

SPIS TREŚCI

| | |
|--------------------------|---|
| Od Redakcji | 7 |
| Autorzy | 9 |

Artykuły i rozprawy

| | |
|---|----|
| Jarosław Gara – <i>Pedagogiczne konteksty tez filozofii dialogu</i> | 11 |
| Monika Skura – <i>Pedagogiczne implikacje pojęcia Innego w filozofii hermeneutycznej Hansa-Georga Gadamera</i> | 33 |
| Edyta Gruszczyk-Kolczyńska – <i>O wspomaganiu dzieci wolniej rozwijających się w skupianiu uwagi i świadomym zapamiętywaniu. Niektóre hipotezy, wyniki badań, interpretacje i propozycje (część II)</i> | 43 |
| Wanda Hajnicz – <i>Integracja – proces zmierzający do ułatwienia indywidualnego rozwoju we wspólnocie z Innymi</i> | 61 |

Prace badawcze

| | |
|---|-----|
| Ewa M. Kulesza – <i>Potencjał rozwojowy dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym</i> | 79 |
| Janusz Kostrzewski – <i>Jawny i ukryty lęk oraz objawy depresji u 10 – 11-letnich chłopców z zespołem ADHD</i> | 97 |
| Elżbieta Maria Minczakiewicz – <i>Losy absolwentów gimnazjów integracyjnych w świetle wypowiedzi młodzieży z diagnozą wielopostaciowej niepełnosprawności i opinii rodziców</i> . | 113 |
| Małgorzata Sekułowicz – <i>Analiza wypalenia zawodowego nauczycieli szkolnictwa specjalnego – ocena zjawiska</i> | 127 |

Polemiki i recenzje

| | |
|---|-----|
| Robin L. Gabriels, Dina E. Hill (2002). <i>Autism – From Research to Individualized Practice</i> . London: Jessica Kingsley Publishers (Dorota Danielewicz) | 139 |
| Otto Speck (2005). <i>Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki</i> . Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (Danuta Gorajewska) | 143 |

Sprawozdania, komunikaty, kronika

| | |
|---|-----|
| Ewa Kulesza – <i>IV Międzynarodowa Konferencja Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-gospodarczych. Od deprivacji do autonomii, Zielona Góra, 20–22 września 2005</i> | 149 |
| Grażyna Walczak – <i>III Europejskie Warsztaty Wczesnej Interwencji Dzieci z Uszkodzonym Wzrokiem, Warszawa, 12–15 października 2005</i> | 153 |
| Danuta Gorajewska – <i>V Krajowa Konferencja Naukowa Technologia informacyjna w zmieniającej się edukacji: manipulacja w mediach a edukacja, Toruń, 29–30 marca 2006</i> | 160 |

Przegląd czasopism

| | |
|---|-----|
| Katarzyna Opowicz-Górowska – <i>Journal of Special Education and Technology (JSET)</i> , 2005, Volume 20, number 1–4 | 167 |
| Ewa Zasepa – <i>American Journal on Mental Retardation</i> , 2005, number 1–6 | 187 |

CONTENTS

| | |
|------------------------------|---|
| Editor's letter | 7 |
| Authors | 9 |

Articles and dissertations

| | |
|---|----|
| Jarosław Gara – <i>Pedagogical Contexts of the Main Thesis of the Philosophy of the Dialogue</i> | 11 |
| Monika Skura – <i>Pedagogical Implications of the Concept of the Other in Hans-Georg Gadamer's Hermeneutic Philosophy</i> | 33 |
| Edyta Gruszczyk-Kolczyńska – <i>Supporting Children who Develop at a Slower Rate in Focusing their Attention and in Conscious Remembering. Hypothesis, Research, Interpretation and Suggestions (Part II)</i> | 43 |
| Wanda Hajnicz – <i>Integration – Process which Aims at Facilitating Individual Development in Community with Others</i> | 61 |

Research papers

| | |
|---|-----|
| Ewa M. Kulesza – <i>Developmental Potential of Mentally Disabled Children</i> | 79 |
| Janusz Kostrzewski – <i>Overt and Covert Anxiety, and Depressive Disorder in 10–11-Years Boys with ADHD Disorder</i> | 97 |
| Elżbieta Maria Minczakiewicz – <i>Integrated Secondary Schools Graduates and their Parents on Barriers and Prospects for Life and Education of the Disabled</i> | 113 |
| Małgorzata Sekulowicz – <i>Analysis of Professional Burnout in Special Education Teachers – Evaluation of the Phenomenon</i> | 127 |

Reviews and polemics

| | |
|---|-----|
| Robin L. Gabriels, Dina E. Hill (2002). <i>Autism – From Research to Individualized Practice</i> . London: Jessica Kingsley Publishers (Dorota Danielewicz) | 139 |
| Otto Speck (2005). <i>The Disabled in Society. The Rudiments of Orthopedagogy</i> . Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (Danuta Gorajewska) | 143 |

Reports, announcements, chronicle

| | |
|---|-----|
| Ewa Kulesza – <i>The 4th International Conference The Needs of Disabled People in Conditions of Global Social and Economic Changes. From Deprivation toward Independence</i> . Zielona Góra, 20–22 September 2005 | 149 |
| Grażyna Walczak – <i>The 3rd European Workshop on Early Intervention for Visually Impaired Children</i> , Warszawa, 12–15 October 2005 | 153 |
| Danuta Gorajewska – <i>The 5th National Science Conference Information Technology in Ever-Changing Education: Manipulation in the Media and Education</i> . Toruń, 29–30 March 2006 | 160 |

Journals review

| | |
|---|-----|
| Katarzyna Opowicz-Górowska – <i>Journal of Special Education and Technology (JSET)</i> , 2005, Volume 20, number 1–4 | 167 |
| Ewa Zasepa – <i>American Journal on Mental Retardation</i> , 2005, number 1–6 | 187 |

OD REDAKCJI

W numerze 1(3) 2006 czasopisma refleksji teoretycznej i dociekaniom empirycznym poddane zostały obszary, które można przedstawić w formie następujących pytań:

- Jakie są aktualne poszukiwania pedagogiki specjalnej i innych nauk zajmujących się problemami osób z niepełnosprawnością?
- Czy rzetelnie poznaliśmy osobę z niepełnosprawnością i jak ją postrzegamy – czy możemy zaufać tej wiedzy i skutecznie ją wykorzystywać?
- Co wiemy o możliwościach rehabilitacji, resocjalizacji, terapii tych osób – czy nasza wiedza i umiejętności pozwalają realizować zamierzenia i spełniać oczekiwania?
- Czy dotychczasowe metody diagnozowania rozwoju i oceny jakości życia osób z niepełnosprawnością dają rzetelny obraz ich możliwości i potrzeb oraz mogą stanowić podstawę do zastosowania rozwiązań wspomagających?
- Czy pięknym humanistycznym ideom normalizacji, integracji, wspierania nadajemy realny wymiar w codziennym życiu osób z niepełnosprawnością?

Aktualny wizerunek osoby z niepełnosprawnością koncentruje się na poszukiwaniu jej miejsca w środowisku, włączaniu w życie społeczne. Już uświadamiamy sobie, że nie tylko osoba niepełnosprawna ma dostosować się do otoczenia, ale także otoczenie powinno być dostosowane do jej potrzeb. Krąg wartości, w których żyjemy i które cenimy, zakłada realizację przez każdego człowieka – niezależnie od jego kondycji psychofizycznej – własnych zamiłowań, talentów, wykorzystanie swej wiedzy i umiejętności w szerokim społecznym kontekście.

Na poziomie rozwiązań państwowych, międzynarodowych podejmuje się zadania, które mają przeciwdziałać marginalizacji i wykluczeniu społecznemu, dyskryminacji osób niepełnosprawnych. Ustanowienie roku 2003 Europejskim Rokiem Osób Niepełnosprawnych było jednym ze znaczących wydarzeń, które miało służyć poznaniu i zrozumieniu niepełnosprawności, a co za tym idzie – zmianie w powszechnej świadomości stereotypu osoby niepełnosprawnej. Najtrudniej zmienić świadomość społeczną, w której myślenie o niepełnosprawności i niepełnosprawnych zamyka się w sztywnych ramach uproszczeń, przesądów i uprzedzeń. Idea normalizacji podkreśla potrzebę zbliżenia warunków życia osób niepełnosprawnych do istniejących norm, standardów życia osób pełnosprawnych. Normalizacja to idea dostrzegania wartości każdego człowieka i przyznania mu wolności dokonywania wyborów – każdy powinien mieć możliwości samodzielnego stanowienia o swoim życiu.

Wsparcie rozpatrywane w kategoriach „usługi” dla osób niepełnosprawnych powinno respektować samodzielnie podejmowane przez nie decyzje, dawać możliwość wyborów i ułatwiać ich realizację. Tak rozumiane wsparcie jest określane rehabilitacją personalną, podmiotową. W niej człowiek niepełnosprawny staje się odpowiedzialny za własne życie, a miejsce w społeczeństwie nie jest ofiarowane mu przez innych, lecz jest przez niego wypracowane z wykorzystaniem procesu rehabilitacji.

Dziś mówimy nie tylko o słabościach czy zaburzeniach osób z niepełnosprawnością. W nieśmiałyłch jeszcze próbach ukazujemy optymalne ludzkie funkcjonowanie prowadzące do rozwoju każdej osoby, także osoby z niepełnosprawnością. Powoli budujemy wizerunek osoby z niepełnosprawnością w przestrzeni integrującej, zapraszającej, przestrzeni zdobywania siły, budowania własnej podmiotowości – poczucia, że można być autorem swojego życia.

Ten numer naszego czasopisma rozpoczynamy od rozważań filozoficznych, bliskich ideom współczesnej rehabilitacji, które podkreślają konieczność zaistnienia szczególnie cennej relacji dialogowej między osobą niepełnosprawną a osobą sprawną. Relację tę można wyrazić symbolami „ja – ty”. Potrzeba takiego spotkania wyraźnie obecna jest w relacjach terapeutycznych, rehabilitacyjnych. Rozważania filozoficzne dotyczą także całościowej relacji człowieka niepełnosprawnego ze światem w procesie hermeneutycznego doświadczenia i rozumienia Innego. W części przeglądowej kontynuujemy prezentację niektórych hipotez i wyników badań możliwości wspomaganie rozwoju dzieci wolniej rozwijających się w skupianiu uwagi i w świadomym zapamiętywaniu. Podejmujemy także rozważania o integracji, ukazując to zagadnienie w szerokiej perspektywie jako integracji celowej, świadomie realizowanej wobec społeczności izolowanych lub marginalizowanych.

W analizach badawczych prezentujemy model diagnostyczny i procedurę postępowania w rozpoznawaniu potencjału rozwojowego dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym. Psychologiczna analiza wzbogaca rozumienie problemu występowania jawnego i ukrytego lęku u 10 – 11-letnich chłopców z zespołem ADHD. Na podstawie charakterystyk informacyjno-eksploracyjnych śledzimy także losy absolwentów gimnazjów integracyjnych. Część empiryczną zamykają wyniki badań nad problemem pedeutologicznym – wypalenia zawodowego nauczycieli szkolnictwa specjalnego.

Sądzymy, że zawarte w tym numerze artykuły są próbą chociażby częściowej odpowiedzi na pytania postawione na wstępie, a także, co jest niezwykle cenne, zachęcają do formułowania nowych problemów, stawiania nowych znaków zapytania. Siła takiej refleksji z pewnością jest warunkiem dalszych poszukiwań, do których Autorów i Czytelników serdecznie zapraszamy.

AUTORZY

Dorota Danielewicz

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: ddanielewicz@aps.edu.pl

Jarosław Gara

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: jgara@aps.edu.pl

Danuta Gorajewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: dgorajewska@aps.edu.pl

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: egruszczyk@aps.edu.pl

Wanda Hajnicz

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: whajnicz@aps.edu.pl

Janusz Kostrzewski

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: jkostrzewski@aps.edu.pl

Ewa M. Kulesza

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: ekulesza@aps.edu.pl

Elżbieta Maria Minczakiewicz

Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
ul. Ingardena 5
30-060 Kraków

Katarzyna Opowicz-Górowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: kopowicz@aps.edu.pl

Małgorzata Sekułowicz

Dolnośląska Szkoła Wyższa
Edukacji TWP
ul. Wagonowa 9
53-609 Wrocław
e-mail: gosiase@dsew.wroc.pl

Monika Skura

ul. 1 Maja 7/5
07-200 Wyszaków

Grażyna Walczak

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: grawal@aps.edu.pl

Ewa Zasepa

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: zasepa@aps.edu.pl

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JAROSŁAW GARA

PEDAGOGICZNE KONTEKSTY TEZ FILOZOFII DIALOGU

*(...) wiekowi obecnemu nie tyle brak środków do
wiedzenia o wszystkim, co na wiedzenie zastępuje,
ile raczej zbywa na wyszczególnieniu moralnej
ważności tego lub owego, co wiedzieć godzi się.*

(Cyprian Kamil Norwid)

*Stosunek wychowawczy jest stosunkiem czysto
dialogowym (...) Wychowanie ludzi przez ludzi
oznacza wybór świata w działaniu za pośrednic-
twem osoby i w niej samej.*

(Martin Buber)

Wprowadzenie

Filozofia dialogu¹⁾, określana też dialogiką, filozofią Innego czy filozofią spotkania to nurt, który miał łamać stare kognitywne schematy skompromitowanej totalitaryzmami tradycji myślowej (J. Doktor 1993, s. X), odpowiedzialnej za upiorne widmo „narastających zaburzeń międzyludzkich” i „patologii kontaktów międzyludzkich” (K. Wieczorek, 1990, s. 12) – militaryzmu, ludobójstwa i zbrodni, ludzkiej autodestrukcji w skali światowej, angażującej największe zdobycze ludzkości przeciwko ludzkości²⁾. W ten sposób dialogika – jako

¹⁾ Do najbardziej reprezentatywnych przedstawicieli filozoficznego paradygmatu dialogiki zaliczyć należy F. Rosenzweiga, M. Bubera i E. Levinasa. Z polskich filozofów odwołujących się do tezy filozofii dialogu, jak też twórczo je rozwijających wymienić warto przede wszystkim J. Tischnera oraz T. Gadacza.

²⁾ W XX wieku odnotowano 237 wojen (3 wojny na rok), zginęło w nich 3% populacji (zob. T. Pilch, 1995, s. 419).

projekt nowego sposobu myślenia – stawiała przed człowiekiem zadanie (M. Buber, 1993, s. 87), by mógł on dojść do prawdy o sobie i człowieku w ogóle na drodze źródłowego doświadczenia obecności Innego. Dialogika jest zatem sprzeciwem wobec ogólnej tendencji filozofii nowożytnej (B. Baran, 1991, s. 11), negacją tendencji zarówno obiektywistycznych, jak i subiektywistycznych (K. Wieczorek, 1990, s. 8). To wyrzeczenie się własnego imperializmu (B. Baran, 1991, s. 7) na rzecz afirmacji Drugiego w bezpośrednim doświadczeniu relacji. To filozofia czynu, odrywająca człowieka od świata czystych idei na rzecz konkretnych doświadczeń i przeżyć osadzonych w konkretnych egzystencjalnych uwarunkowaniach rzeczywistości „człowieka z człowiekiem”. Drugi człowiek uznany został za fundamentalną realność doświadczenia egzystencjalnego, a więź i relacja z nim podniesiona została do rangi czegoś najbardziej pierwotnego i kardynalnego dla człowieka jako takiego i jego umiejscowienia w świecie. Ów zwrot ku Drugiemu określany był przez dialogików mianem „przełomu myślowego” i „kopernikaniskiej rewolucji w myśleniu” (K. Wieczorek, 1990, s. 9). Nowe myślenie wyłania się więc z dialogicznej mentalności, która obejmuje swym zasięgiem wszystkie sfery stosunków międzyludzkich i odniesień do otaczającej rzeczywistości. „Stosunek do rzeczy jest zapośredniczony przez dialog z drugim człowiekiem. Źródłowych doświadczeń prawdy należy więc szukać w spotkaniu z drugim, a nie w zetknięciu się z rzeczą” (J. Tischner, 2002, s. 489–490). Filozoficzna kategoria dialogu wprowadza nas zatem na drogę „zagubionego źródła” konstytuującego człowieczeństwo człowieka, które pozwala odkryć na nowo drugiego człowieka w źródłowym doświadczeniu (J. Tischner, 1978, s. 73).

Bardzo wymowne w tym kontekście wydają się ustalenia J. Filka, który analizując filozoficzne tendencje w ich historycznym rozwoju, wskazuje na trzy typy paradygmatów: przedmiotowy („To”), podmiotowy („Ja”) oraz dialogiczny („Ty”), który jest ich uwieńczeniem. Przyporządkowane są one przez niego – w znaczeniu wyodrębnienia dominującej roli odpowiedniej władzy – do znanego trójpodziału: rozum, wola, uczucie. Paradygmat przedmiotowy (paradygmat „starożytności”) dotyczy zatem władzy rozumu, a jego kluczowymi kategoriami są obiektywność i pojęcie prawdy, natomiast paradygmat podmiotowy (paradygmat „nowożytności”) odniesiony zostaje do władzy woli, kluczowymi kategoriami są tu natomiast subiektywność i pojęcie wolności. Z kolei paradygmat dialogiczny (paradygmat „współczesności”) wytycza zupełnie nową jakość ujmowania rzeczywistości. Tak bowiem, jak paradygmat „starożytności” jest filozofią trzeciej osoby (pierwszym słowem tej filozofii jest „jest”), a paradygmat „nowożytności” jest filozofią pierwszej osoby (co wyrażone jest słowem „jestem”), tak też paradygmat „współczesności” jest filozofią drugiej osoby (pierwsze słowo tej filozofii to „jesteś”). Paradygmat współczesności jest więc przyporządkowany władzy uczucia, a kluczowymi kategoriami są intersubiektywność i pojęcie odpowiedzialności (J. Filek, 2003, s. 5–7).

Paradygmat dialogiczny jako wynik owego przełomu „nowego myślenia” jest więc wyrazem, z jednej strony, odrzucenia paradygmatów przedmiotowego i podmiotowego, a z drugiej strony – porozumienia i dopełniania się tych dwóch paradygmatów. Wytycza on zatem, zdaniem J. Filka (tamże) – zupełnie nową, jeszcze nie do końca rozpoznaną epokę filozofowania – paradygmat drugiej osoby. „Dopiero teraz więc dzięki dojściu do głosu paradygmatu drugiej osoby, w jego pierwszej, dialogicznej artykulacji, prawda i wolność zostają dopełnione i ostatecznie ustrzeżone przed zagrażającym im teoretycznym uabstrakcyjnieniem i praktycznym nadużyciem, zostają mianowicie dopełnione odpowiedzialnością. Sensem prawdy i sensem wolności okazuje się odpowiedzialność, podstawowe pojęcie paradygmatu »współczesności«. Rozum i wola zaś dopełnione zostają uczuciem, przyjmującym postać poczucia odpowiedzialności. Rozum pochodzi od »jest«, od trzeciej osoby, jest przeto obiektywny; wola od »jestem«, od pierwszej osoby, jest przeto subiektywna; uczucie zaś od drugiej osoby, od jej »jesteś«, i w swej dojrzałej formie jest poczuciem odpowiedzialności. Poznawanie siebie i świata, czyli podążanie drogą prawdy, oraz stawanie się sobą, niezależnie od siebie, czyli podążanie drogą wolności, uzyskują ostateczne usprawiedliwienie w pojęciu odpowiedzialności za innego. Poznanie prawdy, wola wolności i poczucie odpowiedzialności stanowią razem jedność wszystkich trzech osób, przez które odmienia się podstawowe słowo »być«” (tamże, s. 8).

Kluczowe założenia i twierdzenia filozofii dialogu

Dla lepszej przejrzystości tezy paradygmatu dialogicznego przedstawić je możemy w postaci najważniejszych – z punktu widzenia implikacji pedagogicznych – syntetycznie ujętych twierdzeń³⁾. Ustalenia te uznać można za swoistą reprezentację idei i motywów przewodnich. Wyróżnię zatem twierdzenia zarówno o walorze pozytywnym, jak i negatywnym w postaci trzech grup zagadnień, przyporządkowanych do trzech niekwestionowanych obszarów ważności każdej teorii wychowania, tj. antropologii filozoficznej, aksjologii wychowania oraz teleologii wychowania. Każda koncepcja pedagogiczna ma bowiem swe zaplecze teoretyczne, które nieodłączną składową czyni antropologiczne wyobrażenia, bądź też do wyobrażeń tych wychodzi i na nich się wznosi. Każda koncepcja pedagogiczna odwołuje się do określonych postaci oddziaływania na wychowanka, a co za tym idzie – traktowania go i postępowania z nim, a więc posiada swą metodykę. W końcu każdy taki konstrukt teoretyczny formułuje też celowość swych oddziaływań – coś zamierza osiągnąć, przyczyniając się do

³⁾ Gruntowną i rozległą analizę założeń filozofii dialogu z perspektywy kluczowych kategorii (tj. totalność, Drugi, relacja, mowa, wolność i odpowiedzialność) przeprowadziłem w dysertacji (zob. J. Gara, 2005b).

uskutecznienia jakiegoś ideału wychowawczego, a więc ma swą teleologiczność (zob. J. Gara, 2004). Zatem twierdzenia te – ukazując walor swej użyteczności w kreowaniu treściowej zawartości tych obszarów – mogą być też świadectwem adekwatności intuicji badawczych, co do potencjału teorii twórczej filozofii dialogu dla szeroko pojmowanej teorii i praktyki pedagogicznej, pomijając już sam fakt pewnych nieuniknionych związków pedagogiki jako takiej z filozofią (zob. J. Gara, 2005b).

Do zagadnień plasujących się w obrębie antropologii filozoficznej przywrządkować możemy zatem następujące tezy:

– Drugi człowiek jako Inny jest zewnętrżnością, tzn. jest podobny do mnie, ale nie jest tożsamy ze mną, nie jest mną – jest inny niż ja. Innego człowieka odkryć można zatem jedynie jako kogoś zewnętrznego względem siebie samego, kogoś, w kim należy uznać samoistność osobowego istnienia (E. Levinas, 2002, s. 8, 227; F. Rosenzweig, 1998, s. 388).

– To, co posiada imię własne, nie może już być rzeczą ani czyjąkolwiek rzeczą. Nie jest zdolne zniknąć bez reszty w gatunku, ponieważ nie ma gatunku, do którego przynależy. Samo dla siebie jest swoim własnym, niepowtarzalnym gatunkiem (F. Rosenzweig, 1998, s. 310).

– Bliźni – to ktoś, kto „w chwili miłości” jest najbliższym, stając się tym samym reprezentacją stosunku człowieka wobec wszystkich (tamże, s. 355, 381).

– Pomiedzy mną a Drugim istnieje rzeczywiste rozdzielenie, i właśnie dlatego faktycznie mogę go kochać. Gdyby bowiem był ze mną tożsamy w „najgłębszych podstawach” swego bytu, niemożnością byłoby go kochać, bo kochając go, kochałbym po prostu samego siebie w nim (tamże, 1998, s. 674).

– Fundamentalnym faktem ludzkiej egzystencji jest „człowiek z człowiekiem”. Świat ludzi znamionuje przede wszystkim to, że tutaj wydarza się między istotą a istotą coś, czego nie znajdzie się nigdzie w przyrodzie. Człowiek jako byt wyrażony jest w formule „jeszcze nie”, tzn. że jeszcze nie umarł, jeszcze jest, a zatem ma możliwość okazać swą wspaniałomyślność drugiemu człowiekowi (M. Buber, 1993, s. 91; M. Jędraszewski, 1984, s. 369; E. Levinas, 2002, s. 300).

– Przeżywając obecność Ty, człowiek staje się zdolny do głębokiego odczucia samego siebie, swojej własnej jaźni (M. Buber, 1992, s. 45; 1993, s. 93).

– Rzeczywistość wytyczana bezpośrednio stosunku „człowiek z człowiekiem” jest „dynamiczną dwójnią” i tylko w tym żywym związku można bezpośrednio poznać istotowość człowieka, tzn. to, co tylko jemu jest właściwe (M. Buber, 1992, s. 150, 39).

– Ani pojedynczy człowiek jako taki, ani ogół jako taki nie stanowią fundamentalnych faktów ludzkiej egzystencji. Zarówno więc indywidualistyczna, jak i kolektywistyczna perspektywa ujmowania człowieka nie pozwala go zrozumieć (M. Buber, 1993, s. 88).

– Człowiek realny to człowiek osadzony w swym cielesnym człowieczeństwie jako ktoś uobecniony – obdarzający obecnością, ktoś, do kogo faktycznie można wypowiedzieć słowo Ty (M. Buber, 1992, s. 46).

– Inny posiada znaczenie sam z siebie, jego sens jest znaczeniem samym w sobie, sensem bez historyczno-kulturowego kontekstu i zapośredniczenia. Inny nie jest zatem kategorią kulturowo-empiryczną (E. Levinas, 1987, s. 106; 2002, s. 61).

– W istnienie człowieka wpisane jest to, czego nie można uchwycić, wyodrębnić, nazwać, sklasyfikować, co zawsze pozostaje czymś nieprzeniknionym i tajemnym. Ludzkie Ja zawiera w sobie coś, czego nie może ani zawrzeć, ani otrzymać z mocy samej swej tożsamości. Podmiotowość spełnia ten niemożliwy wymóg: zdumiewający fakt zawierania w sobie więcej, niż może zawrzeć (M. Buber, 1992, s. 78, 41; E. Levinas, 2002, s. 9, 11, 349, 42).

– Podmiotowość to gościnność, przyjmowanie drugiego człowieka. Twarz drugiego człowieka budzi bowiem we mnie racje moralne – powinność i zobowiązanie. Relacja taka wpisuje się w „kulturę etyczną” – kulturę transcendencji (E. Levinas, 1984, s. 32, 34; 2002, s. 11, 296).

– Mowa zawsze jest zwróceniem się w kierunku innego człowieka, oznacza mowę „do” kogoś i myślenie „dla” kogoś. A ten ktoś jest zawsze kimś w pełni określonym. Mowa zwrócona jest do innych i żyje życiem innych, życiem słuchacza, współmówcy, kompana. Człowiek jest zatem podmiotem mowy i miłości (E. Levinas, 2000, s. 85; E. Levinas, 2002, s. 244; F. Rosenzweig, 1998, s. 676).

– Człowiek dokonuje wyboru swego stosunku do Innego, do świata, a w końcu także do siebie samego. Od tego doświadczenia i tego wyboru zależy nie tylko to, co mówi i jak mówi, ale to, że mówi. Mowa nie jest zwykłą umiejętnością lingwistyczną, ale wypowiedzianiem siebie samego w odpowiedzi na zagadnięcie przychodzące z zewnątrz. Mówić nie oznacza debatować, lecz przede wszystkim wznosić mosty i połączenia (E. Levinas, 2002, s. 72–73; F. Rosenzweig, 1998, s. 157; J. Tischner, 1987, s. 64).

W obrębie problematyki związanej z aksjologią wychowania wymienić można następujące twierdzenia:

– Ideały humanizmu, negujące prymat osoby ludzkiej, wynosząc to, co ponadindywidualne, anonimowe, powszechne, wyrodziły się we współczesny antyhumanizm. Dekadencja humanistycznego wymiaru ludzkiego istnienia przezwyciężona może zostać jedynie na drodze „samokrytycznej refleksji rozumu nad własnymi granicami i możliwościami” (F. Rosenzweig, 1998, s. 672; E. Levinas, 2002, s. 359; B. Skarga, 1984, s. 145; A. Żak, 1987, s. 75).

– Istnieją „rzeczy pierwsze” – te, które musiały zostać powiedziane, aby życie ludzkie miało sens, te które otwierają sam wymiar głębi – transcendencję (E. Levinas, 1991a, s. 20).

– Redukcja jako wyraz totalizacji bytów polega na zastępowaniu osób ideałami, rozmówcy – tematem, zewnętrżności wezwania – wewnętrżnością stosunku logicznego. Byty nie mogą być zatem sprowadzone do neutralności idei, bycia, pojęcia (M. Buber, 1992, s. 147; E. Levinas, 1985, s. 115; 2002, s. 90; F. Rosenzweig, 1998, s. 63, 665;).

– „Przemocą jest każde działanie, które podejmujemy w taki sposób, jak gdybyśmy działali sami jedni: jak gdyby cała reszta świata istniała jedynie po to, by przyjąć to działanie. Przemocą jest więc także wszelkie działanie, jakiemu podlegamy, nie będąc pod żadnym względem jego współwykonawcami” (E. Levinas, 1991b, s. 7).

– Akt poznawczy, próbujący swym spojrzeniem przeniknąć i ogarnąć Drugiego, nie jest czymś niewinnym; wręcz przeciwnie, jest wyrazem jednokierunkowej ekspansji i uzurpacji podmiotu. Poznać, to uchwycić byt, wychodząc od niczego, albo sprowadzić go do niczego, odebrać mu jego inność (E. Levinas, 2002, s. 32; B. Skarga, 1994, s. 259).

– Odpowiedzialność wymaga odpowiedzi, która nie jest odpowiedzią „pustych rąk”, lecz odpowiedzią szczodrości daru i pomocy pozbawionym ochrony i opieki (M. Buber, 1992, s. 223; E. Levinas, 2002, s. 270, 257).

– Sens – sens jako orientacja – jest wskazówką, oznaką porywu, wrywania się poza siebie ku czemuś innemu, odmiennemu od siebie. Człowiek może okazać sens tylko niepowtarzalnością swej istoty i w niepowtarzalności swego życia (M. Buber, 1992, s. 109; E. Levinas, 1986, s. 257–258).

– „Empiryzm absolutny” jest tym, co funduje stosunek, jaki łączy poszczególne byty w relacji doświadczania siebie nawzajem. Wytacza dystans do świata i zaangażowanie w świat, opierając się na „byciu w sercu bytu” (E. Levinas, 2002, s. 261; F. Rosenzweig, 1998, s. 689). Życie, które przekracza bezruch pojęć, jest zwróceniem się człowieka w stronę świata, reprezentacją którego jest bliźni, jest „zanurzeniem w codzienności życia”. Życie jako ekspresja polega na rozbijaniu form (E. Levinas, 2002, s. 62, 64, 353).

– Filozofia doświadczająca uznaje prymat zdrowego rozsądku. On też wyraża całą mądrość życia, służy życiu i potwierdza doświadczenie, ponieważ „nie ma urojonych idei” i „umie czekać”, wiedząc, „że nie może poznawać niezależnie od czasu” (F. Rosenzweig, 1998, s. 672).

– To, co transcendentne, nakłada na rozum „kajdany miłości”, zwraca człowieka ku drugiemu człowiekowi. Ukierunkowując go tym samym na „czyn miłości” wobec drugiego człowieka i nie pozwalając mu, by pozostał on ani chwilę dłużej zamknięty i nieczuły na tego, który jest w pobliżu – bliźniego. Bóg przemawia do człowieka poprzez wszystko, co mu się przydarza (M. Buber, 1992, s. 26; T. Gadacz, 1997, s. 374; F. Rosenzweig, 1998, s. 390).

– Działanie moralne zajęte jest ogólną ideą, koncentrując się na formalnej zasadzie, a nie na człowieku, chodzi więc o imperatyw przykazania miłości. Czyn miłości człowieka jest bowiem nieprzeczuwany, nieoczekiwany (F. Rosenzweig, 1998, s. 381, 388).

– Byt rozgrywa się w stosunkach między ludźmi i to raczej Pragnienie niż potrzeba rządzi „działaniem”. Pragnienie to nie jest potrzebą wyrastającą z jakiegoś braku, lecz absolutnie nieegoistycznym, bezinteresownym pragnieniem Dobra. Bycie dobrym polega zaś na takim „ustawieniu się” w bycie, że inny człowiek liczy się bardziej niż ja sam (E. Levinas, 2002, s. 56–57, 299).

– Mania narzucania własnej słuszności jest nadużyciem wobec kogoś innego i nie ma nic wspólnego z prawdziwą rozmową, ponieważ jest domeną „propagujących” i „sugerujących” (M. Buber, 1992, s. 135).

– Prawdziwa odpowiedzialność jest tylko tam, gdzie jest prawdziwe odwołanie. Każda konkretna chwila dana przeżyciu osoby jest więc mową i zagadnięciem, które człowiek uważny potrafi odczytać (tamże, s. 134, 223–224).

– Wolność jest naszą możliwością i ma charakter „punktu początkowego”, daje nam „teren, na którym znajduje się prawdziwe życie”, ale nie ona daje życiu fundament i wypełnia je treścią (M. Buber, 1968b, s. 449; 1995, s. 143).

– Wolność i odpowiedzialność są niemożliwe ani w horyzoncie indywidualistycznego, ani kolektywistycznego paradygmatu. Wolność i odpowiedzialność w pełni ujawniają się jako przynależne sobie tylko w relacji Ja – Ty, ponieważ Ja i Ty stoją wolne naprzeciw siebie we wzajemnym oddziaływaniu (M. Buber, 1968a, s. 925; 1993, s. 90).

W obrębie teleologii wychowania przyporządkować można natomiast następujące obszary dialogicznych przeświadczeń:

– Relacja to bezpośredniość i terażniejszość. Tylko tam, gdzie rozpadły się wszelkie środki, dokonuje się spotkanie. Każde prawdziwe życie jest spotkaniem. Chwila obdarzona obecnością jest terażniejszością (M. Buber, 1992, s. 45–46).

– Podtrzymywanie tonu neutralności prowadzi do zaniku podmiotowości, ponieważ podmiotem tym może być każdy, czyli nikt konkretny (E. Levinas, 2002, s. 69, 35).

– Tylko osoba może realizować wolność. Osoba jest uczestnictwem. Wspólnota jest wzajemną więzią osób, które są zwrócone ku sobie. Wspólnota oparta jest na pieczołowitym rozbudzaniu i pielęgnowaniu jednostkowej wyjątkowości, dając tym samym wyraz bezwzględnej afirmacji bytu ludzkiego jako bytu osobowego. A zatem ideałem relacji dialogicznej jest wspólnotowa więź, współtworzona przez istoty ukształtowane w swej inności. Współuczestnictwo nie powinno wobec tego pozbawiać ani wyjątkowości istnienia, ani też jego odrębności i inności, lecz wyłaniać przestrzeń obecności, obecności swojej i kogoś innego. (M. Buber, 1968b, s. 450; 1992, s. 239).

– Człowiek powinien być dla wychowawcy jak „mikrokosmos”, kimś, kto posiada swą samodzielną i w pełni autonomiczną strukturę bytu. Wychowawca stara się więc odnaleźć w innym potencjalności godne pielęgnowania i przyczynić się do ich rozbudzenia i rozwinięcia. Wychowanie jako zamysł jest zatem powołaniem, w którym wychowanek jest mu dany jako niepowtarzalna w swej wyjątkowości osoba, podmiot „szczególnego bytu-zadania”. Rolą wychowawcy jest zatem pomagać w rozwoju, wspierając aktualizację jednostkowych potencji (M. Buber, 1968b, s. 442, 447, 448; 1992, s. 149).

– Doświadczenie człowieka otwartego na dialog jest doświadczeniem „myślenia głowami wszystkich uczestników” historycznego dyskursu (M. Buber, 1992, s. 85; Levinas, 2002, s. 72–73).

– Człowiek w swej mowie zagaduje drugiego człowieka. Prawdziwa rozmowa wymaga włączenia w jej tok samego siebie, a nie tylko językowo uformowanych słów. W ten sposób odzwierciedla bezpośredniość kontaktu i zawsze jest „szansą ucłowieczenia” (M. Buber, 1992, s. 104, 135; E. Levinas, 2002, s. 62–63).

– Otwarcie wobec kogoś drugiego polega na ryzykownym odkryciu siebie, na szczerości, na przerwaniu wewnętrzności i porzuceniu wszelkiego schronienia, na wystawieniu się na wstrząs. Być człowiekiem oznacza zatem być postawionym w sytuacji, która wymaga odpowiedzi. Życie człowieka jest odpowiadaniem (E. Levinas, 2000, s. 85; 2002, s. 63).

– Człowiek jest wybrany do odpowiedzialności za Innego. Wybranie to dotyczy każdego człowieka, ponieważ każda „osoba” jako osoba, to znaczy świadoma swej wolności, jest wybrana (E. Levinas, 1991b, s. 23, 146; 2002, s. 236).

– Wolność nie jest ani pierwotna, ani ostateczna. Pierwotniejsze niż wolność jest Dobro, które powierzyło bliźniego mej odpowiedzialności. Istnieć dla Innego, oznacza istnieć „inaczej niż istniejąc dla siebie”; oznacza istnieć tylko na taki sposób, by być dobrym dla drugiego człowieka (T. Gadacz, 1990, s. 283, 284; E. Levinas, 2002, s. 305, 315).

– „Ludzie potrzebują, a zarazem i mogą, potwierdzać się nawzajem w swym indywidualnym byciu; poza tym jednak potrzebują oni, i mogą inaczej naświetlać innym zbratanym ludziom, zdobywaną przez siebie prawdę i w ten sposób oglądać ją potwierdzoną.” W relacji dialogicznej potrzebny jest zatem ktoś drugi, ten „inaczej i co innego myślący”, tak, by Ja mogło włączyć perspektywę jego myślenia w myślenie własne (M. Buber, 1992, s. 135).

Dialogiczne obszary pedagogicznych pryncypiów

Próba przybliżenia podstawowych założeń i twierdzeń filozofii dialogu pozwala dostrzec, że ustalenia te stanowią potencjalne źródło cennych i inspirujących pedagogicznie konkluzji, które mogą stać u podstaw działań modyfikujących lub też projektujących sferę odniesień i zamierzeń pedagogicznych. Filozofia dialogu w swych horyzontach myślowych zmusza bowiem do rewizji dotychczasowych sposobów pojmowania efektywności i adekwatności oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych, z całą wyrazistością eksponując fundamentalne i najbardziej doniosłe fenomeny ludzkiego istnienia. Owe fundamentalne fenomeny (takie jak: wolność, obecność drugiego człowieka, spotkanie, mowa, odpowiedzialność) współtworzą więc postać ludzkiego życia, a to, kim się jest, tak naprawdę decyduje o tym, co można wnieść w życie innego człowieka, wychowanka; czego nauczyć, do czego zainspirować, rozbudzając kierunek życiowego zorientowania. Kwestią kluczową jest zatem nie tyle program, strategia czy metoda, do jakiej odwołuje się pedagog, ile samo pytanie o człowie-

ka, o to, kim on sam jest i co wnosi samym sobą w relację z podopiecznym, jakie wartości urzeczywistnia i jakimi racjami postępowania kieruje się w intersubiektywnej przestrzeni styczności z wychowankiem. Chodzi bowiem o to, by kontakt z drugim człowiekiem nie odbywał się na zasadzie jednostronnej obligatoryjności, lecz partnerskiego współistnienia, nie był oparty na zinstytucjonalizowanych i formalnych dyrektywach, lecz osobowo inspirujących sposobów bycia; nie na „totalizujących” zawłaszczenie i zdominowanie, lecz wyzwalenie i uaktywnianie twórczych sił w relacji uznającej wychowawczą prawomocność inności i odrębności świata drugiego człowieka, jego marzeń, tęsknot, dążeń i sposobu przeżywania; nie na zasadzie ubezwłasnowolniającego urabiania, lecz obopólnego czerpania własną miarą ze wspólnego bogactwa relacji, dzięki której ludzie „odnajdują” siebie i są sobie dani jako „zadani”.

Bez wątpienia jednym z centralnych wrażeń, jakie pozostawia uważny kontakt z dialogicznymi tezami i konstatacjami, jest pełne powagi i szacunku traktowanie drugiego człowieka w jego jednostkowym byciu – przeniesienie akcentu z podmiotu poznającego na podmiot doświadczający w dialogu; z roszczenia zagarniania innych na dar ofiarowywania siebie innym w „czynnie miłości”, powodowanej pragnieniem Dobra. Ów patos powagi i szacunku doskonale odzwierciedlają słowa J. Tischnera (2004, s. 21–22): „W tym przejawia się indywidualność innego, że ma on własny »sposób« trawienia świata. Sposób ten nazwijmy indywidualnym skrętem świadomości (...) Poznać innego jako innego i zarazem nie-innego znaczy uchwycić go w jego indywidualnym, wewnętrznym skręcie, określającym jego niepowtarzalny sposób przeżywania życia (...) Skrętu innego nie poznaje się przez bezstronną obserwację, ale przez dramatyczne zdarzenie z nim własnego skrętu i wyrastające stąd nieporozumienia i konflikty (...) Aby się porozumieć, trzeba się zrozumieć. Z kolei, aby się zrozumieć, trzeba uzyskać odpowiedni »materiał porozumienia«. Materiał przychodzi wraz z doświadczeniem. Doświadczenie ma charakter »analogizujący«, jest doświadczeniem podobieństwa w niepodobieństwie”. I tylko w takich kategoriach można uczciwie myśleć o drugim człowieku bez widma totalności, która opiera się na przemocy i przemoc rodzi, a ta – jak wskazywał na to E. Levinas (2002, s. 4) – „polega nie tyle na ranieniu i unicestwianiu, co na rozrywaniu osobowej ciągłości, na zmuszaniu osób do tego, by grały role, w których się nie odnajdują, by zdradzały nie tylko swoje zobowiązania, ale także samą swoją substancję, by popełniały czyny, które niszczą wszelką możliwość czynu”.

Patrząc zatem przez taki pryzmat na sprawy wychowania i edukacji, przede wszystkim trzeba wyjść poza takie racje intersubiektywnych odniesień, które od zawsze towarzyszą tym, którzy eksponują uprzywilejowanie swej nadrzędnej pozycji względem tych, którzy są zależni jako podwładni czy podopieczni – jak arogancja i protekcjonalność. Za S. Kierkegaardem (1988, s. 281) można bowiem powiedzieć, że wszędzie tam „gdzie rzeczywiście idzie o poważne sprawy, obowiązuje reguła: albo – albo; albo jestem tym, który poważnie ma

do czynienia z tą sprawą, jestem do tego powołany i bezwzględnie gotowy, i zdecydowany się odważyć, albo, jeśli nie dotyczy to mnie, wówczas powaga sytuacji wymaga, aby w ogóle się tym nie zajmować”. A nie ma wątpliwości, że gdy mówimy o wychowaniu i kształceniu, to mówimy o sprawach poważnych, których ciężar oparty jest na zasadzie naszego bycia ze względu na innych, a nie bycia innych ze względu na nas samych. Fakt ten pozwala zatem na sformułowanie trojkiego rodzaju dezyderatów pedagogicznych implikowanych przez materialną zawartość tej filozofii dialogu: negacji, kreacji, emfazy. Pod względem formalnym za bezpośrednią przesłankę dla sformułowania tych dezyderatów uznać można immanentnie obecny w tezach filozofii dialogu motyw powinności. U F. Rosenzweiga przybiera on postać imperatywu „czynu miłości”, u M. Bubera odpowiedzi na „zagadnienie dochodzące z zewnątrz”, a u E. Levinasa „bezgranicznej odpowiedzialności”, która ukazuje swą nieredukowalność w doświadczeniu epifanii twarzy Innego. Przyjmując zatem za S. Hessenem, że pedagogikę traktować należy jako filozofię stosowaną, zamierzeniem naszym będzie teraz wskazać na pryncypia pedagogiczne – pewne nieodzowne kontury owej dialogicznej filozofii stosowanej – *paideię* (całość czynności i skutków wychowawczych) jako *pedagogia dialogicus*.

Paideia jako powinność negacji

Paideia, pojmowana jako dezyderat powinności zaniechania i wyrzeczenia się (negacji), wytycza negatywny kierunek naszych ustaleń i ma fundamentalne znaczenie dla wyłonienia i afirmacji dialogicznego usposobienia i dialogicznych relacji pedagogicznego postępowania. Przedmiotem negacji w postawie i sposobie bycia wychowawcy lub nauczyciela, powinny być: uprzedmiotawiające ustosunkowania i racje działania, pozycyjność zdystansowanego, chłodnego obserwatora oraz proceduralna bezduszość, sztywny formalizm i fasadowość.

Wszystkie trzy zagadnienia ściśle się ze sobą łączą i zazębiają, choć również można je rozpatrywać samodzielnie. Jeśli bowiem mamy do czynienia z postawą zdystansowanego obserwatora, to siłą rzeczy pociąga to za sobą sztywność i formalizm kontaktów oraz traktowanie wychowanka jako obiektu obserwacji, ukierunkowania sformalizowanych działań oraz dogodnej i utajonej manipulacji nim. Sformalizowanie rodzi z kolei dystans, co sprzyja uprzedmiotawiającym racjom działania. Gdy uczeń lub wychowanek jest kimś wtopionym w tłum, bez twarzy i imienia, będąc identyfikowanym jedynie jako numer w dzienniku, bezimienny element klasy lub grupy, samoistnie poddawany zostaje tym samym podmiotowej redukcji i subtelnej dehumanizacji oraz niepozornej, lecz brzemiennej w skutki osobowej degradacji. Powinnością autentycznego wychowania, które chce wywierać dobroczynny wpływ, a nie fabrykować, które chce przekazywać dziedzictwo doświadczeń na drodze nowych, wyłaniających się kierunków rozwoju następującego pokolenia, które chce budować mosty,

a nie pogłębiać rozdzźwięk generacyjny, musi być wyrzeczenie się tych ustosunkowań. Przy czym podkreślić należy, że nie chodzi tu o zerwanie z tendencją jakiejś określonej epoki czy nurtem myślowym, ale o wciąż odnawianą praktykę życiową. To, co powinno być zanegowane, nie zostaje raz na zawsze przezwyciężone, ponieważ jest to jak „pulsujące kategorie”, które się odnawiają lub wygasają, dochodzą do głosu lub są tego głosu pozbawione (J. Rutkowiak, 1995, s. 26). Pytanie o człowieka oraz racje działań i ustosunkowań względem niego musi być zatem wciąż ponawiane i w każdej pulsującej chwili wyłaniającego się czasu restytuowane. Wychowanie zasadniczo oznacza kształcenie charakteru (M. Buber, 1968a, s. 915), do tego zaś przede wszystkim potrzebny jest „człowiek prawdziwie żywy i zdolny do nawiązania bezpośredniej łączności z innymi ludźmi”, ponieważ to on, jako osoba, emanuje na osoby dojrzewające i w swym wpływie „udziela się im najmocniej wtedy, kiedy jest tego zupełnie nieświadomy” (tamże, s. 916).

Negacja przedmiotowego traktowania wychowanka, pozycyjności i „napuszonego” formalizmu wymaga jawnego i zdecydowanego odcięcia się od takich zjawisk, jak np. „ukryty program szkoły”, skutkami którego w sposobie bycia uczniów są: bierność, apatyczność, brak inicjatywy i kreatywności, zachowawczy konformizm. To oznacza rezygnację z tradycyjnego, autorytarnego modelu edukacji, przejście do modelu relacji opartych na komunikacji i partnerstwie (M. Nowicka-Kozioł, 1993, s. 153–154) oraz odejście od „związków despotyczno-poddańczych” do „stosunków partnersko-dialogicznych” (B. Śliwerski, 1998, s. 231); to ukonstytuowanie się odmiennej racjonalności, „racjonalności komunikacyjno-emancypacyjnej”, która znosi lub minimalizuje „racjonalność adaptacyjno-instrumentalną” (Z. Kwieciński, 1992, s. 123). Przedmiotowe traktowanie, neutralne zdystansowanie i proceduralna bezduszość są tym, co w sposób najbardziej pierwotny i zasadniczy niweczy i deformuje „misję” wychowania, by pomóc dziecku urzeczywistnić swe potencje, rozwinąć się oraz objąć wzrokiem przyszłość. Tylko w ten sposób możemy bowiem nadać sens i znaczenie wychowawczej przestrzeni „tu i teraz” temu, co nie jest ani łatwe, ani atrakcyjne, ale co przesądza o przyszłości dziecka. Tam, gdzie wychowanek czy uczeń staje się trybem urzędniczej procedury, „potencjalny Mozart” przez brak pieczołowitej troski, nadzoru i ukierunkowującej opieki „trafia pod walce maszyny” (A. de Saint-Exupéry, 1970, s. 212). Jego geniusz być może nigdy się nie ujawni, a on sam stanie się kolejną ofiarą obojętności, chłodu i formalizmu dorosłych, którzy nie stworzyli właściwej atmosfery do skutecznej transmisji „dzielectwa” namysłu i doświadczenia życiowego (S. Żeromski, 1965, s. 49), fundującego mocne podstawy dla wzrostu emocjonalnego, intelektualnego, duchowego i społecznego dziecka.

Wyrzec się totalizującego uprzedmiotawiania innych oraz bezpiecznej nadrzędności, to być gotowym, by podopieczny obejmował mnie swym wzrokiem, by stawiał mi pytanie, wyrażał swe wątpliwości, formułował swą opinię; by był partnerem, miał prawo powiedzieć „nie” oraz mógł posiadać pewność, że jego

odczucia są szanowane, a nie protekcyjnie banalizowane. Wyrzec się pozycyjności zdystansowanego obserwatora, to być zaangażowanym w sprawy, być może banalne z punktu widzenia wychowawcy, ale ważne dla podopiecznego; to być tym, który udostępnia się poprzez swą obecność, bycie bliskim, dostępnym w akcie znoszenia swego bezpiecznego urzędowego ufortyfikowania w obrębie statusu pozycji społecznej („nauczyciel”, „profesor”). Oznacza to również wyrzeczenie się fasadowości, sztywnego formalizmu i proceduralnej bezdusznosci – bycie otwartym na świeżość inicjatyw, spontaniczne reakcje i naturalne sytuacje oraz elastycznym w tym, co jest formą i oprawą, a nie zasadniczą treścią czy istotą tego, o co rzeczywiście w działalności edukacyjno-wychowawczej chodzi. Wreszcie chodzi też o to, by być człowiekiem „przejętym” życiem i losem wychowanków, a nie niewzruszonym pomnikiem na piedestale swego statusu świata dorosłych – widmem niewzruszonych procedur i urzędową karykaturą rzeczywistości. Dlatego też odpowiedzialność człowieka, który chce się udostępnić i być w ten sposób rzeczywiście wychowującym (prowadzącym, wspierającym, towarzyszącym), musi pociągać za sobą ową potrójną negację, potrójne zaniechanie i wyrzeczenie się.

