

Emilia Śmiechowska-Petrovskij

KSIĄŻKI LITERACKIE

DLA NIEWIDOMYCH DZIECI
W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

PERSPEKTYWA DOROSŁYCH
POŚREDNIKÓW



KSIĄŻKI LITERACKIE

**DLA NIEWIDOMYCH DZIECI
W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM**

**PERSPEKTYWA DOROŚŁYCH
POŚREDNIKÓW**

Seria Educatio – Rada Programowa:

prof. dr hab. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (przewodnicząca)

dr hab. Anna Fidelus prof. UKSW

dr hab. Stanisław Chrobak prof. UKSW

prof. dr hab. Jan Piskurewicz

dr hab. Dariusz Stępkowski prof. UKSW

Emilia Śmiechowska-Petrovskij

Literary books for children at early primary school age.

Perspective of adults intermediators

Emilia Śmiechowska-Petrovskij

KSIĄŻKI LITERACKIE

**DLA NIEWIDOMYCH DZIECI
W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM**

**PERSPEKTYWA DOROSŁYCH
POŚREDNIKÓW**



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa 2017

Recenzenci

prof. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz

prof. Roman Ossowski

Redakcja i korekta

Dobrosława Pańkowska

Projekt okładki, układ typograficzny, skład i łamanie

Piotr Górski

Książkę złożono krojami **Servus** i **Sharik Sans** autorstwa Michała Jarocińskiego (dadastudio.pl).

Autor zdjęcia na okładce

© olgapraktika – Fotolia.com

© Copyright by

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Warszawa 2017

Publikacja wydana ze środków Wydziału Nauk Pedagogicznych
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ISBN 978-83-8090-312-8 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-8090-313-5 (wersja elektroniczna)

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa; tel. 22 561 89 23, faks 22 561 89 11

e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl

www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

Druk i oprawa

Volumina.pl

ul. Mieszka I 63/64

71-011 Szczecin

Spis treści

Wstęp	9
1. Rola książek literackich w rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym	17
1.1. Inicjacja czytelnicza i literacka oraz rola pośrednika w kontakcie małego dziecka z książką	17
1.2. Książki literackie dla dzieci w młodszym wieku szkolnym we współczesnych badaniach pedagogicznych	21
1.3. Dobór literatury dla dzieci w młodszym wieku – kryteria	29
1.4. Kryteria doboru utworów literackich dla dzieci w młodszym wieku przez dorosłych pośredników – przegląd badań	33
2. Rola książek literackich w rozwoju dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym	39
2.1. Osoby niewidome – ustalenia terminologiczne	39
2.2. Specyfika procesów kompensacyjnych w rozwoju dzieci niewidomych	46
2.3. Procesy poznawcze niewidomych dzieci, rozwój językowy, kompensacja werbalna	60
2.4. Inicjacja czytelnicza i literacka dzieci niewidomych	82
2.5. Dodatkowe funkcje kompensacyjne książek literackich istotne dla rozwoju niewidomego dziecka	88
3. Książki dla niewidomych odbiorców w ujęciu diachronicznym – forma i treść	95
3.1. Koncepcje książek dla osób niewidomych	95
3.2. Cechy formalno-wydawnicze książek dla niewidomych czytelników	102
4. Metodologia badań własnych	107
4.1. Cele badawcze	107
4.2. Problemy badawcze	115

4.3. Zmienne i wskaźniki	116
4.4. Metody gromadzenia i opracowania materiału empirycznego	119
4.5. Przebieg i obszar badań oraz charakterystyka badanej populacji	122
5. Oferta czytelnicza dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym	129
5.1. Wielkość księgozbiorów bibliotek ośrodków szkolno- -wychowawczych	129
5.2. Zawartość księgozbiorów bibliotecznych w książki literackie dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym i tendencje wzrostowe	136
5.3. Częstotliwość nabytków nowych książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym	145
5.4. Książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym – wypożyczenia biblioteczne	152
5.5. Szkolna oferta książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym	155
5.6. Uwarunkowania tworzenia oferty książek literackich dla dzieci niewidomych przez wydawnictwa i instytucje zajmujące się udostępnianiem materiałów czytelniczych dla osób z dysfunkcją wzroku	159
6. Książki literackie w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej małych niewidomych dzieci. Perspektywa dorosłych pośredników	163
6.1. Wprowadzanie dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym w świat kultury	163
6.2. Forma książki literackiej dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym	173
6.3. Znaczenie książki literackiej w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym	184
6.4. Funkcje przypisywane książkom literackim w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym	197
7. Preferencje lekturowe pośredników na rzecz niewidomych dzieci	209
7.1. Preferencje formalne – gatunki literackie najczęściej wybierane do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym	209

7.2. Preferencje światopoglądowe – koncepcja człowieka i wychowania w książkach literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym	225
7.3. Preferencje wewnątrztekstowe – kryteria wyboru książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy ...	238
7.4. Preferencje zewnętrztekstowe – kryteria wyboru tekstów literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym	265
8. Uwarunkowania preferencji lekturowych pośredników na rzecz niewidomych dzieci	283
8.1. Wybory książkowe pośredników we własnej praktyce lekturowej	283
8.2. Uwarunkowania pracy analitycznej i interpretacyjnej nad tekstami literackimi dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym	294
8.3. Stosunek pośredników do czytelnictwa dzieci niewidomych – rozbudzanie zamiłowania do książki/typu literatury	300
8.4. Wiedza dorosłych pośredników na temat prozatorów i poetów tworzących dla dzieci	306
8.5. Preferencje lekturowe w odniesieniu do książek dziecięcych w doświadczeniach nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy	326
9. Koncepcja książki literackiej dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym	329
10. Wnioski z analizy wyników badań	347
Oferta książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym	347
Pośredniczenie nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy pomiędzy niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym a książką literacką w procesie inicjacji czytelniczej, komunikacji literackiej i kształtowaniu oferty czytelniczej	349
Koncepcja książki literackiej dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym z punktu widzenia pośredników	355
Podsumowanie	359
Bibliografia	367

Aneksy	381
Aneks 1. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli nauczania zintegrowanego w specjalnych ośrodkach szkolno- wychowawczych dla dzieci niewidomych i słabowidzących ..	381
Aneks 2. Kwestionariusz ankiety dla wychowawców w internatach w specjalnych ośrodkach szkolno- wychowawczych dla dzieci niewidomych i słabowidzących ...	392
Aneks 3. Kwestionariusz wywiadu dla bibliotekarzy w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i słabowidzących	403
Aneks 4. Fragment bibliotecznego księgozbioru brajlowskiego	414
Aneks 5. Książka dotykowa (brajlowsko-czarnodrukowa z grafiką dotykową) przygotowana metodą kolażu	415
Aneks 6. Strona z książki brajlowsko-czarnodrukowej z grafiką dotykową (tekst w brajlu nadrukowany jest na druku płaskim, ilustracja ma wypukłe brzegi i niektóre szczegóły), prototyp wydany przez Narodową Księgarnię	416
Aneks 7. Strony z pakietu edukacyjnego „Zwierzaki od A do Ż” autorstwa Ewy Podhorodeckiej, SOSW Bydgoszcz – wkładka z grafiką dotykową wykonaną na papierze pęczniącym oraz tematyczny tekst w druku płaskim	417
Aneks 8. Strony z brajlowsko-czarnodrukowej książki Marcina Brykczyńskiego <i>W każdym z nas są drzwi do nieba</i> , wydanej przez Centrum Myśli Jana Pawła II i Wydawnictwa Polskiego Związku Niewidomych	418
Spis tabel	419
Spis wykresów	427
Spis rysunków	432
Streszczenie	433
Summary	434

Wstęp

Współcześnie niewidomy czytelnik ma możliwość zapoznawania się z materiałami czytelniczymi w zróżnicowany sposób – może korzystać zarówno z tekstów w systemie Louisa Braille’a (wydrukowane publikacje brajlowskie, treść tekstu dostępna do odczytania dotykowego na linijce brajlowskiej), jak również w formie dźwiękowej (różne formaty książek mówionych, pliki tekstowe odsłuchiwane dzięki programom odczytu ekranu i syntezy mowy z komputera lub urządzeń przenośnych). Może również samodzielnie pozyskiwać i przetwarzać materiały drukowane do dostępnego dla siebie formatu dzięki zastosowaniu narzędzi informatycznych. Przemiany w obrębie cech wydawniczo-formalnych książek oraz rozwój narzędzi tyfloinformatycznych zwiększają elastyczność i swobodę wyboru form dostępu do słowa pisanego, jak również jego zakresu tematycznego. Sytuacja niewidomego dziecka na początkowym etapie kształtowania umiejętności czytelniczych jest pozbawiona tych cech. Zanim osiągnie pewną autonomię w procesie zaspokajania swoich potrzeb przez kontakt z książką, w tym książką literacką, przechodzi ono przez niezbywalny etap zależności od formy i treści publikacji zaproponowanych przez dorosłych pośredników: rodziców, nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy, który to etap zaważy na jego przyszłych samodzielnych wyborach. Jak zauważa M. Tyszkowa: „Pierwsze doświadczenia w każdej dziedzinie, a więc także w kontakcie ze sztuką,

mają bowiem nierzadko znaczenie decydujące zarówno dla kształtowania się potrzeb, jak i preferowanych sposobów ich zaspokajania”¹.

Problematyka osoby niewidomej jako użytkownika książki i systemu biblioteczno-informacyjnego ma nikłą reprezentację w literaturze naukowej². Towarzyszy zazwyczaj omawianiu nowych sposobów dostępu niewidomych do słowa pisanego. Jeszcze mniej uwagi poświęca się dziecku niewidomemu w młodszym wieku szkolnym jako odbiorcy tekstów, w tym literackich, lokując to zagadnienie w obszarze metodycznym w zakresie nauki pisma dotykowego.

Tymczasem obszar styku dziecka niewidomego z książką literacką wyznaczany jest przez subpola – uniwersalne i specyficzne, których proporcja względem siebie powinna być zachowana, mimo niezbędnej realizacji w pracy z dzieckiem celów uwarunkowanych specyficznymi potrzebami wynikającymi z dysfunkcji wzroku.

Subpola uniwersalne to:

- wprowadzanie w kulturę symboliczną oraz inicjacja do literatury powszechnej poprzez akty lekturowe,
- kształtowanie autonomicznej potrzeby korzystania z dóbr kultury i formowanie potrzeb czytelniczych,
- pole oddziaływania wychowawczego,
- realizacja funkcji ludycznej.

Subpola specyficzne to:

- obszar rewalidacyjny – usprawnianie zmysłu dotyku oraz sprawności językowych poprzez pracę z książką,
- obszar kompensacji poprzez słowo niesprawnego analizatora wzrokowego (dostarczanie informacji o rzeczywistości pozajęzykowej, o zjawiskach i sytuacjach społecznych),

1 M. Tyszkowa, wstęp do: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, M. Tyszkowa (red.), PWN, Warszawa–Poznań 1977, s. 7.

2 Por. M. Czerwińska, T. Dederko, *Osoby z niepełnosprawnością wzroku wśród książek i bibliotek – problem interdyscyplinarny*, w: *Niewidomi w świecie książek i bibliotek*, M. Czerwińska, T. Dederko (red.), Ston 2, Warszawa 2008, s. 5.

- obszar integracyjny – możliwość podzielenia kodów kulturowych z rówieśnikami bez dysfunkcji wzroku dzięki wspólnocie czytelniczej (takiej samej ofercie książek literackich, dostępowi do mód i trendów).

W literaturze przedmiotu nie sposób znaleźć analizy wykraczającej poza subpola specyficzne. Może to wynikać z przekonania, iż w odniesieniu do pozostałych elementów nie ma różnic między dziećmi niewidomymi a widzącymi. Nie jest to jednak prawdą z uwagi na kształt oferty książek literackich dla dzieci niewidomych, wyznaczanej przede wszystkim przez tytuły publikacji brajlowskich (tyflopeda-godzy są zgodni, iż dotykowy sposób odbioru informacji tekstowej w edukacji niewidomych jest nadrzędny względem odbioru słuchowego ze względu na ryzyko wtórnego analfabetyzmu³), nieodzwierciedlającej bogactwa pełnej oferty czytelniczej. Nawet w krajach, w których prowadzone są celowe i systematyczne działania na rzecz poszerzania publikacji dostępnych dla osób z dysfunkcją wzroku (również słabowidzących), jak na przykład Wielka Brytania, szacuje się, iż liczebność tytułów (także drukowanych powiększoną czcionką i książek elektronicznych) wynosi ok. 7% wszystkich tytułów ukazujących się w druku. Odsetek publikacji brajlowskich wynosi ok. 1%⁴.

Niezbędny jest więc namysł nad stanem oferty książek literackich dla dzieci niewidomych, ale także nad podmiotami, od których zależy, jaka treść i jaka forma jej dostępu będzie promowana w pracy małego niewidomego dziecka z książką.

Strefy dziecięcej inicjacji czytelniczej obejmują:

- krąg rodzinny,
- instytucje edukacyjno-wychowawcze,

3 Por. M. Paplińska, *Przyszłość pisma Braille'a – rozwój, czy schyłek?*, w: *Niewidomi w świecie książek i bibliotek*, dz. cyt., s. 56.

4 Por. H. Greenwood, S. White, C. Creaser, *Availability of accessible publications: 2011 Update, Report to RNIB*, Royal National Institute of Blind People, Birmingham 2011, s. III; 13.

- krąg rówieśniczy,
- instytucje kultury, w tym środki masowego przekazu.

Krąg instytucjonalny (edukacyjno-wychowawczy) jest szczególnie ważny z racji profesjonalnego przygotowania do prowadzenia wczesnej edukacji czytelniczej i literackiej, zwłaszcza dziecka z niepełnosprawnością sensoryczną. Jeśli w kręgu rodzinnym dominującymi cechami kontaktów literackich są ich funkcje fatyczne (kontakt z dorosłym) oraz ludyczne (rozrywka) i wyraźny horyzont interpretacyjny utworu nie jest wyznaczany, to wczesnoszkolna praktyka lekturowa ma charakter celowy, tak w odniesieniu do wykształcenia technicznych umiejętności czytania, jak i do zawartości ideowej utworów.

Lekceważenie tego obszaru styku dziecka z książką, w tym dziecka niewidomego, niesie ryzyko bezrefleksyjnej reprodukcji pewnych treści kulturowych zawartych w określonych propozycjach lekturowych (ryzyko asymilacyjno-adaptacyjnego modelu przekazywania i przyswajania kanonicznych treści i wartości, uwidaczniających negatywny aspekt asymetrycznej relacji dorosły–dziecko) oraz podporządkowania pracy ucznia – zwłaszcza w razie deficytów rozwojowych, powodujących ograniczenia jego samodzielności – celom dydaktycznym i rewalidacyjnym, co postrzegane jest jako blokowanie tegoż rozwoju⁵. W tym kontekście, jak zauważa D. Klus-Stańska, jakość formy i treści książek dla dzieci może się okazać wyrazem szacunku względem dziecka lub przeciwnie – wskaźnikiem świadczącym o jego lekceważeniu i niedocenianiu⁶.

5 Por. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 86–87; J. Rzeźnicka-Krupa, *Inny w edukacji – transmisyjne i interpretacyjne podejście do uczenia (się) w kontekście pytań o edukację osób niepełnosprawnych*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 203; A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 87.

6 D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Wprowadzenie*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012, s. 19.

Ten kontekst inicjacji czytelniczej i literackiej małego niewidomego dziecka stał się punktem wyjścia do prezentowanych w niniejszej publikacji rozważań.

Nie bez znaczenia dla podjęcia badań nad formą i treścią książek dla dzieci niewidzących było również osobiste doświadczenie adaptowania i udostępniania materiałów czytelniczych osobom niewidomym w ramach pracy jako tyfloadaptator. Przekonało mnie ono, iż formy książek dla niedorośłego odbiorcy niewidomego nie można rozpatrywać w oderwaniu od treści, które zawiera, ta zaś wyznaczana jest przez decydentów określających, które pozycje książkowe zostaną wydane w systemie Louisa Braille'a lub w alternatywnych, dostępnych dla niewidomych formatach oraz które z nich trafią do obiegu czytelniczego (np. zakupione do księgozbiorów szkolnych lub wybrane do pracy lekcyjnej) na podstawie ich wiedzy i przekonań. To sprawia, że nie można analizować oferty czytelniczej dla dzieci niewidomych bez analizy znaczenia dorosłych pośredników w jej kształtowaniu.

Pierwszy rozdział monografii poświęcony jest inicjacji czytelniczej i literackiej dzieci oraz roli pośrednika w ich kontakcie z książką literacką. Jego celem jest zobrazowanie kontekstu pierwszych styków małego odbiorcy z utworem literackim, w którym ocena formy i zawartości treściowej książki dokonywana przez dorosłego, jego sąd estetyczny, przekonania dotyczące funkcji, jakie powinna pełnić książka, a także pól dziecięcej percepcji – ich zasięgu i ograniczeń, mają podstawowe znaczenie w procesie dopuszczania w obręb doświadczeń osobistych dzieci określonych pozycji czytelniczych. W rozdziale tym zaprezentowano również doniesienia z badań dotyczących jakości pośredniczenia dorosłego między dzieckiem a książką literacką, odnoszące się do wiedzy dorosłych na temat literatury dziecięcej, koncepcji książki, kryteriów wyboru książek, funkcji jej przypisywanych, a także do treści społeczno-kulturowych transmitowanych przez teksty dostępne odbiorcom młodszym.

W drugim rozdziale skoncentrowano się na uwarunkowaniach inicjacji czytelniczej i literackiej małego niewidomego dziecka, prezentując

stan wiedzy na temat procesów poznawczych dzieci niewidzących, rozwoju językowego i procesów kompensacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem kompensacji werbalnej i początkowej edukacji brajlońskiej. Na tym tle ukazano dodatkowe kompensacyjne walory książek literackich możliwe do wyzyskania w pracy dziecka niewidomego z książką literacką. Celem zaprezentowanych w rozdziale treści jest przede wszystkim ukazanie złożoności procesów inicjacji czytelniczej i literackiej odbiorcy z głęboką niepełnosprawnością wzroku, a także szczególnego znaczenia dorosłego, który w większym stopniu wpływa na zakres publikacji udostępnianych takiemu odbiorcy, niż kiedy ma do czynienia z dzieckiem bez dysfunkcji wzroku. Rozdział suponuje także zawłaszczenie procesu inicjacji czytelniczej niewidomego dziecka przez cele edukacyjno-rehabilitacyjne pracy z książką – koncentrację na stymulowaniu dotykowym i wykształceniu technicznej umiejętności czytania taktylnego.

Trzeci rozdział w ujęciu diachronicznym prezentuje formę i treść książek dla niewidomych odbiorców: koncepcję książki dla osób bez funkcjonalnie użytecznych możliwości wzrokowych oraz jej materiałowe przemiany (pod względem cech wydawniczo-formalnych).

Czwarty rozdział został poświęcony zagadnieniom metodologicznym badań własnych. Określono cele projektu badawczego wraz z motywami jego podjęcia, problemy badawcze oraz metody, techniki i narzędzia pomiaru zmiennych, a także teren eksploracji i badaną populację. Poczyniono także uwagi dotyczące metod opisu statystycznego i analizy materiału empirycznego wraz z wyjaśnieniami sposobu prezentowania wyników badań. Dokonano także charakterystyki badanej populacji.

W piątym rozdziale ukazano ofertę książek literackich dla tej grupy odbiorców, analizując wielkość księgozbiorów bibliotecznych i ich zawartość, aktywność czytelniczą dzieci niewidomych w młodszym wieku oraz jej zależność od lekcyjnych propozycji lekturowych, jak również warunki tworzenia oferty czytelniczej przez instytucje działające na rzecz odbiorców z dysfunkcją wzroku.

W szóstym rozdziale zaprezentowano znaczenie dorosłych pośredników (nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy) w kształtowaniu tej oferty i pośredniczeniu w procesie inicjacji czytelniczej i literackiej niewidomego dziecka (wykazując specyfikę pośredniczenia każdej z wymienionych grup). Zwrócono uwagę na pozycję książek literackich w procesie wprowadzania niewidomych dzieci w świat kultury symbolicznej, ich formy i zawartość treściową oraz przypisywane im przez pośredników funkcje.

Siódmy rozdział poświęcony jest preferencjom lekturowym nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na rzecz dzieci w odniesieniu do preferencji formalnych, światopoglądowych, wewnątrztekstowych i zewnątrztekstowych.

Kolejny, ósmy rozdział dotyczy uwarunkowań preferencji dorosłych pośredników. Zarysowano specyfikę wyborów książkowych pośredników we własnej praktyce czytelniczej, przesłanki istotne dla omawiania tekstów literackich w określony sposób, podejście do czytelnictwa niewidomych dzieci, a także wiedzę na temat prozatorów i poetów tworzących dla dzieci.

W dziewiątym rozdziale wyłoniono koncepcję książki literackiej współczesnych instytucjonalnych pośredników między niewidomym dzieckiem a książką literacką, wskazując na jej związki i rozbieżności z koncepcjami historycznymi.

Prezentację wyników przeprowadzonych badań uzupełniono rozważaniami analitycznymi, prowadzącymi do wyłonienia wniosków, które zaprezentowano w kolejnym, dziesiątym rozdziale pracy. Monografię zamyka podsumowanie zawierające syntezę wyników badań i postulaty praktyczno-badawcze. Dołączono również aneksy obejmujące narzędzia badawcze, a także materiał ilustracyjny obrazujący ofertę książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym.

Badania prezentowane w publikacji zostały wykonane w ramach trzech projektów zrealizowanych ze środków finansowych Uniwersytetu

Kardynała Stefana Wyszyńskiego na prowadzenie badań naukowych oraz prac rozwojowych i zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców: 1. „Znaczenie dorosłych pośredników w kształtowaniu kultury czytelniczej niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym” (2012 r.); 2. „Zrekonstruowanie koncepcji książki dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz oferty czytelniczej dla tej grupy odbiorców” (2013 r.); „Zawartość treściowa książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym jako medium społeczno-kulturowe we wczesnej socjalizacji i wychowaniu” (2014 r.).

Za ukierunkowujące uwagi merytoryczne w procesie realizacji zamysłu badawczego i życzliwe wsparcie na wszystkich etapach realizacji badań składam serdeczne podziękowania Pani Profesor Jadwidze Kuczyńskiej-Kwapisz. Dziękuję również Panu Profesorowi Romanowi Ossowskiemu za uwagi, sugestie oraz rekomendacje, istotne dla ostatecznego kształtu publikacji.

1. Rola książek literackich w rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym

1.1. Inicjacja czytelnicza i literacka oraz rola pośrednika w kontakcie małego dziecka z książką

Termin „inicjacja literacka” został wypracowany przez J. Papuzińską na określenie zespołu oddziaływań społecznych prowadzących do wykształcenia w dziecku potrzeb czytelniczych i postaw odbiorczych względem literatury, a szerzej – do wprowadzenia w kulturę poprzez książkę. Inicjacja jako oddziaływanie społeczne odnosi się do charakteru pierwszych kontaktów dziecka z materiałem czytelniczym, wymagających obecności dorosłego pośrednika wprowadzającego książki w obręb doświadczeń osobistych dziecka.

Tym samym schemat komunikacji literackiej dziecka na etapie inicjacji czytelniczej i literackiej (obejmujący również etap przedszkolny i wczesnoszkolny), skonstruowany przez J. Papuzińską, zawiera cztery komponenty (uzupełniony jest o nieobecny w tradycyjnym schemacie komunikacji literackiej element, jakim jest pośrednik):

nadawca (autor) – komunikat (książka literacka) – pośrednik (dorosły, który dokonuje selekcji książek, niekiedy cenzuruje pewne treści i jest pierwszym interpretatorem dzieła, „prymarnym odbiorcą”) – odbiorca (dziecko)¹.

1 Por. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie*, wsiP, Warszawa 1988; tejsze, *Inicjacje literackie – problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, w: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, dz. cyt.

Inicjacja literacka zachodzi wtedy, gdy stworzymy warunki do obcowania dziecka z książką przez kontakt z książką-objektem i kontakt literacki (czyli prezentowanie treści lektury przez dorosłego), co prowadzi do wykształcenia potrzeb czytelniczych dziecka, chęci korzystania z książek, wzmocnionej przyjemnością z aktu lektury lub odbiorem interesujących informacji (uwewnętrzzone zainteresowania i motywacja lekturowa)² – a więc do wykształcenia autonomicznej potrzeby korzystania z dóbr kultury przy jednoczesnym wyposażeniu dziecka w zasób umiejętności pozwalających te potrzeby zaspokajać³. „Inicjacja odbywa się przez gromadzenie doświadczeń, systematyzowanie ich w wiedzę ogólną, prowadzącą do wytworzenia pewnej aparatury poznawczej, to jest zespołu postaw odbiorczych wobec literatury”⁴. Wykształcenie potrzeb czytelniczych u małego dziecka, które nie opanowało jeszcze techniki samodzielnego czytania, a później proponowanie lektur, zanim jednostka będzie potrafiła sama tego dokonać, ma ogromne znaczenie, ponieważ czytanie jest uznawane za rodzaj działalności kulturowej o wiele trudniejszej od innych⁵. Jest aktem ciągłej i intensywnej aktywności umysłowej, którą muszą warunkować silne potrzeby indywidualne. Zaistnienie potrzeb czytelniczych oraz techniczna umiejętność czytania ze zrozumieniem, opanowana w toku edukacji (dziecko stopniowo nabywa umiejętność czytania, uczy się korzystać ze szkolnej biblioteki i innych źródeł lektur, pojawia się w nim autonomiczna potrzeba korzystania z nich), tworzą zręby późniejszej dojrzałości czytelniczej, na którą składają się ponadto: umiejętność odbioru sensów lektury i psychicznego angażo-

2 W najwcześniejszej fazie kontaktu dziecka z książką znaczenie ma także sama relacja z dorosłym, nadrzędną funkcją tego doświadczenia staje się funkcja fatyczna, por. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie*, dz. cyt., s. 6–14.

3 Por. tamże.

4 Por. tamże, s. 203.

5 A. Wajda, *Metodyka i organizacja czytelnictwa. Zarys ogólny*, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1979, s. 24.

wania się w nie, umiejętność dobierania lektur do własnych potrzeb, świadomość możliwości zaspokajania za pomocą zróżnicowanych tekstów potrzeb poznawczych, światopoglądowych, moralnych, estetycznych, a także elastyczność odbiorcza wyrażająca się dyspozycyjnością do rozszerzania znanego sobie repertuaru literackiego⁶.

Inicjacja czytelnicza dzieci rozpoczyna się w warunkach domowych – zależy od doświadczeń kulturowych znaczących dorosłych (najbliższej rodziny), wprowadzających dziecko w świat lektur, od miejsca książki w domu rodzinnym dziecka. Kontynuowana jest następnie przez pośrednictwo instytucjonalne: przestrzeń przedszkola i szkoły (wpływ nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy na wybór lektury dla dziecka) oraz środowisko rówieśnicze. Istotnym ogniwem sieci za pośrednictwem jest również krąg branżowy: działalność krytyków literackich, instytucji zajmujących się propagowaniem czytelnictwa dziecięcego oraz wydawców i sieci dystrybucyjnych.

We wczesnych latach życia oraz w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym znaczenie pośrednika jest niebagatelne we wprowadzaniu dziecka w świat kultury poprzez książkę:

- pośrednik wybiera lekturę, opierając się na ocenie jej zawartości i swoim sędziu estetycznym (na podstawie własnej wiedzy i doświadczenia),
- często przekazuje swoją interpretację odbiorcy (poprzez sposób odczytywania, recytacji dzieła z użyciem dźwiękowych środków wyrazu oraz niewerbalnych form zachowań: gestów, mimiki),
- dokonuje selekcji treści – swoistej cenzury tekstu, wynikającej z przeświadczenia o tym, co można dziecku zaprezentować, a czego nie, opierając się na swoich wyobrażeniach o nim (jego możliwościach, ograniczeniach, potrzebach) oraz na określonej koncepcji wychowania i światopoglądzie⁷.

6 Por. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie*, dz. cyt., s. 10–14.

7 Por. tamże, s. 18; por. M. Cackowska, *Książka obrazkowa dla dzieci*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, dz. cyt., s. 318.

Jego obecność w kontakcie między dzieckiem a książką wpływa więc na jakość treści i formy tego medium.

W literaturze przedmiotu pojawiają się w odniesieniu do niezbędnej obecności dorosłego w kontakcie dziecka z tekstem literackim takie określenia, jak „podwójna konkretyzacja”⁸ literatury dla dzieci, prawo „prymarnego odbiorcy” (pierwszego interpretatora tekstu i obrazu)⁹, „oferta” doświadczeń społeczno-kulturowych przygotowana dla dzieci przez dorosłych¹⁰. Wyrażają one krytyczne podejście do relacji nadawczo-odbiorczej w komunikacji literackiej dzieci, rozpatrywanej nawet jako wyraz przemocy symbolicznej, świadome lub nieświadome narzucanie znaczeń i wartości, których książka jest nośnikiem, relacja wiedzy/władzy mająca wpływ na kształtowanie tożsamości dziecięcej w określonych (ograniczonych) „ramach kulturowych”¹¹.

W obszar tej refleksji wpisują się również analizy warunków tworzenia, produkcji i dystrybucji treści i formy książek – dopuszczenia określonych pozycji do dziecięcego obiegu, a także znaczenia tekstów literackich włączonych do szkolnych programów nauczania.

8 Por. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie*, dz. cyt., s. 180.

9 Por. M. Cackowska, *Książka obrazkowa dla dzieci*, dz. cyt., s. 318.

10 Por. D. Klus-Stańska, *Wstęp*, w: *Światy dziecięcych znaczeń*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Akademicka „Żak”, Warszawa 2004, s. 8.

11 Por. M. Cackowska, *Książka obrazkowa dla dzieci*, dz. cyt., s. 312–320; P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, PWN, Warszawa 2006; M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998; za: E. Śmiechowska-Petrovskij, *Wezwanie do własnej aktywności w kontekście doboru literatury dla dzieci przez pedagogów*, „Forum Pedagogiczne” 2/2011, s. 281–302.

1.2. Książki literackie dla dzieci w młodszym wieku szkolnym we współczesnych badaniach pedagogicznych

W podejściu do książki literackiej w edukacji wczesnoszkolnej ważny jest zarówno akt selekcji lektury, jak również sposób pracy z książką. Rezygnacja z listy lektur obowiązkowych, która dla klas I–III funkcjonowała przed reformą edukacji z 1999 roku, powoduje, że decyzję o wyborze tekstu literackiego do przeczytania i omówienia podczas zajęć lekcyjnych podejmuje nauczyciel, jako ten, który powinien wiedzieć, jakie utwory będą dla dzieci interesujące i staną się podstawą do ciekawych dyskusji i analiz.

Jednocześnie poleca się nauczycielowi taki wybór utworów, aby możliwe było ich rzetelne omówienie (przynajmniej cztery pozycje książkowe w ciągu roku), proponowane teksty mają pełnić funkcję poznawczą – służyć przekazaniu wiedzy zarówno o rzeczywistości, jak i o kulturze – konwencjach literackich oraz dziejach literatury i kultury, a dobór utworów powinien uwzględniać możliwości odbiorcze dziecka (z czego wynikają sugestie gatunkowe: wybieranie baśni, bajek, legend, opowiadań, wierszy, komiksów). Istotnym warunkiem doboru lektury jest również uwzględnienie potrzeb wychowawczych i edukacyjnych realizowanych przez szkołę. Kryterium estetyczne doboru tekstów rozumiane jest jako kryterium atrakcyjności tekstu dla ucznia, będące sposobem wykształcenia w uczniach nawyku czytania¹².

Tym samym, jak zauważa J. Papuzińska, podejście do aktu lektury we wczesnych latach nauki szkolnej ma charakter antynomiczny pomiędzy pragmatyzmem a autotelicznością (paradoksalnie, szkolny

12 Por. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, Warszawa 2009; por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, w: *Człowiek w pedagogice pracy*, B. Baraniak (red.), Difin, Warszawa 2012.

przymus lekturowy ma wykształcić przyszłą autonomię i spontaniczność w korzystaniu z dóbr kultury)¹³.

Jeśli chodzi o sposób pracy z książką, to charakteryzują go na ogół dwie cechy: tekst literacki traktowany jest jako medium wzorców zachowań społecznych oraz jako źródło wiedzy o pozaliterackiej rzeczywistości. Wiąże się z nim ryzyko redukcji innych komponentów tekstu literackiego oraz proponowania jednolitej wykładni interpretacyjnej¹⁴.

Umożliwienie nauczycielom wyboru utworów do omówienia spośród zarówno tekstów tradycyjnie należących do kanonu literatury dziecięcej, jak i nowości wydawniczych (właśnie przez zniesienie listy lektur) zwraca uwagę na motywacje wyborów nauczycieli oraz ustalenie, czy są one świadome, czy wynikają z obranych założeń co do edukacji i wychowania dziecka, czy też są bezrefleksyjne, a także w jakim stopniu są konsekwencją ograniczonej lub pełnej wiedzy pośredników na temat literatury dziecięcej¹⁵.

Zarysowane wyżej obszary problemowe związane ze sferą kontaktu dziecka z książką: znaczenie pośrednika w inicjacji czytelniczej

13 Por. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie*, dz. cyt., s. 10–14; za: E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacyjacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 117; teźże, *Inny czytelnik – taka sama literatura? Wartościowanie książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy*, w: *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowywaniu*, B. Jachimczak, K. Pawelczyk, A. Wojciechowska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 257.

14 Por. M. Nowicka *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, w: *Światy dziecięcych znaczeń*, dz. cyt.; G. Leszczyński, *O krytyce książki dziecięcej*, w: tegoż, *Literatura i książka dziecięca*, CEBID, Warszawa 2003; M. Dągiel, D. Klus-Stańska, *Powierzchniowa idealizacja świata w interpretacjach literatury dziecięcej i lektury „skreślone zaocznie”*, w: *Edukacja polonistyczna na rozdrożach*, D. Klus-Stańska, M. Dągiel (red.), Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999; za: E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacyjacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 117–118.

15 Za: E. Śmiechowska-Petrovskij, *Wezwanie do własnej aktywności w kontekście doboru literatury dla dzieci przez pedagogów*, dz. cyt., s. 282–283.

i komunikacji literackiej dziecka oraz forma i treść książki dziecięcej jako medium kulturowego są przedmiotem analiz współczesnych pedagogicznych badań sfery kontaktu dziecka z książką, których tło interpretacyjne stanowią teorie interakcjonizmu symbolicznego i konstruktywizmu.

Z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego (H. Blumer) i konstruktywizmu społecznego (J. Piaget, L. Wygotski, J. Bruner) zmiana dokonująca się w rozwoju dziecka wynika z jego interakcji z otaczającymi go obiektami i innymi ludźmi, w toku których dochodzi do wytwarzania znaczeń lub redefinicji już istniejących oraz ich wymiany, interpretacji, modyfikacji¹⁶. Zgodnie z koncepcją L. Wygotskiego zmiana ta jest inspirowana zarówno przez dorosłych, jak i przez same dzieci, lecz musi być wzmacniana przez tych pierwszych – bardziej doświadczonych i kompetentnych¹⁷. Jak określa D. Klus-Stańska, „między inicjującym swoją własną zmianę rozwojową dzieckiem a jego otoczeniem następuje ciągła rekonstrukcyjna wymiana sygnałów, informacji, która im bardziej adekwatna rozwojowo, wrażliwie zindywidualizowana i prowokująca poznawczo – tym bardziej owocna”¹⁸. Syntetyzując myśl L. Wygotskiego, należy również za D. Klus-Stańską stwierdzić, że: „Dziecko nie odkrywa świata samo, ale przy wspierającej go obecności bardziej kompetentnego partnera będącego edukacyjnym nośnikiem kultury, w której wzrasta dziecko

16 Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa 2008, s. 480; H. Blumer, *Spółczesność jako symboliczna interakcja*, w: *Kryzys i schizma, Antyscjentyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, PIW, Warszawa 1984, s. 76.

17 Por. L. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, PWN, Warszawa 1978, s. 45–47; M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, dz. cyt.

18 D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna*, dz. cyt., s. 461; por. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), IBE, Warszawa 1993.

i w której się uczy. (...) Uczenie się człowieka ma zawsze naturę społeczną, związaną z komunikacją i używaniem narzędzi kulturowych, jest rodzajem kulturowego oprzyrządowania umysłu, a zwłaszcza jego najistotniejszego elementu, jakim jest mowa¹⁹.

Kulturę należy tu rozumieć jako całokształt sposobów życia człowieka, na który składają się wzory myślenia, działania i wyposażenia materialnego²⁰, wewnątrzpokoleniowo tworzone i społecznie przekazywane²¹, oraz jako „formy rzeczy w umysłach ludzi – modele ich percypowania, inaczej – interpretowania ich”²².

J. Bruner konkluduje: „W tym sensie kultura jest «nadorganiczną». Jednak kształtuje ona również umysły poszczególnych osób. Jej indywidualna ekspresja ujawnia się w wytwarzaniu znaczeń, przypisywaniu znaczeń rzeczom w konkretnych sytuacjach w różnym otoczeniu. Wytwarzanie znaczenia polega na sytuowaniu spotkań ze światem w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia, «czego dotyczą». Chociaż znaczenia znajdują się w umyśle, swoje początki i wartość wywodzą z kultury, która je tworzy. (...) Kultura zatem, sama będąc wytworem człowieka, kształtuje zarówno ludzki umysł, jak i umożliwia jego funkcjonowanie. Zgodnie z tym poglądem

19 D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, dz. cyt., s. 468; por. L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1989; tenże, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, dz. cyt.

20 Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.

21 Por. O. Patterson, *Nowe spojrzenie na kulturę*, tłum. S. Dymczyk, w: *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, E. Lawrance, E. Harrison, S. P. Huntington (red.), Zysk i S-ka, Poznań 2003.

22 W. H. Goodenough, *Cultural Anthropology and Linguistics*, w: *Language in Culture and Society*, D. Hymes (red.), Harper and Row, New York 1964, s. 36; cyt. za: T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: Studium antropologiczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002, s. 14; por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturyacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 116.

uczenie się i myślenie zawsze sytuują się w środowisku kulturowym i zależne są od stopnia wykorzystania jego zasobów. Nawet różnice indywidualne odnoszące się do natury i funkcjonowania umysłu można przypisywać różności okazji, dostarczanych przez różne środowiska kulturowe, choć nie są to jedyne źródła zróżnicowania pod względem funkcjonowania umysłowego²³.

Książka literacka dla dzieci jest jednym z takich narzędzi kulturowych. Kontakt dziecka z książką jest silnie uwarunkowany obecnością pośrednika i jakością jego pośredniczenia, co czyni z obszaru komunikacji literackiej dziecka nie tylko przestrzeń interakcji, ale i asymetrycznej wymiany znaczeń. Jak zauważa M. Tyszkowa: „sztuka dla dzieci jako specyficzna postać kultury symbolicznej (...) stanowi sektor społecznej semiozy, nastawiony na dialog, przekaz wartości, akulturację, czy inaczej socjalizację do kultury społecznej, w tym także wdrożenie do społecznie wypracowanego systemu wartości, m.in. artystycznych i estetycznych. W tym też szerokim rozumieniu bywa ona traktowana instrumentalnie – jako środek socjalizacji kulturowej wstępujących generacji”²⁴.

Książka dziecięca (rozumiana łącznie jako tekst literacki i ikonografia²⁵) to jeden z pierwszych obszarów styku dziecka z kulturą symboliczną poprzez kodujące znaczenia słowa i obrazy. W warstwie słownej i niekiedy wizualnej (uporządkowanie tekstu, np. wiersza, dzięki arbitralnie użytym pauzom w funkcji delimitacyjnej, nadającym utworowi określony „wygląd”) książka jest środkiem przekazu literatury. Literatura zaś w różnych wymiarach reprezentuje

23 J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. 16–17; por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 116–117.

24 M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, w: *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), PWN, Warszawa–Poznań 1984, s. 39.

25 Ikonografia w znaczeniu „przedstawienie obrazowe” – por. G. Leszczyński, *O krytyce książki dziecięcej*, dz. cyt.

rzeczywistość – jest nośnikiem treści społecznych, kulturowych, światopoglądowych, etycznych, estetycznych. Obraz, będąc immanentną częścią książki dziecięcej i prezentując w różnych konwencjach przedstawieniowych przedmioty, ludzi, zwierzęta, przyrodę, układy przestrzenne, jest również nośnikiem wiedzy o świecie i stosunkach społecznych w nim panujących oraz o środkach plastycznego wyrazu i ich walorach estetycznych.

Analizując książkę literacką jako medium kulturowe, warto odwołać się również do niektórych nurtów socjologii komunikacji literackiej. W tej perspektywie literatura to symboliczne wyposażenie czy uzdolnienie człowieka do działania i pełnienia zwyczajowych ról w życiu społecznym. Tak rozumiana staje się symboliczną formą perswazyjną i umożliwia proces socjalizacji, ponieważ będąc fikcyjnym przedstawieniem różnych form międzyludzkiej komunikacji, wytwarza „modele działania w zawieszeniu”. „Odbiorca czytając, odtwarza te modele. I przyswaja sobie różne, wynikające z nich role życiowe i kulturowe”²⁶.

Ponadto, nawiązując do zasady homologii strukturalnej L. Goldmanna, warto uwzględnić, iż: „Istotna relacja między życiem społecznym a twórczością literacką nie dotyczy treści tych dwu obszarów rzeczywistości ludzkiej, lecz (...) struktur myślowych, tego, co można by nazwać kategoriami, które organizują empiryczną świadomość pewnej grupy społecznej i zarazem świat fikcyjny, stworzony przez pisarza”²⁷. W myśl R. Escarpita „literatura składa się z utworów, które

26 Por. H. D. Duncan, *Language and Literature in Society: A Sociological Essay on Theory and Method in the Interpretation of Linguistic Symbols*, University of Chicago Press, Chicago 1953, cyt. za: B. Owczarek, *Problemy i orientacje socjologii literatury*, w: *Literatura, teoria, metodologia*, D. Ulicka (red.), Wydział Polonistyki UW, Warszawa 2006, s. 298; por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Inny czytelnik – taka sama literatura?*, dz. cyt., s. 257.

27 L. Goldmann, *Socjologia literatury: stan obecny i zagadnienia metodologiczne*, tłum. W. Kwiatkowski, w: *W kręgu socjologii literatury. Antologia tekstów zagranicznych*, t. 1, PIW, Warszawa 1980, s. 172.

organizują wyobraźnię zgodnie ze strukturami homologicznymi w stosunku do struktur społecznych danej sytuacji społecznej²⁸. A zatem zawartość treściowa książek literackich to nie tylko katalog określonych wprost sytuacji i zdarzeń, czy wzorców/korekt zachowań, lecz przede wszystkim uobecnienie modeli komunikacji oraz „świadomości społecznej” danego momentu historycznego. To zaś wymaga aktualizowania oferty znaczeń odbijających się w propozycjach lekturowych oraz umożliwienia dostępu do zróżnicowanych tekstów literackich.

Tak postrzegana książka literacka, zwłaszcza dla małego dziecka, jak zauważa M. Cackowska, „nie jest niewinnym medium służącym jedynie łatwej rozrywce, ale nade wszystko jest nośnikiem idei i ideologii. Dla dzieci jest medium szczególnym, bowiem otwiera (albo też zamyka) dziecięcą wyobraźnię²⁹. Współczesna praca z książką literacką w edukacji wczesnoszkolnej stawia przed dorosłymi wymagania odpowiedzialności i refleksyjności, gdyż to oni kształtują recepcję tekstu literackiego przez dzieci. Zarówno pedagodzy, jak i literaturoznawcy z kręgu socjologii literatury postulują konieczność kształtowania „świadomości krytycznej”, „krytycznej refleksyjności” wobec rozpoznawalnych sytuacji społecznych w treści lektur³⁰. D. Klus-Stańska podkreśla, że „celem wykorzystania we wczesnej edukacji tekstów czytanek i lektur powinno być między innymi umożliwienie młodemu odbiorcy rozpoznawania sytuacji społecznych i nabywania kompetencji do refleksyjnej krytyczności wobec nich. (...) Stać się

28 R. Escarpit, *Literatura a społeczeństwo*, tłum. J. Lalewicz, w: *W kręgu socjologii literatury*, dz. cyt., s. 221; por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Inny czytelnik – taka sama literatura?*, dz. cyt., s. 257–258.

29 M. Cackowska, *Książka obrazkowa o edukacji seksualnej dla dzieci jako medium kulturowe i polityczne*, „Forum Oświatowe” 2 (45)/2011, s. 95.

30 Por. R. Escarpit, *Literatura a społeczeństwo*, dz. cyt.; D. Klus-Stańska, *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”, t. 18, Kielce 2009; E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 118.

tak może dzięki aktywnemu budowaniu przez dzieci – w kontakcie z odpowiednio dobranym tekstem literackim – świata znaczeń psychologicznych, społecznych, politycznych itp.”³¹

Na tym tle badacze rekonstruują ukryty program szkoły, zawarty w tekstach literackich, wskazując na takie jego aspekty, jak:

- stereotypowe przedstawianie społecznych i zawodowych ról kobiecych i męskich,
- idealizacja dorosłego w relacji dorosły–dziecko,
- schematyzm w ukazywaniu osób odmiennych kulturowo,
- stereotypowe prezentowanie osób niepełnosprawnych (umacnianie stałego pozycjonowania ról społecznych, osoba niepełnosprawna ukazywana jest jako odbiorca działań pomocowych, a sprawny jako ich dyspozytor, nieprzedstawiane są rozterki emocjonalne i dylematy moralne ani sposoby radzenia sobie z nimi),
- kreowanie świata idyllicznego, niekoherentnego z realnym doświadczeniem dziecka,
- tabuizacja tematów trudnych, takich jak wojna, śmierć, choroba³².

Analizie poddawana jest również jakość pośrednictwa dorosłych między dzieckiem a książką. Głównie rozważane są preferencje lekturowe pośredników, ich kryteria doboru książek dla dzieci, a także

31 D. Klus-Stańska, *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej*, dz. cyt., s. 26; por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Aspekty stygmatyzacji i stereotypizacji osób niewidomych oraz tendencje przeciwstawne, w: Od stereotypu do wykluczenia*, A. Fidelus (red.), Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2014, s. 104–115.

32 Por. M. Nowicka, *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, dz. cyt.; D. Klus-Stańska, *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*, w: *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, cz. II, A. Klim-Klimaszewska (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004; D. Klus-Stańska, *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej*, dz. cyt.; S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Akapit, Toruń 2005; M. Cackowska, *Książka obrazkowa dla dzieci*, dz. cyt.; por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 118.

wiedza na temat literatury dziecięcej i perspektywy, z jakich oceniają książki literackie.

1.3. Dobór literatury dla dzieci w młodszym wieku – kryteria

Współcześnie w literaturze przedmiotu można znaleźć następujące kryteria doboru tekstów literackich dla dzieci w młodszym wieku szkolnym³³:

1. Kryteria ramowo określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego:
 - A. Uwzględniające właściwości wewnątrztekstowe:
 - a. kryterium pragmatyczne (taki dobór tekstów, by możliwe było rzetelne ich przedstawienie, stąd wymóg, by w szkole podstawowej omówić przynajmniej cztery pozycje książkowe w ciągu roku),
 - b. kryterium estetyczne (rozumiane jako kryterium atrakcyjności tekstu dla ucznia i będące sposobem wykształcenia w uczniach nawyku czytania),
 - c. kryterium poznawcze (proponowane teksty mają służyć przekazaniu wiedzy zarówno o rzeczywistości, jak i o kulturze – konwencjach literackich oraz dziejach literatury i kultury).
 - B. Uwzględniające możliwości odbiorcze dziecka oraz dydaktyczno-wychowawczą funkcję szkoły:
 - a. kryterium gatunkowe: dobór utworów uwzględniający takie gatunki literatury dziecięcej, jak: baśnie, bajki, legendy, opowiadania, wiersze, komiksy,
 - b. kryterium potrzeb wychowawczych i edukacyjnych³⁴.

33 Za: E. Śmiechowska-Petrovskij, *Wezwanie do własnej aktywności w kontekście doboru literatury dla dzieci przez pedagogów*, dz. cyt., s. 286–290.

34 Za: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, Warszawa 2009.

2. Psycho-dydaktyczne kryteria doboru książek dla dzieci³⁵:
 - uwzględnianie i zaspokajanie potrzeb czytelniczych dzieci (przyjemności czytania, emocji, wiedzy, marzenia, kombinowania – myślenia dedukcyjnego³⁶),
 - uwzględnienie stadialności rozwoju czytania, pociągającej za sobą konieczność dostosowania lektury do możliwości czytelniczych dziecka i stymulowania rozwoju czytania,
 - uwzględnienie kategorii czytania osiągniętych przez dzieci: czytania receptywnego, czytania krytycznego oraz czytania twórczego,
 - uwzględnienie konieczności organizowania procesu kształtowania umiejętności rozumienia tekstu.

3. Cechy utworów literackich przydatne przy ocenie pozycji czytelniczej:
 - tematyka utworu literackiego,
 - gatunek literacki,
 - autor,
 - wartości artystyczne lektur,
 - cechy struktury (objętość, książka – utwór, książka – zbiór utworów),
 - specyfika spisu treści,
 - liczba i układ rozdziałów,
 - sposób ilustrowania,
 - typ ilustracji,
 - aspekty edytorskie³⁷.

35 Za: M. Głowska-Sołdatow, *Psycho-dydaktyczne uwarunkowania doboru lektury dla dzieci 7-, 10-letnich*, w: *Walory edukacyjne literatury dziecięcej*, J. Chruścińska, E. Kubisz (red.), CUKB, Warszawa 2000, s. 23–29.

36 Por. A. Baluch, *Proces czytania*, w: *Wczesnoszkolna edukacja literacka*, B. Dymara (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

37 Za: E. Szeffler, *Książka literacka dla dziecka w edukacji wczesnoszkolnej*, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998, s. 12.

4. Publikacje autorstwa literaturoznawców, krytyków literackich lub pisarzy, prezentujące tytuły ich zdaniem wartościowe i godne polecenia³⁸. Charakterystyka tych opracowań i motywy wydania są podobne. Autorzy powołują się na własne, subiektywne odczucie ważności lub wartości danych utworów, wskazując na potrzebę ich popularyzacji, określenia ważnych obszarów interpretacyjnych, a przez to pomocy dorosłym w wyborze lektur dla dzieci oraz ich omówieniu. We wstępach lub posłowiach do tych publikacji pojawiają się wypowiedzi o podobnym wydźwięku. „Książka ta pełni rolę przewodnika – najpierw dla pośrednika lektury dla dzieci małych, potem dla doradcy lektury dzieci starszych i nastolatków. (...) w każdym małym rozdziale prezentowane są tytuły dobrych wartościowych książek, które stanowią «kanon» dla zainteresowanego czytelnika”³⁹. „Książeczka ta powstała z myślą o nauczycielach, tych zwłaszcza, którzy zamierzają urozmaicić stosowane programy nauczania albo też sami je tworzą. (...) Nie proponuję żadnych konkretnych rozwiązań z zakresu metodyki nauczania, zakładam, że nauczyciele poradzą sobie z tym o wiele lepiej ode mnie, chodziło mi raczej o rekomendację samych tekstów. Zakładam po cichu, że jeśli nawet nie wszystkie moje podpowiedzi repertuarowe trafią bezpośrednio do młodzieży czy dzieci, mogą one przydać się samym nauczycielom, dopomóc im w jakichś własnych przemyśleniach czy rozwiązywanych problemach”⁴⁰.

5. Listy lektur rekomendowanych przez różne gremia. W tym obszarze można wymienić książki wyróżnione i nagrodzone w konkursach,

38 Przykładową reprezentacją takich publikacji są: J. Hartwig-Sosnowska, *Wyobraźnia bez granic*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1987, J. Papuzińska, *Drukowaną ścieżką*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2000, A. Baluch, *Książka jest światem*, Universitas, Kraków 2005, E. Szeffler, *Książka literacka*, dz. cyt., W. Kostecka, *Tajemnica księgi. Tropami współczesnej fantastyki dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.

39 A. Baluch, *Książka jest światem*, dz. cyt., s. 7.

40 J. Papuzińska, *Drukowaną ścieżką*, dz. cyt., s. 108.

na przykład Polskiej Sekcji IBBY „Książka Roku”, czy „Nagroda Donga” (dawniej „Dziecięcy Bestseller Roku”), w Konkursie Literatury Dziecięcej organizowanym przez Muzeum Książki Dziecięcej oraz umieszczane na Złotej Liście Książek do czytania dzieciom, opracowanej przez Fundację ABCXXI – Cała Polska Czyta Dzieciom.

Celem wymienionych nagród jest promocja wartościowych literacko i artystycznie książek dla dzieci, a oceniane są walory literackie, plastyczne, merytoryczne oraz staranność wydania⁴¹. Kryteria doboru lektur i wpisania ich na listę, które stosuje Fundacja ABCXXI, są nieco inne: przede wszystkim są wybierane pozycje oceniane jako najlepsze do głośnego odczytywania dzieciom. Utwory mają służyć zarówno podnoszeniu ogólnego poziomu kultury i wiedzy, jak i wspierać tudzież ochraniać zdrowie emocjonalne dziecka, rozumiane jako dobre samopoczucie psychiczne oraz moralne, a także umiejętność racjonalnego myślenia oraz zdolność nawiązywania dobrych i trwałych związków z ludźmi⁴².

6. Prezentacje, recenzje, rekomendacje ukazujące się w czasopiśmiennictwie dotyczącym książek dla dzieci i młodzieży.

Powyższy katalog ujmuje funkcjonujące w literaturze podejścia do tekstu literackiego dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, z którego mogą skorzystać nauczyciele. Można jednak stwierdzić, że jest zbyt mało badań empirycznych określających, czy i w jakim stopniu dorośli pośrednicy korzystają w wyborach lekturowych z tych konkretnych propozycji oceny formy i zawartości treściowej tekstów.

Refleksja dotycząca procesu wyborów dokonywanych spośród publikacji dostępnych w ofercie wydawnictw pośrednio umożliwiła sformułowanie wniosków na temat stosunku ich odbiorców do prze-

41 Por. hasło: IBBY, w: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, B. Tylicka, G. Leszczyński (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2002.

42 Por. *Złota Lista Książek do czytania dzieciom opracowana przez Fundację ABCXXI – Cała Polska Czyta Dzieciom*, dostępna na: <http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/zlota-lista> (dostęp: 11.05.2016).

kazywanych treści oraz określenia, czy selekcja książek dokonywana jest według określonych myśli przewodnich⁴³.

1.4. Kryteria doboru utworów literackich dla dzieci w młodszym wieku przez dorosłych pośredników – przegląd badań

Badania dotyczące kryteriów doboru utworów literackich dla dzieci przez dorosłych pośredników nie są licznie reprezentowane w literaturze. Należą do nich zarówno analizy prowadzone zgodnie ze strategią ilościową, jak i jakościową⁴⁴.

W latach 80., podsumowując wyniki badań ustalających perspektywę, z jakich dorośli pośrednicy oceniają tekst literacki dla dzieci, J. Papuzińska konstatowała, że pedagodzy i nauczyciele często nie rozumieją i nie znają nowych prądów literackich, preferują teksty tradycyjne, bagatelizując w swoich wyborach autorów współczesnych. Badaczka widziała również problem w jednostronnej interpretacji tekstów literackich, sprowadzanej do wskazywania wzorców zachowań i postaw oraz referowania rzeczywistości. Ocena tekstów literackich dla dzieci przez respondentów uwzględniała komponent jakościowy – 28% badanych uznawało funkcje estetyczne książek za ważne, ale wyrażano je konwencjonalnie, przez określenia typu ładne–brzydkie, odnoszono się głównie do szaty graficznej i języka – szkolnych wzorców poprawności. Włączano też do obszaru estetyki utworów dziecięcych inne elementy, np. podawanie wzorów pozytywnych jako kryterium przyznania książce wartości estetycznej. Prezentowanie pozytywnych

43 Por. M. Krasuska-Betiuk, *Badania kultury literackiej młodzieży studiującej. Propozycja teoretyczno- metodologiczna*, „Kultura i Edukacja” 3 (2004), s. 82; E. Śmiechowska-Petrovskij, *Wezwanie do własnej aktywności w kontekście doboru literatury dla dzieci przez pedagogów*, dz. cyt., s. 289–290.

44 Przegląd badań za: E. Śmiechowska-Petrovskij, *Wezwanie do własnej aktywności w kontekście doboru literatury przez pedagogów*, dz. cyt., s. 290–294.

wzorców zachowań jako odrębne kryterium pozytywnej oceny książki dla dzieci wskazało 24% respondentów. Inne kryteria, takie jak realizacja potrzeb poznawczych (dostarczenia wiedzy o świecie zewnętrznym), wskazało 17% badanych, potrzebę rozrywki – 8,6%, potrzebę kompensacji – 5% respondentów. W przeprowadzonym badaniu przychylnie były oceniane takie gatunki, jak: bajeczka dziecięca (oparta na schematach ezopowych), opowiadania realistyczne z życia dzieci (prezentujące przewinienie oraz poprawę), baśnie literackie. Wyżej oceniano utwory autorów starszego pokolenia o znanych nazwiskach niż pokolenia młodszego (mimo zdobytego uznania), pedagodzy mieli więc przede wszystkim zaufanie do autorytetów. Nauczyciele wybierali utwory znane, tradycyjnie uznawane za wartościowe dla dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które mogły pełnić funkcję dydaktyczną, informacyjną i społeczną. Niestety, prezentowali też niski poziom kultury literackiej, z czego wynikała niemożność ustosunkowania się do tekstów czerpiących ze współczesnych prądów literackich. Rzadko odwoływali się do kryterium oryginalności i niepowtarzalności tekstu, a także do autonomicznych funkcji tekstu literackiego⁴⁵.

Inny kierunek namysłu nad wyborami utworów dla dzieci przez nauczycieli dotyczy lektur przemilczanych, nieomawianych, określonych przez M. Dagiela i D. Klus-Stańską jako lektury „skreślone zaocznie”⁴⁶. Wyniki przeprowadzonego przez M. Dagiela sondażu diagnostycznego na grupie czynnych zawodowo nauczycieli nauczania początkowego pokazały, że:

- nie wszyscy nauczyciele znali lektury z kanonu klas I–III (badania przeprowadzono przed reformą edukacji, kiedy funkcjonowała lista lektur obowiązkowych),
- część nauczycieli nie akceptowała pewnych utworów fantastycznych (niektórych baśni literackich, z wyłączeniem utworów Andersena, legend i baśni ludowych) jako odpowiednich do pracy szkolnej,

45 Por. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie*, dz. cyt.

46 Por. M. Dagiel, D. Klus-Stańska, *Powierzchniowa idealizacja świata w interpretacjach literatury dziecięcej i lektury „skreślone zaocznie”*, dz. cyt.

- poezję odrzucano częściej niż utwory prozatorskie,
- wśród motywów dokonywanych wyborów pojawiały się takie, jak: znajomość danej lektury, własne upodobania, eksponowana w lekturze funkcja poznawcza i wychowawcza, przeświadczenie o przystępności tekstu tak dla nauczycieli, jak i dla uczniów, które stawały się kryteriami według których odrzucano niektóre teksty, skreślano je z listy utworów do omówienia.

Ciekawych wyników dostarczyły także przeprowadzone w latach 2006–2007 w Wielkiej Brytanii – na próbie 1200 nauczycieli wczesnej edukacji – badania zależności pomiędzy wyborami i preferencjami lekturowymi nauczycieli jako czytelnikami a wyborami lektur do pracy z uczniami w warunkach szkolnych. Pokazały one, że nauczyciele znają wąski krąg poetów, pisarzy i ilustratorów zajmujących się literaturą dla dzieci. Podczas gdy w prywatnej praktyce czytelniczej (czytanie dla przyjemności) wybierali różnych autorów i tytuły, zarówno rodzimą literaturę, jak i światową, tendencja ta nie była widoczna w ich wyborach literatury dla dzieci⁴⁷. Ulubione utwory literatury dziecięcej w opinii nauczycieli to w zdecydowanej większości proza popularna (60% wypowiedzi), wiele wskazań dotyczyło również dwudziestowiecznych klasycznych tekstów. 10% nauczycieli wybrało dziewiętnastowieczne klasyczne utwory, bardzo niewielu respondentów (1,5%) wskazało na poezję jako ulubioną lekturę dzieciństwa. Proszeni o wskazanie 6 pisarzy, 6 poetów i 6 ilustratorów w dziedzinie twórczości literackiej dla dzieci, nauczyciele najlepiej radzili sobie z prozatorami – 64 % respondentów podało 5 lub 6 pisarzy (powracało jednak we wskazaniach tylko kilka nazwisk), podczas gdy w odniesieniu do poetów ich wiedza była znacznie mniejsza: 58% to wskazania

47 Por. T. Cremin, E. Bearne, M. Mottram, P. Goodwin, *Primary teachers as readers*, „English in Education” Vol. 42, No. 1, 2008; T. Cremin, M. Mottram, E. Bearne, P. Goodwin, *Exploring teachers’ knowledge of children’s literature*, „Cambridge Journal of Education” Vol. 38, No. 4, December 2008; T. Cremin, M. Mottram, F. Collins, S. Powell, K. Safford, *Teachers as readers: building communities of readers*, „Literacy” Vol. 43, No. 1, April 2009.

jednego, dwóch poetów lub żadnego, tylko 10% wymieniło sześciu poetów, podobnie jeśli chodzi o ilustratorów: 62% nauczycieli podało nazwisko jednego, dwóch lub żadnego, tylko 10% przedstawiło 6 nazwisk.

Niski poziom wiedzy o literaturze dla dzieci może być niepokojący, zwłaszcza gdy zestawia się go z kryteriami, jakie stosowali respondenci przy wyborze literatury dla dzieci. Kierowali się:

- wiedzą i zainteresowaniami czytelnictwami (85%),
- dziecięcą rekomendacją i potrzebą czytelnictwa (64%),
- wytycznymi szkolnego koordynatora edukacyjnego (31%),
- rekomendacją bibliotekarzy (21%).

Nieco inny kierunek badań prezentuje M. Cackowska, która analizowała sądy nauczycieli i rodziców edukacji wczesnoszkolnej⁴⁸ i na ich podstawie wniosowała o standardach oczekiwań dotyczących książki dla dzieci. Badaczka wyłoniła potoczne koncepcje książki obrazkowej dla dzieci. W propozycjach zawartych w narracji osób badanych znalazły się koncepcje „książki kolorowej”, „książki realistycznej”, „książki szablonowej”, „książki idyllicznej”, które odzwierciedlają schematyzm dominujących na polskim rynku wydawniczym książek dla dzieci, o nikłych walorach treściowych, literackich i plastycznych. Badaczka konstatuje: „Gust znaczących «pośredników», którym podobają się śliczne, kolorowe, jaskrawe, wesołe, sielskie i szablonowe obrazki ilustrujące (...) historyjki oparte na stereotypach, zdaje się być poważną zaporą przed współobecnością w ilustracji dla dzieci najnowszej estetyki artystycznej: wymagającej, aluzyjnej, refleksyjnej, nieoczywistej, przed otwarciem się na tzw. tematy trudne (jak wojna, śmierć, choroba), przed demokratyzacją społeczeństwa niesioną przez np. przełamywanie stereotypów płci czy też odbrażawianie wizerunku dorosłego w książkach dla dzieci”⁴⁹.

48 Por. M. Cackowska, *Pozycja dorosłych „pośredników” w konstruowaniu estetyki treści i formy ilustrowanej książki dla dzieci*, w: *Dziecko – teksty, znaczenia. Konteksty edukacyjne i rozwojowe*, A. Wasilewska (red.), Wydawnictwo UG, Gdańsk 2007; por. tej, *Książka obrazkowa dla dzieci*, dz. cyt.

49 Tejże, *Książka obrazkowa dla dzieci*, dz. cyt., s. 327.

Wnioski z tych⁵⁰ badań nie są optymistyczne, bo ukazują, że:

- profesjonalni pośrednicy w komunikacji literackiej dziecka często nie rozumieją i nie znają nowych prądów literackich,
- preferują teksty tradycyjne, bagatelizując w swoich wyborach autorów współczesnych,
- interpretację tekstów literackich sprowadzają do wskazywania wzorców zachowań i postaw oraz referencji rzeczywistości,
- nie wszyscy nauczyciele znają lektury z kanonu klas I–III,
- nie wszyscy nauczyciele akceptują jako odpowiednie do pracy szkolnej utwory fantastyczne (niektóre baśnie literackie, z wyłączeniem utworów Andersena, legend i baśni ludowych),
- poezja częściej niż utwory prozatorskie bywa odrzucana przez nauczycieli,
- wśród motywów dokonywanych wyborów są: znajomość danej lektury, własne upodobania, eksponowana w lekturze funkcja poznawcza i wychowawcza, przeświadczenie o przystępności tekstu tak dla nauczycieli, jak i dla uczniów,
- potoczne koncepcje książki obrazkowej dla dzieci dorosłych pośredników odzwierciedlają schematyzm współcześnie dominujących na polskim rynku wydawniczym książek dla dzieci, o nikłych walorach treściowych, literackich i plastycznych,
- nauczyciele znają wąski krąg poetów, pisarzy i ilustratorów zajmujących się literaturą dla dzieci,

50 Por. J. Papuzińska, *Literatura dziecięca w ręku dorosłych*, w tejże: *Inicjacje literackie*, dz. cyt.; M. Dagieli, D. Klus-Stańska, *Powierzchniowa idealizacja świata w interpretacjach literatury dziecięcej i lektury „skreślone zaocznie”*, dz. cyt.; J. Uszyńska, *Walory edukacyjne książek dla dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Walory edukacyjne literatury dziecięcej*, J. Chruścińska, E. Kubisz (red.) CUKB, Warszawa 2000; T. Cremin, E. Bearne, M. Mottram, P. Goodwin, *Primary teachers as readers*, dz. cyt.; T. Cremin, M. Mottram, F. Collins, S. Powell, K. Safford, *Teachers as readers: building communities of readers*, dz. cyt.; T. Cremin, M. Mottram, E. Bearne, P. Goodwin, *Exploring teachers' knowledge of children's literature*, dz. cyt.; M. Cackowska, *Pozycja dorosłych „pośredników” w konstruowaniu estetyki treści i formy ilustrowanej książki dla dzieci*, dz. cyt.

- nauczyciele wczesnej edukacji w prywatnej praktyce czytelniczej wybierają różnych autorów i tytuły, zarówno rodzimą literaturę, jak i światową, podobna tendencja nie jest odzwierciedlona w ich wyborach literatury dla dzieci,
- prezentują niski poziom wiedzy o literaturze dla dzieci, który jest niepokojący, zwłaszcza że głównym kryterium wyboru książek dla dzieci bywa własna wiedza i zainteresowania czytelnicze.

Wybrane spośród nielicznej reprezentacji badania, choć przeprowadzone w różnym czasie (niekiedy w odstępach ponad 20 lat) na różniące się populacji (nauczyciele polscy, nauczyciele brytyjscy), prezentują niepokojący obraz pośredników w procesie doboru utworów dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Niedostatek wiedzy w zakresie literatury dziecięcej i młodzieżowej pedagogów, skłanianie się ku utworom tradycyjnym, mimo możliwości wyboru książek współczesnych, akcentowanie funkcji pozaestetycznych literatury – poznawczych i instrumentalno-wychowawczych, nastawionych na prezentowanie pozytywnych wzorców zachowań i postaw, unikanie tematów trudnych, tworzenie często spłaszczonych obrazów świata, może negatywnie oddziaływać na enkulturację dzieci, konstruowanie wiedzy w ich umysłach oraz kształtowanie kultury czytelniczej. Może prowadzić do wychowywania do schematycznego myślenia i bezrefleksyjnych wyborów (poprzez selekcję książek tożsamą z selekcją znaczeń, jakie one niosą, dokonywaną przez pośredników), wiedza uczniów bowiem powstaje na styku dwóch obszarów: przestrzeni samodzielnego myślenia oraz przestrzeni przekazu dorosłych⁵¹, „to, czego dziecko doświadcza, co wybiera dla własnego rozwoju, zależy w równym stopniu od tego, co i jak mu się oferuje”⁵².

51 D. Klus-Stańska, *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej*, dz. cyt., s. 20.

52 D. Karwowska-Struczyk, *Rozwój dzieci a ich aktywność*, „Wychowanie w Przedszkolu” 4/2000, s. 206.

2. Rola książek literackich w rozwoju dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym

2.1. Osoby niewidome – ustalenia terminologiczne

Istnieje wiele definicji i klasyfikacji odnoszących się do niewidzenia i słabowzroczności (już w latach 70. XX wieku odnotowano 65 definicji używanych w literaturze przedmiotu na określenie głębokiej dysfunkcji wzroku/braku wzroku¹). Wielorakość istniejących definicji i klasyfikacji związana jest z różnorodnością potrzeb, na użytek których się je tworzy, oraz występowaniem silnego interindywidualnego zróżnicowania osób z dysfunkcją wzroku zarówno w aspekcie medycznym, jak i funkcjonalnym².

Można wyróżnić dwa główne systemy klasyfikacji niewidzenia i słabowzroczności:

– medyczno-socjalno-prawne, opierające się na kryteriach okulistycznych (pomiarowych – w odniesieniu do ostrości wzroku i pola widzenia), wykorzystywane do celów leczniczych oraz na potrzeby orzekania, kto z brakiem lub uszkodzeniem wzroku powinien zostać

1 Za: N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego. Relacje semantyczne w leksykonie widzących i niewidomych użytkowników języka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 162.

2 Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010, s. 30; N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt., s. 162.

objęty określonymi świadczeniami, służące ponadto m.in. do celów statystycznych,

– pedagogiczno-rehabilitacyjne, odnoszące się do funkcjonalnie użytecznych możliwości wzrokowych³.

Zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia (WHO, 2010), opierającą się na kryteriach medycznych (okulistycznych – uszkodzenie podstawowych czynności wzroku: obniżenie ostrości wzroku i ograniczenie pola widzenia), osoba niewidoma to osoba, która ma ostrość wzroku mniejszą niż 3/60 (0,05) w lepszym oku po korekcji (prawidłowa ostrość wzroku to 1,0) lub pole widzenia nie większe niż 10 stopni od centralnego punktu fiksacji (czyli nie większe niż 20 stopni), bez względu na ostrość wzroku (pełne pole widzenia wynosi ok. 180 stopni).

Na podstawie parametrów ostrości widzenia terminem „niewidomy” objęto trzy grupy osób:

- osoby o ostrości wzroku w przedziale 3/60 (0,05) – 1/60 (0,02) (osoby, które mogą policzyć palce z odległości 1 metra),
- osoby o ostrości wzroku mniejszej niż 1/60 (0,02) do poczucia światła,
- osoby bez poczucia światła⁴.

W Polsce dla celów socjalno-prawnych dokonuje się kwalifikacji do znacznego, umiarkowanego i lekkiego stopnia niepełnosprawności ze względu na dysfunkcje wzroku, opierając się na kryterium medycznym obniżenia ostrości wzroku i ograniczenia pola widzenia:

- do lekkiego stopnia niepełnosprawności zaliczane są osoby, u których ostrość wzroku w oku lepszym po korekcji szklami wynosi nie więcej niż 0,3,
- do umiarkowanego stopnia niepełnosprawności zaliczane są osoby, u których ostrość wzroku w oku lepszym po korekcji szklami mieści się w granicach 0,06–0,1 lub/i zawężenie pola widzenia wynosi około 30 stopni,

3 Por. R. Walthes, *Tyflopedagogika*, GWP, Gdańsk 2007, s. 41.

4 WHO (World Health Organisation), *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*, 2010, online: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/H53-H54> (dostęp: 15.06.2016).

- do znacznego stopnia niepełnosprawności zaliczane są:
 - osoby całkowicie niewidome (bez poczucia światła),
 - osoby, których ostrość wzroku oka lepszego po korekcji szklami nie przekracza 0,05,
 - osoby, których pole widzenia wynosi poniżej 20 stopni, niezależnie od zachowanej ostrości wzroku.

Zgodnie z definicją prawną „niewidomy/osoba niewidoma (...)” jest to osoba, u której w wyniku diagnozy medycznej stwierdzono ostrość wzroku wynoszącą nie więcej niż 0,1 pełnej ostrości wzroku (która odpowiada wartości 1,0) lub pole widzenia, niezależnie od ostrości wzroku, wynosi najwyżej 30° pełnego pola widzenia (ok. 180°)⁵.

Powyższa definicja określająca osoby niewidome ma charakter umowny. W rzeczywistości populacja osób całkowicie niewidomych to ok. 10% tej grupy, pozostałe osoby wykazują potencjał wzrokowy⁶.

Współcześnie waloryzuje się definicje funkcjonalne, których podstawą jest diagnoza indywidualnych możliwości i trudności danej jednostki w zakresie korzystania ze wzroku. W tych ujęciach nie bazuje się na pomiarach okulistycznych jako determinantach funkcjonowania wzrokowego, umownie ujednociających możliwości wykorzystywania wzroku przez osoby o takich samych parametrach medycznych, lecz uwzględnia się zależność spostrzegania wzrokowego od doświadczeń (m.in. stymulacji i rehabilitacji wzroku, wykorzystania pomocy optycznych i nieoptycznych) i kontekstu sytuacyjnego (cech wizualnych otoczenia, doświadczeń w danym otoczeniu), istotnego z punktu widzenia pracy wzrokowej⁷. R. Walthes zaznacza: „Takie raczej medyczno-

5 Hasło: „niewidomy/osoba niewidoma”, w: *Słownik pedagogiki specjalnej*, M. Kupisiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 219.

6 Por. G. J. Zimmerman, K. T. Zebehazy, *Blindness and Low Vision*, w: *Handbook of Special Education*, J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, Routledge, New York 2011, s. 247–261; A. Adamowicz-Hummel, *20 lat rehabilitacji słabowidzących w Polsce*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 3/2001.

7 Por. R. Walthes, *Tyflopedagogika*, dz. cyt., s. 41–43; por. K. Czerwińska, *Potrzeby i możliwości osób niewidomych*, w: *Poznajemy ludzi z niepełnosprawnością*, D. Gorajewska (red.), Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2007, s. 51–52.

-socjalno-prawne klasyfikacje opierają się głównie na badaniach ostrości wzroku z uwzględnieniem jeszcze jednej, dwu dalszych funkcji wzrokowych. Do celów rehabilitacyjno-pedagogicznych są one mało przydatne, jako że odnoszą się wyłącznie do kryterium ostrości i pola widzenia i pomijają wszystkie inne funkcje wzrokowej percepcji”⁸.

W związku z tym do celów rehabilitacyjnych posługiwanie się kategorią niewidzenia lub słabowzroczności oparto na funkcjonalnym kryterium różnicującym. Zgodnie z definicją funkcjonalną sformułowaną przez A. Corn kategorią słabowzroczności obejmuje wszystkie osoby posiadające jakiegokolwiek możliwości wzrokowe, włącznie z poczuciem i umiejętnością lokalizowania światła⁹ (nawet najmniejsze możliwości wzrokowe mogą bowiem być wykorzystywane w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych). Zatem funkcjonalna definicja niewidzenia obejmuje osoby bez poczucia światła, niekorzystające ze wzroku w żadnych sytuacjach.

Do celów pedagogicznych dokonuje się różnicowania również na podstawie kryterium funkcjonalnego wykorzystania wzroku, ale w określonych warunkach: poprzez wskazanie dominacji określonych technik w funkcjonowaniu jednostki oraz określenie stopnia wykorzystania kanału wzrokowego w procesie realizacji programu edukacyjnego z materiałami drukowanymi i innymi wizualnymi środkami dydaktycznymi. Z tego punktu widzenia osoby niewidome to osoby, które posługują się technikami alternatywnymi – bezwzrokowymi (dotykowo-słuchowymi) oraz dotykowo-słuchowo-wzrokowymi, korzystające z pisma punktowego L. Braille’a, osoby zaś słabowidzące

8 Por. R. Walthes, *Tyflopedagogika*, dz. cyt., s. 41.

9 Według tej definicji słabowzroczność to: „stan wzroku, który – mimo zastosowania standardowej korekcji – utrudnia osobie planowanie i/lub realizację zadania; możliwe jest jednak usprawnienie funkcjonalnego widzenia dzięki pomocom optycznym lub nieoptycznym, dostosowaniu otoczenia i/lub ćwiczeniom usprawniającym widzenie” (A. Corn; za: D. D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 2, tłum. J. A. Korbel, Z. S. Litwińska, E. Litwiński, red. nauk. A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 131).

to te, które korzystają z technik wzrokowych i wzrokowo-słuchowo-dotykowych¹⁰, a ich zdolność widzenia umożliwia czytanie tekstów czarnodrukowych, choćby konieczne było ich powiększenie lub skorygowanie z pomocy optycznych czy optoelektronicznych¹¹.

Do niektórych definicji pedagogicznych osoby niewidomej włącza się inne następstwa funkcjonalne niewidzenia, co może być związane z przekonaniem, iż osoby całkowicie niewidome stanowią bardziej homogeniczną grupę pod względem specyfiki potrzeb i możliwości¹² niż osoby słabowidzące¹³ (należy jednak zauważyć, iż wielu autorów podkreśla silne interindywidualne zróżnicowanie wyników badań dotyczących funkcjonowania osób niewidomych¹⁴). Niemniej jednak,

10 Por.: T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, PZN, Warszawa 2002, s. 21; R. Walthes, *Tyflopädagogik*, dz. cyt., s. 41; K. Czerwińska, *Potrzeby i możliwości osób niewidomych*, dz. cyt., s. 51–52.

11 Por. Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, WSPS, Warszawa 1998, s. 99.

12 Por. tamże, s. 100; K. Czerwińska, *Potrzeby i możliwości osób słabowidzących*, dz. cyt., s. 43.

13 Potrzeby i możliwości osób słabowidzących zależą od szeregu czynników, takich jak m.in. rodzaj schorzenia czy uszkodzenia układu wzrokowego i ich przyczyny, moment pojawienia się dysfunkcji, rokowania co do przebiegu schorzenia, zróżnicowanie zaburzeń widzenia wynikających ze schorzenia czy uszkodzenia (obniżenia ostrości widzenia, ubytków w polu widzenia, zaburzenia widzenia barw, zaburzenia wrażliwości na światło oraz adaptacji do zmiennych warunków oświetleniowych, różnego typu zniekształceń obrazu, dyskomfortu w korzystaniu ze wzroku: bólu, męczliwości, łzawienia), umiejętność wykorzystywania posiadanych możliwości wzrokowych i motywacja do ich rozwijania oraz występowanie lub brak dodatkowych niesprawności (por. A. Adamowicz-Hummel, *20 lat rehabilitacji słabo widzących w Polsce*, dz. cyt.; K. Czerwińska, *Potrzeby i możliwości osób słabowidzących*, dz. cyt.; D. R. Geruschat, *Funkcjonalne następstwa najczęściej spotykanych schorzeń i uszkodzeń układu wzrokowego*, tłum. PZN, Warszawa 1987 (maszynopis)).

14 Por. B. Landau, L. R. Gleitman, *Language and experience. Evidence from the blind child*, Harvard University, Cambridge 1985; D. H. Warren, *Blindness and children: An individual differences approach*, University Press, Cambridge 1994; M. Perez-Pereira, G. Conti-Ramsden, *Language development and social interaction*

za *Słownikiem pedagogiki specjalnej* M. Kupisiewicz, „w ujęciu pedagogicznym niewidomy jest to osoba, pozbawiona całkowicie lub częściowo wzroku od urodzenia lub która straciła wzrok przed 5. rokiem życia, czego konsekwencją jest: brak lub znaczące ograniczenie możliwości odbioru informacji optycznych płynących ze świata, samodzielne poruszanie się oraz orientacja w przestrzeni, a także wykonywanie czynności dnia codziennego. Poznawanie rzeczywistości u osób niewidomych ma głównie charakter dotykowo-słuchowy, a nauka czytania i pisanie odbywa się z wykorzystaniem systemu Braille'a”¹⁵.

A zatem osoby niewidome to osoby niemające możliwości wzrokowych lub wykazujące je w bardzo ograniczonym stopniu, co uniemożliwia ich funkcjonalne wykorzystanie w zakresie orientacyjno-poznawczym i kierująco-kontrolnym.

Ze względu na moment utraty wzroku, a co za tym idzie zachowanie lub niezachowanie pamięci wzrokowej, wyróżnia się osoby niewidome, czyli te, które nie widzą od urodzenia lub utraciły wzrok przed piątym rokiem życia i nie mają wspomnień wzrokowych, oraz osoby ociemniałe, które straciły wzrok po 5. roku życia i zachowały pamięć wizualną¹⁶. W anglojęzycznej terminologii używane jest również określenie *congenitally totally blind* (całkowicie niewidomy od urodzenia) – określa się w ten sposób osoby, które są niewidome od urodzenia lub utraciły wzrok przed 6. miesiącem życia¹⁷.

W niektórych opracowaniach naukowych obie grupy łączy się wspólnym określeniem „osoby niewidome”. Być może wynika to, jak wskazuje M. Czerwińska, z praktyki rzadkiego różnicowania pojęć „niewidomy” – „ociemniały” w języku potocznym, publicz-

in blind children, Psychology Press, Hove 1999; M. Perez-Pereira, G. Conti-Ramsden, *The use of directives in verbal interaction between blind children and their mothers*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 95/2001; V. Lewis, *Development and disability*, Blackwell Publishing, Malden 2003.

15 Hasło: „niewidomy/osoba niewidoma”, w: *Słownik pedagogiki specjalnej*, dz. cyt., s. 219.

16 Por. tamże.

17 Por. G. J. Zimmerman, K. T. Zebehazy, *Blindness and low vision*, dz. cyt.

stycznym, a niekiedy i naukowym¹⁸. I tak według R. Ossowskiego i M. Muszalskiej „do niewidomych zalicza się zarówno: (a) osoby, które urodziły się niewidome, oraz te, które utraciły wzrok we wczesnym dzieciństwie (do 5. roku życia) i nie pamiętają wrażeń wzrokowych, jak i (b) osoby ociemniałe, które utraciły wzrok po 5. roku życia”¹⁹.

Oprócz niejednoznaczności definicyjnych i klasyfikacyjnych dotyczących osób niewidomych podkreśla się zróżnicowanie terminów określających tę grupę. M. Czerwińska wskazuje na następującą terminologię, która współcześnie jest stosowana: niewidomy, osoba niewidząca, osoba z głęboką dysfunkcją narządu wzroku, osoba z utratą wzroku, osoba pozbawiona możliwości widzenia, osoba pozbawiona percepcji wzrokowej, osoba dotknięta ślepotą, ślepy²⁰.

W niniejszej publikacji najczęściej będą wykorzystywane przydawki „niewidomy” i „niewidzący”. Choć określenie niewidomy/osoba niewidoma może mieć zdaniem niektórych badaczy negatywne konotacje²¹ (np. J. Konarska proponuje zastąpić ten termin innym, nienacechowanym pejoratywnie, jak określenie niewidzący²²), w pracy terminy te stosowane będą zamiennie.

Przyjęte rozumienie niewidzenia oparte będzie na kryterium pedagogicznym. Określenie dziecko niewidome/niewidzące dotyczyć

18 Por. M. Czerwińska, *„Słowem potrafię wszystko”: o piśmienniczości osób z niepełnosprawnością wzroku: studium bibliologiczno-tyflogiczne*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.

19 Por. R. Ossowski, M. Muszalska, *Uwarunkowania aktywności zawodowej osób niewidomych i niedowidzących. Psychologiczna analiza problemu*, w: *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj (red.), Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2007, s. 152.

20 Por. M. Czerwińska, *„Słowem potrafię wszystko”: o piśmienniczości osób z niepełnosprawnością wzroku*, dz. cyt.

21 Por.: D. Gorajewska, *Fakty i mity o osobach z niepełnosprawnością*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2006, s. 18–19; J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt.

22 Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt.

będzie jednostki, która niezależnie od dokładnego momentu doświadczenia dysfunkcji wzroku (braku lub poważnego uszkodzenia kanału wzrokowego) oraz szczegółowej diagnozy medycznej rozpoczyna naukę szkolną z wykorzystaniem technik dotykowo-słuchowych lub dotykowo-słuchowo-wzrokowych i korzysta z pisma punktowego L. Braille'a. W następnym rozdziale przedstawione zostaną informacje dotyczące specyfiki poznawczych dzieci niewidzących, rozwoju językowego i procesów kompensacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem kompensacji werbalnej i początkowej edukacji brajlowskiej.

2.2. Specyfika procesów kompensacyjnych w rozwoju dzieci niewidomych

Uwagi wstępne

Specyficznym zjawiskiem w rozwoju dziecka niewidomego jest zjawisko kompensacji, czyli przystosowania polegającego na wyrównaniu utrudnień funkcjonalnych spowodowanych brakiem wzroku. Zanim procesy kompensacyjne zostaną zaprezentowane w ujęciu tyflopedagogicznym i tyflopsychologicznym, warto dokonać analizy etymologiczno-semantycznej terminu „kompensacja”. Wnioski z takiej analizy mogą rozszerzyć możliwości użycia tej kategorii w deskrypcji funkcjonowania osób niewidomych oraz interakcji pomiędzy nimi a środowiskiem zewnętrznym.

Etymologia wyrazów „kompensacja”, „kompensować” odnosi do łacińskich słów „compensatio”, „compensare”. „Compensare” oznaczało „równnoważyc, wynagrodzić”²³.

We współczesnych słownikach języka polskiego umieszcza się od dwóch do siedmiu znaczeń wyrazu „kompensacja” – na pierwszej pozycji znaczeniowej pojawiają się zazwyczaj ujęcia biologiczne i psy-

23 Por. hasło: kompensować, w: *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1–2, A. Bańkowski (red.), Warszawa 2000. W polskojęzycznym piśmiennictwie określenie „kompensować” datuje się na 1861 rok.

chologiczne (niekiedy prezentowane łącznie)²⁴. Oprócz zróżnicowania dziedzinowego w wyjaśnieniach terminu „kompensować” wskazuje się także na dwa aspekty znaczeń: pierwszy, dotyczący przebiegu samego procesu polegającego na wyrównywaniu, równoważeniu, oraz drugi, dotyczący wartościowania efektu tego procesu: zmniejszenia negatywnego wpływu czegoś na coś²⁵.

Z punktu widzenia biologicznego kompensacja to: „równoważenie uszkodzeń lub utraconych funkcji jakichś narządów silniejszym rozwojem narządów innych lub nieuszkodzonych części tego samego narządu”²⁶, „przejęcie funkcji jakiegoś narządu w razie jego schorzenia lub utraty przez nieuszkodzoną część tego narządu, albo przez drugi narząd”²⁷.

W ujęciu psychologicznym kompensacja to „równoważenie uczucia własnej niższości przez wzmożone dążenie do uzyskania uznania”²⁸, „wyrównywanie rzeczywistych lub subiektywnie odczuwanych braków w jednej dziedzinie działalności człowieka wzmożoną aktywnością w innej dziedzinie”²⁹, „nieświadomy proces psychiczny, który polega na równoważeniu poczucia własnej niższości w pewnej dziedzinie przez dążenie do zaznaczenia swej wartości w innej, jako reakcja na frustrację”³⁰, „psychiczne dążenie człowieka do zmniejszenia

24 Oprócz nich najczęściej różnicowane znaczenia słowa „kompensacja” to techniczne, fizyczne oraz prawnicze, a także rzadziej występujące znaczenia: botaniczne i translatorskie.

25 Por. hasło: kompensacja, w: *Inny słownik języka polskiego*, M. Bańko (red.), PWN, Warszawa 2000.

26 Tamże.

27 Hasło: kompensacja, w: *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), PWN, Warszawa 1995.

28 Hasło: kompensacja, w: *Słownik języka polskiego*, W. Doroszewski (red.), PWN, Warszawa 1995.

29 Hasło: kompensacja, w: *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), dz. cyt.

30 Hasło: kompensacja, w: *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, H. Zgółkowska (red.), Poznań 1998.

poczucia swoich braków lub umniejszenia roli niepowodzeń przez aktywne działanie lub doskonalenie innych, pozytywnych cech³¹.

Na podstawie analizy haseł słownikowych³² można wskazać takie komponenty semantyczne kategorii „kompensacja”, jak:

- kompensacja jako właściwość lub funkcja organizmu,
- kompensacja jako reakcja (np. na społeczną lub osobistą negatywną ocenę w obrębie pewnej dziedziny, ocenę obiektywną lub subiektywną), proces psychiczny, aktywność jednostki,
- kompensacja jako aspekt relacji międzyludzkiej,
- kompensacja jako oddziaływanie na osobę lub materię.

Kompensacja wiąże się z występowaniem jakiegoś braku, uszkodzenia, schorzenia, utraty czegoś, poczucia niższości, gorszości, frustracji, niepowodzenia, zobowiązania, ale ma konotacje pozytywne, w szerokim znaczeniu ma zmniejszać negatywny wpływ tych niekorzystnych zjawisk poprzez wyrównanie, zrównoważenie, wynagrodzenie, przejęcie, zniesienie, skorygowanie, wykorzystanie, powetowanie. Odsyła również do takich pozytywnych kategorii, jak aktywność, wartość, zyskanie uznania, umniejszenie negatywnych cech i zjawisk, doskonalenie.

W odniesieniu do osób niepełnosprawnych sensorycznie procesy kompensacyjne rozumiane są jako:

31 Hasło: kompensacja, w: *Inny słownik języka polskiego*, dz. cyt.; w: *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2007.

32 Dodatkowe, choć rzadsze ujęcia, to: techniczne i fizyczne (kompensacja jako „równoważenie jakiegoś działania, działaniem innym znoszącym je”, „równoważenie określonego działania innym działaniem, które znosi lub wyrównuje początkowe działanie” oraz „skorygowanie parametrów urządzenia”); prawnicze („umorzenie zobowiązania, gdy jednak osoba staje się wobec drugiej jednocześnie dłużnikiem i wierzycielem”, „wzajemne umorzenie wiarygodności dwóch osób będących względem siebie jednocześnie dłużnikami i wierzycielami do wysokości wiarygodności niższej”); botaniczne („wykorzystywanie przez sąsiednie rośliny powierzchni uzyskanej po zniszczonych roślinach”); translatoryczne (kompensacja jako „technika przekładu polegająca na wyrównaniu straty informacji powstałej przy tłumaczeniu innego fragmentu tekstu”).

- właściwość, funkcja organizmu, dzięki której wyrównywane są braki lub ograniczenia w zakresie poznawczo-orientacyjnym, spowodowane przez niesprawność zmysłu/zmysłów,
- mechanizm psychiczny jednostki,
- oddziaływanie ze strony otoczenia na osobę w sposób niwelujący skutki jej dysfunkcji.

Kompensacja – ujęcie tyflogiczne

Zjawisko kompensacji u osób niewidomych jest procesem adaptacyjnym, polegającym na wyrównaniu utrudnień w funkcjonowaniu jednostki (na poziomie poznawczym, orientacyjnym, psychospołecznym), spowodowanych brakiem wzroku.

K. Klimasiński wskazuje na dwa główne ujęcia kompensacji w odniesieniu do osób niepełnosprawnych. Dotyczą one funkcjonowania poznawczego (kompensacja poznawcza, kognitywna) i emocjonalno-społecznego (kompensacja emocjonalna)³³.

Kompensacja kognitywna rozumiana jest jako „wyrównywanie braków i utrudnień w przebiegu i rozwoju procesów poznawczych” (K. Klimasiński)³⁴, „sprawa ukształtowania innego mechanizmu poznawania rzeczywistości bez udziału wzroku” (T. Majewski)³⁵, „zastąpienie braków i udaremnień tworzonych przez niesprawność innymi strukturami organizmu, które są w jego dyspozycji” (J. Konarska)³⁶, a szerzej: „uzupełnienie możliwości poznawczych człowieka niepełnozmysłowego (...) przez współdziałanie wszystkich pozostałych zmysłów, pracujących zbiorowo w połączeniu z procesami

33 Por. K. Klimasiński, *Organizacja czynności poznawczych przy głębokim defekcie wzroku*, UJ, Kraków 1989, s. 12.

34 Tamże, s. 13.

35 T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, dz. cyt., s. 85.

36 J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niedowidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt., s. 131.

wyższej analizy i syntezy korowej” (Z. Sękowska)³⁷. T. Majewski, rozpatrując zjawisko kompensacji, wyróżnia także kompensację odnoszącą się do działania jednostki, opartego na technikach bezwzrokowych (alternatywnych), i różnicuje ten rodzaj kompensacji od kompensacji poznawczej. Ten typ kompensacji to zastąpienie funkcji analizatora wzroku przez czynność pozostałych analizatorów „w działaniu, czyli wykonywaniu ruchów i czynności bez mechanizmu koordynacji wzrokowo-ruchowej, w którym zmysł wzroku pełni funkcję orientacyjną, kierującą i kontrolującą”³⁸. Jednak wobec tego typu kompensacji, kompensacja poznawcza traktowana jest nadrzędnie, jako całościowy proces spostrzegania rzeczywistości, który przebiega na poziomie sensorycznym i percepcyjnym³⁹.

Kompensacja emocjonalno-społeczna ujmowana jest przez K. Klimasińskiego jako wyrównywanie obniżenia samooceny, spowodowanego niepełnosprawnością, poprzez usiłowanie zdobycia uznania w dziedzinie bądź łatwo dostępnej, bądź trudno dostępnej dla osoby niepełnosprawnej⁴⁰. J. Konarska określa ten typ kompensacji szerzej: „Jeśli do problemu kompensacji podejmiemy całościowo, to za brak możemy uważać zarówno utrudnienia w realizacji celów związanych z zaspokojeniem potrzeb fizjologicznych organizmu, jak i tych, które powstają pod wpływem rozwoju intelektualnego, społecznego i emocjonalnego. W takim wymiarze kompensacja będzie uzależniona nie tylko od właściwości biologicznych ustroju, ale także od czynników psychologiczno-rozwojowych i środowiskowych. Będzie dotyczyła nie tylko zastąpienia funkcji, ale także realizacji dążeń i tworzenia wartości, dzięki którym cele mogą być zrealizowane”⁴¹.

37 Z. Sękowska, *Rehabilitacja dzieci niewidomych i słabowidzących*, w: tejsze, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, dz. cyt., s. 138.

38 Por. T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, dz. cyt., s. 86.

39 Por. tamże.

40 Por. K. Klimasiński, *Organizacja czynności poznawczych przy głębokim defekcie wzroku*, dz. cyt.

41 Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niedowidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt., s. 131.

Jeśli chodzi o kompensację kognitywną, to w literaturze przedmiotu znajduje ona następujące uszczegółowienia:

- specyfika sensorycznego aspektu kompensacji,
- specyfika percepcyjnego aspektu kompensacji (współdziałania zmysłów, całościowego procesu spostrzegania), w tym hipoteza kompensacji temporalnej⁴²,
- kompensacja werbalna (dostarczanie niewidomemu treści poznawczych, które widzącym dostarcza wzrok, poprzez mowę)⁴³.

Kompensacja poznawcza przebiega niejednorodnie i różny jest jej przedmiot w zależności od tego, czy dotyczy dziecka niewidomego w toku jego rozwoju, czy też dorosłego ociemniałego w toku rehabilitacji. W związku z tym należy wyróżnić kompensację poznawczą rozwojową i kompensację poznawczą nierozwojową⁴⁴. Omówienia znajdujące się poniżej dotyczyć będą poznawczej koncepcji rozwojowej.

Kompensacja poznawcza na poziomie sensorycznym odnosi się do historycznej teorii wikariatu zmysłów, opartej na przekonaniu o analogii działania zmysłu wzroku i dotyku w procesie poznania i możliwości całkowitego zastąpienia wzroku dotykiem oraz na doskonaleniu sprawności receptorów na poziomie fizjologicznym. Teoria ta została odrzucona z powodu ustalenia niemożności transponowania danych dotykowych na dane wzrokowe⁴⁵.

42 Por. K. Klimasiński, O hipotezie „kompensacji temporalnej” w rozwoju myślenia dzieci niewidomych, w: *Procesy poznawcze i defekty sensoryczne. Materiały I Krajowego Sympozjum Psychologii Defektologicznej*, PZG, PZN, UJ, Warszawa 1976; tegoż, *Rola wyobrażeń przestrzennych w rozwoju myślenia dzieci niewidomych*, Ossolineum, Wrocław 1977; tegoż, *Organizacja czynności poznawczych przy głębokim defekcie wzroku*, dz. cyt.; N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt.

43 Por. T. Majewski, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, PWN, Warszawa 1983, s. 33–40.

44 K. Klimasiński, *Organizacja czynności poznawczych przy głębokim defekcie wzroku*, dz. cyt., s. 13.

45 Por. G. Berkeley, *An essay towards a new theory of vision*, w: *The works of George Berkeley*, vol. 1, Clarendon Press, Oxford 1901; J. Locke, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, PWN, Warszawa 1955; za: N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt., s. 163.

Kompensacja polega na maksymalnym rozwoju i wykształceniu umiejętności wykorzystania wszystkich sprawnych zmysłów oraz kształtowaniu polisensorycznego spostrzegania rzeczywistości, a przy tym na maksymalnym rozwoju procesów percepcyjnych (procesów analizy, syntezy, interpretacji danych zmysłowych i procesów tworzenia obrazów rzeczywistości, identyfikowania, odróżniania spostrzeganych przedmiotów, zjawisk), a także włączeniu w proces percepcji (spostzegania) innych procesów i cech psychicznych, takich jak: uwaga, wyobraźnia, pamięć, myślenie (wnioskowanie – analogia), motywacja i determinacja⁴⁶. Warto podkreślić, wychodząc z punktu widzenia diagnozy pozytywnej, nie zaś wyłącznie psychopatologicznej, negatywnej, ukierunkowanej na braki, iż omawiane mechanizmy kompensacyjne oprócz funkcji wyrównawczej prowadzą także do obiektywnej wyższej specjalizacji wykorzystania poszczególnych zmysłów przez osoby niewidome.

Wielu badaczy interesowało się faktem wyższej sprawności zmysłów – zwłaszcza dotyku i słuchu u osób niewidomych. Celem podejmowanych badań było sprawdzenie funkcjonowania receptorów dotykowych i słuchowych, aby ustalić, czy są różnice w funkcjonowaniu tych zmysłów na poziomie fizjologicznym między widzącymi i niewidomymi. Wyniki tych badań były zróżnicowane – na przełomie XIX i XX wieku odkrywano takie różnice, ale również dokumentowano ich brak. Współczesne badania dowodzą, iż specyfika funkcjonowania sprawnych zmysłów u osób niewidomych nie polega na wyższej sprawności działania receptorów, ale na rozwoju bardziej efektywnych metod zbierania informacji dotykowych, słuchowych, węchowych oraz na bardziej efektywnym ich wykorzystywaniu⁴⁷. A zatem wyższość

46 Por. T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, dz. cyt., s. 87–89.

47 A. Dunlea, *Vision and the emergency of meaning. Blind and sighted children's early language*, University Press, Cambridge 1989; V. Lewis, *Development and disability*, dz. cyt.; T. Majewski, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, dz. cyt.; R. S. Smith, R. L. Doty, G. K. Burlingame, D. A. McKeown, *Smell and taste function in the visually impaired*, „Perception and Psychophysics”, 54/1993, s. 649–655.

niewidomych w percepcji dotykowej i słuchowej oraz w wykorzystywaniu innych zmysłów wyjaśnia teoria kompensacji: „Swoistością funkcjonowania poznawczego niewidomych jest pojawienie się i rozwój mechanizmu kompensującego brak wzroku przez inne zmysły, a zwłaszcza dotyk, węch i słuch. (...) Istota kompensacji braku wzroku odbywa się na zasadzie strukturalnego połączenia dotyku i zmysłu kinestetycznego ze słuchem, a także węchem. Te nowe zespoły dotykowo-kinestetyczno-słuchowo-węchowe pełnią podstawową rolę w odbiorze informacji i późniejszym jej wykorzystywaniu”⁴⁸. Podstawą mechanizmu kompensacji są dynamiczne układy strukturalne, które powstają jako skutek pobudzenia różnych punktów kory mózgowej poprzez jednoczesne zadziaływanie bodźców (przedmiotów, zjawisk) na receptory zmysłów. Pobudzone punkty ulegają skojarzeniu dzięki podstawowej funkcji kory mózgowej, jaką jest synteza. W ten sposób na skutek współdziałania zmysłów powstają obrazy spostrzeganych przedmiotów i zjawisk. Są to skojarzenia intermodalne, dynamiczne – ulegają modyfikacjom wraz z nabywanym doświadczeniem.

U osób niewidomych na poziomie sensorycznym najważniejszą funkcję w procesach poznawania rzeczywistości pełni zmysł dotyku, rozumiany jako zmysł dotykowo-ruchowy – jako tzw. dotyk czynny, odbierający informacje poprzez przesuwanie dłoni w celu eksploracji obiektu oraz obejmowanie przedmiotu. Łączyć go należy również ze zmysłem temperatury i bólu (z uwagi na to, iż ich receptory również znajdują się w skórze). Zmysł dotyku, który w rozwoju filogenetycznym jest zmysłem wcześniej się rozwijającym, u osób widzących zastępowany jest przez zmysł wzroku będący dominującym kanałem informacji. U osób niewidomych pozostaje zmysłem nadrzędnym.

