem wsparcia społecznego jest wsparcie emocjonalne. Ten rodzaj wsparcia powinien być dostępny wszystkim członkom rodziny na każdym etapie adaptacji do zmieniających się warunków życia. Wsparcie emocjonalne umożliwia uwolnienie się od silnych negatywnych przeżyć, które towarzyszą rodzinie w wielu sytuacjach trudnych związanych z opieką nad osobą niepełnosprawną. Wyzwala również poczucie nadziei.

Bardzo ważnym zagadnieniem jest zwrócenie uwagi na problemy i trudności, jakich doświadczają ojcowie dzieci niepełnosprawnych. W prowadzonym wywiadzie brali udział oboje państwo S. Jednak osobą udzielającą odpowiedzi była głównie matka. Pan S. potwierdzał wypowiedzi żony, zgadzając się z jej zdaniem. Chociaż obecność ojca była zjawiskiem pozytywnym, odczuć można było pewien niedosyt, co sugeruje konieczność prowadzenia pogłębionych badań dotyczących doświadczanych przez ojców dzieci niepełnosprawnych problemów.

Ważnym rodzajem doświadczanego wsparcia jest możliwość realizacji obowiązku szkolnego w placówce zapewniającej właściwą atmosferę oraz realizującej program dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka z całościowymi zaburzeniami rozwoju (indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny). Wsparcie w rozwoju ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, polegające na dostosowaniu metod, form i środków dydaktycznych, respektowaniu zasady indywidualizacji, uwagi i wrażliwości na potrzeby dziecka, akceptacji i dostrzeganiu realnych możliwości i ograniczeń wynikających ze specyfiki funkcjonowania, można traktować na równi ze wspieraniem rodziny. Nie mniej ważne jest zaangażowanie nauczycieli w tworzenie atmosfery sprzyjającej współpracy z rodzicami.

Analiza zgromadzonego materiału badawczego ukazała funkcjonowanie rodziny w otoczeniu formalnych i nieformalnych systemów wsparcia społecznego, które zabezpieczają wszystkie jego rodzaje, dostarczając informacji i będąc źródłem pozytywnych reakcji międzyludzkich oraz zachowań pomocowych.

BIBLIOGRAFIA

Bobińska, K., Gałecki, P. i Florkowski, A. (2010). Autyzm a upośledzenie umysłowe. Zaburzenie psychiczne w autyzmie. W: T. Pietras, A. Witusik i P. Gałecki (red.). *Autyzm – epidemiologia, diagnoza, terapia.* Wrocław.

Caplan, G. (1987). System oparcia. W: W. Widłak (red.). *Pomoc nieprofesjonalna i grupy wzajemnej pomocy.* Warszawa.

Karwowska, M. (2003). *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian).* Kraków.

Kawula, S. (2000). Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych. W: S. Kawula, J. Brągiel i A. Janke. *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki.* Toruń.

Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. ICD – 10. (2008). Warszawa.

Mrugalska, K. (1988). Rodzice i dzieci. W: H. Olechnowicz (red.). *U źródeł rozwoju dziecka.* Warszawa.

Pisula, E. (1998). *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju.* Warszawa.

Pisula, E. (2007). *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju.* Warszawa.

Radochański, M. (1991). Rola rodziny w zmaganiu się ze stresem wywołanym chorobą somatyczną. *Problemy Rodziny, 6.*

Sęk, H. i Cieślak, R. (red.) (2004). *Wsparcie społeczne. Stres i zdrowie.* Warszawa.

Taranowicz, I. (2002). Rodzina a problemy zdrowia i choroby. W: J. Barański i W. Piątkowski (red.). *Zdrowie i choroba. Wybrane problemy socjologii medycyny.* Wrocław.

Twardowski, A. (1995). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie.* Warszawa.

ZN_Ped_2015_11.indb 44 2016-06-07 09:45:40

SYSTEMY I RODZAJE WSPARCIA SPOŁECZNEGO RODZINY Z DZIECKIEM AUTYSTYCZNYM

Słowa kluczowe: autyzm dziecięcy, rodzina dziecka z autyzmem, wsparcie społeczne, systemy wsparcia społecznego, rodzaje wsparcia społecznego

Streszczenie: Autyzm dziecięcy oraz inne całościowe zaburzenia rozwoju stanowią poważny problem społeczny. Nieprawidłowości rozwoju widoczne od wczesnego dzieciństwa dezorganizują funkcjonowanie dziecka w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Rodzice dzieci z autyzmem doświadczają wielu problemów. Jak pokazuje praktyka oraz badania naukowe, opieka i wychowanie dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może zaburzać funkcjonowanie rodziny we wszystkich obszarach. To, czy rodzina poradzi sobie z trudnościami, zależy od zasobów, jakimi dysponuje, oraz od wsparcia społecznego. Celem artykułu jest ukazanie profesjonalnych i nieprofesjonalnych systemów wsparcia społecznego oraz ocena otrzymywanego przez rodzinę wsparcia społecznego.

SYSTEMS AND TYPES OF SOCIAL SUPPORT OF A FAMILY WITH AN AUTISTIC CHILD

Keywords: childhood autism, family of a child with autism, social support, systems of social support, types of social support

Abstract: Childhood autism and other pervasive developmental disorders constitute a serious social problem. Developmental disorders and abnormalities visible from the very early childhood disrupt functioning of a child in cognitive, emotional and social spheres and domains. Parents of autistic children encounter a number of problems. Care of and raising a child with autism spectrum may disturb functioning of a family in all areas as is reflected in practice and in scientific research. Whether a family overcomes the difficulties depends on the resources which a family possesses and on social support. The aim of the article is to present both professional (formal) and informal systems of social support and the assessment of social support experienced by a family.

ZN_Ped_2015_11.indb 46 2016-06-07 09:45:40

Szymon Godawa*

PEDAGOGIKA SPECJALNA GESTALT W PRACY Z OSOBAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Bądź tym, kim jesteś, i mów to, co czujesz, ponieważ ci,
którzy mają z tym problem nie są ważni,
a Ci, którzy są ważni, nie mają z tym problemu.
Fritz Perls

Artykuł został poświęcony koncepcji pedagogiki Gestalt w procesie rozwoju osób niepełnosprawnych intelektualnie. W pracy poruszono problematykę Gestalt w kontekście filozoficznym, psychologicznym, jak i pedagogicznym. Szczególne miejsce zajęły zagadnienia związane z nurtem terapeutycznym, edukacyjnym oraz osobą pedagoga specjalnego Gestalt.

W kontekście pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie opisane zostały zagadnienia holistycznego postrzegania człowieka, teraźniejszości oddziaływania na osobę, jakości kontaktu między pomagającym a podmiotem, któremu udzielane jest wsparcie, facylitacji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. Ponadto scharakteryzowano problematykę zasady wzajemnych powiązań, figury i tła, domykania całości oraz homeostazy w kontekście życia osób niepełnosprawnych.

W literaturze przedmiotu niepełnosprawność intelektualna przedstawiana jest jako zjawisko wielowymiarowe (stopnie niepełnosprawności intelektualnej, choroby współwystępujące, etiopatogeneza, towarzyszące dysfunkcje motoryczne, zachowania, emocjonalne, społeczne i inne), co w efekcie prowadzi do zróżnicowanych podejść teoretycznych do tego zagadnienia (Sękowska, 1998). Funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną zajmują się m.in. pedagogika specjalna, psychologia, socjologia, medycyna. Na potrzeby niniejszego opracowania zjawisko to będzie rozpatrywane głównie z punktu widzenia pedagogiki specjalnej. Jedna z najczęściej stosowanych typologii wyróżnia trzy koncepcyjne podejścia do definiowania pojęcia niepełnosprawności intelektualnej: psychologiczno-społeczne, kliniczno-medyczne oraz praktyczne (Sowa, 1999). Niepełnosprawność intelektualna jest ujmowana z perspektywy społecznej, zgodnie z którą

* Uniwersytet Śląski w Katowicach.

ZN_Ped_2015_11.indb 47 2016-06-07 09:45:40

> upośledzenie jest zatem funkcją stosunku pomiędzy osobami niepełnosprawnymi a ich otoczeniem. Występuje wówczas, gdy osoby te napotkają na kulturowe, fizyczne lub społeczne bariery, ograniczające ich udział w różnych zakresach działalności, dostępnych dla innych obywateli. Tak więc niepełnosprawność może wystąpić w postaci utrudnienia, ograniczenia lub uniemożliwienia brania udziału w życiu danej społeczności na równym poziomie z innymi (Krause, 2010, s. 110).

Głębsza analiza pod tym kątem znajduje odzwierciedlenie w modelu społecznej reprezentacji niepełnosprawności intelektualnej, określającym, iż niepełnosprawność powstaje poprzez nadanie takich atrybutów na podstawie uzgodnień społecznych, które mają dychotomiczne źródło. Najpierw wywodzi się ono z pamięci społecznej, a co za tym idzie z tradycji. Dopiero w kolejnym etapie pochodzi z bezpośredniej interakcji niepełnosprawnego i środowiska (Gustavsson i Zakrzewska-Manterys 1997).

Pedagogika specjalna Gestalt jest pojęciem zupełnie nowym, można ją traktować jako specyficzne podejście do pracy z osobami niepełnosprawnymi, obejmując kontekstualnie zarówno pedagogikę Gestalt, jak i rozważania w kontekście tradycji psychologicznej, kierunku psychoterapeutycznego oraz specyficznego podejścia filozoficznego (Paruzel-Czachura, 2015), realizując jednocześnie wybrane podstawowe zasady i założenia klasycznej pedagogiki specjalnej.

Określenie Gestalt to z języka niemieckiego postać, forma, całość. Gestalt może oznaczać kształtowanie, nadawanie właściwej struktury (Ginger, 1995). Największy wpływ na rozwój Gestalt mieli m.in.: Fritz Perls, Laura Perls, Paul Goodaman oraz Ralph Hefferline.

Psychologia Gestalt to dział psychologii zajmujący się procesami postrzegania (Paruzel-Czachura, 2015). Filozoficzne podstawy terapii i pedagogiki Gestalt (Paruzel-Czachura, 2015) stanowią:

- uwarunkowania ontologiczne, związane z holizmem, będącym wyrazem całościowego oglądu człowieka, oraz monizmem, który znajduje odzwierciedlenie w odejściu od rozwarstwienia człowieka na ciało i duszę;
- uwarunkowania epistemologiczne i metodologiczne, obejmujące realność świata, źródło poznania (pierwszeństwo doświadczenia nad rozumem, co było bliskie m.in. poglądom D. Hume'a), rolę myśli, doświadczenia i emocji w poznaniu (sygnały pochodzące z ciała mają kluczowe znaczenie w poznaniu i są istotne dla harmonijnego rozwoju każdego człowieka);
- uwarunkowania antropologiczne, inspirowane egzystencjalizmem, obejmujące autentyczność (nieoszukiwanie siebie poprzez zakładanie różnorakich masek, przyjmowanie niespójnych wewnętrznie póz), wolność (człowiek decyduje sam za siebie i sam o sobie, nie jest całkowicie uzależniony od czynników zewnętrznych), dialog (człowiek ma silną potrzebę łączności z innymi) oraz lęk (który jest motywatorem i pierwszym etapem poszukiwania sensu istnienia);
- uwarunkowania etyczne, obejmujące m.in.: odpowiedzialność i wolność (człowiek jest odpowiedzialny sam za siebie), racjonalność, dobro i zło.

ZN_Ped_2015_11.indb 48 2016-06-07 09:45:41

Podejście Gestalt wykorzystywane w pedagogice ma pełne uzasadnienie naukowe, na co wskazują prace m.in. W. Żłobickiego (2008), O. Burowa (1995, 2001), A. Prengela (1983), H. Seela (1997).

> Istotą edukacji w podejściu Gestalt jest bezpośrednie i całościowe porozumiewanie się między podmiotami na płaszczyźnie ciała, rozumu i uczuć, przy czym urzeczywistnianie owego holistycznego myślenia o człowieku wiąże się ze świadomością własnej przestrzeni życiowej, tworzenia własnej przestrzeni działania, uświadomienie sobie własnego pochodzenia oraz uznania ograniczoności własnego poznania, własnej świadomości i doczesności swej egzystencji (Żłobicki, 2008, s. 44).

Pedagogika Gestalt obejmuje w swym założeniu edukację jako całość, scalenie procesu nauczania i wychowania, zwraca uwagę na indywidualność podmiotów oddziaływania edukacyjnego oraz nauczycieli, koncentruje się także na potrzebach intelektualnych, fizycznych i emocjonalne wszystkich członków procesu edukacyjnego, kształtowanie humanizmu, przybliżenie szkół i programów nauczania do „realiów życia codziennego" (Burow, 1991). Inspirującą rolę w tworzeniu zajęć w tej konwencji powinni mieć sami uczniowie. Pedagog powinien być niejako „pół kroku za uczniami", odpowiadać w adekwatny sposób na zapotrzebowania uczniów, uwzględniając jednocześnie kontekst i realia szkoły. Nauczyciel jest zobowiązany katalizować początkowe sytuacje, wspierać procesy percepcji problemów oraz ułatwiać i inspirować sposoby twórczego rozwiązywania.

Założenia teoretyczne pedagogiki Gestalt związane są mocno z podstawami teoretycznymi kierunku terapeutycznego, który został stworzony w latach sześćdziesiątych XX wieku.

> […] podobnie jak wiele innych teorii zmiany i psychoterapii, narodził się z niepokoju, energii, i konsekwentnego, twórczego myślenia. Jak wszystkie podejścia psychoterapeutyczne, stanowi zbiór hipotez opisujących rzeczywistość, oparty na spójnym systemie założeń i metod terapeutycznych. Jego źródłem nie jest naukowa pewność, lecz twórczy wysiłek ludzi, którzy w najlepszy dostępny sobie sposób wykorzystali dane, którymi dysponowali (Houston, 2006, s. 34).

Kierunek ten posiada dziesięć zasad, obejmujących:

- samoświadomość (kluczem do rozwoju jest nabycie wiedzy – świadomości na swój temat);
- całościowość (człowiek jest zintegrowanym organizmem);
- odpowiedzialność (człowiek powinien brać odpowiedzialność za swoje emocje, myśli, organizm i relację z drugim człowiekiem);
- znaczącą rolę potrzeb (naturalnym mechanizmem każdego człowieka jest zaspokajanie swoich potrzeb);
- kwestionowanie człowieka jako wartości dobrej lub złej (człowiek jest bytem jako takim, tj. nie ma natury ani złej, ani dobrej, a zatem nie powinien podlegać ocenie);

- teraźniejszość;
- zasadę wzajemnych powiązań (człowiek nie może funkcjonować w oderwaniu od rzeczywistości, jest powiązany z najbliższym otoczeniem, wchodzi z nim w interakcje);
- naturalną tendencję do domykania całości;
- zasadę samoregulacji;
- zasadę związaną z figurą i tłem (Paruzel-Czachura, 2015).

Podstawowe pojęcia terapii Gestalt obejmują ponadto: *now and how*, proces, *awareness*, kontakt graniczny, pole i system, twórcze przystosowanie, cykl doświadczenia, niedomknięte figury, opór, homeostazę, branie odpowiedzialności, eksperymentowanie, prawo do odmienności, postawę „sympatii", holistyczne podejście do człowieka, komplementarne bieguny, emocjonalne i cielesne angażowanie się, agresję, twórczość i wyobraźnię oraz funkcjonowanie jednostki w grupie (Ginger, 1995).

Ryc. 1. Postrzeganie w Gestalt
Źródło: http://kut.org/post/gestalt-principles-and-why-we-search-whole.

Szczególne znaczenie dla pedagogiki specjalnej Gestalt ma holistyczne podejście do osoby niepełnosprawnej rozumiane jako pojmowanie człowieka w jego pięciu głównych wymiarach: fizycznym, w którym funkcjonuje „świat emocjonalny", oraz

rozumowanie, wymiar duchowy i społeczny (Ginger, 1995). Holizm przejawia się przede wszystkim w całościowej percepcji człowieka (nie można oddzielać rozwoju emocjonalnego od fizycznego, problemów somatycznych od równowagi emocjonalnej i rozumowej itd.), jego ścisłej synergii ze środowiskiem. Ponadto holizm zakłada m.in. pogląd, **iż w doświadczeniu człowieka uczestniczą wszystkie zmysły, doświadczenie to jest całościowe i stanowi wyraz porządku świata.** Filozoficznymi podstawami tego poglądu są m.in. koncepcje Barucha Spinozy, Karla Jaspersa, Edmunda Husserla i Georga Hegla (Paruzel-Czachura, 2015).

Duże znaczenie ma także prawo do odmienności, rozumiane jako praca nad oryginalnością każdego człowieka. W klasycznej pedagogice specjalnej skupiamy się głównie na przystosowaniu człowieka do otoczenia, adaptacyjnej edukacji, terapii i rewalidacji. W Gestalcie proponuje się pracę przede wszystkim nad oryginalnością i zasobami wewnętrznymi osób niepełnosprawnych. Czasami powinno odbywać się to kosztem usprawniania czy wyuczania pewnych funkcji, nabywania kompetencji. W centrum uwagi zostaje umieszczone subiektywne poczucie szczęścia podmiotu oddziaływania, nie zaś obiektywne zadowolenie osób trzecich z osiągniętych rezultatów pracy pedagogicznej. Kluczowe znaczenie w rozwoju człowieka ma jego samorealizacja. Trafnie może obrazować to metafora „ogrodnika". Oligofrenopedagog jest właśnie owym ogrodnikiem, który pracuje z różnymi roślinami, delikatnymi, czasem połamanymi i cierpiącymi. Bardzo często w kontekście społecznym (wymagania placówki, oczekiwania rodziców) podejmuje się karkołomnego zadania „transformacji delikatnej rośliny na przykład w dąb", gdzie jego działania skazane są z góry na niepowodzenie, ponieważ usiłuje dokonać niemożliwego. Przekładając ten przykład na język pedagogiki, pierwszą powinnością pedagoga powinno być wsparcie rozwoju, idące w kierunku samorealizacji osoby niepełnosprawnej, traktując oczekiwania i wymagania społeczne z mniejszą estymą. Tak powinno być na przykład z nauką języków obcych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, gdzie rodzi się naturalne pytanie o celowość takich oddziaływań.

Duże znaczenie ma także pole i system, gdzie praca z człowiekiem niepełnosprawnym nie może być prowadzona w oderwaniu od jego środowiska naturalnego, uwzględniając zasoby i deficyty jego najbliższego otoczenia.

Awareness to inaczej czujność, wrażliwość, „falująca uwaga", oscylująca na przeżyciu – przeżywaniu, obejmująca impulsy płynące z ciała, emocje oraz myśli, skupiona wewnętrznym i zewnętrznym otoczeniu, tzw. „bezpośrednia świadomość" (Ginger, 1995).

Gestalt jest bardzo często utożsamiany przede wszystkim z maksymą „tu i teraz", jednak trafniej oddaje jego sens *now and how*, który uwydatnia fenomenologicznie aspekt skupienia się w czasie teraźniejszym na jak, a nie dlaczego, skupiając się na opisie fenomenów, a nie na ich wyjaśnianiu (Ginger, 1995).

10 zaleceń terapii Gestalt, które jednocześnie można z powodzeniem odnosić do pedagogiki i pedagogiki specjalnej Gestalt (Żłobicki, 2008; Sills, Fish i Lapworth, 1999), to:

1. Żyj Teraz: zajmuj się teraźniejszością, a nie przeszłością czy przyszłością.
2. Żyj Tutaj: zajmuj się tym, co jest obecne, nie tym, czego nie ma.
3. Poddaj się temu, jaki jesteś: bądź taki, jaki jesteś, akceptuj siebie.
4. Przestań wyobrażać sobie: doświadczaj tego, co jest rzeczywiste.
5. Weź pełną odpowiedzialność za swoje czyny, uczucia i myśli – bądź uczciwy wobec siebie.
6. Wyrażaj: a nie manipuluj, nie wyjaśniaj, nie usprawiedliwiaj, nie osądzaj.
7. Doświadczaj w pełni całej gamy emocji, tak nieprzyjemnych i bolesnych, jak i przyjemnych.
8. Nie akceptuj żadnych zewnętrznych żądań i poleceń: „powinieneś", które są sprzeczne z Twoją wiedzą o sobie samym.
9. Przestań niepotrzebnie myśleć: zamiast tego zobacz i posmakuj, bądź gotów do eksperymentowania, by napotkać nowe sytuacje.
10. Bądź otwarty na zmianę i rozwój.

Pedagogika specjalna Gestalt łączy w sobie założenia podejścia terapeutycznego, filozoficznego oraz edukacyjnego. Pedagog specjalny z jednej strony odpowiada za proces edukacyjny i wychowawczy, z drugiej obejmuje swoim oddziaływaniem pewne określone procesy terapeutyczne. W tym kontekście osoba pedagoga specjalnego Gestalt, obok podmiotu oddziaływania, odgrywa kluczową rolę. Dyskutując na temat predyspozycji osób pracujących z niepełnosprawnymi intelektualnie zgodnie z koncepcją Gestalt, należy uwzględnić poglądy m.in.: J. Dawida, M. Grzegorzewskiej, H. Borzyszkowskiej, J. Wyczesany, R. Ossowskiego, J. Pańczyka, C. Kosakowskiego, C. Freineta, B. Nawroczyńskiego, O. Lipkowskiego, M. Kreutz, S. Szumana, Z. Młysakowskiego, J. Schwarza, L. Bandury, J. Korczaka, A. Kamińskiego, Cz. Czapówa, B. Suchodolskiego, A. Neilla, S. Jedlewskiego, Z. Mysłakowskiego, S. Dobrowolskiego, J. Schwarza, J. Legowicza, W. Okonia, J. Bohuckiego, J. Kozłowskiego, T. Kotarbińskiego, ale również F. Perlsa, L. Perls, P. Goodamana, R. Hefferline oraz W. Żłobickiego. Pedagog Specjalny Gestalt powinien charakteryzować się m.in. poczuciem humoru i autoironii, podmiotowym podejściem do ucznia, empatią i otwartością, autentyczny w relacjach z podopiecznymi, refleksyjny i myślący w sposób plastyczny, otwarty na innowacje, świadomy pełnionej przez siebie roli, wytrwały i cierpliwy w pracy terapeutyczno-wychowawczej (Sekułowicz, 2013). Z. Kosyrz wprowadza pojęcie osobowości efektywnej nauczyciela, która koncepcyjnie koreluje z wymaganiami stawianymi pedagogowi Gestalt. Autor definiuje ją jako:

> […] układ właściwości osobowych wychowawcy, które wyznaczają jego działanie i myślenie pedagogiczne. Na układ ten składają się społeczne i biologicznie ukształtowane, a zarazem ściśle ze sobą zintegrowane składniki obejmujące: światopogląd, motywacje, zainteresowania, zdolności, inteligencję, mechanizmy temperamentalne i charakterologiczne oraz samoregulacyjne (Kosyrz, 2005, s. 38).

Pedagog powinien budować przestrzeń, w której osoba niepełnosprawna ma możliwość ciągłego rozwoju, zdobywa doświadczenia w pożądanych interakcjach ze światem i buduje swą tożsamość na tej podstawie, tworzy swoją wrażliwość na świat wewnętrzny i zewnętrzny. W Gestalt pedagog pracuje przede wszystkim „własną osobą", powinien mieć rozwinięte kompetencje osobiste, w szczególności kompetencje kreatywne, komunikacyjne oraz współdziałania.

Kompetencje komunikacyjne to zdolności do przekazywania informacji pomiędzy partnerami interakcji, a więc nadawcą i odbiorcą; podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu uzyskania lepszego poziomu współdziałania, koordynacji ludzkiej aktywności (Wysocka, 2007).

Kompetencje kreatywne to zdolność twórczego pobudzania aktywności osób niepełnosprawnych i ich rodzin na wielu płaszczyznach (Czaja-Chudyba, 2007). Kompetencje te obejmują umiejętności nowatorskiego podejście do pracy i gotowość do poszukiwania nowych rozwiązań, aktywny stosunek do świata i życia, akceptację nowości, nieschematyczne działanie (Popek, 1988), twórcze myślenie, łatwość kojarzenia i myślenia niestandardowego (Grzegorzewska, 1961), nieschematyczne postępowanie, które powinno w szczególności uwzględniać realizację potrzeb i rozwoju uczniów zgodnie z ich profilem osobistym (Nęcka, 1987).

Kompetencje współdziałania to zdolności do kooperowania z innymi ludźmi (Bańko, 2000), którego głównym celem jest podejmowanie działań na rzecz osób niepełnosprawnych intelektualnie i ich rodzin. Kompetencje te obejmują: łatwość działania w zespole, postawę prospołeczną, twórcze rozwiązywanie konfliktów (podobnie jak kreatywność), umiejętność prowadzenia negocjacji, kreowanie warunków owocnej współpracy, świadomość procesów zachodzących w grupie, rozpoznawanie faz procesu grupowego oraz ról, jakie przyjmują poszczególni członkowie grupy, odwaga do konfrontacji, działanie w zgodzie z własnymi przeczuciami i przekonaniami, niekiedy odsłanianie swoich słabości, wyrażanie własnych oczekiwań i postaw, gotowość do modelowania odpowiednich postaw, obecność emocjonalna w relacji z drugim człowiekiem oraz w grupie, gotowość do przyjmowania krytyki, wytrwałość i odporność psychiczna, dystans do własnej osoby (Godawa, 2014, s. 86–87).

Współczesna praca pedagoga specjalnego wymaga nabywania zupełnie nowych kompetencji i kwalifikacji zawodowych, a co za tym idzie, wymaga zupełnie nowego podejścia w stosunku do podmiotu oddziaływania. Gestalt umożliwia elastyczne dostosowanie pracy terapeutycznej w pracy z niepełnosprawnymi intelektualnie, tak aby wspomagać ich w szeroko pojętym rozwoju, tworzyć czasoprzestrzeń do podmiotowego spotkania z drugim człowiekiem, samorozwoju i samorealizacji.