Paideia jako powinność kreacji

Paideia, rozumiana jako dezyderat powinności rozpoczęcia i zainicjowania, (kreacji) powinna odnosić się do następujących kwestii jako przedmiotu kreacji i troski pedagogicznej: usposobienie wychodzenia „ku”, bycia „dla”, autentyczne uznanie ważności drugiej osoby oraz zaszczepianie i rozbudzanie ambitnych czynów osobowych mocą osobowych wzorców.

Dla M. Bubera (1968b, s. 456) wychowanie, opierając się na wspólnotowej więzi, oznacza „dialogizację stosunków”, ponieważ stosunek „wychowawczy jest stosunkiem czysto dialogowym”. Stosunek pedagogiczny stanowi zatem rzeczywisty horyzont dialogiczności, niemniej dialogiczność owa sięga swej miary, gdy pada na grunt przyjaźni, wytyczając w ten sposób partnerską relację. Nie oznacza to jednak zatarcia różnic pomiędzy tym, który wychowuje, a tym, który jest wychowywany, a jedynie otwartość wychowawcy w wykraczaniu ku wychowankowi, nic bowiem nie jest w stanie zastąpić doświadczenia i życiowego rozeznania osoby dorosłej oraz jej roli w chronieniu, stymulowaniu i wspieraniu osobowego rozwoju podopiecznego. Dialogiczna mentalność zawsze też wyrasta z komunikacji typu *talking with*, stroniąc od komunikacyjnej kategorii *talking to* (M. Nowicka-Kozioł, 1993, s. 181) jako monologicznej postaci zakłóconych relacji partnerstwa.

Dialogiczne usposobienie pedagoga można by wyjaśnić i rozwinąć odwołując się do rozróżnienia wychowania „w optyce funkcjonowania” i wychowania „w optyce osobowego bycia”, poczynionego przez T. Gadacza (1991, s. 67–68). Wychowanie „w optyce osobowego bycia” jest spotkaniem osób

i przeciwstawione zostaje wychowaniu „w optyce funkcjonowania”. „Człowiek wybiera w życiu wszystko, nie wybiera jednak swojego powołania do bycia osobą, gdyż to on sam został wybrany” (tamże, s. 65). Wychowawca jest więc przede wszystkim osobą, zatem jego oddziaływania pedagogiczne przybierają również postać wychowania osób. Osobą zaś „staje się człowiek, gdy otwierając się na dobro, prawdę i piękno, uczestniczy w wartościach i je urzeczywistnia, dokonując preferencji zgodnej z ich hierarchicznym układem: od wartości najniższych (materialnych), poprzez wartości duchowe ku wartościom absolutnym” (tamże, 1991, s. 63–64). Wolność bytu osobowego określana jest zatem wolnością „od” oraz wolnością „do” (tamże, 1991, s. 65). Wychowanie to polega na wspólnej wędrówce ucznia i mistrza. Mistrz obdarzony jest autorytetem osoby, przy czym nigdy nie domaga się uznania tego autorytetu, ale zawsze go posiada w oczach ucznia, ze względu na swą osobową charyzmatyczność, predyspozycje duchowe i kompetencje intelektualne. Budzi on zatem respekt nie jako „funkcjonariusz”, ale jako człowiek, jako osoba. Dla mistrza szkoła jest tylko przedłużeniem naturalnych kontaktów osobowych, jakie mogą istnieć w domu, i zawsze jego ostatecznym celem pedagogicznym jest doprowadzenie ucznia do samodzielności w formułowaniu swych sądów o otaczającym świecie. W odróżnieniu od niego, wychowawca funkcjonariusz jest mandatariuszem panującego ładu społecznego, zaś jego autorytet oparty jest na urzędowo udzielonej mu władzy. Jego działania są skodyfikowane, sztywne, opierają się na arbitralnie narzuconych procedurach i schematach działania. Jest on jedynie stróżem dbającym o ład i porządek; uczeń jest dla niego petentem, a szkoła przechowalnią. Jego jedynym celem pedagogicznym jest wpajanie obowiązujących znaczeń i reguł w sposób bezdyskusyjny, monologiczny i arbitralny. „Jeśli wychowanie w optyce funkcjonowania to przepisy i programy, wychowanie w optyce osobowego bycia to żywi ludzie, których programem jest samo ich życie. Wychowanie w optyce bycia osobowego stanowi wspólną wędrówkę ku prawdzie, dobru i pięknu, poprzez kolejne stopnie wartości (...) Wychowawca, który wychowuje osoby, jest świadkiem wartości, a jego relacja do wychowanka jest relacją pomocy i służby” (tamże, 1991, s. 67).

Traktowanie wychowanka jako kogoś ważnego wyraża się w postawie wciąż aktualizowanego udostępniania się i bycia gotowym, by poświęcić mu czas, dając cząstkę z siebie. Dać odczuć komuś, że jest ważny dla nas, to uczynić go „granicy swego spojrzenia”, odsuwając cały świat na bok jako nieważny w obliczu ważności jego osobowego istnienia. Dlatego też tylko ten, kto zauważa nieobecność drugiego człowieka – tzn. tylko ten, w doświadczeniu którego nieobecność ta budzi niepokój, dysonans, zastanowienie – przeżył i zrozumiał wartość Drugiego człowieka w egzystencjalnym polu własnego istnienia. Psychologia niejednokrotnie podkreśla też rangę posiadanego przez dzieci czy podopiecznych poczucia, że są kimś ważnym w życiu dorosłych (D. Goleman, 1997, s. 185) i że ze względu na tę ważność są oni (dorośli, opiekunowie) gotowi rezygnować z innych rzeczy, by to potwierdzić. Wyrazem deficytów

takich odczuć u dzieci może być np. neurotyczna potrzeba uczucia i uznania, na co zwróciła uwagę K. Horney (za: C.S. Hall, G. Lindzey, 2001, s. 170). Pozytywnym potwierdzeniem, z kolei, może być to, co M. Nowak (1999, s. 410) określa mianem dążeń autentycznie ludzkich, zaliczając do nich m.in. dążenie do potwierdzenia siebie i do znaczenia.

Afirmować innych – dopomagać, wspierać, stymulować, potwierdzać – to postawa gotowości i zgody na to, że inni przekroczą nas samych, pójdą i dojdą dalej, niż my sami doszliśmy. Oznacza to rezygnację z roszczeniowej i zagarniającej postawy kontrolowania i ograniczania innych własnym spojrzeniem w tym, co nas samych przekracza, ponieważ ich „dusze – jak ujął to K. Gibran (1993, s. 25–26) – mieszkają w domu jutra”, my sami zaś jesteśmy jak cięciwa łuku, z którego „dzieci jak żyjące strzały wysyłane są w przestrzeń”. Autentyczna afirmacja drugiego człowieka wyraża się zatem w postawie, zgodnie z którą bezwarunkowo zgadzamy się, by inni wyrastali ponad nas, to postawa realizująca się w akcie naszego wyrzeczenia się napuszonych wzorców oraz partykularnej chwały fikcyjnych autorytetów, które każdą wyłanianą wielkość chciałby przypisać sobie jako owoc legitymizujący swą własną upragnioną wielkość; przewodników, którzy gotowi są uznać każdą nową wielkość i sprzyjać jej wyłanianiu, jeżeli będzie ona potwierdzeniem ich własnej wielkości i owocem z ich „przywództwa” wyprowadzonym. Afirmować innych w ich potencjale, dobywającym się z najgłębszych obszarów osobowego istnienia, to wyrzec się wszelkich form przywłaszczenia, zagarnięcia i podporządkowania sobie – swym wizjom, planom, projektom, strategicznym działaniom, słowem, wszystkiego tego, co choć określa i wytycza zakres autentycznego realizowania się nas samych, to jednak nie musi być, i zazwyczaj nie jest, tym samym dla innych. To również bezwarunkowa zgoda i niedyskursywna akceptacja w akcie świadomie obranej afirmacji drugiego człowieka, tak by mógł on stać się tym, kim rzeczywiście jest i kim rzeczywiście stać się może, a nie tym, kim my sami jesteśmy i kim się stajemy. Afirmacja innego człowieka w jego osobowym potencjale oznacza też danie przyzwolenia na to, by był sobą, a nie nami, by realizował i uskutečnił swój własny projekt, wizję, zamysł w odpowiedzialności „wobec” i „za” w obliczu tego, co transcendentne i tego, co immanentne, tego, co transhistoryczne i tego, co historyczne.

Ambitne czyny osobowe są wyrazem zarówno przewyższania siebie, swoistych aktów transgresji, jak i odnoszenia się do wysokich wartości oraz czerpania z nich części wielkości swych osobowych czynów. Człowiek, który w pełni się potwierdza i realizuje, to człowiek posiadający pasję przekraczania granic swych niemożliwości i siebie samego – *homo transgressivus* (J. Koziński, 1987, s. 5, 10). Wartości wytyczają człowiekowi horyzonty ambitnych czynów osobowych, stąd „wrażliwość na wartości stanowi jedną z istotnych tajemnic ludzkiego istnienia” (A. Gałdowa, 2000, s. 161). Według W. Cichonia (1996, s. 7) wiedza o wartościach powinna być zatem istotnym filarem teorii wychowania. M. Nowak (1999, s. 420) proponuje z kolei formułę wychowania do

wartości jako adaptacji oraz sprzeciwu wobec tego, co dehumanizujące. Ambitne czyny osobowe nie mogą więc nigdy wyłaniać się z horyzontu tego, co godzące w człowieka i uwłaczające jego człowieczeństwu, wyłaniane są też zazwyczaj przez kogoś, kto siłą swego osobowego istnienia potrafi je przed nami odkryć. „Kluczem do aksjologii – pisze J. Tischner (2002, s. 485) – jest spotkanie z drugim”. Ambitne czyny osobowe są bowiem zawsze wykraczaniem poza reaktywną zwierzęcość ludzkiego istnienia i wyrastaniem ponad nią swą rolą jako twórcy tego, co wartościowe (R. Ingarden, 1998, s. 25). Są również negacją banalności i postawy formowanej w atmosferze pustki i nudy (A. Gurycka, 1977, s. 14). Dziecko zaś po prostu potrzebuje i „chce być podmiotem procesu tworzenia” (M. Buber, 1968b, s. 444).

Paidea, jako powinność kreacji, powinna zatem stać na stanowisku wyłaniania racji, które są konstytuowane przez dialogiczne usposobienie, uznanie ważności drugiej osoby i ambitne czyny osobowe. Dialogiczne usposobienie to podejście, które w wychowanku zawsze widzi partnera rozmowy oraz tego, z którym podąża się wspólną drogą poszukiwania prawdy i możliwych rozwiązań. Wychowawca usposobiony dialogicznie nie chce uzależniać od siebie wychowanka, lecz doprowadzić go do pełnej i dojrzałej samodzielności osobowego istnienia. Afirmacja ważności drugiej osoby to gotowość odsunięcia na bok wszystkiego, by ją zyskać, by wyjść jej naprzeciw i potwierdzić tym jej wartość jako potencjalnego nośnika nieznanego i niezaktualizowanego bogactwa wewnętrznego świata. Inicjowanie ambitnych czynów, to odsłanianie horyzontów przewyższania siebie, zdobywania szczytów i sięgania miary swych ukrytych możliwości dzięki pracy, samozaparciu, konsekwencji i determinacji w imię potwierdzenia rangi swego człowieczeństwa jako twórcy wartości, a nie pasywnego konsumenta, który staje się przedmiotem wyszukanych socjotechnik manipulacji.

Paideia jako powinność emfazy

Paidea, ujmowana przez pryzmat dezyderatu powinności podkreślania i preferowania (emfazy), ukazuje nam następujące racje działania, które powinny być traktowane jako istotne i nieodzowne, a co za tym idzie – będące przedmiotem zamierzonej, wręcz metodycznej emfazy wychowawczej. Są to: wyczuwanie na sygnały pochodzące od innych, pielęgnowanie głębokiego zrozumienia innych oraz uwzględnianie tego, co transcendentne jako rzeczywistego źródła siły woli i hartu ducha.

Wrażliwość na sygnały pochodzące od innych odgrywa niebagatelną rolę w kontakcie wychowawczym z podopiecznym. W psychologii ranga tego zagadnienia uwidoczniła została m.in. w badaniach prowadzonych nad przejawami i znaczeniem empatii. W kontakcie z drugim człowiekiem często liczy się przede wszystkim nie to, co, ale jak się mówi czy komunikuje. Dziewięćdziesiąt procent znaczących emocjonalnie komunikatów jest bowiem zawarta

w sygnałach (gestach, postawach) pozawerbalnych (D. Goleman, 1997, s. 161). Empatia jest więc umiejętnością wczytywania się w twarz drugiego człowieka, w jego emocje i odczucia; w to, co rani lub raduje, krzepi lub rujnuje. Empatyczne zrozumienie to wyczulenie na to, co nie jest jawnie lub formalnie komunikowane, ale jest na tyle istotne, że może rzutować i zazwyczaj rzutuje na wszystkie sfery kontaktu interpersonalnego. Wyczulenie lub jego brak na sygnały pozawerbalne oraz werbalne płynące od innych, jest drogą do rozwiązywania trudnych sytuacji i budowania partnerskich relacji bądź też przyczyną deformacji i zniekształceń tychże relacji. Wrażliwość ta pozwala uniknąć niepotrzebnych napięć, dystansu i pozycyjności, niepotrzebnych żalów; jest wyrazem inteligencji emocjonalnej człowieka i jego dojrzałości społecznej (tamże, 1997, s. 161).

Głębokie zrozumienie, które zajmuje miejsce formalnego, proceduralnego i chłodnego poznania, plasuje się w bardzo podobnych obszarach refleksji jak zagadnienie wyczulenia na sygnały pochodzące od innych. Odnosząc się do zrozumienia drugiego człowieka, należy się bowiem oprzeć właśnie na owej wrażliwości, która jest spojrzeniem na sprawy innego człowieka z jego własnej pozycji, tzn. spojrzeniem osoby próbującej się wczytać w jego odczucia, osoby przejętej i zaangażowanej. Niemniej, mówiąc o głębokim zrozumieniu, mamy na myśli również zrozumienie sensu wartości i samego siebie, a zrozumienie to, w myśl filozofii dialogu, rodzi się w wydarzeniu bezpośrednio spotkania z drugim człowiekiem. Inny człowiek zawsze bowiem otwiera przed nami jakiś świat: dobra lub zła, szlachetności lub podłości, ambitnego lub banalnego sposobu bycia, zawsze jest „nośnikiem” jakiegoś typu wartości, które sam jawnie lub skrycie reprezentuje. Emfaza głębokiego zrozumienia to zarazem podkreślanie rangi starożytnej triady duchowych wartości: dobra, prawdy, piękna, i uwrażliwiania na nie, jako integralnej części odnajdywanego człowieczeństwa. Wrażliwość na owe wartości wytycza bowiem również głębokość i autentyczność lub płytkość i fikcyjność życiowego zrozumienia wszystkiego tego, co dotyczy człowieka oraz jego relacji ze światem otaczającym.

Ujmowanie tego, co transcendentne, wykraczające poza to, co ujmowane rozumem i potwierdzone zmysłami, na pierwszy rzut oka wydaje się być czymś anachronicznym we współczesnym świecie. Niemniej dialogiczna emfaza odnośnienia swego życia do tego, co nas przekracza, otwierając tym samym horyzonty nieskończoności, jest istotnym elementem współtworzonych przez ludzi jakości egzystencjalnych. Źródłowe doświadczenie Transcendencji, wyrazem czego mogą być takie fenomeny, jak „żywa wiara” czy „osobista więź z Bogiem”, można traktować jako siłę stabilizującą wewnętrzną spójność życia oraz źródło autentycznej motywacji do pracy nad sobą, jak również siły woli i hartu ducha. Wiele rzeczy, które wydają się być bezsensowne, nabierają sensu, a rzeczy nieosiągalne stają się możliwe. Istotne jest jednak, by wyraźnie zaznaczyć w tym miejscu, że pojawianie się tu takich pojęć, jak wiara czy Bóg, nie powinno być utożsamiane z fundamentalizmem religijnym czy też z myśleniem

w kategoriach danej konfesji. Odnoszenie swego życia do tego, co transcendentne, nadaje zatem ludzkiemu życiu głębię i pełnię, czyniąc zarazem jego perspektywę zawsze otwartą. „Jakże nieskończoną rzeczywistość – pisał S. Kierkegaard (1969, s. 225) – otrzymuje osobowość ludzka, uświadamiając sobie, że istnieje dla Boga, stając się ludzką osobowością, której miarą jest Bóg!”. Dzięki tej otwartości życie ludzkie zawsze może się zmienić, zawsze bowiem może wydarzyć się coś, co zmieni jego bieg i odmieni kolejność losu, ponieważ opiera się ono ponuremu determinizmowi oraz określoności antycypującej i przesądza postać przyszłości. „Ja w swoich stosunkach z Nieskończonością maszerując stale naprzód, nie ma możliwości zatrzymania się, nie ma możliwości zdezerterowania ze swojego posterunku.” (E. Levinas, 1986, s. 267). Życie, które ma otwartą perspektywę – w myśl Levinasowskiej formuły – jest zawsze życiem „jeszcze nie”, dlatego też wszystko może się wydarzyć i zawsze może dojść do egzystencjalnej konwersji, nawrócenia – „cud nieskończoności wkraczającej w skończoność” odkrywa bowiem niezwyklej możliwość „robienia rzeczy niemożliwych” (tamże, 1986, s. 267). Bezsporną rzeczą zaś jest to, że: „Nie można wnieść pełnego wkładu w życie zewnętrzne, projektując w nie swoją wewnętrzną pustkę” (J. Szczepański, 1984, s. 31).

Dekadencja codziennego życia – utrata celowości i zanik sensu – jest, zdaniem Levinasa – konsekwencją wyparcia Boga ze świata, z ludzkich spraw. „Absurd nie polega na bezsensie – czytamy zatem w jego próbie wytyczenia »humanizmu innego człowieka« – lecz na izolacji niezliczonych znaczeń, na nieobecności sensu, który by je orientował. Czego brakuje to sensu sensów, Rzymu, do którego wszystkie drogi wiodą, symfonii, w której rozśpiewałyby się wszystkie sensory, pieśni nad pieśniami (...) W taki to sposób został kryzys sensu odczuty przez współczesnych jako kryzys monoteizmu” (E. Levinas, 1986, s. 256). J. Tischner (2002, s. 167), odnosząc się do ustaleń Levinasa, konstatuje z kolei: „Jeśli nie odnajdziemy istoty Nieskończonej, Boga, pochłonie nas uczucie absurdu, bowiem destrukcja sensu ma jedno, główne źródło: śmierć Boga”. „Postradawszy cel i nadzieję – pisał z kolei Fiodor Dostojewski – człowiek, ze zgryzoty, zmienia się nieraz w potwora” (za: A. Gide, 1997, s. 76). Wychowanie nie może być zatem pustą formą, opakowaniem dla zmieniających się trendów edukacyjnych i reżimów światopoglądowo-politycznych. Musi odnosić się do czegoś stałego, nieredukowalnego, przed czym wszyscy przystaną w poczuciu nieprzekraczalności pewnych granic i kanonów bycia. „Człowiek – jak to zauważa P. Tillich (1994, s. 164–165) – może afirmować siebie jedynie wtedy, jeśli potwierdza nie pustą skorupę, jakąś czystą możliwość, lecz strukturę bytu, w jakiej odnajduje siebie przed wszelkim swym działaniem lub niedziałaniem”. „Człowiek wyraźnie stworzony jest do myślenia – konstatuje B. Pascal (1968, s. 105) – to cała jego godność; cała zaś zasługa i cały obowiązek to myśleć, jak należy. Owóż porządek myśli jest ten, aby zacząć od siebie i od swego Stwórcy, i swego celu”. Odpowiedzialność wychowawcy powinna być zatem traktowana jako powołanie do odpowiedzialności

(J. Galarowicz, 1993, s. 13–15; zob. także: J. Gara, 2000, s. 16) za drugiego człowieka, za jego los, koleje, rozwój; faktyczna odpowiedzialność wymaga zaś „absolutnej instancji”, przed którą się odpowiada. A to możliwe jest tylko w obliczu uznania Kogoś, kto powołuje i rozlicza z tego powołania, wzywa i oczekuje odpowiedzi. Wychowanie musi być porywem ku czemuś (J. Maritain, 1998, s. 134), by wyrastało ponad pustą formę i sformalizowaną procedurę. W gruncie rzeczy zawsze też owym porywem ku czemuś jest. Pojawia się tylko pytanie: jakim porywem i ku czemu?

Emfaza głębokiego zrozumienia to negacja banalności, powierzchowności i pozorów. To zaszczepianie wrażliwości na wartości dobra, prawdy, piękna – tego, co konstytuuje człowieczeństwo i odkrywa jego pełnię. Emfaza wyczuwania na sygnały pochodzące od innych to wykraczanie poza wąski świat swych własnych odczuć i preferencji, a także pochylanie się nad drugim człowiekiem oraz dostrajanie się do „rytmu jego serca” i jego wrażliwości. Emfaza ważności tego, co transcendentne w świeckości życia, oznacza pochylanie się z całą powagą nad tym, co dyscyplinuje człowieka, ale i staje się źródłem fundującym mocne podstawy konstrukcji jego wewnętrznego świata wartości. To czerpanie swej wielkości, siły woli i hartu ducha z tajemnicy tego, co niepojęte, lecz rzeczywiste, pozaracjonalne, lecz rodzące wymierne jakości egzystencjalne. „Serce” zawsze bowiem „ma swoje racje, których rozum nie zna”, a „Boga czuje serce, nie rozum” (B. Pascal, 2004, s. 74–75).

Świadomość dialogiczna (odzwierciedlająca tezy i konstatacje filozofii dialogu), ukazując konieczność ujęcia procesu wychowania i kształcenia z punktu widzenia podstawowych fenomenów (tj. relacji, wolności, odpowiedzialności), wskazuje zarazem na fundamentalne prawdy konstytuujące postać ludzkiej egzystencji. Często są to jednak prawdy odległe od tych równoznacznych z jakimiś empirycznie uprawomocnionymi wynikami, weryfikowanymi kognitywnie ze scjentyścyczną precyzją eksperymentu. Istnieją bowiem i takie prawdy, i to tym bardziej jeśli chodzi o kwestie związane z wychowaniem, których nie można ani poznać, ani nauczyć się w ten sposób, „na które – jak ujął to T. Gadacz (1991, s. 68) – nie ma teoretycznej odpowiedzi. Można je poznać jedynie przez osobiste świadectwo i własne życiowe doświadczenie”. Wychowanie ujęte przez pryzmat filozofa dialogu, jawi się nam zatem przede wszystkim jako obszar „źródłowego doświadczenia” obecności drugiego człowieka, które odsłania niezbywalne powinności wychowawczego oddziaływania.

Bibliografia

- Baran, B. (1991). Przedmowa. W: B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*. (s. 7–35). Kraków: Znak.
- Buber, M. (1968a). Kształcenie charakteru. *Znak*, 7–8, 915–926.
- Buber, M. (1968b). Wychowanie. *Znak*, 4, 442–461.
- Buber, M. (1992). *Ja i TY. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

- Buber, M. (1993). *Problem człowieka*, tłum. J. Doktór. Warszawa: PWN.
- Buber, M. (1995). *Dwa typy wiary*, tłum. J. Zychowicz. Kraków: Znak.
- Cichoń, W. (1996). *Wartości. Człowiek. Wychowanie*. Kraków: Wydawnictwa UJ.
- Doktór, J. (1993). Wprowadzenie. W: M. Buber, *Problem człowieka*. (s. VII–XVIII), tłum. J. Doktór. Warszawa: PWN.
- Filek, J. (2003). *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*. Kraków: Znak.
- Gadacz, T. (1990). *Wolność a odpowiedzialność. Rosenzweiga i Levinasa krytyka Heglowskiej wolności ducha*. Kraków: PAT.
- Gadacz, T. (1991). Wychowanie jako spotkanie osób. *Znak*, 9, 915–926.
- Gadacz, T. (1997). Rosenzweig Franz, *Der Stern Der Erlösung*. W: B. Skarga (red.), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 5. (s. 366–378). Warszawa: PWN.
- Galarowicz, J. (1993). *Powołani do odpowiedzialności*. Kraków: TIC.
- Gałdowa, A. (2000). *Powszechność i wyjątek*. Kraków: Wydawnictwa UJ.
- Gara, J. (2000). Człowiek i wartość. Powinność i odpowiedzialność. *Opieka. Wychowanie. Terapia*, 4, 14–18.
- Gara, J. (2004). Pedagogiczne manowce postmodernizmu w kontekście „kwestii antropologicznej”. *Opieka. Terapia. Wychowanie*, 1–2, 18–21.
- Gara, J. (2005a). Filozoficzne konteksty teorii i praktyki pedagogicznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 7–24.
- Gara, J. (2005b). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Warszawa: APS. Nieopublikowana rozprawa doktorska.
- Gibran, K. (1993). *Prorok*, tłum. T. Chudecki. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Gide, A. (1997). *Dostojewski*, tłum. K. Kot. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Gurycka, A. (1977). *Przeciw nudzie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hall, C.S., Lindzey, G. (red.). (2001). *Teorie osobowości*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki. Warszawa: PWN.
- Ingarden, R. (1998). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jędraszewski, M. (1984). Emmanuela Lévinasa filozofia Drugiego. *Przegląd Powszechny*, 12, 362–374.
- Kierkegaard, S. (1969). *Choroba na śmierć*, tłum. J. Iwaszkiewicz. Warszawa: PWN.
- Kierkegaard, S. (1988). *Chwila*, tłum. K. Toeplitz. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: WSiP.
- Levinas, E. (1984). Filozoficzne określenie idei kultury. *Studia Filozoficzne*, 9, 25–34.
- Levinas, E. (1985). Franz Rosenzweig: Współczesna myśl żydowska. W: B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner (red.), *Twarz Innego. Teksty filozoficzne*. (s. 109–125). Kraków: PAT.
- Levinas, E. (1986). Znaczenie a sens. *Literatura na Świecie*, 11–12, 239–279.
- Levinas, E. (1987). Ślad Innego. W: B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner (red.), *Rozum i Słowo. Teksty filozoficzne*. (s. 99–115). Kraków: PAT.
- Levinas, E. (1991a). *Etyka i nieskończony. Teksty Filozoficzne*, tłum. B. Kokoszka-Opolska. Kraków: PAT.
- Levinas, E. (1991b). *Trudna wolność. Esej o judaizmie*, tłum. A. Kuryś. Gdynia: ATEXT.
- Levinas, E. (2000). *Inaczej niż być lub ponad istotą*, tłum. P. Mrówczyński. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- Levinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska. Warszawa: PWN.

- Maritain, J. (1998). Od filozofii człowieka do filozofii wychowania. W: S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, księga druga. (s. 133–150). Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.
- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: KUL.
- Nowicka-Kozioł, M. (1993). *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Pascal, B. (1968). *Mysli*, tłum. T. Źeleński (Boy). Warszawa: PAX.
- Pascal, B. (2004). *Mysli*, tłum. T. Boy-Źeleński. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Pilch, T. (1995). Agresja i nietolerancja jako mechanizmy zagrożenia ładu społecznego. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*. (s. 418–432). Warszawa: „Żak”.
- Rosenzweig, F. (1998). *Gwiazda Zbawienia*, tłum. T. Gadacz. Kraków: Znak.
- Rutkowiak, J. (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls.
- Saint-Exupéry de A. (1970). Ziemia planeta ludzi. W: *Nocny lot. Ziemia planeta ludzi*, tłum. M. Czapska. Warszawa: PIW.
- Skarga, B. (1984). Emmanuel Levinas: kultura immanencji. *Studia Filozoficzne*, 9, 137–151.
- Skarga, B. (1994). Totalité et Infini. Essai sur l’extériorité. W: B. Skarga (red.), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. I. (s. 257–266). Warszawa: PWN.
- Szczepański, J. (1984). *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Czytelnik.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Impuls.
- Tillich, P. (1994). *Męstwo bycia*, tłum. H. Bednarek. Poznań: Rebis.
- Tischner, J. (1978). Fenomenologia spotkania. *Analecta Cracoviensia*, X, 73–97.
- Tischner, J. (1987). Spór w królestwie metafor. W: B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner (red.), *Rozum i Słowo. Teksty filozoficzne*. (s. 57–67). Kraków: PAT.
- Tischner, J. (2002). *Myślenie według wartości*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. (2004). Inny. *Znak*, 1, 16–29.
- Wieczorek, K. (1990). *Dwie filozofie spotkania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żak, A. (1987). „Myślenie mowy” jako nowy racjonalizm w ujęciu Fraanza Rosenzweiga. W: B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner (red.), *Rozum i Słowo. Teksty filozoficzne*. (69–83). Kraków: PAT.
- Żeromski, S. (1965). Doktor Piotr. W: *Siłaczka. Doktor Piotr*. Warszawa: „Czytelnik”.

PEDAGOGICZNE KONTEKSTY TEZ FILOZOFII DIALOGU

Streszczenie

Filozofia dialogu, określana też dialogiką, wyrastając ze sprzeciwu wobec ogólnej tendencji filozofii nowożytnej, jest negacją tendencji zarówno obiektywistycznych, jak i subiektywistycznych. To filozofia czynu, odrywająca człowieka od świata czystych idei na rzecz konkretnych doświadczeń i przeżyć osadzonych w konkretnych egzystencjalnych uwarunkowaniach rzeczywistości „człowieka z człowiekiem”. Drugi człowiek uznany został za fundamentalną realność doświadczenia egzystencjalnego. Filozoficzna kategoria dialogu wprowadza nas zatem na drogę „zagubionego źródła”, konstytuującego człowieczeństwo człowieka, które pozwala odkryć na nowo drugiego człowieka w źródłowym doświadczeniu. Rzeczywistość wychowania ujęta przez pryzmat filozofii dialogu ukazuje się nam zatem przede wszystkim jako przestrzeń, w której ludzie „odnajdują” siebie i są sobie dani jako „zadani”. Wychowanie to przede wszystkim wyzwalanie i uaktywnianie twórczych pokładów jednostkowego bycia w nieodłącznym horyzoncie istnienia drugiego człowieka jako Innego. Całość czynności wychowawczych należy pojmo-

wać zatem przez pryzmat trojkiego rodzaju powinności pedagogicznych: 1) zaniechania uprzedmiotawiania, zdystansowania, formalizmu i fasadowości, 2) inicjowania otwartości w autentycznym ukierunkowaniu bycia „dla” i rozbudzania w podopiecznych ambitnych czynów mocą osobowych wzorców oraz 3) podkreślania wyczulenia na sygnały pochodzące od innych, głębokiego zrozumienia siebie i innych oraz podkreślania rangi tego, co transcendentne jako rzeczywistego źródła siły woli i hartu ducha.

Słowa kluczowe: filozofia dialogu, filozofia wychowania, dialogika wychowania.

PEDAGOGICAL CONTEXTS OF THE MAIN THESIS OF THE PHILOSOPHY OF THE DIALOGUE

Summary

The philosophy of dialogue is rooted in the opposition to the general tendencies of modern philosophy and it negates both the objective and subjective ones. It is also the philosophy of deeds and separates man from the world of pure ideas in favor of certain concrete experiences based on existential and face-to-face relationship between people. The other man is perceived here as the most fundamental reality of existential experience. Thus the philosophical category of dialogue shows one the way to the „lost source” that constitutes the man’s humanity as well as allows one to discover the other man in a close and direct contact with him. Consequently, the reality of education, as seen through the prism of the philosophy of the dialogue, appears to be the space where people are able to find each other and also become some kind of tasks given to one another. Therefore, the upbringing process involves, first of all, freeing and activating personal potential of the other man. That is also why all educational activity should be perceived in the context of the following pedagogical obligations: 1. objectifying, distance, formalism and superficiality need to be abandoned; 2. authentic „being for someone” should be initiated as well as stimulation of the charges to ambitious acts by means of personal models; 3. being sensitive to others, understanding them as well as oneself, and recognizing the real source of willpower and fortitude in what is transcendental should be stressed.

Key words: the philosophy of the dialogue, the philosophy of education, the dialogics of education.

MONIKA SKURA

PEDAGOGICZNE IMPLIKACJE POJĘCIA INNEGO W FILOZOFII HERMENEUTYCZNEJ HANSA-GEORGA GADAMERA

Celem tej rozprawy jest przedstawienie procesu doświadczenia hermeneutycznego według koncepcji H.-G. Gadamera oraz wynikających z niej odniesień do niektórych problemów z zakresu pedagogiki pogłębionej, tj. specjalnej (O. Lipkowski, 1988, s. 40). Łączenie dwóch wymiarów: hermeneutycznego doświadczenia i rozumienia Innego oraz specyfiki postrzegania osoby niepełnosprawnej jako Innego może wydawać się ryzykowne. Zagadnienia te dotyczą bowiem różnych poziomów: pierwszy – refleksji filozoficznej, drugi – praktyki pedagogicznej. Relacja tych dwóch wymiarów stanowi o strukturze rozprawy. Zestawienie namysłu filozoficznego i praktyki może być owocne dla obu stron – refleksja filozoficzna nie jest oderwana od rzeczywistości, a praktyka przestaje być pozbawiona całościowego sensu. Uzasadnienia takiego wyboru można szukać również w filozofii H.-G. Gadamera. W swoim ujęciu zagadnienia doświadczenia podkreśla on znaczenie praktyki, która jest ważną przesłanką wiedzy o człowieku i świecie. Człowiek rozumie inność dzięki tradycji oraz przez uczestnictwo w procesie życia i praktyki.

H.-G. Gadamer (1979, s. 37) w swojej filozofii hermeneutycznej zajmuje się całościową relacją człowieka do świata. Wiąże się ona z rozumieniem przez człowieka samego siebie i swoich bliźnich. Celem jest przywrócenie człowiekowi zapomnianej umiejętności rozumienia wszelkich stron ludzkiego życia, kultury, przeszłości i dziedzictwa. H.-G. Gadamer podkreśla, że jego namysł nad człowiekiem jest również głęboko zakorzeniony we współczesnym byciu człowieka. Doświadczenie własnego istnienia, tj. całości przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, odbywa się w języku. Ludzki stosunek do świata ma miejsce w ramach języka. Specyfiką ludzkiego bycia jest więc to, że człowiek jest istotą, która myśli i działa w dialogu z Innym. Inny dla Gadamera to przekaz tradycji, dzieło sztuki, tekst, drugi człowiek.

Pojęcie Innego obecne jest również w naukach społecznych i obejmuje bogatą literaturę. Inny jest ten, kto odbiega w jakiś sposób od przyjętej normy. W społeczeństwie funkcjonuje pejoratywne znaczenie tego pojęcia, Inny to gorszy, obcy, wróg. Osoba niepełnosprawna to również ktoś Inny. A. Ostrowska i J. Sikorska (1996, s. 17) piszą, że: „niepełnosprawność jest tradycyjnie wymieniana – obok przestępczości, degradacji ekonomicznej czy kulturowej – jako przyczyna marginalizacji społecznej. Niezależnie od rodzaju i stopnia powodowanych przez nią ograniczeń, jest ona w tym ujęciu cechą jednostek lub zbiorowości odpowiedzialną za ich niedostosowanie do wymogów systemu społecznego i wytrącanie ich z rozmaitych wymiarów porządku społecznego”. Autorki wskazują na to, że niepełnosprawność determinuje postrzeganie osoby niepełnosprawnej w społeczeństwie. Osoba niepełnosprawna narażona jest na funkcjonowanie w kategoriach narzuconych jej przez społeczeństwo. Spotyka się, podobnie jak Inni „spoza normy”, z niezrozumieniem, odrzuceniem i izolacją. Przez swoją nietypowość narażona jest na piętnowanie społeczne i trudności w relacjach z ludźmi.

H.-G. Gadamer, przedstawiając swoją koncepcję doświadczenia i rozumienia Innego, pisze o trzech sposobach relacji. Dwa pierwsze przedstawia jako te, które mogą zaburzyć lub wręcz uniemożliwić proces komunikacji. Pierwszy sposób ma miejsce wówczas, kiedy człowiek próbuje zrozumieć Innego, stosując sprawdzoną metodę. Takie doświadczenie zakłada, że za pomocą sposobu, jednakowej miary możliwe jest dojście do gotowego sensu. Człowieka więc można poznać bez jego udziału. Taki sposób doświadczenia można spotkać w instytucjach zajmujących się osobami niepełnosprawnymi. Świat wewnętrzny człowieka sprowadzony jest do jego schorzenia. Stosowanie uniwersalnej recepty bez traktowania pacjenta w sposób całościowy nie przynosi często pożądanych skutków.

Druga postawa, przed którą przestrzega H.-G. Gadamer, ma miejsce wówczas, gdy człowiek przez swój refleksyjny stosunek narzuca Innemu własne doświadczenie. Taka sytuacja występuje, gdy dana osoba zakłada, że „lepiej rozumie innego, niż on siebie rozumie” (H.-G. Gadamer, 1993, s. 335). Relacja ta nie jest dialogiem. Taki człowiek nie stawia pytań, ma już gotowe odpowiedzi. Utwierdzony we własnym przekonaniu nie chce słuchać. Inny nie jest już dla niego tajemnicą, którą chciałby zgłębiać, nie czuje pragnienia doświadczenia Innego. Jeżeli nie pozwala wypowiedzieć się Innemu, to zamyka drogę do poznania prawdy i niszczy doświadczenie więzi. Przykładem takiego traktowania Innego może być stosunek otoczenia do osoby upośledzonej umysłowo. W. Dykcik (1996, s. 8) pisze: „Perspektywy i granice ich potencjalnych osiągnięć stale wyznaczane, regulowane są przez rodziców, nauczycieli lub opiekunów według ustalonego już schematu: – aspiracje – szanse – próby – ryzyka – rezultaty. Postępowanie to wynika ze z góry przyjętego przeświadczenia o niesamodzielności tych jednostek, o ich niestabilnej, nieadekwatnej, zaniżonej samoocenie oraz braku lub słabości wewnętrznego sterowania swoim własnym

postępowaniem”. Tak więc otoczenie ludzi upośledzonych umysłowo ogranicza i tłumi ich autonomię oraz wyznacza im granice czynności możliwych do wykonania.

Ostatni rodzaj doświadczenia, który wymienia H.-G. Gadamer, to ten najbardziej pożądanym. Cechuje go otwartość i gotowość na przyjęcie *Innego*. Człowiek, który chce prawdziwie rozumieć drugiego człowieka, aktywnie go słucha i udziela odpowiedzi. Wrażliwość na rozumienie *Innego* nie ma na celu przyznania komuś racji, ale powinna przyczynić się do wydobywania prawdziwego sensu tego doświadczenia. Aby móc w ten sposób doświadczać i rozumieć, zdaniem H.-G. Gadamera, należy uświadomić sobie, że byt człowieka zakorzeniony jest w tradycji. To tradycja dysponuje siłą, która określa to, czym jest człowiek w procesie stawania się. Dziejowość, kultura, środowisko, narodowość, życie społeczeństwa, w którym przyszedł na świat, sprawiają, że tradycja stanowi o człowieku nawet wtedy, gdy wydaje mu się, że jest od niej wolny. Proces przekazu tradycji jest nieskończony. Przeszłość i teraźniejszość nieustannie zapośredniczają się i tworzą całość w ludzkim doświadczeniu. H.-G. Gadamer pisze: „To, co zdawało się jedynie rekonstrukcją minionego sensu, stapia się z tym, co przemawia do nas bezpośrednio jako prawda”. Ludzkie istnienie odwołuje się więc do nieuświadomionych uwarunkowań pochodzących z przeszłości, które mogą tworzyć pozytywne uprzedzenia. Jednak bezkrytyczne przejmowanie wszystkich uprzedzeń staje na drodze do prawdziwego zrozumienia sensu. „Kto usiłuje trwać sztywno przy swych planach, ten odczuje niemoc swego rozumu” (H.-G. Gadamer, 1993, s. 345). H.-G. Gadamer zachęca więc do uprzytamniania sobie wstępnych mniemań, tj. przesądów, które nazywa fałszywymi uprzedzeniami.

Przesady, negatywne uprzedzenia zamykają drogę do poznania prawdy oraz naznaczają całą relację. Tendencyjne przekonania mogą prowadzić nawet do aktywnej niechęci i nienawiści. Silne utwierdzenie we własnych mniemiach tworzy zafałszowany obraz rzeczywistości. Niezależnie od tego, co powie lub zrobi *Inny*, nie będzie rozumiany w sposób właściwy przez sprawny cześć społeczeństwa. Wielu autorów wskazuje na to, że przesady, uprzedzenia, piętnowanie społeczne, stereotypy odgrywają znaczną rolę w kształtowaniu relacji z osobami niepełnosprawnymi. Źródło tych uprzedzeń tkwi w przekonaniu, że jeśli ciało jest wadliwe, to i osobowość człowieka musi mieć wady. M. Komorska (2000, s. 23) pisze, że: „uogólniony, idealny obraz człowieka typowego, to człowiek silny, zdrowy, atrakcyjny zewnętrznie, sprawiający dobre wrażenie. Osobom spełniającym wymienione kryteria przypisuje się takie cechy, jak wysoka inteligencja, uczciwość, prawdomówność. Gdy wygląd zewnętrzny jest mało atrakcyjny, a przyczyną jest choroba, w wyniku której następuje np. niezdolność do samodzielnego poruszania się, zniekształcenie kończyn, tułowia lub twarzy, może wystąpić zjawisko rzutowania tych cech, ocenianych pejoratywnie, na cechy psychiczne i mentalne. Przypisywane są więc osobom niepełnosprawnym takie cechy, jak: niska inteligencja, niezrównoważenie emocjonalne,

nadmierne oczekiwania wobec innych, wrogość, agresywność”. O skutkach postrzegania niepełnosprawności wypowiada się M. Sieradzki (1996), s. 84–85): „Z niepełnosprawnością, z widomymi, dla każdego łatwo zauważalnymi oznakami fizycznego lub umysłowego defektu, następuje drastyczne, ogromnie dotkliwe dla osoby niepełnosprawnej odczuwalne zawężenie w dostępnych jej możliwościach, tak zachowania własnej anonimowości, jak i ukrywania przed otoczeniem cech, które ona sama uważa za niekorzystne. Chwiejny sposób chodzenia, kontakt ze światem za pomocą języka migowego, orientacja w terenie za pomocą laski, wyraz twarzy zdradzający upośledzenie umysłowe, zniekształcone przez kalectwo kontury ciała, zmieniony wyraz twarzy w stanach pogorszenia zdrowia w przypadku chorób neuropsychicznych – wszystko to są przykłady sytuacji, w których otoczenie bez trudu, jednoznacznie definiuje człowieka niepełnosprawnego przez zaszeregowanie go do świata chorych, ułomnych, nieszczęśliwych. Taka definicja niepełnosprawnego zachodzi w kontaktach z otoczeniem w miejscach publicznych zupełnie bez możliwości jej skorygowania przez niego”. A. Ostrowska i J. Sikorska (1996, s. 163) zauważają, że niepokojące i krzywdzące jest obecne wciąż przekonanie o tym, że niepełnosprawność jest karą za grzechy czy złe uczynki własne bądź rodziców. Przeprowadzone przez A. Ostrowską badania wykazały, że cechy przypisywane jednostkom niepełnosprawnym charakteryzują ich jako ludzi słabych, lękliwych, samotnych, wycofujących się, niepewnych siebie, skrytych, nerwowych, niezadowolonych z życia i na ogół ubogich. Nietypowy wygląd lub zachowanie przyczyniają się do tego, że pełnosprawni członkowie społeczeństwa nie chcą poznawać ludzi niepełnosprawnych. Wiedzę na ich temat opierają na nieweryfikowalnych przesądach. Brak rozumienia wiąże się również z tym, że osoba niepełnosprawna nie ma możliwości, aby zostać poznaną. Funkcjonowanie niewłaściwych postaw, powstałych przez kierowanie się fałszywymi uprzedzeniami i stereotypami, oraz brak rozumienia zachowań odbiegających od wzorów powoduje rezygnację osób niepełnosprawnych z kontaktów z ludźmi pełnosprawnymi. Postawy obronne, roszczeniowe, a czasami agresywne osób niepełnosprawnych eskalują odrzucenie i bez zdemaskowania tworzą kolejne uprzedzenia.

Sposób traktowania osób niepełnosprawnych ujawnia się również w języku. Pejoratywne określenia: ułomny, kaleka, upośledzony, niedołączny, paralytyk, inwalida, ślepy – przyczyniają się do podtrzymywania fałszywych uprzedzeń.

Komunikacja między ludźmi odbywa się za pomocą języka. Język w swoim prawdziwym bycie stanowi więc o każdej relacji człowieka. Decyduje o człowieku od momentu, w którym się narodził. H.-G. Gadamer (1979, s. 55–56) pisze, że: „we wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i o świecie jesteśmy już raczej ogarnięci przez język, przez nasz własny język. Wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić”. Im bardziej człowiek zadomawia się w języku, wchodzi w proces mówienia, w tradycję, kulturę, tym bardziej doświadcza ostoji własnego istnienia

– języka. Nasze interpretowanie rzeczywistości jest zapośredniczone przez język, który jest wszechogarniającą obecnością. Podmiotowość języka wyraża się w tym, że on sam ma coś do powiedzenia, tzn. coś przyjmuje, coś odrzuca. Jest on jak teleskop, który pozwala oglądać całą rzeczywistość. Okazuje się więc, że to, w jaki sposób i co człowiek mówi, wiąże się z tym, jak żyje i doświadcza rzeczywistość. Ten, kto nie komunikuje się, nie potrafi zaznaczyć własnego „ja”. Doskonale zdają sobie sprawę z tego osoby pracujące z ludźmi niesłyszącymi, ponieważ wkładają dużo trudu, aby wyuczyć osobę niepełnosprawną własnej tożsamości, tzn. że „ja” jest odrębne od „ty”.

Jeżeli człowiek w rozmowie nie weryfikuje własnych wstępnych mniemań, fałszywych uprzedzeń, to panuje w niej duch zatwardziałości i zahamowania (tamże, s. 59). Dodatkowe niebezpieczeństwo zatracenia sensu rozmowy może wystąpić w wypadku, kiedy człowiek chce doświadczać *Innego* przy pomocy osób trzecich. Ma to miejsce wówczas, gdy ujmowanie sprawy opiera się na przesadach i stereotypach. Używanie pejoratywnych określeń w stosunku do osób niepełnosprawnych pociąga za sobą błędne wyobrażenia, fałszywe sądy, krzywdzące traktowanie. Bez względu na to, czy osoba niewidoma jest pianistą czy prawnikiem, to przede wszystkim jest osobą niewidomą – niewidomym pianistą, niewidomym prawnikiem.

Jedyną drogą „otwarcia ku sobie ducha płynnej wymiany” (tamże) jest zdemaskowanie fałszywych uprzedzeń. Możliwe to jest, kiedy zostaną one postawione w stan pytania, czyli w otwartej perspektywie jego problematyczności. Dzięki temu pytanie nadaje kierunek, z którego ma nadejść odpowiedź. Zadanie pytania powoduje, że znajdzie się ono w obliczu tego, co mówi *Inny*. Zostaje wprowadzone do rozmowy i ulega konfrontacji. Istotą pytania jest to, że stan zawieszenia pozwala ujrzeć istniejące możliwości oraz prawdziwość wyrażanych opinii. H.-G. Gadamer (1993, s. 344) podkreśla, że pytanie jest trudniejsze niż odpowiedź. Pisze: „Kto chce zrozumieć, musi cofnąć się pytaniem poza to, co wypowiedziane”. Postawienie prawdziwego pytania wymaga od osoby, która chce rozumieć, zaangażowania w świat tego, z kim rozmawia. Poza tym sam *Inny* stawia sobą pytanie, przez co wystawia wstępne mniemania i uprzedzenia na otwartą przestrzeń. Rozumiejący, aby odpowiedzieć na postawione pytanie, musi sam zacząć pytać siebie.

Człowiek, który chce spotkać się z osobą niepełnosprawną, doznaje niepokoju, jaki budzi odmienność. Jeżeli nie stawia w stan pytania złych uprzedzeń, to relacja taka nie będzie odzwierciedlać pełni sensu, ponieważ zabraknie w niej postawy otwartej na takie wymiary człowieka, jak np.: cechy osobiste, kwalifikacje, zdolności. Pytać samego siebie o prawdziwy sens relacji doświadczenia i rozumienia osoby niepełnosprawnej, to tyle co poznawać całego człowieka, kim jest i co ma do powiedzenia.

Doświadczenie sensu, o którym pisze H.-G. Gadamer, to proces, który nie ma końca. Świadomość hermeneutyczna jest zawsze gotowa, żeby poznawać *Innego*. W tym celu zakorzeniona w przeszłości i doświadczająca współczes-

ności, odrzuca fałszywe uprzedzenia. Człowiek posiadający taką świadomość pragnie poznawać, ponieważ tylko przez doświadczenie, zetknięcie z czymś innym poszerzamy rozumienie siebie, a także rozumienie świata, w którym żyjemy. Rzeczywistość, w której żyje człowiek, wymaga gotowości na ciągłe doświadczenie. Człowiek jest „zagadywany” przez inność.