Od urodzenia funkcjonuje dotyk bierny, czyli przypadkowe zetknięcia się z przedmiotami, powodujące wrażenie dotknięcia, ucisku lub oporu (umożliwia poznanie takich cech, jak: twardy, miękki,

48 R. Ossowski, *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*, w: *Pedagogika specjalna*, W. Dykciak (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1998, s. 184.

szorstki, suchy, mokry). Dotyk czynny to rodzaj dotyku, w którym organ dotykający jest w ruchu (połączenie zmysłu dotyku ze zmysłem kinestetycznym umożliwia poznanie cech przestrzennych takich jak: wielkość, kształt, struktura, stałość)⁴⁹. Dotykowy sposób poznawania rzeczywistości nie jest umiejętnością wrodzoną, naturalną, lecz wyuczoną, i na jego efektywność ma wpływ między innymi wczesna stymulacja dotykowa niemowlęcia. Dotyk w kończynach górnych w połączeniu ze zmysłem kinestetycznym (mięśniowo-stawowym) jest najważniejszym zmysłem ujmującym cechy przestrzenne przedmiotów (jako bryły o określonej formie i kształcie). Dotyk w kończynach dolnych pozwala na poznanie właściwości terenu, nawierzchni, przeszkód znajdujących się na szlaku komunikacyjnym. Dotyk pośredni – dotyk za pomocą przedłużenia dłoni przez np. laskę – pozwala wykrywać przedmioty i poznawać niektóre ich cechy, zanim osoba się z nimi bezpośrednio zetknie. Z kolei zmysł kinestetyczny (mięśniowo-stawowy) dostarcza wrażeń proprioreceptywnych, powstających na skutek ruchu ciała człowieka (wrażenia mięśniowe, stawowe, ścięgnowe). Jest szczególnie istotny dla poruszania się. Na skutek częstego powtarzania tych samych kroków do określonego miejsca w przestrzeni ruchy kończyn dolnych ulegają automatyzacji, wytwarza się pamięć mięśniowa, która pozwala ustalić długość danego odcinka trasy.

Poznanie za pomocą zmysłu dotyku jest specyficzne, gdyż jest to zmysł bliskonośny, tzw. kontaktozmysł – poznanie jest możliwe tylko w bezpośrednim, bliskim kontakcie z obiektem. Jest również zmysłem detekcyjnym – obiekt musi zostać odszukany dzięki przesłankom sugerującym jego obecność lub lokalizację. Tym samym brak bodźców dotykowych w początkowej fazie rozwoju może istotnie wpłynąć na stopień wyspecjalizowania zmysłu, a w konsekwencji na zdolność poznawania rzeczywistości przez osobę niewidomą. Ponadto poznanie dotykowe ma charakter sekwencyjny – przyrost wiedzy na temat

49 Por. T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, dz. cyt., s. 69–71.

poznawanego obiektu następuje sukcesywnie wraz z badaniem przedmiotu. Obraz danego przedmiotu budowany jest zgodnie z napływającymi informacjami o poszczególnych jego cechach. Informacje te są syntetyzowane, dlatego jest to proces trwający dłużej niż poznanie wzrokowe.

Oprócz zmysłu dotykowo-ruchowego istotną rolę w poznaniu rzeczywistości przez osoby niewidome odgrywa zmysł słuchu. Jest on najważniejszym telem zmysłem (zmysłem dalekonośnym) z uwagi na brak wzroku. Pomaga on w orientacji przestrzennej, poznawaniu obiektów z pewnej odległości, jest więc istotnym czynnikiem aktywizującym dziecko niewidome do eksploracji i aktywności manualnej⁵⁰. Z racji tego, iż cechą charakterystyczną wielu zjawisk są towarzyszące im dźwięki, bodźce słuchowe pozwalają na przewidywanie określonych zjawisk, stwierdzanie ich zaistnienia lub zaniku. Dla osób widzących często ich znaczenie jest drugorzędne, tymczasem osoby niewidome mogą je efektywnie wykorzystywać i budować skojarzenia pomiędzy przedmiotami i ich cechami słuchowymi, a przez to kształcić uwagę słuchową i uczyć się właściwej oceny i interpretacji tego, co słyszą. Jest to podstawa do rozwijania psychicznej zdolności dostrzegania najmniejszych nawet zmian w brzmieniu i umiejętności praktycznego wykorzystania tych umiejętności. Słuch pełni ważną funkcję również w poznawaniu przestrzeni dużej, otwartej, a dodatkowo sygnalizuje istnienie obiektu w polu percepcyjnym osoby, pomaga ustalić odległość jednostki od obiektu oraz kierunek, a także odległość pomiędzy jednostką a przedmiotem znajdującym się w ruchu. W związku z zarysowanym wyżej kontekstem struktura psychiczna osób niewidomych od urodzenia określana była przez M. Grzegorzewską jako haptyczno-słuchowa⁵¹, choć również pozostałe zmysły (smak, węch) uzupełniają informacje płynące z otoczenia.

50 Por. tamże, s. 66–67, 77–80.

51 M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, PWN, Warszawa 1964, s. 77.

Zmysł węchu jest ważnym kanałem informującym o cechach obiektów, zjawisk i sytuacji. Zapachy są charakterystyczne dla wielu przedmiotów, stanowią ich istotną cechę (np. leki, artykuły chemiczne i kosmetyczne). Pełnią ważną funkcję w rozpoznawaniu obiektów i umiejscawianiu punktów w przestrzeni (np. obiektów usługowych o charakterystycznym zapachu) oraz identyfikowaniu osób.

Istotnym zjawiskiem funkcjonowania osób niewidomych jest również tzw. „zmysł przeszkód”, czyli zdolność odczuwania przez osoby niewidome obiektów z pewnej odległości, dzięki czemu mogą uchronić się przed zderzeniem z nimi. Doświadczanie tego charakteryzuje się: mrowieniem w okolicach twarzy, gałek ocznych, skroni, uczuciem ucisku, muśnięcia w momencie zbliżania się do przeszkody (budynku, drzewa). Powstało wiele teorii wyjaśniających ten mechanizm (teorie akustyczne, termiczne, dotykowe). Maria Grzegorzewska wyodrębniła w tym zjawisku cztery komponenty: człon zmysłowy – powstający na tle rozmaitych wrażeń słuchowo-dotykowych wywołanych obecnością przeszkody, człon intelektualny polegający na zrozumieniu grożącego niebezpieczeństwa, człon emocjonalny objawiający się obawą lub niepokojem w obliczu grożącego niebezpieczeństwa, reakcją ruchową osobnika mającą na celu uniknięcie zderzenia z przeszkodą. Choć wielu niewidomych wykorzystuje te wrażenia w orientacji przestrzennej i lokomocji, to należy podkreślić, iż właściwość ta nie jest konkretnym zmysłem, lecz umiejętnością wyzyskania informacji dotykowych (uścisku cząstek powietrza odbitych od przeszkody na receptory skórne, odbioru wrażeń termicznych i słuchowych – odbitej fali dźwiękowej, które tworzą zintegrowany układ informujący o przeszkodzie).

Integrowanie danych pochodzących z funkcjonujących zmysłów w umyśle dziecka niewidomego dokonuje się około siódmego miesiąca życia w wyniku współdziałania poszczególnych analizatorów. Poznawany przedmiot jest bodźcem kompleksowym, a z uwagi na równoczesne oddziaływanie na różne zmysły powstają w korze mózgowej zamknięte obwody neuronów, które ulegają silnemu skojarzeniu.

U osób niewidomych skojarzeniu ulegają wrażenia oparte na bodźcach dotykowych, słuchowych, węchowych i smakowych.

Możemy mówić wtedy o polisensorycznym poznawaniu rzeczywistości na skutek powstania skojarzeń i transpozycji intermodalnych poprzez łączenie wrażeń dotykowych z kinestetycznymi, słuchowymi, węchowymi, smakowymi (polega ono na tym, iż zadziałanie jednego rodzaju bodźca, np. dźwięku, może uruchomić cały kompleks skojarzonych obwodów neuronowych i umożliwić wyobrażenie sobie całego przedmiotu⁵²). Są one oczywiście uboższe o skojarzenia wizualne⁵³.

Spostrzeganie obiektu jako określonego zespołu cech fizycznych, takich jak wielkość, kształt, faktura i inne (aspekt figuralny spostrzegania przedmiotu), wraz z rozwojem mowy łączone jest z poznaniem nazwy przedmiotu – włączenia go do określonej klasy obiektów (aspekt semantyczny). W wyniku porównywania przedmiotów doskonałą się procesy uogólniania i abstrahowania, a to prowadzi do wytworzenia w umyśle dziecka konkretnych pojęć – obrazów ogólnych. Ten aspekt jest uzależniony od rozwoju mowy, od początku drugiego roku życia. Z racji niebezpieczeństwa posługiwania się przez dziecko nazwą przedmiotu bez znajomości jego cech spostrzeganych zmysłowo, istnieje bezwzględna konieczność łączenia poznawania figuralnego i semantycznego. Istotnym komponentem poznawania obiektów jest również aspekt operacyjny, czyli zaznajomienie się z jego funkcją. Wytworzone na tej podstawie schematy poznawcze (ogólne modele przedmiotu zawierające najbardziej istotne cechy z pominięciem drugorzędnych, a także nazwę i funkcję) umożliwiają niewidomym rozpoznawanie przedmiotów. W zależności od typu mogą mieć charakter monosensoryczny (dotykowy) lub polisensoryczny. Jednak

52 Por. T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, dz. cyt., s. 84.

53 Por. A. Fojkis, *Wyobrażenia surogatowe, ich rola i znaczenie w kształtowaniu wyobrażeń świata i pojęć u niewidomych*, w: tejsze, *Zobaczyć świat. Projekt pracy z uczniem niewidomym na lekcjach języka polskiego*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009, s. 82.

brak wrażeń optycznych w procesach poznawczych, ograniczone możliwości przygodnego poznawania rzeczywistości oraz mniejsza mobilność i trudność w dotarciu do przedmiotów mogą skutkować nieadekwatnością wiedzy o otoczeniu, tworzonej na bazie ograniczonych doświadczeń, szczególnie w odniesieniu do przedmiotów bardzo małych lub bardzo dużych, znajdujących się w ruchu, oraz zjawisk nieznanych (ze względu na trudność identyfikacji). Tego typu niedostatki informacyjne kompensuje w toku rozwoju osoby niewidomej przekaz słowny na temat niedostępnych zmysłowo obiektów czy zjawisk (kompensacja werbalna).

Kompensacja werbalna odnosi się do funkcji poznawczych języka i mowy. Jako proces rozwojowy polega na uchwyceniu symbolicznej funkcji mowy, stającej się podstawą tworzenia pojęć. Semantyka słów stanowi uogólnienie wiadomości o pojedynczych przedmiotach i fenomenach, mających podobne cechy, przez co umysł zostaje odciążony z wymogu kolekcjonowania wielu danych pochodzących z konkretnych doświadczeń i manipulowania wyobrażeniami⁵⁴. Mechanizm kompensacji werbalnej Z. Sękowska tłumaczy następująco: „Dzieci poznają przedmioty łącznie z ich nazwami i stopniowo słowo zaczyna pełnić funkcję coraz bardziej uogólniającą, która w dużej mierze eliminuje potrzebę wyobrażeń w procesie poznawczym. Spełnia ona bowiem dominującą rolę w tworzeniu się nowych związków poznawczych u człowieka”⁵⁵.

Elementem tego procesu rozwojowego jest również wykorzystanie komunikacyjnej funkcji mowy. Dziecko, zaczynając mówić, zwiększa swoją aktywność w docieraniu do interesujących go informacji dzięki

54 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, w: *Moda w kulturze, sztuce i edukacji*, W. Bobrowicz, Z. Kubinowski, Z. Pakuła (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014, s. 207.

55 Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, dz. cyt., s. 123; por. W. Szuman, *Wychowanie niewidomego dziecka*, Warszawa 1961; por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 207.

możliwości zadawania pytań i uzyskiwania odpowiedzi, co wzmaga, jako pozytywne doświadczenie emocjonalne, wewnętrzną motywację do poszukiwań poznawczych.

Natomiast kompensacja werbalna, będąc procesem kierowanym przez otoczenie dziecka niewidomego (rodziców, opiekunów, rodzeństwo, nauczycieli, wychowawców, terapeutów i innych znaczących dorosłych), dotyczy skoncentrowania się na przekazie językowym jako narzędziu dostarczania wiedzy o rzeczywistości. Polega na:

– łączeniu komentarza słownego z doświadczeniem bezpośrednim niewidomego (obserwowanymi dotykowo pomocami pogładowymi i konkretami w naturalnym otoczeniu)⁵⁶,

– na zastępowaniu informacji niedostępnych poznaniu pozawzrokowemu, np. cech obiektów bardzo dużych lub bardzo małych, będących w ruchu, nietrwałych, zjawisk występujących w przyrodzie, krajobrazów, właściwości przestrzennych, takich jak perspektywa, głębia, horyzont, barwa, oraz zjawisk dostępnych dzięki obserwacji wzrokowej w życiu codziennym, w sytuacjach społecznych⁵⁷.

M. Grzegorzewska określa mowę jako czynnik regulacyjny wobec zachowań i aktywności poznawczych dziecka⁵⁸, ukierunkowujący spostrzeżenie, porządkujący myśli, podpowiadający rozwiązania problemu oraz kierujący zachowaniem dziecka w sytuacji wydawania mu poleceń i udzielania rad⁵⁹. Z. Sękowska zwraca uwagę na wieloaspektowość kompensacji werbalnej, pisząc: „Słowo kompensuje nieuchwytnie dla niewidomego spostrzeżenia wzrokowe w zdobywaniu wiedzy teoretycznej,

56 Por. W. Pilecka, *Wybrane zagadnienia z tyflopsychologii*, w: *Psychologia defekologiczna*, A. Wyszynska (red.), PWN, Warszawa 1987, s. 100; Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, dz. cyt., s. 134.

57 Por. W. Pilecka, *Wybrane zagadnienia z tyflopasychologii*, dz. cyt., s. 100; T. Majewski, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, dz. cyt., s. 39.

58 M. Grzegorzewska, *Struktura wyobrażeń surogatowych u niewidomych*, Warszawa 1927, s. 2.

59 Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niedowidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt., s. 173.

w przygotowaniu do pracy, uczestniczeniu w życiu i kulturze ludzi widzących. Otrzymanie informacji słownych zastępuje niewidomemu nabywanie wielu osobistych bezpośrednich doznań dotyczących właściwości i zjawisk otaczającego świata”⁶⁰.

2.3. Procesy poznawcze niewidomych dzieci, rozwój językowy, kompensacja werbalna

Procesy poznawcze dzieci niewidomych

W odniesieniu do procesów poznawczych dzieci niewidomych badacze podkreślają, iż brak wzroku, uważanego za najważniejszy kanał informacyjny (z uwagi na dostarczanie w pojedynczym akcie spostrzegania w sposób symultaniczny kompleksowych danych o obiektach znajdujących się w bliskiej i dalekiej odległości od poznającego, prowokowanie aktywności motorycznej, a przez to i poznawczej, oraz umożliwienie uczenia przez naśladownictwo), wpływa na modyfikację mechanizmu poznawania (na poziomie sensorycznym – pozawzrokowego, głównie dotykowego odbioru bodźców), nie zaś na możliwości poznawcze niewidomych (rozpatrywane na poziomie umysłowym – przetwarzania danych)⁶¹.

Już M. Grzegorzewska konstatowała, że „dziecko niewidome przychodzi na świat z tymi samymi dyspozycjami, co ludzie normalni”, i że „dziecko niewidome jest dzieckiem normalnym pod względem intelek-

60 Z. Sękowska, *Kształcenie dzieci niewidomych*, PWN, Warszawa 1974, s. 77.

61 Por. G. Preisler, *Social and emotional development of blind children: a longitudinal study*, w: *Blindness and psychological development in young children*, V. Lewis, G. Collis (red.), British Psychological Society, Leicester 1997; A. Fogel, *Seeing and being seen*, w: *Blindness and psychological development in young children*, dz. cyt.; R. Ossowski, *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*, dz. cyt., s. 163; T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, dz. cyt.

tualnym (o ile przyczyna, która je wzroku pozbawiła, nie zadziałała destrukcyjnie na sprawność procesów korowych)⁶².

Uwzględniając specyfikę informacji dostępnych dotykowo, pomniejszonych o cechy zjawisk o charakterze wizualnym i przestrzennym, badacze podkreślają możliwości intelektualne dzieci niewidomych, eksponując ich porównywalny poziom w stosunku do dzieci widzących. Zdaniem B. Batemana: „możliwości poznania zmysłowego są u niewidomych dzieci mniejsze, gdyż z powodu uszkodzenia wzroku liczba napływających do nich danych o środowisku ulega ograniczeniu. Natomiast reguły przetwarzania tych danych – kojarzenie, porównywanie, uogólnianie, klasyfikowanie itp. – są takie same jak u dzieci widzących. Podobnie informacje przekazywane za pomocą mowy są przetwarzane za pomocą takich samych reguł jak u dzieci widzących. Ślepotą nie zaburza funkcji poznawczych, bowiem układ przetwarzania i programowania danych (mózg), a także zdolności ekspresywne (wyrażanie) są takie same jak u widzących”⁶³. Podobnie R. Ossowski, podkreślając relacyjność poznania zmysłowego w stosunku do umysłowego, stwierdza: „Treść spostrzeżeń niewidomych w porównaniu do widzących jest uboższa o spostrzeżenia z udziałem wzroku, zwłaszcza o barwę i przestrzeń. Natomiast w odniesieniu do myślenia zauważamy u niewidomych szybki rozwój abstrahowania, różnicowania, klasyfikowania, schematyzowania i szukania analogii. Powoduje to, że myślenie pojęciowe niewidomych jest porównywalne do widzących”⁶⁴. Powyższe konstatacje wpisują się w pogląd wyrażony przez E. Czacką o „nietkniętej sferze poznawczej” niewidomych.

62 M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*, PIPS, Warszawa 1968, s. 48.

63 B. Bateman, *Dzieci niewidome i niedowidzące*, w: *Metody pedagogiki specjalnej*, N. G. Haring, R. L. Schiefelbusch (red.) PWN, Warszawa 1973.

64 R. Ossowski, *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*, dz. cyt., s. 163–164.

Szczegółowe wyniki badań rozwoju procesów poznawczych dzieci niewidomych problematyzują te poglądy o tyle, że wskazują na występujące u nich opóźnienia rozwojowe w stosunku do dzieci bez dysfunkcji w odniesieniu do takich aspektów, jak:

- budowanie schematów percepcyjnych, łączących informacje pochodzące z innych narządów zmysłów (zgodnie z koncepcją J. Piageta, że bazę inteligencji stanowi percepcja wzrokowa, a informacje wizualne istotnie koordynują dane dostarczone przez inne zmysły – w związku z tym niewidzenie może negatywnie oddziaływać na rozwój inteligencji sensomotorycznej i tworzenie reprezentacji umysłowych)⁶⁵,

- aktywność własna, którą prowokują bodźce wzrokowe,

- zrozumienie stałości przedmiotu przez dziecko,

- początek i rozwój zabaw symbolicznych oraz niższa kreatywność przejawiana w zabawach (interpretowane jako niższy rozwój inteligencji i reprezentacji „ja” oraz wynik niskiego podobieństwa dotykowego pomiędzy obiektem właściwym a reprezentującą go zabawką),

- rozwój umiejętności przyjmowania perspektywy przestrzennej innej osoby (dłużej utrzymująca się egocentryczna perspektywa poznawcza w interpretowaniu otoczenia),

- osiąganie fazy myślenia operacyjnego (wyraźne opóźnienie w rozwoju operacji konkretnych, nieznaczące lub żadne opóźnienie operacji formalnych).

Przyczyną opóźnień jest niedostatek odbieranych informacji, na który szczególnie wpływa ograniczenie poszukująco-poznawczej aktywności dziecka, wynikające z opóźnienia rozwoju funkcji motorycznych, nasilenia stereotypii zachowań (blindyzmów), nadopiekuńczości rodziców, doświadczanych niebezpieczeństw niekontrolowanych wzrokowo⁶⁶.

65 Por. J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 2005.

66 Por. M. Perez-Pereira, G. Conti-Ramsden, *Language development and social interaction in blind children*, Psychology Press, Hove 1999; N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt.

Warto jednak pamiętać o niejednoznaczności wniosków odnoszących się do rozwoju niewidomych⁶⁷ oraz o dynamice procesów rozwojowych uzależnionej od udzielanego wsparcia oraz od wieku dziecka, które wpływają zarówno na różnice w funkcjonowaniu poznawczym, społecznym, jak i językowym. Największe dysproporcje w stosunku do dzieci widzących występują pomiędzy końcem pierwszego a końcem czwartego roku życia⁶⁸. Natomiast pomiędzy jedenastym a trzydziestym rokiem życia dysproporcje w rozwoju poznawczym dzieci niewidomych w stosunku do widzących się wyrównują⁶⁹.

Wpływ na ujednocianie się wskaźników rozwoju poznawczego dzieci niewidzących i widzących (niwelowanie opóźnień) ma w myśl

67 W pracach przeglądowych poświęconych wynikom studiów nad funkcjami poznawczymi dzieci niewidomych podkreśla się, iż wyniki badań w odniesieniu do wskazywanych aspektów są zróżnicowane – np. jeśli chodzi o zabawę symboliczną, to badania Lewis i innych nie wykazały opóźnień dzieci niewidomych. Niejednoznaczność wyników może być podstawą hipotezy o zależności rozwoju zabawy dzieci niepełnosprawnych wzrokowo od typu sytuacji i wsparcia uczestników zabawy. Ponadto interpretacja niektórych wyników badań jest utrudniona w związku z konieczną adaptacją standaryzowanych testów, by można było przeprowadzić badanie w sytuacji niewidzenia dziecka, co wiąże się z brakiem analogii w stosunku do narzędzi wykorzystywanych w badaniach nad dziećmi widzącymi. Tego typu wątpliwości pojawiają się szczególnie w odniesieniu do wniosku o opóźnieniu zrozumienia stałości przedmiotu (wg Warrena opóźnienie dotyczy dopiero ostatniego etapu zrozumienia stałości, Landau zauważa natomiast, iż badania opierały się na informacjach słuchowych, i postuluje przeprowadzenie tego typu badań na podstawie informacji dotykowych). W odniesieniu do osiągnięcia fazy myślenia operacyjnego badania pokazują, iż testy opierające się na szeregowaniu obiektów wskazują na opóźnienie dzieci niewidomych, w zadaniach zaś na materiale werbalnym (np. analizowaniu zagadek) i szeregowaniu werbalnym dzieci niewidome osiągały takie same lub lepsze wyniki niż widzący. Por. N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt.

68 Por. R. M. Hodapp, *Development and disabilities*, University Press, Cambridge 1998; V. Lewis, *Development and disability*, dz. cyt.

69 Por. Brambring M., Tröster H., *The assesment of cognitive development in blind infants and preschoolers*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 88/1994; N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt.

J. Konarskiej „wychowanie rehabilitujące” dziecka z dysfunkcją wzroku, a następnie kształcenie uwzględniające specjalne potrzeby edukacyjne⁷⁰. Najczęściej jednak przywoływanym uzasadnieniem jest rozwój języka, który kompensuje deficyt informacji wzrokowych oraz rozwój pamięci i myślenia⁷¹ – rozwój i zastosowanie w procesie uczenia się możliwości intelektualnych (wyższych funkcji poznawczych), wykraczających poza zdobywanie informacji na poziomie percepcyjnym. Z. Sękowska zaznacza, że „mowa i myślenie są czynnikami kompensującymi brak wzroku w stopniu nie mniejszym aniżeli pozostałe niewidomemu zmysły”⁷². T. Krzeszowski podkreśla, że w rozwoju dzieci niewidomych można wskazać dwie fazy procesu poznawania rzeczywistości: pierwsza, bazującą na bezpośrednim doświadczeniu sensorycznym (okres niemowlęcy, przedszkolny i wczesnoszkolny), w którą stopniowo włączana jest mowa dźwiękowa jako narzędzie przekazywania wiedzy o świecie, oraz druga, opierającą się na języku jako głównym medium poznawania rzeczywistości, wypierającym doświadczenia sensoryczne⁷³.

W drugiej fazie uszkodzenie lub brak wzroku nie ograniczają możliwości poznawczych dzieci niewidomych, z zastrzeżeniem, że ich język rozwijał się bez zakłóceń oraz miały odpowiednie doświadczenia sensoryczne⁷⁴.

70 Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niedowidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt.

71 Por. K. Klimasiński, *Organizacja czynności poznawczych przy głębokim defekcie wzroku*, dz. cyt., s. 13; Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, dz. cyt., s. 123.

72 Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, dz. cyt., s. 123.

73 Por. T. Krzeszowski, *Rola języka obcego w kształceniu niewidomych i słabowidzących*, „Przegląd Tyflogiczny” nr 1–2, PZN, Warszawa 1993.

74 Por. T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, dz. cyt., s. 89–129.

Rozwój językowy dzieci niewidomych

Rozwój językowy dzieci niewidomych może być prawidłowy, a proces opanowania mowy przebiegać bez zakłóceń. Badacze (Z. Sękowska, B. Landau) zaznaczają, że niewidzenie nie musi mieć istotnego wpływu na akwizycję języka⁷⁵, zarówno w odniesieniu do warstwy dźwiękowej, jak też rozumienia znaków językowych oraz operowania nimi i regułami ich łączenia. Dla prawidłowego rozwoju językowego istotne jest jednak stymulowanie dzieci do poznawania otoczenia, stwarzanie okazji do łączenia nazw z obiektami, dbanie o ciągły kontakt słuchowy, a zatem akcentowana jest rola dorosłych w świadomym nadawaniu słownego znaczenia rzeczywistości⁷⁶. „Niewidome niemowlę trzeba «kąpać w słowach» już od pierwszego tygodnia życia”⁷⁷ – podkreślają E. Bendych i J. Nowak.

W badaniach nad rozwojem językowym dzieci niewidomych wskazywane są jednak możliwe opóźnienia tego procesu (wyczerpujący przegląd badań prezentuje N. Mikołajczak-Matyja⁷⁸): wolniejszy przebieg rozwoju komunikacji przedjęzykowej⁷⁹, przesunięty moment pojawienia

75 Por. Z. Sękowska, *Kształcenie dzieci niewidomych*, dz. cyt.; B. Landau, *Language and experience in blind children*, w: *Blindness and psychological development in young children*, dz. cyt.

76 Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niedowidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt.; N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt.; E. Bendych, J. Nowak, *Przygotowanie dzieci niewidomych do nauki szkolnej*, wsiP, Warszawa 1985.

77 E. Bendych, J. Nowak, *Przygotowanie dzieci niewidomych do nauki szkolnej*, dz. cyt., s. 50.

78 Por. N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt.

79 Por. S. Fraiberg, *Interwencja w okresie niemowlęctwa: program dla niewidomych niemowląt*, w: *Rozwój i wychowanie niewidomego dziecka w okresie żłobkowym i przedszkolnym*, cz. 1, M. Orkan-Łęcka (red.), Wydawnictwo Tyflogiczne PZN, Warszawa 1985; G. Preisler, *The development of communication in blind and in deaf infants – similarities and differences*, „Child: Care, Health and Development” 2/1995.

się pierwszych wyrazów (choć dane są niejednoznaczne: czteromiesięczne opóźnienie⁸⁰, mniejsze opóźnienie lub brak opóźnienia⁸¹), opóźnienie nabywania znaczenia wyrazów (procesów abstrahowania i generalizacji cech, wolniejsze tworzenie kategorii i egocentryczne ukierunkowanie kategorii, wolniejsza obiektywizacja związku wyraz–denotat, skutkująca dłuższym przekonaniem, że nazwa przedmiotu jest jego immanentną częścią, zawierającą ideę obiektu)⁸².

Przyczyną wskazywanego opóźnienia pojawienia się pierwszych wyrazów może być brak wzorców artykulacyjnych do naśladowania z powodu niewidzenia oraz brak wzrokowej stymulacji do mówienia⁸³.

Jeśli chodzi o rozwój zasobu leksykalnego dzieci niewidomych, to pierwsze wyrazy stanowią głównie nazwy osób i obiektów, wyrazy określające czynności, określenia cech, stanów, miejsc, również wyrazy społeczne – podobnie jak u dzieci widzących. Pełnią one różne funkcje, służą do opisu, wyrażenia żądania, protestu, pytania. W słowniku dzieci niewidomych mniejsza jest jednak proporcja nazw ogólnych w stosunku do nazw jednostkowych i odnoszących się do czynności. Częściej używają słów jako określeń tylko jednego denotatu, co wskazuje na fakt, iż znaczenie wyrazów w pierwszych użyciach jest

80 Por. M. Norris, *Blindness in children*, University of Chicago Press, Chicago 1957; S. Freiberg, *Insights from the blind*, Basic Book, New York 1977; B. Landau, *Blind children's language is not „meaningless”*, w: *Language acquisition in the blind child. Normal and deficient*, Crom, College Hill Press, London-Sandiego 1983.

81 Por. R. Mulford, *First words of the blind child*, w: *The emerging lexicon. The child's development of a linguistic vocabulary*, M. D. Smith, J. L. Locke (red.), Academic Press, London 1988; T. Gałkowski, *Trudności rozwojowe u dzieci niewidomych w okresie niemowlęcym*, „Przegląd Tyflogiczny” 1/3, PZN, Warszawa 1975; A. Bigelow, *Relationship between the development of language and thought in young blind children*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 84/1990.

82 Por. A. Dunlea, *Vision and the emergency of meaning. Blind and sighted children's early language*, dz. cyt.

83 Por. G. Preisler, *Social and emotional development of blind children: A longitudinal study*, dz. cyt.

ograniczone do jednego kontekstu. We wczesnej praktyce językowej zauważa się również częstsze używanie wyrazów oznaczających czynności i relacje w odniesieniu do własnych działań i potrzeb. Niektórzy badacze podają także (choć interpretacje tych wyników badań są poddawane krytyce), że istotną cechą wyróżniającą pierwsze użycia wyrazów przez dzieci niewidome w stosunku do widzących jest rzadsze używanie wyrazów rozszerzonych znaczeniowo (nadmierna generalizacja semantyczna – używanie słów w znaczeniu szerszym niż znaczenie w języku osób dorosłych jest charakterystyczne dla rozwoju mowy dzieci widzących). Innym specyficznym zjawiskiem może być nietworzenie własnych form wyrazowych i przejściowych.

W dalszym etapie rozwoju języka dzieci niewidome analogicznie do widzących nabywają słownictwo z różnych kategorii gramatycznych i pól semantycznych. Pod koniec trzeciego roku życia nie wskazuje się już na znaczące różnice jeśli chodzi o leksykę, choć u niewidomych może być przedłużony okres nasilenia mowy egocentrycznej i utrzymywać się przekonanie, że nazwa zawiera w sobie ideę przedmiotu.

Co do długości wypowiedzi oraz stopnia ich złożoności, to zauważalne różnice na niekorzyść dzieci niewidomych do czwartego roku życia wyrównują się, dzieci niewidome używają też wszystkich podstawowych typów zdań współrzędnie i podrzędnie złożonych. Badacze określają, że w wieku pięciu lat większość istniejących różnic zanika. W wieku szkolnym dzieci niewidzące i widzące mogą prezentować wiedzę metajęzykową (ujawniającą się znajomością reguł gramatycznych i ortograficznych) na zbliżonym poziomie. Niekiedy wskazuje się również na przewagę językową niewidomych⁸⁴: mają większy zasób leksykalny (dzieci niewidome w wieku 8–10 lat)⁸⁵, lepszą znajomość zasad

84 Por. N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt., s. 176.

85 Por. Z. Sękowska, *Kształcenie dzieci niewidomych*, dz. cyt.

ortograficznych (młodzież niewidoma w wieku 15–17 lat)⁸⁶ i szybciej przetwarzają dane językowe (dorośli)⁸⁷.

Kompensacja werbalna a werbalizm, wyobrażenia surogatowe i rozumowanie przez analogię

Charakter informacyjny i kompensacyjny mowy, będącej podstawą wiedzy pojęciowej, uzyskany zostaje tylko wtedy, kiedy oparty jest na bezpośrednim doświadczeniu zmysłowym (treść wyobrażeń i pojęć jest adekwatna do rzeczywistości)⁸⁸. Niespełnienie tego warunku niesie ze sobą konsekwencje w postaci werbalizmu. Polega ono na posługiwaniu się przez osoby niewidome słowami bez zrozumienia ich treści spostrzeżeniowej⁸⁹ i wiązany jest z nieadekwatnością pojęć dotyczących elementów rzeczywistości. Werbalizm może wynikać z niesynchronicznego poznawania obiektu i jego nazwy – z sytuacji, w której poznanie językowe wyprzedza akt spostrzegania, oraz z natury niektórych denotatów, które są niedostępne poznaniu pozawzrokowemu. W analizach poświęconych zjawisku werbalizmu stwierdzano, iż używanie słów bez podbudowy spostrzeżeniowej skutkuje używaniem formuł pustych znaczeniowo⁹⁰. Werbalizm uznawany jest za hiperkompensację poznawczą, mającą negatywny wpływ na rozwój intelektualny dziecka. W jego rozumowaniu, opartym

86 Por. D. Grenier, N. Giroux, *A comparative study of spelling performance of sighted and blind students in senior high school*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 91/1997.

87 Por. B. Röder, L. Demuth, J. Streb, F. Rösler, *Semantic and morpho-syntactic priming in auditory word recognition in congenitally blind adults*, „Language and Cognitive Processes”, Vol. 18, Issue 1, 2003.

88 Por. T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, dz. cyt., s. 39–40.

89 Por. W. Pilecka, *Wybrane zagadnienia z tyflopsychologii*, dz. cyt., s. 101.

90 Por. T. D. Cutsforth, *The unreality of words to the blind*, „Teachers Forum” 4/1932, s. 86–89; T. Majewski, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, dz. cyt.

na wyrazach niewystarczająco wypełnionych znaczeniem, gdyż część słownictwa jest umocowana na informacjach o charakterze wzrokowym, tworzą się luki uniemożliwiające budowanie dalszej wiedzy⁹¹.

Rezultaty badań A. Szczechowicz, B. Landau, L. R. Gleitman, J. Rosel i innych, M. Perez-Pereira i G. Conti-Ramsden, N. Mikołajczak-Matyja, K. Jaworskiej-Biskup⁹² wskazują na niepełną zasadność takiego przekonania. Choć ta część pojęcia, która u osoby widzącej zależy od doświadczenia wzrokowego, pozostaje zawsze zasadniczo odmienna u widzących i niewidomych (pod względem materiału obrazowo-wyobraźniowego oraz ze względu na różnice występujące w sposobie kategoryzacji – dzieci niewidome częściej posługują się kategoriami kształtu i materiału oraz kategoriami związanymi z danymi dostarczonymi przez zmysł słuchu, smaku i kinestetyczny: ciężar), pojęcia dzieci niewidomych nie są pojęciami pustymi, nieadekwatnymi i ogólnikowymi.

Istotny jest również fakt, iż nabywanie znaczenia słów (określających obiekty czy zjawiska nie w pełni dostępne pozawzrokowo) poprzez język jest kilkustopniowe. Język dostarcza wiedzy o rzeczywistości, ale także przekazuje informacje zawarte w samych strukturach

91 Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niedowidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt.

92 Por. A. Szczechowicz, *Swoistość kształtowania się pojęć u dzieci niewidomych*, w: *Procesy poznawcze a defekty sensoryczne*, K. Klimasiński K. (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 1976; B. Landau, L. R. Gleitman, *Language and experience. Evidence from the blind child*, Harvard University, Cambridge 1985; B. Landau, *Language and experience in blind children*, dz. cyt.; J. Rosel, A. Caballer, P. Jara, J. C. Oliver, *Verbalism in the narrative language of children who are blind and sighted*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 91/1997; M. Perez-Pereira, G. Conti-Ramsden, *Language development and social interaction in blind children*, dz. cyt.; N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt.; K. Jaworska-Biskup, *Wpływ rozumienia pojęć przez dzieci niewidome na nauczanie języków obcych*, „Szkoła Specjalna” 1/2009.

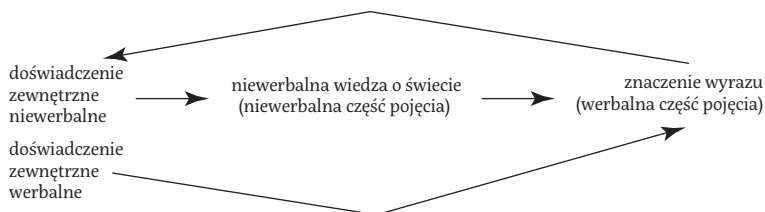
językowych (np. składni). Formułowana jest teza, że składnia jest dominującym elementem w procesie uczenia się właściwego użycia i znaczenia słów przez dzieci niewidome⁹³. Informacja syntaktyczna słyszanych wypowiedzi w połączeniu z kontekstem sytuacyjnym (danymi pozajęzykowymi – doświadczeniem zewnętrznym niewerbalnym) umożliwia rozwijanie znaczenia słów. Jest to szczególnie widoczne podczas analizy wyników badań dotyczących używania przez niewidomych wyrazów związanych z barwami. Dzieci niewidome w wieku od 3,5 do 6 lat odróżniają nazwy kolorów od nazw innych cech, wiedzą, iż kolor może charakteryzować jedynie obiekty materialne, nie konsolidują kolorów z innymi cechami przedmiotu oraz posiadają wiedzę, że są one cechą, której nie mogą odbierać zmysłowo. W okresie od 8 do 13 lat umieją prawidłowo ocenić połączenia typu obiekt + kolor pod względem sensowności. A zatem osoba niewidząca od urodzenia potrafi zrozumieć własności syntaktyczne i ograniczenia semantyczne określeń kolorów⁹⁴. „Dzięki połączeniu informacji zawartych w strukturze wypowiedzi i kontekście pozajęzykowym budowane jest znaczenie danego wyrazu (które następnie umożliwia zdobywanie wiedzy o znaczeniach innych wyrazów, m.in. poprzez słuchanie i czytanie ich definicji; jest to proces określany niekiedy jako przyswajanie znaczeń względnie niezależnie od kontekstu sytuacyjnego). Z kolei efektem akwizycji języka (niezależnie od jego mechanizmów) jest zawsze zdobywanie wiedzy o świecie, a więc dzięki ukształtowanym znaczeniom wyrazów można uzyskać także podstawę wyobrażeń o charakterze niewerbalnym”⁹⁵.

93 Por. J. Rosel, A. Caballer, P. Jara, J. C. Oliver, *Verbalism in the narrative language of children who are blind and sighted*, dz. cyt.; B. Landau, *Language and experience blind children*, dz. cyt.; B. Landau, L. R. Gleitman, *Language and experience*, dz. cyt.

94 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 207–208.

95 N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt., s. 189.

N. Mikołajczak-Matyja obrazuje zależności w rozwoju poznawczo-językowym w następujący sposób, przy czym zaznacza, iż siła wskazywanych zależności zmienia się na kolejnych etapach rozwoju języka⁹⁶:



Z powyższymi zagadnieniami wiąże się również zagadnienie wyobrażeń surogatowych (zastępczych). Brak informacji wzrokowych w procesie poznawania rzeczywistości powoduje wytworzenie w umysłach osób niewidomych wyobrażeń na bazie pozawzrokowego poznania – dotykowego, smakowego, słuchowego, kinestetycznego i węchowego, niemających odpowiednika w wyobrazeniach widzących. Te obiekty rzeczywistości, które takiemu poznaniu są zupełnie lub częściowo niedostępne, ujmowane są przez osoby niewidome w postaci wyobrażeń surogatowych⁹⁷. W literaturze tyflogicznej określane są one jako efekt wypełniania „luk poznawczych”⁹⁸ czy „pustych znaczeniowo pojęć”⁹⁹ (wtedy gdy forma językowa określająca desygnat nie odsyła do bezpośredniego poznania zmysłowego¹⁰⁰). Wyobrażenia

96 Tamże, s. 190.

97 Termin ten został wprowadzony do literatury tyflopedagogicznej przez F. Hittschmanna, natomiast teoria została opracowana przez T. Heller. Na grunt polski przeszczepiła ją Maria Grzegorzewska.

98 A. Fojkis, *Wyobrażenia surogatowe, ich rola i znaczenie w kształtowaniu wyobrażeń świata i pojęć niewidomych*, dz. cyt., s. 86.

99 Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niedowidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt., s. 162.

100 B. Pietrulewicz, *Rozwój rozumowania przez analogię u dzieci niewidomych w wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 5.

surogatowe stanowią reprezentację wiedzy niewidomego odnoszącej się do otaczającej go rzeczywistości – są swoistą strukturą poznawczo-emocjonalną o charakterze kompensacyjnym (stąd istotne znaczenie dla rozwoju dzieci niewidomych ma troska o przygotowanie warunków do wytwarzania takich wyobrażeń na bazie bogatych doświadczeń zmysłowych, werbalnych i społecznych)¹⁰¹.

Zdaniem M. Grzegorzewskiej wyobrażenia surogatowe to substytuty psychiczne treści pogładowych niedostępnych w doświadczeniu percepcyjnym niewidomym (lub tylko częściowo dostępnymi) i „są wyrazem dążności niewidomych do konstrukcji w miarę pełnego i adekwatnego obrazu otaczającej rzeczywistości”¹⁰².

Tworzenie wyobrażeń surogatowych dokonuje się na bazie wrażeń dotykowych, słuchowych, smakowych, kinestetycznych i węchowych¹⁰³, związanych z konkretnymi, posiadanymi już wyobrażeniami przedmiotów (np. pokój – sala, drzwi – brama), modelami (miniatury, np. dom, samochód), fragmentami przedmiotów, (drzwi – wielkość budynku, wzgórek – góra, ręka – człowiek) oraz opisem słownym (poprzez zastosowanie analogii i dostępnych określeń)¹⁰⁴.

Istotna rola w powstawaniu wyobrażeń surogatowych przypada analogii (umiejętności zestawiania i porównywania różnego rodzaju faktów i zdarzeń, a następnie wyciągania wniosków)¹⁰⁵. Z badań B. Pietrulewiczka wynika, że ze względu na fakt niepełnosprawności wzrokowej uwaga osoby niewidomej musi być stale czynna i podzielna, aby czerpać informacje z kilku źródeł równocześnie, oraz skoncen-

101 Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecko niedowidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt., s. 160.

102 M. Grzegorzewska, cyt. za: W. Pilecka, *Wybrane zagadnienia z tyflopsychologii*, dz. cyt., s. 101.

103 Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecko niedowidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt., s. 160.

104 Por. T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, dz. cyt., s. 106–108.

105 Por. W. Pilecka, *Wybrane zagadnienia z tyflopsychologii*, dz. cyt., s. 101.

trowana, aby spostrzeżenia zostały zapamiętane. Dziecko niewidome ciągle wyciąga wnioski z sytuacji, która odbywa się w pobliżu lub w której uczestniczy na podstawie dostępnych informacji słuchowych, dotykowych, węchowych i innych, opracowując dane poprzez pogłębianą analizę myślową, różnicowanie, klasyfikowanie i znajdowanie analogii do rzeczy znanych. Bogatsze doświadczenie niewidomego w tym zakresie powoduje, że proces budowy analogii jest łatwiejszy. „Przez ciągłe zestawianie i porównywanie faktów mają oni możliwość wytworzenia tego, czego nie dostarczają im wrażenia wzrokowe”¹⁰⁶. Badania I. Parulskiej dotyczące rozumowania przez analogie semantyczne w kategorii część–całość dowodzą, że osoby niewidome osiągają lepsze wyniki w zakresie omawianej kategorii – szybciej i poprawniej potrafią wyciągać wnioski z podawanych przesłanek¹⁰⁷.

Wyobrażenia surogatowe nie są tak dokładne i adekwatne jak wyobrażenia widzących na temat nieznanymi im obiektów, ponieważ ci bazują na doświadczeniach wzrokowych. Istotnym komponentem wyobrażeń surogatowych są osobiste doświadczenia emocjonalne niewidomych. W związku z tym wyobrażenia zastępcze są wysoko zindywidualizowane, niepodobne u poszczególnych osób niewidomych, szczególnie że najczęściej powstają pod wpływem chwili, nieświadomie, i wyrażają tylko im znaną treść¹⁰⁸. Są swoiste również dlatego, iż obejmują zarówno czynności spostrzeniowe i wyobrazeniowe, jak i pojęcia i wzruszenia. Analogia uwzględnia związki pomiędzy tymi stosunkami psychicznymi. A. Fojkis za Marią Grzegorzewską zauważa, że analogia tworzy się pomiędzy wrażeniami, które dają się

106 B. Pietrulewicz, *Rozwój rozumowania przez analogię u dzieci niewidomych w wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 9.

107 Por. I. Pakulska, *Wykorzystywanie analogii semantycznych w pracy z uczniem niewidomym*, w: A. Krause, K. Materna, J. Rzeźnicka-Krupa, *Życie z niepełnosprawnością – wyzwania edukacyjne, rehabilitacyjne i normalizacyjne*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, t. 9, Gdańsk 2010, s. 95–103.

108 Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niedowidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, dz. cyt., s. 162.

układać w jakieś szeregi, mają cechę wspólną, ale porównywanie nie dotyczy tylko podobnych cech, zjawisk i przedmiotów, lecz również na pozór różniących się¹⁰⁹.

Niezależnie od poziomu adekwatności wytwarzania zastępczych wyobrażeń, prowadzą one do lepszego zrozumienia świata przez niewidomych.

Obok wyobrażeń surogatowych występują również wyobrażenia wytwórcze. Dotyczą one między innymi zjawisk bezpośrednio nieznanych lub dziejących się bardzo daleko. Zofia Sękowska podkreśla, że stopień ich precyzji może być większy niż surogatowych¹¹⁰.

Kompensacja werbalna w kontekście nabywania umiejętności czytania i pisania

Technikami w szczególności sposobem kompensującymi brak wzroku w zdobywaniu wiedzy o świecie i komunikowaniu się są podstawowe techniki szkolne: czytanie i pisanie, nabywane poprzez opanowanie systemu pisma punktowego L. Braille'a¹¹¹ (odbiór komunikatów

109 Por. A. Fojkis, *Wyobrażenia surogatowe, ich rola i znaczenie w kształtowaniu wyobrażeń świata i pojęć niewidomych*, dz. cyt., s. 94.

110 Por. Z. Sękowska, *Kształcenie dzieci niewidomych*, dz. cyt., s. 80.

111 Mimo że pismo Louisa Braille'a jest najbardziej popularnym pismem wypukłym dla niewidomych i w tym systemie przygotowuje się większość materiałów czytelniczych, to warto pamiętać, że nie jest to jedyne pismo dla osób niepełnosprawnych wzrokowo. Inną propozycją jest utworzone w XIX w. pismo liniowe Williama Moona oraz datowany na początek XXI w. liniowo-punktowy alfabet ELIA – systemy adresowane przede wszystkim do osób ociemniałych w wieku dorosłym, mających trudności z opanowaniem pisma Braille'a. Oprócz nich alternatywnym pismem wypukłym jest alfabet Fishburne'a, w którym jednak nie powstają materiały czytelnicze (por. M. Paplińska, *Nauka brajla w weekend*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009; M. Kilian, *Alfabet ELIA szansą dla osób niewidomych niezdolnych do nauki brajla*, „Szkola Specjalna” 2/2006; H. Cryer, D. Gunn, S. Home, S. Morley Wilkins, *International survey of tactile reading codes, Research report no 6*, Royal National Institute of Blind People, Birmingham 2008).

w brajlu i tworzenie własnych za pomocą pisma punktowego). Mowa pisana (graficzna) w wymiarze recepcji, jak też reprodukcji i ekspresji, zaliczana jest do zagadnień kompensacji werbalnej¹¹².

System pisma punktowego L. Braille'a – ekwiwalent pisma widzących, jest wynikiem ewolucji dokonującej się w trwającej wiele wieków propozycji sposobów zapisu, które byłyby dostępne osobom niewidomym. Proponowanymi rozwiązaniami były pomysły:

– pisma liniowego wklęsłego, grawerowanego na różnych powierzchniach (koncepcje Lucasa z Saragossy, 1517; Erazma z Rotterdamu, 1528; Pera Mexia, 1542; Gerolama Cardano, 1550; Rampansetta z Rzymu, 1575),

– pisma liniowego wypukłego, tworzonego poprzez odlewanie liter z ołowiu, cyny, wykonywanie z drutu, z drewnianych klocków, wreszcie – wytłaczanie na papierze za pomocą drewnianych i metalowych czcionek (Valentin Haüy, 1784–1789),

– pisma liniowo-punktowego: tworzącego system abstrakcyjny (Francesco Lan Tezi, 1670; Nicholas Saunderson, 1740) lub odzwierciedlającego w formie wypukłej alfabet łaciński (Wilhelm Klein, 1809)¹¹³.

Momentem kulminacyjnym tych przemian okazała się koncepcja pisma-szyfru Louisa Braille'a, opartego na wypukłych punktach, niemających odniesienia do kształtu liter alfabetu łacińskiego.

Alfabet brajlowski bazuje na sześciopunkcie brajlowskim (dotykowo rozpoznawanych punktach rozmieszczonych na planie prostokąta), który jest znakiem tworzącym system. Stanowią go dwie kolumny zawierające po trzy punkty, numeracja punktów jest stała i za ich pomocą można opisać każdą literę tego systemu. I tak lewa kolumna zawiera punkty: 1, 2 i 3, a prawa kolumna zawiera punkty 4, 5 i 6 (punkty liczone są od góry). Sześciopunkt ma średnią wysokość

112 Por. T. Majewski, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, dz. cyt.

113 Por. W. Dolański, *Alfabet Braille'a, jego poprzednicy i krewniacy*, „Logopedia” 10/1971; M. Paplińska, *Nauka brajla w weekend*, dz. cyt.; M. Czerwińska, *Pismo i książka w systemie Louisa Braille'a w Polsce. Historia i funkcje rewalidacyjne*, SBP, Warszawa 1999.

6,5 mm, a punkty odległe są od siebie o ok. 2,5 mm. Ilość punktów i wzajemne ich rozmieszczenie w znaku pozwala uzyskać 63 kombinacje oraz znak pusty, czyli odstęp. Międzynarodową bazę alfabetu stanowią znaki oznaczające litery od „a” do „z” oraz znaki przestankowe i pomocnicze, które niekiedy różnią się między odmianami systemu w poszczególnych językach, ale mają na ogół międzynarodowy charakter.

Alfabet brajlowski umożliwia zapis zarówno tekstów słownych za pomocą notacji integralnej (zapis litera po literze) lub skrótowej (specyficznej dla danego języka, polegającej na podstawianiu pod znak zbiegów liter, części wyrazowych bądź wyrazów), jak też wzorów i działań matematycznych, chemicznych, fizycznych, a także nut (dzięki notacji matematycznej, fizycznej i chemicznej oraz muzycznej). Pozwala nie tylko na odczytywanie tekstów przez niewidomych, ale również pełną komunikację za pomocą samodzielnie tworzonych tekstów w brajlu z wykorzystaniem różnych narzędzi: manualnych i elektronicznych. Pod względem lingwistycznym system L. Braille’a jest równoważny z pismem widzących, gdyż różni go jedynie specyficzna forma fizyczna, nie zaś reguły łączenia ze sobą znaków językowych. Brajl jest systemem ortograficznym, a nie fonetycznym. We Francji alfabet zaakceptowano w 1854 roku, w Polsce alfabet brajlowski po przekształceniach i ostatecznej kodyfikacji obowiązuje od roku 1934¹¹⁴.

Pismo brajlowskie uwzględnia swoistość zmysłu dotyku (choć poniższe właściwości zostały naukowo potwierdzone znacznie później, niż trwały prace nad systemem brajlowskim, a zatem osobiste doświadczenia i przekonania L. Braille’a wyprzedziły ustalenia naukowe):

- dotyk nie ma łatwości wzroku w percypowaniu linii ciągłej,

114 Por. W. Dolański, *Alfabet Braille’a, jego poprzednicy i krewniacy*, dz. cyt.; M. Czerwińska, *Pismo i książka w systemie Louisa Braille’a w Polsce*, dz. cyt.; M. Paplińska, *Nauka brajla w weekend*, dz. cyt.

- dotyk jest zmysłem wrażeń przerywanych,
- percepcja dotykowa powierzchni jest trudniejsza niż punktów wypukłych,
- zakres uwagi jest ograniczony: liczba elementów prostych percypowanych w jednym akcie spostrzegania nie może przekraczać sześciu,
- łatwiej ujmowane są wrażenia uporządkowane niż bezładne,
- znak brajlowski nie przekracza pola dotykowego czubka palca,
- oddalenie od siebie znaków brajlowskich przekracza nieznacznie próg ostrości dotykowej (próg przestrzenny Webera), co ułatwia odpoznanie poszczególnych znaków¹¹⁵.

Proces czytania składa się z dwóch członów: sensorycznego (zmysłowego) i percepcyjnego (umysłowego). M. Czerwińska zaznacza: „Należy stwierdzić, że zachodząca w obrębie I układu sygnałowego kompensacja zmysłów prowadzi do usprawnienia zmysłu dotyku (w sferze jego funkcjonowania obwodowego i centralnego), co z kolei leży u podstaw nabierania wprawy w czytaniu. Czytanie natomiast, udostępniając słowo pisane, przyczynia się do rozwoju II układu sygnałowego (jako środka kontaktowania się z myślą ludzką za pomocą słowa), który to wzmacnia i rozszerza procesy kompensacyjne poprzez umożliwienie wytwarzania schematów wyobraźniowych i wyobrażeń surogatowych (zastępczych). Reasumując, należy stwierdzić, że istotą rewalidacji niewidomych jest m.in. rozwijanie procesów kompensacyjnych, a jednym ze środków realizacji tego celu może być pismo i książka brajlowska”¹¹⁶. Warto dodać, że wraz ze wzrostem sprawności czytania człon umysłowy procesu zaczyna dominować nad członem zmysłowym.

Czytanie tekstu wypukłego ma charakter dotykowo-kinestetyczny, odbywa się przez przesuwanie palców wskazujących obu dłoni

115 Za: M. Czerwińska, *Pismo i książka w systemie Louisa Braille'a w Polsce*, dz. cyt., s. 23.

116 Tamże, s. 25.

po liniach brajlowskich i ich lekkie dotykanie¹¹⁷. Początkowo dziecko koncentruje się na liczbie punktów tworzących literę, skrupulatnie je sprawdzając, z czasem jednak zaczyna rozpoznawać całościowy kształt znaku jako określoną formę dotykową. Wprawa w czytaniu sprawia, że punkty tworzące litery przestają być odbierane jako jednostkowe, odrębne komponenty, co skutkuje całościowym ujęciem litery czy wyrazu oraz wiązaniem formy znaku z jego treścią (tzw. postaciowanie), ustępując percypowaniu ich pojedynczo jako elementów składowych (punkty tworzące litery, litery tworzące wyrazy). Tym samym możliwe jest uzyskanie jakości czytania globalnego, szczególnie jeśli czytelnik jest skoncentrowany, ma duży zasób słów i rozwiniętą zdolność antycypacji¹¹⁸. W tym kontekście można dostrzec pewną analogię pomiędzy czytaniem wzrokowym a dotykowym. Wobec powyższego T. Majewski stwierdza: „Można więc przyjąć, że w początkowym okresie nauki czytania wrażliwość dotykowa ma duże znaczenie, które obniża się w miarę utrwalania się struktury czytania punktowego i ustalania się związku między znakiem a treścią, którą reprezentuje, a więc literą, wyrazem itd.”¹¹⁹. Niemniej jednak czytanie dotykowe ma swoje ograniczenia ze względu na wielkość pola percepcji, a także jego zmienność i nieciągłość związaną z przesuwaniem dłoni. Czytanie dotykowe ma więc charakter sekwencyjny, wymagający zapamiętania

117 Czytanie oburęczne jest korzystniejsze z punktu widzenia zwiększenia pola percepcyjnego oraz tempa czytania, dlatego jest preferowane jako wiodąca technika czytania w edukacji osób niewidzących. Z uwagi na zróżnicowane uwarunkowania część czynnych użytkowników brajla posługuje się jednak techniką jednoręczną. Por. M. Paplińska, *Niewidomy czytelnik – cyfrowy tubylec czy brajlowski analfabeta? O kryzysie umiejętności czytania dotykowego*, w: *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa 2015, s. 184–187.

118 Por. M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 67; A. Veispak, B. Boets, P. Ghesquiere, *Parallel versus sequential processing in print and Braille reading*, „Research in Developmental Disabilities” 33/2012.

119 T. Majewski, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, dz. cyt.

elementów, a następnie ich odtworzenia i przyporządkowania znaczeń. Proces rozumienia czytanego tekstu wymaga częstszej niż w przypadku widzących integracji treści, co najmniej na poziomie frazy (nie zaś zdania czy akapitu). Wszystkie te czynniki wpływają na fakt, iż czytanie dotykowe jest 3–4 razy wolniejsze niż czytanie wzrokowe. Jednak inny sposób percypowania tekstu za pomocą dotyku niż w czytaniu wzrokowym nie wpływa na pozostałe czynności psychiczne zaangażowane w akt czytania, takie jak: czynność wyobrażeń, pozwalająca ujmować znaczenia znaków, pamięć zapewniająca utrwalenie treści, zrozumienie (uchwycenie związków między treściami), wola, uczucia (w tym motywacja i zainteresowanie). Są one ekwiwalentne względem czytania wzrokowego¹²⁰.

W Polsce początek właściwej edukacji brajlowskiej przypada najczęściej na młodszy wiek szkolny, jednak powinien być poprzedzony etapem przygotowawczym (nabywanie umiejętności prebrajlowskich), który zasadniczo wiąże się już ze wczesną stymulacją dotykową dziecka niewidomego, rozwojem jego percepcji i poznania dotykowego w ogóle. M. Paplińska wymienia 18 obszarów rozwoju i stymulacji, związanej z przygotowaniem do nauki czytania i pisania pismem Braille'a w okresie przedszkolnym, oraz dodatkowe 11 obszarów we właściwym etapie nauki w edukacji wczesnoszkolnej, wśród których znajdują się między innymi rozwój percepcji i poznania dotykowego, ćwiczenia rozwijające orientację w małej i dużej przestrzeni, rozwój pojęć, nauka podstawowych umiejętności, takich jak ustawienie i prowadzenie rąk po wersach brajlowskich, koordynacja oraz współpraca obu rąk, integrowanie słuchania, mówienia, czytania i pisanania¹²¹. Ważnym elementem rozwoju językowego dziecka (mowy pisanej) jest kształtowanie zrozumienia konceptu języka pisanego. Świadomość, czym jest pismo,

120 Por. M. Czerwińska, *Pismo i książka w systemie Louisa Braille'a w Polsce*, dz. cyt., s. 24.

121 Por. M. Paplińska, *Nauka brajla w weekend*, dz. cyt., s. 130–132; E. Śmiechowska-Petrovskij, *Inny czytelnik – taka sama literatura?*, dz. cyt., s. 256.

jakie są jego funkcje, rozwija się wraz ze zdobywaniem doświadczeń i ekspozycją na słowo pisane. Dziecko niewidome ma większą trudność w mimowolnym dotykaniu napisów brajlowskich (w przeciwieństwie do dziecka widzącego, w którego polu uwagi wzrokowej znajdują się znaki alfabetu, dostrzegane w mediach, w przestrzeni publicznej), dlatego istotne jest zaangażowanie dorosłych w tworzeniu oznaczeń dotykowych w najbliższym otoczeniu dziecka oraz kierowanie jego uwagi na napisy brajlowskie w windach, w muzeach, na opakowaniach leków itp. Dzięki ekspozycji na znaki brajlowskie niewidome dziecko może stopniowo budować związek pomiędzy znakiem a znaczeniem, do którego odsyła. Istotną rolę we wczesnym dzieciństwie odgrywa również wprowadzanie w obręb doświadczeń dziecka książek brajlowskich i brajlowsko-czarnodrukowych z grafiką dotykową. Jest to okazja do zapoznania dzieci z funkcjami książek, ich budową, sposobem używania (od podstawowych sprawności, jak sposób przewracania stron) oraz z treścią przez głośne odczytanie. Odkrywanie dotykowych kształtów i znaków, łączenie ich z obiektami, do których odnoszą, odkrywanie ich funkcji kodującej, kształtuje świadomość znaczenia pisma i rozbudza motywację do nauki czytania i pisania.

Z perspektywy metodycznej przyswajanie umiejętności czytania i pisania odbywa się równolegle. Głównym narzędziem służącym do zapisu brajlowskiego jest maszyna brajlowska, choć także bywa wprowadzane drugie narzędzie: tabliczka brajlowska i dłutko (rysik). Zapis na maszynie brajlowskiej jest oburęczny (w przypadku sprawności manualnej uczniów). W procesie pisania oburęcznego małe niewidome dzieci mogą mieć trudność z koordynacją ruchową oraz siłą nacisku. Dla optymalnego przebiegu procesu pisania niezmiernie istotna jest:

– rozwinięta siła fizyczna w zakresie małej motoryki i koordynacja oraz umiejętność technicznej obsługi urządzenia, w celu wykształcenia mechanicznych czynności potrzebnych podczas pisania, dzięki czemu na etapie właściwej nauki pisania możliwe będzie skoncentrowanie na treści materiału słownego, nie zaś na technice,

– rozwinięta podstawa eksperymentalna i liczne doświadczenia dotykowe, skutkujące bogatym repertuarem słownym, łatwiejszą zdolnością wyszukiwania odpowiednich słów do zapisu,

– wiedza na temat przyczyny i roli wykorzystania pisma (rozbudzenie świadomości znaczenia pisma), wzmacniająca motywację do nauki¹²².

M. Paplińska zaznacza, że najłabszą stroną polskiej metodyki nauczania brajla jest późne podjęcie przygotowań do nauki czytania i pisania, a nauka odbywa się dopiero w klasie pierwszej lub wstępnej. Wielu uczniów nie osiąga gotowości do nauki: nie opanowało podstawowych umiejętności mechanicznych, manualnych (np. nie ma wystarczająco rozwiniętych mięśni dłoni, niezbędnych w procesie pisania), nie rozumie słów i pojęć. Zwraca również uwagę na sekwencyjność nauczania izolowanych czynności, np. prowadzenie rąk i palców po wersie brajlowskim, odnajdywanie kolejnego wersu itp., oraz na rozdzielanie ćwiczeń rozwijających percepcję dotykową od ćwiczeń językowych, przygotowujących do nauki czytania i pisania, a także rozwijanie podstawowych percepcyjnych i motorycznych umiejętności, związanych z czytaniem i pisanem, na bazie kontrolowanego, stopniowo rozszerzanego słownictwa¹²³.

T. Majewski stwierdza, że dziecko o przeciętnym poziomie rozwoju umysłowego może opanować umiejętności pisania i czytania brajlem bez specjalnych trudności¹²⁴. M. Galster zaznacza, że pod koniec pierwszego roku nauki większość dzieci jest zaznajomiona ze wszystkimi literami, cyframi i znakami interpunkcyjnymi, a ich umiejętność czytania jest na tyle płynna, że rozpoczynają korzystanie z biblioteki

122 Za: M. Paplińska, „Zanurzanie dzieci w brajlu” jako element holistycznej nauki języka, dz. cyt., s. 254–255; por. D. P. Wormsley, F. M. D’Andrea, *Instructional strategies for Braille literacy*, AFB Press, New York 1997.

123 Por. M. Paplińska, *Sposoby nauczania brajla w Polsce i wybranych krajach świata*, „Szkoła Specjalna” 1/2006, s. 19.

124 Por. T. Majewski, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, dz. cyt.

szkolnej¹²⁵. Wyniki longitudinalnych badań R. W. Emersona, M. C. Holbrook i F.M. D'Andrea, prowadzonych w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie w latach 2002–2007 na grupie dzieci bez funkcjonalnie użytecznych możliwości wzrokowych od 3 do 11 lat, zaklasyfikowanych jako początkujący użytkownicy brajla, pokazują, że ich umiejętności związane z czytaniem są opóźnione względem widzących rówieśników i nienabywane w zakładanym dla widzących tempie¹²⁶. Uczniowie bez dodatkowych niepełnosprawności, którzy zostali wcześniej przygotowani do czytania i pisanie, osiągnęli lepsze wyniki w zakresie znajomości słownictwa, dekodowania wyrazów i rozumienia tekstów¹²⁷.

2.4. Inicjacja czytelnicza i literacka dzieci niewidomych

Proces inicjacji czytelniczej widzących dzieci rozpoczyna się w środowisku domowym. Jest uzależniony od rodzaju doświadczeń kulturowych najbliższej rodziny, jej członkowie bowiem wprowadzają dziecko w świat lektur, a także od miejsca książek w domu rodzinnym. Kolejnym etapem jest pośrednictwo instytucjonalne, czyli oddziaływanie znaczących dorosłych w przedszkolu i szkole, a następnie

125 Por. M. Galster, *Specyficzne zagadnienia w nauczaniu języka polskiego dzieci z uszkodzeniem wzroku ze szczególnym uwzględnieniem niewidomych*, w: *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, S. Jakubowski (red.), MEN, Warszawa 2001.

126 Por. R. W. Emerson, M. C. Holbrook, F.M. D'Andrea, *Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC Braille Study*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” Vol. 103, No. 10, 2009.

127 Por. także. Zasadniczym celem badań było ustalenie efektywniejszej nauki czytania: z wykorzystaniem skrótów brajlowskich lub pisma integralnego. Wyniki badań pokazały jednak, że to nie zastosowana notacja, lecz jak najwcześniejsza edukacja brajlowska oraz odpowiednie instrukcje w trakcie nauki czytania mają wpływ na jego efektywność oraz że niezależnie od zastosowanej notacji osiągnięcia uczniów niewidomych w zakresie czytania nie odpowiadają umiejętnościom widzących rówieśników oraz przebiegają w innym tempie.

również oddziaływanie rówieśników. Dziecko w sposób gradacyjny opanowuje technikę czytania, potem zaczyna korzystać ze szkolnej biblioteki i innych źródeł lektur – pojawia się autonomiczna potrzeba korzystania z dóbr kultury. Jego preferencje są modelowane w coraz większym stopniu przez krąg rówieśniczy i przez media¹²⁸.

Ponieważ niewidome dziecko znajduje się w innej, trudniejszej sytuacji ze względu na deficyty percepcyjne i częsty brak optymalnych warunków do wczesnej stymulacji dotykowej i kształtowania znaczenia pisma, nie zawsze właściwy proces inicjacji czytelniczej rozpoczyna się przed rozpoczęciem formalnej edukacji szkolnej. Dziecko widzące naturalnie oswaja się z kształtami znaków alfabetu, zauważa, że można je reprodukować – zapisywać, jeszcze przed opanowaniem techniki pisania¹²⁹. Ponadto obcuje z książką-przedmiotem od niemowlęctwa – początkowo książka jest obiektem do manipulowania, gniecenia, obracania, ale około drugiego roku życia dzieci zaczynają rozumieć, że obrazki, kształty oraz kolory w książkach mają abstrakcyjne znaczenie. Obserwacja czytających dorosłych, wspólne aktywności czytelnicze (zabawy z książkami i tekstem inicjowane przez dorosłych), naśladowanie bliskich – powodują, że około trzeciego-czwartego roku życia rozwija się w dziecku zrozumienie relacji pomiędzy literą a obrazem w książce, a później – pomiędzy znakami graficznymi a rzeczywistością zewnętrzną. Dzieci zaczynają „czytać” książki, które dobrze znają, recytując tekst z pamięci, czemu towarzyszy przewracanie stron. Wszystko to stanowi grunt dla dalszych działań edukacyjnych związanych z kształtowaniem gotowości do czytania i pisania w przedszkolu i wczesnej edukacji¹³⁰. Wobec tego dziecku niewidomemu należy umożliwić zdobycie podobnych doświadczeń, przekazać wiedzę o funkcjach książek, posługiwaniu się

128 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 206–207.

129 Por. M. Paplińska, *Nauka brajla w weekend*, dz. cyt. s. 123.

130 Por. A. M. Swenson, *Beginning with Braille: firsthand experiences with a balanced approach to literacy*, Second Edition, AFB, New York 2016, s. 68.

nimi. Wsparcie, którego wymaga dziecko, jest znaczące w porównaniu z widzącymi rówieśnikami, a inicjacja czytelnicza następuje znacznie wolniej i później niż dzieci widzących¹³¹. Niezbędna jest tu świadomość i aktywność dorosłego, który nadaje słowne znaczenie rzeczywistości, którą dziecko niewidzące poznaje w niepełnym stopniu, i wprowadza w świat lektur¹³². Podstawowe pojęcia związane z inicjacją czytelniczą niewidomych dzieci dotyczą:

- różnych rozmiarów, kształtów i materiałów książek, niektóre z nich mogą być wydrukowane zwykłym pismem, a inne brajlem,
- książki składają się z części (przedniej, tylnej okładki, strony tytułowej, wielu stron, elementów spajających, np. bindowania),
- strony są numerowane w określonym porządku i przewraca się je w kierunku z przodu do tyłu,
- książki zawierają niosące znaczenie obrazki i tekst, który ma z nimi związek,
- tekst brajlowski niesie przekaz informacyjny, odczytuje się go od lewej do prawej strony, od góry do dołu,
- zdania składają się ze słów, pomiędzy którymi występują odstępy, a słowa składają się z liter, pomiędzy którymi nie ma odstępów. Niektóre brajlowskie słowa rozpoczynają się od znaku wielkiej litery,
- występują również znaki, które nie są literami, jak znaki interpunkcyjne, które niosą różne informacje,
- książki są napisane przez autorów (osoby), które chcą coś przekazać,
- czytanie i rozmowy o książkach są przyjemnymi aktywnościami¹³³.

131 Por. A. M. Swenson, *Beginning with Braille: firsthand experiences with a balanced approach to literacy*, dz. cyt., por. M. Paplińska, *Nauka brajla w weekend*, dz. cyt., s. 36.

132 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Inny czytelnik – taka sama literatura?*, dz. cyt., s. 256; tejże, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszy wiek szkolnym*, dz. cyt., s. 206–207.

133 Za: A. M. Swenson, *Beginning with Braille: firsthand experiences with a balanced approach to literacy*, dz. cyt., s. 69.

Dlatego aktualnie ważną funkcję w rozwoju dziecka niewidomego pełnią książki dotykowe (ich kolebką jest Finlandia, powszechnie stosowane są w USA, Kanadzie, Wielkiej Brytanii, Francji, coraz częściej również w Polsce)¹³⁴. Książki dotykowe zawierają w sobie tekst brajlowski oraz grafikę wypukłą, tworzoną techniką kolażu lub inną¹³⁵. Przygotowując kolaż, wykorzystuje się naturalne elementy (np. korę, gałęzie) lub też materiały dotykowo najbardziej zbliżone do rzeczywistego obiektu¹³⁶. Używa się również obiektów naturalnych z otoczenia dziecka.

Książki dotykowe można podzielić na adaptacje literatury dziecięcej i takie, które są tworzone intencjonalnie dla dziecka, mają autorski charakter. Należy również wymienić te, które są tworzone wraz z dziećmi.

Książki dotykowe stają się kompleksowym nośnikiem bodźców dla niewidomych dzieci, odpowiadającym ich możliwościom

134 Por. M. Paplińska, *Brajl w nowoczesnych technologiach – kierunki przemian w edukacji i komunikacji niewidomych*, w: *Spółczesność równych szans. Tendencje i kierunki zmian*, D. Gorajewska (red.), Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2005, s. 76; B. Kazanowska, *Książki dotykowe dla małych dzieci – czyli zrób to sam*, w: *Jak przygotować niewidome dziecko do nauki brajla. Przewodnik dla rodziców i nauczycieli*, M. Paplińska (red.), Trakt, Warszawa 2012, s. 96–105; *Creating Tactile Books*, American Foundation for the Blind, 2005; <http://www.afb.org/Section.asp?SectionID=6&TopicID=97&DocumentID=1258> (dostęp: 08.08.2013).

135 K. Czerwińska określa, że do najczęściej spotykanych technik tworzenia wypukłej grafiki należą obok kolażu technika eksplozyjna, formowanie termoplastyczne, a ponadto uznanie zyskuje termografia (są to konkluzje odnoszące się do tworzenia obrazków dotykowych dla niewidomych w ogóle, nie w odniesieniu do książek dotykowych); por. K. Czerwińska, *Rysunek wypukły jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języków obcych – doniesienia z badań*, w: *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących*, K. Czerwińska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa 2008, s. 39–40. O innych technikach tworzenia grafiki wypukłej pisze M. Jakubowski, por. M. Jakubowski, *Tyflografika w rękach mojego dziecka*, w: *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, J. Witczak-Nowotna (red.), BON UW, Warszawa 2010, s. 43.

136 Por. K. Czerwińska, *Rysunek wypukły jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języków obcych – doniesienia z badań*, dz. cyt., s. 40.

percepcyjnym: stanowią atrakcyjny materiał dotykowy (tekst uzupełniony interesującą grafiką wypukłą) umożliwiający uzyskanie przyjemności obcowania z książką oraz wzmacniający motywację do sięgania po nią. Są także środkiem do realizacji licznych celów edukacyjno-rehabilitacyjnych, takich jak m.in. rozwój procesów poznawczych, sprawności manualnej, orientacji przestrzennej oraz sfery emocjonalnej¹³⁷.

Wprowadzenie książek dotykowych umożliwia przesunięcie momentu inicjacji czytelniczej niewidomego dziecka, ponieważ jej zawartość nie wymaga znajomości brajla. Jednocześnie jest to bodziec atrakcyjny, co zwiększa dziecięcą motywację. Wspólne czytanie książki z dorosłym (jeszcze przed poznaniem alfabetu brajla), czyli prowadzenie rąk dziecka po wersach tekstu brajlowskiego towarzyszące głośnemu odczytywaniu fragmentów, buduje przekonanie, że wypukłe symbole są odzwierciedleniem słów. Wielokrotne odczytywanie pozwala również rozróżnić formy dotykowe wyrażen i powiązać je ze znaczeniem poprzez postaciowanie, bez rozpoznawania poszczególnych liter.

W tym kontekście należy zwrócić szczególną uwagę na realizowaną w tym procesie fatyczną funkcję kontaktu z książką, wpływającą na budowanie relacji dziecka z dorosłym – zarówno przez sam akt lektury zapośredniczonej (odczytanie przez dorosłego, przesuwanie dłoni dziecka po tekście, pomoc w zapoznaniu się z rysunkiem wypukłym), jak również w sytuacjach wspólnego tworzenia książek dotykowych przez dziecko i dorosłego.

Należy również podkreślić, że podobnie jak kontakt widzącego dziecka z książką w fazie inicjalnej, tak i kontakt niewidomego dziecka z książką dotykową ma charakter synkretyczny, łączy w sobie cechy różnych kontaktów kulturowych: słowo związane jest z muzyką, zabawą, ruchem i tańcem, a dodatkowo umożliwia pracę manipula-

137 Por. B. Kazanowska, *Książki dotykowe dla małych dzieci – czyli zrób to sam*, dz. cyt., s. 97.

cyjną oraz zaspokajają potrzebę stymulacji. Książka dostarcza bodźców zmysłowi dominującemu w procesach poznawczych niewidomego dziecka¹³⁸.

Najprostsze książki dotykowe zawierają jedno słowo lub zdanie na stronie. Uatrakcyjnieniem dźwiękowej formy tekstu jest zastosowanie rymów czy onomatopei. Słownictwo oraz elementy fabularne dostosowane są do możliwości odbiorczych dzieci. Tekst drukowany jest w brajlu oraz w czarnym druku, by zawartość treściowa była dostępna widzącym.

Jak ważny to materiał do pracy z dzieckiem niewidomym świadczy fakt, iż w najnowszych publikacjach metodycznych analizowane i projektowane są różnorodne sposoby pracy z książkami dotykowymi¹³⁹. Na przykład M. Paplińska opisuje francuski sposób prowadzenia edukacji prebrajlowskiej i wprowadzania do systemu Braille'a małych niewidomych dzieci z wykorzystaniem pakietu książek dotykowych na kanwie baśni o Królownie Śnieżce, w których prostym ilustracjom dotykowym towarzyszą krótkie teksty w brajlu, pozwalające niemal jednocześnie zapoznawać się z tekstem i ilustracją¹⁴⁰. Natomiast B. Kazanowska analizuje konkretne pozycje książkowe i omawia zabawy i ćwiczenia z ich wykorzystaniem¹⁴¹.

Inicjacja czytelnicza niewidomego dziecka poprzez książkę dotykową wywołuje chęć czytania. B. Kazanowska zauważa, iż niektóre niewidome dzieci używają książek dotykowych, żeby udawać, że czytają, analogicznie jak widzący rówieśnicy przed opanowaniem

138 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Forma i treść książki dla niewidomych i słabo widzących dzieci z dodatkowymi niepełnosprawnościami*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, *Studia Paedagogica*, II, 108, D. Wolska, A. Mikrut (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012, s. 336.

139 Por. M. Paplińska, *Jak przygotować niewidome dziecko do nauki brajlai*, dz. cyt.

140 Za: M. Paplińska, *Bajka o Królowie Śnieżce – francuski sposób przygotowania niewidomych dzieci do czytania i pisania pismem Braille'a*, „Szkola Specjalna” 1/2007, s. 55–56.

141 Por. M. Paplińska, *Jak przygotować niewidome dziecko do nauki brajla*, dz. cyt.

umiejętności czytania¹⁴². Ponadto obcowanie z taką książką kształtuje techniczne umiejętności związane z właściwą nauką brajla oraz rozwijaniem zmysłu dotyku. Wiązanie znaków ze znaczeniem w procesie globalnego czytania za pośrednictwem przekazu słownego dorosłych oraz ćwiczenia na bazie materiału słowno-tyflograficznego przyczyniają się do tworzenia późniejszej dojrzałości czytelniczej.

2.5. Dodatkowe funkcje kompensacyjne książek literackich istotne dla rozwoju niewidomego dziecka

Kompensacyjne funkcje książek literackich w rozwoju niewidomego dziecka

Specyfika czytania i pisanie dotykaniem powoduje, że w edukacji wczesnoszkolnej to na aspektach edukacyjno-rehabilitacyjnych może koncentrować się uwaga pedagogów w pracy z tekstem i książką. Konsekwencje takiej sytuacji to możliwe niepełne wykorzystanie innych jej walorów dla rozwoju niewidomego dziecka.

Jak wynika z wcześniejszych omówień, nauka i doskonalenie czytania tekstów brajlowskich oraz zapoznawania się z grafiką dotykową to okazja do usprawniania motorycznego, manualnego i taktylnego.

Przejście od zapoznawania się z tekstami zawierającymi kontrolowane słownictwo, wprowadzane w celu utrwalania poznanych znaków brajlowskich, do korzystania z tekstów literackich i kształtowanie umiejętności korzystania z nich można określić mianem inicjacji literackiej, w której znajomość kodu brajlowskiego jest punktem wyjścia do zrozumienia sensu wypowiedzi językowej oraz wyższych układów znaczeniowych (ujęć przedmiotów, zdarzeń, związków logicznych, które składają się w zawartość zdarzeniową: fabułę,

¹⁴² Por. B. Kazanowska, *Książki dotykowe dla małych dzieci – czyli zrób to sam*, dz. cyt., s. 98.

wywód myślowy, przedmioty przedstawiane, czyli całościowy obraz świata przedstawionego oraz zespół uogólnień poznawczych i postulatycznych¹⁴³), co umożliwia rozpoznanie oraz przypisanie jej znaczeń wtórnych, naddanych (wartości symbolicznych) – i w efekcie pełne zrozumienie i odbiór etyczny dzieła literackiego.

Utwór literacki odróżnia od innych typów wypowiedzi (potocznej, publicystycznej, naukowej) obrazowość, fikcyjność i dodatkowe uporządkowanie¹⁴⁴. Tekst literacki odwołuje się jednocześnie do intelektu, wyobraźni i zmysłów odbiorcy. „Wypowiedź literacka ma bogatszy sens niż komunikaty innego typu, jest wieloznaczna. Wyrazy tworzą w tekście niepowtarzalne układy, wzajemnie na siebie oddziałują, modyfikując i zmieniając swe znaczenia, powodują dodatkowe spięcia i jednoczesną koegzystencję znaczeń przenośnych i potocznych”¹⁴⁵. Obrazowość polega na bezpośrednim, plastycznym przedstawianiu przy użyciu leksyki odwołującej się do zmysłowego odbioru świata lub pośrednim, poprzez operacje językowe (wieloznaczność, posłużenie się pojęciami i przekształceniami semantycznymi), które nie przekładają się na wrażenia wizualne. Dodatkowe uporządkowanie rozumiane jest jako przemyślana organizacja językowa, której nie wymaga komunikatywność przekazu ani względy społeczne, lecz zamysł twórcy. Utwór literacki posługuje się prawdą (czyli elementami rzeczywistości) oraz zmyśleniem (tym, co jest niezależne od konkretnej pozaliterackiej rzeczywistości czy biografii). Fikcja literacka to świat przedstawiony w utworze za pomocą quasi-sądów (nie można orzec o ich prawdziwości lub fałszu, odnoszą się bowiem do przedmiotów nieistniejących, dlatego nie są sądami w sensie logicznym).

A zatem w kontekście niewidomego odbiorcy należy zauważyć, że tekst literacki poprzez język przybliży treści poznawcze

143 Por. hasło: „dzieło literackie”, w: *Słownik terminów literackich*, (red.) S. Sierotwiński, Ossolineum, Wrocław 1986.

144 Por. B. Chrzastowska, S. Wysołuch, *Poetyka stosowana*, wsiP, Warszawa 2000, s. 40.

145 Tamże.

i społeczno-kulturowe, które widzącym dostarcza lub pełniej umożliwia wzrok – książka to znaczące medium poznawcze dla niewidomych (obok bezpośredniej werbalnej komunikacji dziecka z osobami z jego otoczenia). Jest nośnikiem wiedzy o rzeczywistości w sensie literalnego przekazania wiadomości, a także w ujęciach zdarzeń fabularnych (przedstawionych historiach, prezentowanych wzorcach zachowań) i poprzez opisy. W ten sposób, jak wskazuje B. Dziemidok, recepcja twórczości umożliwia rozszerzenie granic jednostkowego funkcjonowania i wzbogacenie własnej egzystencji poprzez symboliczne poznanie tego, co może być udziałem innych ludzi¹⁴⁶.

Czytanie, szczególnie tekstów literackich, służy ponadto rozwijaniu języka i zasobu pojęć (kompensacja werbalna, tworzenie wyobrażeń surogatowych). Bardzo ważne jest także to, że przekazuje informacje zawarte w samych strukturach językowych, regułach łączenia elementów językowych. Jak omówiono wcześniej, informacja syntaktyczna słyszanych czy też odczytywanych wypowiedzi, połączona z kontekstem sytuacyjnym (danymi pozajęzykowymi – doświadczeniem zewnętrznym niewerbalnym), pozwala dziecku na rozwijanie znaczenia słów¹⁴⁷.

Warstwa językowa tekstów literackich ma więc również znaczenie dla kształtowania się wyobrażeń surogatowych u dzieci, dotyczących tych zjawisk, które całkowicie lub częściowo są niedostępne poznaniu pozawzrokowemu, a ich bazą są wrażenia dotykowe, kinestetyczne, słuchowe, węchowe i smakowe oraz informacje językowe najczęściej przekształcane dzięki zastosowaniu analogii. M. Grzegorzewska pisała: „Analogia stanowi wielkie jądro struktury, które skupia dookoła siebie przeróżne cechy, należące do różnych dziedzin zmysłowych. (...) w niektórych wypadkach struktury surogatowe powstać mogą także

146 Por. B. Dziemidok, *Katartyczno-kompensacyjna funkcja sztuki*, w: *Sztuka i społeczeństwo*, A. Kuczyńska (red.), PWN, Warszawa 1976, s. 92.

147 Por. N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego*, dz. cyt., s. 189–191.

na podstawie symboliki i metafory¹⁴⁸. A zatem literackość tekstów, użycie środków artystycznego wyrazu, takich jak metafora, porównanie (wykorzystujące analogię – układanie w szeregi zjawisk na bazie podobieństwa, często subiektywnego), symbolika, mogą kształtować wyobrażenia surogatowe niewidomych czytelników, a tym samym wyrównywać braki percepcyjne¹⁴⁹. Konkluzje E. Bendych omawiające pracę dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym potwierdzają powyższe spostrzeżenia. Badaczka podsumowała analizę wypowiedzi dzieci siedmioletnich po lekturze utworów poetyckich czołowych autorów polskiej literatury dziecięcej: M. Konopnickiej, J. Tuwima i J. Porazińskiej, odnoszące się do rozumienia słów: niebo, słońce, księżyc, las, pożar, powódź, stwierdzając: „W wypowiedziach dzieci zwraca uwagę nagromadzenie wyrażeń słuchowych, dotykowych i wrażeń temperatury. W opisie nieba, słońca, księżycy, lasu zawiera się dużo wiadomości oraz widoczny jest wpływ literatury dziecięcej na określenia, a także uderza kojarzenie treści oznaczających jasne barwy z dodatnimi odczuciami: wesoło, przyjemnie, cicho, ciepło. Dzieci interpretując zwroty z czytanych im wierszy, prawidłowo wypowiadały się o sytuacjach, zdawałoby się dostępnych tylko obserwacji wzrokowej. Potwierdziły tym samym tezę, że procesy umysłowe odgrywają decydującą rolę w mechanizmie kompensacji¹⁵⁰. Znaczenie literackich tekstów dla kształtowania się wyobrażeń surogatowych u uczniów niewidomych badała również Aldona Fojkis, która szczególną uwagę zwracała na fakt znaczenia środków artystycznego wyrazu oraz emocjonalnego reagowania na poetycki opis świata przedstawionego.

148 M. Grzegorzewska, *Struktura wyobrażeń surogatowych u niewidomych*, dz. cyt., s. 96.

149 Por. tamże; E. Bendych, J. Nowak, *Przygotowanie dzieci niewidomych do nauki szkolnej*, dz. cyt.; A. Fojkis, *Wyobrażenia surogatowe, ich rola i znaczenie w kształtowaniu wyobrażeń świata i pojęć u niewidomych*, dz. cyt.

150 E. Bendych, J. Nowak, *Przygotowanie dzieci niewidomych do nauki szkolnej*, dz. cyt., s. 211–212; por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 208.

Podkreślała, iż teksty literackie, szczególnie liryczne, wprowadzając analogie różnego rodzaju, wizualno-plastyczno-obrazowe oraz dźwiękowo-węchowo-smakowo-dotykowe, – oddziałują na wszystkie zmysły odbiorcy dzięki takim środkom, jak synestezja, porównanie¹⁵¹. Autorka zaznacza: „Uczniowie niewidomi są bardzo zainteresowani składnikami poetyckiego opisu świata w kolorach, zmiennym oświetleniu, generowanym momentem przeżycia ulotnego nastroju chwili. (...) Dzięki opisom, porównaniom i innym środkom artystycznego wyrazu język poetycki staje się podstawą do tworzenia wyobrażeń surogatowych związanych głównie z barwą, światłem, odczuwaniem ulotności chwili. Nazwy barw występujące w wierszach wywołują u niewidomych odpowiedni nastrój i skojarzenia uczuciowe. W mowie potocznej również występują wyrażenia o zabarwieniu emocjonalnym, których nastrój odpowiada barwom, np. promienny dzień oddaje barwę ciepłą, żółtą (złotą) lub jesienna szaruga – przedstawia smutek i szary kolor mgieł”¹⁵².

Kompensacyjny wymiar kontaktów dziecka niewidomego z książką literacką związany jest także z możliwością reprezentowania rzeczywistości pozafabularnej, czyli rozszerzania doświadczeń jednostki o całkowicie lub częściowo niedostępne poznawczo dla niej obszary, np. niektóre sytuacje społeczne¹⁵³.

Jednak fikcyjność wpisana w akt literacki każe odnajdywać dane o rzeczywistości nie tylko w literalnych przedstawieniach. Choć w dziecięcej recepcji tekstu są one bardzo istotne, kluczową rolę odgrywają

151 Por. A. Fojkis, *Wyobrażenia surogatowe, ich rola i znaczenie w kształtowaniu wyobrażeń świata i pojęć u niewidomych*, dz. cyt., s. 92; E. Śmiechowska-Petrovskij, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 208–209.

152 A. Fojkis, *Wyobrażenia surogatowe, ich rola i znaczenie w kształtowaniu wyobrażeń świata i pojęć u niewidomych*, dz. cyt., s. 92.

153 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 208–209.

naddatki znaczeń¹⁵⁴. Należy je rozumieć dwojako: po pierwsze, jako immanentny wskaźnik literackości tekstu, którego semantyka, jak stwierdza A. Kulawik, zorganizowana za pomocą fikcjonalnego świata przedstawionego, zawiera bezpośrednio lub pośrednio wskazówki niedosłowności znaczeń¹⁵⁵, po drugie, jako aspekt relacji fikcja a rzeczywistość, literatura jako reprezentacja rzeczywistości¹⁵⁶. A zatem mająca kompensacyjny walor zawartość treściowa książek literackich to nie tylko katalog określonych wprost sytuacji i zdarzeń, czy wzorców/korekt zachowań¹⁵⁷, lecz przede wszystkim uobecnienie modeli komunikacji oraz „świadomości społecznej” danego momentu historycznego¹⁵⁸. Podobnie ujmuje to zagadnienie Ian Watt: „Literatura w pewnym doskonale słusznym sensie jest swym własnym społeczeństwem; jest najsubtelniejszym i najbardziej trwałym środkiem porozumiewania międzyludzkiego i nie najblahszą jej funkcją jest ofiarowaniem tym, którzy poznali jej język, rzeczy nieużytecznych przez żadne inne społeczeństwo”¹⁵⁹. To zaś wymaga aktualizowania oferty znaczeń odbijających się w propozycjach lekturowych.

Współczesne pedagogiczne badania książek dla dzieci w młodszym wieku szkolnym odwołują się do tych nurtów namysłu nad książką i wykraczają poza ocenę funkcji dydaktyczno-wychowawczej lektur. Ukierunkowane są na krytyczną analizę treści społeczno-kulturowych

154 Por. tamże.

155 A. Kulawik, *Poetyka. Wstęp do analizy dzieła literackiego*, Antykwa, Kraków 1997.

156 Por. H. D. Duncan, *Language and literature in society: A sociological essay on theory and method in the interpretation of linguistic symbols*, University of Chicago Press, Chicago 1953, cyt. za: B. Owczarek, *Problemy i orientacje socjologii literatury*, dz. cyt., s. 298.

157 Por. B. Owczarek, *Problemy i orientacje socjologii literatury*, dz. cyt., s. 301.

158 Por. L. Goldmann, *Socjologia literatury: stan obecny i zagadnienia metodologiczne*, dz. cyt., s. 172.

159 I. Watt, *Literatura i społeczeństwo*, w: *W kręgu socjologii literatury*, t. 1, oprac. A. Mencwel, Warszawa 1977, s. 79–80.

w nich zawartych, które transmitowane bez refleksji dorosłych mogą zawierać obraz rzeczywistości uproszczonej, stereotypowo ujmujący m.in. relacje dziecka i dorosłego, role przypisane płciom, osoby niepełnosprawne, lub prezentować idylliczny świat bez problemów społecznych czy doświadczania rozterek emocjonalnych. Analizowane są też sposoby waloryzowania przez dorosłych książek, które pośrednio pozwalają wnioskować o wizji dziecka i dzieciństwa prezentowanych przez pośredników¹⁶⁰. Ten obszar refleksji nabiera szczególnego znaczenia w kontekście oferty czytelniczej dla niewidomego odbiorcy, bardziej uzależnionego od pośrednika w procesie udostępniania lektur.

Poza powyżej zarysowanymi obszarami związanymi z komunikacją literacką dzieci niewidomych należy zaznaczyć, iż inicjacja literacka dzieci jest również – a może przede wszystkim – inicjacją w literaturę powszechną i wiąże się z doświadczeniami estetycznymi.

160 Por. D. Klus-Stańska, *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej*, dz. cyt.; S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, dz. cyt.; M. Cackowska, *Książka obrazkowa dla dzieci*, dz. cyt.; teźże, *Książka obrazkowa o edukacji seksualnej dla dzieci jako medium kulturowe i polityczne*, dz. cyt.

3. Książki dla niewidomych odbiorców w ujęciu diachronicznym – forma i treść

3.1. Koncepcje książek dla osób niewidomych

W perspektywie historycznej rozwój koncepcji książek dla niewidomego odbiorcy wyznaczają trzy kluczowe komponenty¹:

- ewolucja systemu zapisu tekstów, możliwych do odczytania przez osoby niewidome,
- wypracowanie i zaimplementowanie sposobu tworzenia publikacji – zorganizowanie działalności wydawniczej, a później animowanie czytelnictwa i organizowanie obsługi bibliotecznego niewidomych oraz
- opracowanie modelu tematycznego książek dla niewidomych.

Od momentu wynalezienia pisma punktowego przez Louisa Braille'a i jego upowszechnienia (w Polsce kodyfikacja adaptacji systemu Braille'a do wymogów języka polskiego nastąpiła w 1934) książkę dla niewidomych utożsamiano z tym systemem². Jednocześnie proces przygotowywania publikacji dla osób niewidzących (w pierwszym okresie był on oparty na ręcznej pracy kopistów) uzależniał ich dobór treściowy od bieżących potrzeb – selekcja tytułów miała charakter użyteczny.

1 Por. M. Czerwińska, *Pismo i książka w systemie L. Braille'a w Polsce*, dz. cyt.; E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacji dziecka niewidomego w młodszy wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 119–120.

2 Por. M. Czerwińska, *System Louisa Braille'a – z badań nad historią*, dz. cyt., s. 40–52.

W polskim piśmiennictwie jedyna spójna koncepcja książki dla osób niewidomych została opracowana przez Matkę Elżbietę Różę Czacką i omówiona w referacie *Książka niewidomego*, przygotowanym na II Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych, który odbył się we Lwowie w dniach 4–6 października 1934 roku (opublikowanym w tym samym roku w czasopiśmie „Szkoła Specjalna” nr 2–4)³. Istotne znaczenie dla jej rozważań mają właśnie uwarunkowania historyczne produkcji książek dla niewidomych – powstające publikacje dla niewidzących były wyłącznie książkami brajlowskimi, przygotowywanymi przez kopistów, przepisujących ręcznie książki czarnodrukowe. Pierwszy zespół widzących i niepełnosprawnych wzrokowo kopistów utworzyła E. Czacka, która była też inicjatorką powstania pierwszej w Polsce biblioteki brajlowskiej w 1910 roku w Warszawie (po I wojnie światowej działalność biblioteki została wznowiona, a jej intensywny rozwój datuje się na lata 1933–1939, w 1938 roku biblioteka brajlowska liczyła 5 tysięcy tomów brajlowskich, a produkcja książek została udoskonalona dzięki wprowadzeniu maszyn brajlowskich pochodzących z American Press i utworzeniu drukarni)⁴.

Na kształt koncepcji E. Czackiej złożyły się więc ograniczenia związane ze sposobem przygotowywania książek brajlowskich. Wynika ona również z jej podejścia do systemu Braille’a, który definiowała jako centralny element kształcenia niewidomych, narzędzie pracy, studiów i źródło radości intelektualnej⁵.

3 Por. E. Czacka, *Książka niewidomego*, w: tejsze, *O niewidomych*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008; J. Kuczyńska-Kwapisz, *Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2012.

4 Por. A. Gościńska, *Torowała nowe drogi niewidomym. Róża Czacka-Matka Elżbieta jako tyflogolog i wychowawca*, TONO, Łaski 1983, s. 155–156; M. Czerwińska, *Pismo i książka w systemie L. Braille’a w Polsce*, dz. cyt.; E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacyj dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 121–124; tejsze, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 209–210.

5 Por. A. Gościńska, *Torowała nowe drogi niewidomym*, dz. cyt., s. 155–156, M. Czacka, *O niewidomych*, dz. cyt.

E. Czacka postrzegała książkę jako jeden z najważniejszych składników życia osoby niewidomej. Również sam proces powstawania książki miał dla niej znaczenie rehabilitacyjne i kompensacyjne, ponieważ umożliwiał zatrudnienie osób niewidomych. W swojej koncepcji książki wykraczała więc poza jej zakres materialny i treściowy.

Sformułowana w tekście *Książki niewidomego* koncepcja książki zawierała trzy komponenty:

1. książka jako źródło wiedzy;
2. kontakt z książką jako rozrywka;
3. kontakt z książką jako czynnik równowagi psychicznej.

E. Czacka ukazywała szczególne znaczenie książki w życiu człowieka niewidomego w porównaniu z widzącymi. Uznała ją przede wszystkim za narzędzie kształcenia intelektualnego, dzięki któremu ludzie doświadczający głębokiej dysfunkcji wzroku mogą dorównać osobom widzącym. Funkcja poznawcza książki ma więc kluczowe znaczenie w tej koncepcji. Do tej funkcji dochodzi czynnik ludyczny książki – zapewnienie rozrywki. E. Czacka podkreślała również istotność ostatniego z wymienionych czynników, który znacząco różnicuje rolę książki, szczególnie w życiu osób niewidomych. Lektura sprzyja równowadze psychicznej, co należy rozumieć w ten sposób, że pozwala zająć uwagę czytelnika treścią zawartą i przeciwdziałać egocentryzmowi, który przypisywała niewidomym⁶.

Warunkiem pełnego korzystania z lektur brajlowskich w ujęciu E. Czackiej było:

1. opanowanie techniki czytania dotykowego;
2. dostęp do materiału czytelniczego.

W tej koncepcji książki pojawiają się dość ogólne stwierdzenia, iż powinna ona być:

- użyteczna,
- interesująca,

6 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacyj dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 121–124; teźże, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 209–210.

– wygodna i dostępna.

Zdefiniowane zostały również kryteria doboru książek, określające, które z dostępnych na rynku pozycji powinny być przygotowywane w wersji brajlowskiej. Są to:

- książki szczególnie wartościowe dla ogółu niewidomych,
- książki specjalne (dla studiujących),
- książki ponadczasowe (należy pomijać książki chwilowo modne, głośne, jak i te, które mogą być „bez szkody nieczytane”)⁷.

Podsumowując, w ujęciu E. Czackiej książka dla odbiorcy niewidomego powinna posiadać istotne walory poznawcze, moralne lub artystyczne. Ogólnym celem korzystania z książek (tak dla widzących, jak i niewidomych) jest zdobycie wiedzy, osiągnięcie pewnego poziomu intelektualnego.

Książka brajlowska powinna być podobna do książki tradycyjnej pod względem treści, a szczególnie aspektu językowego (w odniesieniu do gramatyki i ortografii). W praktyce przygotowywania książek brajlowskich pojawiają się dodatkowe kryteria:

– nie wszystkie książki, nawet te, które są cenne lub interesujące, nadają się do reprodukcji drukiem brajlowskim ze względu na wysoki koszt, niski nakład (związany z popytem) i brak zbytu,

– należy drukować tylko te książki, które przez swój uniwersalny charakter mają zapewniony zbyt, jak np. czasopisma, podręczniki, modlitewniki itp.,

– nie należy drukować nawet arcydzieł, jeżeli nie będzie możliwości zbytu – aby uniknąć marnotrawstwa zasobów, dać odbiorcom niewidomym to, co będzie przydatne, i nie gromadzić makulatury brajlowskiej.

⁷ Por. E. Czacka, *Książka niewidomego*, dz. cyt.; J. Kuczyńska-Kwapisz, *Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli*, dz. cyt.; E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkultuacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 121–124; tejsze, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 209–210.

W koncepcji E. Czackiej dla odbiorcy niewidomego wyeksponowany jest walor poznawczy książek oraz oddziaływanie psychologiczne, nie tylko poprzez treść, ale sam kontakt z książką. Wyodrębnione kryteria doboru książek do przygotowywania ich w wersji brajlowskiej zakładają przede wszystkim przydatność materiału czytelniczego albo dla ogółu niewidomych, albo też dla grup o określonych potrzebach czytelnicznych, jak np. osoby studiujące. Uogólniając, można zauważyć, że przeważającym kryterium jest kryterium pragmatyczne. Pojawiające się w odniesieniu do zawartości książek brajlowskich określenia, jak „książki wartościowe” lub „książki, które mogą być bez szkody pomijane”, nie są uszczegółowione, więc nie stanowią bezwzględnych kryteriów. Tak oceniają książki decydenci, zgodnie z własnym sądem, wiedzą, przekonaniem⁸.

Jeśli chodzi o praktyczną realizację tych założeń, to do połowy XX wieku najważniejszą rolę odgrywało założone przez E. Czacką Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi w Laskach k. Warszawy. M. Czerwińska wskazuje na dwa okresy istotne z punktu widzenia upowszechniania brajla: początek kształtowania się biura kopistów i biblioteki brajlowskiej (1910–1914) oraz działalność wydawniczo-biblioteczna Działu Braille’a (1927–1939), w ramach której zorganizowano Biuro Przepisywania Książek. W zakresie profilu wydawniczego badaczka wskazuje na brak wyraźnej polityki wydawniczej. W początkowym etapie dominowały pozycje edukacyjno-religijne, rozszerzane z czasem o literaturę dla dzieci, podróżniczą, obyczajową, historyczną, popularnonaukową i religijną, tworzoną przez najbardziej znanych autorów⁹.

Koncepcja książki dla osób niewidomych nie była definiowana w sposób całościowy przez innych badaczy i praktyków od czasu działalności tyflogicznej E. Czackiej. Chociaż od 1951 roku głównym

8 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 122–123.

9 Por. M. Czerwińska, *Pismo i książka w systemie L. Braille’a w Polsce*, dz. cyt., s. 37–48.

wydawcą publikacji brajlowskich stał się Polski Związek Niewidomych (prowadzący także działalność drukarską), wytyczne E. Czackiej były przydatne również w jego pracy wydawniczej¹⁰. Jeśli chodzi o treść publikacji wydawanych przez PZN, M. Czerwińska stwierdza, iż jej doborem „nie kierowała żadna polityka wydawnicza – dobór repertuaru wydawniczego miał znamiona przypadkowości i doraźnych potrzeb propagandowych i środowiskowych. Literatura społeczno-polityczna wyraźnie górowała nad literaturą piękną”¹¹. Zmiana nastąpiła w momencie uruchomienia produkcji książki mówionej (od 1962 roku – na szpulach, od 1972 – na kasetach magnetofonowych). Początkowo wybór tytułów do przygotowania w określonym formacie podporządkowany był zasadzie „im trudniejsza treść, tym łatwiejsza forma odbioru”. Pojawiły się jednak liczne sprzeczności i odstąpiło od tej reguły. Książka mówiona zyskała wielu zwolenników, natomiast zaobserwować można było swoisty kryzys wydawnictw brajlowskich. Jak zauważa M. Wałachowska, na początku lat 90. dział nagrań prosperował tak dobrze, że zapewniał utrzymanie drukarni brajlowskiej, a kasety niezwykle intensywnie zasilały zbiory spółdzielni pracy dla niewidomych, Biblioteki Centralnej PZN, bibliotek publicznych, pedagogicznych i ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych¹².

