Piotr Majewicz
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Osobowość pedagoga specjalnego jako główne źródło powodzenia w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym – współczesne implikacje koncepcji Marii Grzegorzewskiej

Wprowadzenie

Osobowość jest przesłanką podmiotowości człowieka, a więc jego roli jako autora podejmowanych przez siebie czynności i aktywnego twórcy zdarzeń. Z punktu widzenia wspomnianej roli można powiedzieć, że osobowość jest centralnym systemem regulacji i integracji czynności człowieka, tym samym odgrywa podstawową rolę w zachowaniu (Reykowski 1992). Dlatego w znacznej mierze od niej zależy przebieg oraz efekty podejmowanych przez pedagoga oddziaływań wychowawczych czy też rehabilitacyjnych. Stąd też twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej M. Grzegorzewska (1961, 1967) w osobowości nauczyciela lokalizowała główne źródło powodzenia w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Za najważniejsze cechy osobowości pedagoga uznała miłość, dobroć, życzliwość, wysokie morale, poczucie odpowiedzialności i wyzwalającą postawę, ale również wiarę w sens własnej pracy. Cechy te przede wszystkim pozwalają tworzyć atmosferę bezpieczeństwa, a dzięki temu umożliwiają realizację najważniejszego zadania, jakim jest formowanie osobowości dziecka. Jednak, aby możliwe było wykonanie wspomnianego zadania, konieczne jest stałe doskonalenie się nauczyciela, ukształtowanie postawy badawczej i twórczej. Ciągły rozwój należy do głównych norm związanych z tym zawodem. M. Grzegorzewska poświęciła wiele uwagi deontologii nauczycielskiej, a więc powinnościom i obowiązkom pedagoga, podkreślając przy tym podstawową rolę osobowości nauczyciela dla efektywności procesu wychowania i rehabilitacji. To priorytetowe znaczenie osobowości nauczyciela jest wyraźnie widoczne w całej twórczości M. Grzegorzewskiej, można nawet powiedzieć, że zajmuje ono centralną pozycję w całym systemie pedagogicznym autorki. Przesłaniem pracy pedagoga specjalnego powinna być przede wszystkim potrzeba doskonałości, poczucie obowiązku i odpowiedzialności za drugiego człowieka, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim „miłość dusz ludzkich" (Grzegorzewska 1989, s. 18).

Zasygnalizowane powyżej w ogromnym skrócie poglądy M. Grzegorzewskiej na osobowość nauczyciela oraz jej rolę w procesie wychowania i rehabilitacji znajdują współcześnie odbicie w literaturze nie tylko polskiej, co jest zupełnie zrozumiałe, ale również światowej. Wszystkie wymienione przez autorkę pożądane cechy osobowości nauczyciela zawierają się bowiem w systematyce cnót i zalet charakteru pozytywnego, która została opracowana na gruncie względnie nowego nurtu w nauce, jakim jest psychologia pozytywna[1]. Pomimo tego, że wspomniana klasyfikacja nie nawiązuje bezpośrednio do prac M. Grzegorzewskiej, można powiedzieć, że była ona prekursorką pozytywnej orientacji i na wiele lat wyprzedziła prace nowego nurtu. Tym samym należy stwierdzić, że jej sposób percepcji problematyki osobowości i roli jaką pełni w działaniu człowieka ma charakter uniwersalny i ponadczasowy.

Osobowość pedagoga specjalnego z perspektywy psychologii pozytywnej

Oczekiwania wobec pedagoga specjalnego, w tym przede wszystkim wobec jego osobowości, są modyfikowane przez wiele różnych czynników, między innymi takich, jak: pełniona rola społeczna, rola zawodowa, wiek dzieci, etap przystosowania rodziców do niepełnosprawności dziecka, postawy wychowawcze, aktualne wymagania rynku pracy. Wielość oraz różnorodność tych czynników implikują zróżnicowane wymagania stawiane osobowości pedagoga. Dlatego w celu stworzenia pewnego kanonu opracowano modele teoretyczne oraz wielokrotnie próbowano ustalić poprzez badania empiryczne charakterystykę osobowości pedagoga specjalnego, aby następnie na podstawie uzyskanych rezultatów optymalizować proces wychowania i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością (Majewicz 2008a).