Nakreślona w tym opracowaniu tematyka wprowadza do pedagogiki specjalnej nowy obszar, jakim jest Pedagogika Specjalna Gestalt. Jest to nowe podejście w pracy z osobami niepełnosprawnymi. Podstawowe założenia teoretyczne zawierają wybrane zasady i założenia klasycznej pedagogiki specjalnej, sięgają do tradycyjnej psychologii humanistycznej, kierunku psychoterapeutycznego Gestalt oraz specyficznego

podejścia filozoficznego. Obejmują jednocześnie klasyczną pedagogikę Gestalt.

Niezwykle istotną cechą zawodu pedagoga specjalnego jest aktywność w kontakcie z podopiecznymi, bycie w nieustającym, osobowym spotkaniu, które umożliwia szeroko rozumiany rozwój, dorastanie i prawidłowe funkcjonowanie podopiecznego. Taką perspektywę umożliwia pedagogika specjalna Gestalt, która kładzie duży nacisk na nieustanną refleksyjną diagnozę funkcjonalną, na bycie pół kroku za podopiecznym, skupienie się na jego rzeczywistych potrzebach i pragnieniach (nie tylko na celach terapeutycznych determinowanych potrzebami środowiska). Ponadto kładzie nacisk na funkcjonowanie osoby niepełnosprawnej w konkretnym środowisku, w czasie teraźniejszym (nie można zakładać celów edukacyjno-rozwojowych z dużym wyprzedzeniem), postrzega człowieka niepełnosprawnego w holistyczny sposób, troszcząc się o wszystkie sfery życia człowieka.

Na podstawie przeprowadzonych badań własnych (Godawa, 2014) oraz po przeprowadzeniu kwerendy źródłowej literatury można przedstawić listę sugestii konkretnych zmian w pracy oligofrenopedagogów determinowanych podejściem Gestalt. Wsparcie pracy pedagogów specjalnych powinno obejmować: tworzenie specjalistycznych szkoleń i kursów doszkalających, organizację superwizji, organizację grup wsparcia, organizację grup interwencji kryzysowych dla oligofrenopedagogów, organizację terenowych zespołów badawczych, budowę zaplecza superwizorów i terapeutów wspierających rozwój oligofrenopedagogów. Szczególne znaczenie mają superwizja i grupy interwencyjne. Superwizja rozumiana jest jako regularne spotkania z mentorem związane z autokontrolą jakości swojej pracy. Grupa interwencyjna to z kolei forma pomocy profesjonalistom organizowana przez zespół ekspertów pracujących w konwencji Gestalt. Ich zadaniem jest wsparcie pedagoga specjalnego biorącego udział w superwizjach czy grupach wsparcia, w pracy merytorycznej i specyficznych problemach zawodowych wymagających natychmiastowego działania.

Autor artykułu ma nadzieję, że przedstawiona problematyka, stanie się inspiracją do dalszych rozważań, w zakresie rozwoju oligofrenopedagogów, co w konsekwencji przełoży się na jakość pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Wyrazem miłości i szacunku do niepełnosprawnych jest m.in. tworzenie dla nich przestrzeni do realizacji swoich potrzeb. Organizacją tej przestrzeni w środowisku edukacyjno-terapeutycznym, ale także domowym mają zajmować się w sposób celowy i zamierzony właśnie pedagodzy specjalni.

ZN_Ped_2015_11.indb 54 2016-06-07 09:45:41

BIBLIOGRAFIA

Bańko, M. (2000). *Inny słownik języka polskiego.* Warszawa.

Burow, O. (1995). Uczenie się w wolności? Perspektywa pedagogiki humanistycznej wobec reform szkolnych i w kształceniu nauczycieli. W: B. Śliwierski (red.). *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków.

Burow, O. (1993). *Gestaltpadagogik*. Padeborn.

Czaja-Chudyba, I. (2006). Pedagogika zabawy rozwoju kompetencji twórczych nauczycieli. W: B. Muchacka (red.). *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*. Kraków.

Godawa, S. (2014). *Predyspozycje osobowościowe i kompetencje wychowawcze oligofrenopedagogów*. (Niepublikowana dysertacja doktorska). Cieszyn: Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Grzegorzewska, M. (1961). *Listy do młodego nauczyciela, cykl I–III.* Warszawa.

Gustavsson, A. i Zakrzewska-Manterys, E. (1997). Wprowadzenie: Społeczny kontekst upośledzenia. W: A. Gustavsson i E. Zakrzewska-Manterys. *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa.

Houston, G. (2006). *Gestalt, terapia krótkoterminowa*. Gdańsk.

Kosyrz, Z. (2005). *Osobowość wychowawcy.* Warszawa.

Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej.* Kraków.

Popek, S. (1988). Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne. W: S. Popek (red.). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa.

Sekułowicz, M. (2013). *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym*. Wrocław.

Sękowska, Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej.* Warszawa.

Sowa, J. (1999). *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów.

Wysocka, E. (2007). Komunikacja interpersonalna. W: *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku. T. II.* Warszawa.

Żłobnicki, W. (2008). *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*. Kraków.

PEDAGOGIKA SPECJALNA GESTALT W PRACY Z OSOBAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna Gestalt, pedagogika Gestalt, pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną, terapia Gestalt

Streszczenie: Artykuł został poświęcony koncepcji pedagogiki Gestalt w procesie rozwoju osób niepełnosprawnych. W pracy poruszono problematykę Gestalt w kontekście filozoficznym, psychologicznym, jak i pedagogicznym. Szczególne miejsce zajęły zagadnienia związane z nurtem terapeutycznym (m.in. proces, kontakt, *awareness*, pole i system, odpowiedzialność, twórcze przystosowanie, homeostazę, prawo do odmienności, twórczość i wyobraźnię, niedomknięte figury oraz bycie tu i teraz), edukacyjnym oraz osoba pedagoga specjalnego Gestalt.

SPECIAL PEDAGOGICS GESTALT

Keywords: special pedagogics Gestalt, pedagogics Gestalt, therapy Gestalt

Abstract: The article describes specjal pedagogics Gestalt in philosophical, psychological, as well as pedagogical context (process, contact, awareness, creative adapter, creation and imagination, field and system, entity here and now).

ZN_Ped_2015_11.indb 56 2016-06-07 09:45:41

II

SPOSOBY WYKORZYSTANIA CZASU WOLNEGO

ZN_Ped_2015_11.indb 57 2016-06-07 09:45:41

ZN_Ped_2015_11.indb 58 2016-06-07 09:45:41

Aleksandra Kamińska*

POZYSKIWANIE INFORMACJI I KOMUNIKACJA JAKO PODSTAWOWE SPOSOBY FUNKCJONOWANIA DZIECKA W ŚWIECIE NOWYCH MEDIÓW

W dzisiejszym zmediatyzowanym świecie „inicjacja" cyfrowa odbywa się praktycznie od kołyski. Już dwu–trzy-latki w towarzystwie rodziców obsługują wyszukiwarki internetowe, a jeszcze młodsze dzieci fascynują się ekranami dotykowymi. Starsze dzieci korzystają z cyfrowych mediów samodzielnie, będąc w tym zakresie, niestety, samoukami, tj. nabywają wiedzę z zakresu ich obsługi metodą „prób i błędów", ewentualnie podpatrując kolegów, nie korzystają jednak z „fachowej" pomocy nauczycieli czy innych dorosłych. Dzieci te, jak wiemy z literatury przedmiotu (Tapscott, 2010; Prensky, 2001a i b), uważają świat nasycony cyfrowymi technologiami za naturalny i oczywisty, gdyż innego po prostu nie znają – rzeczywistość, w której nie ma tabletów, smartfonów, laptopów czy wyszukiwarki Google jest dla nich równie archaiczna jak życie w skansenie pod strzechą, bez prądu i bieżącej wody.

Już w 2001 roku Marc Prensky zauważył, iż współczesny nastolatek wychowuje się w zupełnie innym środowisku niż jego rodzic, poświęcając wiele setek tysięcy godzin na granie w gry komputerowe, wysyłanie i odbieranie e-maili, korzystanie z komunikatorów internetowych, rozmowy przez „komórkę", oglądanie telewizji (autor wyodrębnił nawet – jako oddzielną kategorię – oglądanie reklam), podczas gdy tylko 5 000 godzin poświęca na czytanie książek (Prensky, 2001b).

> Typowy cyfrowy tubylec jest online, jeżeli nie bez przerwy, to przez większą część dnia; utrzymuje stały kontakt mailowy, SMS-owy lub za pośrednictwem serwisów społecznościowych z przyjaciółmi i krewnymi, słucha przez wiele godzin dziennie muzyki, grając przy tym na konsoli lub oglądając wieczorny program telewizyjny. Zamiast budzika nastawia komórkę, po obudzeniu, jeszcze przed opuszczeniem łóżka, odczytuje najnowsze SMS-y, pozostaje przez cały dzień osiągalny i około godziny 23.00 wysyła ostatnią wiadomość, po czym zasypia przy dźwiękach muzyki z iPoda lub telefonu (Spitzer, 2013, s. 179).

– wtóruje Prensky'emu Manfred Spitzer. Dodatkowo, na podstawie badań przeprowadzonych przez Garry'ego Smalla i Gigi Vorgan można stwierdzić, że im młodsza osoba, tym na aktywność medialną poświęca więcej czasu: „Współczesny nastolatek

* Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

ZN_Ped_2015_11.indb 59 2016-06-07 09:45:41

poświęca więcej czasu na aktywność medialną niż trwa pełny, ośmiogodzinny dzień pracy" (Small & Vorgan, 2008, s. 29).

Pod wpływem zanurzenia (immersji) w nasyconej cyfrowymi mediami rzeczywistości zmienia się percepcja otaczającej rzeczywistości i sposób myślenia młodych ludzi w porównaniu do tego preferowanego przez osoby, które wychowały się w środowisku analogowym, tj. tzw. cyfrowych imigrantów (Prensky, 2001a i b), czyli rodziców i dziadków współczesnych dzieci, młodzieży i młodych dorosłych. Ta odmienna percepcja ma swoje konsekwencje w dziedzinie wychowania i kształcenia – zmienia się sposób patrzenia na świat przez młodych ludzi. Wynika to z faktu, iż przemianom podlega też sposób funkcjonowania mózgu (Small & Vorgan, 2008; Spitzer, 2013), który wpływa m.in. na sposoby odczuwania, zachowywania się czy style uczenia się.

Współczesne cyfrowe pokolenie żyje jednocześnie w dwóch, zachodzących na siebie i przenikających się wymiarach – tzw. realnym i wirtualnym. Dziś wiadomo już – w przeciwieństwie do obaw sprzed kilku, kilkunastu lat – że wirtualność nie zastępuje realności, jednak ją uzupełnia. Po prostu część (coraz bardziej znacząca) aktywności, którą podejmuje współczesny człowiek przenosi się do sfery wirtualnej. To tam robimy zakupy, poszukujemy informacji czy oglądamy filmy, jednocześnie przecież korzystając z centrów handlowych, czytając książki i gazety (choć w coraz mniejszej ilości) czy chodząc do kina.

> [...] zapośredniczanie doprowadziło do głębokich przemian zapośredniczonej rzeczywistości, w taki sposób, że realność straciła na wadze i zaczęła podlegać postępującym procedurom nadawania lekkości, przestając być czymś wiążącym (Welsch, za: Babecki, 2014, s. 270).

Pokolenie cyfrowych dzieci żyje w świecie nadmiaru informacyjnego i szumu medialnego. Tym samym ma stały, 24-godzinny dostęp do informacji z całego świata. Jego przedstawiciele, gdy poszukują określonej, konkretnej informacji, sięgają do internetu (wyszukiwarka Google), zamiast poszukiwać wiedzy w źródłach papierowych. Owa wyszukiwarka w kilka sekund dostarcza im miliony wyników, mniej lub bardziej pasujących do pytania wyszukiwawczego. Tym samym młodzi ludzie są przystosowani do natychmiastowości i oczekują jej w innych dziedzinach swojego życia. To wielozadaniowcy, korzystający z kilku kanałów medialnych jednocześnie (np. oglądanie telewizji, rozmowa przez komunikator, odrabianie pracy domowej i przeglądanie swojego profilu w portalu społecznościowym). Kochają środowisko wielobodźcowe, mają jednocześnie problem z długotrwałym skupieniem się na jednej czynności.

> [...] Są przyzwyczajeni do krótkich i treściwych komunikatów, w których forma odgrywa drugorzędną rolę w stosunku do szybkości. Oczekują szybkiej i pełnej informacji zwrotnej, także od nauczycieli (Chojnacki, 2013, s. 47).

W takiej rzeczywistości szkoła, korzystająca nadal przede wszystkim z takich środków, jak: wykład nauczyciela, tablica, kreda i papierowy podręcznik, w którym je-

dynymi elementami urozmaicającymi tekst są rysunki, zdjęcia czy wykresy jest dla współczesnego ucznia po prostu nudna i demotywująca. Z przeprowadzonej powyżej analizy wynika, iż młodzież (choć nie tylko ona) używa cyfrowych mediów przede wszystkim w celach rozrywkowych – poszukują interesujących ich treści w internecie, słuchają muzyki, oglądają filmy, grają w interaktywne gry, ale również nawiązują i utrzymują kontakty międzyludzkie – zarówno z osobami, które już znają z kontaktów bezpośrednich, jak i z tymi, z którymi nigdy nie będą obcowali w realnym świecie. Ta medialna aktywność ma jednak wpływ na ich funkcjonowanie w szkole. Marc Prensky w swojej słynnej pozycji z 2010 roku, zatytułowanej *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*, twierdzi nawet, iż:

> wielkim paradoksem jest, iż największe zmiany edukacyjne nie dokonują się w naszych szkołach. Dokonują się wszędzie, tylko nie w szkołach. Ci sami młodzi ludzie, których obserwujemy w szkołach znudzonych i wciąż stawiających opór, często ciężko pracują, ucząc się w czasie wolnym (Prensky, 2010, s. 17).

Autor ma tu na myśli nieformalne uczenie się za pomocą dostępnych młodym ludziom cyfrowych narzędzi, takich jak: internet, YouTube, telewizja, gry, telefony komórkowe.

> To pozaszkolny, a nie szkolny, świat, w którym młodzi ludzie uczą się od siebie nawzajem wielu ważnych i potrzebnych rzeczy o otaczającej ich obecnej i przyszłej rzeczywistości (Prensky, 2010, s. 18).

– kontynuuje autor. Nie znaczy to jednak, iż uczniowie biernie akceptują szkołę, w której brak cyfrowych elementów dydaktycznych. Zamiast tego wymuszają ich wprowadzanie do procesu edukacyjnego. Również coraz większa ilość nauczycieli dostrzega nieuchronność włączenia nowych mediów do procesu nauczania–uczenia się. Trzeba jednak wprowadzić je mądrze, tak by nie były tylko kolejnym modnym elementem o niskiej efektywności dydaktycznej. Jak pisze na swoim blogu ekspert Banku Światowego ds. nowych technologii i edukacji Michael Trucano, powołując się na raport OECD *Uczniowie nowego tysiąclecia*:

> [...] aby mądrze zdecydować, wprowadzając w szkole nowe technologie, trzeba zbadać, jak młodzi ludzie korzystają z nich poza szkołą. Inaczej nawet najlepiej wymyślony program cyfryzacji będzie chybiony (Trucano, 2012).

Tym bardziej, że istnieje szerokie pole ku temu, by nauczyciele pomagali uczniom w bardziej efektywnym korzystaniu z nowych technologii, szczególnie w kontekście edukacyjnym:

> Chodzi o to, że ta komputerowa sprawność nie przekłada się automatycznie na skuteczne i etyczne korzystanie z TIK w procesie uczenia się. Co innego wyszukać informacje, co innego umieć je ocenić, przeanalizować krytycznie, odnieść do innych faktów, uogólnić i wysnuć wnioski, podzielić się ustaleniami z innymi i dalej dyskutować (Trucano, 2012).

By tak się stało, środowisko nauczycieli powinno znać nieuchronne konsekwencje, jakie wynikają z tak znacznego utożsamienia się młodych ludzi ze środowiskiem cyfrowym. Wydaje się niemożliwe choćby wymienienie, a tym bardziej poddanie analizie wszystkich konsekwencji immersji medialnej. Autorka niniejszego tekstu sądzi, iż największe wśród nich konsekwencje powoduje stały dostęp do informacji oraz zmiana sposobów komunikacji między ludźmi, gdyż są to aktywności, na których opiera się znaczący aspekt naszego życia. Elementem je łączącym jest wielozadaniowość – jedna z głównych cech cyfrowych tubylców. Tym samym to one zostały wybrane do analizy w niniejszym artykule.

KONSEKWENCJE STAŁEGO DOSTĘPU DO INFORMACJI

Współczesna rzeczywistość ma charakter ponowoczesny. Charakteryzuje się m.in. likwidacją ograniczeń, które we wcześniejszych wiekach wyznaczały egzystencję człowieka, tj. likwidacją bariery czasu i bariery przestrzeni. Dzisiaj istnieje możliwość dowolnego przemieszczania się w bardzo szybki sposób (np. podróż do USA trwa kilka godzin, a nie jak na początku XX wieku dwa tygodnie). Z kolei dzięki internetowi możemy poznawać ludzi z całego świata lub robić zakupy w sklepach w najodleglejszych zakątkach globu bez opuszczania własnego pokoju. Tym samym współczesny świat jest określany jako „płaski" (M. Friedman) czy też malejący (zmniejszający się) (*shrinking*) (G. Small & G. Vorgan). Współczesny człowiek ma „Dostęp do wszystkiego i do każdego 24 godziny na dobę przez siedem dni w tygodniu" (Small & Vorgan, 2008, s. 26).

Z tą sytuacją wiąże się oczekiwanie, iż skoro współczesne dzieci i młodzież wykazują się – jak każde poprzednie pokolenie – ciekawością świata, a jednocześnie mają szeroki dostęp do informacji, to zasób ich wiedzy powinien być o wiele szerszy niż poprzednich pokoleń wychowujących się w środowisku, w którym informacja była dobrem rzadkim i poszukiwanym. To przekonanie podzielają zwolennicy i piewcy pokolenia sieci (Tapscott, 2010; Prensky 2001a i b, 2010), jednak rodzi ono uzasadnione wątpliwości – czy sama możliwość dostępu do informacji jest przyczyną ciekawości informacyjnej, a zatem czy świadczy o potrzebie czynnego wykorzystywania informacji? Dostępne dane wydają się temu zaprzeczać, na przykład Garry Small i Gigi Vorgan, powołując się na badania przeprowadzone przez Fundację Kaisera, twierdzą, iż mimo znaczącej ilości czasu przeznaczanego przez młodych ludzi na korzystanie z mediów cyfrowych aktywność ta ma głównie bierny charakter – na przykład na oglądanie telewizji, video i słuchanie muzyki jest przeznaczane prawie 6 godzin dziennie, podczas gdy na aktywne zaangażowanie, przykładowo granie w gry czy aktywne korzystanie z komputera, zostają poświęcane zaledwie niecałe 2 godziny (Small & Vorgan, 2008, s. 14). Oczywiście konkretne dane podlegają przemianom, jednak poza biernością zatrważający jest fakt, iż aktywność medialna jest głównie aktywnością rozrywkową i mimo iż pokolenie sieci ma preferować prze-

nikanie się sfery pracy (nauki i rozrywki) (Tapscott, 2010, s. 167), to jednak aktywność poświęcona na pozyskiwanie i przetwarzanie informacji w wielu badaniach jest po prostu niewidoczna.

Stąd należy zadać sobie pytanie, czy sam dostęp do informacji świadczy o jednoczesnej potrzebie ich wykorzystywania? Wydaje się, że raczej nie. Pobudzanie potrzeb poszukiwania informacji i poszerzania własnej wiedzy jest jednym z podstawowych zadań współczesnej edukacji. Informacje pozyskane z internetu – jak wszystkie informacje, niezależnie od źródła, z którego pochodzą – są weryfikowane w zależności od wcześniejszych zinterioryzowanych informacji, przetworzonych przez nas mózg w wiedzę. Na tej podstawie jesteśmy w stanie odróżniać to, co nas interesuje, od innych wyszukanych w kilka sekund rekordów, oraz odróżniać informacje prawdziwe od zafałszowanych. W związku z tym potrzebujemy podstaw utrwalonej wiedzy, do której będziemy dołączać dalsze fakty. Jednak świadomość bezustannego dostępu do informacji za pomocą kilku kliknięć wówczas, gdy jest ona faktycznie potrzebna, potęguje niechęć do pamięciowego opanowywania informacji, a nawet poczucie bezsensowności tej czynności. Tym samym możemy stwierdzić występowanie u młodego pokolenia braku trwałych podstaw wiedzy.

> […] do umiejętnego obchodzenia się z dostępnymi w sieci danymi potrzeba solidnego wykształcenia i przede wszystkim pewnej elementarnej wiedzy w obszarze, w którym poszukujemy dokładnych informacji. Ten, kto nie posiada żadnej wiedzy w określonej dziedzinie, nie nabędzie jej również przez wpisywanie haseł do wyszukiwarki Google. Jedynie wtedy, gdy wiemy już sporo na jakiś temat, możemy wzbogacić tę wiedzę o najnowsze, brakujące nam jeszcze szczegóły, korzystając z wyszukiwarki Google czy innych źródeł. […] Fachowej wiedzy nie zastąpi żadne „prawo jazdy" na internet, nie zastąpią jej też żadne kompetencje medialne (Spitzer, 2013, s. 184).

By wiedza była trwała, potrzebny jest czas na jej utrwalenie. W życiu cyfrowych tubylców tego czasu wciąż brakuje. Poświęcanie czasu na określone zagadnienie, żmudne poszukiwanie i utrwalanie faktów jest po prostu nudne w obliczu alternatywnych możliwości, tym samym te czynności są porzucane lub od razu odrzucane na rzecz ciekawszych, bardziej interesujących poszukiwań. Cyfrowe media stwarzają nieskończoną ilość sposobów na ciekawe spędzanie czasu. Ilość alternatywnych możliwości powoduje, że cyfrowi tubylcy – zdaniem G. Smalla i G. Vorgan – stają się „poszukiwaczami rozrywki", przez co wzrasta u nich potrzeba natychmiastowej gratyfikacji oraz utrata cierpliwości. Według cytowanych autorów, sieć neuronów w mózgach młodych ludzi zmienia się w rodzaj rozrywkowego ADHD. W tym kontekście pojawia się również nowe zagrożenie, tj. strach przed utratą możliwości, a mianowicie – poświęcając czas na jedną aktywność, jednocześnie młody człowiek rozwija frustrującą go świadomość, iż mógłby ten czas poświęcić na inne, być może bardziej ciekawe, formy rozrywki. „Niektórzy ludzie są w stanie obejrzeć jedynie półgodzinny program bez strachu, że właśnie tracą wiele z innych dostępnych opcji" (Small & Vorgan, 2008, s. 90). Identyczną opinię wyraża D. Tapscott, twierdząc,

iż szybkie tempo życia jest przytłaczające również dla pokolenia sieci, jednak mimo chęci wyłączenia telefonu i komputera nie robią tego, gdyż boją się „przegapienia" istotnej informacji lub wyobcowania ze środowiska (Tapscott, 2010, s. 171). Żyjąc w takich realiach, trudno jest poświęcić czas na dogłębne poznanie określonej grupy zagadnień i przetworzenie ich w trwałe podstawy wiedzy.

> Cyfrowi tubylcy […] klikają przez jakiś czas na oślep i nigdy nie wracają do rzetelnego źródła danych; szukają informacji w sposób horyzontalny (poruszają się po powierzchni), a nie wertykalnie (nie zagłębiają się). […] Surfowanie i przeglądanie to procesy płytkie, nie dziwi więc, że z przyswojonych w ten sposób treści w pamięci pozostaje niewiele! (Spitzer, 2013, s. 186).

W realiach ciągłego dostępu do informacji problemem, poza ich utrwalaniem, staje się umiejętność ich selekcji. W warunkach dostępu do informacji cyfrowej, w których autorami stają się inni użytkownicy sieci, nieposiadający fachowych kompetencji w zakresie pracy nad tekstem, muszą funkcjonować obok siebie, niejako „na równych prawach", informacje prawdziwe i rzetelne oraz te, które zostały w jakiś sposób zniekształcone, przeinaczone, jak i te zupełnie fałszywe, których celem jest w prowadzenie użytkownika w błąd lub nawet narażenie go na stanie się ofiarą, na przykład oszustwa. Zdaniem Dona Tapscotta, ze względu na sam fakt, iż młody człowiek od początku swojej egzystencji funkcjonuje w opisanych powyżej realiach, wykazuje on wyższą w porównaniu z poprzednimi pokoleniami umiejętność odróżniania prawdy od fikcji. Wydaje się, że [pokolenie sieci – dop. A.K.] cechuje dobre rozumienie świata, który ich otacza, oraz chęć głębszego poznania zachodzących w nim procesów" (Tapscott, 2010, s. 149–150). Wydaje się, iż jest to jedno z najczęściej kwestionowanych przekonań tego autora. Wyniki badań z zakresu tzw. alfabetyzacji informacyjnej (*information literacy*) świadczą, iż młodzi ludzie nie są tak biegli w rozróżnianiu informacji prawdziwych od fałszywych, jak chciałby to widzieć autor *Cyfrowej dorosłości*. Co prawda, przedstawiciele pokolenia sieci sami twierdzą, iż ich metody wyszukiwania i selekcji informacji są doskonałe, przez co nie odczuwają potrzeby poszerzania swoich kompetencji w tym zakresie, jednak raporty są bezlitosne. Przykładowo autorzy raportu *The Google Generation* twierdzą, iż przekonanie młodego pokolenia o swojej biegłości w efektywnym wyszukiwaniu informacji w środowisku internetowym jest niebezpiecznym mitem (Rowlands i in., 2008, s. 299–301). Młodzi ludzie stosują bowiem narzędzia technologiczne intuicyjnie. Według autorów, ludzie nie rozwijają swoich kompetencji informacyjnych (*information literacy*) tylko dlatego, że mają powszechny dostęp do technologii. Szybkość, z jaką młodzi ludzie wyszukują informacje w sieci, oznacza, iż je oglądają, a nie czytają, przez co mało czasu poświęcają na: ich analizę, ocenę trafności, dokładność czy rzetelność (Rowlands i in., 2008, s. 294–295). W sytuacji, w której młodzi ludzie uważają swoich rówieśników za równie, bądź bardziej, wiarygodne źródło informacji od źródeł profesjonalnych trudno sądzić, iż mogą oni jednocześnie być ekspertami w zakresie wyszukiwania i selekcji informacyjnej. W raporcie *Google Generation* potwierdza się

nawet, iż nie potrafią oni odróżnić treści sponsorowanych od niezależnych (Rowlands i in., 2008, s. 301). Tym samym głoszone przez Dona Tapscotta motto, które jakoby miałoby przyświecać młodym ludziom, tj. „Ufaj, ale zawsze sprawdzaj" (Tapscott, 2010, s. 150) jest po prostu fikcją.

