

Załącznik nr 2 do wniosku o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego

Dr Joanna Kossewska
Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Autoreferat

1. Imię i nazwisko:

Joanna Kossewska

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, roku i miejsca ich uzyskania oraz tytuł rozprawy doktorskiej:

1998 doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika;

Wyższa Szkoła Pedagogiczna¹ im. KEN w Krakowie

tytuł rozprawy: *Pedagogiczne i psychospołeczne uwarunkowania postaw nauczycieli wobec integracji dzieci niepełnosprawnych*

promotor: dr hab. Władysława Pilecka

recenzenci: dr hab. Krzysztof Klimasiński

dr hab. Alicja Rakowska

dr hab. Józef Sowa

1988 magister psychologii; Uniwersytet Jagielloński, Instytut Psychologii

tytuł pracy: *Muzyczne pojęcia stałości u dzieci upośledzonych umysłowo*

promotor: doc. dr hab. Anna Wszyńska

recenzent: prof. dr hab. Maria Przetacznikowa

3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:

1998 – nadal, adiunkt, Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

1990-1998 asystent, Katedra Psychologii, Wyższa Szkoła Pedagogiczna² im. KEN w
Krakowie

1989-1990 stażysta, Pracownia Psychologii, Wyższa Szkoła Pedagogiczna³ im. KEN w
Krakowie

¹ obecnie Uniwersytet Pedagogiczny

² obecnie Uniwersytet Pedagogiczny

³ obecnie Uniwersytet Pedagogiczny

4. Wskazane osiągnięcia wynikające z art. 16 ust. 2 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. nr 65, poz. 595 ze zm.):

Za moje największe osiągnięcie naukowe uznaję systemową analizę rozwoju dziecka głuchego, zaprezentowaną w monografii autorskiej:

a. Tytuł osiągnięcia naukowego:

Studies on deafness in an ecological system context

b. Autor, rok wydania, nazwa wydawnictwa

Joanna Kossewska, 2016, Kraków: Wydawnictwo JAK, ISBN 978-83-64506-44-4

c. omówienie celu naukowego/artystycznego ww. pracy/prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.

Monografia *Studies on deafness in an ecological system context* stanowi efekt moich zainteresowań i wieloletnich poszukiwań badawczych w obszarze głuchoty⁴, które zostały zainicjowane w trakcie studiów magisterskich, kiedy po raz pierwszy miałam możliwość uczestniczenia w wykładach prof. Jordana Kinga, Ph.D., ówczesnego rektora Uniwersytetu Gallaudeta w Waszyngtonie, goszczącego w Krakowie na zaproszenie Instytutu Psychologii UJ w roku 1986, a następnie rozszerzane podczas wieloletnich studiów zwieńczonych wizytą studyjną w Uniwersytecie Gallaudeta w roku 2011, w trakcie której mogłam konsultować wyniki badań, przeprowadzić studia literaturowe oraz uczestniczyć w zajęciach dydaktycznych prowadzonych przez prof. Irene W. Leigh, Ph.D oraz prof. Patricka Brice'a, Ph.D.

W monografii prezentuję spójną koncepcję systemowego ujęcia rozwoju dziecka głuchego osadzoną w empirycznych badaniach własnych. Wyniki projektów badawczych zostały poddane swoistej reasumpcji, dzięki czemu zostały uporządkowane i ponownie opracowane w systematyczny i systemowy sposób z kontekstualnej perspektywy rozwojowej,

⁴ Termin „głuchota” pisany małą literą ma charakter medyczny, w odróżnieniu od terminu Głuchota pisanego wielką literą, odnoszącego się do kwestii kulturowych. Społeczność Głuchych stanowią rodzimi użytkownicy języka migowego (dzieci głuche głuchych rodziców), posługujący się językiem migowym od urodzenia w odróżnieniu do głuchych, czyli głuchych dzieci słyszących rodziców, które zaczynają używać języka migowego w wieku szkolnym.

Dla przejrzystości zapisu w dokumencie stosuję termin zapisanym z małej litery, za wyjątkiem fragmentów wymagających ścisłego odniesienia do kultury Głuchych.

która pozwala głuchotę traktować jako specyficzną sytuację, a także szczególny kontekst procesu rozwoju osobowego. Odejście od modelu medycznego umożliwiło wyeksponowanie społecznych kontekstów głuchoty, pozwalających na jej depatologizację, w nawiązaniu do analiz Piotra Tomaszewskiego (1999).

Do analizowania empirycznie określonych fenomenów została wprowadzona perspektywa systemowa, teoretycznie umocowana w ekologicznej teorii rozwoju Urie Bronfenbrennera (1979, 2005), dzięki czemu praca wpisuje się w aktualny nurt analiz i badań głuchoty z wielowymiarowej perspektywy społecznej, czyli usytuowanych poza tradycyjnym (medycznym) dyskursem. Przyjęte założenia pozwoliły na analizę czynników decydujących o specyfice zmiennych, które nabierają dla osoby głuchej adaptacyjnego i zarazem kompensacyjnego znaczenia.

Zastosowanie aparatu pojęciowego, zaczerpniętego z ekologicznej teorii rozwoju Urie Bronfenbrennera, umożliwiło uporządkowanie materiału empirycznego w oparciu o swoistą ramę teoretyczną, dzięki której możliwe było wydobywanie i naświetlenie zagadnień, stanowiących egzemplifikację czynników wpływających na funkcjonowanie osoby głuchej na różnych poziomach organizacji ekosystemowej. Umocowanie badań własnych w perspektywie ekologicznej teorii rozwoju pozwoliło na ich prezentację w pięciu rozdziałach, z których każdy poświęcony jest odmiennemu podsystemowi, stanowiącemu swoisty kontekst dla zmian rozwojowych. Całość zamyka rozdział szósty stanowiący podsumowanie analiz i prezentowanych wcześniej rozważań:

1 Rozdział pierwszy poświęcony jest analizie rozwoju na poziomie mikrosystemowym, na którym najistotniejsze dla dalszych rozwojowych konsekwencji są związki nawiązywane w diadzie dziecko-matka. Za szczególny przykład procesów rozwojowych posiadających szerokie implikacje dla innych aspektów rozwoju uznano ważną kompetencję społeczną głuchego dziecka - teorię umysłu, która w polskiej literaturze surdopedagogicznej i surdopsychologicznej jest sporadycznie analizowana (Gałkowski, 1998; Smogorzewska, 2019). Wyniki badań własnych uwzględniają podmiotowe i przedmiotowe ujęcie tego fenomenu, a analizy teoretyczne ujmują złożoność jego uwarunkowań.

2 Rozdział drugi zawiera analizę rozwoju tożsamości głuchej młodzieży, traktowanej jako efekt doświadczeń relacyjnych na poziomie mikro- oraz mezosystemowym, czyli uwzględniającym wpływy społeczne, wykraczające już poza środowisko rodzinne.

3 Rozdział trzeci poświęcony jest analizie czynników funkcjonujących na poziomie egzosystemu, a w sposób szczególny ukazane zostały możliwości terapii i edukacji dzieci głuchych wynikające z dostępu do nowoczesnych technologii.

4 Rozdział czwarty koncentruje się wokół zagadnień związanych z edukacją włączającą, która stanowi ważny czynnik i kontekst rozwoju na poziomie makrosystemu. Edukacja włączająca uczniów głuchych i słabosłyszących ujęta została w kontekście postaw nauczycieli wobec tego fenomenu.

5 Prezentację wyników badań empirycznych zamyka rozdział piąty, poświęcony analizie oddziaływań chronosystemowych. Zagadnienia temporalności zostały ujęte z kontekście perspektyw temporalnych, które stanowią istotny czynnik warunkujący wykorzystanie zasobów osobistych, z jakimi osoby głuche wchodzą w okres wczesnej dorosłości.

6 Monografię zamyka rozdział szósty, rozdział teoretyczny, podsumowujący i scalający wyniki prezentowanych wcześniej badań oraz prowadzone analizy teoretyczne. Zgeneralizowane wnioski zostały ujęte w formie koherentnego modelu (rys.1), w którym zostały uwzględnione analizowane czynniki oddziałujące na rozwój głuchej/Głuchej osoby.

Poniżej szerzej przedstawię zawartość poszczególnych rozdziałów.

1. Głuchota jako specyficzny czynnik i kontekst rozwoju ma istotne znaczenie dla rozwoju emocjonalno-społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności odczytywania stanów mentalnych innych osób. Badania dzieci głuchych w tym zakresie prowadzone są na świecie od ponad dwudziestu lat (Peterson, Siegal, 1995), lecz w Polsce obszar ten nie jest intensywnie eksplorowany, choć już 1998 roku Tadeusz Gałkowski jako pierwszy surdopsycholog zwrócił uwagę na znaczenie teorii umysłu w rozwoju dzieci głuchych. Fakt ten stanowił ważną przesłankę dla podjęcia badań własnych, które zostały realizowane przy użyciu metod bezpośrednich (quasi-eksperymentalne próby kliniczne w wersji komputerowej) oraz pośrednich - poprzez analizę wiedzy matek o rozwoju teorii umysłu ich dzieci. Było to możliwe dzięki przygotowaniu polskiej wersji kwestionariusza *Theory of Mind Inventory 2* opracowanego przez Tiffany L. Hutchins, Patricię A. Prelock i Laurę Bonazinga (2011), cechującej się wysoką rzetelnością (α Cronbacha = 0.933, Kossewska, 2013), która została poddana analizie czynnikowej. W badaniach, których wstępna analiza została zaprezentowana w innej publikacji (Kossewska, 2013) brało udział 105 diad matka-dziecko w wieku szkolnym, w tym dzieci głuche z rodzin słyszących ($n = 46$, wiek 7-15) oraz dzieci słyszące z rodzin słyszących ($n=59$, wiek 6-11).