Poza podstawowymi ustaleniami dotyczącymi formy książek dla niewidomych, umożliwiających produkcję materiałów czytelniczych, oraz rekonstruowanego z działalności wydawniczej profilu treściowego książek, należy wskazać te elementy koncepcyjne związane z książkami dla odbiorcy niewidomego, które odnoszą się do realizowanych przez publikacje funkcji.

10 Por. tamże, s. 54–57.

11 Tamże, s. 56; por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 210.

12 Por. M. Wałachowska, *Nowe technologie informacyjne – CZYTAK NPN*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 4/2006, s. 75.

Pojawiające się w literaturze przedmiotu odniesienia są fragmentaryczne i dotyczą zazwyczaj jakiegoś konkretnego aspektu związanego z książką dla osób niewidomych, np. odczytywania tekstów brajlowskich przez osoby niewidome (M. Grzegorzewska) lub edukacji polonistycznej niewidomych uczniów (E. Bendych).

Maria Grzegorzewska w piśmiennictwie na temat czytania systemem brajlowskim podnosiła przede wszystkim znaczenie rozwijania percepcji i poznania dotykowego osób niewidomych. Stwierdziła, że praktyka czytelnicza istotnie usprawnia sferę taktylną tych osób, prowadząc do efektywniejszego z niej korzystania¹³.

Wobec powyższych obszarów problemowych interesująco przedstawiają się analizy Ewy Bendych, które dotyczą komunikacji literackiej dzieci niewidomych, w tym dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badaczka, analizując sposoby przygotowania uczniów niewidomych do nauki szkolnej, opisywała kontakt dziecka niewidomego z książką, odnosząc go do dwóch dziedzin. Po pierwsze – do kompensacji emocjonalno-społecznej. Podkreślała istotność nauki odbierania i uwrażliwienia na piękno słowa mówionego i pisanego we wszystkich formach przekazu¹⁴. Z drugiej strony – w zakresie treści – odnosiła się do:

1. Elementów fantastycznych w literaturze dziecięcej, szczególnie zawartości baśni. Postulowała dobieranie baśni w taki sposób, by zredukować elementy fantastyczne i nierealistyczne, konkludując: „Jak wiadomo, dzieci niewidome z trudem zdobywają informacje o realiach otaczającego świata, zatem szkodliwe byłoby pogłębianie jeszcze tej skłonności przez podsuwanie im materiału myślowego nadmiernie oderwanego od rzeczywistości”¹⁵. Uznawała również za niezasadne

13 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkultracji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 123.

14 Por. E. Bendych, M. Janik, *Nauczanie początkowe dzieci niewidomych*, WSPS, Warszawa 1981, s. 66; E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkultracji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 123.

15 E. Bendych, M. Janik, *Nauczanie początkowe dzieci niewidomych*, dz. cyt., s. 96–97.

podsuwanie do lektury opisów np. zwierząt fantastycznych czy innych elementów, których nie sposób pokazać dzieciom niewidomym w formie okazu lub modelu¹⁶.

2. Treści dotyczących stosunków społecznych i aktywności dzieci, takich jak zabawa, praca, wzajemne stosunki. Preferowała jako treści lektur tematy bliskie i zrozumiałe dla dzieci, a przez to wzbudzające ich zainteresowanie.

Charakter kontaktu dziecka z książką literacką w pierwszych latach nauki szkolnej podczas zajęć lekcyjnych miał przede wszystkim być kontaktem literackim przez głośne odczytywanie tekstu przez nauczyciela, co miało wywoływać przeżycia estetyczne dzięki nieskupianiu się na samej technice samodzielnego czytania.

E. Bendych podkreślała znaczenie rozwoju sfery estetycznej. W jej koncepcji funkcja poznawcza książek nie jest wyeksponowana. Więcej uwagi poświęcała wykształceniu wrażliwości estetycznej, poczuciu piękna odbiorców, artyzmowi.

Jeśli chodzi o dobór tekstów, to oprócz podkreślenia ważności podstawowych gatunków literackich literatury dziecięcej, takich jak baśń i poezja, autorka postulowała rezygnowanie z czytanek na rzecz opowiadań, eksponując ważność opowiadania gawędziarskiego.

Koncepcja książki w nauczaniu początkowym dotyczyła więc nie tyle jej materialnego odpowiednika, ile treści prezentowanej najczęściej przez głośne odczytanie.

3.2. Cechy formalno-wydawnicze książek dla niewidomych czytelników

Współcześnie określa się, iż książka dla odbiorcy niewidomego to: „Wydawnictwo zwarte (książka) lub periodyczne (czasopismo) o cechach

16 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 122–123.

wydawniczo-formalnych odpowiadających specyficie percepcji tekstu przez osoby z głęboką dysfunkcją narządu wzroku (niewidomych, ociemniałych, w wysokim stopniu słabowidzących, niedowidzących). Wydawnictwa te w sferze treściowej odpowiadają publikacjom w druku zwykłym (tzw. czarnodrukowym), różni je natomiast forma przekazu, dostosowana do odbioru dotykowego, słuchowego, słuchowo-dotykowego. Wydawnictwa te w zdecydowanej większości (zwłaszcza wydawnictwa zwarte) są odpowiednikami brajlowskimi, dźwiękowymi, elektronicznymi książek z typowej produkcji wydawniczej¹⁷.

Zróżnicowanie form współczesnych książek dla niewidomych związane jest z rozwojem technologii informacyjnych. Poza książkami brajlowskimi, wydrukowanymi jedno- lub dwustronnie dla najmłodszych odbiorców (niekiedy druk ten uwzględnia większą interlinię oraz grafikę dotykową, która egzemplifikuje wybrane treści), pierwszym poszerzeniem formy dostępnej dla niewidomych było, jak mówiono wcześniej, powstanie analogowych książek mówionych. Od lat 90. zaczęto upowszechniać natomiast książki mówione w zapisie cyfrowym, na płytach CD i innych nośnikach elektronicznych, możliwe do odbioru na komputerze lub za pomocą innego narzędzia do odtwarzania.

Szczególną formą cyfrowych książek są książki w formacie DAISY (Digital Accessible Information System), które w większości zawierają specjalny system nawigacji, oparty na znacznikach delimitujących tekst, umożliwiający czytelnikowi pełny dostęp do struktury książki (rozdziałów, podrozdziałów, stron, akapitów, przypisów, odnośników), zamiast linearnej kompozycji w tradycyjnych książkach mówionych.

Książki w formacie DAISY mogą realizować jeden z sześciu standardów¹⁸:

17 M. Czerwińska, *Książka niewidomego*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 849.

18 Za: M. Czerwińska, *Od Braille’a do DAISY – o czytaniu i czytelnictwie osób z niepełnosprawnością wzroku*, w: *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, A. Żbikowska-Migoń (red.), współudź. A. Łuszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, s. 180.

1. Pełne nagranie lektorskie i tekstowo opisany tytuł bez systemu nawigacji (nie daje możliwości poruszania się po strukturze hierarchicznej tekstu) – korzystanie z niej jest zbliżone do słuchania tradycyjnej książki mówionej.

2. Pełne nagranie z systemem nawigacji – pozwala poruszać się pomiędzy rozdziałami, podrozdziałami, a czasami stronami, daje swobodny dostęp do tekstu zarówno w sposób linearny, jak i hierarchiczny.

3. Pełne nagranie z systemem nawigacji i częścią tekstu – daje pełny dostęp do struktury książki, część tekstu jest zsynchronizowana z nagraniem, co pozwala wykorzystać mechanizm wyszukiwawczy.

4. Pełne nagranie i pełny tekst – jest to najpełniejsze wykorzystanie standardu DAISY, pozwala na poruszanie się po książce w sposób liniowy oraz hierarchiczny, istnieje możliwość czytania takich książek przez słabowidzących na ekranie komputera, a nawet wydruk w brajlu, ponadto tekst jest zsynchronizowany z nagraniem.

5. Pełny tekst i część nagrania – format szczególnie użyteczny przy przygotowywaniu słowników.

6. Pełny tekst bez nagrań – format przydatny do drukowania książek alfabetem Braille'a i czytania przez osoby słabowidzące.

Książka w formacie DAISY postrzegana jest jako współczesna i przyszła książka dla niewidomego odbiorcy¹⁹.

Jedną z form książek dla niewidomych odbiorców jest także książka w formacie CZYTAK (polskiej produkcji), możliwa do odbioru słuchowego przy użyciu sprzętu o takiej samej nazwie (oprócz tego urządzenie obsługuje inne popularne formaty, takie jak mp3 i DAISY). Spółdzielnia Nowa Praca dla Niewidomych, która produkuje ten format oraz oprzyrządowanie do obsługi, prowadzi również bibliotekę zbiorów cyfrowych. Konwersją zasobów analogowych do tego formatu zajmowały się również Wydawnictwa Polskiego Związku Niewidomych oraz Stowarzyszenie Pomocy Osobom Niepełnosprawnym „Larix”

19 Por. tamże.

im. H. Ruszczyca²⁰. Wadą tego formatu jest to, iż jest on kodowany i niemożliwy do odtwarzania przy użyciu innych narzędzi²¹.

Współcześnie niewidomi mają również możliwość korzystania z tych samych materiałów, co widzący, dysponując narzędziami tyfloinformatycznymi (komputerem udźwiękowionym wyposażonym w program odczytu ekranu i linijkę brajlowską, notatnikiem brajlowskim i innymi specjalistycznymi pomocami). Dzięki technologiom wspomagającym mogą zapoznawać się z tekstami w formie cyfrowej, niezaadaptowanymi do brajla lub do mowy dźwiękowej, np. w formatach HTML, ASCII, PDF, DOC (do formy cyfrowej można więc również łatwo przystosować tradycyjny tekst poprzez zeskanowanie go i opracowanie za pomocą programu rozpoznającego druk). Ponadto również dzięki czytnikom książek elektronicznych z modułami głosowymi osoby niewidome mogą korzystać z e-booków w popularnych formatach, takich jak EPUB i MOBI. Jest to sytuacja, w której możliwe jest pokonanie trudności w dostępie do publikacji, wynikających z ograniczonej produkcji materiałów w alternatywnych formatach. Jednak warunkiem koniecznym jest odpowiednie oprzyrządowanie niewidomych odbiorców, a także wyposażenie w wiedzę i kompetencje wykorzystywania narzędzi wspomagających.

Niewidome dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej korzystają przede wszystkim z książek brajlowskich. Dostępne dla nich są również książki w formacie audio, jednak nie wspierają one procesu opanowania techniki czytania pisma punktowego, więc nie mogą być dominujące w praktyce czytelniczej. Inną formą książki jest książka brajlowsko-czarnodrukowa. Tradycyjna drukowana książka jest uzupełniona o wkładkę z folii z nadrukiem brajlowskim lub też tekst w brajlu wytłaczany jest na stronach czarnodrukowych. Istotnym zwrotem w kierunku najmłodszych czytelników jest także tworzenie

20 Por. M. Czerwińska, *Od Braille'a do DAISY – o czytaniu i czytelnictwie osób z niepełnosprawnością wzroku*, dz. cyt., s. 181.

21 Por. M. Wałachowska, *Nowe technologie informacyjne – CZYTAK NPN*, dz. cyt., s. 78.

książek dotykowych, w których oprócz tekstu brajlowskiego znajdują się również atrakcyjne dla dziecka rysunki dotykowe, wykonane ręcznie, np. metodą kolażu.

Przemiany w zakresie cech wydawniczo-formalnych książek dla niewidomego odbiorcy, wynikające z dynamicznego rozwoju technologii informacyjnych, powodują, iż badacze wskazują prawdopodobne kierunki zmian, które umożliwią osobom z niepełnosprawnością wzroku dostęp do materiałów pisanych²². M. Czerwińska kreśli je następująco²³:

– ograniczenie produkcji książek w brajlu, stosowanie ich jedynie w edukacji wczesnoszkolnej oraz w nauce pisma brajlowskiego na rzecz elektronicznych sposobów odbioru materiałów w brajlu – na linijce brajlowskiej lub przez wydruk niezbędnych tekstów na drukarce brajlowskiej,

– podstawową formą książki dla niewidomych będzie książka cyfrowa w różnych formatach (DAISY, txt, HTML, mp3, PDF),

– książka niewidomego może przybrać postać książki multimedialnej, książki online, hiperksiążki, książki wizualnej, książki interaktywnej, „żywej” książki.

22 Por. M. Góralska, *Książki, nowe media i ich czasoprzestrzenie*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2009; tejeż, *Książka elektroniczna – przyszłość i perspektywy*, w: *Oblicza kultury książki. Prace i studia z bibliologii i informacji naukowej*, M. Komza, K. Migoń, M. Skalska-Zlat, A. Żbikowska-Migoń (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2005; M. Czerwińska, *Od Braille'a do DAISY – o czytaniu i czytelnictwie osób z niepełnosprawnością wzroku*, dz. cyt.

23 Za: M. Czerwińska, *Od Braille'a do DAISY – o czytaniu i czytelnictwie osób z niepełnosprawnością wzroku*, dz. cyt., s. 187.

4. Metodologia badań własnych

4.1. Cele badawcze

Przedmiot i cel badań

Wobec zarysowanych we wcześniejszych rozdziałach ustaleń odnoszących się do sfery czytelnictwa osób z głęboką dysfunkcją narządu wzroku, w szczególności dzieci znajdujących się na początkowym etapie inicjacji czytelniczej, i uczestnictwa w tym rozbudowanym procesie dorosłych, zaprojektowano procedurę badawczą, której celem uczyniono poznanie, opis i analizę:

1. Oferty czytelniczej dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym pod względem:

- formy (książki brajlowskie, brajlowsko-czarnodrukowe, wykorzystujące grafikę taktylną, w formacie tradycyjnej książki mówionej, w formacie DAISY),
- struktury (liczebność zbiorów, dynamika i chronologia nabytków, rodzaj zbiorów: autorzy, tytuły, gatunki literackie).

2. Znaczenia dorosłych (wydawców, nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy) w kształtowaniu oferty czytelniczej dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym oraz pośredniczeniu pomiędzy dzieckiem a książką w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej. Zgodnie z koncepcją pośrednika w inicjacji literackiej małego dziecka, sformułowaną przez J. Papuzińską, badaniom poddano zależność

treści i formy książki dostępnej dziecku niewidomemu zarówno od preferencji lekturowych i światopoglądowych, a także wiedzy nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy, pośredniczących pomiędzy dzieckiem a książką, jak i od decydentów określających, jakie pozycje książkowe zostaną wydane w systemie Louisa Braille'a lub w alternatywnych, dostępnych dla niewidomych formatach, oraz które z nich znajdują się w księgozbiorach ośrodków szkolno-wychowawczych.

3. Koncepcji książki literackiej dla dziecka niewidomego w młodym wieku szkolnym prezentowanych przez dorosłych pośredników w komunikacji literackiej (nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy). Określony zostanie również związek pomiędzy współczesną koncepcją książki pośredników a historyczną koncepcją książki niewidomego, sformułowaną przez E. Czacką na początku XX wieku i fragmentarycznymi konstatacjami innych badaczy.

Obszarem realizacji zamierzonych celów badawczych uczyniono przestrzeń ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z dysfunkcją wzroku. Chociaż uczniowie niewidomi i słabowidzący są grupą, która w Polsce w znacznej większości kształci się w szkołach ogólnodostępnych (w tym z oddziałami integracyjnymi), z danych GUS wynika, że w roku szkolnym 2011/2012¹ ogółem liczba dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku, pobierających naukę w ogólnodostępnych szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach zawodowych i średnich, wynosiła 4060, podczas gdy do szkół dla niewidomych i słabowidzących tych samych typów uczęszczało 1124 osób, to proporcja ta jest zupełnie inna w odniesieniu do edukacji podstawowej. W analizowanym roku 82 niewidomych uczniów uczęszczało do szkół podstawowych specjalnych, zaś 44 do ogólnodostępnych². W związku z tym, jak rów-

1 Jest to okres, w którym prowadzone były badania empiryczne.

2 *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, GUS, Warszawa 2012. Choć dane liczbowe zmieniają się, ogólna proporcja uczniów niewidzących kształcących się w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych, w tym integracyjnych, jest zbliżona, por. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*, GUS, Warszawa 2015.

niez na skutek założenia, iż ośrodki specjalne są placówkami najlepiej przygotowanymi specjalistycznie do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym, dysponującymi biblioteką szkolną, w której obok zbiorów czarnodrukowych znajdują się także zbiory książek brajlowskich, mówionych i multimediiów – ten obszar stał się terenem badań. Ponadto terenem badawczym były również wydawnictwa, firmy i organizacje pozarządowe zajmujące się publikacją materiałów w alternatywnych formatach.

Motywy podjęcia dociekań naukowych

Prezentowany przedmiot i cele dociekań naukowych są ukierunkowane na wykorzystanie podejścia badawczego ugruntowanego w teoriach interakcjonizmu symbolicznego i konstruktywizmu, implementowanego w studiach nad inicjacją czytelnictwem i komunikacją literacką dzieci młodszego bez dysfunkcji, których opracowanie znajduje się w początkowych rozdziałach teoretycznych niniejszej publikacji.

Próba zastosowania tych perspektyw badawczych w odniesieniu do odbiorcy niewidomego w młodszym wieku szkolnym wynika przede wszystkim ze zrozumienia procesu powstawania materiałów czytelnictwem w alternatywnych formatach, jego czasochłonności i wysokich kosztów, a także konieczności wyboru określonych lektur z oferty wydawniczej; publikacje te stanowią niewielką reprezentację tytułów ukazujących się na ogólnodostępnym rynku wydawniczym, a tym samym na kształt oferty wpływ mają decydenci (wydawcy, dyrektorzy ośrodków szkolno-wychowawczych) oraz tyflopolicyści (nauczyciele, wychowawcy, bibliotekarze), którzy na bazie swojej wiedzy, światopoglądu i sądu estetycznego decydują o adaptacji danych tytułów, nabyciu do księgozbiorów i proponowaniu ich niewidomym dzieciom. Skoro na przykład w Wielkiej Brytanii liczebność dostępnych tytułów dla czytelników z dysfunkcją wzroku (a więc nie tylko niewidomych, lecz również słabowidzących, korzystających

z materiałów drukowanych powiększoną czcionką) szacuje się na 7% wszystkich tytułów ukazujących się w druku³, to należy przypuszczać, że w Polsce dane te są znacząco mniejsze, a w obrębie poszczególnych wiekowych grup czytelniczych liczebność publikacji może okazać się bardzo skromna.

Istotnym motywem podjęcia problematyki badawczej było zidentyfikowanie tej tematyki jako wątku nieobecnego w dotychczasowej działalności badawczej i refleksji tyflopedagogicznej.

Współczesne badania dotyczące materiałów czytelniczych dla osób niewidomych koncentrują się na wielu aspektach, które można następująco uporządkować⁴:

– retrospektywne badania monograficzne w odniesieniu do książki dla niewidomych: historii brajla i historii wydawnictw dla niepełnosprawnych wzrokowo w Polsce⁵,

– metodyczne aspekty w odniesieniu do nauki brajla – sposoby nauczania brajla w Polsce i wybranych krajach świata⁶,

– tyfloadaptacyjne – strategie adaptacji materiałów czytelniczych i dydaktycznych do możliwości odbiorczych osób z dysfunkcją wzroku⁷,

– technologii wspomagającej proces czytania – zastosowanie komputera osobistego i narzędzi tyfloinformatycznych do odbioru tekstów pisanych⁸,

3 Por. H. Greenwood, S. White, C. Creaser, *Availability of accessible publications:2011 Update. Raport to RNIB*, dz. cyt.

4 Za: E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 124.

5 Por. M. Czerwińska, *Pismo i książka w systemie Louisa Braille'a w Polsce*, dz. cyt.

6 Por. M. Papińska, *Nauka brajla w weekend*, dz. cyt.

7 Por. K. Czerwińska, *Języki obce a osoby z dysfunkcją wzroku*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008.

8 D. Gorajewska, *Media w edukacji niewidomych* (niepublikowana praca doktorska), APS, Warszawa 2002; N. Walter, *Nowe media dla niewidomych i słabowidzących*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2007.

– funkcjonowania bibliotek dla niewidomych i bibliotek publicznych w kontekście ich przygotowania do obsługi czytelników niepełnosprawnych wzrokowo⁹.

Ponadto obecnie na świecie i w Polsce rozwijają się nowe formy książek dla osób niepełnosprawnych wzrokowo: książki w formacie DAISY, książki mówione, dostępne na otwartym rynku wydawniczym, książki dotykowe (z grafiką taktylną), książki brajlowsko-czarnodrukowe; popularyzowane są również narzędzia technologiczne pozwalające na dostęp do materiałów niezaadaptowanych.

Z analiz teoretyczno-empirycznego kontekstu tworzenia i obiegu książek dla niewidomych wynika wniosek, że naczelną kategorią organizującą te procesy jest kategoria udostępniania. Oparta jest ona na tezie, że jądrem problemu osób niewidomych w odniesieniu do tekstów pisanych jest „nie tyle recepcja tekstu, co jego percepcja, wymagająca specyficznych zabiegów edytorskich”¹⁰. Celem udostępniania jest pełna swoboda w korzystaniu z wyrażonych w piśmie nośników wiedzy i kultury w formie optymalnej i zgodnej z potrzebami percepcyjnymi odbiorcy, w czasie dogodnym dla użytkownika – zapewnienie włączenia, równości i niezależności¹¹. Waga tych celów jest znacząca, ale skoncentrowanie się

9 Por. M. Czerwińska, *Pismo i książka w systemie Louisa Braille’a w Polsce*, dz. cyt.; teź, *Obsługa biblioteczno-informacyjna studentów z niepełnosprawnością wzroku – wzorcowe rozwiązania Uniwersytetu Warszawskiego*, w: *Niewidomi w świecie książek i bibliotek*, dz. cyt.; M. Fedorowicz, *Bibliotekarstwo dla osób z niepełnosprawnością wzroku za granicą – próba charakterystyki i kierunki rozwoju*, w: *Niewidomi w świecie książek i bibliotek*, dz. cyt.; teź, *Człowiek niepełnosprawny w bibliotece publicznej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2010.

10 M. Czerwińska, *Nowoczesne formy dostępu osób niewidzących do słowa pisanego*, w: *Biblioterapia – z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*, M. Fedorowicz, T. Kruszewski (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń 2005, s. 103.

11 Por. M. Fedorowicz, *Bibliotekarstwo dla osób z niepełnosprawnością wzroku za granicą – próba charakterystyki i kierunki rozwoju*, dz. cyt.; E Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 125.

w praktykach badawczych i wdrożeniowych na kategorii udostępniania książek i wsparcia niewidomych w tym zakresie redukuje znaczenie istotności sfery najwcześniejszego styku dziecka niewidomego z książką. Na tym etapie ważność jej materiałowej formy i procesu opanowania techniki czytania nie ustępuje ważności zawartości treściowej. A zatem niezbędna jest refleksja nad książką dla dziecka niewidomego jako medium transferującego wartości poznawcze, społeczno-kulturowe, estetyczne, etyczne¹². To jest uzależnione od jakości treściowej lektur. Istniejąca oferta może okazać się z jednej strony praktyką fałszowania rzeczywistości, której poznanie w przypadku dzieci niewidomych wymaga odpowiedzialnego pośredniczenia ze strony dorosłego, z drugiej strony znamionować instrumentalne podejście do wykorzystania książek literackich w edukacji wczesnoszkolnej niewidomego dziecka.

Tematyka ta znajduje uznanie na gruncie pedagogiki ogólnej, czego wynikiem są coraz liczniejsze badania naukowe. Również w pedagogice specjalnej w obrębie zadań badawczych pojawiają się postulaty większej koncentracji na zagadnieniu wychowania osób niepełnosprawnych, jako komplementarnego do dominujących zagadnień, związanych z korekturą, kompensacją, rehabilitacją, i równie istotnego, a w dotychczasowej praktyce badawczej niewystarczająco akcentowanego. Badacze zauważają, że konieczne jest otwarcie się pedagogiki specjalnej na dorobek innych dziedzin i przełamanie jej hermetyczności, zawężonej do konkretnej subdyscypliny oraz do realizacji niezbędnych, pragmatycznych celów związanych z rehabilitacją i terapią¹³.

12 Por. E Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacji dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 125.

13 Por. A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, dz. cyt.; J. Rzeźnicka-Krupa, *Inny w edukacji – transmisyjne i interpretacyjne podejście do uczenia (się) w kontekście pytań o edukację osób niepełnosprawnych*, dz. cyt.; tejże, *Niepełnosprawność w perspektywie społeczno-kulturowej: źródła zmian w obszarze konstruowania pola zainteresowań pedagogiki specjalnej*, „Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo” 2/2012.

A. Krause zauważa: „Należy jednak stwierdzić, że tak jak w pedagogice ogólnej, tak i w specjalnej, sposób nauczania, konstruowania znaczeń i oceniania odgrywa fundamentalną rolę w wychowaniu. Realizacja zadań przystosowawczych pod dyktando autorytetu nauczyciela i w sposób ściśle przez niego (i program) zaplanowany minimalizuje czynnik emancypacyjny w rozwoju uczniów. (...) Nie zmienia tego faktu specyfika rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego. Wręcz przeciwnie, przy deficytach rozwojowych, skutkujących ograniczeniem samodzielności, ryzyko zawłaszczenia osobowości ucznia, podporządkowania jego rozwoju celom dydaktycznym i rewali-dacyjnym w znacznym stopniu wzrasta”¹⁴.

Nie zapominając więc o tym, co specyficzne w obszarze styku dziecka niewidomego z książką literacką, zamierzono wykorzystać perspektywy badawcze, które, bazując na teoriach interakcjonizmu symbolicznego i konstruktywizmu, są produktywne we współczesnych pedagogicznych badaniach książek dla dzieci.

Badania mają charakter eksploracyjno-diagnostyczny i deskryptywny. Wynika on z braku jakichkolwiek danych empirycznych dotyczących zjawiska formy i treści książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz pośredniczenia dorosłych w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej niewidomego dziecka. Podstawowym więc zamierzeniem jest stwierdzenie istniejącego faktycznego stanu badanego zjawiska oraz jego opis i analiza¹⁵, co może pozwolić na określenie czynników niezbędnych do realizacji postulowanych stanów rzeczy¹⁶.

14 A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, dz. cyt., s. 87–88.

15 Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 35–41; E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2013, s. 110–113; J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1995, s. 34–35.

16 Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 35.

W badaniach połączono strategię ilościową i jakościową. Celem badań z jednej strony jest próba wyjaśnień o charakterze nomotetycznym – objęto nimi całą populację instytucjonalnych pośredników między niewidomym dzieckiem w młodszym wieku a książką literacką, co uprawnia – dzięki zastosowaniu metod opisu i analizy statystycznej uzyskanych danych – do sformułowania ogólnych prawidłowości do niej się odnoszących.. Z drugiej jednak strony natura badanego przedmiotu, którym jest forma i treść książek literackich dla niewidomych dzieci, zależna od pośredniczenia dorosłych w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji niewidomych dzieci, wymaga także wyjaśnienia idiograficznego – nakreślenia obrazu indywidualnych doświadczeń osób badanych i cech zjawisk, dokonujących się w konkretnym miejscu i kontekście¹⁷.

Projektując badanie, oparto się na następujących zasadach, uprawniających łączenie dwóch strategii metodologicznych¹⁸:

1. Dla uchwycenia rzeczywistości społecznej wskazane jest jednocześnie korzystanie z metod jakościowych i ilościowych.

2. Powinno się gromadzić zarówno obiektywne fakty, jak i subiektywne opinie.

3. Obserwacje stanu bieżącego powinny zostać uzupełnione o materiał historyczny.

4. Powinno się prowadzić dyskretną obserwację codziennych spontanicznych czynności oraz bezpośrednio zaplanowane wywiady.

Można wyróżnić wielorakie korzyści płynące z połączenia podejść badawczych¹⁹, m.in.:

– pozwalają one uzyskać szerszy obraz badanego zjawiska,

17 Por. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, WAiP, Warszawa 2008, s. 12–39.

18 Por. M. Jahoda, P. F. Lazarsfeld, H. Zeisel, *Bezrobotni Marienthalu*, tłum. R. Marszałek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007, cyt. za: U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 77.

19 Por. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 32.

- perspektywa badacza stanowi podstawę do podejścia ilościowego, podczas gdy badania jakościowe podkreślają punkt widzenia badanych,
- wyniki jakościowe mogą ułatwić interpretację związków pomiędzy zmiennymi w zbiorach danych ilościowych.

4.2. Problemy badawcze

Dla ukierunkowania procesu badawczego w odniesieniu do przedmiotu badań i określonych celów zostały sformułowane następujące problemy badawcze:

1. Jaka jest oferta książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym na poziomie wydawnictw, bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych dla niewidomych, propozycji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wychowawców internatu w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niewidomych pod względem formy, struktury i zawartości treściowej?

2. W jaki sposób profesjonalni dorośli pośrednicy (nauczyciele, wychowawcy, bibliotekarze) pomiędzy niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym a książką literacką kształtują ofertę czytelnicy dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym i pośredniczą pomiędzy dzieckiem a książką w procesie inicjacji czytelnicy i komunikacji literackiej?

- Jakimi kryteriami kierują się dorośli pośrednicy podczas wyboru książek literackich na rzecz dzieci?
- Jakie funkcje książki definiują dorośli pośrednicy?
- Jaką wiedzę o książkach dla dzieci mają dorośli pośrednicy?
- Jakie są preferencje lekturowe dorosłych pośredników na rzecz niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?

3. Jaka jest koncepcja książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym prezentowana przez dorosłych pośredników w komunikacji literackiej (wydawców, nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy)?

4. Czy koncepcja książki dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym dorosłych pośredników jest zgodna z koncepcją książki niewidomego E. Czackiej?

Badania mają charakter diagnostyczno-eksploracyjny i deskryptywny (poznanie stanu, cech i właściwości zjawisk, zasad funkcjonowania konkretnego wycinka rzeczywistości, ich opis i analiza), nie zaś weryfikacyjny. W związku z tym nie sformułowano hipotez badawczych (podstawą badań nie jest twierdzenie teoretyczne podlegające sprawdzeniu)²⁰.

4.3. Zmienne i wskaźniki

W celu rozstrzygnięcia sformułowanych problemów badawczych zostały wyodrębnione następujące zmienne:

1. Forma książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym:

- książki brajlowskie,
- książki brajlowsko-czarnodrukowe bez grafiki dotykowej,
- książki brajlowsko-czarnodrukowe z grafiką dotykową,
- książki mówione tradycyjne,
- książki w formacie DAISY.

2. Struktura oferty książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym:

- autorzy książek,
- tytuły (utwory tradycyjne, utwory najnowsze),
- gatunki literackie.

3. Kryteria wyboru książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli wczesnej edukacji,

²⁰ Por. S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 35; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, dz. cyt., s. 99; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, WSiP, Warszawa 2000, s. 46.

wychowawców w internatach ośrodków szkolno-wychowawczych i bibliotekarzy:

- forma książek literackich dla niewidomych dzieci (książki brajlowskie, książki brajlowsko-czarnodrukowe bez grafiki dotykowej, książki brajlowsko-czarnodrukowe z grafiką dotykową, książki mówione tradycyjne, książki mówione w formacie DAISY),
- zawartość treściowa książek literackich dla niewidomych dzieci (koncepcja człowieka, koncepcja wychowania, określone treści społeczno-kulturowe),
- walory książek (poznawcze, dydaktyczne, kompensacyjne, estetyczne),
- wskazania w opracowaniach dotyczących literatury dla dzieci i młodzieży, w publikacjach tyflopedagogicznych na temat książek dla dzieci i młodzieży,
- osobiste zainteresowania i wiedza,
- wiedza o preferencjach uczniów,
- wskazówki bibliotekarzy, nauczycieli, wychowawców,
- wytyczne programów nauczania,
- intuicja.

4. Wiedza o książkach literackich nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy:

- znajomość tradycyjnych i współczesnych książek literackich dla dzieci,
- znajomość dawnych i współczesnych twórców książek literackich dla dzieci (poetów, pisarzy),
- znajomość form książek literackich dla niewidomych dzieci.

5. Funkcje książek literackich dla dzieci w młodszym wieku szkolnym przypisywane przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy:

- książka literacka jako element procesu enkulturacji niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym,
- rozwijanie umiejętności związanych z techniką czytania, pisania,
- poszerzanie wiedzy,

- rozwijanie sfery emocjonalnej.
 - kształtowanie postaw społecznie wartościowych,
 - rozwijanie sfery estetycznej.
6. Preferencje lekturowe dorosłych pośredników (nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy):
- dokonywane wybory na rzecz niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym;
 - upodobania czytelnicze w zakresie książek dla dzieci w młodszym wieku szkolnym.
7. Koncepcja książki dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym dorosłych pośredników (nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy):
- obecność dodatkowych elementów treściowych i edycyjnych w książkach literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym w stosunku do książek dla dzieci pełnosprawnych,
 - różnica pomiędzy wartościową książką dla dzieci pełnosprawnych i dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym,
 - pożądane treści poznawcze i społeczno-kulturowe w książkach literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym,
 - pożądana forma książki literackiej dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym,
 - związki z koncepcją książki niewidomego E. Czackiej i konstatacjami innych badaczy.

Zmienna niezależna w przypadku sondażu diagnostycznego na grupie nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy to zajmowane stanowisko pracy.

4.4. Metody gromadzenia i opracowania materiału empirycznego

Do przeprowadzenia badań wykorzystano następujące metody:

– Badanie dokumentów²¹ – analizie poddano księgi inwentarzowe bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z dysfunkcją wzroku, sprawozdania z działalności bibliotek, sprawozdania z działalności wydawnictw publikujących w formatach dostępnych dla odbiorców niewidomych, raporty wypożyczeń, plany wydawnicze – w celu ustalenia formy i struktury oferty czytelnicznej na poziomie wydawnictw i bibliotek.

– Sondaż diagnostyczny (zastosowane techniki: ankieta, wywiad) – przeprowadzono wywiady z wydawcami, dyrektorami, bibliotekarzami oraz badania ankietowe na grupie nauczycieli wczesnej edukacji i wychowawców internatu.

Do ich przeprowadzenia posłużyły samodzielnie skonstruowane narzędzia badawcze: kwestionariusze ankiet i wywiadów dla dyrektorów, wydawców, nauczycieli, wychowawców, kwestionariusz do badania dokumentów.

W kwestionariuszu wywiadu dla dyrektorów znalazły się pytania pozwalające określić niezbędne dane statystyczne dla obszaru badawczego (liczebność populacji nauczycieli wczesnej edukacji, wychowawców internatu, bibliotekarzy, niewidomych dzieci kształcących się w ramach edukacji wczesnoszkolnej). Dyspozycje do wywiadu z pracownikami wydawnictw odnosiły się do uwarunkowań procesu konstrukcji oferty książek, w tym książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym, oraz częstotliwości zamówień tytułów do księgozbiorów bibliotek. W kwestionariuszach ankiet dla nauczycieli i wychowawców oraz wywiadów dla bibliotekarzy

21 Za M. Łobockim przyjęto, iż analiza dokumentów stanowi metodę badawczą, nie zaś technikę, por. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 28.

znalazły się pytania dotyczące zmiennych zdefiniowanych na podstawie problemów badawczych. Wybór sondażu diagnostycznego był celowy i podyktowany możliwością uzyskania bogatego w treść materiału badawczego, dotyczącego opinii, stanowisk i przekonań pośredników między dzieckiem niewidomym a książką literacką, na temat jej formy i zawartości treściowej. Zastosowano zarówno pytania zamknięte, jak również półotwarte, w których respondenci mogli dodać elementy nieuwzględnione przez badacza w kwestionariuszu ankiety, oraz pytania otwarte, których odpowiedzi posłużyły do analiz jakościowych (M. Łobocki stwierdza, iż sondaż diagnostyczny może spełniać szczególną rolę w badaniach jakościowych²²).

W kwestionariuszu do analizy dokumentów zostały podjęte zagadnienia dotyczące następujących zmiennych: forma i treść książek dla niewidomych dzieci w księgozbiorach bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z dysfunkcją wzroku oraz w ofercie wydawniczej wydawnictw, przyrost zbiorów, stan wypożyczeń książek przez uczniów niewidomych w młodszym wieku szkolnym – w ujęciu ilościowym oraz jakościowym z uwzględnieniem utworów tradycyjnych i najnowszych, gatunków literackich, autorów książek, formatu książek literackich dla niewidomych dzieci (publikacje brajlowskie, brajlowsko-czarnodrukowe, z grafiką taktylną, w formie tradycyjnej książki mówionej, w formacie DAISY).

Do organizowania i opracowania danych, ich analizy oraz prezentacji wyników posłużyło następujące oprogramowanie: Microsoft Excel 2010 (tworzenie baz danych, prezentacja wyników w postaci tabel i wykresów), IBM SPSS Statistics 21 (obliczenia statystyczne), QDA Miner i WordStat (kodowanie i analiza danych jakościowych: odpowiedzi na pytania otwarte w ankietach i wywiadach części danych z analizy dokumentów).

Uzyskane dane poddano analizie ilościowej i jakościowej. Wykorzystano metody opisu statystycznego (odpowiednio do skal

22 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 113.

pomiaru zmiennych – głównie na poziomie porządkowym, rzadziej nominalnym i ilościowym) oraz wnioskowania statystycznego. Oprócz prezentowania częstości wyborów respondentów i rozkładu procentowego porównano rozkład zmiennych i ich współwystępowanie oraz dokonano porównań międzygrupowych (ze względu na nierównoliczność grup zastosowano porównania międzygrupowe przy użyciu nieparametrycznych testów). Przyjęto poziom istotności statystycznej $\alpha = 0,05$. Wykorzystane metody analizy danych ilościowych to:

– Modalna (dominanta) – wartość występująca najczęściej w zbiorze wartości zmiennej.

– Mediana – wartość przeciętna zmiennej, dzieląca na połowę uporządkowane wyniki od najmniejszego do największego, tak że łącznie z nią i poniżej znajduje się co najmniej 50% wyników.

– Średnia arytmetyczna – suma wszystkich wyników podzielona przez ich ilość (wrażliwa na wyniki skrajne).

– Współczynnik korelacji rang Spearmana – służy do określenia wzajemnego powiązania cech, szczególnie wtedy, gdy mają one charakter jakościowy i istnieje możliwość uporządkowania obserwacji w określonej kolejności. Współczynnik przyjmuje wartości od -1 do $+1$; im większa jego wartość bezwzględna, tym większa siła korelacji. Korelacja dodatnia informuje, że wzrostowi wartości jednej cechy towarzyszy wzrost wartości drugiej cechy, korelacja ujemna – wzrostowi jednej cechy towarzyszy spadek wartości drugiej cechy. Współczynnik jest symetryczny, tzn. wskazuje na korelację wzajemną, x względem y i y względem x. Ocena siły korelacji została oparta na następującej klasyfikacji:

$0,0 \leq |r| \leq 0,2$ – brak korelacji,

$0,2 < |r| \leq 0,4$ – korelacja słaba,

$0,4 < |r| \leq 0,7$ – korelacja średnia,

$0,7 < |r| \leq 0,9$ – korelacja silna,

$0,9 < |r| \leq 1,0$ – korelacja bardzo silna.

– Test U Manna-Whitneya – służy do porównywania ze sobą dwóch niezależnych względem siebie grup w przypadku, gdy nie

są one równoliczne lub w każdej z nich jest zachwiana normalność rozkładu zmiennej zależnej. Polega na rangowaniu wyników zmiennej zależnej (od najmniejszej do największej) w badanych grupach, a następnie porównywaniu grup ze sobą. Zmienna zależna musi być mierzona na skali co najmniej porządkowej. Miarą tendencji centralnej dla tego testu jest mediana.

– Test Kruskala-Wallisa jest rozszerzeniem testu U Manna-Whitneya. W przypadku testu Kruskala-Wallisa mamy do czynienia z większą niż 2 liczbą porównywanych grup.

Analiza danych empirycznych z wykorzystaniem powyższych metod zależała od skali pomiaru zmiennych oraz potencjału interpretacyjnego.

Dane jakościowe (odpowiedzi na pytania otwarte w ankietach i wywiadach, część danych z analizy dokumentów) poddano kodowaniu, a następnie analizie. Ilościowa i jakościowa analiza pozwoliła przedstawić stan oferty czytelniczej dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym, znaczenie dorosłych pośredników w jej kształtowaniu oraz w procesie inicjacji czytelniczej i literackiej niewidomych dzieci, koncepcję książki niewidomego dziecka oraz określiła aktualność koncepcji książki niewidomego E. Czackiej.

4.5. Przebieg i obszar badań oraz charakterystyka badanej populacji

W celu realizacji zamierzonych celów badawczych i rozstrzygnięcia postawionych problemów przeprowadzono badania empiryczne we wszystkich ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci z dysfunkcją wzroku w Polsce, w których kształcą się niewidome dzieci w normie intelektualnej (w roku szkolnym 2011/2012 było osiem takich ośrodków) oraz w wydawnictwach zajmujących się wydawaniem książek dla niewidomych.

Populację badawczą stanowili:

- dyrektorzy ośrodków szkolno-wychowawczych (ustalenie liczebności populacji nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy),

- nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej,
- wychowawcy grup niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym w internatach,
- pracownicy wydawnictw.

Ponadto poddano analizie dokumenty biblioteczne i wydawnicze (księgi inwentarzowe, sprawozdania z działalności, raporty wypożyczeń, plany wydawnicze) w celu ustalenia oferty książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym oraz książek wypożyczanych przez niewidomych czytelników.

Z uwagi na przedmiot i cel podjętych badań grupa badawcza oraz teren badań zostały wybrane nieprzypadkowo. Ze względu na tematykę badawczą nie uwzględniono placówek przeznaczonych dla uczniów z niepełnosprawnością wielozakresową.

W badaniach wzięło udział 8 dyrektorów ośrodków szkolno-wychowawczych (100% populacji), 11 bibliotekarzy pracujących w bibliotekach brajlowskich ośrodków szkolno-wychowawczych dla uczniów z dysfunkcją wzroku (100% populacji), 26 nauczycieli wczesnej edukacji (100% populacji), 47 wychowawców grup dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niewidomych (100% populacji) z następujących ośrodków:

- Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych im. Róży Czackiej w Laskach,
- Dolnośląski Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 13 dla Niewidomych i Słabowidzących im. Marii Grzegorzewskiej we Wrocławiu,
- Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. L. Braille'a w Bydgoszczy,
- Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży Słabowidzącej w Lublinie,
- Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Słabo Widzących i Niewidomych w Dąbrowie Górniczej,
- Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie,
- Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych im. Synów Pułku w Owińskach,

– Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Słabowidzących i Niewidomych w Łodzi.

Opis badanych grup zawarto w tabeli 1, 2 i 3.

W badaniu wzięło udział również czterech pracowników z dwóch instytucji publikujących materiały w alternatywnych formatach. Ponadto analizowano ofertę książek literackich dla dzieci w młodszym wieku szkolnym następujących podmiotów:

– Wydawnictwa Polskiego Związku Niewidomych (obecnie Dział Zbiorów dla Niewidomych Głównej Biblioteki Pracy i Zabezpieczenia Społecznego),

– Przedsiębiorstwa Handlowo-Usługowego „Impuls” Ryszarda Dziewy,

– Działu Braille’a Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi w Las-kach (działu wydawniczego),

– Fundacji „Jasne Strony” (ogólnopolskiej wypożyczalni książek dotykowych),

– Fundacji „KLUCZ” na rzecz edukacji i upowszechniania czytelnictwa osób niewidomych i słabowidzących,

– Stowarzyszenia Pomocy Osobom Niepełnosprawnym „Larix” im. Henryka Ruszczyca,

– Spółdzielni „Nowa Praca Niewidomych”,

– Wydawnictwa Liber Novus,

– Mazowieckiego Stowarzyszenia Pracy dla Niepełnosprawnych „De Facto”,

– Biura ds. Osób Niewidomych Uniwersytetu Warszawskiego (adaptacje literatury na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej).

Badania przeprowadzono w okresie luty–czerwiec 2012 roku; miały one charakter terenowy, badacz realizował wszystkie zadania wynikające z projektu badawczego.

Jeśli chodzi o badaną populację nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, to w znaczącej większości stanowiły ją kobiety. W całej grupie badanej znalazło się dwóch mężczyzn.

Nauczyciele wczesnej edukacji w 42,3% to osoby powyżej 45 roku życia (11 osób). 22 nauczycieli (84,6%) legitymowało się pełnym przy-

gotowaniem do zajmowanego stanowiska – przygotowaniem tyflopedagogicznym i do nauczania zintegrowanego. Większość badanych określiła staż pracy z uczniami niewidomymi na 5–10 lat. 53,8% (14 osób) to nauczyciele dyplomowani. Szczegółowe dane prezentuje tabela 1.

Wychowawcy pracujący z dziećmi niewidomymi w młodszym wieku szkolnym są w zróżnicowanym wieku. 51,1% osób ma powy-

Tabela 1. Charakterystyka badanych nauczycieli wczesniej edukacji zatrudnionych w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla osób z dysfunkcją wzroku

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej		Częstość	Procent
Płeć	Kobiety	26	100,0
Wiek (w latach)	25–30	2	7,7
	31–35	1	3,8
	36–40	3	11,5
	41–45	6	23,1
	powyżej 45	11	42,3
	brak danych	3	11,5
Wykształcenie	tylko przygotowanie tyflopedagogiczne	3	11,5
	przygotowanie tyflopedagogiczne i do nauczania zintegrowanego	22	84,6
	brak danych	1	3,8
Staż pracy z uczniami niewidomymi	5–10 lat	10	38,5
	11–15 lat	3	11,5
	16–20 lat	5	19,2
	21–25 lat	3	11,5
	26–30 lat	2	7,7
	powyżej 30 lat	1	3,8
	brak danych	2	7,7
Staż pracy z uczniami niewidomymi jako nauczyciel nauczania zintegrowanego	poniżej 5 lat	1	3,8
	5–10 lat	12	46,2
	11–15 lat	4	15,4
	16–20 lat	3	11,5
	21–25 lat	2	7,7
	26–30 lat	1	3,8
	powyżej 30 lat	1	3,8
	brak danych	2	7,7
Stopień awansu zawodowego	nauczyciel kontraktowy	4	15,4
	nauczyciel mianowany	6	23,1
	nauczyciel dyplomowany	14	53,8
	brak danych	2	7,7

żej 40 lat. 74,5% wychowawców to osoby przygotowane w sposób pełny do pracy na zajmowanym stanowisku (deklarują przygotowanie tyflopedagogiczne i opiekuńczo-wychowawcze). Ponad 1/3 bada-

Tabela 2. Charakterystyka badanych wychowawców pracujących z dziećmi niewidomymi w młodszym wieku szkolnym, zatrudnionych w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla osób z dysfunkcją wzroku

Wychowawcy w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla osób z dysfunkcją wzroku pracujący z dziećmi niewidomymi w młodszym wieku szkolnym		Częstość	Procent
Płeć	Kobiety	46	97,9
	Mężczyźni	1	2,1
Wiek (w latach)	poniżej 25 lat	1	2,1
	25–30	7	14,9
	31–35	8	17,0
	36–40	7	14,9
	41–45	13	27,7
	powyżej 45	11	23,4
Wykształcenie	tylko przygotowanie tyflopedagogiczne	8	17,0
	tylko przygotowanie opiekuńczo-wychowawcze	1	2,1
	przygotowanie tyflopedagogiczne i opiekuńczo-wychowawcze	35	74,5
	brak danych	3	6,4
Staż pracy z uczniami niewidomymi	poniżej 5 lat	5	10,6
	5–10 lat	17	36,2
	11–15 lat	8	17,0
	16–20 lat	7	14,9
	21–25 lat	5	10,6
	26–30 lat	1	2,1
	powyżej 30 lat	4	8,5
Staż pracy z uczniami niewidomymi jako wychowawca	poniżej 5 lat	5	10,6
	5–10 lat	19	40,4
	11–15 lat	8	17,0
	16–20 lat	7	14,9
	21–25 lat	4	8,5
	26–30 lat	2	4,3
	powyżej 30 lat	2	4,3
Stopień awansu zawodowego	nauczyciel stażysta	1	2,1
	nauczyciel kontraktowy	10	21,3
	nauczyciel mianowany	13	27,7
	nauczyciel dyplomowany	22	46,8
	brak danych	1	2,1

nych określiła swój staż pracy z uczniami niewidomymi w zakresie 5–10 lat. Pozostałe wskazania są zróżnicowane. 46,8% wychowawców to nauczyciele dyplomowani. Szczegółowe dane prezentuje tabela nr 2.

Bibliotekarze bibliotek brajlowskich w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla osób z dysfunkcją wzroku to w większości osoby między 31 a 45 rokiem życia. 5 osób deklaruje staż pracy z uczniami niewidomymi jako 5–10 lat. W 6 przypadkach wskazano stopień awansu zawodowego: nauczyciel dyplomowany.

Tabela 3. Charakterystyka bibliotekarzy bibliotek brajlowskich zatrudnionych w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla osób z dysfunkcją wzroku

Bibliotekarze bibliotek brajlowskich w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla osób z dysfunkcją wzroku		Częstość	Procent
Płeć	Kobiety	10	90,9
	Mężczyźni	1	9,1
Wiek (w latach)	poniżej 25 lat	0	0
	25–30	1	9,1
	31–35	3	27,3
	36–40	0	0
	41–45	3	27,3
	powyżej 45	4	36,4
Wykształcenie	przygotowanie tyflopedagogiczne i biblioteczne	10	90,9
	inne kwalifikacje	1	9,1
Staż pracy z uczniami niewidomymi	5–10 lat	5	45,5
	11–15 lat	1	9,1
	16–20 lat	3	27,3
	21–25 lat	2	18,2
Staż pracy z uczniami niewidomymi jako bibliotekarz	poniżej 5 lat	2	18,2
	5–10 lat	4	36,4
	16–20 lat	3	27,3
	21–25 lat	2	18,2
Stopień awansu zawodowego	nie dotyczy	1	9,1
	nauczyciel kontraktowy	1	9,1
	nauczyciel mianowany	6	54,5
	nauczyciel dyplomowany	3	27,3

Uwagi dotyczące sposobu prezentacji wyników badań

Zebrany materiał empiryczny w sondażu diagnostycznym jest prezentowany w ujęciu tabelarycznym i graficznym. Dane przedstawiano sumarycznie (nauczyciele, wychowawcy, bibliotekarze), a następnie w podziale na grupy zawodowe. Mimo nielicznej grupy bibliotekarzy (11 osób) na wykresach podawano wyniki procentowe, by zachować zgodność ze sposobem prezentowania wyników nauczycieli i wychowawców. Jednak w tabelach i opisach wskazano liczebności. Pomiedzy badanymi grupami przeprowadzano porównania, których wyniki ujęto w tabelach prezentujących istotne statystycznie różnice między grupami. Podawano istotność skorygowaną ze względu na wiązania.

W przypadku danych uzyskanych z analizy materiału jakościowego prezentowano wyłącznie częstość wskazań wyodrębnionych kategorii oraz opis i analizę zaobserwowanych faktów.

Większość mierzonych zmiennych to zmienne jakościowe – nominalne i porządkowe. W przypadku zmiennych porządkowych służące ich pomiarowi pytania w kwestionariuszu ankiety i wywiadu bazowały na skali akceptacji poglądu. Odpowiedziom przyporządkowano następujące warianty zmiennej:

- zdecydowanie tak – 1,
- raczej tak – 2,
- trudno powiedzieć – 3,
- raczej nie – 4,
- zdecydowanie nie – 5.

W celu ustalenia stopnia akceptacji danych poglądów i ich uszeregowania ze względu na stopień akceptacji posłużono się średnią. Im niższa średnia, tym większa zgodność badanych z prezentowanym poglądem.

5. Oferta czytelnicza dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym

5.1. Wielkość księgozbiorów bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych

Stan księgozbiorów bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z dysfunkcją wzroku jest zróżnicowany. W odniesieniu do zbiorów brajlowskich mieści się w przedziale 15 000–241 000 woluminów. W odniesieniu do zbiorów książki mówionej mieści się w przedziale od 500 do 8500 woluminów.

Wielkość księgozbioru bibliotecznego w ocenie bibliotekarzy przedstawia tabela 4. Sześciu bibliotekarzy uznało, iż jest bardzo duża i duża (po 3 wskazania). Trzech z nich określiło, że zbiory biblieczne są średniej wielkości, a dwóch, że są małe. Nikt nie określił, iż są bardzo małe.

Tabela 4. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie: Jak Pani/Pan ocenia wielkość księgozbioru bibliotecznego?

Jak Pani/Pan ocenia wielkość księgozbioru bibliotecznego?					
	bardzo duży	duży	średniej wielkości	mały	bardzo mały
N	3	3	3	2	0
%	27,3	27,3	27,3	18,2	0

Według szacunkowych danych przedstawionych przez bibliotekarzy książki literackie dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym (czyli o cechach wydawniczo-formalnych umożliwiających

samodzielny akt lektury) stanowią od 10 do 40% zbiorów (średnio 23,5%), najczęściej wskazywano 20% (tabela 5).

Tabela 5. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie: Jaki procent zbiorów bibliotecznych według Pani/Pana wiedzy szacunkowo stanowią książki literackie dla dzieci niewidomych w młodszyim wieku szkolnym?

Procent zbiorów książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszyim wieku szkolnym w opinii bibliotekarzy		
	N	%
10%	1	9,1
20%	5	45,5
25%	1	9,1
30%	2	18,2
40%	1	9,1
Brak danych	1	9,1
Ogółem	11	100,0
Statystyki		
Średnia	23,5000	
Mediana	20,0000	
Dominanta	20,00	
Minimum	10,00	
Maksimum	40,00	

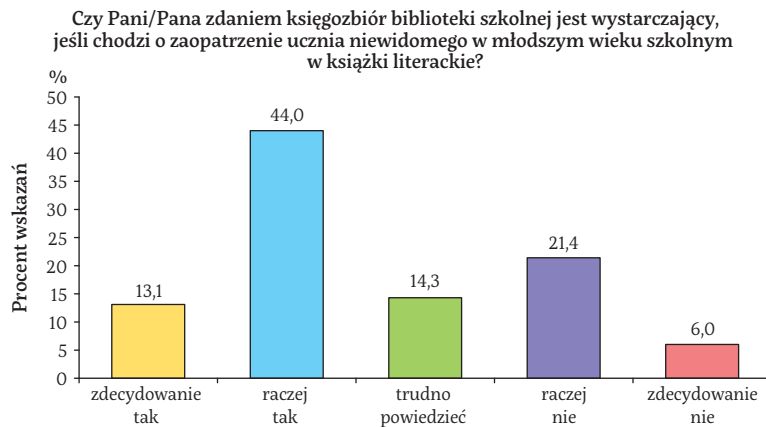
Oceny wielkości księgozbioru biblioteki szkolnej w kontekście możliwości zaopatrzenia ucznia niewidomego w młodszyim wieku szkolnym w książki literackie dokonali nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, wychowawcy i bibliotekarze (tabela 6, wykres 1). 57,1% badanych oceniło, że jest on wystarczający, choć tylko 13,1% z nich udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie tak” (44% odpowiedzi „raczej tak”). Dla 27,4% respondentów nie jest on wystarczający (21,4% odpowiedzi „raczej nie”, 6% odpowiedzi „zdecydowanie nie”). Uwagę zwraca duży odsetek wskazań „trudno powiedzieć” – 14,3%.

Zróznicowanie wyników ze względu na zajmowane stanowisko obrazuje tabela 6 i wykres 2. Połowa nauczycieli jest zdania, że księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zapotrzebowanie ucznia niewidomego w młodszyim wieku szkolnym w książki literackie (3,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 46,2% odpowiedzi „raczej tak”). 70% wychowawców jest takiego samego zdania (21,3%

Tabela 6. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie?

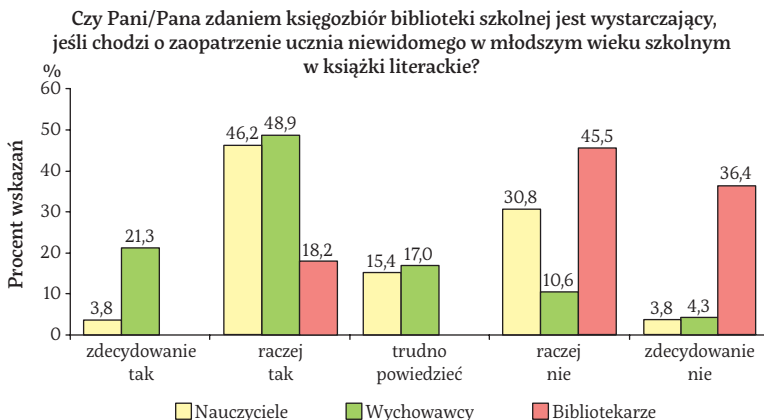
Czy Pani/Pana zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie?							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	11	37	12	18	5	1
	%	13,1	44,0	14,3	21,4	6,0	1,2
Nauczyciele	N	1	12	4	8	1	0
	%	3,8	46,2	15,4	30,8	3,8	0
Wychowawcy	N	10	23	8	5	2	1
	%	21,3	48,9	17	10,6	4,3	2,1
Bibliotekarze	N	0	2	0	5	4	0
	%	0	18,2	0	45,5	36,4	0

Wykres 1. Rozkład odpowiedzi (dane sumaryczne) nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie?



odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 48,9% odpowiedzi „raczej tak”). Opinie bibliotekarzy są przeciwstawne: ponad 80% z nich udzieliło odpowiedzi przeczącej (5 osób – „raczej nie”, 4 osoby – „zdecydowanie nie”).

Wykres 2. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie?



Różnice pomiędzy grupami pod względem badanego zjawiska są istotne statystycznie, co obrazują wyniki testu Kruskala-Wallisa (tabela 7 i 8) – $\chi^2(2) = 20,550, p < 0,05 (0,000)$. Porównania parami badanych grup wskazują, iż wychowawcy wyżej oceniają wielkość księgozbioru pod względem możliwości zaopatrzenia ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie niż nauczyciele i bibliotekarze ($p = 0,045$; wychowawca-bibliotekarz: $p = 0,0000$; średnia ranga wychowawców: 33,34, średnia ranga nauczycieli: 46,96, średnia ranga bibliotekarzy: 66,50). Jeśli chodzi o nauczycieli i bibliotekarzy, to istotność skorygowana wynosi $p = 0,052$ (wynik nieistotny statystycznie, poziom trendu), jednak istotność nieskorygowana wynosi $p = 0,017$, co sugeruje wyższą ocenę wielkości księgozbiorów nauczycieli.

Pośród respondentów, którzy określili, że księgozbiór biblioteki nie jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym, 82,6% podało, jakich pozycji brakuje. Omówione wcześniej zróżnicowanie ocen nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy jest również widoczne w tych wskazaniach – tylko

Tabela 7. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a ocena wielkości księgozbioru pod kątem potrzeb ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym – rangi

	Rangi		
	Stanowisko	N	Średnia ranga
Czy Pani/Pana zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie?	nauczyciel	26	46,96
	wychowawca	46	33,34
	bibliotekarz	11	66,50
	Ogółem	83	

Tabela 8. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a ocena wielkości księgozbioru pod kątem potrzeb ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}	
Czy Pani/Pana zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie?	
Chi-kwadrat	20,550
df	2,000
Istotność asymptotyczna	0,000

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

8,7% grupy wskazującej braku to wychowawcy (34,8% – nauczyciele, 5 osób – bibliotekarze).

W odniesieniu do autorów i tytułów znalazły się w wypowiedziach badanych zarówno utwory i nazwiska kanoniczne (np. baśnie Hansa Christiana Andersena, Wilhelma i Jacoba Grimmów, wiersze Juliana Tuwima, Jana Brzechwy), jak i współczesne (m.in. Grzegorz Kasdepke, Paweł Beręsewicz) (tabela 9).

Naczelną kategorią pojawiającą się w wypowiedziach respondentów jest kategoria nowości, aktualności pozycji literackich. Najczęściej respondenci wskazywali na potrzebę zakupu tytułów nowych, z aktualnej oferty książkowej, współczesnych pisarzy (6) (uzasadniając to m.in. potrzebami dzieci: „uczniowie szukają książek nowych, współczesnych książek, nowości wydawniczych”).

Badani zauważali, że biblioteki zazwyczaj są dobrze zaopatrzone w książki mówione, jednak w odniesieniu do książek brajlowskich

określali, że brakuje utworów autorów współczesnych, książek mówiących o aktualnych czasach, współczesnym językiem – istotne dla badanych jest włączenie do obiegu czytelniczego niewidomych dzieci najnowszych lektur, pozycji ogólnodostępnych, popularnych. Stwierdzali¹:

– Brakuje dużo tytułów, zaopatrzenie jest minimalne. Książek dla dzieci niewidomych prawie nie ma.

– Jest mały wybór książki przyjaznej dla małego dziecka; stare pozycje, trudny język.

– Zbyt mało tytułów w brajlu.

Określano także braki, jeśli chodzi o lektury szkolne (wskazywano, iż jest za mało egzemplarzy lektur, że nauczyciele muszą radzić sobie z ich niedostatkami przez głośne odczytywanie tekstów lub drukowanie w brajlu fragmentów potrzebnych do pracy lekcyjnej).

W odniesieniu do gatunków literackich zaznaczano brak utworów poetyckich dla dzieci (4), wskazując na ich wagę ze względu na krótką formę bądź wymieniając poetów, których utworów brakuje (D. Gellner, N. Usenko, A. Frączek). Pojedyncze wskazania dotyczyły takich gatunków, jak bajki i legendy. Pojawiały się również wybory bajek Disneyowskich i książek z serii wydawniczej „Franklin” (ze względu na krótką formę).

Zapotrzebowanie na książki dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym związane jest nie tylko z tytułami, ale także z materiałową formą książek.

Większość dostępnych pozycji brajlowskich nie nadaje się już do czytania ze względu na zużycie (dotykowe korzystanie z egzemplarza przez wiele lat powoduje zatarcie się punktów brajlowskich i trudności w odbiorze tekstu). Ponadto, zdaniem respondentów, dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym, których technika czytania nie jest wystarczająco rozwinięta, wskazane są książki brajlowskie drukowane jednostronnie, co drugą linię, a takich pozycji jest niewiele.

¹ Tu i we wszystkich przywołaniach w książce zachowano oryginalne brzmienie wypowiedzi, bez korekty gramatycznej i stylistycznej.

Tabela 9. Odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Jakich tytułów dla uczniów niewidomych w młodszy m wieku szkolnym brakuje w księgozbiornie biblioteki?

Jakich tytułów dla uczniów niewidomych w młodszy m wieku szkolnym brakuje w księgozbiornie biblioteki?	
Typ publikacji	Wskazania
utwory nowe, współcześnie wydawane, pozycje z aktualnej oferty księgarskiej	6
wiersze w brajlu (poezja dla dzieci – przystępna forma o niewielkiej objętości)	4
tytuły autorstwa G. Kasdepke	3
lektury szkolne	2
tytuły autorstwa P. Beręsewicz	2
baśnie braci Grimm	2
wiersze J. Tuwima	2
książki łatwe w czytaniu – z dobrze wyłoczonymi punktami brajlowskimi	1
krótkie formy	1
książki drukowane jednostronnie	1
książki drukowane co drugą linię	1
bajki	1
legendy	1
tytuły autorstwa M. Strzałkowskiej	1
tytuły autorstwa A. Onimichowskiej	1
tytuły autorstwa D. Wawilow	1
tytuły autorstwa D. Gellner	1
tytuły autorstwa A. Tyszk	1
tytuły autorstwa N. Usenko	1
tytuły autorstwa A. Frączek	1
F. Simon <i>Kozmarny Karolek</i>	1
M. Widmark <i>Biuo detektywistyczne Lassego i Mai. Tajemnica złota</i>	1
M. McDonald <i>Hania Humorek</i>	1
Å. Lind <i>Piaskowy wilk</i>	1
E/ Lindo <i>Mateuszek</i>	1
H.Ch. Andersen <i>Baśnie</i>	1
wiersze J. Brzechwy	1
książki z serii wydawniczej „Franklin”	1
krótkie bajki w stylu Disneyowskim	1

5.2. Zawartość księgozbiorów bibliotecznych w książki literackie dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym i tendencje wzrostowe

Zawartość zbiorów bibliotecznych w poszczególnych placówkach jest do siebie zbliżona. W odniesieniu do pozycji dla niewidomych młodszych dzieci można wyróżnić wspólny człon zbiorów, na który składają się przede wszystkim: literatura piękna (w tym głównie lektury szkolne) oraz podręczniki. Ponieważ do przełomu lat 80. i 90. biblioteki szkolne ośrodków szkolno-wychowawczych były dotowane z budżetu państwa w stopniu wystarczającym, strukturę zbiorów warunkowała przede wszystkim treść i wielkość produkcji wydawniczej Polskiego Związku Niewidomych oraz warunki lokalowe bibliotek, a także rodzaj percepcji uczniów wyznaczający zapotrzebowanie w odniesieniu do cech formalno-wydawniczych książek (książki brajlowskie, czarnodrukowe, mówione)². Zróżnicowanie pomiędzy zbiorami bibliotecznymi dotyczyło głównie wielkości zbiorów czarnodrukowych w stosunku do brajlowskich oraz mówionych, a wynikało przede wszystkim z liczby uczniów korzystających i niekorzystających z płaskiego druku.

Analiza ksiąg inwentarzowych bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z dysfunkcją wzroku oraz planów wydawniczych PZN pozwala stwierdzić, iż do lat 90. publikacje literackie dla dzieci młodszych w brajlu to przede wszystkim utwory takich twórców, jak:

– Jan Brzechwa (m.in.: *Baśń o korsarzu Palemonie, Brzechwa dzieciom, Od baśni do baśni, Pchła Szachrajka, Staś Pytalski, Tańcowała igła z nitką, Tydzień, Akademia pana Kleksa*),

– Czesław Janczarski (m.in.: *Gdzie mieszka bajeczka, Jak Wojtek został strażakiem, Przedszkole na Kole, Przygody i wędrówki Misia Uszatka*),

² Por. M. Czerwińska, *Pismo i książka w systemie Louisa Braille'a w Polsce*, dz. cyt., s. 89.

- Hanna Januszevska (m.in.: *Kopciuszek, Kot w butach, Pyza na polskich drózkach*),
- Mira Jaworczakowa (m.in.: *Jacek, Wacek i Pankracek, Oto jest Kasia*),
- Maria Konopnicka (m.in.: *Co słonko widziało, Jak to ze lnem było, Na jagody, O krasnoludkach i sierotce Marysi, Stefek Burczymucha, Szkolne przygody Pimpusia Sadełko*),
- Maria Kownacka (m.in.: *Kukuryku na ręczniku, Rogaś z Doliny Roztoki, Kajtkowe przygody, Plastusiowy pamiętnik*),
- Lucyna Krzemieniecka (m.in.: *Cudowne okulary, z przygód krasnala Hałabały*),
- Wanda Chotomska (m.in.: *Dzieci pana Astronoma, Dzień dobry, Królu Zygmuncie!, Od rzeczy do rzeczy, Dlaczego cielę ogonem miele?*),
- Joanna Papuzińska (m.in.: *Nasza mama czarodziejka, Wierszyki domowe*),
- Janina Porazińska (m.in.: *Agata nogą zamiata, Kichuś majstra Lepigliny, Kozucha Kłamaczucha, Psotki i śmieszki, Szewczyk Dratewka, W Wojtusiowej izbie*),
- Ewa Szelburg-Zarembina (m.in.: *Idzie niebo ciemną nocą, Lech, Czech i Rus, O warszawskiej syrenie, Wesole historie*),
- Julian Tuwim (m.in.: *Lokomotywa, Rzepka, Ptasie radio, Słoń Trąbalski, Wiersze dla dzieci, Zosia Samosia i inne wierszyki*),
- Adam Bahdaj (*Malowany ul, Mały pingwin Pik-Pok, Pilot i ja*),
- Hanna Zdzitowiecka (m.in.: *Tęcza w kropli wody, W lesie*),
- Anna Świrszczyńska (m.in.: *O Małgosi, co się niczego nie bała, O przygodach i igraszkach wesołego Patałasza*),
- Hanna Łochocka (m.in.: *O wróbelku Elemelku, Psoty i kłopoty wróbelka Elemelka*),
- Kornel Makuszyński (*Przygody Koziołka Matołka, Awantura o Basię*),
- Tadeusz Kubiak (m.in.: *Śmiejmy się*),
- Ludwik Jerzy Kern (m.in.: *Cztery łapy, Ferdynand Wspaniały*),
- Stanisław Jachowicz (m.in.: *Pan kotek był chory*),

- Aleksander Fredro (*Paweł i Gawel*),
- Julian Ejsmond (*Baśń o ziemnych ludkach*),
- Helena Bechlerowa (m.in.: *Wesołe lato*, *Zajaczek z rozbitego lusterka*, *Zielone jeże*, *Zima z białym niedźwiedziem*),
- Władysław Bełza (*Kto ty jesteś? Polak mały!*),
- Halina Szayerowa (*Kapelusz pełen bajek*),
- Czesław Centkiewicz (*Anaruk, chłopiec z Grenlandii*, *Zaczarowana zagroda*),
- Ignacy Krasicki (*Bajki*),
- Janusz Korczak (*Bankructwo małego Dżeka*, *Król Maciuś Pierwszy*),
- Maria Krüger (*Było, nie było*, *Dar rzeki Fly*, *Karolcia*),
- Edmund Niziurski (*Bąbel i Syfon na tropie*),
- Julia Duszyńska (*Cudaczek Wyśmiewaczek*),
- Henryk Sienkiewicz (*W pustyni i w puszczy*),
- Jan Grabowski (*Czarna owieczka*, *Reksio i Pucek. Historia psich figlów*),
- *Klechdy domowe... Podania i legendy polskie*,
- Bolesław Leśmian (*Klechdy Sezamowe*),
- Józef Czechowicz (*Kołysanki i inne wiersze*),
- Józef Ratajczak (*Ziarenka maku*),
- Jakub i Wilhelm Grimm (*Baśnie*),
- Tove Jansson (*Lato Muminków*, *Opowiadania z Doliny Muminków*, *w Dolinie Muminków*),
- Gösta Knutsson (*Nalle, wesoły niedźwiadek*, *Przygody Filonka Bezogonka*, *Nowe przygody Filonka Bezogonka*),
- Astrid Lindgren (*Dzieci z Bullerbyn*, *Fizia Pończoszanka*, *Lotta z ulicy Awanturników*, *Nils Paluszek*, *Ronja córka zbójnika*, *Dlaczego kąpiesz się w spodniach*, *wujku?*, *Karlsson z dachu*, *Mio mój Mio*),
- Alan Alexander Milne (*Chatka Puchatka*, *Kubuś Puchatek*, *Wiersze dla Krzysia*),
- Lewis Carroll (*Alicja w Krainie Czarów*),
- Lucy Maud Montgomery (*Ania z Zielonego Wzgórza*),

- Hans Christian Andersen (*Baśnie*),
- *Baśnie z 1001 nocy*,
- Rudyard Kipling (*Biała foka, Księga dżungli*),
- Hugh Lofting (*Doktor Dolittle i jego zwierzęta*),
- Ernst T. A. Hoffman (*Dziadek do orzechów*),
- Johanna Spyri (*Heidi*),
- Frances Hodgson Burnett (*Mała księżniczka, Tajemniczy ogród*),
- Michael Ende (*Nie kończąca się historia od A do Z*),
- Carlo Collodi (*Pinokio*),
- Mark Twain (*Przygody Tomka Sawyera*),
- Eleanor H. Porter (*Polyanna*),
- James Matthew Barrie (*Przygody Piotrusia Pana*).

Głównym wydawcą publikacji do lat 90. był Związek Wydawnictw i Nagrań Polskiego Związku Niewidomych (obecnie Wydawnictwa Polskiego Związku Niewidomych Sp. z o.o.). Od 1993 roku w księgozbiorach pojawiają się książki wydawane przez przedsiębiorstwo wydawnicze „Print 6” (od 1999 roku firma „Impuls”). Odmienna sytuacja dotyczyła Biblioteki im. L. Braille’a w Laskach, w której proces gromadzenia zbiorów opierał się na działalności Biura Przepisywania Książek (obecnie działu wydawniczego), którego polityka wydawnicza obejmowała pozycje literatury dziecięco-młodzieżowej, religijnej i popularnonaukowej, nieobjętej planem wydawniczym Polskiego Związku Niewidomych³.

Jeśli chodzi o zbiory książek mówionych przeznaczonych dla dzieci młodszych (produkcję książek mówionych uruchomiono w 1962 roku w PZN, od 1978 roku zaczęto je nagrywać na kasetach magnetofonowych), to dostępne tytuły dla tej grupy wiekowej odpowiadały tytułom książek brajlowskich, jednak nie we wszystkich księgozbiorach była liczna reprezentacja istniejących nagrań.

Przedstawienie trzonu zbiorów bibliotecznych dostępnych dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym, który powstawał do lat 90. XX wieku, jest ważne, ponieważ po tym czasie nastąpiła zmiana

3 Tamże, s. 93.

tendencji wzrostowej stanu brajlowskich księgozbiorów – znacząco zmniejszył się napływ nowych pozycji, ujawniły się w ich strukturze nowe formy książek dla niewidomych odbiorców (książki brajlowsko-czarnodrukowe, książki mówione w zapisie cyfrowym, w tym książki w formacie DAISY) oraz zróżnicowała się lista nowych nabytków w bibliotekach. Jest to istotny punkt odniesienia do aktualnego stanu księgozbiorów bibliotek, gdy rozważa się zaspokojenie potrzeb niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Nabytki po roku 1990 pojawiają się w księgozbiorach rzadko i są to przede wszystkim te same tytuły, które były już w posiadaniu bibliotek, zwłaszcza jeśli chodzi o zasoby brajlowskie. Dla czytelnika młodszego znalazły się takie nowe pozycje, jak m.in.:

- Joanne Kathleen Rowling – cykl książek o Harrym Potterze,
- Clive Staples Lewis *Opowieści z Narni* (cykl),
- John R. Tolkien *Hobbit, czyli tam i z powrotem*,
- René Goscinny *Przygody Mikołajka* (oraz kolejne części),
- Anna Onimichowska *Gdzie jesteś tatusiu?*,
- Jadwiga Korczakowska *Spotkanie nad morzem*,
- Krystyna Drzewiecka *Piątka z zakątką*,
- Marta Tomaszewska *Tego lata w Burbelkowie*,
- Maria Ewa Letki *Jutro pójdę w świat*,
- Elvira Lindo *Mateuszek* (i kolejne części),
- Edith Nesbit *Feniks i dywan*,
- Halina Kuropatnicka-Salamon *Co nowego w starych bajkach?*,
- Wanda Chotomska *Pięciopsiaczki*.

Jeśli chodzi o inne formy książek dostępnych dla odbiorcy niewidomego w młodszym wieku szkolnym, to należy wymienić książki brajlowsko-czarnodrukowe oraz książki w cyfrowych formatach (CZYTAK, DAISY).

Książki brajlowsko-czarnodrukowe bez grafiki dotykowej w księgozbiorach bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych to przede wszystkim książki czarnodrukowe, zawierające treść utworu i ilustrację z wpiętą w blok książki folią z nadrukiem brajlowskim, zapewnia-

jącą możliwość jednoczesnej lektury przez niewidomego i widzącego odbiorcę. Drugą formą książek brajlowsko-czarnodrukowych są publikacje, w których druk brajlowski znajduje się bezpośrednio na stronach ze zwykłym drukiem. Pierwszy typ książek znalazł się w latach 90. w ofercie wydawniczej Print 6, a następnie firmy „Impuls”, i zasilił księgozbiory niemal wszystkich bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych. Tego typu książki przygotowywane były również przez samych bibliotekarzy na bazie dostępnych na rynku wydawniczych książek dla dzieci, do których pracownicy wklejali lub wpinali folie z tekstem brajlowskim.

Analiza zawartości księgozbiorów bibliotecznych pokazuje, że książki brajlowsko-czarnodrukowe z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej to utwory przede wszystkim: Jana Brzechwy (m.in.: *Entliczek Pentliczek, Kaczka Dziwaczka, Stonoga*), Juliana Tuwima (m.in.: *Cuda i dziwy, Okulary*), Wandy Chotomskiej (*Kaczki przedszkolaczki, Gęś*), Natalii Usenko (m.in.: *Bałwanki, Kołysanki dla Pinokia*), Doroty Gellner (m.in.: *Żarcik, Urodziny*), Ewy Szelburg-Zarembiny (m.in.: *Idzie niebo*), Stanisława Jachowicza (m.in.: *Chory kotek*), Hansa Christiana Andersena (m.in.: *Mała syrenka*), Charles'a Perraulta (m.in.: *Jaś i Małgosia*).

Drugi typ ma nikłą reprezentację w zbiorach bibliotek – jeśli chodzi o odbiorcę młodszego, można wymienić jedynie publikację wydaną przez Centrum Myśli Jana Pawła II we współpracy z Wydawnictwami Polskiego Związku Niewidomych *W każdym z nas są drzwi do nieba* Marcina Brykczyńskiego.

Książki brajlowsko-czarnodrukowe z grafiką dotykową w bibliotekach ośrodków szkolno-wychowawczych mają dwojakiego rodzaju postać. Pierwszy typ to książki, w których punkty brajlowskie wytłoczone są bezpośrednio na stronach ze zwykłym drukiem, a tradycyjna ilustracja kolorowa ma wypukłe krawędzie i dodatkowe elementy przedstawionego obiektu (oznaczające np. części ciała). Drugi typ książek brajlowsko-czarnodrukowych z grafiką dotykową to materiały tworzone ręcznie, głównie metodą kolażu, wykonane z materiałów

o różnej fakturze, zawierające liczne kształty i elementy realne (przedmioty) włączone w formę książki.

Pierwszy typ nie jest szeroko reprezentowany wśród pozycji księgozbiorów bibliotek. Jest to prototypowe wydawnictwo Narodowej Księgarni, zrealizowane w ramach projektu „Koedukacyjne książki dla niewidomych i słabowidzących” – *Brzydkie kaczątko* Hansa Christiana Andersena. Książka przekazana bibliotekom jako dar. Analiza wypowiedzi bibliotekarzy dowodzi, iż książka ta rzadko bywa wypożyczana przez uczniów (np. wtedy, gdy omawiają wskazaną baśń w ramach pracy lekcyjnej) – służy raczej jako egzemplarz pokazowy, ponadto zastrzeżenia tyflopédagogów budzi tyflografika, która nie jest zgodna z zasadami adaptacji grafiki dotykowej do potrzeb osób niewidomych – zredagowana według wyobrażeń widzącego, nie przekazuje niewidomemu odbiorcy informacji, gdyż nie jest dla niego czytelna.

Drugi typ książek pojawił się jako inicjatywa oddolna tyflopédagogów z ośrodka szkolno-wychowawczego w Lublinie, którzy własnym sumptem przygotowywali atrakcyjne dotykowo publikacje z wykorzystaniem zróżnicowanych taktylnie materiałów. Aktywność ta przerodziła się w ogólnopolską działalność wypożyczalni książek dotykowych, działającej od 2008 roku, udostępniającej pozycje niewidomym i słabowidzącym dzieciom w całej Polsce. Założeniem leżącym u podstaw tworzenia materiałów jest połączenie tekstów literackich, powszechnie znanych twórców literatury dziecięcej, zarówno klasyków, jak i publikujących współcześnie z wypukłymi grafikami, rozwijającymi zmysł dotyku i będącymi atrakcyjnym bodźcem z tekstem czarnodrukowym, umożliwiającym wspólne odczytywanie książki przez osoby niewidome, słabowidzące i widzące, zarówno w interakcjach rówieśniczych, jak też w relacji dorosły–dziecko. Od 2012 roku wypożyczalnia działa w ramach Fundacji „Jasne Strony”. W ofercie znajduje się 271 pozycji (niektóre tytuły mają kilka reprezentacji). Część pozycji to książki literackie, a część to pozycje edukacyjno-rehabilitacyjne, stworzone przez tyflopédagogów, stymulujące zmysł dotyku, wprowadzające pojęcie sześciopunktu, liczby itp. Teksty literackie

reprezentowane są przede wszystkim przez Jana Brzechwę, Dorotę Gellner, Joannę Papuzińską, Marcina Przewoźniaka, Juliana Tuwima, Natalię Usenko, F. Watt. Wykaz dostępnych publikacji zawiera aneks 4.

W bibliotekach innych ośrodków szkolno-wychowawczych znajdują się nieliczne przykłady podobnych publikacji, często stworzone przez nauczycieli ośrodka i bibliotekarzy podczas warsztatów tworzenia książek dotykowych, np. w Krakowie: Stanisław Kamiński *Dziury w serze*, Anna Łada-Grodzicka, *Sześć parasoli*, Agnieszka Frączek *Czterolistna koniczyna*. Książki te nie znajdują się w księgach inwentarzowych bibliotek i często są udostępniane poza formalną obsługą biblioteczną.

Inną jednostkową inicjatywą związaną z poszerzeniem oferty czytelniczej dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym jest autorski materiał stworzony przez nauczyciela wczesnej edukacji z ośrodka szkolno-wychowawczego w Bydgoszczy: *Zwierzaki od A do Ż*. Został zaprojektowany jako polisensoryczna pomoc dydaktyczna dla nauczycieli i rodziców, której głównym celem w warstwie treściowej jest przybliżenie świata zwierząt poprzez rymowane teksty oraz rysunki taktylne, a także utrwalenie alfabetu – wzorów graficznych liter drukowanych, pisanych oraz liter brajlowskich. Realizacja programu pracy z opracowanym materiałem dowiodła, iż słabym jego komponentem była grafika dotykowa – jej opracowanie uwzględniające zbyt dużą liczbę szczegółów, utrudniające uczniom odbiór przekazu⁴.

Zaprezentowane dane wskazują, iż tyflopedagodzy i instytucje związane z przygotowaniem materiałów czytelniczych zauważają potrzebę przygotowania dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym pozycji atrakcyjnych zarówno w warstwie treściowej, jak i dotykowej, spełniających funkcje estetyczne, a także poznawcze,

4 Por. E. Podhorodecka, *Zobaczyć świat zamkniętymi oczami, czyli biblioterapeutyczne zabawy słowem*, w: *Świat w zasięgu ręki. Dobre praktyki – projekt „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”*, J. Dłuska, M. Karwowska, W. Karasińska (red.), Wydawnictwo sosw Nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille'a, Bydgoszcz 2011.

kompensacyjne i integracyjne. Nie wszystkie podejmowane próby kończą się jednoznacznym sukcesem, jeśli chodzi o walory odbiorcze, co wynika przede wszystkim z braku badań testowych w odniesieniu do czytelności grafiki dotykowej. W tym kontekście podkreślić należy znaczenie książek dotykowych tworzonych w ośrodku lubelskim pod względem ich formy, treści i zasięgu oddziaływania. Istotność tego materiału w pracy z dzieckiem niewidomym dowodzi fakt, iż w najnowszych publikacjach metodycznych projektowane są różnorodne sposoby pracy z książkami dotykowymi⁵. Warto również zauważyć, iż inicjatywa ta łączy w sobie obszar artystyczny z obszarem rewalidacyjnym. Kontakty pomiędzy twórcami książek dotykowych a autorami tekstów literackich skutkują niekiedy dopisywaniem przez nich dodatkowych fragmentów do już istniejących tekstów, specjalnie na potrzeby odbiorców niewidomych, spotkaniami autorskimi, podpisywaniem egzemplarzy wypożyczanych książek, przez co zyskują one dodatkową wartość. Nowy trend odświeżający ofertę czytelniczą dla małego niewidomego dziecka znalazł również uznanie w środowisku widzających. Na targach książek publikacje dotykowe otrzymują medale za walory edytorskie, wskazując powszechnemu rynkowi wydawniczemu kierunek powrotu do wydań książek o wysokim poziomie artystycznym, zamiast wydań na bazie szablonów komputerowych o nikłych wartościach treściowych i estetycznych.

Książki dotykowe, ważne z punktu widzenia wczesnej inicjacji czytelniczej niewidomych dzieci, służą przede wszystkim odbiorcom w okresie prebrajlowskim lub na początkowym etapie nauki brajla⁶ w osobistych, pozaszkolnych wykorzystaniach – nie stanowią oferty wydawniczej, która mogłaby zasilić inne księgozbiory biblioteczne.

Jeśli chodzi o książki mówione, to w księgozbiorach bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych można znaleźć zarówno książki nagrane na kasetach magnetofonowych, jak i na płytach CD w tradycyjnym

5 Por. M. Paplińska, *Jak przygotować niewidome dziecko do nauki brajla*, dz. cyt.

6 Por. B. Kazanowska, *Książki dotykowe dla małych dzieci – czyli zrób to sam*, dz. cyt.; tejże, *Zabawy i ćwiczenia z wykorzystaniem książek dotykowych*, dz. cyt.

zapisie linearnym oraz w formacie DAISY. Biblioteki dysponują również książkami w formacie możliwym do odczytania na urządzeniu CZYTAK. Jeśli chodzi o tytuły książek literackich dostępnych na kasetach i w formacie CZYTAK, to te dla odbiorców w młodszym wieku szkolnym odpowiadają tytułom książek brajlowskich. Natomiast książki mówione, zakupywane na otwartym rynku wydawniczym na płytach CD, poszerzają ofertę lekturą przede wszystkim o nagrania takich autorów, jak: Joanna Olech, Wojciech Widłak, Ewa Stadtmüller, Grzegorz Kasdepke, Małgorzata Strzałkowska, Francesca Simon, Anna Onimichowska, Michael Bond, Beata Ostrowicka, Beata Andrzejczuk, Megan McDonald.

Jeśli chodzi o publikacje w formacie DAISY, to głównym źródłem książek w tym formacie w bibliotekach ośrodków szkolno-wychowawczych jest Fundacja „KLUCZ” na rzecz edukacji i upowszechniania czytelnictwa osób niewidomych i słabowidzących, która wydała i nieodpłatnie przekazała 93 tytuły książek. Jest to przede wszystkim literatura piękna polskich i zagranicznych twórców, głównie klasycznych, choć są na liście również pisarze współcześni. Natomiast dla dzieci w młodszym wieku szkolnym w ofercie znalazły się jedynie: Aleksandry Rogali *Dla dzieci wierszowanki na wieczory i poranki*, Marii Konopnickiej *Na jagody*, Carla Collodiego *Pinokio* oraz Marka Twaina *Przygody Tomka Sawyer*.

5.3. Częstotliwość nabytków nowych książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Mimo że bibliotekarze deklarują w 6 przypadkach, iż księgozbiory bibliotek są uzupełniane częściej niż raz w roku (po 2 wskazania dotyczą nabytków dokonywanych raz w roku oraz rzadziej niż raz na dwa lata), to jednak analiza ksiąg inwentarzowych dowodzi, iż są to pozycje głównie w zwykłym druku oraz podręczniki. Chociaż utwory literackie dla dzieci w młodszym wieku szkolnym nabywane są również w 6 przypadkach częściej niż raz w roku (1 wskazanie – raz

w roku, 2 wskazania – rzadziej niż raz na dwa lata), to literatura dziecięca dostępna dla dzieci niewidomych w młodszy wieku szkolnym trafia do księgozbiorów bibliotek tylko w 3 przypadkach częściej niż raz na rok, w 3 przypadkach raz w roku, w 1 przypadku raz na dwa lata, w 3 – rzadziej niż raz na dwa lata (tabela 10).

Tabela 10. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie dotyczące częstotliwości uzupełniania księgozbiorów bibliotek z uwzględnieniem książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszy wieku szkolnym

	Jak często uzupełniany jest księgozbiór biblioteki?		Jak często uzupełniany jest księgozbiór biblioteki ośrodka o tytuły literatury dla dzieci w młodszy wieku szkolnym?		Jak często uzupełniany jest księgozbiór biblioteki ośrodka o tytuły literatury dla dzieci niewidomych w młodszy wieku szkolnym?	
	N	%	N	%	N	%
częściej niż raz w roku	6	54,5	6	54,5	3	27,3
raz w roku	2	18,2	1	9,1	3	27,3
raz na dwa lata	0	0	1	9,1	1	9,1
rzadziej niż raz na dwa lata	2	18,2	2	18,2	3	27,3
Ogółem	10	90,9	10	90,9	1	9,1
brak danych	1	9,1	1	9,1	1	9,1
Ogółem	11	100	11	100	11	100
Mediana	częściej niż raz w roku		częściej niż raz w roku		raz w roku	
Dominanta	częściej niż raz w roku		częściej niż raz w roku		częściej niż raz w roku ^a	

a. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

Jako że średnia jest wrażliwa na wartości skrajne, warto podkreślić, co wynika z analizy ksiąg inwentarzowych bibliotek oraz sprawozdań z ich działalności: z wyjątkiem dwóch bibliotek (w Krakowie i w Laskach) przyrost księgozbiorów o pozycje dostępne dla dzieci niewidomych w młodszy wieku szkolnym jest rzadki i skromny, zwłaszcza w odniesieniu do publikacji w brajlu. Ma on charakter nieregularny, skokowy. Zdarza się, że pomiędzy nabytkami jest pięć lat przerwy. Według szacunków przyrost w zbiorach to od 6 do 10 tytu-

łów nabytków dla dzieci w młodszym wieku szkolnym w ciągu 5 lat. Wyjątkiem są placówki w Krakowie oraz w Laskach, gdzie odnotowano wyższe wskaźniki (odpowiednio 18 tytułów dla dzieci w młodszym wieku szkolnym w ciągu 3 lat i 10 tytułów w ciągu roku). Ostatni, budujący przykład nosi znamiona wyjątku – wynika z działalności działu wydawniczego funkcjonującego przy ośrodku, który prowadzi niekomercyjną działalność wydawniczą na potrzeby placówki w Laskach⁷.

W latach 2007–2012 w odniesieniu do książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym księgozbiory bibliotek zostały zasilone pozycjami tradycyjnymi, w znacznej większości należącymi do kanonu lektur szkolnych (zaprezentowane tytuły zostały zebrane ze wszystkich bibliotek), jak np.: H. Sienkiewicz *W pustyni i w puszczy*, H. Ch. Andersen *Baśnie*, M. Krüger *Karolcia*, A. A. Milne *Kubuś Puchatek*, J. K. Rowling *Harry Potter*, A. Lindgren *Dzieci z Bullerbyn*, *Pippi Pończoszanka*, *Bracia Lwie Serce*, J. Brzechwa *Brzechwa dzieciom*, *Akademia Pana Kleksa*, A. Onimichowska *Gdzie jesteś tatusiu?*, I. Krasicki, *Bajki i przypowieści*, E. Niziurski, *Bąbel i Syfon na tropie*, A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, M. Jaworzakowa *Oto jest Kasia, Jacek, Wacek i Pankracek*, C. S. Lewis, *Opowieści z Narni*, G. Knutsson *Przygody Filonka Bezogonka*, K. Makuszyński *Awantura o Basię*, M. Ende *Momo*, J. Korczakowska *Spotkanie nad morzem*, H. Lofting, *Doktor Dolittle*, E. Nesbit *Feniks i dywan*, A. Szklarski *Tomek w krainie...*, Ch. Dickens *Opowieść wigilijna*, D. Defoe *Przypadki Robinsona Crusoe*, F. H. Burnett *Mała księżniczka*, *Tajemniczy ogród*, C. Collodi *Pinokio*, L. M. Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza*, M. Tomaszewska *Tego lata w Burbelkowie*, K. Drzewiecka *Piątka z zakątką*, K. Boglar *Kieszeń pełna elfów*, F. Molnar *Chłopcy z Placu Broni*, H.Ch. Andersen *Calineczka*, *Dzikie łabędzie*, N. Usenko *Słoneczko*, *Zielona ciuchcia*, Ch. Perrault *Bajki*, R. Kipling *Księga dżungli*, B. Gawryluk *Dżok*, *legenda o psiej wierności*, O. Preussler *Malutka*

7 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Książka w procesie enkulturacyj dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 125–126.

czarownica, W. Chotomska *Pięciopsiaczki*, M. Leja *Wszystko dla naszej mamy*, E. Lindo *Mateuszek*, M. Kownacka *Kajtkowe przygody*, *Plastusiowy pamiętnik*, J. R. Tolkien *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, H. Kuropatwiczka-Salamon *Co nowego w starych bajkach*, René Goscinny *Przygody Mikołajka*, M. Brykczyński *W każdym z nas są drzwi do nieba*.

Z książek, które na rynku wydawniczym ukazały się po 2000 roku, można wyróżnić tylko jeden tytuł, który pojawia się w brajlu w księgozbiorach bibliotek wszystkich analizowanych ośrodków: *W każdym z nas są drzwi do nieba* Marcina Brykczyńskiego (Centrum Myśli Jana Pawła II, Warszawa 2011) – nieodpłatny dar przekazany placówkom. Inne nowsze pozycje drukowane w brajlu pojawiają się tylko w niektórych bibliotekach: *Co nowego w starych bajkach* H. Kuropatnickiej-Salamon (rok wydania 2010) we Wrocławiu, *Dżok, legenda o psiej wierności* B. Gawryluk (rok wydania 2007) w Krakowie. Największa liczba nowych tytułów dla dzieci w młodszyim wieku szkolnym znajduje się w bibliotece brajlowskiej w Laskach. Tylko w 2012 uzupełniono zbiory o takie pozycje, jak m.in.: *Koń na receptę* A. Widzowskiej-Pasiak (rok wydania 2011), *Potwór* G. Kasdepke (rok wydania 2012), *Pamiętnik Blumki* I. Chmielewskiej (rok wydania 2011), *Bajki dla superdziecka, czyli wręcz niebywałe historie* D. Mordarskiego (rok wydania 2008)⁸.

Dane te wskazują, iż nowe nabytki w niewielkim stopniu są reprezentatywne dla współczesnych trendów literackich. Wynika to przede wszystkim z okoliczności nabywania nowych pozycji. Wszyscy bibliotekarze określili, że chociaż to oni odpowiadają za dobór tytułów w księgozbiorach bibliotecznych (niekiedy w konsultacji z polonistami), to z uwagi na fakt, iż biblioteki nie mają własnych budżetów, nie mogą sukcesywnie planować zakupów.

Najwięcej książek literackich kupuje się w wersji czarnodrukowej oraz w formie książek mówionych. Jednak i tego typu nabytki nie pojawiają się we wszystkich placówkach. W jednym przypadku wskazano, iż ostatni zakup książek odbył się w 2009 roku, drugi z respon-

8 Por. tamże.

dentów podał, iż w roku 2011, a pieniądze na nowe książki pochodziły ze sprzedaży makulatury.

Na pytanie: Jakie tytuły literatury dla dzieci w młodszym wieku szkolnym trafiły do księgozbioru bibliotecznego dzięki Pani/Pana wskazaniom?, bibliotekarze najczęściej wskazywali pozycje wydane w czarnym druku:

Å. Lind *Piaskowy wilk*, B. Gawryluk *Dżok. Legenda o psiej wierności*, A. Żak *Oliver i niewidzialna wyspa*, I. Landau *Witaj, córeczko*, *Uszy do góry*, F. Simon *Kozmarny Karolek (2)*, P. Lindenbaum *Igor i lalki*, M. Jaworzakowa *Oto jest Kasia*, M. Krüger *Karolcia*, D. Defoe *Robinson Crusoe*, A. de Saint-Exupéry *Mały Książę*, C. Staples *Lewis Opowieści z Narni*, G. Delahaye *Martynka jest chora*, J. Broszkiewicz *Wielka, większa i największa*, J. Curwood *Łowcy wilków*, A. Lindgren *Pippi Pończoszanka*, R. Dahl *Matylda*, R. Kipling *Księga dżungli*, E. B. White *Stuart Malutki*, M. Tomaszewska *Tego lata w Burbelkowie*, M. Przewoźniak *Kraina zagadek*, A. Ramírez *Katalog stworzeń fantastycznych: stworzenia ziemskie, stworzenia wodne, stworzenia powietrzne, istoty z zaświatów*, J. Papuzińska *Baśnie polskie*, M. Berowska *Bajki polskie*, E. Zubrzycka *Słup soli*, *Powiedz komuś*, M. Strzałkowska *Rady nie od parady*, K. Drzewiecka *Piątka z zakątką*, R. Jędrzejewska-Wróbel *Królowna*, M. Pałasz *Ptaś i Małgosia*, *Bardzo dzikie historie*, S. Parker *Mity greckie w komiksie*, S. Ruiz Mignone *Zatopić piratów*, C. Hopkins *Kumpelki, randki i...*

Jeśli chodzi o książki mówione, to bibliotekarze najczęściej wskazują: A. Lindgren *Pippi Pończoszanka*, *Czarownica Pepperina* (opracowanie zbiorowe), S. Halle *Akademia księżniczek*, J. Brzechwa *Psie smutki*, W. Chotomska *Spacer z psem i inne wiersze*, *Dlaczego ciele ogonem miele*, S. Pagaczewski *Porwanie Baltazara Gąbki*, A. Onimichowska *Wieczorynki z zółwiem Antosiem*, G. Kasdepke *Kuba i Buba, czyli awantura do kwadratu*, *Detektyw pozytywka*, J. Grabowski *Puc, Bursztyn i goście*, M. Jaworzakowa *Oto jest Kasia*.

Tytuły książek brajlowskich z zakresu literatury dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, podawane przez bibliotekarzy, to: R. Gosciny *Przygody Mikołajka (3)*, J. Korczakowska *Spotkanie nad morzem*,

C. S. Lewis *Opowieści z Narnii*, G. Knutsson *Przygody Filonka Bezogonka*, I. Krasicki *Bajki i przypowieści*, J. R. Tolkien *Hobbit, czyli tam i z powrotem*.

Uwagę zwraca ogromna dysproporcja liczby tytułów w czarnym druku w stosunku do tytułów w wersji brajlowskiej.

Odpowiadając na pytanie o kryteria wyboru określonych tytułów literatury dziecięcej do księgozbioru bibliotecznego, bibliotekarze najczęściej stwierdzają, iż kierują się wynikami konsultacji z nauczycielami co do zapotrzebowania szkolnego (nowa lektura) (5 wskazań) i preferencjami oraz zainteresowaniami dzieci (5), ceną (3), sposobem wydania (powiększona czcionka, papier o większej gramaturze, kontrast barwny sprzyjający pracy wzrokowej, możliwie najbardziej czytelne ilustracje, proste, okonturowane – pod kątem potrzeb słabowidzących) (2), przynależnością tytułów do klasyki (2), zużyciem egzemplarzy będących na stanie bibliotecznym (1), brakiem danego tytułu i zgłaszanym zapotrzebowaniem na niego (2), tematyką (przygody, przekazywanie wartości, treści pouczające) (1), treściami terapeutycznymi (podejmującymi zagadnienia śmierci, rozstania, aktualnych problemów uczniów, rozstania z domem) (2), nazwiskiem autora (1).

W odniesieniu do pozycji brajlowskich zgodnie stwierdzają, iż ich wpływ na przyrost nowych pozycji jest znikomy. Nowe nabytki brajlowskie pochodzą przede wszystkim z darów i ministerialnych przydziałów. Dostępna jest klasyka i lektury.

Analiza danych prowadzi do wniosku, iż choć przeważająca liczba wskazań dotyczy kwestii pragmatycznych: związanych bądź z realizacją programu nauczania (nowa lektura), bądź z ceną zakupu i jakością wydania, gwarantującą dostępność dla uczniów, to badani zdecydowanie się zgadzają co do istotności preferencji i zainteresowań dzieci, a także ich potrzeb, np. związanych z koniecznością przepracowania trudnych doświadczeń (książki terapeutyczne). Uwagę zwraca również swoista niemoc decyzyjna w odniesieniu do wyborów utworów dostępnych dla dzieci niewidomych.

Zbiory brajlowskie najczęściej pozyskiwane są jako dary (w jednym przypadku wskazano, iż wszystkie brajlowskie książki pochodzą

z darów) z Polskiego Związku Niewidomych, Ministerstwa Edukacji Narodowej (przydział literatury pięknej), firmy „Impuls” – pojedyncze egzemplarze, z fundacji i stowarzyszeń realizujących projekty, w których jednym z produktów są publikacje dostępne dla niewidomych i słabowidzących (w ten sposób biblioteki zostały zasilone np. wydaniem w wersji brajlowskiej *Listów Chopina*, w ramach projektu realizowanego w Roku Chopinowskim). W jednym przypadku funkcjonuje w ośrodku dział wydawniczy, który przygotowuje publikacje na potrzeby placówki, również w jednym przypadku przedstawiono przygotowanie własnym sumptem książek dotykowych. Rzadkie zakupy dokonywane są najczęściej w firmie „Impuls” (tzw. druk na życzenie pozycji z listy lektur proponowanych przez firmę).

Książki czarnodrukowe zakupywane są na otwartym rynku wydawniczym, choć również pozyskiwane są jako dary, między innymi rady rodziców, czy też w ramach projektów (Neiko Plus – wydanie książek wielkimi literami).

Książki mówione tradycyjne zakupywane są niekiedy jako dodatek do prasy lub stanowią dary. Wymienianym źródłem książek w formacie DAISY jest Fundacja Klucz. Wskazania bibliotekarzy prezentują tabele 11, 12, 13, 14.

