

Michał Sadowski

KSZTAŁTOWANIE KONCENTRACJI, EMPATII, ODWAGI I ODPOWIEDZIALNOŚCI PRZEZ ZAJĘCIA PLENEROWE Z CZASOWYM WYŁĄCZANIEM PERCEPCJI WZROKOWEJ

1. Wstęp

W treści artykułu przedstawione zostały wyniki badań wskazujące zasadność stosowania zajęć plenerowych z wyłączeniem percepcji wzrokowej w celu kształtowania koncentracji, odwagi, odpowiedzialności i empatii.

Umiejętność koncentracji, odwaga, odpowiedzialność i empatia to kluczowe cechy umysłu i charakteru, kształtowane w długotrwałym procesie wychowania, nauczania i uczenia się. Im wcześniej zaczyna się ten odpowiednio zaplanowany proces, tym bezpieczniej i efektywniej przebiega jego realizacja. Umiejętność koncentracji jest jedną ze zdolności psychicznych, mających wpływ na ludzkie zachowania, uczenie się, kreatywność itp. Mimo tylu zalet, poświęca się jej zbyt mało uwagi w czasie przeznaczonym na edukację szkolną – wyjątkiem w tym względzie jest struktura i charakter treningu sportowego. Ma to szczególne znaczenie w sytuacjach, kiedy coraz częściej mamy do czynienia z dziećmi nadpobudliwymi, nerwowymi i młodzieżą nieradzącą sobie z emocjami. Sytuacje tego rodzaju mogą prowadzić do stanów depresyjnych lub narastającej agresji.

Koncentracja uwagi (z łac. *concentratio*, gdzie „con” znaczy razem, „centrum” środek) to zdolność skupienia się na czymś lub na kimś¹. Najogólniej wiąże się ze wzrostem intensywności uwagi, ześrodkowaniem jej na jakimś obiekcie, problemie czy zadaniu. Na jej jakość, dokładność, czas trwania wywierają wpływ różnego rodzaju bodźce i czynniki stymulujące pozytywnie lub zakłócające ją. Bardzo ważnymi czynnikami podnoszącymi poziom koncentracji są zaintere-

¹ E. Sobol (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2012.

sowanie, pasja, zauroczenie. Te pozytywne doznania mają wpływ na wydłużenie czasu koncentracji. Ciekawość i chęć jej zaspokojenia stanowi mocną determinantę rozwoju pobudzającą do działania. Spełniona daje poczucie zadowolenia, odstresowuje. Koncentracja narzucona – wymuszona – najczęściej związana ze stresem bywa niestabilna, a częstotliwość wytrącania z niej może się zmniejszać lub zwiększać w zależności od siły stresora i poziomu jej wykształcenia. Skrącanie czasu powrotu do pożądanego poziomu koncentracji powinno być jednym z ważnych elementów jej kształtowania. Wielu badaczy problemu² twierdzi, że osiągnięcie wysokiego poziomu koncentracji zależy od umiejętności rozluźnienia się zrelaksowania, przy czym sama koncentracja może być jednym ze sposobów radzenia sobie ze stresem.

Przykładem szkoły radzenia sobie ze stresem jest praktyka Jogi, w której koncentracja – nazywana Dharaną – stanowi jej szósty człon i jest rozumiana jako stan skupienia umysłu, będący warunkiem osiągnięcia stanu medytacji³. Podstawowe techniki kształtujące koncentrację – choć nieco zmodyfikowane – zostały przeniesione na grunt europejski właśnie z hinduskiego systemu Jogi – szczególnie z jej członu Hatha-jogi. W czasach wzrastającej konkurencji i wszechobecnego stresu techniki tego rodzaju stały się niezwykle przydatne w osiąganiu integracji wewnątrz – i zewnątrzustrojowej. Badacz i propagator tego nurtu S.L. Vinekar stwierdził, że „psychoneurofizjologiczny proces integracji kształtować się może tylko przez koncentrację – skupienie się”⁴.

Koncentrację uwagi u dzieci i młodzieży powinno się kształtować w oparciu o oryginalne, ćwiczenia uwzględniające naukę pełnego oddechu, prowadzone przede wszystkim w otwartym terenie, a nie w zamkniętych pomieszczeniach. Tego rodzaju uwarunkowania związane z ćwiczeniem koncentracji zobowiązują do właściwego opracowywania planów i scenariuszy zajęć.

² M. Grodecka, *Ścieżki Jogi*, Warszawa 1985; W. Romanowski, *Przegląd wschodnich systemów wychowania psychofizycznego w świetle współczesnych koncepcji fizjologicznych i biofizycznych*, Warszawa 1975; T. Pasek, *Ogólnoregeneracyjne i ogólnousprawniające ćwiczenia relaksowo-koncentrujące wzorowane na jodze i zen*, [w:] *Ćwiczenia relaksowo-koncentrujące*, red. S. Grochmal, Warszawa 1993; Grochmal, S. (red.), *Ćwiczenia relaksowo-koncentrujące*, Warszawa 1993; J. Levey, *The fine arts of relaxation, concentration and meditation*, Sommerville 1987; J. Terelak, *Stres psychologiczny*, Inowrocław 1995; H. Teml, *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997; C. deRham, M. Gil, *Joga*, Warszawa 2004.

³ C. deRham, M. Gil, op.cit.

⁴ T. Pasek, op.cit.; Z. Chromiński, M. Sadowska, *Propozycje zastosowania wybranych metod wschodnich systemów zdrowotno-wychowawczych w kulturze fizycznej*, [w:] *Idō – ruch dla kultury*, „Rocznik Naukowy” 2005, t. V, s. 141.

Przy kształtowaniu koncentracji możemy wykorzystywać wybrane metody relaksacyjne: wizualizację, muzykoterapię, chromoterapię, aromaterapię, kinazyterapię, przyrodoterapię itp.⁵ Dobrym przykładem będzie tutaj czasowe wyłączanie jednego z wybranych zmysłów na rzecz uaktywnienia innych, np. koncentracja mentalna, słuchowa, wzrokowa, węchowa, czuciowa itp. Dzięki takim działaniom możemy poszukiwać i skupiać uwagę na tym, co do tej pory było niezauważalne, odkrywać swoje możliwości, dostrzegać i rozumieć związki przyczynowo-skutkowe. Oprócz ciekawych doznań uczestnicy tego rodzaju zajęć kształtują wiele pożądaných społecznie cech, np. takich jak empatia, odwaga, odpowiedzialność.