Bazą teoretyczną w kontekście specyficznych, ze względu na głuchotę warunków psycho-społecznego rozwoju, które modyfikują także umiejętności przyjmowania perspektywy drugiej osoby i proces rozumienia stanów mentalnych, stała się *teoria czytania w umyśle* w ujęciu Simona Barona-Cohena (1995). Odwołanie się do rozwoju procesu *czytania w umyśle* było uzasadnione ze względu na poszukiwanie specyficznych

poznawczych i społecznych ograniczeń wynikających z głuchoty i utrudniających realizację typowej ścieżki rozwojowej stanowiącej, iż zachowanie jest formą reakcji na umysłową reprezentacją świata, a nie na jego realne właściwości. Reprezentacje te, kształtowane są także przy znaczącym udziale przekonań, pragnień i emocji zgodnych, bądź też niezgodnych z obserwowaną rzeczywistością, co możliwe jest dzięki wykorzystaniu języka stanowiącego kulturowo wytworzone narzędzie myślenia i komunikacji o złożonej hierarchicznej strukturze. Normatywne prawidłowości rozwojowe w zakresie teorii umysłu stanowią tło dla opisu kształtowania się tej umiejętności u dziecka głuchego w interakcji z jego rodzicami. Krytycznym czynnikiem okazała się, zgodnie z uzyskanymi wynikami, wiedza matek o rozwoju teorii umysłu ich dziecka. Nie stwierdzono natomiast korelacji liniowej pomiędzy obiektywnie mierzonym poziomem rozwoju teorii umysłu a subiektywną oceną rozwoju tej kompetencji, jaką formułują matki głuchych dzieci, co świadczy, iż słyszące matki nieadekwatnie oceniają poziom rozwoju teorii umysłu swoich głuchych dzieci. Wniosek ten ma istotne znaczenie praktyczne dla wspomagania relacji oraz rozwijania wrażliwości i wiedzy o normatywnym rozwoju dzieci głuchych u ich matek. Problemy komunikowania się słyszących rodziców z ich głuchymi dziećmi stanowią element analiz społeczno-rozwojowych aspektów głuchoty, które starałam się także poszerzyć o problem komunikacji na temat stanów mentalnych (przy użyciu języka migowego, także w przypadku rodziców słyszących) oraz wyprowadzić implikacje dotyczące tworzenia warunków rozwoju psychospołecznego, w tym poszerzania kompetencji komunikacyjnych słyszących, ale też i głuchych, matek głuchych dzieci. Kluczową rolę w zasobach wspierających rozwój dziecka głuchego może odegrać nie tylko umiejętność matek do empatyzowania, ale także poszerzanie u matek zakresu słownictwa (w PJM) umożliwiającego opisywanie stanów mentalnych. Z badań i analiz wyłania się mocny argument za tym, aby jak najwcześniej uczeniem podstaw języka migowego objąć słyszące matki pierwszej generacji dzieci głuchych, gdyż kompetencje dziecka w zakresie teorii umysłu bazujące na funkcji symbolicznej i zabawie w udawanie mogą być wzmacniane przez rodziców i rozwijane w trakcie wczesnych interakcji, realizowanych przy udziale wspólnego z rodzicami kodu językowego.

2. Punktem wyjścia do drugiego rozdziału jest ukazanie warunków psychologiczno-społecznych kształtowania się podmiotowości i tożsamości głuchej młodzieży w kontekście krystalizacji systemu przekonań, wartości i celów, jak również reprezentacji własnej osoby i reprezentacji świata stanowiących elementy samowiedzy. Proces ten został przedstawiony w oparciu o uznaną w polskiej psychologii teorię psychospołecznych kryzysów Erika Eriksona (1968) oraz teorię samowiedzy w ujęciu Józefa Koźmickiego (1981), a także teorię

wartości Shalome'a H. Schwartz (1992). Na tym tle – podobnie jak w poprzednim rozdziale – ukazano specyfikę rozwoju głuchych adolescentów, przyjmując założenie, iż okres dorastania w przypadku głuchej młodzieży można uznać za szczególny rodzaj kryzysu tożsamości. O owej szczególności wydaje się decydować osadzenie omawianego procesu w kulturze zdominowanej przez większość posługującą się językiem fonicznym oraz istnienie złożonej interakcji kształtującej się samooceny oraz poczucia tożsamości głuchych z czynnikami społeczno-emocjonalnymi, poznawczymi, komunikacyjnymi i językowymi – które w sposób znaczący różnicują młodzież głuchą od słyszącej. Empiryczną ilustrację stanowią wyniki zrealizowanych przy udziale tłumacza języka migowego badań własnych nad poczuciem własnej wartości, tożsamości oraz hierarchii wartości polskich głuchych uczniów szkół średnich (N=79, wiek 16-19 lat), w porównaniu do słyszących rówieśników (Kossewska, Brdej, 2008). Wyniki poddane swoistej reasumpcji zostały ponownie przeanalizowane w oparciu o dostępne dane literaturowe, wraz z próbą wyjaśnienia źródeł nieścisłości. Interpretacja różnic międzygrupowych została ujęta w kategoriach zróżnicowania kultowego, którego tłem i źródłem są złożone doświadczenia, obejmujące m.in. język, edukację, system prawno-polityczny – czyli bardzo różnorodne czynniki mogące różnicować proces samoidentyfikacji oraz wchodzenia w dorosłość głuchej i słyszącej młodzieży. Takie szerokie podejście interpretacyjne wpisuje się we współczesny sposób rozumienia problematyki Głuchoty, jako wyznacznika mniejszości językowej oraz tożsamości społeczno-kulturowej Głuchych (Carter, 2015; Ladd, 2003). Rozdział dostarcza także wskazówek dotyczących uwarunkowania procesu kształtowania się samooceny w podmiotowych warunkach głuchoty, także w powiązaniu z takimi ważnymi czynnikami, jak poczucie przynależności (do grupy odniesienia), stygmatyzacja, spójność rodzinna, identyfikacja ze społecznością Głuchych (znaczący warunek pozytywnej samooceny), czy kompetencje dwukulturowe, w tym także komunikacyjne.

3. Na kolejnym – egzosystemowym – poziomie ekosystemowej organizacji zaproponowałam analizę zagadnienia rzadko poruszanego, szczególnie na tak zaawansowanym technologicznie poziomie, tj. wykorzystanie robotów humanoidalnych jako narzędzia wspomagającego rozwój dziecka głuchego. Nowoczesne technologie stanowią nieodłączny element umożliwiający wykorzystanie resztek słuchu lub też kompensację uszkodzenia słuchu, lecz nowością jest proponowane podejście *robotowo upośrednionego* wspomagania rozwoju, które zostało pozytywnie zweryfikowane w obszarze wspomagania rozwoju dzieci z ASD (Kossewska, 2016a, Kossewska, Sowa, 2019). Warto jednak pamiętać, iż nowoczesne technologie mogą stanowić narzędzie ułatwiające proces uczenia się, ale także

dostosowując się do interlokutora w sposób inteligentny stanowią nie tylko warunek wstępny efektywnej nauki, komunikowania się i funkcjonowania we współczesnym świecie, lecz mogą także mieć znaczący wpływ na proces spostrzegania siebie, budowania tożsamości, co widoczne jest np. w toczących się już trzydzieści lat sporach o zasadność wszczepiania implantów ślimakowych lub ich zdecydowaną negację w obszarze kultury Głuchych (Cherney, 1999; Most, Wiesel, Blitzer, 2007, Skarżyski, Skarżyski, 2014). Technologie wyznaczają współcześnie cezurę w obszarze skutecznego wsparcia rozwojowego i edukacyjnego kierowanego do osób głuchych. W zależności od miejsca urodzenia i PKB – co jest wyrazem głębokich nierówności społeczno-polityczno – osoby głuche zamieszkujące kraje o wysokich dochodach mają możliwość korzystania z różnych form wsparcia technologicznego, natomiast osoby w krajach rozwijających się są zupełnie pozbawione dostępu do aparatów słuchowych nawet ze względu na koszt samych baterii (Brouillette, 2008). Ze względu na wielką różnorodność technologicznych narzędzi wykorzystywanych do wspomagania rozwoju i edukacji osób głuchych ich zestawienie zostało uporządkowane w sposób twórczy w odniesieniu do systemowego ujęcia zaproponowanego w klasyfikacji ICF *International Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO 2001). Takie uporządkowanie narzędzi technologicznych wydaje się użyteczne, gdyż odwołując się do struktury ICF, pozwala na strukturyzację wspomagającej technologii ze względu na możliwości facylitowania, ułatwiania, wspomagania rozwoju lub też ograniczania barier, z którymi mogą konfrontować się osoby głuche. Zastosowane ujęcie wpisuje się w społeczny kontekst głuchoty, lecz ze względu na ograniczony dostęp wielu osób głuchych do zaawansowanych technologii wsparcie technologiczne zostało ujęte na poziomie egzosystemu.

Analogicznie do zawartości treściowej poprzednich rozdziałów analizy teoretyczne i koncepcyjne zostały połączone z prezentacją wyników badań własnych dotyczących postrzegania przez nauczycieli i terapeutów (N=30, wiek 29-48 lat) hipotetycznych możliwości wykorzystania w edukacji i terapii osób głuchych zademonstrowanego respondentom humanoidalnego robota NAO oraz jego powiązania z aktywnością ucznia, nauczyciela i organizacją szkoły. Badania zrealizowane zostały przy zastosowaniu ustrukturuwanego wywiadu, a jakościowa analiza wypowiedzi osób badanych pozwoliła na uchwycenie kategorii opisujących: procesy psychiczne i sprawności, których rozwój, zdaniem badanych, można wspierać przy pomocy *podejścia robotowo upośrednionego* uczenia się, wyrastającego z koncepcji Lwa S. Wygotskiego (1978) i Reuvena Feuersteina (Feuersteina, Feuerstein, Falik, 2010). Zostały także przedstawione ograniczenia, na które może napotkać nauczyciel lub

terapeuta, albo też i uczeń w trakcie robotowo wspomaganych zajęć, stanowiące istotne przesłanki dla wyprowadzenia konkretnych wniosków praktycznych i organizacyjnych.