Zjawisko niepełnosprawności to jeden z przejawów życia, który wymaga odpowiedzi człowieka. Zamykanie się, trwanie we władzy fałszywych uprzedzeń, powoduje życie w mirażu, w iluzji rzeczywistości. Konformizm, oszczędność w procesie poznawania sprawiają, że trudno przyznać się do niewiedzy. Zadanie pytania hermeneutycznego w tej sytuacji wymagałoby otwartego zaangażowania, a to pociągałoby zmianę własnego myślenia. Dlatego już sama obecność człowieka niepełnosprawnego przypomina o istnieniu nie tylko fizycznej strony ludzkiego życia. Jest więc on niewygodny, nawet niebezpieczny, zatem ludzie pełnosprawni, widząc go na ulicy, odwracają głowy, pokazują go palcem jak eksponat muzealny, śmieją się lub okazują współczucie.

P. Pawłowski (1997, s. 6), przedstawiając relację pełnosprawnej części społeczeństwa do ludzi niepełnosprawnych, pisze: „Społeczeństwo polskie, przed i po okresie zmian politycznych, gospodarczych i społecznych, dokonujących się w naszym kraju w ciągu ostatnich lat, stwarza nieprzychylnie warunki »techniczne« i »cywilizacyjne«, a świadomość społeczno-moralna, lansowana głównie przez mass media, nie sprzyja w ogóle tym osobom (problematyka osób niepełnosprawnych jest mało »chodliwa« w sensie finansowym i prezentowana jest w godzinach mało atrakcyjnych; np. w USA, gdzie 10% to osoby niepełnosprawne, TV przeznaczona dla nich 0,1% czasu antenowego, a dla zwierząt – 1,4%)”. M. Kornak (1998, s. 18) pokazuje, w jaki sposób liderzy skrajnej prawicy (Polskiej Partii Narodowej i Narodowego Odrodzenia Polski) gloryfikują nadal idee faszyzmu, rasizmu, nacjonalizmu, szowinizmu. Ludzie ci pragną zyskać poklask i poparcie przez wysuwanie haseł, które nawołują do dyskryminacji ze względu na stan zdrowia, trwałe kalectwo czy „nieprodukcyjność”. Przytacza słowa neofaszysty, który zastanawia się, co zrobić z ludźmi niepełnosprawnymi i chorymi na AIDS: „Zwalczamy wszystkie patologie, dewiacje społeczne. Angażujemy się w upowszechnianie kultury fizycznej, która przyczynia się do prawidłowego rozwoju młodych pokoleń. (...) Nie jestem pewny jeszcze co do sposobu likwidacji. Może nie tak od razu do gazu, ale np. stworzyć jakie getto. Coś z tym bagnem trzeba zrobić”. Z pisma studentów UW pt. *Reakcja* cytuje „To polityczna poprawność inspiruje (...) modę na wprowadzanie udogodnień dla niepełnosprawnych” (tamże). Dalej autor artykułu szydzi z instalowania wind, pochylni, ubikacji i poręczy oraz automatów telefonicznych przystosowanych do potrzeb osób niepełnosprawnych. Ukazane relacje, które zachodzą w stosunku do Innego, jakim jest osoba niepełnosprawna, mogą wydawać się skrajne, ale zdarzają się w społeczeństwie. Opinie są wiarygodne, bo wypowiedziane przez osoby poruszające się na wózkach.

Działanie, które dyskryminuje, odrzuca *Innego*, jest niebezpieczne dla przyszłości ludzi, niszczy pełne doświadczenie i rozumienie rzeczywistości. „Wybra-kowane” poznawanie świata jest zamknięte na sens, ponieważ na całość ludzkiego rozumienia składa się przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Różnorodność wzbogaca ludzkie doświadczenie i pomaga poznać siebie.

Rozumienie, o którym pisze H.-G. Gadamer, dotyczy całości ludzkiego bycia. Należy ono do dziejowej istoty człowieka. Doświadczenie ma strukturę odwrócenia świadomości, co oznacza, że powstały sens, w wyniku odrzucenia złych uprzedzeń, jest pełniejszy od tego, który był wcześniej. H.-G. Gadamer (1993, s. 292) twierdzi, że: „rozumienie jest zawsze zastosowaniem”. Oznacza to, że wyodrębniona nowa jakość musi być rozumiana na nowo w każdym momencie, w każdej konkretnej sytuacji. Proces wyodrębniania odbywa się dzięki dystansowi czasowemu. Doświadczenie prawdziwego sensu rzeczy możliwe jest przez uświadomienie sobie pozytywnych uprzedzeń związanych z przekazem tradycji i zawieszenie obowiązywania tych negatywnych (zadanie pytania). Taka gotowa do doświadczenia świadomość otwarta jest na wezwanie do prawdy. W zabiegach o prawdę konieczne jest zwracanie się do kogoś i odpowiadanie, czyli wspólnota uzyskanego porozumienia. H.-G. Gadamer (1979, s. 46) pisze: „Najbardziej zdumiewające w istocie języka i rozmowy jest to, że kiedy z kimś o czymś rozmawiamy, nie jestem wcale związany tym, co sądzę, że nikt z nas nie obejmuje swoim sądem całej prawdy, ale że niejako cała prawda odejmuje nas obu, w tym, co każde z nas sądzi”. Każde otwarte doświadczenie i rozumienie *Innego* stawia sobie za cel poznanie prawdy tej relacji. Wspólne dążenie w kierunku sensu odrzuca wszystko to, co może zakłócić ten przekaz. Poznanie osoby niepełnosprawnej może wytworzyć nową, nieznaną jakość sensu. Otwartość na rozumienie i podtrzymywanie problematyczności relacji jest lekcją życia, dzięki niej można poznać drugiego człowieka i siebie.

Tworzenie postawy hermeneutycznej w relacjach poznania *Innego* wymaga osobistego zaangażowania. Wytwarzanie definicji funkcjonowania osób niepełnosprawnych, sposobów osiągnięcia utraconej przez niepełnosprawność równowagi ze światem, mechanizmów znoszenia barier w stosunkach z otoczeniem może przyczynić się do pogłębiania uprzedzeń i wyrabiania opinii bez indywidualnego poznania. Literatura poświęcona problematyce osób niepełnosprawnych dostarcza cennych informacji odnośnie struktury zjawiska niepełnosprawności, rehabilitacji medycznej, psychologicznej, społecznej i zawodowej. Bez niej wiedza o niepełnosprawności byłaby niepełna. Osoba niepełnosprawna stała się jednak jedynie przedmiotem badań, a to może zaburzyć pełne doświadczenie i rozumienie.

Koncepcja doświadczenia i rozumienia hermeneutycznego *Innego* oraz teorie pedagogiki specjalnej dotyczące poznawania *Innego*, jakim jest osoba niepełnosprawna, nie są sobie przeciwstawne. Gadamerowskie podejście do poznania przedstawia jedynie inną płaszczyznę tego „spotkania”. H.-G. Gadamer pokazu-

je doświadczenie przez kontemplację, które skierowane jest na osobiste wytwarzanie ciągle nowej jakości sensu. Z tej perspektywy sam fakt niepełnosprawności nie jest cechą dominującą. Niepełnosprawność to jedna z cech, jak kolor włosów lub oczu, która absolutnie nie determinuje relacji, a wręcz czyni to doświadczenie swoistym i niepowtarzalnym.

Bibliografia

- Dykcik, W. (red.). (1996). *Spółeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus.
- Gadamer, H.-G. (1979). *Rozum słowo dzieje. Szkice wybrane*, oprac. K. Michalski. Warszawa: PIW.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran. Kraków: Wydawnictwo Inter esse.
- Komorska, M. (2000). *Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kornak, M. (1986). *Może nie tak zaraz do gazu, ale. Nigdy więcej*, 6.
- Lipkowski, O. (1988). *Podstawy pedagogiki specjalnej*. W: A. Hulek, (red.). *Pedagogika rewali-dacyjna*. Warszawa: PWN.
- Ostrowska, A., Sikorska, J. (1996). *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Pawłowski, P. (1997). *Spółeczne aspekty integracji osób niepełnosprawnych*. *Socius*, 5.
- Sieradzki, M. (1996). *Niepełnosprawni w społeczeństwie i kulturze. Wybrane zagadnienie z socjologii niepełnosprawności i rehabilitacji*. W: W. Dykcik, (red.). *Spółeczeństwo wobec auto-nomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus.

PEDAGOGICZNE IMPLIKACJE POJĘCIA INNEGO W FILOZOFII HERMENEUTYCZNEJ HANSA-GEORGA GADAMERA

Streszczenie

Celem tej rozprawy jest przedstawienie Gadamerowskiej analizy procesu hermeneutycznego doświadczenia oraz wynikających z niej odniesień do problemów z zakresu pedagogiki specjalnej. Zestawienie ze sobą rozumienia Innego w refleksji filozoficznej oraz specyfiki postrzegania osoby niepełnosprawnej jako Innego nie są sobie przeciwstawne. Takie połączenie może być owocne dla obu stron: refleksja filozoficzna nie jest oderwana od rzeczywistości, a praktyka pedagogiczna przestaje być pozbawiona całościowego sensu. Gadamerowskie podejście do poznania przedstawia jedynie inną płaszczyznę spotkania. Z perspektywy doświadczającej kontemplacji fakt niepełnosprawności nie jest cechą dominującą w ludzkich relacjach, lecz jedną z cech, jak kolor oczu lub włosów. Taki rodzaj kontemplacji czyni to doświadczenie niepowtarzalnym.

Słowa kluczowe: Gadamer, Inny, doświadczenie, rozumienie, uprzedzenia, język, prawda.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF THE CONCEPT OF THE OTHER IN HANS-GEORG GADAMER'S HERMENEUTICS PHILOSOPHY

Summary

This paper discusses Gadamer's analysis of the process of hermeneutic experience and its implications within the realm of special pedagogy. The juxtaposition of philosophical thinking and its comprehension of „the other” with the pedagogical practice of dealing with the disabled, who are viewed as „the others”, does not have to be seen as antagonistic. Moreover, it can be fruitful for both sides: philosophical reflection is not a detachment from reality and practice is not devoid of an ontological sense. Gadamer's approach to cognition offers a common ground on which such a meeting may take place. By presenting the experience of contemplation, he provides another perspective, from which disability is no longer perceived as dominating in human relations, but is rather seen as one of many features, similar to the colour of eyes or hair. The possibility of understanding contemplation in such a way makes this experience unique.

Key words: Gadamer, other, experience, comprehension, prejudices, language, truth.

EDYTA GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA

O WSPOMAGANIU DZIECI WOLNIEJ ROZWIJAJĄCYCH SIĘ W SKUPIANIU UWAGI I ŚWIADOMYM ZAPAMIĘTYWANIU

Niektóre hipotezy, wyniki badań, interpretacje i propozycje¹⁾ (część II)

Związki procesów uczenia się, rozumowania i zapamiętywania są tak oczywiste, że nawet dzieci mówią: „Muszę się tego nauczyć na pamięć”, a kiedy mają kłopoty z recytowaniem wierszyka, stwierdzają: „Nie nauczyłem się”. Podobnie dorośli, zwracając się do dzieci, radzą: „Musisz się tego nauczyć na pamięć...”, „Masz zrozumieć i zapamiętać”; karcą: „Nie pamiętasz, bo się nie nauczyłeś” itp. Oto kilka przykładów pokazujących złożoność relacji pomiędzy rozumowaniem i zapamiętywaniem. Wiadomo, że dziecko lepiej zapamiętuje:

- nazwę przedmiotu w trakcie manipulowania nim, ale czynności manipulacyjne są także intelektualnym sposobem poznawania obiektu, to jest to oraz jego funkcji – to służy do tego;
- przedmioty podobne do siebie, ale grupowanie obiektów podobne pod jakimś względem jest sposobem klasyfikowania i wprowadzania intelektualnego ładu w spostrzeganą rzeczywistość;
- obiekty ustawione w kolejności – to po tym, ale szeregowanie to przecież intelektualny proces wyznaczania konsekwentnych serii z ustaleniem logicznego miejsca dla każdego elementu w danej serii;
- ciąg wydarzeń to jest to, to zaraz będzie to, ale taka forma przewidywania jest możliwa tylko dzięki intelektualnemu ustaleniu następstwa.

Można więc przyjąć, że kształtujące się w ontogenezie czynności rozumowania pozwalają dziecku także skutecznie zapamiętywać, w czasie gdy nie

¹⁾ Także w tej części artykułu korzystam z: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2005).

posługuje się ono jeszcze strategiami pamięciowymi. Dotyczy to stosowanych przez starszych uczniów i dorosłych strategii, jak powtarzanie, organizowanie informacji oraz elaboracja²⁾. Czynności umysłowe realizowane przez dzieci w sytuacjach zadaniowych i w zabawach można więc traktować jako ekwiwalenty strategii pamięciowych. Jest to zgodne z moimi doświadczeniami badawczymi³⁾ i tezą sformułowaną przez M. Jagodzińską (2003, s. 223)⁴⁾.

Dlatego wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania traktuję jako sposób tworzenia wiedzy proceduralnej o tym, co należy robić w sytuacji trzeba się skupić i zapamiętać. Ten rodzaj wiedzy tworzy się w umyśle dzieci w formie schematów, które można opisywać i rozpatrywać w języku skryptów i planów⁵⁾. Z tego powodu skorzystałam z teorii skryptów przy konstruowaniu programów wspomagających dzieci w skupianiu uwagi i zapamiętywaniu (zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska 2005, s. 71–86). Ponieważ nie sposób tej teorii przedstawić w kilku zdaniach, zainteresowanym nią osobom wskazuję odpowiednie publikacje w przypisach.

Do wspomagania dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania opracowałam 5 programów⁶⁾. Są one stosowne do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci sześciolletnich oraz uczniów klasy pierwszej. Można je z powodzeniem realizować w przedszkolu i w szkole, a także w domu (jeżeli rodzice uznają to za korzystne dla dziecka), w poradniach pedagogiczno-psychologicznych, w świetlicach i klubikach osiedlowych itp.

²⁾ Charakterystyka tych strategii znajduje się w: J.R. Anderson (1998), A. Baddeley (1998), Z. Chlewiński i in. (1997), T. Maruszewski (2002, s. 164–211) itp. Natomiast wyniki badań dotyczących kształtowania się u dzieci strategii pamięciowych podaje M. Jagodzińska (2003, s. 184–220). Wiele informacji o tym, jak dzieci nabywają takie kompetencje, znajduje się w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2005).

³⁾ Omawiam je w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2005). Zob. ostatni rozdział części pierwszej i pięć rozdziałów części drugiej.

⁴⁾ Cytuję: „W repertuarze małych dzieci mogą występować takie formy aktywności, które pod względem funkcjonalnym mogą być równoważne strategiom pamięciowym. Wiedza o świecie nie zapisuje się w umyśle w sposób bierny i automatyczny, lecz jest efektem zachowań będących swoistym ekwiwalentem strategii pamięciowych, zawierających operacje poznawcze analogiczne do operacji występujących w strategiach pamięciowych. Chociaż aktywność ta nie jest związana z intencją pamiętania, to może pełnić funkcje mnemiczne”.

⁵⁾ Koncepcję skryptów przedstawiają M. Jagodzińska (2003, s. 94–111), K. Najder (1992), M. Przetacznik-Gierowska (1993, s. 81 i n.), K. Stemplewska (1992).

⁶⁾ Programy te opracowałam wspólnie z E. Zielińską. Każdy z nich został sprawdzony w trakcie zajęć z dziećmi, a o skuteczności edukacyjnej tych programów wniosko wałam na podstawie analizy losów szkolnych dzieci objętych eksperymentalnymi zajęciami. Wyniki tych badań są opisane w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2005, rozdz. 8).

O konieczności wspierania dzieci w zapamiętywaniu poprzez powtarzanie. Krótka charakterystyka programu *Dzieci uczą misie wierszy*

O tym, że jest to niebanalny problem, świadczą kłopoty, jakie mają dzieci w pamięciowym opanowaniu wierszy oraz informacji podawanych w szkole do zapamiętywania np. w formie definicji. W celu wyjaśnienia tego obszaru dziecięcych kłopotów analizowałam funkcjonowanie sześciolatków w sytuacjach, gdy miały opanować na pamięć wierszyk. Zajęcia były przeprowadzone zgodnie z zaleceniami metodyki wychowania przedszkolnego. Nauczycielka⁷⁾ usiadła twarzą do dzieci i wyrecytowała wierszyk. Wyjaśniła znajdujące się w nim trudniejsze słowa, aby dzieci rozumiały to, czego będą się uczyły na pamięć. Potem uczyła je kolejnych zwrotek: dzieci kilkakrotnie powtarzały pierwszą, potem drugą, i trzecią zwrotkę. W następnych powtórzeniach zwracała uwagę na połączenia zwrotek, aby dzieci zapamiętały, w jakiej kolejności należy je recytować. Wszystko to trwało 22 minuty.

Na koniec okazało się, że dzieci nie potrafiły powiedzieć z pamięci wierszyka, od początku do końca. O tym, że tak się stanie, było wiadomo już na początku zajęć. Tylko 3 dzieci (grupa liczyła 26 dzieci) zachowywało się zgodnie z oczekiwaniami: uważnie słuchało i próbowało głośno powtarzać kolejne fragmenty wiersza. Zapewne wcześniej uczestniczyły w podobnej sytuacji. Potwierdzali to ich rodzice, stwierdzając: „Babcia stale uczy ją wierszyków”⁸⁾. Mimo to i one opanowały na pamięć tylko pierwszą zwrotkę i fragmenty drugiej zwrotki.

Pozostałe dzieci potrafiły skupić się tylko na początku opisanych zajęć. Po dwóch, trzech minutach spoglądały w okno, ziewały, bawiły się manipulując palcami, skubiąc ubranie, zadzierając nogi itd. Z powodu niezaspokojonej potrzeby ruchu dzieci nie mogą powstrzymać się od poruszania palcami, przedstawiania stóp i zmieniania pozycji ciała. Jest to tak absorbujące, że przestają słuchać i uczestniczyć w nauce wiersza na pamięć⁹⁾. Gdy nauczycielka podniosła nieco głos i gestem ilustrowała fragment wiersza, spoglądały na nią uważniej, ale interesowały się tym, co ona robi, a nie tym, co mówi.

Nieporozumieniem jest wyjaśnianie dzieciom trudniejszych słów na początku nauki wiersza na pamięć. Trwa to zbyt długo i jest nieskuteczne z następującego powodu – słowa wyjęte z kontekstu – mimo wyjaśnień nauczycielki – niewiele znaczą, bo dzieci uczą się znaczenia słów w inny sposób. Po osłuchaniu się z nowym wyrazem zaczynają go rozumieć w kontekście sytuacyjnym, na koniec próbują używać nowego słowa w podobnej sytuacji.

⁷⁾ Zajęcia te prowadziła E. Zielińska z dziećmi, które należały do jej grupy przedszkolnej.

⁸⁾ Charakterystykę babcinych sposobów uczenia dzieci wierszy na pamięć przedstawiam w: E. Gruszczyk-Kulczyńska, E. Zielińska (2005, s. 92, 93).

⁹⁾ Wyjaśniają to koncepcje traktujące uwagę jako formę gospodarowania zasobami poznawczymi. Więcej informacji w tamże, s. 63–71.

Wielokrotnie organizowana była nauka na pamięć wiersza według opisanego schematu i dzieci zachowywały się podobnie, i podobnie niskie efekty zostały uzyskane. Na tej podstawie ustaliłam, że stosowana w wychowaniu przedszkolnym i nauczaniu początkowym metoda uczenia dzieci wierszy jest mało skuteczna. Co gorsza, prowadzone według niej zajęcia sprzyjają tworzeniu się u dzieci złych nawyków. Trzeba więc inaczej wspomagać dzieci w dysponowaniu zasobami uwagi, a także inaczej pomagać dzieciom konstruować ekwiwalent strategii pamięciowych, przydatnych w sytuacji *trzeba nauczyć się wiersza na pamięć*.

Takie oczekiwania spełnia program *Dzieci uczą misie wierszy*¹⁰⁾. Podstawą opracowania go była analiza dziecięcych zabaw w szkołę¹¹⁾. Wynika z niej, że dzieci świetnie orientują się w sytuacji *trzeba nauczyć się czegoś*. Można więc zorganizować sytuację zabawową tego typu, która będzie nastawiona na wspomaganie dzieci w kształtowaniu ekwiwalentu strategii uczenia się przez powtarzanie.

Potrzebne są pluszowe misie¹²⁾, po jednym dla dziecka. Żeby dzieci opanowały na pamięć wierszyk (lub tekst piosenki), radzę postępować w następujący sposób:

- dorosły rozmawia z dziećmi o tym, że misie chcą się nauczyć wierszyka i że warto spełnić ich prośbę. Potem przedstawia dzieciom wybrany wiersz: pięknie go wypowiada, z właściwą intonacją i gestami;
- dzieci siadają na krzeselkach, sadzają misie na swoich kolanach (miś opiera się plecami o brzusek dziecka) i mocno przytrzymują go rękami (ręce zajęte są obejmowaniem misia);
- dorosły siada naprzeciw dzieci i pomaga im uczyć misie wiersza: mówi tekst pierwszej zwrotki, dzieci powtarzają tę zwrotkę kolejno do jednego misiego ucha i do drugiego, potem patrząc misiowi głęboko w oczy itd. Powtórzeń ma być tyle, ile potrzeba dzieciom do opanowania na pamięć pierwszej zwrotki wiersza, a potem następnych zwrotek;

¹⁰⁾ Z konieczności zachowania rozsądnych ram objętościowych artykułu podaję jedynie jego krótką charakterystykę. Osoby, które zechcą według tego programu prowadzić zajęcia z dziećmi, muszą poznać go gruntownie. Szczegółowy opis – podstawy merytoryczne, założenia, cele, scenariusze zajęć z dziećmi – zob. tamże, s. 86–113.

¹¹⁾ Najpierw jest analiza tej zabawy sporządzona w aspekcie teorii skryptów, potem przedstawione są uogólnienia i wnioski przydatne do wspomagania dzieci w procesie konstruowania ekwiwalentów strategii – zapamiętywanie poprzez powtarzanie. Tamże, s. 78–80, 90–97.

¹²⁾ Muszą to być misie odpowiedniej wielkości, by dziecko mogło posadzić je na swoich kolanach i oprzeć brodę na misiowej główce. Jeżeli tę metodę stosuje się w przedszkolu, to trzeba się postarać o to, aby misie były podobne i w jednym kolorze. W naszej koncepcji misie nie służą do zabawy, ale uczestniczą w zajęciach dzieci: słuchają tego, co dziecko ma do powiedzenia, podziwiają to, co dziecko wykonuje itd. Szczegółowe informacje znajdują się w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (1997).

– na koniec należy sprawdzić, czy misie nauczyły się wierszyka: każde dziecko w imieniu swojego misia wypowiada wierszyk.

Jest to przyjemny dla dzieci sposób uczenia się na pamięć wiersza. Każde dziecko rozumie, o co chodzi: dokładnie powtarza kolejne fragmenty wiersza, bo przecież tylko w taki sposób miś może nauczyć się wiersza. Wiadomo, że takich powtórzeń musi być wiele, bo przecież misie zbyt bystre nie są. Zdecydowanie mniej jest niepokoju ruchowego, gdyż dziecięce ręce muszą mocno trzymać misia. Dzięki temu dzieci mogą skupić się na tym, co teraz jest najważniejsze, czyli na dosłownym powtarzaniu zwrotek wiersza. Zareczam, że nim misie nauczą się wiersza, dzieci wspaniale go opanują.

Trzeba zadbać o to, aby dzieci uczyły się jednego wiersza w tygodniu, przez cały rok. Na początku, w pierwszych miesiącach, ma się to odbywać tak, jak opisałam. Potem misie będą tylko patrzeć i podziwiać, jak dzieci szybko uczą się wiersza. Jest to możliwe, gdyż dzieci zbudowały już w swoich umysłach ekwiwalent strategii pamięciowej uczenia się przez powtarzanie. A o to przecież chodzi.

O konieczności wspierania dzieci w rozwijaniu pamięci wzrokowej.

Program *Patrzę uważnie i potrafią zapamiętać wiele szczegółów*

W edukacji wczesnoszkolnej preferowane są różnego typu ilustracje. Wypełnione są nimi uczniowskie zeszyty ćwiczeń oraz ściany izb lekcyjnych i sal zabaw. Stosowanie ich jest tak wygodne, że w edukacji wczesnoszkolnej dzieci poznają rzeczywistość głównie poprzez obrazki różnego typu. Dotyczy to także kształcenia specjalnego.

Nie towarzyszy temu, niestety, przybliżanie dzieciom sposobów korzystania z informacji przedstawianych graficznie. Milcząco przyjmuje się, że dzieci rozpoczynające naukę potrafią w wystarczającym stopniu skupić uwagę na obrazkach, że nietrudno im zauważyć i zapamiętać to, co ważne. Problem w tym, że świadome zapamiętywanie zależy od tego, w jaki sposób organizowane jest pole spostrzeżeń, a tego trzeba się nauczyć.

Z badań nad funkcjonowaniem pamięci wzrokowej (J.R. Anderson, 1998; A. Baddely, 1998; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, 2005, s. 41–48, 113–122; J. Kurcz, 1992; T. Maruszewski, 2002) wynika, że człowieczy umysł może jednocześnie zarejestrować ograniczony zakres spostrzeganych przedmiotów, znaków graficznych itp. Możliwości te określa *m a g i c z n a l i c z b a – s i e d e m , p l u s – m i n u s d w a*. Określenie *p l u s – m i n u s d w a* obrazuje różnice indywidualne w chłonności umysłu u różnych osób, a podane wartości liczbowe mogą oznaczać pojedyncze informacje lub porcje zorganizowanych w pęczki informacji. Dlatego sprawność intelektualna człowieka rośnie w miarę umiejętności organizowania informacji w polu spostrzeżeń.

wym. Można zapamiętać siedem spostrzeganych znaków graficznych albo np. po pięć znaków w siedmiu porcjach. Różnica ogromna – siedem lub trzydzieści pięć elementów!

Rzecz w tym, że jest niezwykle trudno wytłumaczyć dziecku, co ma zrobić, aby organizować w grupy (porcje) to, co spostrzega. Nawet dorośli nie potrafią skorzystać ze słownych wskazówek, bo dalej nie wiedzą, na czym polega organizowanie pola spostrzeżeniowego. Jeszcze trudniej wyjaśnić, na czym polega selektywne spostrzeganie i wyłuskiwanie ważnych informacji.

Przeszkody te zostały pokonane w programie *Patrzę uważnie i potrafię zapamiętać wiele szczegółów*¹³⁾. Celem tego programu jest: a) wspomaganie dzieci w skupianiu uwagi na tym, co trzeba zapamiętać, b) wdrożenie dzieci do uważnego patrzenia i obejmowania wzrokiem całej płaszczyzny, na której znajdują się obiekty do zapamiętania, c) stwarzanie dzieciom okazji do stosowania różnych sposobów organizowania pola spostrzeżeniowego ułatwiających zapamiętywanie, a także zadbanie o to, aby nabrały w tym pewnej wprawy, d) organizowanie sytuacji, w których każde dziecko może stosować ten sposób przetwarzania informacji, jaki jest dla niego wygodny w zapamiętywaniu, e) pomaganie dzieciom w odtwarzaniu zapamiętanych informacji.

Cele te można zrealizować w trakcie 3 serii sytuacji zadaniowych, w których dzieci uczą się skutecznego zapamiętywania rosnącej liczby elementów tworzących wzory, a potem odtwarzania ich.

Seria zadań *Szlaczki* składa się z 24 krótkich zadań pamięciowych. Szlaczki są ułożone pionowo, poziomo i po skosie, w każdym następnym zadaniu zwiększa się liczba elementów tworzących szlaczek. Dzieci są wdrażane do obejmowania wzrokiem wszystkich elementów tworzących szlaczek i wodzenia wzrokiem od góry do dołu (i odwrotnie), z lewej strony do prawej (i odwrotnie), ukośnie od lewego górnego rogu płaszczyzny do prawego dolnego rogu (i odwrotnie). Próbuje też ustalać wzajemne sąsiedztwo elementów, z których szlaczek jest ułożony. Doświadczają, że warto grupować spostrzegane elementy po kilka, bo wówczas można więcej ich objąć pamięcią wzrokową. Starają się zapamiętać szlaczek i wiernie go odtworzyć.

Seria zadań *Rozety* – to 6 zadań pamięciowych o nieco innej konstrukcji niż te, które dzieci realizowały w serii *Szlaczki*. W kolejnych zadaniach z serii *Rozety* rośnie lub maleje liczba elementów do zapamiętania. Dzieci mają też ustalić, co się zmieniło – jakie elementy zostały dodane lub zabrane. Uczymy się je obejmowania spojrzeniem całej płaszczyzny oraz wodzenia wzrokiem wzdłuż linii przecinających rozetę w pionie, poziomie i po skosach. Dzieci doskonale

¹³⁾ Szczegółowy opis (podstawy merytoryczne, założenia, cele, scenariuszy zajęć z dziećmi) wraz z licznymi ilustracjami wyjaśniającymi najważniejsze kwestie techniczne (z czego dzieci układają wzory, jak mają zorganizowane miejsce pracy, jak wyglądają układane szlaczki, rozety i kompozycje gniazdowe) w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2005, s. 113–160).

także umiejętność grupowania elementów po kilka, dla ich łatwiejszego zapamiętania, a potem odtwarzania zapamiętanych rozet.

Seria *Kompozycje gniazdowe* – to 5 zadań podobnych do serii *Rozety*. Określenie „gniazda” dotyczy rozmieszczenia elementów na płaszczyźnie. Są one pogrupowane po kilka „w gniazda” i umieszczane na środku i w czterech rogach płaszczyzny. Żeby zapamiętać taką kompozycję, dziecko musi objąć wzrokiem całą płaszczyznę i zapamiętać elementy tworzące gniazda. Wymaga to innego niż poprzednio sposobu prowadzenia wzroku: najpierw trzeba patrzeć na centralną część, potem przesuwa się wzrok na obrzeża płaszczyzny. W kolejnych zadaniach z serii *Kompozycje gniazdowe* rośnie lub maleje liczba elementów do zapamiętania. Dlatego dzieci mają ustalić, co się zmieniło – ile i jakie elementy zostały dodane lub zabrane, zapamiętać kompozycję i odtworzyć ją.

Opisane 3 serie zadań mają być realizowane w podanej kolejności. Ważne jest stopniowanie trudności w sposobach kierowania dziecięcego wzroku. Jeżeli dzieci nauczą się opisanych wcześniej sposobów wzrokowego ustalania położenia obiektów, a także grupowania ich dla łatwiejszego zapamiętania, będą mogły lepiej funkcjonować w sytuacjach szkolnych i życiowych. Im więcej dostrzegą i zapamiętają, tym łatwiej im będzie gromadzić wiedzę o otaczającej rzeczywistości. Będzie im także łatwiej korzystać z reprezentacji graficznych w nauce szkolnej, gdyż zapamiętają informacje zawarte w grafach, wykresach, mapach, planach itp.

O konieczności wspomagania dzieci w zapamiętywaniu informacji uporządkowanych jedna po drugiej. Program *Potrafię zapamiętać szeregi czynności i przewidzieć, co będzie dalej*

Nie ulega wątpliwości, że zapamiętanie uporządkowanych liniowo czynności, wydarzeń lub informacji ma podstawowe znaczenie dla rozumienia zjawisk przyrodniczych, reguł funkcjonowania społecznego, w tym także własnego postępowania. Pomaga także dziecku przewidywać, co się może zdarzyć. Te ważne umiejętności poznawcze potrzebne są w edukacji matematycznej, polonistycznej i przyrodniczej.

Już z tych ustaleń wynika, że dla zapewnienia dzieciom powodzenia szkolnego warto zrealizować program i metodykę *Potrafię zapamiętać szeregi czynności i przewidzieć, co będzie dalej*¹⁴⁾. Celem tego programu jest: a) zadbanie o to, aby dzieci chciały i potrafiły słuchać z uwagą, b) stwarzanie dzieciom

¹⁴⁾ Program ten jest w całości (założenia, cele i oczekiwania, komentarze metodyczne i scenariusze zajęć) przedstawiony w: tamże, s. 160–181.

okazji do różnych sposobów organizowania informacji ułożonych jedna po drugiej, c) wdrażanie dzieci do korzystania z dostrzeżonych regularności w to jest po tym i znowu to jest po, sprawdzę, czy tak będzie dalej, d) organizowanie dzieciom sytuacji, w których każde może stosować ten sposób przetwarzania informacji, który jest dla niego wygodny w zapamiętywaniu.

Cele te zrealizuje się w trzech seriach zabaw i zadań. Wszystkie zajęcia składające się na ten program muszą być prowadzone żywo, radośnie i w naturalny sposób, bez wywierania na dzieci presji i bez atmosfery rywalizacji.

Seria *Do przodu i wspak* obejmuje zabawy typu *Opowiadania ruchowe* oraz *Zapamiętaj, co włożyłeś do pudełka i wyjmuj to w odwrotnej kolejności*. Dzieci są wdrażane do skupiania uwagi i uważnego śledzenia, co po czym następuje (kolejność porcji informacji) i zapamiętania podanej kolejności. Mają też zauważyć i zapamiętać, że od pewnego miejsca porcje informacji są ułożone w kierunku odwrotnym (wspak). Na koniec mają odtworzyć całość: najpierw ułożone po kolei porcje informacji, miejsce, od którego zmienia się kierunek, i ciąg ułożonych wspak informacji.

Seria zadań *Dostrzegam rytm liczenia, zapamiętuję i potrafię z tego korzystać* obejmuje następujące zadania: *Liczmy i wsluchujemy się w brzmienie liczebników* (dzieci wsluchują się w rytm wypowiedzianych liczebników, dostrzegają dziesiątkowy rytm układu pozycyjnego, zapamiętują go i korzystają z tego w dalszym liczeniu), *Licz do przodu i wspak* (trzeba zapamiętać wskazaną liczbę, potem, poczynając od niej, liczyć dalej lub liczyć wstecz), *Licz 2, 4, 6, 8, 10, a potem 10, 8, 6, 4, 2* oraz *Licz 5, 10, 15, 20, a potem 20, 15, 10, 5* (zadania te pokazują, że można także liczyć po 2 i po 5), *Liczby parzyste i nieparzyste* (dzieci gromadzą doświadczenia pomagające im intuicyjnie różnicować te liczby, zapamiętać i licząc wymieniać je).

Seria zadań *Słuchaj, zapamiętaj i powtórz szeregi dźwiękowe* ma na celu pomóc dzieciom skupić uwagę na dźwiękach, ustalić ich sąsiedztwo dla lepszego zapamiętania. W serii tej korzysta się z zestawu instrumentów perkusyjnych dla przedszkoli oraz szkół i dlatego w nazwach zadań podaje nazwy instrumentów z tego zestawu. Są to zadania *Trójkąt – bębenek – talerze* i *Pudełko chromatyczne – talerze – grzechotka – bębenek*, w obu dzieci uważnie wsluchują się w rytm i ustalają sąsiedztwo dźwięków, potem odtwarzają to, co zapamiętały.

W zabawach i sytuacjach zadaniowych realizowanych w tym programie nie narzuca się dzieciom jednego sposobu organizowania informacji. Każde dziecko może to robić na swój sposób. Pomaga to dzieciom budować w swoim umyśle własne ekwiwalenty strategii pamięciowej, dzięki której mogą lepiej zapamiętać ciągi informacyjne.

O tym, że warto także wspomagać dzieci w takim gospodarowaniu zasobami poznawczymi, aby potrafiły uważnie słuchać i wyluskiwać ważne informacje. Program *Słucham uważnie, aby zapamiętać to, co ważne i potrzebne*

Zacznę od rozwiązywania zadań matematycznych z treścią, bo wiele zależy tu od zapamiętywania. Dzieci muszą rozwiązywać takie zadania o wiele wcześniej, nim nauczą się czytać tak biegle, aby analizować teksty i wyluskiwać ważne informacje. Dlatego w edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel – lub wybrane dziecko – przedstawia treść zadania, zaś dzieci mają uważnie słuchać, zapamiętać treść zadania i rozwiązać je.

Problem w tym, że każde zadanie z treścią składa się z historyjki, w której znajdują się dane liczbowe i słownie określone relacje pomiędzy nimi, oraz pytania końcowego. Żeby rozwiązać zadanie i odpowiedzieć na pytanie końcowe, trzeba wyluskać z historyjki wszystkie ważne informacje, przełożyć je na język matematyki, przedstawić w formie działania, a następnie wyliczyć. Wyluskiwanie ważnych informacji jest możliwe dopiero po wysłuchaniu i zrozumieniu pytania końcowego. Oznacza to, że uczeń musi dokładnie zapamiętać historyjkę (po jednym wysłuchaniu) i powtarzając ją – w sposób podobny do przewijania filmu – wybierać to, co jest istotne dla rozwiązania zadania.

Dorośli, nauczyciele i rodzice zwykle nie zdają sobie sprawy z tego, że dziecko rozwiązując zadanie z treścią, musi wykazać się dwoma obszarami kompetencji. Pierwszy obejmuje skupienie uwagi i takie gospodarowanie zasobami poznawczymi, aby móc słuchać uważnie, wiernie zapamiętać i wyluskiwać ważne informacje. Drugi obszar – to umiejętności matematyczne: matematyzowanie, ustalenie formuły rozwiązania, obliczanie wyniku (np. ustalenie sumy lub różnicy).

W metodykach nauczania początkowego matematyki omawia się jedynie drugi obszar kompetencji. Zapewne dlatego dorośli – nauczyciele i rodzice – pomagając dzieciom w rozwiązywaniu zadań tekstowych, dostrzegają tylko to, co znajduje się w drugim z opisanych obszarów trudności. Jest to przysłowiowa musztarda po obiedzie. Żeby dziecko mogło zrealizować matematyczne czynności potrzebne do rozwiązania zadania, musi sobie poradzić z tym, co opisałam w pierwszym obszarze kompetencji. A tego większość dzieci nie potrafi.

Pogadanka jest dla dzieci także trudnym zadaniem pamięciowym¹⁵⁾. Ta popularna metoda nauczania polega – najkrócej mówiąc – na serii pytań napro-

¹⁵⁾ Podobnie dzieje się, gdy bazą dla tworzenia w umysłach dzieci nowych wiadomości jest opowiadanie. Wymaga się tu bowiem, aby dzieci słuchały uważnie, potem odpowiedziały na serię pytań. Problem w tym, że w trakcie słuchania opowiadania dzieci nie wiedzą jeszcze, na co trzeba zwrócić uwagę. Dlatego chcąc odpowiedzieć na pytania, muszą – podobnie jak w rozwiązywaniu zadań tekstowych – przypomnieć sobie możliwie dokładnie treść opowiadania. Dopiero teraz – jeżeli potrafią to zrobić – mogą z opowiadania wyluskać te informacje, które są potrzebne, aby odpowiedzieć na pytania nauczyciela.

wadzących tak formułowanych, że udzielane odpowiedzi układają się w logiczną całość. Pytania zadaje nauczyciel, a odpowiadają wskazane dzieci. W trakcie pogadanki dzieci muszą realizować równoległe zadania:

- poznawcze – korzystają wtedy z posiadanych już informacji i poprzez rozumowanie przez analogię lub wnioskowanie przyczynowo-skutkowe próbują organizować je tak, aby zrozumieć sens omawianego w pogadance wydarzenia;
- pamięciowe – muszą obejmować swoją uwagę i zapamiętywać całą serię pytań i odpowiedzi, gdyż każde następne pytanie i każda odpowiedź wynika z poprzednich.

Rzecz w tym, że nauczyciele łączą pogadankę jedynie z zadaniem poznawczym. Tymczasem realizacja tego zadania może mieć miejsce wówczas, gdy dziecko poradzi sobie z zadaniem pamięciowym. Z mojego rozeznania wynika, że kłopoty edukacyjne wielu uczniów wynikają z tego, że nie potrafią oni jeszcze tak gospodarować swymi zasobami poznawczymi, aby móc sprostać oczekiwaniom szkolnym.

Chcąc zapewnić dzieciom lepsze szanse edukacyjne, trzeba wspomóc je w kształtowaniu ekwiwalentów strategii uwagowych i pamięciowych. Jest to możliwe, gdy zrealizuje się serię zajęć według programu i metodyki *Słucham uważnie, aby zapamiętać to, co ważne i potrzebne*¹⁶⁾.

Celem tego programu jest: a) kształtowanie u dzieci nastawienia *chcę się dowiedzieć i dlatego będę uważnie słuchać*, b) wydłużanie czasu skupiania uwagi i wdrażanie do wyłuskiwania istotnych informacji, zatrzymywanie na nich świadomości i powtarzanie *tu i teraz*, c) skłanianie do uzupełniania informacji i dzielenia się z innymi tym, czego się dowiedziały i zapamiętały, d) kształtowanie umiejętności układania zadań matematycznych z treścią i rozwiązywania ich w dostępny dla siebie sposób. Żeby zrealizować wymienione cele, trzeba zorganizować dla dzieci następujące serie zajęć.

Seria zajęć *Ważne wiadomości o zwierzętach*¹⁷⁾ zaczyna się od wzbudzenia u dzieci chęci poznania ciekawych wiadomości o życiu zwierząt. Potem prezentuje się im sensownie uporządkowane wiadomości, np. o niedźwiedziach, w zestawieniach: obraz i słowo (widzę i słyszę). Dba się o to, aby dzieci skupiały uwagę na ważnych informacjach. Każdą taką informację wyróżnia się gestem i zdziwieniem oraz pytaniem z prośbą o jej powtórzenie (*warto zapamiętać*). Na koniec organizuje się sytuację, w której każde dziecko ma możliwość słownego przedstawienia tego, co zapamiętało.

¹⁶⁾ Program ten jest przedstawiony szczegółowo w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2005, s. 181–205).

¹⁷⁾ W publikacji znajduje się scenariusz zajęć *Co warto wiedzieć o niedźwiedziach*, ale w podobny sposób można przeprowadzić wiele innych zajęć, np.: *Kotowate to ciekawe zwierzęta*, *Ryby z naszych rzek i jezior*, *Co warto wiedzieć o motylach*, *Dlaczego pszczoły są pożyteczne*, *Co warto wiedzieć o dinozaurach* itp. Tamże.

Kontynuacją z tej serii są zajęcia *Chcemy i potrafimy opowiedzieć innym to, co pamiętamy o zwierzętach*. Dają one dzieciom okazję do poczucia dumy z tego, że tyle wiedzą. Organizuje się także bank informacji, aby dzieci mogły z niego korzystać, gdy jakaś ważna informacja umknie im z pamięci (takim bankiem są obrazki zwierzątek i encyklopedie zwierząt opracowane dla dzieci). Następnie organizuje się sytuację, w której mogą dzielić się z innymi zapamiętanymi wiadomościami. Dzieje się to w trakcie rozmów w parach: dziecko starsze opowiada dziecku młodszemu, a młodsze słucha i pyta. Na koniec dzieci młodsze dziękują starszym za to, czego się dowiedziały.

W serii zajęć *Układamy i rozwiązujemy zadania z treścią* respektuje się następujący porządek metodyczny: a) organizowanie sytuacji życiowych, których pomyślne zakończenie wymaga liczenia, b) układanie i rozwiązywanie zadań za pomocą obrazka (akcent położony na zapamiętywanie historyjki i na powtarzanie jej z uwzględnieniem pytania końcowego, a także na dostrzeżenie istotnych informacji i na rozwiązywanie zadania), c) układanie i rozwiązywanie zadań podanych werbalnie z zastosowaniem symulacji: akcent położony na wyłuskiwanie danych, a także na rozwiązywanie zadań poprzez symulację oraz na precyzyjną odpowiedź na pytanie końcowe.

O tym, jak ważne jest to, aby dziecko umiało zaprezentować to, co wie i potrafi oraz zaprezentować siebie. Program *Potrafię obdarzać uwagą i mówić tak, aby inni mnie słuchali, pamiętam też jak wyglądają inni i jak się nazywają*

Realizowanie opisanych wcześniej zadań uwagowych i pamięciowych jest zaledwie częścią tego, co potrzebne jest do odnoszenia sukcesów w szkole. Znaczące jest, czy dziecko potrafi zaprezentować to, co wie, w taki sposób, aby zaskarbić sobie przychyłność dorosłych i rówieśników. Wychowanie i edukacja realizuje się bowiem w kontaktach społecznych i dlatego niezwykle ważne jest porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem oraz dziecka z dorosłym, a także dzieci pomiędzy sobą.

Starsze przedszkolaki i mali uczniowie mają jeszcze spore trudności w obdarzaniu uwagą drugiej osoby, także nauczyciela. Dlatego trudno im zrozumieć przekazywane intencje i nawet krótkie komunikaty słowne. Kłopoty z obdarzaniem uwagą innych osób mają jeszcze jeden wymiar – dzieci dużo czasu spędzają z rówieśnikami, a mimo to mało się nimi interesują. Niby są razem, a tak naprawdę obok siebie. Wynikają z tego konflikty, bo dzieci nie zadają sobie trudu, aby poznać swe intencje. Utrudnia to zgodne współdziałanie w zabawie i w czasie wspólnych zadań.

Ważne jest także to, aby dziecko potrafiło zaprezentować siebie w miły dla innych sposób. Od tego zależy jego atrakcyjność społeczna, której nie sposób

przecenić. Od atrakcyjności społecznej zależy bowiem to, czy i w jakim zakresie dziecko będzie mogło realizować swe potrzeby psychiczne w grupie rówieśników. Dzieci o niskiej atrakcyjności społecznej są przecież izolowane lub odrzucane.

Z tych powodów warto zorganizować dla dzieci serię zajęć rozwijających umiejętność atrakcyjnego prezentowania siebie, a także obdarzania uwagą innych i korzystania z komunikatów niewerbalnych. Pomoże w tym program i metodyka *Potrafię obdarzać uwagą i mówić tak, aby inni mnie słuchali, pamiętam też, jak wyglądają inni i jak się nazywają*¹⁸⁾.

W programie tym realizowane są następujące cele: a) kształtowanie u dzieci umiejętności obdarzania uwagą drugiej osoby w takim stopniu, jaki potrzebny jest do porozumienia się, b) wdrażanie dzieci do uważnego patrzenia na innych i zapamiętywania imion rówieśników, a także ich wyglądu, sposobu mówienia i poruszania się, c) doskonalenie umiejętności niewerbalnego komunikowania się: przekazywanie oraz odczytywanie intencji wyrażanych sposobem spoglądania i wyrazem twarzy, mimiką i tonem głosu, gestami i ruchem ciała, d) kształtowanie nawyku wypowiadania się w sposób zrozumiały dla innych, a także troszczenia się o to, aby inni chcieli słuchać, co dziecko ma do powiedzenia, e) rozwijanie umiejętności miłego prezentowania siebie i tego, co trzeba innym powiedzieć.

Cele te są realizowane w trakcie sześciu następujących sytuacji zadaniowych z elementami zabawy: *Potrafiemy porozumiewać się bez słów* (odczytywanie intencji drugiej osoby oraz niewerbalne sposoby przekazywania informacji), *Opowieści pantomimiczne* (przekazywanie językiem ciała sensu wybranej sytuacji lub wydarzenia i obdarzanie uwagą przez czas dłuższy), *Wiem, kto to jest i jak ma na imię* (uważne przyglądanie się sobie nawzajem, zapamiętanie wyglądu oraz imion), *Potrafię rozpoznać znajomych po sposobie mówienia i poruszania się* (jest to wdrożenie uważnego spostrzegania innych), *Opowiem misiowi, jak wyglądam i co lubię* (jest to zabawa, w której uczy się opowiadać o sobie to, co ważne), *Potrafię miło zaprezentować się innym* (przełamywanie swej nieśmiałości i miłe przedstawianie się dorosłemu i rówieśnikom).

Krótko o sposobach korzystania z programów wspomagających dzieci w rozwijaniu zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania, a także ich skuteczności edukacyjnej¹⁹⁾

Każdy z przedstawionych programów został skonstruowany na zasadzie kolejnych przybliżeń. Były one wielokrotnie poprawiane w taki sposób, aby

¹⁸⁾ Program ten znajduje się w: tamże, s. 205–225.

¹⁹⁾ Więcej informacji w: tamże, s. 225–234.

nadać mu formułę maksymalnie przyjazną dzieciom i dorosłym²⁰⁾. W założeniu mają być pomocne w procesie wspomagania rozwoju umysłowego sześciolatków i pierwszoklasistów, a także nieco starszych dzieci o wolniejszym rozwoju umysłowym. Mam na myśli uczniów uczęszczających do klas integracyjnych i szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim.

Przy wspomaganiu dzieci w rozwijaniu zdolności do skupiania uwagi i mądrego zapamiętywania warto 5 omówionych wcześniej programów realizować w podanej kolejności. Jeżeli jednak dorosły – z pewnych przyczyn – nie może tego uczynić, wówczas radzę mu wybrać ten program, który jest dziecku najbardziej potrzebny i zrealizować go w całości, bez pośpiechu. Warunkiem skuteczności każdego programu jest zrealizowanie całej serii zajęć według podanej metodyki.

Na koniec tej serii rad i zastrzeżeń jeszcze jedna ważna kwestia – pułapką jest założenie, że dzieci realizują zadania pamięciowe w podobny sposób, jak czynią to dorośli. Myląca jest więc analogia: ponieważ ja w taki sposób skupiam uwagę i zapamiętuję, to zapewne dzieci także w taki sposób funkcjonują. Analiza porównawcza funkcjonowania dorosłych i dzieci w realizowaniu zadań pamięciowych wskazuje na niebywałe różnice. Dlatego warto także zapoznać się ze specyfiką funkcjonowania dziecięcej pamięci.

Na koniec garść informacji o skuteczności edukacyjnej przedstawionych programów. Ustalałam ją na podstawie analizy losów szkolnych 44 sześciolatków, dla których w roku szkolnym 1999/2000, a potem w roku szkolnym 2000/2001 zorganizowano zajęcia dokładanie według opisanych programów. W czasie gdy ustalałam ich szkolne losy, dzieci te uczęszczały odpowiednio do klasy II lub III różnych szkół podstawowych w Warszawie²¹⁾.