Z punktu widzenia badań prowadzonych przez autora istotnym jest tworzenie sytuacji dydaktycznych związanych z wyłączaniem zmysłu wzroku. Służyć temu mogą specjalistyczne ćwiczenia, zabawy i gry ruchowe.

Wzrok jest dla człowieka najważniejszym zmysłem. Żaden z pięciu pozostałych nie dostarcza tak bogatego pakietu informacji. Neurofizjolog Patrick MacLeod⁶ twierdzi, że mózg człowieka jest zorganizowany w taki sposób, aby przede wszystkim przetwarzać dane wzrokowe. Nerw wzrokowy tworzy ok. półtora miliona włókien wzrokowych, podczas gdy dla powonienia pracuje dwieście tysięcy neuronów, dla słuchu sto tysięcy, dla zapachu pięćdziesiąt tysięcy, dla smaku od siedmiu do ośmiu tysięcy neuronów.

Kiedy zostajemy odcięci od głównego źródła informacji pochodzących od narządu wzroku, szczególnie w sytuacji zaskoczenia, na przykład gdy nagle robi się ciemno, nie potrafimy poradzić sobie nawet z prostymi czynnościami, czujemy się bezradni, zdenerwowani, a nawet przerażeni, zwłaszcza jeśli jesteśmy w trakcie przemieszczania się. Nowe, nieprzewidziane sytuacje wywołują u niewidzących różne reakcje, często przeciwne, niż byśmy się po sobie spodziewali i oczekiwali od innych, nawet znanych nam osób⁷. Bezradność ludzi w sytuacjach pozornie bardzo prostych może wywoływać u obserwatorów zdziwienie, zakłopotanie lub śmiech. Najbardziej stresujące dla niewidzących są drwina oraz inne złośliwości. Zamiana ról, wczucie się w sytuację innych, może być dobrym sposobem kształtowania zachowań empatycznych.

⁵ M. Sadowska, *Sposoby radzenia sobie ze stresem stosowane w edukacji studentów i nauczycieli wychowania fizycznego*, [w:] *Edukacja fizyczna w nowej szkole*, red. T. Maszczak, Warszawa 2007.

⁶ P. Macload, *Rett syndrome: North American database*, "Journal of child neurology" 2007.

⁷ M. Sadowska, *Sposoby radzenia sobie ze stresem stosowane w edukacji nauczycieli wychowania fizycznego i studentów*, [w:] *Agresja w szkole*, red. A. Rejzner, Warszawa 2004.

Empatia to zdolność rozumienia motywacji i uczuć drugiej osoby, pomaga porządkować relacje z innymi ludźmi. Dzięki niej jesteśmy w stanie zrozumieć inne osoby bez słów, udzielić im stosownej pomocy, przełamywać uprzedzenia i stereotypy, być atrakcyjnym partnerem, tworzyć udane związki rodzinne, wykonywać lepiej swój zawód, doceniać innych – nie zawsze przyjmujących taką samą postawę wobec różnych sytuacji jak my. Jest ważnym elementem osobowości i składową inteligencji emocjonalnej pomagającą w komunikacji międzyludzkiej. Według Denysa A. deCatarzano empatia to „zdolność utożsamiania się z innym człowiekiem przy jednoczesnym zachowaniu świadomości własnych uczuć”⁸. Słowo empatia (gr. *empátheia* „cierpienie”) wywodzi się z tego samego źródłosłowa co sympatia (łac. *sympatha* – współczucie, wspólne cierpienie). Mirja Kalliopuska postrzega empatię jako wczuwanie się w sytuację drugiej osoby, a następnie przechodzenie na poziom poznawczy w relacjach z tą osobą⁹. Daniel Goleman autor *Inteligencji emocjonalnej* definiuje ją jako „zdolność emocjonalnego dostrajania się i umiejętność utożsamiania się z innymi osobami”¹⁰. Zakłada, że im lepiej rozumiemy własne emocje, tym wprawniej odczytujemy uczucia innych. Twierdzi, że zdolność odczytywania sygnałów niewerbalnych: tonu głosu, gestów, mimiki jest kluczem do wyczuwania emocji innych osób, co potwierdzają wyniki badań wskazujące na to, że 90% emocji przekazuje się właśnie takimi kanałami. Podobne poglądy wyraża profesor psychopatologii rozwojowej Baron-Cohena Simon¹¹, autor *Teorii umysłu* i *Teorii zła* – o empatii i genezie okrucieństwa. Marek Dziewięcki¹² podkreśla, że w empatii najważniejszą rolę odgrywa szczególny rodzaj wsłuchiwania się w to, co „mówi” drugi człowiek, co wiąże się z umiejętnością koncentracji.

Empatia zaczyna kształtować się już we wczesnym dzieciństwie w relacjach dziecka z matką i pozostałymi bliskimi osobami, kiedy wrażliwość emocjonalna jest jednym z podstawowych czynników rozwoju. Duże znaczenie odgrywa plastyczność mózgu sprawiająca, że obwody neuronalne nieustannie ulegają przekształcaniu¹³. Dzięki temu empatię można kształtować i stymulować przez

⁸ D.A. deCatarzano, *Motivation and Emotion Evolutionary*, „Psychological, Developmental and Social Perspectives” 1999, s. 420.

⁹ M.J. Kliś, *Empatia a inteligencja, cechy osobowości i temperamentu*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 5.

¹⁰ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1998, s. 160.

¹¹ S. Baron-Cohena, *Teoria zła*, Warszawa 2003.

¹² M. Dziewięcki, *Psychologia porozumiewania się*, Kielce 2000.