4. Rozdział czwarty przedstawia analizę współczesnego podejścia do edukacji osób głuchych, stanowiącego element makrosystemu. Za punkt wyjścia dla prezentacji wyników badań własnych przyjęłam analizę współczesnych polskich rozwiązań oświatowych, realizowanych w ramach inkluzji edukacyjnej, a także wykorzystywanych strategii, kompensujących ograniczenia w zakresie rozwoju języka werbalnego i mowy (łącznie z językiem migowym). Przedstawione wyniki badań własnych, ze względu na makrosystemowy charakter oddziaływań, dotyczą postawy nauczycieli wobec inkluzji edukacyjnej uczniów głuchych (N=143, nauczyciele trzech typów szkół). W badaniach wykorzystano specjalnie przygotowaną polską adaptację Skali Postaw wobec Inkluzji Edukacyjnej opracowanej przez zespół Anne de Boer (de Boer, Timmerman, Pijl, Minnaert, 2012) o zadowalających wskaźnikach rzetelności. Badania wykazały, iż spośród trzech możliwych form edukacji (szkoła specjalna, szkoła integracyjna, szkoła inkluzyjna), w Polsce nadal 2/3 nauczycieli opowiada się wariantem specjalnym (specjalistycznym), choć kształcenie integracyjne i włączające przy adekwatnym wsparciu stanowią mogą adekwatne do potrzeb rozwojowych dzieci głuchych propozycje, które próbuję w sposób obiektywny przeanalizować w kontekście wymagań i wyzwań stawianych wobec ucznia. Uzyskane wyniki podtrzymują obraz nauczycieli odnoszących się z dystansem i rezerwą do inkluzji uczniów głuchych ze słyszącymi w obszarze edukacji, gdyż jej skutkiem często jest poczucie samotności, wyobcowania uczniów głuchych spośród rówieśników, brak akceptacji, a także poczucie społecznego niedostosowania i alienacji. Szkoła specjalna/specjalistyczna stanowi natomiast miejsce integracji wewnątrzgrupowej, dzięki czemu buduje się poczucie przynależności i tożsamości społecznej. Podkreślona została istotna – choć słabo jeszcze wykorzystana w praktyce szkolnej – rola głuchego nauczyciela, który dostarcza wzorców dla realizacji języka migowego, staje się modelem i wzorem osobowym, a także osobą godną zaufania, dającą wsparcie emocjonalne uczniom głuchym, doświadczającym także ze względu na specyfikę rozwoju teorii umysłu poczucia nieadekwatności w sytuacjach społecznych. Starłam się także ukazać obraz faktycznych możliwości integracji i/lub inkluzji edukacyjnej uczniów głuchych oraz zdefiniować, co oznacza w praktyce w odniesieniu do ich specjalnych potrzeb pojęcie *najmniej ograniczającego środowiska*. Wnikliwej analizie zostały więc poddane różne elementy trzech typów szkół w poszukiwaniu argumentów na rzecz wartości edukacji włączającej, której wartość aksjologiczna wydaje się bezdyskusyjna. Lecz wobec przytoczonych statystyk dotyczących retrospektywnych ocen zrealizowanej ścieżki

kształcenia (96% głuchych absolwentów szkół specjalnych deklaruje ponowny wybór szkoły specjalnej, a tylko 4% wybrałoby ogólnodostępną szkołę inkluzyjną), praktyczna realizacja włączania nie wydaje się satysfakcjonująca. Zarówno postawy nauczycieli wobec inkluzji edukacyjnej uczniów głuchych, jak i cytowane retrospektywne ich własne oceny gloryfikujące szkolnictwo specjalne/specjalistyczne wskazują, iż głuchota jako element tożsamości domaga się respektowania równych praw rozumianych raczej jako przeciwdziałanie asymilacji i integracji ze społecznością słyszących i całkowitej akulturacji, aniżeli pełnego włączenia środowisko słyszących.

W oparciu o wyniki badań i prowadzone analizy można wyprowadzić ogólny wniosek, że inkluzja w przypadku osób głuchych nie polega na przeniesieniu ucznia do lokalnej szkoły ogólnodostępnej, ale na bardzo precyzyjnie dostosowanym do indywidualnych potrzeb środowisku edukacyjnym, w którym uczeń będzie mógł rozwijać swój potencjał intelektualny i osobowościowy w bliskim kontakcie z akceptującymi go rówieśnikami oraz w kontakcie ze społecznością Głuchych, w zależności od indywidualnych doświadczeń podmiotowych.

5. Rozdział piąty analizuje rozwój osoby głuchej z perspektywy chronosystemu i ukazuje temporalną perspektywę kształtowania się tożsamości osób głuchych w okresie wkraczania w dorosłość. Za ramy teoretyczne dla dociekań badawczych prezentowanych w tym rozdziale przyjęłam teorię Philipa Zimbardo i Johna Boyda (1999) oraz teorię wyłaniającej się dorosłości Jeffrey'a Arnetta (2000). Zachodzące w krótkim czasie dynamiczne przemiany współczesnej kultury, wraz z postępującym rozwojem technologicznym, migracjami społecznymi oraz plastycznością postaw, stylów życia i wartości szczególnie w krajach cywilizacji zachodniej mogą prowadzić do przedłużania się lub opóźnianiem procesu kształtowania się tożsamości, rozumianego zgodnie z podejściem E. Eriksona. Dotyczy to całego współczesnego młodego pokolenia dojrzewającego w płynnej nowoczesności, więc także powinno dotyczyć młodzieży głuchej. Badania dotyczące wkraczania osób głuchych/Głuchych w dorosłość, choć nieliczne (Valentine, Skelton, 2007; Zand, Pierce, 2013), wskazują na pewne opóźnienie w zakresie podejmowania trwałych zobowiązań, przy równoczesnym przedłużeniu fazy związanej z eksploracją siebie i zbieraniem osobistych doświadczeń. Prezentowany rozdział stanowi całość zestawiającą założenia teoretyczne dotyczące kluczowego pojęcia perspektywy temporalnej, analizę kryteriów osiągnięcia dorosłości oraz wyniki badań własnych dotyczących osiągnięcia standardów dorosłości przez osoby głuche. Badania własne zrealizowane w niewielkiej grupie głuchych studentów (n = 40, wiek 20-25) z pomocą tłumacza języka migowego były wcześniej prezentowane w wystąpieniu konferencyjnym (Kossewska, Gacek, 2014). Wyniki badań z wykorzystaniem

Kwestionariusza Postrzegania Czasu ujawniły, iż profil perspektyw temporalnych uzyskany przez osoby głuche/Głuche jest bardzo podobny do profilu osób słyszących, lecz osoby głuche wkraczające w dorosłość istotnie częściej aniżeli słyszący rówieśnicy koncentrują się na negatywnie ocenianej przeszłości. Przedstawione badania mają charakter porównawczy, lecz dokonując analiz i interpretacji próbowałam konsekwentnie odejść od prostego ukazania przeciwieństw i polaryzacji wynikających z dominującej modalności zmysłowej: głusi vs słyszący i uwzględniać szczególną sytuację rozwojową, z jaką konfrontują się głusi wkraczający w dorosłość oraz zaprezentować skutki psychospołeczne dla kształtującej się tożsamości młodego człowieka, osiągania przez niego dorosłości i dokonywania wyborów w zależności od dominującej perspektywy temporalnej (przeszłościowa, terażniejsza, przyszłościowa) w aspekcie hedonistycznym lub fatalistycznym.

Założenie stanowiące, iż głusi studenci doświadczają poczucia dorosłości z pewnym opóźnieniem nie zostało potwierdzone przy wykorzystaniu Skali Subiektywnej Dorosłości, więc można sądzić, że głuchota *per se* nie stanowi czynnika modyfikującego subiektywne poczucie dorosłości, zatem uprawnione wydaje się przypuszczenie, że osoby głuche/Głuche doświadczają typowych dla okresu wyłaniającej się dorosłości zdarzeń normatywnych. Wyniki te inspirują do dalszych studiów, gdyż w odniesieniu do głuchej młodzieży, która dojrzewa w kontekście współczesnych przemian kulturowych, ale także i specyficznych zmian w podejściu do samej głuchoty jako zjawiska społeczno-kulturowego oraz doświadcza konsekwencji procesu emancypacji grupy mniejszościowej i budowania intelektualnych Głuchych elit dzięki podejmowaniu studiów wyższych przez coraz liczniejsze grono Głuchych studentów. Należy zatem uwzględniać złożoność fenomenu dorosłości w kontekście specyficznego doświadczenia rozwojowego, jakim jest głuchota oraz tendencje do poszukiwania własnej ścieżki samorealizacji na drodze coraz silniej zaznaczonego zjawiska *emancypacji Głuchych* (Czerepaniak-Walczak, 2006; Podgórska-Jachnik, 2013). Analizowane w omawianym rozdziale zjawiska kulturowe oddziałujące na osoby głuche, a także zaprezentowane empiryczne studia własne, zdają się więc wpisywać w interdyscyplinarny dyskurs współczesnych badań realizowanych w paradygmacie *Deaf Studies*.

6. Rozdział szósty stanowi swoiste podsumowanie omawianych wcześniej wyników oraz przedstawia model (rys.1) opisujący złożone relacje pomiędzy analizowanymi konstruktami, stanowiący efekt scalenia generalizowanych wniosków wyprowadzonych z analizy danych empirycznych. Wypracowany model stanowi efekt konstrukcyjnego zamysłu, jaki towarzyszył mi przez cały czas strukturalizowania zawartości monografii, stanowiącej koherentną propozycję scalenia rozproszonych etiid empirycznych, które dzięki zastosowanej

ramie pojęciowej i teoretycznej zyskały nowy sens i znaczenie. Przytoczone w niniejszej pracy badania innych autorów oraz własne służą ugruntowaniu przedstawionych teorii zaadaptowanych do wyjaśniania mechanizmów leżących u podstaw obserwowanych w funkcjonowaniu osób głuchych/Głuchych zjawisk psycho-społecznych, a zaproponowany sposób analizy jest formą kreatywnej reasumpcji mojego dorobku naukowego, wypracowanego w obszarach wzajemnie ze sobą powiązanych i wzajemnie przenikających się dziedzin surdopsychologii i surdopedagogiki.