Tabela 11. Źródła pozyskiwania zbiorów brajlowskich

Skąd pozyskiwane są zbiory brajlowskie	
	Częstość
brajlowskie – „Impuls”	1
dary	1
dary PZN, MEN – wszystkie brajlowskie są darami	2
dary: MEN, PZN, „Impuls”, brak własnej produkcji	1
dział wydawniczy – obecnie tylko stamtąd – produkcja na potrzeby ośrodka, kiedyś zakupy w PZN	1
PZN – zakup, dary – pojedyncze egzemplarze, np. Altix, dary z MEN (przydział: literatura piękna)	1
PZN, Print, Altix (zakup)	1
rzadki zakup, dary – z projektów, np. listy Chopina	1
zakup: „Impuls” (druk na życzenie – oferta lektur), dary, własnoręcznie – książki dotykowe	1

Tabela 12. Źródła pozyskiwania zbiorów czarnodrukowych

Skąd pozyskiwane są zbiory czarnodrukowe	
	Częstość
dary	1
dary – od rady rodziców, z pomocy społecznej	1
dary, zakupy w księgarni	1
otwarty rynek	3
Firma Neiko Plus (seria Wielkie Litery – lektury dla osób słabowidzących) – dary	1

Tabela 13. Źródła pozyskiwania zbiorów mówionych i cyfrowych DAISY

Skąd pozyskiwane są zbiory książek mówionych i cyfrowych DAISY	
	Częstość
kasety – zakup, czasem sponsor, CD z gazet	1
otwarty rynek	4
przekaz z biblioteki z Wolbromia, ponad tysiąc kaset, rzadkie zakupy, podczas promocji	2
Książki DAISY – Fundacja KLUCZ	8

Tabela 14. Źródła pozyskiwania innych materiałów czytelniczych

Inne	
	Częstość
Stowarzyszenie De Facto – dary czasopism z otwartego rynku prasowego w postaci plików tekstowych do odczytania za pomocą oprogramowania udźwiękowiającego	1

Zaprezentowane wskazania potwierdza analiza ksiąg inwentarzowych i sprawozdań z działalności bibliotek.

5.4. Książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszyim wieku szkolnym – wypożyczenia biblioteczne

Udział określonych pozycji lekturowych w konkretnych praktykach czytelniczych niewidomych dzieci w młodszyim wieku szkolnym ukazują analizy odpowiedzi bibliotekarzy z ośrodków szkolno-wychowawczych na pytanie: „Jakie tytuły literatury wypożyczały niewidome dzieci w młodszyim wieku szkolnym w bieżącym roku szkolnym?”. Wskazania badanych są zróżnicowane. Dwukrotne odpowiedzi dotyczyły *Baśni* H. Ch. Andersena, *Kubusia Puchatka* A. A. Milne’a,

Kajtkowych przygód M. Kownackiej, tomu wierszy *Brzechwa dzieciom* oraz *Pilota i ja* A. Bahdaja. Szczegółowy rozkład odpowiedzi prezentuje tabela 15⁹:

Tabela 15. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie: Jakie tytuły literatury wypożyczały niewidome dzieci w młodszym wieku szkolnym w bieżącym roku szkolnym?

Jakie tytuły literatury dla dzieci w młodszym wieku szkolnym wypożyczały niewidome dzieci w bieżącym roku szkolnym?		
	rok wydania	
J. J. Grimmowie <i>Baśnie</i>	1812	1
H. Ch. Andersen <i>Baśnie</i>	1836	2
L. F. Baum <i>Czarnoksiężnik ze szmaragdowego grodu</i>	1900	1
A. A. Milne <i>Kubuś Puchatek</i>	1926	2
H. Lofting <i>Doktor Dolittle</i>	1934	1
L. Krzemieniecka <i>Z przygód krasnala Hałabały</i>	1936	1
K. Makuszyński <i>Awantura o Basię</i>	1936	1
M. Kownacka <i>Kukuryku na ręczniku</i>	1936	1
G. Knutsson <i>Przygody Filonka Bezogonka</i>	1939	1
E. Knight <i>Lassie, wróć!</i>	1940	1
J. Duszyńska <i>Cudaczek wymiowaczek</i>	1947	1
M. Kownacka <i>Kajtkowe przygody</i>	1948	2
C. S. Lewis <i>Lew, czarownica i stara szafa</i>	1950	1
M. Konopnicka <i>Co słonko widziało</i>	1951	1
J. Brzechwa <i>Brzechwa dzieciom</i>	1953	2
M. Krüger <i>Karolcia</i>	1959	1
R. Goscinny <i>Mikolajek</i>	1960	1
J. Korczakowska <i>Spotkanie nad morzem</i>	1962	1
S. Pagaczewski <i>Porwanie Baltazara Gąbki</i>	1965	1
A. Bahdaj <i>Pilot i ja</i>	1967	2
R. Pisarski <i>O psie, który jeździł koleją</i>	1967	1
J. Domagalik <i>Pięć przygód detektywa Konopki</i>	1968	1
W. Chotomska <i>Dlaczego ciele ogonem miele</i>	1973	1
W. Chotomska <i>Mój piękny złoty koń</i>	1975	1
W. Chotomska <i>Pięciopsiaczki</i>	1985	1
J. K. Rowling <i>Harry Potter i kamień filozoficzny</i>	1997	1
M. Strzałkowska <i>Rady nie od parady czyli wierszyki z morałem</i>	2003	1
G. Kasdepke <i>Detektyw Pozytywka</i>	2005	1
A. Onimichowska <i>Wieczorynki z żółwiem Antosiem</i>	2006	1
W. Chotomska <i>Spacer z psem i inne wiersze</i>	2011	1

9 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 213.

Zaprezentowany wykaz ujmuje w większości teksty tradycyjne, które funkcjonują w obiegu czytelniczym i świadomości społecznej jako utwory wartościowe i kanoniczne. Część wskazań to teksty w formie książki mówionej, kilka to książki brajlowskie, drukowane co drugą linię.

Na 30 pozycji tylko 4 tytuły to publikacje wydane po 2000 roku. Większość książek była wydana pomiędzy 1950 a 1973 rokiem.

Analiza kart bibliotecznych niewidomych dzieci pokazuje, iż średnio wypożyczały one od 3 do 8 tytułów w roku. Wśród wypożyczanych książek znajdowały się pozycje brajlowskie, brajlowsko-czarnodrukowe, książki mówione (na kasetach i płytach CD) oraz książki czarnodrukowe. Na ogół pozycje brajlowskie dominowały, jednak byli czytelnicy niewidomi, którzy wypożyczali głównie książki audio oraz książki czarnodrukowe.

W opinii bibliotekarzy (tabela 16) niewidome dzieci w młodszyim wieku szkolnym, korzystające z biblioteki, wypożyczają najczęściej książki dobrane przez bibliotekarzy (9 odpowiedzi w sumie dla wskazań „zdecydowanie tak” i raczej tak”) oraz lektury szkolne (8 odpowiedzi w sumie dla wskazań „zdecydowanie tak” i raczej tak”). Niejednoznaczne są odpowiedzi dotyczące kierowania się przez uczniów wskazówkami wychowawców w wyborze książek (5 odpowiedzi twierdzących, 5 odpowiedzi przeczących). Jeśli chodzi o kategorię „nowości wydawniczych”, to wprawdzie 7 bibliotekarzy zgodziło się z tym wskazaniem, ale dodawało informację, iż chodzi o pozycje nowe w księgozbiorze bibliotecznym.

Tabela 16. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy dopełniających stwierdzenie: Niewidome dzieci w młodszyim wieku szkolnym, korzystające z biblioteki: ...

Niewidome dzieci w młodszyim wieku szkolnym, korzystające z biblioteki:						
		zdecydo- wanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydo- wanie nie
wypożyczają głównie lektury szkolne	N	2	6	0	3	0
	%	18,2	54,5	0	27,3	0
wypożyczają nowości wydawnicze	N	6	1	1	2	1
	%	54,5	9,1	9,1	18,2	9,1
wypożyczają książki polecane przez wychowawców internatu	N	0	5	0	5	1
	%	0	45,5	0	45,5	9,1
wypożyczają książki polecane przez bibliotekarza	N	5	4	2	0	0
	%	45,5	36,4	18,2	0	0

5.5. Szkolna oferta książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym

Praktyki czytelnicze niewidomych dzieci w młodszym wieku powiązane są z pracą lekcyjną – lekturami wybieranymi przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Analiza danych dotyczących książek literackich, które omawiają nauczyciele, pokazuje, iż większość z nich ujmowana jest w wykazie lektur dołączonym do programów nauczania, z których korzystają (tabele 17, 18, 19). W kilku przypadkach nauczyciele określają, iż omawiają wybrane przez siebie lektury danego autora lub dostosowują dobór literatury do grupy dzieci, ich indywidualnych możliwości odbiorczych. W dwóch przypadkach nauczyciele nie wymienili lektur, określając, iż omawiają teksty literackie z wykazu. Chociaż lista lektur obowiązkowych nie funkcjonuje od 1999 roku, w jednym wskazaniu podano, iż omawiane są lektury obowiązkowe. W jednym przypadku wymieniono pozycję, której autorem jest nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej z ośrodka szkolno-wychowawczej dla dzieci z dysfunkcją wzroku: *Zwierzaki od A do Ż* Ewy Podhorodeckiej. Publikacja ta zawiera autorskie utwory poetyckie oraz serię grafik dotykowych, wykonanych w technice eksplozyjnej.

W klasie pierwszej szkoły podstawowej omawiane są najczęściej wiersze J. Brzechwy (10 wskazań), *Plastusiowy pamiętnik* M. Kownackiej (7), *Detektyw Pozytywka* G. Kasdepke (4), *o wawelskim smoku* K. Makuszyńskiego (4), *Jak Wojtek został strażakiem* Cz. Janczarskiego (4). Wśród wskazań przeważają teksty tradycyjne, od pokoleń zaliczane do kanonu lektur szkolnych, choć dużą popularnością cieszą się utwory G. Kasdepke (łącznie 7 wskazań).

W klasie drugiej szkoły podstawowej analizowane są najczęściej „*Pięciopsiaczki*” W. Chotomskiej (8), *Karolcia* M. Krüger (6), *120 przygód Koziółka Matołka* K. Makuszyńskiego (6), *Bajki* Ch. Perraulta (6), *Rady nie od parady* M. Strzałkowskiej (6), *Kubuś Puchatek* A. A. Milne’a (5), *Wiersze dla dzieci* J. Tuwima (5), *Ostrożnie! Wszystko, co powinno*

wiedzieć dziecko, żeby mogło bezpiecznie bawić się w domu G. Kasdepke (5), *Zaczarowana zagroda* A. i Cz. Centkiewiczów (4), *Legendy polskie* W. Chotomskiej (4), *Z piaskownicy w świat* G. Kasdepke (4) oraz *Szewczyk Dratewka* J. Porazińskiej (4). Również i w tym przypadku przeważają autorzy uznani starszego pokolenia, choć można zaobserwować dużą reprezentację utworów G. Kasdepke (łącznie 12 wskazań).

Zdecydowanie najwięcej utworów współczesnych znajduje się w wykazie omawianych lektur w klasie trzeciej. Chociaż dominują wybrane baśnie H. Ch. Andersena (12), *Dzieci z Bullerbyn* A. Lindgren (8) i *O psie, który jeździł koleją* R. Pisarskiego (7), wiele osób wskazało również takie utwory, jak: *Marek – chłopiec, który miał marzenia* M. Kamińskiego (5), *Jesień liścia Jasia* L. Buscagliego (4) oraz *Piątka z zakątką* K. Drzewieckiej (4). Na 76 wskazań 26 dotyczy utworów współczesnych.

Tabela 17. Książki literackie omawiane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w klasie I

Jakie książki literackie omawia Pani w roku szkolnym w klasie I szkoły podstawowej?		
Autor	Tytuł	Liczba wskazań
J. Brzechwa	wybrane wiersze	10
M. Kownacka	<i>Plastusiowy pamiętnik</i>	7
G. Kasdepke	<i>Detektyw Pozytywka</i>	4
K. Makuszyński	<i>O wawelskim smoku</i>	4
Cz. Janczarski	<i>Jak Wojtek został strażakiem</i>	4
J. Tuwim	wybrane wiersze	3
M. Jaworzakowa	<i>Jacek, Wacek i Pankracek</i>	3
R. Jędrzejewska-Wróbel	<i>Królewna</i>	3
G. Kasdepke	<i>Kuba i Buba czyli awantura do kwadratu</i>	2
wg H. Januszewskiej	<i>Kopciuszek</i>	2
M. Strękowska-Zalewska	<i>Leniwe literki</i>	2
D. Gellner	<i>Zwariowane podwórko</i>	2
A. Onimichowska	<i>Zaspianki na każdy dzień miesiąca</i>	2
K. Szpalski, Marian Załucki	<i>Ananasy z naszej klasy</i>	2
W. Widłak	<i>Pan Kuleczka</i>	2
J. Grabowski	<i>Czarna owieczka</i>	2
G. Kasdepke	<i>Bon czy ton. Savoir vivre dla dzieci</i>	1
M. Konopnicka	<i>Co słonko widziało?</i> (wybrane wiersze)	1
	<i>Na jagody</i>	1

d.c. tabeli 17

Autor	Tytuł	Liczba wskazań
M. Kownacka	<i>Kukuryku na ręczniku</i>	1
D. Wawilow	wybrane wiersze	1
A. Lindgren	<i>Pippi Pończoszanka</i>	1
	<i>Pippi na Południowym Pacyfiku</i>	1
	<i>Dzieci z Bullerbyn (fragmenty)</i>	1
K. Makuszyński	<i>Przygody Koziołka Matołka</i>	1
H. Ch. Andersen	<i>Calineczka</i>	1
E. Zubrzycka	<i>Powiedz komuś</i>	1
J. Papuzińska	<i>Nasza mama czarodziejka</i>	1
G. Ruszewska	<i>Wielkie zmiany w dużym lesie</i>	1
A. Bahdaj	<i>Pilot i ja</i>	1
E. Szelburg-Zarembina	<i>Najmilsi</i>	1
L. Krzemieniecka	<i>Z przygód krasnala Hałabały</i>	1
J. Duszyńska	<i>Cudaczek Wyśmiewaczek</i>	1
E. Podhorodecka	<i>Zwierzaki od A do Ż (SOSW, Bydgoszcz)</i>	1
brak danych		5

Tabela 18. Lektury omawiane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w klasie II

Jakie książki literackie omawia Pani w roku szkolnym w klasie II szkoły podstawowej?		
Autor	Tytuł	Liczba wskazań
W. Chotomska	<i>Pięciopisaczki</i>	8
M. Krüger	<i>Karolcia</i>	6
K. Makuszyński	<i>120 przygód Koziołka Matołka</i>	6
Ch. Perreault	<i>Bajki</i>	6
M. Strzalkowska	<i>Rady nie od parady</i>	6
A. A. Milne	<i>Kubuś Puchatek</i>	5
J. Tuwim	<i>Wiersze dla dzieci</i>	5
G. Kasdepke	<i>Ostrożnie! Wszystko, co powinno wiedzieć dziecko, żeby mogło bezpiecznie bawić się w domu</i>	5
A. i Cz. Centkiewiczowie	<i>Zaczarowana zagroda</i>	4
W. Chotomska	<i>Legendy polskie</i>	4
G. Kasdepke	<i>Z piaskownicy w świat</i>	4
J. Porazińska	<i>Szewczyk Dratewka</i>	4
J. Grabowski	<i>Puc, Bursztyn i goście</i>	2
A. Lindgren	<i>Dzieci z Bullerbyn</i>	2
A. Mikita	<i>Bajki w zielonych sukienkach</i>	2

d.c. tabeli 18

Autor	Tytuł	Liczba wskazań
H. Ch. Andersen	<i>Calineczka</i>	2
G. Kasdepke	<i>Horror, czyli skąd się biorą dzieci</i>	1
G. Kasdepke	<i>Kacperiada</i>	1
J. Twardowski	wiersze wybrane	1
D. Wawilow	wiersze wybrane	1
G. Kasdepke	<i>Mity dla dzieci</i>	1
M. Jaworzakowa	<i>Oto jest Kasia</i>	1
B. Andrzejczuk	<i>Opowiadki rodzinne</i>	1
J. Brzechwa	wybrane wiersze	1
M. Konopnicka	wybrane wiersze	1
J. Kulmowa	wybrane wiersze	1
W. Disney, tłum. D. Lulińska	<i>Bajki pod choinkę</i>	1
H. Ch. Andersen	<i>Królowa Śniegu</i>	1
M. Kownacka	<i>Plastusiowy pamiętnik</i>	1
J. Duszyńska	<i>Cudaczek Wymśmiewaczek</i>	1
H. Lofting	<i>Doktor Dolittle i jego zwierzęta</i>	1
M. Kownacka	<i>Kajtkowe przygody</i>	1
brak danych		5

Tabela 19. Lektury omawiane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w klasie III

Jakie książki literackie omawia Pani w roku szkolnym w klasie III szkoły podstawowej?		
Autor	Tytuł	Liczba wskazań
H. Ch. Andersen	wybrane baśnie	12
A. Lindgren	<i>Dzieci z Bullerbyn</i>	8
R. Pisarski	<i>O psie, który jeździł koleją</i>	7
M. Kamiński	<i>Marek – chłopiec, który miał marzenia</i>	5
L. Buscaglia	<i>Jesień liścia Jasia</i>	4
K. Drzewiecka	<i>Piątka z zakątką</i>	4
E. Zubrzycka	<i>Stup soli</i>	3
A. A. Milne	<i>Kubuś Puchatek</i>	3
G. Kasdepke	<i>Co to znaczy... czyli 101 zabawnych historyjek, które pozwolą zrozumieć znaczenie niektórych powiedzeń</i>	3
H. Lofting	<i>Doktor Dolittle i jego zwierzęta</i>	3
G. Kasdepke	(utwory wybrane przez nauczyciela)	2
J. Tuwim	<i>Wiersze dla dzieci</i>	2
Cz. Centkiewicz	<i>Anaruk, chłopiec z Grenlandii</i>	2
D. Wawilow	wybrane wiersze	1

d.c. tabeli 19

Autor	Tytuł	Liczba wskazań
R. Goscinny	<i>Mikołajek</i>	1
	<i>Mikołajek i inne chłopaki</i>	1
opracowanie zbiorowe	<i>Najpiękniejsze opowiadania dla chłopców</i>	1
M. Widmark	<i>Biuro detektywistyczne Lassego i Mai</i>	1
M. Krajewska	<i>Mój młodszy brat</i>	1
N. Usenko	<i>Wierzbowa 13. Opowieści z Wierzbowej 13</i>	1
J. Korczak	<i>Król Maciuś Pierwszy</i> (fragmenty)	1
M. Jaworzakowa	<i>Oto jest Kasia</i>	1
A. Maleszka	<i>Magiczne drzewo</i>	1
L. Bardijewska	<i>Dom ośmiu tajemnic</i>	1
brak danych		5

W niektórych ośrodkach szkolno-wychowawczych brakuje lektur szkolnych w postaci książek brajlowskich. Nauczyciele radzą sobie, przede wszystkim korzystając z fragmentów lektur zawartych w podręcznikach brajlowskich, samodzielnie głośno odczytując teksty, umożliwiając uczniom ich odsłuchanie oraz drukując fragmenty niezbędne do pracy na drukarce brajlowskiej (najczęściej odbywa się to przez skanowanie książki, uzyskanie jej wersji elektronicznej dzięki programowi rozpoznawania druku, konwersję do brajla i wydruk).

5.6. Uwarunkowania tworzenia oferty książek literackich dla dzieci niewidomych przez wydawnictwa i instytucje zajmujące się udostępnianiem materiałów czytelniczych dla osób z dysfunkcją wzroku

Analiza wywiadów przeprowadzonych z pracownikami wydawnictw oraz eksploracja oferty czytelniczej udostępnianej przez instytucje – spółdzielnie pracy, fundacje i stowarzyszenia działające na rzecz niewidomego i słabowidzącego odbiorcy obrazują, iż w odniesieniu do odbiorcy dorosłego można wskazać bogatą ofertę książek, w tym

książek literackich, zarówno w brajlu, jak i w postaci książki mówionej, w tym cyfrowej. Natomiast dla odbiorcy najmłodszego – oferta ta jest znikoma.

Najważniejszą rolę w procesie wydawania publikacji dostępnych dla niewidomych odgrywały Wydawnictwa Polskiego Związku Niewidomych, jednak obecnie są w stanie likwidacji, co oznacza zastopowanie produkcji. Publikacje te jednak są dostępne, można je wypożyczać w Dziale Zbiorów dla Niewidomych Głównej Biblioteki Pracy i Zabezpieczenia Społecznego – samodzielnej jednostki organizacyjnej nadzorowanej przez Ministra Pracy i Polityki Społecznej (do 2013 roku w Bibliotece Centralnej PZN).

Drugim ważnym podmiotem jest firma „Impuls”, która w swej ofercie zawiera przede wszystkim klasykę literatury pięknej i lektury szkolne. Oferuje druk na życzenie. Wpływ na nierozszerzenie oferty czytelniczej ma przede wszystkim niewielki popyt na publikacje (rzadkie zamówienia z bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych) oraz wysoki koszt produkcji brajlowskiej. W odniesieniu do odbiorcy najmłodszego „Impuls” oferuje książki brajlowsko-czarnodrukowe.

Jeśli chodzi o pozarządowe organizacje, to skupiają się one przede wszystkim na tworzeniu książek cyfrowych (mp3, CZYTAK, DAISY). Należą do nich: Fundacja KLUCZ, Stowarzyszenie „Larix”, Spółdzielnia Nowa Praca Niewidomych, Wydawnictwo Liber Novus. Publikacje tych podmiotów znów w znacznej większości oferują pozycje dla dojrzałych czytelników, zaś dla odbiorców młodszych – nieliczne tytuły, głównie klasykę literatury dziecięcej. Część z tych instytucji udostępnia publikacje przez przekazywanie darów (Fundacja KLUCZ – dary zarówno dla bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych, jak też niektórych bibliotek publicznych; Larix – dary dla bibliotek publicznych) lub system wypożyczeń (Spółdzielnia Nowa Praca dla Niewidomych – biblioteka książek w formacie CZYTAK, Larix – biblioteka książek głównie w formacie mp3).

Jeśli chodzi o działalność wydawniczą w ramach ośrodków szkolno-wychowawczych, to inicjatywy te mają ogromną wartość, ale niestety lo-

kalny lub ściśle wyspecjalizowany charakter. Dział Braille'a Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi w Laskach, który w ramach działu wydawniczego przygotowuje publikacje brajlowskie na potrzeby placówki, ma istotne znaczenie, przede wszystkim z uwagi na uzupełnianie zbiorów księgozbioru o nowe lektury szkolne oraz publikacje popularne i uznane na otwartym rynku wydawniczym. W tym obszarze znaleźć można najwięcej nowych publikacji dla dzieci młodszych, o wysokich walorach merytorycznych i artystycznych. Jednak ta niekomercyjna działalność wydawnicza może służyć wyłącznie ośrodkowi. Natomiast ogólnopolska wypożyczalnia książek dotykowych Fundacji „Jasne Strony”, mimo iż swym zasięgiem obejmuje całą Polskę i dostarcza atrakcyjnych materiałów czytelniczych dla dzieci młodszych, zwłaszcza na etapie prebrajlowskim, z racji specyfiki procesu ręcznego tworzenia książek oraz założeń – wspierania wczesnej inicjacji czytelniczej dzieci niewidomych, nie zaspokaja potrzeb uczniów niewidomych w młodszym wieku szkolnym i nie stanowi oferty wydawniczej.

Podsumowując powyższe analizy, należy stwierdzić, iż zasoby książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym nie są liczne. Główny ich trzon stanowią pozycje, które trafiły do księgozbiorów do lat 90. XX wieku. Księgozbiory nie wykazują tendencji wzrostowej. Brak budżetu bibliotecznego w powiązaniu z wysokim kosztem zakupu publikacji brajlowskich stanowi największą zaporę, jeśli chodzi o uzupełnianie zbiorów. Drugim ograniczeniem jest oferta wydawnicza, która dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym zawiera teksty tradycyjne i lektury. Ta sytuacja nie dotyczy biblioteki w Laskach, która jest dobrze zaopatrzona w pozycje brajlowskie dzięki wewnętrznej działalności wydawniczej. W większości bibliotek jednak nowe nabytki to przede wszystkim dary i ministerialne przydziały.

Z punktu widzenia pracy szkolnej (według nauczycieli) i wychowawczej (wychowawców w internatach) księgozbiory bibliotek są wystarczające, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie. Zauważalny jest

jednak brak pozycji nowych, przedstawiających współczesny świat. Również ze względów wydawniczo-formalnych konieczne trzeba uzupełniać księgozbiory o pozycje czytelne i atrakcyjne dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Książki brajlowskie często są zniszczone przez liczne akty dotykowych odczytań. Niewiele jest też książek drukowanych jednostronnie, co drugą linię, potrzebnych dla początkujących użytkowników brajla. Pożądane książki brajlowsko-czarnodrukowe z dobrze zredagowaną grafiką dotykową są nielicznie reprezentowane w księgozbiorach bibliotek, choć zarówno działalność oddolna tyflopedagogów, jak również podejmowane próby wydawnicze ukazują, iż jest to ważny trend zmierzający do poszerzenia oferty książek dla dzieci młodszych.

Na wybory dziecięcych lektur wpływa zasadniczo stan księgozbiorów oraz wymagania programu nauczania.

6. Książki literackie w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej małych niewidomych dzieci. Perspektywa dorosłych pośredników

6.1. Wprowadzanie dziecka niewidomego w młodszy wiek szkolnym w świat kultury

Wprowadzanie dziecka niewidomego w młodszy wiek szkolnym w świat kultury symbolicznej przez dorosłych pośredników jest procesem zakorzenionym w podzielanych społecznie przekonaniach co do tego, czym ten proces jest, jakim celom ma służyć (jakie wartości aktualizować) i jakie są dyspozycje młodego odbiorcy z dysfunkcją wzroku. Badając znaczenie dorosłych dla tego procesu – nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, kluczowe jest ujęcie, jaka jest pozycja aktywności związanych z książkami w stosunku do innych aktywności identyfikowanych przez nich jako pełniących funkcję wprowadzenia w świat kultury, oraz zorientowanie się, w jaki sposób badani rozumieją pojęcie „wprowadzenie w świat kultury”. W tym celu pośrednicy określali sposoby wprowadzania niewidomych dzieci w młodszy wiek w świat kultury¹.

¹ Poniższe wyniki prezentowane były w następujących publikacjach: E. Šmiechowska-Petrovskij, *Intersemiotic translation in the process of introduction blind children to the culture: the role of adult intermediation*, w: *Moc ve výchově, umění a sportu*, N. Pelcová, A. Hogenová (red.), Univerzita Karlova v Praze, Praga 2015; też: *Przełład intersemiotyczny w procesie wprowadzania niewidomych dzieci w świat kultury przez pedagogów*, „Wychowanie na co Dzień”, w druku.

Większość respondentów podawała działania związane z uczestnictwem w kulturze (braniem udziału w wydarzeniach kulturalnych) z obszaru muzyki, sztuk plastycznych, teatralnych, audiowizualnych, literatury, w aspekcie przede wszystkim odbioru, ale także, choć rzadziej, ekspresji (udział w przeglądach i konkursach artystycznych, twórczość artystyczna). Tylko w jednej wypowiedzi odniesiono się do kulturalnego zachowania oraz używania pięknej i poprawnej polszczyzny. Jedno wskazanie dotyczyło także właściwego (kulturalnego) zachowania się w instytucjach kultury. Tylko jeden respondent opisał własną trudność w zinterpretowaniu „wprowadzania w świat kultury” i z tego powodu nie określił żadnych sposobów.

Najwięcej odpowiedzi wskazywało na organizowanie uczestnictwa uczniów w spektaklach teatralnych, w tym w teatrze lalek, teatrze dźwięku, a także w operze (61,9%).

Spektakl teatralny jest zjawiskiem multikodowym na poziomie nadawczym, a przez to polisensorycznym na poziomie odbiorczym – bazuje na zróżnicowanych środkach artystycznego wyrazu: werbalnych, wizualnych, kinestetycznych, dźwiękowych. Dlatego częstość wskazań wydaje się zrozumiała. Chociaż komponent wizualny nie jest percypowany przez niewidomych, to szczególnego znaczenia nabiera nie tylko sam tekst przedstawienia, ale także prozodemy (dykcja, akcent, intonacja, frazowanie, tembr głosu) oraz muzyczne wzbogacenie komunikatu werbalnego.

Licznie wskazywane były wyjścia do kina (33,3%), oglądanie filmów (11,9%; 3,6% odpowiedzi dotyczyło seansów z audiodeskrypcją) i programów telewizyjnych dostosowanych do wieku dzieci (6%).

Dużą rolę we wprowadzaniu niewidomego dziecka w świat kultury z perspektywy pośredników odgrywają aktywności związane z muzyką (39,3% wskazań dotyczyło udziału w koncertach muzycznych, w tym szczególnie w filharmonii), słuchanie nagrań muzycznych oraz gry wychowawcy/nauczyciela na instrumencie (15,5% wskazań). Do tego obszaru zaliczyć także należy podkreślanie aktywności w zakresie ekspresji muzycznej uczniów (udział w zajęciach i warszta-

tach muzycznych – 2,4% (wokalnych, chóralnych, perkusyjnych) oraz konkursach muzycznych – 1,2%.

Badani zidentyfikowali jako ważną aktywność związaną z wprowadzaniem dziecka niewidomego w świat kultury: wizyty w muzeach, udział w wystawach, zapoznanie się uczniów z eksponatami (29,8%). 13,1% respondentów wskazało muzea przystosowane do potrzeb osób niewidomych, w których mogą zapoznawać się z eksponatami dotykowo i z wykorzystaniem innych sprawnych zmysłów, a także uczestniczyć w lekcjach muzealnych (8,3%).

W zakresie sztuk plastycznych najczęściej wymieniane były: udział uczniów w konkursach plastycznych (9,5%), ekspresja plastyczna uczniów (tworzenie prac plastycznych na zajęciach i warsztatach plastycznych) – 4,8%, rzeźbienie (1,2%), origami (1,2%), zaangażowanie w pracach dekoracyjnych związanych z wydarzeniami kulturalnymi na terenie placówki (1,2%).

Wskazywano także zwiedzanie ciekawych miejsc, udział w wycieczkach (8,3%).

Wprowadza w świat kultury również aktywność teatralno-dramowa uczniów – udział w zajęciach teatralnych, dramatycznych, występowanie w inscenizacjach, przedstawieniach (19%).

Aktywności powiązane z czytelnictwem: z książkami, literaturą i twórczością literacką powtarzają się wielokrotnie w wypowiedziach badanych. Najczęściej wymieniają oni czytanie utworów literackich dzieciom (59,5%), odsłuchiwanie przez uczniów książek mówionych, słuchowisk – zarówno z nośników pamięci, jak i z radia (25%), udział dzieci w konkursach czytelniczych, recytatorskich, literackich (13,1%), czytanie czasopism dla dzieci (6%), zachęcanie do samodzielnego czytania, propagowanie czytelnictwa (6%), pomoc w doborze lektur (1,2%). Ponadto wymieniają również uczestnictwo w lekcjach bibliotecznych (6%), uroczystość pasowania na czytelnika (6%), wyjścia do biblioteki w celu zapoznania się ze zbiorami (3,6%), informowanie o nowych książkach i ich autorach (3,6%), udział w spotkaniach autorskich (2,4%), tworzenie wystaw dotyczących książek i autorów

(2,4%), wyjście do księgarni (1,2%), uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych związanych z książkami (1,2%). W jednym przypadku pojawiła się odpowiedź dotycząca organizowania wieczorów poetyckich (1,2%). W zakresie aktywności odbiorczej lektur wskazywano w 3,6% na omówienia tekstów literackich oraz na ekspresję słowną dzieci po prezentacji utworu. W jednym przypadku podano podejmowanie prób tworzenia małych form literackich wierszem i prozą przez uczniów (1,2%).

W odniesieniu do własnej aktywności pośredników respondenci wskazywali audiodeskrybowanie sztuk wizualnych i opisywanie treści utworów uczniom (7,1%), a także omawianie zwyczajów i obrzędów (1,2%) oraz propagowanie pięknej mowy (1,2%) i kulturalnego zachowania (2,4%). Podawali również jako sposób wprowadzania dziecka w świat kultury przekazywanie rodzicom informacji o wydarzeniach kulturalnych (2,4%). W opinii badanych bardzo ważne jest także ich uczestnictwo w imprezach kulturalnych organizowanych w placówce, w spotkaniach integracyjnych oraz w kontaktach z ciekawymi ludźmi.

Sposoby wprowadzania dzieci niewidomych w świat kultury wyłone z wypowiedzi badanych obrazuje tabela 20, wykres 3 (zawiera tylko powtarzające się wskazania) i rysunek 1 (porównujący odpowiedzi między grupami).

Tabela 20. W jaki sposób wprowadza Pani/Pan niewidome dziecko w młodszy wiek szkolnym w świat kultury?

Sposób wprowadzania w świat kultury	Razem		Nauczyciele		Wychowawcy		Bibliotekarze	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wyjście do teatru na przedstawienia teatralne, w tym teatr lalek, teatr dźwięku, opera.	52	61,9	24	92,3	27	57,4	1	9,1
Czytanie utworów literackich przez dorosłych.	50	59,5	19	73,1	31	66,0	0	0
Udział w koncertach muzycznych.	33	39,3	12	46,2	21	44,7	0	0
Wyjście do kina.	28	33,3	12	46,2	16	34,0	0	0
Wyjścia do muzeów, oglądanie wystaw.	25	29,8	12	46,2	12	25,5	1	9,1

d.c. tabeli 20

Sposób wprowadzania w świat kultury	Razem		Nauczyciele		Wychowawcy		Bibliotekarze	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sluchanie sluchowisk, audiobooków.	21	25	5	19,2	16	34,0	0	0
Ekspresja teatralno-dramowa – udział w zajęciach teatralnych, dramowych, inscenizacjach, przedstawieniach.	16	19,0	7	26,9	9	19,1	0	0
Sluchanie nagrań muzycznych, sluchanie gry pedagoga na instrumencie.	13	15,5	4	15,4	9	19,1	0	0
Udział uczniów w konkursach czytelniczych, recytatorskich, literackich.	11	13,1	5	19,2	2	4,3	4	36,4
Dotykowe i wielozmysłowe poznawanie eksponatów muzealnych, ekspozycje przystosowane do potrzeb niewidomych odbiorców.	11	13,1	4	15,4	7	14,9	0	0
Oglądanie filmów.	10	11,9	2	7,7	8	17,0	0	0
Udział w konkursach plastycznych.	8	9,5	2	7,7	5	10,6	1	9,1
Udział w lekcjach muzealnych.	7	8,3	3	11,5	4	8,5	0	0
Udział w wycieczkach, zwiedzanie.	7	8,3	0	0	7	14,9	0	0
Audiodeskrzybowanie sztuk wizualnych, opisywanie treści utworów.	6	7,1	0	0	6	12,8	0	0
Udział w lekcjach bibliotecznych.	5	6,0	1	3,8	4	8,5	0	0
Czytanie czasopism dla dzieci.	5	6,0	1	3,8	3	6,4	1	9,1
Zachęcanie do samodzielnego czytania, propagowanie czytelnictwa.	5	6,0	0	0	1	2,1	4	36,4
Oglądanie programów telewizyjnych przeznaczonych dla dzieci.	5	6,0	0	0	5	10,6	0	0
Pasowanie na czytelnika.	4	4,8	1	3,8	3	6,4	0	0
Ekspresja plastyczna dzieci, udział w zajęciach i warsztatach plastycznych.	4	4,8	0	0	0	0	4	36,4
Omówienia utworów i ekspresja słowna dzieci po zaprezentowaniu treści.	3	3,6	2	7,7	1	2,1	0	0
Wyjścia do bibliotek, zapoznavanie się ze zbiorami.	3	3,6	0	0	2	4,3	1	9,1
Informowanie o książkach i ich autorach.	3	3,6	0	0	0	0	3	27,3

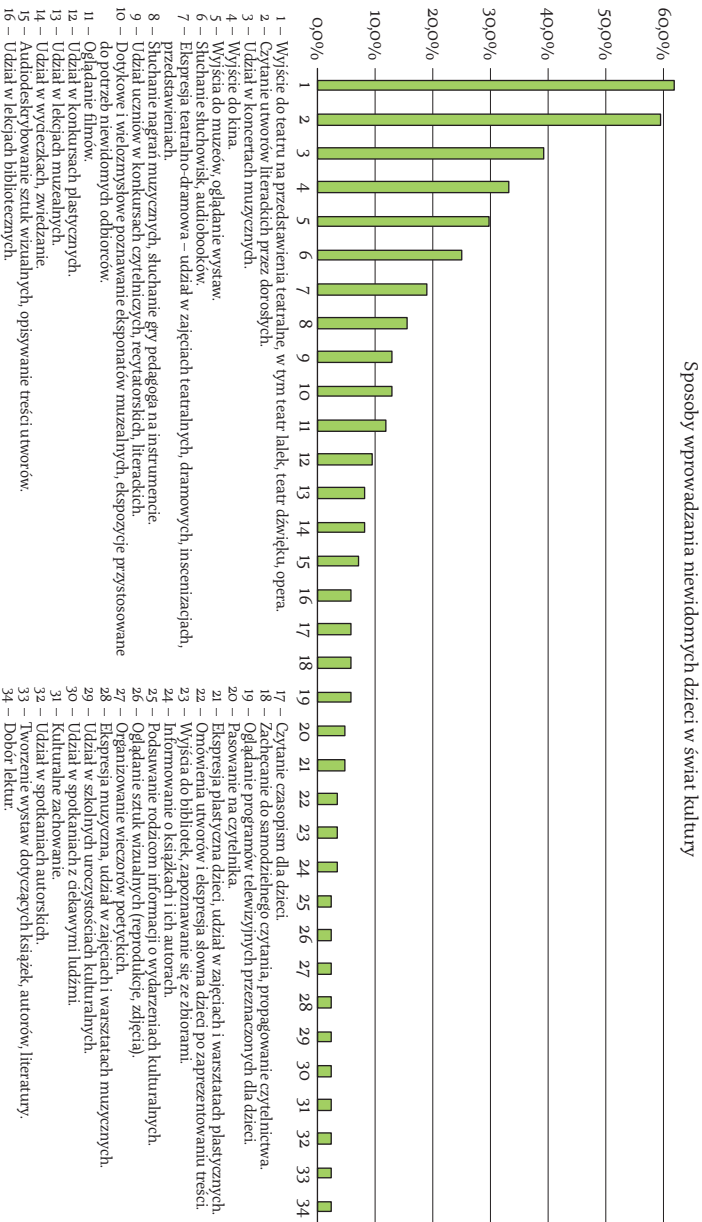
d.c. tabeli 20

Sposób wprowadzania w świat kultury	Razem		Nauczyciele		Wychowawcy		Bibliotekarze	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Podsuwanie rodzicom informacji o wydarzeniach kulturalnych.	2	2,4	2	7,7	0	0	0	0
Oglądanie sztuk wizualnych (reprodukcje, zdjęcia).	2	2,4	1	3,8	1	2,1	0	0
Organizowanie wieczorów poetyckich.	2	2,4	1	3,8	0	0	1	9,1
Ekspresja muzyczna, udział w zajęciach i warsztatach muzycznych.	2	2,4	1	3,8	1	2,1	0	0
Udział w szkolnych uroczystościach kulturalnych.	2	2,4	1	3,8	1	2,1	0	0
Udział w spotkaniach z ciekawymi ludźmi.	2	2,4	1	3,8	1	2,1	0	0
Kulturalne zachowanie.	2	2,4	0	0	2	4,3	0	0
Udział w spotkaniach autorskich.	2	2,4	0	0	0	0	2	18,2
Tworzenie wystaw dotyczących książek, autorów, literatury.	2	2,4	0	0	0	0	2	18,2
Dobór lektur.	2	2,4	1	3,8	1	2,1	0	0
Imprezy integracyjne.	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
Inne.	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
Omawianie zwyczajów, obrzędów.	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
Tworzenie przez dzieci tekstów literackich wierszem i prozą.	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
Wyjście do księgarni.	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
Uczestnictwo w imprezach związanych z książkami.	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
Origami.	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
Rzeźbienie.	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
Przygotowanie imprez artystycznych, angażowanie uczniów do dekorowania.	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
Propagowanie pięknej mowy.	1	1,2	0	0	0	0	1	9,1
Udział w konkursach muzycznych.	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0

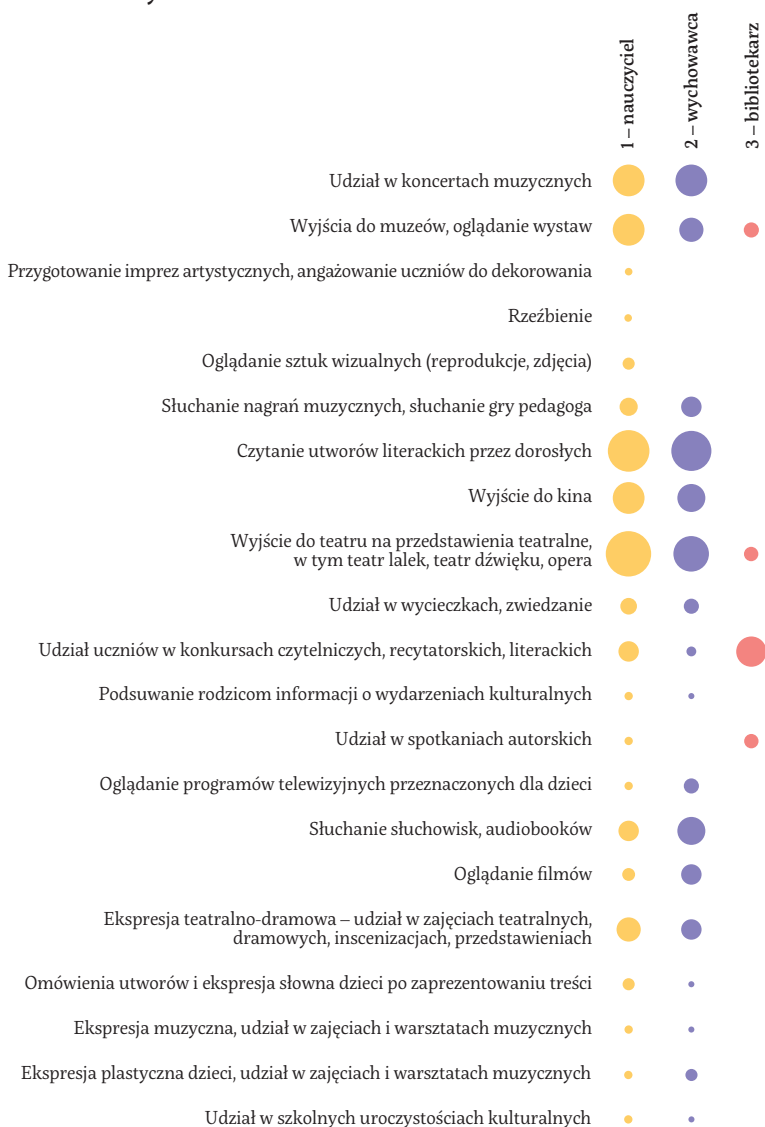
Zróznicowanie wskazań sposobów wprowadzania dziecka niewidomego w młodszy wiek szkolnym w świat kultury ze względu na zajmowane stanowisko prezentuje rysunek 1:

6.1. Wprowadzanie dziecka niewidomego w młodszy wiek szkolnym w świat kultury

Wykres 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób wprowadza Pani/Pan niewidome dziecko w młodszy wiek szkolnym w świat kultury?



Rysunek 1. Sposoby wprowadzania dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym w świat kultury przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy



	1 – nauczyciel	2 – wychowawca	3 – bibliotekarz
Udział w spotkaniach z ciekawymi ludźmi	●	●	
Udział w konkursach plastycznych	●	●	●
Udział w konkursach muzycznych	●		
Organizowanie wieczorów poetyckich		●	
Tworzenie przez dzieci tekstów literackich wierszem i prozą		●	
Audiodeskrybowanie sztuk wizualnych, opisywanie treści utworów		●	
Omawianie zwyczajów, obrzędów		●	
Zachęcanie do samodzielnego czytania, propagowanie czytelnictwa	●	●	●
Udział w lekcjach bibliotecznych		●	●
Udział w lekcjach muzealnych		●	
Dotykowe i wielozmysłowe poznawanie eksponatów	●	●	
Czytanie czasopism dla dzieci		●	
Wyjścia do bibliotek, zapoznanie się ze zbiorami		●	●
Imprezy integracyjne		●	
Inne		●	
Wyjście do księgarni		●	
Pasowanie na czytelnika			●
Tworzenie wystaw dotyczących książek, autorów, literatury			●
Dobór lektur			●
Informowanie o książkach i ich autorach			●
Uczestnictwo w imprezach związanych z książkami			●
Propagowanie pięknej mowy	●		
Kulturalne zachowanie	●	●	

Na podstawie zaprezentowanego materiału można stwierdzić różnice we wskazaniach pomiędzy poszczególnymi grupami. Wśród aktywności wymienianych przez wszystkie badane grupy są wyjścia do muzeów, do teatru, udział uczniów w konkursach czytelniczych, recytatorskich i literackich, udział uczniów w konkursach plastycznych (tu bibliotekarze wskazywali na konkursy plastyczne związane z obrazowaniem ulubionego bohatera literackiego) i zachęcanie do samodzielnego czytania. W odniesieniu do aktywności związanych z książkami wiele z nich jest inicjowanych tylko przez bibliotekarzy ze względu na specyfikę ich pracy.

Dla badanych grup pedagogów duże znaczenie mają wydarzenia kulturalne o lokalnym charakterze. Badani podkreślają ważność miejscowych wydarzeń kulturalnych, w których uczestniczą wraz z niewidomymi dziećmi w wieku wczesnoszkolnym.

Na bazie zgromadzonych danych można stwierdzić, że pedagodzy pracujący z niewidomymi dziećmi w młodszym wieku szkolnym w bardzo zróżnicowany sposób podejmują się wprowadzania ich w świat kultury. Należy podkreślić, że niektóre odpowiedzi nie dają pewności co do tego, czy badani odnosili się do pracy z dzieckiem słabowidzącym, czy niewidomym (czy nie ujednolicali omawianych sposobów z racji pracy w grupach mieszanych). Np. niewiele jest wskazań dotyczących sposobów pracy plastycznej, dostępnych dla dzieci niewidomych (wymieniono jedynie rzeźbienie oraz origami). Mimo to wdrażanie do uczestnictwa w kulturze dzieci niewidzących wydaje się nielimitowane dysfunkcją wzroku. Mają one sposobność uchwycenia powiązań i zależności, podobieństw i różnic pomiędzy dziełami literackimi, filmowymi, teatralnymi, muzycznymi i plastycznymi. Dzieje się tak dzięki przekładowi intersemiotycznemu (treści wizualnych na dotykowo-słuchowe), którego dokonują sami pedagodzy (audiodeskrybowanie), dobierając propozycje kulturowe dla dzieci (spektakle, kina, muzea dostosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnością wzroku), lub który praktykują w pracy z dziećmi (projektowanie aktywności ekspresyjnych dzieci, w tym

szczególnie teatralno-dramowych – np. tworzenie „żywych obrazów” przedstawiających dzieła malarskie, inscenizacje na podstawie treści utworu literackiego). Praca z książką literacką odgrywa w tym procesie również znaczącą rolę².

Określeniu form książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym, uznawanych za właściwe przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, ich zakresu tematycznego, identyfikowanych funkcji, wiedzy na temat literatury dziecięcej i kryteriów doboru książek poświęcone będą kolejne rozważania.

6.2. Forma książki literackiej dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym

W opinii badanych nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy najwłaściwszą formą książki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym jest książka brajlowska – 31% wskazań dla rangi 1, zaś najmniej właściwą – książka w formacie DAISY – 31% wskazań dla rangi 6.

Badani również często wskazywali książkę do wspólnego czytania, czarnodrukową z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową, jako najwłaściwszą do pracy z dzieckiem – 25% wskazań dla rangi 1 (wykres 4, tabela 21). Większość badanych zgadza się, że brajlowską formę książek – tradycyjną lub wzbogaconą grafiką dotykową – można uznać za najwłaściwszą postać książki. Mimo to 9,5% badanych przyznało książce brajlowskiej rangę 6, a 14,3% rangę 5 – sytuując ją w obszarze książek najmniej właściwych do pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym.

2 Za: E. Śmiechowska-Petrovskij, *Przekład intersemiotyczny w procesie wprowadzania niewidomych dzieci w świat kultury przez pedagogów*, „Wychowanie na co Dzień”, w druku.

6. Książki literackie w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej małych niewidomych dzieci...

Wykres 4. Uszeregowanie form książek literackich dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym od najwłaściwszej (1) do najmniej właściwej (6) przez nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy (dane sumaryczne)

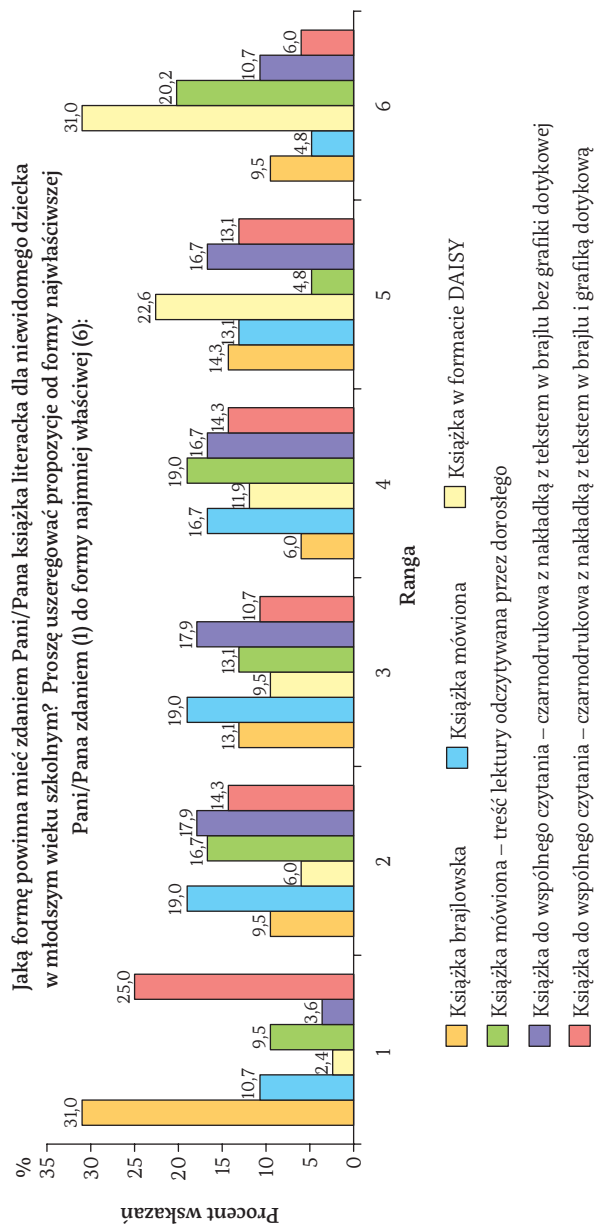


Tabela 21. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Jaką formę powinna mieć zdaniem Pani/Pana książka literacka dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym? Proszę uszeregować propozycje od formy najwłaściwszej Pani/Pana zdaniem (1) do formy najmniej właściwej (6)

Forma książki:		Ocena:	1	2	3	4	5	6	brak danych	
Książka brajlowska	Razem	N	26,0	9,0	2,0	8,0	3,0	21,0	14,0	
		%	31,0	10,7	2,4	9,5	3,6	25,0	16,7	
	Nauczyciele	N	6,0	1,0	3,0	2,0	9,0	3,0	2,0	
		%	23,1	3,8	11,5	7,7	34,6	11,5	7,7	
	Wychowawcy	N	18,0	5,0	6,0	2,0	2,0	6,0	8,0	
		%	38,3	10,6	12,8	4,3	4,3	12,8	17,0	
	Bibliotekarze	N	3,0	2,0	2,0	1,0	1,0	0	2,0	
		%	27,3	18,2	18,2	9,1	9,1	0	18,2	
	Książka mówiona	Razem	N	8,0	16,0	5,0	14,0	15,0	12,0	14,0
			%	9,5	19,0	6,0	16,7	17,9	14,3	16,7
		Nauczyciele	N	5,0	7,0	3,0	4,0	4,0	1,0	2,0
			%	19,2	26,9	11,5	15,4	15,4	3,8	7,7
Wychowawcy		N	4,0	9,0	12,0	8,0	4,0	2,0	8,0	
		%	8,5	19,1	25,5	17,0	8,5	4,3	17,0	
Bibliotekarze		N	0	0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,0	
		%	0	0	18,2	27,3	27,3	9,1	18,2	
Książka w formacie DAISY		Razem	N	11,0	16,0	8,0	11,0	15,0	9,0	14,0
			%	13,1	19,0	9,5	13,1	17,9	10,7	16,7
		Nauczyciele	N	1,0	1,0	3,0	4,0	5,0	10,0	2,0
			%	3,8	3,8	11,5	15,4	19,2	38,5	7,7
	Wychowawcy	N	1,0	6,0	5,0	4,0	11,0	12,0	8,0	
		%	2,1	12,8	10,6	8,5	23,4	25,5	17,0	
	Bibliotekarze	N	0	0	0	2,0	3,0	4,0	2,0	
		%	0	0	0	18,2	27,3	36,4	18,2	
	Książka mówiona – treść lektury odczytana przez dorosłego	Razem	N	5,0	14,0	10,0	16,0	14,0	12,0	14,0
			%	6,0	16,7	11,9	19,0	16,7	14,3	16,7
		Nauczyciele	N	3,0	5,0	5	5,0	1,0	5,0	2,0
			%	11,5	19,2	19,2	19,2	3,8	19,2	7,7
Wychowawcy		N	5,0	8,0	5	8,0	4,0	9,0	8,0	
		%	10,6	17,0	10,6	17,0	8,5	19,1	17,0	
Bibliotekarze		N	0	1,0	2,0	3,0	0	3,0	2,0	
		%	0	9,1	18,2	27,3	0	27,3	18,2	

d.c. tabeli 21

Forma książki:		Ocena:	1	2	3	4	5	6	brak danych	
Książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej	Razem	N	12,0	11,0	19,0	4,0	14,0	11,0	14,0	
		%	14,3	13,1	22,6	4,8	16,7	13,1	16,7	
	Nauczyciele	N	3,0	4,0	4,0	8,0	2,0	3,0	2,0	
		%	11,5	15,4	15,4	30,8	7,7	11,5	7,7	
	Wychowawcy	N	0	8,0	8,0	6,0	11,0	6,0	8,0	
		%	0	17,0	17,0	12,8	23,4	12,8	17,0	
	Bibliotekarze	N	0	4,0	3,0	0	2,0	0	2,0	
		%	0	36,4	27,3	0	18,2	0	18,2	
	Książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową	Razem	N	8,0	4,0	26,0	17,0	9,0	5,0	14,0
			%	9,5	4,8	31,0	20,2	10,7	6,0	16,7
Nauczyciele		N	6,0	6,0	6,0	1,0	4,0	1,0	2,0	
		%	23,1	23,1	23,1	3,8	15,4	3,8	7,7	
Wychowawcy		N	10,0	4,0	3,0	11,0	8,0	3,0	8,0	
		%	21,3	8,5	6,4	23,4	17,0	6,4	17,0	
Bibliotekarze		N	6,0	2,0	0	0	0	1,0	2,0	
		%	54,5	18,2	0	0	0	9,1	18,2	

Analiza średnich ocen przypisanych przez badanych poszczególnym formom książek (tabela 22) wskazuje, iż za książkami brajlowskimi (tradycyjną i do wspólnego czytania – czarnodrukową z tekstem w brajlu i grafiką dotykową) sytuuje się książka mówiona, tradycyjna (na kasecie lub płycie CD), a następnie książka mówiona – treść lektury odczytana przez dorosłego. Książka czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej zajmuje przedostatnią pozycję w szeregu, co może wskazywać na fakt, iż możliwość wspólnego odczytywania książki przez widzącego i niewidomego użytkownika jest mniej istotna dla badanych niż zapewnienie odbiorcy bogatych bodźców dotykowych przy korzystaniu z książki czarnodrukowej z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową. Warto również zauważyć, iż rozkład głosów w przypadku tej formy książek był zróżnicowany – bardzo zbliżona liczba wskazań dotyczy rangi 2, 3, 4, 5 i 6. Książka w formacie DAISY zajmuje ostatnie miejsce. Może to mieć związek z niewystarczającą wiedzą dorosłych na temat tej formy książki i możliwościami jej wykorzystania lub przekonaniem o braku

umiejętności technicznych skorzystania z tego typu książki przez dzieci. Niemniej jednak dwukrotnie skomentowano tę formę książek, wskazując, iż może być szczególnie wartościowa wtedy, gdy jej treść będzie odbierana nie tylko poprzez odsłuch, lecz również za pomocą brajla (np. na monitorze brajlowskim).

Tabela 22. Uszeregowanie form książek ze względu na średnie oceny przypisywane przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy (dane sumaryczne)

Forma książki	Średnia (1-6)	Domnanta	Uszeregowanie według średniej
Książka brajlowska	2,9	1	1
Książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową	2,92	1	2
Książka mówiona	3,2	2	3
Książka mówiona – treść lektury odczytywana przez dorosłego	3,64	6	4
Książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej	3,68	2	5
Książka w formacie DAISY	4,67	6	6

Oceny form książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym są zróżnicowane ze względu na zajmowane stanowisko, choć we wszystkich grupach badanych książka w formacie DAISY zajmuje ostatnie miejsce. Nauczyciele rangę 1 przyznają książce brajlowskiej i czarnodrukowej z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową (po 23,1% wskazań). Wysoki jest również wskaźnik wyborów rangi 1 dla książki mówionej – 19% głosów. Jednak należy podkreślić, że 34,6% nauczycieli nadało książce brajlowskiej rangę 5 (wykres 5, tabela 21). Uśrednienie ocen pozwala zauważyć, że choć na pierwszej pozycji znajduje się forma książek łącząca w sobie bogactwo bodźców: ilustrację dotykową, tekst brajlowski, łatwy dostęp do treści książki przez widzącego, pozwalający na odczytanie, działania edukacyjne, usprawnianie zmysłu dotyku i realizowanie funkcji fatycznej, to istotne znaczenie mają dla badanych formy książek zapewniające dziecku kontakt literacki poprzez odsłuchanie treści lektur. Tym samym książka brajlowska usytuowana jest na 5 pozycji (tabela 23).

6. Książki literackie w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej małych niewidomych dzieci...

Wykres 5. Uszeregowanie form książek literackich dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym od najwłaściwszej (1) do najmniej właściwej (6) przez nauczycieli

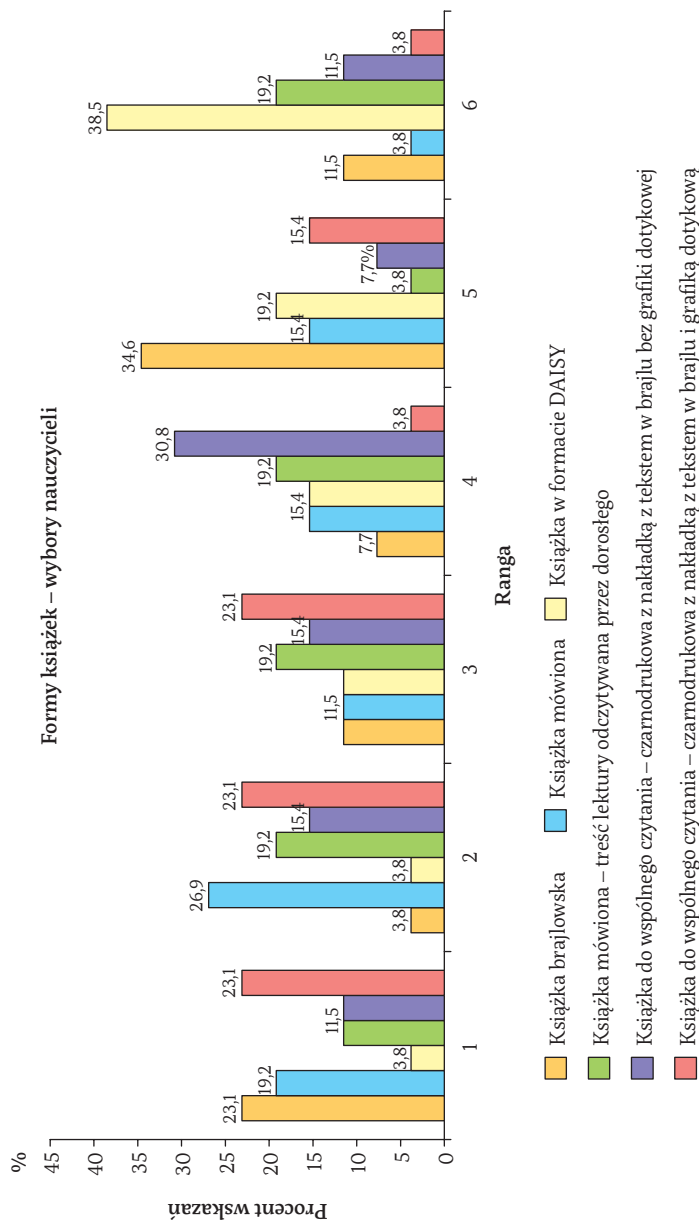


Tabela 23. Uszeregowanie form książek ze względu na średnie oceny przypisywane przez nauczycieli

Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	Książka do wspólnego czytania – czarno-drukowa z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową	Książka mówiona	Książka mówiona – treść lektury odczytywana przez dorosłego	Książka do wspólnego czytania – czarno-drukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej	Książka brajlowska	Książka w formacie DAISY
Średnia (1–6)	2,75	2,92	3,46	3,46	3,67	4,75
Dominanta	1	2	2	4	5	6

Dla wychowawców książka brajlowska jest najwłaściwszą formą książek literackich (38,3% wskazań dla rangi 1). Usrednienie ocen pozwala zauważyć, że istotne znaczenie ma dla nich książka mówiona (wykres 6, tabela 21, tabela 24).

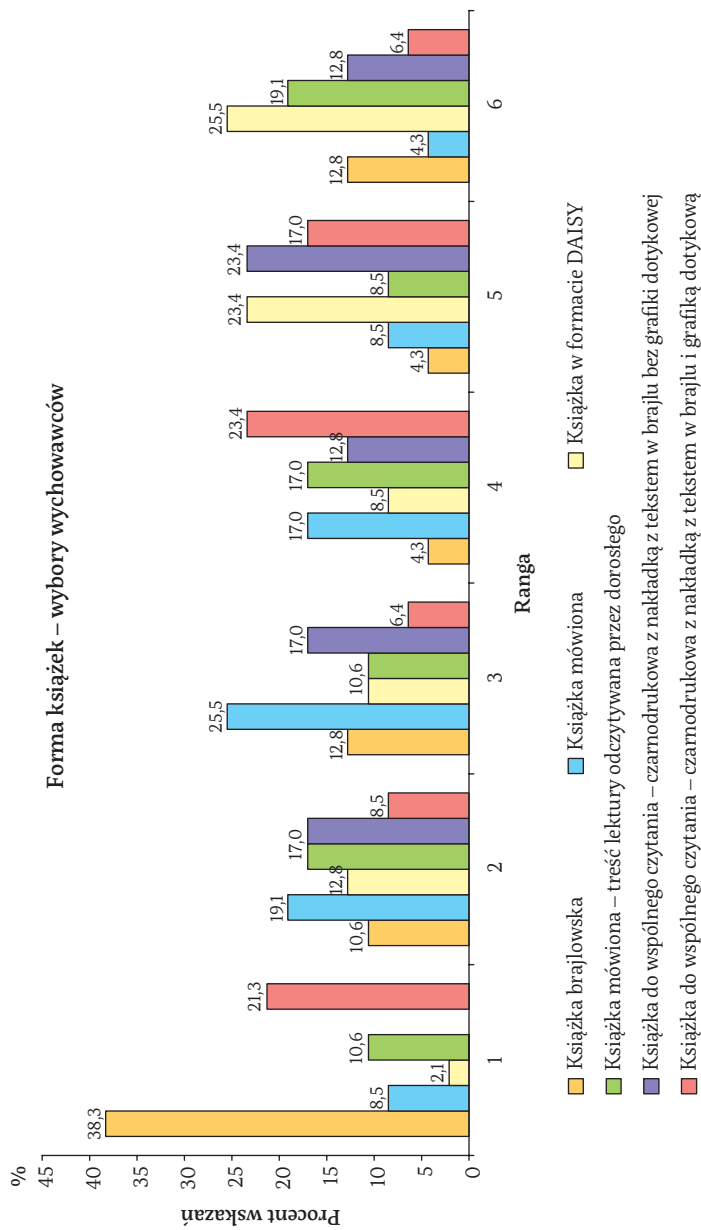
Tabela 24. Uszeregowanie form książek ze względu na średnie oceny przypisywane przez wychowawców

Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	Książka brajlowska	Książka mówiona	Książka do wspólnego czytania – czarno-drukowa z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową	Książka mówiona – treść lektury odczytywana przez dorosłego	Książka do wspólnego czytania – czarno-drukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej	Książka w formacie DAISY
Średnia (1–6)	2,56	3,13	3,31	3,64	3,97	4,38
Dominanta	1	3	4	6	5	6

Bibliotekarze za najwłaściwsze formy książek uznają książkę czarnodrukową z tekstem w brajlu i grafiką dotykową (6 wskazań dla rangi 1) i książkę brajlowską (3 wskazania dla rangi 1) – żadnej innej formie nie przypisują rangi 1. Usrednienie ocen pozwala zauważyć, iż pierwsze trzy pozycje zajmują książki brajlowskie (tradycyjna,

6. Książki literackie w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej małych niewidomych dzieci...

Wykres 6. Uszerogowanie form książek literackich dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym od najwłaściwszej (1) do najmniej właściwej (6) przez wychowawców



czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową, czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej), zaś kolejne dwie pozycje zajmują książki foniczne (treść odczytywana przez dorosłego, książka mówiona), a ostatnią – książka w formacie DAISY (wykres 7, tabela 21, tabela 25).

Tabela 25. Uszeregowanie form książek ze względu na średnie oceny przypisywane przez bibliotekarzy

Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	Książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową	Książka brajlowska	Książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej	Książka mówiona – treść lektury odczytywana przez dorosłego	Książka mówiona	Książka w formacie DAISY
Średnia (1-6)	1,78	2,44	3,00	4,22	4,33	5,22
Dominanta	1	1	2	4	4	6

W wyniku analizy za pomocą testu Kruskala-Wallisa (tabela 26 i 27) można stwierdzić, iż zarysowane różnice są istotne statystycznie w odniesieniu do oceny książki mówionej ($\chi^2(2)=6,966$, $p<0,05$ (0,031)) oraz czarnodrukowej z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową ($\chi^2(2)=6,818$, $p<0,05$ (0,033)). Nauczyciele istotnie statystycznie wyżej oceniają książki mówione niż bibliotekarze ($p=0,030$, średnia ranga nauczycieli 31,44, bibliotekarzy: 51,56). Bibliotekarze istotnie statystycznie wyżej oceniają książki czarnodrukowej z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową niż wychowawcy (wiązania $p=0,031$, średnia ranga bibliotekarzy 21,00, wychowawcy: 40,01).

6. Książki literackie w procesie inicjacji czytelniczey i komunikacji literackiej małych niewidomych dzieci...

Wykres 7. Uszeregowanie form książek literackich dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym od najwłaściwszej (1) do najmniej właściwej (6) przez bibliotekarzy

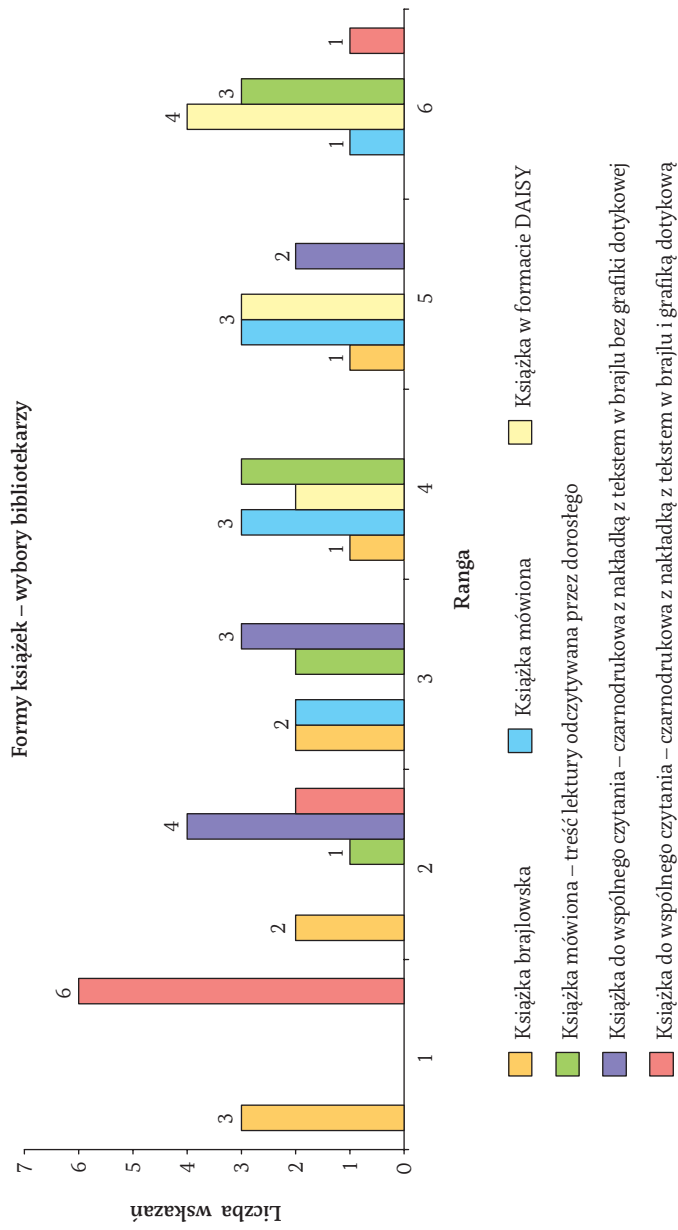


Tabela 26. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a ocena form książek dla dzieci niewidomych w młodszyim wieku szkolnym – rangi

	Rangi		
	Stanowisko	N	Średnia ranga
Książka brajlowska	nauczyciel	24	43,15
	wychowawca	37	31,45
	bibliotekarz	9	31,78
	Ogółem	70	
Książka mówiona	nauczyciel	24	31,44
	wychowawca	37	34,23
	bibliotekarz	9	51,56
	Ogółem	70	
Książka w formacie DAISY	nauczyciel	24	36,38
	wychowawca	37	33,41
	bibliotekarz	9	41,78
	Ogółem	70	
Książka mówiona – treść lektury odczytywana przez dorosłego	nauczyciel	24	33,33
	wychowawca	37	35,22
	bibliotekarz	9	42,44
	Ogółem	70	
Książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej	nauczyciel	24	32,71
	wychowawca	37	39,70
	bibliotekarz	9	25,67
	Ogółem	70	
Książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową	nauczyciel	24	33,98
	wychowawca	37	40,01
	bibliotekarz	9	21,00
	Ogółem	70	

Tabela 27. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a ocena form książek dla dzieci niewidomych w młodszyim wieku szkolnym – statystyki testu

	Statystyki testu ^{a,b}					
	Książka brajlowska	Książka mówiona	Książka w formacie DAISY	Książka mówiona – treść lektury odczytywana przez dorosłego	Książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej	Książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową
Chi-kwadrat	5,505	6,966	1,399	1,382	4,293	6,818
df	2	2	2	2	2	2
Istotność asymptotyczna	0,064	0,031	0,497	0,501	0,117	0,033

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

6.3. Znaczenie książki literackiej w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym

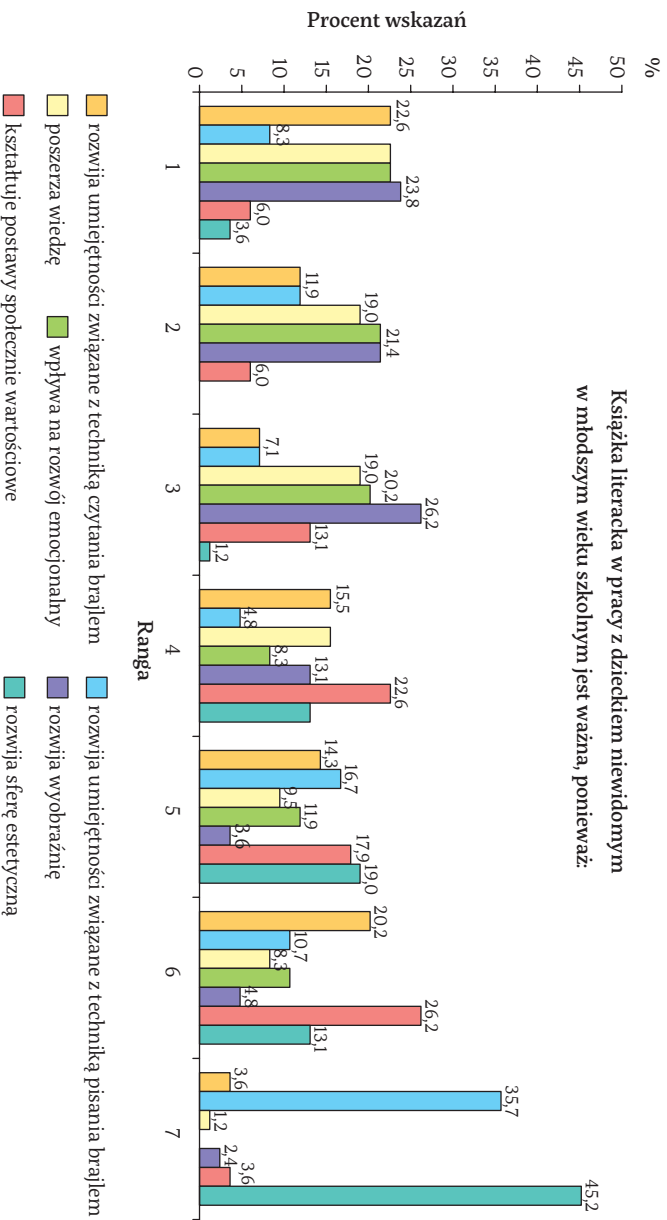
W celu określenia znaczenia i roli książki literackiej w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym nauczyciele, wychowawcy i bibliotekarze szeregowali dodatkowo stwierdzenia dotyczące znaczenia książek w pracy z dzieckiem od najistotniejszego (1) do najmniej istotnego (7). Książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym jest ważna, ponieważ:

- rozwija umiejętności związane z techniką czytania brajlem,
- rozwija umiejętności związane z techniką pisania brajlem,
- poszerza wiedzę,
- wpływa na rozwój emocjonalny,
- rozwija wyobraźnię,
- kształtuje postawy społecznie wartościowe,
- rozwija sferę estetyczną.

Z danych zbiorczych wynika, iż respondenci sytuują na ostatniej pozycji funkcję książek związaną z rozwijaniem sfery estetycznej (45,2% wskazań dla rangi 7, ostatnia pozycja według średniej rangi). Również mniej istotne, zdaniem respondentów, jest rozwijanie poprzez pracę z książką umiejętności związanych z techniką pisania brajlem (35,7% wskazań dla rangi 7, przedostatnia pozycja według średniej rangi) oraz kształtowanie postaw społecznie wartościowych (26,2% wskazań dla rangi 6, trzecia od końca pozycja według średniej rangi). Bardzo zróżnicowana jest opinia o rozwijaniu umiejętności związanych z techniką czytania brajlem poprzez pracę z książką literacką. Mimo iż 22,6% respondentów lokuje tę funkcję na pierwszej pozycji, to na poziomie 15,5% kształtuje się wybór rangi 4, na poziomie 14,3% wybór rangi 5, a 20,2% wskazuje ją na 6 pozycji. Tym samym pod względem średniej rozwijanie umiejętności związanych z techniką czytania lokuje się na 4 pozycji.

6.3. Znaczenie książki literackiej w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym

Wykres 8. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym od najistotniejszego (1) do najmniej istotnego (7) dla nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy (dane sumaryczne)



d.c. tabeli 28

Książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszyim wieku szkolnym jest ważna, ponieważ:																
Stanowisko	1		2		3		4		5		6		7		brak danych	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
kształtuje postawy społecznie wartościowe																
Razem	5	6,0	5	6,0	11	13,1	19	22,6	15	17,9	22,0	26,2	3,0	3,6	4	4,8
Nauczyciele	0	0	1	3,8	1	3,8	10	38,5	4	15,4	9	34,6	1	3,8	0	0
Wychowawcy	5	10,6	4	8,5	8	17	8	17	7	14,9	10	21,3	1	2,1	4	8,5
Bibliotekarze	0	0	0	0	2	18,2	4	9,1	3	36,4	3	27,3	1	9,1	0	0
rozwija sferę estetyczną																
Razem	3	3,6			1	1,2	11,0	13,1	16,0	19,0	11,0	13,1	38,0	45,2	4	4,8
Nauczyciele	0	0	0	0	1	3,8	3	11,5	5	19,2	5	19,2	12	46,2	0	0
Wychowawcy	3	6,4	0	0	0	0	7	14,9	10	21,3	5	10,6	18	38,3	4	8,5
Bibliotekarze	0	0	0	0	0	0	1	9,1	1	9,1	1	9,1	8	72,7	0	0

Tabela 29. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszyim wieku szkolnym ze względu na średnie oceny przypisywane przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy (dane sumaryczne)

Książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszyim wieku szkolnym jest ważna, ponieważ:							
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6	7
	rozwija wyobraźnię	wpływa na rozwój emocjonalny	poszerza wiedzę	rozwija umiejętności związane z techniką czytania brajlem	kształtuje postawy społecznie wartościowe	rozwija umiejętności związane z techniką pisania brajlem	rozwijają sferę estetyczną
Średnia	2,74	2,98	3	3,65	4,4	4,94	5,78
Dominanta	3	1	1	1	6	7	7

Jeśli chodzi o różnicowanie wyników z racji zajmowanego stanowiska, to rozkład odpowiedzi nauczycieli jest zgodny z wynikiem ogólnym pod względem sytuowania na ostatnich 4 pozycjach (uszeregowanie na podstawie średniej): rozwijania umiejętności związanych z techniką czytania brajlem (pozycja 4, najczęściej wskazywana 1 i 5 pozycja – tylko 19,2% nauczycieli uznało rozwijanie umiejętności związanych z techniką czytania za najważniejszy cel pracy z książką, wskazania 2, 3, 4, 6 na poziomie 11,5%–15,4%), kształtowania postaw społecznie wartościowych (pozycja 5, najwięcej wskazań dla pozycji 4 – 38,5%, wysoki odsetek wyborów pozycji 6 – 34,6%), rozwijania umiejętności związanych z techniką

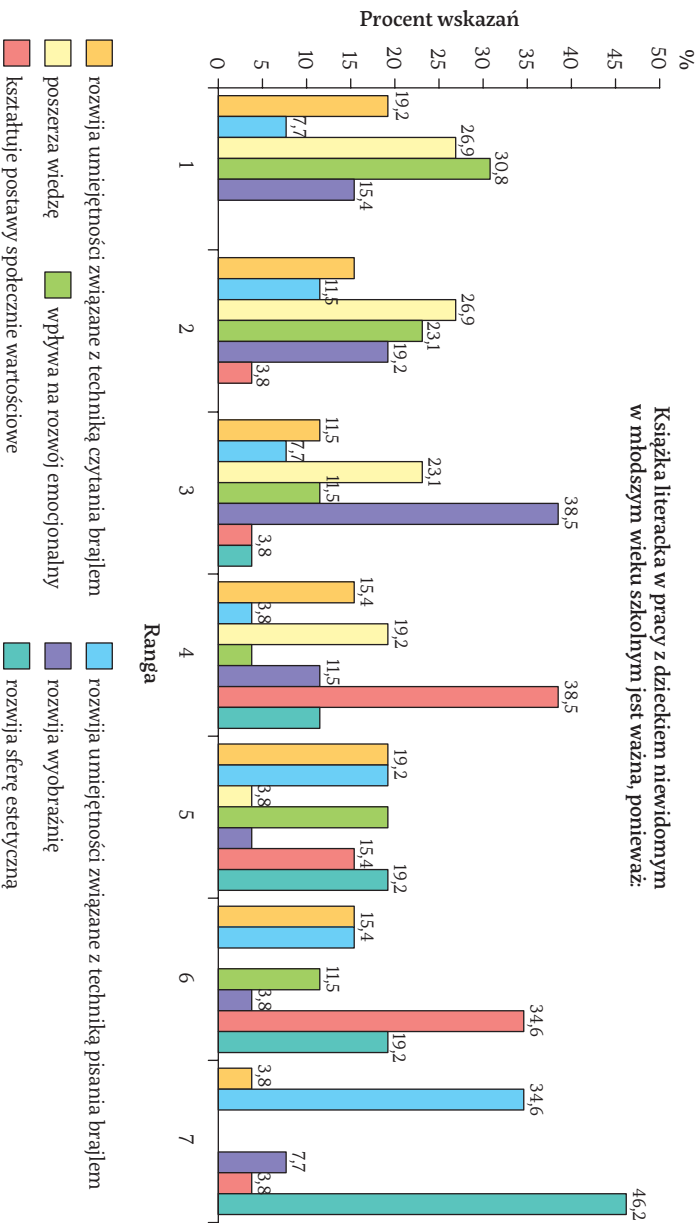
pisania brajlem (pozycja 6, najczęściej wskazywana pozycja 7 – 34,6%), rozwijanie sfery estetycznej (pozycja 7, najczęściej wskazywana – 46,2%, nikt nie wskazał tego obszaru na pierwszej i drugiej pozycji). W opinii nauczycieli książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym jest ważna przede wszystkim ze względu na poszerzenie wiedzy (po 26,9% wskazań dla pozycji 1 i 2, 23,1% dla pozycji 3) oraz rozwój emocjonalny dzieci (30,8% wskazań pozycji 1, 23,1% dla pozycji 2), a także rozwijanie wyobraźni (38,5% dla pozycji 3) (tabela 28 i 30, wykres 9).

Tabela 30. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym ze względu na średnie oceny przypisywane przez nauczycieli

Książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym jest ważna, ponieważ:							
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6	7
	poszerza wiedzę	wpływa na rozwój emocjonalny	rozwija wyobraźnię	rozwija umiejętności związane z techniką czytania brajlem	kształtuje postawy społecznie wartościowe	rozwija umiejętności związane z techniką pisania brajlem	rozwija sferę estetyczną
Średnia	2,46	2,92	3,12	3,62	4,85	5	5,92
Dominanta	1	1	3	1	4	7	7

Wychowawcy najważniejsze znaczenie w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym z książką literacką przypisują rozwijaniu wyobraźni (najwięcej wskazań dla rangi 1 i 2) i wpływaniu na rozwój emocjonalny (najwięcej wskazań dla rangi 3). Według średniej na trzeciej pozycji lokuje się poszerzenie wiedzy. Ostatnie cztery pozycje są zgodne z wynikiem ogólnym i wskazaniem nauczycieli. Rozwijanie umiejętności związanych z czytaniem brajlem zajmuje 4 pozycję, ale najczęściej uzyskiwało rangę 6 (23,4%), kształtowanie postaw społecznie wartościowych 5 pozycję (choć 10,6% przyznało 1 pozycję), rozwijanie umiejętności związanych z techniką pisania brajlem 5 pozycję (najwięcej wskazań dla 7 pozycji – 40,4%, najwyższy odsetek wskazań w ogóle), rozwijanie sfery estetycznej 7 pozycję (najczęściej lokowane stwierdzenie na 7 pozycji – 38,3%) (tabela 28 i 31, wykres 10).

Wykres 9. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym od najmniej istotnego (1) do najmniej istotnego (7) dla nauczycieli



6. Książki literackie w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej małych niewidomych dzieci...

Wykres 10. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszych wiekach szkolnym od najistotniejszego (1) do najmniej istotnego (7) dla wychowawców

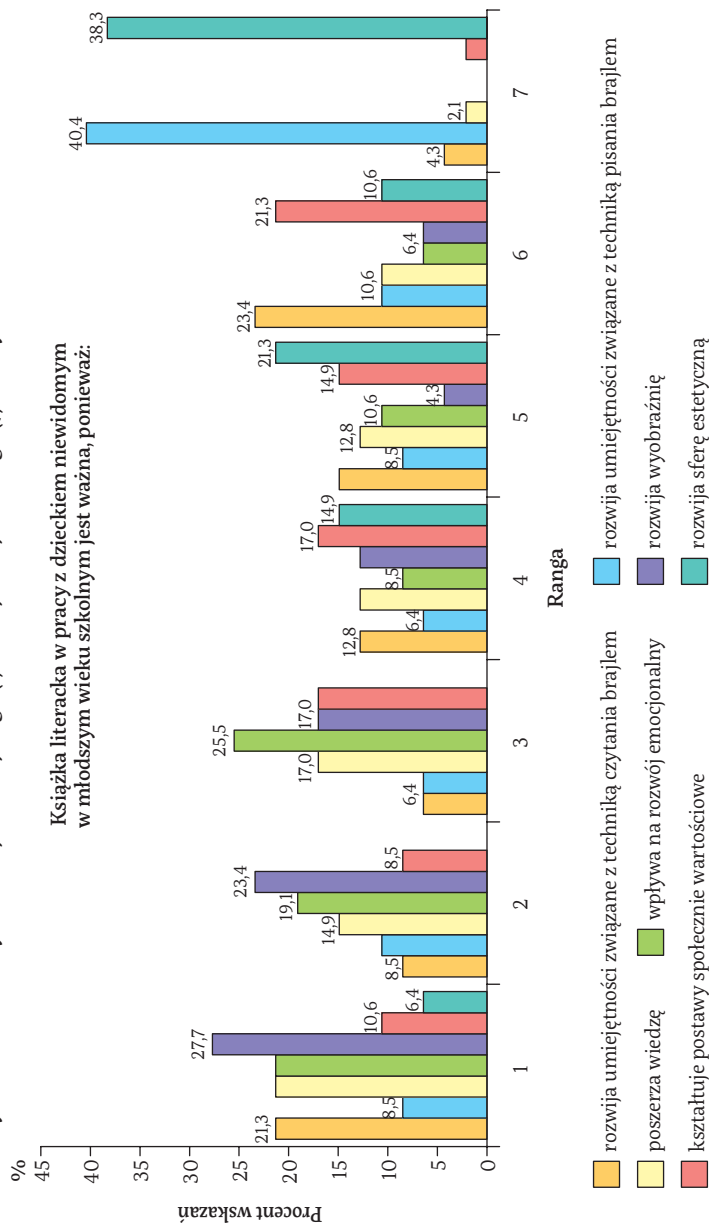


Tabela 31. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym ze względu na średnie oceny przypisywane przez wychowawców

Książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym jest ważna, ponieważ:							
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6	7
	rozwija wyobraźnię	wpływa na rozwój emocjonalny	poszerza wiedzę	rozwija umiejętności związane z techniką czytania brajlem	kształtuje postawy społecznie wartościowe	rozwija umiejętności związane z techniką pisanja brajlem	rozwija sferę estetyczną
Średnia	2,58	2,86	3,23	3,86	3,98	5,07	5,51
Dominanta	1	3	1	6	6	7	7

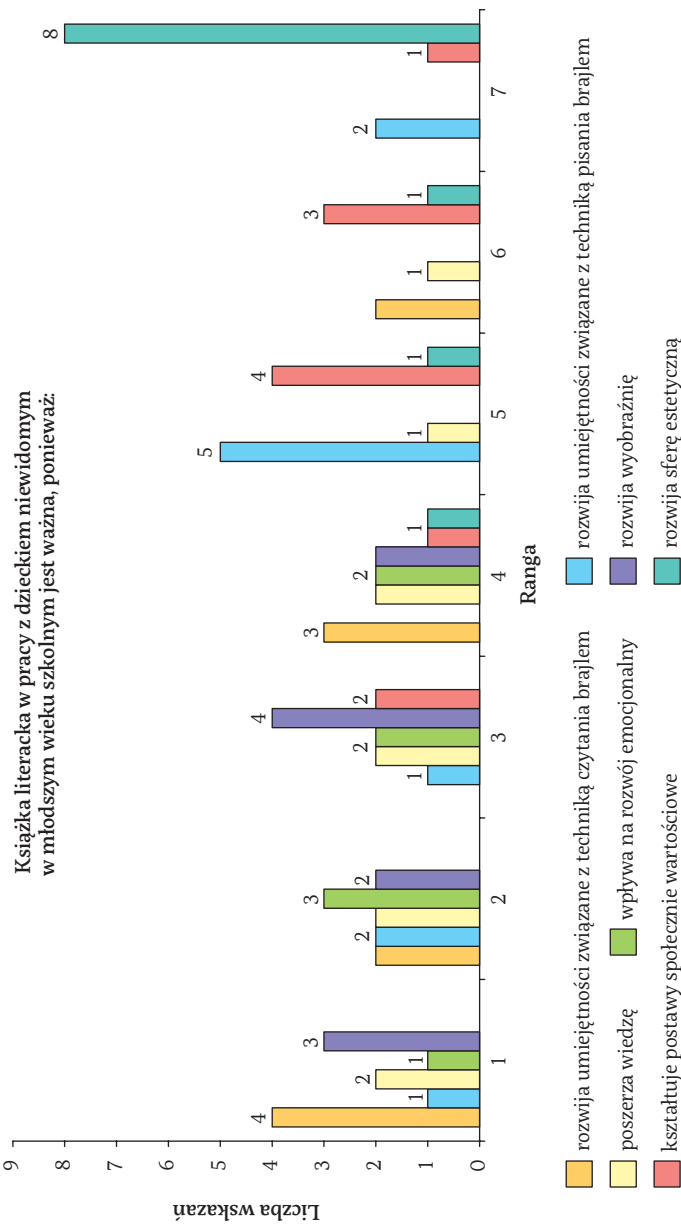
Rozkład wskazań bibliotekarzy kształtuje się nieco inaczej niż wynik ogólny i odpowiedzi nauczycieli oraz wychowawców. Choć również na ostatniej pozycji lokują rozwijanie sfery estetycznej, to na przedostatniej pozycji sytuują kształtowanie postaw społecznie wartościowych. Ponadto bibliotekarze uważają, że umiejętności związane z czytaniem brajlem są najważniejsze w pracy ucznia z książką (najwięcej wskazań dla rangi 1 – 4 wskazania, 2 pozycja według średniej). Rozwijanie wyobraźni sytuuje się na pozycji pierwszej, choć najwięcej wskazań uzyskało dla pozycji 3 (4 wskazania) (tabela 28 i 32, wykres 11).

Tabela 32. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym ze względu na średnie oceny przypisywane przez bibliotekarzy

Książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym jest ważna, ponieważ:							
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6	7
	rozwija wyobraźnię	rozwija umiejętności związane z techniką czytania brajlem	poszerza wiedzę	wpływa na rozwój emocjonalny	rozwija umiejętności związane z techniką pisanja brajlem	kształtuje postawy społecznie wartościowe	rozwija sferę estetyczną
Średnia	2,45	2,91	3,36	3,55	4,27	5,00	6,45
Dominanta	3	1	1	2	5	5	7

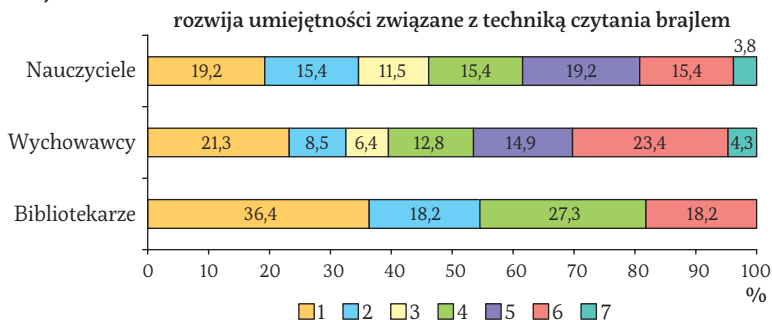
6. Książki literackie w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej małych niewidomych dzieci...

Wykres 11. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym od najistotniejszego (1) do najmniej istotnego (7) dla bibliotekarzy

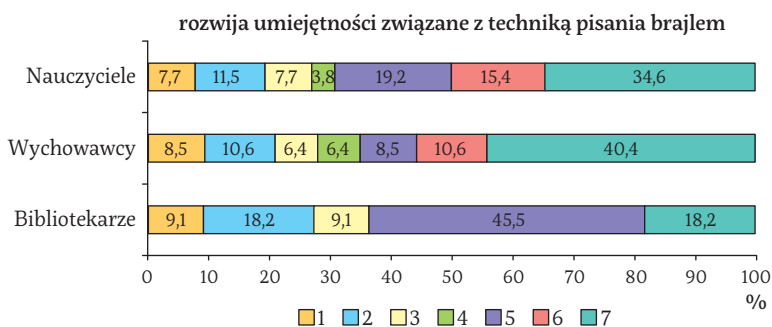


W celu dostrzeżenia różnic i podobieństw w rozkładzie odpowiedzi zestawiono wskazania nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy (wykresy 12–18), w których uszeregowali stwierdzenia (od najistotniejszego (1) do najmniej istotnego (7)), dopełniające zdanie: Książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym jest ważna, ponieważ...

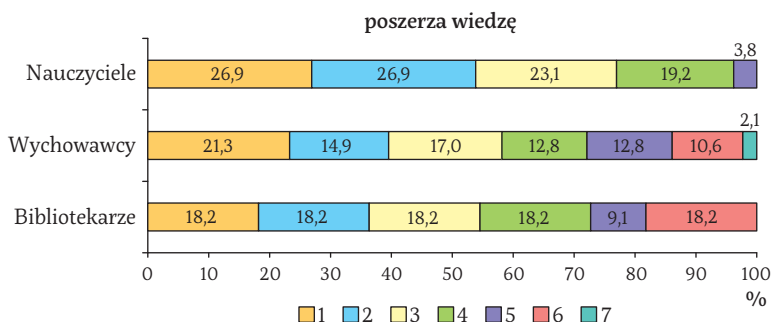
Wykres 12. Rozwijanie umiejętności związanych z techniką czytania brajlem



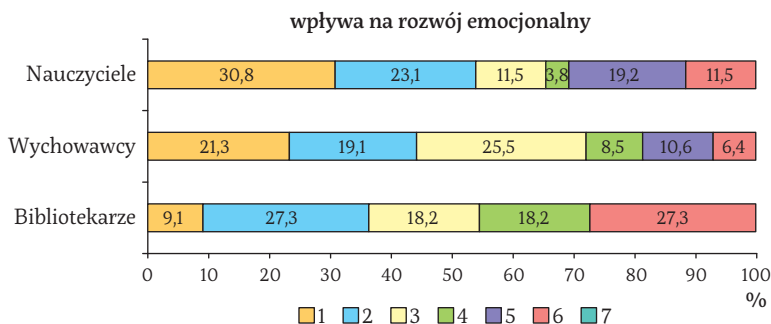
Wykres 13. Rozwijanie umiejętności związanych z techniką pisania brajlem



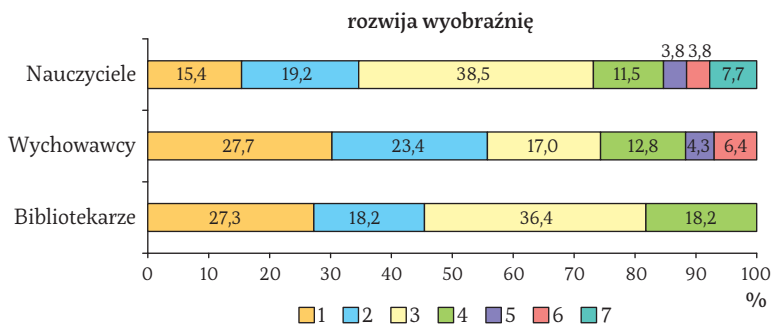
Wykres 14. Poszerzanie wiedzy



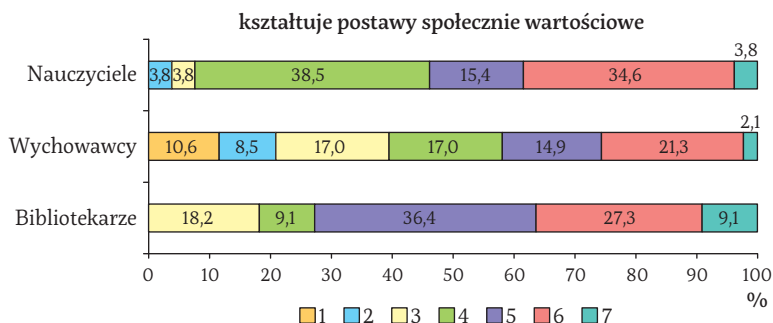
Wykres 15. Wpływanie na rozwój emocjonalny



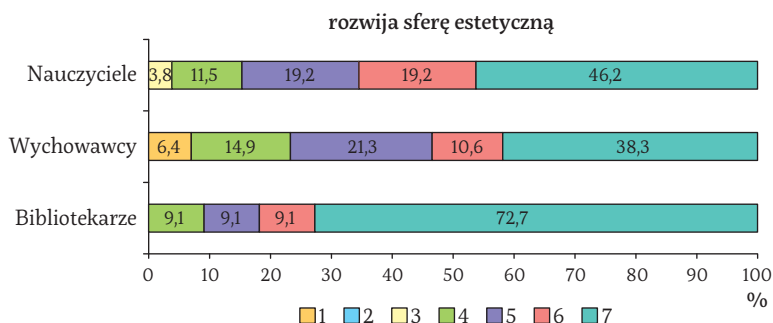
Wykres 16. Rozwijanie wyobraźni



Wykres 17. Kształtowanie postaw społecznie wartościowych



Wykres 18. Rozwijanie sfery estetycznej



Pod względem średniej bibliotekarze częściej niż nauczyciele i wychowawcy lokują umiejętności związane z techniką czytania i pisania brajlem na wyższych pozycjach (najrzadziej wychowawcy), natomiast nauczyciele częściej waloryzują poszerzanie wiedzy oraz wpływanie na rozwój emocjonalny (najrzadziej bibliotekarze). Z kolei wychowawcy wyżej oceniają rozwijanie wyobraźni (najniżej nauczyciele), kształtowanie postaw społecznie wartościowych i rozwijanie sfery estetycznej (najniżej bibliotekarze) (tabela 28 i 29, wykresy 12–18). Jednak analiza różnic testem Kruskala-Wallisa nie potwierdza istotności różnic pomiędzy grupami (tabela 33 i 34).

Tabela 33. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a waga książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym – rangi

	Rangi		
	Stanowisko	N	Średnia ranga
rozwija umiejętności związane z techniką czytania brajlem	nauczyciel	26	40,04
	wychowawca	43	42,93
	bibliotekarz	11	32,09
	Ogółem	80	
rozwija umiejętności związane z techniką pisanja brajlem	nauczyciel	26	40,69
	wychowawca	43	42,53
	bibliotekarz	11	32,09
	Ogółem	80	
poszerza wiedzę	nauczyciel	26	33,92
	wychowawca	43	43,24
	bibliotekarz	11	45,32
	Ogółem	80	
wpływa na rozwój emocjonalny	nauczyciel	26	38,75
	wychowawca	43	39,56
	bibliotekarz	11	48,32
	Ogółem	80	
rozwija wyobraźnię	nauczyciel	26	45,81
	wychowawca	43	37,87
	bibliotekarz	11	38,23
	Ogółem	80	
kształtuje postawy społecznie wartościowe	nauczyciel	26	46,29
	wychowawca	43	34,95
	bibliotekarz	11	48,50
	Ogółem	80	
rozwijają sferę estetyczną	nauczyciel	26	41,33
	wychowawca	43	37,28
	bibliotekarz	11	51,14
	Ogółem	80	

Tabela 34. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a waga książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym – statystyki testu

	Statystyki testu ^{a,b}						
	rozwija umiejętności związane z techniką czytania brajlem	rozwija umiejętności związane z techniką pisanja brajlem	poszerza wiedzę	wpływa na rozwój emocjonalny	rozwija wyobraźnię	kształtuje postawy społecznie wartościowe	rozwija sferę estetyczną
Chi-kwadrat	1,986	1,890	3,270	1,521	2,118	5,612	3,596
df	2	2	2	2	2	2	2
Istotność asymptotyczna	0,370	0,389	0,195	0,467	0,347	0,060	0,166

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

6.4. Funkcje przypisywane książkom literackim w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszy m wieku szkolnym

Dane dotyczące uznawanych przez badanych nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy funkcji książek literackich w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszy m wieku szkolnym obrazują, iż wszystkie wymienione funkcje:

- książka jako instrument formowania postaw i poglądów czytelnika,
 - książka jako instrument kształtowania jego wiedzy o świecie,
 - książka jako medium wartości estetycznych,
 - książka jako instrument kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych,
 - książka jako czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko (treściowa zawartość książki literackiej angażuje uwagę czytelnika i przeciwdziała m.in. egocentryzmowi),
 - książka jako dostępna dla dziecka rozrywka,
- są ważne dla respondentów (suma wskazań „zdecydowanie tak” i „raczej tak” przypisanych przez badanych poszczególnym funkcjom książek literackich kształtuje się na poziomie 57,1%–80,9%). Ponadto nie wskazywali oni przy żadnej z funkcji odpowiedzi „zdecydowanie nie”, odsetek zaś odpowiedzi „raczej nie” kształtuje się na poziomie 1,2%–4,8% (tabela 35). Najwięcej wątpliwości budzą dwie funkcje: książka jako medium wartości estetycznych (suma wskazań odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” 57,1%, 22,6% odpowiedzi „trudno powiedzieć”, 3,6% odpowiedzi „raczej nie”) oraz książka jako czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko (61,9% wskazań dla odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, 20,2% odpowiedzi „trudno powiedzieć”, 2,4% odpowiedzi „raczej nie”). Procentowy rozkład wyników prezentuje wykres 19.