¹³ R. Carter, *Tajemniczy świat umysłu*, Poznań 1999.

wzmacnianie mechanizmów za nią odpowiedzialnych. Jest to ważne dla postaw moralnych, które również wywierają wpływ na zachowania wobec innych ludzi oraz całego otoczenia. Rośnie świadomość pozytywnego oceniania przez społeczeństwo takich cnót, jak sprawiedliwość, odwaga, szacunek dla innych, honor, miłość, przyjaźń, jednak nie zawsze łączy się to z działaniami empatycznymi. Dojrzałość empatyczną osiągamy dopiero wtedy, gdy potrafimy we właściwy sposób reagować na swoje przeżycia.

Ludzie reagujący w sposób właściwy, zgodnie z określonymi normami społecznymi – bardziej etycznymi niż prawnymi, cechujący się dojrzałością empatyczną – są zazwyczaj odpowiedzialni i odważni. Odpowiedzialność za swoje postępowanie dotyczy zarówno sfery życia prywatnego, jak i zawodowego. Jeśli wyrządźmy komuś krzywdę dobry obyczaj, jak i prawo nakazują ją naprawić. Im człowiek starszy i lepiej wykształcony, tym bardziej powinien być odpowiedzialny za swoje czyny, zachowania i słowa, w konsekwencji rośnie poziom odwagi osobistej.

Podobnie jak empatię – odpowiedzialność i odwagę kształtuje się od najmłodszych lat. Dziecko nie boi się dopóki w wyniku czyjegoś lub własnego postępowania nie doświadczy negatywnych emocji (np. bólu, lęku). Młodzi nie może czuć się odważnym kierowany ambicją, chęcią popisania się czy przeżycia przygody, ale nie zawsze jest rozważny i odpowiedzialny. Wśród dorosłych również spotyka się takie postawy. Świadczy to, że na określonym etapie edukacji pominięto lub zlekceważono kształtowanie tych ważnych cech. Szczególnym rodzajem odwagi, o którym nie należy zapominać, jest odwaga cywilna. Jest to postawa polegająca na występowaniu w obronie swoich racji i praw – nawet jeśli wiąże się to z wysokimi kosztami lub sankcjami.

2. Badania własne

Celem głównym badań była weryfikacja przydatności wybranych ćwiczeń, zabaw i gier terenowych w kształtowaniu koncentracji i pożądanых cech społecznych: odpowiedzialności za współwiczającego, rozważni, empatii; oraz nabierania pewności siebie w sytuacjach czasowego wyłączenia zmysłu wzroku.

Jednym z celów szczegółowych było porównanie wyników badań własnych, przeprowadzonych na próbie celowej studentów Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie w latach 2014–2016 poszerzonych o dodatkowe ćwiczenia z czasowym wyłączeniem zmysłu wzroku podczas zajęć dydaktycznych ze snowboardu. W zajęciach tych zastosowano

Autorskie Ćwiczenia Nauczania Snowboardu (ACNS) i porównano je z wynikami badań o podobnym charakterze.

Tak sformułowane cele upoważniają do postawienia następujących pytań badawczych:

1. W jaki sposób zastosowane ćwiczenia, zabawy i gry terenowe z czasowym wyłączeniem zmysłu wzroku kształtują pożądany poziom koncentracji i postaw społecznych?
2. Jakie symptomy stresu wystąpiły w poszczególnych grupach badawczych i które stresory najszybciej wytraçały niewidzących z koncentracji?
3. Jakie zachowania empatyczne zaobserwowane w poszczególnych grupach badawczych są wspólne, a jakie charakterystyczne dla każdego z etapów edukacji?
4. W jaki sposób po zmianie ról (Niewidzący „N” i Przewodnik „P”) wcześniejsze przeżycia niewidzących (N1) wpłynęły na zmianę odczuć i działań empatycznych względem partnerów?
5. Jakimi przewodnikami okazali się respondenci postrzegani jako niezdyscyplinowani, nadpobudliwi, nieodpowiedzialni, zbyt pewni siebie?
6. Jakie różnice wystąpiły między zachowaniami dotyczącymi koncentracji i empatii między kobietami i mężczyznami?
7. Jakie różnice w zachowaniu zauważono wśród studentów z grup eksperymentalnych, którzy wcześniej mieli wprowadzane do zajęć ze snowboardu ćwiczenia osławające z ciemnością (w ramach ACNS) w porównaniu do pozostałych respondentów?
8. Jakie refleksje wzbudziły u respondentów zajęcia z czasowym wyłączeniem zmysłu wzroku?

2.2. Teren badań, charakterystyka i wielkość próby badanej

Badania własne zostały przeprowadzone w trakcie programowych obozów zimowych w grupach snowboardowych wśród studentów warszawskiej AWF w latach 2014–2016 w Jugowie koło Bielawy. W tym celu wykorzystano stok narciarski „Rymarz” posiadający homologację Międzynarodowej Federacji Narciarskiej (FIS) i jego otoczenie. W grupach eksperymentalnych (po ACNS) przebadano 42 osoby (17 kobiet) i w kontrolnych (bez ACNS) 44 osoby (20 kobiet).

2.3. Metody i techniki badań

Podstawową metodą badawczą był eksperyment pedagogiczny. W badaniach zastosowano techniki gromadzenia materiałów: obserwację uczestniczącą prowadzoną w trybie autorskiego arkusza obserwacyjnego oraz nagrań wideo rejestrujących zachowania respondentów w trakcie prowadzonych zajęć, ankietę i wywiad uzupełniający. Wykorzystanie tych samych metod i technik pozwoliło na pełniejszą analizę i dokładniejsze porównanie wyników badań przeprowadzonych w latach wcześniejszych bez ACNS. Uzyskane w ten sposób wyniki badań zostały zweryfikowane w trybie wniosków sformułowanych na podstawie przeprowadzonego sondażu diagnostycznego.

Istotnym z punktu widzenia prowadzonych badań było badanie materiałów źródłowych. W tym zakresie kluczową okazała się analiza porównawcza. Wyniki badań własnych porównano z wynikami badań o podobnym charakterze prowadzonych w latach (2000–2010) przez Marię Sadowską (IV etap edukacji) oraz z wynikami badań kierowanych przez nią prac magisterskich Patrycji Sopińskiej (III etap edukacji) i Marianny Skowrońskiej (IV etap edukacji) w 2007 r.