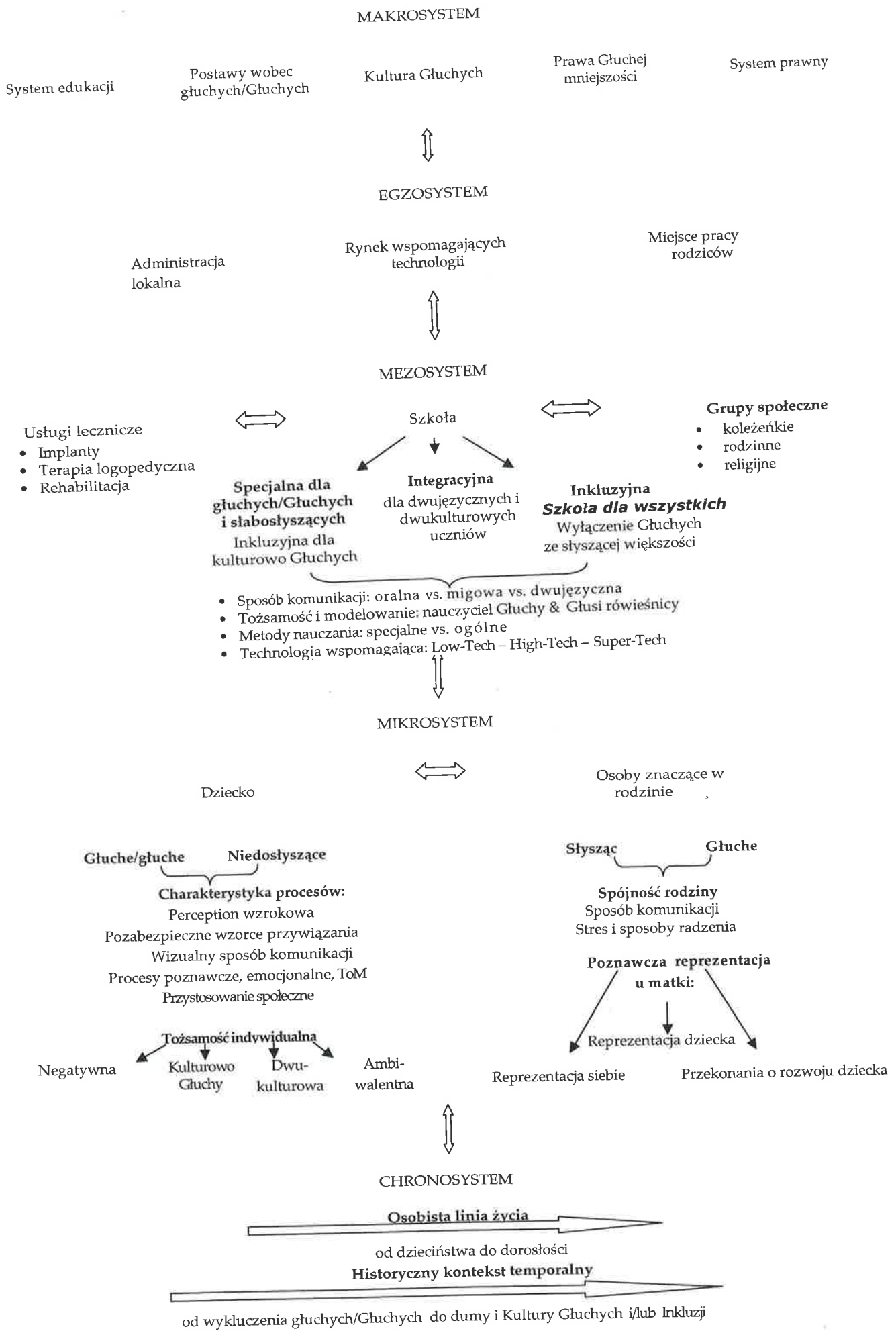
Podsumowanie

Głuchota będąca istotą odmienności kulturowo-językowej stanowi równocześnie istotny czynnik rozwoju jednostki oraz swoisty jego kontekst, w którym zachodzi proces kształtowania się tożsamości indywidualnej i społecznej formującej oś, na której zasadza się budowanie wspólnoty z innymi osobami (Krakowiak, 2017). Stąd ważne wydają się zagadnienia, które zostały wstępnie zarysowane w przedstawionej monografii w oparciu o wyniki empirycznych badań własnych i prowadzonych analiz. Szczupłość zaprezentowanego materiału empirycznego wobec złożoności problemu badawczego nie pozwala na szerokie uogólnianie wniosków płynących ze zgromadzonych wyników, szczególnie wobec coraz bardziej powszechnie uprawnionego metodologicznego podejścia, wynikającego nie tylko z interdyscyplinarnego ujęcia *Deaf Studies*, ale z realizacji koncepcji *Deafhood* (Ladd, 2003), zakładającej wspólnotę doświadczeń językowo-kulturowych pomiędzy badaczem a badanym. Jednakże mimo pewnych ograniczeń wynikających z niespełnienia tego warunku warto podkreślić, że wstępne analizy sugerują, iż osoby głuche/Głuche w okresie wyłaniającej się dorosłości odwołują się do swoich negatywnych doświadczeń przeszłych częściej aniżeli słyszący rówieśnicy. Istotnym czynnikiem okazał się preferowany sposób komunikacji – osoby preferujące komunikację dwujęzykową w większym stopniu koncentrują się na pozytywnej perspektywie przeszłościowej aniżeli osoby głuche preferujące wyłącznie jeden – oralny – kanał komunikacji. Można przypuszczać, iż przeszłe pozytywne doświadczenia związane są z akceptacją specyfiki percepcyjnego funkcjonowania dziecka ze strony członków rodziny i uznaniem jego prawa do posługiwania się kodem wizualnym (Tomaszewski, 2005). Zaprezentowane badania zrealizowane w bardzo małej grupie studentów głuchych/Głuchych nie uprawniają do wyprowadzenia uniwersalnych wniosków, lecz zachęcają do prowadzenia dalszych pogłębionych studiów, ujawniają jednak pewne tendencje rozwojowe i adaptacyjne. Wiedza ta może służyć konstruowaniu bardziej skutecznych form

wsparcia prowadzonych na uczelniach polskich dla studentów głuchych/Głuchych, aby wkraczającym w dorosłość ułatwić realizację normatywnych i poza-normatywnych zadań rozwojowych lub też umożliwić korzystanie ze wsparcia w zakresie zbalansowania nie zrównoważonego wzorca perspektyw temporalnych (Boniwell, Zimbardo, 2007), lub też oddziaływań terapeutycznych przeznaczonych dla osób w kryzysach.

Prezentowany w monografii projekt nie wyczerpuje wszystkich problemów związanych z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania dotyczące specyfiki i fenomenu rozwoju osób głuchych/Głuchych, ujętego w perspektywie ekologicznej i kulturowej. Jako badacz mam świadomość ogromu zagadnień, które wymagają jeszcze dodatkowych i pogłębionych studiów, zwłaszcza umocowanych we współcześnie intensywnie rozwijających się nurtach *Deaf Studium* oraz *Deafhood*. Moja propozycja systemowej i systematycznej reasumpcji wyników badań jest pewną formą egzemplifikacji analizowanych zjawisk, formą uporządkowaną zgodnie z przyjętą ramą teoretyczną i interpretacyjną. Mam też świadomość, że nie jest to propozycja uwzględniająca wszelkie złożoności eksplorowanego obszaru, chociażby ze względu na trudności komunikacyjne występujące pomiędzy badaczem a osobami badanymi, które zostały wprawdzie zminimalizowane przez zaangażowanie tłumaczy języka migowego, lecz mogłyby nie zaistnieć gdyby badacz dysponował kompetencją językową umożliwiającą sprawne komunikowanie się w kodzie wizualnym. Mam również świadomość tego, iż niektóre badania mają charakter replikacyjny, co nie przeszkadza w twórczym zastosowaniu teorii psychologicznych i prawidłowości psychologii rozwojowej wobec szczególnej grupy osób głuchych/Głuchych. Zgodność pomiędzy wynikami badań własnych a danymi literaturowymi wydaje się świadczyć o poprawności przyjętych założeń i prawidłowość procesu wnioskowania.

Rys.1.Model



Rys.1 Model opisujący rozwój głuchych/Głuchych w kontekście ekologicznej teorii rozwoju. (za: Kossewska, 2016, s. 138-139)
 Joanna Kossewska, Załącznik nr 2 do wniosku o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego 13
 Autoreferat

AB

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Zrealizowane przeze mnie pozostałe prace naukowo-badawcze mieszczą się w ramach czterech wzajemnie uzupełniających się obszarów tematycznych, dotyczących: 1) funkcjonowania psychospołecznego dziecka głuchego, 2) wspomagania rozwoju osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, 3) postaw społecznych wobec integracji (inkluzji) edukacyjnej dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, 4) funkcjonowania człowieka w sytuacjach trudnych. Obszary te obejmują fundamentalne badawcze i praktyczne problemy w dyscyplinie pedagogika specjalna.

5.1. Funkcjonowanie psychospołeczne dziecka głuchego

Pierwszy obszar naukowo-badawczych i interpretacyjnych dociekań łączy się bezpośrednio z tematyką zaprezentowanej monografii autorskiej *Studies on deafness in an ecological system context*, lecz przedstawione w tym miejscu prace stanowią uzupełnienie oraz poszerzenie problematyki poruszonej w cytowanej monografii.

Uszkodzenie słuchu stanowi bezpośrednią przyczynę ograniczonego dostępu do audiologicznych bodźców mających w rozwoju człowieka szczególne znaczenie. Rozwój psychologiczny dziecka głuchego jest bardzo zindywidualizowany ze względu na różnorodność medycznych przyczyn i bezpośrednich audiofonologicznych następstw uszkodzenia słuchu. Ponad 90% dzieci głuchych przychodzi na świat w rodzinach słyszących i doświadcza trudności wynikających z braku wspólnego kodu komunikacji. Wobec tego faktu warto postawić pytanie, czy rozwój dziecka głuchego przebiega w sposób normatywny, czy też ze względu na wieloczynnikowe uwarunkowania charakteryzuje się specyficznymi właściwościami. Poszukując odpowiedzi na to pytanie dokonałam analizy dostępnych materiałów w kontekście charakterystyki rozwoju procesów emocjonalnych, gdyż odgrywają one ważną funkcję w regulacji procesów poznawczych i wykonawczych (Kossewska, 2017). Podstawę teoretyczną uporządkowania danych literaturowych stanowiła teoria rozwoju kompetencji emocjonalnej C. Saarni. Poszczególne fazy rozwoju kompetencji emocjonalnych znalazły swoje odzwierciedlenie w wynikach uzyskanych przez głuche dzieci, a eksploracja zagadnienia skłania do wyprowadzenia kilku wniosków.

Zdecydowana większość dzieci głuchych wzrasta w rodzinach słyszących, przez co narażona jest na ryzyko pojawienia się trudności rozwojowych ze względu na ograniczone możliwości prowadzenia wymiany znaczeń we wspólnym kodzie językowym. Rozwój

emocjonalny dzieci głuchych wydaje się opóźniony w porównaniu do słyszących rówieśników w zakresie: 1) Świadomości istnienia własnych doświadczeń emocjonalnych, 2) Umiejętności rozumienia emocji w odniesieniu do ich zewnętrznych przejawów i wyznaczników sytuacyjnych, 3) Umiejętności językowego opisywania emocji z użyciem adekwatnych skryptów kulturowych, 4) Zdolności do empatii, 5) Umiejętności rozumienia niespójności pomiędzy wewnętrznym stanem emocjonalnym a ekspresją zewnętrzną, 6) Umiejętności regulacji i kontroli emocji, 7) Świadomości znaczenia emocji dla struktury relacji interpersonalnych, 8) Poczucia emocjonalnej skuteczności.

Dane literaturowe sugerują także, iż uszkodzenie słuchu stanowi bezpośrednią przyczynę trudności w dyskryminacji i rozumieniu bodźców emotogennych oraz ekspresji twarzowych, a także kontroli emocjonalnej i świadomości własnych stanów wewnętrznych. Obserwowane trudności nie są kompensowane poprzez implanty ślimakowe, pomimo usprawnienia funkcji językowych i komunikacyjnych.