W koncepcjach teoretycznych akcentowano najczęściej pozytywne aspekty osobowości pedagoga specjalnego (m.in. Doroszewska 1963, 1989; Kirejczyk 1981; Wyczesany 1998; Kosakowski 2003), co jednak rzadko znajdowało wyraz w analizach empirycznych. Dotychczasowe badania w omawianym zakresie koncentrowały się głównie wokół negatywnych wymiarów funkcjonowania nauczyciela, takich jak stres, wypalenie zawodowe czy też depresja. Jest to konsekwencją ogólnego trendu panującego w dotychczasowej psychologii, a po części także i w pedagogice, czyli koncentracji na brakach, niedoborach, zaburzeniach i patologii.

Uzupełnienie wspomnianej perspektywy proponuje psychologia pozytywna, która koncentruje się na optymizmie, nadziei, mądrości, radzeniu sobie, samoskuteczności, zasobach osobowości, zdrowiu, szczęściu. Dokonała ona modyfikacji w zakresie dotychczasowego przedmiotu zainteresowań – przejścia od badania tego,

1 Psychologia pozytywna zapoczątkowana została w 1998 roku przez Martina E.P. Seligmana, przewodniczącego Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA) oraz Mihalya Csikszetmihalyia i Reya Fowlera. Jest nauką o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach (zaletach) człowieka (Seligman 2005).

co najgorsze w życiu człowieka do tego, co sprawia, że warto jest żyć. To na jej gruncie powstała systematyka cech charakteru pozytywnego, która może stanowić bardzo dobrą podstawę teoretyczną do analizy osobowości pedagoga specjalnego. Klasyfikacja ta została opracowana przez zespół kierowany przez Ch. Petersena (za: Seligman 2005; Carr 2009) i jest analogiczną systematyką ludzkich zalet jak DSM (Diagnostyczno-statystyczny podręcznik zaburzeń psychicznych). Na podstawie dokładnej analizy różnych dzieł, w tym Arystotelesa i Platona, św. Tomasza z Akwinu i św. Augustyna, Stary Testament i Talmud, Konfucjusza, Buddę, Lao-Cy, busido (kodeks samurajski), Koran, Benjamina Franklina i Upaniszady wyróżniono sześć głównych kategorii cech spotykanych niemal we wszystkich koncepcjach na przestrzeni wieków. Są to: mądrość i wiedza, odwaga, humanitarność i miłość (człowieczeństwo), sprawiedliwość, wstrzemięźliwość (powściągliwość) oraz transcendencja. W ramach wymienionych kategorii mieszczą się 24 cechy pozytywne, między innymi: twórczość, oryginalność i pomysłowość, umiejętność oceny, krytyczne myślenie, wytrwałość, pracowitość i staranność, szczerość, autentyczność i uczciwość, zdolność kochania i przyjmowania miłości, obowiązkowość, skromność i pokora, nadzieja, optymizm, duchowość, poczucie celu (Peterson, Seligman, za: Carr 2009, s. 74). Wymienione zalety i cnoty są z definicji pozytywne i w związku z tym pożądane, dlatego w badaniach dotyczących osobowości pedagogów specjalnych nie chodzi o to, czy dane cechy są obecne, ale jakie jest ich nasilenie i jaką konstelację tworzą najlepiej ukształtowane z nich, czyli tzw. zalety sygnaturowe. Celem współczesnych eksploracji nie jest zatem poszukiwanie specyficznych cech osobowości pedagoga specjalnego, ale raczej dążenie do ustalenia ich nasilenia oraz układu – optymalnego z punktu widzenia procesu rehabilitacji i wychowania. W przeciwnym razie trudno będzie nie zgodzić się z twierdzeniem J.W. Getzles i P.W. Jackson (za: Olszak 2001), że wnioski z licznych badań dotyczących osobowości nauczyciela są powtarzaniem jedynie tego, co jest jasne samo przez się.