WIELOZADANIOWOŚĆ

Szeroko opisywana w literaturze przedmiotu wielozadaniowość jest po prostu wykonywaniem kilku czynności jednocześnie, a zatem szybkim przeskakiwaniem uwagi z jednego zadania na drugie, co sprawia wrażenie wykonywania ich w tym samym czasie. Zawsze istnieli ludzie, którzy lubili środowisko uznawane przez nich za wielozadaniowe (choć nie posługiwali się tym terminem), jak i tacy, którzy woleli skupić się w ciszy i spokoju na jednym zadaniu. Dzisiaj przeważają ci pierwsi, szczególnie w grupie dzieci i młodzieży. Cyfrowi tubylcy są przystosowani do bardzo szybkiego odbioru informacji. Lubią wykonywać wiele czynności jednocześnie (*multitasking*). Preferują obraz (najlepiej w towarzystwie dźwięku i ruchu) nad tekstem. Jeżeli pracują z tekstem, to nie jest to tekst linearny, lecz hipertekst (zawierający wybór między różnego typu odnośnikami pogłębiającymi danej zagadnienie). Oczekują natychmiastowych i częstych nagród. Wolą wreszcie gry (zabawę) niż „poważną", kojarzoną z obowiązkami pracę. Jednoczesne odrabianie zadania domowego, rozmawianie z koleżanką/kolegą przez telefon lub komunikator, czynna aktywność na portalu internetowym, przeglądanie strony internetowych, oglądanie telewizji… i wiele innych zadań stanowi codzienność współczesnego nastolatka. I nie tylko nastolatka, gdyż współcześnie po prostu żyjemy w środowisku wymuszającym jednoczesną, wielostronną aktywność. Według G. Smalla i G. Vorgan, życie w multimedialnym zanurzeniu, wśród bodźców, których zadaniem jest przyciągnie naszej uwagi (reklamy, nagłówki itp.), ogranicza nasze umiejętności i chęci do skupienia się na jednym zadaniu (2008, s. 64). Tym samym wykonywanie zadań w sposób linearny, jednego po drugim odchodzi do lamusa. Tak rozumiana wielozadaniowość potęguje opisane powyżej problemy związane z ograniczoną percepcją informacji w środowisku jej hiperpodaży:

> […] wykonywanie zbyt wielu czynności jednocześnie może prowadzić do wzrostu poziomu stresu i deficytów uwagi, przy jednoczesnym spadku efektywności w wykonywanych zadaniach. […] Współzawodniczące, jednocześnie prezentowane informacje są pobieżnie odbierane, zamiast ich głębokiego zrozumienia. Nauczyciele narzekają, że kochająca wielozadaniawość młodzież jest mniej wydajna/skuteczna w wykonywaniu szkolnych zadań (Small & Vorgan, 2008, s. 32).

Tym samym rozproszenie uwagi, hiperaktywność, a w przypadku długiego przebywania w tym stanie po prostu wyczerpanie staje się cechą współczesnych, nie tylko młodych ludzi. Dotyczy ona wszystkich dziedzin naszego życia – od nauki i pracy, aż po życie rodzinne i spędzanie czasu wolnego.

> Chociaż myślimy, iż dzięki wielozodaniowości i umiejętności podzielności uwagi możemy zrobić więcej, w rzeczywistości niekoniecznie jesteśmy bardziej wydajni (Small & Vorgan, 2008, s. 68),

tym bardziej, że – zdaniem autorów powołujących się na badania przeprowadzone przez dr Glorię Mark z Uniwersytetu Kalifornijskiego – po oderwaniu się od właściwego zadania pełen powrót do niego zajmuje 25 minut, a w efekcie na zadanie właściwe poświęcamy jedynie 11 minut (Small & Vorgan, 2008, s. 68).

Wielozadaniowość stanowi zatem szczególne wyzwanie w obrębie obecnej i przyszłe edukacji. Z jednej strony powierzchowne zapoznawanie się z informacjami, zamiast gruntownego ich poznawania musi wpływać na poziom przyswajania informacji, a zatem i na poziom wiedzy współczesnych pokoleń uczniów, mając jednocześnie wpływ na ogólną zdolność do przyswajania, zapamiętywania i utrwalania informacji. Z drugiej jednak strony wydaje się ona być po prostu wymogiem współczesności, z którą trudno walczyć. Tym samym – jak chcą niektórzy futurolodzy: „Szkoła powinna więc nauczać zarządzania dużą liczbą kanałów informacyjnych" (Anderson i Rainie, za: Spitzer, 2013, s. 181).

FUNDAMENTALNA ZMIANA SPOSOBÓW KOMUNIKACJI

Sieć – jak wykazano powyżej – wykorzystywana jest przede wszystkim w celach rozrywkowych, do umilania czasu; korzystanie z internetu kojarzy się z radością. Wraz z rozwojem internetu i powstaniem mediów 2.0 aktywność sieciowa straciła swój silnie indywidualistyczny, autonomiczny charakter. Obecnie sieć to przede wszystkim rozbudowane narzędzia komunikacyjne, dzięki którym możemy utrzymywać kontakty z osobami już poznanymi w codziennych, bezpośrednich kontaktach, jak i nawiązywać nowe, wirtualne znajomości z osobami, których prawdopodobnie ze względu na dzielącą nas przestrzeń geograficzną nie poznalibyśmy nigdy. Zatem sieć to portale społecznościowe, fora internetowe, blogi, które służą m.in. poszerzaniu sieci naszych znajomych, jak i narzędzia do prowadzenia rozmów – chaty, komunikatory internetowe, maile itd., które zastępują bezpośrednią rozmowę czy też rozmowę telefoniczną. Przewaga internetu nie polega jedynie na tym, iż omijamy barierę geograficzną czy też na fakcie, że jesteśmy w stanie komunikować się bezpłatnie (w przeciwieństwie do sieci telefonicznej). Przewaga ta jest związana z opisaną powyżej wielozadaniowością, której jednym z wymiarów jest nawiązywanie bezpośrednich kontaktów z kilkoma osobami jednocześnie, przy czym – w przeciwieństwie do form komunikacji bezpośredniej – z każdą z tych osób prowadzi się rozmowę dwustronną, sprawiającą wrażenie intymności. Zatem powstała „[…] nowa kultura komunikacji, która już nigdy nie będzie ograniczona czasem i przestrzenią […]" (Small & Vorgan, 2008, s. 20), która nie uzupełnia, lecz zastępuje, a jak twierdzą niektórzy – nawet wypiera formy komunikacji tradycyjnej.

W dostępnych badaniach zwraca się uwagę, iż sytuacja, w której komunikacja zapośredniczona (przez komputer lub inne cyfrowe narzędzia) wypiera tradycją powoduje szereg ujemnych skutków, które są szczególnie niepokojące w przypadku dzieci i młodzieży. Wiążą się one z brakiem umiejętności nawiązywania kontaktów interpersonalnych, tj. kontaktów bezpośrednich z innymi osobami. Ten stan rzeczy owocuje ryzykiem wystąpienia izolacji społecznej, której skutkiem jest m.in. depresja.

Poprzez internet nawiązuje się więcej związków, lecz gorszej jakości. Są one płytkie, powierzchowne – sieć m.in. daje możliwość szybkiego nawiązania, ale i szybkiego wycofania się z każdej relacji. Nie wymusza konieczności pielęgnowania zawartych związków czy dbania o relacje. W sieci liczy się „ja", tj. podmiot nawiązujący relację, który jest głównym aktorem, natomiast podmioty, z którymi nawiązuje on kontakt przyjmują na siebie (zresztą nieświadomie) drugoplanową rolę statystów. Sieć w zakresie komunikacji to gra, w której możemy przyjąć na siebie dowolną rolę i tożsamość. Zatem możemy podawać nieprawdziwe dane o sobie (podając się za kogoś, kim faktycznie nie jesteśmy) bądź też ukrywać te cechy naszego charakteru, które uważamy za negatywne. Ta sytuacja nie jest możliwa (a jeśli nawet jest możliwa, to występuje w mocno ograniczonym zakresie) w przypadku nawiązywania kontaktów bezpośrednich. Tutaj podmioty relacji obserwują się kompleksowo, ale też oprócz cech negatywnych zauważają te pozytywne, wartościując całość osoby. Zatem jakość wynikająca z bezpośrednich relacji opiera się m.in. na tym, iż nawiązuje się je w długim okresie czasu, stopniowo, ale i bardziej dogłębnie, co praktycznie nie jest możliwe w przypadku relacji zapośredniczonych przez środki techniczne. Potwierdzeniem tych słów niech będzie wpis, który ukazał się 8 sierpnia 2015 roku na jednym z blogów promujących dobrowolne narzucanie sobie samoograniczeń, również w zakresie korzystania z internetu. Paula Kimi pisze:

> internet... jest łatwiej i w ogóle więcej możliwości, ale często mnie denerwuje. Zwłaszcza, gdy chcę pogadać z chłopakiem, a on siedzi sobie na fejsiku... To co... napisać mam do niego, mimo ze siedzi obok? Uzależnić idzie się bardzo łatwo... (pisownia oryginalna; Paula Kimi, 2015).

Stąd relacje nawiązywane za pomocą sieci, jeżeli nie znajdą potwierdzenia w przestrzeni realnej, mają charakter powierzchowny, przypadkowy.

> Za pomocą Tweetera czy innych form komunikacji internetowej nie da się powiedzieć zbyt wiele. Prowadzi to siłą rzeczy do bardziej powierzchownej komunikacji (Chomsky, za: Spitzer, 2013, s. 64–65).

Zawieramy wiele znajomości w sensie ilościowym, jednak nie dają one takiej satysfakcji i zadowolenia jak relacje bezpośrednie.

Relacje zapośredniczone są pozbawione empatii, a wręcz uniemożliwiają jej rozwój. Mamy (jako ogół) mniejszą barierę przed negatywnym opisywaniem czy wartościowaniem innych osób. W ten sposób jesteśmy w stanie powiedzieć więcej negatywnych rzeczy innym, na co nie pozwolilibyśmy sobie w kontaktach bezpośrednich.

Nie zdajemy sobie też sprawy z negatywnych konsekwencji, które wypowiedziane przez nas krzywdzące słowa mogą wywrzeć na drugiej osobie. Stąd podkreśla się, iż:

> jedynie dla 10% badanych [dziewcząt – A.K.] internetowe przyjaźnie są źródłem pozytywnych emocji. Nawet najbardziej zapalone użytkowniczki cyfrowych mediów przyznawały, że pozytywnych odczuć doświadczają przede wszystkim dzięki osobistym kontaktom w realnym świecie. Z kolei negatywne emocje wiązały się u połowy ankietowanych dziewczynek z kontaktami w internecie (Spitzer, 2013, s. 101).

Zatem zamiast źródłem szczęścia i radości kontakty internetowe stają się przyczyną stresu, izolacji, depresji i poczucia nieszczęśliwości.

Na podstawie dostępnych badań (Spitzer, 2013; Small & Vorgan, 2008) możemy stwierdzić, iż to nie sama sieciowość jest odpowiedzialna za wymienione powyżej negatywne skutki występujące w procesie komunikacji, lecz wybór tej formy kontaktów kosztem nawiązywania relacji bezpośrednich. Zdaniem badaczy jeśli nie nauczymy się nawiązywania kontaktów bezpośrednich, to zaobserwujemy, niestety, powyżej opisane skutki. A nie nauczymy się ich nawiązywać, jeśli swoją główną aktywność będziemy poświęcać sieci. Po prostu wówczas w mózgu nie rozwijają się obszary odpowiedzialne za umiejętność nawiązywania kontaktów bezpośrednich. Zatem współczesne dzieci, poświęcając na aktywność online 7 godzin dziennie, a na kontakty bezpośrednie zaledwie 2 godziny (Spitzer, 2013, s. 110), nie są w stanie rozwinąć kompetencji społecznych, tym samym przyjaźnią przestaje być głęboki, budowany latami kontakt z drugą osobą, oparty na zaufaniu i lojalności, a staje się nią liczba znajomych na portalu społecznościowym.

Te skutki nie występują w przypadku osób, które nauczyły się nawiązywać relacje bezpośrednie. W tej grupie sieć i korzystanie z kontaktów zapośredniczonych nie wywołują negatywnych skutków. Wręcz przeciwnie, wśród tych osób „ci, którzy przyjaźnili się z dużą liczbą osób na Facebooku, mieli również wielu przyjaciół w prawdziwym życiu" (Spitzer, 2013, s. 109). Osoby, które są otwarte w relacjach bezpośrednich, nie mają problemów z ich zawieraniem, w sposób pozytywny wykorzystują społecznościowe aspekty sieci, tj. mają jeszcze więcej znajomych i są zadowolone z obu form nawiązywania relacji i komunikacji.

> [...] kto już w wieku dwudziestu lat ma wielu przyjaciół, ten będzie pielęgnować kontakty z nimi także za pośrednictwem portali internetowych. Facebook nie zakłóci jego związków społecznych tak samo jak korzystanie z komputera nie przeszkodzi w pisaniu referatów. […] Dla kogoś, kto społeczne kompetencje nabył w tradycyjny sposób (offline, twarzą w twarz), korzystanie z wirtualnych sieci społecznościowych nie stanowi żadnego zagrożenia; będzie używać ich tak jak telefonu czy faksu – jedynie interfejs użytkownika jest w tym przypadku bardziej płaski (Spitzer, 2013, s. 110, 111).

Mimo iż wszyscy przenosimy część naszej aktywności w sferę wirtualną, powinniśmy nadal zwracać uwagę na rozwój kompetencji, które człowiek nabył przed stworzeniem mediów cyfrowych. Kompetencje społeczne okazują się równie ważne we

współczesnym świecie, a brak ich rozwoju szkodzi jednostce, przez co nie może ona wykorzystać pełni swoich możliwości. Umiejętność rozmowy, słuchania i wynikające z nich nawiązywanie ciepłych, głębokich, opartych na emocjach kontaktów z innymi ludźmi okazuje się być współcześnie równie ważna jak kiedyś. To one okazują się wpływać na naszą efektywność we współczesnym świecie na równi z obsługą mediów cyfrowych. Z kolei brak ich rozwoju naraża jednostkę na brak doświadczeń, które okazują się dla niej kluczowe dla osiągnięcia pełni egzystencji.

SKUTKI FUNKCJONOWANIA W ZMEDIATYZOWANEJ RZECZYWISTOŚCI

Młodzi ludzie całe swoje życie spędzili w erze ponowoczesnej, przez co nie mają skali porównawczej z czasami ją poprzedzającymi, a tym samym nie formułują wobec niej przekonań negatywnych, podchodząc do obecnych warunków życia w sposób optymistyczny, w przekonaniu, iż otaczające realia dają im wiele możliwości. Ich sposób życia oparty na korzystaniu z nowych mediów staje się popularny również wśród osób z poprzednich, tzw. analogowych, pokoleń, co też wydaje się być samo w sobie aspektem ponowoczesnym (we wcześniejszych epokach młodsi uczyli od starszych, współcześnie następuje odwrócenie tej tendencji). Choć początkowo specjaliści zajmujący się cyfrowością twierdzili, iż cyfrowość to odrębny język, z którym co prawda starsze pokolenia wychowane w rzeczywistości analogowej mogą się zapoznać, jednak nigdy nie będzie on ich językiem macierzystym (Prensky, 2001a), dziś możemy stwierdzić, iż modele życia oparte na cyfrowości, mimo negatywnych skutków opisanych w niniejszych tekście, rozprzestrzeniają się, stając się modelem życia wybieranym przez osoby z różnych pokoleń. Poszukiwanie informacji oraz komunikowanie się z innymi to kluczowe aktywności, którym poświęcamy znaczącą część naszego życia. Nie możemy też mieć złudzeń, iż opisane w niniejszym tekście zachowania rozwijają się, zatem jesteśmy zmuszeni do poszukiwania takich sposobów, by minimalizować, a nawet unikać negatywnych skutków z nich wynikających.

BIBLIOGRAFIA

Babecki, M. (2014). Negocjowanie znaczeń a teksty medialne. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, 21.*

Chojnacki, L. (2013). Cyfrowych Tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak?. W: P. Plichta i J. Pyżalski (red.). *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej.* Łódź.

Paula Kimi (2015). Pobrano z lokalizacji: http://wystarczy-mniej.blogspot.com/2015/08/bez-czego-da-sie-zyc-i-z-jakim-skutkiem.html.

Prensky, M. (2001a). Digital Natives. Digital Immigrants. Part I. *On the Horizon, 5 (9).*

Pobrano z lokalizacji: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.

Prensky, M. (2001b). Digital Natives. Digital Immigrants. Part II. *On the Horizon, 6 (9).* Pobrano z lokalizacji: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf.

Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives. Partnering for real learning.* Thousand Oaks.

Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H.R., Dobrowolski, T. & Tenopir, C. (2008). The Google Generation. The Information Behaviour of the Researcher of the Future. *Aslib Proceedings. New Information Perspectives, 4 (60).*

Small, G. & Vorgan, G. (2008). *iBrain. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind.* Collins Living.

Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci* Słupsk.

Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat.* Warszawa.

Trucano, M. (2012). *Ten things about computer use in schools that you don't want to hear (but I'll say them anyway).* Pobrano z lokalizacji: http://blogs.worldbank.org/edutech/10-things.

POZYSKIWANIE INFORMACJI I KOMUNIKACJA JAKO PODSTAWOWE SPOSOBY FUNKCJONOWANIA DZIECKA W ŚWIECIE NOWYCH MEDIÓW

Słowa kluczowe: internet, immersja medialne, pokolenie sieci, pozyskiwanie informacji, wielozadaniowość, komunikacja

Streszczenie: W niniejszym artykule zwrócono uwagę na konsekwencje wynikające z funkcjonowania człowieka (a przede wszystkim dziecka) w warunkach immersji medialnej. Do analizy wybrano te obszary aktywności, które wydają się być najbardziej kluczowe w aktywności życiowej współczesnego człowieka, tj. pozyskiwanie informacji oraz nowe sposoby komunikowania się. Cechą je łączącą wydaje się być jedna z kluczowych cech pokolenia sieci, tj. wielozadaniowość. W artykule zwrócono uwagę na negatywne elementy wynikające z hiperaktywności medialnej, które mogą zagrażać w osiągnięciu pełni egzystencji przez współczesnego człowieka.

THE SEARCH OF INFORMATION AND COMMUNICATION AS ESSENTIAL MODES OF FUNCTIONING THE CHILD IN MEDIA IMMERSION REALITY

Keywords: internet, media immersion, the net generation, search of information, multitasking, communication

Abstract: In this article the author pays attention on the consequences of contemporary man functioning in media immersion reality. She takes for analysis these areas of activity which are the most key in activity of modern man – information search, new ways of communication and multitasking as the feature which it is linking. The author pay attention on negative elements of media hyperactivity. In her opinion these elements can threaten achieving full existence by the contemporary man.

ZN_Ped_2015_11.indb 72 2016-06-07 09:45:42

Ewa Dębińska-Rudy*

REKLAMA TELEWIZYJNA W PERCEPCJI DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO

WSTĘP

Reklama jest ciągle obecna w naszym życiu w różnych postaciach, głównie w telewizji. Reklama telewizyjna wpływa negatywnie na postawy i zachowania młodych ludzi.

Ze wszystkich mediów to właśnie telewizja ma największy wpływ na dzieci. Oglądanie telewizji nie wymaga od widza żadnej aktywności umysłowej. Siedzi się po prostu przed telewizorem i pozwala obrazom przepływać przed naszymi oczami. Inaczej jest z czytaniem czy nawet słuchaniem radia, które zmuszają do korzystania z wyobraźni. Widz staje się „pojemnikiem", do którego wpływają wszelkie wybrane przez telewizję obrazy.

MEDIA I ICH WPŁYW NA ROZWÓJ DZIECKA

DZIECKO I TELEWIZJA

Media wpływają na współcześnie żyjące dzieci już od wczesnych miesięcy życia. Dzieci przedszkolne posiadają bardzo wiele sposobów oglądania programów, nie tylko przy pomocy telewizji krajowej, ale również telewizji satelitarnej, płyt CD, płyt kompaktowych, telefonów komórkowych czy tabletów. To sprawia, że telewizja zajmuje często pierwsze miejsce w życiu młodego człowieka i ciężko się bez niej obejść.

Elektroniczne media wpływają na zachowania aspołeczne przez propagowanie negatywnych wzorców. Doprowadza to do upadku autorytetu, wartości i reguł. Zamazują się różnice pomiędzy wyobraźnią widza a rzeczywistością. Telewizja wpływa równocześnie na rozwój fizyczny, jak i emocjonalny dzieci. Oddziaływanie telewizji jest bardzo niekorzystne, nawet wtedy, gdy dzieci stosują się do wskazówek rodziców i oglądają telewizję przy idealnym świetle, z utrzymaniem właściwej odległości, a także prawidłowej postawy.

* Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach.

ZN_Ped_2015_11.indb 73 2016-06-07 09:45:42

Dziecko w wieku przedszkolnym, aby się w pełni, odpowiednio rozwijało, wymaga dużo ruchu, zaś telewizja – wprost przeciwnie – nakłania do pozostania biernym. Zamiast spędzania wolnego czasu na świeżym powietrzu czy uprawiania jakiegoś sportu dzieci często wybierają swoje ulubione programy telewizyjne, które „nie pozwalają" im na inne ważne zajęcia. Opiekunowie nie zawsze uświadamiają sobie ujemne konsekwencje oglądania telewizji. Inaczej pedagodzy szkolni, którzy jednomyślnie sądzą, iż telewizja jest dla dzieci szkodliwa, ponieważ zajmuje ich drogocenny czas, który mogłyby przeznaczyć na kształtowanie swoich zainteresowań. Oprócz tego pod wpływem długotrwałego oglądania audycji telewizyjnych kształtowane są u dzieci specyficzne cechy rozumowania, sposób myślenia, postrzegania świata oraz posługiwanie się określonym zasobem słów.

Sposób myślenia dzieci przebiega znacznie szybciej, poprzez skojarzenia, ponieważ telewizja podaje gotowe schematy myślowe (Kołodziejska, 2002, s. 47–50).

Zdaniem Beniamina Spocka i Stevena J. Parkera, oglądanie wielu programów telewizyjnych nie zmusza odbiorcy do żadnej aktywności umysłowej, mogą też nastąpić niekorzystne zmiany w aktywności twórczej wyobraźni dziecka. Bierne oglądanie telewizji zabija kreatywność, powoduje, że dzieci z wielkim trudem uczą się, maleje też ich umiejętność skupienia (Spock i Parker, 2001, s. 357).

Można również zauważyć spore niebezpieczeństwo odnoszące się do właściwego rozwoju zasobu słownictwa z powodu oglądania telewizji. Nagrania telewizyjne wpływają również na odczucia dzieci, mianowicie rodzą u nich mocne doznania psychiczne, spowodowane oglądaniem nie tylko scen zła, bestialstwa, ale również innych filmów i audycji zawierających wątki o dużym napięciu, wstrząsających, szokujących, oraz o dużym natężeniu zniecierpliwienia. Długotrwałe, notoryczne oglądanie często powtarzających się programów telewizyjnych może przyczynić się do powstania wśród dzieci wielu niebezpiecznych zaburzeń, takich jak: wady wzroku, schorzenia układu kostnego, zmniejszenie aktywności fizycznej oraz zwiotczałe mięśnie.

Telewizja stale dostarcza nam doznań wizualnych i dźwiękowych. W ten sposób ogranicza sprawność funkcjonowania układu nerwowego dzieci, co wymaga od nich ciągłej, bezustannej nauki, wskutek czego doprowadza do przemęczenia. Objawia się to osłabioną koncentracją skupienia, ruchliwością, nerwowością, mniej zręcznym realizowaniem różnych zajęć, pobudliwością. Dzieci, które wykazują się mniejszą odwagą, mniejszą podatnością, są bardziej impulsywne, nerwowe. Codzienne wysiadywanie przed monitorem telewizora sprawia, że u dzieci spada poziom inicjatywy i zaradności oraz obniża się stopień pomysłowości, wyobraźni i odpowiedzialności. Dzieci zbyt często oglądają programy przeznaczone dla dorosłych. Dziecko nie uzyskuje znaków ostrzegawczych „program nie dla ciebie", „nieodpowiedni", „za trudny" (Parnicka, 1994, s. 50–52).

Dziecko, przesiadując przed telewizorem i oglądając program edukacyjny z udziałem innych dzieci, zazwyczaj nie zdaje sobie sprawy z tego, iż dzieci widziane na ekranie sporo czasu przeznaczyły na naukę, aby tak świetnie odpowiadać na skom-

plikowane a zarazem trudne pytania. Z pewnością dzieci wydobyły z siebie ogromny wysiłek, bez wątpienia nie miały już czasu na oglądanie telewizji.