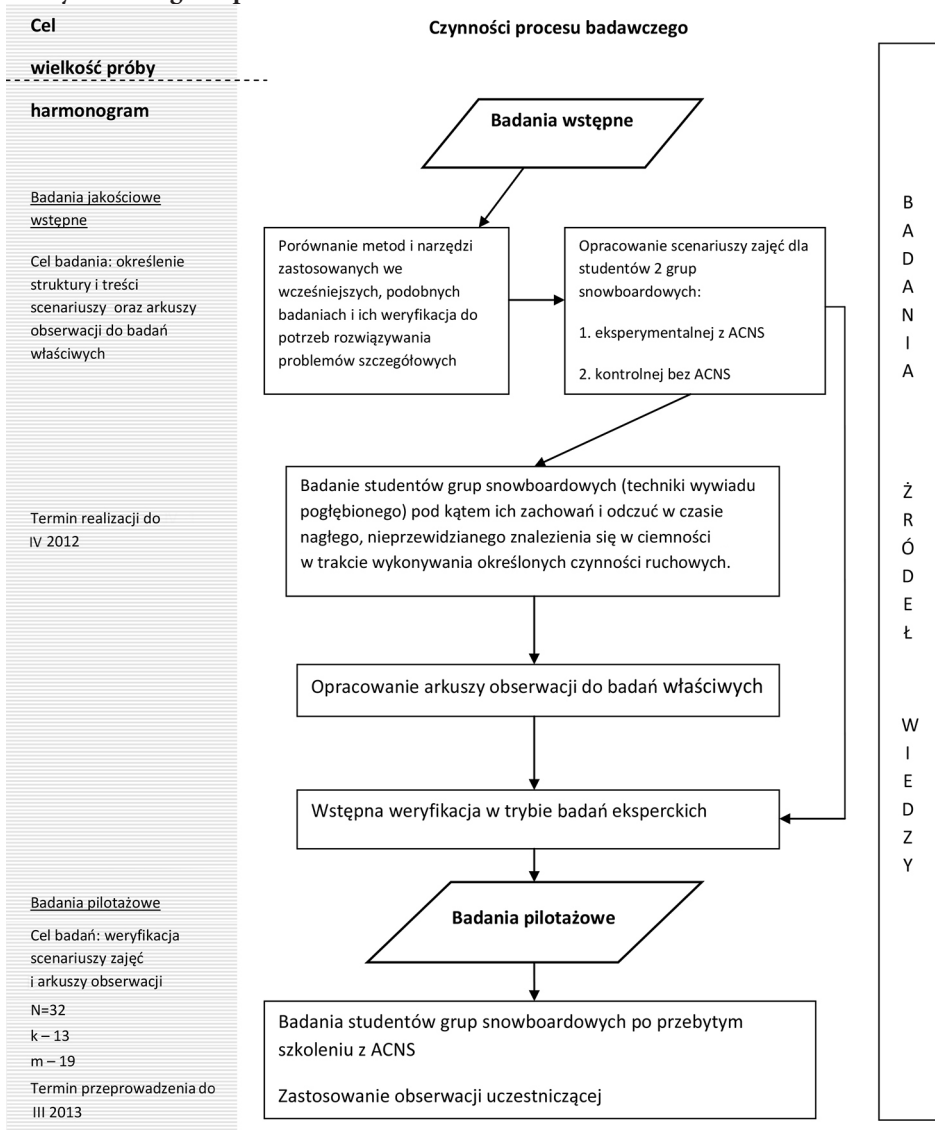
2.4. Przebieg badań

Podczas zajęć, których celem było rozpoznawanie sygnałów stresu i empatii oraz zaobserwowanie najczęstszych powodów utraty koncentracji uwagi, uczestnicy mieli wspólnie pokonać naturalny tor przeszkód. Realizacja scenariusza zajęć (z odpowiednim stopniem trudności dla każdej grupy wiekowej) była każdorazowo dokładnie omawiana przed wyjściem w teren. Szczególną uwagę zwrócono na bezpieczeństwo. Respondenci mieli dobrać się w pary. Pierwszych przewodników (P1) wyznaczał prowadzący, wybierając osoby bardziej odpowiedzialne i zrównoważone. W rolę pierwszych niewidzących (N1) zakładających opaski na oczy wcielali się respondenci zbyt pewni siebie, nadpobudliwi, jak również sprawiający problemy wychowawcze. Taki podział – sprawdzony wcześniej¹⁴ – powodował ich wyciszenie i wpływał na większą koncentrację. Jeśli w parze koedukacyjnej znalazły się dwie osoby o podobnych zachowaniach emocjonalnych, jako pierwszy rolę niewidzącego odgrywał mężczyzna. W połowie zajęć następowała zmiana ról i trasy. Niewidzący

¹⁴ M. Sadowska, *Sposoby radzenia sobie ze stresem stosowane w edukacji nauczycieli wychowania fizycznego i studentów*, [w:] *Agresja w szkole*, op.cit.

poruszali się korzystając z pomocy przewodników, a komunikowanie się w parach ograniczono do czterech haseł – poleceń:

Ryc. 1 Nawigator procesu badań



Źródło: opracowanie własne.