6. Książki literackie w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej małych niewidomych dzieci...

Wykres 19. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy dotyczących funkcji przypisywanych książkom literackim w pracy z uczniem niewidomym w młodszych wiekach szkolnym (dane sumaryczne)

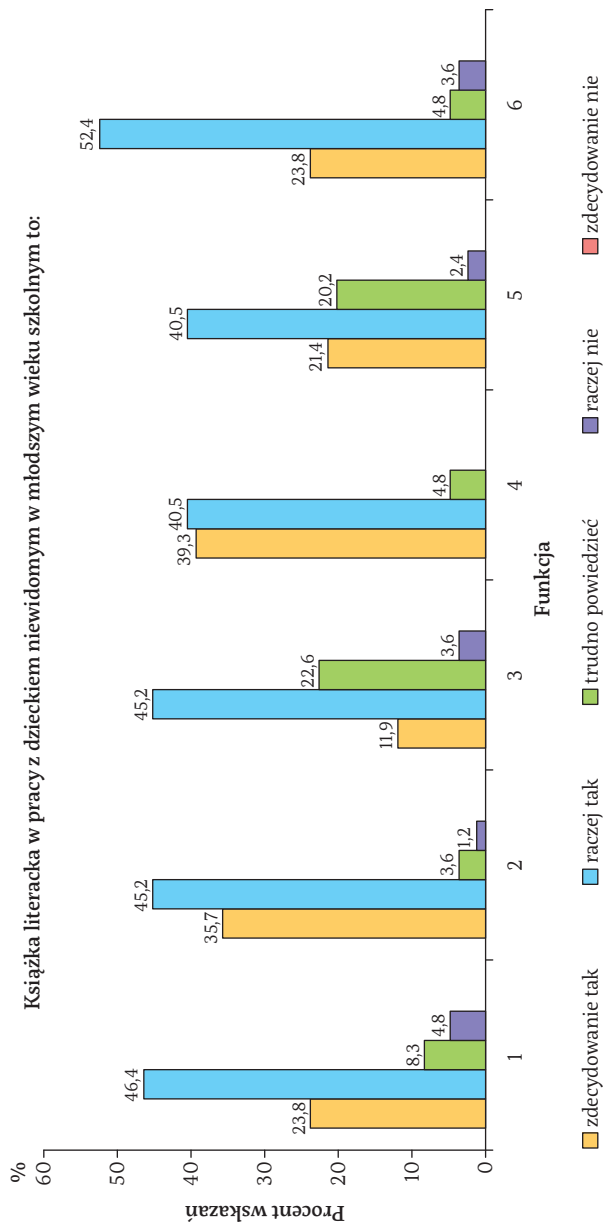


Tabela 35. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, dotyczących funkcji przypisywanych książkom literackim w pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym

Książka literacka w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym to:							
1 – instrument formowania postaw i poglądów czytelnika							
		zdecydowa- nie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowa- nie nie	brak danych
R	N	20	39	7	4	0	14
	%	23,8	46,4	8,3	4,8	0	16,7
N	N	6	15	1	2	0	2
	%	23,1	57,7	3,8	7,7	0	7,7
W	N	14	24	6	2	0	1
	%	29,8	51,1	12,8	4,3	0	2,1
B	N	1	7	1	2	0	0
	%	9,1	63,6	9,1	18,2	0	0
2 – instrument kształtowania jego wiedzy o świecie							
		zdecydowa- nie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowa- nie nie	brak danych
R	N	30	38	3	1	0	12
	%	35,7	45,2	3,6	1,2	0	14,3
N	N	10	13	2	0	0	1
	%	38,5	50	7,7	0	0	3,8
W	N	20	25	1	1	0	0
	%	42,6	53,2	2,1	2,1	0	0
B	N	4	5	1	1	4	0
	%	36,4	45,5	9,1	9,1	36,4	0
3 – medium wartości estetycznych							
		zdecydowa- nie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowa- nie nie	brak danych
R	N	10	38	19	3	0	14
	%	11,9	45,2	22,6	3,6	0	16,7
N	N	2	14	8	0	0	2
	%	7,7	53,8	30,8	0	0	7,7
W	N	8	24	11	3	0	1
	%	17	51,1	23,4	6,4	0	2,1
B	N	4	3	1	3	4	0
	%	36,4	27,3	9,1	27,3	36,4	0
4 – instrument kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych							
		zdecydowa- nie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowa- nie nie	brak danych
R	N	33	34	4	0	0	13
	%	39,3	40,5	4,8	0	0	15,5

d.c. tabeli 35

N	N	17	6	1	0	0	2
	%	65,4	23,1	3,8	0	0	7,7
W	N	15	28	3	1	0	0
	%	31,9	59,6	6,4	2,1	0	0
B	N	8	3	0	0	0	8
	%	72,7	27,3	0	0	0	72,7
5 – czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko (treściowa zawartość książki literackiej angażuje uwagę czytelnika i przeciwdziała m.in. egocentryzmowi)							
		zdecydowa- nie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowa- nie nie	brak danych
R	N	18	34	17	2	0	13
	%	21,4	40,5	20,2	2,4	0	15,5
N	N	6	9	8	1	0	2
	%	23,1	34,6	30,8	3,8	0	7,7
W	N	12	25	9	1	0	0
	%	25,5	53,2	19,1	2,1	0	0
B	N	4	4	3	0	0	0
	%	36,4	36,4	36,4	0	0	0
6 – dostępna dla dziecka rozrywka							
		zdecydowa- nie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowa- nie nie	brak danych
R	N	20	44	4	3	0	13
	%	23,8	52,4	4,8	3,6	0	15,5
N	N	8	12	3	1	0	2
	%	30,8	46,2	11,5	3,8	0	7,7
W	N	12	32	1	2	0	0
	%	25,5	68,1	2,1	4,3	0	0
B	N	7	4	0	0	0	0
	%	63,6	36,4	0	0	0	0

Uszeregowanie funkcji książek według średnich ocen przypisanych im przez badanych obrazuje tabela 36. Na pierwszych dwóch pozycjach lokują się funkcje rozwojowe i poznawcze (kształtowanie czynności umysłowych i sprawności językowych, kształtowanie wiedzy o świecie). Ciekawe jest to, iż funkcja wychowawczo-dydaktyczna utworów literackich (formowanie postaw i poglądów czytelnika) sytuuje się dalej w szeregu niż funkcja ludyczna książek. Ostatnie dwie pozycje zajmują funkcje: wpływanie na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko i medium wartości estetycznych.

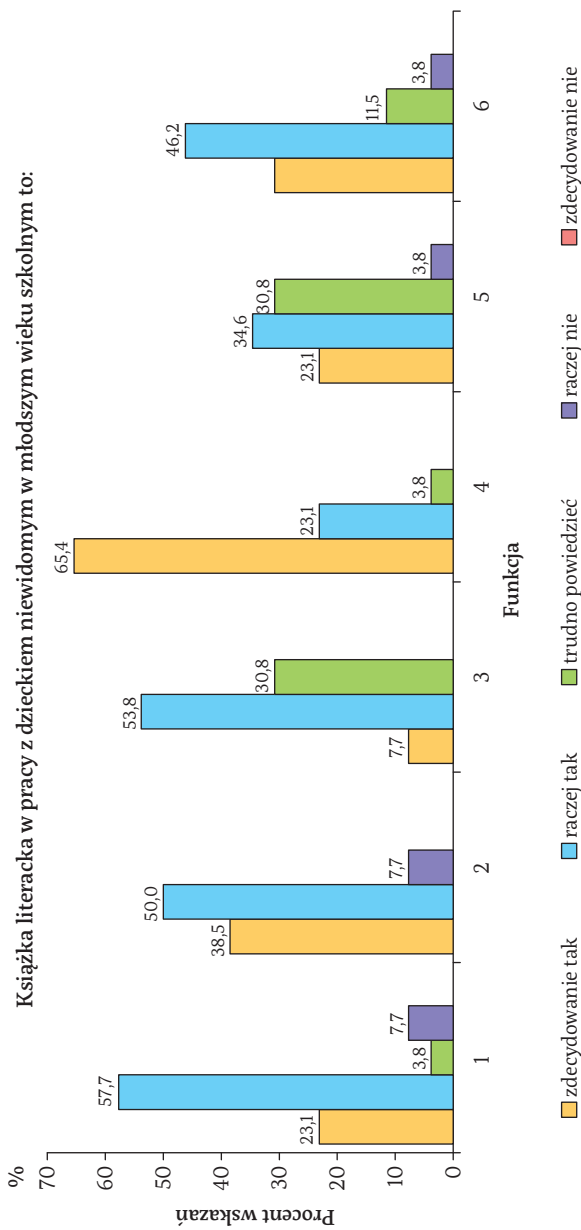
Tabela 36. Uszeregowanie funkcji książek literackich w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszyim wieku szkolnym przypisywanych przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy według średniej (dane sumaryczne)

Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	instrument kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych	instrument kształtowania jego wiedzy o świecie	dostępna dla dziecka rozrywka	instrument formowania postaw i poglądów czytelnika	czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko	medium wartości estetycznych
Średnia	1,55	1,69	1,79	1,99	2,02	2,22
Dominanta	1	2	2	2	2	2

Z deklaracji nauczycieli wynika, że najistotniejsze funkcje książek literackich, które identyfikują, to kształtowanie czynności umysłowych i sprawności językowych (65,4% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 23,1% odpowiedzi „raczej tak”) oraz kształtowanie wiedzy o świecie (38,5% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 50% odpowiedzi „raczej tak”) – po 88,5% odpowiedzi twierdzących.

Istotne znaczenie dla większości z nich ma również formowanie postaw i poglądów czytelnika (80,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), ale 7,7% udzieliło odpowiedzi „raczej nie”, tym samym pod względem średniej oceny książka jako dostępna dla dziecka rozrywka sytuuje się na trzeciej pozycji (77% wskazań odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, 3,8% odpowiedzi „raczej nie”), a formowanie postaw i poglądów na czwartej pozycji. Największe zróżnicowanie odpowiedzi dotyczyło uznania książki za czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko (angażowanie uwagi czytelnika treścią zawartością książki literackiej przeciwdziała m.in. egocentryzmowi) – 23,1% nauczycieli zdecydowanie się zgadza, 34,6% raczej się zgadza, zaś 30,8% „trudno to określić”, 3,8% wskazuje, że raczej się nie zgadza. Mimo iż dla 61,5% nauczycieli duże

Wykres 20. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczących funkcji przypisywanych książkom literackim w pracy z uczniem niewidomym w młodszych wiekach szkolnym



znaczenie ma również przekaz wartości estetycznych (7,7% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 53,8% odpowiedzi „raczej tak”, brak odpowiedzi przeczących), to przy tej odpowiedzi aż 30,8% nauczycieli wskazało „trudno powiedzieć”). Tym samym funkcja ta sytuuje się najniżej pod względem średniej oceny przypisanej przez nauczycieli. W odpowiedziach nauczycieli, mimo ich zróżnicowania, zwraca uwagę uznanie przez znaczącą większość wymienionych funkcji jako ważnych (tabela 35 i 37, wykres 20).

Tabela 37. Uszeregowanie funkcji książek literackich w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszyim wieku szkolnym przypisywanych przez nauczycieli według średniej oceny

Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	instrument kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych	instrument kształtowania jego wiedzy o świecie	dostępna dla dziecka rozrywka	instrument formowania postaw i poglądów czytelnika	czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko	medium wartości estetycznych
Średnia	1,33	1,68	1,88	1,96	2,17	2,25
Dominanta	1	2	2	2	2	2

Wśród wychowawców poszczególne funkcje książek literackich używały stosunkowo niewiele wskazań odpowiedzi „zdecydowanie tak” w stosunku do „raczej tak”. Wychowawcy najczęściej określali, że książka literacka to instrument kształtowania wiedzy ucznia o świecie (95,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) oraz instrument kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych (91,5% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). 93,6% wychowawców wysoko oceniło znaczenie książki jako dostępnej dla dziecka rozrywki (odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Wskazania wychowawców są zgodne z wynikiem ogólnym i wynikami nauczycieli w odniesieniu do najniższej oceny zgodności, iż książka jest czynnikiem wpływającym

na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko (78,7% odpowiedzi twierdzących – 25,5% „zdecydowanie tak”, 53,2% „raczej tak”, 19,1% odpowiedzi „trudno powiedzieć”, 2,1% „raczej nie”) oraz iż jest medium wartości estetycznych (68,1% odpowiedzi twierdzących – 17% „zdecydowanie tak”, 51,1% „raczej tak”, 23,4% „trudno powiedzieć”, 6,4% „raczej nie”). Dane prezentuje tabela 35 i 38 oraz wykres 21.

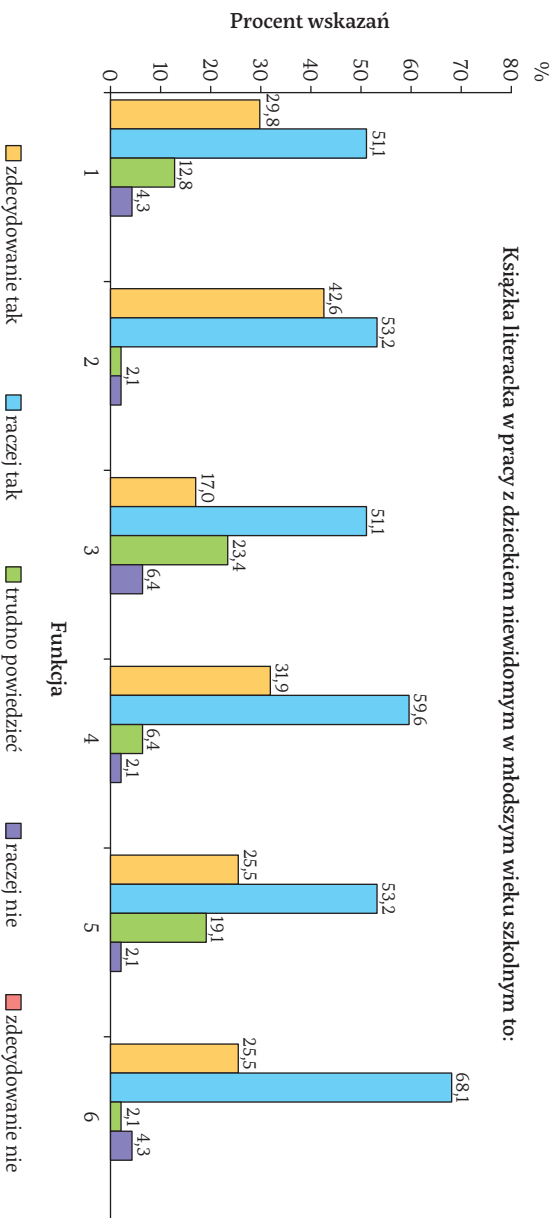
Tabela 38. Uszeregowanie funkcji książek literackich w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym przypisywanych przez wychowawców według średniej

Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	instrument kształtowania jego wiedzy o świecie	instrument kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych	dostępna dla dziecka rozrywka	instrument formowania postaw i poglądów czytelnika	czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko	medium wartości estetycznych
Średnia	1,64	1,72	1,85	1,91	1,98	2,20
Dominanta	2	2	2	2	2	2

Bibliotekarze, podobnie jak nauczyciele, najczęściej wskazywali, że książka jest instrumentem kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych uczniów (8 odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 3% odpowiedzi „raczej tak” – razem 100% odpowiedzi). Ponadto bardzo wysoko oceniali, iż jest dostępną dla dziecka rozrywką (7 odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 4 odpowiedzi „raczej tak”, razem 100% odpowiedzi). Warto podkreślić, iż w odróżnieniu od rozkładu średnich ocen w całej populacji oraz w obrębie grup nauczycieli i wychowawców, w deklaracjach bibliotekarzy na ostatniej pozycji lokuje się funkcja wychowawczo-dydaktyczna (formowanie postaw i poglądów czytelnika). Mimo uznawania książki za medium wartości estetycznych, ta funkcja sytuuje się na przedostatniej pozycji, 3 bibliotekarzy udzieliło odpowiedzi „raczej nie” (tabela 35 i 39, wykres 22).

6.4. Funkcje przypisywane książkom literackim w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym

Wykres 21. Rozkład odpowiedzi wychowawców dotyczących funkcji przypisywanych książkom literackim w pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym



6. Książki literackie w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej małych niewidomych dzieci...

Wykres 22. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy dotyczących funkcji przypisywanych książkom literackim w pracy z uczniem niewidomym w młodszych wiekach szkolnym

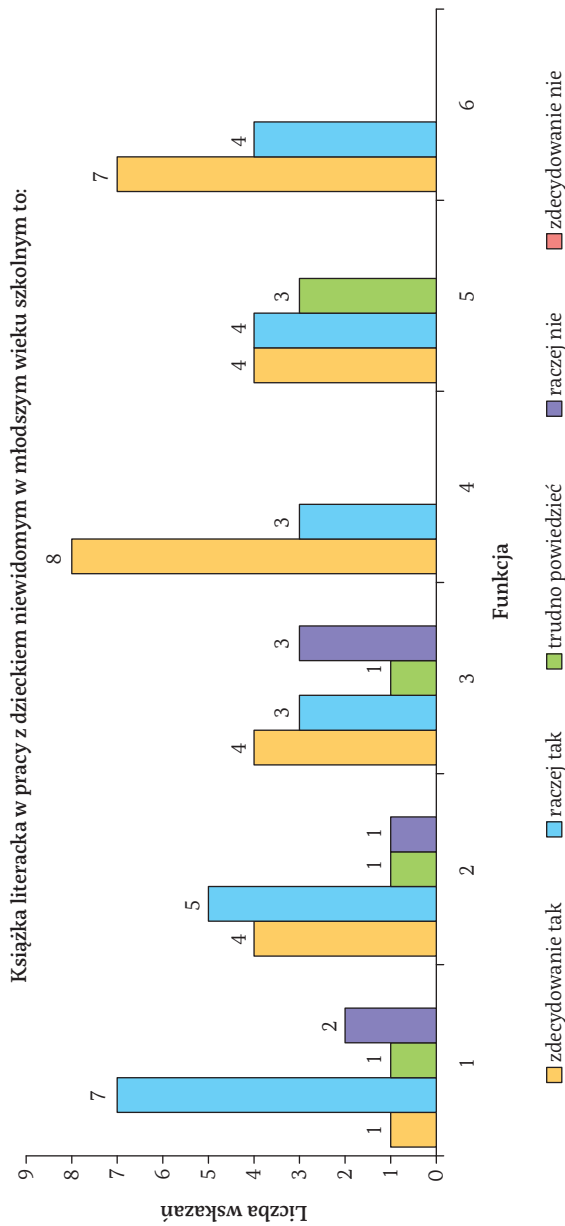


Tabela 39. Uszeregowanie funkcji książek literackich w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym przypisywanych przez bibliotekarzy według średniej

Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	instrument kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych	dostępna dla dziecka rozrywka	instrument kształtowania jego wiedzy o świecie	czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko	medium wartości estetycznych	instrument formowania postaw i poglądów czytelnika
Średnia	1,27	1,36	1,91	1,91	2,27	2,36
Dominanta	1	1	2	1	1	2

Mimo zarysowanych różnic pomiędzy grupami (wyższych ocen wychowawców w odniesieniu do funkcji poznawczych i dydaktyczno-wychowawczych książek literackich w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym, wyższych ocen bibliotekarzy w odniesieniu do funkcji estetycznej książek, ale także ludycznej i związanej z uzyskiwaniem psychicznej równowagi), nie są one statystycznie istotne z wyjątkiem jednej – oceny nauczycieli i wychowawców, iż książka jest instrumentem kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych. Wynik testu Kruskala-Wallisa (tabela 40 i 41): $\chi^2(2)=10,620$, $p=0,05$. Nauczyciele istotnie statystycznie wyżej niż wychowawcy oceniają, iż książka jest instrumentem kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych, istotność skorygowana ze względu na wiązania: $p = 0,015$ (średnia ranga nauczycieli – 33,23, wychowawców – 48,03).

Tabela 40. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a funkcje przypisywane książkom – rangi

	Rangi		
	Stanowisko	N	Średnia ranga
instrument formowania postaw i poglądów czytelnika	nauczyciel	24	40,08
	wychowawca	46	39,30
	bibliotekarz	11	50,09
	Ogółem	81	
instrument kształtowania jego wiedzy o świecie	nauczyciel	25	42,48
	wychowawca	47	40,68
	bibliotekarz	11	46,55
	Ogółem	83	
medium wartości estetycznych	nauczyciel	24	42,88
	wychowawca	46	40,35
	bibliotekarz	11	39,64
	Ogółem	81	
instrument kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych	nauczyciel	24	33,23
	wychowawca	47	48,03
	bibliotekarz	11	31,64
	Ogółem	82	
czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko (treściowa zawartość książki literackiej angażuje uwagę czytelnika i przeciwdziała m.in. egocentryzmowi)	nauczyciel	24	45,33
	wychowawca	47	40,24
	bibliotekarz	11	38,50
	Ogółem	82	
dostępna dla dziecka rozrywka	nauczyciel	24	43,48
	wychowawca	47	43,73
	bibliotekarz	11	27,64
	Ogółem	82	

Tabela 41. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a funkcje przypisywane książkom – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}						
	instru- ment formo- wania postaw i poglądów czytelnika	instru- ment kształtowa- nia jego wiedzy o świecie	medium wartości estetycz- nych	instru- ment kształ- towa- nia czynności umysłowych i sprawności językowych	czynnik wpływa- jący na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko	dostępna dla dziecka rozrywka
Chi-kwadrat	2,403	0,684	0,264	10,620	1,069	5,640
df	2	2	2	2	2	2
Istotność asymptotyczna	0,301	0,710	0,876	0,005	0,586	0,060

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

7. Preferencje lekturowe pośredników na rzecz niewidomych dzieci

7.1. Preferencje formalne – gatunki literackie najczęściej wybierane do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym

W odniesieniu do gatunków literackich wybieranych najczęściej do zajęć z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym zostały sformułowane pytania zróżnicowane ze względu na rodzaj pracy wykonywanej przez respondentów. Nauczycielom postawiono pytanie: Jakie gatunki literackie literatury dziecięcej wybiera Pani/Pan najczęściej do pracy lekcyjnej z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym? Wychowawców zapytano: Jakie gatunki literackie literatury dziecięcej wybiera Pani/Pan najczęściej do pracy internatowej z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym? Bibliotekarze odpowiedzieli na pytanie: Jeśli proponuje Pani/Pan książki literackie dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym, to jakie gatunki literackie Pani/Pan wybiera najczęściej?

Odpowiedzi na zadane pytania obrazuje tabela 42 i wykres 23.

Wykres 23. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie dotyczące częstotliwości wyborów gatunków literackich do pracy z uczniem niewidomym w młodszych latach szkolnym (dane sumaryczne)

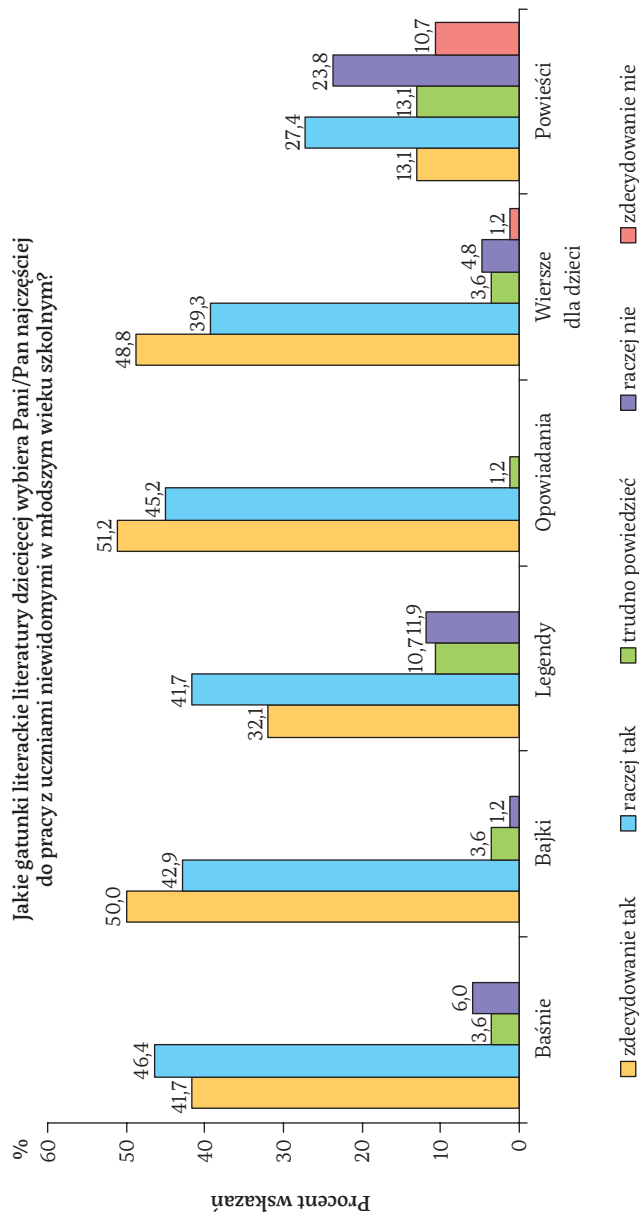


Tabela 42. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie dotyczące częstotliwości wyborów gatunków literackich do pracy z uczniem niewidomy w młodszym wieku szkolnym

			zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych	
Baśnie	R	N	35	39	3	5	0	2	
		%	41,7	46,4	3,6	6,0	0	2,4	
	N	N	10	14	1	1	0	0	
		%	38,5	53,8	3,8	3,8	0	0	
	W	N	23	18	1	3	2	23	
		%	48,9	38,3	2,1%	6,4	0	4,3	
	B	N	2	7	1	1	0	0	
		%	18,2	63,6	9,1	9,1	0	0	
	Bajki	R	N	42	36	3	1	0	2
			%	50,0	42,9	3,6	1,2	0	2,4
N		N	11	12	2	0	0	1	
		%	42,3	46,2	7,7	0	0	3,8	
W		N	26	18	1	1	0	1	
		%	55,3	38,3	2,1	2,1	0	2,1	
B		N	5	6	0	0	0	0	
		%	45,5	54,5	0	0	0	0	
Legendsy		R	N	27	35	9	10	0	3
			%	32,1	41,7	10,7	11,9	0	3,6
	N	N	12	8	3	2	0	1	
		%	46,2	30,8	11,5	7,7	0	3,8	
	W	N	13	26	3	3	2	13	
		%	27,7	55,3	6,4	6,4	0	4,3	
	B	N	2	1	3	5	0	0	
		%	18,2	9,1	27,3	45,5	0	0	
Opowiadania	R	N	43	38	1	0	0	2	
		%	51,2	45,2	1,2	0	0	2,4	
	N	N	21	4	0	0	0	1	
		%	80,8	15,4	0	0	0	3,8	
	W	N	19	26	1	0	0	1	
		%	40,4	55,3	2,1	0	0	2,1	
	B	N	3	8	0	0	0	0	
		%	27,3	72,7	0	0	0	0	
Wiersze dla dzieci	R	N	41	33	3	4	1	2	
		%	48,8	39,3	3,6	4,8	1,2	2,4	
	N	N	17	8	0	0	0	1	
		%	65,4	30,8	0	0	0	3,8	
	W	N	19	19	3	4	1	1	
		%	40,4	40,4	6,4	8,5	2,1	2,1	
	B	N	5	6	0	0	0	0	
		%	45,5	54,5	0	0	0	0	

7.1. Preferencje formalne – gatunki literackie najczęściej wybierane do pracy z uczniami niewidomymi...

d.c. tabeli 42

			zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Powieści	R	N	11	23	11	20	9	10
		%	13,1	27,4	13,1	23,8	10,7	11,9
	N	N	1	9	4	4	4	1
		%	3,8	34,6	15,4	15,4	15,4	15,4
	W	N	9	13	6	11	2	6
		%	19,1	27,7	12,8	23,4	4,3	12,8
	B	N	1	1	1	5	3	0
		%	9,1	9,1	9,1	45,5	27,3	0

Zbiorcze dane dotyczące oceny częstości wybierania określonych gatunków do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym obrazują częste wybory typowych gatunków literatury dziecięcej (w przedziale 73,8%–96,4% mieszczą się odpowiedzi twierdzące w odniesieniu do najczęstszych wyborów: bajki – 92,9%, baśnie – 88,1%, opowiadania – 96,4%, wiersz dla dzieci – 88,1%, legendy – 73,8%). Najmniej pozytywnych wskazań uzyskała powieść (40,5% odpowiedzi – 13,1% „zdecydowanie tak”, 27,4% „raczej tak”), która okazała się najbardziej kontrowersyjnym gatunkiem w ocenie respondentów: 34,5% osób nie wybiera najczęściej tej formy gatunkowej (23,8% „raczej nie”, 10,7% „zdecydowanie nie”), 13,1% ma trudność w określeniu swojego stanowiska. Również w przypadku legendy pojawiły się odpowiedzi przeczące – mimo iż dla 73,8% badanych jest to jeden z gatunków najczęściej wybieranych (32,1% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 41,7% „raczej tak”), to 10,7% osób nie umiało udzielić jednoznacznej odpowiedzi, a 11,9% udzieliło odpowiedzi przeczącej („raczej nie”). Na uwagę zasługuje fakt, iż są respondenci, którzy deklarują rzadkość wyborów takich gatunków, jak: baśnie (6% odpowiedzi „raczej nie”, 3,6% „trudno powiedzieć”) i wiersz dla dzieci (4,8% odpowiedzi „raczej nie”, 1,2% odpowiedzi „zdecydowanie nie”, 3,6% „trudno powiedzieć”). Uszeregowanie gatunków według średniej oceny częstości wyborów przez respondentów, prezentuje tabela 43.

Odpowiedzi nauczycieli są spójne z wynikiem ogólnym pod względem najwyższej oceny częstości wyborów opowiadania oraz najniższych ocen legendy i powieści.

Tabela 43. Uszeregowanie gatunków według najwyższej oceny częstości wyborów nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy (dane sumaryczne)

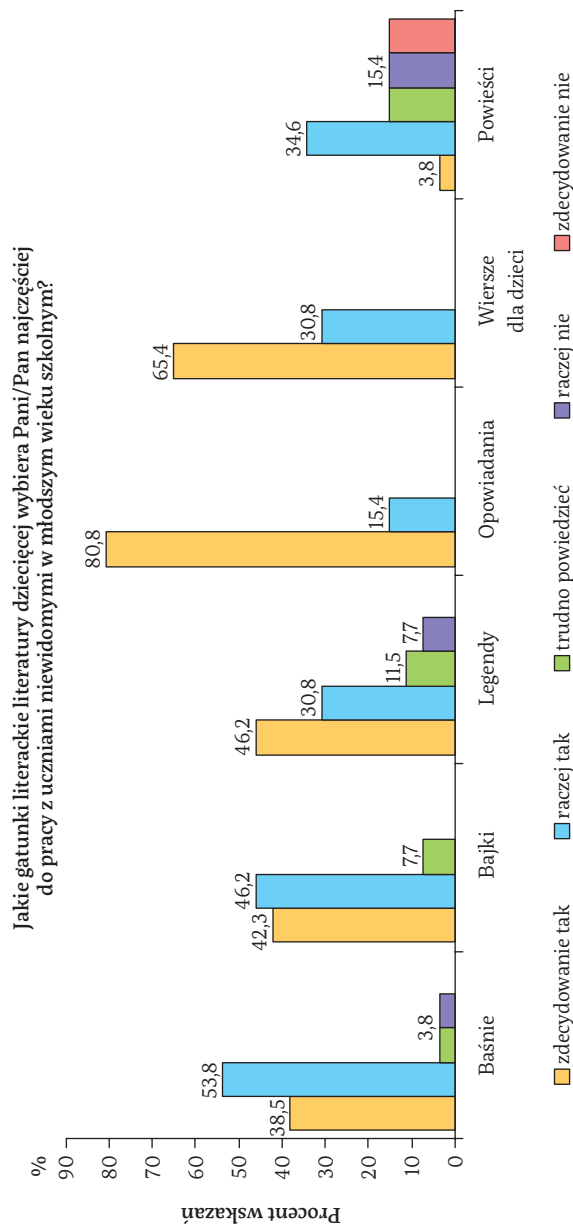
Jakie gatunki literackie literatury dziecięcej wybiera Pani/Pan najczęściej do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?						
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	Opowiadania	Bajki	Wiersze dla dzieci	Baśnie	Legends	Powieści
Średnia	1,49	1,55	1,67	1,73	2,02	2,91
Dominanta	1	1	1	2	2	2

Twierdzące odpowiedzi nauczycieli dotyczące oceny częstości wyborów gatunków literackich do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym mieszczą się w przedziale 77%-96,2%, obejmując wszystkie wskazane gatunki poza powieścią (opowiadanie, wiersz dziecięcy – 96,2%, baśnie – 92,3%, bajki – 88,5%, legendy – 77%). W przypadku opowiadania i wierszy dla dzieci nie odnotowano odpowiedzi przeczących, ponadto bardzo wysoki jest wskaźnik odpowiedzi „zdecydowanie tak” – 80,8% w odniesieniu do opowiadania, 65,4% w odniesieniu do wiersza. Powieść jest najniżej oceniana jako gatunek najczęściej wybierany: chociaż więcej badanych odpowiedziało twierdząco (38,4% – 3,8% „zdecydowanie tak”, 34,6% „raczej tak”) niż przecząco 30,8% (po 15,4% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), to 15,4% osób miało trudność z ustosunkowaniem się (największy odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć”) oraz 15,4% osób nie udzieliło odpowiedzi (również najwyższy odsetek braku odpowiedzi w stosunku do pozostałych gatunków). Warto zauważyć, że 3,8% nauczycieli określa, że raczej nie wybiera najczęściej baśni, a 7,7% legend. Dane prezentują tabele 42 i 44 oraz wykres 24.

Tabela 44. Uszeregowanie gatunków według średniej oceny częstości wyborów nauczycieli

Jakie gatunki literackie literatury dziecięcej wybiera Pani/Pan najczęściej do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?						
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	Opowiadania	Wiersze dla dzieci	Bajki	Baśnie	Legends	Powieści
Średnia	1,16	1,32	1,64	1,73	1,8	3,05
Dominanta	1	1	2	2	1	2

Wykres 24. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie dotyczące częstotliwości wyborów gatunków literackich do pracy z uczniem niewidomym w młodszych latach szkolnym



Deklaracje wychowawców (tabele 42 i 45, wykres 25) są zgodne z wynikiem ogólnym pod względem najniższej oceny częstości wyborów legend i powieści. Wychowawcy oceniają, że najczęściej wybierają opowiadania (95,7% odpowiedzi twierdzących – 40,4% „zdecydowanie tak”, 55,3% „raczej tak”), bajki (najwięcej deklaracji „zdecydowanie tak” – 55,3% głosów, 38,3% odpowiedzi „raczej tak” – w sumie 93,6%) oraz baśnie (87,2% odpowiedzi pozytywnych – 48,9% „zdecydowanie tak”, 38,3% „raczej tak”).

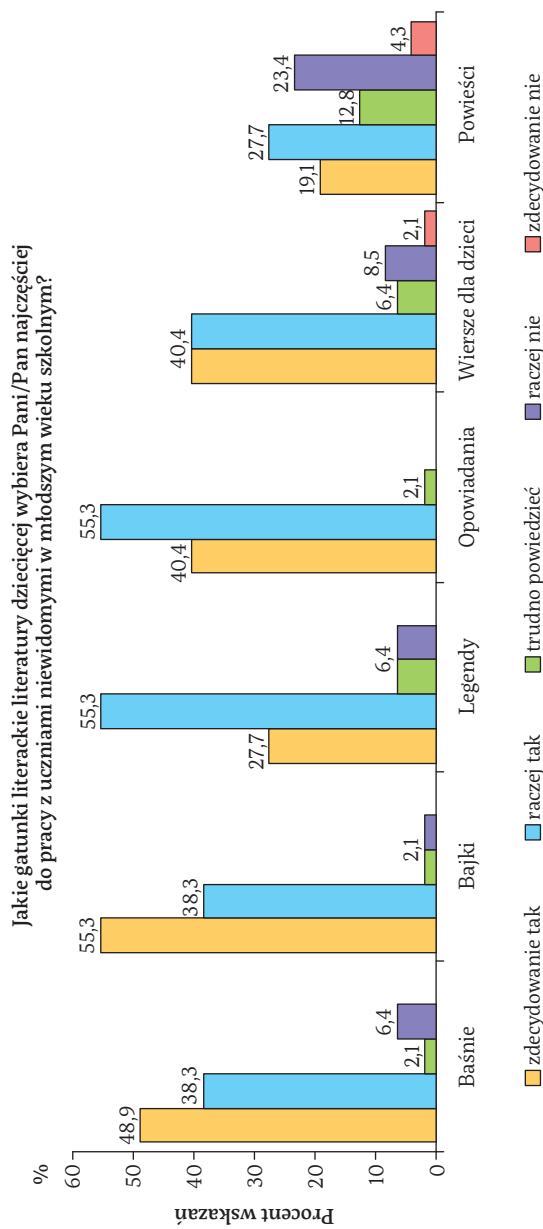
Interesujący jest stosunek badanych do częstości wyborów wierszy. Wprawdzie pod względem średniej wiersze uzyskują wyższą ocenę niż legendy, a deklaracje twierdzące wynoszą 80,8% – po 40,4% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, 6,4% „trudno powiedzieć”, to 10,6% wychowawców określa, iż nie jest to najczęściej wybierany przez nich gatunek (w tym 2,1% udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie nie”). Tymczasem w stosunku do legend 6,4% badanych udzieliło odpowiedzi „raczej nie” (83% odpowiedzi twierdzących – 27,7% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 55,3% „raczej tak”, 6,4% „trudno powiedzieć”).

Zgodnie z ogólnym wynikiem, powieści uzyskują wśród wychowawców najniższą ocenę częstości wyborów (46,8% odpowiedzi twierdzących – 19,1% „zdecydowanie tak”, 27,7% „raczej tak”, 12,8% odpowiedzi „trudno powiedzieć”, 27,7% odpowiedzi przeczących – 23,4% odpowiedzi „raczej nie”, 4,3% „zdecydowanie nie”). Podobnie jak w przypadku nauczycieli, w określeniu stosunku wychowawców pojawiło się najwięcej braków wskazań (12,8%).

Tabela 45. Uszeregowanie gatunków według średniej oceny częstości wyborów wychowawców

Jakie gatunki literackie literatury dziecięcej wybiera Pani/Pan najczęściej do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?						
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	Bajki	Opowiadania	Baśnie	Wiersze dla dzieci	Legendy	Powieści
Średnia	1,5	1,61	1,64	1,89	1,91	2,61
Dominanta	1	2	1	1	2	2

Wykres 25. Rozkład odpowiedzi wychowawców na pytanie dotyczące częstotliwości wyborów gatunków literackich do pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym



Jeśli chodzi o bibliotekarzy, to najczęściej wybierają dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym bajki, wiersze dla dzieci i opowiadania (w sumie 100% odpowiedzi twierdzących, średnia ocena częstości wyborów bajek i wierszy jest równa, opowiadania uzyskują nieco niższą ocenę). W ocenie częstości wyborów baśni 1 bibliotekarz nie określił swojego stosunku (odpowiedzi „trudno powiedzieć”), a 1 odpowiedział „raczej nie”. W przypadku legendy więcej badanych określiło, iż nie jest to najczęściej wybierany gatunek (5 odpowiedzi „raczej nie”) niż że jest jednym z najczęściej wybieranych (3 odpowiedzi twierdzące – 2 „zdecydowanie tak”, 1 „raczej tak”), 3 bibliotekarzy miało trudność z udzieleniem odpowiedzi. Bibliotekarze zgodnie z nauczycielami i wychowawcami rzadziej wybierają powieści – 8 udzieliło odpowiedzi przeczącej (5 odpowiedzi „raczej nie”, 3 odpowiedzi „zdecydowanie nie”), 2 udzieliło odpowiedzi twierdzących (po 1 odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”), 1 osobie trudno było to określić. Dane prezentują tabele 42 i 46 oraz wykres 26.

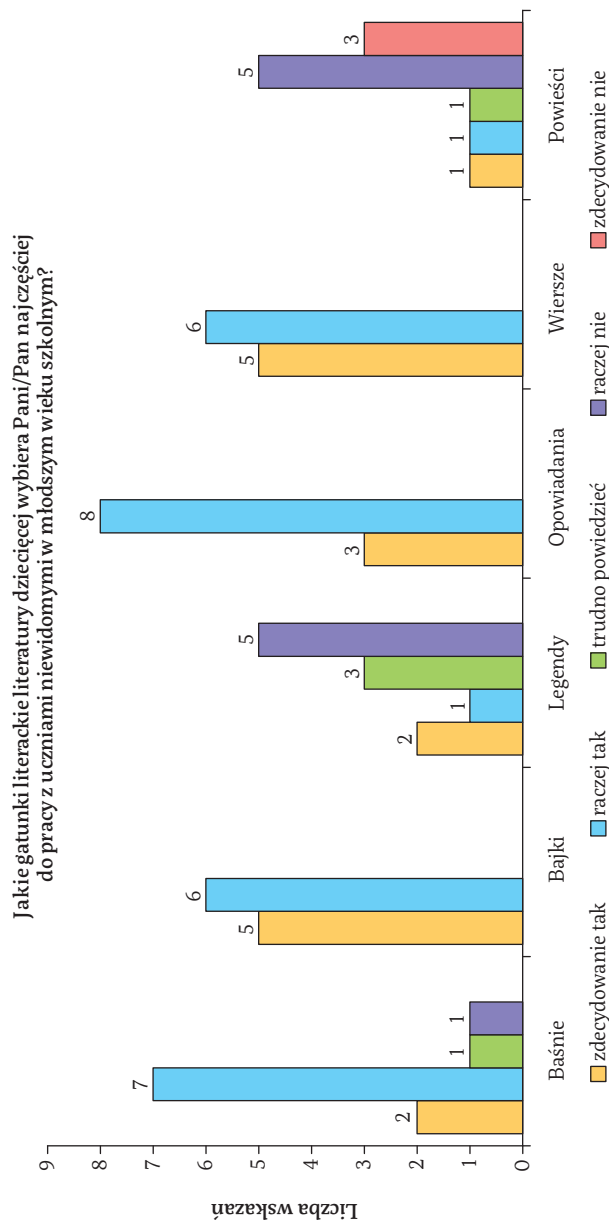
Tabela 46. Uszeregowanie gatunków według średniej oceny częstości wyborów bibliotekarzy

Jakie gatunki literackie literatury dziecięcej wybiera Pani/Pan najczęściej do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?						
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	Bajki	Wiersze dla dzieci	Opowiadania	Baśnie	Legendy	Powieści
Średnia	1,55	1,55	1,73	2,09	3,00	3,73
Dominanta	2	2	2	2	4	4

Respondenci mieli również możliwość podania innych niż wymienione gatunków literackich, które wybierają do pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym. Tylko jeden nauczyciel udzielił dodatkowej odpowiedzi, wskazując na komiksy i zagadki. Wśród wychowawców 6 osób zadeklarowało następujące odpowiedzi:

- przykłady innych gatunków literackich,
- muzyka, słuchanie odgłosów natury, słuchanie czynności dnia codziennego,

Wykres 26. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie dotyczące częstotliwości wyborów gatunków literackich do pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym



- biografie, literaturę popularnonaukową,
- artykuły z prasy,
- czasopisma „Gość Niedzielny”, fragmenty Pisma Świętego, sylwetki świętych chłopców,
- słuchowiska muzyczno-słowne.

Trzech bibliotekarzy wymieniło dodatkowe formy:

- brajlowsko-czarnodrukowe: bajki, opowiadania,
- dowcipy, rozmówki, dialogi (krótka forma) w czasopismach,
- fantasy.

W odpowiedziach zwraca uwagę fakt, iż respondenci koncentrują się bądź na innych materiałach czytelnicy, z którymi pracują (zagadki, biografie, literatura popularnonaukowa, artykuły prasowe, fragmenty biblijne i hagiograficzne, dialogi, dowcipy, rozmówki), bądź na danych fonicznych (słuchanie muzyki, słuchowisk muzyczno-słownych, odgłosów natury, czynności życia codziennego). Jedna osoba nie wskazała dodatkowych gatunków, lecz ich formę materiałową, przystępną dla ucznia niewidomego (brajlowsko-czarnodrukowe bajki i opowiadania). Tylko trzech respondentów odniosło się do gatunków literackich, w tym dwa wskazania są precyzyjne (komiks, fantasy), natomiast w trzecim przypadku określono jedynie, że respondent wybiera do pracy inne niż wymienione w kwestionariuszu gatunki, bez konkretów.

Porównując deklaracje co do wybieranych gatunków literackich nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, należy stwierdzić, iż pomiędzy badanymi grupami istnieje pewna zgodność: rzadziej wybierają legendy i powieści, nieznaczne wątpliwości dotyczą wyboru baśni. Ponadto nauczyciele częściej niż wychowawcy i bibliotekarze wskazują, iż wybierają legendę i opowiadanie (najrzadziej bibliotekarze) oraz wiersz dziecięcy (najrzadziej wychowawcy). Wychowawcy natomiast częściej niż nauczyciele i bibliotekarze wybierają baśń (najrzadziej bibliotekarze), bajkę dziecięcą (najrzadziej nauczyciele), powieści (najrzadziej bibliotekarze).

Nie wszystkie różnice są istotne statystycznie. W wyniku analizy testem Kruskala-Wallisa można stwierdzić istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami w ocenie częstości wyborów legend, opowiadań,

wierszy dla dzieci i powieści (legendy – $\chi^2(2) = 9,749$, $p < 0,05$ (0,008); opowiadania ($\chi^2(2) = 14,784$, $p < 0,05$ (0,001); wiersze dla dzieci – $\chi^2(2) = 6,376$, $p < 0,05$ (0,041); powieści – $\chi^2(2) = 6,694$, $p < 0,05$ (0,035)) (tabela 47 i 48).

Tabela 47. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a częstość wyborów gatunków literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym – rangi

	Rangi		
	Stanowisko	N	Średnia ranga
Baśnie	nauczyciel	26	42,54
	wychowawca	45	38,22
	bibliotekarz	11	52,45
	Ogółem	82	
Bajki	nauczyciel	25	44,90
	wychowawca	46	39,35
	bibliotekarz	11	42,77
	Ogółem	82	
Legendy	nauczyciel	25	35,28
	wychowawca	45	39,61
	bibliotekarz	11	59,68
	Ogółem	81	
Opowiadania	nauczyciel	25	28,48
	wychowawca	46	46,20
	bibliotekarz	11	51,45
	Ogółem	82	
Wiersze dla dzieci	nauczyciel	25	32,84
	wychowawca	46	46,28
	bibliotekarz	11	41,18
	Ogółem	82	
Powieści	nauczyciel	22	39,77
	wychowawca	41	32,77
	bibliotekarz	11	50,59
	Ogółem	74	

Jeśli chodzi o legendy, to nauczyciele i wychowawcy istotnie statystycznie wyżej oceniają częstość doboru legend niż bibliotekarze (nauczyciele – bibliotekarze: $p = 0,007$; wychowawcy – bibliotekarze: $p = 0,020$; średnia ranga nauczycieli: 35,28, wychowawców: 38,61, bibliotekarzy: 59,68). Nauczyciele istotnie statystycznie wyżej oceniają częstość doboru opowiadań niż wychowawcy i bibliotekarze (nauczy-

Tabela 48. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a częstość wyborów gatunków literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}						
	Baśnie	Bajki	Legendy	Opowiadania	Wiersze dla dzieci	Powieści
Chi-kwadrat	3,965	1,174	9,749	14,784	6,376	6,694
df	2	2	2	2	2	2
Istotność asymptotyczna	0,138	0,556	0,008	0,001	0,041	0,035

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

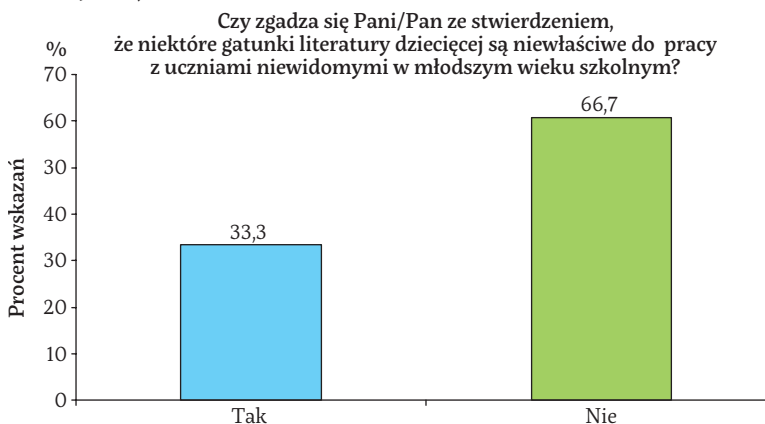
ciele – wychowawcy: $p = 0,002$; nauczyciele – bibliotekarze: $p = 0,007$; średnia ranga nauczycieli wynosi 28,45, wychowawców 46,20, bibliotekarzy 51,45). Nauczyciele istotnie statystycznie wyżej oceniają częstość doboru wierszy niż wychowawcy ($p = 0,035$; średnia ranga nauczycieli wynosi 32,84, wychowawców 46,28). Wychowawcy istotnie statystycznie wyżej oceniają częstość doboru powieści niż bibliotekarze ($p = 0,036$; średnia ranga wychowawców wynosi 32,77, bibliotekarzy 50,59).

Ponadto 1/3 badanych (33,3%) zgadza się z twierdzeniem, że niektóre gatunki literackie są niewłaściwe w pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym (tabela 49, wykres 27).

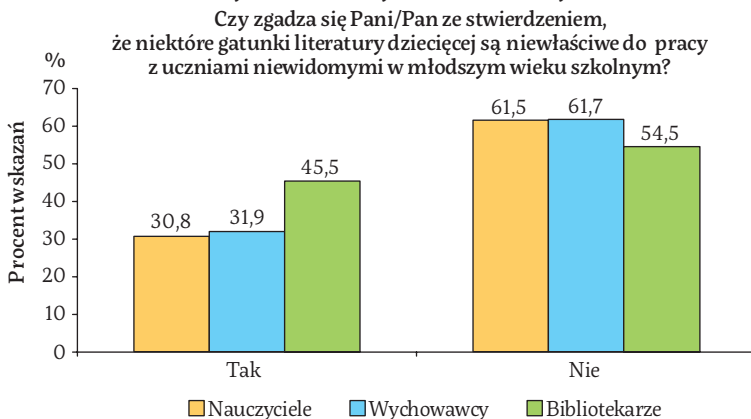
Tabela 49. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?

Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?				
		Tak	Nie	Brak danych
Razem	N	28	51	5
	%	33,3	60,7	6
Nauczyciele	N	8	16	2
	%	30,8	61,5	7,7
Wychowawcy	N	15	29	3
	%	31,9	61,7	6,4
Bibliotekarze	N	5	6	0
	%	45,5	54,5	0

Wykres 27. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym? (dane sumaryczne)



Wykres 28. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?



Deklaracje nauczycieli i wychowawców są zgodne z wynikiem ogólnym (30,8% – nauczyciele, 31,9% – wychowawcy), rozkład odpowiedzi bibliotekarzy jest nieco inny – 5 osób zgadza się, iż są gatunki literatury dziecięcej niewłaściwe do pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym, 6 – nie zgadza się (tabela 49, wykres 28).

Różnice rozkładów grup nie są istotne statystycznie (tabele 50 i 51) – wynik testu Kruskala-Wallisa $\chi^2(2) = 0,557, p > 0,05 (0,757)$.

Tabela 50. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a stwierdzenie, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym – rangi

	Rangi		
	Stanowisko	N	Średnia ranga
Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?	nauczyciel	24	40,83
	wychowawca	44	40,53
	bibliotekarz	11	36,05
	Ogółem	79	

Tabela 51. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a stwierdzenie, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}	
Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?	
Chi-kwadrat	0,557
df	2
Istotność asymptotyczna	0,757

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

Osoby, które odpowiedziały twierdząco na zadane pytanie, miały również uzasadnić swoją odpowiedź oraz wskazać gatunki niewłaściwe do pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym. Interesującą obserwacją jest fakt, iż częściej opisywały one zawartość treściową lektur, którą uznawały za niewłaściwą, niż wskazywały na konkretne gatunki literackie.

Jako gatunki niewłaściwe do pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym badani podawali: powieść (7), fantasy (4), komiks (3), baśń (np. Andersena lub baśń współczesna) (2), wiersz (z trudnymi słowami), satyra, tragedia, legenda, skróty bajek i baśni bez morału.

Wśród uzasadnień znalazły się następujące stwierdzenia, które przytaczam w autentycznej formie:

- Powieści – są zbyt obszerne a biegłość w czytaniu zbyt mała – wykształca się nawyk niekończenia książek.
- Długie formy mogą zniechęcać.
- Komiksy – trudno byłoby oprzeć pracę z dzieckiem niewidomym na serii obrazków z niewielką ilością tekstu.
- Komiksy – trudno je przełożyć na brajla lub opowiedzieć ze szczegółami.
- Teksty przeładowane trudną treścią, wielością sytuacji, wątków, postaci i niejasnych nazw, odbiegające od doświadczeń dziecka.
- Książki zawierające wiele wątków, negatywnych bohaterów, opisujące fikcję literacką, budzącą grozę.
- Jeśli książka jest nieodpowiednia dla dziecka (np. zawiera wulgaryzmy) to tak samo jest nieodpowiednia dla niewidomego.
- Niektóre wiersze, które są bardzo niezrozumiałe dla dziecka i trzeba wyjaśnić mu każde słowo.
- Bajki – skróty znanych bajek i baśni, które nie zawierają morałów, a składają się z wielu skrótów myślowych, niezrozumiałych przez dzieci.
- Legendy – zbyt trudna treść.
- Trudne baśnie, np. Andersena, smutne, książki, których język jest niedostosowany.
- Książki zniszczone, nieestetyczne.
- Książki opierające się na założeniach antypedagogiki.
- Seria „Mikołajek” – złe wzorce zachowań.
- Książki, w których tematem jest przemoc, agresja, walka.
- Baśń nowoczesna.
- Książki fantasy, opierające się na czarnej magii.

- Fantasy, np. *Harry Potter* – zbyt głęboko penetruje psychikę dziecka, wskazując nierealny, nierzeczywisty świat w rzeczywistości szkolnej, czyli z drugiej strony bliskiej dziecku.
- Fantasy, np. *Harry Potter*, patrz *Leksykon zagrożeń duchowych* Roberta Tekieli.
- Fantastyczne, z agresywnymi treściami.
- Fantastyka – nie kreuje dobrej wizji człowieka.

Na podstawie udzielonych odpowiedzi można stwierdzić, że ocena gatunków literackich przeprowadzana jest z perspektywy łączących się z nimi niewychowawczych – zdaniem badanych – treści (np. fantasy implikuje określone zdarzenia fabularne i przekaz moralny). Dla dorosłych pośredników również stopień trudności przekazu (długość tekstu, wielowątkowość, niezrozumiały język, skróty myślowe i brak morału) oraz trudności w adaptacji materiału czytelniczego (np. komiksów) są istotnymi przesłankami do niskiej oceny danego gatunku¹.

7.2. Preferencje światopoglądowe – koncepcja człowieka i wychowania w książkach literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym

W przeprowadzonych badaniach próbowano dociec, czy dokonywane przez pośredników wybory książkowe na rzecz niewidomych dzieci są wynikiem uświadamianej koncepcji człowieka lub wychowania, leżącej u ich podstaw.

Dane sumaryczne (nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy) wskazują, iż 45,2% badanych zgadza się, że wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym, opiera się na określonej koncepcji człowieka i wychowania (po 22,6% odpowiedzi

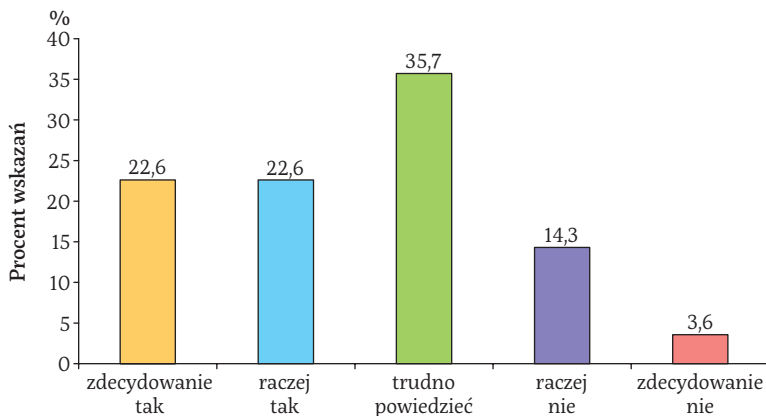
¹ Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Inny czytelnik – taka sama literatura?*, dz. cyt., s. 264–265.

Tabela 52. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym, opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania?

		Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym, opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania?					
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	19	19	30	12	3	1
	%	22,6	22,6	35,7	14,3	3,6	1,2
Nauczyciele	N	4	10	9	3	0	0
	%	15,4	38,5	34,6	11,5	0	0
Wychowawcy	N	12	7	18	7	2	1
	%	25,5	14,9	38,3	14,9	4,3	2,1
Bibliotekarze	N	3	2	3	2	1	0
	%	27,3	18,2	27,3	18,2	9,1	0

Wykres 29. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym, opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania? (dane sumaryczne)

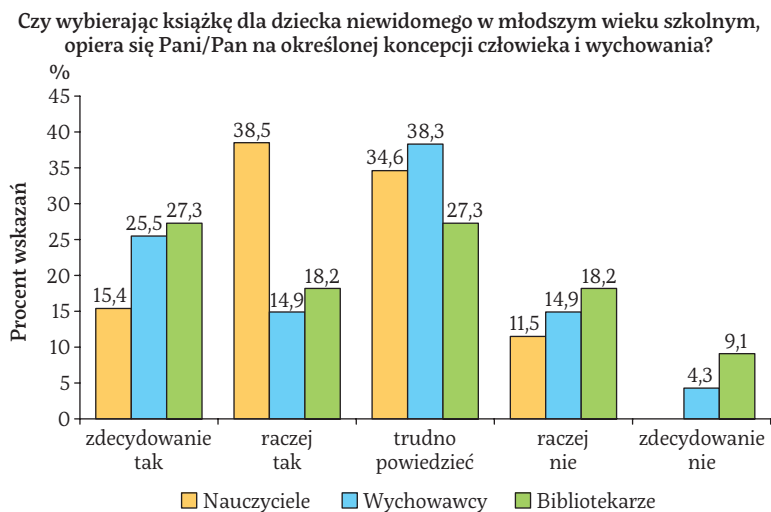
Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym, opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania?



„zdecydowanie tak”, i „raczej tak”), zaś 17,9% nie zgadza się z tym stwierdzeniem. Ponad jedna trzecia badanych nie potrafiła udzielić jednoznacznej odpowiedzi (35,7% wskazań „trudno powiedzieć”). Dane prezentuje tabela 52 i wykres 29.

Opinie respondentów w podziale na grupy zawodowe (tabela 52, wykres 30) pokazują, że niewiele ponad połowa nauczycieli deklaruje, iż w wyborach książek literackich na rzecz niewidomych dzieci opiera się na określonej koncepcji człowieka i wychowania (15,4% odpowiedziało „zdecydowanie tak”, 38,5% „raczej tak”). Ponad jedna trzecia badanych nauczycieli miała trudność w określeniu swojej odpowiedzi (34,6% odpowiedzi „trudno powiedzieć”), a 11,5% odpowiedziało „raczej nie”. Odsetek odpowiedzi twierdzących wychowawców był niższy (25,5% odpowiedziało „zdecydowanie tak”, 14,9% „raczej tak” – łącznie 40,4%). Ponad 19% wychowawców udzieliło odpowiedzi prze-

Wykres 30. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym, opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania?



czącej („zdecydowanie nie” – 4,3% i „raczej nie” – 14,9%), 38% określiło „trudno powiedzieć”.

Pięciu bibliotekarzy potwierdziło, że kierują się określoną koncepcją człowieka i wychowania, wybierając książki dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym (3 odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 2 „raczej tak”), 3 osobom trudno było to określić, tyle samo osób udzieliło przeczącej odpowiedzi (2 „raczej nie”, 1 „zdecydowanie nie”).

Zróznicowanie między grupami jest nieznaczące, wynik testu Kruskala-Wallisa wskazuje na brak istotnej statystycznie różnicy pomiędzy grupami, jeśli chodzi o kierowanie się określoną koncepcją człowieka i wychowania w procesie doboru książek ($\chi^2(2) = 0,347, p > 0,05 (0,847)$) (tabela 53 i 54).

Tabela 53. Test Kruskala-Wallisa: kierowanie się koncepcją człowieka i wychowania w trakcie wyboru książek dla dzieci – rangi

	Rangi		
	Stanowisko	N	Średnia ranga
Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym, opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania?	nauczyciel	26	39,81
	wychowawca	46	42,86
	bibliotekarz	11	43,59
	Ogółem	83	

Tabela 54. Test Kruskala-Wallisa: kierowanie się koncepcją człowieka i wychowania w trakcie wyboru książek dla dzieci – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}	
Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym, opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania?	
Chi-kwadrat	0,347
df	2
Istotność asymptotyczna	0,841

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

Spośród osób, które zadeklarowały, iż w procesie doboru książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym kierują się określoną koncepcją człowieka i wychowania, 94,7% określiło

w sposób opisowy, jakie elementy treściowe wchodziły w skład deklarowanej koncepcji. Ponadto 2 osoby, które udzieliły odpowiedzi preczającej, dodały komentarz, który został uwzględniony w analizie. Dane prezentuje tabela 55 oraz rysunek 2.

Na uwagę zasługuje fakt, iż w wypowiedziach respondentów pojawiają się nie tylko komponenty związane z koncepcją człowieka i wychowania, lecz również postulaty dotyczące zawartości treściowej książek literackich oraz ich funkcji i właściwości.

Tabela 55. Komponenty koncepcji człowieka i wychowania wyłonione z wypowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy

Kategoria	Razem		Nauczyciele		Wychowawcy		Bibliotekarze	
	N	%	N	%	N	%	N	%
chrześcijańska koncepcja człowieka i wychowania	8	9,5	3	11,5	5	10,6	0	0,0
brak przemocy i agresji	4	4,8	1	3,8	1	2,1	2	18,2
wyraźna polaryzacja wartości (dobro-zło)	4	4,8	0	0,0	2	4,3	2	18,2
normy i zasady społecznie akceptowalne, kształtowanie właściwych postaw	4	4,8	1	3,8	3	6,4	0	0,0
bohater jako nośnik promowanych cech i wartości, identyfikacja z bohaterem	4	4,8	4	15,4	0	0,0	0	0,0
człowiek humanista	3	3,6	1	3,8	2	4,3	0	0,0
wychowanie jako przekazywanie wartości	3	3,6	0	0,0	2	4,3	1	9,1
pogodność	2	2,4	2	7,7	0	0,0	0	0,0
treści zgodne z etyką	2	2,4	0	0,0	2	4,3	0	0,0
treści zgodne z moralnością	2	2,4	0	0,0	2	4,3	0	0,0
wzajemna pomoc, umiejętność dzielenia się	2	2,4	1	3,8	0	0,0	1	9,1
kształtowanie wiary w siebie i poczucia własnej wartości	2	2,4	2	7,7	0	0,0	0	0,0
tematyka książki bliska dzieciom	2	2,4	1	3,8	0	0,0	1	9,1
wykształcenie postawy otwarcia na świat	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0

d.c. tabeli 55

Kategoria	Razem		Nauczyciele		Wychowawcy		Bibliotekarze	
	N	%	N	%	N	%	N	%
wykształcenie wysokiego poziomu kultury	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
prawość	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
koncepcja personalistyczna	1	1,2	0	0,0	1	2,1	0	0,0
dekalog	1	1,2	0	0,0	1	2,1	0	0,0
promowanie wartości rodziny	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
odpowiedzialność	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
człowiek wrażliwy	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
człowiek mający marzenia i plany życiowe	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
dobry kontakt z ludźmi przynoszący zadowolenie	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
akceptacja siebie	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
uczciwość	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
nauka dbania o poszanowanie intymności	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
tolerancja	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
wychowywanie do samowychowania	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
zaradność w życiu codziennym	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
nauka dbania o bezpieczeństwo	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
rozwijanie indywidualnych zdolności	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
dbałość o poszanowanie godności dziecka	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
treści zgodne z estetyką	1	1,2	0	0,0	1	2,1	0	0,0
funkcjonowanie z widzzącymi	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
wartości nieprzemijające	1	1,2	0	0,0	1	2,1	0	0,0
rozwijanie wyobraźni	1	1,2	0	0,0	1	2,1	0	0,0
podmiotowe traktowanie dziecka	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
podejście do duchów, fantasy, uwzględnienie przekonań i uczuć religijnych rodziców	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	9,1

d.c. tabeli 55

Kategoria	Razem		Nauczyciele		Wychowawcy		Bibliotekarze	
	N	%	N	%	N	%	N	%
dostarczanie treści adekwatnych do wieku	1	1,2	0	0,0	1	2,1	0	0,0
poszanowanie cudzych uczuć	1	1,2	0	0,0	1	2,1	0	0,0
rozbudzenie zainteresowań dziecka	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
widzenie możliwości konkretnego dziecka	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	9,1
poziom opanowania techniki czytania	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	9,1
ukazywanie aktualnych tematów i problemów współczesnych	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	9,1
interesująca dla dziecka treść, ciekawa fabuła	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
książka napisana przystępnym, zrozumiałym językiem	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
książka napisana ładnym językiem	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
książka podejmująca istotne zagadnienia, problemy	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
treść bez elementów fantastyki magii, czarów	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	9,1
książka dostarczająca wiedzę, informacje	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
książka rozbudzająca poczucie humoru	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
książka rozwijająca wrażliwość estetyczną	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
wyraźne przesłanie	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
wpływanie na samopoczucie	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
książka pokazująca sposoby rozwiązywania problemów	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0
obraz zgodnej rodziny	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	9,1
najważniejsze, by nauczyc dziecko czytać	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	9,1
dostępność książek, jej wersja brajlowska	1	1,2	1	3,8	0	0,0	0	0,0

Rysunek 2. Komponenty koncepcji człowieka i wychowania wyłonione z wypowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy





Najczęściej powtarzającym się wskazaniem jest odnoszenie się do religii (głównie pojawiają się nawiązania do chrześcijańskiej koncepcji człowieka i wychowania – 9,5% oraz oparcie na dekalogu – 1,2%). Przy tej okazji warto również zanotować odwoływanie się do koncepcji personalistycznej (1,2%), choć należy zastrzec, iż respondent nie określił, iż jest to personalizizm chrześcijański. Z oparciem się na chrześcijańskiej koncepcji człowieka i wychowania łączy się określenie promowania rodziny jako podstawowej komórki wychowania (1,2%).

W wypowiedziach badanych pojawiają się również odniesienia do etyki (2,4%), moralności (2,4%), wartości nieprzemijających (1,2%), norm i zasad społecznie akceptowalnych i właściwych postaw (4,8%), jednak w większości przypadków bez uszczegółowień, pozwalających na zrekonstruowanie kategorii „właściwe”, „prawidłowe”, „moralne”, „etyczne”, np.:

- Treści są pomocne w wychowaniu dziecka, treści są zgodne z moralnością, estetyką i etyką.
- Jest to ideał człowieka kierującego się właściwymi normami, zasadami w życiu społecznym.
- Kieruję się nieprzemijającymi wartościami. Oprócz lektur i książek rozwijających wyobraźnię wybieram te, które kształtują prawidłową moralność.
- Utwory dla dzieci muszą być zgodne z zasadami etyki, nie powinny urażać czyichś zasad i nie powinny zachęcać do przemocy oraz utrwałać złych zachowań.

W tym kręgu odpowiedzi na uwagę zasługują wypowiedzi dotyczące wyraźnej polaryzacji wartości (dobro–zło) – 4,8% wskazań, realizowane między innymi w takich stwierdzeniach, jak:

- Wybieram dobrą literaturę, wnoszącą w życie dziecka wartości (szkoda czasu na „różowe książeczki o czarownicach”). Dobro jest dobre, zło jest złe.
- Odróżnianie dobra od zła, promowanie postaw uznawanych za społecznie akceptowane.

- Istotność świata wartości, wyraźna granica pomiędzy dobrem a złem.
- Rozgraniczają dobro i zło (...).

Najbardziej jednoznaczne stwierdzenia związane z kategoriami dobra i zła oraz postawami i zachowaniami społecznie akceptowalnymi to brak zgody na ukazywanie w książkach przemocy i agresji (4,8%) – jest to jedyna kategoria wskazywana przez trzy grupy badanych.

W odniesieniu do samej koncepcji wychowania pojawiają się takie komponenty, jak: poszanowanie godności dziecka oraz podmiotowe jego traktowanie (po 1,2% wskazań), a także zasada indywidualizacji doboru książek, odnoszącą się do: dostarczania treści adekwatnych do wieku oraz poziomu opanowania techniki czytania (po 1,2% wskazań).

Osobną grupę elementów, wskazywanych przez respondentów jako komponenty koncepcji człowieka i wychowania, istotną w procesie doboru książek, stanowią takie składniki, jak: akceptowanie siebie przez wychowanka, wykształcenie poczucia własnej wartości i wiary w siebie, zdolność do kierowania własnym rozwojem oraz rozwój indywidualnych zdolności. Zaslugują one na szczególne podkreślenie, gdyż wiążą się z afirmacją podmiotu, jego indywidualnymi zasobami oraz potencjałem samowychowania, nie zaś ze z góry zdefiniowanymi przymiotami czy właściwościami, uznawanymi za niezbędne do ukształtowania. Zawierają się w m.in. w takich wypowiedziach, jak:

- Dbam o poszanowanie godności dziecka, rozwijanie indywidualnych zdolności, wyrobienie poczucia własnej wartości (...).
- Książki humanistyczne tak wychowujące i wpływające na rozwój dziecka, aby samo w przyszłości mogło podjąć trud własnego rozwoju.

Do repertuaru skonkretyzowanych celów, ważnych dla badanych z punktu widzenia wychowania przez książkę, można zaliczyć: wychowywanie do otwartości na świat, prawości, pogodnego stosunku do świata, odpowiedzialności, wrażliwości, posiadania marzeń i planów, uczciwości. W odniesieniu do relacji międzyludzkich respondenci

wskazują na: umiejętność budowania dobrych kontaktów z ludźmi, funkcjonowania z widzącymi rówieśnikami, udzielania wzajemnej pomocy, umiejętności dzielenia się, tolerancji, poszanowania cudzych uczuć. Badani określają również, iż istotne jest dla nich rozwijanie wyobraźni wychowanków i kształtowanie ich zainteresowań.

Ponadto respondenci dodają takie elementy, jak nauka dbania o bezpieczeństwo i intymność, rozwijanie zaradności w życiu codziennym.

Jeśli chodzi o walory estetyczne, to w wypowiedziach badanych kilkakrotnie pojawiają się określenia dotyczące: kształtowania wrażliwości estetycznej przez książkę, wychowania zgodnego z estetyką i zbliżone do nich stwierdzenie wykształcenia wysokiego poziomu kultury. Gdy walory książki kojarzą się z wartościami estetycznymi, pojawia się określenie książki napisanej ładnym językiem, literatury humanistycznej, dobrej literatury.

W obrębie wskazań dotyczących koncepcji książki szczególną uwagę zwraca podkreślanie przez respondentów znaczenia bohatera literackiego jako nośnika postulowanych cech i wartości oraz przykładanie wagi do identyfikowania się czytelnika z postacią, dzięki czemu jest możliwy przekaz wartości i prezentacja postaw, np.:

– Wychowuję dzieci w postawie otwartej na świat, rozbudzając ich zainteresowania oraz wiarę w siebie; podkreślam konieczność dbania o własne bezpieczeństwo, intymność, wysoki poziom kultury – wymienione wartości muszą promować postawy bohaterów literackich, którzy występują w danej lekturze.

– Treść książki powinna nieść przesłanie, wpływać na zmianę samopoczucia, postaw poprzez wzorce osobowe, pomóc w rozwiązywaniu własnych problemów a przede wszystkim akceptację samego siebie.

Postulaty dotyczące zawartości treściowej książek oraz ich funkcji związane były z: uwzględnianiem tematyki bliskiej dzieciom, ukazywaniem aktualnych tematów i problemów współczesnych, przedstawianiem interesujących treści, ciekawej fabuły, dostarczaniem wiedzy

i informacji, podaniem wyraźnego przesłania, ukazywaniem sposobów radzenia sobie z problemami, prezentowaniem obrazu zgodnej rodziny. Pojawiły się też elementy związane z oddziaływaniem książek – wpływaniem na samopoczucie odbiorcy poprzez treść oraz rozbudzaniem poczucia humoru. Znalazło się też wskazanie, by książka była napisana przystępnym, zrozumiałym językiem.

Należy również przytoczyć dwie wypowiedzi odnoszące się do fantastyki, która bardzo często jest budulcem literatury dla dzieci. Z jednej strony pada opinia negatywna:

– (...) bronię dzieci przed głupimi książkami, czarami; (...),

z drugiej zaś strony można znaleźć następującą obawę:

– Podejście do duchów, fantasy żeby nie urazić rodziców dzieci, ich uczuć religijnych.

Sytuujące się na dwóch biegunach wypowiedzi – kategorię, nacechowana pejoratywnie, oraz stonowana, wyrażająca troskę o uczucia religijne i przekonania opiekunów dzieci – związane z prezentowaniem treści fantastycznych, w tym z obszaru fantasy, ujawniają niejednorodność podejścia do elementów fantastycznych w książkach dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym.

Jeden respondent wyraził opinię, że choć powinno się kierować jakąś konkretną koncepcją człowieka i wychowania, to w praktyce dobiera się książki z dostępnej w brajlu oferty. Dwa komentarze zawierały opinie określające, iż najważniejsze jest to, by dziecko w ogóle nabyło umiejętność czytania, gdyż dobór książek związany jest raczej z jego możliwościami niż z określoną koncepcją człowieka i wychowania.

Analiza zgromadzonego materiału nie pozwala na wyłonienie takich skupień komponentów koncepcji człowieka i wychowania, istotnych w procesie doboru książek dla niewidomych dzieci, które uprawniałyby do scharakteryzowania badanych nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy pod tym kątem. Jednostkowość określonych wskazań sugestywnie obrazuje rysunek 2.

Należy jednak podkreślić, iż z wypowiedzi badanych, które dotyczą aksjologii i deontologii, wynika, iż są oni zgodni co do istnienia uniwersalnego systemu odniesień (choć nie uszczegóławiają używanych przez siebie kategorii).

7.3. Preferencje wewnątrztekstowe – kryteria wyboru książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy

Wyłaniając z badania elementy istotne z punktu widzenia wyborów książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, należy zauważyć, iż najważniejsze znaczenie dla badanej grupy ma łatwe do odczytania przesłanie tekstu literackiego – 90,5% deklaracji twierdzących (46,4% „zdecydowanie tak”, 44,1% „raczej tak”). W przedziale 78,6%–69,1% stwierdzeń zgodnych („zdecydowanie tak”, „raczej tak”) znalazły się ponadto: prezentowanie pożądanej rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska) (78,6% odpowiedzi – 38,1% „zdecydowanie tak”, 40,5% „raczej tak”), walory artystyczne książki literackiej (76,2% odpowiedzi – 32,1% „zdecydowanie tak”, 44,1% „raczej tak”), prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej (77,4% odpowiedzi – 25% „zdecydowanie tak”, 52,4% „raczej tak”), prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych (75% odpowiedzi – 23,8% „zdecydowanie tak”, 51,2% „raczej tak”) i prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości (69,1% odpowiedzi – 20,2% „zdecydowanie tak”, 48,8% „raczej tak”). Dane prezentuje tabela 56 i wykres 31. Elementy wymieniono w kolejności według średniej oceny przypisywanej przez badanych (tabela 57).

Najmniej rekomendacji uzyskały elementy związane z doбором książek ze względu na sposób obrazowania ról kobiecych i męskich,

zarówno w odniesieniu do tradycyjnego podziału ról związanych z płcią (59,5% odpowiedzi negatywnych – 46,4% „raczej nie”, 13,1% „zdecydowanie nie”), jak również do przemian w tradycyjnym ich podziale (42,9% odpowiedzi negatywnych – 35,7% „raczej nie”, 7,1% „zdecydowanie nie”). Taki wynik może wskazywać z jednej strony na brak zainteresowania respondentów tymi postawami w kontekście doboru książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym (nieidentyfikowanie tego zagadnienia, jako ważnego w odniesieniu do tej grupy odbiorców czytelniczych, z uwagi na ich wiek lub dysfunkcję wzroku), z drugiej zaś strony na przekonania związane z danym typem prezentacji (wybór odpowiedzi „raczej nie” lub „zdecydowanie nie” odnoszący się do konkretnego typu obrazowania jako niewłaściwego). Ustosunkowując się do drugiego wyjaśnienia, warto zauważyć, iż prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich uzyskuje wprawdzie więcej wskazań twierdzących (25% – 2,4% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 22,6% odpowiedzi „raczej tak”) w stosunku do prezentowania tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich (6% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 10,7% odpowiedzi „raczej tak”) i pod względem średniej oceny zajmuje pozycję wyższą, ale jednocześnie najwięcej osób miało trudność z ustosunkowaniem się do tego zagadnienia jako istotnego w doborze książek (27,4% odpowiedzi „trudno powiedzieć”). W komentarzach do odpowiedzi respondenci dwukrotnie wskazali, iż takie kryterium nie jest dla nich istotne w procesie doboru książek dla dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Niską pozycję zajmuje także podejmowanie w utworze literackim tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych – 39,3% odpowiedzi przeczących (34,5% „raczej nie”, 4,8% odpowiedzi „zdecydowanie nie”), 19,1% odpowiedzi „trudno powiedzieć”, 36,9% odpowiedzi twierdzących (7,1% „zdecydowanie tak”, 29,8% odpowiedzi „raczej tak”), co może świadczyć o niedocenianiu ważności takiej problematyki w pracy dziecka niewidomego z książką literacką – o potrzebie tabuizacji tematów trudnych lub o sądach na temat możliwości odbioru przez dzieci takiej tematyki.

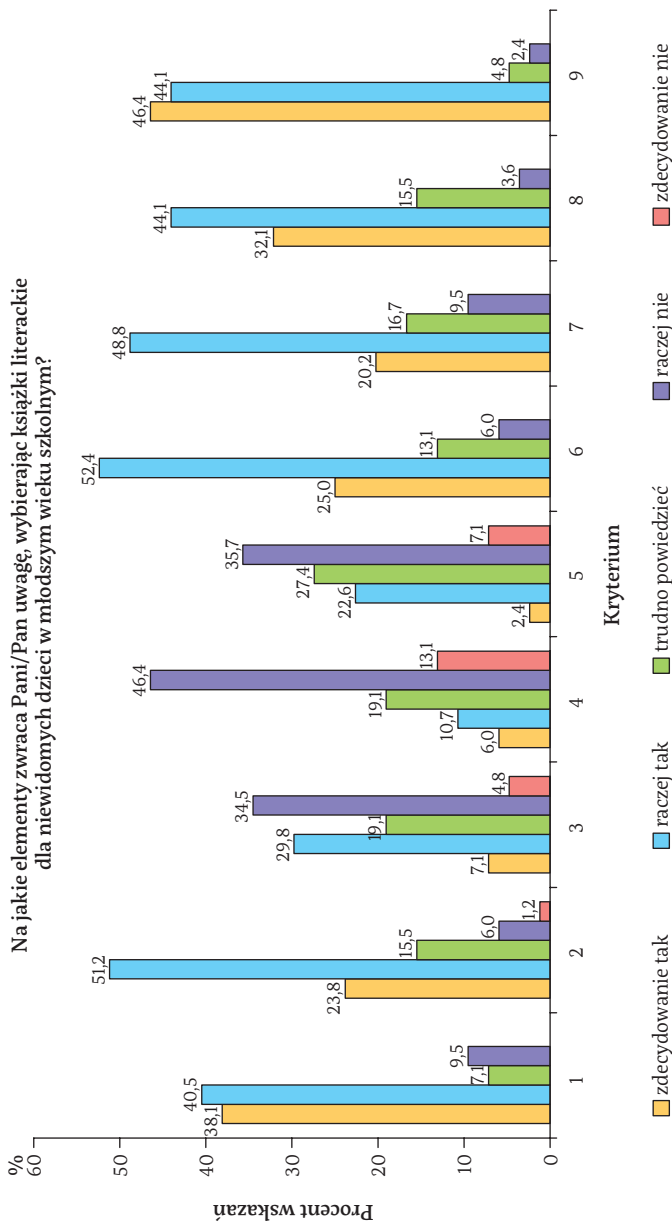
Tabela 56. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?

Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?							
1 – Na prezentowanie pożądanej rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska)							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	32	34	6	8	80	4
	%	38,1	40,5	7,1	9,5	95,2	4,8
Nauczyciele	N	11	7	3	3	0	2
	%	42,3	26,9	11,5	11,5	0	7,7
Wychowawcy	N	19	19	3	4	0	2
	%	40,4	40,4	6,4	8,5	0	4,3
Bibliotekarze	N	2	8	0	1	0	0
	%	18,2	72,7	0	9,1	0	0
2 – Na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	20	43	13	5	1	2
	%	23,8	51,2	15,5	6,0	1,2	2,4
Nauczyciele	N	10	13	2	0	0	1
	%	38,5	50,0	7,7	0	0	3,8
Wychowawcy	N	8	25	8	4	1	1
	%	17,0	53,2	17,0	8,5	2,1	2,1
Bibliotekarze	N	2	5	3	1	0	0
	%	18,2	45,5	27,3	9,1	0	0
3 – Na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	6	25	16	29	4	4
	%	7,1	29,8	19,0	34,5	4,8	4,8
Nauczyciele	N	4	9	9	2	0	2
	%	15,4	34,6	34,6	7,7	0	7,7
Wychowawcy	N	2	11	6	23	3	2
	%	4,3	23,4	12,8	48,9	6,4	4,3
Bibliotekarze	N	0	2	5	3	1	0
	%	0	18,2	45,5	27,3	9,1	0
4 – Na prezentowanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	5	9	16	39	11	4
	%	6,0	10,7	19,0	46,4	13,1	4,8
Nauczyciele	N	0	1	6	12	4	3
	%	0	3,8	23,1	46,2	15,4	11,5
Wychowawcy	N	5	5	8	22	6	1
	%	10,6	10,6	17,0	46,8	12,8	2,1
Bibliotekarze	N	0	3	2	5	1	0
	%	0	27,3	18,2	45,5	9,1	0

d.c. tabeli 56

5 – Na prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	2	19	23	30	6	4
	%	2,4	22,6	27,4	35,7	7,1	4,8
Nauczyciele	N	2	4	7	10	1	2
	%	7,7	15,4	26,9	38,5	3,8	7,7
Wychowawcy	N	0	11	15	15	4	2
	%	0	23,4	31,9	31,9	8,5	4,3
Bibliotekarze	N	0	4	1	5	1	0
	%	0	36,4	9,1	45,5	9,1	0
6 – Na prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	21	44	11	5	0	3
	%	25,0	52,4	13,1	6,0	0	3,6
Nauczyciele	N	9	11	3	1	0	2
	%	34,6	42,3	11,5	3,8	0	7,7
Wychowawcy	N	12	25	6	3	0	1
	%	25,5	53,2	12,8	6,4	0	2,1
Bibliotekarze	N	0	8	2	1	0	0
	%	0	72,7	18,2	9,1	0	0
7 – Na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	17	41	14	8	0	4
	%	20,2	48,8	16,7	9,5	0	4,8
Nauczyciele	N	8	12	4	0	0	2
	%	30,8	46,2	15,4	0	0	7,7
Wychowawcy	N	8	24	8	5	0	2
	%	17,0	51,1	17,0	10,6	0	4,3
Bibliotekarze	N	1	5	2	3	0	0
	%	9,1	45,5	18,2	27,3	0	0
8 – Na walory artystyczne książki literackiej							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	27	37	13	3	0	4
	%	32,1	44,0	15,5	3,6	0	4,8
Nauczyciele	N	8	13	2	1	0	2
	%	30,8	50,0	7,7	3,8	0	7,7
Wychowawcy	N	15	19	10	1	0	2
	%	31,9	40,4	21,3	2,1	0	4,3
Bibliotekarze	N	4	5	1	1	0	0
	%	36,4	45,5	9,1	9,1	0	0
9 – Na łatwe do odczytania przesłanie							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	39	37	4	2	0	2
	%	46,4	44,0	4,8	2,4	0	2,4
Nauczyciele	N	12	9	2	1	0	2
	%	46,2	34,6	7,7	3,8	0	7,7
Wychowawcy	N	19	25	2	1	0	0
	%	40,4	53,2	4,3	2,1	0	0
Bibliotekarze	N	8	3	0	0	0	0
	%	72,7	27,3	0	0	0	0

Wykres 31. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym? (dane summaryczne)



Bibliotekarz, odpowiadając na to pytanie, stwierdził, iż takie tematy wymagają omówienia przez dorosłego, nie nadają się więc do samodzielnego przepracowania przez dziecko.

Tabela 57. Uszeregowanie elementów branych pod uwagę podczas wyboru książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy według średniej (dane sumaryczne)

Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?	Średnia	Dominanta	Uszeregowanie według średniej
na łatwe do odczytania przesłanie	1,62	1	1
na prezentowanie pożądaną rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska)	1,88	2	2
na walory artystyczne książki literackiej	1,90	2	3
na prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej	2,00	2	4
na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych	2,07	2	5
na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości	2,16	2	6
na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych	3,00	4	7
na prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich	3,24	4	8
na prezentowanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich	3,53	4	9

W wyniku analizy korelacyjnej (tabela 58) można stwierdzić współzależność następujących elementów przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym:

– Zwracanie uwagi na prezentowanie pożądaną rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska) współwystępuje ze zwracaniem uwagi na prezentowanie w nich tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich. Zaobserwowano zgodność (korelacja dodatnia), o słabej, ale wyraźnej sile (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s = 0,307$; $p < 0,01$ (0,006)). Czynniki te współwystępują również z kierowaniem

się łatwym do odczytania przesłaniem (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s = 0,279$; $p < 0,05$ (0,012) – zależność o słabej sile).

– Zwracanie uwagi na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych współwystępuje z braniem pod uwagę tekstów podejmujących tematy trudne (wojna, śmierć, choroba) i przedstawiających dylematy moralne. Występuje korelacja dodatnia o umiarkowanej sile (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s = 0,446$; $p < 0,01$ (0,000)).

– Zwracanie uwagi na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych współwystępuje z kierowaniem się przez badanych prezentowaniem w utworach odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości. Stwierdzono korelację dodatnią o słabej, ale wyraźnej sile (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s = 0,342$; $p < 0,01$ (0,002)). Element ten koreluje dodatnio również z ukazywaniem treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s = 0,239$; $p < 0,05$ (0,031) – zależność o słabej sile).

– Zwracanie uwagi na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) współwystępuje z akceptacją pokazywania odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości. Zaobserwowano zgodność (korelacja dodatnia), o słabej, ale wyraźnej sile (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s = 0,300$; $p < 0,01$ (0,007)). Koreluje dodatnio również z prezentowaniem treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s = 0,259$; $p < 0,05$ (0,020) – korelacja o słabej sile).

– Zwracanie uwagi na obecność treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej współwystępuje z uwzględnianiem treści prezentujących odmienne kultury, narodowości, zwyczaje, systemy wartości. Pomiędzy elementami występuje korelacja dodatnia o umiarkowanej sile (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s = 0,548$; $p < 0,01$ (0,000)).

– Zwracanie uwagi na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości koreluje dodatnio z uwzględnia-

niem w wyborach walorów artystycznych książki literackiej; zależność słaba, ale wyraźna (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s = 0,367$; $p < 0,01$ (0,001)).

– Zwracanie uwagi na łatwe do odczytania przesłanie koreluje dodatnio z orientacją na walory artystyczne książki literackiej, choć współzależność jest słaba (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s = 0,289$; $p < 0,01$ (0,009)).

Współzależności te pozwalają wyróżnić grupę badanych, która waloryzuje w procesie dokonywania wyborów książkowych na rzecz dzieci aspekty wychowawczo-dydaktyczne utworów literackich, rozumiane jako przekaz rzeczywistości postulowanej i idyllicznej (prezentowanie pożądanej rzeczywistości społecznej – pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska, ukazywanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich) w utworach o łatwym do odczytania przez uczniów przesłaniu. Taki repertuar elementów istotnych w procesie doboru książek dla dzieci może znamionować adaptacyjno-transmisyjne podejście do socjalizacji i kształcenia dziecka, niezakładające aktywności odbiorczej w zakresie rekonstrukcji sensów, lecz bierną recepcję kulturowych i społecznych reguł, uznawanych przez grupę pośredników za właściwą. Jednocześnie, jak zauważa M. Dagiel i D. Klus-Stańska, „Idealizacyjne uproszczenia relacji społecznych i emocjonalnych oraz ucieczka od realnych problemów dotykających dzieci w ich życiu pozaszkolnym nie ułatwiają im rozumienia świata społecznego i nie pomagają w radzeniu sobie z nimi w sposób skuteczny i nasycony poszanowaniem siebie i innych”².

Jednak jako przeciwwaga ujawniona została również współzależność pomiędzy wyborami części badanych, w większym stopniu opartymi na obrazowaniu rzeczywistości uwzględniającej problemy społeczne oraz na podejmowaniu tematów trudnych i dylematów moralnych. Takie determinanty wyborów książkowych mogą zapobiegać przekazowi fikcji społecznej – powierzchniowej idealizacji świata.

2 M. Dagiel, D. Klus-Stańska, *Powierzchniowa idealizacja świata w interpretacjach literatury dziecięcej i lektury „skreślone zaocznie”*, dz. cyt., s. 67.

Tabela 58. Korelacje elementów branych pod uwagę przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Korelacje						
			pożądana rzeczywistość	rzeczywistość z uwzględnieniem problemów	tematy trudne, dylematy moralne	
rho Spearmana	pożądana rzeczywistość	Współczynnik korelacji	1,000	-,010	,010	
		Istotność (dwustronna)	.	0,932	0,931	
		N	80	80	79	
	rzeczywistość z uwzględnieniem problemów	Współczynnik korelacji	-,010	1,000	0,446**	
		Istotność (dwustronna)	0,932	.	0,000	
		N	80	82	80	
tematy trudne, dylematy moralne	tradycyjny podział ról kobiecych i męskich	Współczynnik korelacji	0,010	0,446**	1,000	
		Istotność (dwustronna)	0,931	0,000	.	
		N	79	80	80	
	przemiany w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich	Współczynnik korelacji	0,307**	-,044	0,172	
		Istotność (dwustronna)	0,006	0,700	0,130	
		N	79	80	79	
	treści wzmacniające poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej	Współczynnik korelacji	-,007	0,200	0,077	
		Istotność (dwustronna)	0,949	0,075	0,497	
		N	79	80	79	
	odmienne kultury, narodowości, zwyczaje, systemy wartości	Współczynnik korelacji	0,124	0,239*	0,259*	
		Istotność (dwustronna)	0,273	0,031	0,020	
		N	80	81	80	
	odmienne kultury, narodowości, zwyczaje, systemy wartości	Współczynnik korelacji	0,022	0,342**	0,300**	
		Istotność (dwustronna)	0,844	0,002	0,007	
		N	79	80	79	
	walory artystyczne książki literackiej	na łatwe do odczytania przesłanie	Współczynnik korelacji	0,167	0,089	-,020
			Istotność (dwustronna)	0,141	0,431	0,864
			N	79	80	79
na łatwe do odczytania przesłanie		Współczynnik korelacji	0,279*	0-,086	-,166	
		Istotność (dwustronna)	0,012	0,444	0,140	
		N	80	81	80	

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

* . Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

d.c. tabeli 58

Korelacje					
tradycyjny podział ról kobiecych i męskich	przemiany w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich	treści wzmacniające poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej	odmienne kultury, narodowości, zwyczaje, systemy wartości	walory artystyczne	łatwe do odczytania przesłanie
0,307**	-,007	0,124	0,022	0,167	0,279*
0,006	0,949	0,273	0,844	0,141	0,012
79	79	80	79	79	80
-,044	0,200	0,239*	0,342**	0,089	-,086
0,700	0,075	0,031	0,002	0,431	0,444
80	80	81	80	80	81
0,172	0,077	0,259*	0,300**	-,020	-,166
0,130	0,497	0,020	0,007	0,864	0,140
79	79	80	79	79	80
1,000	0,196	0,030	-,094	0,041	0,163
.	0,084	0,795	0,409	0,719	0,149
80	79	80	79	79	80
0,196	1,000	0,028	0,173	0,106	-,038
0,084	.	0,805	0,125	0,350	0,741
79	80	80	80	80	80
0,030	0,028	1,000	0,548**	0,091	0,126
0,795	,805	.	,000	,421	,261
80	80	81	80	80	81
-,094	0,173	0,548**	1,000	0,367**	0,135
0,409	0,125	0,000	.	0,001	0,234
79	80	80	80	80	80
0,041	0,106	0,091	0,367**	1,000	0,289**
0,719	0,350	0,421	0,001	.	0,009
79	80	80	80	80	80
0,163	-,038	0,126	0,135	0,289**	1,000
0,149	0,741	0,261	0,234	0,009	.
80	80	81	80	80	82

Bardzo interesująca wydaje się korelacja pomiędzy kierowaniem się przez badanych prezentowaniem w utworach odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości oraz zawartością treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej – skłonność do zwracania uwagi na jeden z tych elementów nie obniża waloryzowania drugiego, lecz współwystępuje z nim, a zatem aspekt kształtowania tożsamości nie wyklucza dostarczania wiedzy o wielokulturowości. To w połączeniu z faktem, iż obydwie elementy korelują także z prezentowaniem rzeczywistości uwzględniającej problemy społeczne oraz podejmowaniem w utworach tematów trudnych, pośrednio pozwala wnioskować o skłonności części badanych do wyboru takich tekstów literackich, które będą możliwie najpełniej prezentować rzeczywistość i konfrontować odbiorcę z realnymi problemami, nie zawężając wychowania do ściśle określonych celów.

Trudna interpretacyjnie jest korelacja kierowania się prezentowaniem odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości z uwzględnianiem w wyborach walorów artystycznych książki literackiej.

Interesująca jest współzależność zwracania uwagi przez badanych na łatwe do odczytania przesłanie i orientacji na walory artystyczne książki literackiej. Być może współwystępowanie tych elementów wynika ze sposobu, w jaki badani postrzegają walory artystyczne tekstów literackich.

Odpowiedzi nauczycieli są zgodne z ogólnymi wynikami przy doborze książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym; decydenci biorą przede wszystkim pod uwagę łatwe do odczytania przesłanie utworu (pierwsza pozycja według średnich rang), na ostatnich trzech pozycjach lokują podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) oraz prezentowanie dylematów moralnych i przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich, a także ukazywanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich (tabele 56 i 59, wykres 32).

Wykres 32. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?

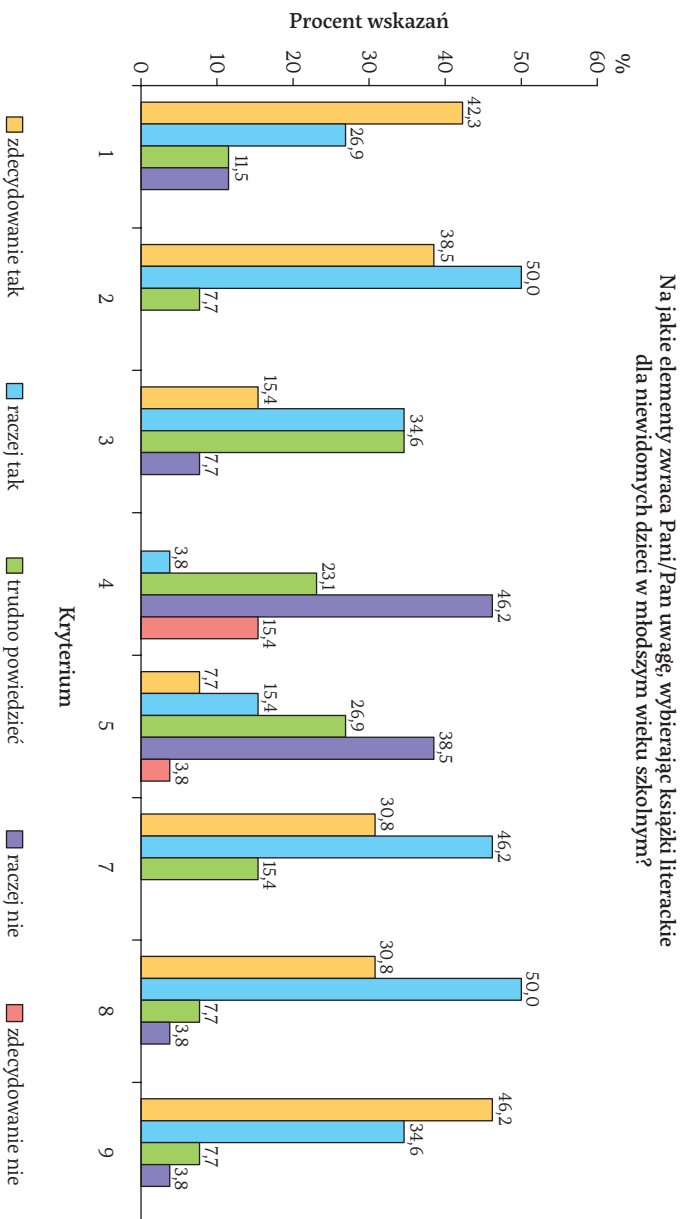


Tabela 59. Uszeregowanie elementów branych pod uwagę podczas wyboru książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli według średnich rang

Na jakie elementy zwraca Pan/i uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?	Średnia	Dominanta	Uszeregowanie według średniej
na łatwe do odczytania przesłanie	1,67	1	1
na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych	1,68	2	2
na prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej	1,83	2	3
na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości	1,83	2	4
na walory artystyczne książki literackiej	1,83	2	5
na prezentowanie pożądanej rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska)	1,92	1	6
na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych	2,38	2	7
na prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich	3,17	4	8
na prezentowanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich	3,83	4	9

Jednak dla nauczycieli bardzo ważnym elementem jest również prezentowanie w utworze rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych – 88,5% odpowiedzi twierdzących (38,5% „zdecydowanie tak”, 50% „raczej tak”, 7,7% odpowiedzi „trudno powiedzieć”, brak odpowiedzi przeczących). Przy takiej postawie dziwić może fakt niskiego wskaźnika odpowiedzi pozytywnych („zdecydowanie tak” i „raczej tak”) w odniesieniu do podejmowania w utworach tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowania dylematów moralnych (50% odpowiedzi twierdzących, 15,4% „zdecydowanie tak”, 34,6% „raczej tak”); ów składnik przysporzył również największej liczbie nauczycieli trudności w zadeklarowaniu swojego stanowiska (34,6% odpowiedzi „trudno powiedzieć”), pierwszy bowiem ze wskazanych elementów w warstwie treściowej utworu wydaje się często sprzęgnięty z drugim. Ostatecznie analiza współzależności (tabela 60) kierowania się przez nauczycieli w doborze książek

prezentacją w utworze rzeczywistości wraz z istniejącymi problemami społecznymi oraz uwzględniania przez nich tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i dylematów moralnych pokazuje, że istnieje statystycznie istotna silna korelacja pomiędzy analizowanymi elementami (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s = 0,707$; $p < 0,01$ (0,000)).

Tabela 60. Korelacja rang Spearmana: kierowanie się w doborze książek literackich przez nauczycieli prezentowaniem rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych, a uwzględnianie podejmowania przez utwór tematów trudnych i dylematów moralnych

Korelacje				
Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?			na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych	na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych
rho Spearmana	na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych	Współczynnik korelacji	1,000	0,707**
		Istotność (dwustronna)	.	0,000
		N	25	24
	na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych	Współczynnik korelacji	0,707**	1,000
		Istotność (dwustronna)	0,000	.
		N	24	24

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Walory artystyczne książek literackich są istotne dla 80,8% nauczycieli (30,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 50% „raczej tak”), a prezentowanie w tekście literackim odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości oraz ukazywanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej deklaruje jako ważne 76,9% badanych. Pod względem średniej oceny powyższe elementy mają dla nauczycieli takie samo znaczenie (tabele 56 i 59, wykres 32).