W obliczu powyżej przedstawionych faktów bardzo ważne są zadania rodziców, którzy powinni uzmysławiać dzieciom już od najmłodszych lat rozbieżności między światem prawdziwym, autentycznym, a światem poznawanym z telewizji, czyli nierealnym, fałszywym, ponieważ malutkie dzieci nie umieją oddzielać fantastyki od rzeczywistości. Przeznaczając swój cenny czas na oglądanie telewizji, mają ograniczone kontakty z otaczającym światem i w konsekwencji tego stają się ludźmi o naśladowczym doświadczeniu, o naśladowczej tożsamości. Tak więc bardzo ważne jest, aby rodzice dodatkowo kształtowali rozwój dziecka poprzez przenoszenie tradycji z pokolenia na pokolenie. Rodzice powinni dostarczać pozytywnych wzorców zawartych w tradycji, w doświadczeniach rodzinnych, które stają się obszarem dla dalszego kształtowania poprzez własne zapatrywania na świat. Podstawą znajomości o prawości jest zasób wiadomości o swoim pochodzeniu. Od pochodzenia zależy nasze uczestnictwo co do konkretnej grupy osób, do ustalonych miejsc. Odczucie uczestniczenia w danej grupie osób pomaga wzmacniać charakter człowieka. Dziecko, które nie miało możliwości przybliżyć sobie historii swojej rodziny, zaś zbyt wiele czasu przeznaczało na seriale, które nie mają końca, ukazując w nich scenariuszowe życie rodzinne, w następstwie stopniowo to uczucie przynależności zatraca. Co więcej, zachwieje jego poczucie spokoju, opanowania oraz bezpieczeństwa (Kołodziejska, 2002, s. 47–50).

Telewizja, za wyjątkiem niebezpieczeństw, jakie wytwarza, daje również możliwości, posiada swoje atuty. Dzięki niej dzieci stale zaskakują wychowawców, opiekunów, rodziców swoim zasobem słów, swoją mądrością oraz orientacją wydarzeń. Wyrównuje stopień umiejętności, zainteresowania, wiedzy i pomysłowości dzieci z różnych środowisk.

Rodzinną powinnością jest przygotowanie dzieci do racjonalnego, mądrego użytkowania telewizji, zademonstrowania często ciekawszych form spędzania wolnego czasu oraz emocjonalnego przygotowania do odbioru programów telewizyjnych. W głównej mierze to rodzice powinni orientować się, co ich dziecko ogląda. Rodzice powinni na bieżąco wiedzieć, czy dziecko ogląda programy dla niego dozwolone, toteż należy się nauczyć posługiwać tym medium i czerpać z niego odpowiednie wzorce. Dzieci powinny oglądać programy dla nich przeznaczone, zaczynając od programów naukowych, poprzez programy przyrodnicze, geograficzne, a także różnego rodzaju teleturnieje umożliwiające pogłębianie ich wiedzy.

Telewizja przedstawia różnorodne rodzaje programów, takie jak sztuki teatralne, film, koncerty, widowiska sportowe, relacje z imprez charytatywnych. Nie powinna zastępować choćby teatru. Dzieci powinni chodzić jak najczęściej do kina czy do teatru, albowiem zupełnie czymś innym jest oglądanie w domowym zaciszu, a czymś innym jest więź z aktorami w teatrze. Dość często można zaobserwować, że to Dyrektorzy Przedszkoli organizują w swojej placówce spotkania z aktorami. Dzięki temu, już najmłodsze dzieci mogą obejrzeć liczne scenki, w których występują aktorzy.

Dzieci mogą również czerpać z telewizji pozytywne zasady, normy i wcielać je w codziennym życiu. Oglądając różne teleturnieje, poszerzają swoją wiedzę z różnych dziedzin nauki. Rozmyślanie nad poprawną odpowiedzią na często trudne pytania rozwija ich wyobraźnię, twórcze myślenie, a przez to stają się bardziej cierpliwe i zaciekawione. Dodatkowym atutem jest to, iż dzieci bardziej słuchają wypowiedzi w audycji, niż ją oglądają, co świadczy o tym, że zebrane wiadomości na długo pozostaną w pamięci. Tym samym dziecko dość długo pozostaje w sferze języka prawidłowego, kulturalnego, a sprawność posługiwania się słownictwem ułatwia komunikowanie się w różnych instytucjach, urzędach, a nawet w szkole, co może w przyszłości zaowocować i pozytywnie rzutować na rozwój ich kariery zawodowej.

REKLAMA TELEWIZYJNA W ŻYCIU DZIECKA

Dzieci są szczególną grupą społeczną. Zwłaszcza krąg odbiorców reklam jest wyjątkowo cennym przedmiotem reklamowej manipulacji oraz pożądaną zdobyczą dla reklamującego się przedsiębiorcy. Dzieci charakteryzują się dużą sugestywnością i biernością wpływu działania perswazji, podobnie też tendencją do intuicyjnego naśladowania zachowań lubianych przez siebie osób, często swoich idoli. Ważne znaczenie ma również fakt, iż dzieci coraz częściej wywierają presję na decyzje dotyczące nabywanych przez rodziców produktów (Nowińska, 1996, s. 30–31).

Z obserwacji psychologów wynika, że dzieci mogą w ciągu roku zauważyć nawet dwadzieścia tysięcy różnorodnych treści reklamowych. W sumie daje to trzy godziny tygodniowo. Wobec tego telewizję uznaje się za najpotężniejszy środek masowego przekazu, który wywiera określony wpływ na dzieci. Wystarczy posłuchać pogawędek przedszkolaków, aby utwierdzić się, że słownictwo, jakim się posługują, w znacznej mierze pochodzi z wypowiedzi reklamowych. Treść reklam na długo pozostaje w pamięci, wobec czego kształtowane są potrzeby życiowe nawet u najmłodszego widza. Dzieci dość często podśpiewują piosenki reklamowe, nieświadomie bazują na zwrotach reklamowych w rozmowach z rówieśnikami, co świadczy o tym, że reklama ma poważne znaczenie w codziennym życiu najmłodszych. Nieletni odbiorcy stanowią poważną część klientów (Kwarciak, 1997b, s. 44). Wobec tego producenci bardzo chętnie zabiegają o tę grupę docelową. Nietrudno zatem rozgryźć, dlaczego pomysłodawcy i instytucje reklamowe od jakiegoś czasu co rusz to częściej swoje oferty kierują do młodszych odbiorców. Przykładowo instytucje finansowe chcą przyciągnąć do siebie takiego klienta, który pozostanie związany z daną firmą na pewien okres czasu. Stąd propozycje kart bankowych już dla trzynastolatków, którym proponuje się m.in. możliwość kontrolowania stanu konta przez internet czy przeprowadzanie przelewów za pomocą telefonu komórkowego.

Zdaniem B. Spocka i S.J. Parkera, wraz z wiekiem przekształcają się wymagania dzieci, jak i wzrost wywieranej presji na rodzicach. Z upływem lat wywierany nacisk na rodziców powoli zmniejsza się, ale staje się znacznie skuteczniejszy. Przypuszczal-

ZN_Ped_2015_11.indb 76 2016-06-07 09:45:42

nie, starsze dzieci obdarza się większym zaufaniem, toteż matki ulegają najczęściej, kiedy dzieci proszą o artykuły spożywcze. Aprobujące nastawienie mam wobec reklam wpływa na większe uleganie dzieciom (Spock i Parker, 2001, s. 26–27).

Reklama telewizyjna odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu młodzieńczych preferencji dotyczących określonych artykułów. Oglądane reklamy wzmagają pragnienie, chęć nabycia towaru. Niekiedy reklamy doprowadzają do spodziewanego przez sponsora rezultatu, jakim jest powiększenie konsumpcji danego produktu, ale także do rezultatów nieświadomych, np. do intensywniejszych sporów w rodzinach oraz podwyższenia odczucia niezadowolenia, rozczarowania ze swojego życia oraz stanu posiadania (Kossowski, 1999, s. 273–274). Reklamie telewizyjnej stawiany jest często zarzut kształtowania u dzieci materialistycznego stylu życia, uznawanie posiadania dóbr materialnych za najważniejszy życiowy cel. Zatem świat reklamy wytwarza określone nastawienie u dziecka – „nabywaj artykuły, a znikną twoje zmartwienia, będziesz szczęśliwy, zadowolony, akceptowany".

Reklamy są częścią nieprawdziwego, złudnego telewizyjnego świata. Przedstawiają nieskomplikowane, prymitywne informacje kulturowe, zrozumiałe w odbiorze. Reklamy prezentują życie w luksusie bez problemów, niemówiące nic o poniesionym trudzie, ciężkiej pracy i konieczności poniesienia wielu wyrzeczeń na drodze do realizacji określonych celów (Kasztelan, 1999, s. 106–107). Twórcy reklam przeważnie postrzegają dziecko jak na małego dorosłego. Każde dziecko prezentuje swój własny sposób patrzenia na świat, osobisty styl postrzegania rzeczywistości.

Szczególnymi cechami dzieci jako odbiorców reklam są:

- dzieci są pożądaną grupą konsumentów, gdyż ulegają manipulacji;
- dzieci w młodszym wieku nie rozróżniają jeszcze występujących rozbieżności między produktami reklamowanymi a rzeczywistymi;
- dzieci prezentują subiektywne spojrzenie na reklamowane produkty;
- odbierają informacje o produktach reklamowanych jako prawdziwe;
- cechuje je stopniowo kształtujący się krytycyzm wobec reklam (Kasztelan, 1999, s. 92–93).

Należy uwzględnić jeszcze jedną cechę dzieci w wieku przedszkolnym, tj. sposób rozumowania. Zdarza się, że dla dzieci dany tekst jest zrozumiały bądź niezrozumiały. Pojmowanie jest wynikiem sposobu myślenia oraz w miarę możliwości umysłowych wyrobienie sobie dokładnego i logicznego pojęcia. Niektóre kwestie można zrozumieć za pomocą wykorzystania zdobytej niegdyś wiedzy do nowych doświadczeń czy okoliczności.

Zdaniem Piageta: „rozumienie rozwija się wraz z inteligencją". Powiększający się z czasem zasób słownictwa u dzieci nie zawsze wiąże się ze zrozumieniem zawartości danego tekstu. Dziecko może rozumieć sens konkretnych słów, ale niekoniecznie może rozumieć logiczną zawartość wypowiedzi. Nieraz dorośli mają problem ze zrozumieniem jakiejś konstrukcji myślowej. Zrozumienie ułatwia im wiedza, czyli wła-

ściwe pojęcia. Wiadomo, że możemy coś zinterpretować dobrze lub źle (zatem nie zrozumieć), coś pojmować lepiej lub coraz lepiej. Coraz lepsze pojmowanie polega głównie na pogłębianiu wiedzy. Proces pojmowania jest procesem długim i ciężkim, przeważnie z przyczyn ograniczonej wiedzy i doświadczeń człowieka (Cholewiński, 1999, s. 77–78).

Na ogół procesy związane z pojmowaniem komunikatu przebiegają szybko i w zasadzie automatycznie. Zdajemy sobie z nich sprawę w sytuacji skomplikowanego przekazu. Rozumienie może odbywać się na różnych poziomach i w sposób nie do końca uświadomiony. Psychologowie niegdyś już spostrzegli, że aby zrozumieć jakiś komunikat lub obserwowaną scenę, konieczna jest większa wiedza o aktualnej sytuacji niż ta, której bezpośrednio dotyczy określona wypowiedź lub którą obecnie obserwujemy. Wiedza o rzeczywistości ułatwia rozumienie wypowiedzi i obserwowanych wydarzeń. Sprzyja pojmowaniu języka, postrzeganiu, myśleniu oraz gromadzeniu wiadomości w pamięci (Cholewiński, 1999, s. 142).

Tak więc dzieci powinny oglądać przekazy reklamowe w gronie swoich opiekunów. Dorośli mogą spróbować kontrolować skierowany do nich przekaz. Z czasem dzieci wiedzą lub podejrzewają, że są obiektem manipulacji. Dorośli postrzegają reklamę racjonalnie: rozważą, czy reklamowany produkt wart nabyć, czy też nie. Dzieci w swej ruchliwości, aktywności są bardziej otwarte, działają impulsywnie.

Telewizja zalewa widzów reklamami skierowanymi do dzieci. Twórcy reklam skierowanych do dzieci sprytnie wykorzystują wiedzę o rozwoju psychologicznym i emocjonalnym dziecka, dzięki czemu wkraczają w jego wyobraźnię, działają na emocjach. Zazwyczaj swymi obietnicami z zadowolenia posiadania różnych produktów nadużywają dziecięce zaufanie.

Telewizja wykorzystuje fakt, iż najmłodsze dzieci posiadają bezkrytyczną postawę wobec emitowanych informacji, zaś twórcom reklam pomaga wiedza o tym, że psychika dziecka nie wywołuje żadnych mechanizmów obronnych. Dziecko stopniowo zaczyna krytycznie spostrzegać, rozumieć, jak reklama działa, jakie ma spełniać funkcje. Reasumując, reklama telewizyjna dla dzieci stała się osobną i wielką instytucją marketingową.

Dzieci pięcio-, sześcioletnie wierzą w niemalże każdą treść reklamy, co powoduje, iż tworzy się zjawisko wpływu dzieci na decyzje rynkowe poprzez wywieranie presji na dorosłych. Niełatwo się więc dziwić podejrzliwości dorosłych – nauczycieli, psychologów i pedagogów – co do wpływu reklamy, szczególnie w początkowych latach życia dziecka. Przeważnie dominują spostrzeżenia, że reklama stwarza wzmocnienia konsumpcyjne, co prowadzi do licznych sporów rodzinnych, spowalnia rozwój etyczny, a co więcej, osłabia pomysłowe, utalentowane rozumowanie (Kasztelan, 1999, s. 85–87). Jak potwierdzają badania przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej, większość badanych (85%) ma poczucie, że pod wpływem reklam dzieci często wymuszają na rodzicach zakup towaru. Zaś 9% respondentów twierdzi, że to dzięki reklamom adresowanym do dzieci dowiadują się, co mogą im zakupić (www.cbos.pl).

Wywierany na dużą skalę negatywny wpływ jest zasługą efektywnych i sprawnych odmian przekazu. Gdy reklama odnosi się do rzeczy, które na skutek zawyżonej ceny są nie do zdobycia dla wielu rodziców, powoduje to konflikty w rodzinach niezamożnych. Nienajlepszy stan majątkowy rodziców stwarza wiele utrudnionych sytuacji wychowawczych.

Według Bogusława Kwarciaka, reklama ma dla dziecka niewielkie znaczenie w porównaniu z rodzicami, zatem powinna przynieść nieduże szkody, jeśli dziecko będzie miało wsparcie u najbliższych.

Reklama nie powinna być szkodliwa dla dzieci, lecz powinna pomagać w dokonywaniu wyborów. Ryzykowne i szkodliwe jest dawanie dzieciom do zrozumienia, że należy im się pewien produkt, więc powinny delikatnie o niego prosić. Reklama może przedstawiać w złym świetle rodziców, sugerując, że mniej troszczą się o swoje dzieci, jeżeli nie zakupią im pożądanego produktu. Według Bogusława Kwarciak – reklama tworzy bardzo pozorne znaczenie, w porównaniu z rodzicami, zatem powinna przynieść nieduże szkody, jeśli dziecko będzie miało wsparcie u najbliższych (Kwarciak, 1997a, s. 238).

Jednocześnie zgubne są reklamy wpływające na zwyczaje konsumpcyjne, a także posiadanie korzyści majątkowych. W ten sposób reklamy przesadnie budzą materialistyczne nastawienie do świata, nakłaniają do instynktownych i porywczych decyzji konsumpcyjnych. Zwłaszcza frapujące jest nakłanianie młodzieży do zwiększania swojej kolekcji kosztownych drobiazgów, jakimi są, np. gry komputerowe. W ten sposób reklamy wpływają na powiększenie się różnic klasowych pomiędzy dziećmi i modelują odczucie niższości. Niektóre reklamy mogą kształtować negatywne wyobrażenia o człowieku oraz negatywne podejście do świata (np. niezręczne jest ukazywanie radości dziecka z posiadanych dóbr). Niektóre reklamy zachęcają do złych przyzwyczajeń konsumpcyjnych, np. do przesady nakłaniają dzieci do jedzenia różnorodnych czekoladek, batoników i innych produktów zawierających cukier. Prawidłowe wzorce do naśladowania wiążą się z konsumpcją napojów owocowych, płatków kukurydzianych a także artykułów zawierających mleko (Jachnis i Terelak, 1998, s. 352–353).

Według Ewy Kasztelan: „młody odbiorca reklamy, podobnie jak i dorosły, powinien otrzymywać prawdziwe informacje na temat danego towaru lub usługi". Dziecko już od najmłodszych lat powinno być uświadamiane, co spożywa, jakie daje korzyści spożywany przez nie produkt, a co negatywnie wpływa na jego zdrowie. Konsument powinien być doskonale obeznany z prawdziwym przesłaniem reklamowanego produktu. Wówczas występuje mniejsze zagrożenie wpływu reklamy na postawy konsumpcyjne (Kasztelan, 1999, s. 82–83).

Każde dziecko winno mieć zorganizowany rozkład dnia. Regularny, zorganizowany tryb życia sprawi, że dziecko znajdzie czas na pracę, wypoczynek, na rozrywki czy zabawę. Umiejętność zorganizowania sobie prawidłowego trybu życia nie przychodzi sama i, podobnie jak wielu innych czynności, należy się jej uczyć od najmłodszych lat. Dlatego też rodzice od najmłodszych lat budują „ścieżkę", wykonując z dziec-

kiem codzienne, powtarzające się czynności, jak np. poranna toaleta czy ćwiczenia ruchowe. Dziecko zdobywa wiedzę o świecie zarówno podpatrując (zachowania rodziców, otoczenie), jak i obserwując pewne zjawiska. Dziecko, które nigdy nie widziało kwiatka, nie potrafi go narysować „z pamięci".

Każde dziecko powinno z rodzicem, opiekunami starać się analizować obrazy reklamowe, które każdego dnia prezentowane są w telewizji. Dzieci zapewne znają marki systematycznie reklamowanych artykułów, lecz powinno się je uczulać nie na same artykuły, lecz na metody ich lansowania i na środki, których zadaniem jest, by reklamowany produkt wzbudzał zainteresowanie, był atrakcyjny, a co więcej, aby telewidz go zapragnął, a w konsekwencji tego aby dokonał zakupu. Powinno się z dziećmi rozmawiać na temat różnych metod przekonywania konsumentów do nabywania reklamowanych produktów, a później razem z nimi oglądać filmy reklamowe w telewizji. Należałoby, aby dziecko samo spróbowało odgadnąć, za pomocą jakich metod autorzy reklam próbują zachęcać do nabycia lansowanych artykułów. Kiedy dziecko uświadomi sobie, w jaki sposób funkcjonują filmy reklamowe, może samo próbować wymyślać reklamy.

Z czasem, gdy dziecko zorientuje się, w jaki sposób jest manipulowane, może odezwać się wrodzona złośliwość, nieposłuszeństwo, co spowoduje, że będzie bardziej wyczulone na apele zawarte w reklamach. Istotne jest, by nie zapewniać dziecku takiego komfortu, jak kontakt sam na sam z filmami reklamowymi, ponieważ nie zawsze jest ono dobrze uświadomione, czasami brakuje mu obeznania, orientacji, wiedzy. Zatem ogromną rolę pełnią rodzice w prawidłowym przygotowaniu dzieci do odbierania tego, co telewizja im oferuje. Powinno się wybierać te programy, które można wspólnie z dzieckiem obejrzeć. Należy przy tym rozmawiać zarazem o samych scenach, akcjach filmowych, jak i o reklamie. Ważne jest wytłumaczenie dziecku na czym reklama polega, jakie są jej funkcje, jaką rolę ma spełniać. Należy wzbudzać u dzieci wątpliwości, krytyczne postrzegać reklamy prezentowane przez telewizję. Reklamy zachęcające do picia Pepsi nigdy nie mówią nam o szkodliwości tego typu napojów. Tak więc, rodzice powinni informować o zagrożeniu tego typu napojów, których nie piją ludzie preferujący zdrowy tryb życia, którzy chcą uchronić zdrowie i mieć doskonałe osiągnięcia w nauce (Kossowski, 1999, s.140–143).

PODSUMOWANIE

Telewizja jako największe medium masowego przekazu wpływa na postawy widzów, kształtuje ich opinie, prezentuje określony obraz świata, a widz ten obraz zachowuje w pamięci. Reklama prezentowana w telewizji kreuje atrakcyjny i pożądany, zwłaszcza przez dzieci, styl życia. Dość często dzieci, chcąc posiadać jakieś dobro materialne, używają siły czy wymuszeń słownych, aby zaspokoić swoje potrzeby. Oglądana przemoc w środkach masowego przekazu może oswoić widza z brutalnością świata, a co więcej widz może „przyzwyczaić" się do odbioru takich scen oraz będzie biernie

reagował na tragiczne zdarzenia zachodzące w realnym świecie. Można więc rzec, że telewizja jest współodpowiedzialna za zło oraz za negatywne zachowania występujące u dzieci. Telewizja jest dlatego współwinna, bo należy pamiętać, że dużą rolę w kształtowaniu młodego człowieka odgrywają rodzice oraz szkoła. Przemoc w rodzinie, niechlujstwo w wychowywaniu dzieci często w środowisku zdeprawowanym są jednymi z przyczyn powstawania w przyszłości agresywnych zachowań.

BIBLIOGRAFIA

Chlewiński, Z. (1999). *Umysł, dynamiczna organizacja pojęć, analiza psychologiczna.* Warszawa.

Jachnis, A. i Terelak, J. (1998). *Psychologia konsumenta i reklamy*. Bydgoszcz.

Kasztelan, E. (1999). *Stan zareklamowania. Reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu*. Wrocław.

Kołodziejska, D. (2002). Telewizja wpływa na rozwój dziecka. *Edukacja i Dialog, 3.*

Kossowski, P. (1999). *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa.

Kwarciak, B. (1997a). *Co trzeba wiedzieć o reklamie*. Kraków.

Kwarciak, B. (1997b). Wielkie odkrycie reklamy – dziecko. *AIDA, 12.*

Nowińska, E. (1996). Dziecko w reklamie. *AIDA MEDIA, 2.*

Nudzą, drażnią, dezinformują – Polacy o reklamach. Pobrano z lokalizacji: www.cbos.pl.

Parnicka, U. (1994). Telewizja w życiu dziecka. *Edukacja i Dialog, 10.*

Spock, B. i Parker, S.J. (2001). *Dziecko – pielęgnacja, opieka i wychowanie*. Poznań.

REKLAMA TELEWIZYJNA W PERCEPCJI DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO

Słowa kluczowe: dziecko, telewizja, reklama, reklama telewizyjna, konsument

Streszczenie: Reklama jest ciągle obecna w naszym życiu w różnych postaciach, przede wszystkim w telewizji. Reklama telewizyjna wpływa negatywnie na postawy, zachowania młodych ludzi. Ze wszystkich środków masowego przekazu to właśnie telewizja jest najpotężniejszym medium. Telewizja wpływa na postawy widzów, kształtuje opinie widza, prezen-

tuje odpowiedni obraz świata, a widz ten obraz zachowuje w pamięci. Reklama ukazywana w telewizji kreuje rewelacyjny i pożądany styl życia, zwłaszcza przez dzieci. Dość często „starsze" dzieci, chcąc posiadać jakieś dobro materialne, używają siły, aby zaspokoić swoje potrzeby. Oglądana przemoc w środkach masowego przekazu może oswoić widza z brutalnością świata, a co więcej, widz może „przyzwyczaić" się do odbioru takich scen oraz będzie biernie reagował na tragiczne zdarzenia zachodzące w realnym świecie.
Dużą rolę w kształtowaniu młodego człowieka odgrywają rodzice oraz szkoła. Rodzina powinna dziecko wychowywać w należytych warunkach, dostarczać pozytywnych wzorców, kształtować opinie młodych ludzi oraz okazywać dziecku miłość. Na rodziców spada odpowiedzialność za to, co dziecko ogląda, ponieważ może to rzutować na zachowanie dziecka w przyszłości. Opiekunowie od najmłodszych lat powinni analizować z dziećmi obrazy telewizyjne, obserwować, jak one odbierają przekaz telewizyjny. Rodzice powinni we właściwy sposób tłumaczyć reklamy telewizyjne – czym są, po co są tworzone. Pozytywne kształtowanie oraz wzbudzanie wrażliwości u dzieci może przyczynić się do optymistycznego spojrzenia na przyszłość.

TV COMMERCIAL IN THE PERCEPTION OF THE PRE-SCHOOL CHILD

Keywords: child, television, advertisement a TV commercial, the consumer

Abstract: The advertisement is constantly current in our living in different forms above all on television. A TV commercial influences conducts negatively, of keeping young people. It will be sufficient to look through the papers or to listen to the message. From all media it is exactly television is the most powerful medium. Television influences conducts of spectators, is shaping opinions of the spectator, is presenting the suitable image of world and the spectator is preserving this image in the memory. The portrayed publicity on television is creating a sensational and desirable lifestyle, especially by children. Quite often „older" wanting to have children some tangible property is using force to meet one's needs. In the forming of the young man parents and a school are acting the greater role. The family should raise a child in adequate conditions, to provide with positive templates, to shape opinions of young people and to show love a child. A duty as a child are falling on parents he is watching, since it can project onto the behaviour of the child in the future. Carers for the youngest years of the child should analyse television pictures with children – how they are interpreting the television form. Parents should into the right way interpret TV commercials – what are, what are being created up to. The positive forming and arousing the sensitivity at children can contribute to the optimistic look next time.