Wspomniana powyżej konstelacja pozytywnych cech to inaczej mówiąc zalety sygnaturowe (*Signature strengths*), a więc te, które są dla danego człowieka najbardziej charakterystyczne. To one są przyczyną doświadczenia autentyczności własnego życia, gdyż są trwałymi i naturalnymi drogami prowadzącymi do gratyfikacji i czerpania emocji pozytywnych. Umiejętność wykorzystywania własnych zalet w głównych dziedzinach własnego życia, takich jak praca, miłość, wychowanie dzieci czy zabawa, jest drogą ku życiu dobremu (*The good life*) (por. Murray 2003; Seligman 2005).

Dla pedagogów specjalnych realizacja tego zadania wiąże się w znacznej mierze z wykonywanym zawodem, który bez wątpienia może być źródłem życia sensownego (*The meaningful life)*, ale także życia dobrego i dostarczającego emocji pozytywnych, o ile wykonywana praca będzie związana z praktycznym wykorzystaniem zalet sygnaturowych. W takiej sytuacji nie tylko można oczekiwać lepszych osią-

gnięć w działalności zawodowej, ale również podniesienia w pewnym stopniu jakości życia pedagogów, co wtórnie korzystnie może wpłynąć na realizowane zadania rehabilitacyjne i wychowawcze. Stąd określenie zalet sygnaturowych pedagogów specjalnych wydaje się być istotnym zadaniem badawczym. W tym celu wykorzystano skróconą wersję Kwestionariusza Zalet VIA (*Values-In-Action*)[2] opracowanego pod kierunkiem Ch. Petersona i M. Seligmana (Seligman 2005, s. 191–212).

Badaniami objęto 45 pedagogów specjalnych pracujących w szkołach i ośrodkach dla dzieci z upośledzeniem umysłowym na terenie województwa małopolskiego. Staż pracy w zawodzie wynosił co najmniej pięć lat.

W samoocenie pozytywnych cech charakteru badani pedagodzy specjalni zaakcentowali przede wszystkim cnoty odwagi, sprawiedliwości i mądrości, a więc te, które związane są z siłą woli, moralnością oraz intelektem. Głównymi drogami do ich osiągnięcia są natomiast takie siły charakteru, jak uczciwe traktowanie innych, wytrwałość, pomysłowość, prawość i umiejętność oceny czy też krytycznego myślenia. Zarówno wymienione cnoty, jak i siły charakteru pozytywnego wskazują na możliwości bardzo korzystnych działań pedagogów specjalnych w pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Przede wszystkim należy podkreślić konsekwencję w działaniu, mimo trudności i niepowodzeń. Jest to bardzo korzystne, gdyż efekty rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną często pojawiają się dopiero po długim okresie pracy. Wytrwałość, pracowitość i staranność pedagoga w realizacji zadań rehabilitacyjnych i wychowawczych stanowią w znacznej mierze o rozwoju uczniów z upośledzeniem umysłowym. Podobne znaczenie ma uczciwe traktowanie każdego wychowanka, stwarzanie mu warunków do optymalnego rozwoju, bez względu na specyfikę jego funkcjonowania i problemy jakie może stwarzać. W tym kontekście należy wspomnieć o pomysłowości, która jest swego rodzaju narzędziem realizacji zadań rehabilitacyjnych i wychowawczych. W sytuacji osób z niepełnosprawnością intelektualną trudno jest mówić o raz na zawsze ustalonych metodach rehabilitacji. Wymagają one za każdym razem modyfikacji i poszukiwania nowych form, bowiem nie ma dwóch identycznych osób i niezmiennych metod.

Pedagodzy specjalni w świetle prezentowanych badań są otwarci na nowości, nie boją się ryzyka, wytrwale dążą do celu, i to pomimo przeszkód, starają się stwarzać każdemu wychowankowi jednakowe warunki rozwoju, wciąż poszukują nowych rozwiązań. Ten optymistyczny obraz pedagoga specjalnego nie musi być do końca prawdziwy, gdyż należy wspomnieć o możliwości deklarowania w dokonanej samoocenie cech, które są w danym kręgu najwyżej wartościowane. Dlatego istnieje niebezpieczeństwo utożsamiania się z cechami wysoko ocenianymi w zawodzie pedagoga specjalnego, w celu pozytywnej autoprezentacji.