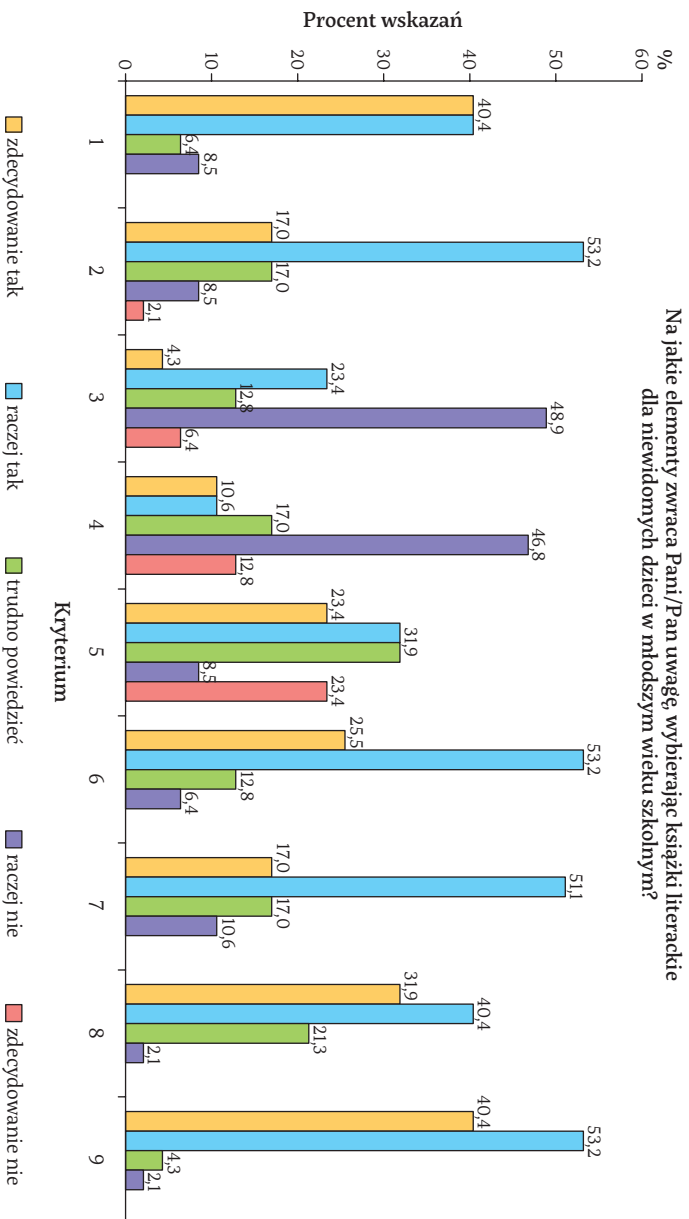
Wychowawcy, podobnie jak nauczyciele i zgodnie z wynikiem ogólnym, najczęściej kierują się podczas wyborów tekstów literackich

łatwym do odczytania przesłaniem (93,6% odpowiedzi twierdzących, 40,4% „zdecydowanie tak”, 53,2% „raczej tak”). Istotne znaczenie ma dla nich również kierowanie się treściami obrazującymi pożądaną rzeczywistość społeczną (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska) – 80,9% odpowiedzi zgodnych (po 40,4% „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Wychowawcy deklarują również kierowanie się walorami artystycznymi tekstów literackich (72,3% – 31,9% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 40,4% odpowiedzi „raczej tak”). Wysoki jest wskaźnik kierowania się prezentowaniem treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej (78,7% odpowiedzi twierdzących, 25,5% „zdecydowanie tak”, 53,2% odpowiedzi „raczej tak”), choć również prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości ma znaczenie dla wychowawców (68,1% odpowiedzi twierdzących – 17% „raczej tak”, 51,1% „zdecydowanie tak”) (tabele 56 i 61, wykres 33).

Tabela 61. Uszeregowanie elementów branych pod uwagę podczas wyboru książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez wychowawców według średnich rang

Na jakie elementy zwraca Pan/i uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?	Średnia	Dominanta	Uszeregowanie według średniej
na łatwe do odczytania przesłanie	1,68	2	1
na prezentowanie pożądaną rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska)	1,82	1	2
na walory artystyczne książki literackiej	1,93	2	3
na prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej	2,00	2	4
na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości	2,22	2	5
na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych	2,24	2	6
na prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich	3,27	3	7
na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych	3,31	4	8
na prezentowanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich	3,41	4	9

Wykres 33. Rozkład odpowiedzi wychowawców na pytanie: Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?



Analiza współzależności (tabela 62) kierowania się przez wychowawców w doborze książek treściami dotyczącymi powyższych dwóch czynników pokazuje, że istnieje statystycznie istotna dość silna korelacja pomiędzy analizowanymi elementami (wartość współczynnika rang Spearmana – $r_s=0,613$; $p<0,01$ (0,000)).

Tabela 62. Korelacja rang Spearmana: kierowanie się w doborze książek literackich przez wychowawców prezentowaniem treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej a prezentowaniem odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości

Korelacje				
			na prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej	na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości
rho Spearmana	na prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej	Współczynnik korelacji	1,000	0,613**
		Istotność (dwustronna)	.	0,000
		N	46	45
	na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości	Współczynnik korelacji	0,613**	1,000
		Istotność (dwustronna)	0,000	.
		N	45	45

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Najbardziej wskazują, podobnie jak w rozkładzie wyników całej populacji, sugerowanie się treściami dotyczącymi prezentowania tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich (59,6% odpowiedzi przeczących – 46,8% odpowiedzi „zdecydowanie nie”, 12,8% odpowiedzi „raczej nie”), przemian w tradycyjnym podziale ról związanych z płcią (40,4% stwierdzeń negatywnych – 31,9% odpowiedzi „raczej nie”,

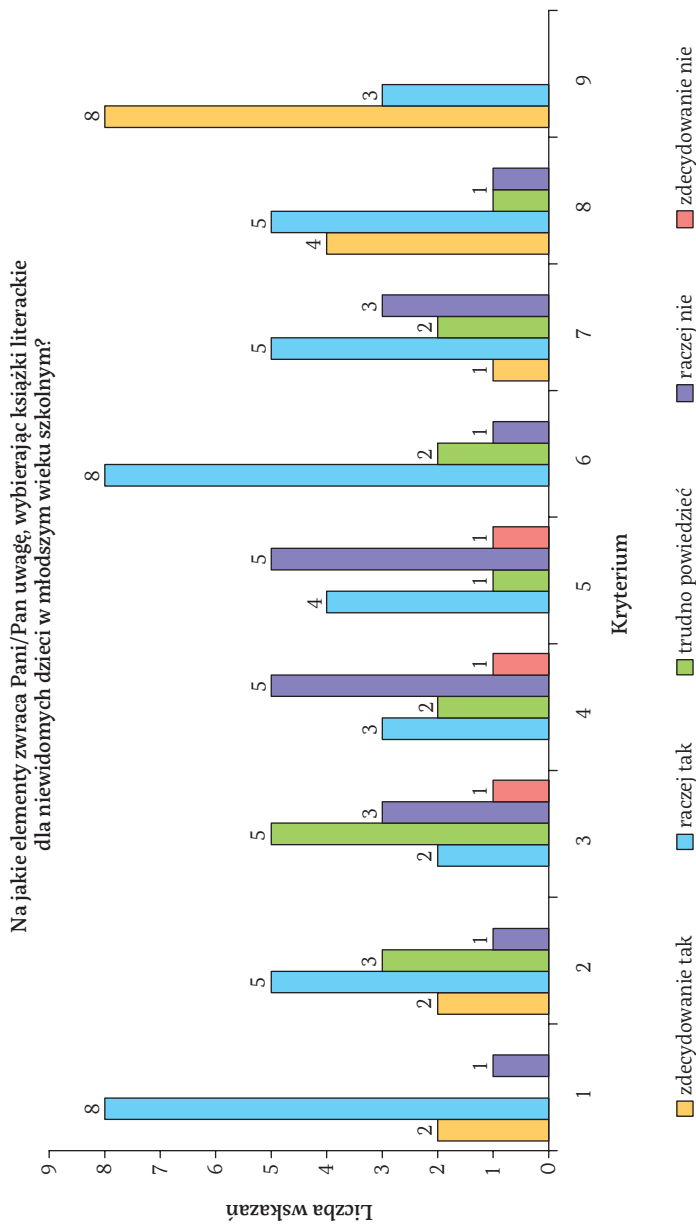
8,5% odpowiedzi „zdecydowanie nie”, tu dodatkowo występował najczęściej problem z określeniem stanowiska – 31,9% odpowiedzi „trudno powiedzieć”) i prezentowaniem tematów trudnych, takich jak wojna, śmierć, choroba oraz dylematów moralnych (55,3% odpowiedzi negatywnych – 48,9% „zdecydowanie nie”, 6,4% odpowiedzi „raczej nie”).

Wypowiedzi wychowawców ujawniają koncentrację w procesie doboru tekstów literackich na walorach wychowawczych (pożądana rzeczywistość społeczna, treści wzmacniające poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej).

W odpowiedziach bibliotekarzy zwraca uwagę niewiele deklaracji „zdecydowanie tak” w odniesieniu do elementów istotnych przy wyborze książek literackich (wskazania w przedziale od 1 do 4 głosów) – sądy twierdzące mają postać odpowiedzi „raczej tak”, z wyjątkiem ustosunkowania się do czynnika, jakim jest łatwe do odczytania przesłanie (8 odpowiedzi „zdecydowanie tak”). Element ten, tak jak w przypadku nauczycieli i wychowawców oraz w wyniku ogólnym, jest najczęściej wskazywany (w sumie 100% odpowiedzi twierdzących) jako istotny w doborze książek. Warto odnotować, iż pod względem średniej rangi walory artystyczne książek literackich lokują się na drugiej pozycji (9 odpowiedzi twierdzących, 4 – „zdecydowanie tak”, 5 – „raczej tak”). Bibliotekarze sugerują się w swoich wyborach prezentowaniem w tekstach pożądanej rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska) – 10 odpowiedzi twierdzących, 2 – „raczej tak”, 9 – „zdecydowanie tak”.

Zgodność preferencji bibliotekarzy z wynikiem ogólnym oraz wyborami nauczycieli i wychowawców należy również wskazać w odniesieniu do zagadnień związanych z prezentowaniem ról kobiecych i męskich: zarówno tradycyjnych, jak i przemian w tradycyjnym podziale (taki sam odsetek wskazań – 6 odpowiedzi przeczących, 5 – „raczej nie”, 1 – „zdecydowanie nie”), które lokują się na ostatnich pozycjach, jak również prezentowaniem tematów trudnych (4 odpowiedzi negatywne, 3 – „raczej nie”, 1 – „zdecydowanie nie”). Najwięcej

Wykres 34. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie: Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszych latach szkolnym?



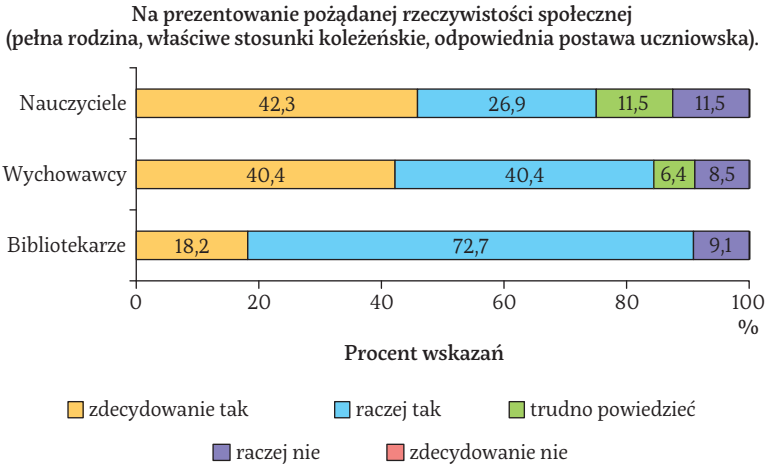
wątpliwości mieli bibliotekarze z ustosunkowaniem się właśnie do tego elementu (5 odpowiedzi „trudno powiedzieć” – najczęściej reprezentowany sąd). W grupie bibliotekarzy nie występują istotne statystycznie korelacje pomiędzy elementami branymi pod uwagę przy wyborze książek. Dane prezentują tabele 56 i 63 oraz wykres 34.

Tabela 63. Uszeregowanie elementów braných pod uwagę podczas wyboru książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez bibliotekarzy według średniej rangi

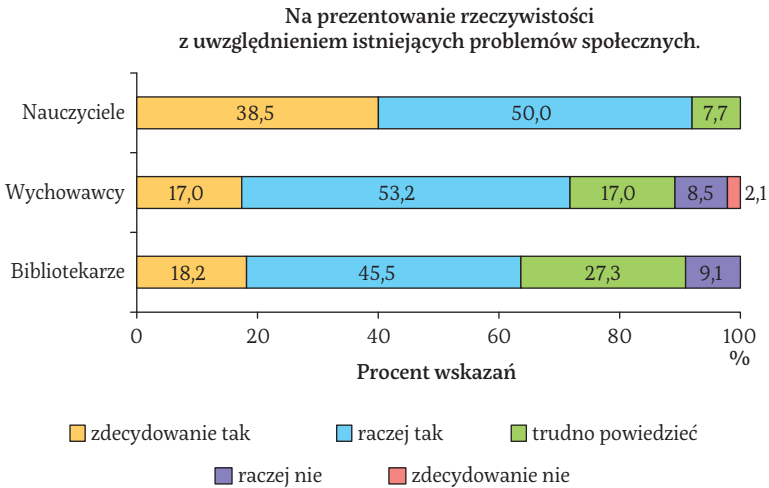
Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?	Średnia	Dominanta	Uszeregowanie według średniej
na łatwe do odczytania przesłanie	1,27	1	1
na walory artystyczne książki literackiej	1,91	2	2
na prezentowanie pożądaney rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska)	2,00	2	3
na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych	2,27	2	4
na prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej	2,36	2	5
na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości	2,64	2	6
na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych	3,09	2	7
na prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich	3,27	4	8
na prezentowanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich	3,36	4	9

W celu ukazania zróżnicowania wyników pomiędzy grupami nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, dane dotyczące elementów, które biorą pod uwagę pośrednicy, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym, zaprezentowano ponownie na poniższych wykresach:

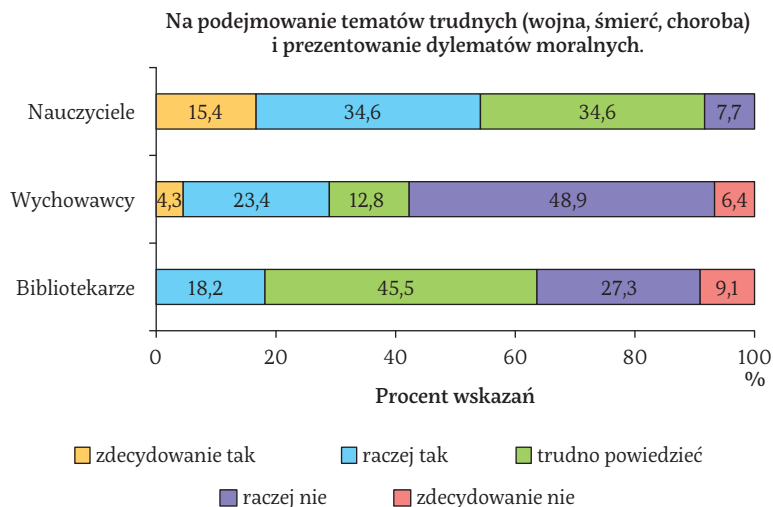
Wykres 35. Ocena poglądu „prezentowanie pożądanego rzeczywistości społecznej”



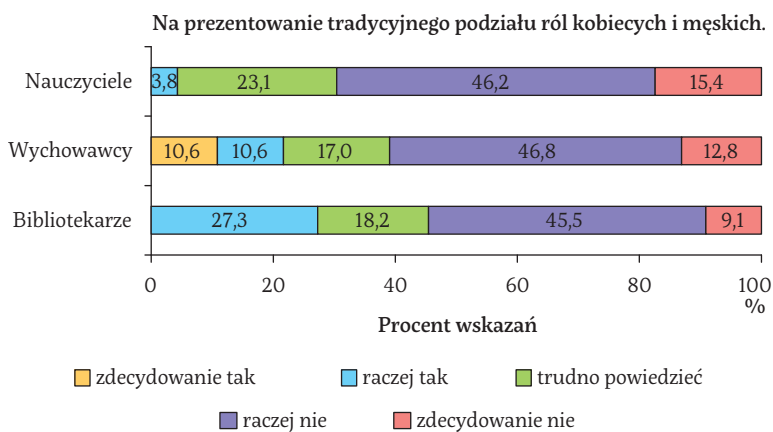
Wykres 36. Ocena poglądu „prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych”



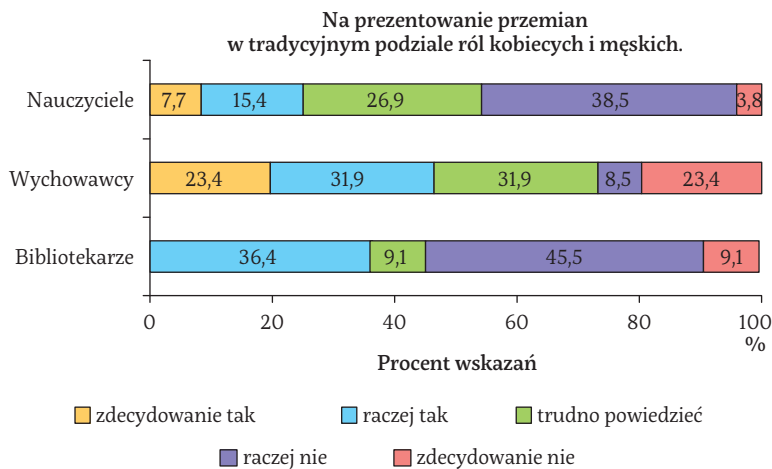
Wykres 37. Ocena poglądu „podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych”



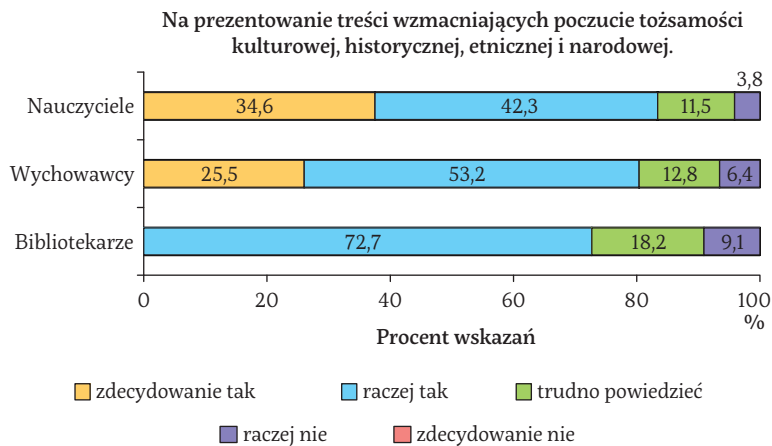
Wykres 38. Ocena poglądu „prezentowanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich”



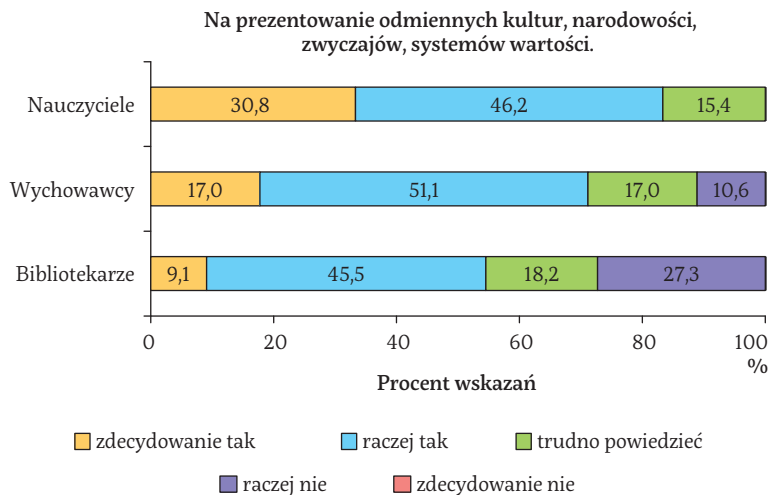
Wykres 39. Ocena poglądu „prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich”



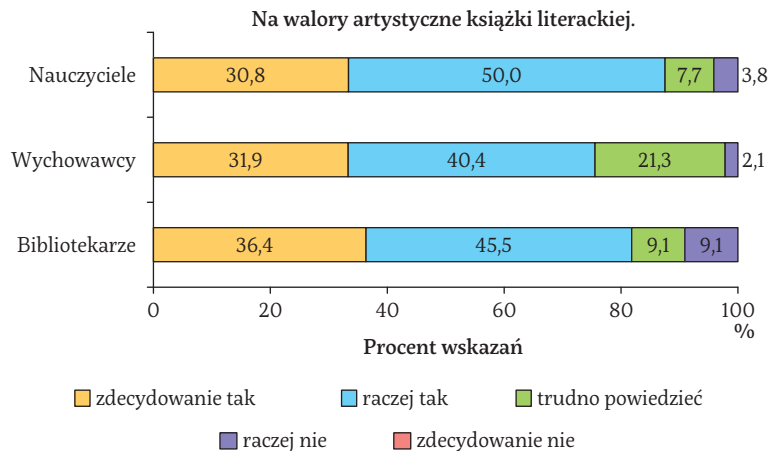
Wykres 40. Ocena poglądu „prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej, narodowej”



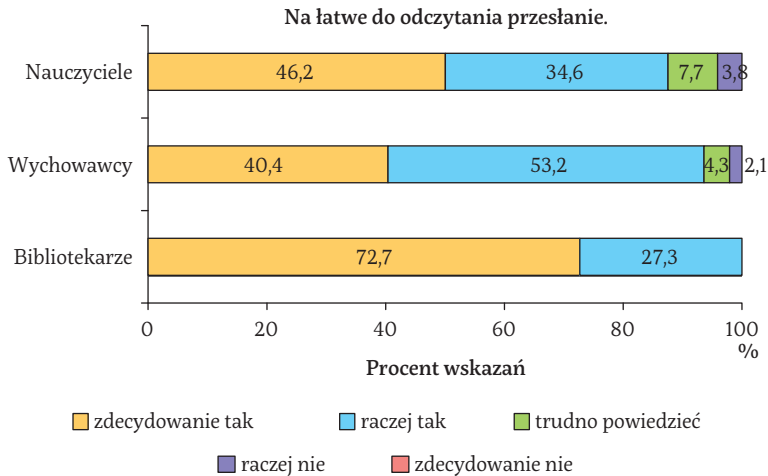
Wykres 41. Ocena poglądu „prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości”



Wykres 42. Ocena poglądu „walory artystyczne książki literackiej”



Wykres 43. Ocena poglądu „łatwe do odczytania przesłanie”



Wynik testu Kruskala-Wallisa wskazuje, że istotnie statystycznie różnice pomiędzy badanymi grupami w odniesieniu do elementów, na które zwracają uwagę w doborze tekstów literackich, dotyczą prezentowania rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych ($\chi^2(2) = 7,424$, $p < 0,05$ (0,024)), podejmowania tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowania dylematów moralnych ($\chi^2(2) = 11,873$, $p < 0,05$ (0,003)) (tabele 64 i 65); różnice te dotyczą nauczycieli oraz wychowawców. Nauczyciele istotnie statystycznie częściej wybierają utwory prezentujące rzeczywistość z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych: $p = 0,032$ (średnia ranga nauczycieli wynosi 31,64, a wychowawców 45,48), a także podejmujące tematy trudne (wojna, śmierć, choroba): $p = 0,002$ (średnia ranga nauczycieli wynosi 27,69, a wychowawców 46,99).

Tabela 64. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a elementy istotne przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci – rangi

Rangi			
Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?	Stanowisko	N	Średnia ranga
na prezentowanie pożądanej rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska)	nauczyciel	24	40,25
	wychowawca	45	39,30
	bibliotekarz	11	45,95
	Ogółem	80	
na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych	nauczyciel	25	31,64
	wychowawca	46	45,48
	bibliotekarz	11	47,27
	Ogółem	82	
na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych	nauczyciel	24	27,69
	wychowawca	45	46,99
	bibliotekarz	11	41,91
	Ogółem	80	
na prezentowanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich	nauczyciel	23	45,43
	wychowawca	46	39,02
	bibliotekarz	11	36,36
	Ogółem	80	
na prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich	nauczyciel	24	39,77
	wychowawca	45	40,66
	bibliotekarz	11	41,45
	Ogółem	80	
na prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej	nauczyciel	24	36,23
	wychowawca	46	40,92
	bibliotekarz	11	51,73
	Ogółem	81	
na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości	nauczyciel	24	32,92
	wychowawca	45	42,01
	bibliotekarz	11	50,86
	Ogółem	80	
na walory artystyczne książki literackiej	nauczyciel	24	38,79
	wychowawca	45	41,62
	bibliotekarz	11	39,64
	Ogółem	80	
na łatwe do odczytania przesłanie	nauczyciel	24	41,69
	wychowawca	47	44,01
	bibliotekarz	11	30,36
	Ogółem	82	

Tabela 65. Test Kruskala-Wallis: stanowisko a elementy istotne przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}									
Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?	pożądana rzeczywistość społeczna	rzeczywistość z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych	tematy trudne i dylematy moralne	tradycyjny podział ról kobiecych i męskich	przemiany w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich	treści wzmacniające poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej	odmienne kultury, narodowości, zwyczaję, systemy wartości	walory artystyczne książki literackiej	łatwe do odczytania przesłanie
Chi-kwadrat	0,850	7,424	11,873	1,803	0,049	3,995	5,808	0,291	3,659
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Istotność asymptotyczna	0,654	0,024	0,003	0,406	0,976	0,136	0,055	0,865	0,160

a. Test Kruskala-Wallis

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

7.4. Preferencje zewnętrztekstowe – kryteria wyboru tekstów literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Ustaleniu, czym kierują się nauczyciele, wychowawcy i bibliotekarze, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym, służyło ustosunkowanie się badanych do takich elementów, jak: opracowania dotyczące literatury dla dzieci i młodzieży, rankingi publikowane przez czasopisma zajmujące się literaturą dziecięcą lub instytucje działające na rzecz książek dla dzieci (IBBY, Fundacja ABC Cała Polska Czyta Dzieciom, Instytut Książki), osobiste zainteresowania i wiedza, preferencje dzieci, wskazówki bibliotekarzy, programy nauczania, intuicja oraz inne czynniki.

Zbiorcze dane prezentujące odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie, czym kierują się, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym (tabela 66, wykres 44), obrazują, iż najistotniejszym czynnikiem dla respondentów przy wyborze są preferencje uczniów (92,9% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, brak odpowiedzi przeczących, 2,4% odpowiedzi „trudno powiedzieć”). Wysoki wskaźnik odpowiedzi twierdzących pojawia się również przy powoływaniu się na osobiste zainteresowania i wiedzę (86,9% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, 3,6% odpowiedzi przeczących – „raczej nie” i „zdecydowanie nie”, 6% odpowiedzi „trudno powiedzieć”) oraz na programy nauczania (79,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, 10,7% odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”, 4,8% odpowiedzi „trudno powiedzieć”). 64,3% badanych uznaje intuicję jako istotny czynnik warunkujący dobór tekstów (odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), 14,3% „trudno to określić”, 17,9% nie zgadza się (odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”). Dwa ostatnie czynniki, uzyskujące najmniej wskazań jako istotne dla respondentów w procesie doboru książek, to: kierowanie się rankingami publikowanymi przez czasopisma zajmujące się literaturą dziecięcą lub instytucje działające na rzecz książek dla dzieci (IBBY, Fundacja ABC Cała Polska Czyta

Dzieciom, Instytut Książki) – 48,8% odpowiedzi twierdzących („zdecydowanie tak” i „raczej tak”), 28,6% odpowiedzi przeczących („raczej nie”, „zdecydowanie nie”), 17,9% odpowiedzi „trudno powiedzieć” oraz kierowanie się opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży – 47,6% odpowiedzi twierdzących, 35,7% odpowiedzi przeczących, 10,7% odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Uszeregowanie czynników istotnych przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym według średnich ocen przypisanych sumarycznie przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy prezentuje tabela 67. 10,7% badanych wskazało inne czynniki mające dla nich znaczenie w procesie doboru książek – zostaną one omówione przy analizach deklaracji poszczególnych grup badanych wraz z odpowiedziami specyficznymi dla tych grup (nauczycieli i wychowawców poproszono dodatkowo o ustosunkowanie się do czynnika, jakim są propozycje bibliotekarzy).

Tabela 66. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?

Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?							
opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	9	31	9	29	1	5
	%	10,7	36,9	10,7	34,5	1,2	6
Nauczyciele	N	3	8	3	9	0	3
	%	11,5	30,8	11,5	34,6	0	11,5
Wychowawcy	N	5	17	6	17	0	2
	%	10,6	36,2	12,8	36,2	0	4,3
Bibliotekarze	N	1	6	0	3	1	0
	%	9,1	54,5	0	27,3	9,1	0
rankingami publikowanymi przez czasopisma zajmujące się literaturą dziecięcą lub instytucje działające na rzecz książek dla dzieci							
Razem	N	11	30	15	20	4	4
	%	13,1	35,7	17,9	23,8	4,8	4,8
Nauczyciele	N	3	8	5	7	1	2
	%	11,5	30,8	19,2	26,9	3,8	7,7
Wychowawcy	N	5	16	9	12	3	2
	%	10,6	34	19,1	25,5	6,4	4,3
Bibliotekarze	N	3	6	1	1	0	0
	%	27,3	54,5	9,1	9,1	0	0

d.c. tabeli 66

Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?							
osobistymi zainteresowaniami i wiedzą							
Razem	N	31	42	5	3	0	3
	%	36,9	50	6	3,6	0	3,6
Nauczyciele	N	8	12	2	3	0	1
	%	30,8	46,2	7,7	11,5	0	3,8
Wychowawcy	N	18	26	1	0	0	2
	%	38,3	55,3	2,1	0	0	4,3
Bibliotekarze	N	5	4	2	0	0	0
	%	45,5	36,4	18,2	0	0	0
preferencjami dzieci							
Razem	N	43	35	2		0	4
	%	51,2	41,7	2,4		0	4,8
Nauczyciele	N	8	17	0	0	0	1
	%	30,8	65,4	0	0	0	3,8
Wychowawcy	N	29	13	2	0	0	3
	%	61,7	27,7	4,3	0	0	6,4
Bibliotekarze	N	6	5	0	0	0	0
	%	54,5	45,5	0	0	0	0
wskazówkami bibliotekarzy							
Nauczyciele	N	1	17	3	2	1	2
	%	3,8	65,4	11,5	7,7	3,8	7,7
Wychowawcy	N	11	26	2	5	0	3
	%	23,4	55,3	4,3	10,6	0	6,4
programami nauczania							
Razem	N	28	39	4	8	1	4
	%	33,3	46,4	4,8	9,5	1,2	4,8
Nauczyciele	N	14	11	0	1	0	0
	%	53,8	42,3	0	3,8	0	0
Wychowawcy	N	7	27	3	5	1	4
	%	14,9	57,4	6,4	10,6	2,1	8,5
Bibliotekarze	N	7	1	1	2	0	0
	%	63,6	9,1	9,1	18,2	0	0
intuicją							
Razem	N	22	32	12	14	1	3
	%	26,2	38,1	14,3	16,7	1,2	3,6
Nauczyciele	N	7	8	6	4	0	1
	%	26,9	30,8	23,1	15,4	0	3,8
Wychowawcy	N	12	20	5	7	1	2
	%	25,5	42,6	10,6	14,9	2,1	4,3
Bibliotekarze	N	3	4	1	3	0	0
	%	27,3	36,4	9,1	27,3	0	0

Wykres 44. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy na pytanie: Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym? (dane sumaryczne)

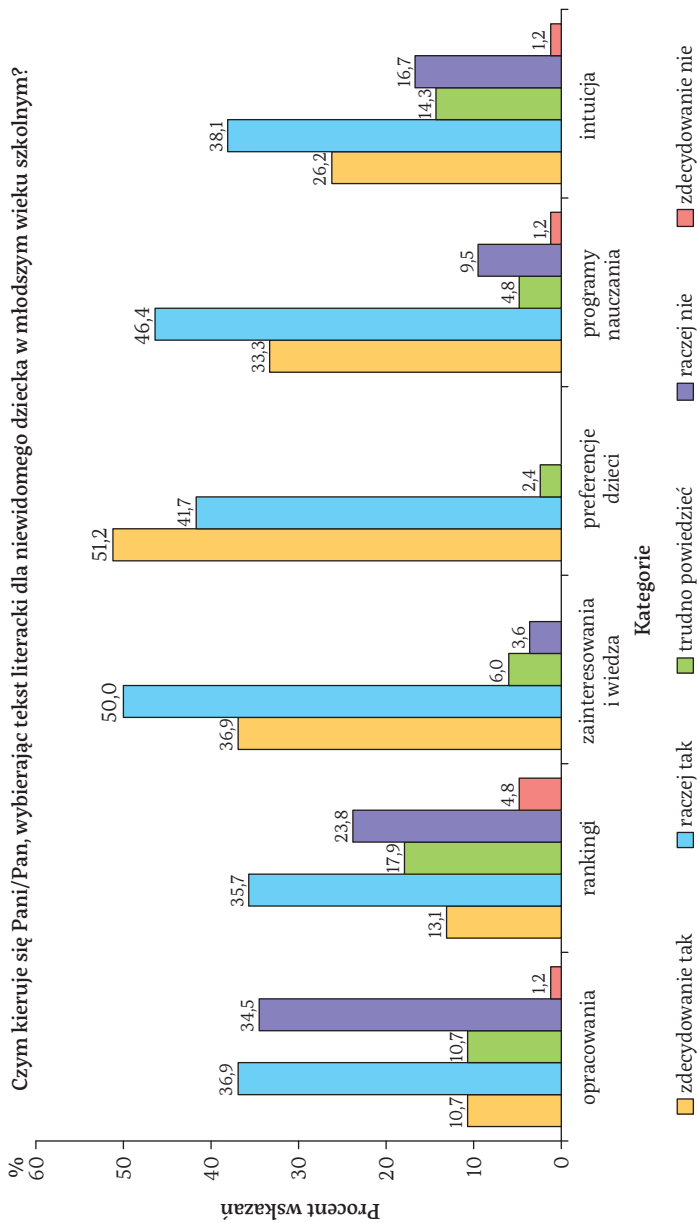


Tabela 67. Uszeregowanie czynników wpływających na wybór książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy według średniej (dane sumaryczne)

Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?						
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	preferencjami dzieci	osobistymi zainteresowaniami i wiedzą	programami nauczania	intuicją	rankingami	opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży
Średnia	1,49	1,75	1,94	2,26	2,70	2,77
Dominanta	1	2	2	2	2	2

Z deklaracji nauczycieli (tabela 66, wykres 45) wynika, że głównym czynnikiem wpływającym na dobór tekstu literackiego dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym są programy nauczania (53,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 42,3% odpowiedzi „raczej tak”, 3,8% odpowiedzi „raczej nie”) oraz preferencje uczniów (30,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 65,4% odpowiedzi „raczej tak”, 3,8% odpowiedzi „raczej nie”). Istotne znaczenie mają również osobiste zainteresowania i wiedza nauczycieli (30,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 46,2% odpowiedzi „raczej tak”), jednak 7,7% osobom trudno było udzielić jednoznacznej odpowiedzi, a 11,5% odpowiedziało „raczej nie”. Nauczyciele powołują się na swoją intuicję w 57,7% przypadków (26,9% odpowiedziało „zdecydowanie tak”, 30,8% – „raczej tak”). Jest to czynnik, którego największy odsetek badanych nie określił jednoznacznie (23,1% odpowiedzi „trudno powiedzieć”), zaś 15,4% badanych określiło negatywnie (odpowiedź „raczej nie”). 69,2% badanych deklaruje, iż kieruje się w procesie doboru książek wskazówkami bibliotekarzy, choć tylko 3,8% odpowiedziało „zdecydowanie tak” – 65,4% udzieliło odpowiedzi „raczej tak” (po 11,5% wskazań zanotowano w odniesieniu do odpowiedzi „trudno powiedzieć” oraz odpowiedzi przeczących – sumy wyborów „raczej nie” i „zdecydowanie nie”). Najmniejsze znaczenie mają dla nauczycieli opracowania

dotyczące literatury dla dzieci i młodzieży (największy wskaźnik odpowiedzi przeczącej – 34,6% badanych zadeklarowało „raczej nie”, 11,5% „trudno to określić”) oraz rankingi książkowe (26,9% odpowiedzi „raczej nie”, 3,8% odpowiedzi „zdecydowanie nie”, wysoki wskaźnik odpowiedzi „trudno powiedzieć” – 19,2%). Uszeregowanie czynników istotnych przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym według średnich rang przypisywanych przez nauczycieli prezentuje tabela 68.

15,4% nauczycieli dodało również inne czynniki, którymi się kierują, wybierając tekst literacki dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym:

- dostępnością do tekstów literackich, np. w bibliotece szkolnej,
- pozycjami sprawdzonymi, lubianymi przez dzieci,
- zachętą innych nauczycieli,
- zainteresowaniami dzieci, sytuacjami rodzinnymi.

Z przywołanych danych wynika, iż nauczyciele, dobierając książki literackie dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym, realizują przede wszystkim edukacyjną funkcję szkoły, wskazując najczęściej na programy nauczania jako istotne wskaźniki dla dokonywanych wyborów. Powoływanie się na preferencje dzieci, które zyskują uznanie również w swobodnych wypowiedziach nauczycieli, akcentujących ważność dziecięcych upodobań oraz potrzebę proponowania tekstów realizujących funkcje terapeutyczne, możliwe dzięki np. poznaniu potrzeb psychologicznych dzieci wynikających z ich sytuacji życiowej, stanowi ważną przeciwwagę dla realizacji wyłącznie wymagań programu nauczania. Niepokój mogą budzić niskie wskaźniki istotności źródeł krytycznoliterackich i teoretycznoliterackich przy dokonywaniu przez nauczycieli wyborów. Jeżeli dla niewielu z nich opracowania dotyczące literatury dla dzieci i młodzieży oraz rankingi publikowane przez czasopisma zajmujące się literaturą dziecięcą lub instytucje działające na rzecz książek dla dzieci (IBBY, Fundacja ABC Cała Polska Czyta Dzieciom, Instytut Książki) mają znaczenie dla doboru książek, oznaczać to może brak orientacji większości

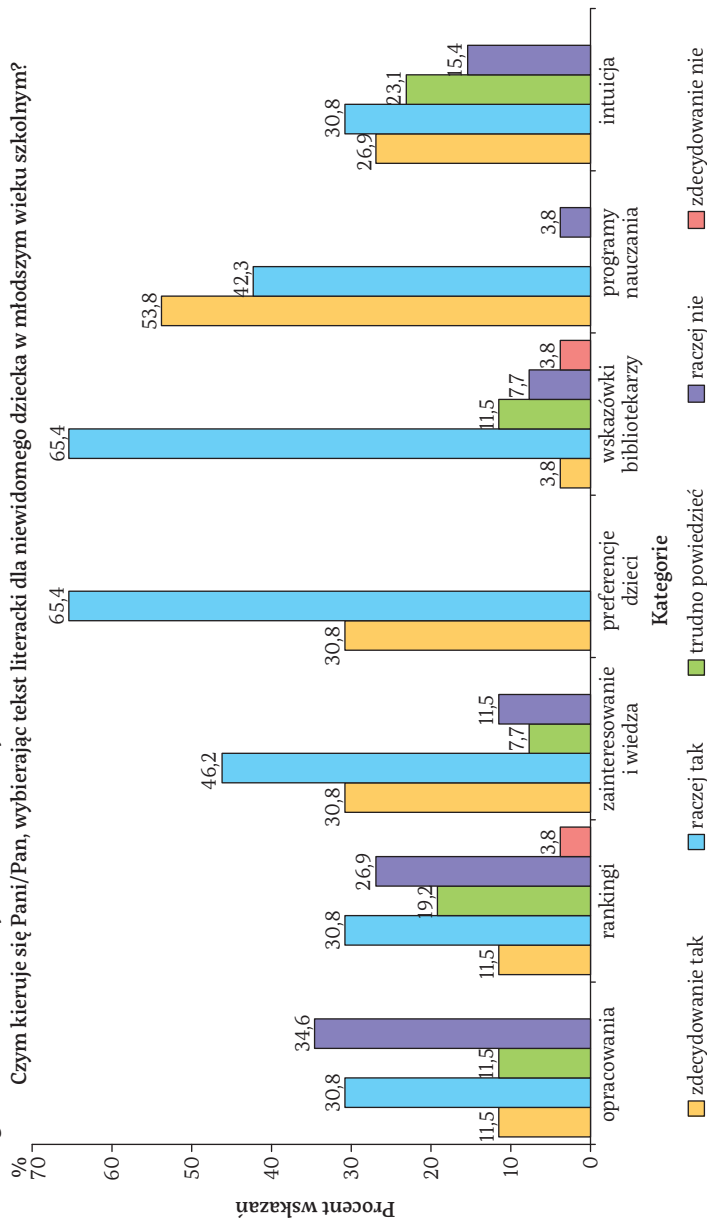
badanych nauczycieli we współczesnych propozycjach literackich dla dzieci i młodzieży i ograniczoną tendencją do włączania nowych wartościowych pozycji do wykazu lektur proponowanego przez program nauczania.

Tabela 68. Uszeregowanie czynników wpływających na wybór książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym nauczycieli według średniej rangi

Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?							
Uszeregowanie według średnich rang	1	2	3	4	5	6	7
	programami nauczania	preferencjami dzieci	osobistymi zainteresowaniami i wiedzą	intuicją	wskazówkami bibliotekarzy	opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży	rankingami
Średnia	1,54	1,68	2	2,28	2,38	2,78	2,79
Dominanta	1	2	2	2	2	4	2

Dla wychowawców najważniejszym czynnikiem mającym znaczenie dla doboru książek literackich dla dzieci są preferencje podopiecznych (61,7% wskazań odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 27,7% wskazań odpowiedzi „raczej tak”, brak odpowiedzi przeczących, 4,3% badanych – „trudno odpowiedzieć”). W dużym stopniu kierują się także osobistymi zainteresowaniami i wiedzą (38,3% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 55,3% odpowiedzi „raczej tak”, 2,1% odpowiedzi „trudno powiedzieć”). Znaczące miejsce zajmują w ich opinii wskazówki bibliotekarzy (23,4% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 55,3% odpowiedzi „raczej tak”), choć 10,6% osób udzieliło odpowiedzi przeczącej („raczej nie”), a 4,3% „trudno to określić”. Mimo iż dla 72,3% wychowawców programy nauczania są istotne w wyborze książek literackich na rzecz dzieci (14,9% wskazań „zdecydowanie tak”, 57,4% wskazań „raczej tak”), to 12,7% badanych nie zgadza się z tym (10,6% odpowiedzi „raczej nie”, 2,1% odpowiedzi „zdecydowanie nie”). Rzadziej powołują

Wykres 45. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?



się na intuicję w procesie doboru książek (25,5% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 42,6% odpowiedzi „raczej tak”, 10,6% odpowiedzi „trudno powiedzieć”, 14,9% odpowiedzi „raczej nie”, 2,1% odpowiedzi „zdecydowanie nie”). Najmniejsze znaczenie w podejmowaniu decyzji o wyborze książek dla podopiecznych mają dla wychowawców opracowania dotyczące literatury dla dzieci i młodzieży (najwięcej odpowiedzi przeczących – 36,2% odpowiedzi „raczej nie”) oraz rankingi książek (25,5% odpowiedzi „raczej nie”, 6,4% odpowiedzi „zdecydowanie nie”). Przytoczone dane prezentują tabele 66 i 69 oraz wykres 46.

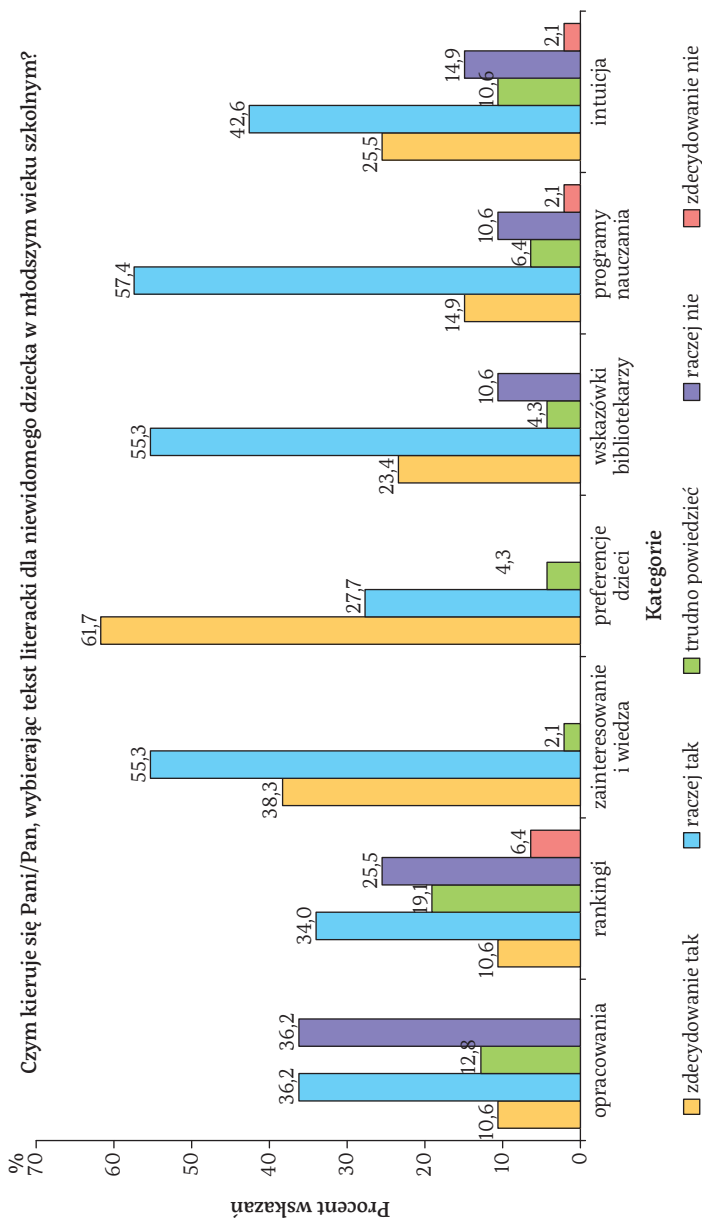
19,1% wychowawców dodało inne elementy w odpowiedzi na pytanie: czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym, które wymieniono poniżej:

- wymianą informacji z koleżankami,
- doświadczeniem uczniów z odbiorem literatury,
- w szczególności zainteresowaniami wychowanków,
- czasem daję możliwość wyboru wychowankom,
- wybieram książki polecane przez znajomych, którym ufam w tej kwestii,
- słucham rodziców w kwestii tego, co polecają,
- korzystam z opisów książek z katalogów.

Tabela 69. Uszeregowanie czynników wpływających na wybór książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym wychowawców według średniej rangi

Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?							
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6	7
	preferencjami dzieci	osobistymi zainteresowaniami i wiedzą	wskazówkami bibliotekarzy	programami nauczania	intuicją	opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży	rankingami
Średnia	1,39	1,62	2,02	2,21	2,22	2,78	2,82
Dominanta	1	2	2	2	2	2	2

Wykres 46. Rozkład odpowiedzi wychowawców na pytanie: Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?



Dla bibliotekarzy najważniejszym czynnikiem mającym znaczenie przy wyborze książek dla dzieci są preferencje uczniów (100% wskazań dla odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Istotnym czynnikiem są również programy nauczania – najwięcej wskazań odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Większe znaczenie niż w przypadku nauczycieli i wychowawców mają dla nich opracowania dotyczące literatury dziecięcej oraz rankingi książek. Dane prezentują tabele 66 i 70 oraz wykres 47.

Dodatkowo bibliotekarze (5 osób) podawali, że kierują się:

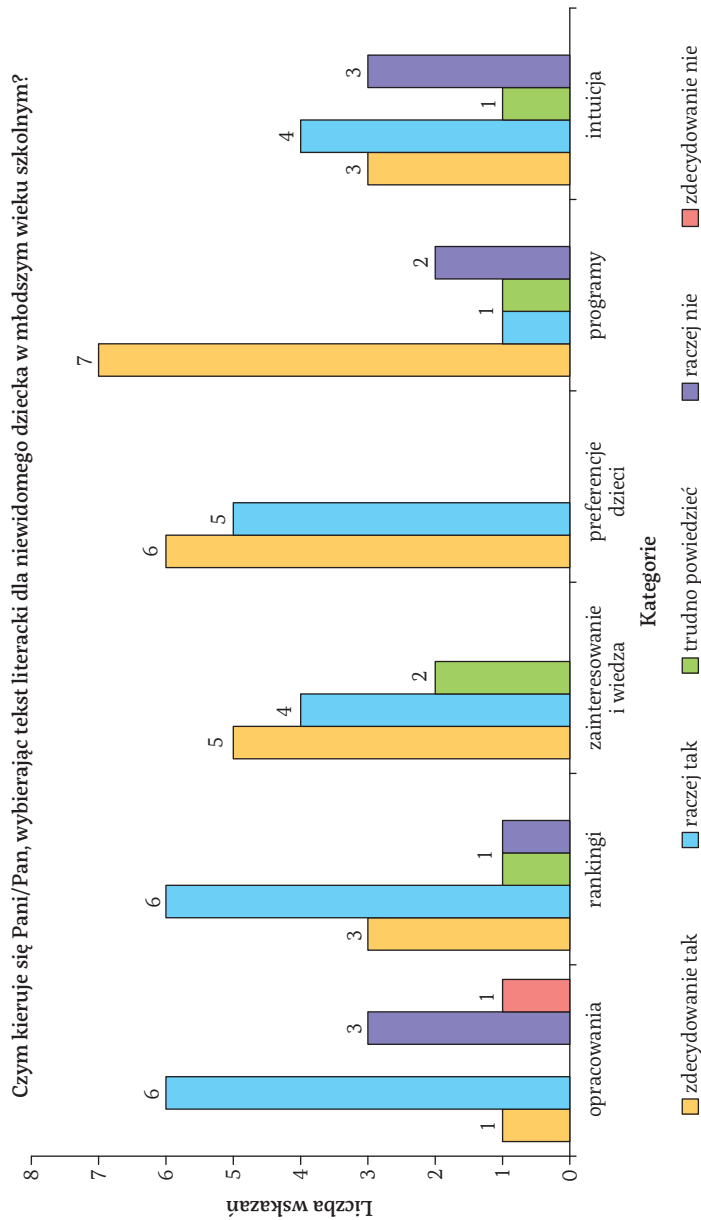
- tym, co jest dostępne,
- wskazówkami nauczycieli,
- ofertą wydawniczą,
- tym, co polecają nauczyciele,
- ofertą wydawniczą i recenzjami.

Tabela 70. Uszeregowanie czynników wpływających na wybór książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym bibliotekarzy według średnich rang

Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?						
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6
	preferencjami dzieci	osobistymi zainteresowaniami i wiedzą	programami nauczania	rankin-gami	intuicją	opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży
Średnia	1,45	1,72	1,81	2,00	2,3	2,72
Dominanta	1	1	1	2	2	2

Porównując badane grupy, należy zauważyć, że w wypowiedziach wychowawców zwraca uwagę większa deklarowana koncentracja na preferencjach uczniów w procesie doboru książek niż w przypadku nauczycieli, co można tłumaczyć specyfiką pracy wychowawczej, niepodlegającej w tak dużym stopniu programowi nauczania i stawianym przez niego wymogom lekturowym. Zwraca również uwagę odwoływanie się do własnych osobistych zainteresowań i wiedzy,

Wykres 47. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie: Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?

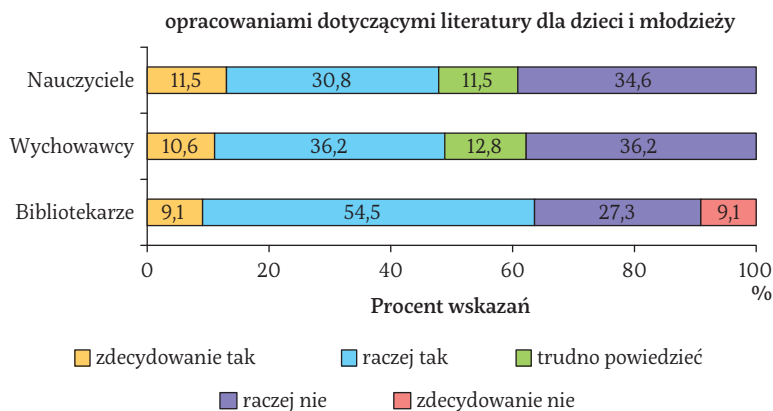


które jest wysoko notowane. Warto także podkreślić większe znaczenie dla wychowawców konsultacji w wyborze książek – odwoływanie się do wskazówek bibliotekarzy. Podobnie jak w przypadku nauczycieli, wychowawcy na ostatnich pozycjach lokują odwoływanie się do źródeł teoretycznoliterackich i krytycznoliterackich. Natomiast w porównaniu z grupą nauczycieli i wychowawców dla bibliotekarzy ważniejsze są opracowania dotyczące literatury dziecięcej oraz rankingi książek.

W celu porównania odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy w odniesieniu do elementów istotnych w procesie doboru tekstu literackiego dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym dane ponownie zaprezentowano na poniższych wykresach:

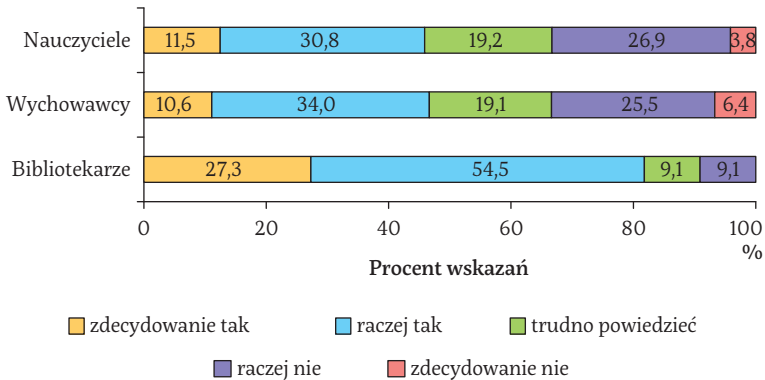
Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?

Wykres 48. Rozkład odpowiedzi dla cechy „opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży”



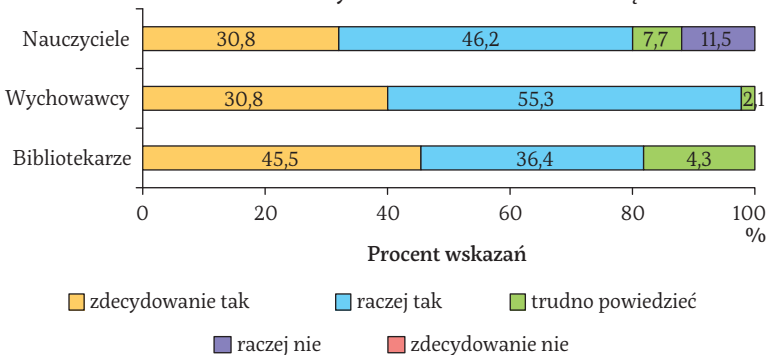
Wykres 49. Rozkład odpowiedzi dla cechy „rankingami”

rankingami publikowanymi przez czasopisma zajmujące się literaturą dziecięcą lub instytucje działające na rzecz książek dla dzieci

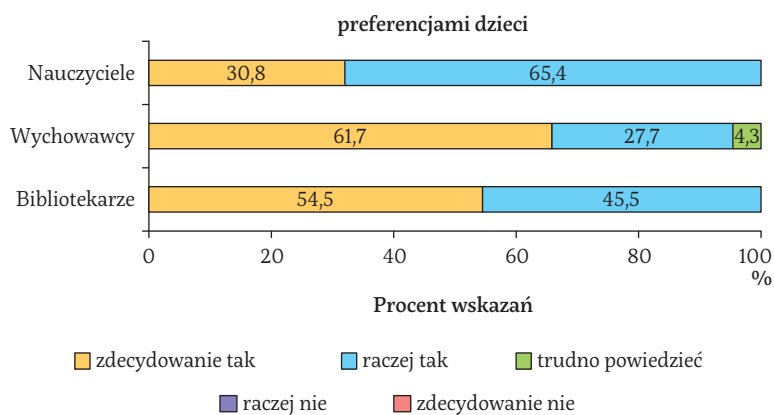


Wykres 50. Rozkład odpowiedzi dla cechy „zainteresowaniami i wiedzą”

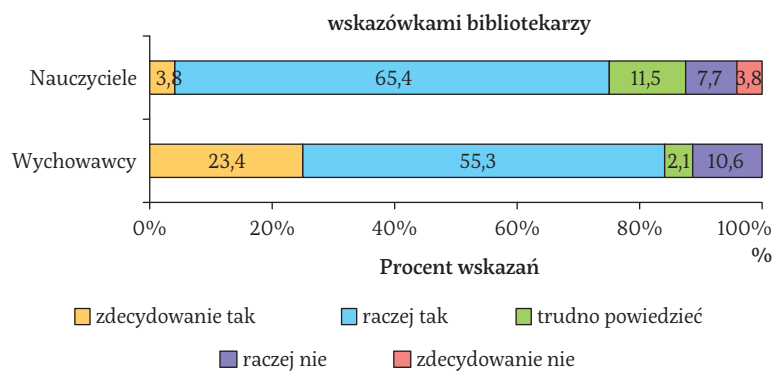
osobistymi zainteresowaniami i wiedzą



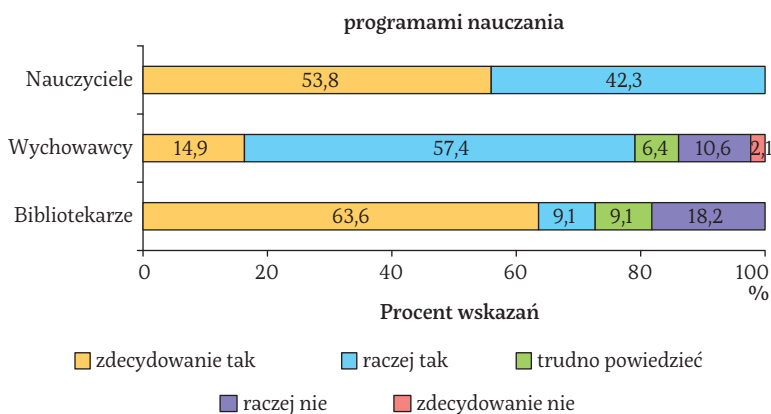
Wykres 51. Rozkład dla cechy „preferencjami dzieci”



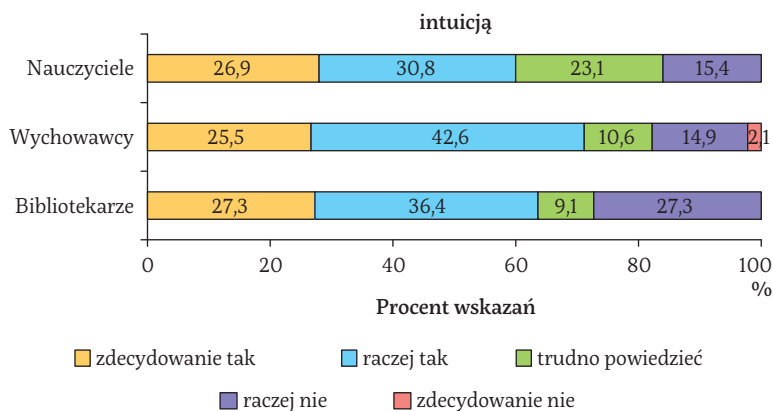
Wykres 52. Rozkład dla cechy „wskazówkami bibliotekarzy”



Wykres 53. Rozkład odpowiedzi dla cechy „programami nauczania”



Wykres 54. Rozkład odpowiedzi dla cechy „intuicją”



Wynik testu Kruskala-Wallisa wskazuje, że istotnie statystycznie różnice pomiędzy badanymi grupami dotyczą tylko kierowaniem się w procesie doboru książek dla dzieci programami nauczania (tabela 71 i 72) – $\chi^2(2) = 11,607, p < 0,05 (0,003)$. Różnice dotyczą nauczycieli i wycho-

wawców – nauczyciele istotnie statystycznie częściej od wychowawców odwołują się do programów nauczania w procesie doboru książek: $p = 0,04$. Średnia ranga nauczycieli wynosi 31,02, a wychowawców 47,99.

Tabela 71. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a czynniki istotne przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym – rangi

	Rangi		
	Stanowisko	N	Średnia ranga
opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży	nauczyciel	23	40,26
	wychowawca	45	40,18
	bibliotekarz	11	38,73
	Ogółem	79	
rankingami	nauczyciel	24	42,46
	wychowawca	45	42,86
	bibliotekarz	11	26,59
	Ogółem	80	
osobistymi zainteresowaniami i wiedzą	nauczyciel	25	46,00
	wychowawca	45	38,42
	bibliotekarz	11	40,18
	Ogółem	81	
preferencjami dzieci	nauczyciel	25	48,52
	wychowawca	44	36,14
	bibliotekarz	11	39,73
	Ogółem	80	
wskazówkami bibliotekarzy	nauczyciel	24	39,77
	wychowawca	44	31,63
	Ogółem	68	
programami nauczania	nauczyciel	26	31,02
	wychowawca	43	47,99
	bibliotekarz	11	33,64
	Ogółem	80	
intuicją	nauczyciel	25	41,82
	wychowawca	45	40,13
	bibliotekarz	11	42,68
	Ogółem	81	

Tabela 72. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a czynniki istotne przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}							
	opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży	rankin-gami	osobistymi zainteresowaniami i wiedzą	preferencjami dzieci	wskazówkami bibliotekarzy	programami nauczania	intuicją
Chi-kwadrat	0,045	4,958	2,092	5,967	3,560	11,607	0,162
df	2	2	2	2	1	2	2
Istotność asymptotyczna	0,978	0,084	0,351	0,051	0,059	0,003	0,922

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

8. Uwarunkowania preferencji lekturowych pośredników na rzecz niewidomych dzieci

8.1. Wybory książkowe pośredników we własnej praktyce lekturowej

Preferencje lekturowe pośredników we własnej praktyce czytelniczej mogą być ciekawym tłem interpretacyjnym dla wyborów, których dokonują na rzecz dzieci. W celu ustalenia, jakie są wybory książkowe pośredników (nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy) w osobistej praktyce czytelniczej, zadano im pytanie dotyczące książek, które czytają najczęściej, prosząc o ustosunkowanie się do literatury pedagogicznej, tyflopedagogicznej, metodycznej, pięknej, popularnonaukowej oraz poradników dla bibliotekarzy (tylko ta grupa zawodowa). Z wyjątkiem literatury naukowej oraz polityczno-społecznej, którą wskazywało jako najczęściej wybieraną niewiele ponad 30% badanych (36,9% odpowiedzi twierdzących dla literatury naukowej, 32,1% dla literatury polityczno-społecznej – suma wskazań „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), pozostałe typy materiałów czytelniczych zyskiwały pozytywną rekomendację w przedziale 64,3%–82,1%. Badani deklaruwali, że najczęściej czytają literaturę piękną (82,1%: 38,1% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 44% odpowiedzi „raczej tak”). Wysoki jest również wskaźnik wyborów materiałów tyflopedagogicznych (75% wskazań twierdzących, 25% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 50% odpowiedzi „raczej tak”). Dane prezentują tabele 73 i 74 oraz wykres 55.

Tabela 73. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Jakie książki czyta Pani/Pan najczęściej?

Jakie książki czyta Pani/Pan najczęściej?							
literaturę pedagogiczną							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
R	N	14	44	7	12	0	7
	%	16,67	52,38	8,33	14,29	0	8,3
N	N	6	15	2	1	0	2
	%	23,1	57,7	7,7	3,8	0	7,7
W	N	7	24	4	7	0	5
	%	14,9	51,1	8,5	14,9	0	10,6
B	N	1	5	1	4	0	0
	%	9,1	45,5	9,1	36,4	0	0
literaturę tyflopedagogiczną							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
R	N	21	42	7	9	1	4
	%	25	50	8,33	10,71	1,19	4,8
N	N	8	13	2	1	0	2
	%	30,8	50	7,7	3,8	0	7,7
W	N	9	26	5	5	0	2
	%	19,1	55,3	10,6	10,6	0	4,3
B	N	4	3	3	1	0	0
	%	36,4	27,3	27,3	9,1	0	0
literaturę metodyczną							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
R	N	11	43	15	10	1	4
	%	13,10	51,19	17,86	11,90	1,19	4,8
N	N	6	16	2	0	0	2
	%	23,1	61,5	7,7	0	0	7,7
W	N	4	23	10	7	1	2
	%	8,5	48,9	21,3	14,9	2,1	4,3
B	N	1	4	3	3	0	0
	%	9,1	36,4	27,3	27,3	0	0
literaturę piękną							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
R	N	32	37	8	3	1	3
	%	38,10	44,05	9,52	3,57	1,19	3,6
N	N	10	9	1	2	1	3
	%	38,5	34,6	3,8	7,7	3,8	11,5
W	N	14	25	7	1	0	0
	%	29,8	53,2	14,9	2,1	0	0
B	N	8	3	0	0	0	0
	%	72,7	27,3	0	0	0	0

d.c. tabeli 73

Jakie książki czyta Pani/Pan najczęściej?							
literaturę popularnonaukową							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
R	N	14	42	13	8	0	7
	%	16,67	50	15,48	9,52	0	8,3
N	N	7	12	3	2	0	2
	%	26,9	46,2	11,5	7,7	0	7,7
W	N	7	24	8	3	0	5
	%	14,9	51,1	17	6,4	0	10,6
B	N	0	6	2	3	0	0
	%	0	54,5	18,2	27,3	0	0
literaturę naukową							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
R	N	1	30	13	31	3	6
	%	1,19	35,71	15,48	36,90	3,57	7,1
N	N	0	8	3	11	1	3
	%	0	30,8	11,5	42,3	3,8	11,5
W	N	1	17	10	15	1	3
	%	2,1	36,2	21,3	31,9	2,1	6,4
B	N	0	5	0	5	1	0
	%	0	45,5	0	45,5	9,1	0
literaturę polityczno-społeczną							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
R	N	6	21	16	26	9	6
	%	7,14	25,00	19,05	30,95	10,71	7,1
N	N	3	3	5	8	4	3
	%	11,5	11,5	19,2	30,8	15,4	11,5
W	N	2	15	7	17	3	3
	%	4,3	31,9	14,9	36,2	6,4	6,4
B	N	1	3	4	1	2	0
	%	9,1	27,3	36,4	9,1	18,2	0
poradniki dla bibliotekarzy							
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
B	N	4	2	1	4	0	0
	%	36,4	18,2	9,1	36,4	0	0

Wykres 55. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Jakże książki czyta Pani/Pan najczęściej? (dane sumaryczne)

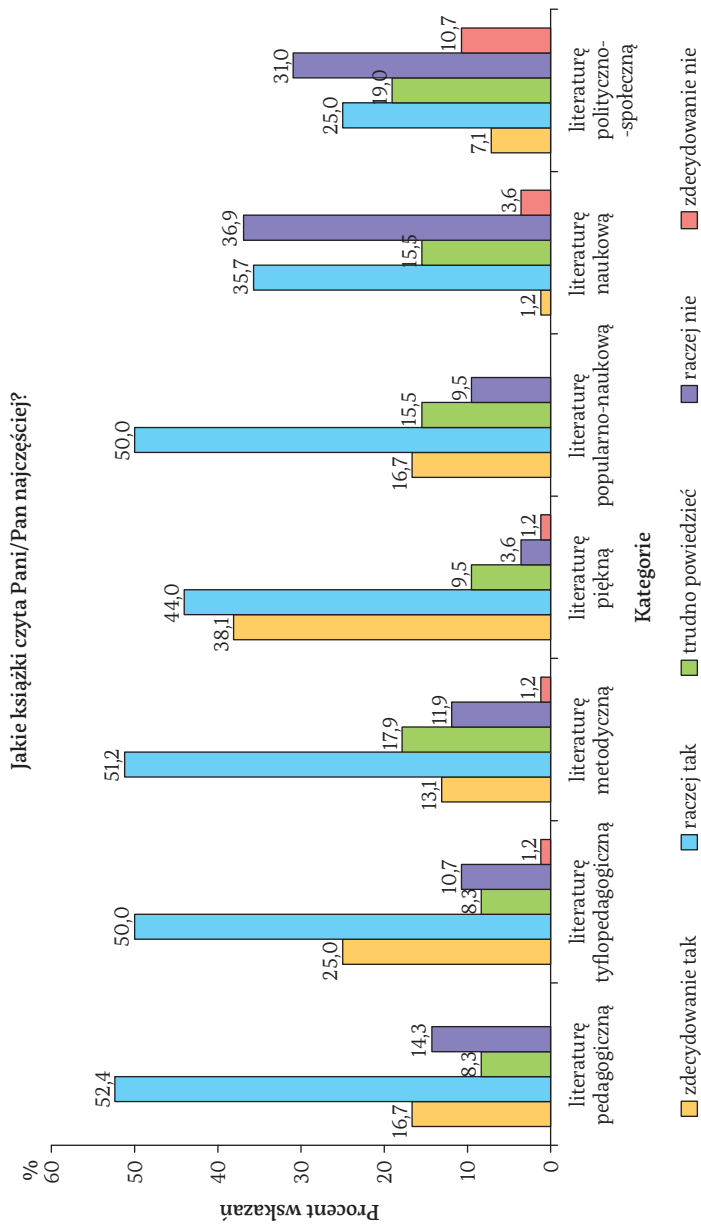


Tabela 74. Uszeregowanie typów książek czytanych najczęściej przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy według średniej oceny częstotliwości (dane sumaryczne)

Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6	7
	literaturę piękną	literaturę tyflopedagogiczną	literaturę popularyzacyjną	literaturę pedagogiczną	literaturę metodyczną	literaturę naukową	literaturę polityczno-społeczną
Średnia	1,81	2,09	2,19	2,22	2,34	3,06	3,14
Dominanta	2	2	2	2	2	4	4

Tabela 75. Uszeregowanie typów książek czytanych najczęściej przez nauczycieli według średniej oceny częstotliwości

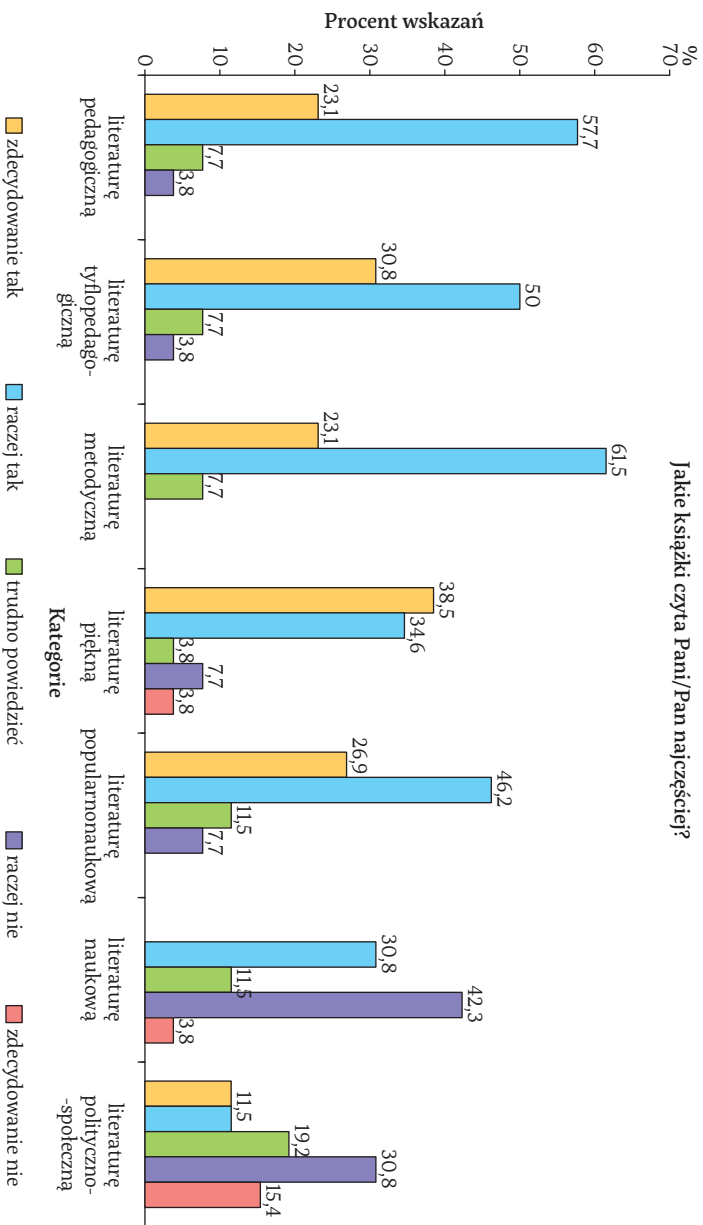
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6	7
Jakie książki czyta Pani/Pan najczęściej?	literaturę tyflopedagogiczną	literaturę metodyczną	literaturę piękną	literaturę pedagogiczną	literaturę popularyzacyjną	literaturę naukową	literaturę polityczno-społeczną
Średnia	1,83	1,83	1,91	1,92	2	3,22	3,3
Dominanta	2	2	1	2	2	4	4

Nauczyciele deklarują, iż wśród ich lektur najczęściej znajduje się literatura tyflopedagogiczna, metodyczna i pedagogiczna (ponad 80% wskazań dla sumy odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” w odniesieniu do wymienionych publikacji). Najrzadziej wskazują na literaturę naukową (30,8% odpowiedzi twierdzących) i polityczno-społeczną (23% odpowiedzi twierdzących). Warto zwrócić uwagę na fakt, iż 11,5% nauczycieli podaje, iż literatura piękna nie należy do najczęściej czytanych przez nich książek (7,7% odpowiedzi „raczej nie”, 3,8% odpowiedzi „zdecydowanie nie”), a 11,5% „trudno to określić” (tabele 73 i 75 oraz wykres 56).

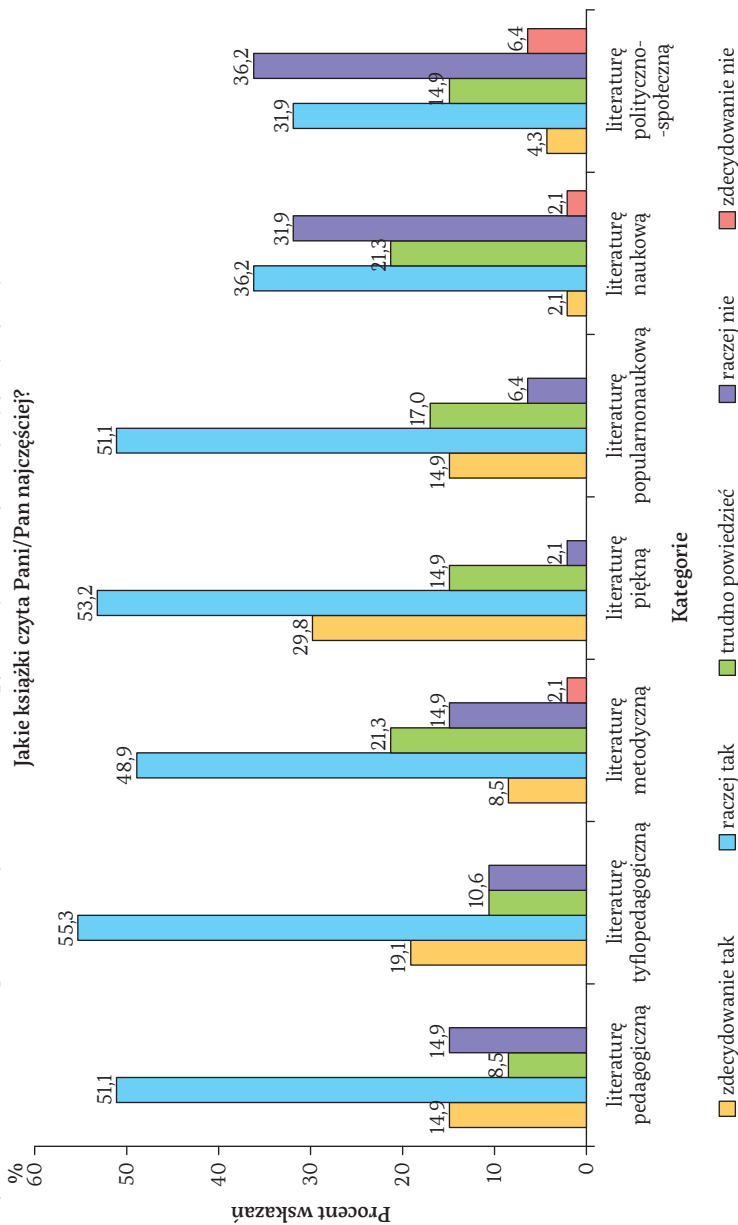
Wychowawcy najczęściej czytają literaturę piękną (łącznie 83% wskazań dla odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”), wysoki jest odsetek wskazań literatury tyflopedagogicznej (łącznie 74,4% wskazań dla odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”). Najrzadziej wśród swoich lektur lokują publikacje polityczno-społeczne (łącznie 42,6% wskazań dla odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”) oraz naukowe (łącznie 34% wskazań dla odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”). Literatura pedagogiczna nie należy do najczęściej czytanych lektur dla 14,9% wychowawców (odpowiedzi „raczej nie”), 8,5% „trudno to określić”, zaś literatura tyflopedagogiczna dla 10,6% badanych (odpowiedzi „raczej nie”, taki sam wskaźnik dla odpowiedzi „trudno powiedzieć”). Dla 14,9% wychowawców trudno określić, czy literatura piękna znajduje się wśród najczęściej czytanych przez nich książek (tabele 73 i 76 oraz wykres 57).

W lekturach bibliotekarzy dominuje literatura piękna (100% wskazań dla odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Najrzadziej deklarują wybór literatury naukowej (5 wskazań odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”) (tabele 73 i 77, wykres 58).

Wykres 56. Rozkład odpowiedzi na pytanie, jakie książki czytają najczęściej



Wykres 57. Rozkład odpowiedzi wychowawców na pytanie, jakie książki czytają najczęściej?



8.1. Wybory książkowe pośredników we własnej praktyce lekturowej

Tabela 76. Uszeregowanie typów książek czytanych najczęściej przez wychowawców według średniej oceny częstości

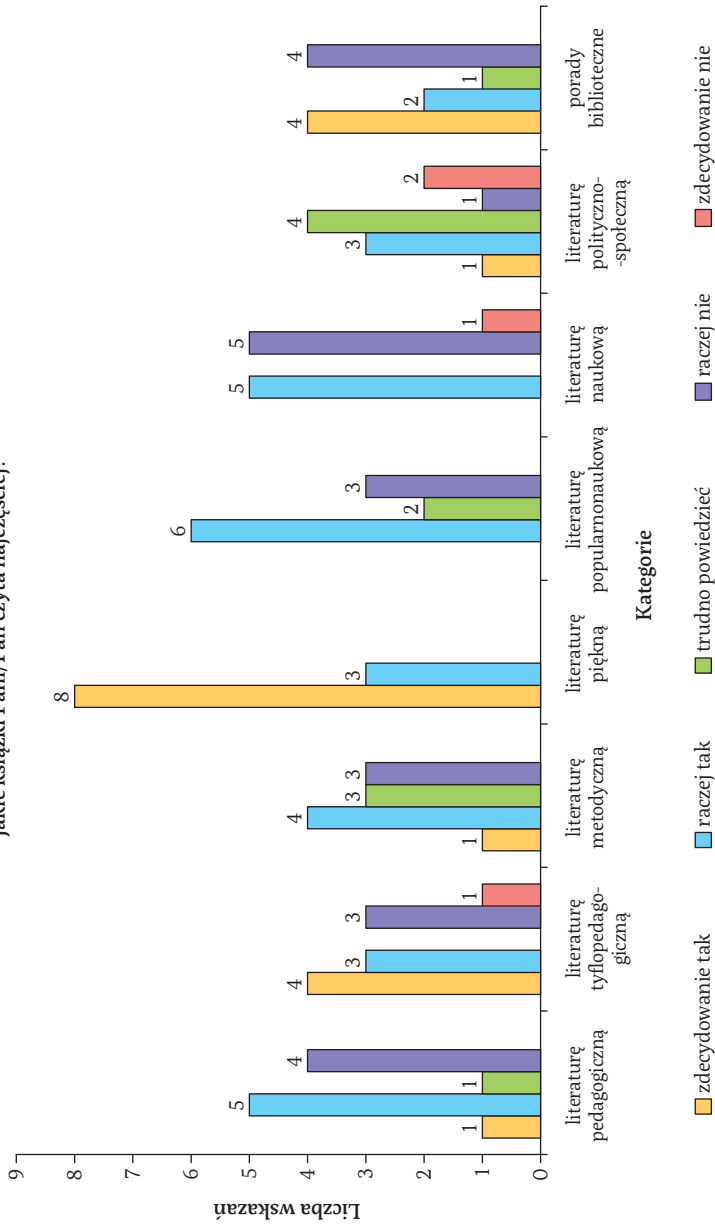
Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6	7
Jakie książki czyta Pani/Pan najczęściej?	literaturę piękną	literaturę tyflopedagogiczną	literaturę popularnonaukową	literaturę pedagogiczną	literaturę metodyczną	literaturę naukową	literaturę polityczno-społeczną
Średnia	1,89	2,13	2,17	2,26	2,51	2,95	3,09
Dominanta	2	2	2	2	2	2	4

Tabela 77. Uszeregowanie typów książek czytanych najczęściej przez bibliotekarzy według średniej oceny częstości

Uszeregowanie według średniej	1	2	3	4	5	6	7
Jakie książki czyta Pani/Pan najczęściej?	literaturę piękną	literaturę tyflopedagogiczną	literaturę pedagogiczną	literaturę metodyczną	literaturę popularnonaukową	literaturę polityczno-społeczną	literaturę naukową
Średnia	1,27	2,45	2,73	2,73	2,73	3	3,18
Dominanta	1	1	2	2	2	3	2,00

8. Uwarunkowania preferencji lekturowych pośredników na rzecz niewidomych dzieci

Wykres 58. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie, jakie książki czytają najczęściej
 Jakie książki Pani/Pan czyta najczęściej?



Pomiędzy badanymi grupami można wskazać zróżnicowanie w odniesieniu do częstości wyborów literatury metodycznej (wynik testu Kruskala-Wallisa $\chi^2(2) = 11,201$, $p < 0,05$ (0,004)) oraz literatury pięknej (wynik testu Kruskala-Wallisa $\chi^2(2) = 6,736$, $p < 0,05$ (0,034)). Dane obrazują tabele 78 i 79. Nauczyciele istotnie statystycznie wyżej oceniają swoją częstość wyboru literatury metodycznej niż

Tabela 78. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a najczęściej wybierane książki – rangi

	Rangi		
	Stanowisko	N	Średnia ranga
literatura pedagogiczna	nauczyciel	24	32,83
	wychowawca	42	39,93
	bibliotekarz	11	48,91
	Ogółem	77	
literatura tyflopedagogiczna	nauczyciel	24	35,40
	wychowawca	45	42,53
	bibliotekarz	11	43,32
	Ogółem	80	
literatura metodyczna	nauczyciel	24	28,67
	wychowawca	45	44,54
	bibliotekarz	11	49,77
	Ogółem	80	
literatura piękna	nauczyciel	23	40,72
	wychowawca	47	44,67
	bibliotekarz	11	25,91
	Ogółem	81	
literatura popularnonaukowa	nauczyciel	24	33,94
	wychowawca	42	38,79
	bibliotekarz	11	50,86
	Ogółem	77	
literatura naukowa	nauczyciel	23	42,74
	wychowawca	44	37,24
	bibliotekarz	11	41,77
	Ogółem	78	
literatura polityczno-społeczna	nauczyciel	23	42,91
	wychowawca	44	38,48
	bibliotekarz	11	36,45
	Ogółem	78	

wychowawcy ($p = 0,009$) i bibliotekarze ($0,019$). Średnia ranga nauczycieli: 28,67; wychowawców: 44,54; bibliotekarzy: 49,77. W odniesieniu do literatury pięknej bibliotekarze istotnie statystycznie wyżej oceniają swoją częstość wyboru literatury pięknej niż wychowawcy ($p = 0,028$) – średnia ranga bibliotekarzy: 25,91; średnia ranga wychowawców: 44,67.

Tabela 79. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a najczęściej wybierane książki – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}							
	literatura pedagogiczna	literatura tyflopedagogiczna	literatura metodyczna	literatura piękna	literatura popularnonaukowa	literatura naukowa	literatura polityczno-społeczna
Chi-kwadrat	5,048	1,992	11,201	6,736	5,238	1,163	0,868
df	2	2	2	2	2	2	2
Istotność asymptotyczna	0,080	0,369	0,004	0,034	0,073	0,559	0,648

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

8.2. Uwarunkowania pracy analitycznej i interpretacyjnej nad tekstami literackimi dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Pośredniczenie pomiędzy dzieckiem a książką oraz udział w komunikacji literackiej dzieci młodszych dotyczy nie tylko wyborów książkowych na ich rzecz, ale także bezpośredniej pracy analitycznej i interpretacyjnej dokonywanej wraz z nimi. W pracy z tekstem literackim badani nauczyciele i wychowawcy w 69,9% deklarują, iż omawiają literaturę w zgodzie z własnymi przemyśleniami (17% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 34% „raczej tak”), niski jest wskaźnik odpowiedzi przeczących (2,7% odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”), 11% „trudno to określić”. Prawie połowa badanych zgadza się również z tym, iż omawia teksty w zgodzie z popularnymi opracowaniami metodycznymi (49,3% odpowiedzi – 6,8% „zdecydowanie tak”, 42,5%

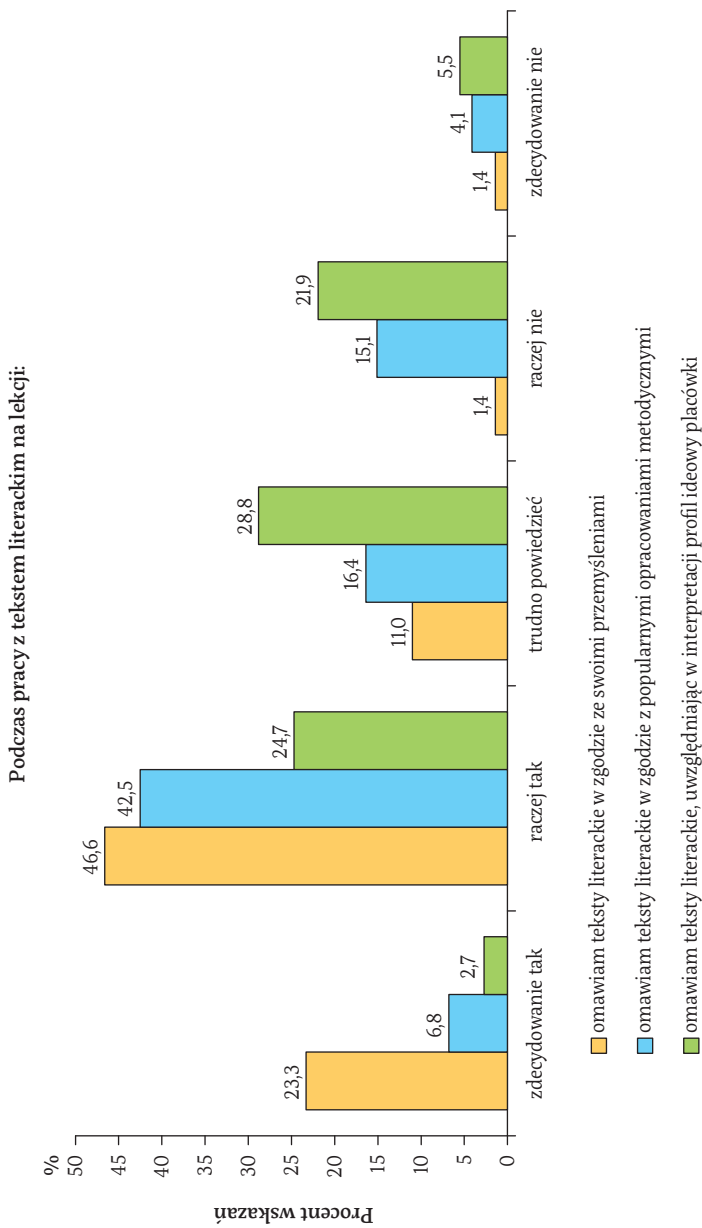
„raczej tak”), jednak przy tej odpowiedzi pojawiają się głosy przeczące (15,1% odpowiedzi „raczej nie”, 4,1% „zdecydowanie nie”), większy jest również odsetek osób, które nie określiły swojego stanowiska (16,4% odpowiedzi „trudno powiedzieć”). Najwięcej wątpliwości mieli badani w odniesieniu do interpretowania tekstu zgodnie z profilem ideowym placówki – zanotowano taki sam odsetek odpowiedzi twierdzących, jak i przeczących (27,4%). 28,8% badanych miało trudność z jednoznaczną deklaracją (odpowiedzi „trudno powiedzieć”). Najwięcej zdecydowanych głosów pojawia się przy odnoszeniu się w interpretacjach tekstu do własnych przemyśleń i wiedzy (najwięcej odpowiedzi „zdecydowanie tak” – na poziomie 34%, w porównaniu z pozostałymi deklaracjami „zdecydowanie tak”, które kształtują się na poziomie 2,7%–6,8%). Uszeregowanie wyborów badanych pod względem średniej odpowiada powyższej kolejności. Dane prezentuje tabela 80 i wykres 59.

Zróznicowanie odpowiedzi badanych ze względu na zajmowane stanowisko obrazuje wykres 60.

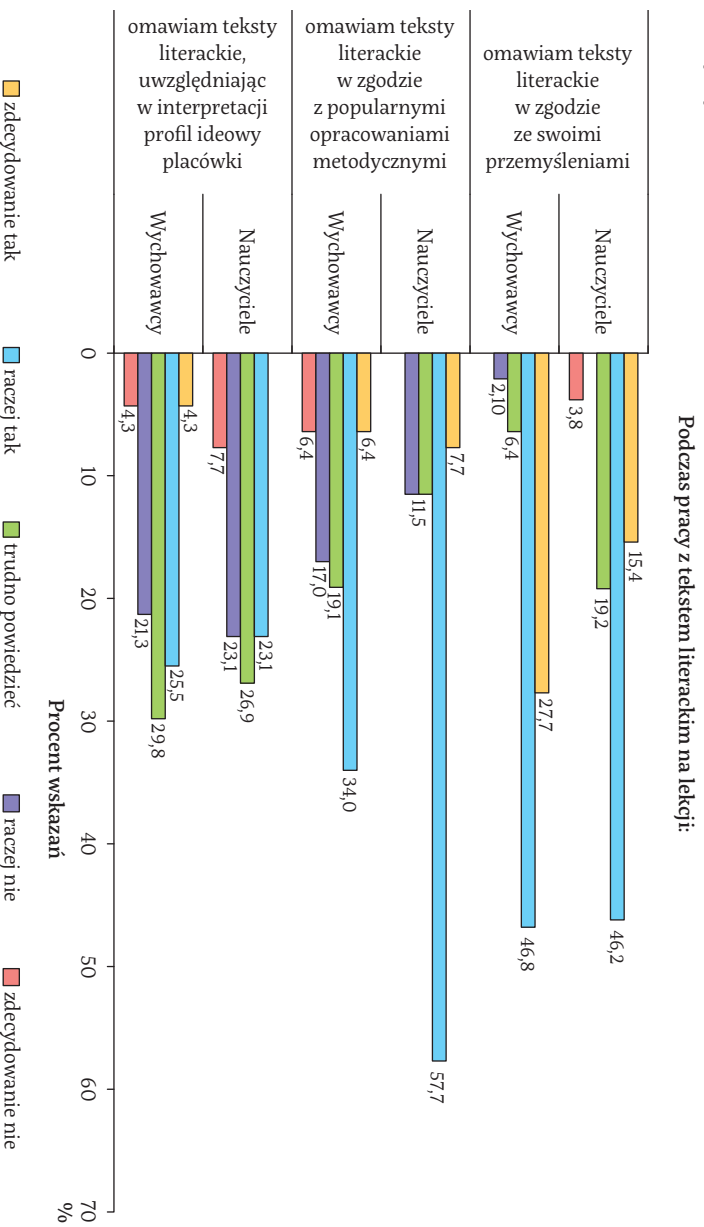
Tabela 80. Rozkład deklaracji nauczycieli i wychowawców dotyczący omawiania tekstów literackich podczas pracy z książką

Podczas pracy z tekstem literackim:										
R – razem N – nauczyciele W – wychowawcy		omawiam teksty literackie w zgodzie ze swoimi przemyśleniami			omawiam teksty literackie w zgodzie z popularnymi opracowaniami metodycznymi			omawiam teksty literackie, uwzględniając w interpretacji profil ideowy placówki		
		R	N	W	R	N	W	R	N	W
zdecydowanie tak	N	17	4	13	5	2	3	2	0	2
	%	23,3	15,4	27,7	6,8	7,7	6,4	2,7	0	4,3
raczej tak	N	34	12	22	31	15	16	18	6	12
	%	46,6	46,2	46,8	42,5	57,7	34	24,7	23,1	25,5
trudno powiedzieć	N	8	5	3	12	3	9	21	7	14
	%	11	19,2	6,4	16,4	11,5	19,1	28,8	26,9	29,8
raczej nie	N	1	0	1	11	3	8	16	6	10
	%	1,4	0	2,1	15,1	11,5	17	21,9	23,1	21,3
zdecydowanie nie	N	1	1	0	3	0	3	4	2	2
	%	1,4	3,8	0	4,1	0	6,4	5,5	7,7	4,3
brak danych	N	12	4	8	11	3	8	12	5	7
	%	16,4	15,4	17	15,1	11,5	17	16,4	19,2	14,9

Wykres 59. Rozkład deklaracji nauczycieli i wychowawców dotyczący omawiania tekstów literackich podczas pracy z książką (dane sumaryczne)



Wykres 60. Rozkład deklaracji nauczycieli i wychowawców dotyczący omawiania tekstów literackich podczas pracy z książką



Mimo iż pod względem średniej uszeregowanie wyborów nauczycieli oraz wychowawców jest zgodne z wynikami ogólnymi, to występują różnice w częstościach deklaracji twierdzących i przeczących badanych grup.

Omawiając tekst literacki, nauczyciele najczęściej deklarują, iż opierają się na popularnych opracowaniach metodycznych (57,7% odpowiedzi „raczej tak”, 7,7% odpowiedzi „zdecydowanie tak”). Wskazują również, iż omówienia są zgodne z ich przemyśleniami (61,6% – 46,2% odpowiedzi „raczej tak”, 15,4% odpowiedzi „zdecydowanie tak”). 23,1% uwzględnia profil ideowy placówki (odpowiedzi „raczej tak” – brak odpowiedzi „zdecydowanie tak”). W tym przypadku pojawiło się najwięcej odpowiedzi „trudno powiedzieć” – 26,9%, a także najwięcej odpowiedzi przeczących (30,8% odpowiedzi – 23,1% „raczej nie”, 7,7% „zdecydowanie nie”), choć jeśli chodzi o trudność w udzieleniu odpowiedzi, to również w odniesieniu do kierowania się wiedzą i przemyśleniami 19,2% nauczycieli nie zadeklarowało jednoznacznej odpowiedzi.

W opinii wychowawców dokonywane przez nich omówienia tekstów literackich oparte są w głównej mierze na własnych przemyśleniach (74,5% odpowiedzi – 46,8% „raczej tak”, 27,7% odpowiedzi „zdecydowanie tak”). 40,4% pozytywnie określiło omawianie tekstów zgodnie z poradnikami metodycznymi (34% odpowiedzi „raczej tak”, 6,4% „zdecydowanie tak”), jednak 23,4% nie zgadza się z tym (17% odpowiedzi „raczej nie”, 6,4% „zdecydowanie nie”), dla 19,1% wychowawców trudno było to określić. Wychowawcy nieznacznie częściej zgadzają się, iż w omówieniach uwzględniają profil ideowy placówki (29,8% odpowiedzi twierdzących, 25,6% odpowiedzi przeczących). 29,8% udzieliło w tym przypadku odpowiedzi „trudno powiedzieć”.

Wyniki ujawniają większą koncentrację nauczycieli na wskazówkach do omawiania tekstów zawartych w poradnikach metodycznych, co prowokuje do zastanowienia się, jakie funkcje tekstów literackich są w nich eksponowane. Dominuje funkcja poznawcza i wychowawcza, zaś funkcja estetyczna rozumiana jest jako atrakcyjność tekstu dla ucznia, mająca zachęcić go do lektury.

Silne przekonanie wychowawców, by opierać się na własnej wiedzy i przemyśleniach w sposobie pracy z tekstem literackim ukierunkowuje z kolei uwagę na zasoby badanych w odniesieniu do repertuaru tekstów literackich dla dzieci, świadomości kontekstów interpretacyjnych i przeobrażeń na temat wychowania. Ponieważ badani deklarują, że opracowania dotyczące literatury dla dzieci i młodzieży mają niewielkie znaczenie w procesie doboru książek, zagadnienie to budzi szczególnie niepokój.

Mimo rozbieżności między nauczycielami a wychowawcami, wynik testu U Manna-Whitneya nie stwierdza istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami (tabele 81 i 82).

Tabela 81. Test U Manna-Whitneya: deklaracje dotyczące omawiania tekstów literackich podczas pracy z książką literacką a stanowisko – rangi

Rangi				
Podczas pracy z tekstem literackim:	Stanowisko	N	Średnia ranga	Suma rang
omawiam teksty literackie w zgodzie ze swoimi przemyśleniami	nauczyciel	22	35,84	788,50
	wychowawca	39	28,27	1102,50
	Ogółem	61		
omawiam teksty literackie w zgodzie z popularnymi opracowaniami metodycznymi	nauczyciel	23	26,54	610,50
	wychowawca	39	34,42	1342,50
	Ogółem	62		
omawiam teksty literackie, uwzględniając w interpretacji profil ideowy placówki	nauczyciel	21	33,43	702,00
	wychowawca	40	29,73	1189,00
	Ogółem	61		

Tabela 82. Test U Manna-Whitneya: deklaracje dotyczące omawiania tekstów literackich podczas pracy z książką literacką a stanowisko – statystyki testu

Statystyki testu ^a			
Podczas pracy z tekstem literackim:	omawiam teksty literackie w zgodzie ze swoimi przemyśleniami	omawiam teksty literackie w zgodzie z popularnymi opracowaniami metodycznymi	omawiam teksty literackie, uwzględniając w interpretacji profil ideowy placówki
U Manna-Whitneya	322,500	334,500	369,000
W Wilcoxon	1102,500	610,500	1189,000
Z	-1,785	-1,790	-809
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,074	0,074	0,418

a. Zmienna grupująca: Stanowisko

8.3. Stosunek pośredników do czytelnictwa dzieci niewidomych – rozbudzanie zamiłowania do książki/typu literatury

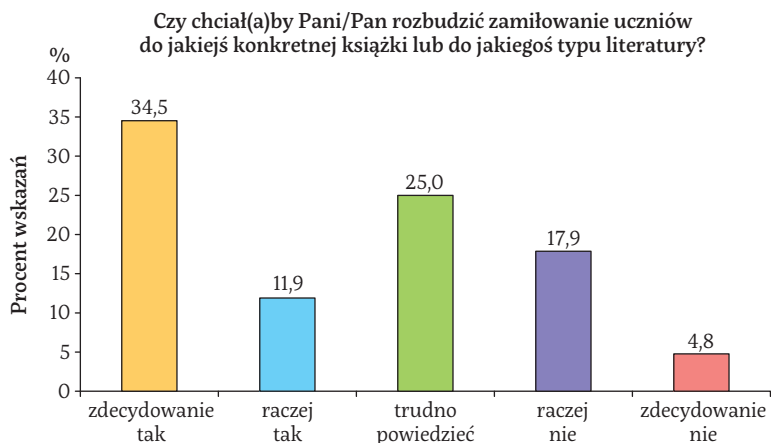
Ustaleniu preferencji lekturowych nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na rzecz niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym służyło także pytanie: czy chcieliby rozbudzić zamiłowanie uczniów do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury? 46,4% badanych odpowiedziało twierdząco (34,5% – „zdecydowanie tak”, 11,9% – „raczej tak”), 25% „trudno to określić”, a 22,6% osób udzieliło negatywnej odpowiedzi (4,8% „zdecydowanie nie”, 6% – „raczej nie”). Wyniki prezentują tabela 83 i wykres 61.

Tabela 83. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy chciałaby Pani/Pan rozbudzić zamiłowanie uczniów do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury?

Czy chciałaby Pani/chciałby Pan rozbudzić zamiłowanie uczniów do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury?								
		zdecydo- wanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydo- wanie nie	brak danych	Dominanta
Razem	N	29	10	21	15	4	5	1,00
	%	34,5	11,9	25,0	17,9	4,8	6,0	
Nauczyciele	N	7	2	8	6	2	1	3
	%	26,9	7,7	30,8	23,1	7,7	3,8	
Wychowawcy	N	17	5	11	8	2	4	2
	%	36,2	10,6	23,4	17,0	4,3	8,5	
Bibliotekarze	N	5	3	2	1	0	0	1
	%	45,5	27,3	18,2	9,1	0	0	

Jeśli chodzi o różnicowanie wyników ze względu na zajmowane stanowisko (tabela 83, wykres 62), to odpowiedzi nauczycieli są najmniej jednoznaczne: najczęściej wskazywali odpowiedź „trudno powiedzieć” (30,8%), choć tyle samo osób (30,8%) udzieliło przeczącej odpowiedzi (23,1% „raczej nie”, 7,7% „zdecydowanie nie”), 34,6% wskazało odpowiedzi twierdzące (26,9% „zdecydowanie tak”, 7,7% „raczej tak”). 46,8% wychowawców chce rozbudzić zamiłowanie uczniów

Wykres 61. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy na pytanie: Czy chciałaby Pani/chciałby Pan rozbudzić zamięłowanie uczniów do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury? (dane sumaryczne)



do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury (36,2% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 10,6% odpowiedzi „raczej tak”), 23,4% miało trudność w określeniu swojego stanowiska, a 21,3% ustosunkowało się negatywnie (17% odpowiedziało „raczej nie”, 4,3% „zdecydowanie nie”). Bibliotekarze najczęściej odpowiadali twierdząco – 9 osób udzieliło pozytywnego wskazania (5 – „zdecydowanie tak”, 3 – „raczej tak”), 2 osoby odpowiedziały „trudno powiedzieć”, a 1 – „raczej nie”.