Cel**wielkość próby
harmonogram**Badania właściwe

metodą eksperymentu
pedagogicznego

N=54

k – 22

m – 32

obserwacja
uczestnicząca, ankieta,
wywiad

N=52

k – 19

m – 33

obserwacja
uczestnicząca, ankieta,
wywiad

N=100

Studenci –

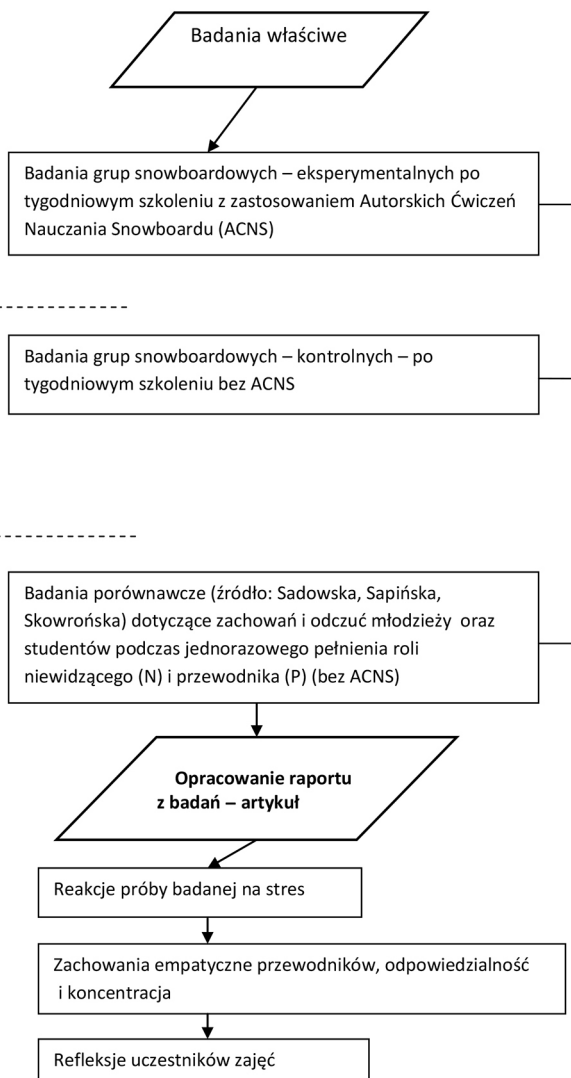
Młodzież – 80

Termin II 2014 – IV 2016

Opracowanie wniosków

Sondaż diagnostyczny

VII 2016



Źródło: opracowanie własne.

- *ruszaj* – droga wolna od przeszkód, możliwość zwiększenia tempa;
- *uważaj* – wyczuwanie stopami zmian podłoża, nierówności terenu (krawężniki, schody, korzenie itp.);
- *sprawdzaj* – przeszkoda na wysokości ciała – sprawdzanie jej nogami i rękami w celu znalezienia sposobu jej pokonania;
- *stój* – zatrzymanie się w razie niebezpieczeństwa lub zmiana zadania i jego omówienie z przewodnikami.

Po wykonaniu zadania uczestnicy warsztatów opierając się na własnej obserwacji (P1, P2) i przeżyciach (P, N) odpowiadali na pytania związane z zauważonymi u siebie i partnera symptomami stresu, empatii, koncentracji uwagi i innymi zachowaniami nietypowymi w życiu codziennymi. Odpowiedzi zapisywali w ankietach dopisując własne refleksje.

2.5. Wyniki badań

Założono, że prezentacja wyników badań zostanie przedstawiona według następującej struktury: w części pierwszej zostaną przedstawione reakcje próby badanej na stres; w części drugiej analizie zostaną poddane zachowania empatyczne przewodników; w części trzeciej zostaną przedstawione refleksje uczestników zajęć.

1. Reakcje stresowe

Wcześniejsze wyniki badań (Sadowska, Skowrońska, Sapińska) wskazywały, że na wszystkich badanych etapach edukacji, po założeniu opasek na oczy u niewidzących (N1 i N2), pod wpływem stresu występowały podobne symptomy objawiające się po pierwsze **reakcjami somatycznymi**, takimi jak: nadmierne napięcie mięśni całego ciała, kurczowe trzymanie się przewodnika, pochylona, zgarbiona sylwetka, nadmierna potliwość całego ciała, drżenie mięśni, chwilowe zatrzymywanie oddechu; po drugie, **reakcjami w zakresie motoryki**, do których należały: brak koordynacji ruchowej, zachwianie równowagi, zatrzymywanie się bez wyraźnego powodu, dreptanie w miejscu, zbyt częste badanie przestrzeni nogami i rękami mimo braku zagrożenia i po trzecie, **reakcjami psychicznymi**, jak strach, lęk, niepokój, dezorientacja, bezradność, nerwowy śmiech, brak zaufania, nadmierna gadatliwość lub zupełne wyciszenie. „Reakcje psychosomatyczne respondentów na działające podczas eksperymentu stresory wskazywały, że – bez względu na płeć, wiek, stopień

ogólnej sprawności, doświadczenie zawodnicze, postawy i charakter studiów (stacjonarne, zaoczne) – ponad 98% badanych odczuwało co najmniej jedną z emocji z zakresu doznań negatywnych i stresujących. Były to obawy, niepokój, lęk, strach. (...) Mimo właściwego zabezpieczenia zajęć i odpowiedniego przygotowania do nich, lęk przed nieznanym i strach przed uszkodzeniem ciała, niewłaściwym wykonaniem lub niedokończeniem zadania czy też ośmieszeniem się towarzyszył niemal wszystkim¹⁵.

Porównując badanie własne dotyczące reakcji stresowych u studentów grup snowboardowych bez ACNS (grupy kontrolne) to 58% z nich podało, że czuli się dość niepewnie, a ich zachowania w zakresie motoryki – choć podobne do zachowań respondentów wcześniejszych badań – nie były aż tak wyraziste. Dotyczyły one głównie wyczuwania podłoża (zwalniania, badania stopą) i mocniejszego trzymania się przewodnika, co również wpływało na usztywnianie mięśni całego ciała. Ciekawe, że aż 20% studentów odgrywających role niewidzących napisało, że czuli się pewnie. Natomiast ich przewodnicy stwierdzili, że zachowywali się nerwowo, zwłaszcza wtedy, gdy przez chwilę pozostawali sami. Dodatkowym symptomem stresu był ich nienaturalny, nerwowy śmiech, który miał tuszować niepewność.

Studenci z eksperymentalnych grup snowboardowych, którzy odbyli obóz z zastosowaniem Autorskich Ćwiczeniach Nauczania Snowboardu (ACNS) i podczas obozu oswoili się z wykonywaniem zadań związanych z nauką jazdy na desce, gdzie wielokrotnie wyłączali zmysł wzroku wykazali się większym spokojem i koncentracją na zadaniu. Przeszkody pokonywali pewniej, szybciej, sprawniej. Wśród 92% badanych nie zauważono symptomów stresu spowodowanych strachem, lękiem i niepewnością. Pod koniec zajęć ich sposoby pokonywania przeszkód nie były jednakowe. Ponad połowa respondentów wykazała się kreatywnością, która nie miała nic wspólnego z brawurą. Odnosiło się wrażenie, że sprawia im to dużą satysfakcję, co może świadczyć o pewnej swobodzie i rozluźnieniu. Pragnę zaznaczyć, że nie miała rolę odegrali tutaj profesjonalnie zachowujący się przewodnicy, co będzie opisane w dalszej części. We wszystkich grupach badawczych było widać, że niewidzący z upływem czasu oswajali się z ciemnością i sposobami poruszania się w terenie, bowiem coraz bardziej ufali przewodnikom.