Za szczególnie ważne uznałam wypowiedzi rodziców dotyczące: a) sukcesów w nauce szkolnej ich dzieci, b) funkcjonowania dzieci w ważniejszych obszarach edukacyjnych, c) sposobów radzenia sobie z zadaniami pamięciowymi, d) roli eksperymentu w rozwijaniu zdolności do skupienia uwagi i zapamiętywania u ich dzieci.

Sukcesy w nauce szkolnej. Rodzice badanych dzieci zgodnie stwierdzali, że udział ich dzieci w zajęciach eksperymentalnych przyczynił się do odnoszenia

²⁰⁾ To wielokrotne sprawdzanie i korygowanie zajęło nam więcej niż dziewięć lat. Odbywało się w Przedszkolu nr 196, potem w Przedszkolu nr 352 w Warszawie. Zajęcia z dziećmi – według wcześniej przygotowanych scenariuszy – prowadziła E. Zielińska, zaś obserwacją i analizą dziecięcych zachowań zajmowała się E. Gruszczyk-Kolczyńska. Na podstawie tych doświadczeń ustalałyśmy wspólnie najskuteczniejszy sposób porozumiewania się z dziećmi i korygowałyśmy metodykę prowadzenia zajęć w ramach każdego programu. Taką wersję programów dodatkowo sprawdzano w 16 przedszkolach w różnych miejscowościach Polski.

²¹⁾ Dodać warto, że badane dzieci uczęszczały do 14 szkół, chociaż wcześniej uczęszczały do jednego przedszkola. Tak bywa w wielkich miastach, gdzie rodzice mogą wybierać szkołę dla swojego dziecka.

sukcesów w nauce szkolnej. 24 rodziców stwierdziło, że ich dzieci to wybitni i bardzo dobrzy uczniowie, 16, że ich dzieci dobrze radzą sobie w szkole, a tylko 4 uważało, że ich dzieci to przeciętni uczniowie. Żadne z rodziców nie oceniło swego dziecka jako ucznia słabego, który nie radzi sobie z wymaganiami stawianymi mu w szkole. Z danych o nadmiernych trudnościach i niepowodzeniach w nauce szkolnej wynika, że co czwarte dziecko (około 25%) nie radzi sobie w szkole²²). Stwierdzam więc, że dzieci z grupy eksperymentalnej znacząco lepiej radzą sobie w szkole od swych rówieśników. Można przyjąć, że jest to w dużej mierze spowodowane udziałem tych dzieci w zajęciach organizowanych według przedstawionych programów.

Funkcjonowanie dzieci w ważniejszych obszarach edukacyjnych. Zdaniem rodziców ich dzieci mają znaczące osiągnięcia w zakresie: 1) edukacji matematycznej – świetnie i bardzo dobrze radzi sobie 28 dzieci, dobrze 10 dzieci, a przeciętne zaledwie 6 dzieci; 2) edukacji polonistycznej – świetnie i bardzo dobrze radzi sobie 21 dzieci, dobrze 18 dzieci, nieco słabiej 5; 3) wiedzy przyrodniczej – świetnie i bardzo dobrze radzi sobie 27 dzieci, dobrze 16 dzieci, nieco słabiej 1 dziecko. W badanej grupie nie było ani jednego dziecka, które nie potrafiło sprostać wymaganiom stawianym w szkole. Tak wysoka ocena osiągnięć szkolnych w ważnych zakresach edukacji szkolnej oznacza także, że dzieci potrafiły na oczekiwanym poziomie realizować zadania pamięciowe, którymi nasycone są przecież wymienione zakresy edukacji szkolnej. Świadczy to o skuteczności edukacyjnej programów wspomagania dzieci w skupianiu uwagi i zapamiętywaniu.

Sposób radzenia sobie z zadaniami pamięciowymi. Rodzice oceniają zdolność do skupienia uwagi i zapamiętywania swoich dzieci następująco: 1) bardzo dobrze radzi sobie ze skupieniem uwagi 23 dzieci, dobrze 16 dzieci, nieco słabiej 5 dzieci; 2) uczenie się na pamięć wierszy, definicji itd. – tu jest najlepiej, bo bardzo dobrze radzi sobie 32 dzieci, dobrze 12 dzieci, nie ma ani jednego dziecka, które by miało z tym kłopoty; 3) wyodrębnianie i zapamiętywanie ważnych informacji: bardzo dobrze radzi sobie z tym 31 dzieci, dobrze 9 dzieci, nieco słabiej 3 dzieci; 4) wytrwałość w dążeniu do celu w sytuacjach szkolnych – w opinii rodziców taka cecha w stopniu bardzo dobrym charakteryzuje 23 dzieci, w stopniu dobrym 17 dzieci, a w stopniu nieco słabszym tylko 4 dzieci.

Kto jak kto, ale rodzice najlepiej wiedzą, ile wysiłku trzeba włożyć pomagając dziecku w odrabianiu prac domowych i w realizowaniu zadań pamięciowych. Dlatego tak wysokie oceny rodziców bardzo dobrze świadczą o skuteczności edukacyjnej zajęć organizowanych według przedstawionych programów.

Rola eksperymentu w rozwijaniu zdolności do skupienia uwagi i zapamiętywania. Przypominam, że proszono rodziców o taką opinię, gdy ich dzieci

²²) Więcej informacji w: E. Gruszczyk-Kolczyńska (2005 i wcześniejsze wydania, wstęp).

kończyły już klasę II lub III szkoły podstawowej, a więc dwa lub trzy lata po zakończeniu eksperymentu. W tym czasie wiele się wydarzyło, także w zakresie losów szkolnych ich dzieci. Mimo to na 44 wypowiedziach się w tej sprawie, aż 39 rodziców stwierdziło, że zajęcia prowadzone w ramach tego eksperymentu znacząco przyczyniły się do lepszego ukształtowania pamięci u ich dzieci. Tylko 4 rodziców nie miało w tej sprawie wyrobionego zdania, a jedno z rodziców nie zauważyło, aby zajęcia te wpłynęły korzystnie na pamięć córki.

Opinie przemawiają za skutecznością zaprezentowanych programów. Było o tym wiadomo już w trakcie i pod koniec serii zajęć prowadzonych według zaleceń każdego z przedstawionych programów. Wynikało to z systematycznie prowadzonych obserwacji i analizy zachowania się dzieci podczas zajęć. Najlepszym wskaźnikiem tego, w jakim stopniu proces uczenia się jest przyjazny dzieciom, była radość z jaką podejmowały i realizowały kolejne zadania pamięciowe.

W badanej grupie nie było ani jednego dziecka, które by okazywało zmęczenie i niechęć. Wszystkie dzieci były radosne, ożywione przed każdym zadaniem pamięciowym, a potem z wielkim zaangażowaniem starały się wykonać go jak najlepiej. Cieszyły się, że tyle już potrafią i chętnie pokazywały to dorosłym. Zapewne pomagało im to, że rodzice interesowali się, czego dzieci nauczyły się w ramach zajęć eksperymentalnych: bywali na zajęciach pokazowych, pytali o sens każdego programu, chwalili dzieci za to, co potrafiły itp.

Kończąc tę prezentację efektów edukacyjnych chcę dodać, że i mnie wiele radości i satysfakcji sprawiało prowadzenie zajęć z dziećmi według programów opisanych w tej książce. Na każdych zajęciach obserwowałam radosny wysiłek dzieci i to, z jaką dumą pokazywały, że tyle już potrafią. Miło mi było także wsłuchiwać się w dobre słowa rodziców, którzy cieszyli się z postępów swych dzieci. Mam więc uzasadnioną nadzieję, że tyle dobrego spotka dorosłych, którzy zechcą wspomagać dzieci w rozwijaniu zdolności do skupienia uwagi i mądrego zapamiętywania.

Bibliografia

- Anderson, J.R. (1998). *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa: WSiP.
- Baddeley, A. (1998). *Pamięć, poradnik użytkownika*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Chlewiński, Z., Hankała, A., Jagodzińska, M., Mazurek, B. (1997). *Psychologia pamięci. Leksykon OMEGI*. Warszawa: WP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2005). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (1997). *Dzieciątka matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2000). *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycieli przedszkola*. Warszawa: WSiP.

- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska, E. (2004). *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycieli przedszkola*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2005). *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania. Uwarunkowania psychologiczne i pedagogiczne, programy oraz metodyka*. Warszawa: WSiP.
- Jagodzińska, M. (2003). *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kurcz, I. (1992). *Pamięć, uczenie się i język*. Warszawa: PWN.
- Maruszewski, T. (2002). *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Najder, K. (1992). *Schematy poznawcze*. W: *Psychologia i poznanie*. Warszawa: PWN.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1993). *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej*. Kraków: Wydawnictwa UJ.
- Schacter, D.L. (2003). *Siedem grzechów pamięci. Jak zapominamy i zapamiętujemy*. Warszawa: PIW.
- Stemplewska, K. (1992). *Rozwój reprezentacji*. W: *Psychologia i poznanie*. Warszawa: PWN.
- Świecicka, M. (2005). *Uwaga, samokontrola, emocje. Psychologiczna analiza zachowań dzieci z zaburzeniami uwagi*. Warszawa: Wydawnictwo EMU.

O WSPOMAGANIU DZIECI WOLNIEJ ROZWIJAJĄCYCH SIĘ W SKUPIANIU UWAGI I ŚWIADOMYM ZAPAMIĘTYWANIU. NIEKTÓRE HIPOTEZY, WYNIKI BADAŃ, INTERPRETACJE I PROPOZYCJE (część II)

Streszczenie

Obszerny artykuł o wspomaganianiu dzieci wolniej rozwijających się w skupianiu uwagi i świadomym zapamiętywaniu został podzielony na dwie części. W pierwszej wyjaśniam, dlaczego dobra pamięć ciągle jest warunkiem szkolnych sukcesów uczniów i przedstawiam charakterystykę popularnych mnemotechnik z uwzględnieniem ich zalet i ograniczeń.

W drugiej części artykułu przedstawiam autorską koncepcję wspomaganiania dzieci w rozwijaniu zdolności do skupiania uwagi i mądrego zapamiętywania. Prezentuję też kolejno pięć programów składających się na tę koncepcję: 1) *Dzieci uczą misie wierszy*, 2) *Patrzę uważnie i potrafią zapamiętać wiele szczegółów*, 3) *Potrafię zapamiętać szeregi czynności i przewidzieć, co będzie dalej*, 4) *Słucham uważnie, aby zapamiętać to, co ważne i potrzebne*, 5) *Potrafię obdarzać uwagę i mówić tak, aby inni mnie słuchali, pamiętam też jak wyglądają inni i jak się nazywają*. Programy te są przeznaczone dla sześciolatków i uczniów klasy pierwszej, a także dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Można je realizować w przedszkolach, w szkołach, w poradniach, w domu, w sanatorium itp.

W charakterystyce każdego programu podaję wykaz kompetencji, które są kształtowane w danym programie, pokrótce omawiam też stosowane metody. W przypisach znajdują się informacje, gdzie można znaleźć dokładne omówienie tych programów wraz ze scenariuszami zajęć oraz wynikami badań, które stały się podstawą opracowania każdego z wymienionych programów. Na koniec artykułu przytaczam wyniki badań nad edukacyjną skutecznością opisanych programów. Ustalałam ją na podstawie losów szkolnych 44 dzieci, które uczestniczyły w zajęciach eksperymentalnych, prowadzonych zgodnie ze scenariuszami tworzącymi każdy program. Ze względu na wysoką skuteczność warto poznać opisane programy i zastosować je w działalności wychowawczej i edukacyjnej.

Słowa kluczowe: treningi pamięci, mnemotechniki, wiedza „wiem, że”, wiedza „wiem, jak”, wspomaganie dzieci w tworzeniu ekwiwalentu strategii uwagowych, wspomaganie dzieci w tworzeniu ekwiwalentu strategii pamięciowych, program *Dzieci uczą misie wierszy*, program *Patrzę uważnie i potrafię zapamiętać wiele szczegółów*, program *Potrafię zapamiętać szeregi czynności i przewidzieć, co będzie dalej*, program *Słucham uważnie, aby zapamiętać to, co ważne i potrzebne*, program *Potrafię obdarzać uwagą i mówić tak, aby inni mnie słuchali, pamiętam też, jak wyglądają inni i jak się nazywają*.

SUPPORTING CHILDREN WHO DEVELOP AT A SLOWER RATE IN FOCUSING THEIR ATTENTION AND IN CONSCIOUS REMEMBERING. HYPOTHESIS, RESEARCH, INTERPRETATION AND SUGGESTIONS (Part II)

Summary

The in-depth article on supporting children who develop at a slower rate in focusing their attention and in conscious remembering was divided into two parts. In the first part, I explain why good memory is still the precondition for students' school success. The popularity of memory training which teaches older children mnemonic techniques is its consequence. For this reason, I present a description of popular mnemonic techniques along with their advantages and drawbacks. Next, I substantiate the thesis of limited possibilities to use mnemonic techniques at school and in everyday situations.

The problem is that parents and teachers are convinced that children use their memory in the same way as adults do. That is why in kindergartens and schools, memory tasks are developed according to the rule: they are easy for adults so they will not be difficult for children. However, because of different functioning of children's memory, which has been proved by scientific research, these tasks pose extreme cognitive and performing difficulties for children, while adults presume that problems in remembering things result from the fact that children ignore orders and are simply lazy. That is why they get upset instead of helping the child whose frustrations deepen and who is doing worse and worse at school. They think that memory training is a hope even for children as young as six as well as for younger students.

However, introducing children and young students to using mnemonic techniques is not so beneficial to their intellectual development. In the article, I quote the arguments weighing in favor of this thesis. It does not mean, however, that it is not necessary to support children in developing the ability to focus their attention and to remember things in a clever way, but it should be done differently than in case of memory training for older students and adults. In the second part of the article, I present some authored programs supporting children in developing the ability to focus their attention and to remember things in a clever way, as well as the research findings proving their effectiveness.

Key words: Memory training, mnemonic techniques, knowledge: „I know that”, knowledge: „I know how”, supporting children in creating the equivalent of attention strategies, supporting children in creating the equivalent of memory strategies, „children teach teddy bears poems” program, „I look carefully and I can remember lots of details” program, „I can remember sequences of activities and anticipate what is going to happen next” program, „I listen carefully to remember what is important and needed” program, „I can give attention and speak in such a way that others listen to me, I also remember what others look like and what their names are” program.

WANDA HAJNICZ

INTEGRACJA – PROCES ZMIERZAJĄCY DO UŁATWIENIA INDYWIDUALNEGO ROZWOJU WE WSPÓLNOCIE Z INNYMI

Problemy związane z celowo realizowanym procesem integracji

Dążenie do ekspansji różnego rodzaju, od terytorialnej po religijną czy cywilizacyjną, a nawet poznawczą, uruchamia relacje rywalizacyjno-eliminacyjne, bowiem rywalizacja służy nie tylko zwycięstwu lepszych (sprawniejszych), ale równocześnie eliminacji słabszych, mniej sprawnych (P. Mikiwicz, 2003; T. Pilch, 2004).

Hierarchia wartości utworzona na podstawie konkurencyjno-rywalizacyjnej zasady stanowi podstawowy mechanizm stymulujący rozwój cywilizacyjny, szczególnie w zakresie nowych obszarów panowania. Najbardziej spektakularnym efektem tego mechanizmu rozwojowego jest gwałtowny rozkwit kultury i cywilizacji ludzkiej. W długim ciągu rozwoju z masy wyemancypowała się Jednostka. Im bardziej znaczącymi cechami się charakteryzowała, im bardziej wyrazisty był jej wkład cywilizacyjny, tym mocniej zaznaczała się jej indywidualność. Widocznym przykładem tego procesu było długotrwałe postrzeganie historii przez pryzmat znaczących jednostek, których działania wpływały na bieg zdarzeń.

Jednocześnie jednak relacje współdziałania są co najmniej równoważne z rywalizacyjnymi i wyróżnienie wspólnoty jako znaczącego podmiotu rozwoju przez długi okres historii dominowało nawet wobec podmiotu indywidualnego. Badacze zajmujący się dziedziną psychologii ewolucyjnej (E.O. Wilson, 1998), analizują zjawisko altruizmu gatunkowego, będącego zachowaniem adaptacyjnym różnym od działań konkurencyjno-rywalizacyjnych.

Możemy zatem przyjąć założenie, że istnieją równie silne podstawy do tworzenia dwóch równoległych hierarchii wartości, przy czym obie mają istotne znaczenie dla adaptacji i rozwoju ludzi.

Wilson i Cowell (za: G. Fairbairn, S. Fairbairn, 2000, s. 221) zestawiają dwie hierarchie wartości dotyczące sprawności bądź przymiotów człowieka. Są to:

Hierarchia uznawana za normalną lub pożądaną przez społeczeństwo:

- sprawność fizyczna,
- umiejętności społeczne,
- osiągnięcia intelektualne.

Hierarchia alternatywna:

- zdolność do radości,
- zdolność do kontemplacji,
- zdolność do wdzięczności,
- zdolność do miłości,
- zdolność do przyjaźni,
- chęć do niesienia pomocy,
- okazywanie cierpliwości.

Hierarchia uznawana za normalną czy pożądaną nie została ukonstytuowana przypadkowo. Zawarty w niej zestaw przymiotów służy ekspansji gatunku, poszczególnych społeczności i pojedynczych osób, a to jest istotnym przejawem życia. Rywalizacja zaś jest efektywnym mechanizmem, pozwalającym na wyraźniejszą ekspansję tym, którzy dysponują większym potencjałem. Nie ma więc sensu negowanie tego zestawu przymiotów.

W procesie rozwoju ludzkości ujawniły się jednak istotne niebezpieczeństwa związane z prymatem tej hierarchii wartości. Pierwszym z nich okazały się totalitaryzmy, w których jednym z elementów stała się jawna i uprawniona eksterminacja grup nieposiadających – jak twierdzono – uznawanych cech i przymiotów (ludobójstwo nie w walce, a poprzez instytucjonalną eksterminację). Totalitaryzmy XX wieku ukazały ekstremalne konsekwencje stosowania zasady konkurencyjno-rywalizacyjnej, zwycięstwo silniejszych i konsekwentne stosowanie prawa silniejszego (eksterminacja) oraz przekształcenie słabszych w silniejszych i eksterminację rywali.

Drugim niebezpieczeństwem lub, inaczej patrząc, granicą tej hierarchii wartości jest poszerzające się zjawisko wykluczenia coraz liczniejszych społeczności i grup z coraz bardziej intensywnie przebiegającego procesu rozwoju cywilizacyjnego. Jednym z dramatycznych sygnałów postępowania tego zjawiska stał się między innymi terroryzm, traktowany jako odwet, a także fundamentalizm jako próba przeciwstawiania się zwycięzcom w rywalizacji poprzez traktowanie ich jako tych, którzy starają się o fałszywe wartości (J. Postuszny, 2005).

13 stycznia 2005 roku w dzienniku telewizyjnym można było usłyszeć informację, że sformułowano już zasady, na podstawie których może zostać wydany rozkaz o zestrzeleniu porwanego przez terrorystów samolotu pasażerskiego, mogącego stanowić pocisk skierowany przeciwko wielu innym ludziom, tak jak to było 11 września 2001 roku. Ta informacja pokazuje, do jakich paradoksów może dojść przy rywalizacji pożądanym społecznie cech. Kto w tym wypadku jest sprawniejszy i dysponuje lepszymi umiejętnościami społecznymi? Czy ten,

którego zabija bezbronnych, którzy zaufali instytucjom społecznym, takim jak transport publiczny, dokonując rachunku: które działanie przyniesie mniejsze straty w ludziach, czy ten, kto zmusił silniejszego do dokonywania takich wyborów.

Narastający proces wykluczenia zmusza do rewizji paradygmatu, jakim jest nieskrępowany rozwój jednostki prowokujący do jednoznacznego wyboru hierarchii wartości dotyczących sprawności fizycznych, intelektualnych i społecznych.

Równoległe jednak w funkcjonowaniu grup społecznych realizowane były i są wartości z hierarchii alternatywnej. Pierwotną w tej hierarchii wartością jest altruizm, wyrażający się zarówno w dzieleniu się, jak i w niesieniu pomocy (E.O. Wilson, 1998; M. Ridley, 2000).

Po dramatycznych doświadczeniach społecznych prymatu hierarchii wartości o charakterze rywalizacyjnym, zaczyna pojawiać się możliwość zmiany paradygmatu. Główną wartością może nie tyle jest jak najlepiej rozwinięta jednostka, a wspólnota dająca jednostkom szansę na rozwój. Można to potraktować jako próbę zrównoważenia obu hierarchii wartości.

Hierarchia wartości stanowiąca podstawę dążeń integracyjnych

Dlaczego hierarchię alternatywną traktować możemy jako jakiś nowy czynnik rozwoju? W przekazach kultury od zawsze stykamy się z eksponowaniem tych właśnie wartości i ich znaczenia w rozwoju relacji między ludźmi. Przez długi czas obie hierarchie traktowano bądź konkurencyjnie, wskazując, która jest niejako lepsza, wartościowsza, a która mniej wartościowa, „niższa”, bądź też traktowano jedną z nich jako służebną wobec drugiej, trzecim wyjściem było adresowanie każdej z tych różnych hierarchii do różnych grup czy społeczności (np. niewolników, biednych, kobiet, chorych itp.).

Ustanowienie praw człowieka w rzeczywistości świata rynku opartego na mechanizmie konkurencyjno-rywalizacyjnym ujawniło istotny dylemat akceptowania wartości z obu hierarchii. Nie wystarczał już proces dokonywania wyboru, opowiadania się za wyższością jednej lub drugiej hierarchii albo rozdzielanie ich pomiędzy różne grupy społeczne. Prawa człowieka odnoszą się do wszystkich, a więc i do tych, którym uczestnictwo w relacjach konkurencyjno-rywalizacyjnych nie przynosi sukcesu, a nawet nie może przynieść, jak i do tych, którzy skutecznie w tym uczestniczą. To wszystko stało się istotnym czynnikiem stymulującym zmianę paradygmatu.

Dlaczego, po co, ze względu na jaką konieczność występuje zjawisko zmiany paradygmatu? Analiza dłuższego okresu rozwoju ekspansywnego ujawniła istnienie nasilającego się zjawiska biednych pracujących (A. Staszek, 2004, s. 143; T. Pilch, 2004). Zmiany cywilizacyjne nie prowadzą do zwiększenia populacji ludzi korzystających z tego rozwoju, a odwrotnie, powiększa się populacja osób marginalizowanych w różnym stopniu. Ten proces zagraża sta-

bilności i niezbędnej spójności społeczeństw, rodzi poczucie krzywdy i bunt. Zmiana paradygmatu może stanowić mechanizm co najmniej hamujący ten proces. Kategorię „biednych pracujących” można uznać za jeden z istotnych powodów konieczności zmiany paradygmatu (A. Stanaszek, 2004, s. 164–165).

Przekształcanie fundamentalnych podstaw budowania hierarchii wartości (zmiana paradygmatu), prowadzące do tego, że naczelną zasadą stają się prawa człowieka, związane jest też w istotny sposób ze wzrostem indywidualizacji kultury, nadejściem od lat 60. XX w. „ery jednostki”. Tak podjęto próbę łączenia obu hierarchii. Prawa jednostki, każdej jednostki, mają implikować konieczność podejmowania działań wspólnotowych szczególnie wobec tych członków społeczności, którzy sami nie mogą w pełni zagwarantować realizacji tych praw wobec siebie. Pierwszą grupą, która doświadczyła takich działań, były dzieci. Wiek XX został określony wiekiem dziecka, a najbardziej znaczącym faktem formalnym było ustanowienie Karty Praw Dziecka.

Relacja między moralnością, etyką a przynależnością do wspólnoty jest istotą rozważań J. Kisa (2004). Zasady moralne mają charakter kulturowy i jednocześnie mają wartość uniwersalną, to znaczy, że obejmują wszystkich bez ograniczeń. Druga istotna cecha moralności to fakt, że jest jednym z istotnych elementów tworzących wspólnotę tych, których zachowania reguluje. J. Kis (tamże, s. 14–15) pisze: „Jeśli ludzie uznają nadrzędną rolę moralności, nie zobowiązują się do tego, że w podobnych sytuacjach będą się zachowywać podobnie, tylko do tego, że będą się przed innymi tłumaczyć ze swoich czynów (...) Wspólnota moralna jest otwarta i egalitarna. Nie istnieje żadna przyczyna, dla której można by z niej wykluczyć kogokolwiek, kto jest w stanie rozumieć i stosować te zasady, kto potrafi własne i cudze czyny oceniać wedle tych zasad (...) Nie ma też powodu, by ludzie należący do jakiejś moralnej wspólnoty zajmowali w niej nierówne pozycje”. Z tego można wysnuć zasadę równej godności. Ale autor pisze dalej, że: „z punktu widzenia moralności nie tylko członkowie wspólnoty moralnej posiadają status, posiada go każda istota, która ma chronione moralnością interesy”. To prowadzi do zasady sprawiedliwości.

Dostrzeżenie grup wykluczanych oraz tych, które samodzielnie nie mogą zapewnić sobie realizacji pełni praw, zaowocowało ukształtowaniem się formy państwa opiekuńczego, czyli państwa realizującego zadanie redystrybucji części wytworzonych dóbr na rzecz wspierania grup marginalizowanych.

Okazało się jednak, że nie daje to możliwości rozwiązania problemu marginalizacji i wykluczenia, ponieważ potrzeby wsparcia okazują się zawsze większe niż możliwości jego udzielania oraz niezindywidualizowane działania wspierające bywają źródłem wyuczonej bezradności. Zasada państwa opiekuńczego okazała się czynnikiem hamującym tempo rozwoju, co w efekcie jeszcze bardziej utrudniło realizację zasady opiekuńczości (kurczyły się zasoby podlegające redystrybucji).

Efektom dostrzeżenia trudności jest próba położenia akcentu na mniej sformalizowane formy stosowania zasady opiekuńczości poprzez konstruowanie

społeczeństwa opiekuńczego. Zasada ta wymaga utrzymania jako podstawowych dwóch niespójnych wartości: sprawności selekcyjowanej przez proces rywalizacji i integracji budowanej przez proces wspomagania. Wymaga zdolności do funkcjonowania w ambiwalencji, chwiejnej równowadze.

Równoważenie obu hierarchii nakłada konieczność nieustannego dokonywania wyborów między wartościami, a wtedy mogą powstawać dylematy.

Przy zmianie paradygmatu w społecznościach, w których dominujące znaczenie ma rywalizacyjna hierarchia wartości, proces integracji realizowany jest nie tylko dzięki integracji przebiegającej spontanicznie, ale w znacznym stopniu jest organizowany świadomie i celowo. Integracja społeczności bardzo zróżnicowanych kulturowo i historycznie w okresie globalizacji komunikacyjnej również wymaga realizowania celowego i świadomego procesu.

Zadaniowo skonstruowany proces ma nieco inny charakter niż naturalnie przebiegająca, nie w pełni uświadomiona integracja spontaniczna. Zaczyna się od naturalnej przynależności do grupy (wyznacznikiem jest przeważnie przynależność biologiczna, a także wspólne terytorium), na to nakłada się współuczestnictwo, przekształcające się we współdziałanie. Proces integracji jest efektem, a nie celem. W celowym, świadomym konstruowaniu procesu integracji, na początku mamy do czynienia z brakiem przynależności. Wszelka izolacja czy wykluczenie takiej właśnie sytuacji dotyczy. Zaczynamy więc ten proces od zadeklarowanej przynależności. Deklaracja pochodzi nierzadko od przywódców, liderów grup przyjmujących, ale bardzo często inicjatorami są przedstawiciele grup marginalizowanych. Ważny jest jednak fakt istnienia świadomej deklaracji. Aby proces integracji mógł postępować, po deklaracji musi nastąpić współuczestnictwo, przekształcające się we współdziałanie. Na tym etapie potrzeba najwięcej działań wspierających, ale nie tylko. Konieczne jest też poznanie przez osoby integrujące się swoich możliwości współdziałania i współdziałania. Trzeba przy tym podkreślić, że integracja jest procesem opartym na aktywności wszystkich uczestników. Szczególnie że dotyczy osób cechujących się względem siebie wyraźną odmiennością.

Zaznaczyć trzeba, że tak naprawdę hierarchie wartości, stanowiące podstawę i źródło uruchamiania procesu świadomej integracji, mają podstawowe znaczenie dla jego organizacji, a w efekcie i skutków; w gruncie rzeczy one właśnie warunkują przebieg tego procesu.

U podstaw aktywności zarówno jednostek, jak i grup lub społeczności leżą hierarchie wartości (niezależnie od tego, czy są one uświadamiane). Przypatrzmy się przez chwilę wartościom, które stanowią napędowy czynnik rozwoju, rozumianego jako zwiększanie się możliwości adaptacyjnych w bardzo szerokim znaczeniu, oraz tym wartościom, które znajdują się u podstaw działań wspólnotowych.

26 października 2005 roku w Humpton Court Tony Blair, na nieformalnym spotkaniu poświęconym sprawom gospodarczym w UE, powiedział, że rynek nie kieruje się zasadą solidarności, tylko konkurencji, solidarność musimy sobie

zapewnić sami. Chodziło mu o znalezienie takich mechanizmów ekonomicznych, które zwiększą konkurencyjność gospodarki europejskiej przede wszystkim w stosunku do gospodarki chińskiej. Ta krótka wypowiedź dotyka najistotniejszego dylematu związanego z procesem integracji, dylematu rozbieżnych czy niespójnych systemów wartości. Konkurencyjność wymaga postawienia na czele hierarchii zachowań rywalizacyjnych, dzięki którym maksymalnie może ujawnić się sprawność jednostek lub grup. Ta sprawność umożliwia dostęp do szerokiego zespołu dóbr. Solidarność dotyczy częściowo drugiego etapu – dystrybucji pozyskanych dóbr. Gdyby tak było, nie istniałby w tym zakresie problem integracji, a jedynie problem „wbudowania” w system dystrybucji zasady solidarności, co w społecznościach o strukturze demokratycznej, uzależniających decydentów od głosów wyborców, jest możliwe. Pojawia się najwyżej dyskusyjny problem, jaka część pozyskanych dóbr miałyby być na to przeznaczona.

Integracja nie na tym jednak polega. Tworzenie całości to dążenie do sytuacji, w której członkowie grup mniejszościowych będą partycypować zarówno w procesie pozyskiwania dóbr, jak i w procesie decydowania o ich dystrybucji. Aby takie możliwości uzyskać, musieliby uczestniczyć w ich tworzeniu, a zatem i w grze konkurencyjnej, bo ona właśnie jest drogą do uzyskiwania tych możliwości. W tym miejscu warto odwołać się do przykładu. W hotelu „U Pana Cogito” w Krakowie pracują ludzie chorujący na schizofrenię. Są przygotowani do tego, by nie tylko wykonywać niezbędne prace w takim przedsiębiorstwie, jakim jest hotel, ale też by mówić o sobie, o swojej chorobie tym osobom, które chcą ich słuchać i z nimi rozmawiać. Tu ujawnia się jedna ze znaczących dróg ustosunkowania się dylematów na poziomie wartości. Wsparcie, pomoc dotyczy możliwości włączenia się wykluczanych w relacje konkurencyjne. Cecha inności staje się źródłem informacji, wiedzy, którą można przekazać tym, którzy jej poszukują.

Socjobiologia poszukuje odpowiedzi na pytania: dlaczego, po co i w jakich sytuacjach relacja konkurencji, rywalizacji może zostać zdominowana przez zasadę współpracy (E.O. Wilson, 1998).

To jest jeden z dylematów w płaszczyźnie hierarchii wartości, drugi, istotny jedynie w społecznościach ludzkich, dotyczy treści, jakie kryją się pod podobnie ukształtowanymi skalami wartości. W jakim stopniu są one tożsame, w jakim kryją się za nimi tak samo postrzegane drogi ich realizacji i czy własna i cudza droga ich realizacji postrzegana jest jako zagrożenie, błąd bądź alternatywa.

Dylematy z formułowaniem hierarchii wartości i sposobem ich rozumienia oraz urzeczywistnianiem wydają się istotnymi barierami w realizacji tego procesu. W naszych rozważaniach przedmiotem analizy nie będzie opozycja wartości leżących u podstaw zdobywania i dzielenia się, a ta rzadziej rozważana różnica w sposobie rozumienia i realizacji pewnych wartości.

Wydaje się jednak, że świadome i celowe działania mające służyć realizacji idei integracji zawierają w sobie często sytuacje związane z niejednoznacznym wyborem wartości lub z trudnościami, z konsekwentnym ich przestrzeganiem ze względu na konkurencyjny wpływ odmiennej hierarchii.

Problemy ujawniające się podczas analizowania celowych procesów integracyjnych

W zespole osób pracujących w Zakładzie Pedagogiki Terapeutycznej, w ramach projektu badawczego *Wyznaczniki społecznej integracji*, podjęliśmy próbę wyeksponowania niektórych sytuacji ujawniających różnego typu zderzenia między znaczącymi wartościami ujawniającymi się w celowym, świadomym konstruowaniu procesu integracji realizowanej na różnych płaszczyznach. (Wykaz tytułów wykonanych prac zob. s. 77).

Pierwszą grupą zagadnień, które nas interesowały, były znaczące bariery jakie ujawniają się w procesie integracji, mogące mieć istotny wpływ na refleksję nad jej granicami. Opracowania dotyczące tego zakresu odnoszą się do bardzo różnych płaszczyzn działań integracyjnych. Chodziło nam o to, aby spojrzeć na ten proces z jak najszerszej perspektywy. Do tej grupy tematycznej zaliczone zostały cztery prace: antropologiczna, z dziedziny kulturoznawstwa, dotycząca zagadnień opiekuńczo-resocjalizacyjnych oraz omawiająca zasady wdrażania integracyjnych form nauczania. Wszystkie prace pokazują, na różnych płaszczyznach, jak proces integracyjny zderza się ze sferą tożsamości zarówno u grupy integrowanej, jak i przyjmującej. We wszystkich przypadkach istotnym elementem tożsamościowym są uznawane wartości i sposób ich interpretacji. Jest to dość ważna bariera w sferze realnych kontaktów wyraźnie zróżnicowanych i równie wyraźnie samookreślających się grup.

Szczególnie wyraźnie pokazują to szeroko omówione przez B. Pasamonik problemy integracji grup muzułmanów znajdujących się w społeczeństwach krajów Unii Europejskiej i bardzo szczegółowo rozpatrzone przez K. Bogusz-Żebrowską wątpliwości związane z pedagogicznym wymogiem integracji grup w pogotowiu opiekuńczym, a także niespójności ujawnione przez M. Simonow w zadaniach stawianych przed edukacją. Do tej samej grupy można przyporządkować jeszcze opracowanie przygotowane przez Z. Wałaszewskiego na temat stopnia asymilacji treści pochodzących z odmiennych kultur, znajdujących się w pakiecie ogólnodostępnych przekazów globalnych (na przykładzie telewizji satelitarnej).

Na czym te wyróżnione przez wspomnianych autorów bariery polegają? Pierwsza z nich dotyczy tożsamości budowanej przede wszystkim na treściach kulturowych, które w swym rdzeniu zawierają bardzo wyraźnie określoną hierarchię wartości. Naruszenie jej prowadzi do rozchwiania, a nawet czasem do utraty tożsamości społecznej. Wtedy jednak, gdy jest ona podstawą tożsamości

jednostki, takie rozchwianie czy utrata wywołują poważne poczucie zagrożenia i pytanie: „kim więc jestem?”. Problem jest tym bardziej skomplikowany, że jak pisze B. Pasamonik, różnice międzykulturowe dotyczą zarówno struktury hierarchii wartości, jak i sposobu interpretowania tych wartości.

B. Pasamonik wskazuje na zasadniczą różnicę w systemie wartości dwu kultur. Chodzi o kulturę wywodzącą się z islamu i kulturę mającą chrześcijańskie korzenie, obecnie w szczególności sposób akcentującą prawa jednostki. Wartości dominujące w obu tych kulturach w sposób lakoniczny tak oto zostały przedstawione: „(...) Ze wszystkich mniejszości europejskich, muzułmańskim społecznościom (czy będą to Turcy w Niemczech, czy Algierczycy we Francji) najtrudniej przychodzi dziś asymilacja z kulturą krajów przyjmujących. Młodzi muzułmanie zwracają się dziś do islamu w poszukiwaniu dziedzictwa, tradycji, korzeni. Nawet dla niepraktykujących muzułmanów islam stanowi istotny element tożsamości – to jest jedyne kulturowe i symboliczne dobro, które mogą przedstawić Francuzom z pochodzenia, które umożliwi im przekształcenie wykluczenia w dobrowolną różnicę” (B. Pasamonik).

O jakie podstawowe wartości tu chodzi? W Europie, pomimo wielorakich różnic, udało się je ustalić. Są nimi prawa człowieka i ochrona środowiska oraz związana z tym tolerancja i otwartość. Te wartości ściśle jednak łączą się z wysokim rozwojem cywilizacyjnym, ale nie tylko. Istotnym zagadnieniem jest poczucie tożsamości i poczucie godności.

W opracowaniu B. Pasamonik znajdujemy rozważania na temat tożsamościowych źródeł poczucia godności. Za podstawową przyczynę trudności międzykulturowej integracji autorka uznaje różnice między czynnikami umożliwiającymi przeżywanie poczucia godności przez przedstawicieli kultury europejskiej i kultury islamskiej. Współcześnie w kulturze europejskiej poczucie godności związane jest z przynależnością do rodziny ludzkiej, a nawet szerzej – z przynależnością do świata istot żywych, stąd prawa człowieka i ochrona środowiska, a nie z tożsamością grupową, z czego wynika wysoka pozycja jednostki i dążenie do zrównania praw.

W kulturze islamskiej źródło poczucia godności jest inne, ma ono swoje korzenie w tożsamości grupowej (plemiennej), przysługuje przede wszystkim mężczyznom, ale zależy od zachowań związanych z nimi kobiet. Ma więc zdecydowanie nie indywidualny, a wspólnotowy charakter. „(...) Do dziś dnia wiele społeczności kultywuje koncepcje rodzinnego lub narodowego honoru i godności, które ściśle wiążą się z seksualną czystością kobiet. Są to społeczności patriarchalne. Należą do nich przede wszystkim muzułmanie. Dlatego też współczesna wojna o akulturację imigrantów koncentruje się bardzo często na seksualności córek i kobiecych rolach jako takich. Kobiety są postrzegane jako »nosicielki kultury« danej społeczności, przekazujące ją kolejnym generacjom. Właściwa kontrola kobiet poprzez małżeństwo i rozwody zapewnia, że dzieci urodzone z danej kobiety pozostają nie tylko biologicznie, ale i symbolicznie w obrębie granic wspólnoty. W ten sposób kobiety stają się zakładniczkami

swoich kultur. Zniewolenie kulturowe jest dodatkowo wzmocnione sankcją religijną. Nie jest bowiem sekretem, że największe religie łączy zasada podporządkowania kobiety mężczyźnie jako przejaw »naturalnego« lub boskiego prawa. Wszyscy religijni przywódcy są zaabsorbowani kobiecą seksualnością. Na całym świecie: kobieta, jej role i nade wszystko jej kontrola znajdują się w centrum fundamentalistycznych agend: żydów, protestantów, katolików i muzułmanów. Jednak społeczeństwa protestanckie i katolickie szybko się dziś laicyzują, zaś muzułmańskie obwarowują się w swej patriarchalnej tradycji” (B. Pasamonik).

Ta zależność „nosicieli” poczucia godności od tych, których zachowanie na to ma wpływ, rodzi dążenie do kontrolowania tych zachowań. Z drugiej strony – oddziaływanie w kierunku integracji możliwe jest głównie poprzez oddziaływanie na zachowania grupy zależnej. Dzieje się to przede wszystkim przez uświadamianie im ich praw indywidualnych, a więc ukazywanie zależności. Tak naprawdę więc jest to przekazywanie im innej, nowej hierarchii wartości. A więc pozostaje pytanie, czy to ma być działanie integracyjne, czy staje się działaniem asymilacyjnym. Pojawienie się tego problemu sygnalizuje D. Pszczółkowska (2005, s. 14–15) w artykule dotyczącym roli, jaką pełnią kobiety ze społeczności muzułmańskich, znajdujące się w krajach zachodniej Europy. To one, widząc szansę rozwoju swoich indywidualnych możliwości, modyfikują swoją hierarchię wartości i podejmują próby włączenia się w proces integracji.

B. Pasamonik nazwała te kultury niecompatybilnymi, i tak się one jawią. Próby ich integracji zaowocowały m.in. „wojną o chusty” we Francji, żeby nie przytaczać tu, mających bardziej skomplikowane powody, walk o charakterze terrorystycznym.

Jakie skutki spowodowała „wojna o chusty” wzmocniona informacjami o atakach terrorystycznych w innych krajach Zachodu? Otóż w indywidualistycznej, laickiej Francji, w której państwo z mocy prawa nie uczestniczy w żadnych inwestycjach o charakterze religijnym, rozważana jest możliwość dokonania takich zmian legislacyjnych, które umożliwią państwu udział w budowie meczetów. Zmiany te to wyraźne odstępstwo od laickości państwa. Wyznawcy innych religii również będą mogli z nich korzystać.

Pokazuje to, na czym polega tak naprawdę integracja w sensie formalnym. Jeśli ma nie być asymilacją, musi prowadzić do zmian w organizacji przyjmującej. Tak więc integracja jawi się jako proces powodujący pewną dezintegrację zarówno wśród osób i grupy przyjmowanych, jak i osób i grupy przyjmującej. Przypomnieniem zasad teorii dezintegracji pozytywnej zajęły się w naszym zespole K. Bakoń i K. Siedlecka. Rozpoczynając pracę nad procesem integracji, trzeba brać pod uwagę zjawisko dezintegracji i nie chodzi tu o dezintegrację w płaszczyźnie organizacyjnej, ten problem jest łatwiejszy do dostrzeżenia, ale przede wszystkim w zakresie struktury wartości, bo tam zmiany muszą się pojawić, aby proces integracji mógł się rozpocząć i postępować. W tym celu hierarchie i treści wartości muszą zostać rozpoznane. Ten problem jest wyraźnie

zbyt słabo uwzględniany przy podejmowaniu pracy nad integracją. Uwidacznia się to również w edukacji, o czym wspomina w swoim tekście M. Simonow. To przemilczenie uznawanej hierarchii wartości w praktyce, w realnym życiu społecznym, ujawnia się w równoległym występowaniu dwóch procesów: coraz liczniejszym i powszechniejszym tworzeniu szkół o charakterze integracyjnym i równocześnie coraz liczniejszym powstawaniu szkół czy klas specjalistycznych, do których rekrutacja ma charakter selekcyjny.

W innym wymiarze i na innej płaszczyźnie pojawia się to zagadnienie w doniesieniu K. Bogusz-Żebrowskiej, dotyczącym dzieci przebywających w pogotowiu opiekuńczym. Pierwszą poważną barierą w budowaniu procesów integracyjnych w grupach dzieci i młodzieży przebywających w tej placówce jest sama istota tej placówki. Osoby do niej przybywające mają z definicji doświadczenia utrudniające integrację w ramach przyjętych społecznie grup. Jednocześnie znajdują się w instytucji przejściowej, w której nawet zrealizowany w jakimś stopniu proces integracji będzie musiał zostać gwałtownie przerwany. Inne bariery wynikają z zadań stawianych przed wychowawcami, jawnymi i niejawnymi. Skoncentrowane są one przede wszystkim na procesie integrowania grup dzieci czy młodzieży znajdujących się pod opieką danego zespołu wychowawców, jednakże niestabilność grupy oraz doświadczenia jej członków w sposób znaczący modyfikują ten proces. Podopieczni mają doświadczenia z procesem integracji opartym na innych zasadach i wartościach niż te, które są przyjęte w pedagogice.

Tak więc integracja kulturowa i integracja normatywna ściśle są ze sobą powiązane, a ukrytym wymiarem, który może stanowić poważne zagrożenie dla procesów integracji, są jawne i niejawne systemy wartości i stopień ich kompatybilności.

Barierami związanymi ze sposobem rozumienia treści kulturowych zajął się Z. Wałaszewski. Pytanie badawcze dotyczyło zakresu i form integracji, jaka ma zachodzić między różnymi kulturami za sprawą komunikacji medialnej. Ze względu na rozległość i złożoność zagadnienia autor ograniczył się do rozpatrzenia kwestii oddziaływania telewizji satelitarnej. Na wybranych przykładach spróbował uchwycić istotne cechy tego zjawiska.

Można przypuszczać, że właśnie komunikacja medialna, coraz mniej ograniczona w oddziaływaniu przez bariery przestrzenne, może mieć znaczący wpływ na integrację kulturową, a w szczególności – międzykulturową. Ważne są dwa zagadnienia: czy komunikacja medialna może ingerować w proces integracji kulturowej (w ramach danej kultury) i związane z tym procesy kształtowania tożsamości oraz czy może stanowić skuteczne narzędzie w procesie integracji treści różnych kultur, tworząc podstawę do integracji w innych płaszczyznach. Analizowany przez Z. Wałaszewskiego program MTV szybko zdobywał sobie uznanie i okazał się znaczącym nośnikiem pewnych przekazów kulturowych. „(...) siła perswazji MTV nie polega na spotach reklamowych, lecz na nieustannym prezentowaniu pewnego wzorca kultury, stylu życia, do budowania którego

niezbędne są muzyka i towarzyszące jej w wideoklipach przedmioty” (Z. Wałaszewski). Można zatem przypuszczać, że rzeczywiście tą drogą dochodzi do integracji pewnych treści kulturowych, ale w wyniku głębszych analiz okazało się, że w toku tego procesu ujawniają się pewne bariery. Związane są one właśnie z dwoistością poszczególnych kultur. „(...) wyraźnie widać dwoisty charakter zachodzących na styku kultury globalnej i lokalnej procesów integracji. Choć każda integracja oznacza zmianę stanu poprzedniego, powstanie nowej jakości, to jednak trudno nie odnieść wrażenia, że w przypadku MTV głębokość spowodowanych lokalizacją przemian nie wykracza poza obszar lokalizacji. Tak więc globalna MTV pozostałaby nieprzenikliwa dla wpływów lokalnych – zmieniając się w czysto mechaniczny konglomerat swych lokalnych odmian, którego celem i przeznaczeniem jest wyrażać wszędzie nadrzędny wzór kultury globalnej (...) Więcej optymizmu co do owocności kontaktu lokalnej kultury z wzorami globalnej telewizji przynosi medioznawcza redukcja globalnego wpływu MTV do stworzenia nieznanego wcześniej formatu telewizji muzycznej (...) MTV i VIVA przy wszystkich dzielących je różnicach (nieco inny model adresata przekazu, promocja odmiennych wartości, zasadniczo różne tło kulturowe itp.) na poziomie globalnym wyrażają identyczny wzór kultury: hedonistyczną triadę konsumpcji. Kod telewizji muzycznej w obrębie kultury zachodniej i jej systemów wartości nie posłużył zatem do wyrażenia zasadniczych różnic” (Z. Wałaszewski).

Tak więc globalizacja, integrowanie przebiega na płaszczyźnie wartości (niezależnie od tego, gdzie będziemy je umieszczać w hierarchii), jeżeli poprzez przekaz jawią się one indywidualnie atrakcyjne. By przekaz był nośny, jego bardzo szeroko rozumiana forma musi nabrać lokalnego charakteru. Nie wiadomo jednak, jak wyglądają procesy godzenia głęboko zakorzenionej w kulturze lokalnej hierarchii wartości z wartościami przyjmowanymi za pośrednictwem środków komunikacji medialnej. Poznanie tych procesów może dopiero pokazać pewne drogi integracji międzykulturowej.

Inna poważna trudność związana jest z etapem dezintegracji, okresem wyraźnej słabości dotąd spójnej grupy czy społeczności. Sprzyja to powstawaniu oporu, przeciwstawianiu się procesowi integracji, czasem w bardzo agresywnej formie (przykładem mogą być wszystkie ataki na proces integracji przebiegający w różnych płaszczyznach, od integracji chorych i upośledzonych – po integrację imigrantów).

Proces integracji jawi się jako trudny, ponieważ na skutek tych istotnych barier jest procesem powolnym i może w niedostatecznym stopniu niwelować napięcia pomiędzy grupami. Dodatkowo jeszcze wiążą się z nim pewne zagrożenia zewnętrzne.

Przyglądając się procesowi integracji w różnych sytuacjach i warunkach społecznych, można dostrzec pewne zagrożenia. To druga grupa zagadnień, którymi się interesowaliśmy. Zagrożenia te dotyczą przede wszystkim nadużycia tego procesu do realizacji celu z nim sprzecznego lub negatywnego

w sensie społecznym czy humanistycznym. Mówiąc inaczej, dotyczą manipulowania procesem lub elementami procesu integracji dla uzyskania celów indywidualnych lub grupowych. Na przykładzie wybiórczo realizowanego procesu integrowania jednej z grup społecznych J. Smykowski ukazał umacnianie władzy społecznie nie dość aprobowanej (narzuconej). Analizę centralnie planowanego procesu integrowania grupy inteligencji ze strukturami tworzonego systemu, by praca inteligentów mogła być wykorzystana przez nowe państwo, a także aby obecność warstwy inteligenckiej mogła być jednym z czynników legitymizacji władzy, autor zilustrował słowami Władysława Gomułki z 1962 roku. „(...) jest wśród szerokich mas inteligenckich grupa najszersza, która nie jest zdecydowana, która nie jest zadowolona, ale która nie jest w gruncie rzeczy reakcyjna. (...) Niech przyjdą do robotników, niech się przypatrzą i zetkną z ich życiem. (...) My dopiero musimy wychować naszych profesorów i wychowamy ich na pewno, ale dopiero po latach (...). Musimy pracować przy pomocy tych profesorów, którzy są, bo nauki nie przerwiemy. Istnieją setki, tysiące sposobów na to, aby na nich oddziaływać, aby nie pozwolić prowadzić reakcyjnej roboty. Jednym z głównych i najważniejszych sposobów jest rozwinięcie naszej pracy wśród młodzieży szkolnej i akademickiej. Jeżeli tam będziemy mieć mocne poparcie, to młodzież będzie oddziaływać na profesorów” (za: J. Smykowski).