ZN_Ped_2015_11.indb 82 2016-06-07 09:45:42

Piotr Oleśniewicz*
Krzysztof Widawski**

EVENTY REKREACYJNE DLA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM NA PRZYKŁADZIE OFERTY JELENIEJ GÓRY

WSTĘP

Artykuł jest próbą oceny oferty rekreacyjno-eventowej przeznaczonej dla przedszkolaków oraz perspektyw jej rozwoju w Jeleniej Górze. To temat raczej nowy, zwłaszcza w przypadku tej grupy odbiorców. Zmiany ekonomiczne rozpoczęte przed ponad dwiema dekadami pociągnęły za sobą także zmiany społeczne. Zmianie ulega również model opieki nad najmłodszymi. Dziecko staje się swoistą inwestycją i jako takie jest traktowane już od najmłodszych lat, stąd rzadziej na jego drodze życia pojawia się osiedlowy dom kultury czy zwykła świetlica, częściej są to prywatne szkoły tańca, sztuk walki, języków itp. Rodzice dysponujący, ze względu na wielość swoich obowiązków, ograniczonym czasem coraz częściej skłonni są powierzyć swoje dzieci wykwalifikowanej kadrze, odpowiednio przygotowanej do realizacji swojego zadania. Podobnie wygląda sytuacja w przypadku organizowania pojedynczych imprez. Nie posiłkując się nawet konkretnymi danymi, można zaobserwować trend, widoczny zwłaszcza w większych ośrodkach miejskich, korzystania z pośrednictwa wyspecjalizowanej firmy przy okazji organizowania wydarzeń istotnych w życiu dziecka, jak choćby świętowanie urodzin czy imienin. Pod wpływem tej mody wiele firm, które zajmują się organizacją imprez okolicznościowych, poszerza zakres swojej działalności o ofertę skierowaną również do najmłodszych klientów. Aby jednak przygotowana oferta spotkała się z pozytywnym odzewem na rynku, winna spełniać oczekiwania co najmniej dwóch grup: zarówno dzieci, jak i – a może nawet przede wszystkim – rodziców, względnie prawnych opiekunów. Dlatego istotnym jest poznanie także tej drugiej grupy, jak i jej oczekiwań w stosunku do proponowanej oferty. Z pewnym dystansem, ale jednak można zaryzykować stwierdzenie, iż w tym przypadku oferent ma do czynienia z multiklientem, tak jak w przypadku osób z niepełnosprawnością, której towarzyszy niemal zawsze osoba sprawna (Widawski, 2011; Gonzalez, 2008).

* Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.
** Uniwersytet Wrocławski.

ZN_Ped_2015_11.indb 83 2016-06-07 09:45:42

Tutaj sytuacja wydaje się być zbliżona – opracowując ofertę, należy wziąć pod uwagę preferencje zarówno dzieci, jak i towarzyszącym w ich procesie rozwoju rodzicom, który są finalnymi nabywcami produktu, choć niekoniecznie konsumentami. Obok oferty przygotowanej przez wyspecjalizowane firmy warto także poddać analizie towarzyszącą jej infrastrukturę, która również w ostatnim czasie przeszła znaczną metamorfozę. Coraz popularniejsze sale zabaw, bawialnie, sale gier, w końcu place zabaw stanowią często podstawę produktu eventowego dla dzieci. Warto w końcu sprawdzić, czy widoczny zwłaszcza w większych ośrodkach miejskich trend, o którym mowa, jest czytelny także w przestrzeni mniejszej, jak na przykład w Jeleniej Górze – mieście powiecie grodzkim, które jednak nie pretenduje do roli ośrodka wielkomiejskiego. W jakim tempie owa moda rozprzestrzenia się i jakie są rzeczywiste perspektywy jej rozwoju w takim właśnie obszarze. Aby uzyskać odpowiedź na postawione pytania, warto zapoznać się z opinią obu stron zaangażowanych w ofertę rekreacyjno-eventową, zarówno konsumentów reprezentowanych przez rodziców, jak i profesjonalnych organizatorów funkcjonujących na lokalnym rynku. Należałoby także zdefiniować samo zjawisko, które funkcjonuje na styku rekreacji i eventów, zaprezentować najbardziej zainteresowaną grupę, czyli przedszkolaków oraz potencjał, na bazie którego w Jeleniej Górze oferta może być tworzona.

REKREACJA A EVENT

Rekreacja rozumiana jako wszelka aktywność i całość doświadczeń związanych z czasem wolnym (Bielec, Półtora i Warchoł, 2011) dotyczy także i najmłodszej grupy uczestników, do której można zaliczyć dzieci w wieku przedszkolnym. Także i w tym wieku ważna jest aktywność przynosząca radość, zadowolenie i relaks, dobrowolność wyrażona działaniem w zgodzie z własnymi preferencjami czy zamiłowaniami, odmienność od codziennych zadań, bezinteresowność wyrażana przez brak motywów natury ekonomicznej (choć to zapewne w tej grupie, jeżeli w ogóle występuje, to w skali marginalnej), w końcu zabawa i rozrywka (co zwłaszcza w tej grupie jest istotne) (Demel i Humen, 1970; Kiełbasiewicz-Drozdowska, 2001; Strugarek, 2011).

Pośród wielu form rekreacji warto, w kontekście niniejszego artykułu, obok rekreacji sportowej, turystycznej, hobbystycznej, towarzyskiej czy wirtualnej, zwrócić uwagę na rekreację kulturalno-rozrywkową (Kiełbasiewicz-Drozdowska, 2001), której towarzyszy amatorska twórczość artystyczna, ale także, a może przede wszystkim, pobyt i uczestniczenie w tym czasie w zabawie w parku rozrywki, lub tematycznym, czy choćby w wesołym miasteczku (Winiarski, 2012).

Częścią spędzania czasu wolnego w ramach rekreacji jest udział w imprezach, wydarzeniach, które obejmuje pojemne w literaturze pojęcie eventu, które jest

> […] niecodziennym i wyjątkowym, aczkolwiek zaplanowanym, wydarzeniem dla ludzi, które ma za pomocą określonego budżetu i nakładów pracy ludzkiej, dostarczyć przeżyć i emocji, będących celem organizatora, przy czym cel ten może mieć znacze-

nie w aspekcie marketingowym, PR-owym, politycznym, społecznym, rekreacyjnym, kulturalnym, dobroczynnym lub psychologicznym (Bączek, 2011, s. 7).

Wielość znaczeń ukrytych pod pojęciem event pociąga za sobą potrzebę usystematyzowania zjawiska, zaproponowania podziału w oparciu o wielorakie kryteria. Można mówić o eventach wewnętrznych lub zewnętrznych, jeżeli kryterium jest odbiorca oferty. Ze względu na dostępność wymienia się eventy zamknięte lub otwarte. Czas trwania dzieli wydarzenia na jednodniowe, wielodniowe lub etapowe, natomiast miejsce, do którego przypisana jest impreza, wydziela eventy stacjonarne, związane z jednym konkretnym miejscem, bądź objazdowe, obecne w wielu miejscach (Bączek, 2011, s. 20)

Można pokusić się o bardziej szczegółowy podział uwzględniający konkretną grupę wiekową odbiorców, co jest istotne zwłaszcza w kontekście niniejszego artykułu. Wtedy można mówić o:

- eventach dla dzieci – wydarzeniach, których odbiorcami są osoby od wieku niemowlęcego do 16 roku życia. Zwykle główna tematyka odzwierciedla sposób patrzenia na świat przez dzieci (kolory, bajki, muzyka, ruch, śpiew, śmiech, przygoda, bohaterowie itd.). Najczęstszymi składowymi eventów organizowanych dla tej grupy odbiorców są balonowe kreacje, bańki mydlane, dyskoteka dla dzieci, imprezy z animatorami, konkursy z nagrodami, malowanie twarzy, pokaz iluzjonistyczny, spektakle dziecięce, zawody sportowe itp.;
- eventy dla młodzieży – wydarzenia, których odbiorcami są osoby między 15 a 22 rokiem życia. Główna tematyka eventu odzwierciedla sposób patrzenia na świat przez nastolatków i młodych ludzi. Najczęstsze działania w ramach tych eventów to różnorakie akcje (np. o charakterze ekologicznym), gry terenowe, happeningi, instalacje i konstrukcje, koncerty gwiazd rock i pop, pokazy cyrkowe itp.;
- eventy dla dorosłych – wydarzenia, w których uczestnikami są osoby w wieku 18+. Jest to grupa najszersza, a główny temat wydarzenia odzwierciedla sposób patrzenia na świat przez pryzmat dorosłości. Wśród popularnych działań w tej grupie wymienia się, takie jak: degustacje, pikniki, pokazy mody, sporty ekstremalne, wystawy, wernisaże itp. (Bączek, 2011, s. 21).

DZIECKO W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Jakkolwiek główną grupą badanych osób będą rodzice, to warto przyjrzeć się bliżej grupie, dla której wydarzenie jest przygotowywane. Uwzględniając zmiany w procesie dydaktycznym zachodzące w ostatnich kilku latach, za wiek przedszkolny, na potrzeby tej pracy, uznano dzieci w wieku między 2,5–6 lat.

Wiek przedszkolny to niezwykle ważny etap w rozwoju każdego człowieka, gdyż głównym zadaniem, jakie stoi przed dzieckiem, jest przygotowanie się do pójścia do szkoły.

> Warunkiem tego jest pewna gotowość do opuszczenia domu rodzinnego oraz do radzenia sobie z typowymi sytuacjami szkolnymi. Jeżeli dziecko ma się bez większych trudności uczyć w szkole, musi być fizycznie, społecznie i emocjonalnie gotowe do spędzenia kilku godzin poza domem w otoczeniu obcych ludzi i, przynajmniej na początku, nieznanych przestrzeni i przedmiotów. Wymaga to od niego niemałej samodzielności (Smykowski, 2014, s. 165).

Następuje intensywny rozwój zdolności poznawczych. Wzrasta wrażliwość słuchowa, słuchu muzycznego i fonetycznego, rozpoznawanie melodii. Dzieci nabywają z czasem umiejętności orientacji w czasie, umiejscowienia kolejności zdarzeń i orientacji w przestrzeni (Kielar-Turska, 2009).

Wielu autorów podkreśla charakter dydaktyczny zabawy (Bogdanowicz, 2010; Brazetlon, 2013; Wygotski, 2014; Smykowski, 2014). Dobrym sposobem uczenia się dla dzieci w wieku przedszkolnym jest właśnie zabawa. Dziecko, które jest pozornie swobodne w zabawie, faktycznie ograniczone jest przez reguły ustalone przez siebie i poznaje istotę danej roli (Kielar-Turska, 2009).

> Dla dzieci zabawa jest tym, czym dla dorosłych praca. Dzięki zabawie dorastają, uczą się i zdrowieją. Rozrywka to często bardzo skuteczna metoda na przepracowanie emocji wywołanych jakimś traumatycznym doświadczeniem (Brazelton, 2013).

Wiek przedszkolny jest niezwykle istotnym okresem w etapie rozwoju każdego człowieka. Jest to ważny czas, w którym kształtuje się osobowość, charakter, emocjonalność, moralność, obraz i poczucie własnej wartości. Etap, w którym zakorzenione błędy mogą rzutować na przyszłość dziecka i stanowią fundament jego przyszłego życia. Prosta nauka liter czy cyfr przekazywana jest w formie zabawy, dlatego to przez zabawę najłatwiej i najszybciej dziecko nabywa nowych umiejętności (Bogdanowicz, 2010). Działania podejmowanie zatem przez organizatorów rekreacyjno-eventowych, stanowić mogą całkiem istotną składową rozwoju małego człowieka.

CHARAKTERYSTYKA ORGANIZATORÓW ORAZ INFRASTRUKTURY EVENTOWEJ W JELENIEJ GÓRZE

Potencjał rynku jeleniogórskiego w zakresie profesjonalnych organizatorów eventów dla dzieci oraz związanej z tym infrastruktury nie jest znaczny. Wśród firm zajmujących się organizowaniem różnorakich wydarzeń należy wymienić W & E. Wedding & Event. Firma ta zapewnia kompleksową ofertę związaną z organizacją imprez, animacji i atrakcji dla dzieci. Jej oferta obejmuje m.in.: organizację urodzin, kinderbali, opiekę nad dziećmi podczas wesel i innych imprez rodzinnych czy firmowych itp. Jedną z głównych i najbardziej polecanych części każdego eventu dla dzieci są animacje tematyczne nawiązujące do poszukiwania skarbów z piratami, szaleństw z klaunami czy innych, jak wieczór japoński, dziki zachód, afrykańska puszcza itp.

Imprezy okolicznościowe organizowane dla dzieci obejmują pełną obsługę logi-

ZN_Ped_2015_11.indb 86 2016-06-07 09:45:43

styczną uroczystości, m.in.: wyszukanie odpowiedniego miejsca, obsługę techniczną, oprawę muzyczną, catering i transport, opiekę animatora oraz liczne atrakcje, gry i zabawy. Dodatkową ofertę stanowi opieka nad dziećmi podczas wesel i innych imprez oraz oferta dla hoteli i restauracji (www.wande.net).

Kolejną jest Vesna – firma, która zajmuje się kompleksową organizacją urodzin, bali dla dzieci, festynów rodzinnych, Andrzejek i Mikołajek itd. Tworząc radosny świat dzieci, realizując ich marzenia i rozwijając wyobraźnię, stawia na animację z fabułą. Przyjęcia, wydarzenia i eventy organizowane są zgodnie z konkretną i wybraną tematyką. W trakcie organizacji festynów rodzinnych i większych imprez plenerowych, firma zajmuje się organizacją profesjonalnego sprzętu (nagłośnienie, karaoke, *fireshow* itp.), wyborem odpowiedniego miejsca, przygotowaniem zajęć dla rodziny i licznymi atrakcjami, jak malowanie twarzy, tatuaże z henny, balonowe figurki, zabawa z klaunem lub magikiem, chodzące maskotki, gigantyczne gry planszowe, wielkie bańkowanie, zabawy wielkimi klockami czy w końcu warsztaty teatralne – interaktywny teatr dla dzieci i rodziców (www.vesna.pl). Podobną ofertę proponują firma Olinek (www.olinek.eu) czy teatr Mała bajeczka (www.malabajeczka.pl).

Wśród innych instytucji kultury oferujących organizację eventów dla dzieci należy wymienić Filharmonię Dolnośląską w Jeleniej Górze, która organizuje cykliczne, co miesięczne spotkania poranki dla dzieci, podczas których za pomocą muzycznych utworów odkrywają świat przyrody, dźwięków oraz zdobywają podstawową wiedzę na temat muzyki (www.filharmonia.jgora.pl).

Do istotnych elementów infrastruktury rekreacyjno-eventowej należy zaliczyć znajdujące się w mieście bawialnie. Jest ich sześć, a oferta realizuje podobny schemat: zabawy dzieci z wykorzystaniem przyrządów i urządzeń, jak zjeżdżalnie, skakalnie itp. Dodatkowo oferowane są miejsca, w których istnieje możliwość organizacji różnych imprez okolicznościowych, urodzin bądź spotkań dla rodziców. Ostatnim elementem infrastruktury, istotnym dla niniejszej publikacji, są miejskie place zabaw. W Zielonej Górze do popularniejszych należą place: przy ul. Dembowskiego (Sobieszów), w Parku Norweskim (Cieplice), przy ul. Czarneckiego (Cieplice), w Parku Kościuszki, oraz na Osiedlu Robotniczym.

ANALIZA ANKIET ORAZ WYWIADU

Jakkolwiek przedmiotem zainteresowania artykułu jest oferta rekreacyjno-eventowa skierowana do grupy dzieci przedszkolnych w sposób naturalny badaniami zostaną objęci rodzice tej grupy, którzy de facto podejmują decyzję dotyczącą wyboru oferty, która ich zdaniem najlepiej służyć będzie ich dziecku. Warto także sprawdzić, jakie zapotrzebowanie w stosunku do wyspecjalizowanych firm zgłaszają rodzice czy prawni opiekunowie oraz jak wygląda wykorzystanie ich potencjału przez ewentualnych klientów. Warto w związku z tym zadać pytania:

- Jakie są oczekiwania rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, mieszkają-

cych w Jeleniej Górze w stosunku do oferty przygotowywanej przez firmy eventowe?

- Jakie imprezy rekreacyjno-eventowe cieszą się największym powodzeniem wśród rodziców dzieci w wieku przedszkolnym?
- Jaki jest stan wiedzy wśród rodziców najmłodszych mieszkańców Jeleniej Góry na temat firm specjalizujących się w organizacji imprez?

Grupę respondentów, którzy wzięli udział w badaniu ankietowym stanowili rodzice dzieci będących w wieku przedszkolnym, mieszkających w Jeleniej Górze. Badania były prowadzone w kwietniu 2015 roku. W ankiecie wzięło udział 61 osób – rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, mieszkających w Jeleniej Górze. O ocenę rynku i jego możliwości pokuszono się w oparciu o wywiad z menedżerem jednej z jeleniogórskich firm specjalizujących się w organizacji tego rodzaju imprez. Wywiad został przeprowadzony podczas spotkania 17 kwietnia 2015 roku.

W grupie respondentów niewielką przewagę miały mamy, które stanowiły 54% ogółu odpowiadających. Rodzice dzieci będących w wieku przedszkolnym to stosunkowo młodzi ludzie. Zdecydowana większość to grupa w przedziale wiekowym 31–40 lat (aż 62%). Co trzeci z nich mieścił się w przedziale wiekowym 20–30 lat (30%), pozostałe zaś 8% to osoby z grupy wiekowej 41–50 lat. Ponad połowa rodziców ma wykształcenie wyższe. Na wyższe zawodowe wskazało 30% respondentów, wyższe z tytułem magistra to piąta część badanych, zaś dodatkowo 6% wskazuje na wykształcenie wyższe ze stopniem doktora. W pozostałej grupie 15% osób legitymuje się wykształceniem średnim, zaś 7% ma wykształcenie zawodowe. Warto przy tej okazji wskazać na całkiem znaczną grupę osób (20%), która nie wskazała w ankiecie żadnej z proponowanych opcji.

Odpowiadając na pytanie o liczbę dzieci w wieku przedszkolnym, rodzice w większości wskazywali na jedno dziecko (59%), zaś dwójkę w wieku przedszkolnym wychowuje 41% respondentów. Nie było wskazań większej liczby: trójki lub czwórki, co przewidywało pytanie ankietowe.

Jeżeli chodzi o miejsce zamieszkania w Jeleniej Górze, połowę ankietowanych (51%) stanowili rodzice zamieszkujący ścisłe centrum i w odległości do 5 km od centrum miasta. Czwarta część respondentów zamieszkuje okolice do 10 km od centrum miasta, natomiast pozostali uczestnicy badań do 20 km od centrum miasta (11%) i dalej (13%).

Pytania o status materialny miały charakter subiektywny i to na respondencie spoczywała odpowiedzialność za jego ocenę. Większość z nich – 66% – określiło swój status jako wystarczający. Kolejne 21% wskazało na dobry. Mniej niż co dziesiąty (8%) ocenił swój status jako niewystarczający bądź nieodpowiadający jego potrzebom. Nikt nie wskazał na zły status, natomiast jako bardzo dobry został on oceniony przez 5% ankietowanych.

ZN_Ped_2015_11.indb 88 2016-06-07 09:45:43

ANALIZA POTRZEB I OCZEKIWAŃ MIESZKAŃCÓW JELENIEJ GÓRY W STOSUNKU DO OFERTY REKREACYJNO-EVENTOWEJ

Na początku warto zbadać stan wiedzy respondentów i potencjalnych klientów firm eventowych na temat tego, czym jest event bądź impreza rekreacyjna. Zdecydowana większość (92%) na pytanie, czy wiedzą, czym jest event, odpowiedziała twierdząco, a piąta część z nich podjęła próbę wyjaśnienia tego pojęcia. Wśród propozycji opisu zjawiska pojawiały się definicje mniej lub bardziej szczegółowe, formułowane intuicyjnie, jak:

- impreza na świeżym powietrzu;
- zaplanowane wydarzenie, organizowane głównie w celach rozrywkowych;
- zaplanowane wydarzenie z dokładnie określonym celem (tematem);
- wydarzenie o charakterze rozrywkowym, skierowane do określonej grupy osób;
- wydarzenie o charakterze rekreacyjnym;
- zabawa integracyjna;
- wydarzenie, zaplanowana, zorganizowana impreza;
- spotkanie w celach rekreacyjnych, spacery, baseny itp.;
- impreza zorganizowana w jakimś celu dla danej grupy;
- event – zaplanowane wydarzenie określonego rodzaju.

Połączenie wydarzenia z potrzebą jej profesjonalnej organizacji, wskazywane dość wyraźnie przy okazji próby definiowania zjawiska, niekoniecznie przekłada się na działania natury praktycznej. Około ¾ respondentów (72%) przyznało, że nie korzysta z usług profesjonalnych firm organizujących wydarzenia, natomiast 20% przyznało, że z takiej pomocy przynajmniej raz skorzystało. Pozostałe 8% odpowiadających nie było w stanie stwierdzić jednoznacznie, czy korzystało z tego rodzaju usług.

Różne są preferencje ankietowanych co do organizacji eventów lub wydarzeń rekreacyjnych. Dla większości z nich (69%) nie ma znaczenia, czy są to zajęcia prowadzone w pomieszczeniu zamkniętym, czy w plenerze, natomiast co piąty pytany woli zajęcia realizowane na wolnym powietrzu. Pozostali ankietowani (10%) w ogóle nie są zainteresowani zajęciami dla ich dzieci. Konsekwencją powyższego wyboru jest kolejna preferencja wskazywana w ankietach. Wśród osób zainteresowanych udziałem w zorganizowanym evencie (90% ogółu respondentów) 45% wskazuje na sezon sprzyjający wydarzeniom, które mogą być realizowane w plenerze, rozkładając swoje preferencje pomiędzy jesień (18%), wiosnę (14%) czy też lato (13% – choć tutaj niski stosunkowo procent idzie w parze z okresem wakacyjnym, kiedy to większość potencjalnych klientów ma wakacje i może przebywać poza swoim stałym miejscem zamieszkania). Nikt nie wskazał na zimę jako atrakcyjną dla eventów porę roku, natomiast dla najliczniejszej grupy – 45% – pora organizacji imprezy nie ma więk-

szego znaczenia. To, co ma znaczenie, to miejsce realizacji imprezy. Dla większości biorących w badaniu rodziców ważnym jest, by były to zajęcia na miejscu (69%). Na atrakcyjność imprez wyjazdowych wskazało jedynie 13% odpowiadających, natomiast brak zdecydowania wykazało 8%, przy 10% wstrzymujących się od opinii jako niezainteresowanych.

Istotnym jest pytanie o budżet, jaki rodzice są skłonni przeznaczyć na wydarzenie bądź zajęcia organizowane dla swojego dziecka.

Najczęściej deklarowano sumę do 50 zł. Niemal połowa – 46% respondentów – jest skłonna ponieść taki wydatek. Pozostałe odpowiedzi to już znacząco mniejszy udział procentowy. Od 51 do 100 zł jest skłonnych wydać 16% rodziców, natomiast grupa, która wydałaby w przedziale pomiędzy 151 a 200 zł lub powyżej 201 zł, to za każdym razem jedynie 5% respondentów. Nikt z pytanych nie wskazał na przedział 101–150 zł, natomiast znacząca grupa rodziców – 25% – nie określiła konkretnej ceny, jaką byłaby skłonna zapłacić, ale uzależniła jej wysokość od rodzaju imprezy, w której dziecko miałoby uczestniczyć. Niewielu respondentów (3%) nie jest w ogóle zainteresowanych takimi eventami dla swoich dzieci.

Dla większości rodziców dzieci w wieku przedszkolnym ważnym jest, aby dziecko w trakcie imprez eventowych po prostu dobrze się bawiło i na taki charakter imprezy, jako pożądany, wskazuje się najczęściej, jak w przypadku rekreacji poprzez zabawę, która jest istotna dla 28% ankietowanych, czy spotkanie rodziców i dzieci połączone wspólną zabawą, co jest ważne dla 25% odpowiadających.

Pozostałe odpowiedzi także wskazują co najmniej pośrednio na zabawę, jak w przypadku nauki przez zabawę – ważną dla 14%, czy też zawody sportowe – 14%, urodziny – 12% lub, o wiele rzadziej wskazywane, Mikołajki – 5% czy zabawy karnawałowe – raptem 2% wskazań. Niewielka liczba (13%) ankietowanych twierdzi, że raczej nie zamierza w przyszłości korzystać z usług firm oferujących organizację imprez rekreacyjno-eventowych dla dzieci w wieku przedszkolnym. Pozostali ankietowani w podobnym stosunku mają w planach skorzystanie z oferty firm lub też są jeszcze niezdecydowani.

Respondenci pytani o spodziewane rezultaty udziału ich dzieci w wydarzeniach dla nich organizowanych za najistotniejszą uznali zabawę samą w sobie (37%), a 30% doprecyzowało to jako zdobywanie umiejętności wspólnej zabawy z rówieśnikami.

Na wagę integracji w grupie rówieśniczej wskazało 23% rodziców natomiast jedynie 7% spodziewa się, że w trakcie imprezy ich pociechy będą miały możliwość nawiązania znajomości. Żadnych oczekiwań lub kłopot w ich sprecyzowaniu miało jedynie 3% respondentów.

Wśród czynników, które mogą mieć wpływ na decyzję rodziców o udziale bądź organizacji eventu, wskazywane są przede wszystkim wcześniejsze doświadczenia. Dla 54% respondentów może to być główny powód organizacji kolejnej imprezy bądź pozwolenia dziecku na udział w takowej. W przypadku 35% odpowiedzi takim czynnikiem jest opinia wyrażona przez innego rodzica, natomiast dla 11% wystarczającym powodem jest sama oferta, o ile jest atrakcyjna dla osoby podejmującej

ZN_Ped_2015_11.indb 90 2016-06-07 09:45:43

decyzję. Nie wskazano natomiast w ogóle, co interesujące, na niską cenę jako czynnik decydujący.