Szczegółowe analizy specyfiki rozwoju teorii umysłu u dzieci głuchych zostały przedstawione w artykułach przeglądowych (Kossewska, 2008b, 2012a, 2012b). Przegląd współczesnych badań poświęconych problematyce teorii umysłu u dzieci głuchych pozwolił na określenie uwarunkowań opóźnień rozwojowych ujawnianych przez głuche dzieci wychowane w rodzinach słyszących. Lecz także doprowadził do konstatacji, iż opóźnienie to nie jest jednak prostą konsekwencją głuchoty *per se*, ale raczej skutkiem współdziałania wpływu głuchoty i zmiennych kontekstowych o charakterze językowym i kulturowym. Uczestnictwo dziecka w konwersacjach realizowanych przy użyciu języka migowego, dotyczących stanów i procesów psychicznych, zarówno w domu, jak i w szkole, okazuje się kluczowe dla naturalnego przebiegu rozwoju umiejętności rozumienia fałszywych przekonań. Praktyczny wniosek wyłaniający się na podstawie prowadzonych analiz sprowadza się do postulatu obecności migającego modelu w rozwoju dziecka wychowanego w rodzinie słyszącej oraz powszechnej dwujęzycznej edukacji, opierającej się na założeniu, że głuche dziecko musi opanować najpierw język migowy, a później foniczny (narodowy) jako język obcy, gdyż nawet w rodzinach, w których język migowy jest językiem pierwszym, rozwój ToM może być u dzieci głuchych opóźniony, jeżeli dziecko kształci się w szkole nastawionej na edukację metodą oralną.

Podstawowy problem na poziomie neurologicznej organizacji pracy mózgu związanej z uszkodzeniem słuchu i brakiem lub ograniczeniem percepcji wrażeń słuchowych dotyczy przetwarzania temporalnego. Specyfika rama temporalnego przetwarzania w związku z uszkodzeniem słuchu oraz implikacje rozwojowe w zakresie funkcjonowania

komunikacyjnego, poznawczego oraz poznania społecznego zostały omówione w pracy przeglądowej (Kossewska, 2013).

Natomiast analizy międzykulturowych różnic w zakresie kształtowania się hierarchii wartości u młodzieży głuchej stanowiły materiał dla współautorskiego tekstu (Kossewska, Peters, Potměšilová, Potměšil, 2013). Podstawę teoretyczną badań stanowiła teoria S.H. Schwartza (1992), która dotyczy wartości uniwersalnych i najtrafniej odzwierciedla wartości i przekonania mieszkańców krajów cywilizacji zachodniej. Przeprowadzone badania ujawniły związaną z głuchotą specyfikę systemu wartości oraz niezależne od głuchoty zróżnicowanie międzykulturowe. Istotny wpływ głuchoty ujawnił się w przypadku konformizmu i motywacji osiągnięć. Młodzież głucha w porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami wyżej ceni konformizm, a mniej indywidualne osiągnięcia. Specyfika kultury Głuchych wynika częściowo z samej istoty głuchoty, której implikacją jest dominacja wizualnego spostrzegania świata, a częściowo jest efektem życia społecznego – początkowo w internacie szkolnym, a następnie we wspólnocie posługującej się wspólnym kodem językowym poza szkołą. Proces inkulturacji do kultury Głuchych następuje w sposób samoistny i naturalny poprzez urodzenie się dziecka głuchego w rodzinie Głuchych, natomiast dzieci rodziców słyszących zostają włączone do społeczności Głuchych poprzez kontakty z rówieśnikami w szkole dla głuchych z internatem, gdzie dominuje język migowy, a więzi nawiązane w szkole dla głuchych/Głuchych są podtrzymywane i pielęgnowane przez całe życie. U dzieci kształconych w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych proces włączania się w kulturę Głuchych jest bardzo utrudniony i opóźniony, przypada najczęściej na okres studiów i dorosłości. Odwołując się do terminologii zaproponowanej przez Geerta Hofstede'a (2011), kultura Głuchych jest kolektywistyczna, w przeciwieństwie do silnie indywidualistycznej kultury słyszących. Oznaczają to, że premiują harmonijne relacje i silne więzi pomiędzy członkami, dzielenie się informacjami, wspólne podejmowanie decyzji, a indywidualne prywatne życie zdominowane jest przez grupę. Główne zainteresowania społeczności Głuchych jako całości to ochrona języka, inkulturacja do kultury Głuchych, organizacja życia społecznego i towarzyskiego Głuchych (Lane, 2005), mniejsze znaczenie zatem mają indywidualne osiągnięcia pojedynczych członków społeczności. Pomiedzy młodzieżą polską a czeską wystąpiły także różnice w zakresie hierarchii wartości, które mogą wynikać z rozbieżności w zakresie istniejących warunków życia Polaków i Czechów. Mimo terytorialnej bliskości, podobnych doświadczeń politycznych i zazębiającej się w wielu momentach dziejowych historii, warunki te okazują się być w licznych aspektach rozbieżne, w odniesieniu do wybranych obiektywnych wskaźników. Prezentowane badania ujawniają

interesujący wpływ czynnika narodowościowego na wartości głuchych/Głuchych opisane przez kołowy model Schwartz'a (1992).

Analizowane powyżej wątki zostały zaprezentowane w poniżej podanych publikacjach:

- 1 Kossewska J. (2017). Specyfika rozwoju procesów emocjonalnych u dzieci z uszkodzonym słuchem. [W:] B. Winczura (red.). *Emocje Dzieci i Młodzieży z Trudnościami w Rozwoju i Zachowaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- 2 Kossewska, J. (2013). Time in the context of deafness. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica VI*, 142-156.
- 3 Kossewska, J., Peters, B., Potměšilová, Petra, Potměšil, M. (2013). Value priorities in hearing-impaired adolescents. *Psychologia Rozwojowa*, 18, 3, 23-36.
- 4 Kossewska J. (2012a) Wczesnorozwojowe wyznaczniki rozwoju teorii umysłu w kontekście głuchoty. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN*, tom LXV, 105-124.
- 5 Kossewska, J. (2012b). Językowe i kulturowe wyznaczniki rozwoju teorii umysłu u osób głuchych. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica V*. 67-84.
- 6 Kossewska, J. (2008b), Uszkodzenie słuchu a myślenie o myśleniu innych osób. [W:] Sz. Wróbel (red.) *Utajone Funkcje umysłu* (151-170). Poznan-Kalisz: Wyd. UAM.

5.2 Wspomaganie rozwoju osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder - ASD*) stanowią bardzo poważny zespół deficytów, implikujących określone dysfunkcje poznawcze i funkcjonalne. Ich neurorozwojowy charakter oraz wzrost częstości występowania na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat stanowiły dla mnie ważne czynniki motywujące do podjęcia badań oraz poszukiwań skutecznych metod wspomaganie rozwoju i terapii osób z ASD.

Rozwojowe aspekty zaburzeń ze spektrum autyzmu stanowiły temat wiodący zarówno w opublikowanych pracach teoretycznych, przeglądowych, jak empirycznych i projektowych, które oprócz różnorodności formalnej prezentowały także bardzo szeroki wachlarz analizowanych zagadnień – począwszy od analizy funkcjonowania dziecka z ASD i wspomaganie jego rozwoju z wykorzystaniem klasycznych metod i nowoczesnych technologii, poprzez funkcjonowanie rodziny generacyjnej, jak i prokreacyjnej, aż po kwestie dotyczące szerszego kontekstu społecznego – czyli przygotowania profesjonalistów.

ASD stanowi zaburzenie o biologicznej, lecz bardzo zróżnicowanej etiologii i wiąże się z bardzo różnorodnymi neuropoznawczymi następstwami (Frith, 1989/2008). Wyniki badań realizowanych tym zakresie stały się punktem wyjścia dla poszukiwania skutecznych oddziaływań terapeutycznych, które zostały opisane w pracy przeglądowej Bombińska-Domżał, Kossewska (2016). Symptomy autyzmu, czyli nieprawidłowy rozwój społeczny,

komunikacyjny czy nieadekwatne zachowania wywołane są zaburzeniami rozwoju teorii umysłu, czyli dysfunkcją w zakresie dokonywania atrybucji stanów mentalnych innych osób. Dlatego też wspomaganie rozwoju tej kompetencji lub też terapeutyczne oddziaływanie jest niezbędne i może być efektywne przy wykorzystaniu sprawdzonych naukowo procedur. Opis procedury wraz ze szczegółową analizą wyników badań potwierdzających jej efektywność został zaprezentowany w pracy Kossewska (2009).

Zaangażowanie w realizację międzynarodowe projektu *EDUROB - Educational Robotics for Students with Learning Disabilities* (2014-2016), poświęconego wykorzystywaniu nowoczesnej technologii wobec osób z ASD, pozwoliło na analityczne ujęcie efektywności procedur terapeutycznych realizowanych przy udziale robotów humanoidalnych oraz wspomaganie procesu rewalidacji zarówno w przypadku zaburzeń poznawczych, jak i komunikacji społecznej (Kossewska, 2016a).

Wykorzystanie robotów humanoidalnych w terapii dzieci z ASD uzależnione jest od postaw profesjonalistów. Badania własne (Kossewska, Kłosowska, w druku) nad postawami ujmowanymi w modelu teoretycznym ATAUT zostały zrealizowane przy użyciu zaadaptowanego do warunków polskich kwestionariusza (Venkatesh i in. 2003). Analiza przy pomocy równań strukturalnych ujawniła, że profesjonaliści poszukują nowych metod i narzędzi pracy, dzięki którym działania edukacyjne i terapeutyczne zyskują większą skuteczność, dlatego też są zainteresowani wykorzystaniem robotów humanoidalnych. Lecz gotowość do wykorzystania takiej technologii (mierzona jako behawioralna intencja) jest jednak moderowana wpływem różnych czynników. Badania ujawniły, iż jest ona zapośredniczona przez następujące zmienne: postrzeganą użyteczność dla wspomaganie rozwoju dziecka, subiektywnie spostrzegana łatwość użytkowania robota, wpływ społeczny rozumiany jako akceptacja ze strony przełożonych oraz przekonanie o własnej skuteczności w zakresie posługiwania się takim urządzeniem.

Robot humanoidalny ma bardzo różnorodne możliwości, lecz ich praktyczne zastosowanie zależy od inwencji i kreatywności terapeutów, którzy we współpracy z technikami realizować mogą proces wspomaganie rozwoju i terapii dziecka z ASD z wykorzystaniem *podejścia upośredniczonego robotowo*, także w zakresie doskonalenia wrażliwości muzycznej (Peng, Wang, Mayer, Peng, Kossewska, 2018).