¹⁵ M. Sadowska, *Sposoby radzenia sobie ze stresem stosowane w edukacji studentów i nauczycieli wychowania fizycznego*, [w:] *Edukacja fizyczna...*, op.cit., s. 217.

2. Zachowania empatyczne przewodników

Zadania jakie postawiono przed wszystkimi osobami biorącymi udział w eksperymencie (bez ACNS) były dla nich nowe. Po raz pierwszy z opaskami na oczach mieli pokonać nieznaną im terenowy tor przeszkód. Ich oczami – jak później twierdzili – byli przewodnicy. Możliwość odgrywania obydwu ról pobudziła ich emocjonalnie jeszcze przed rozpoczęciem zadania. Były to w przeważającej części emocje pozytywne (zaciekawienie, chęć sprawdzenia się – 79% badanych) przez brak zauważalnych emocji (udawanie, że jest im obojętne jak wypadną – 13% badanych), do emocji negatywnych (niechęć do założenia opaski, obawy przed ośmieszeniem, niedokończeniem zadania, twierdzenie, że jest to głupie – 8% respondentów).

Pierwszymi przewodnikami zostały osoby zrównoważone, bardziej odpowiedzialne, co miało zapewnić niewidzącym o zróżnicowanych emocjach większy komfort psychiczny. W trakcie eksperymentu zauważono, że widok początkowo nieporadnych, przestraszonych niewidzących mocno zmobilizowało ich przewodników do działań empatycznych. Obserwacje te potwierdziło aż 98% wypowiedzi pisemnych przewodników. Najczęściej pomagali przez bliską fizyczną obecność (85% badanych), mocne podtrzymywanie za ramię, dobre, stabilne prowadzenie do celu.

Na drugim miejscu, wśród zachowań empatycznych dodatkowo znalazły się porady (70% odpowiedzi) i różne sposoby odwracania uwagi od problemu, np. zagadywanie, opowiadanie dowcipów oraz pocieszanie i uspakajanie typu „jesteś i tak lepszy od innych”, „radzisz sobie bardzo dobrze”, „chcesz się zatrzymać? – Proszę”, „wyluzuj się, wszystko jest ok.” Ponad połowa przewodników była nadopiekuńcza (ponad 55%) – podpowiadali wbrew przyjętym zasadom – częściej były to kobiety, pisali że czuli się bardzo odpowiedzialni za swoich podopiecznych, zależało im, aby sprawnie wykonywali powierzone im zadania. Wielu przewodników (93%) na pierwszym miejscu postawiło bezpieczeństwo. W każdej grupie wiekowej znalazły się pojedyncze osoby, które nie sprawdziły się w roli opiekunów – nie były wystarczająco skoncentrowane na zadaniu, nie wczuwały się w sytuacje osoby niewidzącej, nie dostrzegały zagrożeń, bawiła ich nieporadność osób w opaskach. Były też i takie, które nie wykazywały żadnych zachowań empatycznych. Przeciwnie – próbowały utrudnić zadanie, aby wypaść lepiej w roli niewidzącego od swojego partnera, szczególnie, gdy po zmianie ról był on bardziej odważny i lepiej sobie radził z pokonywaniem przeszkód.

Takie zachowania wystąpiły jednak wyłącznie we wcześniejszych badaniach i nie dotyczyły eksperymentu przeprowadzonego w czasie obozów zimowych ze studentami. Badania wykazały, że pierwsi prowadzący (P1) najczęściej i najszybciej reagowali na zmianę sylwetki niewidzącego, jego nienaturalną pozycję ciała. Zaskakiwała ich nieudolność poruszania się N1, jak również nietypowe sygnały werbalne, drżenie głosu, wyciszenie oraz zadawane przez nich dziecinne pytania. Natomiast przewodnicy P2 szybciej reagowali na sygnały niewerbalne podopiecznych, takie jak napinanie mięśni ramion, drżenie i pocenie się dłoni, nagle zatrzymywanie się bez przyczyny, zmiana wyrazu twarzy z osoby pewnej siebie na bezradną, wyglądającą jak przestraszone dziecko, zwłaszcza gdy brakowało kontaktu fizycznego z przewodnikiem. Wskazywało to, że koncentracja na emocjach partnera była właściwa, co uważa się za jeden z podstawowych warunków tworzenia się związków opartych na empatii, szczególnie że u większości partnerów słuchanie siebie nawzajem powodowało lepsze ich dostrajanie się. Dowodem tego były również pytania o samopoczucie, o wrażenia, a w razie popełnionego błędu przeproszenie się.

Joachim Bauer¹⁶ – autor *Empatii*, w której ukazuje co potrafią lustrzane neurony pisać, że „połączenie systemu działań i doznań dostarcza neurologicznej podstawy do wyobrażeń, planowania i wykonania konkretnej czynności. (...) Krótkie wrażenie może wystarczyć, by powstało intuicyjne przeświadczenie na temat doznań cielesnych obserwowanej osoby w bezpośrednim dalszym przebiegu sytuacji”¹⁷.

W porównywalnej grupie snowboardowej kontrolnej (bez ACNS) wszyscy respondenci byli zainteresowani eksperymentem. Dzięki temu można było zauważyć pozytywne nastawienie do stawianych przed nimi zadań. Wśród osób, które jako pierwsze odgrywały role niewidzących widać było pewne poruszenie, wyczuwało się również oznaki niepokoju związanego z niewiadomą, natomiast wśród przewodników duże zainteresowanie i mobilizację. Opisane wcześniej reakcje stresowe niewidzących, występujące podczas eksperymentu, wywołały podobne odczucia i zachowania empatyczne ich przewodników (91% badanych). Dodatkowe utrudnienia, jak mniej stabilne podłoże (góry, śnieg) wpłynęły na większą mobilizację w parach i większe skupienie uwagi na zadaniu. Przewodnicy wykazali się większą świadomością i odpowiedzialnością za bezpieczeństwo, pomagali – podpowiadali, ostrzegali, dokład-

¹⁶ J. Bauer, *Empatia*, Warszawa 2015.