Raz przekonany do idei udziału pociechy w organizowanym evencie wśród atrakcji oraz zajęć, które mogą zaoferować bądź zorganizować profesjonalne firmy najchętniej widzieliby zabawy ruchowe oraz tańce – tak jest w przypadku aż 37% badanych. W równym stopniu (po 17%) wskazuje się na organizację przedstawień lub koncertów bądź złożonoby całość realizacji organizowanej imprezy na ręce profesjonalnych animatorów. Na scenariusz imprezy, który zakładałby wspólne odkrywanie świata przez rodziców i dzieci, zdecydowałoby się 13% respondentów. Ta sama liczba ankietowanych wskazała na chęć skorzystania z wszelkich atrakcji dmuchanych, jak wieże, zjeżdżalnie czy skakalnie.

WIEDZA ANKIETOWANYCH NA TEMAT JELENIOGÓRSKICH FIRM EVENTOWYCH

Wśród rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wiedza dotycząca obecności na rynku firm eventowych oraz ich oferty jest raczej ograniczona. Zaledwie 30% respondentów twierdzi, że ma wystarczającą wiedzę na temat firm, które oferują organizację imprez dla najmłodszych mieszkańców Jeleniej Góry. Równie niski jest stopień wykorzystania tejże oferty. Z żadnych usług tego rodzaju nie skorzystało dotychczas 59% respondentów. Najpopularniejszą wśród firm jest Vesna, z której skorzystało 15% ankietowanych. Oferta firm W & E Wedding & Event oraz Olinek okazał się być atrakcyjną jedynie dla 4%. Zaskakujący jest zaś wynik firmy Happy Event, na którą wskazało 18% respondentów. Jest to o tyle interesujące, że taka firma nie istnieje, a mimo to wskazano na nią. Być może wynika to z pośpiechu, a może z faktu, że część odpowiadających uznała za stosowne znaleźć się, choćby wirtualnie, w grupie osób, które z takich usług korzysta, starając się w ten sposób wpisać w coraz modniejszy obecnie nurt usług?

Wśród ankietowanych, którzy przyznali, że korzystali z usług firmy eventowej, wskazano w zasadzie na dwa główne rodzaje imprezy: organizację przyjęcia urodzinowego w przypadku 80% ankietowanych oraz przy okazji organizacji imprezy mikołajkowej – 20%. Połowa z korzystających z oferty respondentów była z usługi zadowolona. Co czwarta osoba nie była w stanie przypomnieć sobie swoich wrażeń związanych z korzystaniem z usługi, 15% wskazało odpowiedź „średnio zadowolony", natomiast 10% nie ma w tej kwestii zdania.

W ramach badań poproszono o sugestie dotyczące branży eventowej dla dzieci na rynku jeleniogórskim. W odpowiedziach podkreślano potrzebę stworzenia w Jeleniej Górze miejsc, w których rodzice mogliby spędzać czas wolny razem z dzieckiem, lub miejsc, w których jednocześnie mogliby spędzić czas na rozmowie ze znajomymi mającymi również dzieci przy przysłowiowej kawie i które byłyby akceptowalne finansowo. Podkreślano brak miejsc i imprez organizowanych dla dzieci lub dla ro-

dzin z dziećmi, które są darmowe, przygotowywane przez miasto i realizowane w ramach deklarowanej polityki prorodzinnej. Respondentom generalnie brakuje miejsc, gdzie będą mogli w ciekawy sposób spędzić czas z dziećmi, oderwać się od domowych obowiązków, problemów i trosk codzienności i po prostu pobyć z potomstwem.

IMPREZY REKREACYJNO-EVENTOWE W OPINII ORGANIZATORA

W ramach badań przeprowadzono wywiad z menedżerem jednej z jeleniogórskich firm specjalizujących się w organizacji imprez. W trakcie rozmowy zdano kilka pytań, które miały na celu poznanie specyfiki funkcjonowania lokalnego rynku imprez dla dzieci. Były to pytania:

- o rodzaj klientów, którzy zwracają się z prośbą o organizację imprezy;
- z jakiego rodzaju oferty klienci korzystają najczęściej;
- jakie atrakcje cieszą się największym powodzeniem;
- jakie są oczekiwania klientów? Czy mają własne pomysły na wydarzenie, czy też poddają się całkowicie propozycjom oferenta;
- którzy klienci są najbardziej wymagający;
- w jaki sposób pozyskiwani są klienci;
- czy branża eventowa dla najmłodszych jest traktowana przez organizatorów za istotny segment rynku i jaką rolę się jej przypisuje?

Odpowiedzi uzyskane w ramach wywiadu pozwalają na rekonstrukcję obrazu branży eventowej dla najmłodszych na lokalnym rynku Jeleniej Góry. Jeżeli chodzi o klientów, to są to zarówno klienci instytucjonalni, jak i indywidualni. Każda grupa zgłasza inne zapotrzebowanie: duże firmy korzystają z ofert eventowych w celu organizacji imprez, pikników czy festynów dla swoich pracowników. Są to zwykle imprezy przygotowywane z większym rozmachem, wymagające dużej ilości sprzętu, animatorów, konkursów oraz innych atrakcji skierowanych do uczestników wydarzeń. Klienci indywidualni, wśród których prym wiodą rodzice, korzystają z usług firm eventowych przede wszystkim w celu organizacji urodzin, rzadziej z usługi animacji w trakcie imprez okolicznościowych. Nowym rodzajem klienta, który zaczyna odgrywać coraz większą rolę, są przedstawiciele hoteli i restauracji, który przy okazji organizowania różnych imprez okolicznościowych starają się również zorganizować czas dla dzieci uczestników.

Większość klientów preferuje imprezy w plenerze, co czasami jest kłopotliwe ze względu na warunki pogodowe. Warto podkreślić, że praca w plenerze, choć wygodniejsza ze względu na otwartą przestrzeń i większą możliwość improwizacji, niesie też ze sobą trudności związane choćby z zebraniem wszystkich uczestników, a także często z większym nakładem finansowym ze względu na większe wymagania

ZN_Ped_2015_11.indb 92 2016-06-07 09:45:43

sprzętowe. W trakcie imprez plenerowych najlepiej sprawdzają się zajęcia i zabawy ruchowe, dmuchane atrakcje, tory przeszkód oraz różnorakie konkursy. W przestrzeniach zamkniętych i na mniejszych imprezach domowych najczęściej proponuje się występy magików, animacje tematyczne z przebraniami i zadaniami związanymi z tematyką wydarzenia.

Klienci częściej przychodzą z przynajmniej zarysowaną koncepcją wydarzenia, bez względu na skalę, przy czym rodzice są zdecydowanie bardziej wymagający i dokładni. Dysponują wręcz spisem rzeczy, które ich dziecko lubi, oraz tych, których nie lubi, tak by w trakcie organizacji uniknąć niepotrzebnych nieporozumień. Przy okazji większej imprezy klienci z reguły pozostawiają organizatorom więcej swobody, licząc na ich kreatywność i doświadczenie.

Sposobów pozyskiwania klientów jest wiele. Firma może bazować, i bazuje, na rozpoznawalności, którą wypracowała dzięki swojej wcześniejszej działalności związanej z organizacją eventów, imprez okolicznościowych i imprez firmowych. Wielu spośród klientów zainteresowanych segmentem oferty kierowanej do najmłodszych wcześniej brało udział w imprezach organizowanych przez firmę i byli z nich zadowoleni. Inni klienci trafiają do firmy z polecenia: na przykład ich dzieci uczestniczyły w urodzinach kolegi. Ponadto firma stara się promować w trakcie różnych imprez otwartych organizowanych przez władze miasta bądź w ramach umowy sponsorskiej i w zamian za reklamę swojej marki i udział bądź współpracę w wydarzeniu nie pobiera wynagrodzenia.

Segment dzieci w branży eventowej może mieć duże znaczenie. Należy przede wszystkim zacząć od zrozumienia roli szeroko pojętego wydarzenia w rozwoju dzieci i odpowiednio je przygotować. Jak podkreślano w wywiadzie, głównym założeniem imprez dla dzieci, czy to urodzin, animacji tematycznych, czy choćby pikników firmowych jest przede wszystkim dobra zabawa. Zarówno dzieci, jak i ich opiekunów zabawa ma relaksować, odprężać i sprawiać przyjemność. Ale co najważniejsze, ma ona także integrować rówieśników, uczyć zdrowej rywalizacji. Dzieci w trakcie takich wydarzeń nabywają wiele nowych umiejętności, ale także przełamują swoje lęki i strachy. Podporządkowują się regułom i zasadom, ale także uczą się kompromisu. Dlatego właśnie dla nich takie eventy, wydarzenia czy imprezy mają istotne znaczenie i to nie tylko jako rozrywka czy dobra zabawa, ale także jako element rozwoju psychicznego i fizycznego małych dzieci.

PODSUMOWANIE

Jakkolwiek Jelenia Góra nie należy do grupy dużych miast, to jednak dysponuje odpowiednią ofertą rekreacyjno-eventową oraz związaną z nią infrastrukturą. Podobnie jest w przypadku oferty firm profesjonalnie zajmujących się organizacją tego rodzaju imprez dla najmłodszych. Oferenci są w stanie zapewnić każdy rodzaj oprawy wydarzenia bądź zamówiony event, tym bardziej że wymagania lokalnego rynku, na co wskazują badania, nie są specjalnie wyszukane i zamykają się w standardowych oczekiwaniach związanych z imprezami urodzinowymi czy mikołajkowymi. Fakt, że zdecydowana większość potencjalnych klientów zna ofertę, nie przekłada się jeszcze na powszechność jej wykorzystania. Raptem co piąty respondent skorzystał z oferty. Różne motywy składają się na podjęcie takiej decyzji, choć przede wszystkim rodzicom chodzi o dobrą zabawę dzieci, nie uciekają w trakcie wyboru od podtekstów edukacyjnych: ważne jest, by zabawa jednocześnie uczyła funkcjonowania w grupie lub pomogła w nawiązaniu więzi z grupą rówieśniczą. Kładzie się także nacisk na przestrzeń, w której zabaw jest realizowana – częstą sugestią jest wybór imprezy na wolnym powietrzu, choć w najbliższej okolicy. Zdecydowana mniejszość skłonna byłaby posłać swoje pociechy na imprezę rekreacyjną o charakterze wyjazdowym. Większość rodziców jest wyraźnie zdecydowana co do rodzaju usługi, z której chcą skorzystać, i podobne wnioski płyną z przeprowadzonego wywiadu z przedstawicielem branży. W rozmowie podkreśla się charakter rynku, który jest wymagający i raczej trudny do zdobycia. Aby na nim zaistnieć, trzeba mieć dobrą markę, a najcenniejszym narzędziem promocyjnym jest tak zwana „poczta pantoflowa", co przyznają zarówno przygotowujący ofertę, jak i sami rodzice, którzy w zdecydowanej większości przy ewentualnym wyborze oferty korzystają z polecenia innego rodzica. I jakkolwiek jest to rynek trudny, to jednak perspektywiczny, na co wskazują zarówno badania znajomości oferty i wymagań w stosunku do niej wyrażanych przez potencjalnych klientów, jak i zdanie organizatorów, którzy swoją działalność coraz częściej adresują do najmłodszej grupy odbiorców.

BIBLIOGRAFIA

Bączek, J.B. (2011). *Psychologia eventów*. Warszawa.

Bielec, G., Półtora, W. i Warchoł, K. (2011). *Zarys teorii i metodyki rekreacji ruchowej*. Kraków.

Bogdanowicz M. (2010). *W co się bawić z dziećmi? Piosenki i zabawy wspomagające rozwój dziecka*. Gdańsk.

Brazelton, B.T. (2013). *Rozwój dziecka od 3 do 6 lat*. Sopot.

Demel, M. i Humen W. (1970). *Wprowadzenie do rekreacji fizycznej. Elementy historii, teorii i metodyki.* Warszawa.

Gonzalez Velasco, D. (red.) (2008). *El mercado potencial del turismo accesible para el sector turístico español.* Madrid.

http://www.bawialniabajeczka.pl/.

http://www.filharmonia.jgora.pl/pl/niedzielne-poranki-muzyczne.

http://www.hip-hop.jgora.pl/.

http://www.malabajeczka.pl/.

http://www.olinek.eu/start.

http://www.salazabaw.akademiahappykids.pl/.

http://www.stonogajg.pl/.

http://www.vesna.pl/index.php?page=imprezy-dla-dzieci.

http://www.wande.net.pl/nowa/index.php?page=dzieci.

Kielar-Turska, M. (2009). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka.* Warszawa.

Kiełbasiewicz-Drozdowska, I. (2001). Zarys rozwoju refleksji teoretycznej nad problematyką rekreacji. W: I. Kiełbasiewicz-Drozdowska i W. Siwiński (red.). *Teoria i metodyka rekreacji (zagadnienia podstawowe).* Poznań.

Kwilecka, M. i Brożek, Z. (2007), *Bezpośrednie funkcje rekreacji.* Warszawa.

Smykowski, B. (2014). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?. W: A. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa.* Gdańsk.

Strugarek, J. (2011). *Organizacja i prowadzenie imprez sportowych, rekreacyjnych i turystycznych.* Poznań.

Widawski, K. (2011). Accessible tourism starts with the accessible information. Madrid case study. W: J. Wyrzykowski I J. Marak (red.). *Tourism Role in the Regional Economy. Social, Health-Related, Economic and Spatial Conditions of Disabled People's Tourism Development.* Wrocław.

Winiarski, R. (2012). Wprowadzenie do zagadnień rekreacji i czasu wolnego. W: R. Winiarski. *Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne.* Warszawa.

Wygotski, L.S. (2002). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska i M. Marchow (red.). *Wybrane prace psychologiczne II.* Poznań.

EVENTY REKREACYJNE DLA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM NA PRZYKŁADZIE OFERTY JELENIEJ GÓRY

Słowa kluczowe: event, rekreacja, oferta, przedszkolak, Jelenia Góra

Streszczenie: Artykuł prezentuje stan oferty rekreacyjno-eventowej dla przedszkolaków na przykładzie Jeleniej Góry. Próbę oceny poprzedza wprowadzenie teoretyczne, które odnosi się do zjawiska rekreacji, eventu, ze szczególnym uwzględnieniem najmłodszej grupy odbiorców, w końcu definiuje samą grupę także poprzez pryzmat potrzeb i specyfiki jej funkcjonowania w rekreacji. Następnie zaprezentowano istniejący na lokalnym rynku potencjał, na który składa się przede wszystkim infrastruktura niezbędna do realizacji wydarzeń rekreacyjnych, jak bawialnie czy place zabaw, a także funkcjonujący w mieście profesjonalni organizatorzy wraz z zakresem działań podejmowanych przy okazji organizowania oferty. Kolejną część artykułu stanowi poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze, które sprowadzają się do zbadania preferencji rodziców w odniesieniu do oferty organizowanej przez profesjonalistów, zbadania stopnia znajomości rynku jeleniogórskiego przez potencjalnych klientów, w końcu do realnego wykorzystania istniejących na rynku możliwości. Wszystkie odpowiedzi uzyskano w trakcie badań ankietowych, a odpowiedzi na pytania badawcze są efektem analizy wskazań najbardziej zainteresowanej grupy, czyli rodziców dzieci w wieku przedszkolnym zamieszkujących Jelenią Górę. Całość została uzupełniona analizą informacji uzyskanych w trakcie pogłębionego wywiadu przeprowadzonego z przedstawicielem branży funkcjonującego na rynku. Spojrzenie z dwóch stron – zarówno od strony klienta, jak i oferenta – daje pełen obraz funkcjonowania oferty rekreacyjno-eventowej i pozwala na wyciągniecie ostrożnych wniosków co do perspektywy jej funkcjonowania w przyszłości.

RECREATIONAL EVENTS FOR THE PRE-SCHOOLERS ON THE EXAMPLE OF THE JELENIA GÓRA OFFER

Keywords: event, recreation, offer, pre-schooler, Jelenia Góra

Abstract: This article presents the state of recreational-event offer for pre-school children at the example of Jelenia Góra. Theoretical introduction precedes an attempt of the estimation of recreation and event concerning the youngest target group. A definition of this group through its needs and specificity of functioning in recreation is also provided. Presented as next is the potential existing at the local market consisting of tourist infrastructure necessary

to realizing the recreational events such as playrooms or playgrounds as well as professionals preparing offer for children. The following part of the article answers research questions about the parental preferences concerning professional offer for children and examination of the potential clients' familiarity with Jelenia Góra offer for children and finally the utilization of existing potential. All answers were obtained through a survey and the research question answers' analyze the cues from of the most interested group i.e. parents of pre-school children inhabiting Jelenia Góra. All that was supplemented with an analysis of information obtained from an interview with a representative of the market. The perspective of both sides – a client and an offerer – gives full view of the functioning of recreational-event offer and allows drawing conclusions concerning its future functioning.

ZN_Ped_2015_11.indb 98 2016-06-07 09:45:43

Izabela Plieth-Kalinowska*

WAYS OF SPENDING TIME AFTER SCHOOL (RECREATION) IN THE EYES OF ADOLESCENTS BEFORE THE AGE OF FIFTEEN

INTRODUCTION

Life/work balance is one of the most basic dilemmas of every human being. On every stage of human life, time is an irreversible and extremely precious value, both in terms of individual and social meters. The one free from mandatory classes creates the most favourable conditions for relaxation, development, entertainment and seeking their own place in the world. However, for this to be possible, you must first learn how to use it positively (Denek, 2011).

Aristotle was the first to prove that the free time is not the end of work or leisure. While the work is the culmination of free time. In other words, those who do not work, do not have the free time, do not manage themselves, nor do they achieve happiness (Denek, 2011).

Nowadays civilization classifies free time as free time as the value indicating one's personality and quality of life. Life/work balance determines health condition, gives direction to cultural development, thereby denoting social welfare.

According to the French sociologist Dumazediera, free time is a set of activities, which the individual can undertake willingly or for entertainment, relaxation, development of their knowledge or skills, voluntary participation in social life after realising from the professional, social and family responsibilities (Tauber, 2001).

A similar recognition was performed by W. Danecki, according to whom, it is the time required for regeneration of the power previously consumed by work, family life, personal interests, children, the cultural needs, participation in public life and broadening of one's common and professional knowledge (Walczak, 1994).

Properly utilised free time helps to keep psychological, physical and social balance. It facilitates life goals realisation. In this conceptualization free time is the source of selfsatisfaction (Bombol, 2008).

Kupisiewicz also defines it as a period of time that a person can use for recharge of their physical and mental power, development of their professional and non-professional interests, leisure, entertainment or self-education (Kupisiewicz, 2009).

* Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

ZN_Ped_2015_11.indb 99 2016-06-07 09:45:43

This way of understanding this concept allows usage of the "free time" interchangeably with the "recreation," which Kurek and Mika define as every action taken in order to regenerate one's physical and mental powers. These actions manifest themselves in taking part in cultural forms of entertainment, sport games and various touristic activities, after school or work hours, aside from social responsibilities and housework (Kurek, 2007).

Murphy uses the term of 'free time' to describe activities which give oneself sense of freedom. In various concepts he mentions it's following categories:

- manageable time – time and activities taken after professional work and fulfilment of most basic existential needs (nutrition, sleep);
- function of social class, profession, work – taken from the perspective of lifestyle, diversity of free time activities, it reflects social structure and differentiation of social roles;
- classical – equated with personality development, contemplation, knowledge seeking and political debates;
- holistic – manifests itself in every area of life, regardless if it is: work, education, family, sport or any other (Murphy, 1981; Zajadacz, 2010).

Izdebska indicates a significant difference between child's and adult's free time. It is believed that child's free time is much longer then adult's free time. Child free time is distinguished by less diversified forms and places of its exploitation. It also contains less of passive recreation and more of adult control (Denek, 2011).

Considering the above suggestions it can be repeated after Czajkowski, that this is the period of a day, which is for the exclusive student use after taking into account the time spent on school, sleep, meals, homework and necessary chores. Child's free time also includes voluntarily adopted social responsibilities (eg. performing a function in scouting organization, working in student council, cultural institution or after-school club, etc.). Child's free time can be used for their entertainment, rest or fulfilment of personal interests (Tauber, 2002). It is at their disposal after completing of all activities associated with going to school, learning, and doing household chores (Denek, 2011).

The authors of all these definitions are agreed that the lack of free time has a strong negative influence on health, attitude towards people, personal achievements and satisfaction with oneself and the world.

On the other hand if it is wisely filled with the appropriate activities it is positive and essential for the development of one's personality and improvement of culture of society.

ZN_Ped_2015_11.indb 100 2016-06-07 09:45:43

SCHOOL'S FUNCTION OF THE ORGANIZATION OF PUPILS TIME AFTER SCHOOL

The problem of free time is an integral part of school care and educational functions. Along with the increasing amount of free time, more and more teachers are interested in it and education of pupils on how to make good use of it. This interest is usually accompanied by a belief that the unused time off is a missed opportunity to influence development of adolescent personality during its intense maturation (Denek, 2011).

The school is an institution which deals with the upbringing and education of children, youth and adults adequately to tasks and goals adopted in a given society and the educational programs and concepts. Achieving these goals requires the properly prepared teaching staff, educational supervision, equipment and security budget from the state treasury, local governments or other sources (Okoń, 1992).

Next to the family, school is the main environment shaping the personality of a child. It is another community that is in contact with the child, as well as the first which acquaints them with the responsibility and work, introduces them to factual relations between people. It is also it's task to prepare the child to become a grown man, able to participate in the life of a social group to which it belongs and that is able to make its own contribution to its development (Pilch, 1995).

School environment saturates educational process, organizes, inspires and supervises extracurricular activities in associations, unions and intellectual, technical, economical and other interest clubs (Pięta, 2008).

Especially important function of school is performed by class teacher, whose duty is to get to know the personality of pupils, their interests and abilities, learning about their state of health and living conditions, organizing and conducting educational work in the classroom, interaction with parents and cooperation with class parents counsel in improving care and educational work. This kind of tasks are also actualized by other teachers who conduct work in teams, interest clubs and extracurricular activities (Woźniak, 1998).

Properly prepared activities facilitate fulfilment of individual needs, which, according to Skórzyński, are:

- regeneration of physical and mental powers;
- participation in games and entertainment;
- involvement in culture;
- receiving and sharing information;
- reflexion and contemplation (Skórzyński, 1996).

RESEARCH PROFILE

Ways of spending free time by elementary and secondary school pupils became the subject of surveys in the School Complex No. 19 in Bydgoszcz, carried out in the school-year of 2013/2014. Their goal was to determine how much time pupils spend on school-related activities, and what is the school's participation in organizing leisure activities for pupils. Attempts were also made to determine whether respondents attend additional forms of education (tutoring, skill-developing classes) and what are the reasons (too high education level compared to the capabilities of individual pupils or the lack of ability to master the material of a given range).

The study included the pupils of classes 1, 4 and 6 of primary school, as well as 1 and 3 of secondary school. Questions concerned the amount of time spent by pupils on different types of activities and ways of spending their free time; the organization of the day and week.

ANALYSIS OF RESULTS

Analysing the results it can be concluded that the extra-curricular activities are attended:

- more often by pupils of the primary school rather than the secondary school;
- pupils, providing a positive answer to this question were also asked to list the types of extracurricular activities in which they participate in the school and the frequency and duration of these activities;
- respondents most often declared taking part in nature, mathematical and sports clubs (such as football, floorball, swimming pool). In addition, the responses included such clubs as the ones of journalism, drama, English, chess and dancing;
- some of the pupils also indicated specialty classes, but those have a more equalizing than developing nature;
- more of the secondary than primary school pupils benefit from remedial classes at school;
- additional tutoring outside school is attended by a larger group of pupils from secondary school than elementary school;
- some more than a quarter of primary school children attend tutoring outside of school;
- more respondents from grades 6 than 4 declare participation in such forms of activities, which is probably due to a desire to better prepare for the exam for 6th grades;

ZN_Ped_2015_11.indb 102 2016-06-07 09:45:43

- more than half of the pupils attend extra-curricular activities developing hobbies or abilities outside of school;
- among the proposals participated at school mentioned by the pupils appeared sports (football, horse riding, karate, aikido, swimming, gymnastics and chess) and artistic (vocals, guitar, piano, dance, hip-hop and art) activities, in addition, learning languages: English, Spanish, and classes at the Children University were also mentioned;
- number of classes per week mentioned in this part of the survey is 1–2 hours (maximum 3 additional activities and 7 hours of class were provided);
- more of the primary school than the secondary school pupils recognize that they have a lot of free time. This is probably due to the smaller amount of compulsory classes and homework.

It seems appropriate to conclude that such a significant percentage of pupils in clubs outside of school is due to the fact that the school does not have the ability to provide a large variety of classes, and pupils want to develop comprehensively and have a very diverse, often "specific" hobbies (e.g. horse-riding, climbing, etc.). More worrying is the percentage of pupils having out of school remedial classes (up to ¼ of respondents). This shows that schools do not provide the right amount of compensatory classes or, in the opinion of parents, they are insufficient (it is true that as for a student with educational difficulties individual classes are more effective than group ones and tutoring usually have such a nature).

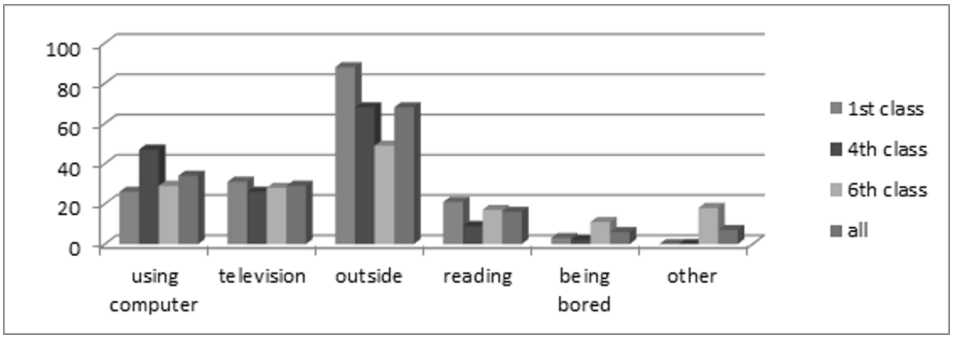

Figure 1. Ways of spending time at primary school level
Source: study of author.