Łatwo w tym tekście znaleźć informacje wskazujące na instrumentalne traktowanie procesu integracji, a także mówiące o stosowaniu nacisku mającego ułatwić ten proces. Wyraźnie ujawnia się też stosowanie manipulacyjnych technik wpływania na ten proces.

Tekst odnoszący się również do zagrożeń związanych z procesem integracji przygotowała A. Wrońska. Dotyczy on bezpieczeństwa, a w szczególności działań edukacyjnych mających uczyć dzieci zachowań zwiększających ich bezpieczeństwo w relacjach społecznych bez nadmiernego ograniczania zaufania do innych i zdolności do zachowań integracyjnych. Autorka, omawiając problem integracji, zwraca uwagę na edukacyjne zadanie kształtowania ograniczonego zaufania i związane z tym dylematy wychowawcy. Jak budować takie zaufanie bez zachwiania poczucia bezpieczeństwa i ufności oraz jak nie ograniczyć w znaczący sposób otwartości dzieci na innych ludzi? Pytania są bardzo istotne, ponieważ właśnie te cechy dziecięcych relacji z otoczeniem (ufność, ciekawość, otwartość) stanowią podstawę manipulacyjnych zachowań prowadzących do wykorzystania dzieci i zagrażają ich bezpieczeństwu. J. Hołówka (2005) pisze o zjawiskach, jakich w planowaniu procesu edukacyjnego nie można zignorować. Jednym z istotnych czynników skłaniających do łączenia problemów edukacji do bezpieczeństwa z problemami integracji i traktowania zagrożenia bezpieczeństwa jako zagrożenia dla procesu integracji są tezy, jakie swym działaniem stara się potwierdzić osoba postępująca okrutnie „jestem sam na świecie; nikt mi nie jest potrzebny; nikt mnie nie będzie oceniać; mam prawo zniszczyć czyjeś życie; nie ma na mnie kary; nie zamierzam się zmieniać; jutro

się nie liczy; lepiej nie myśleć o konsekwencjach” (tamże, s. 6). Działania w myśl tych tez całkowicie wykluczają integrację. Problemem jest, jaki obraz człowieka pomagać budować dzieciom, aby rozwijały zarówno wrażliwość na innych, umożliwiającą działania o charakterze integracyjnym, jak wrażliwość na zagrożenia dające szansę na zachowanie bezpieczeństwa w kontaktach z nieznanymi osobami.

Trzecią grupą zagadnień znajdujących się w polu naszego zainteresowania były wewnętrzne sprzeczności ujawniające się w procesie działań integracyjnych, pułapki tego procesu. Temu problemowi poświęcone zostały dwa doniesienia. Jedno, opracowane przez A. Konieczną, dotyczy przekraczania granic prywatności, czasem i intymności w relacji wspomagania rodziców przez przedstawicieli służb zobowiązanych do udzielania wsparcia społecznego. Chodzi tu szczególnie o udzielanie pomocy w opiece i wychowaniu dzieci o specjalnych potrzebach lub w sytuacji mniejszej wydolności wychowawczej. Oprócz tego analizowana jest także sytuacja integrowania działań wychowawczych rodziców jako pierwszych wychowawców z działaniami nauczycieli. Ten proces integrowania rodziców i nauczycieli czy opiekunów socjalnych – przedstawicieli dwóch odrębnych grup wpływających na przebieg i charakter socjalizacji dzieci – ma szczególne znaczenie i w opracowaniu A. Koniecznej jest szczegółowo analizowany. Na dwa zagadnienia z tego zakresu warto zwrócić uwagę. Jedno z nich dotyczy przymusowej otwartości oczekiwanej od rodziców niemogących sprostać wymogom ich społecznej roli bądź z powodu specjalnych potrzeb ich dziecka, bądź też z powodu obniżonych własnych możliwości. Te sytuacje uprawniają rodziców do uzyskania wsparcia społecznego w pełnieniu przez nich roli rodziców, jednakże prawu do wsparcia towarzyszy wymóg otwartości, zmniejszenia sfery prywatności i dopuszczenia osób pomagających do tej sfery. Jest to układ wyraźnie asymetryczny, rodzice mają ograniczoną możliwość chronienia się przed tym wymogiem, nie mają też żadnej możliwości domagania się podobnej otwartości od drugiej strony, od osób pomagających. Mało tego, wymóg otwartości odnosi się nie tylko do osób bezpośrednio udzielających wsparcia czy pomocy, ale przede wszystkim do tych, które mają decydować o jej udzieleniu. Tak więc wymóg ten obejmuje dość szeroki krąg. Taki niesymetryczny wymóg jest czynnikiem wyraźnie utrudniającym uruchomienie procesu integracji działań przedstawicieli obu grup (rodziców i osób wspomagających), ponieważ jedna z nich ma wyraźną przewagę nad drugą, co sprzyja różnego typu działaniom obronnym utrudniającym integrację. Drugi problem dotyczy integracji działań w triadzie: rodzice, osoby wspierające, dzieci. Omawiając go autorka zwraca uwagę na kilka wariantów układów (przymierza, koalicji), które w tej kilkupodmiotowej relacji będą tworzyły pozycje zintegrowanych i wykluczanych.

Te sytuacje określam jako pułapkę, bo z sytuacją niewydolności nierozdzielnie wiąże się konieczność pozyskiwania pomocy, ale połączona jest ona z chwilowym przynajmniej przekazaniem pewnych zakresów swojej wolności

pomagającemu. W tym układzie ta relacja nawet w perspektywie czasowej ma niewielkie szanse na symetrię (zmianę ról, pozycji), a to już stanowi zagrożenie dla integracji. Druga relacja, obejmująca nauczycieli, rodziców i dzieci, również zagrożona jest pułapką związaną z podmiotową i przedmiotową pozycją dzieci. Dzieci z racji swoich możliwości i praw podmiotowych wchodzą z obiema pozostałymi stronami w różne relacje i układy, przymierza, koalicje, ale to one właśnie, ich proces socjalizacji jest przedmiotem działań obu pozostałych stron interakcji. Ta podwójna pozycja dzieci stanowi pułpkę w procesie integrowania działań wszystkich trzech stron uczestniczących w socjalizacji dzieci.

Inny problem pułapek tkwiących w procesie integracji, a raczej w działaniach mających ją ułatwiać, związany jest z indywidualnym odbiorem takich działań. Najłatwiej można to prześledzić w sytuacjach tworzonych dla grup dziecięcych. Przedmiotem badań wykonanych pod kierunkiem W. Hajnicz był sposób rozwiązywania przez dzieci 6-, 7- i 8-letnie sytuacji opartej na dylemacie więźnia, a także transfer doświadczeń z sytuacji edukacyjnych skonstruowanych tak, by dzieci zdobywały umiejętności w koordynacji działań w ramach pracy w diadach na rozwiązywanie sytuacji o charakterze dylematu więźnia. Umiejętność koordynacji działań, „dialogu w działaniu” jest dość istotna dla uczestnictwa w procesie integracji, dlatego też ważne jest nie tylko to, czy efektywnie jest ona zdobywana w sytuacjach dydaktycznych, ale i w jakim stopniu staje się użyteczna w trudniejszej sytuacji opartej na świadomym zaufaniu i na umiejętności przewidywania zachowań partnera. Analiza wyników badań prowadzi do dwóch ważnych sugestii. Po pierwsze, zdolność do przenoszenia doświadczeń z sytuacji edukacyjnych na inne, nieco od nich odległe, jest różna nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale i w zależności od wieku (rozwoju dzieci), mimo stosowania modyfikacji organizacyjnych umożliwiających i starszym, i młodszym dzieciom pełne uczestnictwo w omawianych sytuacjach. Ciekawsze jednak były zaobserwowane u badanych dzieci indywidualne sposoby wykorzystywania badanych sytuacji do konstruowania własnego, indywidualnego zasobu doświadczeń. Otóż sytuacje niedydaktyczne grupa dzieci wykorzystywała do wypróbowywania wielu, nawet nieakceptowanych społecznie strategii. Gdyby jednak brać pod uwagę jedynie ich zachowania w etapie końcowym, to wydawałoby się, że w obu sytuacjach zachowują się zgodnie z normami współdziałania. Inna grupa dzieci, która w sytuacjach niedydaktycznych stosowała strategie oparte na współdziałaniu, w sytuacjach dydaktycznych nie była w stanie działać kooperacyjnie, nie stosowała dialogu w działaniu. Dzieci te wiedzą więc, jaka forma zachowania w danej sytuacji jest akceptowana, ale nie bardzo rozumieją, na czym polega jej istota. Formalne umiejętności poprawnego zachowania bez rozumienia ich istoty mogą powodować wykorzystywanie tych dzieci przez rówieśników. To pokazuje, jak bardzo indywidualnie tworzone jest doświadczenie i jak bardzo globalne wyniki mogą (w tym wypadku pozytywne, pokazujące występowanie oczekiwanych zachowań u dzieci) wyrażać zupełnie inne czy wręcz odmienne od oczekiwanych doświadczenia. Pierwsza

grupa dzieci była w pełni świadoma oczekiwań społecznych i umiała je spełniać, a dla własnego rozwoju dodatkowo zdobywała doświadczenia wykraczające poza akceptację społeczną (wykorzystanie cudzego zaufania). Druga grupa to dzieci, które ze względu na brak pewności w relacjach społecznych zachowywały się zgodnie z oczekiwaniami, nie eksperymentowały, ale też w rzeczywistości nie umiały posłużyć się tymi zasadami ze zrozumieniem. I dla pierwszej grupy, i dla drugiej próby łamania zasad miały wartość pozytywną, ale o ile dla pierwszej były to tylko próby sprawdzenia, „jak to jest gdy...”, dla drugiej była to przede wszystkim próba samookreślenia, a dopiero potem dochodzenia do rozumienia i stosowania zasad kooperacji, „dialogu w działaniu”. Zwracanie uwagi jedynie na etap końcowy może uniemożliwić zrozumienie trudności części dzieci w uczestniczeniu w zintegrowanym działaniu.

Podsumowanie

Podjęliśmy się próby ukazania pewnych czynników hamujących proces integracji nie po to, by go negować. Raczej chodziło nam o ukazanie integracji jako długofalowego procesu, silnie uwikłanego w inne procesy społeczne. Uczestnictwo w tym procesie i stymulowanie go, tak samo jak i w procesie rozwoju, wymaga bardzo złożonych działań i dużej świadomości różnych czynników mogących hamować lub modyfikować jego przebieg. Wspomniane bariery (ale i inne, mniej jeszcze rozpoznane) i towarzyszący ich przekraczaniu proces dezintegracji wymagają dobrej diagnozy i wczesnego działania, tak aby nie stały się nieprzekraczalne. Zagrożenia zmuszają do określenia granic w procesach integracji, a pułapki pokazują, jak bardzo różne mogą być indywidualne możliwości uczestniczenia w tym procesie i jak nawet w skali powszechnej korzystne rozwiązania indywidualne mogą nie prowadzić do integracji.

Trzeba podkreślić jeszcze jedną ważną sprawę, a mianowicie konieczność rozróżnienia zjawiska likwidacji barier sprzyjających segregacji od działań celowych, ukierunkowanych na integrowanie określonych grup społecznych. W tej drugiej sytuacji ujawniają się trudności. Znoszenie barier ułatwia naturalny proces integracji, może on okazać się jednak mało dynamiczny.

Integracja, szczególnie ta inicjowana świadomie i celowo, jest procesem społecznym, przebiegającym w powiązaniu z innymi społecznymi procesami i ideologizowanie jej może wręcz utrudniać jej przebieg. Głównym jednak zadaniem analizy problemów związanych z celowym, świadomie realizowanym procesem integracji było poszukiwanie znaczących obszarów badań tego procesu. Dotychczas głównie skupiano się na zagadnieniach efektywności. Okazywało się jednak, zarówno w badaniach dotyczących integracji na terenie szkoły (J. Bąbka, 2001; D. Wiśniewska-Juszczak, 2004), jak i procesów społecznych, w tym integracji międzykulturowej, że celowe realizowanie procesu integracji napotyka wiele trudności. Wydaje się zatem ważne poszukiwanie źródeł tych

trudności wśród różnorodnych zjawisk społecznych towarzyszących świadomej, celowej integracji.

Jeden z takich obszarów wymagających wnikliwego poznania obejmuje sferę wartości i sposób ich interpretowania przez grupy, społeczności uczestniczące w procesie integracji. Brak wyraźnej kompatybilności w tym zakresie wręcz uniemożliwia realizację tego procesu, pojawia się bowiem zasadnicza trudność deklaracji przynależności do mającej się tworzyć wspólnoty. Rozpoznanie więc sfery wartości oraz poszukiwanie metod negocjacji w tym zakresie wydaje się znaczącym obszarem badawczym.

Innym ważnym terenem poszukiwań jest relacja współdziałania do zachowań o charakterze konkurencyjno-rywalizacyjnych. W funkcjonowaniu społecznym oba te typy zachowań mają istotne znaczenie, ich wzajemne relacje nie są jednak jeszcze zbyt dobrze rozpoznane.

Kolejnym obszarem zagadnień dotyczących celowej integracji jest zjawisko jej ograniczeń. W tym obszarze warto zwrócić uwagę na trzy grupy zagadnień warte bardziej szczegółowego rozpoznania. Pierwsza dotyczy relacji między indywidualnym rozwojem jednostki a wymogami procesu celowej integracji. Zaburzenia równowagi między tymi procesami mogą udaremnić realizację obu, prowadząc do zależności, a nie do integracji. Ten efekt jest znany, trudno jednak znaleźć wyznaczniki tej chwiejnej równowagi. Drugi obszar dotyczy procesów decyzyjnych związanych z uczestnictwem w procesie celowej integracji. Nie jest to błahe zagadnienie, ponieważ proces integracji celowej pociąga za sobą zjawisko dezintegracji grupy, społeczności dotychczas istniejącej. Przez ten proces trzeba przejść, aby mogła nastąpić integracja nowej wspólnoty. Trzecia grupa zagadnień dotyczy granic integracji, to znaczy określenia wymogów, jakie są niezbędne, by proces integracji celowej mógł zostać podjęty.

I wreszcie na końcu wspomniany, choć niemniej ważny obszar niż poprzednio wymienione. Dotyczy podobieństw i różnic między spontanicznym, naturalnym, nie w pełni uświadamianym procesem integracji a procesem świadomym i celowo organizowanym.

Sformułowanie tych obszarów, w których konieczne jest dokonywanie coraz to głębszego rozpoznania, było podstawowym zadaniem, jakie stawialiśmy sobie przystępując do pracy nad zagadnieniem celowej, świadomej integracji jako zjawiska znaczącego społecznie. Zagadnienie to niewątpliwie wymaga jeszcze bardzo różnorodnych i szerokich badań.

Bibliografia

- Baker, J.G.G. (2000). Integracja a równość społeczna. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Bąbka, J. (2001). *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

- Fairbairn, G., Fairbairn, S. (2000). Integracja problemem etycznym. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Hołówka, J. (2005). Dzikość serca. *ResPublika Nowa*, 2.
- Jacher, W. (1999). Integracja społeczna. W: I. Machaj (red.), *Małe struktury społeczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kis, J. (2004). Czy prawa człowieka istnieją. *Gazeta Wyborcza* z. 24, 06, 1454660, s. 14–15.
- Mikiewicz, P. (2003). Oblicze szkoły – od czego zależy wpływ edukacji na społeczny los człowieka. *Kultura i Społeczeństwo*, XLVII, 117–134.
- Osiński, J. (2002). Psychologiczne implikacje ewolucyjnych koncepcji altruizmu. *Psychologia – Etologia – Genetyka*, 6, 93–104.
- Pilch, T. (2004). *Nadzieje i zagrożenia globalizacji*. Tekst na prawach rękopisu przedstawiony na V Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym 23–25 września.
- Posłuszny, J. (2005). *Niemoc, nienawiść i absolutna prawda*. Rękopis w posiadaniu autora.
- Pszczółkowska, D. (2005). Turczynki podniosły wyżej głowy. *Gazeta Wyborcza* z 28.06.
- Ridley, M. (2000). *O pochodzeniu cnoty*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Stanaszek, A. (2004). Bieda z pracy, czyli o biednych pracujących. *Kultura i Społeczeństwo*, XLVIII, 2.
- Wilson, E.O. (1998). *O naturze ludzkiej*. Warszawa: PIW.
- Wiśniewska-Juszczak, D. (2004). Czy szkoły integracyjne rozwijają kapitał społeczny dzieci? *Psychologia Jakości Życia*, 3, 1.

Teksty przygotowane w ramach realizacji badań statutowych Wyznaczniki integracji społecznej

- Bakoń, K., Siedlecka, K., *Jakie czynniki w sytuacjach szkolnych mają wpływ na proces dezintegracji pozytywnej w zachowaniach dzieci w wieku szkolnym.*
- Bogusz-Żebrowska, K., *Zagadnienia integracji w placówce interwencyjnej.*
- Hajnicz, W., *Współdziałanie – autonomiczna decyzja dziecka.*
- Konieczna, A., *Wychowanie integralne – problemy związane z przepływem informacji „jedności” i „odrębności” w procesie integracji społecznej rodziny i szkoły.*
- Pasamonik, B., *Seksualne zderzenie cywilizacji w Europie. Dylematy europejskiej integracji kulturowej.*
- Simonow, M., *Od idei edukacji integrującej do włączającej i segregacyjnej w kontekście realizacji celów edukacyjno-wychowawczych w placówkach integracyjnych.*
- Smykowski, J., *Inteligencja wobec komunistycznego projektu integracji społecznej w latach 1944–1956.*
- Wałaszewski, Z., *Wielość i unifikacja komunikacyjna w „globalnej wiosce”. Czy telewizja satelitarna przyczynia się do integracji odmiennych kultur?*
- Wrońska, A., *Kto jest czarownicą – dylematy bezpieczeństwa dzieci.*

INTEGRACJA – PROCES ZMIERZAJĄCY DO UŁATWIENIA INDYWIDUALNEGO ROZWOJU WE WSPÓLNOCIE Z INNYMI

Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie uwag i refleksji dotyczących problemów wiążących się z procesem integracji celowej, tj. świadomie realizowanej wobec społeczności izolowanych lub

marginalizowanych. Jako podstawowy materiał do analizy posłużyły opracowania przygotowane w ramach programu badawczego przez przedstawicieli różnych dyscyplin, dzięki czemu proces integracji celowej mógł być ujmowany w jak najszerszej perspektywie. Uwzględniano zarówno antropologiczny, jak i historyczny, kulturoznawczy i pedagogiczny punkt widzenia. W analizach skupiano się przede wszystkim na tych aspektach procesu, które powodują dylematy i mogą stanowić czynnik utrudniający realizację procesu integracji. Wyróżniono trzy grupy takich czynników: bariery, zagrożenia i pułapki. W grupie barier najistotniejsze wydają się różnice w hierarchii wartości i w społecznym rozumieniu poszczególnych wartości. Wśród zagrożeń najistotniejsze znaczenie ma wykorzystywanie mechanizmów prointegracyjnych w celu zdobycia dominacji. Trzecia grupa – pułapki, wskazuje na indywidualny, często niezgodny z intencjami organizatora odbiór sytuacji mających ułatwić proces integracji.

Słowa kluczowe: integracja, integracja naturalna, integracja celowa.

INTEGRATION – PROCESS WHICH AIMS AT FACILITATING INDIVIDUAL DEVELOPMENT IN COMMUNITY WITH OTHERS

Summary

The article aims at presenting the comments and thoughts on problems concerning the process of appropriate integration, i.e. integration that is intentionally carried out for communities that are isolated or marginalized. The basic material for analysis consisted of the studies made as part of a research project carried up by representatives of different disciplines so that the process of appropriate integration could be presented in the broadest perspective possible. All anthropological, historical, cultural and pedagogical points of view were taken into consideration. These analyses concentrated first of all on such aspects of the process that lead to dilemmas and may constitute a factor which will hinder the integration process. Three groups of such factors were distinguished: barriers, risks and pitfalls. In the barriers group, differences in the hierarchy of values and in social comprehension of individual values seem to be the most important factor. Among the risks, using prointegration mechanisms in order to gain dominance is of the greatest importance. The third group – the pitfalls – shows that the situations that are to facilitate the integration process are viewed with individual approach which is often incompatible with the organizer's intentions.

Key words: integration, natural integration, appropriate integration.

PRACE BADAWCZE

EWA M. KULESZA

POTENCJAŁ ROZWOJOWY DZIECI Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM W STOPNIU LEKKIM I UMIARKOWANYM

Przesłanki ideowe

Pedagogika specjalna przełomu XX i XXI wieku czerpie z humanistycznych źródeł akcentujących podmiotowość i niepowtarzalność istoty ludzkiej, w tym również tej najbardziej poszkodowanej (Dykcik, 2005; Kosakowski, 2003; Rogers, 2002). Rozwój rozpatrywany jest jako proces stawania się człowiekiem, kształtowania poczucia tożsamości, godności, autonomii; proces, którego czynnikiem sprawczym są siły wewnętrzne. W humanistycznym ujęciu zawarte jest więc głębokie przekonanie o potencjalnych zdolnościach do rozwoju każdej osoby. Podmiotowość w pedagogice, a w szczególności w pedagogice specjalnej, implikuje penetrowanie tych wewnętrznych zasobów w celu rozszerzania granic możliwości edukacyjnych i pełnego rozwoju osobowości uczniów ze specjalnymi potrzebami (por. D. Kołodziejska, 2001). Prezentowany materiał empiryczny dotyczy pedagogicznej diagnozy potencjału poznawczego dzieci z upośledzeniem umysłowym, diagnozy ukierunkowanej na wspomaganie rozwoju.

Perspektywa poszukiwania wewnętrznych zasobów rozwojowych, a także sprzyjających czynników zewnętrznych wpisuje się w nurt pozytywnej psychologii M. Seligmana (2002), z której czerpie współczesna specjalna psychologia i pedagogika. Przytoczyć tu można chociażby badania nad różnymi aspektami szczęścia (D. Helm, 2000; L. Szymański, 2000), pozytywnymi wymiarami przestrzeni rehabilitacyjnej i stylami wyjaśniania (optymistyczny-pesymistyczny) młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim (J. Głodkowska, 2003, 2005).

Przez wiele dziesięcioleci uczeni jednak bardziej koncentrowali się na opisie specyfiki funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym i doznawanych przez nie trudnościach niż na możliwościach ich pokonywania. Dlatego też

obszar „ograniczeń” został lepiej rozpoznany. Znajduje to bezpośrednio odzwierciedlenie w definicji, w której za kryterium upośledzenia umysłowego przyjmuje się istotnie niższy poziom funkcjonowania intelektualnego i zachowania przystosowawczego. (Kryterium ewolucyjne jest nadal chętnie stosowane przez badaczy, pozwala bowiem znaleźć punkt odniesienia i określić poziom wyjściowy dla procesu rehabilitacji.) Obecnie upośledzenie umysłowe traktuje się dynamicznie, nie jako cechę, lecz stan, który może ulec zmianie. Wychodzi się z założenia, że trudności doświadczane w danym momencie przez osoby z tą niepełnosprawnością w przyszłości mogą zostać przewyżczone (J. Kostorzewski, 1997; R. Lucasson i in., 2002). To optymistyczne założenie bliskie jest autorce tego opracowania.

Cechy „Diagnozy dla rozwoju”

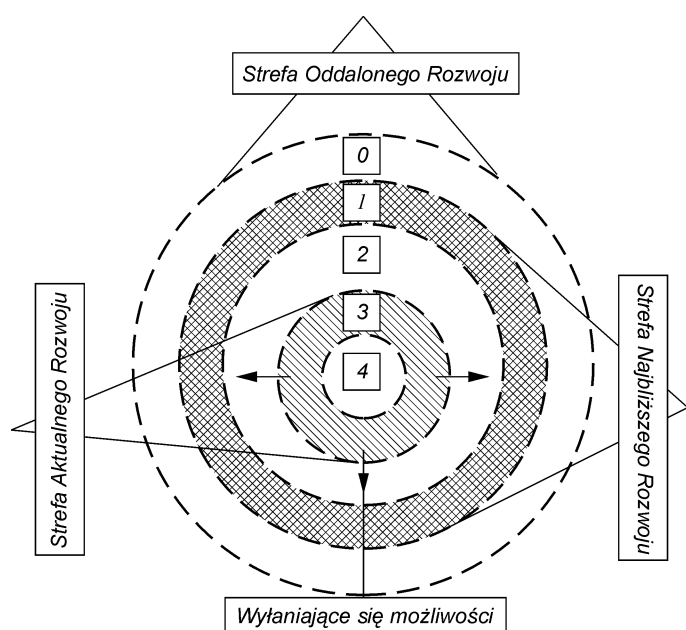
Pokonywaniu ograniczeń związanych z upośledzeniem umysłowym służy diagnoza, która umożliwia wgląd w proces uczenia się dzięki strategii udzielania pomocy. Dla nauczyciela taka diagnoza ma szczególną wartość, gdyż pozwala określić wrażliwość edukacyjną ucznia, poznać jego mocne strony lub, jak pisze M. Grzegorzewska (1968), punkty archimedesowe, i ukierunkować go ku przyszłości (I. Obuchowska, 2002). „Diagnoza dla rozwoju” powinna posiadać szereg podstawowych cech, a mianowicie:

- a) opierać się na określonym modelu teoretycznym, dzięki czemu ma moc wyjaśniającą;
- b) uwzględniać potencjał edukacyjny dziecka, może zatem stanowić podstawę programu wspomagającego jego rozwój poznawczy;
- c) przenikać cały proces rehabilitacji, co daje możliwość modyfikacji programu i dostosowania go do potrzeb i możliwości niepełnosprawnego dziecka;
- d) posiadać charakter nieinwazyjny i niedyskryminujący: badanie należy przeprowadzać w środowisku jak najbardziej zbliżonym do naturalnego, korzystając z narzędzi dostosowanych do rodzaju niepełnosprawności dziecka;
- e) ujawniać optymalny poziom funkcjonowania poprzez atrakcyjną dla dziecka/ucznia formę badania;
- f) uwzględniać perspektywę ekologiczną: rozpatrywać rozwój w kontekście środowiskowym;
- g) posiadać kompleksowy i interdyscyplinarny charakter, a więc ukazywać osobę z upośledzeniem umysłowym jako złożoną całość (por. E.M. Kulesza, 2004, s. 46).

Model oceny interakcyjnej

Próby konstruowania diagnozy dającej wgląd w proces uczenia się z zastosowaniem strategii naprowadzających wskazówek lub „budowania rusztowania”

podejmowali m.in. A.L. Brown i R.A. Ferrara (1994), J.S. Bruner i in. (1986), M. Budoff (1974), M. Feuerstein (1980), Ł.A. Wengier i in. (1972). Jednak propozycje tych badaczy nie są w pełni satysfakcjonujące, gdyż albo nie mają wystandaryzowanych procedur udzielania pomocy, albo klarownych kryteriów jakościowo-ilościowych. Analiza różnych nurtów teoretycznych i rozwiązań stosowanych w psychologicznej i pedagogicznej diagnostyce zaowocowała opracowaniem własnego Modelu Oceny Interakcyjnej, podstawą którego są koncepcje A. Bandury (1977), R. Case'a (1985) i L.S. Wygotskiego (2004). Elementem je łączącym jest uwzględnianie znaczenia środowiska społecznego w rozwoju człowieka.



Schemat. Struktura stref rozwojowych wraz z punktowym systemem oceny (za: E.M. Kulesza, 2004, s. 84)

Pod pojęciem oceny interakcyjnej rozumie się naprzemienną i wspólną aktywność badanego i badającego. Z chwilą wzrastania trudności zadań wzrasta intensywność interakcji dorosły-dziecko. Poziomy trudności zadań teoretycznie uzasadnia Strefa Najbliższego Rozwoju (SNR) L.S. Wygotskiego. Zadania samodzielnie wykonywane wchodzi – zgodnie z ideą tego psychologa – w obręb Strefy Aktualnego Rozwoju (SAR). Strefa ta umożliwia wgląd w ukształtowane i ustabilizowane struktury poznawcze. Natomiast problemy, które rozwiązywane są z pomocą, wyznaczają Strefę Najbliższego Rozwoju. Wsparty poziom wykonania daje szansę zbadania dojrzewających struktur poznawczych. Do klasycznych stref L.S. Wygotskiego dodano Strefę Oddalo-

nego Rozwoju (SOR), w obrębie której znajdują się zadania zbyt trudne, tj. dziecko nie rozwiązuje ich nawet z dużą pomocą nauczyciela. Zadania oceniano metodami analizy jakościowo-ilościowej. Zastosowano 5-stopniową punktację, uwzględniającą metodę rozwiązania i wielkość pomocy (schemat; por. E.H. Kulesza, 2004, s. 83–84).

Strefa Aktualnego Rozwoju:

– 4 punkty (dolny obszar) – samodzielne rozwiązanie z zastosowaniem najbardziej efektywnej i ekonomicznej metody (najczęściej wzrokowego różnicowania),

– 3 punkty (górny obszar) – samodzielne wykonanie z zastosowaniem mniej efektywnej i bardziej czasochłonnej metody (najczęściej prób i błędów).

Strefa Najbliższego Rozwoju:

– 2 punkty (dolny obszar) – rozwiązanie po demonstracji metody najbliższej dziecku,

– 1 punkt (górny obszar) – wykonanie po wspólnym rozwiązaniu z dorosłym.

Strefa Oddalonego Rozwoju:

– 0 punktów – dziecko nie wykonało zadania mimo udzielonej pomocy.

Strategię postępowania można zapisać w następujący sposób: „zadanie-pomoc-zadanie”. Interakcja zawsze kończy się pozytywnie. Nawet wtedy, gdy zadanie jest za trudne dla dziecka, rozwiązujemy je wspólnie, by miało poczucie sukcesu.

Badania własne

Cel, narzędzie, grupa badawcza

Głównym celem prezentowanych badań było – opierając się na *Modelu Oceny Interakcyjnej* – ujawnienie aktualnych osiągnięć i najbliższych możliwości poznawczych dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym.

W badaniach posłużono się własnym narzędziem. Skonstruowano Zestaw Prób Poznawczych (ZPP), składający się z 44 pozycji. Jego wartość psychometryczną sprawdzono na populacji 150 dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym w 4 grupach wiekowych: 3 lata – 3 lata 11 miesięcy, 4 lata – 4 lata 11 miesięcy, 5 lat – 5 lat 11 miesięcy, 6 lat – 6 lat 11 miesięcy. Narzędzie oceniano ze względu na stopień trudności poszczególnych zadań, trafność treściową, moc dyskryminacyjną, wpływ zadania na współczynnik rzetelności,

trafność diagnostyczną, prognostyczną i teoretyczną. Analiza psychometryczna wykazała rzetelność i trafność narzędzia¹⁾.

Do grupy badawczej dobierano dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym i dzieci z orzeczeniem upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim i umiarkowanym, pochodzące z podobnego środowiska demograficznego (aglomeracji miejskich), wychowywane w warunkach domowych, objęte specjalnym oddziaływaniem w placówce specjalnej lub integracyjnej, bez zaburzeń percepcji barw i kształtów, o dobrej sprawności manualnej i takim poziomie komunikacyjnym, który umożliwiał przeprowadzenie badań według opracowanego modelu diagnozy.

W artykule przedstawiono wyniki 75 dzieci z upośledzeniem umysłowym, w tym w stopniu lekkim – 47 o wieku umysłowym od 36 miesięcy do 83 miesięcy i w stopniu umiarkowanym – 28 o wieku umysłowym od 36 do 71 miesięcy, a także 75 dzieci o prawidłowym rozwoju o wieku umysłowym od 36 miesięcy do 83 miesięcy. Dobrze rozwijające się dzieci dobierano w grupy z upośledzonymi umysłowo dziećmi o takim samym poziomie wieku umysłowego. Analizy porównawcze prowadzono z wykorzystaniem pakietu SPSS.

Wyniki badań

Ogólna charakterystyka zachowania dzieci z upośledzeniem umysłowym w sytuacji zadaniowej

Upośledzone umysłowo dzieci chętnie podejmowały wspólną zabawę z dorosłym. Materiał diagnostyczny budził ich duże zainteresowanie, szczególnie żywienie wywoływała „baba”. Nie chciały się z nią rozstać, wielokrotnie składały i rozkładały zabawkę na części. Tego typu aktywność manipulacyjna wyraźnie sprawiała im przyjemność.

Gdy miały trudności z wykonaniem zadania, inicjatywę przejmował nauczyciel i pokazywał skuteczną strategię rozwiązania, dopasowaną rozwojowo do dziecka. Robił to jednak nie na zasadzie „wszechwiedzącego”²⁾ dorosłego, lecz osoby, która poszukuje rozwiązania. Najczęściej demonstrował metodę prób i błędów, którą zwykle stosują przedszkolaki w zadaniach czynnościowych³⁾ (S.Ł. Nowosielowa, 1985). Dzieci okazały się baczными obserwatorami, chociaż niektóre odtwarzały jedynie ruchy nauczyciela bez rozumienia ich sensu. Wiele z nich jednak naśladowało demonstrowane strategie i w konsekwencji rozwiązy-

¹⁾ Szczegółowe informacje o psychometrycznej wartości ZPP znajdują się w: E.M. Kulesza, 2004, s. 85–102.

²⁾ J. Piaget twierdził, że taka postawa dorosłego nie sprzyja rozwojowi dziecka.

³⁾ Większość prób w ZPP ma charakter czynnościowy.

wało zadania. Badania S.I. Dawydowej (1975) i N.D. Sokołowej (1973) potwierdzają zdolności przedszkolaków z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym do naśladowania dorosłego w sposób celowy.

Badani ujawnili również gotowość do wstępowania w interakcje i byli wrażliwi na ocenę swoich działań przez nauczyciela. Na przykład podczas wykonywania zadań często spoglądali na dorosłego, pokazywali mu efekt swoich prac (np. złożoną zabawkę), oczekując aprobaty i pochwały. Gotowość do komunikowania się dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w wieku 5–8 lat odnotowuje E. Głód (za: M. Kościelska, 1998). Z obserwacji K. Kulikowskiej (1971) i H. Olechnowicz (1988) wynika, że i osoby z umiarkowanym czy znacznym upośledzeniem umysłowym są zdolne do skutecznego porozumiewania się i współdziałania, a manifestuje się to w ich dążeniu do wspólnej zabawy z dorosłym.

Przytoczone badania oraz własne spostrzeżenia pozwalają stwierdzić, że mocną stroną dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego jest ich wrażliwość komunikacyjna i dobrze rozwinięty mechanizm naśladownictwa. Są to dwa filary, na których opiera się Model Oceny Interakcyjnej.

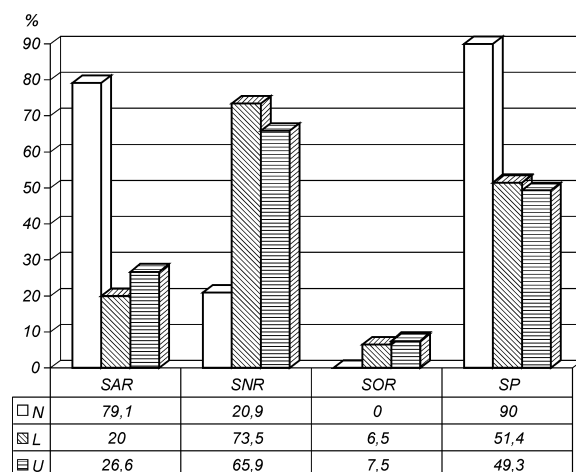
Skuteczność strategii „zadanie – pomoc – zadanie”

Procedura diagnostyczna przewidywała udzielanie badanym dozowanej pomocy w zadaniach, które sprawiały im trudności. Wskaźnik skuteczności pomocy traktowano jako miarę ich wrażliwości edukacyjnej. Analiza częstotliwości, wielkości i rodzaju pomocy wykazała, że w obrębie Strefy Najbliższego Rozwoju dzieci o prawidłowym przebiegu rozwoju znalazło się 20,9% wszystkich zadań. Dzieci z upośledzeniem umysłowym dzięki wskazówkom były w stanie wykonać większość prób przewidzianych dla ich grup rozwojowych: dzieci z lekkim stopniem – 73,5%, z umiarkowanym stopniem – 65,9% (wykres 1). Wysoki procent zadań w Strefie Najbliższego Rozwoju dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i z umiarkowanym świadczy o ich dużym najbliższym potencjale poznawczym.

Z wykresu 1 wynika, że dzieci pełnosprawne samodzielnie rozwiązały 79,1% zadań, zaś dzieci z upośledzeniem umysłowym odpowiednio 20,0% i 26,6% zadań. Upośledzeni umysłowo badani wypadliby zatem bardzo niekorzystnie na tle swoich pełnosprawnych rówieśników, gdyby zastosowano jedynie standardową procedurę, która nie przewiduje systemu naprowadzających wskazówek.

Wskaźnik skuteczności pomocy w grupach dzieci z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym był bardzo zbliżony: wynosił 51,4% i 49,3%. Dzieci z umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego równie szybko jak ich rówieśnicy z lekkim stopniem uczyły się podczas diagnozy. Odnotowano wysoką (90%) efektywność wskazówek udzielanych przedszkolakom o prawidłowym przebiegu rozwoju. Średnia skuteczność korzystania z pomocy dzieci niepełnosprawnych była zatem wyraźnie niższa niż dzieci o prawidłowym przebiegu

rozwoju. Mimo to można stwierdzić, że badani z upośledzeniem umysłowym byli wrażliwi na zastosowany przez nauczyciela sposób nauczania: efektywnie skorzystali oni z co drugiej podpowiedzi. Skuteczność strategii naprowadzających wskazówek w diagnozie dzieci z opóźnieniami rozwojowymi potwierdzają eksperymenty A.L. Brown i R.A. Ferrary (1994).



Wykres 1. Zadania w strefach rozwojowych badanych grup oraz skuteczność pomocy: SAR – Strefa Aktualnego Rozwoju; SNR – Strefa Najbliższego Rozwoju; SOR – Strefa Oddalonego Rozwoju; SP – skuteczność pomocy; N – 75 dzieci z normą intelektualną; L – 47 dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym; U – 28 dzieci z umiarkowanym upośledzeniem umysłowym

Zdolności poznawcze nie różnicujące dzieci pełnosprawne i dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym

Badanym z upośledzeniem umysłowym częściej niż ich pełnosprawnym rówieśnikom udzielano pomocy. Czy dzięki temu udało im się uzyskać wyniki porównywalne z dziećmi o prawidłowym przebiegu rozwoju? Aby odpowiedzieć na to pytanie, zastosowano kryterium ewolucyjne: porównano wyniki 64 dzieci z upośledzeniem umysłowym, w tym w stopniu lekkim – 36 osób i w stopniu umiarkowanym – 28 osób, oraz 64 dzieci pełnosprawnych. Wiek umysłowy badanych mieścił się w przedziale 36–71 miesięcy. Dzieci dobierano w pary o takim samym wieku umysłowym. Wyniki dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym o wieku umysłowym 36 miesięcy zestawiano z wynikami dziecka o prawidłowym przebiegu rozwoju i wieku umysłowym 36 miesięcy. Wszystkich badanych podzielono na trzy grupy rozwojowe: 3-, 4- i 5-latków.

W tabelach 1 i 2 zamieszczono wybrane wskaźniki analizy statystycznej zadań wykonywanych przez badanych z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego na poziomie porównywalnym z badanymi z normą intelektualną. Analizę prowadzono z zastosowaniem kryterium wieku umysłowego (w.u.) i stopnia upośledzenia umysłowego.

Tabela 1. Zestawienie wskaźników opisu statystycznego zadań nieróżnicujących dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym i dzieci z normą intelektualną o wieku umysłowym 3–5 lat

| W.U. | Numer próby | Pary | Średnia | Odchylenie standard. | Błąd st. średniej | Test Levene'a | | Test równości średnich | |
|--------|-------------|------|---------|----------------------|-------------------|---------------|-----------|------------------------|-----------|
| | | | | | | F | istotność | t | istotność |
| 3 lata | 1 | N | 3,636 | 0,504 | 0,152 | 3,766 | 0,067 | 0,791 | 0,438 |
| | | L | 3,363 | 1,026 | 0,309 | | | | |
| | 2 | N | 3,090 | 0,700 | 0,211 | 12,421 | 0,002 | 1,405 | 0,182 |
| | | L | 2,363 | 1,566 | 0,472 | | | | |
| | 4 | N | 3,727 | 0,646 | 0,194 | 8,186 | 0,010 | 1,969 | 0,070 |
| | | L | 2,727 | 1,555 | 0,468 | | | | |
| | 22 | N | 3,090 | 0,943 | 0,284 | 1,180 | 0,290 | 0,000 | 1,000 |
| | | L | 3,090 | 1,300 | 0,392 | | | | |
| 4 lata | 12 | N | 2,142 | 1,231 | 0,329 | 1,745 | 0,198 | -1,582 | 0,126 |
| | | L | 2,785 | 0,892 | 0,238 | | | | |
| | 16 | N | 3,000 | 0,960 | 0,256 | 0,351 | 0,558 | 0,000 | 1,000 |
| | | L | 3,000 | 1,109 | 0,296 | | | | |
| | 19 | N | 1,928 | 1,141 | 0,304 | 1,882 | 0,182 | 0,286 | 0,777 |
| | | L | 1,785 | 1,476 | 0,394 | | | | |
| | 24 | N | 3,357 | 0,841 | 0,225 | 7,488 | 0,011 | 1,531 | 0,140 |
| | | L | 2,714 | 1,325 | 0,354 | | | | |
| | 27 | N | 2,642 | 1,277 | 0,341 | 1,268 | 0,270 | 0,790 | 0,437 |
| | | L | 2,214 | 1,577 | 0,421 | | | | |
| | 28 | N | 3,071 | 1,071 | 0,286 | 0,463 | 0,502 | 0,000 | 1,000 |
| | | L | 3,071 | 0,997 | 0,266 | | | | |
| | 31 | N | 3,142 | 1,292 | 0,345 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 |
| | | L | 3,142 | 1,460 | 0,390 | | | | |
| | 40 | N | 2,857 | 1,511 | 0,404 | 0,554 | 0,463 | 1,191 | 0,244 |
| | | L | 2,142 | 1,657 | 0,442 | | | | |
| 5 lat | 9 | N | 3,272 | 1,618 | 0,487 | 6,316 | 0,021 | 1,369 | 0,187 |
| | | L | 2,181 | 2,088 | 0,629 | | | | |
| | 12 | N | 3,363 | 0,674 | 0,203 | 0,007 | 0,936 | 0,546 | 0,591 |
| | | L | 3,181 | 0,873 | 0,263 | | | | |
| | 17 | N | 3,181 | 0,404 | 0,121 | 1,155 | 0,295 | 0,000 | 1,000 |
| | | L | 3,181 | 0,603 | 0,181 | | | | |
| | 27 | N | 3,454 | 0,687 | 0,207 | 0,215 | 0,648 | 1,118 | 0,277 |
| | | L | 3,090 | 0,831 | 0,250 | | | | |
| | 32 | N | 2,636 | 0,674 | 0,203 | 0,776 | 0,389 | 0,995 | 0,332 |
| | | L | 2,272 | 1,009 | 0,304 | | | | |
| | 34 | N | 2,363 | 0,924 | 0,278 | 0,000 | 1,000 | 1,466 | 0,158 |
| | | L | 1,727 | 1,103 | 0,332 | | | | |

Tabela 2. Zestawienie wskaźników opisu statystycznego zadań nieróżnicujących dzieci z umiarkowanym upośledzeniem umysłowym i dzieci z normą intelektualną o wieku umysłowym 3–5 lat

| W.U. | Numer próby | Pary | Średnia | Odchylenie standardowe | Błąd st. średniej | Test Levene'a | | Test równości średnich | |
|--------|-------------|-------|---------|------------------------|-------------------|---------------|-----------|------------------------|-----------|
| | | | | | | F | istotność | t | istotność |
| 3 lata | 1 | N | 3,789 | 0,418 | 0,096 | 2,333 | 0,135 | 0,629 | 0,534 |
| | | U | 3,631 | 1,011 | 0,232 | | | | |
| | 2 | N | 3,421 | 0,692 | 0,158 | 0,017 | 0,898 | 1,569 | 0,125 |
| | | U | 3,000 | 0,942 | 0,216 | | | | |
| | 4 | N | 3,842 | 0,501 | 0,115 | 17,957 | 0,000 | 1,779 | 0,088 |
| | | U | 3,263 | 1,326 | 0,304 | | | | |
| 22 | N | 3,368 | 0,830 | 0,190 | 0,293 | 0,592 | -0,455 | 0,652 | |
| | U | 3,526 | 1,263 | 0,289 | | | | | |
| 4 lata | 12 | N | 3,166 | 0,752 | 0,307 | 1,988 | 0,189 | 1,941 | 0,081 |
| | | U | 2,000 | 1,264 | 0,516 | | | | |
| | 16 | N | 3,166 | 0,983 | 0,401 | 0,000 | 1,000 | 1,604 | 0,140 |
| | | U | 2,166 | 1,169 | 0,477 | | | | |
| | 19 | N | 2,166 | 0,752 | 0,307 | 1,084 | 0,322 | 1,762 | 0,109 |
| | | U | 1,166 | 1,169 | 0,477 | | | | |
| | 24 | N | 3,500 | 0,836 | 0,341 | 1,039 | 0,332 | 0,307 | 0,765 |
| | | U | 3,333 | 1,032 | 0,421 | | | | |
| | 27 | N | 2,333 | 1,032 | 0,421 | 2,041 | 0,184 | 1,052 | 0,318 |
| | | U | 1,500 | 1,643 | 0,670 | | | | |
| | 28 | N | 3,333 | 1,211 | 0,494 | 0,062 | 0,808 | 1,342 | 0,209 |
| | | U | 2,333 | 1,366 | 0,557 | | | | |
| | 31 | N | 3,666 | 0,816 | 0,333 | 3,185 | 0,105 | 0,785 | 0,451 |
| | | U | 3,166 | 1,329 | 0,542 | | | | |
| 40 | N | 2,833 | 1,602 | 0,654 | 0,394 | 0,544 | 1,372 | 0,200 | |
| | U | 1,500 | 1,760 | 0,718 | | | | | |
| 5 lat | 9 | N | 4,000 | 0,000 | 0,000 | 6,316 | 0,021 | 0,707 | 0,116 |
| | | U | 2,710 | 2,040 | 0,802 | | | | |
| | 12 | N | 4,000 | 0,000 | 0,000 | 0,500 | 0,510 | 0,224 | 0,834 |
| | | U | 2,346 | 1,805 | 1,201 | | | | |
| | 17 | N | 4,000 | 0,000 | 0,000 | 0,555 | 2,000 | 0,735 | 0,609 |
| | | U | 2,346 | 2,081 | 1,201 | | | | |
| | 27 | N | 3,034 | 1,730 | 1,000 | 0,500 | 0,519 | 0,671 | 0,539 |
| | | U | 1,714 | 0,577 | 0,333 | | | | |
| | 32 | N | 3,034 | 1,732 | 1,000 | 4,000 | 0,116 | 0,000 | 0,707 |
| | | U | 2,023 | 0,000 | 0,000 | | | | |
| 34 | N | 1,724 | 2,081 | 1,202 | 0,400 | 0,561 | -0,500 | 0,643 | |
| | U | 2,035 | 1,000 | 0,577 | | | | | |

Łączny wykaz zadań nieróżnicujących dzieci z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym i dzieci z normą intelektualną w poszczególnych grupach rozwojowych zawarto w tabeli 3. W nawiasie, przy nazwie każdego zadania, podano jego numer w Zestawie Prób Poznawczych. Wszystkim trzyletnim pełnosprawnym i upośledzonym umysłowo dzieciom proponowano z Zestawu Prób Poznawczych 12 zadań dopasowanych do ich wieku rozwojowego. Upośledzone umysłowo dzieci wykonały cztery zadania na poziomie porównywalnym z dobrze rozwijającymi się rówieśnikami. Zadania te sprawdzały percepcję kształtów figur (zad. 1) i brył geometrycznych (zad. 2), percepcję przedmiotów na obrazkach (zad. 22) i zdolność wzrokowego różnicowania kolorów (zad. 4).