¹⁷ J. Bauer, op.cit., s. 34–35.

niej naprowadzali spokojnym głosem, by nie stresować wydawali polecenia, w odpowiednim momencie mocniej podtrzymywali stabilizując pozycję ciała. Tylko w jednym przypadku przewodnik nie odczytał trafnie emocji i odczuć niewidzącego uważając, że ten porusza się pewnie i nie potrzebuje pomocy, chociaż na wszelki wypadek i tak go asekurował. Tym czasem jego partner pisał, że początkowo czuł się bezbronny. Być może dlatego po zmianie ról, kiedy został przewodnikiem, również miał obawy przed podjęciem zadania. Błędy w trafnym odczytywaniu emocji wywarły negatywny wpływ na dostrajanie się tej pary. Zaufali sobie nawzajem dopiero pod koniec, a po zakończeniu eksperymentu próbowali wyjaśnić dlaczego ich sygnały były aż tak nieczytelne.

W grupach eksperymentalnych po ACNS we wszystkich parach widać było dużą mobilizację przed podjęciem omówionego eksperymentu. Pojawiły się dodatkowe sensowne pytania, na które odpowiedzi partnerów miały rozwiać najmniejsze wątpliwości. Współpracowali oni ze sobą przez cały obóz zimowy wypracowując wspólne sygnały porozumiewania się pomagające również w trafnym odczytywaniu emocji. Odpowiedzialność, kształtowana przez cały obóz, była szczególnie doceniana i weryfikowana przez prowadzącego zajęcia, co wpłynęło na to, że 100% snowboardzistów od początku do końca ufało swoim przewodnikom. Mimo dużej pewności siebie (sprawnego poruszania się) widać było nieprawdopodobną koncentrację na każdym postawionym przed grupą zadaniu. Studenci realizujący wcześniej ćwiczenia z zamkniętymi oczami w czasie szkolenia snowboardowego nie wykazywali symptomów lęku czy strachu, tylko pewnie, przybierając odpowiednią pozycję, wykonywali powierzone im zadania. Przewodnicy (P1, P2) prowadzili niewidzących według ustalonych zasad używając wyłącznie określonych słów/haseł. Nie było podpowiadania, pocieszania. Zamiast tego w trudniejszych sytuacjach pojawiała się bezpieczniejsza, mocniejsza asekuracja, co sugerowało niewidzącemu, że należy lekko obniżyć postawę i dostroić się do tempa przewodnika. Tylko w dwóch przypadkach pojawiły się dodatkowe komendy (wydawane przez kobiety), mające na celu zwolnienie tempa marszu, aby nie wpaść na wolniej idącą przed nimi parę.

2.6. Refleksje uczestników zajęć

Z analizy ankiet i dodatkowych wypowiedzi uczestników zajęć bez ACNS wynika, że na początku eksperymentu największą trudność sprawiało im poruszanie się bez użycia wzroku i obdarzenie zaufaniem przewodników. Wraz

z przebiegiem zajęć, w zależności od zachowania się przewodnika, poziom zaufania wzrastał lub obniżał się. Tylko studenci z grup eksperymentalnych (po ACNS) od początku do końca gry terenowej obdarzyli swoich przewodników pełnym zaufaniem. Wśród osób, u których brak zaufania utrzymywał się do końca było 10% ankietowanych gimnazjalistów¹⁸, 17,5% licealistów¹⁹ i 15% studentów²⁰). We wszystkich badanych grupach więcej nieufnych było mężczyzn.

Jak zakładano przed eksperymentem większość osób z problemami wychowawczymi również stanęła na wysokości zadania. Przejęły się one swoją rolą pisząc, że „bardzo starały się otoczyć opieką bezradnych niewidzących”. Nawet, jeśli nie zawsze dało się to zaobserwować w czasie pełnienia roli przewodnika. W refleksjach używali sformułowań typu: „starałem się, mobilizowałem, koncentrowałem, pocieszałem, podpowiadałem, naprowadzałem, podtrzymywałem, dbałem, obawiałem się”, co pokazuje ogromne ich zaangażowanie. Takie wypowiedzi świadczą również o poczuciu odpowiedzialności i rosnącej empatii – chociaż tego sformułowania użyli tylko studenci (38% więcej kobiet niż mężczyzn). Może to sugerować, że ten temat w edukacji szkolnej nie jest odpowiednio omawiany.

Około 40% ankietowanych gimnazjalistów łączyło odpowiedzialność z odwagą w podejmowaniu nowych czynności (więcej dziewcząt niż chłopców). Jako niepewnych siebie oceniło się 15% chłopców i 10% dziewcząt. Wśród osób, które określały swoje samopoczucie jako „dobre”, a zachowania „spokojne i odpowiedzialne” tylko 25% gimnazjalistów zauważyło, że sprzyjało to koncentracji na zadaniu i lepszym obserwowaniu partnera. Badani, którzy przyznali, że mieli problemy z koncentracją (7,5%) tłumaczyli to lękiem i strachem.

Podobne odczucia opisywali ankietowani licealiści; 60% z nich stwierdziło, że czuli się odpowiedzialni, ale spokojnych i pewnych siebie było tylko 42,5%. Ponad 45% przewodników P2 czuło się onieśmielonych i skrępowanych w stosunku do przewodników P1 (30%). Może to świadczyć o tym, że ta część badanych po wcześniejszych doświadczeniach, zdobytych podczas

¹⁸ P. Sopińska, *Kształtowanie empatii na lekcjach wychowania fizycznego na III poziomie edukacji*, praca magisterska Zakład Metodyki Wychowania Fizycznego AWF Warszawa 2007.

¹⁹ M. Skowrońska, *Kształtowanie empatii na lekcjach wychowania fizycznego na IV poziomie edukacji*, Praca magisterska. AWF Warszawa Zakład Metodyki Wychowania Fizycznego AWF Warszawa 2007.