By analysing the above data it can be seen that most respondents chose more than one answer. Being outdoors was the most chosen activity by all the age groups in primary school. Among pupils in 4th grades it is very popular to spend time playing computer games. This answer appeared least frequently in the group of children from 1st grades. This group most frequently declared reading as the most favourable way of spending free time.

Among other leisure activities mentioned by pupils appeared also ones related to music (listening to music, singing, playing guitar), sports (playing football, skateboarding, horses, gym, roller) and playing (in 1st grades eg. figurines, collectible cards).

The most frequently chosen category in secondary school was being outdoors. Among secondary school pupils it is equally popular to spend time playing computer games. Reading as a leisure activity is mentioned by 27% of respondents.

Among other leisure activities mentioned by high school pupils appeared ones related to music (listening to music, singing, playing guitar), sports (playing football, skateboarding, horses, gym, roller) and other: volunteering in the shelter, drawing, painting, playing card and board games, writing books, going to church or the cinema.

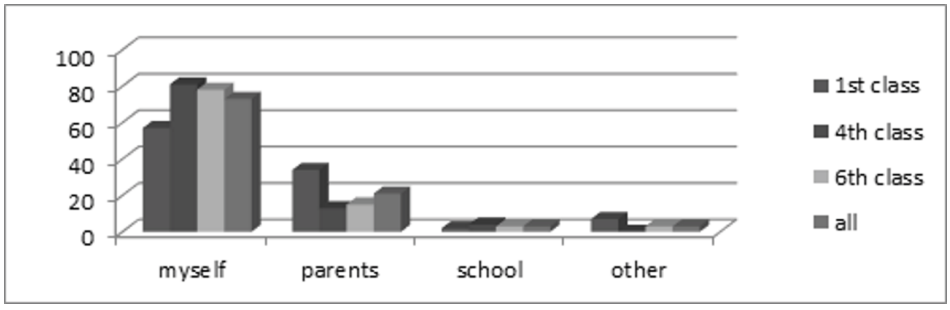

Figure 2. Primary school pupils' time after school organisers
Source: study of author.

Analysing this information, it can be observed that the majority of children plan their own free time. Only in the group of pupils of the 1st grade parents represent an important percentage of the responses. In the secondary school the respondents mostly organize their free time on their own.

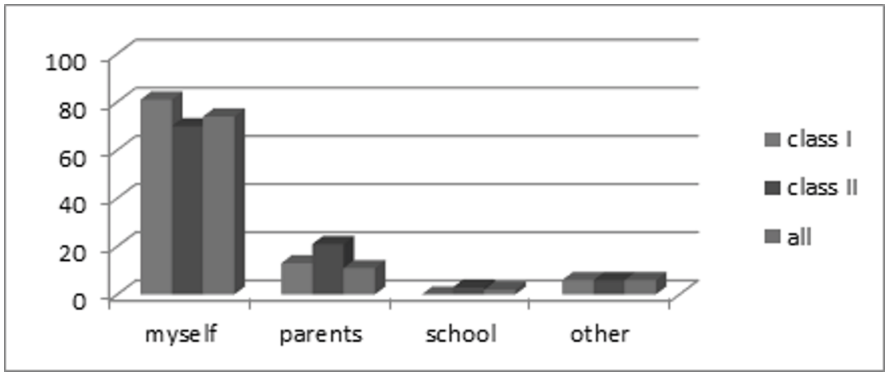

Figure 3. Secondary school pupils' time after school organisers
Source: study of author.

Parents and the school as the main designer of free time have been mentioned by a few people.

In primary school, it can be seen that the primary school pupils attending the first class spend most of the free time with their parents.

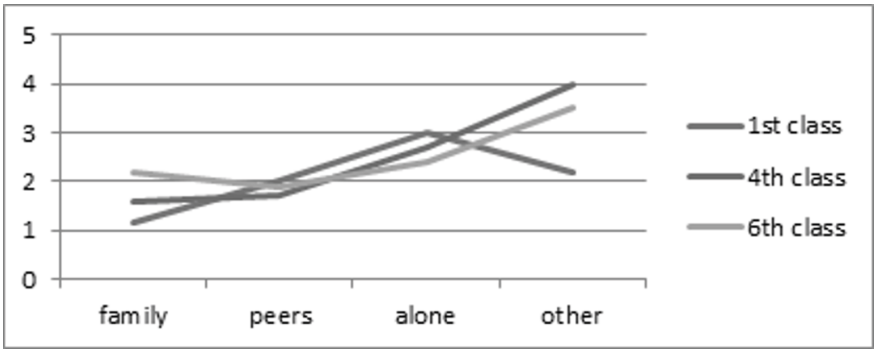

Figure 4. People primary school students usually spend time after classes with
Source: study of author.

As the children grow older, parents are gradually replaced by peers. They spend relatively little time alone. In the category of "other" appear such responses as grandparents, siblings (brother, sister), dance or sports group.

Analysing the data obtained in the secondary school it can be observed that the pupils spend most of the free time with their peers.

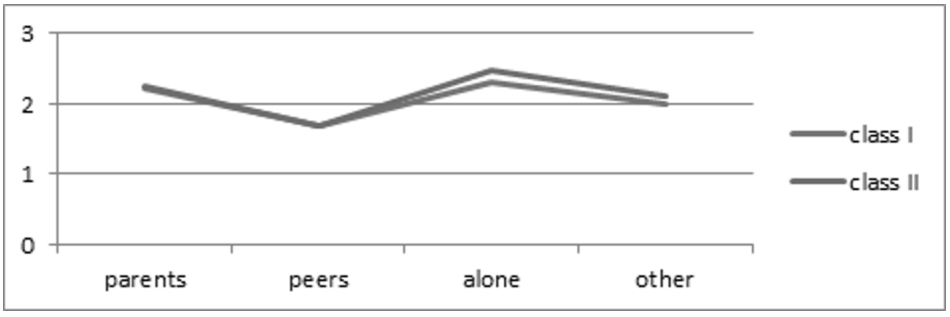

Figure 5. People secondary school students usually spend time after classes with
Source: study of author.

Categories of "parents" and "lonely" were selected equally frequent. In the category of "others" the secondary school pupils provided such answers as: sister, dog, imaginary friend, girl /boyfriend.

Most of the respondents from the primary school, as much as 60% considered that they are often bored in their free time. Only 9% do not have a problem with the organization of free time. 20% spends time being bored, 11% has problems finding an occupation only from time to time.

In secondary school as much as 46% of respondents felt that they often get bored in their free time. Only 13% do not have a problem with the organization of free time.

Pupils were also asked to specify how often in their free time they are engaged in indicated activities.

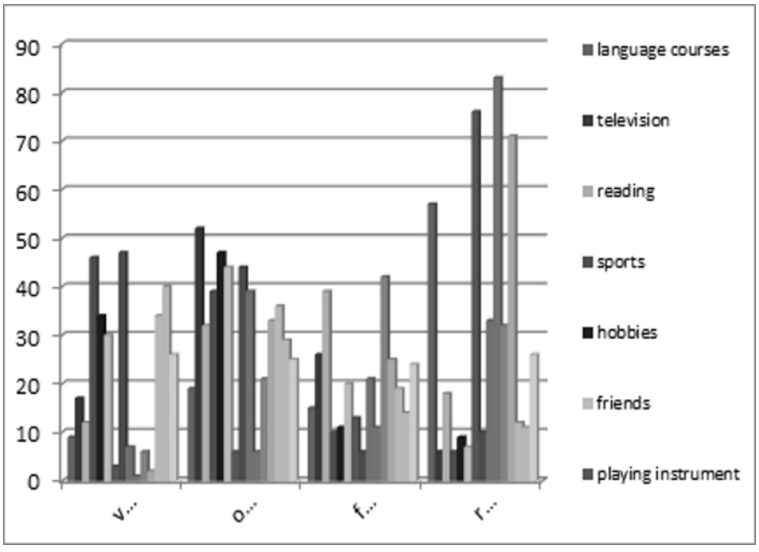

Figure 6. Most popular ways of spending time after school among primary school students
Source: study of author.

It can be observed that the act pupils frequently perform in their spare time is doing sports and spending time with their family. Very rarely or never do the surveyed respondents use theatres, concert halls, museums and galleries, and perform community service. The additional learning of a foreign language is also not very popular. Quite often do the respondents watch television, listen to music, play computer games, or develop their interests.

The respondents were also asked to specify how much time a day they spend on average at the specific types of activities. Studies have shown that respondents spend most of it at school. They also spend about 2 hours a day on doing homework. Quite a lot of time do they spend playing computer games and using other media. Equally popular is sports and outdoor activities. Not much people reported that they attend any additional activities.

When analysing the data obtained in the secondary school, it can be observed that the action that pupils frequently perform in their spare time is listening to music and surfing the Internet. Very rarely or never do the surveyed respondents attend theatres, concert halls, museums and galleries, or perform community service. Few pupils learn an additional language or use an organized extracurricular activities. Quite often do the respondents watch television and play computer games.

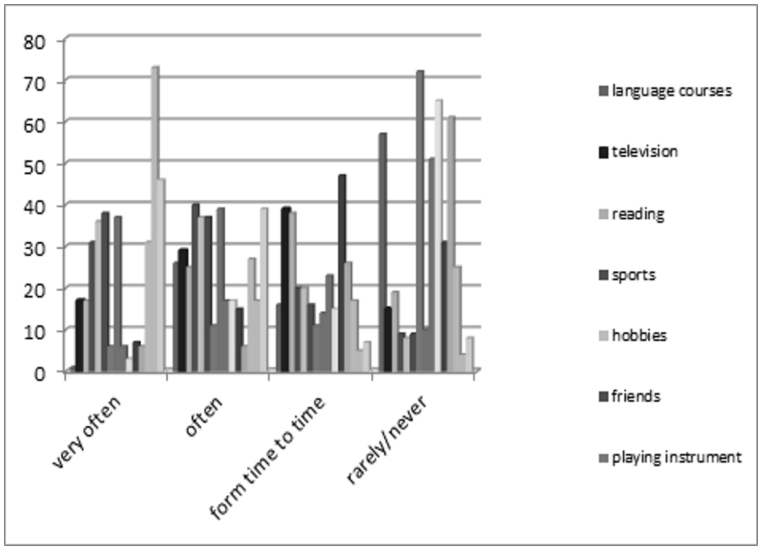

Figure 7. Most popular ways of spending time after school among secondary school students
Source: study of author.

CONCLUSION

> School ought to understand that in the modern world it must educate not only to work, but also to relax, which after all will play a great role in the lifestyle of its graduates (Łobocki, 2010).

For these actions to be effective, it is essential that several conditions were met:

- the recognition that the organization of free time for children and youth is as important from the educational point of view, as the teaching school activity;
- the recognition of the real needs of particular groups of children and young people in this domain, as well as adjusting the forms and methods of educational work to meet these needs;
- a continuous updating of the forms and methods of work;
- the development of self-deciding ability of the youth, i.e. the development of an ability to self-organize free time of young people, and not just organizing their time by the adults;
- preference of forms of creative and active leisure (Pomykało, 1997).

Preparing young people for a rational leisure time spending cannot be limited to solving the fun/recreation problems. The task of the school is to prepare pupils

for the proper organization of entertainment and recreation, as well as to fill free time with social and cultural activities skilfully (Matyjas & Stojecka-Zuber, 2007).

To achieve this, the first thing required is to achieve a number of specific objectives, such as:

- the advancement of knowledge, skills and habits that pupils learned in class, and thereby contribute to their achieving of better results at school;
- fulfilling and testing of the children and youngsters' interests in various branches of knowledge, art, technology and sports;
- comprehensive development of the creative and spiritual abilities, as well as giving a proper direction for newfound talents and caring for them;
- the development of socially useful work habits, and conscious discipline of team life;
- development of pupils' self-reliance and initiative;
- developing skills for sustainable pursuit of the objective pursued;
- spending leisure time and resting in a polite and healthy manner (Matyjas & Stojecka-Zuber, 2007).

The above-mentioned specific tasks suggest objectives for the school that will enable the achievement of the expected results in terms of the organization of extra-curricular activities. These include:

- providing pupils rest and recuperation, mental and physical, provided the changes in the nature and content of activities compared to those in which they were raised;
- performing educational and partly didactic care;
- awakening and shaping various interests, as well as developing the capacity of the entirety of wards;
- socializing the pupils through the implementation of teamwork to act in harmony with the good of the public, as well as the implementation to perform important social roles;
- guiding the development of an individual pupil;
- strengthening and inspiring a positive attitude towards school, developing and creating relationships with teachers. pupils and the school as a whole (Żelazkiewicz, 1980).

It is commonly believed that education for free time is reduced to organizing entertainment and rest for children and adolescents. Meanwhile, using the appropriate forms, means and methods of classes in their spare time, one can shape young people's attitudes and meet their needs; prepare them for professional and social work; inspire positive attitudes to school, family, and peers; develop interest, curiosity and

ZN_Ped_2015_11.indb 108 2016-06-07 09:45:45

passion for the various fields of economic, cultural, educational and technical life, sightseeing, social organizations, tourism and sport (Denek, 2011).

It might be worthwhile to take this effort to give our pupils the best possible development and provide a sense of professional success.

BIBLIOGRAPHY

Czajkowski, K. (1979). *Wychowanie do rekreacji*. Warszawa.

Denek, K. (2011). *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*. Poznań.

Kupisiewicz, Cz. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.

Łobocki, M. (2010). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków.

Matyjas, B. i Stojecka-Zuber, R. (2007). *Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku*. Kielce.

Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny.* Warszawa.

Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.

Pięta, J. (2008). *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa.

Pilch, T. (1995). *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa.

Pomykało, W. (1997). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.

Tauber, R.D. (2002). *Pedagogika czasu wolnego: zarys wykładu*. Poznań.

Walczak, M. (1994). *Wychowanie do wolnego czasu*. Zielona Góra.

Woźniak, R.B. (1998). *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*. Koszalin.

Żelazkiewicz, M. (1980). *Skuteczność wychowawcza innowacji w zajęciach pozalekcyjnych*. Wrocław.

WAYS OF SPENDING TIME AFTER SCHOOL (RECREATION) IN THE EYES OF ADOLESCENTS BEFORE THE AGE OF FIFTEEN

Keywords: time after school, after classes, pupils interests

Abstract: Having in mind the importance of organizing time after school for pupils, educators adjust their offer of extra opportunities both to creative students and those who require more attention due to various disorders. In order to get better understanding of needs of pupils I have conducted a research that diagnosed effectivity of action already taken by educators based on pupils declared level of interest. The research was carried out in one of school complexes in Bydgoszcz, in the school-year of 2013/2014. My main goal was to provide the teachers with the information on how to prepare after school activities to make them not only useful but also attractive for pupils.

SPOSOBY ORGANIZOWANIA CZASU WOLNEGO (REKREACJI) PRZEZ SZKOŁĘ W OPINII MŁODZIEŻY PRZED PIĘTNASTYM ROKIEM ŻYCIA

Słowa kluczowe: czas wolny, zajęcia pozalekcyjne, zainteresowania uczniów

Streszczenie: Biorąc pod uwagę rolę, jaką odgrywa organizowanie czasu wolnego w procesie optymalizacji rozwoju uczniów, nauczyciele starają się dostosować swoje propozycje zarówno do oczekiwań swoich zdolnych podopiecznych, jak i tych, którzy wymagają więcej uwagi ze względu na rozmaite dysfunkcje. Dla lepszego zrozumienia ich potrzeb w roku 2013/2014 przeprowadzone zostały badania sondażowe, które umożliwiły określenie efektywności działań już podjętych przez pedagogów z Zespołu Szkół nr 19 w Bydgoszczy. Ich głównym celem było jednak dostarczenie informacji na temat przygotowania tych zajęć w sposób, który zapewni nie tylko praktyczne korzyści, ale zaspokoi także zainteresowania i potrzeby uczniów.

ZN_Ped_2015_11.indb 110 2016-06-07 09:45:45

Jana Juříková*
Milena Alexová**
Martina Pluháčková***

DO SPORT CLIMBERS NEED EDUCATION IN THEIR EATING HABITS?

INTRODUCTION

Sports discipline "sport climbing" can be defined as the movement of the vertical ground using man's own power. It was evolved from the sports discipline "mountain climbing." The basic principle of sport climbing is to handle the climbing movement required to climb a certain part of ascent, in contrast to the traditional concept of mountain climbing, which basic objective is to reach the peak.

Sport climbing can be divided into 3 levels:

1. Recreational level – simply sport recreation, including recreational activities.
2. Performance level – this level suppose systematic training for achieving results.
3. Peak level – extreme sports performance is required at this level.

Depending on the environment where climbing is practiced, there are several specific climbing branches:

- climbing on artificial walls – use of these walls is mainly for training purposes, because there is the opportunity to train in any weather. Another use is in the race;
- rock climbing – the predominant form of present-day sport climbing. This activity takes place in a natural environment on the rock. For maximum perfection of the movement, the protection equipment injected into the ground permanently mounted locking means, in large quantities. This reduces psychological stress when climbing, falls and fear of falling can intensively focus on increasingly more demanding motion carried. Climbing is performed on rocky formation formed of other minerals than sandstone. The reason is the different properties of the sandstone rock from others;

* Uniwersytet Masaryka w Brnie.
** Uniwersytet Masaryka w Brnie.
*** Uniwersytet Masaryka w Brnie.

ZN_Ped_2015_11.indb 111 2016-06-07 09:45:45

- sandstone climbing – climbing specific sector operated mainly in Saxony and Bohemia. Climbing in this terrain is psychologically difficult because of the modest installation fixed protecting tools on the paths;
- bouldering – a short climb, maximum heavy sections, mainly on boulders whose height is usually 2–5 m climbs without protection, in case of fatigue man jump back to the ground. It can be practised on artificial walls;
- ice climbing – climbing terrain for performance is ice. Rises upwards, using ice axes and crampons. This discipline originated in the high mountains, where it was necessary to conquer this terrain for achieving peak, later climbers began searching similar terrain beyond the mountains, using the frozen waterfalls, etc. (Frank, 2010).

Climbing performance began to be evaluated at the end of the last century, because of the increase of climbing skills. Previous division of the climbing paths to easy, difficult, very difficult already ceased to be sufficient. At this time the first grading systems were determined. Climbing performance has 2 parts: the difficulty – physical as well as psychological (it is physical exhaustion and fear), and technical difficulty, which means how severe obstacle climber will have to overcome.

Basic evaluation tool of the climbing performance is grading system. The process of classification of a climbing performance is very subjective. Level of difficulty suggests the first climber, other climbers confirm or modify these values according to their opinion. The grading system can be either open or closed – according to changes in the quality of top performances. The best and most used is the UIAA grading system, approved in 1971 (International Mountaineering and Climbing Federation). It is used all over the world. UIAA grading system accurately distinguishes between free climbing and technical (with artificial gadgets) (http://sportovnilezeni.wz.cz).

The aim of the survey was to evaluate anthropometric parameters and dietary habits of group of sport climbers who train regularly.

METHODOLOGY

The survey was focused on a group of sports climbers, who regularly train their climbing skills – on artificial walls during winter, on the rocks during summer. The selection of persons is not limited by age or gender, the only condition was to train a sport climbing for at least 5 years. Respondents were from 21 to 52 years old. All respondents are workers or students. Information was retrieved from respondents by anonymous questionnaire. The questionnaire included questions related to anthropometric parameters: it was surveyed their body weight, body height and then body mass index (BMI) was calculated. According to BMI, respondents were divided into categories. Classification of obesity according to BMI is shown in table 1.

Tab. 1. Category BMI, classification of obesity (by WHO) and association with health risks

BMI	Category by WHO	Health risks
≤ 18,5	underweight	malnutrition, anorexia
18,5–24,9	normal weigh	minimal
25,0–29,9	overweight	slightly increased
30,0–34,9	1st degree of obesity	moderately high
35,0–39,9	2nd degree of obesity	high
≥ 40	3rd degree of obesity	very high

Source: Gauner, 2002.

According to the World Health Organization, obesity is defined with a BMI more than 30, morbid obesity is a BMI more than 40. For risk assessment not only fat, but also its distribution in the body is important. Classification of body mass index as well as the classification of other biological characteristics shows a significant degree of natural variability. The terms "overweight" and "obesity" is used to specify a BMI (collective, 1998) (Gailiūnienė, Visagurskienė, & Sideravičiūtė, 2002).

Other questions were focused on the respondents' eating habits: frequency of meals during the day, frequency of consumption of certain foods and drinking habits. At the end of questionnaire the respondents were asked about the frequency of training and their need for weight reduction. The entire questionnaire contained a total of 36 questions. In this thesis there is presented an analysis of the answers to only some of them.

RESULTS AND DISCUSSION

50 sport climbers were asked to answer anonymous questionnaire. Only 21 of the returned questionnaires were completely filled, these ones could be further processed. Properly completed questionnaire has been returned by 12 men and 9 women. Men were from 27–52 years old, women were from 21 to 28 years old.

According to BMI values, all persons had normal weight, no person showed underweight or overweight or obese. This result, due to the fact that it was the group of athletes, was expected.

Other questions were focused on tracking eating habits. Answers to questions about the frequency of eating breakfast, morning snack, lunch, afternoon snack and dinner are shown in table 2.

Tab. 2. Frequency of particular meals

Meal	Frequency of consumption				
	daily	3–4 times a week	1–2 times a week	sometimes	never
Breakfast	19	1	0	1	0
Morning snack	6	8	1	4	2
Lunch	19	0	2	0	0
Afternoon snack	7	6	4	3	1
Dinner	20	0	0	1	0

Source: study of authors.

The table shows that 19 respondents (90%) eat breakfast and lunch every day, which is a pleasing result, because breakfast and lunch are the most important meals of the day. As for morning snacks, most respondents (37%) said they have snack 3 or 4 times a week. 6% respondents said they have snack every day, 8 respondents have snack 3 or 4 times a week. 95% of respondents said that they have dinner daily. According to the dietary recommendations man should follow this diet schedule: eat regularly – 3 main meals a day with maximum energy content of 20% for breakfast, 35% for lunch and 30% for dinner, and morning/afternoon snack with a maximum of 5 to 10%, interval between meals should be approximately 2–3 hours. People who eat breakfast regularly and are able to spread a day calorie intake optimally into 5 servings have substantially lower risk of blood sugar fluctuation, they can reduce their weight and then keep it (Horan, 2006). In contrary, Matoulek (2013) states, that especially young people, who perform sufficient physical activity, can be more suitable to eat larger servings three times a day.

Other questions surveyed consumption of different types of fats. The answers to these questions are shown in table 3.

Tab. 3. Frequency of consumption of various types of fats

Type of fat	Frequency of consumption						
	daily	at least once a week	at least once a month	at least once a year	not at all during last year	not at all during past 5 years	never
Plant oil	2	13	6	0	0	0	0
Margarines	7	7	3	2	0	0	2
Butter	2	10	6	2	1	0	0
Lard	0	1	6	5	2	1	6

Type of fat	Frequency of consumption						
	daily	at least once a week	at least once a month	at least once a year	not at all during last year	not at all during past 5 years	never
Fried meals	2	12	6	1	0	0	0

Source: study of authors.

From the table it is evident that vegetable oils are consumed by majority of respondents (61% – 13 respondents) at least once a week. Margarines are more popular than butter, 33% of respondents consume margarines daily, also 33% of respondents consume margarines once a week, 10% of respondents said that they never eat hardened vegetable oils. Most of the respondents consume butter once a week, 28% of respondents consume it at least once a month. Consuming of lard is adequate; no one consume it daily, 5% of respondents eat lard once a week, 28% of respondents eat lard at least once a month, the same number of respondents said that they never eat lard. Hidden fats in foods and fats used for frying foods should be mentioned too. Two respondents (10%) are consuming fats in the form of fried food daily. Most respondents – 56% said that they eat fried foods at least once a week. It is obvious that not all of the respondents consume fats as recommended in the dietary guidelines. Intake of animal fat should be reduced, on the other hand amount of vegetable fat in the total dose of fat should be increased (Dostálová, Hrubý & Turek, 2005), mainly olive oil (Laparidis, 2006) and canola oil, preferably without heat treating to ensure optimal fatty acid composition of the received fat. In the next question, respondents were asked about their fluid intake. The answers are shown in figure 1. As seen in the graph, fluid intake is fine in the surveyed group of respondents. Only 1 respondent (representing 5%) said that he drinks less than 1 litre of fluid per day. Most of the respondents (43%) said that they drink 2–3 litres of fluids per day. According to recent research, the optimal fluid intake for human body is about 2.5 litres, including 1.5–2 litres of pure liquid, but it can be also replaced by intake of fruit and vegetables (Kožíšek, 2006). According to the answers, it is evident that the respondents were athletes who are aware of the importance of drinking mode and try to keep sufficient fluid intake.

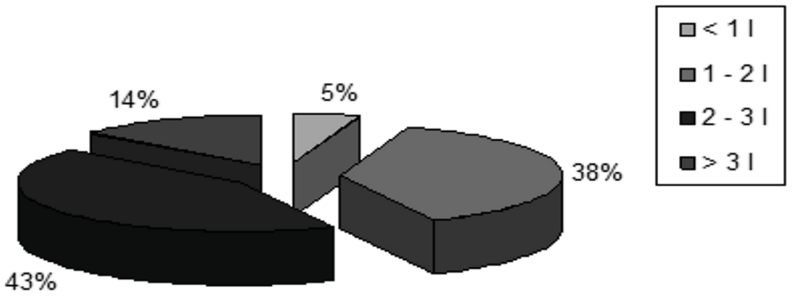

Figure. 1. The amount of fluid consumed per day in the surveyed group of respondents
Source: study of authors.