Tabela 3. Zadania nieróżnicujące dzieci pełnosprawnych i upośledzonych umysłowo o takim samym wieku umysłowym

| W.U. | Dzieci z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym |
|--------|--|
| 3 lata | Dobieranie figur geometrycznych do pary: koło, kwadrat i trójkąt (1) |
| | Wrzucanie klocków do pudełka z otworami o kształcie: koła, trójkąta, kwadratu i prostokąta (2) |
| | Dobieranie kolorów do pary: czerwony, zielony, żółty, niebieski (4) |
| | Dobierane obrazków do pary – 6 par (22) |
| 4 lata | Układanie pięcioelementowej piramidki (12) |
| | Składanie lalki z 6 części (16) |
| | Włączenie w uporządkowany szereg 1 elementu (19) |
| | Składanie obrazka z 3 części (24) |
| | Odtwarzanie 3-elementowych układów przestrzennych wg wzorca (27) |
| | Porządkowanie obrazków w 2 grupach (28) |
| | Porządkowanie figur geometrycznych wg 4 kolorów (31) |
| | Dodawanie i odejmowanie w przedziale 3 (40) |
| 5 lat | Nazywanie 5 barwnych desygnatów (9) |
| | Układanie pięcioelementowej piramidki (12) |
| | Składanie lalki z 8 części (17) |
| | Odtwarzanie 3-elementowych układów przestrzennych wg wzorca (27) |
| | Porządkowanie figur geometrycznych wg 7 kolorów (32) |
| | Porządkowanie figur geometrycznych wg 6 kształtów (34) |

W zestawie dla grupy rozwojowej czterolatek było 13 prób. Statystyczna analiza wyników nie wykazała różnic pomiędzy badanymi populacjami w 8 zadaniach. Upośledzone umysłowo przedszkolaki układały piramidkę (zad. 12), składały lalkę z 6 elementów (zad. 16) i obrazek z 3 części (zad. 24) w sposób nieodbiegający od ich pełnosprawnych koleżanek i kolegów. Ich zdolności percepcyjne i kombinatoryczne były dobrze rozwinięte. Badane przez N.W. Bray i in. (1998) upośledzone umysłowo dzieci potrafiły korzystać ze skutecznych strategii tworzenia reprezentacji przestrzeni i manipulowania obiektami. Znajduje to po części odzwierciedlenie w przeprowadzonych analizach wykonania zadania 27 (odtworzenie trzelementowych układów przestrzennych z klocków).

Ponadto w tej grupie wiekowej zarówno dzieci z lekkim, jak i z umiarkowanym upośledzeniem umysłowym klasyfikowały obrazki (zwierzęta i odzież – zad. 28) oraz segregowały figury geometryczne według koloru (zad. 31). Co prawda często potrzebowały podpowiedzi, lecz w jej rezultacie zwykle wyodrębniały zasadę klasyfikacji. Jak wynika z badań S. Sugarman (1983), gdy zastosowane zostaną odpowiednie zbiory, to nawet dwu- i trzylatki ujawniają wysoki poziom klasyfikacji.

Dzieci z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym o wieku umysłowym 4 lata dodawały i odejmowały na konkretach w przedziale 3 (zad. 40) – podobnie jak dzieci z normą intelektualną o takim samym wieku umysłowym. Zdolności matematyczne osób z upośledzeniem umysłowym w świetle wyników innych autorów należą do najbardziej zaburzonych (J. Kostrzewski, 1976, 1990; J. Głodkowska, 1998). Badani wypadli więc nadspodziewanie dobrze. Być może jest to związane ze skutecznością dotychczasowych oddziaływań rehabilitacyjnych, z ich większym zasobem doświadczeń w liczeniu przedmiotów (były o kilka lat starsze od dzieci pełnosprawnych), z odmienną od tradycyjnej procedurą badania zdolności matematycznych.

Pięcioletkom proponowano zestaw składający się z 14 zadań. Analiza statystyczna nie ujawniła istotnych różnic w sześciu zadaniach. Upośledzone umysłowo dzieci wykazały się porównywalnymi z dobrze rozwijającymi się rówieśnikami zdolnościami kombinowania elementów (zad. 12 i zad. 17), odtwarzania układów przestrzennych z klocków (zad. 27), umiejętnością segregowania obrazków według koloru i kształtu (zad. 32 i zad. 34). Potrafiły także nazywać wskazywane przez nauczyciela kolory (zad. 9), tj. dopasować słowo-symbol do barwnego wzorca.

Badania J. Kostrzewskiego (1976, 1990), porównujące zdolności uczniów dobrze rozwijających się i lekko upośledzonych umysłowo, ujawniają różnice istotne statystycznie na niekorzyść uczniów upośledzonych umysłowo we wszystkich analizowanych zakresach. Badacz ten stwierdził, że najmniej zaburzona jest u nich zdolność wzrokowej percepcji kształtów geometrycznych oraz analizy i syntezy elementów tworzących figury geometryczne. Zbliżone dane

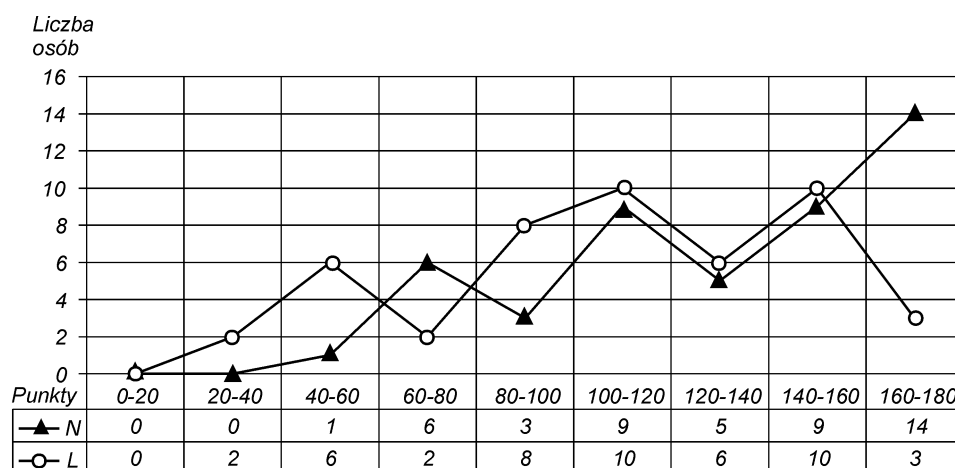
empiryczne uzyskała J. Głodkowska (1998). U lekko upośledzonych umysłowo uczniów klas pierwszych – według tej autorki – najlepiej rozwinięta (choć na niższym poziomie niż u pełnosprawnych uczniów) jest sprawność motoryczna, manualna, zdolności pamięciowe, koordynacja wzrokowo-ruchowa i percepcja wzrokowa. Wiele omawianych zadań nieróżnicujących dzieci (tab. 1) wymagało dobrej koordynacji wzrokowo-ruchowej (układanie piramidki), sprawności manualnej (składanie lalki z części), percepcji wzrokowej (różnicowanie figur i brył geometrycznych, kolorów, przedmiotów na obrazkach). Ujawniony w tym badaniu wysoki poziom zdolności dzieci z upośledzeniem umysłowym nie jest więc przypadkiem i potwierdza doniesienia innych autorów. Reasumując, do mocnych stron w rozwoju badanych z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym można zaliczyć zdolności percepcji przedmiotów, kolorów, kształtów figur i brył geometrycznych, kombinowania elementów oraz odtwarzania nieskomplikowanych układów przestrzennych z klocków.

Większość analiz porównujących zdolności dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym i zdolności dzieci z umiarkowanym upośledzeniem umysłowym wykazuje różnice istotne statystycznie na niekorzyść tych ostatnich. W prezentowanym badaniu nie odnotowano takich różnic ani w ogólnym poziomie zdolności poznawczych, ani w skuteczności korzystania z pomocy. Jest to prawdopodobnie związane z lepszymi warunkami wychowania i korzystniejszą sytuacją kulturalno-intelektualną domu rodzinnego badanych z umiarkowanym upośledzeniem umysłowym. Wydaje się, że dużą rolę odegrało także wcześniejsze rozpoczęcie rehabilitacji, jak również większy zasób doświadczeń poznawczych, gdyż byli starsi od dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.

Zasięg najbliższych możliwości dzieci w badaniu Zestawem 44 Prób Poznawczych

Oprócz zestawów przewidzianych dla poszczególnych grup rozwojowych badanych proponowano zadania dla grup starszych lub młodszych aż do momentu, gdy nie byli w stanie wykonać zadania nawet z dużą pomocą nauczyciela. Starano się w ten sposób określić dolny i górny pułap ich możliwości w danym momencie. Maksymalna liczba punktów za Zestaw 44 Prób Poznawczych wynosiła 176 (44 zad. po 4 pkt). Na wykresach 2 i 3 przedstawiono rezultaty obu badanych populacji.

Ogólna liczba punktów dzieci o prawidłowym przebiegu rozwoju (47 osób) mieściła się w granicach od 40 do 180, a dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (47 osób) od 20 do 180 (wykres 2). Zarejestrowano większą częstotliwość wyników w dolnym przedziale skali u upośledzonych umysłowo przedszkolaków. W tej grupie poniżej 100 punktów uzyskało 18 (38%) osób, w tym dwie w przedziale 20–40, zaś w grupie pełnosprawnych 10 (21%) badanych.

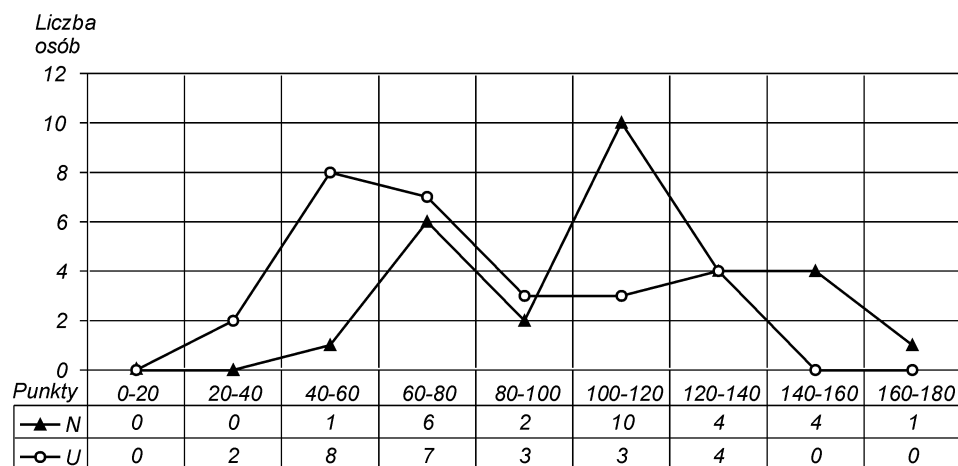


Wykres 2. Rozkład wyników za ZPP dzieci o prawidłowym rozwoju i z lekkim upośledzeniem umysłowym

Na podkreślenie zasługuje fakt osiągania przez upośledzone umysłowo dzieci porównywalnej z ich dobrze rozwijającymi się rówieśnikami liczby punktów w górnych zakresach skali. Wynik powyżej 100 punktów odnotowano u 37 (79%) pełnosprawnych przedszkolaków i aż u 29 (62%) przedszkolaków z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Wyjątkowo liczne były u nich rezultaty w przedziałach 110–120 i 140–160 punktów: po 10 dzieci. Maksymalną liczbę punktów za ZPP (przedział 160–180) otrzymało 14 pełnosprawnych dzieci i 3 dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. Różnice pomiędzy badanymi zaznaczają się, gdy spojrzymy na skrajne zakresy skali wyników. Obserwujemy liczniejsze grupy niższych wyników i mniej liczne wyniki w górnym przedziale skali u upośledzonych umysłowo badanych.

Uzyskane do tej pory dane były zgodne z danymi innych autorów, wykazującymi ogólnie niższe zdolności szkolne i wrażliwość edukacyjną uczniów z upośledzeniem umysłowym lekkiego stopnia (J. Głodkowska, 1998; J. Kosztrzewski, 1976, 1990). Jednak gdy dokonano analizy statystycznej rezultatów poszczególnych grup rozwojowych, to okazało się, że istotne różnice występują tylko na dwóch poziomach wiekowych: pięcioletków ($p < 0,001$) i sześciolatków ($p < 0,01$). Zdolności mierzone pełnym zestawem nie różnicowały dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i dzieci o prawidłowym przebiegu rozwoju o wieku umysłowym trzy i cztery lata. Zadania przewidziane dla młodszych rozwojowo grup miały najczęściej charakter czynnościowy. Ich wykonanie wymagało dobrych zdolności percepcyjnych, manipulacyjnych i kombinatorycznych, a te właśnie zdolności są mocną stroną badanych z upośledzeniem umysłowym. Stąd prawdopodobnie bardzo zbliżone wyniki obu porównywanych populacji.

Podsumowując, badanie pełnym ZPP wykazało duży zasięg możliwości dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym i porównywalny z pełnosprawnymi rówieśnikami poziom ich zdolności w młodszych grupach rozwojowych.



Wykres 3. Rozkład wyników za ZPP dzieci o prawidłowym rozwoju i z umiarkowanym upośledzeniem umysłowym – dobór w parach

Wykres 3 przedstawia zasięg możliwości poznawczych badanych z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym (28 osób) i badanych bez problemów rozwojowych (28 osób) dobranych w pary o takim samym wieku umysłowym. Wyniki upośledzonych umysłowo dzieci mieściły się w przedziale od 0 do 140 punktów, a dobrze rozwijających się od 40 do 180 punktów. Najniższe rezultaty odnotowano więc w grupie z upośledzeniem umysłowym, najwyższe zaś w grupie z normą intelektualną. Szczególnie liczne u tych ostatnich były wyniki w przedziale 100–120 punktów – 10 osób i 60–80 punktów – 6 osób. Natomiast dzieci z upośledzeniem umysłowym za wykonanie zadań najczęściej otrzymywały od 40–60 punktów – 8 osób i od 60–80 punktów – 7 osób. Na uwagę zasługują rezultaty 7 dzieci (25% grupy) z umiarkowanym upośledzeniem umysłowym – powyżej 100 punktów, w tym czworga w granicach 120–140. Tym niemniej zakres możliwości poznawczych dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym w porównaniu z ich pełnosprawnymi koleżankami i kolegami o takim samym wieku umysłowym był mniejszy. Jest to zgodne z ustaleniami J. Kostrzewskiego (1976, 1990), który stwierdza ogólnie niższe zdolności u osób z upośledzeniem umysłowym w porównaniu z osobami bez problemów rozwojowych o takim samym ilorazie inteligencji. Warto jednak w tym miejscu przypomnieć, że mimo tych niekorzystnych różnic badane dzieci wykazały się porównywalnym ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami poziomem wielu osiągnięć poznawczych (patrz tab. 2 i 3).

Podsumowanie

Pedagogiczną diagnozę prowadzono opierając się na Modelu Oceny Interakcyjnej, który zakładał strategię „zadanie – pomoc – zadanie”. Nauczyciel udzielał dziecku odpowiedzi tylko wtedy, gdy nie było w stanie wykonać zadania samodzielnie. W ten sposób określał jego osiągnięcia (ukształtowane struktury poznawcze) i najbliższe możliwości poznawcze (dojrzewające struktury). W prezentacji rezultatów skoncentrowano się na pozytywnych zjawiskach, poszukiwano dobrych cech i mocnych stron w funkcjonowaniu i rozwoju dzieci z upośledzeniem umysłowym. W wyniku badania ujawniono:

- 1) wrażliwość komunikacyjną dzieci z upośledzeniem umysłowym w sytuacji zadaniowej: dobrze rozwiniętą potrzebę bycia w polu uwagi, potrzebę oceny swoich działań i kooperacji w przypadku trudności z wykonaniem zadania;
- 2) zdolność do naśladowania demonstrowanych przez dorosłego sposobów rozwiązania zadania;
- 3) edukacyjną wrażliwość: około 50% odpowiedzi upośledzone umysłowo dzieci wykorzystywały efektywnie;
- 4) brak statystycznie istotnych różnic w poziomie wykonania zadań przez badanych z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego;
- 5) porównywalne z pełnosprawnymi rówieśnikami zdolności w zakresie percepcji wzrokowej przedmiotów, kolorów, kształtów figur i brył geometrycznych, dostrzegania i odtwarzania stosunków przestrzennych, kombinowania elementów i składania zabawki z części, segregowania figur według koloru i kształtu oraz prostej klasyfikacji;
- 6) porównywalny z pełnosprawnymi rówieśnikami zakres osiągnięć dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego w grupach o w.u. 3 i 4 lata w badaniu Zestawem 44 Prób Poznawczych;
- 7) duży potencjał rozwojowy upośledzonych umysłowo dzieci: większość prób rozwiązywały one w Strefie Najbliższego Rozwoju.

Przyczyn zbliżonego z normą funkcjonowania badanych z upośledzeniem umysłowym należy poszukiwać w odmiennym niż tradycyjna procedura postępowaniu diagnostycznym, a mianowicie posłużono się strategią „zadanie – pomoc – zadanie”. Pod wpływem pomocy odnotowano znaczący wzrost poziomu wykonania zadań i ujawniono zdolności, które się dopiero kształtują. Badania dowodzą rozwojowego charakteru wrażliwości edukacyjnej dzieci z upośledzeniem umysłowym. Dlatego też w nauczaniu należy dopasować metodę i instrukcję do poziomu wrażliwości ucznia na dany typ oddziaływania. Wzajemne dopasowanie uczestników interakcji, dobór strategii ukierunkowanej na rozwiązanie w zależności od wrażliwości partnera ma istotny wpływ na rozwój poznawczy.

Opracowany model diagnostyczny i procedura postępowania nie niwelują różnic wynikających z upośledzenia umysłowego, pozwalają natomiast przesunąć akcent z ograniczeń na mocne strony i możliwości rozwojowe dzieci.

Bibliografia

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bray, N.W., Reilly, K.D., Kuffman, L.F. i in. (1998). Mental retardation. W: W. Bechtel, G. Graham (red.), *A companion to cognitive science*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Brown, A.L., Ferrara, R.A. (1994). Poznanie stref najbliższego rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bruner, J.S., Ross, G., Wood, D.J. (1986). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17.
- Budoff, M. (1974). *Learning potential and educability among the educable mentally retarded*. Final report, Project 312312, OEC-00-8-080506-4597, Department of Health, Education, & Welfare (USA). December.
- Case, R. (1985). *Intellectual development*. New York: Academic Press.
- Dawydowa, S.I. (1975). *Rol dejstvij po podražaniju, obrazcu i stovesnoj instrukciji v obuczenii umstvenno otstałych doškolnikov*. Moskwa: Avtořef. Dyssertacji.
- Dykcik, W. (2005). *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Głodkowska, J. (1998). *Wrażliwość edukacyjna w kształtowaniu doświadczeń matematycznych u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Głodkowska, J. (2005). Styl wyjaśniania młodzieży lekko upośledzonej umysłowo. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1.
- Grzegorzewska, M. (1968). *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*. Wyd. 7. Warszawa: PIPS.
- Helm, D. (2000). The measurement of happiness. *American Journal on Mental Retardation*, 5.
- Kołodziejka, D. (2001). Kształtowanie poczucia podmiotowości. *Edukacja i Dialog*, 2.
- Kosakowski, C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Akapit.
- Kostrzewski, J. (1976). Różnice w profilu inteligencji, niektórych uzdolnień oraz w cechach motoryczności dzieci umysłowo upośledzonych i normalnych. W: J. Kostrzewski (oprac.), *Z zagadnień psychologii dziecka*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Kostrzewski, J. (1990). Różnice w profilach podstawowych zdolności szkolnych u dzieci lekko, umiarkowanie i znacznie upośledzonych umysłowo i ich rówieśników o prawidłowym rozwoju intelektualnym. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 1.
- Kostrzewski, J. (1997). Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego. Od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson i in. (1992). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 8.
- Kościńska, M. (1998). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: WSiP.
- Kulesza, E.M. (2004). *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym: diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kulikowska, K. (1971). Zabawy naśladowcze dzieci upośledzonych umysłowo. *Materiały Informacyjno-Dydaktyczne TPD*. Warszawa: TPD.
- Luckasson, R i in. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and system of supports*. 10th ed. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Nowosiółka, S.Ł. (1985). *Dydaktyczeskije igry i zaniatija s detmi ranniego vozrasta*. Moskwa: Prosveszczenie.
- Obuchowska, I. (2002). Osoby niepełnosprawne: diagnoza dla rozwoju. W: D. Lotz, K. Walenty, W. Zeidler (red.), *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*. Szczecin: „Kwadra”.
- Olechnowicz, H. (1988). Warunki sprzyjające rozwojowi osobowości społecznej dzieci upośledzonych. W: J. Kostrzewski (oprac.), *Z zagadnień psychologii dziecka upośledzonego umysłowo*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.

- Rogers, C.R. (2002). *Sposób bycia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Sokołowa, N.D. (1973). *Osobennosti rukovodstva igroj umstvenno otstatykh detej doszkolnogo vozrasta*. Moskwa: Avtoref. Dysertacji.
- Sugarman, S. (1983). *Children's early thought: Developments in classification*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szymanski, L. (2000). Happiness as a treatment goal. *American Journal on Mental Retardation*, 3.
- Wengier, A.A., Wygotskaja, G.Ł., Leongard, E.I. (1972). *Otbor detej v specjalnyje doszkolnyje uczeźdenija*. Moskwa: Prosveszczenie.
- Wygotski, L.S. (2004). *Psychologia razvitiia rebionka*. Moskwa: EKSMO.

POTENCJAŁ ROZWOJOWY DZIECI Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM W STOPNIU LEKKIM I UMIARKOWANYM

Streszczenie

W artykule przedstawiono próbę poszukiwania potencjału rozwojowego dzieci z upośledzeniem umysłowym, opierając się na idei humanizmu oraz z perspektywy psychologii pozytywnej. Sformułowano cechy „diagnozy dla rozwoju” i scharakteryzowano autorski *Model Oceny Interakcyjnej*, którego ważnym koncepcyjnym zamysłem jest pojęcie Strefy Najbliższego Rozwoju L.S. Wygotskiego. Model sprawdzono na populacji dzieci bez problemów rozwojowych (75 osób) w wieku przedszkolnym i dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego (75 osób) dobranych w pary o takim samym wieku umysłowym. Dane empiryczne wykazały zasadność i skuteczność rozwiązań zastosowanych w *Modelu Oceny Interakcyjnej*.

Słowa kluczowe: dzieci z upośledzeniem umysłowym, zdolności poznawcze, Strefa Najbliższego Rozwoju.

DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF MENTALLY DISABLED CHILDREN

Summary

The article presents an attempt to find developmental potential of mentally disabled children basing on humanistic ideas, and from the perspective of positive psychology. The features of the „diagnosis for development” were formulated, and the authored *Model of Interactive Assessment* was characterized, in which L.S. Vygotsky's concept of the Zone of Proximal Development was a very important conceptual idea. The model was tested on a group of non-disabled preschool children (75 children) and children with mild and moderate mental disability (75 children) who were paired up according to their mental age. The empirical data showed legitimacy and effectiveness of the solutions used in the *Model of Interactive Assessment*.

Key words: mentally disabled children, cognitive abilities, zone of proximal development.

JANUSZ KOSTRZEWSKI

JAWNY I UKRYTY LĘK ORAZ OBJAWY DEPRESJI U 10 – 11-LETNICH CHŁOPCÓW Z ZESPOŁEM ADHD

Cel pracy

Celem pracy jest wykazanie, czy 10 – 11-letni chłopcy z zespołem zaburzeń koncentracji uwagi, nadruchliwości/impulsywności (*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* – ADHD) ujawniają istotnie większy stopień nasilenia jawnego i ukrytego lęku oraz depresji w porównaniu ze swoimi rówieśnikami nieujawniającymi tego zespołu.

Badania wykazują, że zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwość i impulsywność utrudniają funkcjonowanie szkolne uczniów, nabywanie przez nich zasobu wiadomości i umiejętności szkolnych, mają negatywny wpływ na ich zachowanie. Zdaniem Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, zaburzenie to występuje od 3% do 5% dzieci szkolnych (DSM-IV-TR, 1994, s. 82). W Polsce wskaźniki te wahają się od 3% do 10%, w niektórych podręcznikach wymienia się nawet 10%–15% (T. Wolańczyk i in., 1999, s. 19, 41). Częściej występują wśród chłopców niż dziewcząt.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-1994, s. 78) podaje, że u osób z zespołem ADHD obserwujemy stały wzorzec zachowań, który charakteryzuje się nieuważą, nadruchliwością i impulsywnością. Te przejawy zachowań występują częściej i w znacznie większym stopniu nasilenia w porównaniu z ich rówieśnikami, którzy nie ujawniają takich zaburzeń (Kryterium A). Zaburzenia te ujawniają się już przed 7. rokiem życia dziecka oraz utrzymują się przez wiele lat (Kryterium B). Muszą one wystąpić przynajmniej w dwu środowiskach: w domu i w szkole, w domu i pracy lub w szkole i pracy (Kryterium C). Musimy być pewni, że zaburzenia te utrudniają funkcjonowanie w szkole lub w pracy zawodowej (Kryterium D). Nie mogą one występować w przebiegu zaburzeń psychicznych (Kryterium E).

Warunkiem rozpoznania zaburzeń koncentracji uwagi jest występowanie u danej jednostki przez co najmniej sześć miesięcy sześciu lub więcej (spośród

listy dziewięciu) charakterystycznych dla tych zaburzeń zachowań, które nie odpowiadają jej poziomowi rozwoju. Nadruchliwość i impulsywność rozpoznaje się wówczas, gdy u danej jednostki występuje również sześć spośród dziewięciu wymienionych w podręczniku DSM-IV-TR (2000, s. 65) objawów nadruchliwości/impulsywności przez co najmniej sześć miesięcy i o takim stopniu nasilenia, który powoduje zaburzenia w przystosowaniu oraz nie odpowiada poziomowi rozwoju jej rówieśników nieujawniających takich zaburzeń.

DSM-IV-TR (2000, s. 67) wyróżnia trzy typy zaburzeń. Typ 1 rozpoznaje się wówczas, gdy zaburzenia koncentracji uwagi i nadruchliwość/impulsywność występują razem w ciągu sześciu miesięcy. Typ 2 wówczas, gdy występują głównie zaburzenia koncentracji uwagi, zaś dana osoba nie ujawnia w ciągu sześciu miesięcy nadruchliwości i impulsywności. Natomiast typ 3 należy rozpoznać tylko wówczas, gdy występuje głównie nadruchliwość i impulsywność, a nie stwierdza się w ciągu sześciu miesięcy zaburzeń koncentracji uwagi.

Jak wykazują badania, oddziedziczalność tego zespołu wynosi ponad 70%. Komponent genetyczny w jego warunkowaniu jest silniejszy niż dla większości innych zaburzeń, poza autyzmem (R. Plomin i in., 2001, s. 251). Jest on dziedziczony wielogenowo. U osób z tym zespołem mogą występować zmiany w genach kodujących receptor dopaminergiczny; odbiera on napływające sygnały w genach odpowiedzialnych za transporter dopaminergiczny, który wychwytuje zwrótnie dopaminę (R.A. Barkley, 1998, s. 53). R.A. Barkley (1998, s. 52) twierdzi, że na powstanie tego zespołu ma również wpływ szereg czynników pozagenetycznych, jak np. wcześniactwo, picie alkoholu, palenie papierosów przez matkę w czasie ciąży, narażenie dziecka na wysokie stężenie ołowiu we wczesnym dzieciństwie oraz urazy mózgu, zwłaszcza uszkodzenie kory przedczołowej. Jednak wszystkie te czynniki razem wyjaśniają nie więcej niż 20%–30% przypadków tego zespołu u chłopców. Ph.C. Kendall (2004) słusznie twierdzi, że w ujawnieniu się zespołu ADHD istotną rolę odgrywają predyspozycje genetyczne, natomiast różne czynniki środowiskowe mogą nasilić występujące objawy.

W piśmiennictwie dość często wymienia się wśród szeregu zaburzeń współwystępujących z zespołem ADHD zaburzenia lękowe i depresję (E.M. Hallowell, J.J. Ratey, 2004; T. Wolańczyk i in., 1999). K.K. Downey i in. (1997) podają, iż dane wywiadu anamnestycznego uzyskane od osób dorosłych z zespołem ADHD wykazały, że u 37% spośród nich w dzieciństwie występowały zaburzenia depresyjne (w tym głęboka depresja u 11,5%, również dystymia u 11,5%, zaś zaburzenia depresyjne u 14%), 32,1% ujawniało zaburzenia zachowania. Rzadziej w piśmiennictwie podaje się wyniki badań empirycznych wskazujących na częstość i stopień nasilenia tych zaburzeń u dzieci w określonym wieku życia. K. Białek (2003) poddała badaniom z zastosowaniem szeregu technik 104 uczniów z klas III szkół podstawowych z trudnościami w koncentracji uwagi. Jedną z technik był *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci*

C.D. Spielbergera, Sosnowskiego i Iwaniszczuk. Niestety, w swoim artykule autorka nie podała ani częstości, ani stopnia nasilenia lęku jako stanu i cechy u badanej grupy dzieci. M. Green i in. (1999) donoszą, że w USA wśród dzieci z zespołem ADHD szacunkowo epizody ciężkiej depresji i dystymii występują w 18%, w ok. 25% zaburzenia lękowe, zaś u 12% do 60% zaburzenia w uczeniu się. Nie wiemy, na jakiej próbkę oparto te szacunki oraz dzieci w jakim wieku życia one dotyczą. Nie wiemy też, jaki jest stopień nasilenia jawnego lęku jako stanu i cechy, jak też ukrytego lęku u dzieci 10 – 11-letnich z zespołem ADHD. Stąd też celem tej pracy jest wykazanie, jak często i w jakim stopniu nasilenia występuje u 10 – 11-letnich chłopców z zespołem ADHD jawny i ukryty lęk oraz zaburzenia depresyjne w porównaniu z ich rówieśnikami nieujawniającymi tego zespołu.

Terminem „lęk” obejmujemy nieprzyjemny stan emocjonalny, który jest reakcją na rzeczywiste oraz wyobrażone zagrożenie (H.N. Wright, 1989, s. 10). Lęk pożyteczny pobudza do działania w obliczu realnego zagrożenia, sygnalizuje realne niebezpieczeństwo. Ten lęk nazywamy strachem. Lęk szkodliwy to ten, który utrudnia, zaburza aktywność jednostki. Objawami lęku mogą być: drżenie, wrażenie trzęsienia się, napięcie lub bolesność mięśni, niepokój, duża męczliwość, krótki oddech lub uczucie duszenia się, kołatanie lub przyspieszone bicie serca, pocenie się lub wilgotne, zimne ręce, suchość w ustach, zawroty głowy, nudności, biegunka lub inne dolegliwości brzuszne, uderzenie ciepła lub zimna, częste oddawanie moczu, trudności w połykaniu lub „kluska” w gardle, poczucie skrajnego pobudzenia, przesadne reakcje na bodźce straszące, trudności w koncentracji – tzw. pustka w głowie, trudności z zasypianiem lub budzenie się w nocy, drażliwość (ICD-10, 1998, s. 94).

Wyróżniamy lęk jawny i ukryty. Lęk jawny to lęk uświadomiony, umotywowany logicznie, którego możemy się spodziewać; lęk ukryty to lęk nieuświadomiany, z którego nie zdajemy sobie sprawy (zob. R.B. Cattell, 1967, s. 368). W tej pracy lęk jawny mierzony był *Inwentarzem Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci* C.D. Spielbergera oraz kwestionariuszem *Jaki jesteś?* M. Choynowskiego i E. Skrzypek, zaś lęk ukryty R.B. Cattella testem *Współczesne Malarstwo*.

Depresja to zaburzenia życia uczuciowego i emocjonalnego, których głównym objawem jest uczucie smutku, przygnębienia, zniechęcenia, niezdolność przeżywania uczuć radości i przyjemności (zob. S. Pużyński, 1993, s. 87). ICD-10 (1998, s. 83) wśród objawów depresji wymienia: „wyraźną utratę zainteresowania lub zadowolenia w zakresie czynności zwykle sprawiających przyjemność, brak reakcji emocjonalnych wobec wydarzeń i aktywności, które zwykle wywołują takie reakcje, wcześniejsze, niż zwykle (o 2 godz.) budzenie się, nastrój silniej obniżony rano, obiektywne wskaźniki wyraźnego zahamowania lub pobudzenia, wyraźny spadek łaknienia” i in. W tej pracy wysokie wskaźniki uzyskane przez badanych chłopców w *Inwentarzu Depresyjności Dziecka* M. Kovacs będziemy traktować jako wskaźniki depresji.

W pracy sformułowano dwie następujące hipotezy:

1. 10 – 11-letni chłopcy z zespołem ADHD o prawidłowym rozwoju intelektualnym różnią się istotnie od swoich rówieśników bez tego zespołu pod względem częstości oraz stopnia nasilenia jawnego i ukrytego lęku.

2. 10 – 11-letni chłopcy z zespołem ADHD różnią się istotnie od swoich rówieśników bez tego zespołu zarówno pod względem częstości występowania, jak i stopnia nasilenia depresji.

Metody badań

W celu weryfikacji sformułowanych hipotez zastosowano szereg technik badawczych. I tak:

1. Aby wyeliminować podejrzanych o niepełnosprawność intelektualną chłopców, do diagnozy przesiewowej zastosowaliśmy M. Choynowskiego *Krótką Skalę Inteligencji* o znanej rzetelności i trafności.

2. Do diagnozy zespołu ADHD zastosowaliśmy skonstruowaną przez A.M. Jakubowską pod moim kierunkiem *Skalę ocen zespołu zaburzeń koncentracji uwagi/nadruchliwości/impulsywności*. Opiera się ona na kryteriach diagnostycznych wymienionych w ICD-10 oraz niektórych zachowaniach zawartych w *Arkuszu zachowania się dziecka* M. Choynowskiego. Skala ta zawiera 29 pytań, określających zachowanie się dziecka w skali 5-stopniowej: nigdy (0), rzadko (1), czasem (2), często (3), prawie zawsze (4). Rzetelność oszacowano poprzez zastosowanie współczynnika korelacji alfa Cronbacha, który wskazywał na bardzo wysoką rzetelność całej skali (0,98). Trafność wykazano poprzez analizę czynnikową, która ujawniła, że skala mierzy trzy czynniki: 1) zaburzenia koncentracji uwagi, 2) nadmierną ruchliwość i 3) impulsywność. Zaburzenia koncentracji uwagi mierzy 9 stwierdzeń, nadmierną ruchliwość – 7, zaś impulsywność – 9. W wyniku badań możemy uzyskać trzy wskaźniki zaburzeń oraz jeden wskaźnik globalny zespołu ADHD.

3. Do pomiaru jawnego lęku zastosowano dwie techniki: *Jaki jesteś* M. Choynowskiego i E. Skrzypek oraz *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci: Jak się czujesz?* (Skalę C-2) C.D. Spielbergera.

Kwestionariusz *Jaki jesteś* M. Choynowskiego i E. Skrzypek służy do pomiaru jawnego lęku u dzieci w wieku od 9 do 16 lat. Opiera się on na kwestionariuszach *Manifest Anxiety Scale for Children* A. Castanedy i B.R. McCandlessa oraz *General Anxiety Scale for Children* S.B. Sarassona. Polska adaptacja składa się w dwóch skal: skali neurotyczności i skali kłamstwa. Jest to rzetelna i trafna technika pomiaru (E. Skrzypek, 1968). Dzieci, które uzyskują wysokie wyniki w skali neurotyczności, są „skłonne do nadmiernej pobudliwości, lękliwości, a nawet załamań nerwowych w sytuacjach stresowych; skarżą się one często na nieokreślone dolegliwości somatyczne” (tamże, s. 7).

Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (STAJC). Jak się czujesz? (ISCLD, Skala C-2) C.D. Spielberga, zastosowany w tej pracy, mierzy lęk jako względnie stałą cechę osobowości. Uzyskany wynik wskazuje na sposób, w jaki badany spostrzega świat i jak nań reaguje. Im wyższy jest wynik, tym w większym stopniu jednostka odczuwa lęk w różnych sytuacjach, z błahych nawet powodów (S. Rachman, 2005). Inwentarz składa się z 20 pozycji, ujmujących coraz większe stopnie nasilenia lęku. Jest on również rzetelnym i trafnym narzędziem pomiaru (zob. J. Rola, 1996, s. 51).

4. Do pomiaru ukrytego lęku (niepokoju) zastosowano R.B. Cattella test *Współczesne Malarstwo*. Jest to test obiektywny. Prezentowane badanemu obrazki nie zawierają treści społecznie akceptowanych lub nieakceptowanych. Na wynik nie ma wpływu osoba oceniająca rezultaty badań. Analiza czynnikowa dokonana przez R.B. Cattella wykazała, że test ten jest nasycony czynnikiem: hamowanie – bojaźliwość. „Konstytucjonalna zdolność korowa do hamowania, częściowo opiera się na podwzgórzowej reaktywności na zagrożenie, a przeciwstawia się impulsywności i tendencji do łatwego »odkojarzenia«, tj. usuwania nieprzyjemnych i strasznych treści pamięciowych” (R.B. Cattell, F.W. Warburton, 1967, s. 325). Mierzy on odporność układu nerwowego sympatycznego (współczulnego) i parasympatycznego (przywspółczulnego) na zagrożenie. U osób mało odpornych na zagrożenie występuje dość duża liczba wypowiedzi groźnych, które ujawnia ten test. Test ten służy do badań dzieci (od 6 r.ż.), młodzieży i dorosłych. Jest również rzetelną i trafną techniką pomiaru.

5. Do pomiaru tendencji do ujawniania depresji u dzieci zastosowaliśmy M. Kovacs *Inwentarz Depresyjności Dziecka (Children's Depression Inventory)*. Pierwsza wersja tej techniki została opracowana wspólnie przez M. Kovacs i A. Becka w 1977 roku, zaś ostatnia, udoskonalona, zastosowana w tej pracy przez M. Kovacs (1992), służy do badań dzieci w wieku od 7 do 17 lat. Zawiera 27 pytań, z których każde proponuje wybór jednej z trzech odpowiedzi. Zadaniem badanego jest wybór tej odpowiedzi, która najlepiej opisuje jego myśli i uczucia w ostatnich dwóch tygodniach. Zależnie od częstości manifestowanych symptomów odpowiedź jest oceniana w skali trzystopniowej (0, 1, 2). Wynik końcowy jest sumą wyników cząstkowych. Końcowy wskaźnik może wahać się w granicach od 0 do 54 punktów, zależnie od stopnia nasilenia depresji. Analiza czynnikowa wykazała, że inwentarz ten mierzy 5 takich czynników, jak: obniżony nastrój, trudności w kontaktach międzyludzkich, nieefektywność, brak przyjemności przy wykonywaniu czynności, które dotąd sprawiały przyjemność (ahedonia) oraz zaniżona samoocena (tamże, s. 30). Jest to rzetelna i trafna technika pomiaru.

6. Podczas badań uwzględnialiśmy wybrane zmienne środowiska wychowawczego, mierzone *Arkuszem umożliwiającym poznanie środowiska wychowawczego* J. Konopnickiego i M. Ziemby (1971), takie jak: liczebność rodziny, warunki materialne, mieszkaniowe, higieniczno-sanitarne mieszkania, wykształcenie rodziców, warunki kulturalne domu: bierne i czynne oraz zainteresowania rodziny.

Badane osoby

Badaniom poddano 254 chłopców w wieku 10 i 11 lat. Ze względu na wyniki badań zakwalifikowano chłopców do trzech grup: 92 było z dużym nasileniem cech zespołu ADHD, 79 – z przeciętnym nasileniem oraz 83 – bez cech tego zespołu. Podczas badań uwzględniono szereg zmiennych środowiska wychowawczego, jak liczebność rodziny, warunki materialne, mieszkaniowe, higieniczno-sanitarne mieszkania, wykształcenie rodziców, warunki kulturalne domu: bierne i czynne oraz zainteresowania rodziny. Starano się tak dobrać grupy, by nie było istotnych różnic między nimi pod względem mierzonych zmiennych środowiska wychowawczego¹⁾.

Wyniki badań i ich omówienie

Problem różnic pod względem jawnego i ukrytego lęku między chłopcami z ADHD i ich rówieśnikami bez tego zespołu

Należy oczekiwać, że chłopcy z zespołem ADHD, którzy mają problemy z nauką szkolną, gdyż odnoszą w tym zakresie mniejsze sukcesy, częściej słyszą skargi ze strony rodziców i nauczycieli na swoje zachowanie, będą ujawniać istotnie wyższy wskaźnik jawnego i ukrytego lęku w porównaniu ze swoimi rówieśnikami bez tego zespołu. Czy tak jest istotnie?

Do pomiaru jawnego lęku zastosowaliśmy dwie techniki: kwestionariusz M. Choynowskiego i E. Skrzypek *Jaki jesteś* oraz C.D. Spielbergera *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci* (Skalę C-2). Inwentarz C-2 mierzy lęk jako względnie stałą cechę osobowości. Do pomiaru ukrytego lęku zastosowaliśmy test R.B. Cattella *Współczesne Malarstwo*.

Czy są istotne różnice między obu porównywanymi grupami pod względem jawnego lęku?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, obliczyliśmy wyniki surowe uzyskane przez obie grupy przy zastosowaniu dwu technik pomiaru jawnego niepokoju. Wyniki te zamieniliśmy na steny, osobno dla każdej grupy. Chłopcy ujawniający wyższe niż przeciętne, wysokie i bardzo wysokie wskaźniki ADHD uzyskali w zakresie jawnego lęku 7,13 sten, zaś ich rówieśnicy bez tego zespołu 5,175. Analiza dokonana przy zastosowaniu testu *t* Studenta wykazała, że średnie obu grup różnią się bardzo istotnie ($t = 7,945$; $p = 0,0001$). Sten wynoszący 7,13 wskazuje na wyższy niż przeciętny stopień nasilenia jawnego lęku u chłopców z zespołem ADHD, ich rówieśnicy bez tego zespołu uzyskali przeciętny wskaźnik.

¹⁾ Pragnę w tym miejscu podziękować moim magistrantom za udział w kierowanym przeze mnie programie psychologicznych badań chłopców z ADHD: M. Białej, A. Kozioł, W. Skrzypiec oraz M. Zalewskiej.

Czy obie grupy chłopców różnią się istotnie pod względem częstości uzyskiwania wyników niskich (1–4 sten), przeciętnych (5–6 sten) i wysokich (7–10 sten), wskazujących na określony stopień nasilenia jawnego lęku. Aby uzyskać odpowiedź, zestawiliśmy wyniki pomiaru jawnego lęku obu porównywanych grup chłopców (tabela 1).

Tabela 1. Stopień nasilenia jawnego lęku u chłopców bez zespołu ADHD i z zespołem ADHD

| Chłopcy bez zespołu ADHD | | | Chłopcy z zespołem ADHD | | |
|--------------------------|----------|-------|-------------------------|----------|-------|
| steny | <i>N</i> | % | steny | <i>N</i> | % |
| 1–4 | 35 | 42,2 | 1–4 | 14 | 15,2 |
| 5–6 | 22 | 26,5 | 5–6 | 14 | 15,2 |
| 7–10 | 26 | 31,3 | 7–10 | 64 | 69,6 |
| Razem | 83 | 100,0 | | 92 | 100,0 |

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 1, w grupie chłopców nieujawniających zespołu ADHD dominuje bardzo niski, niski i niższy niż przeciętny stopień nasilenia jawnego lęku (42,2%), tymczasem w grupie ich rówieśników z zespołem ADHD dominuje (występuje u 69,6%) wyższy niż przeciętny, wysoki i bardzo wysoki stopień nasilenia jawnego lęku.

Analiza dokonana testem *chi*-kwadrat wykazała, że obie porównywane grupy różnią się bardzo istotnie (*chi*-kwadrat = 27,2; *df* = 2; *p* = 0,001) pod względem stopnia nasilenia jawnego lęku.

Zgodnie z rozkładem normalnym wyników skali stenowej, w ogólnej próbie populacji powinno być 30,85% dzieci uzyskujących wyniki od 1 do 4 stena, 38,30% – od 5 do 6 stena oraz 30,85% od 7 do 10 stena. Tymczasem wśród badanej grupy dzieci z zespołem ADHD występuje niedobór o 15,65% wyników niskich (od 1–4 stena), niedobór wyników przeciętnych o 23,10% (od 5 do 6 stena) oraz nadmiar wyników wysokich o 38,75% (od 7 do 10 stena). Wśród chłopców z grupy kontrolnej o 11,35% jest więcej wyników niskich, wskazujących na mały stopień nasilenia jawnego lęku, o 11,80% mniej wyników przeciętnych oraz tylko o 0,45% więcej wyników wskazujących na wysoki stopień nasilenia jawnego lęku.

Stąd wniosek, że chłopcy z zespołem ADHD różnią się istotnie zarówno pod względem wyższych średnich, jak też pod względem stopnia nasilenia jawnego lęku od swoich rówieśników bez tego zespołu. Chłopcy z zespołem ADHD ujawniają istotnie wyższy stopień nasilenia jawnego lęku.

Czy są istotne różnice między obu porównywanymi grupami chłopców pod względem ukrytego lęku?

Obliczyliśmy wyniki surowe uzyskane przez obie grupy chłopców w teście mierzącym ukryty niepokój, osobno dla każdej z obu grup. Zamieniliśmy je na

steny. Chłopcy w zespole ADHD uzyskali średnią = 7,29, zaś ich rówieśnicy bez tego zespołu = 5,64. Analiza dokonana testem *t* Studenta wykazała, iż różnica między obu średnimi jest statystycznie bardzo istotna ($t = 6,904$; $p = 0,0001$). Średnia uzyskana przez chłopców z zespołem ADHD wskazywała na wynik wyższy niż przeciętny, zaś chłopców z grupy kontrolnej – na wynik przeciętny.

Czy obie porównywane grupy różnią się istotnie pod względem stopnia nasilenia ukrytego lęku? Aby odpowiedzieć na to pytanie, na podstawie uzyskanych wskaźników stenowych zaliczyliśmy chłopców do jednej z trzech grup. Wyniki zawiera tabela 2.

Tabela 2. Stopień nasilenia ukrytego lęku (niepokoj) u chłopców bez zespołu ADHD i z zespołem ADHD

| Chłopcy bez zespołu ADHD | | | Chłopcy z zespołem ADHD | | |
|--------------------------|----------|-------|-------------------------|----------|-------|
| steny | <i>N</i> | % | steny | <i>N</i> | % |
| 1–4 | 28 | 33,7 | 1–4 | 11 | 12,0 |
| 5–6 | 23 | 27,7 | 5–6 | 15 | 16,3 |
| 7–10 | 32 | 38,6 | 7–10 | 66 | 71,7 |
| Razem | 83 | 100,0 | | 92 | 100,0 |

Wśród chłopców z zespołem ADHD dominuje (występuje w 71,7%) wyższy niż przeciętny, wysoki i bardzo wysoki stopień nasilenia ukrytego niepokoj, tymczasem u ich rówieśników bez tego zespołu wyniki rozkładają się mniej lub bardziej równomiernie w trzech kategoriach wskazujących na niski, przeciętny i wysoki stopień nasilenia. Analiza dokonana testem *chi*-kwadrat (*chi*-kwadrat = 20,45; *df* = 2; $p = 0,001$) wykazała, że obie porównywane grupy różnią się bardzo istotnie pod względem stopnia nasilenia ukrytego lęku.

W grupie kryterialnej jest o 18,85% mniej osób uzyskujących wyniki wskazujące na bardzo niski, niski i niższy niż przeciętny stopień nasilenia ukrytego lęku, o 22,00% mniej wyników sugerujących przeciętny stopień nasilenia oraz aż o 40,85% więcej wyników wskazujących na wyższy niż przeciętny, wysoki i bardzo wysoki stopień nasilenia ukrytego lęku. Tymczasem wśród chłopców z grupy kontrolnej badania wykazały nadmiar o 2,85% wyników niskich, o 10,60% – wyników przeciętnych oraz tylko o 7,75% więcej wyników wysokich. Wyniki wskazujące na wyższy niż przeciętny, wysoki i bardzo wysoki stopień nasilenia ukrytego niepokoj u chłopców z obu grup, a szczególnie u grupy z zespołem ADHD, można wyjaśnić wysokimi wymaganiami stawianymi w szkole badanym przez nas uczniom oraz mierzonymi zmiennymi środowiska wychowawczego. Dotyczy to szczególnie chłopców z zespołem ADHD, u których występują istotnie częściej niż u ich rówieśników bez tego zespołu

parcjalne deficyty warunkujące dysleksję, dysortografię bądź dyskalkulię, najogólniej specjalne trudności w nauce szkolnej.

Między zespołem ADHD a poziomem jawnego lęku (0,74) oraz ukrytego lęku (0,75) zachodzą znaczne współzależności, na które wskazują wysokie współczynniki korelacji, statystycznie bardzo istotne ($p = 0,0001$) (M. Biała, 2004, s. 141). Należy więc wnosić, że im wyższy jest stopień nasilenia cech charakteryzujących zespół ADHD, tym wyższy stopień nasilenia jawnego i ukrytego niepokoju.

Warto wspomnieć, że między mierzonymi *Arkuszem umożliwiającym poznanie środowiska wychowawczego* J. Konopnickiego i M. Ziemby zmiennymi a jawnym ($-0,31$; $p = 0,0001$) i ukrytym lękiem ($-0,25$; $p = 0,002$) zachodzą wyraźne, lecz małe ujemne współzależności, na które wskazują niskie współczynniki korelacji, statystycznie istotne. Stąd wniosek, że niekorzystne wychowawczo środowisko wpływa zarówno na poziom jawnego, jak i ukrytego lęku (M. Biała, 2004, s. 145).

Reasumując należy wnosić, że obie porównywane grupy różnią się nie tylko pod względem wyników średnich, ale także pod względem stopnia nasilenia ukrytego lęku, który jest istotnie wyższy u chłopców z zespołem ADHD. Zespół ADHD w znacznym stopniu warunkuje zarówno jawny, jak i ukryty lęk. Niekorzystne wychowawczo środowisko wpływa na jawny i ukryty lęk, podnosząc jego stopień nasilenia wprawdzie w niewielkim, ale statystycznie istotnym stopniu.

Problem różnic w zakresie depresji między chłopcami z ADHD a ich rówieśnikami bez tego zespołu

Poddaliśmy badaniom przy zastosowaniu *Inwentarza Depresyjności Dziecka* M. Kovacs 83 chłopców w wieku 10–11, którzy nie ujawnili zespołu ADHD, oraz 92 ich rówieśników ujawniających wyższy niż przeciętny, wysoki i bardzo wysoki stopień nasilenia tych cech, które współtworzą zespół ADHD. Czy obie porównywane grupy różnią się istotnie pod względem wyników średnich w *Inwentarzu Depresyjności Dziecka* M. Kovacs? Aby odpowiedzieć na to pytanie, wyniki surowe obu grup zamieniliśmy na wyniki wyrażone w skali stenowej.