2 Pełna wersja kwestionariusza dla dorosłych (240 pytań) i dla młodzieży (198 pytań) znajduje się na stronie internetowej: www.authentichappiness.org.

Przyjmując jednak, że struktura charakteru pozytywnego pedagogów specjalnych jest przynajmniej zbliżona do tej, która została opisana na podstawie przeprowadzonych badań, należy przypomnieć o konieczności praktycznego wykorzystania zalet sygnaturowych w celu realizacji życia sensownego, jak również życia dobrego i dostarczającego pozytywnych emocji. Bez urzeczywistniania omawianych wartości w praktycznych działaniach pozostaną one tylko słowną deklaracją.

Przedstawione powyżej rezultaty badań dotyczące pozytywnych wymiarów osobowości pedagogów specjalnych nie wyczerpują zagadnienia, a raczej stanowią punkt wyjścia do bardziej systematycznych i pełnych opracowań. Jest to niezwykle ważne zadanie z punktu widzenia optymalizacji procesu rehabilitacji i wychowania osób z niepełnosprawnością, w tym także ustalenia kryteriów naboru do zawodu pedagoga specjalnego. Kierowanie się jedynie poziomem osiągnięć szkolnych potencjalnego kandydata do zawodu wydaje się kryterium zbyt wąskim (Majewicz 2010).

Zasoby osobowości przyszłych pedagogów specjalnych

W nurcie badań psychologii pozytywnej dobrze lokują się problemy związane z zasobami osobowości. Wśród nich nadrzędne znaczenie mają metazasoby, które są złożonymi właściwościami psychologicznymi, umożliwiającymi skuteczne radzenie sobie ze stresem, w tym korzystanie z wszelkich dostępnych osobowych i środowiskowych zasobów. Pozwalają one chronić jednostkę przed stresem oraz skutecznie sobie z nim radzić (Poprawa 2001). Konstruktem takim jest poczucie koherencji, pojęcie stworzone przez A. Antonovsky'ego (1995, 1997), na które składa się – po pierwsze – poczucie zrozumiałości, które polega na tym, że bodźce odbierane ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego, będące nośnikami informacji, tworzą określoną strukturę i dlatego można je wyjaśnić oraz przewidzieć. Po drugie, elementem poczucia koherencji jest zaradność, która wiąże się z gotowością do wykorzystania posiadanych zasobów (osobistych lub znajdujących się w otoczeniu) w celu sprostania wymaganiom stawianym przez różne sytuacje życiowe. Trzecim elementem składowym matazasobów jest sensowność, będąca emocjonalnym odpowiednikiem zrozumiałości. Oznacza to, że postrzegana istota, znaczenie danego zdarzenia motywuje człowieka do działania, ponieważ jest to coś, o co warto zabiegać. Dlatego niektóre wymagania i problemy uznawane są przez człowieka jako warte inwestowania energii, poświęcenia i zaangażowania.

Na podstawie badań metazasobów (Majewicz 2003) przeprowadzonych wśród 50 studentów pedagogiki specjalnej AP w Krakowie, za pomocą Kwestionariusza Orientacji Życiowej opracowanego przez A. Antonovsky'ego, można stwierdzić, że zarówno średni wynik, jak i odchylenie standardowe okazały się niemal identyczne

jak rezultaty pracowników służby zdrowia w krajach skandynawskich (por. Antonovsky 1995). Nie bez znaczenia jest tu prawdopodobnie kierunek studiów, gdyż pedagodzy specjalni oraz pracownicy służby zdrowia zajmują się osobami w szczególnej sytuacji życiowej, co wymaga zbliżonych cech osobowości i kompetencji społecznych oraz dostarcza często podobnych doświadczeń. Jest to niewątpliwie budujący rezultat badań, który sugeruje korzystny poziom potencjału oraz pozytywny kierunek rozwoju osobowości studentów pedagogiki specjalnej z perspektywy potrzeb osób z niepełnosprawnością. Należy jednak dodać, że nie jest on diametralnie różny od poziomu poczucia koherencji w populacji ogólnej.