Badania własne (Kossewska, Sowa, 2019) skoncentrowane były także wokół zagadnienia zawartości treściowej świadomości profesjonalistów w zakresie wykorzystania robotów humanoidalnych wobec dzieci z ASD. Fundamentem teoretycznym jest autorska koncepcja świadomości terapeutycznej, zgodnie z którą jest to zdolność do zdawanie sobie

sprawy z możliwości realizacji terapeutycznych działań z wykorzystaniem stosownych metod i narzędzi. Świadomość terapeutyczna obejmuje także wiedzę pojęciową związaną z podejmowaniem działalności zawodowej lub też wiedzę hipotetycznie pewną w sytuacjach jednostkowo nieoczywistych, z jakimi profesjonalści w przebiegu swojej pracy się konfrontują. Stanowi istotny czynnik regulujący proces oddziaływań podejmowanych przez profesjonalistów i fenomen ukonstytuowany na drodze studiów i doświadczeń profesjonalnych. Jest konstruktem złożonym, którego zakres treściowy obejmuje: (1) Zakres oddziaływań, czyli obszary funkcjonowania dziecka, które można wspierać przy wykorzystaniu konkretnego zestawu metod i narzędzi, (2) Cel terapeutyczny sformułowany w oparciu o diagnozę funkcjonalną dziecka oraz sposoby oceny stopnia ich realizacji, (3) Konkretność indywidualnych oddziaływań wynikająca z zastosowania adekwatnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych danego dziecka metod terapeutycznych i narzędzi, (4) Ograniczenia i warunki konieczne do efektywnego wykorzystania wybranych metod.

Analiza wyników badań własnych (Kossewska, Sowa, 2019) realizowanych przy wykorzystaniu ustrukturuwanego wywiadu prowadzi do konstatacji, iż profesjonalści trafnie dostrzegają możliwości aplikacyjne robota NAO w obrębie interakcji społecznych, komunikacji i naśladownictwa, co jest zbieżne z wynikami badań realizowanych w innych ośrodkach (Huijnen, Lexis, Jansens, de Witte, 2016, Zubrycki, Granosik, 2016). Wyniki wskazują, że interwencje *robotowo upośrednione* mogą być uważane za skuteczne i mogą stać się cennym narzędziem wspomagającym proces edukacji i terapii dla dzieci z ASD szczególnie wówczas, gdy nawiązywanie kontaktów społecznych staje się zbyt obciążające, aby mogła zostać zainicjowana efektywna wymiana z nauczycielem (Nikolopoulos i in., 2010).

Badania dotyczące funkcjonowania osoby z ASD w systemie rodzinnym obejmowały zagadnienia związane z analizą wzorca perspektyw temporalnych w kontekście specyfiki doświadczeń życiowych młodych dorosłych z ASD (Kossewska, 2016c; Kossewska, 2017; Sędzimir, Kossewska, 2016), jak i ich rodziców (Kossewska, Wojciechowska, 2017). Teoretyczną podstawę stanowiła koncepcja perspektyw temporalnych Philipa Zimbardo i Jeffrey'a Boyda (1999), stanowiąca, iż koncentracja człowieka na poszczególnych fazach czasowego kontinuum oraz zakres uwagi skierowanej na zdarzenia zachodzące w przeszłości, teraźniejszość, bądź przewidywanie i planowanie przyszłości stanowi dominujący wzorzec odniesienia dla interpretacji własnego funkcjonowania oraz nadawania znaczenia i wartościowania doświadczeń życiowych. Tak rozumiana perspektywa temporalna to proces emocjonalno-poznawczy, dzięki któremu ludzie postrzegają i interpretują zdarzenia życiowe

(Zimbardo, Boyd, 1999). Zrównoważona perspektywa temporalna jest jednym z predyktorów rozwoju adaptacyjnego stylu funkcjonowania (Boniwell, Zimbardo, 2007). Koncepcja ta w nowatorski sposób po raz pierwszy została zaadaptowana do tak szczególnej grupy osób z zaburzeniami rozwoju. Wyniki badań własnych (Kossewska, Wojciechowska, 2017, Kossewska, 2017) ujawniły, iż zarówno u osób z ASD, jak i ich rodziców występuje obniżony poziom perspektywy przyszłościowej oraz brak subiektywnego zadowolenia, a rodzice dodatkowo doświadczają wypalenia sił, niezależnie od wieku, czy wykształcenia (zarówno w zakresie wyczerpania emocjonalnego, jak i poczucia bezsilności).

Funkcjonowanie osoby z ASD w relacjach intymnych poza rodziną generatywną także stanowi istotny i interesujący obszar dociekań. Prowadzone badania miały na celu określenie stopnia zaangażowania w relacje intymne w zależności od nasilenia cech autystycznych, (Kossewska, Bryniarska, 2017), a także funkcjonowania osób z ASD w roli rodzica i konsekwencji wynikających z tego faktu dla własnych dzieci. Efektem praktycznych prowadzonych analiz było opracowanie założeń modelu wspomagania rozwoju osób z ASD w kontekście cyklu rozwoju rodziny (Kossewska, 2016b).

Funkcjonowanie osoby z ASD w kontekście normatywnych zadań rozwojowych okresu dorosłości związane było z realizacją dwu międzynarodowych projektów *“How to talk to be understood” – self-education program of social communication for autistic adults* (2007-2009) oraz *Vocational Education with Embedded Social Inclusion Tactics for Autistic People (VESTA)* (2012-2014). Dorosłe osoby z ASD doświadczają licznych trudności w kwestiach związanych z organizacją codziennego życia, takich jak: np. załatwianie spraw urzędowych, zawieranie nowych znajomości, radzenia sobie ze stresem w nowej sytuacji, poszukiwanie pracy. Konieczne jest więc znalezienie rozwiązań pozwalających na praktyczne rozwijanie tych umiejętności społecznych i zawodowych, które mogą stanowić podstawę samodzielnej egzystencji oraz integracji społecznej. W ramach projektu pierwszego został opracowany multimedialny program dydaktyczny do samokształcenia w zakresie wybranych kompetencji społeczno-komunikacyjnych, natomiast w ramach drugiego – powstał program do samokształcenia kompetencji zawodowych. Analiza efektywności treningu zawodowego przeprowadzonego w oparciu o wypracowane materiały została zaprezentowana w pracach autorskich (Kossewska, 2014, 2015).

Analizowane powyżej wątki zostały zaprezentowane w poniżej podanych publikacjach:

1. Bombińska-Domżał, A., Kossewska, J (2016). Nieprzewidywalny mózg, nieprzewidywalny świat – wybrane koncepcje autyzmu w ujęciu neuronauk a możliwości terapii. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica. VI.* 80–96

2. **Kossewska, J.** (2009). Trening w zakresie teorii umysłu. [W:] J. Kossewska (red.) *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*. (107-118). Kraków: Impuls.
3. **Kossewska, J.** (2014). Przygotowanie do pracy zawodowej osób z ASD. Propozycja treningu opracowanego w ramach projektu VESTA. [W:] Kossewska J. (red.) *Osoba ze stanami ze spektrum autyzmu. Możliwości aktywnego życia*. (205-224) Kraków: Wydawnictwo JAK
4. **Kossewska, J.** (2015). Vocational training – new generation teaching material for people with ASD. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*. 5 (2), 101-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.21277/sw.v2i5.221>
5. **Kossewska, J.** (2016a). Roboty w terapii i edukacji osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica IX*, 176-194
6. **Kossewska, J.** (2016b). Empowerment dla dzieci rodziców ze stanami ze spektrum autyzmu (ASC). [W:] A. Hannel-Brzozowska (red.) *Empowerment czyli dodawanie siły w praktyce psychologicznej*. (159-180). Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
7. **Kossewska, J.** (2016c). Progress towards temporal processes understanding in Autism Spectrum Disorder [W:] U. Tokarska (red.). *Applied psychology of time*, (233-250). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
8. **Kossewska, J.** (2017). Temporalny aspekt funkcjonowanie osoby z autystycznym spektrum zaburzeń. [w] K.Patyk, M. Panasiuk (red.). *Oblicza młodości i dorosłości osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Wsparcie wielospecjalistyczne. Teoria i praktyka..* Gdańsk: GWP
9. **Kossewska, J., Bryniarska, A.** (2017). Adults with HF-ASD in loving relationships. A research report. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica X*, 69-78.
10. **Kossewska, J., Kłosowska, J.** (w druku). Acceptance of robot-mediated teaching and therapy for children with atypical development by Polish professionals. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2020,17(2), DOI: 10.1111/jppi.12296
11. **Kossewska, J., Sarlej, K.** (2018) The knowledge about autism by Polish future psychologists. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*, tom XI, 186-203.
12. **Kossewska, J., Sowa, M.** (2019). *Wspomaganie rozwoju osób z ASD w kontekście technologicznym i relacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, Wydawnictwo JAK. ISBN 978-83-8084-307-3, ISBN 978-83-64506-45-1
13. **Kossewska, J., Wojciechowska** (2017). Wypalenie sił a perspektywa temporalna u rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju. *Psychologia Wychowawcza*, 12. 183-202.
14. Peng Y-H, Wang M-L., Mayer, M.L., Peng, Y.F., **Kossewska, J.** (2018). Music play using a Vibraphone with a Humanoid Robot as Interaction Training for Autistic Children. *International Journal of Automation and Smart Technology (AUSMT)* 8, 1, 29-34, DOI:10.5875/ausmt.v8i1.1582
15. Sędzimir, A., **Kossewska, J.** (2016). Time perspective in supporting the development of people with Asperger syndrome. [W:] U. Tokarska (red.). *Applied psychology of time*, (251-270). Warszawa: Wydawnictwo PWN.