Chłopcy ujawniający wyższy niż przeciętny, wysoki i bardzo wysoki stopień nasilenia cech charakteryzujących zespół ADHD uzyskali średnią = 7,0, a ich rówieśnicy bez tego zespołu 4,7. Chłopcy z zespołem ADHD uzyskali średnią, która wskazuje na wyższy niż przeciętny stopień nasilenia depresyjności, zaś ich rówieśnicy bez tego zespołu ujawnili minimalnie niższy niż przeciętny stopień nasilenia. Analiza statystyczna dokonana przy zastosowaniu testu *t* Studenta wykazała, że średnie obu grup różnią się bardzo istotnie ($t = 9,0337$; $p = 0,0001$).

W celu uzyskania odpowiedzi, jak często u obu porównywanych grup występuje bardzo niski, niski i niższy niż przeciętny (1–4 sten), przeciętny (5–6 sten) oraz wyższy niż przeciętny, wysoki i bardzo wysoki (7–10 sten) stopień nasilenia symptomów depresji, uzyskane wyniki zestawiono w tabeli (tabela 3).

Tabela 3. Stopień nasilenia depresji u chłopców bez zespołu ADHD i z zespołem ADHD

| Chłopcy bez zespołu ADHD | | | Chłopcy z zespołem ADHD | | |
|--------------------------|----------|-------|-------------------------|----------|-------|
| steny | <i>N</i> | % | steny | <i>N</i> | % |
| 1–4 | 46 | 55,4 | 1–4 | 16 | 17,4 |
| 5–6 | 13 | 15,7 | 5–6 | 13 | 14,1 |
| 7–10 | 24 | 28,9 | 7–10 | 63 | 68,5 |
| Razem | 83 | 100,0 | | 92 | 100,0 |

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 3, aż 55,4% chłopców nieposiadających cech zespołu ADHD ujawnia bardzo niski, niski lub niższy niż przeciętny poziom depresji, zaś ich rówieśnicy tylko w 17,4% ujawniają niski stopień nasilenia depresyjności. Chłopcy nieujawniający zespołu ADHD w 28,9% przyznają się do wyższego niż przeciętny, wysokiego i bardzo wysokiego stopnia nasilenia depresji, natomiast aż 68,5% ich rówieśników z zespołem ADHD przyznaje się do takiego stopnia nasilenia depresji. Analiza dokonana testem *chi*-kwadrat wykazała, że obie porównywane grupy różnią się również bardzo istotnie pod względem stopnia nasilenia depresji (*chi*-kwadrat = 32,23; *df* = 2; *p* = 0,001).

Gdy porównamy dane zawarte w tabeli 3 z rozkładem normalnym wyników w skali stenowej, to zauważymy, że wśród chłopców bez zespołu ADHD za dużo jest o 24,55% wyników wskazujących na bardzo niski i niższy niż przeciętny stopień nasilenia depresji, brak jest 22,60% o przeciętnym stopniu nasilenia depresji oraz 1,95% z wyższym niż przeciętny, wysokim i bardzo wysokim stopniem nasilenia depresji. Tymczasem w grupie chłopców z zespołem ADHD jest za mało o 13,45% osób o bardzo niskim, niskim i niższym niż przeciętny stopniem nasilenia depresji oraz o 24,20% mniej osób o przeciętnym stopniu nasilenia, natomiast aż o 37,65% chłopców więcej o wyższym niż przeciętny, wysokim i bardzo wysokim stopniu nasilenia depresji.

Stąd należy wnosić, że chłopcy z zespołem ADHD różnią się bardzo istotnie nie tylko pod względem średnich wskaźników depresji, ale również pod względem stopnia jej nasilenia. Istotnie wyższy stopień nasilenia depresji ujawniają chłopcy z zespołem ADHD.

Badania wykazują, że między zaburzeniami koncentracji uwagi, nadpobudliwością/impulsywnością a depresją zachodzi istotna zależność, na którą wskazu-

je umiarkowany współczynnik korelacji (0,44), statystycznie bardzo istotny ($p = 0,001$) (M. Biała, 2004). Należy więc sądzić, że im wyższy jest stopień nasilenia cech charakteryzujących zespół ADHD, tym wyższy jest stopień nasilenia depresji u badanych przez nas chłopców.

Dlaczego dzieci z zespołem ADHD ujawniają istotnie wyższy w porównaniu ze swoimi rówieśnikami bez tego zespołu poziom jawnego i ukrytego lęku oraz depresji?

Powody, dlaczego tak właśnie jest, to:

1. Dzieci z zespołem ADHD ujawniają bardziej zróżnicowany poziom inteligencji w porównaniu z ich rówieśnikami bez tego zespołu. Są wśród nich jednostki z niższym niż przeciętny poziomem inteligencji, z granicy normy, jak też wybitnie zdolne. Niższy poziom inteligencji przy istniejącym zespole ADHD nie sprzyja sukcesom szkolnym. Nasze badania dokonane *Skalą Podstawowych Zdolności Szkolnych* J. Kostrzewskiego wykazują, że dzieci te charakteryzują się istotnie niższym poziomem rozwoju szeregu podstawowych zdolności szkolnych w porównaniu ze swoimi rówieśnikami bez tego zespołu. Poziom poszczególnych zdolności szkolnych jest bardzo zróżnicowany. Badania ujawniają, że poziom występowania tych zdolności waha się w granicach od upośledzenia lekkiego, a nawet umiarkowanego, stopnia (jak np. wzrokowe różnicowanie figur, cyfr i liter, analiza i synteza wzrokowa, słuchowe różnicowanie głosek, analiza i synteza słuchowa, pamięć cyfr wprost i wspak, wyobrażenia przestrzenne, percepcja i koordynacja wzrokowo-ruchowa, precyzja ruchów ręki), do przeciętnego poziomu (zasób wiadomości ogólnych o otaczającym świecie, rozumienie norm społeczno-moralnych, rozumienie sensu słów i bogactwo zasobu słownikowego, płynność słowna, wnioskowanie przez analogię, ujmowanie podobieństw, pamięć wzrokowo-słuchowa). Występujące dysfunkcje tych zdolności, które leżą u podłoża umiejętności czytania ze zrozumieniem, pisania ortograficznego, ładnego graficznie pisma, poprawnego rozwiązywania zadań matematycznych, warunkują dysleksję, dysortografię, dysgrafię oraz dyskalkulię. Zaburzenia te występują istotnie częściej u chłopców z zespołem ADHD niż u ich rówieśników bez tego zespołu. Wyniki naszych badań są zbieżne z rezultatami badań innych badaczy (zob. T. Wolańczyk i in., 1999) bądź oceną szacunkową podaną przez M. Greena i in. (1999). Te specjalne trudności w opanowaniu podstawowych umiejętności szkolnych wraz z zespołem ADHD utrudniają osiągnięcie sukcesów szkolnych, zaniżają samoocenę, wpływają negatywnie na stan emocjonalny, warunkują nasilenie jawnego i ukrytego lęku oraz objawy depresji.

2. Z prowadzonych przez nas badań wśród 9-letnich dzieci z zespołem ADHD wynika, że zaburzenia koncentracji uwagi wyjaśniają aż 51,7% wariacji trudności w opanowaniu umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem, zaś u 16,5% brak sukcesów w arytmetyce. Nadruchliwość u tych dzieci wyjaśnia 25,8% wariacji trudności w opanowaniu umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem oraz 18,3% – umiejętności rozwiązywania zadań arytmetycz-

nych. Impulsywność natomiast w 29,8% wyjaśnia trudności w opanowaniu umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem oraz w 42,5% – umiejętności rozwiązywania zadań z arytmetyki.

Podobne badania prowadzone przez nas wśród 12-letnich chłopców z zespołem ADHD wykazały, że zaburzenia koncentracji uwagi wyjaśniają u nich aż 65,6% wariacji trudności w opanowaniu umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem, w 64% trudności w opanowaniu umiejętności poprawnego ortograficznie pisanie oraz 67,2% trudności w rozwiązywaniu zadań z matematyki. Natomiast aż w 84,6% wpływają na niskie oceny szkolne (zob. J. Kostrzewski, 2005, A. Koziół, 2003). Wyniki dotychczasowych badań wykazują też, że częściej ujawniają oni zaburzenia zachowania (T. Wolańczyk i in., 1999). Niepowodzenia szkolne, pretensje nauczycieli do uczniów, że się nie uczą, i do rodziców, że nie udzielają właściwej pomocy swoim synom z racji ich trudności szkolnych, częste przypominanie rodzicom o konieczności mobilizowania synów do intensywniejszej nauki szkolnej, pouczanie o konieczności właściwego zachowania się w szkole oraz wzrastająca samoświadomość tychże synów, że nie potrafią sprostać wymogom szkolnym, wpływają na ich stan psychiczny, ich samoocenę, zaniżając ją, co warunkuje jawny i ukryty niepokój oraz obniża samopoczucie i warunkuje nasilenie cech depresji.

3. Interesujące jest wyjaśnienie depresji u osób z zespołem ADHD, które podają w swojej pracy E.M. Hallowell i J.J. Ratey (2004, s. 190–191). Autorzy ci sformułowali hipotezę, że „może być tak, że ADHD i depresja endogenna mają wspólne podłoże biologiczne”. Mogą być powiązane ze sobą fizjologicznie i genetycznie, a „pierwotne zaburzenie – niezdolność do skupiania się – może prowadzić do problemu wtórnego, czyli depresji. Lub też dwa problemy – ADHD i depresja – mogą współlistnieć obok siebie, wyrastając niezależnie z tego samego podłoża fizjologicznego”.

Wnioski końcowe

1. Badania potwierdziły prawdziwość dwu sformułowanych hipotez. Grupa chłopców z zespołem ADHD różni się bardzo istotnie od swoich rówieśników bez tego zespołu zarówno pod względem jawnego, jak i ukrytego lęku oraz pod względem objawów depresji. Ujawniają oni istotnie częściej jawny i ukryty niepokój oraz objawy depresji.

2. Im więcej cech charakteryzujących zespół ADHD mieli badani chłopcy, tym ujawniali wyższy stopień nasilenia jawnego i ukrytego niepokoju. Ponadto im więcej cech zespołu ADHD wykazały u chłopców badania, tym wyższy był u nich stopień nasilenia objawów depresji. Niekorzystne wychowawczo środowisko wpływa na wyższy poziom jawnego i ukrytego lęku.

3. Badania ujawniły u dzieci z ADHD szereg dysfunkcji w zakresie podstawowych zdolności szkolnych, których konsekwencją są zaburzenia w postaci

dysleksji, dysgrafii, dysortografii i dyskalkulii oraz trudności w nauce szkolnej. Trudności w nauce szkolnej i manifestowane objawy ADHD, negatywnie oceniane przez rodziców i niektórych nauczycieli, zaniżają samoocenę uczniów oraz pogłębiają objawy lęku oraz depresji.

4. Istnieje potrzeba specjalistycznego leczenia farmakologicznego i psychoterapeutycznego dzieci z ADHD, jak też postępowania korekcyjno-wyrównawczego w przypadku dysleksji, dysgrafii, dysortografii i dyskalkulii oraz udzielania systematycznej pomocy w nauce szkolnej.

Bibliografia

- Barkley, R.A. (1998). Dzieci nadpobudliwe i roztargnione. *Świat Nauki*, listopad.
- Biała, M. (2004). *Stopień nasilenia depresji oraz niepokoju 11-letnich chłopców z zespołem zaburzeń koncentracji uwagi/naduchliwości/impulsywności*. Warszawa: APS. Nieopublikowana praca magisterska.
- Białek, K. (2003). Style posługiwania się uwagą a trudności w regulacji emocji u dzieci. W: M. Świącicka (red.), *Problemy psychologiczne dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej*. (s. 37–50). Warszawa: Emu.
- Borkowska, A. (1999). Nadpobudliwość psychoruchowa w neuropsychologicznej koncepcji Russella A. Barkleya. W: A. Herzyk i A. Borkowska (red.), *Neuropsychologia emocji. Poglądy. Badania. Klinika*. (s. 165–190). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cattell, R.B. (1967). *The Scientific Analysis of Personality*. Baltimore Md.: Penguin Books.
- Cattell, R.B., Warburton, F.W. (1967). *Objective Personality & Motivation Tests. A Theoretical Introduction and Practical Compendium*. Urbana–Chicago–London: University of Illinois Press.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth Edition. DSM-IV (1994). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Diagnostic Criteria from DSM-IV-TR (2000)*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Downey, K.K., Stelson, F.W., Pomerleau, O.F., Giordani, B. (1997). Adult attention deficit hyperactivity disorder: psychological test profiles in a clinical population. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1, 1–7.
- Green, M., Wong, M., Atkins, D. i in. (1999). Diagnosis of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Technical Review, 3. Rockville, MD: US Dept. of Health and Human Services. Agency for Health Care: Policy and Research. *AHCPR publication 99–0050*.
- Hallowell, E.M., Ratey, J.J. (2004). *W świecie ADHD. Nadpobudliwość psychoruchowa z zaburzeniami uwagi u dzieci i dorosłych*. Poznań: Media Rodzina.
- ICD-10 Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*. (1998). Kraków–Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”. Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Kendall, Ph.C. (2004). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne*. Gdańsk: GWP.
- Konopnicki, J. (1971). *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa: PWN.
- Kostrzewski, J. (2005). Podstawowe zdolności szkolne i cechy osobowości 8–12-letnich chłopców z zespołem ADHD a ich sukcesy szkolne. W: *Psychologia rozwoju człowieka wobec wyzwań współczesnego świata. XIV Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej*.

- Warszawa, 22–26 czerwca 2005. Program i streszczenia. Warszawa: Wydział Psychologii UW. Sekcja Psychologii Rozwojowej PTP.
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory CDI. Manual*. New York: Published by Multi-Health Systems, Inc.
- Kozioł, A. (2003). *Rola zespołu zaburzeń koncentracji uwagi, nadruchliwości/impulsywności w warunkowaniu niepowodzeń szkolnych 12-letnich chłopców*. Warszawa: UKSW. Nieopublikowana praca magisterska.
- Plomin, R., DeFries, J.C., McClearn, G.E., McGuffin, P. (2001). *Genetyka zachowania*. Warszawa: PWN.
- Pużyński, S. (1993). Depresja. W: S. Pużyński (red.), *Leksykon psychiatrii*. Warszawa: PZWL.
- Rachman, S. (2005). *Zaburzenia lekowe*. Gdańsk: GWP.
- Rola, J. (1996). *Upośledzenie umysłowe jako czynnik ryzyka dla depresji dziecięcej*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Skrzypek, E. (1968). *Tymczasowy podręcznik do testu jawnego niepokoju: „Jaki jesteś”*. Warszawa: Pracownia Psychometryczna PAN.
- Skrzypiec, W. (2004). *Stopień nasilenia agresji, depresji i niepokoju u 10–11-letnich chłopców z zespołem zaburzeń koncentracji uwagi, nadruchliwości/impulsywności*. Warszawa: APS. Nieopublikowana praca magisterska.
- Wolańczyk, T., Kołakowski, A., Skotnicka, M. (1999). *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*. Lublin: BiFolium.
- Wright, H.N. (1989). *Jak pokonać lęk*. Warszawa: Wydawnictwo Rodzinny Krąg.
- Zalewska, M. (2003). *Podstawowe zdolności szkolne 9-letnich chłopców z zespołem zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwości/impulsywności a ich sukcesy szkolne w języku polskim i matematyce*. Warszawa: UKSW. Nieopublikowana praca magisterska.

JAWNY I UKRYTY LĘK ORAZ OBJAWY DEPRESJI U 10 – 11-LETNICH CHŁOPCÓW Z ZESPOŁEM ADHD

Streszczenie

Celem pracy jest wykazanie, czy 10 – 11-letni chłopcy z zespołem zaburzeń koncentracji uwagi, nadruchliwości/impulsywności ujawniają istotnie większy stopień nasilenia jawnego i ukrytego lęku oraz depresji w porównaniu ze swoimi rówieśnikami nieujawniającymi tego zespołu?

Do pomiaru jawnego niepokoju zastosowano skalę *Jaki jesteś?* M. Choynowskiego i E. Skrzypek, jak też *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci Jak się czujesz?* (skalę C-2), C.D. Spielbergera, zaś do pomiaru ukrytego niepokoju – test R.B. Cattella *Współczesne malarstwo*. Do pomiaru depresji zastosowano *Inwentarz Depresyjności Dziecka* M. Kovacs. Poziom rozwoju umysłowego mierzono *Krótką Skalą Inteligencji* M. Choynowskiego. Do diagnozy zespołu ADHD zastosowano *Skalę Ocen zespołu zaburzeń koncentracji uwagi/nadruchliwości/impulsywności* A. Jakubowskiej, skonstruowaną pod kierunkiem autora artykułu na podstawie kryteriów zawartych w ICD-10. Do pomiaru zmiennych środowiska wychowawczego zastosowano *Arkusz J. Konopickiego i M. Ziemby*. Wszystkie wykorzystane w badaniach techniki pomiaru są rzetelne i trafne.

Badaniem poddano 10 i 11-letnich chłopców i opierając się wynikach badań utworzono trzy grupy: 92 chłopców z dużym nasileniem cech zespołu ADHD, 79 – z przeciętnym nasileniem oraz 83 – bez cech tego zespołu.

Badania wykazały, że chłopcy z dużym nasileniem cech zespołu ADHD w porównaniu ze swoimi rówieśnikami bez cech tego zespołu ujawniają istotnie wyższy wskaźnik jawnego i ukrytego niepokoju, jak też depresji.

Słowa kluczowe: lęk jawny, lęk ukryty, depresja, zaburzenia koncentracji uwagi – nadrużliwość/impulsywność. W Polsce powszechnie jest używany termin nadpobudliwość psychoruchowa.

OVERT AND COVERT ANXIETY, AND DEPRESSIVE DISORDER IN 10–11-YEARS BOYS WITH ADHD DISORDER

Summary

The paper aims at demonstrating if 10 – 11-year-old boys with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder show significantly higher intensity of overt and covert anxiety and depressive disorder in comparison to their peers in whom this syndrome is not manifested.

The scale „What are you like?” by M. Choynowski and E. Skrzypek and the State-Trait Anxiety Inventory for Children by C. D. Spielberger (C-2 scale) were used to measure overt anxiety; and R.B. Cattell’s Modernistic Drawing test was used to measure covert anxiety. The Children’s Depression Inventory (CDI) by M. Kovacs was used to measure depression. The E-G.Y. scale, i.e. Emergency scale by M. Choynowski was used to measure the level of intellectual development. The ADHD Rating Scale by A. Jakubowska, which was made under the direction of the present article’s author and based on the criteria specified in the International Classification of Diseases and Health Related Problems – Tenth Revision, 1993, was used to diagnose ADHD. The Sheet by J. Konopicki and M. Ziemia was used to measure the variables of educational environment. All the measurement techniques used in the research are reliable and valid.

The research included 10- and 11-year-old boys among whom three groups were distinguished according to the tests results: 92 boys with high intensity of ADHD symptoms, 79 boys with average intensity, and 83 boys without ADHD characteristics.

The research demonstrated that the boys with high intensity of ADHD symptoms show significantly higher intensity of overt and covert anxiety and depression in comparison to their peers without ADHD characteristics (see Charts 1, 2 and 3).

Key words: overt anxiety, covert anxiety, depression, attention-deficit/hyperactivity disorder.

ELŻBIETA MARIA MINCZAKIEWICZ

LOSY ABSOLWENTÓW GIMNAZJÓW INTEGRACYJNYCH W ŚWIELE WYPOWIEDZI MŁODZIEŻY Z DIAGNOZĄ WIELOPOSTACIOWEJ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI I OPINII RODZICÓW

*(...) choć integracyjne placówki oświatowe
pod wieloma względami oferują możliwości wyraźnie lepsze,
to jednak nie wystarczy w nich tylko być (...)*

Maggie Bowen i Judy Thomson, 2000

Wprowadzenie

Zanim przejdę do ukazania istoty problemu zasygnalizowanego w tytule niniejszego opracowania, chciałabym na wstępie wyjaśnić kilka podstawowych terminów. Jednym z nich jest „absolwent” (łac. *absolvens* – kończący). Otóż za W. Okoniem (2001, s. 11) absolwentem nazywać będziemy osobę, która kończy lub ukończyła już jakąś szkołę, w naszym przypadku chodzi o osobę, która ukończyła trzyletnie gimnazjum o charakterze integracyjnym. Terminem „gimnazjum” (nazwa wywodzi się z greckiego *gymnasion*, co oznaczało budynek z placem do ćwiczeń fizycznych i dysput) (por. tamże, s. 112) określa się szkoły średnie ogólnokształcące, funkcjonujące między innymi w Austrii, Niemczech czy Szwecji. 1 IX 1999 roku również w Polsce powołano do życia gimnazja, do których kwalifikuje się młodzież (w tym również z objawami fizycznej i/lub intelektualnej niepełnosprawności) po ukończeniu klasy VI szkoły podstawowej. Jest to więc powszechna trzyletnia szkoła, na podbudowie szkoły podstawowej, zakładana i prowadzona przez samorząd gminy. Jedynie gimnazja specjalne są prowadzone przez powiaty (tamże, s. 112). Z powodu kształcenia uczniów niepełnosprawnych razem z uczniami pełnosprawnymi, wprowadzono termin „kształcenie integracyjne”. „Integracja” (łac. *integratio* –

odnowienie) – to proces tworzenia całości z części, scalanie, włączanie elementów w całość; wspólne kształcenie i wychowanie dzieci z brakami rozwojowymi w zwykłych klasach, co – jak dowodzą doświadczenia szkół we Włoszech, Holandii i w USA (z ang. *mainstreaming*), ułatwia tym dzieciom adaptację społeczną i pokonywanie trudności w nauce, a ich pełnosprawnym rówieśnikom uczącym się razem z nimi – rozwijanie wrażliwości na potrzeby innych (por. J. Bogucka, M. Kościelska, 1994; A. Maciarz, 1992; M.J. Szymański, 2002). Kształcenie w systemie integracyjnym (ang. *integration education system*) jest więc rodzajem kształcenia, który obejmuje uczniów o zróżnicowanym stopniu rozwoju (np. fizycznego, intelektualnego, społecznego czy emocjonalnego), zróżnicowanych potrzebach i możliwościach (por. J. Bogucka, M. Kościelska, 1994; M. Bowen, J. Thomson, 2000; A. Krause, 2000; S. Przybylski 2000; M. Zaorska, A. Pasymowski, 1996).

Idea integracyjnego kształcenia wydaje się dziś egzemplifikować i w pełni sankcjonować wyrażane od lat tendencje zmierzające do normalizacji życia osób niepełnosprawnych, bez względu na ich stan i osiągnięty poziom rozwoju psychospołecznego (por. M. Baum, 1992; A. Krause, 2000; M.J. Szymański, 2002).

Obserwowana od wielu już lat różnorodność form edukacji o charakterze integracyjnym – form szczególnie sprzyjających kształceniu małych dzieci (a mam na uwadze dzieci przedszkolne oraz uczniów z poziomu nauczania początkowego, tj. klas I–III) pełnosprawnych z niepełnosprawnymi – ma tyłuż zwolenników, co i przeciwników. I chociaż dziś – na ogół – nikt nie podważa zasadności samej idei integracji, to jednak debata nad wyborem form kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w integracyjnym systemie kształcenia toczy się nieustannie w rozlicznych kręgach społecznych, pomimo upływu czasu i wielu zgromadzonych na ten temat pozytywnych doświadczeń i opinii (por. A. Adamiec i in., 1999; M. Bowen, J. Thomson, 2000; M. Zaorska, A. Pasymowski, 1996). W debacie uczestniczą zarówno profesjonaliści, jak również rodzice zainteresowani kwestią kształcenia swych dzieci obarczonych skutkami wad i zaburzeń rozwoju, a nawet sama młodzież, która wydaje się hołdować znanej dobrze wszystkim, a jakże ważnej dla niej zasadzie: „nic bez nas, o nas” (por. A. Adamiec i in., 1999; E. Baum, 1992; M. Bowen, J. Thomson, 2000; A. Maciarz, 1992; E.M. Minczakiewicz, 1997, 2004ab; M. Zaorska, E. Pasymowski, 1996).

Wsluchując się w treść wypowiedzi osób debatujących (tj. rodziców, uczniów i nauczycieli), można odnieść wrażenie, że rzeczywistość, jakiej dotyczy dyskutowany problem, jest, niestety, ciągle jeszcze mało satysfakcjonująca zainteresowanych i mało dla nich optymistyczna. Pomimo wielu – wydawałoby się – sprzyjających okoliczności dla rozwoju systemu edukacji integracyjnej, szanse funkcjonowania w pełnej integracji istnieją jedynie dla niektórych tylko uczniów dotkniętych niepełnosprawnością, co w niekorzystnym świetle stawia służby społeczne, które działaniom prointegracyjnym wydają się czasem narzu-

cać formalne i zbyt ciasne ramy. Trudne do zrozumienia kryteria oraz rozliczne próby taksonomii wprowadzają w efekcie sztuczne, często niezrozumiałe podziały wśród dzieci, zwłaszcza dorastającej młodzieży (np. na sprawnych pod jakimś względem i niesprawnych, pięknych i brzydkich, wysokich i niskich itp.). Wielce złożony problem kształcenia integracyjnego na ogół oddaje się w ręce władz lokalnych, a przede wszystkim w ręce słabo zorientowanych urzędników, a także ciągle jeszcze niedostatecznie przygotowanych nauczycieli i rodziców wychowujących swe niepełnosprawne dziecko, kształcone na poziomie edukacji przedszkolnej, szkoły stopnia podstawowego czy gimnazjum (por. M. Baum, 1992; J. Bogucka, M. Kościelska, 1994; M. Bowen, J. Thomson, 2000; A. Maciarz, 1992).

Przyglądając się postępowi reform polskiej edukacji, zwłaszcza wynikiem kształcenia uczniów niepełnosprawnych w szkołach lub klasach o charakterze integracyjnym w latach 2000–2005, interesująca dla mnie stała się odpowiedź na pytanie, jak przedstawia się sytuacja jednych z pierwszych absolwentów kończących edukację na poziomie gimnazjum o charakterze integracyjnym. Co z tego dobrze znanego nam doświadczenia związanego z integracją wynosi sama młodzież z objawami wielopostaciowej niepełnosprawności, która z pomyślnym rezultatem ukończyła szkołę integracyjną stopnia podstawowego, a także gimnazjum integracyjne i stoi wobec dylematu wyboru dalszego kierunku kształcenia, a co za tym idzie, wyboru swej drogi życiowej. Jaki procent absolwentów gimnazjum integracyjnego zamierza dalej się kształcić, ubiega się o przyjęcie do szkoły ponadgimnazjalnej? Jaki rodzaj lub typ szkoły ponadgimnazjalnej umożliwiającej przygotowanie do życia i przyszłego zawodu wybiera interesująca nas młodzież? Jaki profil kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym obierały dziewczęta, a jaki chłopcy? Co na temat pierwszych doświadczeń prointegracyjnych swych niepełnosprawnych dzieci wchodzących w nowe dla nich środowisko szkolne mają do powiedzenia ich rodzice?

Formułując problematykę badań, wzięłam pod uwagę zgromadzone, rozpozyczne, lecz nie zawsze prawdziwe informacje i opinie na temat kształcenia ponadgimnazjalnego młodzieży z diagnozą niepełnosprawności fizycznej i/lub intelektualnej, rzekomych trudności w realizowanych planów i aspiracji życiowych, najczęściej odczuwanych przez młodzież mieszkającą z dala od większych aglomeracji miejskich. Już na wstępie badań okazało się, że trudności wynikać mogą nie tylko ze skutków samej niepełnosprawności diagnozowanej u interesującej nas młodzieży, ale raczej z faktu braku wiedzy i doświadczeń społecznych, a tym samym braku przemyślanych rozwiązań w zakresie kształcenia integracyjnego niepełnosprawnych na poziomie ponadgimnazjalnym.

Z problemem odpowiedniego wyboru szkoły ponadgimnazjalnej przychodzi się faktycznie zmierzyć tym absolwentom gimnazjów integracyjnych, którzy w ostatnich latach stanęli wobec wielkiego życiowego wyzwania – wyboru drogi kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym. O tym, że jest to problem wielkiej wagi, nie trzeba nikogo przekonywać. Spróbujmy jednak przyjrzeć się

wynikom podjętych badań, w których – w ramach seminariów dyplomowych i magisterskich – uczestniczyli studenci, wolontariusze oraz rodzice dzieci niepełnosprawnych zrzeszeni w rozlicznych fundacjach (np. „Serdeczni”, „Promyk Słońca”, „Dać Szansę”) i/lub stowarzyszeniach (np. Stowarzyszenie Rodziców Dzieci z zespołem Downa).

Założenia i materiał badawczy

Chcąc zatem poznać sytuację młodzieży niepełnosprawnej na tzw. rynku edukacyjnym, postanowiliśmy dotrzeć do absolwentów gimnazjów o charakterze integracyjnym, by zapytać ich o perspektywę dalszego życia i rozwoju drogą kształcenia i samokształcenia. Zdawaliśmy sobie sprawę z faktu, że na tym etapie edukacji kończy się w zasadzie obowiązek szkolny. Za podstawową metodę badań obraliśmy metodę sondażu diagnostycznego, której podporządkowane techniki, takie jak: obserwacja, rozmowa ukierunkowana i wywiad, były w pełni adekwatne do celów i stawianych sobie zamierzeń badawczych.

Celem podjętych badań było ustalenie:

- Jak kształtuje się sytuacja pozyskanych dla celów badań jednych z pierwszych absolwentów gimnazjów integracyjnych?
- Jaki procent absolwentów gimnazjów o charakterze integracyjnym objętych programem badań podjęło starania o przyjęcie do szkół ponadgimnazjalnych?
- Jaki rodzaj szkół ponadgimnazjalnych wybierały osoby badane?
- Jakie były przyczyny braku podjęcia przez młodzież decyzji o kształceniu się na poziomie ponadgimnazjalnym?

Ponadto celem badań było podjęcie próby zweryfikowania hipotezy, że absolwenci gimnazjów integracyjnych z racji diagnozowanej u nich niepełnosprawności są wyraźnie dyskryminowani, niezbyt chętnie przyjmowani do ogólnodostępnych szkół ponadgimnazjalnych lub nie są do nich przyjmowani, a w niektórych okolicznościach nawet z nich eliminowani.

Badaniami objęliśmy ogółem 397 absolwentów gimnazjów (wśród nich byli również ci, którzy uczęszczali do klas integracyjnych funkcjonujących na terenie gimnazjów ogólnodostępnych; wszystkie zatem osoby pozyskane do badań objęto wspólną nazwą „absolwenci gimnazjów”) funkcjonujących w systemie integracyjnym od kilku już lat (lata 2000–2005), w tym 139 (35,01%) dziewcząt i 258 (64,99%) chłopców w wieku od 15 do 19 lat oraz 151 osób będących ich rodzicami, w tym 94 matek (62,25%) i 57 ojców (37,75%). Pozyskani młodzi respondenci, będący absolwentami szkół lub klas integracyjnych stopnia podstawowego, a jednocześnie absolwentami gimnazjum o takim charakterze, pochodzili z przeciętnych rodzin polskich, zamieszkałych na terenie województw: małopolskiego, świętokrzyskiego, mazowieckiego, śląskiego, opolskiego, dolnośląskiego i podkarpackiego. Z ustaleń sondażowych wynika, że z ogół-

nej liczby 397 pozyskanych absolwentów gimnazjów integracyjnych tylko 187 osób (tj. 47,1%) podjęło starania o przyjęcie do szkoły ponadgimnazjalnej. Pozostała młodzież (w liczbie 210, co stanowiło 52,89%) starań takich nie podejmowała.

Po poznaniu sytuacji w zakresie wyboru szkoły ponadgimnazjalnej i podjęcia starań o przyjęcie do niej okazało się, że:

- 69 (36,9%) osób badanych powzięło zamiar dalszego kształcenia się, dokonując wyboru liceum sprofilowanego (np. o profilu matematyczno-informatycznym, ekonomiczno-informatycznym, projektowo-budowlanym, humanistycznym, hotelarsko-gastronomicznym);
- 45 (24,06%) osób dalsze kształcenie zamierzało realizować w ogólnodostępnych technikach zawodowych (jak np. księgarsko-poligraficzne, elektryczne, telekomunikacyjne, odzieżowe, chemiczne);
- 28 (14,97%) osób zamieszkujących na terenach podmiejskich i przymiejskich zamierzało kształcić się w szkołach o profilu ogrodniczo-kwieciarsko-dekoratorskim;
- 31 (15,58%) osób podjęło starania o przyjęcie do szkoły ponadgimnazjalnej, lecz po jakimś czasie z niej zrezygnowało. Do najczęściej powtarzających się motywów rezygnacji ze szkoły należały: utrudnienia komunikacyjne związane z dysfunkcją narządu ruchu, niekorzystna atmosfera panująca w szkole, zniechęcająca uczniów i ich rodziców do udziału w kształceniu się na poziomie ponadgimnazjalnym oraz osiąganie przez uczniów niedostatecznych postępów w nauce;
- 14 (7,49%) osób objętych programem badań czyniło starania o przyjęcie do szkół ponadgimnazjalnych, lecz nie zostało tam przyjętych głównie z powodu braku odpowiednich warunków ich kształcenia (np. braku podjazdów, usytuowania pomieszczeń szkolnych powyżej parteru, braku windy wewnątrz budynku, braku ciągów komunikacyjnych i sprzętu otooptycznego dla osób niedowidzących i niewidomych oraz niedosłyszających z niedowidzeniem), a także z powodu braku odpowiednio przygotowanej kadry pedagogicznej.

Analiza uzyskanych wyników badań wykazała, że zdumiewająco wysoki odsetek absolwentów gimnazjów integracyjnych, bo aż 52,9 (to jest 210 osób), nie podejmował próby wyboru szkoły ponadgimnazjalnej. Młodzież ta nie potrafiła nawet sprecyzować swoich osobistych planów dotyczących przyszłości. Zapytana o przyczynę braku podjęcia decyzji o wyborze szkoły, skryształizowania planów i zamierzeń wobec swej edukacyjnej przyszłości, podawała różne motywy. Najczęściej przewijały się takie, jak:

- Brak szkoły integracyjnej kształcącej na poziomie ponadgimnazjalnym w miejscu zamieszkania (w innym typie szkoły osoby te raczej się nie widziały). Z toku rozmowy wynikało, że badanym chodziło o liceum profilowane typu integracyjnego lub inną szkołę ponadgimnazjalną przygotowującą do ściśle określonego zawodu bądź do podjęcia studiów wyższych – 53 osoby, tj. 25,23%.

- Skrajne ubóstwo rodziny, którego przyczyną była utrata pracy przez jedno lub obydwoje rodziców, bezrobocie strukturalne, przewlekła choroba rodziców, dzieci i innych krewnych wspólnie z nimi zamieszkujących (np. choroba babci lub dziadka, a także innych krewnych należących do wspólnoty rodzinnej). Takiej rodziny nie stać na posyłanie dzieci, zwłaszcza „problemowych”, do szkoły ponadgimnazjalnej – 60 osób, tj. 28,57%.
- Dostrzegane trudności w uczeniu się uczniów o określonym rodzaju i stopniu niepełnosprawności intelektualnej z dodatkowymi deficytami sensorycznymi (np. głuchota lub niedosłuch umiarkowanego lub znacznego stopnia przy niedowidzeniu) oraz z dysfunkcją narządu ruchu (np. porażenie jednej lub obydwu kończyn, stopa końsko-szpotała, koślawość kolan, przykurczenie ścięgien, okresowe trudności w zakresie przemieszczania się wynikające z postępujących chorób reumatoidalnych) – 52 osób, tj. 24,76%.
- Uciążliwy dojazd do szkoły – 28 osób, tj. 13,34% (co przy dysfunkcji narządu ruchu, mając do dyspozycji jedynie ogólnodostępne środki transportowo-komunikacyjne, może faktycznie być poważnym utrudnieniem).
- Brak w rodzinie wzorów społecznych kształcenia się, a także brak chęci ze strony samej młodzieży do podjęcia trudu dalszej nauki szkolnej – 17 osób, tj. 8,10%.

Bardziej wnikliwa analiza uzyskanych wyników badań pozwoliła na ustalenie, że 59 (14,86% ogółu) respondentów uczestniczących w omawianym programie badań podawało więcej niż jeden motyw uzasadniający zaistnienie trudności w zakresie wyboru opcji kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym. Praktycznie wszyscy biorący udział w programie badań podawali zarówno błahe, jak również poważne powody zaniechania prób osobistego rozwoju, a tym samym realizacji planów i aspiracji życiowych.

Drugą, obok młodzieżowej, niezwykle cenioną przez nas podgrupą badawczą byli rodzice wspomnianych absolwentów, służący im w wielu sytuacjach swym głosem doradczym. Spróbuję przybliżyć tylko niektóre problemy dostrzegane przez rodziców obarczonych wychowaniem niepełnosprawnego dziecka. Otóż pozyskani przez nas rodzice dzieci niepełnosprawnych, którym ze względu na stan zdrowia dziecka i stopień ograniczeń wynikających z jego dysfunkcji lub kalectwa (przypomnijmy, że chodzi o 14 osób, a więc 5,49% ogółu absolwentów gimnazjów objętych programem badań) odmówiono przyjęcia do szkoły ponadgimnazjalnej, byli oburzeni, głęboko dotknięci taką decyzją i postawą społeczną. Rodzice ci uważali, że prawo dostępu do szkoły ponadgimnazjalnej przysługuje wszystkim, bez względu na diagnozowane wady i dysfunkcje rozwoju. Podkreślali przy tym fakt braku tolerancji społecznej, wskazując na rażące przykłady bezprawia oraz ograniczania kompetencji rodziców w kwestiach wychowania swego niepełnosprawnego, często jedyne, dziecka, nieliczenia się szkoły z opinią rodziców w sprawach ważnych dla dziecka-ucznia i jego przyszłości. Okazuje się, że dyskryminację i nietolerancję społeczną zauważali nie tylko rodzice, ale także sama młodzież obciążona skutkami diag-

nozowanej u niej niepełnosprawności oraz bierni obserwatorzy, przyglądający się temu z daleka (np. rodzeństwo i inni członkowie rodziny, których głosu nie brano jednak pod uwagę ze względów formalnych).

W wypowiedziach wielu rodziców zorientowanych w sytuacji absolwentów gimnazjów integracyjnych oraz ich planów i zamierzeń dalszego kształcenia przewijał się i drugi wątek: niechęć nauczycieli do pracy z dzieckiem-ucznikiem niepełnosprawnym. W odczuciu tej grupy respondentów wielu nauczycieli nie chce przyjąć na siebie ciężaru odpowiedzialności za wychowanie i nauczanie młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rodzice w pełni zdają sobie sprawę z trudności, jakie wynikają ze skutków uszkodzeń lub/i dysfunkcji rozwojowych, ale – ich zdaniem – nie powinny być one powodem dyskryminacji ich córek i/lub synów.

Przykładów na to, jak rozumiane i jak realizowane są szczytne cele idei integracji w wypowiedziach interlokutorów było aż nadto wiele. Rodzice, z determinacją walczący o prawa i miejsce w systemie społecznym dla swych niepełnosprawnych dzieci, powodowani często uczuciem bezradności i zagubienia, próbowali bronić swoich racji. Informowali nas o znanych im faktach nieprawidłowo stawianej diagnozy stanu i potrzeb dzieci z objawami niepełnosprawności, powoływali się na konkretne przykłady i wskaźniki statystyczne. Respondenci uważali, że przy wyraźnie sprzyjających integracji warunkach kształcenia dzieci niepełnosprawnych wiele z nich niepotrzebnie ciągle jeszcze pozostaje w okowach segregacji, która wyraźnie torpeduje samą ideę integracji, pozbawiając ich dzieci normalnego, w pełni godnego i satysfakcjonującego życia w środowisku zamieszkania.

Na kanwie podjętych badań i dyskusji ich wyników, tak jak zawsze przy takiej okazji, pojawiło się znowu, ciągle powracające, otwarte pytanie: integracja czy segregacja? Nie można więc było nie zareagować na podawane przez rodziców przykłady wskaźników empirycznych. Prawdą jest, że na tym odcinku jest jeszcze wiele do zrobienia. Aby się o tym przekonać, wystarczy przeanalizować chociażby przykłady wskaźników podane przez J. Pańczyka (1997). Autor, podejmując próbę przybliżenia danych na ten temat, uświadamia nam, jak wiele jest jeszcze do zrobienia w sprawie przedmiotowej. Spójrzmy zatem na orientujące nas przykłady wskaźników, pokazujące, ile dzieci i młodzieży z objawami niepełnosprawności pozostaje nadal w tradycyjnym systemie edukacyjnym, pomimo iż wiele z nich mogłoby z powodzeniem realizować swoje zamierzenia i plany życiowe w ogólnodostępnym systemie szkolnym. A oto interesujące nas wybrane wskaźniki:

- 100% dzieci i młodzieży z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną,
- 76% dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną,
- 60% dzieci i młodzieży niesłyszących i słabo słyszących,
- 23% dzieci i młodzieży niewidomych i słabo widzących,
- 12% dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu,

- 8% dzieci i młodzieży przewlekle chorych (jest nadal kształconych w szkołach specjalnych o charakterze tradycyjnym, a więc segregacyjnym).

Nie wdając się w głębszą dyskusję o charakterze merytorycznym, może warto wyjaśnić, że w polskim ustawodawstwie oświatowym placówki o charakterze integracyjnym, które w nazwie mają określenie „integracyjne”, traktowane są jako placówki ogólnodostępne (masowe), i finansowane ze skromnego, terenowego budżetu gmin. Fatalna kondycja finansowa oświaty w ogóle, odzwierciedlana także na poziomie gminy, sprawia, że placówki integracyjne znajdują się w dramatycznej wręcz sytuacji, bo budżet gminy w żadnej mierze nie wystarcza na ich utrzymanie. W związku z tym szkołom tym brakuje środków na podstawową działalność dydaktyczną, a cóż dopiero mówić o zapewnieniu środków finansowych na wyposażenie i zakup niezbędnego, często drogiego, specjalistycznego sprzętu rehabilitacyjnego i zapewnienie dodatkowej, a przecież niezbędnej dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, opieki specjalistycznej. Na kanwie całej tej dyskusji z rodzicami młodzieży objętej programem badań nasuwa się mimo woli smutna refleksja, że istniejące w Polsce prawo oświatowe wprawdzie dopuszcza możliwość rozwoju integracyjnego systemu kształcenia, lecz nie dba należycie o jakość realizacji zadań i celów wynikających z założeń reformy. Nie zapewnia i nie gwarantuje ono warunków do realizacji zadań związanych z przebiegiem złożonego, a przy tym długofalowego procesu, jakim jest wychowanie i szeroko rozumiana rehabilitacja dzieci i młodzieży z rozlicznymi wadami i zaburzeniami rozwoju.

Innym równie ważnym wątkiem dyskusji był poziom przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem obciążonym niepełnosprawnością fizyczną lub/i intelektualną. Rodzice biorący udział w programie badań podnosili tę kwestię wiele razy. Dostrzegali oni ciągle jeszcze zbyt małą troskę o odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, a więc zarówno pełno-, jak też niepełnosprawnych. Za taki stan rzeczy winili przede wszystkim Ministerstwo Edukacji Narodowej, które zamiast przeznaczać środki finansowe na kształcenie i doskonalenie kadr pedagogicznych, marnotrawi je na zmieniające się nieustannie, często nawet bez możliwości wdrażania, programy szkolne, zbędne tony podręczników szkolnych, praktycznie przeznaczonych do jednorazowego użytku itp.

Z podjętej dyskusji społecznej wynika, że wielu nauczycieli, często nawet z tytułem magistra, zwłaszcza tzw. przedmiotowców (tj. fizyków, matematyków, polonistów, biologów czy geografów itp.), zatrudnionych w ogólnodostępnych dziś szkołach integracyjnych, nie ma często pojęcia o pedagogice specjalnej, jej celach i zadaniach, nie mówiąc o znajomości specyfiki metodyki pracy z dzieckiem niepełnosprawnym (por. E.M. Minczakiewicz, 1997, 2002, 2004ab; M. Zaorska, A. Pasymowski, 1996). Brak wiedzy merytorycznej wywołuje u nich – co wydaje się być zupełnie zrozumiałe – obawy i lęk przed wielkością zadania, lęk przed obecnością zagrażającego dziecka-ucznia niepełno-

sprawnego jako „innego”. Pojawiający się lęk bywa niekiedy istotną przyczyną eliminowania dzieci niepełnosprawnych ze szkół ogólnodostępnych i wyłączenia ich (ekskluzja, wykluczanie społeczne) z kręgu rówieśników. Nauczyciele, nie znając potrzeb tych dzieci ani specyfiki pracy z nimi, niekiedy sugerują rodzicom w sposób dobitny umieszczenie dziecka niepełnosprawnego w szkole specjalnej lub jakimś ośrodku rehabilitacyjnym bądź – co jest jeszcze gorszym dla niego rozwiązaniem – objęcie go eliminującym społecznie i naznaczającym negatywnie indywidualnym nauczaniem.

Próba dyskusji i podsumowania wyników badań

Podjmując problem kształcenia ponadgimnazjalnego uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach rozwoju, chciałam wyraźnie podkreślić, że przybliżone (z konieczności jedynie wybrane) wyniki badań nie upoważniają nas do wysunięcia zbyt daleko idących wniosków ani też uogólnień, gdyż na to jest jeszcze za wcześnie. Pozwalają natomiast zwrócić uwagę na dwie zasadnicze kwestie. Po pierwsze, na potrzeby indywidualne dziecka niepełnosprawnego (niezależnie od jego stanu i możliwości rozwoju) oraz konieczność rozwijania i bogacenia form pomocy rodzinie wychowującej dziecko z objawami diagnozowanej niepełnosprawności, a zatem w omawianej kwestii cieszyć więc może fakt wprowadzenia rządowego programu *Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie* (WWKSC). Program rządowy – pilotaż 2005–2007. Po drugie, na stworzenie sprzyjających warunków kształcenia dzieci i młodzieży z objawami zarówno fizycznej, jak również intelektualnej niepełnosprawności.

Nawiązując do wyników badań zasygnalizowanych w tym opracowaniu, uważam, że do najpilniejszych zadań, które powinny doczekać się rychłej realizacji, należy:

- Stworzenie i zapewnienie warunków sprzyjających integracyjnemu kształceniu dzieci i młodzieży niepełnosprawnej przez wprowadzenie znowelizowanego, racjonalnego i w pełni satysfakcjonującego nauczycieli i wychowawców, a także rodziców i ich dzieci, mądrego prawodawstwa szkolnego.
- Zadbanie o odpowiednie przygotowanie kadry pedagogicznej, której powierza się kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. To zadanie wydaje się być w pełni możliwe, jednak pod warunkiem zrewidowania dotychczasowych planów studiów i programów nauczania przyszłych nauczycieli, wprowadzenia zróżnicowanych form kształcenia i doskonalenia czynnych zawodowo nauczycieli i wychowawców, wzbogacenia wspomnianych programów nauczania o nowe treści, bardziej przystające do potrzeb współczesnej rzeczywistości, zwrócenia baczniejszej uwagi na jakość i zakres treściowy realizowanych praktyk zawodowych studentów przysposabiających się do zawodu nauczyciela, w tym pedagoga specjalnego.

– Zobligowanie wszystkich nauczycieli chcących pracować z uczniami niepełnosprawnymi do ustawicznego kształcenia się (jest to praktykowane w Austrii, we Włoszech, w Słowenii) i przygotowywać ich tak, aby rozumieli i uwzględniali w procesie wychowania i nauczania odrębność i indywidualność każdego ucznia, a w szczególności ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z racji jego ograniczeń, wynikających ze stanu zdrowia i możliwości determinowanych rodzajem i stopniem diagnozowanej u niego niepełnosprawności (por. E. Sujak, 1998; A. Twardowski, 1993; T. Witkowski, 1985). Wychowanie dziecka-ucznia z określonymi deficytami rozwoju zawsze powinno być oparte na dialogu. Osiąganie tego rodzaju celów i racjonalne stawianie nowych problemów, jakie pojawić się mogą w związku z wdrażaniem kolejnych zadań prointegracyjnych, umożliwić mogą tylko dwie zasadnicze drogi postępowania: prawidłowo przebiegający proces socjalizacji dziecka niepełnosprawnego, wpisany w proces ogólnego jego kształcenia, zgodnie z indywidualnymi potrzebami i możliwościami jednostki (por. A. Krause, 2000; S. Przybylski, 2000; M. Zaorska, A. Pasymowski, 1996); personalizacja każdej jednostki niepełnosprawnej (czytaj: jej upodmiotowienie) jako osoby, która powinna najpierw zaistnieć jako podmiot, by móc w pełni uczestniczyć w życiu swego środowiska, a przy tym być jedną ze stron w zaistniałym społecznym dialogu.

Integracja jako proces jest i być powinna jedną z wielu kategorii o charakterze społecznym. Proces ten krok po kroku powinien zmierzać do zasadniczego celu, którym jest wychowanie człowieka od jego najmłodszych lat w duchu jedności i braterstwa, pełnej akceptacji i tolerancji wobec innych, zwłaszcza wobec słabych i cierpiących, a przede wszystkim w duchu zrozumienia, że być „innym”, nie musi wcale oznaczać „być gorszym”, „nienormalnym”, „beznadziejnym”, „pozbawionym szacunku i godności”. Integracja nigdy nie powinna być utożsamiana ze zjawiskiem źle pojmowanej tolerancji, fałszywej litości, minimalizacji zadań i wymagań, działania z pozycji siły, negatywnego wyróżniania i naznaczania człowieka. „Osoby niepełnosprawne – jak napisał w encyklice *Laborem exercens* z 1981 roku Jan Paweł II (1920–2005) – są podmiotami ludzkimi, z należnymi im wrodzonymi, świętymi i nienaruszonymi prawami, które pomimo ograniczeń i cierpień wpisanych w ich ciało i władze, stanowią jednak o szczególnym znaczeniu godności i wielkości człowieka”.