Podobnie, brak jest znaczących różnic w zakresie bardziej szczegółowych zasobów, jakimi są zachowania twórcze studentów pedagogiki specjalnej (Majewicz 2008b). Badania przeprowadzone wśród 38 studentów pedagogiki rewalidacyjnej AP w Krakowie oraz analogicznej co do liczebności, wieku i płci grupie kontrolnej, składającej się ze studentów Akademii Ekonomicznej w Krakowie, pozwalają stwierdzić brak wspomnianych różnic. Do zebrania materiału empirycznego wykorzystano Test Myślenia Dywergencyjnego (TMD2) w opracowaniu K. Bielugi (2003) oraz Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH) autorstwa S. Popka (2000). Ani jedno, ani drugie narzędzie nie umożliwiło wykazania istnienia jakichkolwiek istotnych różnic między obiema grupami studentów. Można więc stwierdzić, że na zbliżonym poziomie kształtuje się zarówno ich płynność myślenia, jak i giętkość, oryginalność oraz zdolność rozwiązywania problemów. Różnice zaznaczają się w zakresie miar rozproszenia wyników, co wskazuje na większe zróżnicowanie wewnątrzgrupowe pomiędzy studentami ekonomii niż pedagogiki. Inaczej mówiąc, wśród studentów ekonomii częściej zdarzają się osoby osiągające wysokie wyniki w zakresie myślenia dywergencyjnego, ale równie często studenci o poziomie niskim. Natomiast wśród studentów pedagogiki rewalidacyjnej zróżnicowanie jest mniejsze, co oznacza, że rzadziej można znaleźć zarówno osoby osiągające wyniki niskie, jak i osoby uzyskujące wyniki wysokie. Tym samym większość oscyluje wokół średniego poziomu grupy.

Przedstawiony potencjalny poziom zdolności twórczych studentów nie musi być tożsamy z jego poziomem realizacyjnym, gdyż ten zależy również od czynników osobowościowych. W celu scharakteryzowania rzeczywistych zachowań twórczych zastosowano kwestionariusz KANH w opracowaniu S. Popka (2000). Również tu wyniki okazały się zbliżone. Tak więc realizacyjny poziom twórczości, i to zarówno globalny, jak i odnoszący się do sfery poznawczej oraz do sfery charakterologicznej, jest zbliżony w obu populacjach studentów. Również zachowania odtwórcze, w tym myślenie algorytmiczne i zachowania konformistyczne, wykazują podobne nasilenie. Należy również zaznaczyć, że studenci uzyskali wyniki oscylujące wokół 5 i 6 stena, a zatem rezultaty przeciętne, właściwe dla większości uczniów szkół średnich, którzy stanowili grupę normalizacyjną dla wyników kwestionariusza.

Natomiast pewne różnice pomiędzy porównywanymi grupami studentów ponownie zaznaczyły się pomiędzy miarami rozproszenia wyników. Na ich podstawie można stwierdzić, że wśród studentów ekonomii, w porównaniu ze studentami pedagogiki, częściej można spotkać osoby o wysokim i o niskim poziomie zachowań twórczych. Zatem różnice indywidualne pomiędzy nimi są większe w zakresie omawianych zachowań niż między studentami pedagogiki, którzy stanowią pod tym względem grupę bardziej spójną. Z kolei w przypadku zachowań odtwórczych relacja jest odwrotna – większe różnice indywidualne dotyczą studentów pedagogiki niż ekonomii.

Podsumowując można stwierdzić, że potencjalne i realizacyjne zdolności twórcze kształtują się na zbliżonym poziomie u studentów pedagogiki rewalidacyjnej i u studentów ekonomii. Także zachowania odtwórcze nasilone są w podobny sposób w obu populacjach. Nieco odmienne jest jedynie zróżnicowanie wewnętrzne porównywanych grup. Generalnie w zakresie zdolności twórczych, tak potencjalnych, jak i realizacyjnych, rozproszenie wyników jest mniejsze wśród przyszłych pedagogów specjalnych, a jednocześnie większe w obszarze zachowań odtwórczych niż u studentów ekonomii.