5. 3. Postawy wobec edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Zagadnienie postaw wobec integracji (inkluzji) edukacyjnej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy uznać za ważny obszar badawczy, w ramach którego realizowane badania zostały opublikowane w pracy monograficznej (Kossewska, 2000), stanowiącej pogłębione opracowanie projektu badań stanowiących podstawę dysertacji doktorskiej oraz licznych artykułach (Kossewska, 2006, 2003a, 2003b, 2003c, 2002, 1999). Zrealizowany projekt badawczy pozwolił na ustalenie czynników temperamentalnych,

osobowościowych, indywidualnych oraz związanych z realizacją zawodu, które stanowią korelaty postaw wobec integracji szkolnej i mogą być też traktowane jako predyktory tych postaw. Okazało się, że postawy wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych występują w związkach zarówno ze zmiennymi opisanymi już wcześniej przez innych autorów, jak i z wymiarami nieuwzględnianymi uprzednio w publikacjach naukowych. Zależności liniowe, stwierdzone między badanymi zmiennymi a wskaźnikami postaw wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych, uzależnione są od pośredniczącego wpływu zmiennych związanych z realizacją zawodu. Występujące w badaniach zależności pomiędzy zmiennymi zostały wprowadzone do modelu opisującego fenomen postaw wobec integracji, którego opracowanie stanowi mój twórczy wkład w wiedzę dotyczącą czynników warunkujących te postawy. Uzyskane wyniki stały się podstawą dla skonstruowania osobowościowego wzorca idealnego nauczyciela, wyposażonego w osobowe predyspozycje, które ułatwiają formowanie się pozytywnych postaw wobec integracyjnego nauczania dzieci niepełnosprawnych. W ten sposób powstał model hipotetyczny, scalający zarówno zmienne temperamentalne (ruchliwość zachowania, neurotyzm, ekstrawersja), osobowościowe kształtujące się pod wpływem doświadczenia na bazie biologicznie uwarunkowanych zasobów (wewnętrzne umiejscowienie kontroli wzmocnień, zdolność do empatii emocjonalnej i poznawczej, poczucie własnej wartości), a także zmienne związane z realizacją zawodu (wypalenie zawodowe, staż pracy).

Zrealizowany projekt badawczy miał istotne implikacje praktyczne dla kształcenia pedeutologicznego. Zaprezentowane analizy posłużyły w praktyce jako teoretyczna podstawa dla opracowania programu psychologicznego kształcenia studentów kierunków nauczycielskich oraz wspierania zasobów przeciwdziałających wypaleniu zawodowemu (Kossewska, 1998).

Problematyka inkluzji pozostaje nieustannie w zakresie moich zainteresowań, gdyż współcześnie zgodnie ze stanem prawnym idea edukacji włączającej realizowana jest powszechnie, choć w różnych formach organizacyjnych. Koncepcja ta opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności, w myśl którego to nie dziecko należy zmieniać i przystosowywać do systemu szkolnego, lecz odwrotnie – szkoła i system nauczania musi się zmienić tak, by wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom wszystkich dzieci – niezależnie od poziomu prawności. Włączanie nie oznacza więc asymilacji w ramach jednego obowiązującego wzorca lecz indywidualizację. Podstawową zasadą jest elastyczność – tzn. uznanie, że dzieci mogą uczyć się w różnym tempie i rytmie, a nauczyciele powinni umieć

wspierać ich naukę w sposób dostosowany do ich zróżnicowanych potrzeb, uzdolnień i tempa rozwoju (Firkowska-Mankiewicz, Szumski, 2008).

Inkluzja edukacyjna i społeczna stanowią więc nadal tematy wiodące realizowane w ramach realizacji międzynarodowych projektów: - *Creation of the Ideal Model of Vocational Counselling for Children and Youth with Special Educational Needs* (2010-2012) oraz *Inclusive Education: Socio-Psychological, Educational, Sociological Aspects* (2014-2017), w których pełniłam funkcje badacza i uczestniczyłam w pracach wielokulturowego zespołu przygotowującego komparatystyczną analizę badań międzykulturowych. Modelowe ujęcie kwestii wspomagania rozwoju zawodowego i doskonalenia umiejętności zawodowych zostało wypracowane na podstawie komparatystycznej analizy wyników międzynarodowego zespołu badawczego w ramach pierwszego projektu (Kossewska 2012c, Baranaukiene, Radzeviciene, Valaikiene, Kossewska, 2012, Kossewska, Kijak, 2012), natomiast poszukiwanie konkretnych praktycznych rozwiązań dla inkluzji edukacyjnej było celem drugiego z nich. W związku z realizacją zadań projektowych powstały współautorskie opracowania dotyczące założeń formalno-prawnych włączającej edukacji w Polsce (Kijak, Cierpiałowska, Kossewska, 2017a), oraz przeglądowe opracowanie danych literaturowych opisujące podstawy inkluzji edukacyjnej w Polsce (Kijak, Cierpiałowska, Kossewska, 2017b), a także studium empiryczne poświęcone analizie sytuacji społecznej dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Akceptacja społeczna ucznia z SEN związana jest z jego specyficznymi zachowaniami ujawnianymi w relacjach w rówieśnikami. Uczniowie ujawniający wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych stają się atrakcyjnymi członkami grup rówieśniczych, w przeciwieństwie do uczniów przejawiających trudne i nieprze-widywalne zachowania uniemożliwiające im respektowanie wspólnie wypracowanych zasad i reguł w grach społecznych (Kossewska, 2017).

Analizowane powyżej wątki zostały zaprezentowane w poniżej podanych publikacjach:

- 1 Baranaukiene, I., Radzeviciene, L., Valaikiene, A., **Kossewska, J.**, (2012). Holistic approach to the vocational counselling of students with special educational Needs. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2(1), 108-122.
- 2 Kijak, R., Cierpiałowska, T., **Kossewska, J.**, (2017a). Legal Basis of Inclusive Education in Poland. [W:] Alvira Galkiene (red.). Inclusion In Socio-Educational Frames. *Inclusive School Cases In Four European Countries – An Ethnographic Research*. (81-92), Wilno: Lithuanian University of Educational Sciences.
- 3 Kijak, R., Cierpiałowska, T., **Kossewska, J.**, (2017b). Theoretical Grounds of Integrated and Inclusive Education in Poland [W:] Alvira Galkiene (red.). Inclusion In Socio-Educational Frames. *Inclusive School Cases In Four European Countries – An Ethnographic Research*. (171-191), Wilno: Lithuanian University of Educational Sciences.

- 4 **Kossewska, J.** (1998). Wypalenie zawodowe a postawy wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. [W:] T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaarschmidt (red.) *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*. (103-111). Zielona Góra – Potsdam
- 5 **Kossewska, J.** (1999). Postawy społeczne wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych oraz ich uwarunkowania. *Rocznik AP, Prace Psychologiczne VII*, 55-66.
- 6 **Kossewska, J.** (2000). Uwarunkowania postaw - nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych, Kraków: WN AP.
- 7 **Kossewska J.** (2002). Interpsychiczne i intrapsychiczne uwarunkowania postaw wobec interakcji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. [w] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.): *Osoba – Edukacja – Dialog*. T. II, (92-100). Kraków: WN AP.
- 8 **Kossewska, J.** (2003a). Wyznaczniki prointegracyjnych postaw nauczycieli. [W:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.) *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*. T I, (171-178). Kraków: WN AP.
- 9 **Kossewska, J.** (2003b). Społeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych - postawy i ich determinanty. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica I*, 39-60.
- 10 **Kossewska, J.**(2003c). Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica I*, 61-78.
- 11 **Kossewska J.** (2006). Looking for predictors of attitudes towards mainstreaming of exceptional children. *Baltic Journal of Special Education*, 1 (14), 67-75.
- 12 **Kossewska J.** (2012c). Realizacja projektu "Creation of the Ideal Model of Vocational Counselling for Children and Youth with Special Educational Needs" [W:] A. Gawor, Ł. Borecki (red.) *Strategie promocji zatrudnienia osób z zaburzeniami psychicznymi*. (175-198). Opole: Top Media House.
- 13 **Kossewska, J.**, 2017, Interpersonal Interaction Between Pupils in the Integrated Secondary School No. 1 in Cracow. [W:] Alvira Galkiene (red.). *Inclusion In Socio-Educational Frames. Inclusive School Cases In Four European Countries – An Ethnographic Research*. (400-408), Wilno: Lithuanian University of Educational Sciences
- 14 **Kossewska, J.** Kijak R. (2012). Vocational Education and Counselling in Poland. [W:] Baranauskienė, I., Kossewska, J. (eds.). *Vocational Counselling Of Children And Youth With SEN. Parameters of the Ideal Model. Scientific Study*. (207-262). Kraków: WN UP.

5.4 Funkcjonowanie człowieka w sytuacjach trudnych

Zagadnienia funkcjonowania człowieka w biegu życia w kontekście sytuacji trudnych i zachowań eksternalizacyjnych wpisują się czwarty obszar badawczy, który starałam się eksplorować, próbując odpowiadać na zapotrzebowanie społeczne wynikające ze zmian społecznych, w których generacyjnie uczestniczyłam. Zmiany te wynikały z podejmowanych reform systemowych w szkolnictwie polskim i implikowały za sobą istotne modyfikacje w funkcjonowaniu uczestniczących w procesie edukacji podmiotów – dzieci, młodzieży i studentów. W związku z tym podjęłam próbę analizy funkcjonowania dzieci chorych przewlekle i niepełnosprawnych (Kossewska 2003, 2008c, 2012d), badania agresji u młodzieży gimnazjalnej (Kossewska, 2008b, 2009), agresji w kontekście rozwoju teorii umysłu u sześciolatków rozpoczynających edukację szkolną (Kossewska, 2014) oraz sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach u młodych

dorostych w perspektywie i indywidualnej (Kliś, Kossewska, Czajkowski, 2000) oraz w kontekście zmiany społecznej (Kossewska, 2008a).

Przeprowadzone badania wykazały, że radzenie sobie z wymaganiami stawianymi przez otoczenie poprzez zachowania agresywne jest zjawiskiem częstym w szkole gimnazjalnej. A zachowania jawnie agresywne skierowane na drugą osobę częściej są ujawniane przez chłopców aniżeli przez dziewczęta, a ich nasilenie koreluje ujemnie z poziomem rozwoju osobowych zasobów, takich jak: umiejętność empatyzowania oraz umiejętność wykorzystania właściwych zachowań asertywnych w celu rozwiązania sytuacji konfliktowych.

Zachowania agresywne występujące u dzieci i młodzieży w różnoraki sposób łączy się z rozwojem złożonych kompetencji zarówno społecznych, jak i poznawczych. Przeprowadzona analiza piśmiennictwa doprowadziła do konstatacji, iż rozwój teorii umysłu pozostaje w odmiennych relacjach z zachowaniami agresywnymi w zależności od podstawowej funkcji teleologicznej, jaką pełni zachowanie agresywne w funkcjonowaniu jednostki. W związku z wprowadzoną a następnie szczęśliwie wycofaną reformą systemu edukacji, która obniżała wiek realizacji obowiązku szkolnego, w oparciu o analizowane wyniki badań stwierdzono, iż wcześniejsze realizowanie obowiązku szkolnego oraz związane z tym wymagania społeczne i poznawcze, nieadekwatne do rozwoju procesu mentalizacji i kontroli poznawczo-emocjonalnej, może mieć wpływ na wzrost zachowań agresywnych u uczniów na pierwszym etapie kształcenia.

Młodzież rozpoczynająca edukację na poziomie trzeciorzędowym także doświadcza licznych sytuacji trudnych w związku ze zmianą warunków życia i specyfiką akademickich wymagań. Stosuje różne strategie zaradcze, często ryzykowne i nieadekwatne, których nasilenie zmienia się w kontekście temporalnym.