Zarysowane różnice między grupami nie są istotne statystycznie – wynik testu Kruskala-Wallisa – $\chi^2(2) = 3,270$, $p > 0,05$ (0,195) (tabele 84 i 85).

Tabela 84. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a chęć rozbudzenia zamięłowania uczniów do konkretnej książki lub typu literatury – rangi

	Rangi		
	Stanowisko	N	Średnia ranga
Czy chciałaby Pani/chciałby Pan rozbudzić zamięłowanie uczniów do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury?	nauczyciel	25	45,48
	wychowawca	43	38,99
	bibliotekarz	11	31,50
	Ogółem	79	

Wykres 62. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy na pytanie: *Czy chciałaby Pani/chciałby Pan rozbudzić zamilowanie uczniów do jakiegos konkretnego typu literatury?*

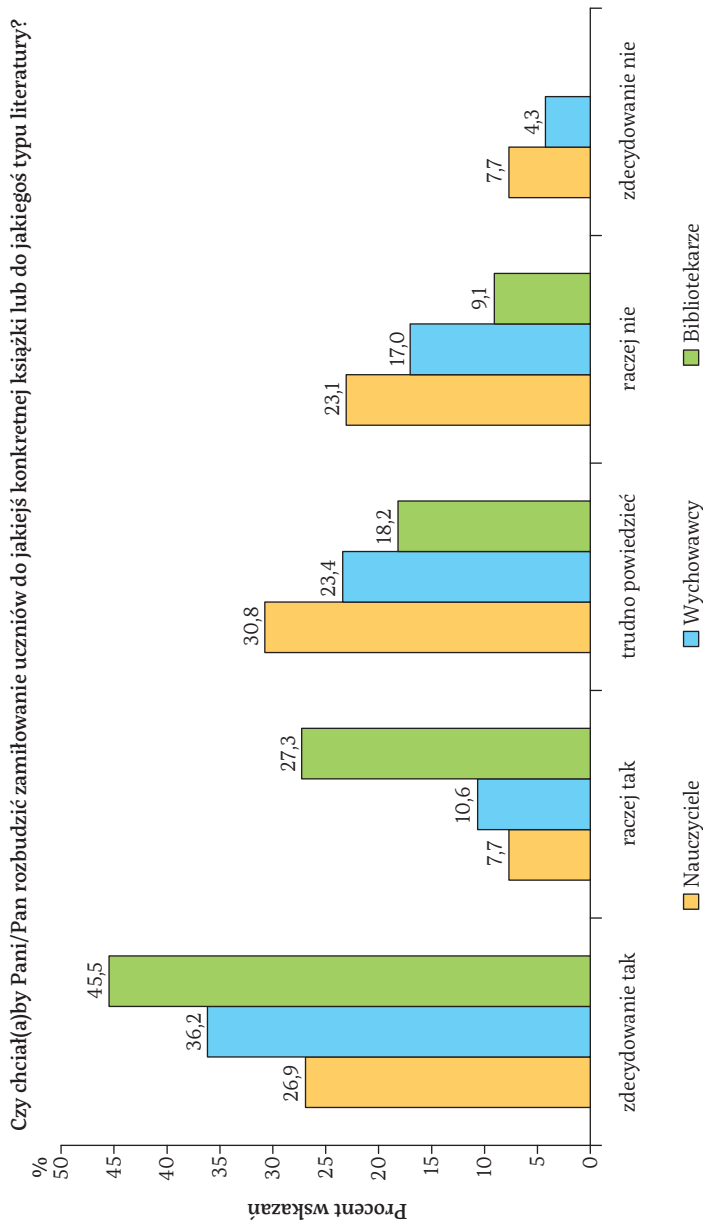


Tabela 85. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a chęć rozbudzenia zamiłowania uczniów do konkretnej książki lub typu literatury – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}	
Czy chciałaby Pani/chciałby Pan rozbudzić zamiłowanie uczniów do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury?	
Chi-kwadrat	3,270
df	2
Istotność asymptotyczna	0,195

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

Respondenci, którzy udzielili pozytywnego wskazania, zostali również poproszeni o określenie, do jakiej książki/jakiego typu literatury chcieliby rozbudzić zamiłowanie swoich uczniów, oraz o uzasadnienie swojego wyboru. Większość (94,9%) uszczegółowiła swoją odpowiedź. Interesujący jest fakt, iż komentarza udzielili jednak również ci badani, którzy ustosunkowali się negatywnie do pytania wyjściowego (42,1% osób, które odpowiedziały przecząco). Określali oni przede wszystkim, że ich celem jest zachęcanie do samej aktywności czytelniczej, wykształcenie w uczniach nawyku czytelniczego, a także proponowanie zróżnicowanych tekstów, dzięki czemu będą oni mogli podejmować autonomiczne decyzje lekturowe w przyszłości:

- Do czytania ogólnie – zdecydowanie tak – aby wyrobiły w sobie nawyk czytania, zdobywania wiedzy i jako jedną z form relaksu.
- Dzieci powinny poznać różne typy literatury.
- Każdy ma prawo do własnych wyborów.
- Moim celem jest promocja czytelnicstwa wśród dzieci niewidomych i słabowidzących. Daję im możliwość obcowania z różnym typem literatury, aby one same mogły zdecydować, co im się spodoba najbardziej.
- Należy być otwartym.
- Nie – ponieważ cenię różnorodność tematów, gatunków.
- Uważam, że należy zapoznać młodego czytelnika z różnymi typami literatury.
- Zamiłowanie do konkretnej książki czy typu literatury każdy powinien rozbudzić w sobie sam.

Jeśli chodzi o uszczegółowienia odpowiedzi twierdzących, to można je podzielić na takie, w których respondenci podawali konkretne utwory lub autorów tekstów literackich, takie, w których określali gatunki literackie, typ/tematykę literatury, takie, w których dokonywali ogólnej charakterystyki typu/tematyki literackiej, oraz sytuacje, gdy określali swój stosunek do aktów lekturowych dzieci.

W tym pierwszym obszarze wymieniali różnych twórców i ich dzieła (wskazania się nie powtarzały, z wyjątkiem dwukrotnego wyboru Jana Brzechwy): D. Wawiłow, O. Usenko, W. Badalska, J. Harasymowicz *Był sobie król*, A. Lindgren *Dzieci z Bullerbyn*, M. Musierowicz – seria „Jeźycjada”, A. A. Milne *Kubuś Puchatek*, T. Jansson – książki o Muminkach, *Skarbnica ulubionych bajek* (opracowanie zbiorowe), B. Andrzejczuk *Opowiadki rodzinne*, Å. Lind *Piaskowy wilk*, utwory B. Potter, Z. Nienackiego, wiersze J. Brzechwy, J. Tuwima, utwory A. Bahdaja. Część badanych nie wskazała konkretnych pozycji, lecz opisy funkcji tekstów literackich oraz ich właściwości uznawane za wartościowe. Uzasadnienia wyborów oraz opisy ich funkcji i właściwości dotyczyły przede wszystkim:

- rozwijania wyobraźni dzieci poprzez akt lektury utworów (4 wskazania),
- funkcji dydaktyczno-wychowawczych tekstów (3), również aspektu walki dobra ze złem;
- funkcji kompensacyjnych utworów – możliwości poznawania sytuacji życiowych przez odbiorców – sytuacji, których w związku z dysfunkcją wzroku nie zawsze mogą być obserwatorami lub uczestnikami (2).

Ponadto istotny był aspekt zainteresowania odbiorcy treścią lektury, tematyką bliską, znanymi realiami, ale również wciągającą fabułą, np. przygodową i detektywistyczną. Istotna dla badanych okazała się także kwestia identyfikacji czytelnika z bohaterem literackim, rozumianym jako nośnik pożądanych wartości i reprezentant atrakcyjnych cech, dzięki czemu dziecko może uczyć się (np. jak być dobrym przyjacielem) i dorastać wraz z bohaterem. W uzasadnieniach badanych pojawił się także aspekt optymistycznego przekazu tekstu, jak również

nauki postawy pogodnej i pozytywnej. Pośrednicy odnieśli się także do funkcji estetycznych tekstów literackich – wskazywali piękno języka jako kryterium wyboru, możliwość kształtowania literackich gustów, uwrażliwianie na sztukę, pobudzanie do aktywności interpretacyjnej. Respondenci wskazywali również na osobiste przekonania leżące u podłoża określonych wyborów („ulubiona książka dzieciństwa”).

W drugim obszarze wskazań (gatunków literackich/typu literatury) respondenci określali potrzebę zachęcenia dzieci do lektury: wierszy (4 wskazania), baśni (3 wskazania), legend, bajek. Wśród uzasadnień związanych z poezją pojawiają się wypowiedzi ukazujące walory krótkiej formy literackiej, jak również warty podjęcia trud odbioru komunikatu poetyckiego, który jednak jest rozwijający:

- Krótka forma, dziecko jest w stanie przeczytać cały utwór, obszernie książki zniechęcają;
- Poezja – mało jest czytana, rzadko się sięga, trudna w odbiorze, potrzeba powrotu do dobrej praktyki, jaką była nauka wierszy na pamięć;
- Poezja – typ bardzo trudny, ale kształtujący gusta i wrażliwość, a także uczący trudnej sztuki interpretacji tekstów.

Ponadto wyrażali chęć rozbudzenia zamiłowania odbiorców do:

- współczesnej baśni literackiej,
- literatury fantastycznej („rozwija wyobraźnię, krytyczne myślenie, uważam, że jest niedoceniona”),
- fantasy („fantasy – owocuje: oderwanie się od rzeczywistości, rozwija wyobraźnię, dla ludzi myślących, satyra na otaczający świat, daje możliwość przekazu ponadczasowego, bez konkretnego czasu, miejsca; zetknięcie z fantasy zachęca do własnych prób literackich, możliwość wymyślenia własnego świata, wszystko jest dozwolone, własna kreacja świata, nie trzeba się na czymś znać”),
- literatury religijnej („chciałabym, aby dzieci miały więcej czasu na czytanie literatury religijnej, która podpowiada właściwe rozwiązania w poszczególnych etapach życia”),

– do literatury o tematyce obyczajowej („by potrafili przeżywać życiowe sytuacje, które dzieją się wokół nich, a których nie są w stanie zobaczyć”),

– powieści,

– do książek bazujących na opisach historycznych.

Osobną grupę wypowiedzi stanowiły określenia wyrażające stosunek badanych do aktów lekturowych uczniów i ich charakteru:

– Chciałabym zachęcić do tego, żeby uczniowie lubili czytać każdy typ literatury. Samo czytanie jest już wartościowe.

– Chciałabym, żeby wychowankowie nabyli umiejętność czytania i jednocześnie analizowali i rozumeli przeczytane treści. Dzieci niewidome mają w większości ogromne trudności z czytaniem. Problemem są lektury szkolne, niejednokrotnie wymagające kilkakrotnego czytania jednej książki, aby zrozumieć jej treść. Ogromne trudności w koncentracji małego niewidomego dziecka wymuszają robienie wielu przerw w czasie czytania i odpowiedniego dozowania czytanych treści. Duża męczliwość nie pozwala na długie czytanie.

– Chciałabym, by czas, który poświęcamy na czytanie, zaowocował tym, że moje dziewczynki same będą podejmowały decyzje dotyczące tego, jaką książkę wybrać. Nie chcę narzucać konkretnego typu literatury, chciałabym jednak, by książki, które czytają, wносиły coś do ich życia, były wartościowe.

– Chciałabym, żeby dzieci w ogóle lubiły czytać i tam szukały odpowiedzi na swoje pytania.

8.4. Wiedza dorosłych pośredników na temat prozatorów i poetów tworzących dla dzieci

Wiedza dorosłych pośredników na temat literatury dziecięcej ma istotne znaczenie dla ich wyborów na rzecz dzieci. Nauczyciele, wychowawcy i bibliotekarze zostali poproszeni o wymienienie 5 dobrych autorów książek literackich dla dzieci prozą. W sumie wymieniono 85 nazwisk.

60% badanych wymieniło 5 autorów lub więcej (6–2,4%, 11–1,2%), 26,2% wskazało 4, 14,5% wskazało od 0 do 3 (tabela 86).

Najczęściej nauczyciele wskazywali 5 autorów (61,5%), najrzadziej bibliotekarze (45,5%). Pod względem średniej największe wskazań w wypowiedziach przypada wychowawcom. Różnice pomiędzy grupami nie są istotne statystycznie – wynik testu Kruskala-Wallisa: $\chi^2(2) = 0,047$, $p > 0,05$ (0,977) (tabele 87 i 88).

Tabela 86. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy w odniesieniu do wskazań dobrych autorów książek literackich dla dzieci prozą

Proszę wymienić 5 dobrych zdaniem Pani/Pana autorów książek literackich dla dzieci prozą										
		0	1	2	3	4	5	> 5	Średnia	Dominanta
Razem	N	5	1	6	1	22	46	3	4,52	5
	%	6	1,2	7,1	1,2	26,2	54,8	3,6		
Nauczyciele	N	1	1	1	0	7	16	0	4,44	5
	%	3,8	3,8	3,8	0	26,9	61,5	0		
Wychowawcy	N	4	0	4	1	11	25	2	4,58	5
	%	8,5	0	8,5	2,1	23,4	53,2	4,2		
Bibliotekarze	N	0	0	1	0	4	5	1	4,45	5
	%	0	0	9,1	0	36,4	45,5	9,1		

Tabela 87. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a liczba wskazań prozatorów – rangi

Rangi			
	Stanowisko	N	Średnia ranga
5 autorów prozą	nauczyciel	25	39,92
	wychowawca	43	40,34
	bibliotekarz	11	38,86
	Ogółem	79	

Tabela 88. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a liczba wskazań prozatorów – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}	
	5 autorów prozą
Chi-kwadrat	0,047
df	2
Istotność asymptotyczna	0,977

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

Badani wśród prozatorów najczęściej wskazywali A. Lindgren (48,8%), H.Ch. Andersena (36,9%), G. Kasdepke (25%) i K. Makuszyńskiego (17,9%). W przedziale 13,1%–7,1% znajdują się takie nazwiska, jak: W. Chotomska, M. Musierowicz, Bracia Grimm, A.A. Milne, R. Gosciny, M. Krüger, Ch. Perrault, L.M. Montgomery, M. Kownacka, J. Brzechwa, A. Szklarski, M. Jaworczakowa, Z. Nienacki. Pełny wykaz wskazań prezentuje tabela 89, a powtarzające się wskazania – wykres 63.

Wśród najczęściej wybieranych nazwisk dominują twórcy należący do klasyków literatury dziecięcej w Polsce i na świecie. Tylko kilka wskazań dotyczy twórców żyjących (np. W. Chotomska, M. Musierowicz), w tym tylko jeden autor pochodzi z rocznika '70 XX wieku (G. Kasdepke).

Wybory prozatorów żyjących i współcześnie publikujących dotyczą przedziału wskazań 3,6%–1,2%. Do tego grona z polskich twórców należą: J. Olech, D. Gellner, W. Widłak, M. Strzałkowska, M. Wojtyszko, P. Beręsewicz, J. Papużyńska, R. Piątkowska, M.E. Letki, L. Bardijewska, E. Stadtmüller, E. Zubrzycka, A. Tyszka, A. Onimichowska, B. Andrzejczuk, K. Siesicka, J. Krzyżanek, E. Kiereś, I. Landau, M. Brykczyński; zaś z zagranicznych twórców: Å. Lind, F. Simon, M. Widmark, W. Holly, B. Ferrero, L. St. John, É.-E. Schmitt, Janosch (H. Eckert), M. McDonald.

Wśród podzielanych przez wszystkie grupy badanych wyborów znajdują się takie nazwiska, jak G. Kasdepke, W. Chotomska, H.Ch. Andersen, Ch. Perrault, A. Lindgren, K. Makuszyński, E. Niziurski, D. Gellner, M. Krüger, J.K. Rowling, B. Grimm, M. Musierowicz, A. Bahdaj (tabela 89, rysunek 3).

Wykres 63. Prozatorzy wskazywani przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy (powtarzające się wybory)

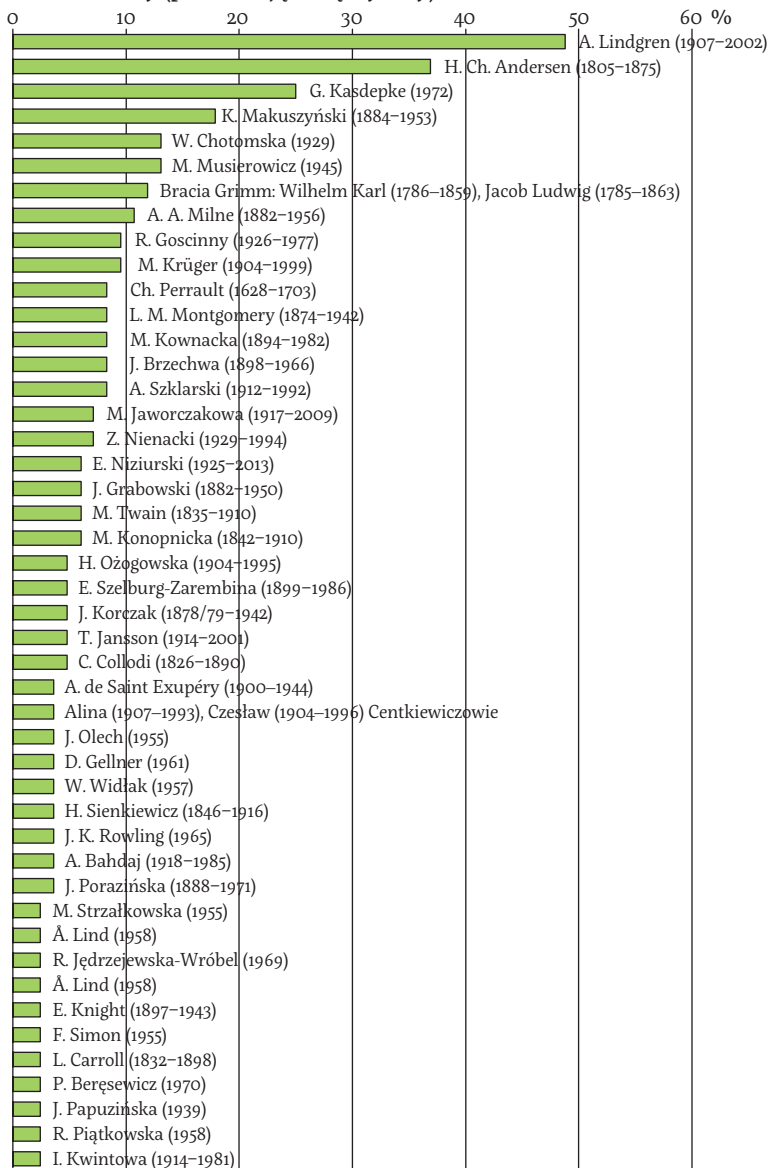


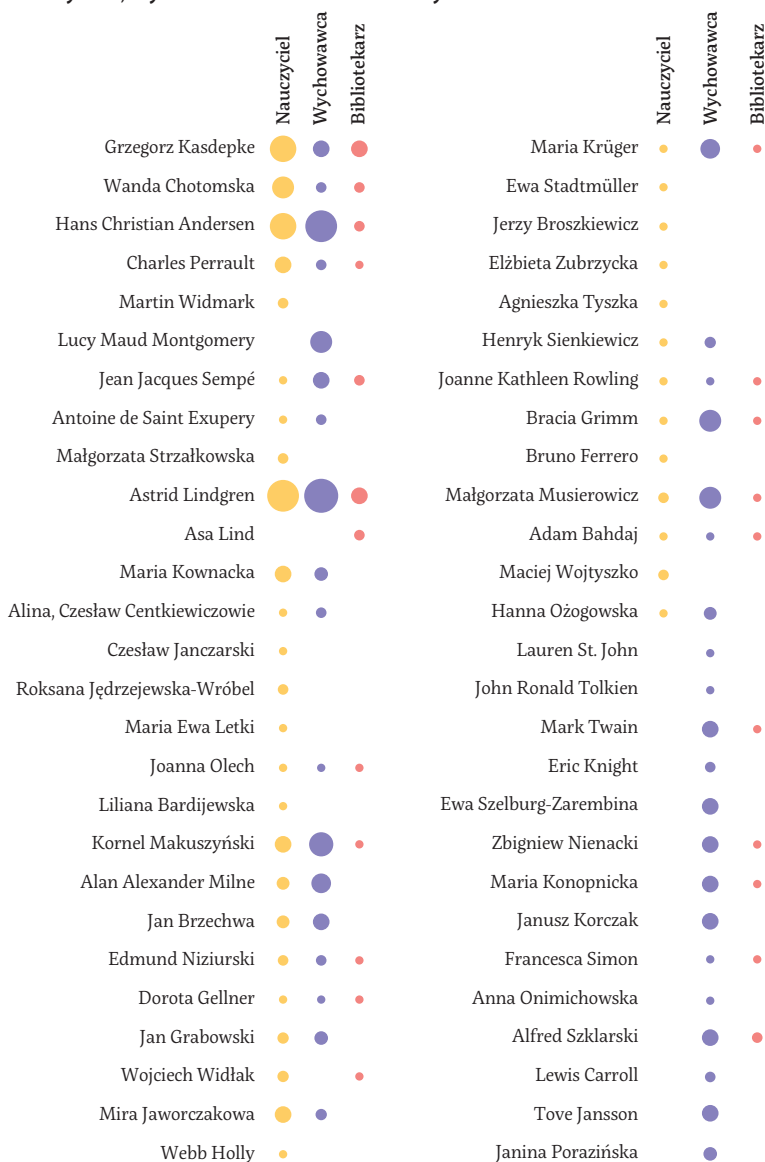
Tabela 89. Nazwiska dobrych zdaniem nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy autorów książek literackich dla dzieci prozą

Autor	Razem		Nauczyciele		Wychowawcy		Bibliotekarze	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A. Lindgren (1907–2002)	41	48,8	16	61,5	21	44,7	4	36,4
H. Ch. Andersen (1805–1875)	31	36,9	12	46,1	17	36,2	2	18,2
G. Kasdepke (1972)	21	25,0	12	46,1	5	10,6	4	36,4
K. Makuszyński (1884–1953)	15	17,9	4	15,4	10	21,3	1	9,1
W. Chotomska (1929)	11	13,1	7	27	2	4,3	2	18,0
M. Musierowicz (1945)	11	13,1	2	7,7	8	17,0	1	9,1
Bracia Grimm: Wilhelm Karl (1786–1859), Jacob Ludwig (1785–1863)	10	11,9	1	3,8	8	17,0	1	9,1
A. A. Milne (1882–1956)	9	10,7	3	11,5	6	12,8	0	0
R. Goscinny (1926–1977)	8	9,5	1	3,8	5	10,6	2	18,2
M. Krüger (1904–1999)	8	9,5	1	3,8	6	12,8	1	9,1
Ch. Perrault (1628–1703)	7	8,3	4	15,4	2	4,3	1	9,1
L. M. Montgomery (1874–1942)	7	8,3	0	0	7	14,9	0	0
M. Kownacka (1894–1982)	7	8,3	4	15,4	3	6,4	0	0
J. Brzechwa (1898–1966)	7	8,3	3	11,5	4	8,5	0	0
A. Szklarski (1912–1992)	7	8,3	0	0	5	10,6	2	18,2
M. Jaworzakowa (1917–2009)	6	7,1	4	15,4	2	4,3	0	0
Z. Nienacki (1929–1994)	6	7,1	0	0	5	10,6	1	9,1
E. Niziurski (1925–2013)	5	6,0	2	7,7	2	4,3	1	9,1
J. Grabowski (1882–1950)	5	6,0	2	7,7	3	6,4	0	0
M. Twain (1835–1910)	5	6,0	0	0	4	8,5	1	9,1
M. Konopnicka (1842–1910)	5	6,0	0	0	4	8,5	1	9,1
H. Ożogowska (1904–1995)	4	4,8	1	3,8	3	6,4	0	0
E. Szelburg-Zarembina (1899–1986)	4	4,8	0	0	4	8,5	0	0
J. Korczak (1878/79–1942)	4	4,8	0	0	4	8,5	0	0
T. Jansson (1914–2001)	4	4,8	0	0	4	8,5	0	0
C. Collodi (1826–1890)	4	4,8	0	0	3	6,4	1	9,1
A. de Saint-Exupéry (1900–1944)	3	3,6	1	3,8	2	4,3	0	0
Alina (1907–1993), Czesław (1904–1996) Centkiewiczowie	3	3,6	1	3,8	2	4,3	0	0
J. Olech (1955)	3	3,6	1	3,8	1	2,1	1	9,1
D. Gellner (1961)	3	3,6	1	3,8	1	2,1	1	9,1
W. Widłak (1957)	3	3,6	2	7,7	0	0	1	9,1
H. Sienkiewicz (1846–1916)	3	3,6	1	3,8	2	4,3	0	0
J. K. Rowling (1965)	3	3,6	1	3,8	1	2,1	1	9,1
A. Bahdaj (1918–1985)	3	3,6	1	3,8	1	2,1	1	9,1
J. Porazińska (1888–1971)	3	3,6	0	0	3	6,4	0	0
M. Strzałkowska (1955)	2	2,4	2	7,7	0	0	0	0
Å. Lind (1958)	2	2,4	0	0	0	0	2	18,2
R. Jędrzejewska-Wróbel (1969)	2	2,4	2	7,7	0	0	0	0
E. Knight (1897–1943)	2	2,4	0	0	2	4,3	0	0

d.c. tabeli 89

Autor	Razem		Nauczyciele		Wychowawcy		Bibliotekarze	
	N	%	N	%	N	%	N	%
F. Simon (1955)	2	2,4	0	0	1	2,1	1	9,1
L. Carrol (1832–1898)	2	2,4	0	0	2	4,3	0	0
P. Beręsewicz (1970)	2	2,4	0	0	2	4,3	0	0
J. Papużyńska (1939)	2	2,4	0	0	1	2,1	1	9,1
R. Piątkowska (1958)	2	2,4	0	0	1	2,1	1	9,1
I. Kwintowa (1914–1981)	2	2,4	0	0	2	4,3	0	0
M. Widmark (1961)	1	1,2	2	7,7	0	0	0	0
Cz. Janczarski (1911–1971)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
M. E. Letki (1948)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
L. Bardijewska (1955)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
W. Holly	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
E. Stadtmüller	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
J. Broszkiewicz (1922–1993)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
E. Zubrzycka (1954)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
A. Tysza (1968)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
B. Ferrero (1946)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
L. St. John (1966)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
J. R. Tolkien (1892–1973)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
A. Onimichowska (1952)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
J. Tuwim (1894–1953)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
Ks. M. Maliński (1923)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
B. Andrzejczuk (1966)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
J. F. Cooper (1789–1851)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
H. Lofting (1886–1947)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
H. Łochocka (1920–1995)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
A. Świrszczyńska (1909–1984)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
K. Siesicka (1928)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
Ezop (VI w. p.n.e.)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
K. Dickens (1812–1870)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
C. S. Lewis (1898–1963)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
E. Nesbith (1858–1924)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
L. I. Wilder (1867–1957)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
É.-E. Schmitt (1960)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
J. Krzyżanek	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
J. Ignaciuk (1951–2000)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
E. H. Porter (1868–1920)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
F. H. Burnett (1849–1924)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
R. Dahl (1916–1990)	1	1,2	0	0	0	0	1	9,1
K. May (1842–1912)	1	1,2	0	0	0	0	1	9,1
E. Kieres (1981)	1	1,2	0	0	0	0	1	9,1
Janosch (H. Eckert) (1931)	1	1,2	0	0	0	0	1	9,1
L. J. Kern (1920–2010)	1	1,2	0	0	0	0	1	9,1
I. Landau (1932)	1	1,2	0	0	0	0	1	9,1
M. Brykczyński (1969)	1	1,2	0	0	0	0	1	9,1
M. McDonald (1959)	1	1,2	0	0	0	0	1	9,1

Rysunek 3. Zróżnicowanie wyborów prozatorów, dokonywanych przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy



	Nauczyciel	Wychowawca	Bibliotekarz		Nauczyciel	Wychowawca	Bibliotekarz
Julian Tuwim	●			Renata Piątkowska	●	●	
Ks. Mieczysław Maliński	●			Eric Emmanuel Schmitt	●		
Beata Andrzejczuk	●			Joanna Krzyżanek	●		
James Fenimore Cooper	●			Jerzy Ignaciuk	●		
Hugh Lofting	●			Irena Kwintowa	●		
Paweł Beręsewicz	●			Eleanor H. Porter	●		
Hanna Łochocka	●			Frances Hodgson Burnett	●		
Anna Świrszczyńska	●			Roald Dahl			●
Joanna Papuzińska	●	●		Karol May			●
Krystyna Siesicka	●			Emilia Kiereś			●
Ezop	●			Janosch, właśc. Horst Eckert			●
Carlo Collodi	●	●	●	Ludwik Jerzy Kern			●
Karol Dickens	●			Irena Landau			●
Clive Staples Lewis	●			Marcin Brykczyński			●
Edith Nesbith	●			Megan McDonald			●
Laura Ingalls Wilder	●						

Badani zostali poproszeni o podanie kryteriów wyboru pisarzy – 30% osób, które wymieniły autorów utworów prozą, nie podało kryteriów wyboru.

Podawane kryteria związane są z cechami utworów. Dotyczą przede wszystkim:

- łatwego i zrozumiałego dla odbiorcy przekazu utworu danego autora i przystępnego języka,
- elementów humorystycznych i funkcji ludycznej tekstów literackich,
- fabuły interesującej dla dziecka,
- pozytywnego, optymistycznego przekazu,
- ładnego języka, umożliwiającego również wzbogacenie słownictwa,

- poruszania aktualnych, współczesnych tematów, bliskich dzieciom, opisywania realiów świata dziecięcego,
- przemykania treści popularnonaukowych w literackiej formie, dostarczania informacji i wiedzy o świecie,
- ciekawej fabuły, żywej, wartkiej akcji, nagromadzenia przygodowości (identyfikowanej również w kategoriach kompensacyjnych – pośredniej możliwości wyrównania poprzez akt lektury braków realnego życia),
- rozwijania wyobraźni,
- polaryzacji wartości (odróżniania dobra od zła),
- funkcji dydaktyczno-wychowawczej utworów.

Jeśli chodzi o stosunek badanych do funkcji dydaktyczno-wychowawczej tekstów literackich, można wyróżnić dwie grupy odpowiedzi. Pierwsza grupa obejmuje wskazania związane z nauką poprawnych, pożądaných zachowań i wykształceniem właściwych postaw dzięki odpowiedniej lekturze. W drugiej grupie znajdują się również postulaty wychowawcze, jednak z zastrzeżeniem, że będą w utworach przedstawiane „bez nadmiernego” dydaktyzmu. Wskazaniami z tego obszaru są objęci autorzy współczesnych poradników *savoir-vivre’u* (G. Kasdepke, J. Krzyżanek). W części odpowiedzi pojawia się też uznanie dla prezentowania historii bez wyraźnych wzorców zachowań (opowieści o „niegrzecznych” dzieciach, robiących psikusy, zachowujących się niestosownie, książki o wstydliwych treściach – jako pozytywny element zawartości treściowej tekstów, rekompensujący ograniczenia dziecka wynikające ze społecznego funkcjonowania w określonych ramach stosowności zachowań). Można w nich odnaleźć uznanie i zrozumienie dziecięcych potrzeb oraz realizowanie procesu wychowania z ich uwzględnieniem.

Walory estetyczne jako kryterium wyboru autorów ograniczają się niemal wyłącznie do pięknego języka (J. Papuzińska, W. Widłak, E. Kiereś, G. Kasdepke, W. Chotomska, E. Stadtmüller, H. Ch. Andersen, K. Makuszyński, M. Strzałkowska). Wyjątkiem są wskazania, jednak

bez uszczegółowienia, kategorii wartości estetycznych i piękna utworu w odniesieniu do dzieł H. Ch. Andersena.

Bardzo spójne kryteria wyboru dotyczą autorów baśni (Ch. Perraulta, W. i J. Grimmów, H. Ch. Andersena). W baśniach respondenci upatrują możliwości przekazu wartości moralnych i głębokiej mądrości, ponadczasowego przesłania, nauki rozumienia oraz odróżniania dobra i zła. Ponadto wskazują na rozwijanie wyobraźni, przy jednoczesnym uzyskiwaniu przez odbiorcę umiejętności rozróżniania fantastyki od realnego życia.

Poza kryteriami opartymi na cechach i funkcjach utworów literackich tylko w dwóch przypadkach występuje kryterium przynależności dzieła do klasyki literackiej i wynikającej z tego konieczności zapoznania się z takim tekstem (takie wskazania dotyczą dwóch najczęściej podawanych autorów: A. Lindgren oraz H. Ch. Andersena). Dwukrotnie pojawia się również kryterium zasługi autora dla polskiej pedagogiki (J. Korczak), wyrażone w takich uzasadnieniach, jak:

- Ważne, aby dzieci знаły tego autora i jego biografię.
- Autor – ważna osoba dla polskiej pedagogiki.

Kilku badanych kieruje się kryteriami osobistymi, np. znajomością autora (D. Gellner), osobistym upodobaniem (M. Musierowicz, Z. Nienacki, I. Kwintowa). W przypadku ostatniej pisarki pojawiają się nawet ekspresyjne uzasadnienia:

- Autorka najpiękniejszych polskich baśni i legend mazurek!
- Świetne legendy dla dzieci i młodzieży.

Chociaż w wielu wypowiedziach zdarzają się odniesienia do doboru lektur ze względu na ich oddziaływanie czy też przystępność dla dzieci, to w kilku przypadkach z opisów badanych można również wydobyć informacje o ich postrzeganiu preferencji dzieci. Są to m.in. następujące wypowiedzi (co ciekawe, dotyczące utworów nowszych):

– Francesca Simon (*Koszmarny Karolek*) – psikusy, dzieci lubią czytać o kimś, kto jest niegrzeczny, treści wstydlive, dużo dialogów, ekspresji „uuuu”, „aaaa”.

– Joanne Kathleen Rowling – fantasy, magia – dzieci je kochają.

Jest też kilka odniesień związanych z wartościami chrześcijańskimi i praktykami religijnymi:

– P. St. John – ukazuje wartości chrześcijańskie w sposób przystępny, zrozumiały dla dziecka.

– C. S. Lewis – dobrze napisana, rozwija wyobraźnię, jasne przesłanie, wartości chrześcijańskie.

– Ks. M. Maliński – ciekawe rozważania dla dzieci o modlitwie i zachowaniu, pomocne w wychowaniu.

Z przedstawionych danych wynika, iż identyfikowani przez badanych jako dobrzy autorzy książek prozatorskich dla dzieci (powtarzające się wskazania) to przede wszystkim pisarze, których utwory należą do kanonu literatury dziecięcej i młodzieżowej, oraz ci, których twórczość mogła stanowić dziecięce lektury respondentów.

W zestawieniu wybieranych autorów tradycja dominuje nad propozycjami współczesnymi. Choć jej znajomość jest niezbędna, to ważne jest również proponowanie lektur, w których odbiorcy znajdą czytelny dla nich współczesny model dzieciństwa oraz zetkną się z aktualnymi zagadnieniami i problemami. Chociaż w podawanych przez respondentów kryteriach wyboru widoczne jest silne uznanie treści współczesnych, aktualnych i zrozumiałych dla dzieci pod względem wspólnoty doświadczeń, tylko częściowo współwystępuje ono z częstością wyborów pisarzy, których utwory mogłyby zapewnić ich transmisję. Wysoki wskaźnik wyborów Grzegorza Kasdepke pokazuje otwartość pedagogów na taką literaturę, a pojedyncze wskazania innych współcześnie tworzących pisarzy mogą być potencjałem zapewniającym zrównoważenie doświadczeń lekturowych dzieci

w odniesieniu do tradycji, jak i współczesnych propozycji; jednak obecnie tego typu wskazania są mocno rozproszone.

Nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy poproszono również o wymienienie 5 dobrych, ich zdaniem, poetów tworzących utwory poetyckie dla dzieci. Analiza uzyskanych danych pozwala stwierdzić, iż badani mieli większą trudność w wymienieniu 5 dobrych poetów niż w przypadku 5 dobrych autorów tworzących utwory prozą. Wskazano 44 nazwiska (tabela 90) (w przypadku utworów prozatorskich – 85 nazwisk), średnia liczba wskazań to 3,9, chociaż najczęstsze wskazania dotyczyły 5 twórców (dominanta). 40,5% badanych podało 5 poetów, 4 – 22,6%, od 0 do 3 – 37%.

Tabela 90. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy w odniesieniu do wskazań dobrych autorów książek literackich dla dzieci prozą

Proszę wymienić 5 dobrych zdaniem Pani/Pana poetów tworzących utwory poetyckie dla dzieci.									
		0	1	2	3	4	5	Średnia	Dominanta
Razem	N	5	3	10	13	19	34	3,9	5
	%	6	3,6	11,9	15,5	22,6	40,5		
Nauczyciele	N	1	1	3	7	5	9	3,72	5
	%	3,8	3,8	11,5	26,9	19,2	34,6		
Wychowawcy	N	4	2	5	5	11	20	3,98	5
	%	8,5	4,3	10,6	10,6	23,4	42,6		
Bibliotekarze	N	0	0	2	1	3	5	4,0	5

Najczęściej 5 nazwisk wskazywali bibliotekarze (45,5%), najrzadziej nauczyciele (34,6%). Średnio najwięcej wskazań udzielali wychowawcy. Zarysowane różnice między grupami nie są istotne statystycznie – wynik testu Kruskala-Wallisa: $\chi^2(2) = 1,000$, $p > 0,05$ (0,606) (tabele 91 i 92).

Dane zawarte w tabeli 93 oraz na wykresie 64 obrazują, iż badani dysponują znacznie mniejszym repertuarem poetów tworzących wiersze dla dzieci w młodszym wieku szkolnym niż prozatorów. Najczęstsze wybory dotyczą J. Brzechwy (82,1% wskazań) oraz J. Tuwima (78,6% wskazań). Są one znacznie większe niż najczęstsze wybory prozatorów (kształtujące się na poziomie 48,8%–36,9%) – badani zgadzają się co

Tabela 91. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a liczba wskazań poetów – rangi

Rangi			
	Stanowisko	N	Średnia ranga
5 poetów	nauczyciel	25	36,40
	wychowawca	43	41,69
	bibliotekarz	11	41,59
	Ogółem	79	

Tabela 92. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a liczba wskazań poetów – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}	
	5 poetów
Chi-kwadrat	1,000
df	2
Istotność asymptotyczna	0,606

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

do uważania tych twórców za reprezentantów poezji dziecięcej i uznają wartość poezji tych klasyków wiersza dziecięcego; prawdopodobnie wzmocnione jest to własnym doświadczeniem lekturowym z okresu dzieciństwa. W odpowiedziach, w których pojawiają się wskazania dwóch poetów, najczęściej jest to właśnie ta para. Pomiędzy tymi wyborami a następnymi nazwiskami jest przerwa – kolejne wskazania mieszczą się dopiero w przedziale 34,5%–22,6% (co i tak jest znaczące w stosunku do częstości wyborów pisarzy). W tym przedziale mieszczą się takie nazwiska, jak W. Chotomska (34,5%), M. Konopnicka (29,8%), D. Gellner (22,6%). Kolejny przedział to wskazania od 14,3% do 6%: D. Wawilów (14,3%), M. Strzałkowska (13,1%), L. J. Kern (9,5%), E. Szelburg-Zarembina (7,1%), J. Kulmowa (6%). Powyższe wybory są podzielane przez przedstawicieli nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, ponadto we wszystkich tych grupach znajdują się wskazania również J. Twardowskiego (4,8%) oraz N. Usenko (4,8%). Porównanie wyborów poszczególnych twórców między grupami prezentuje rysunek 4.

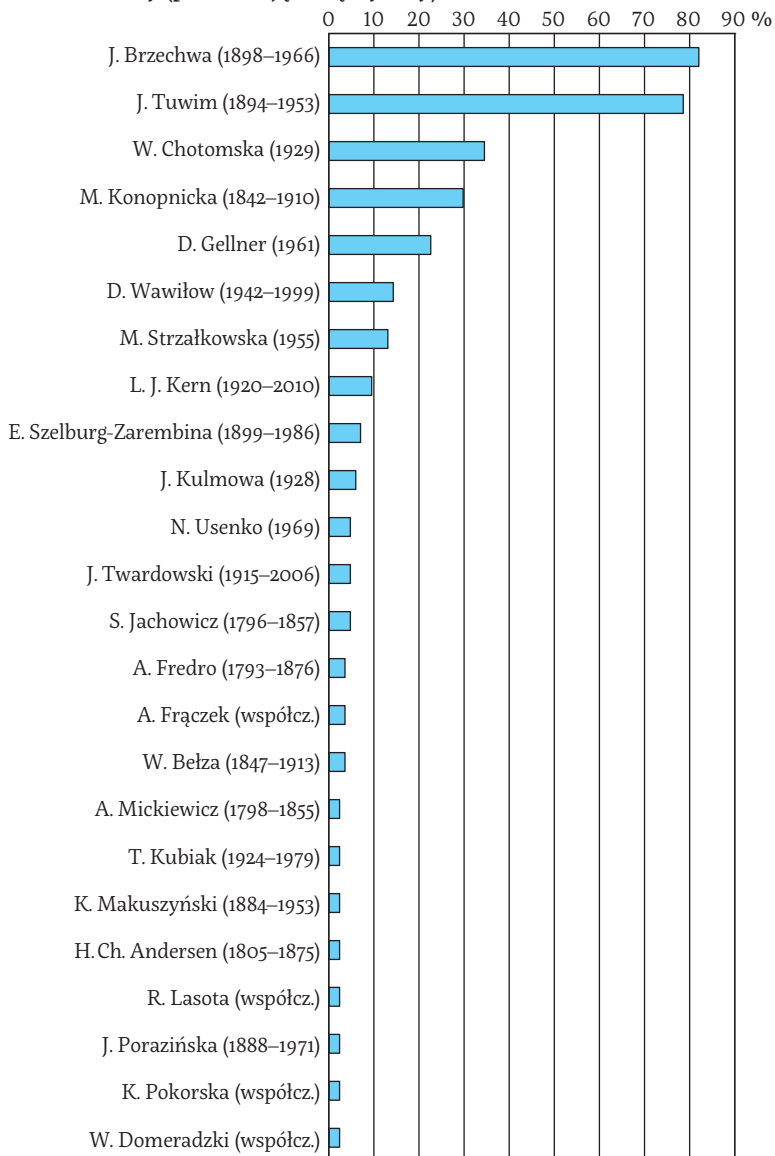
Wskazywani poeci to wyłącznie twórcy polscy. W dziesiątce najczęstszych wskazań mieszczą się uznani autorzy poezji dziecięcej, zarówno nieżyjący już, których prace należą do arcydzieł literatury dziecięcej, jak również znamienici poeci współcześnie tworzący, tacy jak W. Chotomska, D. Gellner, M. Strzałkowska, J. Kulmowa. Jeśli chodzi o twórców nieco młodszych, to 4,8% badanych wskazało N. Usenko, 3,8% A. Frączek, po 2,4% R. Lasotę i K. Pokorską. Pojedyncze wskazania młodszych twórców dotyczą: M. Przewoźniaka, M. Bartkowicza, J. Hockuby, E. Stadtmüller, A. Ożyńskiej-Zborowskiej (w tym przypadku należy pamiętać, iż jest to autorka opracowania antologii poezji dziecięcej), U. Kozłowskiej, H. Szayerowej, M. Frońskiego, W. Musiałowskiego.

Z jednej strony zaobserwować można różnorodność nazwisk (mimo iż jest ona mniejsza niż w przypadku wyborów prozatorów) i grup pokoleniowych poetów. Z drugiej jednak strony dominujące wskazania Tuwima i Brzechwy, zwłaszcza kiedy pojawiają się pojedyncze lub podwójne wybory, obrazują znaczny brak orientacji badanych w twórcach poezji dziecięcej. W wypowiedziach, w których nie pojawiły się nazwiska Tuwima i Brzechwy (poza zerowymi wskazaniami), udzielano specyficznych odpowiedzi. Niektórzy badani podawali np. H. Ch. Andersena, który wprawdzie był autorem wierszy, ale znany jest przede wszystkim jako autor baśni, nie jest więc pewne, jaka była intencja badanego dokonującego takiego wyboru, oraz M. Konopnicką. W innej z wypowiedzi podano tylko nazwisko A. Fredry i tytuł jednego jego utworu (*Małpa w kąpielu*), a ponadto takie tytuły, jak *Słoń Trąbalski*, *Murzynek Bambo* i *Przygody Koziołka Matołka*. Niepokoją tego typu wypowiedzi, ponieważ ujawniają niską wiedzę badanych dotyczącą poetów dziecięcych. Jedna odpowiedź wydaje się interesująca ze względu na koncentrację na poetach współczesnych, wykazującą bądź większą orientację badanego w aktualnych propozycjach poetyckich, bądź określone sądy estetyczne. W wypowiedzi tej wymieniono: D. Gellner, M. Strzałkowską, M. Przewoźniaka, A. Frączek, N. Usenko. W dwóch odpowiedziach wskazano: N. Usenko i W. Chotomską oraz J. Porazińską, J. Kulmową i D. Wawilów.

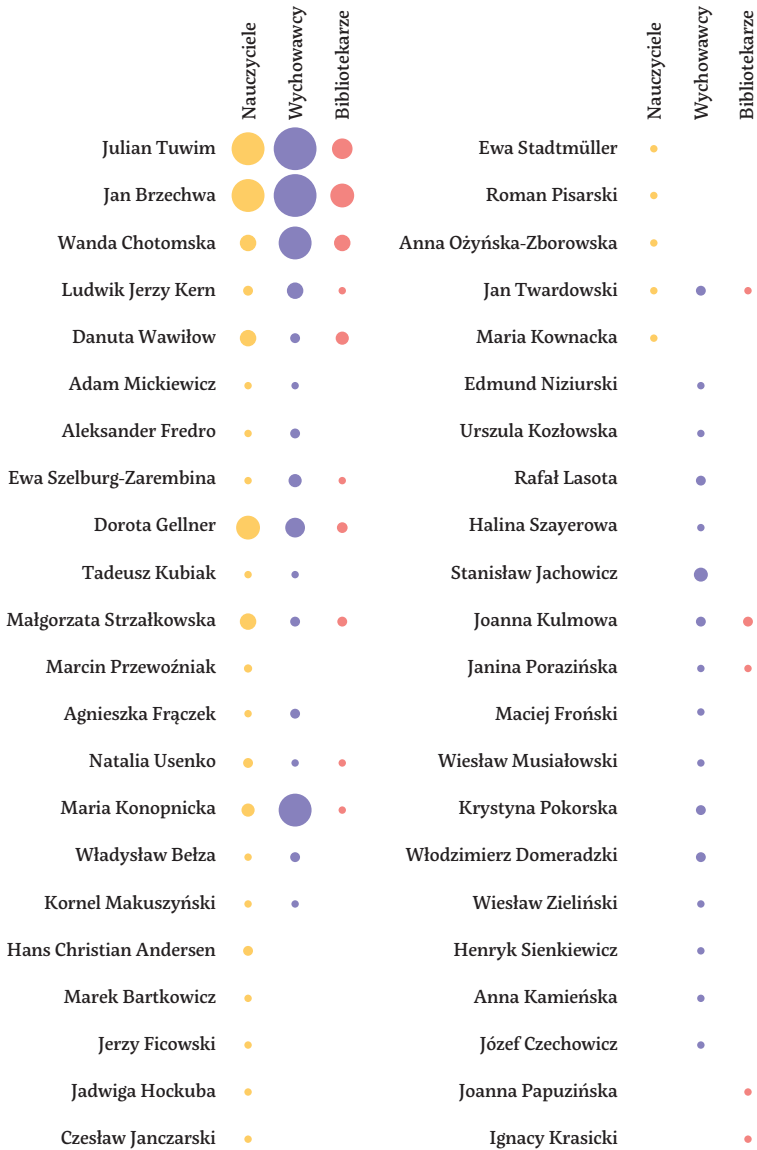
Tabela 93. Poeci wskazywani przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy

Poeta	Razem		Nauczyciele		Wychowawcy		Bibliotekarze	
	N	%	N	%	N	%	N	%
J. Brzechwa (1898–1966)	69	82,1	22	84,6	37	78,7	10	90,9
J. Tuwim (1894–1953)	66	78,6	21	80,8	36	76,6	9	81,8
W. Chotomska (1929)	29	34,5	5	19,2	19	40,4	6	54,5
M. Konopnicka (1842–1910)	25	29,8	4	15,4	20	42,5	1	9,1
D. Gellner (1961)	19	22,6	10	3,8	7	14,9	2	18,2
D. Wawilow (1942–1999)	12	14,3	5	19,2	3	6,4	4	36,4
M. Strzałkowska (1955)	11	13,1	5	19,2	3	6,4	3	27,3
L. J. Kern (1920–2010)	8	9,5	2	7,7	5	10,6	1	9,1
E. Szelburg-Zarembina (1899–1986)	6	7,1	1	3,8	4	8,5	1	9,1
J. Kulmowa (1928)	5	6,0	0	0	2	4,3	3	27,3
N. Usenko (1969)	4	4,8	2	7,7	1	2,1	1	9,1
J. Twardowski (1915–2006)	4	4,8	1	3,8	2	4,3	1	9,1
S. Jachowicz (1796–1857)	4	4,8	0	0	4	8,5	0	0
A. Fredro (1793–1876)	3	3,6	1	3,8	2	4,3	0	0
A. Frączek (współcz.)	3	3,6	1	3,8	2	4,3	0	0
W. Bełza (1847–1913)	3	3,6	1	3,8	2	4,3	0	0
A. Mickiewicz (1798–1855)	2	2,4	1	3,8	1	2,1	0	0
T. Kubiak (1924–1979)	2	2,4	1	3,8	1	2,1	0	0
K. Makuszyński (1884–1953)	2	2,4	1	3,8	1	2,1	0	0
H. Ch. Andersen (1805–1875)	2	2,4	2	7,7	0	0	0	0
R. Lasota (współcz.)	2	2,4	0	0	2	4,3	0	0
J. Porazińska (1888–1971)	2	2,4	0	0	1	2,1	1	9,1
K. Pokorska (współcz.)	2	2,4	0	0	2	4,3	0	0
W. Domeradzki	2	2,4	0	0	2	4,3	0	0
M. Przewoźniak (współcz.)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
M. Bartkowiec (1960)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
J. Ficowski (1924–2006)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
J. Hockuba (współcz.)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
Cz. Janczarski (1911–1971)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
E. Stadtmüller (współcz.)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
R. Pisarski (1912–1969)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
A. Ożyńska-Zborowska (współcz.)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
M. Kownacka (1894–1982)	1	1,2	1	3,8	0	0	0	0
E. Niziurski (1925–2013)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
U. Kozłowska (1958)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
H. Szayerowa (współcz.)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
M. Froński (1973)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
W. Musiałowski (1948)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
W. Zieliński (1949)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
H. Sienkiewicz (1846–1916)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
A. Kamińska (1920–1986)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
J. Czechowicz (1903–1939)	1	1,2	0	0	1	2,1	0	0
J. Papużyńska (1939)	1	1,2	0	0	0	0	1	9,1
I. Krasicki (1735–1801)	1	1,2	0	0	0	0	1	9,1

Wykres 64. Poeci wskazywani przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy (powtarzające się wybory)



Rysunek 4. Zróżnicowanie wyborów poetów, dokonywanych przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy



Nauczyciele, wychowawcy i bibliotekarze poproszeni o kryteria wyboru poszczególnych autorów w 35,4% ich nie wskazali.

Wśród podawanych kryteriów wyboru poetów pojawiały się wskazania zarówno dotyczące cech i funkcji utworów poetyckich, jak również przynależności dzieł do kanonu czytelniczego, klasyki literackiej. Pojawiło się też wiele odwołań do walorów estetycznych, artystycznych ich utworów – do kategorii piękna i środków artystycznego wyrazu.

W odniesieniu do pierwszej grupy kryteriów najczęściej wskazywano:

- wiersze pouczające, wychowawcze, kształtujące postawy, zawierające morał, czytelne przesłanie,
- utwory zabawne, zawierające humor słowny, sytuacyjny, pokazanie świata na opak, elementy groteski,
- teksty zaciekawiające, wzbudzające zainteresowanie czytelnika,
- treści przystające do współczesności,
- prostotę utworów, zapewniającą łatwość przyswajania treści i jej interpretacji,
- elementy kształcące, ułatwiające uczenia się, odbiór informacji,
- tematy bliskie dzieciom,
- odwoływanie się do przeżyć dzieci, spostrzegania świata, emocjonalności dzieci,
- wiersze rozwijające wyobraźnię,
- utwory wzbogacające słownictwo i sprawność artykulacyjną (materiał językowy stanowiący „gimnastykę” dla narządów wymówieniowych).

W odniesieniu do drugiego typu kryterium do klasyki polskiej literatury dziecięcej zaliczano J. Tuwima, J. Brzechwę, M. Konopnicką i rzadziej: W. Chotomską, D. Gellner i D. Wawiłow. Jedno wskazanie dotyczy również antologii poezji dziecięcej, bez odniesienia do konkretnych poetów.

Zazwyczaj określenia „klasyka”, „kanon” nie są wzbogacone dodatkowymi informacjami, jednak niekiedy pojawiają się rozwinięte wypowiedzi, podkreślające nieprzemijające walory utworów oraz budowanie międzygeneracyjnej wspólnoty:

– Jan Brzechwa, Julian Tuwim – to trzeba znać, literacka spuścizna, kanon, do własnego rozwoju.

– Jan Brzechwa – klasyka, na której wychowały się pokolenia.

– Wanda Chotomska – *Wiersze, Herbatka, Literki, Kokoszki* – przesłania międzypokoleniowe, budowanie więzi międzypokoleniowych oraz funkcja edukacyjna, poznawcza abecadła, odgłosów przyrody.

W tym obszarze ważnym, choć jednostkowym wskazaniem, jest również uzasadnienie wyboru J. Porazińskiej, związane z ważnością proponowania tekstów tradycyjnych, nawet jeśli nie są w pełni aktualne:

– Janina Porazińska – trochę archaiczna, ale buduje tożsamość, melodyjna, łatwa do zapamiętania.

Interesujący jest fakt, iż przynależność do klasyki poezji w opinii respondentów współwystępuje z upodobaniami dzieci, co świadczy o ponadczasowości utworów wymienianych autorów oraz ich integracyjnym charakterze, co odbija się w następujących wypowiedziach:

– Julian Tuwim: klasyka polskiej literatury dziecięcej, ceniona i lubiana przez dzieci.

– Jan Brzechwa: klasyka literatury, bardzo dobrze przyjmowana przez dzieci.

– Jan Brzechwa, Julian Tuwim, Wanda Chotomska – klasyka, ale aktualna, literacki, dźwiękowo atrakcyjny język; Danuta Wawiłow, Dorota Gellner – jak wyżej, dodatkowo porusza współczesne problemy.

– Jan Brzechwa, Julian Tuwim – ponadczasowe, wesołe, rymują się, łatwe w odbiorze, są piosenki do tych wierszy.

– Jan Brzechwa, Julian Tuwim, Danuta Wawiłow – humor, proste, znane (wspólny kontekst).

– Jan Brzechwa, Julian Tuwim – ponadczasowe, rozwijają dzieci pełnosprawne i upośledzone, dzieci uwielbiają te wiersze.

W odniesieniu do walorów estetycznych i artystycznych utworów wymienianych poetów najczęściej pojawiają się określenia dotyczące:

- pięknego języka, wartości języka, zabawy słowem, obecności rymów, wykorzystaniu dźwiękonaśladownictwa, zastosowania wielu środków poetyckich;

- ogólne stwierdzenia (bez cech charakteryzujących), że utwór ma walory artystyczne, jest piękną poezją, dobrze napisaną.

Niektóre uzasadnienia mają bardzo ekspresyjną formę:

- Jan Brzechwa – piękne!! wiersze, *Bajki Samograjki* można je śpiewać i grać i w ogóle.

- Dorota Gellner – za całokształt, każdy wierszy = dzieło sztuki.

Interesujący jest fakt, iż ocenie poetów i utworów towarzyszy zazwyczaj aspekt przystępności tekstu i łatwości jego zrozumienia oraz elementów dydaktyczno-wychowawczych:

- Jan Brzechwa – cudowne, najbardziej znane wiersze dla dzieci, pełne humoru, a także pouczających morałów.

- Julian Tuwim – świetny poeta w ogóle, dla dzieci też dobre wiersze tworzył. Oprócz tego oczywiście przesłanie moralne.

- Maria Konopnicka – świetna poezja + przesłanie.

- Jan Twardowski – świetne wiersze, dowcipne i z jasnym przesłaniem.

Osobną grupę wskazań stanowią odniesienia do przedstawień przyrody, świata roślin i zwierząt, rytmu pór roku, piękna otaczającego świata, waloryzujące zwłaszcza sposoby opisywania rzeczywistości. W tym obszarze najczęściej wymieniano M. Konopnicką, E. Szelburg-Zarembinę, W. Chotomską i M. Kownacką.

Respondenci bardzo rzadko wskazywali uzasadnienia wyborów poetów młodszego pokolenia.

Analiza zgromadzonego materiału pokazuje, że nauczyciele, wychowawcy i bibliotekarze pracujący z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku nie mają dużej wiedzy na temat poetów dziecięcych. Choć pojedyncze wskazania obrazują zróżnicowanie nazwisk, to

w podzielanych wyborach dominują twórcy kanoniczni lub tworzący współcześnie, ale już cieszący się ogromnym uznaniem. W przypadku wyborów poetów aspekt artystyczny jest mocniej wyeksponowany, lecz towarzyszą mu cechy i funkcje utworów ważne również w omówieniach prozatorów i ich dzieł, ze szczególnym uwzględnieniem przekazu, przesłania utworu.

8.5. Preferencje lekturowe w odniesieniu do książek dziecięcych w doświadczeniach nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy

Oprócz orientacji nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy w literaturze dziecięcej istotne dla ich wyborów na rzecz dzieci są również własne doświadczenia lekturowe z okresu dzieciństwa.

Odpowiadając na pytanie: Jaka była Pani/Pana ulubiona książka w dzieciństwie?, najwięcej wskazań przyporządkowywali utworom A. Lindgren (łącznie 28 wskazań), L. M. Montgomery (łącznie 18 wskazań), H. Ch. Andersena (9 wskazań) oraz J. Tuwima (7 wskazań) i J. Brzechwy (5). Te nazwiska pojawiają się we wskazaniach dobrych pisarzy (prozatorów, poetów) oraz książek, do których chcieliby rozbudzić zamięłowanie wśród dzieci. Zarysowuje się związek pomiędzy tym, co czytali we własnym dzieciństwie i uznają za wartościowe, a wyborami lekturowymi na rzecz dzieci (tabela 94).

Tabela 94. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: jaka była Pani/Pana ulubiona książka w dzieciństwie?

Autor	Tytuł	Wskazania	Procent
A. Lindgren	<i>Dzieci z Bullerbyn</i>	25	29,8
L. M. Montgomery	<i>Ania z Zielonego Wzgórza</i> , seria książek o Ani z Zielonego Wzgórza	17	20,2
H. Ch. Andersen	<i>Baśnie</i>	9	10,7
J. Tuwim	wiersze	7	8,3
J. Brzechwa	wiersze	5	6,0

d.c. tabeli 94

Author	Tytuł	Wskazania	Procent
M. Krüger	<i>Karolcia</i>	4	4,8
A. de Saint-Exupéry	<i>Mały Książę</i>	3	3,6
A. Lindgren	<i>Pippi Pończoszanka</i>	3	3,6
brak danych		3	3,6
E. H. Porter	<i>Polyanna</i>	3	3,6
M. Musierowicz	<i>Jeźycjada</i>	3	3,6
A. A. Milne	<i>Kubuś Puchatek</i>	2	2,4
A. Szklarski	cykl o przygodach Tomka Wilmowskiego	2	2,4
F. H. Burnett	<i>Tajemniczy ogród</i>	2	2,4
H. Sienkiewicz	<i>W pustyni i w puszczy</i>	2	2,4
H. Lofting	<i>Doktor Dolittle i jego zwierzęta</i>	2	2,4
J. Spyri	<i>Heidi</i>	2	2,4
wiele		2	2,4
	<i>Baśnie z tysiąca i jednej nocy</i>	1	1,2
A. Lindgren	<i>Nils Paluszek</i>	1	1,2
bajka muzyczna z tekstem J. Brzechwy i z muzyką M. Janicza	<i>Lata ptaszek</i>	1	1,2
C. S. Lewis	<i>Opowieści z Narni</i>	1	1,2
E. Nesbit	<i>Ród Ardenów</i>	1	1,2
E. Szelburg-Zarembina	<i>Królestwo bajki</i>	1	1,2
E. Szelburg-Zarembina	<i>Przez różową szybkę</i>	1	1,2
F. H. Burnett	<i>Mała księżniczka</i>	1	1,2
H. Ozogowska	<i>Głowa na tranzystorach</i>	1	1,2
H. Ozogowska	<i>Chłopak na opak</i>	1	1,2
J. Brzechwa	<i>Akademia Pana Kleksa</i>	1	1,2
J. Twardowski	<i>Patyki i patyczki</i>	1	1,2
J. Przymanowski	<i>Cztery pancerni i pies</i>	1	1,2
J. Kraszewski	<i>Stara baśń</i>	1	1,2
J. Duszyńska	<i>Cudaczek Wyśmiewaczek</i>	1	1,2
K. Makuszyński	<i>Awantura o Basię</i>	1	1,2
K. Makuszyński	<i>Szaletstwa panny Ewy</i>	1	1,2
K. Siesicka	<i>Zapałka na zakręcie</i>	1	1,2
L. M. Montgomery	<i>Błękitny zamek</i>	1	1,2
L. Krzemieniecka	<i>Z przygód krasnala Hałabały</i>	1	1,2
L. F. Baum	<i>Czarnoksiężnik z Krainy Oz</i>	1	1,2
M. Kownacka	<i>Kajtkowe przygody</i>	1	1,2
M. Twain	<i>Przygody Tomka Sawyerera</i>	1	1,2
M. Ende	<i>Niekończąca się historia</i>	1	1,2

9. Koncepcja książki literackiej dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym

W celu określenia koncepcji książki literackiej dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy dociekano, czy respondenci wskażą różnice pomiędzy wartościową książką dla dziecka w młodszym wieku szkolnym a książką dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym oraz czy zgodzą się, iż dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące problem niepełnosprawności wzrokowej lub innej niepełnosprawności.

Na pytanie: Jakie cechy powinna mieć wartościowa książka literacka dla dziecka w młodszym wieku szkolnym? udzielone odpowiedzi odnosiły się do następujących właściwości książek (kategorie zostały wyodrębnione po zapoznaniu się ze wszystkimi odpowiedziami): książka interesująca dla dziecka, z ciekawą fabułą, wciągająca (42,9%), powinna zawierać elementy dydaktyczno-wychowawcze, przekazująca dobre wartości, kształtująca właściwe postawy, dająca dobry przykład, prezentująca wzorce osobowe, korygująca niepożądaną zachowania (36,9%), zrozumiała, przystępna dla dzieci, łatwa w odbiorze, zawierająca łatwy do odczytania przekaz, morał (31%), humorystyczna, dowcipna, zabawna, zapewniająca rozrywkę (23,8%), rozwijająca wyobraźnię (21,4%), niezbyt długa, niezbyt rozbudowana treściowo (16,7%), napisana prostym, przystępnym językiem (16,7%), powinna zawierać elementy edukacyjne, powinna podnosić poziom

wiedzy, informować o świecie (16,7%), dobrana do wieku, uwzględniająca poziom rozwoju dziecka i jego zainteresowania (16,7%), powinna zawierać treści i sprawy bliskie dziecku, znane mu z życia codziennego (14,3%), książka kolorowa, z ilustracjami (11,9%), powinna mieć odpowiednią wielkość czcionki (9,5%), powinna mieć pozytywne przesłanie, pozytywny wydźwięk, wesołe, optymistyczne zakończenie (8,3%), dobrze ilustrowana (8,3%), bohater bliski dziecku, z którym ono może się utożsamić, wzbudzający pozytywne odczucia (7,1%), przekazująca wartości moralne, etyczne (7,1%), zawierająca wiele ilustracji (7,1%), podejmująca aktualne problemy, dotycząca współczesnych, aktualnych treści (7,1%), powinna rozwijać myślenie, uczyć logicznego myślenia (6%), niewzbudzająca negatywnych emocji, pokazująca pozytywne aspekty życia (6%), dobrze wydana – trwała (4,8%), estetycznie i atrakcyjnie wydana (4,8%), pisana piękną polszczyzną (4,8%), z ilustracjami odpowiednio dobranymi do tekstu, podkreślającymi jego walory i sens (4,8%), z prostymi i czytelnymi, nieprzeładowanymi szczegółami, realistycznymi (4,8%), napisana poprawną polszczyzną, bez błędów językowych, języka potocznego i wyrazów modnych (4,8%), doskonaląca mowę, wzbogacająca słownictwo (4,8%), mająca walory artystyczne, estetyczne, podnosząca poziom kultury, uwrażliwiająca na piękno (4,8%), zawierająca fantastyczne, magiczne treści (4,8%), bajkową i baśniową formę (4,8%)¹. Pełny wykaz cech wartościowych książek dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, identyfikowanych przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, prezentuje tabela 95.

Na podstawie zgromadzonego materiału wyraźnie widać, że najważniejsze właściwości książek dla dzieci w młodszym wieku szkolnym w opinii pedagogów odnoszą się do atrakcyjności tekstu – możliwości zainteresowania nim czytelnika, również poprzez aspekt humorystyczny, oraz do realizacji funkcji dydaktyczno-wychowawczej literatury, rozumianej przede wszystkim jako katalog wzorców zachowań, czyli tzw. dydaktyzm oparty na analizie negatywnych zachowań

1 Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Inny czytelnik – taka sama literatura?*, dz. cyt., s. 261.

Tabela 95. Cechy wartościowej książki literackiej dla dziecka w młodszyim wieku szkolnym w opinii nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy

Cechy wartościowych książek dla dzieci w młodszyim wieku szkolnym	Wskazania	Procent
interesująca dla dziecka treść, ciekawa fabuła, wciągająca	36	42,9
zawierająca elementy dydaktyczno-wychowawcze, przekazująca dobre wartości, kształtująca właściwe postawy, dająca dobry przykład, prezentująca wzorce osobowe, korygująca niepożądane zachowania	31	36,9
zrozumiała, przystępna dla dzieci, łatwa w odbiorze, zawierająca łatwy do odczytania przekaz, morał	26	31,0
humorystyczna, dowcipna, zabawna, zapewniająca rozrywkę	20	23,8
rozwijająca wyobraźnię	18	21,4
niezbyt długa, niezbyt rozbudowana treściowo	14	16,7
napisana prostym, przystępnym językiem	14	16,7
dostarczająca wiedzę, treści edukacyjne, informacje o otaczającym świecie	14	16,7
dobrana do wieku, uwzględniająca poziom rozwoju dziecka i jego zainteresowania	14	16,7
tematyka bliska dzieciom, treści i sprawy znane z życia codziennego	12	14,3
książka kolorowa z ilustracjami	10	11,9
odpowiednia wielkość czcionki	8	9,5
pozytywne przesłanie, pozytywny wydźwięk, wesołe, optymistyczne zakończenie	7	8,3
dobrze ilustrowana	7	8,3
przekazująca wartości moralne, etyczne	6	7,1
zawierająca wiele ilustracji	6	7,1
bohater bliski dziecku, z którym może się ono utożsamiać, wzbudzający pozytywne odczucia	6	7,1
podejmująca aktualne problemy, dotycząca współczesnych, aktualnych treści	6	7,1
rozwijająca myślenie, ucząca logicznego myślenia	5	6,0
niewzbudzająca negatywnych emocji, pokazująca pozytywne aspekty życia	5	6,0
dobrze wydana – trwała	4	4,8
napisana piękną polszczyzną	4	4,8
ilustracje odpowiednio dobrane do tekstu, podkreślające walory i sens tekstu	4	4,8
ilustracje proste i czytelne, nieprzeładowane detalami, realistyczne	4	4,8
napisana poprawną polszczyzną, bez błędów językowych, języka potocznego i wyrazów modnych	4	4,8
mająca walory artystyczne, estetyczne, podnosząca poziom kultury, uwróżliwiająca na piękno	4	4,8
fantastyczne, magiczne treści	4	4,8
bajki, baśnie	4	4,8
doskonająca mowę, wzbogacająca słownictwo	4	4,8
atrakcyjnie i estetycznie wydana	4	4,8
elementy przyrodnicze	3	3,6
pokazująca sposoby radzenia sobie z problemami	3	3,6
elementy rozwijające, np. formy przestrzenne, elementy dotykowe	3	3,6

d.c. tabeli 95

Cechy wartościowych książek dla dzieci w młodszy wieku szkolnym	Wskazania	Procent
dostarczająca wrażeń, wywierająca wpływ na uczucia	3	3,6
przygodowa, wartka, żywa akcja	3	3,6
czytelny układ graficzny	3	3,6
wartości społeczno-emocjonalne	2	2,4
brak przemocy i agresji	2	2,4
wiersze rymowane	2	2,4
terapeutyczne właściwości	2	2,4
zawierająca ciekawe ilustracje	2	2,4
plastyczne opisy	2	2,4
uwrażliwiająca	2	2,4
wzbudzająca zainteresowanie światem, ludźmi	2	2,4
atrakcyjna okładka	2	2,4
żywy, atrakcyjny język	2	2,4
Wanda Chotomska	2	2,4
Grzegorz Kasdepke	2	2,4
dużo dialogów	2	2,4
wartość rodziny	2	2,4
ucząca tolerancji	1	1,2
ucząca koncentrować uwagę	1	1,2
mówiąca o niepełnosprawnych	1	1,2
informacje o życiu dzieci w innych krajach	1	1,2
o zróżnicowanej tematyce	1	1,2
<i>Rady nie od parady</i> Małgorzaty Strzałkowskiej	1	1,2
mówiąca o uczuciach zwalczających zło	1	1,2
mówiąca o wybaczeniu	1	1,2
mówiąca o miłości	1	1,2
ucząca empatii	1	1,2
wzbogacająca społeczne doświadczenie	1	1,2
treść pobudzająca do refleksji	1	1,2
zachęcająca do działania	1	1,2
czytelny druk brajlowski	1	1,2
<i>Lotta z ulicy Awanturników</i> Astrid Lindgren	1	1,2
nieprzeładowana treściami edukacyjnymi	1	1,2
fantasy	1	1,2
barwna, lecz niezbyt kolorowa	1	1,2
odczytana z modulacją	1	1,2
mało opisów	1	1,2
odpowiedni format i grubość	1	1,2
wartość koleżeństwa	1	1,2
dobrze przetłumaczona	1	1,2
Ludwik Jerzy Kern	1	1,2
nieduża liczba bohaterów	1	1,2
pomoc wzajemna	1	1,2
dobry papier	1	1,2

bohatera i bycia medium transmisji z góry określonych, pożądanych sensów i wartości w formie jasno wyodrębnionego przekazu, morału (tzw. dydaktyzm retoryczny). Wysoko oceniana jest przystępność książki. Ta zaś rozumiana jest dwojako: jako napisana językiem prostym i odpowiednim do wieku dziecka oraz jako walor treściowy: zaprezentowana historia umożliwia łatwe wyciągnięcie z niej wniosku, szybkie wychwycenie przekazu, czemu służy niewielka objętość treściowa. Ważny dla badanych jest fakt rozwijania wyobraźni poprzez lekturę. Istotne znaczenie mają walory informacyjne książki, odnoszące do empirii: pozatekstowej rzeczywistości i doświadczeń bliskich dzieciom (także podejmowanie tematów aktualnych, współczesnych i wprowadzenie bohatera będącego nośnikiem atrakcyjnych dla odbiorcy cech, umożliwiającego mu identyfikację) oraz optymistyczne, pozytywne treści i pogodny wydźwięk utworu, niewzbudzenie negatywnych emocji. W opinii badanych dla oceny książki dla dziecka w młodszym wieku szkolnym istotne znaczenie mają jej walory wizualne, w szczególności ilustracje (pośrednicy zwracają uwagę na książki kolorowe, dobrze ilustrowane, zawierające wiele ilustracji). Badani waloryzują także wartość języka – prostego, ale poprawnego, pojawiają się także wskazania „pięknej polszczyzny” i polszczyzny bez błędów i innowacji językowych, stylistycznych (bez wyrazów modnych, słownictwa żargonowego). Na uwagę zasługuje fakt, iż choć znalazły się wypowiedzi odnoszące się bezpośrednio do walorów artystycznych, estetycznych książek literackich, związanych z podnoszeniem kultury, to ponieważ nie zostały doprecyzowane – trudno określić, czy odnoszą się do literackości tekstów, do oryginalności rozwiązań formalnych, czy też do walorów książki jako obiektu – z uwzględnieniem sposobu wydania i jakości ilustracji.

Część rzadziej pojawiających się stwierdzeń uzupełnia wcześniejsze, wiodące konstatacje, np.: uszczegóławia walory materiałowe i edytorskie książki: dobry papier, odpowiedni format i grubość, czytelny układ graficzny, atrakcyjna okładka, elementy dotykowe i przestrzenne; charakteryzuje język przekazu (żywy, atrakcyjny); podaje właściwości ilustracji: ciekawe, barwne, lecz niezbyt kolorowe.

Inne wnoszą dodatkowe treści, wcześniej niewzmiankowane. Do tej drugiej grupy można zaliczyć: wskazania dotyczące zawartości treściowej lektur, funkcji książek i wartości, które mają przekazywać; wskazania konkretnych gatunków literackich (wiersze rymowane, fantasy); wskazania konkretnych autorów i tytułów utworów².

Odpowiedzi na pytanie: Jakie cechy powinna mieć wartościowa książka literacka dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym? można podzielić na dwie grupy: cechy niewzmiankujące specjalnych potrzeb w zakresie odczytywania tekstów literackich i dodatkowych funkcji kompensacyjnych książek dla dzieci niewidomych oraz cechy odnoszące się do specyfiki funkcjonowania dzieci z dysfunkcją wzroku.

W pierwszej grupie najczęstszym wskazaniem jest określenie, że cechy książek dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym nie różnią się od cech książek dla dzieci widzących (64,3%), 33,6% osób uszczegółowiło to wskazanie, koncentrując się na cechach książki gwarantujących jej udostępnienie (brajlowska, mówiona) oraz wskazując propozycje związane z grafiką dotykową i walorami dźwiękowymi. Pojawiły się również odniesienia do zawartości treściowej, w których postulowano bogactwo opisów, informacje o świecie, aktualne treści. W kilku przypadkach podano cechy książek odnoszące się do wartości uznawanych za ważne, których książka powinna być nośnikiem.

W pierwszej grupie odpowiedzi pojawiają się m.in. takie cechy i właściwości książki, jak: zrozumiała, przystępna dla dzieci, łatwa w odbiorze, zawierająca łatwy do odczytania przekaz, morał (10,7%), interesująca dla dziecka treść, ciekawa fabuła, wciągająca (8,3%), o tematyce bliskiej dzieciom, prezentująca realia życia dzieci (8,3%), zawierająca elementy dydaktyczno-wychowawcze, przekazująca dobre wartości, kształtująca właściwe postawy, dająca dobry przykład, prezentująca wzorce osobowe, korygująca niepożądane zachowania (7,1%), dostarczająca wiedzę, treści edukacyjne, informacje o otacza-

2 Por. tamże, s. 261–262.

jącym świecie (7,1%), powinna rozwijać wyobraźnię (6%), podejmująca aktualne problemy, dotycząca współczesnych, aktualnych treści (4,8%), dobrana do wieku, uwzględniająca poziom rozwoju dzieci i ich zainteresowania, powinna zawierać treści i sprawy bliskie dziecku, znane mu z życia codziennego (3,6%), zawierająca przygodową, wartką akcję (3,6%), napisana piękną polszczyzną (2,4%), napisana prostym przystępnym językiem (2,4%), poprawnym (2,4%), starannie wydana (2,4%), o bajkowej treści (2,4%).

W drugiej grupie odpowiedzi pojawiają się m.in. takie określenia, jak: zawierająca rysunki wypukłe, dostępne dla niewidomych (20,2%), ilustracje w znanej i powtarzalnej technice, z którą uczeń będzie się stykał (1,2%), dodatkowo, w odniesieniu do elementów taktylnych: książka atrakcyjna dotykowo, zawierająca zróżnicowane materiały, faktury i kształty (2,4%), szablony postaci, kukielki (1,2%), elementy graficzne proste, niekolorowe (1,2%), ilustracje brajlowskie (1,2%), ilustracje na papierze puchącym (1,2%). Ponadto książki zawierające dużo opisów słownych, plastycznych opisów świata, postaci, przyrody (11,9%), opisów konkretnych, szczegółów z otaczającej rzeczywistości (4,8%) (choć pojawia się również wypowiedź wskazująca, że książki nie powinny zawierać zbyt wielu opisów przyrody, trudnych do pokazania, wyjaśnienia, zbyt wielu szczegółów – 1,2%), treści kompensujące brak wzroku, dostarczające wrażeń niedostępnych (3,6%), sprzyjające tworzeniu adekwatnych wyobrażeń (3,6%), odnoszące się do wielozmysłowych doświadczeń dzieci, zachęcające do takich doświadczeń (1,2%), zawierające określenia kolorów (1,2%). Badani wskazywali również na elementy pobudzające zmysł węchu (książki, strony pachnące) (4,8%). Jeśli chodzi o elementy dźwiękowe, to badani zwracali uwagę na walory brzmieniowe tekstu – teksty dźwiękonaśladowcze, umożliwiające odczytanie z odpowiednią modulacją (2,4%), oraz na jakości dźwiękowe książki mówionej: elementy muzyczne, odgłosy otaczającego świata, dźwięki pobudzające wyobraźnię (2,4%), dźwięki znane dzieciom (1,2%). Jeśli chodzi o formę, badani stwierdzali, że wartością książki dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym to

książka brajlowska (7,1%), brajlowsko-czarnodrukowa (6%), o dobrze wytłoczonych punktach (2,4%), niepowodujących zranień i dyskomfortu podczas czytania (1,2%), drukowana jednostronnie (3,6%), co drugą linię (1,2%), uwzględniająca zasady adaptacji książek dla niewidomych (2,4%), zawierająca nowe rozdziały na nowej stronie, numerację i spis treści bez błędów (1,2%), druk bezbłędny (1,2%), trwała (4,8%), niezbyt ciężka (2,4%), dostosowana formatem – małe nie są najlepsze (1,2%), zaadaptowana – audiobook (1,2%), książki interaktywne (1,2%). Respondenci wskazują również na takie elementy, jak: książki terapeutyczne, w których znajdują odbicie strapienia współczesnego człowieka: samotność, lęk (przed chorobą, szpitalem), nieśmiałość, rozłąka z rodzicem (3,6%), pokazujące sposoby radzenia sobie z problemami (1,2%), podejmujące problemy osób niepełnosprawnych (4,8%), o osobach niepełnosprawnych – np. *Tydzień Konstancji O. Masiuk* (1,2%), podróznicze (pełniące funkcję kompensującą niedostatek osobistych doświadczeń) (1,2%)³.

Pełny wykaz cech wartościowych książek dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym w opinii nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, ujmuję tabela 96.

Zaprezentowany materiał pokazuje, że cechy wartościowych książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym są w opiniach badanych w większości przypadków tożsame z cechami książek dla dzieci bez dysfunkcji wzroku, zwłaszcza pod względem zawartości treściowej, choć pojawiają się w wypowiedziach dodatkowe elementy oraz różnice w częstości wyborów elementów wspólnych. Spośród elementów wspólnych, a zatem tych, które nie odnoszą się bezpośrednio do dysfunkcji wzroku, najwięcej wskazań dotyczyło przystępności tekstu, łatwego w odbiorze przekazu, morału utworu, treści bliskich dzieciom, znanych im z codziennych doświadczeń, interesujących odbiorców, walorów dydaktyczno-wychowawczych związanych z kształtowaniem pożądanych postaw oraz dostarczania przez

3 Por. tamże, s. 262–263.

Tabela 96. Cechy wartościowej książki literackiej dla dziecka w młodszyim wieku szkolnym

Cechy wartościowych książek dla dzieci niewidomych w młodszyim wieku szkolnym?	Wskazania	Procent
takie same, jak dla widzących	54	64,3
rysunek wypukły, czytelny dla niewidomych	17	20,2
dużo opisów słownych, plastycznych opisów świata, postaci, przyrody	10	11,9
zrozumiała, przystępna dla dzieci, łatwa w odbiorze, zawierająca łatwy do odczytania przekaz, morał	9	10,7
tematyka bliska dzieciom, realia życia dzieci	7	8,3
interesująca dla dziecka treść, ciekawa fabuła, wciągająca	7	8,3
zawierająca elementy dydaktyczno-wychowawcze, przekazująca dobre wartości, kształtująca właściwe postawy, dająca dobry przykład, prezentująca wzorce osobowe, korygująca niepożądane zachowania	6	7,1
dostarczająca wiedzę, treści edukacyjne, informacje o otaczającym świecie	6	7,1
brajlowska	6	7,1
rozwijająca wyobraźnię	5	6,0
brajlowsko-czarnodrukowa, do ogólnego odbioru	5	6,0
trwała	4	4,8
podejmująca aktualne problemy, dotycząca współczesnych, aktualnych treści	4	4,8
z elementami pobudzającymi zmysł węchu (książki pachnące)	4	4,8
opisy konkretne, szczegóły z otaczającej rzeczywistości	4	4,8
poruszanie problemów osób niepełnosprawnych	4	4,8
drukowana jednostronnie	3	3,6
dobrana do wieku, uwzględniająca poziom rozwoju dzieci i ich zainteresowania	3	3,6
treści kompensujące brak wzroku, dostarczanie wrażeń niedostępnych	3	3,6
treści terapeutyczne	3	3,6
treść sprzyjająca tworzeniu adekwatnych wyobrażeń	3	3,6
przygodowa, wartka akcja	3	3,6
atrakcyjna dotykowo, zróżnicowane materiały, faktury, kształty	2	2,4
napisana piękną polszczyzną	2	2,4
napisana prostym, przystępnym dla dziecka językiem	2	2,4
starannie wydana	2	2,4
zgodna z zasadami adaptacji książek dla niewidomych	2	2,4
napisana poprawną polszczyzną	2	2,4
elementy muzyczne, odgłosy, opisy odgłosów otaczającego świata, dźwięki pobudzające wyobraźnię – audio	2	2,4
niezbyt ciężka	2	2,4
walory brzmieniowe tekstu, teksty dźwiękonaśladowcze, umożliwiające odczytanie z modulacją	2	2,4

d.c. tabeli 96

Cechy wartościowych książek dla dzieci niewidomych w młodszy wieku szkolnym?	Wskazania	Procent
treść bajkowa	2	2,4
dobrze wytłoczone punkty	2	2,4
mówiąca o miłości	1	1,2
krótka forma – mało tekstu	1	1,2
mówiąca o wybaczeniu	1	1,2
mówiąca o uczuciach zwalczających zło	1	1,2
dużo dialogów	1	1,2
odnosząca się do wielozmysłowych doświadczeń dzieci, powinna zachęcać do takich doświadczeń	1	1,2
nie powinna być przeladowana informacjami	1	1,2
brak przemocy i agresji	1	1,2
zawierająca określenia kolorów	1	1,2
dobrze napisana	1	1,2
druk na folii	1	1,2
druk nieraniający	1	1,2
nowy rozdział na nowej stronie, numeracja stron i spis treści bezbłędne	1	1,2
walory społeczno-emocjonalne	1	1,2
niezwbudzająca negatywnych emocji, ukazująca pozytywne aspekty życia	1	1,2
ilustracje na papierze puchnącym	1	1,2
podwójny odstęp między liniami	1	1,2
druk bez błędów	1	1,2
niezbyt wiele opisów przyrody, trudnych do pokazania, wyjaśnienia, powinna zawierać mało szczegółów	1	1,2
brak ilustracji	1	1,2
żywy, atrakcyjny język	1	1,2
audiobooki	1	1,2
zapewniająca rozrywkę	1	1,2
dźwięki znane dzieciom	1	1,2
szata graficzna, podkreślająca walory i sens tekstu	1	1,2
technika grafiki, z którą uczeń będzie się spotykał	1	1,2
elementy graficzne proste, niekolozowe	1	1,2
ilustracja w brajlu	1	1,2
książki interaktywne	1	1,2
szablony postaci, kukielki	1	1,2
atrakcyjny bohater	1	1,2
pokazująca sposoby radzenia sobie z problemami	1	1,2
podróżnicza	1	1,2
Tydzień Konstancji O. Masiuk	1	1,2
dostosowane formatem – małe nie są najlepsze	1	1,2

książkę informacji o świecie. Takie wskazania pokrywają się ze stanowiskiem pedagogów, dla których udostępnianie treści (zapewnienie przystępnego i atrakcyjnego materiału czytelniczego) i oddziaływanie tekstu literackiego na odbiorcę jest szczególnym medium dostarczającym treści poznawcze związane ze światem empirycznym, nie w pełni dostępnym poprzez poznanie zmysłowe. Ważny dla badanych był również prosty, przystępny język, jak również pozytywny przekaz, optymistyczny wydźwięk utworu. Istotne znaczenie ma tu również właściwość książki, pozwalającej rozwijać wyobraźnię oraz zawierającej odniesienia do współczesnych sytuacji i zjawisk.

Jeśli chodzi o drugą grupę odpowiedzi, wyraźnie widać, iż walory fizyczne oraz jakość materiału językowego książek dla niewidomych dzieci są najistotniejsze w opiniach badanych. Główne znaczenie ma atrakcyjność dotykowa książek (ilustracje dotykowe lub inne taktylne bodźce, takie jak urozmaicone faktury czy formy przestrzenne). Badani zwracają również uwagę na walory językowe: wskazują na ważność słownych opisów postaci i przyrody (choć w tym obszarze pojawia się też druga opinia, przeciwstawna, mówiąca, że opisy nie powinny być zbyt szczegółowe) oraz na cechy języka, umożliwiające w odczytaniu głosnym uzyskanie jakości onomatopei oraz bogatej dźwiękowej interpretacji (dzięki m.in. modulacji głosu). Wskazując na cechy wartościowych książek, odwołują się również do właściwości związanych z rozwijaniem zmysłu węchu. Podnoszone są także walory edycyjne książek brajlowskich: druku co drugą linię, jednostronnego, dobrze wytłoczonych znaków brajlowskich umożliwiających precyzyjne odczytanie liter. Duże znaczenie ma też jakość książek mówionych. Interesujące są wskazania dotyczące elementów dotykowych w książkach dla dzieci niewidomych – respondenci mają zróżnicowane postulaty związane z techniką ich przygotowania oraz stopniem ich złożoności⁴.

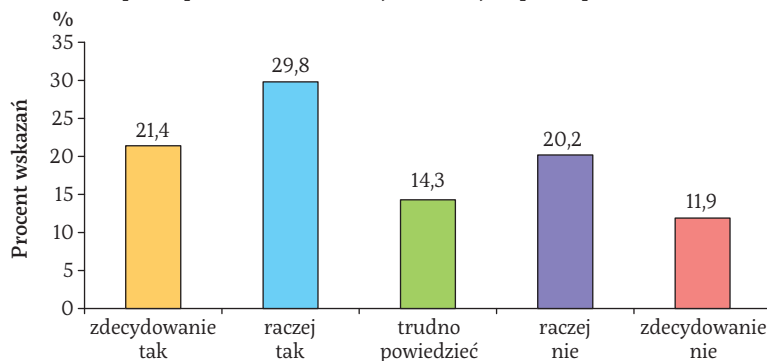
Co do opinii nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy dotyczących tworzenia specjalnych utworów literackich, to w ocenie

4 Por. tamże, s. 263–264.

51,2% badanych dla niewidomego odbiorcy w młodszym wieku powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej czy innej niepełnosprawności (21,4% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 29,8% odpowiedzi „raczej tak”). 32,1% osób uważa jednak, iż nie ma takiej konieczności. 14,3% osób – „trudno to określić”. Rozkład wyników prezentują tabela 97 i wykres 65.

Wykres 65. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności? (dane sumaryczne)

Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności?



Połowa nauczycieli i wychowawców deklaruje, że dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej lub innej niepełnosprawności (50% nauczycieli i 48,9% wychowawców odpowiedziało „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), chociaż tylko 7,7% nauczycieli wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak”, podczas gdy takiej odpowiedzi udzieliło 42,3% wychowawców. 7 bibliotekarzy uznaje słuszność powstawania specjalnych utworów dla dzieci niewidomych

Tabela 97. Rozkład odpowiedzi (dane sumaryczne) nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności?

		Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności?					
		zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	brak danych
Razem	N	18	25	12	17	10	2
	%	21,4	29,8	14,3	20,2	11,9	2,4
Nauczyciele	N	2	11	5	5	3	0
	%	7,7	42,3	19,2	19,2	11,5	0
Wychowawcy	N	15	8	7	9	6	2
	%	31,9	17	14,9	19,1	12,8	4,3
Bibliotekarze	N	1	6	0	3	1	0
	%	9,1	54,5	0	27,3	9,1	0

(1 wybór „zdecydowanie tak”, 6 wskazań „raczej tak”). Około jednej trzeciej respondentów nie uznaje słuszności takiego proceduru (suma wskazań „raczej nie” i „zdecydowanie nie”: 30,7% nauczycieli, 31,9% wychowawców, 4 bibliotekarzy). Wyniki obrazuje tabela 97 oraz wykres 66.

Rozkład opinii na wskazany temat w badanych grupach nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy jest taki sam – brak istotnych statystycznie różnic pomiędzy nimi (wynik testu Kruskala-Wallisa: $\chi^2(2) = 0,813$, $p > 0,05$ (0,666) (tabele 98 i 99).

Tabela 98. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a opinia o tym, czy dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności – rangi

Rangi			
	Stanowisko	N	Średnia ranga
Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności?	nauczyciel	26	44,62
	wychowawca	45	39,51
	bibliotekarz	11	42,27
	Ogółem	82	

Wykres 66. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności? (dane sumaryczne)

Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności?

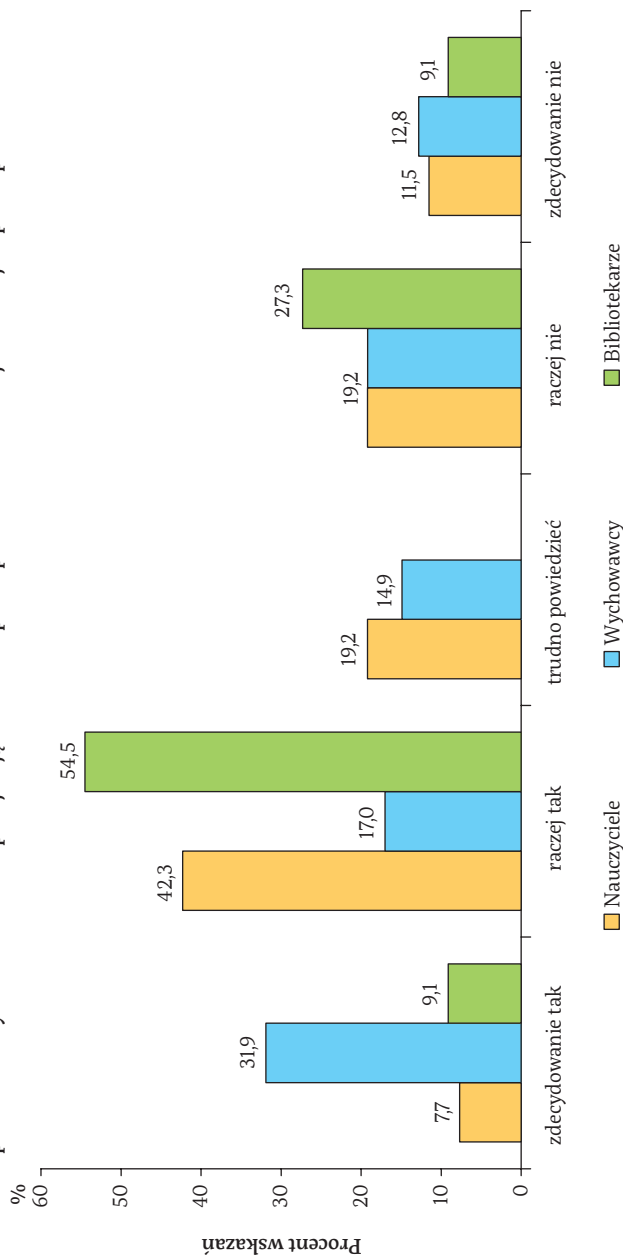


Tabela 99. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a opinia o tym, czy dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności – statystyki testu

Statystyki testu ^{a,b}	
	Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności?
Chi-kwadrat	0,813
df	2
Istotność asymptotyczna	0,666

a. Test Kruskala-Wallisa

b. Zmienna grupująca: Stanowisko

Wśród wskazań i uzasadnień do odpowiedzi twierdzącej znalazły się następujące stwierdzenia:

1. Dzięki dobrym przykładom można wykorzystać skłonność odbiorcy do identyfikowania się z bohaterem literackim i zyskać wzór do naśladowania, a szczególnie radzenia sobie z problemami:

– bohater niepełnosprawny wzrokowo, ale niekoniecznie pierwszoplanowy, to możliwość utożsamienia się i zyskania dobrego wzorca do naśladowania dla ucznia niewidomego (5⁵), nigdy nie za wiele pozytywnych przykładów do naśladowania (2), obok literatury ogólnodostępnej dla wszystkich dzieci taka specjalistyczna literatura nie byłaby czymś złym, oczywiście napisana we właściwym duchu, ponieważ dziecko chętnie utożsamia się z bohaterem literackim (1);

– dziecko utożsamiając się z bohaterem czuje się ważne (1) i lepiej siebie rozumie (2), dzieci te inaczej przyjmują, rozumieją, że jest ktoś taki, co ma podobny problem (1), dziecko może dzielić uczucia i emocje bohatera (1);

– przedstawiające problemy z akceptacją własnej niepełnosprawności, przedstawiające sposoby radzenia sobie z lękiem, wynikającym z niepełnosprawności (2), powinny spełniać rolę

5 Przytoczono oryginalne odpowiedzi, w nawiasie podano ogólną liczbę wskazań o danej wymowie.

terapeutyczną, ukazywać sposoby radzenia sobie z lękami pojawiającymi się w związku z niepełnosprawnością (1);

– opowiadania, powieści pokazujące funkcjonowanie niepełnosprawnych w życiu, problemy z akceptacją niepełnosprawności, problemy z integracją, problemy psychiczne niepełnosprawnych, możliwości i sukcesy (1);

– dzieci nie sygnalizują takiej potrzeby, jednak zauważyłam, że lubią książki z niewidomym bohaterem, aby dziecko nie czuło się osamotnione w świecie widzących (1);

– niepełnosprawny w ogóle – wzorzec zaradności życiowej oraz ukazanie, że pomimo niepełnosprawności pewne problemy są uniwersalne (1), bohaterowie z wszelkimi niepełnosprawnościami, nieidyliczne, o funkcji terapeutycznej, pokazujące, że można osiągnąć sukces, mieć kolegów (1).

2. Osiąga się zyski w obszarze integracji społecznej: lektury podejmujące problem niepełnosprawności są ważne dla niepełnosprawnych, ale są także szczególnie istotne dla uczniów pełnosprawnych, bo pomagają zrozumieć innego człowieka.

– powinny powstawać niekoniecznie tylko dla dzieci niewidomych (1), bardziej dla pełnosprawnych, bo ich nieświadomość może boleśnie dotykać niewidomych (1);

– nie tylko dla niewidomych dzieci, literatura pełni też funkcję terapeutyczną, np. biblioterapia edukacyjna: jak poradzić sobie w takiej sytuacji, jak pomóc niepełnosprawnym, będąc sprawnym (1);

– powinny powstać takie utwory literackie, ale nie dla osób niewidomych, a dla ich słabowidzących koleżanek i kolegów, by oswoić ich z tematem osób niewidomych (1);

– powinny być opowiadania, które ujmowałyby tematy niepełnosprawności, pokazywałyby, że inny człowiek nie oznacza gorszy (1);

– takie książki wzbudzą zainteresowanie dzieci w normie intelektualnej i dojrzałych do analizy postaw społecznych i relacji pomiędzy dziećmi (1);

– czytanie takich utworów ułatwi prawidłowe wejście w grupę rówieśniczą (1).

Dwa uzasadnienia, choć dotyczyły odpowiedzi twierdzącej, określały brak konieczności powstawania takich tekstów: „Nie ma takiej potrzeby, dzieci niewidome żyją razem z osobami sprawnymi” (2).

Wśród wskazań i uzasadnień do odpowiedzi przeczącej pojawiły się określenia następujące:

- niektóre dzieci niechętnie słuchają o dzieciach chorych (1);
- to są książki dla biblioterapii, nie są specjalnie konieczne, ale pomagają (1);
- byłyby to dla dzieci dobry wzór do naśladowania, zwłaszcza jeżeli bohater jest samodzielny i radzi sobie z konsekwencjami swojej niepełnosprawności (1);
- nie popieram tworzenia literatury o niepełnosprawnych dla (tylko) dzieci niepełnosprawnych (2);
- książki taki temat podejmujące powinny być dla wszystkich, a nie tylko dla niewidomych dzieci czy niepełnosprawnych, dobrze jeśli czytelnik może łatwo utożsamić się z bohaterem literackim (1);
- nie możemy niewidomych oddzielać od społeczeństwa (1);
- powstawać nie powinny, ale powinny być adaptowane; specjalnie nie, bo to segregacja (1);
- problem ten jest ważny dla każdego czytelnika, nie tylko dla niewidomego, takie książki można wykorzystywać, pracując w grupach mieszanych, charakteryzując osobę niewidomą.

Ciekawy jest fakt, iż wśród uzasadnień dotyczących braku konieczności powstawania utworów z niepełnosprawnym bohaterem i podejmujących problem niepełnosprawności wzrokowej lub innej wiele stwierdzeń jest tożsamyh z uzasadnieniami do odpowiedzi twierdzącej – utwory takie mają sens wtedy, gdy służą zarówno dzieciom niepełnosprawnym, jak i bez dysfunkcji⁶.

⁶ Por. tamże, s. 265–267.

10. Wnioski z analizy wyników badań

Oferta książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Stan oferty książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym

– Oferta książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym jest bardzo skromna. Praktycznie nie istnieje oferta wydawnicza brajlowskich książek literackich dla niewidomych (druk na życzenie w firmach zajmujących się produkcją brajlowską jest ograniczony do małego wyboru utworów klasycznych i lektur szkolnych), w tym dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym.

– W księgozbiorach bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z dysfunkcją wzroku można zauważyć niską tendencję wzrostową oferty czytelniczej. Księgozbiory wzbogacane są o nowe pozycje głównie dzięki darom, a także rzadkim ministerialnym przydziałom. Najtrudniejsza sytuacja dotyczy nabytków brajlowskich – najważniejszych z punktu widzenia wczesnej edukacji czytelniczej.

– Repertuar biblioteczny zawiera liczne pozycje klasyki literatury dla wieku dziecięcego (m.in. takich autorów, jak: H. Ch. Andersen, L. Carroll, R. Kipling, A. A. Milne, C. Collodi, E. T. A. Hoffman, J. R. R. Tolkien, C. S. Lewis, A. Fredro, A. Mickiewicz, B. Leśmian,

L. J. Kern, J. Porazińska), co można uznać za aspekt pozytywny badanych zjawisk.

– Utrwalony do lat 90. kanon brajlowskich pozycji literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym, zawierający pozycje klasyków, lektury szkolne z okresu lat 70. i 80. i najbardziej popularne wówczas w ofercie czarnodrukowej tytuły literatury dziecięcej w brajlu, współcześnie nie podlega rewizji i rzadko ulega modyfikacjom, rozszerzeniom, co jest negatywnym aspektem badanych zjawisk. Można zaobserwować nikłą tendencję do rozszerzania kanonu brajlowskiego, a jeśli pojawiają się nowe pozycje, to w nielicznych przypadkach są to książki współczesne.

– W powiązaniu z faktem, iż pole percepcyjne dziecka i jego zasób słów powiązane są z tym, co je otacza, można wnioskować, iż teksty zrozumiałe w świetle warunków kulturowych, w których powstały, mogą stracić swoją komunikatywność dla współczesnego dziecka, tak z powodu szczegółów obyczajowości nieprzystającej do aktualnych jej przemian, jak również z powodu zmian fleksji czy składni, na poziomie tworzywa językowego. W kontekście odbiorcy niewidomego, dla którego przybliżanie świata poprzez kompensację werbalną ma istotne znaczenie dla rozwoju poznawczego i kulturowo-społecznego, taka sytuacja jest bardzo niekorzystna i ograniczająca.

– Pod względem materiałowym najwartościowsze publikacje z uwagi na cechy wydawniczo-formalne dla początkującego użytkownika brajla (druk jednostronny, co drugą linię) to nieliczne pozycje, często zużyte i nienadające się do odbioru dotykowego.

– Jest za mało tytułów książek cyfrowych w formacie DAISY, uznawanych za współczesną książkę dla niewidomego odbiorcy, zwłaszcza w ich dotykowo-słuchowej postaci, dla uczniów niewidomych w młodszym wieku szkolnym.

– Na mikropoziomie działań w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci z dysfunkcją wzroku można zaobserwować oddolną aktywność zmierzającą do poszerzenia oferty książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Stan oferty książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym w perspektywie dorosłych pośredników – nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy

– Ponad połowa badanych pośredników uznaje, iż księgozbiór jest wystarczający, jeśli chodzi o zapotrzebowanie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie. Widoczne jest zróżnicowanie poglądów na ten temat ze względu na zajmowane stanowisko. Wychowawcy najlepiej oceniają wielkość księgozbiorów (70% odpowiedzi twierdzących). Bibliotekarze najslabiej – nie zgadzają się, iż jest on wystarczający dla ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym.