Przedstawione rezultaty badań w zakresie zasobów osobowości przyszłych pedagogów specjalnych sugerują w niektórych aspektach pozytywny kierunek rozwoju, ale nie pozwalają na wyodrębnienie określonej, jednoznacznej konstelacji nasilenia poszczególnych wymiarów, która by pozwalała na podkreślenie szczególnej gotowości do twórczej realizacji przyszłych zadań zawodowych. Być może jest to wynikiem współczesnej „demokratyzacji wykształcenia", swoistym efektem przewagi podaży nad popytem oferty edukacyjnej, co prowadzi do braku zróżnicowania pomiędzy studentami zupełnie odmiennych kierunków studiów, a co więcej, do braku różnic pomiędzy studentami a młodzieżą szkół średnich. Niemniej jednak nawet przeciętny poziom kreatywności stanowi zasób umożliwiający osiąganie korzystnych wyników w zakresie pracy zawodowej.

Bibliografia

Antonovsky A. (1995), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia,* Fundacja IPN, Warszawa.

Antonovsky A. (1997), *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*, [w:] *Psychologia zdrowia*, red. I. Heszen-Niejodek, H. Sęk, PWN, Warszawa.

Bieluga K. (2003), *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Impuls, Kraków.

Carr A. (2009), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Zysk i S-ka, Poznań.

Doroszewska J. (1989), *Pedagogika specjalna*, Ossolineum, Warszawa–Wrocław–Kraków–Gdańsk–Łódź.

Doroszewska J. (1963), *Nauczyciel–wychowawca w zakładzie leczniczym,* PZWS, Warszawa.

Grzegorzewska M. (1961), *Listy do młodego nauczyciela*, PZWS, Warszawa.

Grzegorzewska M. (1967), *Przemówienie na zakończenie roku akademickiego 1965/1966*, „Szkoła Specjalna", nr 3.

Grzegorzewska M. (1989), *Wybór pism. Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, WSPS, Warszawa.

Kirejczyk K. (1981), *Upośledzenie umysłowe. Pedagogika*, PWN, Warszawa.

Kosakowski Cz. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit" s.c., Toruń.

Majewicz P. (2003), *Leonardo w nurtach rzeki czyli zachowania twórcze studentów w perspektywie salutogenetycznej,* „Przegląd Lekarski", T. 60.

Majewicz P. (2008a), *Pedagog specjalny – osobowość i możliwości jej formowania*, [w:] *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, red. P. Majewicz i A. Mikrut, Impuls, Kraków.

Majewicz P. (2008b), *Myślenie dywergencyjne i zachowania twórcze przyszłych pedagogów specjalnych,* [w:] *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, red. P. Majewicz i A. Mikrut, Impuls, Kraków.

Majewicz P. (2010), *Struktura pozitivnogo haraktera defektologov: empiričeskaâ model',* Naukovij Časopis. Seríâ 5, Vyp. 25, Nasonal'nij Pedagogíčnij Universitet im. M.P. Dragomanova, Kiiv.

Murray B. (2003), *A primer on teaching positive psychology*, „Monitor on Psychology", Vol. 34/9.

Olszak A. (2001), *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych,* UMCS, Lublin.

Petersen Ch., Park N. (2007), *Klasyfikacja i pomiar sił charakteru: implikacje dla praktyki*, [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley i S. Joseph, PWN, Warszawa.

Popek S. (2000), *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, UMCS, Lublin.

Poprawa R. (2000), *Co znaczy być asertywnym?*, [w:] *Wspomaganie rozwoju*, red. B. Kaja, T. II, Wydawnictwo Naukowe WSP, Bydgoszcz.

Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość,* [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa

Seligman M.E.P. (2004), *Psychologia pozytywna*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, PWN, Warszawa.

Seligman M.E.P. (2005), *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Media Rodzina, Poznań.

Wyczesany J. (1998), *Oligofrenopedagogika*, Impuls, Kraków.