Analizowane powyżej wątki zostały zaprezentowane w poniżej podanych publikacjach:

1. Kliś, M., Kossewska, J., Czajkowski, W. (2006). *Studies on Communication and Coping with Stress*, Kraków: WN AP.
2. Kossewska, J. (2003). Psychospołeczna sytuacja dziecka chorego na padaczkę w klasie szkolnej. [W:] I. Zaporowska-Stachowiak, S. Jaskuła (red.). *Dziecko w szkole – poczucie bezpieczeństwa, poszanowanie godności*. (103-112). Poznań: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci niesłyszących” Rodzice Rodzicom.
3. Kossewska, J. (2008a). University freshmen: potential stressors and coping strategies in the context of political transformation. [W:] Filippo Petruccelli, Valeria Verrastro, Barbara D’Amario (red.) *Dalla scuola all’Università: una scelta di vita. Teorie e metodi. Ricerche e percorsi. Progetto "Attivazione di un sistema tutorial"*. (110-122). Edizioni: FrancoAngeli.

4. **Kossewska J.**(2008b). Agresja interpersonalna a zasoby osobowe u gimnazjalistów. [W:] H. Wrona-Polańska (red.). *Zdrowie – stres – choroba. Perspektywa psychologiczna.* (145-160). Kraków: Wyd. Impuls.
5. **Kossewska, J.** (2008c). Psychosocial development of children with Treacher Collins Syndrome. *Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Psychologica* 3, 53-69.
6. **Kossewska J.** (2009). Factors of interpersonal aggression prevention in Polish adolescents – personality and system of values. *Baltic Journal of Special Education.* 1 (20), 35-54.
7. **Kossewska J.** (2012d). Internal world representation in adolescents in the context of normal and abnormal development. *Journal of Exceptional People,* 1, 2, 95-106.
8. **Kossewska., J.** (2014). Agresja u dzieci w kontekście umiejętności metalizowania. *Edukacja,* 2, 51-66.

Podsumowanie

Mój dorobek naukowy po uzyskaniu stopnia doktora, poza monografią wskazaną jako osiągnięcie w rozumieniu art. 16. ust 2. ustawy z dnia 14 marca 2003 roku, obejmuje:

- a. 1 monografię autorską (2000)
- b. 3 monografie współautorskie (2000, 2006, 2019)
- c. 4 redakcje prac zbiorowych monograficznych (w tym dwie współredakcje, jedna w języku angielskim)
- d. redakcję naukową 9 numerów czasopism naukowych: *Psychologia Rozwojowa* (2012, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018); *Annales Universitates Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica* (2011) 2016, 2018)
- e. 22 artykuły naukowe (w tym 9 w czasopismach zagranicznych i 9 współautorskich)
- f. 21 rozdziałów w pracach zbiorowych (w tym 5 współautorskich i 7 w monografiach w językach kongresowych)
- g. udział w 9 projektach naukowych krajowych i międzynarodowych (w tym w dwu pełniłam funkcję koordynatora i kierownika międzynarodowego zespołu)
- h. udział w konferencjach naukowych (51 wystąpień na konferencjach międzynarodowych i 25 na konferencjach krajowych)

Całkowita liczba punktów wg MNiSW na dzień sporządzania wniosku wynosi 398 punktów (po uzyskaniu stopnia doktora)

Liczba cytowań publikacji według bazy Scopus: 1, indeks Hirscha: 1,

Liczba cytowań publikacji według Harzing Publish or Perish: 184, indeks Hirscha: 7,

Liczba cytowań publikacji według Google Scholar: 197, indeks Hirscha: 8.

Szczegółowy wykaz osiągnięć naukowo-badawczych, stosownie do wymagań zawartych w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego (Dz.U. 2011 nr 196 poz. 1165) zamieszczam w załączniku 4

Zgromadzone przeze mnie wyniki badań oraz opublikowane analizy teoretyczne w obrębie wymienionych wątków i poszczególnych zagadnień, uznanych w moim dorobku naukowym jako ważne, stanowią mój wkład do wiedzy z dyscypliny pedagogika oraz praktyki społecznej (szczególnie w zakresie problematyki rozwoju osób głuchych oraz osób z ASD).

Szczególnie godne podkreślenia wydaje się:

- a) autorskie opracowanie modelu rozwoju osoby głuchej/Głuchej w ujęciu systemowym oraz zebranie i zestawienie paradygmatów oraz teorii wyjaśniających mechanizmy psychologicznego funkcjonowania człowieka oraz zastosowanie ich w obszarze surdopedagogiki (zwłaszcza teorii rozwoju kompetencji emocjonalnej C. Saarni, ekologicznej teorii rozwoju U. Bronfenbrennera, teorii perspektyw temporalnych Ph. Zimbardo i J. Boyda) oraz
- b) opracowanie, w ramach realizacji międzynarodowych projektów, multimedialnych programów do samokształcenia kompetencji komunikacyjno-społecznych i zawodowych

Swoją dalszą pracę naukowo-badawczą chciałabym kontynuować prowadząc badania w podejmowanych dotychczas obszarach, gdyż zgromadzone wyniki inspirują do formułowania dalszych pytań badawczych, na które warto poszukiwać odpowiedzi. Chciałabym także włączyć się w realizację nowych projektów badawczych – krajowych i międzynarodowych – które byłyby doskonałym miejscem wymiany wiedzy i dobrych praktyk, a także budowania doświadczenia, również w kontekście międzykulturowym, w obszarach wykraczających poza eksplorowane dotychczas.

Literatura cytowana:

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Boniwell, I., Zimbardo, P. (2007). Zrównoważona perspektywa czasowa jako warunek optymalnego funkcjonowania. [W:] P. A. Linley & S. Joseph (red.). *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publications.
- Brouillette, R. (2008). Rehabilitation of hearing loss: challenges and opportunities in developing countries [W:] McPherson B, Brouillette R, (red.) *Audiology in developing countries*. (141–153). New York: Nova Science.
- Carter, M. (2015). Deaf Identity Centrality: Measurement, Influences, and Outcomes. *Identity*. 15. 146-172. DOI 10.1080/15283488.2015.1023442.
- Cherney, J. J. (1999). Deaf Culture and the Cochlear Implant Debate: Cyborg Politics and the Identity of People with Disabilities. *Argumentation and Advocacy*. 36. 22-34. DOI 10.1080/00028533.1999.11951635.
- Czerepak-Walczak, G. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- de Boer, A. Timmerman, M., Pijl, S.J., Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European journal of psychology of education*, 27 (4), 573-589.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Firkowska-Mankiewicz A, Szumski G. (2008), Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce. [W:] D. Deutsch Smith (red.) *Pedagogika specjalna*, (319-346). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Frith U. (1989/2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Gałkowski, T. (1998): *Przestrzenne i ruchowe komponenty komunikacji z dziećmi głuchymi*, Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Huijnen, C. A. G. J., Lexis, M. A. S. Jansens, R. de Witte, L. P. (2016). Mapping Robots to Therapy and Educational Objectives for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2100–2114
- Hutchins, T.L., Prelock, P.A., & Bonazinga, L. (2011). Psychometric evaluation of the Theory of Mind Inventory (ToMI): A study of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. DOI 10.1007/s10803-011-1244-7.
- ICF (WHO, 2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva: World Health Organisation.
- Krakowiak, K. (2017). *Niepełnosprawni we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialności*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski
- Kossewska, J. (2013). Parents' subjective perception of the development of Deaf children's theory of mind. [W:] J. Baran, T. Cierpiałowska, K. Plutecka (red.). *Chosen Topics of Supporting Persons with a Disability*. (pp. 143-166). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kossewska, J. (2016a). Roboty w terapii i edukacji osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica IX*, 176-194.
- Kossewska, J., Brdej, K. (2008). Personal identity in deaf adolescents. *Journal of Special Education and*

Rehabilitation, 1-2, 67-76.

- Kossewska J., Gacek M. (2015). *Wybrane korelaty samooceny osób niesłyszących. Perspektywa temporalna*. IX Łódzka Konferencja Biograficzna - Biografia i badanie biografii „Czas w badaniach biograficznych”, Łódź, 6-7.02. 2015 (wystąpienie).
- Kossewska, J., Sowa, M. (2019). *Wspomaganie rozwoju osób z ASD w kontekście technologicznym i relacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, Wydawnictwo JAK.
- Kozielecki, J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Multilingual Matters, Clevedon
- Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 3, 291-310.
- Most, T., Wiesel, A., Blitzer, T. (2007). Identity and Attitudes towards Cochlear Implant Among Deaf and Hard of Hearing Adolescents. *Deafness & Education International*, 9:2, 68-82.
- Nikolopoulos, C., Smark, K., Dhanya, S.M., Herring, W., Becker, A., Bogart, L., (2010). Socially Assistive Robots and Autism, *Solid State Phenomena*, 315-320
DOI:https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/SSP.166-167.315
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Peterson, C., Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 36, 459-474.
- Skarżyski, H., Skarżyski, P.H. (2014). Nowa strategia leczenia częściowej głuchoty – 18 lat doświadczeń własnych. *Nowa Audiofonologia*, 3(5), 9-16.
- Smogorzewska, J. (2019). *Środowisko szkolne a rozwój teorii umyślu u dzieci w młodszym wieku szkolnym: badanie podłużne uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. [W:] M. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology*. (Vol. 25) (1-65). New York: Academic Press
- Tomaszewski P. (1999). Depatologizacja głuchoty: Droga do dwujęzyczności i dwukulturowości w wychowywaniu dziecka głuchego, [W:] R. Ossowski (red.), *Kształcenie specjalne i integracyjne*, (146-155). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Tomaszewski P. (2005). Rola wychowania dwujęzycznego w procesie *depatologizacji głuchoty*, *Polskie Forum Psychologiczne*, 10, 190.
- Valentine, G., Skelton, T. (2007). Re-defining 'norms': D/deaf young people's transitions to independence. *The Sociological Review*, 55, 104-123.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27, 425-478.
- Wygotski L.S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN
- Zand, D.H., & Pierce, K. (2013). Self-Reported Life Events among Deaf Emerging Adults—An Exploratory Study. *Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association*, 46, 2, (85-102).

Zimbardo, Ph. G., Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288.

Zubrycki, I. & Granosik, G. (2016). Understanding Therapists' Needs and Attitudes Towards Robotic Support. The Roboterapia Project. *International Journal of Social Robotics*, 8, 553. <https://doi.org/10.1007/s12369-016-0372-9>

29.04.2019

Joanna Kossewska