²⁰ M. Sadowska, *Sposoby radzenia sobie ze stresem stosowane w edukacji nauczycieli wychowania fizycznego i studentów*, [w:] *Agresja w szkole...*, op.cit.

pełnienia roli niewidzącego, poczuła się bardziej odpowiedzialna lub nie była aż tak pewna swoich adekwatnych opiekuńczych zachowań. Wśród badanej grupy licealistów nikt nie napisał o koncentracji, że jest potrzebna, chociaż wypowiedzi typu: „staralem się”, „mobilizowałem się”, „uważałem”, „skupiałem się” świadczą o tym, że była obecna. Najwięcej refleksji na temat dostrzeżonej koncentracji i wartości jej kształtowania przez proponowane zabawy i gry terenowe z wyłączeniem zmysłu wzroku przedstawili studenci (AWF – 70% oraz grup eksperymentalnych 98%), którzy zwrócili dodatkowo uwagę na kształtowanie równowagi dynamicznej i czucie proprioceptywne.

Nowe, niekonwencjonalne zajęcia zaskoczyły uczestników. Spodziewali się, że będą dużo łatwiejsze i bez większych problemów poradzą sobie ze stawianymi przed nimi zadaniami. Okazało się jednak, że człowiek bez pomocy wzroku staje się istotą bezradną, pełną obaw, niepotrafiącą wykonać samodzielnie kilku kroków. Te odczucia były jednakowo silne bez względu na wiek, płeć, ogólną sprawność fizyczną, czy stopień pewności siebie.

Respondenci częściowo doświadczyli tego, z czym borykać się muszą ludzie niewidomi, dzięki temu docenili swoje zdrowie. Ich refleksje krążyły głównie wokół tematyki niepełnosprawnych. Przyznali, że człowiek samotny (nawet bardzo sprawny) może potrzebować pomocy drugiej osoby, i że warto pomagać potrzebującym – tym bardziej, że samemu można znaleźć się po tej drugiej stronie. Ocenili zajęcia jako „genialny pomysł”, „świetną zabawę” uczącą jednocześnie wartości potrzebnych w codziennym życiu: odpowiedzialności za drugiego człowieka, doceniania przyjaźni, opiekuńczości i empatii. Wielu pisało, że te niecodzienne zajęcia były przede wszystkim lekcją pokory, prostym, a zarazem sugestywnym sposobem oswajającym z ciemnością, pozwalającym poznać swoje emocje (obawy, lęki, zmienność nastrojów). Grą, która nie tylko pobudza inne zmysły, ale i wyobraźnię. Deklarowali, że zastosują niektóre elementy podczas spotkań ze swoimi rówieśnikami, sprawdzą starsze rodzeństwo, poproszą trenerów, by włączyli je do treningu.

Natomiast wszyscy studenci grup eksperymentalnych (po ACNS) deklARowali wprowadzanie systematycznych ćwiczeń z czasowym wyłączeniem percepcji wzrokowej do treningów podczas swojej przyszłej pracy zawodowej.

2.7. Wnioski

Zarówno obserwacje, jak i wypowiedzi samych uczestników zajęć udowodniły zasadność wprowadzania ćwiczeń, zabaw i gier oswajających z ciemnością do

lekcji wychowania fizycznego i treningu sportowego. Potwierdziły nie tylko kształtowanie odpowiedzialności, empatii, koncentracji i podzielności uwagi, ale również (co pokazały wyniki badań z grup eksperymentalnych – snowboardzistów po ACNS) większej pewności siebie w podejmowaniu trudnych zadań i wykonywaniu ich sprawniej, lepiej, bez dodatkowych obciążeń emocjonalnych wywołanych paraliżującym lękiem, czy strachem. Poruszanie się w ciemności przy pomocy (asekuracji przewodnika) okazało się skutecznym treningiem radzenia sobie ze stresem, poznawania i rozumienia swoich emocji i zachowań oraz dostrzegania na tym tle indywidualnych reakcji pozostałych osób.

Na koniec ważna uwaga

Aby przeprowadzić takie zajęcia należy nie tylko przygotować właściwy scenariusz, zadbać o bezpieczeństwo, ale samemu sprawdzić się w obydwu rolach – przewodnika i niewidzącego. Takie doświadczenie przygotowuje organizatora na różnego rodzaju niespodzianki pomagając zrozumieć zachowania przyszłych uczestników zajęć i pełniej wniknąć w ich atmosferę.

SUMMARY

The ability to focus, empathy, courage and responsibility are important determinants affecting the development of pro-social behavior. In the modern education system, they are rarely appreciated. They are being pushed away, often far from pragmatism and academic knowledge. In the same time the modern world needs a person able to see deeper and more thorough, that is able to discover what seems to be hidden from the sight of others.

The aim of this study was to verify the usefulness of field activities in the development of selected social attitudes. The participants moved around with their eyes closed assisted by their colleagues. The study was conducted during the obligatory winter camps of the Faculty of Tourism and Recreation in the Academy of Physical Education in Warsaw in 2014–2016. 86 students were tested, amongst them there were 37 women and 49 men. The experimental group consisted of people carrying out their snowboard training and experiencing temporary shutdown of visual perception during the activity. The results were compared with tests carried out on the third and fourth stage of education. The basic research method was a pedagogical experiment, that involved participant observation tool. To collect more detailed data a diagnostic

survey was also used. The study used collecting material techniques – a survey, a complementary interview and a video recording the behavior of respondents during the activities. People with experience in practicing snowboarding with eyes closed (experimental group) did much better in difficult terrain showing lower level of feelings of anxiety and greater courage, composure and accuracy in performing given tasks. Respondents playing the guide role presented rarely seen in everyday situations empathetic attitude in response to their colleagues stress reactions. The results allow to draw conclusion that the use of similar activities at different levels of education can be an effective tool in building positives interpersonal relationships in educational institutions and beyond. Studies show that getting such effects as increased levels of concentration, accuracy in action, coping with stress – which connects to more effectively undertaken in difficult conditions – can be possible only through systematic training using a temporary shutdown of visual perception.

Keywords: Switching off visual perception, concentration, empathy, responsibility, blind person, guide, education, upbringing