– Istotnymi kategoriami wyznaczającymi braki pozycji literackich, uznawanymi przez pośredników, są: kategoria nowości wydawniczych i aktualności treściowej tekstów, kategoria krótkiej formy literackiej (przekładająca się na niewielkie rozmiary publikacji brajlowskiej), kategoria atrakcyjności książki-objektu, oddziałującej polisensorycznie (dotykowo, węchowo, słuchowo) na odbiorcę.

Pośredniczenie nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy pomiędzy niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym a książką literacką w procesie inicjacji czytelniczej, komunikacji literackiej i kształtowaniu oferty czytelniczej

Książka jako medium kulturowe

– Aktywności związane z książką literacką są identyfikowane przez pośredników jako ważne sposoby wprowadzania dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym w świat kultury.

– Pośrednicy nie identyfikują książki jako medium kulturowego z punktu widzenia transmisji społeczno-kulturowych sensów poprzez

strukturę głęboką utworów literackich, aktualizowane w nich modele komunikacji czy zyskiwanie wiedzy o rzeczywistości wynikającej z zasady homologii strukturalnej.

Forma książki literackiej dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym z perspektywy pośredników

– Najwłaściwszą formą książki literackiej dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym jest dla pośredników książka brajlowska. Nie przynosi optymistycznych wniosków zestawienie tego faktu ze specyfiką zawartości księgozbiorów oraz pozytywną oceną wielkości badanych wystarczalności wyposażenia księgozbiorów bibliotecznych w książki literackie dla niewidomych dzieci. Nauczyciele w porównaniu z wychowawcami i bibliotekarzami nie uznają tej formy za najwłaściwszą (lokują ją na 5 z 6 pozycji) – większą wagę przywiązują do książek brajlowsko-czarnodrukowych z grafiką dotykową oraz form książek mówionych.

– Najmniej właściwą formą książki literackiej jest w opinii pośredników książka w formacie DAISY. Biorąc pod uwagę fakt, iż daje ona bardzo szerokie możliwości zapoznawania się z materiałem czytelnym, zarówno poprzez odsłuchanie nagrania, jak i dotykowo (na monitorze brajlowskim lub poprzez wydruk), można wnioskować o niedocenianiu jej walorów przez pośredników.

– W środowisku tyflopedagogów wyraźne jest zrozumienie potrzeby zaferowania niewidomym dzieciom w młodszym wieku szkolnym książek łączących w sobie tekst literacki w brajlu, bogactwo doświadczeń dotykowych w postaci dobrze zredagowanej i atrakcyjnej grafiki taktylnej oraz tekst w druku płaskim. Książki brajlowsko-czarnodrukowe z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową są uznawane przez pośredników między dzieckiem niewidomym a książką literacką za jedną z najbardziej pożądanых form książek dla dziecka w młodszym wieku szkolnym. A jednocześnie są to publikacje, których prak-

tycznie nie ma w księgozbiorach bibliotek. Przekonania pośredników odnoszą się więc do postulowanego stanu – do koncepcji książki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Gatunki literackie w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym z perspektywy pośredników

– Pośrednicy wybierają do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym typowe gatunki literatury dziecięcej: opowiadania, bajki, wiersze dla dzieci, baśnie, legendy, zgodnie odrzucając powieść jako formę zbyt długą i skomplikowaną treściowo, a przez to obniżającą motywację do kontynuowania lektury.

– Perspektywą oceny gatunków literackich nie są kategorie literaturoznawcze czy aspekty estetyczne, lecz możliwość pełnienia przez nie określonych funkcji dydaktyczno-wychowawczych i kanon przystępności, na który składa się prosty język, zrozumiała treść i łatwe do odczytania przesłanie utworu.

– Wychowawcy zdecydowanie rzadziej wybierają utwory poetyckie, nauczyciele zaś w swoich wyborach waloryzują opowiadania.

– Analiza danych ujawnia dychotomię pomiędzy grupą pośredników nieuznającą za właściwe proponowanie dzieciom niewidomym w młodszym wieku szkolnym treści fantastycznych, których nośnikiem są takie gatunki, jak fantasy, współczesna baśń metaforyczna, baśń tradycyjna i legenda, oraz grupą, która waloryzuje te gatunki. Głównym motywem ich odrzucania jest sprzężona z nimi niewychowawcza w opinii pośredników treść (np. fantasy konotuje określone zdarzenia fabularne i wydźwięk moralny). Fantastyka nie wspiera korektywnych i normatywnych zadań tekstu literackiego, jakie stawia mu część pośredników. Z punktu widzenia zwolenników gatunki te pozytywnie wpływają na rozwój wyobraźni, krytycznego myślenia, własnej kreacji świata, kompensującej ograniczenia sensoryczne.

Kryteria doboru książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym pośredników, funkcje przypisywane książkom, wiedza i preferencje lekturowe pośredników na rzecz dzieci

– Badania ujawniły, iż podstawowym kryterium warunkującym wybór książki literackiej dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym jest kanon przystępności – najważniejsza jest adaptacja książki uwzględniająca możliwości odbiorcze dziecka (sferę dotykową) oraz jej atrakcyjność ze względu na angażowanie innych sprawnych zmysłów, na poziomie zaś treści łatwe do odczytania przesłanie utworu literackiego.

– Pośrednicy uznają afirmatywny model oddziaływania tekstu literackiego¹, w którym przez jasno określony przekaz lub wyartykułowany morał oraz identyfikację odbiorcy z bohaterem literackim, będącym nośnikiem pożądanych cech i wartości, dokonuje się formowanie człowieka według określonej koncepcji wychowania (deklaruje ją jako istotną w procesie doboru książek dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym 33,3% pośredników) oraz realizuje się wzorotwórcza funkcja literatury, prezentującej obraz rzeczywistości pożądanej i idyllicznej. Fakt ten pośrednio pozwala wnioskować o adaptacyjno-transmisyjnym podejściu pośredników do socjalizacji i kształcenia dziecka, niezakładającym jego znaczącej aktywności

1 Por. I. Wojnar, *Możliwości wychowawcze sztuki*, w: *Sztuka dla najmłodszych*, dz. cyt., s. 31–51. Autorka wyróżnia model afirmatywny, w którym nacisk jest położony na przekaz z góry określonych wartości, zgodnych z założonymi celami wychowania; w tym modelu niebezpieczna może być surowość i jednostronność cenzury, odrzucającej teksty nierealizujące tych celów. Drugi model jest dramatyczny, w którym sztuka pozbawiona jest bezpośrednich wskazówek moralnego postępowania i modelowych bohaterów, ukazując człowieka w procesie pokonywania sytuacji trudnych, prezentując raczej konflikty, przemiany, rozwój niż jednoznaczne rozwiązania.

odbiorczej w zakresie rekonstrukcji sensów, lecz raczej bierną recepcję kulturowych i społecznych reguł, uznawanych przez grupę pośredników za właściwą.

– Analiza wyników badań pozwala zidentyfikować uznawanie przez pośredników tzw. „współczynnika bezpieczeństwa” tekstów literackich², polegającego na dopuszczaniu do dziecięcego obiegu czytelniczego utworów wesołych, pełnych przygód, humoru, zawierających pozytywny przekaz i optymistyczne zakończenie, oraz na ograniczeniu styczności dziecka z tematami trudnymi lub drastycznymi.

– Dla modelu afirmatywnego oraz „współczynnika bezpieczeństwa” przeciwwagą jest model dramatycznego oddziaływania książki literackiej, uznawany przez część pośredników bardziej skłonnych do prezentowania rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych oraz podejmowania tematów trudnych, często będących tabu. Do tej grupy należą nauczyciele.

– Pośrednicy identyfikują książkę literacką jako medium kształtowania poczucia tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej, ale bez zamykania horyzontu poznawczego dzieci niewidomych na odmienne kultury, narodowości, zwyczaje, systemy wartości.

– Funkcja estetyczna książek literackich jest mało istotna dla badanych w procesie dokonywania przez nich wyborów lekturowych na rzecz dzieci. Ujmowana jest najczęściej w kategoriach pięknego i poprawnego języka. Kryterium estetyczne nie pojawiło się jako uznanie ważności oryginalności środków wyrazu w sposobie zarysowania fabuły, bohatera, konstrukcji partii dialogowych. Odpowiada raczej kryterium atrakcyjności tekstów.

– Pośredniczenie nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy między niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym a książką literacką w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej naznaczone jest względami pragmatycznymi, wynikającymi z programów nauczania. Omawiane podczas pracy lekcyjnej teksty są zgodne

2 Por. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie*, dz. cyt., s. 71.

z wytycznymi programów nauczania realizowanymi w danej placówce, wysoki jest również wskaźnik dotyczący korzystania z poradników metodycznych podczas omawiania tekstów literackich przez nauczycieli (rzadziej wychowawców).

– Pośrednicy mają wąski repertuar prozatorów i – szczególnie – poetów dziecięcych, ograniczony do klasyków oraz twórców współczesnie tworzących, cieszących się już dużym uznaniem, z nielicznymi wskazaniem twórców młodszych. Repertuar ów w znacznym stopniu odzwierciedla zawartość księgozbiorów brajlowskich dla dzieci niewidomych (nawet pojedyncze, rozproszone wskazania nowszych twórców literackich dla młodego odbiorcy w wypowiedziach respondentów odbijają nieliczne uzupełnienia propozycji literackich adaptowanych do brajla), wykazy lektur z programów nauczania oraz własne upodobania lekturowe z okresu dzieciństwa.

– Niskie są wskaźniki istotności źródeł krytycznoliterackich i teoretycznoliterackich dla dokonywanych przez pośredników wyborów. Niewielu z nich kieruje się opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży oraz rankingami publikowanymi przez czasopisma zajmujące się literaturą dziecięcą lub instytucje działające na rzecz książek dla dzieci (IBBY, Fundacja ABC Cała Polska Czyta Dzieciom, Instytut Książki) w procesie doboru książek, co pośrednio pozwala wyciągnąć wnioski o możliwym braku orientacji pośredników we współczesnych propozycjach literackich dla dzieci i młodzieży i tendencji do ograniczonego włączania nowych pozycji do pracy lekcyjnej czy internatowej (choćby przez kontakt słuchowy – odczytywanie lektury).

– Jednocześnie w procesie doboru książek na rzecz niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym pośrednicy określają, iż odwołują się przede wszystkim do własnej wiedzy dotyczącej literatury dziecięcej, co w zarysowanym kontekście ma negatywne konotacje.

– Kontakt dziecka w młodszym wieku szkolnym z książką, organizowany przez pośredników, jest ukierunkowany na wyzyskanie jej funkcji rewalidacyjnej, szczególnie w odniesieniu do usprawniania zmysłów. Pedagodzy wykazują dużą wiedzę na temat potrzeb niewi-

domego odbiorcy w zakresie dostępności percepcyjnej książek oraz wrażliwość i otwarcie na te potrzeby, proponując w sferze postulatów atrakcyjne rozwiązania (książki pachnące) i waloryzując książki brajlowsko-czarnodrukowe z grafiką dotykową.

– Kontakt dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym z książką literacką nie jest ukierunkowany przede wszystkim na kształtowanie umiejętności związanych z techniką czytania – ta funkcja książki lokowana jest dalej niż funkcje edukacyjne (dostarczanie wiedzy), związane z rozwojem emocjonalnym dzieci i rozwijaniem wyobraźni.

– Pośrednicy są ukierunkowani na wykształcenie autoteliczności aktów lektury u niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przede wszystkim przez waloryzowanie preferencji uczniów, aktualności tematycznej utworów (postulat zbliżenia zestawu lekturowego do naturalnych zainteresowań i potrzeb dziecka) oraz atrakcyjności materiału czytelniczego, dzięki któremu w przyszłości dzieci będą miały wewnętrzną motywację do czytania; jednak stan księgozbiorów brajlowskich w szkołach dla niewidomych, w tym szczególnie książek dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, wykazuje znaczące braki, co utrudnia realizację celów.

– Pośrednicy kładą duży nacisk na uzyskanie za pośrednictwem książek literackich efektów dotyczących postępowania, wiedzy, postaw, przekonań, sprawności; znacznie mniejsze znaczenie ma dla nich inicjacja do literatury powszechnej i kształtowanie gustu literackiego poprzez literacką książkę dziecięcą.

Koncepcja książki literackiej dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym z punktu widzenia pośredników

– Koncepcja książki literackiej dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym w warstwie edycyjnej (cech wydawniczo-formalnych) zakłada tekst czarnodrukowy i brajlowski oraz dobrze zredagowaną

grafikę dotykową, a także dodatkowe, zmysłowe bodźce (np. węchowe). Druk brajlowski powinien być jednostronny, co drugą linię.

– W zakresie materiału językowego postulowana jest w utworach mnogość opisów słownych, plastycznych opisów świata, postaci i przyrody oraz takie cechy języka, które umożliwiają w odczytaniu głośnym uzyskanie jakości onomatopei oraz bogatej dźwiękowej interpretacji.

– Wartościowa książka dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym pod względem treści powinna mieć takie same cechy, jak wartościowa książka dla dziecka bez dysfunkcji (64,3% wskazań).

– Połowa pośredników jest przekonana o konieczności tworzenia dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym specjalnych tekstów literackich, np. utworów z niewidomym bohaterem lub podejmujących temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności (51,2%), ze względów terapeutycznych (wzorzec radzenia sobie w sytuacji niepełnosprawności) oraz integracyjnych (obrazowanie specyfiki funkcjonowania z niepełnosprawnością, wartościowe poznawczo i emocjonalnie dla odbiorców sprawnych).

Związki koncepcji książki literackiej dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym pośredników z koncepcją książki niewidomego E. Czackiej i konstatacjami innych badaczy

– W odniesieniu do triady sformułowanej przez E. Czacką: 1. książka jako źródło wiedzy; 2. kontakt z książką jako rozrywka; 3. kontakt z książką jako czynnik równowagi psychicznej, pośrednicy podzielają przekonania o ważności dwóch pierwszych elementów, trzeci zaś nie jest przez nich identyfikowany jako szczególnie istotny. Zgodność dotyczy również poglądu, iż książka dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym powinna być użyteczna, interesująca, wygodna i dostępna.

– Pośrednicy dzielą wyrażoną przez M. Grzegorzewską konstatację o znaczeniu książki brajlowskiej w usprawnianiu zmysłu dotyku.

– W odniesieniu do koncepcji książki E. Bendych tylko częściowo waloryzują sformułowane przez autorkę wytyczne w odniesieniu do istotności nauki niewidomych odbierania i uwrażliwienia na piękno słowa mówionego i pisanego we wszystkich formach przekazu (dominantą we współczesnej koncepcji jest impresywna funkcja książki w stosunku do ekspresywnej jej roli i kontemplacyjnego stosunku odbiorczego – odbioru literatury jako dzieła artystycznego bez odniesień dydaktyczno-wychowawczych), stosunku do fantastyki (odrzućanie treści fantastycznych nie wynika z trudności przekazu tego typu treści, lecz z ich niewychowawczego, czy wręcz niemoralnego charakteru). Natomiast pośrednicy w pełni uznają zasadność proponowania treści literackich dotyczących stosunków społecznych i aktywności dzieci (zabawa, praca, wzajemne stosunki) oraz wykorzystywania gatunków literatury dziecięcej, takich jak baśń, poezja dla dzieci i opowiadanie.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania i zaprezentowane analizy pozwoliły ukazać warunki, w jakich odbywa się instytucjonalna, celowościowa inicjacja czytelnicza i literacka niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz ich komunikacja literacka. Są wycinkiem szerszej problematyki – dostępu osób z dysfunkcją wzroku do materiałów czytelniczych, ale koncentracja na określonej grupie wiekowej oraz skonkretyzowanym typie tekstu – utworach literackich, jest podjęciem zagadnienia niedostrzeganego dotąd w refleksji tyflopedagogicznej i o wiele szerszego niż tylko dostępność słowa pisanego dla osób niewidomych. W tym sensie można mówić o wzbogaceniu wiedzy tyflopedagogicznej poprzez rozszerzenie pola dotychczasowych analiz o nieobecny obszar. Dociekania empiryczne pozwoliły zweryfikować poglądy wcześniejszych badaczy (historyczne koncepcje książek dla niewidomego odbiorcy) w kontekście recepcji we współczesnej praktyce edukacji i rehabilitacji dzieci niewidomych w młodszym wieku i określić stan oferty książek literackich oraz specyfikę pośredniczenia dorosłych w warunkach instytucjonalnych między dzieckiem a książką. Takie działania umożliwiły sformułowanie wniosków, które nie są optymistyczne.

Na stan niezadowalającej oferty czytelniczej księgozbiorów bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z dysfunkcją wzroku – tych, które w największym stopniu mogłyby zaspokajać potrzeby niewidomych odbiorców w wieku szkolnym ze względu na swoje

wyspecjalizowanie, wpływ ma z pewnością niedoinwestowanie tych podmiotów, co z kolei jest przejawem swoistej marginalizacji problemu oferty książek literackich dla odbiorcy niewidzącego. Marginalizacja ta ma umocowanie w takich kontekstach sytuacyjnych i potocznie wyrażanych opiniach, jak:

– Problem wyposażenia placówek w podręczniki brajlowskie (nowe podręczniki do nowych podstaw programowych są adaptowane i udostępniane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej z opóźnieniem w stosunku do potrzeb szkolnych) jest pierwszoplanowy. Skoro nie ma na czas podręczników szkolnych, nie sposób oczekiwać nowych książek literackich.

– Dziecko niewidome na etapie wczesnoszkolnym często prezentuje niską technikę czytania brajlem, poza tym najważniejsze jest zapoznanie się z lekturami szkolnymi, wystarczająca jest więc ta oferta czytelnicza, która jest.

– Wobec rozmiarów książek brajlowskich oraz kosztów ich produkcji wystarczy rozszerzać ofertę poprzez książki mówione.

Jednak nie tylko brak budżetów bibliotek jest zaporą dla wzbogacenia księgozbiorów o nowe pozycje literackie. Analiza pozycji dostępnych dla dzieci niewidzących, oferowanych przez wydawnictwa, a także organizacje pozarządowe, realizujące cele związane z czytelnictwem osób z dysfunkcją wzroku, pokazuje, iż utrwalają one ten stan tytułów, które w większości już są dostępne. Jednocześnie nikłe są propozycje książek brajlowskich, które na etapie wczesnoszkolnym są podstawową formą książek dla niewidomego dziecka.

Obszar pośredniczenia dorosłego – nauczyciela, wychowawcy i bibliotekarza – pomiędzy niewidomym dzieckiem a książką literacką ma dwa oblicza. Z jednej strony pośrednicy wykazują ogromną wiedzę, jeśli chodzi o potrzeby dzieci niewidomych w zakresie wielozmysłowego poznawania rzeczywistości, wartościując książki przede wszystkim ze względu na ich formę – dostępną, użyteczną i atrakcyjną. Odnoszą się również do walorów językowych tekstu, a także jego funkcji terapeutycznych. Dysfunkcja wzroku nie limituje sposobów, w jaki wpro-

wadzają w kulturę dzieci niewidome, podejmując się trudu przekładu intersemiotycznego w procesie audiodeskrybowania sztuk wizualnych.

Pośredniczenie to ma jednak także niekorzystne znamiona. Wyniki badań dotyczące wiedzy o literaturze dla dzieci, funkcji przypisywanych książkom, kryteriów wyboru lektur przez pośredników, ich preferencji lekturowych – odzwierciedlają niekorzystne wyniki badań na grupie pedagogów pracujących z uczniami widzącymi i związane są z niepełną wiedzą na temat literatury dla młodego odbiorcy, zaufaniem autorytetom – wyborami pisarzy i tytułów klasycznych lub starszego pokolenia, ukierunkowaniem na funkcje edukacyjne i dydaktyczno-wychowawcze – prezentowanie wzorców zachowań oraz dostarczanie wiedzy przez kontakt z lekturą. Jednocześnie podporządkowanie, zwłaszcza pracy nauczyciela, programowi nauczania i poradnikom metodycznym, niweluje czynnik aktualizowania oferty na poziomie propozycji pośredników. Takie uwarunkowania inicjacji czytelniczej i literackiej nie wzmacniają wyzyskiwania autonomicznych funkcji tekstu literackiego – tego, co wiąże się z odroczonym efektem – procesem samodzielnego konstruowania wartości. Jak zauważa J. Papuzińska, dzieć się tak może z dwóch przyczyn: po pierwsze wynika z faktu, iż teksty literackie, z którymi obcuje uczeń, dobrane są według kryterium całkowitej zrozumiałości i przystępności, po drugie – ze specyfiki pracy z tekstem literackim, która bazuje na werbalizowaniu przeżyć literackich według oczekiwanego klucza interpretacyjnego, zawartego w podręcznikach i programach nauczania¹. Ponadto walory estetyczne książek literackich nie są uznawane przez pośredników za istotne kryterium doboru książek. Odpowiadają szkolnym wzorcom poprawności – odnoszą się do pięknego i poprawnego języka, a także obierają kierunek zawarty w podstawie programowej – jako przede wszystkim kryterium atrakcyjności tekstów. Praktycznie niewaloryzowane są kwestie związane z oryginalnością rozwiązań artystycznych w lekturach.

1 Por. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie*, dz. cyt., s. 183.

Zarysowane zróżnicowanie pomiędzy pośrednikami (nauczycielami, wychowawcami i bibliotekarzami) ujawnia przede wszystkim określone wyspecjalizowanie, ze względu na zajmowane stanowisko, w kształtowaniu inicjacji czytelniczej i literackiej niewidomych dzieci oraz w procesie komunikacji literackiej. Nauczyciele waloryzują funkcje książek literackich związane z kształtowaniem czynności umysłowych i sprawności językowych, choć nie traktują tego materiału czytelniczego przede wszystkim w kategoriach treningu czytania dotykowego. Potwierdzać to może wysoka wartość książek mówionych: odczytywanych przez dorosłego lub prezentowanych w formie nagrania umożliwiającego koncentrację na treści, zamiast na technice czytania. W ich wyborach jest widoczne skupienie na prezentowaniu rzeczywistości empirycznej, realistycznej (wybieranie najczęściej opowiadań), z uwzględnieniem problemów społecznych, oraz podejmowanie tematów trudnych i dylematów moralnych. W wyraźny sposób ich praca jest uwarunkowana wymogami programów nauczania i poradników metodycznych. Wychowawcy w większym stopniu koncentrują się na preferencjach uczniów, prezentują mniejsze wymagania, jeśli chodzi o zaopatrzenie bibliotek szkolnych, również raczej waloryzują normatywne i korektywne funkcje tekstów literackich. Bibliotekarze w największym stopniu wykazują orientację we współczesnych zjawiskach literackich, większe znaczenie mają dla nich walory artystyczne dzieł literackich, a w pracy pedagogicznej ich aktywność związana z prezentacją autorów, tytułów, zachęcaniem do samodzielnego czytania jest najbardziej widoczna. Mimo naturalnej specyfikacji zadań wynikających z zajmowanego stanowiska, wydaje się zasadne większe zintegrowanie i współoddziaływanie pośredników.

W skali makro w ofercie książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym widoczna jest kanoniczność treści i brak reprezentacji tytułów w najodpowiedniejszej formie z punktu widzenia wczesnej inicjacji czytelniczej – brajlowskiej oraz postulowanej brajlowsko-czarnodrukowej z grafiką dotykową.

Nie ulega wątpliwości, że niezbędna jest równowaga pomiędzy dorobkiem przeszłości, tradycją, a otwarciem się ku przyszłości, temu,

co nowe. Ireneusz Kania², analizując zagadnienie kanonu kultury, stawia dysjunktywne pytanie: czy jest on sztywną formą, czy żywą treścią? Uogólniony obraz oferty książek literackich na poziomie wydawnictw, księgozbiorów bibliotek i propozycji pośredników wskazuje raczej tę pierwszą realizację. Natomiast na poziomie jednostkowym – działań oddolnych w poszczególnych placówkach – widoczne są jednak tendencje rozszerzające i wzbogacające.

Wydaje się, iż możliwość ukształtowania się nowego podejścia do inicjacji czytelniczej i literackiej niewidomego dziecka oraz procesu jego komunikacji literackiej w edukacji wczesnoszkolnej zależy, jak wykazano wcześniej, od szeregu czynników, ale warto podkreślić dwie sfery, z którymi są one związane:

– makropoziom: ukształtowanie scentralizowanej, narodowej strategii dotyczącej poszerzania oferty czytelniczej dla osób z dysfunkcją wzroku ze szczególnym uwzględnieniem odbiorców najmłodszych;

– mikropoziom: praktyka pośredników – nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy.

W odniesieniu do pierwszego obszaru należy nadmienić, iż dostęp do książek literackich to prawo, a nie przywilej. Pozytywne aktywności oddolne w środowisku tyflopédagogów w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci z dysfunkcją wzroku są ogromnym potencjałem, ale nie przekładają się na całościowy obraz badanego zjawiska. Niecentralizowane rozproszone działania nie pozwalają na trwałą poprawę analizowanego stanu. Przykładem konsekwentnie realizowanej strategii jest Wielka Brytania, gdzie w ramach projektu „Accessibility of top 1 000 titles”³ prowadzi się działania na rzecz udostępniania 1000 najpopularniejszych pozycji czytelniczych w danym roku (projekt obejmuje lata 2009–2014), literatura dziecięca ma

2 Por. J. Kania, *Kanon kultury: sztywna forma, czy żywa treść*, „Znak” 7/1994, s. 38–44.

3 Por. C. Creaser, *Accessibility of top 1,000 titles of 2012*, Royal National Institute of Blind People, Birmingham 2013.

reprezentację 100 tytułów. Takie scentralizowane działanie jest pożądane, ale w Polsce powinno obejmować zarówno treść, jak i formę książki, zwłaszcza waloryzowaną formę książki brajlowsko-czarnodrukowej z grafiką dotykową, mającą nikłą reprezentację, będącą konstruktem postulowanym.

W odniesieniu do drugiego obszaru istotne jest przede wszystkim wsparcie tyflopedagogów, zwłaszcza na etapie zdobywania kwalifikacji zawodowych i podnoszenia kompetencji w zakresie wiedzy o literaturze dziecięcej i pracy z książką.

W wyniku przeprowadzonych badań sformułowano następujące postulaty praktyczne:

- wprowadzenie zmian w kształceniu i doskonaleniu zawodowym tyflopedagogów – rozszerzenie programów studiów dających kwalifikacje i podnoszących kompetencje o zagadnienia związane z literaturą dziecięcą, jej znaczeniem w rozwoju małego niewidomego dziecka, nowymi formatami książki dla niewidomego odbiorcy oraz technologiami zapewniającymi do nich dostęp;

- podejmowanie działań ewaluacyjnych odnośnie do pracy z książką podczas zajęć lekcyjnych, internatowych czy bibliotecznych przez pedagogów pracujących z niewidomymi dziećmi;

- pedagogizację nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy, zwiększającą ich wiedzę o książkach dla dzieci;

- wprowadzenie nowych strategii propagowania czytelnictwa wśród niewidomych dzieci;

- zrewidowanie listy tytułów w planach wydawnictw, firm i fundacji na rzecz niewidomych oraz zamówień publikacji do bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i poszerzenie jej o istotne pozycje literackie dla młodego odbiorcy, współcześnie wydawane;

- podjęcie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i/lub Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego działań na rzecz uzupełnienia księgozbiorów bibliotek o książki dla niewidomych

dzieci w młodszym wieku szkolnym, analogicznie do uzupełniania zbiorów podręczników brajlowskich.

Zaprezentowane w pracy analizy zebranego materiału empirycznego oraz ich wyniki rozszerzają potrzeby poznawcze w odniesieniu do zagadnienia niewidomego jako użytkownika książki. Wśród postulatów badawczych należy wymienić:

- przygotowanie przez interdyscyplinarny zespół (składający się z tyflopedagogów – badaczy i praktyków oraz literaturoznawców, a także grafików i przedstawicieli firm zajmujących się produkcją materiałów czytelniczych dla niewidomych) prototypów książek brajlowsko-czarnodrukowych z grafiką dotykową, treściowo poszerzających dotychczasową ofertę książek brajlowskich, oraz przeprowadzenie badań czytelności i przystępności materiału dla niewidomych dzieci;
- zbadanie możliwości wykorzystania książki w formacie DAISY w edukacji małego niewidomego dziecka;
- zbadanie preferencji lekturowych niewidomych dzieci na etapie inicjacji czytelniczej i literackiej;
- przeprowadzenie badań podłużnych eksplorujących przebieg inicjacji czytelniczej i kształtowania się nawyków czytelniczych niewidomych odbiorców w odniesieniu do zróżnicowanych form i treści książek.

Bibliografia

- Adamowicz-Hummel A., *20 lat rehabilitacji słabowidzących w Polsce*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 3/2001.
- Allman C. B., Lewis S., *ECC Essentials. Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments*, AFB Press, New York 2014.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2013.
- Baluch A., *Książka jest światem*, Universitas, Kraków 2005.
- Baluch A., *Proces czytania*, w: *Wczesnoszkolna edukacja literacka*, B. Dymara (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa 2000.
- Bateman B., *Dzieci niewidome i niedowidzące*, w: *Metody pedagogiki specjalnej*, N. G. Haring, R. L. Schiefelbusch (red.) PWN, Warszawa 1973.
- Bendych E., Janik M., *Nauczanie początkowe dzieci niewidomych*, WSPS, Warszawa 1981.
- Bendych E., Nowak J., *Przygotowanie dzieci niewidomych do nauki szkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Berkeley G., *An essay towards a new theory of vision*, w: *The works of George Berkeley*, vol. 1, Clarendon Press, Oxford 1901.
- Bigelow A., *Relationship between the development of language and thought in young blind children*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 84/1990.
- Blumer H., *Spółeczeństwo jako symboliczna interakcja*, w: *Kryzys i schizma. Antyścjentyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, PIW, Warszawa 1984.
- Bourdieu P., Passeron J., *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, PWN, Warszawa 2006.

- Brambring M., Tröster H., *The assesment of cognitive development in blind infants and preschoolers*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 88/1994.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Buliński T., *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: Studium antropologiczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.
- Cackowska M., *Książka obrazkowa dla dzieci*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska (red.), Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.
- Cackowska M., *Książka obrazkowa o edukacji seksualnej dla dzieci jako medium kulturowe i polityczne*, „Forum Oświatowe” 2(45)/2011.
- Cackowska M., *Pozycja dorosłych „pośredników” w konstruowaniu estetyki treści i formy ilustrowanej książki dla dzieci*, w: *Dziecko – teksty – znaczenia. Konteksty edukacyjne i rozwojowe*, A. Wasilewska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Chrzastowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, WSiP, Warszawa 2000.
- Creaser C., *Accessibility of top 1,000 titles of 2012*, Royal National Institute of Blind People, Birmingham 2013.
- Creating Tactile Books*, American Foundation for the Blind, 2005; <http://www.afb.org/Section.asp?SectionID=6&TopicID=97&DocumentID=1258> [dostęp: 08.08.2013].
- Cremin T., Bearne E., Mottram M., Goodwin P., *Primary teachers as readers*, „English in Education” Vol. 42, No. 1, 2008.
- Cremin T., Mottram M., Bearne E., Goodwin P., *Exploring teachers’ knowledge of children’s literature*, „Cambridge Journal of Education” Vol. 38, No. 4, December 2008.
- Cremin T., Mottram M., Collins F., Powell S., Safford K., *Teachers as readers: building communities of readers*, „Literacy” Vol. 43, No. 1, April 2009.
- Cryer H., Gunn D., Home S., Morley Wilkins S., *International survey of tactile reading codes*, Research report no 6, Royal National Institute of Blind People, Birmingham 2008.
- Cutsforth T.D., *The unreality of words to the blind*, „Teachers Forum” 4/1932.
- Czacka E., *O niewidomych*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008.
- Czerwińska K., *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008.

- Czerwińska K., *Języki obce a osoby z dysfunkcją wzroku*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008.
- Czerwińska K., *Potrzeby i możliwości osób niewidomych*, w: *Poznajemy ludzi z niepełnosprawnościami*, D. Gorajewska (red.), Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2007.
- Czerwińska K., *Potrzeby i możliwości osób słabowidzących*, w: *Poznajemy ludzi z niepełnosprawnościami*, D. Gorajewska (red.), Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2007.
- Czerwińska K., *Rysunek wypukły jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języków obcych – doniesienia z badań*, w: *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących*, K. Czerwińska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa 2008.
- Czerwińska M., „*Słowem potrafię wszystko*”: o piśmienniczości osób z niepełnosprawnościami wzroku: studium bibliologiczno-tyfologiczne, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.
- Czerwińska M., Dederko T., *Osoby z niepełnosprawnościami wzroku wśród księzek i bibliotek – problem interdyscyplinarny*, w: *Niewidomi w świecie księzek i bibliotek*, M. Czerwińska, T. Dederko (red.), Ston 2, Warszawa 2008.
- Czerwińska M., *Książka niewidomego*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Czerwińska M., *Nowoczesne formy dostępu osób niewidzących do słowa pisanego*, w: *Biblioterapia – z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*, M. Fedorowicz, T. Kruszewski (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń 2005.
- Czerwińska M., *Obsługa biblioteczno-informacyjna studentów z niepełnosprawnościami wzroku – wzorcowe rozwiązania Uniwersytetu Warszawskiego*, w: *Niewidomi w świecie księzek i bibliotek*, M. Czerwińska, T. Dederko (red.), Ston 2, Warszawa 2008.
- Czerwińska M., *Od Braille’a do DAISY – o czytaniu i czytelnictwie osób z niepełnosprawnościami wzroku*, w: *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, A. Żbikowska-Migoń (red.), współudź. A. Łuszpak, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Czerwińska M., *Pismo i książka w systemie Louisa Braille’a w Polsce. Historia i funkcje rewalidacyjne*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 1999.
- Czerwińska M., *System Louisa Braille’a – z badań nad historią*, w: *Niewidomi w świecie księzek i bibliotek – problem interdyscyplinarny*, M. Czerwińska, T. Dederko (red.), Ston 2, Warszawa 2008.
- Dagiel M., Klus-Stańska D., *Powierzchniowa idealizacja świata w interpretacjach literatury dziecięcej i lektury „skreślone zaocznie”*, w: *Edukacja*

- polonistyczna na rozdrożach, D. Klus-Stańska, M. Dągiel (red.), Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999.
- Dolański W., *Alfabet Braille'a, jego poprzednicy i krewniacy*, „Logopedia” 10/1971.
- Duncan H. D., *Language and literature in society: A sociological essay on theory and method in the interpretation of linguistic symbols*, University of Chicago Press, Chicago 1953.
- Dunlea A., *Vision and the emergency of meaning. Blind and sighted children's early language*, University Press, Cambridge 1989.
- Dziemidok B., *Katartyczno-kompensacyjna funkcja sztuki*, w: *Sztuka i społeczeństwo*, A. Kuczyńska (red.), PWN, Warszawa 1976.
- Emerson R. W., Holbrook M. C., D'Andrea F. M., *Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC Braille Study*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 10/2009.
- Escarpit R., *Literatura a społeczeństwo*, tłum. J. Lalewicz, w: *W kręgu socjologii literatury. Antologia tekstów zagranicznych*, t. I, PIW, Warszawa 1980.
- Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Fedorowicz M., *Bibliotekarstwo dla osób z niepełnosprawnością wzroku za granicą – próba charakterystyki i kierunki rozwoju*, w: *Niewidomi w świecie książek i bibliotek*, M. Czerwińska, T. Dederko (red.), Ston 2, Warszawa 2008.
- Fedorowicz M., *Człowiek niepełnosprawny w bibliotece publicznej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2010.
- Fedorowicz M., *Specjalne materiały czytelnicze dla osób niepełnosprawnych: zarys dziejów – formy – obieg społeczny*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Fogel A., *Seeing and being seen*, w: *Blindness and psychological development in young children*, V. Lewis, G. M. Collis (red.), British Psychological Society, Leicester 1997.
- Fojkis A., *Zobaczyć świat. Projekt pracy z uczniem niewidomym na lekcjach języka polskiego*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.
- Fraiberg S., *Interwencja w okresie niemowlęctwa: program dla niewidomych niemowląt*, w: *Rozwój i wychowanie niewidomego dziecka w okresie żłobkowym i przedszkolnym*, cz.1, M. Orkan-Łęcka (red.), Wydawnictwo Tyflogiczne PZN, Warszawa 1985.

- Freiberg S., *Insights from the blind*, Basic Book, New York 1977.
- Galster M., *Specyficzne zagadnienia w nauczaniu języka polskiego dzieci z uszkodzeniem wzroku ze szczególnym uwzględnieniem niewidomych, w: Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, S. Jakubowski (red.), MEN, Warszawa 2001.
- Gałkowski T., *Trudności rozwojowe u dzieci niewidomych w okresie niemowlęcym*, „Przegląd Tyflogiczny” 1/3, Warszawa 1975.
- Geruschat D. R., *Funkcjonalne następstwa najczęściej spotykanych schorzeń i uszkodzeń układu wzrokowego*, tłum. PZN, Warszawa 1987 (maszynopis).
- Gierszewski Z., *Kultura i enkulturacja w ujęciu Herskovitsa*, w: *Epistemologiczne podstawy badań nad kulturą*, K. Zamiara (red.), PWN, Warszawa 1992.
- Głowska-Sołdatow M., *Psycho-dydaktyczne uwarunkowania doboru lektury dla dzieci 7-, 10-letnich*, w: *Walory edukacyjne literatury dziecięcej*, J. Chruścińska, E. Kubisz (red.), CUKB, Warszawa 2000.
- Goldmann L., *Socjologia literatury: stan obecny i zagadnienia metodologiczne*, tłum. W. Kwiatkowski, w: *W kręgu socjologii literatury. Antologia tekstów zagranicznych*, t. I, PIW, Warszawa 1980.
- Goodenough W. H., *Cultural anthropology and linguistics*, w: *Language in culture and society*, D. Hymes (red.), Harper and Row, New York 1964.
- Gorajewska D., *Fakty i mity o osobach z niepełnosprawnością*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2006.
- Gorajewska D., *Media w edukacji niewidomych* (niepublikowana praca doktorska), APS, Warszawa 2002.
- Gościmska A., *Torowała nowe drogi niewidomym. Róża Czacka – Matka Elżbieta jako tyflog i wychowawca*, TONO, Łaski 1983.
- Górska M., *Książka elektroniczna – przyszłość i perspektywy*, w: *Oblicza kultury książki. Prace i studia z bibliologii i informacji naukowej*, M. Komza, K. Migoń, M. Skalska-Zlat, A. Żbikowska-Migoń (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2005.
- Górska M., *Książki, nowe media i ich czasoprzestrzenie*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2009.
- Greenwood H., White S., Creaser C., *Availability of accessible publications: 2011 Update, Report to RNIB*, Royal National Institute of Blind People, Birmingham 2011.
- Grenier D., Giroux N., *A comparative study of spelling performance of sighted and blind students in senior high school*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 91/1997.

- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*, PIPS, Warszawa 1968.
- Grzegorzewska M., *Struktura wyobrażeń surogatowych u niewidomych*, Warszawa 1927.
- Grzegorzewska M., *Wybór pism*, PWN, Warszawa 1989.
- Hartwig-Sosnowska J., *Wyobrażenia bez granic*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1987.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa 2008.
- Hodapp R. M., *Development and disabilities*, University Press, Cambridge 1998.
- Inny słownik języka polskiego*, M. Bańko (red.), PWN, Warszawa 2000.
- Instructional strategies for Braille literacy*, D.P. Wormsley, F.M. D'Andrea (red.), AFB Press, New York 1997.
- Jahoda M., Lazarsfeld P.F., Zeisel H., *Bezrobotni Marienthalu*, tłum. R. Marszałek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
- Jak przygotować niewidome dziecko do nauki brajla. Przewodnik dla rodziców i nauczycieli*, M. Paplińska (red.), Trakt, Warszawa 2012.
- Jakubowski M., *Tyflografika w rękach mojego dziecka*, w: *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, J. Witczak-Nowotna (red.), BON UW, Warszawa 2010.
- Jaworska-Biskup K., *Wpływ rozumienia pojęć przez dzieci niewidome na nauczanie języków obcych*, „Szkoła Specjalna” 1/2009.
- Kania J., *Kanon kultury: sztywna forma czy żywa treść*, „Znak” 7/1994.
- Karwowska-Struczyk D., *Rozwój dzieci a ich aktywność*, „Wychowanie w Przedszkolu” 4/2000.
- Kazanowska B., *Książki dotykowe dla małych dzieci – czyli zrób to sam*, w: *Jak przygotować niewidome dziecko do nauki brajla. Przewodnik dla rodziców i nauczycieli*, M. Paplińska (red.), Trakt, Warszawa 2012.
- Kazanowska B., *Zabawy i ćwiczenia z wykorzystaniem książek dotykowych*, w: *Jak przygotować niewidome dziecko do nauki brajla. Przewodnik dla rodziców i nauczycieli*, M. Paplińska (red.), Trakt, Warszawa 2012.
- Kilian M., *Alfabet ELIA szansą dla osób niewidomych niezdolnych do nauki brajla*, „Szkoła Specjalna” 2/2006.
- Klimasiński K., *O hipotezie „kompensacji temporalnej” w rozwoju myślenia dzieci niewidomych*, w: *Procesy poznawcze i defekty sensoryczne, Materiały I Krajowego Sympozjum Psychologii Defektologicznej*, PZG, PZN, UJ, Warszawa 1976.
- Klimasiński K., *Organizacja czynności poznawczych przy głębokim defekcie wzroku*, Wydawnictwa UJ, Kraków 1989.

- Klimasiński K., *Rola wyobrażeń przestrzennych w rozwoju myślenia dzieci niewidomych*, Ossolineum, Wrocław 1977.
- Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), WAIiP, Warszawa 2012.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, wsiP, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej*, „*Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego*” 18/2009.
- Klus-Stańska D., *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*, w: *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, cz. II, A. Klim-Klimaszewska (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), IBE, Warszawa 1993.
- Konarska J., *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe*, wsiP, Warszawa 2000.
- Kostecka W., *Tajemnica księgi. Tropami współczesnej fantastyki dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Krasuska-Betiuk M., *Badania kultury literackiej młodzieży studiującej. Propozycja teoretyczno-metodologiczna*, „*Kultura i Edukacja*” 3/2004.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Krzyszowski T., *Rola języka obcego w kształceniu niewidomych i słabowidzących*, „*Przegląd Tyflogiczny*” nr 1–2, Warszawa 1993.
- Kuczyńska-Kwapisz J., Kwapisz J., *Rehabilitacja osób niewidomych i słabowidzących*, Warszawa 1996.
- Kuczyńska-Kwapisz J., *Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2012.
- Kulawik A., *Poetyka. Wstęp do analizy dzieła literackiego*, Antykwa, Kraków 1997.
- Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

- Landau B, *Blind children's language is not „meaningless”*, w: *Language acquisition in the blind child. Normal and deficient*, Crom, College Hill Press, London–Sandiego 1983.
- Landau B, Gleitman L. R., *Language and experience. Evidence from the blind child*, Harvard University, Cambridge 1985.
- Landau B, *Language and experience in blind children*, w: *Blindness and psychological development in young children*, V. Lewis, G. M. Collis (red.), British Psychological Society, Leicester 1997.
- Leszczyński G., *O krytyce książki dziecięcej*, w tegoż: *Literatura i książka dziecięca*, CEBID, Warszawa 2003.
- Lewis V., *Development and disability*, Blackwell Publishing, Malden 2003.
- Locke J., *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, PWN, Warszawa 1955.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Majewski T., *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, PWN, Warszawa 1983.
- Majewski T., *Tyflopsychologia rozwojowa*, PZN, Warszawa 2002.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Mikołajczak-Matyja N., *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego. Relacje semantyczne w leksykonie widzących i niewidomych użytkowników języka*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2008.
- Mulford R., *First words of the blind child*, w: *The emerging lexicon. The child's development of a linguistic vocabulary*, M. D. Smith, J. L. Locke (red.), Academic Press, London 1988.
- Niewidomi w świecie książek i bibliotek*, M. Czerwińska, T. Dederko (red.), Ston 2, Warszawa 2008.
- Norris M., *Blindness in children*, University of Chicago Press, Chicago 1957.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Nowicka M., *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, w: *Światy dziecięcych znaczeń*, D. Klus-Stańska (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Ossowski R., Muszalska M., *Uwarunkowania aktywności zawodowej osób niewidomych i niedowidzących. Psychologiczna analiza problemu*, w: *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj (red.), Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2007.

- Ossowski R., *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*, w: *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo UAM, Poznań 1998.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012, GUS, Warszawa 2012.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015, GUS, Warszawa 2015.
- Owczarek B., *Problemy i orientacje socjologii literatury*, w: *Literatura, teoria, metodologia*, D. Ulicka (red.), Wydział Polonistyki UW, Warszawa 2006.
- Palak Z., Bujnowska A., Pawlak A., *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Paplińska M., „Zanurzanie dzieci w brajlu” jako element holistycznej nauki języka – rozwiązania stosowane w Stanach Zjednoczonych, „Szkoła Specjalna” 4/2005.
- Paplińska M., *Bajka o Królowie Śnieżce – francuski sposób przygotowania niewidomych dzieci do czytania i pisania pismem Braille’a*, „Szkoła Specjalna” 1/2007.
- Paplińska M., *Brajl w nowoczesnych technologiach – kierunki przemian w edukacji i komunikacji niewidomych*, w: *Społeczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian*, D. Gorajewska (red.), Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2005.
- Paplińska M., *Nauka brajla w weekend*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.
- Paplińska M., *Niewidomy czytelnik – cyfrowy tubylec czy brajlowski analfabeta? O kryzysie umiejętności czytania dotykowego*, w: *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.
- Paplińska M., *Przyszłość pisma Braille’a – rozwój czy schyłek?*, w: *Niewidomi w świecie książek i bibliotek*, M. Czerwińska, T. Dederko (red.), Ston 2, Warszawa 2008.
- Paplińska M., *Sposoby nauczania brajla w Polsce i wybranych krajach świata*, „Szkoła Specjalna” 1/2006.
- Paplińska M., *Wprowadzanie pisma Braille’a – brytyjskie i polskie podejście w nauczaniu niewidomych dzieci*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 5/2007.
- Papuzińska J., *Drukowaną ścieżką*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2000.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie – problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, w: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, M. Tyszkowa (red.), Warszawa–Poznań 1977.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie*, wsiP, Warszawa 1988.
- Parulska I., *Wykorzystywanie analogii semantycznych w pracy z uczniem niewidomym*, w: *Życie z niepełnosprawnością – wyzwania edukacyjne*,

- rehabilitacyjne i normalizacyjne, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, t. 9, A. Krause, K. Materna, J. Rzeźnicka-Krupa (red.), Gdańsk 2010.
- Patterson O., *Nowe spojrzenie na kulturę*, tłum. S. Dymczyk, w: *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, E. Lawrance, E. Harrison, S. P. Huntington (red.), Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.
- Perez-Pereira M., Conti-Ramsden G., *Language development and social interaction in blind children*, Psychology Press, Hove 1999.
- Perez-Pereira M., Conti-Ramsden G., *The use of directives in verbal interaction between blind children and their mothers*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 95/2001.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 2005.
- Pietrulewicz B., *Rozwój rozumowania przez analogię u dzieci niewidomych w wieku szkolnym*, Ossolineum, Wrocław 1983.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pilecka W., *Wybrane zagadnienia z tyflopsychologii*, w: *Psychologia defektologiczna*, A. Wyszyńska (red.), PWN, Warszawa 1987.
- Podhorodecka E., *Zobaczyć świat zamkniętymi oczami, czyli biblioterapeutyczne zabawy słowem*, w: *Świat w zasięgu ręki. Dobre praktyki – projekt „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”*, J. Dłuska, M. Karwowska, W. Karasińska (red.), Wydawnictwo SOSW Nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille’a, Bydgoszcz 2011.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, Warszawa 2009.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, H. Zgólkowa (red.), Poznań 1998.
- Preisler G., *Social and emotional development of blind children: A longitudinal study*, w: *Blindness and psychological development in young children*, V. Lewis, G. M. Collis (red.), British Psychological Society, Leicester 1997.
- Preisler G., *The development of communication in blind and in deaf infants – similarities and differences*, „Child: Care, Health and Development” 2/1995.
- Rapley T., *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Röder B., Demuth L., Streb J., Rösler F., *Semantic and morpho-syntactic priming in auditory word recognition in congenitally blind adults*, „Language and Cognitive Processes”, Vol. 18, Issue 1, 2003.

- Rosel J., Caballer A., Jara P., Oliver J. C., *Verbalism in the narrative language of children who are blind and sighted*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 91/1997.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, WAIp, Warszawa 2008.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Inny w edukacji – transmisyjne i interpretacyjne podejście do uczenia (się) w kontekście pytań o edukację osób niepełnosprawnych*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Niepełnosprawność w perspektywie społeczno-kulturowej: źródła zmian w obszarze konstruowania pola zainteresowań pedagogiki specjalnej*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2/2012.
- Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Akapit, Toruń 2005.
- Sękowski Z., *Kształcenie dzieci niewidomych*, PWN, Warszawa 1974.
- Sękowski Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, WSPS, Warszawa 2001.
- Sękowski Z., *Rehabilitacja dzieci niewidomych i słabowidzących*, w: tejsze, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, WSPS, Warszawa 2001.
- Sękowski Z., *Tyflopedagogika*, PIW, Warszawa 1981.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Słownik języka polskiego PWN*, PWN, Warszawa 2007.
- Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), PWN, Warszawa 1995.
- Słownik języka polskiego*, W. Doroszewski (red.), PWN, Warszawa 1995.
- Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, B. Tylicka, G. Leszczyński (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2002.
- Słownik terminów literackich*, S. Sierotwiński (red.), Ossolineum, Wrocław 1986.
- Smith D. D., *Pedagogika specjalna*, t. 2, tłum. J. A. Korbel, Z. S. Litwińska, E. Litwiński, A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski (red.), Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Smith V. R. S., Doty R. L., Burlingame G. K., McKeown D. A., *Smell and taste function in the visually impaired*, „Perception and Psychophysics” 54/1993.
- Stochmiałek J., Wróblewska J., *Wsparcie edukacyjne osób dorosłych z uszkodzonym wzrokiem, chorych na cukrzycę*, „Auxilium Sociale”, 19–20/2001.
- Swenson A. M., *Beginning with Braille: Firsthand experiences with a balanced approach to literacy*, Second Edition, AFB, New York 2016.
- Szczechowicz A., *Swoistość kształtowania się pojęć u dzieci niewidomych*, w: *Procesy poznawcze a defekty sensoryczne*, K. Klimasiński (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 1976.

- Szeffler E., *Książka literacka dla dziecka w edukacji wczesnoszkolnej*, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.
- Sztuka dla najmłodszych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie, M. Tyszkowa (red.), Warszawa–Poznań 1977.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1995.
- Szuman W., *Wychowanie niewidomego dziecka*, PZWS, Warszawa 1961.
- Śmiechowska-Petrovskij E., *Aspekty stygmatyzacji i stereotypizacji osób niewidomych oraz tendencje przeciwstawne*, w: *Od stereotypu do wykluczenia*, A. Fidelus (red.), Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2014.
- Śmiechowska-Petrovskij E., *Forma i treść książki dla niewidomych i słabo widzących dzieci z dodatkowymi niepełnosprawnościami*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 108, *Studia paedagogica* II, D. Wolska, A. Mikrut (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
- Śmiechowska-Petrovskij E., *Inny czytelnik – taka sama literatura? Wartościowanie książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy*, w: *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny w przestrzeni społecznej*, B. Jachimczak, K. Pawelec, A. Wojciechowska (red.), Wydawnictwo UAM, Poznań 2014.
- Śmiechowska-Petrovskij E., *Intersemiotic translation in the process of introduction blind children to culture: The role of adult intermediation*, w: *Moc ve výchově, umění a sportu*, N. Pelcová, A. Hogenová (red.), Univerzita Karlova v Praze, Praga 2015.
- Śmiechowska-Petrovskij E., *Książka w procesie enkulturacy dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym*, w: *Człowiek w pedagogice pracy*, B. Baraniak (red.), Difin, Warszawa 2012.
- Śmiechowska-Petrovskij E., *Moda literacka i literacka jakość a niewidomi czytelnicy w młodszym wieku szkolnym*, w: *Moda w kulturze, sztuce i edukacji*, W. Bobrowicz, Z. Kubinowski, Z. Pakuła (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.
- Śmiechowska-Petrovskij E., *Przekład intersemiotyczny w procesie wprowadzania niewidomych dzieci w świat kultury przez pedagogów*, „Wychowanie na co dzień”, w druku.
- Śmiechowska-Petrovskij E., *Wezwanie do własnej aktywności w kontekście doboru literatury dla dzieci przez pedagogów*, „Forum Pedagogiczne” 2/2011.
- Światy dziecięcych znaczeń, D. Klus-Stańska (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

- Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.
- Tyszkowa M., *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, w: *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, M. Tyszkowa, B. Żurakowski (red.), PWN, Warszawa–Poznań 1984.
- Uszyńska J., *Walory edukacyjne książek dla dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Walory edukacyjne literatury dziecięcej*, J. Chruścińska, E. Kubisz (red.), CUKB, Warszawa 2000.
- Weispak A., Boets B., Ghesquiere P., *Parallel versus sequential processing in print and braille reading*, „Research in Developmental Disabilities” 33/2012.
- Wajda A., *Metodyka i organizacja czytelnictwa. Zarys ogólny*, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1979.
- Walter N., *Nowe media dla niewidomych i słabowidzących*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2007.
- Walthes R., *Tyflopedagogika*, GWP, Gdańsk 2007.
- Wałachowska M., *Nowe technologie informacyjne – CZYTAK NPN, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 4/2006*.
- Warren D.H., *Blindness and children: An individual differences approach*, University Press, Cambridge 1994.
- Watt I., *Literatura i społeczeństwo*, w: *W kręgu socjologii literatury*, t.1, oprac. A. Mencwel, Warszawa 1977.
- Wojnar I., *Możliwości wychowawcze sztuki*, w: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, M. Tyszkowa (red.), Warszawa–Poznań 1977.
- World Health Organisation, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*, 2010, online: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/H53-H54>, (dostęp: 12.07.2012).
- Wormslay D. P., D'Andrea F. M., *Instructional strategies for braille literacy*, AFB Press, New York 1997.
- Wygotski L., *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1989.
- Wygotski L., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, PWN, Warszawa 1978.
- Zimmerman G. J., Zebehazy K. T., *Blindness and low vision*, w: *Handbook of special education*, J. M. Kauffman, D. P. Hallahan (red.), Routledge, New York 2011.
- Złota Lista Książek do czytania dzieciom opracowana przez Fundację ABCXXI – Cała Polska Czyta Dzieciom*, dostępna na: <http://www.calapolskaczyta-dzieciom.pl/zlota-lista>, (dostęp: 11.05.2016).

Aneksy

Aneks 1. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli nauczania zintegrowanego w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i słabowidzących

1. W jaki sposób wprowadza Pani niewidome dziecko w młodszym wieku szkolnym w świat kultury?

2. Jakie cechy powinna mieć zdaniem Pani wartościowa książka literacka dla dziecka w młodszym wieku szkolnym? Proszę wymienić:

3. Jakie cechy powinna mieć zdaniem Pani wartościowa książka literacka dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym? Proszę wymienić:

4. Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym opiera się Pani na określonej koncepcji człowieka i wychowania?

zdecydowanie tak (Jakiej? Proszę opisać).

raczej tak (Jakiej? Proszę opisać).

trudno powiedzieć

raczej nie

zdecydowanie nie

5. Jaką formę powinna mieć zdaniem Pani książka literacka dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?

Proszę uszeregować propozycje od formy najwłaściwszej Pani zdaniem (1) do formy najmniej właściwej (6):

__ książka brajlowska

__ książka mówiona

__ książka w formacie DAISY

__ książka mówiona – treść lektury odczytywana przez dorosłego

__ książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej

__ książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową

6. Jakie gatunki literackie literatury dziecięcej wybiera Pani najczęściej do pracy lekcyjnej z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?

• baśnie

zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć

raczej nie zdecydowanie nie

• bajki

zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć

raczej nie zdecydowanie nie

• legendy

zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć

raczej nie zdecydowanie nie

• opowiadania

zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć

raczej nie zdecydowanie nie

- wiersze dla dzieci
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- powieści
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- inne (Jakie? Proszę wymienić).

7. Czy zgadza się Pani ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?

- TAK (Proszę wymienić jakie i uzasadnić swój wybór).

- NIE

8. Na jakie elementy zwraca Pani uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?

- na prezentowanie pożądanej rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska)
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- na prezentowanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

- na prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- na prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- na walory artystyczne książki literackiej
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- na łatwe do odczytania przesłanie
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

9. Czy Pani zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności?

zdecydowanie tak (Jakie? Proszę określić dlaczego).

raczej tak

trudno powiedzieć

raczej nie

zdecydowanie nie

10. Czym kieruje się Pani, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?

- opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 raczej nie zdecydowanie nie
- rankingami publikowanymi przez czasopisma zajmujące się literaturą dziecięcą lub instytucje działające na rzecz książek dla dzieci (Ibby, Fundacja ABC Cała Polska Czyta Dzieciom, Instytut Książki)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 raczej nie zdecydowanie nie
- osobistymi zainteresowaniami i wiedzą
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 raczej nie zdecydowanie nie
- preferencjami dzieci
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 raczej nie zdecydowanie nie
- wskazówkami bibliotekarzy
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 raczej nie zdecydowanie nie
- programami nauczania
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 raczej nie zdecydowanie nie
- intuicją
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 raczej nie zdecydowanie nie
- innymi czynnikami (Jakimi? Proszę wymienić):

11. Proszę uszeregować poniższe stwierdzenia od najistotniejszego zdaniem Pani (1) do najmniej istotnego (7).

Książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszy m wieku szkolnym jest ważna, ponieważ:

- ___ rozwija umiejętności związane z techniką czytania brajlem
- ___ rozwija umiejętności związane z techniką pisania brajlem
- ___ poszerza wiedzę
- ___ wpływa na rozwój emocjonalny
- ___ rozwija wyobraźnię
- ___ kształtuje postawy społecznie wartościowe
- ___ rozwija sferę estetyczną

12. Proszę ustosunkować się do poniższych stwierdzeń:

Książka literacka w pracy z dzieckiem niewidomy m w młodszy m wieku szkolnym to:

- instrument formowania postaw i poglądów czytelnika
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- instrument kształtowania jego wiedzy o świecie
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- medium wartości estetycznych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- instrument kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko (treściowa zawartość książki literackiej angażuje uwagę czytelnika i przeciwdziała m.in. egocentryzmowi)
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

- dostępna dla dziecka rozrywka
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

- 13. Jakie książki literackie omawia Pani w roku szkolnym:
 - w klasie I szkoły podstawowej?
Proszę wymienić tytuły:

 - w klasie II szkoły podstawowej?
Proszę wymienić tytuły:

 - w klasie III szkoły podstawowej?
Proszę wymienić tytuły:

- 14. Proszę ustosunkować się do poniższych stwierdzeń:
Podczas pracy z tekstem literackim na lekcji:
 - omawiam teksty literackie w zgodzie ze swoimi przemyśleniami
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - omawiam teksty literackie w zgodzie z popularnymi opracowaniami metodycznymi
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - omawiam teksty literackie uwzględniając w interpretacji profil ideowy placówki
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

15. Jakie książki Pani czyta najczęściej?

- literaturę pedagogiczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę tyflopedagogiczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę metodyczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę piękną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę popularnonaukową
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę naukową
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę polityczno-społeczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

16. Jaka była ulubiona Pani książka w dzieciństwie?

17. Proszę wymienić 5 **dobrych** zdaniem Pani **autorów** książek **literackich dla dzieci prozą**. Proszę określić przy każdym z nich kryteria, jakimi się Pani kierowała przy wyborze:

1. -----

Kryteria: -----

2. -----

Kryteria: -----

3. -----

Kryteria: -----

4. -----

Kryteria: -----

5. -----

Kryteria: -----

18. Proszę wymienić **5 dobrych** zdaniem Pani **poetów tworzących utwory poetyckie dla dzieci**. Proszę określić przy każdym z nich kryteria, jakimi się Pani kierowała przy wyborze.

1. -----

Kryteria: -----

2. -----

Kryteria: -----

3. -----

Kryteria: -----

4. -----

Kryteria: -----

5. -----

Kryteria: -----

19. Czy chciałaby Pani rozbudzić zamięłowanie uczniów do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury?

zdecydowanie tak (Jakiej/jakiego? Proszę wyjaśnić dlaczego).

raczej tak (Jakiej/jakiego? Proszę wyjaśnić dlaczego).

trudno powiedzieć

raczej nie

zdecydowanie nie

20. Czy Pani zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie (Jakich tytułów brakuje? Proszę wymienić autorów i tytuły).

- zdecydowanie nie (Jakich tytułów brakuje? Proszę wymienić autorów i tytuły).

Metryczka

1. Płeć

- K
- M

2. Wiek

- poniżej 25 lat
- 25–30
- 31–35
- 36–40
- 41–45
- powyżej 45

3. Wykształcenie

- tylko przygotowanie tyflopedagogiczne
(proszę podać rodzaj studiów, rok ukończenia i nazwę uczelni)

- tylko przygotowanie do nauczania zintegrowanego
(proszę podać rodzaj studiów, rok ukończenia i nazwę uczelni)

- przygotowanie tyflopedagogiczne i do nauczania zintegrowanego (proszę podać rodzaj studiów, rok ukończenia i nazwę uczelni)
-

4. Staż pracy z uczniami niewidomymi

- poniżej 5 lat
 5–10 lat
 11–15 lat
 16–20 lat
 21–25 lat
 26–30 lat
 powyżej 30 lat

5. Staż pracy z uczniami niewidomymi jako nauczyciel nauczania zintegrowanego

- poniżej 5 lat
 5–10 lat
 11–15 lat
 16–20 lat
 21–25 lat
 26–30 lat
 powyżej 30 lat

6. Stopień awansu zawodowego

- nauczyciel stażysta
 nauczyciel kontraktowy
 nauczyciel mianowany
 nauczyciel dyplomowany
 honorowy profesor oświaty

Aneks 2. Kwestionariusz ankiety dla wychowawców w internatach w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i słabowidzących

1. W jaki sposób wprowadza Pani/Pan niewidome dziecko w młodszym wieku szkolnym w świat kultury?

2. Ile czasu dziennie zajmuje w Pani/Pana grupie praca dziecka z książką literacką?

- a. do 30 minut
- b. od 30 minut do 1 godziny
- c. od 1 godziny do 2 godzin
- d. powyżej 2 godzin

3. Proszę określić ile czasu w minutach zajmują w Pani/Pana grupie różne sposoby pracy dziecka z książką literacką?

___ głośne odczytywanie lub recytowanie tekstu literackiego przez wychowawcę całej grupie

___ odsłuchiwanie książek mówionych przez całą grupę

___ indywidualne odsłuchiwanie książek mówionych

___ samodzielna lektura (głośne odczytywanie książek literackich w brajlu w obecności grupy)

___ samodzielna lektura (ciche lub bezgłośne odczytywanie książek literackich w brajlu w czasie wolnym)

___ inny sposób zapoznania się z treścią utworu (Jaki? Proszę opisać).

4. Jakie cechy powinna mieć zdaniem Pani/Pana wartościowa książka literacka dla dziecka w młodszym wieku szkolnym? Proszę wymienić:

5. Jakie cechy powinna mieć zdaniem Pani/Pana wartościowa książka literacka dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym? Proszę wymienić:

6. Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania?

zdecydowanie tak (Jakiej? Proszę opisać).

raczej tak (Jakiej? Proszę opisać).

trudno powiedzieć

raczej nie

zdecydowanie nie

7. Jaką formę powinna mieć zdaniem Pani/Pana książka literacka dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?

Proszę uszeregować propozycje od formy najwłaściwszej Pani/Pana zdaniem (1) do formy najmniej właściwej (6):

__ książka brajłowska

__ książka mówiona

__ książka w formacie DAISY

__ książka mówiona – treść lektury odczytywana przez dorosłego

__ książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej

__ książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową

8. Jakie gatunki literackie literatury dziecięcej wybiera Pani/Pan najczęściej do pracy lekcyjnej z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?

- baśnie
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- bajki
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- legendy
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- opowiadania
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- wiersze dla dzieci
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- powieści
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- inne (Jakie? Proszę wymienić).

9. Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?

- TAK (Proszę wymienić jakie i uzasadnić swój wybór).

- NIE

10. Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?
- na prezentowanie pożądanego rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska)
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na prezentowanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na walory artystyczne książki literackiej
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

- na łatwe do odczytania przesłanie
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

11. Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności?

- zdecydowanie tak (Jakie? Proszę określić dlaczego).

- raczej tak

- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

12. Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?

- opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- rankingami publikowanymi przez czasopisma zajmujących się literaturą dziecięcą lub instytucje działające na rzecz książek dla dzieci (Ibby, Fundacja ABC Cała Polska Czyta Dzieciom, Instytut Książki)
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- osobistymi zainteresowaniami i wiedzą
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

- preferencjami dzieci
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- wskazówkami bibliotekarzy
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- programami nauczania
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- intuicją
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- innymi czynnikami (Jakimi? Proszę wymienić):

13. Proszę uszeregować poniższe stwierdzenia od najistotniejszego zdaniem Pani/Pana (1) do najmniej istotnego (7).

Książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym jest ważna, ponieważ:

- ___ rozwija umiejętności związane z techniką czytania brajlem
- ___ rozwija umiejętności związane z techniką pisania brajlem
- ___ poszerza wiedzę
- ___ wpływa na rozwój emocjonalny
- ___ rozwija wyobraźnię
- ___ kształtuje postawy społecznie wartościowe
- ___ rozwijają sferę estetyczną

14. Proszę ustosunkować się do poniższych stwierdzeń:

Książka literacka w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym to:

- instrument formowania postaw i poglądów czytelnika
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

- instrument kształtowania jego wiedzy o świecie
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- medium wartości estetycznych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- instrument kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko (treściowa zawartość książki literackiej angażuje uwagę czytelnika i przeciwdziała m.in. egocentryzmowi)
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- dostępna dla dziecka rozrywka
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

15. Proszę ustosunkować się do poniższych stwierdzeń:

Podczas pracy z tekstem literackim na lekcji:

- omawiam teksty literackie w zgodzie ze swoimi przemyśleniami
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- omawiam teksty literackie w zgodzie z popularnymi opracowaniami metodycznymi
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- omawiam teksty literackie uwzględniając w interpretacji profil ideowy placówki
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

16. Jakie książki Pani/Pan czyta najczęściej?

- literaturę pedagogiczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę tyflopedagogiczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę metodyczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę piękną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę popularnonaukową
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę naukową
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę polityczno-społeczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

17. Jaka była ulubiona Pani/Pana książka w dzieciństwie?

18. Proszę wymienić **5** **dobrych** zdaniem Pani/Pana **autorów książek literackich dla dzieci prozą**. Proszę określić przy każdym z nich kryteria, jakimi się Pani/Pan kierował(a) przy wyborze:

1. -----

Kryteria: -----

2. -----

Kryteria: -----

3. -----

Kryteria: -----

4. -----

Kryteria: -----

5. -----

Kryteria: -----

19. Proszę wymienić 5 **dobrych** zdaniem Pani/Pana **poetów tworzących utwory poetyckie dla dzieci**. Proszę określić przy każdym z nich kryteria, jakimi się Pani/Pan kierował(a) przy wyborze.

1. -----

Kryteria: -----

2. -----

Kryteria: -----

3. -----

Kryteria: -----

4. -----

Kryteria: -----

5. -----

Kryteria: -----

20. Czy chciał(a)by Pani/Pan rozbudzić zamięłowanie uczniów do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury?

zdecydowanie tak (Jakiej/jakiego? Proszę wyjaśnić dlaczego).

raczej tak (Jakiej/jakiego? Proszę wyjaśnić dlaczego).

trudno powiedzieć

raczej nie

zdecydowanie nie

21. Czy Pani/Pana zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie (Jakich tytułów brakuje? Proszę wymienić autorów i tytuły).

- zdecydowanie nie (Jakich tytułów brakuje? Proszę wymienić autorów i tytuły).

Metryczka

1. Płeć

- K
- M

2. Wiek

- poniżej 25 lat
- 25 – 30
- 31 – 35
- 36 – 40
- 41 – 45
- powyżej 45

3. Wykształcenie

- tylko przygotowanie tyflopedagogiczne
(proszę podać rodzaj studiów, rok ukończenia i nazwę uczelni)

- tylko przygotowanie opiekuńczo-wychowawcze
(proszę podać rodzaj studiów, rok ukończenia i nazwę uczelni)
-

- przygotowanie tyflopedagogiczne i opiekuńczo-wychowawcze
(proszę podać rodzaj studiów, rok ukończenia i nazwę uczelni)
-

4. Staż pracy z uczniami niewidomymi

- poniżej 5 lat
- 5–10 lat
- 11–15 lat
- 16–20 lat
- 21–25 lat
- 26–30 lat
- powyżej 30 lat

5. Staż pracy z uczniami niewidomymi jako wychowawca w internacie

- poniżej 5 lat
- 5–10 lat
- 11–15 lat
- 16–20 lat
- 21–25 lat
- 26–30 lat
- powyżej 30 lat

6. Stopień awansu zawodowego

- nauczyciel stażysta
- nauczyciel kontraktowy
- nauczyciel mianowany
- nauczyciel dyplomowany
- honorowy profesor oświaty

Aneks 3. Kwestionariusz wywiadu dla bibliotekarzy w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i słabowidzących

1. Jak Pani/Pan ocenia wielkość księgozbioru bibliotecznego?
 - bardzo duży
 - duży
 - średniej wielkości
 - mały
 - bardzo mały

2. Jaki procent zbiorów bibliecznych według Pani/Pana wiedzy szacunkowo stanowią książki literackie dla dzieci w młodszym wieku szkolnym?

3. Czy Pani/Pana zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie?
 - zdecydowanie tak
 - raczej tak
 - trudno powiedzieć
 - raczej nie (Jakich tytułów brakuje? Proszę wymienić autorów i tytuły).
 - zdecydowanie nie (Jakich tytułów brakuje? Proszę wymienić autorów i tytuły).

4. Jak często uzupełniany jest księgozbiór biblioteki?
 - a. częściej niż raz w roku
 - b. raz w roku
 - c. raz na dwa lata
 - d. rzadziej niż raz na dwa lata

5. Jak często uzupełniany jest księgozbiór biblioteki ośrodka o tytuły literatury dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym?
- częściej niż raz w roku
 - raz w roku
 - raz na dwa lata
 - rzadziej niż raz na dwa lata
6. Kto podejmuje decyzję o zakupie nowych książek do księgozbioru bibliotecznego?
7. Czy bierze Pani/Pan czynny udział w wyborze tytułów do zakupu?
- zdecydowanie tak
 - raczej tak
 - trudno powiedzieć
 - raczej nie
 - zdecydowanie nie
8. Jakie tytuły literatury dla dzieci w młodszym wieku szkolnym trafiły do księgozbioru bibliotecznego dzięki Pani/Pana wskazaniom?
9. Jakimi kryteriami kieruje się Pani/Pan, wybierając nowe tytuły literatury dziecięcej do księgozbioru bibliotecznego?
10. Jaki procent nowych zamówień według Pani/Pana wiedzy szacunkowo stanowią książki dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym?
11. Jakie tytuły wypożyczały najczęściej dzieci niewidome w młodszym wieku szkolnym w roku szkolnym 2011/2012?
12. W jaki sposób wprowadza Pani/Pan niewidome dziecko w młodszym wieku szkolnym w świat kultury?

13. Jakie cechy powinna mieć zdaniem Pani/Pana wartościowa książka literacka dla dziecka w młodszym wieku szkolnym? Proszę wymienić:

14. Jakie cechy powinna mieć zdaniem Pani/Pana wartościowa książka literacka dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym? Proszę wymienić:

15. Niewidome dzieci w młodszym wieku szkolnym, korzystające z biblioteki

- wypożyczają głównie lektury szkolne
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 raczej nie zdecydowanie nie
- wypożyczają nowości wydawnicze
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 raczej nie zdecydowanie nie
- wypożyczają książki polecane przez wychowawców internatu
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 raczej nie zdecydowanie nie
- wypożyczają książki polecane przez bibliotekarza
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 raczej nie zdecydowanie nie

16. Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania?

- zdecydowanie tak (Jakiej? Proszę opisać).
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

17. Jaką formę powinna mieć książka literacka dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?

Proszę uszeregować propozycje od formy najwłaściwszej Pani/Pana zdaniem (1) do formy najmniej właściwej (6):

- __ książka brajlowska
- __ książka mówiona
- __ książka mówiona w formacie DAISY
- __ książka mówiona – treść lektury odczytywana przez dorosłego
- __ książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu bez grafiki dotykowej
- __ książka do wspólnego czytania – czarnodrukowa z nakładką z tekstem w brajlu i grafiką dotykową

18. Jeśli proponuje Pani/Pan książki literackie dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym, to jakie gatunki literackie Pani/Pan wybiera najczęściej?

- baśnie
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- bajki
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- legendy
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- opowiadania
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- wiersze dla dzieci
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- powieści
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

- inne (Jakie? Proszę wymienić).
19. Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?
- TAK (Proszę wymienić jakie i uzasadnić swój wybór).
 - NIE
20. Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?
- na prezentowanie pożądanej rzeczywistości społecznej (pełna rodzina, właściwe stosunki koleżeńskie, odpowiednia postawa uczniowska)
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na prezentowanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
 - na prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

- na prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- na walory artystyczne książki literackiej
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- na łatwe do odczytania przesłanie
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

21. Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności?

- zdecydowanie tak (Jakie? Proszę określić dlaczego).
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

22. Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?

- opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- rankingami publikowanymi przez czasopisma zajmujących się literaturą dziecięcą lub instytucje działające na rzecz książek dla dzieci (Ibby, Fundacja ABC Cała Polska Czyta Dzieciom, Instytut Książki)
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

- osobistymi zainteresowaniami i wiedzą
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- preferencjami dzieci
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- programami nauczania
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- intuicją
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- innymi czynnikami (Jakimi? Proszę wymienić):

23. Proszę uszeregować poniższe stwierdzenia od najistotniejszego zdaniem Pani/Pana (1) do najmniej istotnego (7).

Książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym jest ważna, ponieważ:

- ___ rozwija umiejętności związane z techniką czytania brajlem
- ___ rozwija umiejętności związane z techniką pisanja brajlem
- ___ poszerza wiedzę
- ___ wpływa na rozwój emocjonalny
- ___ rozwija wyobraźnię
- ___ kształtuje postawy społecznie wartościowe
- ___ rozwija sferę estetyczną

24. Proszę ustosunkować się do poniższych stwierdzeń:

Książka literacka w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym to:

- instrument formowania postaw i poglądów czytelnika
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

- instrument kształtowania jego wiedzy o świecie
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- medium wartości estetycznych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- instrument kształtowania czynności umysłowych i sprawności językowych
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- czynnik wpływający na uzyskiwanie równowagi psychicznej przez dziecko (treściowa zawartość książki literackiej angażuje uwagę czytelnika i przeciwdziała m.in. egocentryzmowi)
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- dostępna dla dziecka rozrywka
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

25. Jaka była ulubiona Pani/Pana książka w dzieciństwie?

26. Jakie książki Pani/Pan czyta najczęściej:

- literaturę pedagogiczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę tyflopedagogiczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę metodyczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- poradniki dla bibliotekarzy
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

- literaturę piękną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę popularnonaukową
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę naukową
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie
- literaturę polityczno-społeczną
 - zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć
 - raczej nie zdecydowanie nie

27. Proszę wymienić **5 dobrych** zdaniem Pani/Pana **autorów książek literackich dla dzieci prozą**. Proszę określić przy każdym z nich kryteria, jakimi się Pani/Pan kierował(a) przy wyborze:

1.

Kryteria:

2.

Kryteria:

3.

Kryteria:

4.

Kryteria:

5.

Kryteria:

28. Proszę wymienić **5 dobrych** zdaniem Pani/Pana **poetów tworzących utwory poetyckie dla dzieci**. Proszę określić przy każdym z nich kryteria, jakimi się Pani/Pan kierował(a) przy wyborze.

1. -----

Kryteria: -----

2. -----

Kryteria: -----

3. -----

Kryteria: -----

4. -----

Kryteria: -----

5. -----

Kryteria: -----

29. Czy chciałaby Pani/Pan rozbudzić zamięłowanie dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury?

- zdecydowanie tak (Jakiej/jakiego? Proszę wyjaśnić dlaczego).
- raczej tak (Jakiej/jakiego? Proszę wyjaśnić dlaczego).
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

Metryczka

1. Płeć

- K
- M

2. Wiek

- poniżej 25 lat
- 25 – 30
- 31 – 35
- 36 – 40
- 41 – 45
- powyżej 45

3. Wykształcenie

- tylko przygotowanie tyflopedagogiczne
(proszę podać rodzaj studiów, rok ukończenia i nazwę uczelni)

tylko przygotowanie biblioteczne
(proszę podać rodzaj studiów, rok ukończenia i nazwę uczelni)

przygotowanie tyflopedagogiczne i biblioteczne
(proszę podać rodzaj studiów, rok ukończenia i nazwę uczelni)

inne kwalifikacje zawodowe
(proszę podać rodzaj, rok ukończenia i nazwę uczelni)

4. Staż pracy z uczniami niewidomymi

- poniżej 5 lat
- 5–10 lat
- 11–15 lat
- 16–20 lat
- 21–25 lat
- 26–30 lat
- powyżej 30 lat

5. Staż pracy z uczniami niewidomymi jako bibliotekarz

- poniżej 5 lat
- 5–10 lat
- 11–15 lat
- 16–20 lat
- 21–25 lat
- 26–30 lat
- powyżej 30 lat

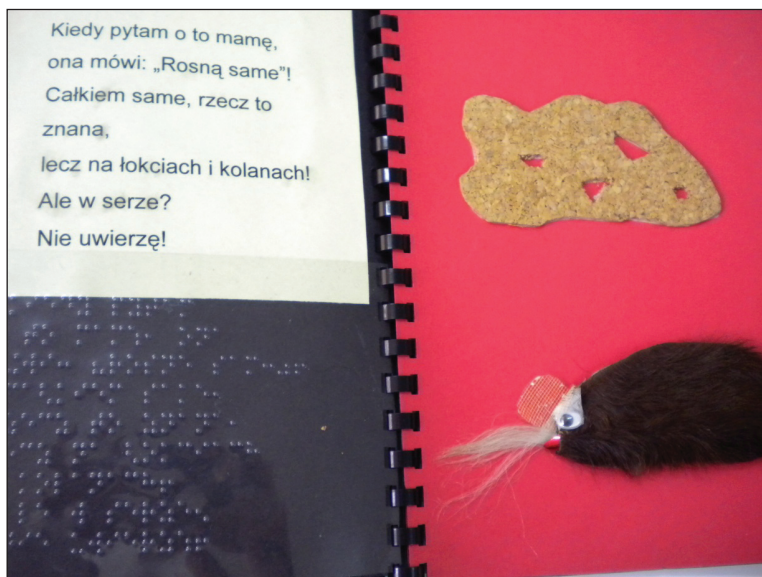
5. Stopień awansu zawodowego

- nauczyciel stażysta
- nauczyciel kontraktowy
- nauczyciel mianowany
- nauczyciel dyplomowany
- honorowy profesor oświaty

Aneks 4. Fragment bibliotecznego księgozbioru brajłowskiego



Aneks 5. Książka dotykowa (brajlowsko-czarnodrukowa z grafiką dotykową) przygotowana metodą kolażu

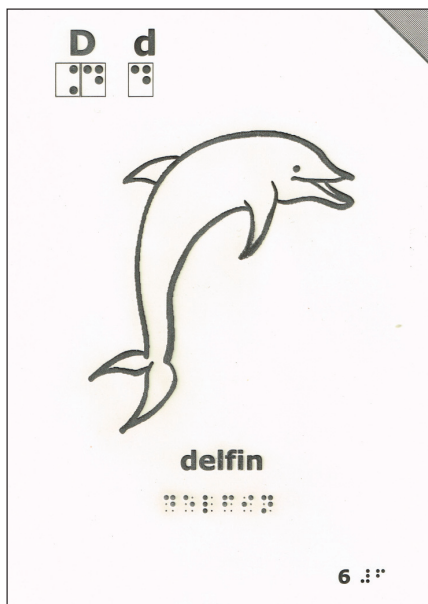


Aneks 5. Książka dotykowa (brajlowsko-czarnodrukowa z grafiką dotykową) przygotowana metodą kolażu

Aneks 6. Strona z książki brajlowsko-czarnodrukowej z grafiką dotykową (tekst w brajlu nadrukowany jest na druku płaskim, ilustracja ma wypukłe brzegi i niektóre szczegóły), prototyp wydany przez Narodową Księgarnię



Aneks 7. Strony z pakietu edukacyjnego „Zwierzaki od A do Ż” autorstwa Ewy Podhorodeckiej, SOSW Bydgoszcz – wkładka z grafiką dotykową wykonaną na papierze pęczniącym oraz tematyczny tekst w druku płaskim



Delfin

Niech nikomu do głowy nie wpadnie, że delfin jest ryba, bo to tak nie ładnie.

Mimo, że w wodzie pływa, ssakiem delfin się nazywa.

W atlasie zwierząt znajdziesz informację.

Dowiedz się wtedy, czy mam rację.

Aneks 8. Strony z brajlowsko-czarnodrukowej książki Marcina Brykczyńskiego *W każdym z nas są drzwi do nieba*, wydanej przez Centrum Myśli Jana Pawła II i Wydawnictwa Polskiego Związku Niewidomych



3

W każdej pracy, nawet drobnej,
Chcę do Stwórcy być podobny,
Więc się staram co dzień w domu
W ciężkiej pracy mamie pomóc.

Spis tabel

Tabela 1. Charakterystyka badanych nauczycieli wczesnej edukacji zatrudnionych w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla osób z dysfunkcją wzroku	125
Tabela 2. Charakterystyka badanych wychowawców pracujących z dziećmi niewidomymi w młodszym wieku szkolnym, zatrudnionych w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla osób z dysfunkcją wzroku	126
Tabela 3. Charakterystyka bibliotekarzy bibliotek brajlowskich zatrudnionych w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla osób z dysfunkcją wzroku	127
Tabela 4. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie: Jak Pani/Pan ocenia wielkość księgozbioru bibliotecznego?	129
Tabela 5. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie: Jaki procent zbiorów bibliecznych według Pani/Pana wiedzy szacunkowo stanowią książki literackie dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym?	130
Tabela 6. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie?	131
Tabela 7. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a ocena wielkości księgozbioru pod kątem potrzeb ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym – rangi	133
Tabela 8. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a ocena wielkości księgozbioru pod kątem potrzeb ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym – statystyki testu	133
Tabela 9. Odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Jakich tytułów dla uczniów niewidomych w młodszym wieku szkolnym brakuje w księgozbiorze biblioteki?	135

Tabela 10. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie dotyczące częstotliwości uzupełniania księgozbiorów bibliotek z uwzględnieniem książek literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym	146
Tabela 11. Źródła pozyskiwania zbiorów brajlowskich	151
Tabela 12. Źródła pozyskiwania zbiorów czarnodrukowych	152
Tabela 13. Źródła pozyskiwania zbiorów mówionych i cyfrowych DAISY	152
Tabela 14. Źródła pozyskiwania innych materiałów czytelniczych ...	152
Tabela 15. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie: Jakie tytuły literatury wypożyczały niewidome dzieci w młodszym wieku szkolnym w bieżącym roku szkolnym?	153
Tabela 16. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy dopełniających stwierdzenie: Niewidome dzieci w młodszym wieku szkolnym, korzystające z biblioteki:	154
Tabela 17. Książki literackie omawiane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w klasie I	156
Tabela 18. Lektury omawiane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w klasie II	157
Tabela 19. Lektury omawiane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w klasie III	158
Tabela 20. W jaki sposób wprowadza Pani/Pan niewidome dziecko w młodszym wieku szkolnym w świat kultury?	166
Tabela 21. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Jaką formę powinna mieć zdaniem Pani/Pana książka literacka dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym? Proszę uszeregować propozycje od formy najwłaściwszej Pani/Pana zdaniem (1) do formy najmniej właściwej (6)	175
Tabela 22. Uszeregowanie form książek ze względu na średnie oceny przypisywane przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy (dane sumaryczne)	177
Tabela 23. Uszeregowanie form książek ze względu na średnie oceny przypisywane przez nauczycieli	179
Tabela 24. Uszeregowanie form książek ze względu na średnie oceny przypisywane przez wychowawców	179
Tabela 25. Uszeregowanie form książek ze względu na średnie oceny przypisywane przez bibliotekarzy	181

Tabela 26. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a ocena form książek dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym – rangi ...	183
Tabela 27. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a ocena form książek dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym – statystyki testu	183
Tabela 28. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy: Książka literacka w pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym jest ważna, ponieważ: (uszeregowanie stwierdzeń od najistotniejszego (1) do najmniej istotnego (7))	186
Tabela 29. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym ze względu na średnie oceny przypisywane przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy (dane sumaryczne)	187
Tabela 30. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym ze względu na średnie oceny przypisywane przez nauczycieli	188
Tabela 31. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym ze względu na średnie oceny przypisywane przez wychowawców	191
Tabela 32. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym ze względu na średnie oceny przypisywane przez bibliotekarzy	191
Tabela 33. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a waga książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym – rangi	196
Tabela 34. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a waga książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym – statystyki testu	196
Tabela 35. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, dotyczących funkcji przypisywanych książkom literackim w pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym	199
Tabela 36. Uszeregowanie funkcji książek literackich w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym przypisywanych przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy według średniej (dane sumaryczne)	201

Tabela 37. Uszeregowanie funkcji książek literackich w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym przypisywanych przez nauczycieli według średniej oceny	203
Tabela 38. Uszeregowanie funkcji książek literackich w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym przypisywanych przez wychowawców według średniej	204
Tabela 39. Uszeregowanie funkcji książek literackich w pracy z dzieckiem niewidomym w młodszym wieku szkolnym przypisywanych przez bibliotekarzy według średniej	207
Tabela 40. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a funkcje przypisywane książkom – rangi	208
Tabela 41. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a funkcje przypisywane książkom – statystyki testu	208
Tabela 42. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie dotyczące częstości wyborów gatunków literackich do pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym	211
Tabela 43. Uszeregowanie gatunków według najwyższej oceny częstości wyborów nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy (dane sumaryczne)	213
Tabela 44. Uszeregowanie gatunków według średniej oceny częstości wyborów nauczycieli	213
Tabela 45. Uszeregowanie gatunków według średniej oceny częstości wyborów wychowawców	215
Tabela 46. Uszeregowanie gatunków według średniej oceny częstości wyborów bibliotekarzy	217
Tabela 47. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a częstość wyborów gatunków literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym – rangi	220
Tabela 48. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a częstość wyborów gatunków literackich dla dzieci niewidomych w młodszym wieku szkolnym – statystyki testu	221
Tabela 49. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?	221
Tabela 50. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a stwierdzenie, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym – rangi ...	223

Tabela 51. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a stwierdzenie, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym – statystyki testu	223
Tabela 52. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym, opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania?	226
Tabela 53. Test Kruskala-Wallisa: kierowanie się koncepcją człowieka i wychowania w trakcie wyboru książek dla dzieci – rangi	228
Tabela 54. Test Kruskala-Wallisa: kierowanie się koncepcją człowieka i wychowania w trakcie wyboru książek dla dzieci – statystyki testu	228
Tabela 55. Komponenty koncepcji człowieka i wychowania wyłonione z wypowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy	229
Tabela 56. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?	240
Tabela 57. Uszeregowanie elementów branych pod uwagę podczas wyboru książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy według średniej (dane sumaryczne)	243
Tabela 58. Korelacje elementów branych pod uwagę przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym	246
Tabela 59. Uszeregowanie elementów branych pod uwagę podczas wyboru książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli według średnich rang	250
Tabela 60. Korelacja rang Spearmana: kierowanie się w doborze książek literackich przez nauczycieli prezentowaniem rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych, a uwzględnianie podejmowania przez utwór tematów trudnych i dylematów moralnych	251
Tabela 61. Uszeregowanie elementów branych pod uwagę podczas wyboru książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez wychowawców według średnich rang	252

Tabela 62. Korelacja rang Spearmana: kierowanie się w doborze książek literackich przez wychowawców prezentowaniem treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej a prezentowaniem odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości	254
Tabela 63. Uszeregowanie elementów branych pod uwagę podczas wyboru książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez bibliotekarzy według średniej rangi	257
Tabela 64. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a elementy istotne przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci – rangi	263
Tabela 65. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a elementy istotne przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci – statystyki testu	264
Tabela 66. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?	266
Tabela 67. Uszeregowanie czynników wpływających na wybór książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy według średniej (dane summaryczne)	269
Tabela 68. Uszeregowanie czynników wpływających na wybór książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym nauczycieli według średniej rangi	271
Tabela 69. Uszeregowanie czynników wpływających na wybór książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym wychowawców według średniej rangi	273
Tabela 70. Uszeregowanie czynników wpływających na wybór książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym bibliotekarzy według średnich rang	275
Tabela 71. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a czynniki istotne przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym – rangi	281
Tabela 72. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a czynniki istotne przy wyborze książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym – statystyki testu	282

Tabela 73. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Jakie książki czyta Pani/Pan najczęściej?	284
Tabela 74. Uszeregowanie typów książek czytanych najczęściej przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy według średniej oceny częstości (dane sumaryczne)	287
Tabela 75. Uszeregowanie typów książek czytanych najczęściej przez nauczycieli według średniej oceny częstości	287
Tabela 76. Uszeregowanie typów książek czytanych najczęściej przez wychowawców według średniej oceny częstości	291
Tabela 77. Uszeregowanie typów książek czytanych najczęściej przez bibliotekarzy według średniej oceny częstości	291
Tabela 78. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a najczęściej wybierane książki – rangi	293
Tabela 79. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a najczęściej wybierane książki – statystyki testu	294
Tabela 80. Rozkład deklaracji nauczycieli i wychowawców dotyczący omawiania tekstów literackich podczas pracy z książką	295
Tabela 81. Test U Manna-Whitneya: deklaracje dotyczące omawiania tekstów literackich podczas pracy z książką literacką a stanowisko – rangi	299
Tabela 82. Test U Manna-Whitneya: deklaracje dotyczące omawiania tekstów literackich podczas pracy z książką literacką a stanowisko – statystyki testu	299
Tabela 83. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy chciałaby Pani/Pan rozbudzić zamiłowanie uczniów do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury?	300
Tabela 84. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a chęć rozbudzenia zamiłowania uczniów do konkretnej książki lub typu literatury – rangi	301
Tabela 85. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a chęć rozbudzenia zamiłowania uczniów do konkretnej książki lub typu literatury – statystyki testu	303
Tabela 86. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy w odniesieniu do wskazań dobrych autorów książek literackich dla dzieci prozą	307
Tabela 87. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a liczba wskazań prozatorów – rangi	307

Tabela 88. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a liczba wskazań prozatorów – statystyki testu	307
Tabela 89. Nazwiska dobrych zdaniem nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy autorów książek literackich dla dzieci prozą	310
Tabela 90. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy w odniesieniu do wskazań dobrych autorów książek literackich dla dzieci prozą	317
Tabela 91. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a liczba wskazań poetów – rangi	318
Tabela 92. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a liczba wskazań poetów – statystyki testu	318
Tabela 93. Poeci wskazywani przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy	320
Tabela 94. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: jaka była Pani/Pana ulubiona książka w dzieciństwie?	326
Tabela 95. Cechy wartościowej książki literackiej dla dziecka w młodszym wieku szkolnym w opinii nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy	331
Tabela 96. Cechy wartościowej książki literackiej dla dziecka w młodszym wieku szkolnym	337
Tabela 97. Rozkład odpowiedzi (dane sumaryczne) nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności?	341
Tabela 98. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a opinia o tym, czy dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności – rangi	341
Tabela 99. Test Kruskala-Wallisa: stanowisko a opinia o tym, czy dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności – statystyki testu	343

Spis wykresów

Wykres 1. Rozkład odpowiedzi (dane sumaryczne) nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie?	131
Wykres 2. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem księgozbiór biblioteki szkolnej jest wystarczający, jeśli chodzi o zaopatrzenie ucznia niewidomego w młodszym wieku szkolnym w książki literackie? ...	132
Wykres 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób wprowadza Pani/Pan niewidome dziecko w młodszym wieku szkolnym w świat kultury?	169
Wykres 4. Uszeregowanie form książek literackich dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym od najwłaściwszej (1) do najmniej właściwej (6) przez nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy (dane sumaryczne)	174
Wykres 5. Uszeregowanie form książek literackich dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym od najwłaściwszej (1) do najmniej właściwej (6) przez nauczycieli	178
Wykres 6. Uszeregowanie form książek literackich dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym od najwłaściwszej (1) do najmniej właściwej (6) przez wychowawców	180
Wykres 7. Uszeregowanie form książek literackich dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym od najwłaściwszej (1) do najmniej właściwej (6) przez bibliotekarzy	182
Wykres 8. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym od najistotniejszego (1) do najmniej istotnego (7) dla nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy (dane sumaryczne)	185

Wykres 9. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym od najistotniejszego (1) do najmniej istotnego (7) dla nauczycieli	189
Wykres 10. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym od najistotniejszego (1) do najmniej istotnego (7) dla wychowawców	190
Wykres 11. Uszeregowanie stwierdzeń dotyczących wagi książek literackich w pracy z niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym od najistotniejszego (1) do najmniej istotnego (7) dla bibliotekarzy	192
Wykres 12. Rozwijanie umiejętności związanych z techniką czytania brajlem	193
Wykres 13. Rozwijanie umiejętności związanych z techniką pisania brajlem	193
Wykres 14. Poszerzanie wiedzy	194
Wykres 15. Wpływanie na rozwój emocjonalny	194
Wykres 16. Rozwijanie wyobraźni	194
Wykres 17. Kształtowanie postaw społecznie wartościowych	195
Wykres 18. Rozwijanie sfery estetycznej	195
Wykres 19. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy dotyczących funkcji przypisywanych książkom literackim w pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym (dane sumaryczne)	198
Wykres 20. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczących funkcji przypisywanych książkom literackim w pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym	202
Wykres 21. Rozkład odpowiedzi wychowawców dotyczących funkcji przypisywanych książkom literackim w pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym	205
Wykres 22. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy dotyczących funkcji przypisywanych książkom literackim w pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym	206
Wykres 23. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie dotyczące częstości wyborów gatunków literackich do pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym (dane sumaryczne)	210

Wykres 24. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie dotyczące częstości wyborów gatunków literackich do pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym	214
Wykres 25. Rozkład odpowiedzi wychowawców na pytanie dotyczące częstości wyborów gatunków literackich do pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym	216
Wykres 26. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie dotyczące częstości wyborów gatunków literackich do pracy z uczniem niewidomym w młodszym wieku szkolnym	218
Wykres 27. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym? (dane sumaryczne)	222
Wykres 28. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że niektóre gatunki literatury dziecięcej są niewłaściwe do pracy z uczniami niewidomymi w młodszym wieku szkolnym?	222
Wykres 29. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym, opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania? (dane sumaryczne)	226
Wykres 30. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy wybierając książkę dla dziecka niewidomego w młodszym wieku szkolnym, opiera się Pani/Pan na określonej koncepcji człowieka i wychowania?	227
Wykres 31. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym? (dane sumaryczne)	242
Wykres 32. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?	249
Wykres 33. Rozkład odpowiedzi wychowawców na pytanie: Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?	253

Wykres 34. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie: Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę, wybierając książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?	256
Wykres 35. Ocena poglądu „prezentowanie pożądaney rzeczywistości społecznej”	258
Wykres 36. Ocena poglądu „prezentowanie rzeczywistości z uwzględnieniem istniejących problemów społecznych”	258
Wykres 37. Ocena poglądu „podejmowanie tematów trudnych (wojna, śmierć, choroba) i prezentowanie dylematów moralnych”	259
Wykres 38. Ocena poglądu „prezentowanie tradycyjnego podziału ról kobiecych i męskich”	259
Wykres 39. Ocena poglądu „prezentowanie przemian w tradycyjnym podziale ról kobiecych i męskich”	260
Wykres 40. Ocena poglądu „prezentowanie treści wzmacniających poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej, narodowej”	260
Wykres 41. Ocena poglądu „prezentowanie odmiennych kultur, narodowości, zwyczajów, systemów wartości”	261
Wykres 42. Ocena poglądu „walory artystyczne książki literackiej” ...	261
Wykres 43. Ocena poglądu „łatwe do odczytania przesłanie”	262
Wykres 44. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy na pytanie: Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym? (dane sumaryczne)	268
Wykres 45. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?	272
Wykres 46. Rozkład odpowiedzi wychowawców na pytanie: Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?	274
Wykres 47. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie: Czym kieruje się Pani/Pan, wybierając tekst literacki dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym?	276
Wykres 48. Rozkład odpowiedzi dla cechy „opracowaniami dotyczącymi literatury dla dzieci i młodzieży”	277
Wykres 49. Rozkład odpowiedzi dla cechy „rankingami”	278
Wykres 50. Rozkład odpowiedzi dla cechy „zainteresowaniami i wiedzą”	278
Wykres 51. Rozkład dla cechy „preferencjami dzieci”	279
Wykres 52. Rozkład dla cechy „wskazówkami bibliotekarzy”	279

Wykres 53. Rozkład odpowiedzi dla cechy „programami nauczania”	280
Wykres 54. Rozkład odpowiedzi dla cechy „intuicją”	280
Wykres 55. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Jakie książki czyta Pani/Pan najczęściej? (dane sumaryczne)	286
Wykres 56. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie, jakie książki czytają najczęściej	289
Wykres 57. Rozkład odpowiedzi wychowawców na pytanie, jakie książki czytają najczęściej	290
Wykres 58. Rozkład odpowiedzi bibliotekarzy na pytanie, jakie książki czytają najczęściej	292
Wykres 59. Rozkład deklaracji nauczycieli i wychowawców dotyczący omawiania tekstów literackich podczas pracy z książką (dane sumaryczne)	296
Wykres 60. Rozkład deklaracji nauczycieli i wychowawców dotyczący omawiania tekstów literackich podczas pracy z książką	297
Wykres 61. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy na pytanie: Czy chciałaby Pani/chciałby Pan rozbudzić zamięłowanie uczniów do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury? (dane sumaryczne)	301
Wykres 62. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy na pytanie: Czy chciałaby Pani/chciałby Pan rozbudzić zamięłowanie uczniów do jakiejś konkretnej książki lub do jakiegoś typu literatury?	302
Wykres 63. Prozatorzy wskazywani przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy (powtarzające się wybory)	309
Wykres 64. Poeci wskazywani przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy (powtarzające się wybory)	321
Wykres 65. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności? (dane sumaryczne)	340
Wykres 66. Rozkład odpowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem dla niewidomych dzieci powinny powstawać specjalne utwory literackie, np. z niewidomym bohaterem lub podejmujące temat niepełnosprawności wzrokowej albo innej niepełnosprawności? (dane sumaryczne)	342

Spis rysunków

Rysunek 1. Sposoby wprowadzania dziecka niewidomego w młodszy wiek szkolny w świat kultury przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy	170
Rysunek 2. Komponenty koncepcji człowieka i wychowania wyłonione z wypowiedzi nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy	232
Rysunek 3. Zróżnicowanie wyborów prozatorów, dokonywanych przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy	312
Rysunek 4. Zróżnicowanie wyborów poetów, dokonywanych przez nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy	322

Streszczenie

Monografia *Książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Perspektywa dorosłych pośredników* dotyczy warunków, w jakich odbywa się instytucjonalna, celowościowa inicjacja czytelnicza i literacka niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz ich komunikacja literacka. Pierwsze trzy rozdziały poświęcone są zagadnieniom roli książek literackich w rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz dzieci niewidomych na początkowym etapie edukacji, a także koncepcji książki dla czytelnika niewidomego. Perspektywą poznawczą dla tych rozważań są teorie interakcjonizmu symbolicznego, konstruktywizmu i socjologii literatury. W kolejnych rozdziałach zaprezentowano podstawy metodologiczne oraz wyniki badań poświęconych ofercie czytelniczej dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym, znaczeniu książek literackich w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej małych niewidomych dzieci w perspektywie dorosłych pośredników: nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, preferencjom lekturowym pośredników na rzecz dzieci oraz ich uwarunkowaniom, a także koncepcji książki literackiej dla niewidomego dziecka w młodszym wieku. W ostatnim rozdziale monografii przedstawiono wnioski z analizy wyników badań oraz postulaty poznawcze i praktyczne.

Słowa kluczowe: książki literackie, dziecko niewidome, książka niewidomego, inicjacja czytelnicza, komunikacja literacka, dziecko w młodszym wieku szkolnym

Summary

Monograph *Literary books for children at early primary school age. Perspective of adults intermediators* concerns conditions of blind children institutional reading initiation process and literary communication. First three chapters relate to importance of literary books in development of children in general and blind children at the stage of early education as well as to conception of book for blind readers. The scientific perspectives for this consideration are: symbolic interactionism, constructivism and literature sociology. In the next chapters there are presented methodological background and results of research on reading offer for blind children at early primary school age, importance of literary books in process of reading initiation and literary communication of blind children in perspective of adults intermediators (teachers, educators, librarians), reading preferences of children literature presented by intermediators and their conditioning. Moreover there are also described contemporary conception of books for blind children (according to their form and content). Last chapter presents conclusion from analysis of research results and cognitive and practical dimensions.

Key words: literary books, blind children, books for blind reader, reading initiation, literary communication, children at early primary school age