The final question concerned the frequency of training. Answers to this question are shown in figure 2.

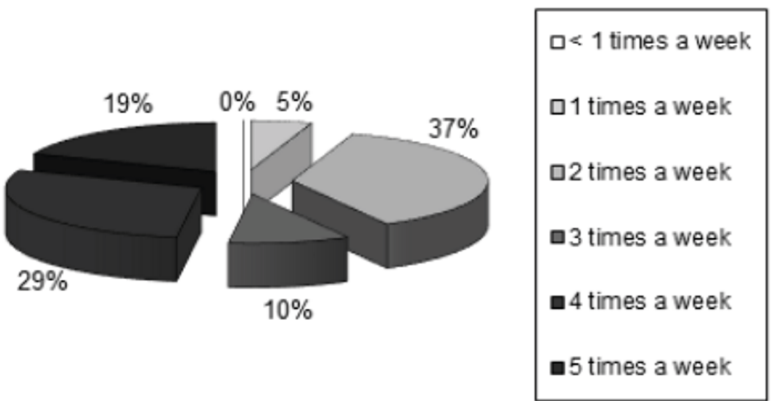

Figure. 2. Frequency of training in the surveyed group of respondents
Source: study of authors.

As shown in the figure, most respondents (37%) train twice a week, 29% of respondents train 4 times a week, 19% of them train 5 times a week. Only 1 respondent trains once a week and none of them answered that they train less than once a week. The volume of training is relatively high, although all respondents are employed or studying. When exercising 4 to 5 times a week, the demands on energy intake increases, the diet and should be varied, frequent and balanced (Jíchová, 2011).

CONCLUSION

The survey showed that respondents, who climb in their leisure time, have good eating habits, that means, sport climbers need no education in this. Almost all of them have breakfast, lunch and dinner every day, they prefer vegetable oils and margarine before butter and lard. Most of the respondents said, that only the consumption of fried food should be less than once a week. Fluid intake is also fine. Although none of the respondents is professional sport climber, most of them train twice a week, which may be for a worker or student very difficult.

BIBLIOGRAPHY

Frank, T. (2010). *Horolezecká abeceda.* Praha.

Gauner, V. (2001). *Obezita, minimum pro praxi*. Praha.

Expert Panel on the Identification, Evaluation and Treatment of Overweight and Obesity in Adults: the Evidence Report (1998). *Obesity Research, 6* (Supplement 2).

Gailiūnienė, A., Visagurskienė, I. & Sideravičiūtė, S. (2002). Body mass index, total cholesterole and triglycerides in blood of overweight and normal weight adolescent girls. *Education, Physical training, Sport, 3.*

Horan, P. (2006). Dopřejme si dobrou snídani. *Výživa a potraviny, 1.*

Matoulek, M. (2013). 10 mýtů o hubnutí, potravinách a pohybové aktivitě... Jezte 5–6x denně, minimálně po dvou až třech hodinách. *Obesity news. Noviny pro prevenci a léčbu obezity, 1.*

Dostálová, J., Hrubý, S. & Turek, B. (2005). Konečné znění Výživových doporučení. *Výživa a potraviny, 1.*

Kožíšek, F. (2006). Pitný režim. *Výživa a potraviny, 2.*

Jíchová, M. (2011). *Výživa ve sportovním lezení.* (Bachelor thesis). Brno: Faculty of Sports Studies Masaryk University.

Lapridis, K. *The Mediterranean Diet.* (2006). (Oral presentation). Poznan: The Eugeniusz Piasecki University School of Physical Education.

Sportovní lezení (2011). Access: http://sportovnilezeni.wz.cz.

DO SPORT CLIMBERS NEED EDUCATION IN THEIR EATING HABITS?

Keywords: sport climbing, questionnaire, body weight, body high, body mass index (BMI), eating habits, fluid intake, training

Abstract: This paper describes the sport climbing, which is more and more favored sport event practiced by the general public. The main part of the paper is focused on determining the dietary habits of athletes doing sport climbing. The survey was focused on sport climbers, who train regularly on the rocks during summer, and on artificial walls during winter. The practical part presents processing of the questionnaire about the eating habits of active sport climbers. The results show whether their eating habits are all ride. The surveying sport climbers have good eating habits, that means, sport climbers need no education in this.

CZY SPORTOWCOM ZAJMUJĄCYM SIĘ SPINACZKĄ SPORTOWĄ POTRZEBNA JEST EDUKACJA ŻYWIENIOWA?

Słowa kluczowe: spinaczka sportowa, kwestionariusz, masa ciała, wysokość ciała, *body mass index* (BMI), zwyczaje żywieniowe, picie wody, ćwiczenia

Streszczenie: W artykule opisano spinaczkę sportową, która cieszy się coraz większą popularnością. W jego części zasadniczej opisano zwyczaje żywieniowe tej grupy sportowców. Badaniami objęto sportowców uprawiających wspinaczkę przez cały rok, tj. w sezonie letnim na skałkach, a w zimowym na sztucznych ściankach wspinaczkowych. Część praktyczna została poświęcona opisowi wyników badań dotyczących zwyczajów żywieniowych. Na tej podstawie wyciągnięto wnioski dotyczące edukacji żywieniowej, a w szczególności wyrobieniu odpowiednich nawyków żywieniowych.

Jolanta Barbara Jabłonkowska*

RISK-TAKING FACTORS IN BACKPACKER TOURISM

INTRODUCTION

Traveling is inextricably linked to risk. Voluntary traveling to places which are distant geographically or culturally is always characterized by a probability of occurrence of risky situations, be it random incidents, or events of medical, environmental, political, or social nature. In ancient Greece, the word "rhize" (adopted from the vocabulary of sailing and commerce, where it denoted "circumnavigating around a steep slope or a promontory") was used to describe a "bold deed" (Bernstein, 1997). One word contained the semantics of many notions, such as chance, luck, bravery, fear, danger, adventure (Luhmann, 1993). Etymologically, the word risk derives from Italian "risicare" and means "to dare," "to face," "to venture," "to attempt," "to have the audacity to transgress traditional limitations" (Bernstein, 1995, p. 8 and passim) Risk** is thus a kind of action connected with choice (and not inevitable fate), and it is to a smaller or larger extent marked with the calculation of uncertainty (gains or losses) while realizing particular intents*** (Dake, 1992; Renn, 1992; Jaeger, Webler, Rosa & Renn, 2001).

In backpacking, risk plays a special role. Backpackers travel to different regions of the world, away from popular locations visited by mass tourists. They seem to see danger or instability as elements proper to their preferred form of traveling. Mathlein states that it is precisely the approach to risk that is one of the criteria distinguishing backpackers from mass tourists (Mathlein, 1998). What for an average tourist would be an unwanted reminder or an unpleasant holiday experience (e.g. contracting tropical diseases, scars, loss of property due to theft, being harmed, terrorist attacks), for a backpacker is a travel trophy, a symbol of victory over weakness, a testimony of bravery, and a proof that their journeys are marked by authenticity of experience and not tourist consumerism. What deters the institutionalized tourists, attracts the backpackers; what makes the mass tourist anxious, for the backpacker becomes the

* Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.

** The notion of "risk," which in numerous studies is labeled as ambiguous, has been described and classified in detail by Michalak (Michalak, 2001).

*** In accordance with the "concept of rational choice," a man facing risk becomes a creative director/actor and not a passive marionette, he is conscious of his capabilities and in the face of risk he moderates his reality while taking into account the antinomy of gains and losses.

ZN_Ped_2015_11.indb 119 2016-06-07 09:45:46

source of excitement (Lepp & Gibson, 2008). In other words, the higher the perception of risk, the more probable it is that a tourist will cancel the expedition, while a backpacker will be all the more willing to travel (Reisinger & Mavondo, 2006; Kozak, Crotts & Law, 2007).

Many studies on risk involved in backpacking have already been conducted. Not only was the backpackers' attitude towards risk analyzed (Leggat & Shaw, 2003), but also the scale of their engagement in risky behaviors and the reasons for it (cf. Beck, 1992; Clift & Grabowski, 1997; Elsrud, 2001; Ryan, 2003; Lepp & Gibson, 2003, 2008; Moscardo & Benckendorff, 2007; Reichel, Fuchs & Uriely, 2007; Kozak, Crotts & Law, 2007; Hillman & Radel 2012; Fuchs, 2013). In the following study, study results from various academic centers in the world have been analyzed with the aim of focusing on the essence of risk in backpacking, and providing answers to two, so far imprecise, questions: how to define the notion of risk in backpacking? and what is the role of risk factors in backpacking?

DEFINING THE NATURE OF RISK IN BACKPACKING

According to Giddens, there is no definition which would allow to fully identify the risk involved in the type of traveling known as backpacking (Giddens, 1991). The backpackers themselves find it problematic. It is certainly not a consequence of events or personal choices which may potentially lead to losses. Backpackers approach risky behaviors within the aspect of searching for their own identity or social advancement through the acquired experiences (Beck, 1992; Dake, 1992; Douglas, 1992; Wickens, 1997; Issahaku, 2015). The stories told after the journeys, the dangers they faced and the risks they had to undertake allow them to form their own life history, and make it individual and meaningful (Wang, 1999). The fruit of the risk inscribed into their travels is experience. A backpacker becomes an actor on the stage of their own life, directing emotions and sensations. It is up to them to break with the daily routine, sometimes at the cost of dramatic or tragic experiences (rapes or murders).

In the literature of the subject, it is often pointed out that the difficulty in defining the risk in backpacking stems from the fact that it concerns various spheres of traveling. Numerous aspects of the backpackers' risky behaviors have been analyzed. Among others, the researchers focused on risk taking as an element of constructing self-narratives (Elsrud, 2011); as a social construct inscribed in Generation Y (Moscardo & Bencknedorff, 2007); risk as dependent on the cultural structure of journey (Douglas, 1992; Renn, 1992); causes of the readiness to engage in risky behaviors during travels to faraway places (Ryan, 2003); searching for satisfaction in risky behaviors (Lupton & Tulloch, 2002); comparison of the risk-taking tendencies of backpackers with the attitudes observed in institutionalized tourists (Uriely & Belhassen, 2005; Lepp & Gibson, 2008).

ZN_Ped_2015_11.indb 120 2016-06-07 09:45:46

In the results of the current research, a certain regularity can be observed: the risk, which in its basic meaning entails two main attitudes: positive (risk as a chance) or negative (risk as the cause of adverse effects or dangerous situations) (cf. Pałubicka, 1990), for the backpackers it takes the expected value and, next to adventure and otherness, it becomes an almost inherent feature of this type of traveling (Riley, 1988; Elsrud, 2001).

Within the cafeteria-style checklist of elements which could contribute to the definition of risk in backpacking, we can include three evaluative concepts:

- activity, which allows the backpackers to focus their experiences;
- excitement, which gives them the thrill;
- unconventionality, which allows them to abandon the frames of everyday life and the familiar dimension of commonness.

Therefore, if the analyzed issue was approached through the prism of cognitive and axiological judgments as a reality which involves exposure to adversity (Vaughan, 1997) and the resulting change (Ronka-Chmielowiec, 2003), the nature of risk in backpacking might be understood as a probability (factored in the act of traveling)* of the occurrence of events which imply an active attitude which inscribes itself withing the ontological correlate of changes (leading to alternative choices).

FACTORS OF ENGAGING IN RISKY BEHAVIORS

Among the basic risk factors in backpacker tourism, we find individual predispositions of each traveler (Reichel, Fuchs & Uriely, 2007). The risk involved in backpacking is not a homogeneous phenomenon. It is multidimensional and dependent on numerous factors. While performing quantitative measurements on a group of 579 Israeli students who were experienced backpackers, Fuchs signaled that the risk factors in their journeys differ less and less from those which influence the conventional behaviors of mass tourists, because they result from their personality types (Fuchs, 2013). This may suggest that only certain types of personalities commit themselves to backpacking.

According to other authors, a backpacker is a type of audacious, brave, and strong traveler, with a particular mental and physical strength. Since undertaking long-term journeys to distant locations alone or in small groups, on a tight budget, using cheap accommodation and local transportation is in itself quite risky, only people with a propensity for taking risks will decide on such an activity (Leggat & Shaw, 2003). An often cited example is the activity after the events of 9/11, or the 2002 Bali bombings. It seemed that the backpacking traffic in these places should diminish drastically following the dramatic events. A year after the tragedy, there was indeed

* The word "probability" is used in the sense of "risk" as a threat and the resulting danger which might, but does not have to, be materialized (cf. *The New Oxford Dictionary of English*, 1999, p. 1602).

a decline in tourist activity, but only in the middle and higher service sectors; the backpackers' hostels were full (O'Reilly, 2004).

The risk in backpacking is present in virtually every aspect of this traveling activity. Various situations in which backpackers would engage in risky behaviors have been described in literature and were connected with:

- recreational activity, such as extreme sports (between 62% and 82% of backpackers return with diseases or injuries related to traveling to distant corners of the world) (Peach & Bath, 2000);
- traveling alone. As an example of an everyday risk they have to face while traveling, backpackers mention being away from their own community, wandering through lands of unknown strangers whom they do not understand, who might rob or even kill them, where loneliness is their sole traveling companion; there are no tourists, no friends, only "strangers." This is a great risk (Elsrud, 2001);
- traveling through dangerous regions, away from the standard and frequented tourist routes. They give examples of consciously opting for risky situations. For instance, on one of the most beautiful Thai islands (Ko Chang) on the border with Cambodia, there is a beach with an intriguing recreational area (e.g one can bathe with elephants), but it is also a place where drug dealers operate; moreover, there is a high risk of contracting a severe form of malaria. The island is also infamous for frequent acts of terror committed by its superstitious inhabitants (in the recent years, 4 travelers were killed). Despite the obvious risk, backpackers continue to travel to this place, accepting the highest level of the risk involved (Elsrud, 2001);
- lack of legal supervision, e.g. renting cheap vehicles (motorcycles or cars), using local means of transportation (which do not meet security norms) (Leggat & Shaw, 2003);
- using cheap accommodation which fails to meet security or sanitary standards (e.g rooms without fire safety or burglar alarms) (Leggat & Shaw, 2003);
- eating local food in non-safe establishments, which might result in direct exposition to infectious diseases (Leggat & Shaw, 2003). Referring to the risks of eating in random places, one of the backpackers described tasting a local Thai "delicacy" which instead of beef contained fried worms, picked directly from the street and put in the frying pans without being cleaned first (Elsrud, 2001). For many, consuming foods with no concern for hygiene and safety ends in falling ill (from diarrhea to serious complications caused by local virus or bacterial strains typical of a given climate) (Peach & Bath, 2000);

ZN_Ped_2015_11.indb 122 2016-06-07 09:45:46

- lack of knowledge of culture of the visited community, their language, customs, and habits (Tutenges, 2009);
- lack of knowledge of the atmospheric, geographic, natural or environmental conditions (Watcharapong et al., 2010; Issahaku, 2015);
- disregard for health safety, among others the knowledge, attitudes and practices with regard to the risk of malaria (as it turned out, almost everyone in the studied group (94%) was aware of the risk of contracting malaria during their journey, while only 22% actually opted for malaria prophylaxis (Chatterjeee, 1999; Piyaphanee et al., 2009).

In the literature of the subject, bravado is named as one of the essential risk-taking factors – a combination of pride (of being different than others) (O'Reilly, 2004) and seeking sensations (Fuchs, 2013). Risk can then be viewed as a specific state of mind which can be addictive just like gambling. Elsrud also points to the personality factor: on the one hand, the possibility of testing oneself while confronted with one's own weaknesses (e.g fear), on the other hand, in the relation with a group, the "me versus others" antinomy (Elsrud, 2001).

It can be assumed that the risk factors in backpacking are found in the character of this type of traveling, as well as in the backpackers' motivations for traveling. Richard and Wilson argue that backpackers travel for self-development, to know themselves and their own limitations. Each and every experience, especially one where risk is involved, becomes a source of acquiring social habitus and reinforcing the qualities necessary to effectively function in a postmodern society. Unlike those who choose safety, it is easier for the backpackers, who confront various risks and dangers during their journeys, to achieve success in their professional and social lives (Desforges, 2000; Richards & Wilson, 2004). It seems that two new risk factors are of importance here:

- the need of self-fulfillment (expressed through struggling with the experienced risk which nonetheless allows to gain knowledge and skills; enriches one's identity with authentic and unique experiences);
- the longing for freedom (understood as a new dimension of the experienced variety, far away from home, in a foreign environment of nature and culture).

Thus the period of backpacking travel, along with the risk and risky behaviors inscribed within it, allow the backpacker to qualitatively distinguish a selected fragment of his or her own existence, and give it the expected values (in the aspect of self-realization and newness/otherness).

CONCLUSIONS

Risk is involved in backpacking as its attribute. It is a part of the way which backpackers have to travel, a part of their traveling life. They actually do live through these experiences, without pretending or faking. The situations marked by danger and risk support them in shaping their individuality, their own story, their personality formed with tenacity, both as a traveler, and as a person. Here is where the courage to travel is found, along with the focus on conquering, discovering, exploring, experiencing, and finally the need for self-fulfillment and social advancement. Their risky behaviors (balancing on the edge of life and death, sickness and health, common sense and insanity) become a conscious manifestation of their strong independence from the world, dissociation from the massified forms of existence in the globalized world, transgressing the boundaries, overcoming limitations.

Moreover, it should be emphasized that activeness, excitement, unconventionality, which all inscribe the risk of backpacking within the cognitive dimension, create a community of values which opens a new dimension of experience for the backpackers. They allow the dreams of liberty and freedom to come true (even if those are phantasmagoric). This readiness to face extreme challenges becomes a banner in the procession of non-conformists expressing their opposition to the dominant way of life present in the contemporary mainstream culture.

BIBLIOGRAPHY

Beck, U. (1992). *Risk Society: Toward a New Modernity*. London.

Bernstein, P.L. (1995). Risk as a History of Ideas. *Financial Analysis Journal, 1 (51).*

Bernstein, P.L. (1997). *Przeciw bogom. Niezwykłe dzieje ryzyka*. Warszawa.

Chatterjeee, S. (1999). Compliance of malaria chemoprophylaxis among travelers to India. *Journal of Travel Medicine, (1) 6.*

Clift, S. & Grabowski, P. (eds.) (1997). *Tourism and Health: Risks, Research and Responses.* London.

Dake, K. (1992). Myths of Nature: Culture and the Social Construction of Risk. *Journal of Social Issues, 4 (48).*

Desforges, L. (2000). Traveling the World. Identity and Travel Biography. *Annals of Tourism Research, 4 (27).*

Douglas, M. (1992). *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*. London.

Elsrud, T. (2001). Risk creation in traveling. Backpacker Adventure Narration. *Annals of Tourism Research, 3 (28).*

Fuchs, G. (2013). Low Versus High Sensation-seeking Tourists: a Study of Backpackers' Experience Risk Perception. *International Journal of Tourism Research, 15.*

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age.* Cambridge.

Hillman, W. & Radel, K. (2012). *Risk and Dangerous Travel Experiences around Australia*. In: L. Cheshire & A. Broom (eds.), *The annual conference of The Australian Sociological Association 2012: Emerging and Enduring Inequalities*, 26th–29th November 2012, Brisbane.

Issahaku, A. (2015). Backpackers' risk perceptions and risk reduction strategies in Ghana. *Tourism Management, 49.*

Jaeger, C.C., Webler, T., Rosa, E.A. & Renn, O. (2001). *Risk, Uncertainty and Rational Action.* London.

Kozak, M., Crotts, J.C. & Law, R. (2007). The Impact of the perception of risk on international travellers. *International Journal of Tourism Research, 4 (9).*

Leggat, P.A. & Shaw M.T. (2003). Travel Health Advice for Backpackers. *Journal of Travel Medicine, 6 (10).*

Lepp, A. & Gibson, H. (2003). Tourist Roles, Perceived Risk and International Tourism. *Annals of Tourism Research, 30.*

Lepp, A. & Gibson, H. (2008). Sensation seeking and tourism: Tourist role, perception of risk and destination choice. *Tourism Management, 4 (29).*

Luhmann, N. (1993). *Risk. A sociological theory.* New York.

Lupton, D. & Tulloch, B. (2002). "Life Would be Pretty Dull Without Risk": Voluntary Risk-Taking and its Pleasure. *Health, Risk and Society, 2 (4).*

Mathlein, A. (1998). Travel Appendix. *Dagens Nyheter, November, 22.*

Michalak, J. (2001). Refleksje nad pojęciem ryzyka. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 1.*

Moscardo, G. & Benckendorff, P. (2007). Misunderstanding Generation Y: Risks for tourism managers. In: R.N. Moisey & W.C. Norman (eds.). *Travel and Tourism Research Association, 38th Annual Conference Proceedings. Beating the Odds with Tourism Research: Travel and Tourism Research Association 38th Annual Conference.* Las Vegas, Nevada.

O'Reilly, C.C. (2004). *From Drifter to Gap Year: A Brief History of Backpacking*. Roehampton.

Pałubicka, A. (1990). *Kulturowy wymiar ludzkiego świata obiektywnego.* Poznań.

Peach, H. G. & Bath, N. E. (2000). Health and safety problems and lack of information among international visitors backpacking through north Queensland. *Journal of Travel Medicine, 7.*

Piyaphanee, W., Wattanagoon, Y., Silachamroon, U., Mansanguan, C., Wichianprasat, P. & Walker, E. (2009). Knowledge, attitudes, and practices among foreign backpackers toward malaria risk in southeast Asia. *Journal of Travel Medicine, 2 (16).*

Renn, O. (1992). Concepts of Risk: A Classification. In: S. Krimsky & D. Golding (eds.). *Social Theories of Risk*. Westport, CT.

Reichel, A., Fuchs, G. & Uriely, N. (2007). Perceived Risk and the Non-Institutionalized Tourist Role: The Case of Israeli Student Ex-Backpackers. *Journal of Travel Research,* 2 *(46).*

Reisinger, Y. & Mavondo, F. (2006). Cultural differences in travel risk perception. *Journal of Travel* & *Tourism Marketing, 1 (20).*

Richards, G. & Wilson, J. (eds.) (2004). *The Global Nomad: Backpacker Travel in Theory and Practice*. Clevedon.

Riley, P. (1988). Road Culture of International Long-Term Budget Travelers. *Annals of Tourism Research, 3 (15).*

Ronka-Chmielowiec, W. (2003). *Modelowanie ryzyka w ubezpieczeniach. Wybrane zagadnienia.* Wrocław.

Ryan, C. (2003). Risk Acceptance in Adventure Tourism: Paradox and Context. In: J. Wilks and S. Page (eds.). *Managing Tourist Health and Safety in the New Millennium*. Amsterdam.

The New Oxford Dictionary of English (1999). Oxford.

Tutenges, S. (2009). Safety problems among heavy-drinking youth at a Bulgarian nightlife resort. *International Journal of Drug Policy, 5 (20).*

Uriely, N. & Belhassen, Y. (2005). Drugs and Risk-Taking in Tourism. *Annals of Tourism Research, 2 (33).*

Vaughan, E.J. (1997). *Risk Management*. New York.

Wang, N. (1999). Rethinking Authenticity in Tourism Experience. *Annals of Tourism Research, 2 (26).*

Watcharapong, P., Prapimporn, S., Weerapong, P., Piyada, U., Pongdej, W., Maneerat, B., Thitiya, P. & Terapong, T. (2010). Rabies Exposure Risk among Foreign Backpackers in Southeast Asia. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene, 6 (82).*

Wickens, E. (1997). Licensed for Thrill: Risk-Taking and Tourism. In: S. Clift & P. Grabowski (eds.). *Tourism and Health*. London.

ZN_Ped_2015_11.indb 126 2016-06-07 09:45:46

RISK-TAKING FACTORS IN BACKPACKER TOURISM

Keywords: backpacking, risk, risky behaviors, tourism

Abstract: Risk is an inseparable attribute of backpacking travels and their distinguishing feature against forms of mass tourism. The risk typical of this type of traveling includes, among others, risky behaviors resulting from traveling to regions which are distant geographically, culturally, climatically, and environmentally; engaging in extreme and dangerous behaviors. Numerous academic centers carry out research allowing not only to know the backpackers' approach to risk, but also the scale of their engagement in risky behaviors and the reasons for it. In the following article, the results of such research have been presented. A thorough analysis thereof allowed to identify more fully the risk involved in backpacking, and to define more precisely the factors governing the risks undertaken by backpackers on their long journeys.

CZYNNIKI PODEJMOWANIA ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH W TURYSTYCE BACKPACKERSKIEJ

Słowa kluczowe: backpacking, ryzyko, zachowania ryzykowne, turystyka

Streszczenie: Ryzyko jest nieodłącznym atrybutem podróży backpackerskich i wyróżnikiem wobec turystyki masowej. Do grupy ryzyka, charakterystycznego dla tego typu podróżowania, zalicza się m.in. ryzykowne zachowania wynikające m.in. z podróżowania po odległych geograficznie, kulturowo, klimatycznie i przyrodniczo rejonach świata, podejmowanie ekstremalnych i niebezpiecznych zachowań. W różnorodnych ośrodkach naukowych na świecie prowadzone są badania pozwalające poznać nie tylko stosunek backpackerów do ryzyka, lecz także skalę ich zaangażowania w działania ryzykowne oraz przyczyny podejmowania zachowań ryzykownych. W niniejszym artykule zostały przedstawione wyniki tych badań zostały. Ich szczegółowa analiza pozwoliła na pełniejszą identyfikację ryzyka w *backpackingu* oraz na dookreślenie czynników podejmowania przez backpackerów zachowań ryzykownych w trakcie odbywania przez nich dalekich podróży.

ZN_Ped_2015_11.indb 128 2016-06-07 09:45:47

ZN_Ped_2015_11.indb 129 2016-06-07 09:45:47