Pragnę raz jeszcze podkreślić, że diagnozowana u człowieka (bez względu na jego stan i etap rozwoju w procesie ontogenezy) niepełnosprawność nie odbiera mu jego człowieczeństwa, godności oraz prawa do miłości i szacunku. Niepełnosprawność jedynie ogranicza, a czasem nawet całkowicie uniemożliwia, prawidłowe funkcjonowanie w jakimś obszarze ludzkiej aktywności. W związku z tak pojmowanym stanem człowieka spróbujmy skoncentrować na tym naszą uwagę. Mając przed sobą konkretnego człowieka z objawami niepełnosprawności, spróbujmy sobie odpowiedzieć na pytanie, jak mogę mu pomóc, by przy posiadanych predyspozycjach i zdolnościach mógł sobie poradzić, by mógł żyć

normalnie, ciesząc się z każdej chwili swojego życia i swoich, chociażby nawet niewielkich, życiowych dokonań. By mógł żyć wspólnie z tymi, których kocha i którzy go kochają, którzy potrafią widzieć jego postępy i cieszyć się nimi wraz z nim, którzy potrafią obiektywnie oceniać nie tylko włożony w to wysiłek, ale i wymierne tego wysiłku efekty.

Od osób niepełnosprawnych, niezależnie od pełnionych przez nie ról społecznych, trzeba wymagać realizacji stawianych im zadań i rzetelnie je z nich rozliczać. Obiektywne fakty, dobrze umotywowane i osadzone w realiach życia osób niepełnosprawnych i ich rodzin, które starałam się przedstawić w tym opracowaniu, chociaż w zarysie, pozwoliły mimo wszystko na podjęcie rzeczowej dyskusji, wyciszenie nastrojów i emocji społecznych wśród tych, którzy zabierali głos w sprawie przedmiotowej, dały jednocześnie możliwość zweryfikowania formułowanych, zbyt jednostronnie ujmowanych opinii i sądów. Uzyskane wyniki badań, chociaż jedynie wycinkowo zaprezentowane w tym opracowaniu, ukazują, że sytuacja obarczonych niepełnosprawnością absolwentów gimnazjów integracyjnych nie wygląda aż tak tragicznie, jak wynikało to z formułowanych wstępnie opinii społecznych. Konkluzję końcową, jaką można by zakończyć tę część podjętej dyskusji, daje się sprowadzić do prostych, a jakże optymistycznie brzmiących słów: podejmując się naprawy czegokolwiek czy modyfikacji warunków zapewniających zmiany na lepsze, zawsze trzeba pamiętać, że nawet najwspanialsze, lecz stworzone przez człowieka dzieło nie jest nigdy na tyle doskonałe, żeby nie mogło być lepsze.

Bibliografia

- Adamiec, A., Figarska, M., Wasilewska-Pordes, M. (1999). Postawy przyszłych nauczycieli wobec nauczania integracyjnego a wybrane cechy osobowości. W: Dziecko w kręgu integracji. *Problemy Higieny*, 59, s. 11–17.
- Baum, M. (1992). Integracja szansą dla niepełnosprawnych dzieci (charakterystyka modelu duńskiego). *Szkola Specjalna*, 4.
- Bogucka, J., Kościelska, M. (1994). *Wychowanie i nauczanie integracyjne*. Warszawa: Wydawnictwo STO.
- Bowen, M., Thomson, J. (2000). Nie wystarczy tam tylko być. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Brewer, N., Smith, J.M. (1989). Social Acceptance of Mentally Retarded Children in Regular Schools in Relation to Years of Mainstreaming. *Psychological Reports*, 64.
- Jan Paweł II (1981). Encyklika *Laborem exercens*. Watykan – Rzym.
- Jenkins, J.C. (1983). Correlates of Sociometric Status of Mentally Retarded Children in Regular Classrooms. *American Journal of Mental Deficiency*, 8.
- Kościelska, M. (1995). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN.
- Krause, A. (2000). *Integracyjne złudzenie ponowoczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Maciarz, A. (1992). Wiedza i przekonanie o dzieciach niepełnosprawnych nauczycieli szkół masowych. W: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Minczakiewicz, E. (1997). Dzieci niepełnosprawne umysłowo w percepcji ich pełnosprawnych rówieśników. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 8, s. 393–405.
- Minczakiewicz, E.M. (2002). Epatyzująca i kreatywna rola pedagoga specjalnego w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji. W: J. Michalski (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej. Szanse i bariery działalności zawodowej*. (s. 37–49). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Minczakiewicz, E.M. (2004a). Integracja na rozdrożu, czyli o perspektywach edukacji niepełnosprawnych. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. (s. 143–149). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Minczakiewicz, E.M. (2004b). Czy „wspólnie” musi oznaczać bezproblemowo, w pełni radośnie i szczęśliwie? *Rybnickie Zeszyty Nauczycielskie*, 8, 8–11.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pańczyk, J. (1997). Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych przez osoby niepełnosprawne w województwie gdańskim. W: H. Machela (red.), *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej*. (s. 111–116). Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Przybylski, S. (2000). Modele integracji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wybranych krajach europejskich. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Sujak, E. (1998). *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Szymański, M.J. (2002). Umacniamy ideę kształcenia integracyjnego. *Nowa Szkoła*, 1(599), 3.
- Twardowski, A. (1993). Problemy akceptacji dziecka niepełnosprawnego przez rodzinę. W: R. Ossowski (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Witkowski, T. (1985). *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo MDBO, Orioniści.
- Zaorska, M., Pasymowski, A. (1996). Integracyjny system kształcenia i wychowania – „za” i „przeciw” integracji dzieci niepełnosprawnych umysłowo w opinii nauczycieli, rodziców, uczniów. W: W. Dykcika (red.), *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Eruditus.

LOSY ABSOLWENTÓW GIMNAZJÓW INTEGRACYJNYCH W ŚWIETLE WYPOWIEDZI MŁODZIEŻY Z DIAGNOZĄ WIELOPOSTACIOWEJ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI I OPINII RODZICÓW

Streszczenie

Opracowanie ma charakter informacyjno-eksploracyjny. Jego treść oparta jest na wynikach badań, którymi objęto 397 absolwentów gimnazjów integracyjnych, zlokalizowanych na terenie kilku województw południowej i centralnej Polski, oraz 151 osób będących ich rodzicami. Problem sygnalizowany w tytule opracowania dotyczy młodzieży z diagnozą wielopostaciowej niepełnosprawności, kończącej edukację na poziomie gimnazjum integracyjnego w latach 2002–2005 i stojącej wobec konieczności wyboru zawodu, swej dalszej drogi życiowej. Interesowało nas zatem, co absolwenci gimnazjów integracyjnych zamierzają zrobić ze swym życiem. Ilu z nich podjęło już trud kształcenia się na poziomie ponadgimnazjalnym, a ilu zamierza dokonać takiego wyboru? Jaki rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej obrały już lub mają zamiar obrać osoby

badane? Kto pomagał lub pomaga im w wyborze szkoły ponadgimnazjalnej? Ilu absolwentów gimnazjów integracyjnych nie podjęło jeszcze, a ilu nie ma zamiaru w ogóle podejmować decyzji o wyborze kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym? Jakimi motywami wyboru lub braku wyboru szkoły ponadgimnazjalnej kierowały się osoby badane? Czy i w jakim stopniu interesująca nas młodzież z objawami wielopostaciowej niepełnosprawności bierze pod uwagę fakt następstw choroby lub rodzaju mniej lub bardziej uciążliwej dla niej niepełnosprawności? Opracowanie niniejsze jest nieśmiałą próbą ukazania losów jednych z pierwszych absolwentów gimnazjów integracyjnych funkcjonujących w polskim systemie edukacyjnym od 1999 roku.

Podjęta dyskusja i jej wyniki mogą stanowić dla nas ważne źródło informacji o stanie i potrzebach młodzieży niepełnosprawnej, kształcącej się w placówkach o zróżnicowanym systemie kształcenia.

Słowa kluczowe: absolwent, gimnazjum, integracja, kształcenie w systemie integracyjnym.

INTEGRATED SECONDARY SCHOOLS GRADUATES AND THEIR PARENTS ON BARRIERS AND PROSPECTS FOR LIFE AND EDUCATION OF THE DISABLED

Summary

The paper is of information and exploration nature. Its content is based on the results of the research that included 397 graduates of integrated secondary schools situated in several provinces in Southern and Central Poland, and 151 people who were their parents. The subjects the problem mentioned in the paper's title refers to are teenagers with multiform disability who graduated from integrated secondary schools in 2002–2005 and who are faced with the necessity of choosing an occupation and their further life way. We were interested in the problem what the integrated secondary schools graduates were going to do with their lives. How many of them have already made an effort to study in post-secondary schools, and how many of them are going to make such a decision? What kind of post-secondary school have they already chosen or are going to choose? Who helped them or is helping them choose the school? How many integrated secondary schools graduates have not made a decision to study in post-secondary schools yet, and how many of them are not going to continue their education at all? What were the respondents' motifs for choosing or not choosing a post-secondary school? Do the teenagers with multiform disability take into consideration the disease outcomes or the type of disability which is more or less oppressive to them, and to what extent? The present paper constitutes a tentative attempt to show the experiences of first graduates of integrated secondary schools, which were introduced to the Polish educational system in 1999.

The discussion and its outcomes may constitute for us a very important source of information about the condition and needs of disabled teenagers who study in schools of diversified educational system.

Key words: graduate, secondary school (gymnasium), integrated educational system.

MAŁGORZATA SEKUŁOWICZ

ANALIZA WYPALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI SZKOLNICTWA SPECJALNEGO – OCENA ZJAWISKA

Wypalenie zawodowe nauczycieli staje się coraz powszechniejszym problemem i coraz lepiej znanym zjawiskiem. Nadal jednak nie ma jednoznacznej definicji tego syndromu, a te, które są prezentowane, przeważnie opierają się na wielowymiarowej propozycji C. Maslach (C. Maslach, S.E. Jackson, 1981), zakładającej, że jest to psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi.

C. Maslach (za: W.B. Schaufeli, D. Enzmann, 1998) uważa, że zespół wypalenia zawodowego jest procesem sekwencyjnym. Rozpoczyna się wyczerpaniem emocjonalnym, wynikającym z emocjonalnych wymagań w kontakcie z biorcą. Przy nieodpowiednich próbach radzenia sobie z tym wyczerpaniem dochodzi do depersonalizacji. Ten sposób radzenia sobie ma charakter obronny i dalej zaburza relacje z biorcami. To z kolei prowadzi do doświadczania ciągle większych niepowodzeń, stopniowo powodując poczucie coraz mniejszych osiągnięć osobistych.

Zjawisko wypalenia zawodowego poważnie zaburza funkcjonowanie nauczycieli, gdyż wywołuje wiele negatywnych objawów w sferze somatycznej i psychicznej. Za najpoważniejsze uznaje się:

– *Objawy emocjonalne*, takie jak: irytacja, bycie nadwrażliwym, bycie chłodnym i pozbawionym emocji, obniżona empatia emocjonalna w związku z biorcą, wzmożony gniew.

– *Objawy poznawcze*, takie jak: cyniczna i odhumanizowana percepcja biorcy, pesymistyczny stosunek do biorcy, zmniejszona empatia poznawcza w związku z biorcą, stereotypowe podejście do biorców, określanie ich w sposób obraźliwy, poniżający, aura wielkości, aura słuszności, wrogość nastawienia, podejrzenia, projekcja.

– *Objawy behawioralne*, takie jak: gwałtowne wybuchy, skłonność do gwałtownego, agresywnego zachowania, agresja w stosunku do biorcy, konflikty

interpersonalne małżeńskie i rodzinne, izolacja społeczna i wycofywanie się, obojętność w stosunku do biorcy, mechaniczne traktowanie biorcy, wyraz beznadziei, bezradności i braku znaczenia skierowany na biorcę, izolacja lub nadmierna więź z członkami personelu, współpracownikami, dystansowanie się, zazdrość, obniżona efektywność, mierne dokonania w pracy, obniżona wydajność, spowolnienie, zwiększona liczba zwolnień lekarskich, niechęć do zmian, bycie zbyt zależnym od przełożonych, częste pilnowanie czasu pracy (spoglądanie na zegarek), mechaniczne „działanie podręcznikowe”, wzrost liczby wypadków, brak zdolności organizacyjnych, złe zarządzanie czasem.

Z uwagi na fakt, że wypalenia zawodowego doświadcza około 30% europejskich nauczycieli (B. Rudow, 1999), uznałam, iż wskazane jest ustalenie, jak to zjawisko kształtuje się w Polsce. Badaniami objęłam nauczycieli szkolnictwa specjalnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Specyfika tego zawodu związana jest z pracą ze szczególnymi klientami edukacyjnymi. Kłopoty z nawiązaniem kontaktu przy głębszych postaciach zaburzenia, silna agresja i autoagresja, ogólnie częste niepożądane zachowania społeczne, a nade wszystko brak widocznych efektów pracy przy maksymalnie dużym wysiłku powodują szybkie wyczerpywanie się sił i ryzyko wypalenia. To te właśnie utrudnienia powodują, że pedagodzy specjalni są grupą zawodową najbardziej narażoną na wypalenie.

Badania prowadziłam przez siedem lat, wykorzystując zarówno ilościowe, jak i jakościowe podejście metodologiczne. Poszukiwałam odpowiedzi na pytanie, jak kształtuje się zespół wypalenia zawodowego nauczycieli placówek specjalnych dla osób z niepełnosprawnością i jakie czynniki wpływają na jego poziom i strukturę?

Dodatkowo postawiłam pytania szczegółowe:

1. Czy płeć jest zmienną różnicującą wypalenie zawodowe nauczycieli placówek specjalnych?
2. Czy staż pracy jest zmienną różnicującą poziom i strukturę wypalenia zawodowego nauczycieli?
3. Czy miejsce zamieszkania jest zmienną różnicującą poziom i strukturę wypalenia zawodowego?
4. Czy istnieje zależność pomiędzy poziomem wypalenia zawodowego a sposobami radzenia sobie ze stresem nauczycieli placówek specjalnych?
5. Czy poczucie uzyskiwanego wsparcia społecznego modyfikuje poziom wypalenia zawodowego.
6. Czy istnieje związek pomiędzy poziomem wypalenia a poziomem neurotyzmu i ekstrawersji?
7. Jakie czynniki, zdaniem uczestników badań – powodują najpoważniejsze zagrożenie wypalenia zawodowego?

W badaniach zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę indywidualnych przypadków. Do badania wypalenia zawodowego został wykorzystany *Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego C. Maslach (MBI – Maslach*

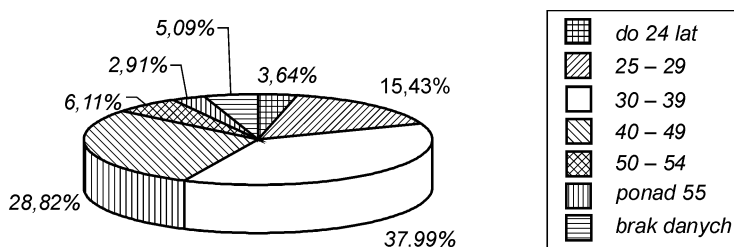
Burnout Inventory) w polskim opracowaniu A. Korzon, oceniający poziom wypalenia zawodowego w czterech skalach: wyczerpania emocjonalnego (EE), depersonalizacji (DP), osiągnięć osobistych (PA) i osobistego zaangażowania (PI). Narzędziem służącym do badania strategii radzenia sobie w sytuacji stresu był kwestionariusz CISS N.S. Endlera i J.D.A. Parkera w polskiej adaptacji P. Szczepaniaka, K. Wrześniewskiego i J. Strelaua. Narzędziem służącym do badania zmiennej – wsparcie społeczne był kwestionariusz SSQSR I.G. Sarasona i in. w polskiej wersji opracowanej przez Z. Zalewskiego, Z. Obłój, B. Skuzy i K. Wrześniewskiego.

W części jakościowej badań wykorzystałam wywiad narracyjny, dzięki któremu mogłam sięgnąć w głąb sytuacji i usytuować zasadnicze czynniki, które sami nauczyciele w bezpośredniej rozmowie postrzegają jako najpoważniejsze źródło stresu. Ta swoista dwutorowość badań pozwoliła mi na przedstawienie własnego modelu wypalenia tej grupy zawodowej.

Analiza wyników badań własnych

Do analizy empirycznej badań ilościowych przyjęto wyniki 687 osób. Wiek badanych mieścił się w przedziale od 21 do 59 lat, średnia wieku 37,44 lata. Szczegółowa analiza danych dotyczących wieku badanych nauczycieli została przedstawiona na wykresie 1.

W badaniach uczestniczyły w przeważającej liczbie przypadków kobiety – 613 (89,23%), mężczyzn było 74 (10,77%). Tak duża przewaga kobiet wiąże się ze specyfiką zawodu nauczycielskiego, w którym większość zatrudnionych stanowią kobiety.

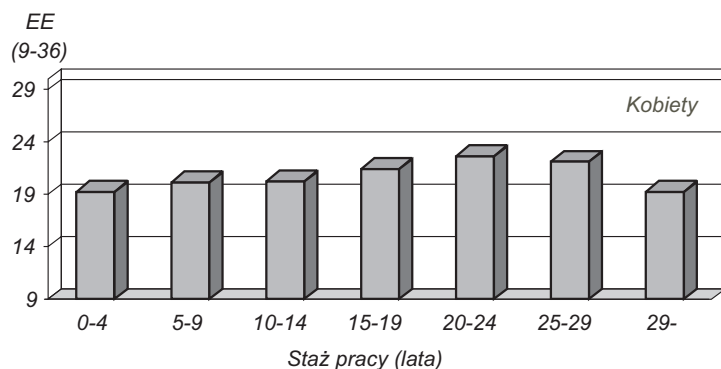


Wykres 1. Rozkład procentowy w zależności od wieku badanych

Przyjęte w badaniach analizy zmiennych demograficznych pozwoliły na stwierdzenie, że wartości wypalenia zawodowego są w dużym stopniu uzależnione od płci i stażu pracy, w mniejszym zaś – od miejsca zamieszkania.

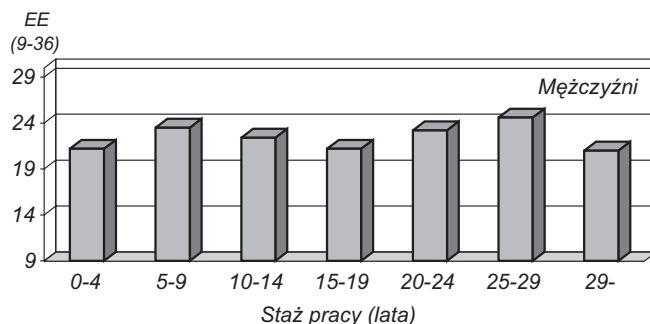
Wyniki ujawniły, że u kobiet częściej spotykamy wyczerpanie emocjonalne, u mężczyzn zaś wyższe są wartości depersonalizacji. Poziom wyczerpania emocjonalnego jest najwyższy w grupie kobiet ze stażem 20–24 lat pracy (wy-

kres 2). Przepuszczalnie jest to podyktowane wieloma względami. Kobiety w tym wieku zaczynają odczuwać zmęczenie fizyczne i nie zawsze są zadowolone z pełnionych przez siebie dotychczas ról zawodowych. Nie czują się spełnione w pracy, a dość często stają w obliczu konieczności przygotowywania się do dalszych stopni kariery zawodowej.



Wykres 2. Rozkład wartości współczynnika EE dla kobiet w zależności od stażu pracy

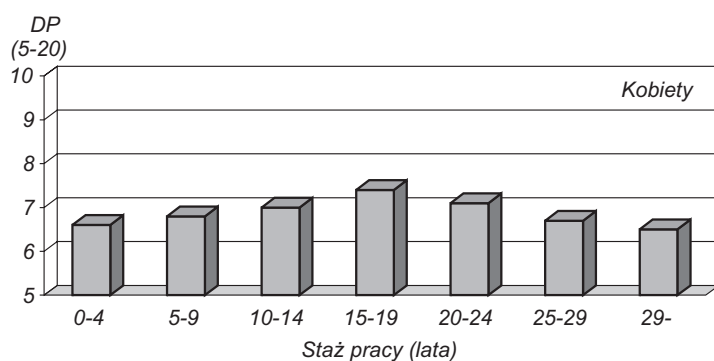
W przypadku mężczyzn nie ma tak jednoznacznych wyników. Można zaobserwować właściwie dwie grupy o najwyższym wskaźniku wyczerpania emocjonalnego. Pierwszą stanowią nauczyciele mężczyźni pracujący 5–9 lat, drugą zaś z 25–29 stażem pracy (wykres 3).



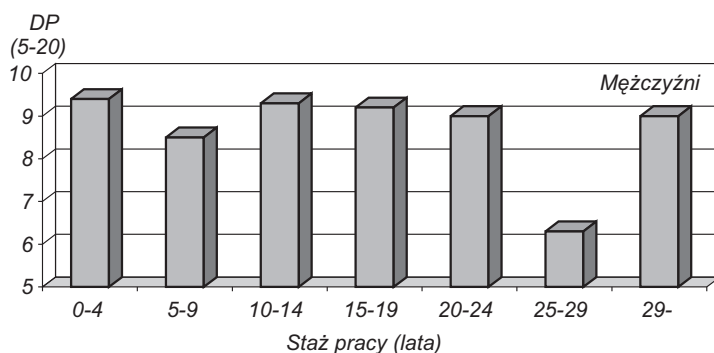
Wykres 3. Rozkład wartości współczynnika EE dla mężczyzn w zależności od stażu pracy

Zasadnicze znaczenie ma jednak porównanie wartości wyczerpania emocjonalnego dla obu płci. Wyniki dowodzą, że u mężczyzn poziom wyczerpania jest wyższy niż u kobiet. Podobne wyniki uzyskano dla współczynnika depersonalizacja (wykres 4) dla obu grup badanych nauczycieli.

W grupie kobiet najwyższe wyniki uzyskały kobiety o stażu zawodowym 15–19 lat, jednak średnie wartości dla tego współczynnika są stosunkowo niskie. Natomiast znaczące dla pełnego obrazu wypalenia zawodowego są wyniki uzyskane w grupie mężczyzn (wykres 5).



Wykres 4. Rozkład wartości współczynnika DP dla kobiet w zależności od stażu pracy



Wykres 5. Rozkład wartości współczynnika DP dla mężczyzn w zależności od stażu pracy

W grupie badanych nauczycieli mężczyzn trudno jest odnaleźć różnice w zależnościach wartości współczynnika depersonalizacja a określonym przedziałem stażu pracy, bowiem niemal u wszystkich mężczyzn są one zbliżone. Na wnikliwą uwagę zasługuje wysoki poziom wartości depersonalizacji, zwłaszcza w stosunku do wartości uzyskanych w grupie kobiet. Wyniki te są zgodne lub zbliżone do wyników podanych przez wielu autorów. F.R. Greenglass i R.J. Burke (1988) ustalili, że istnieje ryzyko większego wypalenia wśród nauczycieli mężczyzn niż kobiet. Autorzy ci wykazali także większą satysfakcję z wykonywanej pracy u kobiet niż u mężczyzn. Podobne wyniki uzyskali C. Maslach i S.E. Jackson (1981, 1985). Okazało się, że wyczerpanie emocjonalne jest bardziej odczuwane przez kobiety niż przez mężczyzn, natomiast w skali depersonalizacja wyższe wyniki osiągają mężczyźni. Wyniki badań D. Chan i E.K. Hui (1995) były podobne. Autorzy ci zwrócili jeszcze uwagę na fakt, że kobiety odczuwają silniej przemęczenie fizyczne pracą, natomiast u mężczyzn częściej pojawiają się tendencje do przedmiotowego traktowania uczniów. Do takich samych wniosków doszli J.E. Van Horn i in. (1997). Wysoki poziom depersonalizacji wśród mężczyzn przypisali różnicom w tradycyjnym definiowaniu ról dla mężczyzn i kobiet. Praca w szkolnictwie tradycyjnie przy-

pisywana jest kobietom, a ponadto wiąże się z niskimi pensjami negatywnie odbieranymi przez nauczycieli mężczyzn.

Przeprowadzone badania pozwoliły także na wyodrębnienie najczęściej stosowanych strategii radzenia sobie z uwzględnieniem zależności, jakie pojawiają się dla współczynników wypalenia zawodowego. Istotne statystycznie wyniki odnoszą się do wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji oraz strategii radzenia sobie zorientowanych na emocje i strategii zadaniowych (tabela 1).

Tabela 1. Ocena korelacji pomiędzy wymiarami wypalenia zawodowego a strategiami radzenia sobie wg kwestionariusza CISS

| Wymiary wypalenia zawodowego | Strategie emocjonalne | Strategie zadaniowe |
|------------------------------|-----------------------|---------------------|
| Wyczerpanie emocjonalne | + | - |
| Depersonalizacja | + | - |

Wraz ze wzrostem wartości wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji wzrasta tendencja do stosowania strategii o charakterze emocjonalnym (korelacja dodatnia), a jednocześnie zmniejsza się tendencja do stosowania zaradczych strategii o charakterze zadaniowym (korelacja ujemna).

Stwierdzono także istotne zależności pomiędzy wartościami współczynników wypalenia (wyczerpanie emocjonalne i depersonalizacja) a wsparciem społecznym. Na podstawie tych wyników można stwierdzić, że wsparcie społeczne ma bardzo istotne znaczenie dla obniżenia ryzyka wypalenia zawodowego, ponieważ wraz ze wzrostem sieci wsparcia (czyli liczby osób udzielających wsparcia) oraz przy wzrastającej sile satysfakcji z otrzymywanego wsparcia zarówno wyczerpanie emocjonalne, jak i depersonalizacja mają tendencje zniżkowe. Zachodzi pomiędzy tymi zmiennymi korelacja ujemna (tabela 2).

Tabela 2. Ocena korelacji pomiędzy wymiarami wypalenia zawodowego a wartościami wsparcia społecznego wg SSOSR I SSQSR II

| Wymiary wypalenia zawodowego | Sieć wsparcia | Siła satysfakcji |
|------------------------------|---------------|------------------|
| Wyczerpanie emocjonalne | - | - |
| Depersonalizacja | - | - |

Ważne znaczenie w ocenie wypalenia zawodowego ma także ustalenie zależności pomiędzy cechami osobowości, takimi jak neurotyzm i ekstrawersja, a poziomem wartości czynników wypalenia. Na podstawie badań¹⁾ okazało się,

¹⁾ Przeprowadziła je pod moim kierunkiem studentka A. Dębowski na populacji 90 pedagogów specjalnych.

że symptom wyczerpania emocjonalnego pozostaje w dodatnim związku z neurotyzmem, wynik jest statystycznie istotny $p < 0,05000$.

Statystycznie istotne wyniki okazały się również dla kolejnych dwóch symptomów wypalenia zawodowego: depersonalizacja i współczynnik osobistego zaangażowania. Najniższy wskaźnik wyczerpania emocjonalnego zdobyły osoby zrównoważone emocjonalnie (16,60), przy średniej (20,09), najwyższy wskaźnik tego symptomu miały osoby neurotyczne (24,14), przy średniej (20,9). Statystycznie istotny wynik pojawił się również pomiędzy neurotyzmem a depersonalizacją. Najwyższy współczynnik dla tego symptomu uzyskały osoby neurotyczne (9,0), przy średniej (7,5). Najniższy poziom tego współczynnika uzyskały osoby umiarkowanie zrównoważone/niezrównoważone.

Statystycznie istotnych zależności nie stwierdza się w tej populacji badanych pedagogów specjalnych pomiędzy czynnikami wypalenia a ekstrawersją, tym niemniej osoby introwertyczne, czyli skryte, nastawione do wewnątrz, mają najwyższy wskaźnik wyczerpania emocjonalnego (21,9) przy średniej (20,09). Najniższy poziom wyczerpania emocjonalnego w badanej grupie miały osoby ambiwertyczne (18,3), a w skali depersonalizacja najwyższe wyniki uzyskali pedagodzy introwertycy (7,85); jednocześnie zachodzi ujemna korelacja pomiędzy ekstrawersją a depersonalizacją.

Kolejnym etapem badań było opisanie tych czynników stresu i wypalenia zawodowego, które w percepcji samych nauczycieli pedagogów specjalnych traktowane są jako najistotniejsze, zagrażające. Te informacje zostały uzyskane w trakcie przeprowadzonego wywiadu narracyjnego.

Na podstawie analizy wypowiedzi można przyjąć, że zasadniczym źródłem stresu w opinii nauczycieli są czynniki organizacyjne, tkwiące w relacjach zachodzących na terenie placówki edukacyjnej, w której są zatrudnieni. C. Maslach (1998) podkreśla szczególne znaczenie czynników organizacyjnych jako predyktorów wypalenia zawodowego nauczycieli. Podaje, że to niekorzystne zjawisko jest efektem kryzysu relacji zawodowych i wynika głównie z nieprawidłowych struktur organizacyjnych. W prezentowanych badaniach za najważniejsze źródło utrudnień w pracy zawodowej nauczyciele uznali te czynniki, które bezpośrednio były związane z pracą nauczycielską, szczególnie podkreślali trudne relacje z podopiecznymi, rodzicami oraz zwierzchnikami i kolegami w pracy. Zwracali uwagę na wagę i znaczenie atmosfery w pracy, jako istotnego elementu kształtującego ich samopoczucie. W nieco mniejszym stopniu na poziom wypalenia zawodowego tych nauczycieli mają wpływ czynniki indywidualne i społeczne.

Przeprowadzone analizy badawcze, ilościowa i ilościowo-jakościowa, pozwalają na uznanie, że nauczyciele szkolnictwa specjalnego wypalają się w różnym stopniu. Na podstawie badań można przedstawić typologię tego wypalenia. Jest ona następująca:

Typ I to nauczyciele, którzy nie są wypaleni i nie grozi im wypalenie w przyszłości. Wartości współczynników wypalenia, tzn. wyczerpania emocjo-

nalnego i derpersonalizacji, znajdują się na niskim poziomie, przy jednocześnie wysokich wartościach dla poczucia osiągnięć osobistych i osobistego zaangażowania.

Typ II to nauczyciele zagrożeni wypaleniem w niekorzystnej sytuacji zawodowej, spotęgowanej problemami prywatnymi. Wartości współczynników wypalenia, tzn. wyczerpania emocjonalnego i derpersonalizacji, znajdują się na podwyższonym poziomie, przy jednocześnie obniżających się lub pozostających na niezmiennym poziomie wartościach dla poczucia osiągnięć osobistych i osobistego zaangażowania.

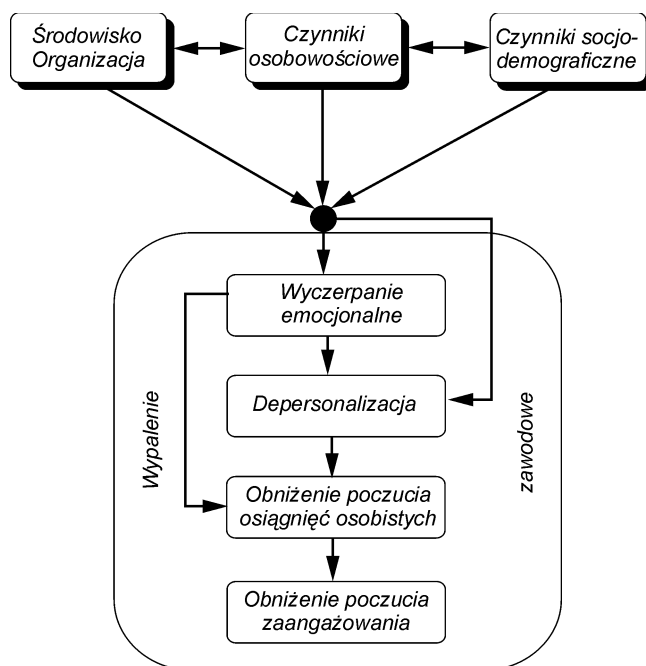
Typ III to nauczyciele wyczerpani lub zdystansowani. Wartości współczynników wypalenia dla nauczycieli wyczerpanych przybierają następujące wartości: wyczerpanie emocjonalne znajduje się na wysokim poziomie, a derpersonalizacja znajdują się na stosunkowo niskim poziomie, przy jednocześnie obniżających się lub pozostających na niezmiennym poziomie wartościach dla poczucia osiągnięć osobistych i osobistego zaangażowania. Wartości współczynników wypalenia dla nauczycieli zdystansowanych są następujące: wyczerpanie emocjonalne znajduje się na stosunkowo niskim poziomie, a derpersonalizacja znajduje się na poziomie bardzo wysokim, przy jednocześnie obniżających się lub pozostających na niezmiennym poziomie wartościach dla poczucia osiągnięć osobistych i osobistego zaangażowania. Może to oznaczać, że brak profesjonalnej pomocy, wypoczynku i trudności organizacyjne wywołają pełnoobjawowy syndrom wypalenia.

Typ IV to nauczyciele, u których stwierdzono wszystkie symptomy wskazujące na pełnoobjawowy zespół wypalenia zawodowego, zwłaszcza bardzo wysokie wartości współczynników wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji przy obniżonym poziomie poczucia osobistych osiągnięć i osobistego zaangażowania.

Ważne jest też zwrócenie uwagi na wypowiedzi nauczycieli. Wizerunek pedagoga specjalnego, wyłaniający się z opisu doświadczeń wielu rozmawiających ze mną nauczycieli, bardzo niepokoi. W większości biografii zawodowych przewija się wątek trudności w pracy, które w znacznym stopniu komplikują działalność pedagogiczną lub dezorganizują ją niemalże zupełnie. Są to ludzie zmęczeni, sfrustrowani i zniechęceni do pracy, niezależnie od wieku i nabytych doświadczeń zawodowych są rozczarowani pracą. Źle opłacani, zmuszani do szukania dodatkowego źródła zarobkowania. Niestety, odbija się to nie tylko na ich kondycji fizycznej i psychicznej, ale zwłaszcza na dzieciach pozostających pod ich opieką. Zmęczenie powoduje rozdrażnienie, zniecierpliwienie. Nie potrafią nic zmienić w swoim postępowaniu, napędzani są do działania koniecznością.

W wypowiedziach wielu nauczycieli można zauważyć zarówno pierwsze oznaki wyczerpania, jak i poważne symptomy wypalenia. Zwracają uwagę objawy somatyczne (bezsennaś), wegetatywne (kłopoty żołądkowe, niestrawność, choroba wrzodowa i związane z tym problemy zdrowotne). Symptomy,

które opisują, ściśle wiążą z wykonywanym zawodem. Moi rozmówcy zwracali uwagę na towarzyszący im niepokój, trudności w rozwiązywaniu codziennych problemów. Zwłaszcza kobiety przenoszą swoje kłopoty z pracy do domu. Obarczają swoimi problemami rodziny, głównie mężów, a gdy nie znajdują u nich pomocy lub są osobami samotnie wychowującymi dzieci, wówczas przenoszą swoje zawodowe troski na nie lub usiłują radzić sobie same, popadając w somatyczne stany chorobowe. Kobiety, zwłaszcza gdy czują się bezradne, to płaczą. Jedne w zaciszu domowym, inne zaś, z braku zaradczych umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami wychowawczymi, nawet podczas zajęć lekcyjnych. Mają poczucie braku kompetencji pedagogicznych i nie wiedzą, do kogo udać się po pomoc. Najczęściej sygnalizowany problem to brak wsparcia ze strony przełożonych i kolegów, a także brak zrozumienia ze strony nadrzędnych władz gminnych i, w nieco mniejszym stopniu, kuratorskich. To także lęk przed opinią o nienadawaniu się do zawodu z powodu braku wystarczających kompetencji, a jednocześnie głęboka niechęć do dalszego podnoszenia swoich umiejętności. Nauczyciele zwracają uwagę na to, że chcieliby otrzymywać wsparcie w postaci nagrody, przy czym niekoniecznie gratyfikacje natury finansowej. Często, bardziej od tych ostatnich, liczy się uznanie przełożonych, ich zainteresowanie działalnością dydaktyczną i pozadydaktyczną.



Rysunek. Model wypalenia zawodowego

Przeprowadzone analizy ilościowe wypalenia zawodowego (M. Sekułowicz, 2002) oraz ocena wywiadów i testów dla poszczególnych nauczycieli uczestniczących w badaniach jakościowo-ilościowych pozwalają na stwierdzenie, że sekwencyjny model wypalania się C. Maslach nie potwierdza się w pełni (M. Sekułowicz, 2005). Okazuje się bowiem, że wypalenie zawodowe można w pewnych przypadkach opisać posługując się modelem sekwencyjnym, w innych – modelem nieuwzględniającym wszystkich, kolejno następujących po sobie, czynników wypalenia, omijającym je. Ten wniosek skłonił mnie do przedstawienia następującego modelu opisującego mechanizm wypalenia (rys.).

Zgodnie z prezentowanym modelem czynnikami sprawczymi wypalenia są stresory należące do trzech grup czynników: środowiskowych i organizacyjnych, osobowościowych oraz socjodemograficznych. Czynniki te oddziałują na nauczyciela i w niekorzystnych dla niego warunkach spowodować mogą wystąpienie syndromu wypalenia zawodowego. Zgodnie z modelem C. Maslach wypalenie następuje sekwencyjnie, w kolejności: wyczerpanie emocjonalne → depersonalizacja → obniżenie poczucia osiągnięć osobistych → obniżenie poczucia zaangażowania. Moje badania ujawniły nauczycieli o skrajnym wyczerpaniu emocjonalnym i z niskim poczuciem osobistych osiągnięć przy stosunkowo wysokim poziomie zaangażowania, a jednocześnie bez oznak depersonalizacji. Na rysunku przedstawiłam to za pomocą strzałki z lewej strony, omijającej etap depersonalizacji.

Występują również takie przypadki, gdy nauczyciel zagrożony wypaleniem ma stosunkowo niski poziom wyczerpania emocjonalnego przy wysokim poziomie depersonalizacji. On sam nie odczuwa skutków ubocznych w postaci złego samopoczucia psychicznego i somatycznego, natomiast w poważnym stopniu zagrożone są jego relacje z podopiecznymi, gdyż będzie ich traktował skrajnie źle, cynicznie, bez zaangażowania, przedmiotowo. Taki stan rzeczy obrazuje strzałka po prawej stronie, omijająca etap wyczerpania emocjonalnego.

Nie oznacza to, że wszyscy badani nauczyciele w ten sam sposób odczuwają skutki pracy. Są także i tacy pedagodzy, którzy znakomicie zdają sobie sprawę z trudów tego zawodu, odczuwają zmęczenie, ale są w stanie poradzić sobie z nim. Prawdopodobnie jest to związane z ich nastawieniem do pracy, a także z predyspozycjami osobowościowymi. Okazuje się, że długoletnia praca w zawodzie, a nawet głęboki stopień niepełnosprawności podopiecznych nie stanowią poważnego źródła wypalenia zawodowego dla wszystkich nauczycieli – pedagogów specjalnych. Trzeba podkreślić z całą stanowczością, że jeśli nastawienie do pracy jest pozytywne, a pomoc kolegów i władz zwierzchnich jest na tyle duża, że satysfakcjonuje nauczycieli, to nauczyciele nie wypalają się (por. J.A. Friedman, 2003). To potwierdza tezę, że zjawisko wypalenia jest wieloczynnikowe, choć nie zawsze przebiega sekwencyjnie.

Bibliografia

- Chan, D., Hui, E.K.P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15–25.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal – relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191–215.
- Greenglass, E.R., Burke, R.J. (1988). Work and Family Precursors of Burnout in Teachers: Sex Differences. *Sex Roles*, 18, 3/4, 215–229.
- Maslach, C. (1998). A Multidimensional Theory of Burnout. W: C.L. Cooper (red.), *Theories of organizational stress*. New York: Oxford University Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837–851.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. W: R. Vanderberghe, A.M. Huberman (red.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. (s. 38–58). New York: Cambridge University Press.
- Schaufeli W.B., Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor and Francis Ltd.
- Sekułowicz, M. (2002). Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sekułowicz, M. (2005). Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B., Greenglass, E.R., Burke, R.J. (1997). A Canadian – Dutch coparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371–382.

ANALIZA WYPALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI SZKOLNICTWA SPECJALNEGO – OCENA ZJAWISKA

Streszczenie

Wypalenie zawodowe nauczycieli staje się coraz powszechniejszym problemem i coraz lepiej znanym zjawiskiem. Nadal jednak nie ma jednoznacznej definicji tego syndromu, a te, które są prezentowane, przeważnie opierają się na wielowymiarowej propozycji C. Maslach, zakładającej, że jest to psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi. Zjawisko wypalenia zawodowego poważnie zaburza funkcjonowanie nauczycieli, wywołując wiele negatywnych objawów w sferze somatycznej i psychicznej. Z uwagi na fakt, że wypalenia zawodowe doświadcza około 30% europejskich nauczycieli, uznałam, że wskazane jest ustalenie, jak zjawisko to kształtuje się w Polsce. Badaniami objęłam nauczycieli szkolnictwa specjalnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Specyfika tego zawodu związana jest z pracą ze szczególnymi klientami edukacyjnymi. Kłopoty z nawiązaniem kontaktu przy głębszych postaciach zaburzenia, silna agresja i autoagresja, częste niepożądane zachowania społeczne, a nade wszystko brak widocznych efektów pracy przy maksymalnie dużym wysiłku powodują szybkie wyczerpywanie się sił i ryzyko wypalenia. To te właśnie utrudnienia powodują, że pedagodzy specjaliści są grupą zawodową najbardziej narażoną na wypalenie.

ANALYSIS OF PROFESSIONAL BURNOUT IN SPECIAL EDUCATION TEACHERS
– EVALUATION OF THE PHENOMENON

Summary

Professional burnout in teachers becomes an increasingly common problem and, simultaneously, a better researched phenomenon. Still, however, there is not one single and unambiguous definition of the syndrome, and those which circulate are usually based on the multidimensional construct proposed by Ch. Maslach, in which professional burnout is a psychological syndrome of emotional exhaustion, depersonalisation and lowered personal accomplishment, which can emerge in helping professionals.

Professional burnout very seriously also disturbs teachers' functioning, causing a number of negative symptoms in the somatic and mental spheres of an individual.

Because professional burnout is experienced by about 30% (Rudow, 1999) of European teachers, I thought it very important to establish the dimensions of the problem in Poland. My research sample was a specific one as it consisted of special education teachers providing instruction for intellectually challenged students. The specificity of this work is connected with the specificity of the clients. Difficulties in making contact, in cases of deeper disturbances-aggression and self-aggression, generally frequent undesirable social behaviours, and first of all lack of immediately visible results despite the maximum of effort made, all these aspects make strength expire quickly, which increases the risk of burnout. These difficulties make special educators a group that is most vulnerable to burnout.

POLEMIKI I RECENZJE

Robin L. Gabriels, Dina E. Hill (2002). *Autism – From Research to Individualized Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Robin L. Gabriels jest psychologiem klinicznym, prowadzi praktykę prywatną i badania naukowe nad autyzmem. Od przeszło 18 lat zajmuje się diagnozą oraz terapią dzieci, młodzieży i dorosłych osób z autyzmem. Gabriels jest autorką wielu publikacji dotyczących autyzmu, artterapii oraz psychologicznego funkcjonowania dzieci chorych na astmę. Dina E. Hill jest również psychologiem klinicznym i autorką licznych publikacji naukowych. Tematyka jej artykułów obejmuje zagadnienia z zakresu ADHD, autyzmu, a także z obszaru neuropsychologii. Efektem współpracy obu autorek jest prezentowana książka.

Praca porusza problem przepływu informacji z badań naukowych do praktyki klinicznej w obszarze autyzmu. Historia badań nad autyzmem wskazuje na istotne znaczenie wzajemnego oddziaływania badań naukowych i praktyki klinicznej. Postęp w rozumieniu etiologii autyzmu i efektywności działań terapeutycznych podejmowanych wobec dzieci z autyzmem są bezpośrednim efektem współpracy w tych dwóch obszarach. Jednak nadal zdarzają się sytuacje, w których wielu praktyków nie ma łatwego dostępu do wyników najnowszych badań naukowych i z kolei wielu badaczy jest z dala od praktyki klinicznej. Analizując historycznie, wymiana informacji między naukowcami a praktykami często była trudna i nie zawsze satysfakcjonująca. Zwrócił na to uwagę Rutter, twierdząc, że „(...) to byłaby pomyłka, gdyby przedstawiać obraz jako jednostronny ruch od badania praktyki klinicznej. Rzeczywistość jest złożonym oddziaływaniem wzajemnym, które polega na dwustronnym wzbogacaniu osiągnięć i naprawianiu wzajemnych pomyłek” (Rutter, 1999, s. 169; za: Gabriels, Hill, 2002, s. 13). W 2001 roku w Stanach Zjednoczonych powołano grupę roboczą zajmującą się problematyką zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży (*The National Advisory Mental Health Council Workgroups on Child and Adolescent Mental Health Intervention Development and Deployment*). Grupa ta opublikowała sprawozdanie dotyczące problemów dostępności i szerzenia

informacji pochodzących z badań naukowych, których efektem byłyby zmiany w praktyce klinicznej. W sprawozdaniu tym stwierdzono, że „naukowy model doprowadził do rozwoju wyrafinowanych metod testowych, ale nie pokrywa się on z potrzebami praktyki klinicznej” (s. 74). Spowodowało to opóźnienia, około 10–20 lat, w zrozumieniu praktycznych implikacji badań naukowych. Również Schopler (2001, za: Gabriels, Hill, 2002) zwrócił uwagę na fakt, że rodzice powinni odgrywać istotną rolę w zmniejszaniu dystansu między badaniami naukowymi a praktyką, gdyż oni są szczególnie zmotywowani i zainteresowani znalezieniem efektywnego sposobu leczenia ich dziecka. Dotychczas profesjonaliści bywali często sceptyczni wobec osobistych relacji rodziców na temat poprawy w funkcjonowaniu dziecka, gdyż naukowa weryfikacja tego rodzaju informacji nie jest możliwa.

Dlatego też celem prezentowanej książki, jak podają autorki, jest zmniejszenie dystansu między badaniami naukowymi a praktyką w obszarze autyzmu poprzez dostarczenie najpełniejszych informacji pochodzących zarówno z badań, teorii, jak i praktyki klinicznej. To wszystko zostało bogato zilustrowane klinicznymi studiami przypadków. Praca zawiera nie tylko krytyczne spojrzenie na zagadnienia pomiaru, diagnozy i leczenia zaburzeń autystycznych, ale również oferuje pomysły na integrację wiedzy płynącej z badań i z praktyki. Ma pomóc profesjonalistom w indywidualnej pracy z dzieckiem, uwzględniającej potrzeby całej rodziny. Autorki postawiły sobie za cel dostarczenie profesjonalistom przewodnika do kompetentnej i kreatywnej pracy z dziećmi z autyzmem oraz ich rodzinami, począwszy od pierwszej diagnozy, aż po leczenie i terapię. Pomimo wzrostu wiedzy na temat autyzmu, rodziny i profesjonaliści nadal poszukują metod terapii i leczenia, które w najbardziej efektywny sposób zaspokajałyby indywidualne potrzeby ich dzieci. Książka *Autism – From Research to Individualized Practice* zmniejsza dystans pomiędzy najnowszymi wynikami badań i praktyką kliniczną. Autorki łączą informacje z tych dwóch obszarów i zachęcają do dynamicznej współpracy profesjonalistów.

Prezentowana praca podzielona jest na trzy części. Część pierwsza dotyczy diagnozy i pomiaru zaburzeń autystycznych. Przedstawione są różne, aktualnie dostępne narzędzia diagnostyczne stosowane w celu wczesnego rozpoznania problemów w rozwoju dziecka i pierwszych oznak autyzmu. W rozdziale drugim Cory Shulman przedstawia zasady postępowania diagnostycznego. Szczegółowa diagnoza funkcjonalna stanowi podstawę do stosowania odpowiednich oddziaływań terapeutycznych. Niezbędna jest aktualna i precyzyjna ocena deficytów i mocnych stron dziecka w poszczególnych obszarach rozwoju. Stosownie do niej wyznaczane są długo- i krótkoterminowe cele terapii, opracowywany jest odpowiedni program terapeutyczno-rehabilitacyjny. Autorka omawia również problem przekazywania diagnozy rodzicom, dla których jest to ogromne przeżycie. Dina E. Hill i Piyadasa Kodituwakku (rozdział trzeci) omawiają profile neuropsychologicznego funkcjonowania dzieci z autyzmem. Charakteryzują mocne i słabe strony funkcjonowania w zakresie zdolności

szkolnych, intelektualnych, pamięci, zdolności językowych oraz zachowania adaptacyjnego dzieci z autyzmem. Spośród psychologicznych teorii wyjaśniających istotę autyzmu prezentują teorię umysłu, teorię funkcji wykonawczych, teorię centralnej koherencji. Autorki dokonują przeglądu zagadnień z zakresu neurobiologii autyzmu, zajmują się wzajemnymi związkami między procesami nerwowymi a zachowaniem osób z autyzmem. Zaburzenia medyczne (np. epilepsja, zaburzenia żołądkowo-jelitowe, uszkodzenia słuchu, upośledzenie umysłowe, ADHD) współwystępujące z autyzmem, które mogą mieć charakter genetyczny, metaboliczny, mogą też być efektem infekcji – pisze Edward Goldson w rozdziale czwartym. Te szczególne problemy zdrowotne występują u osób z autyzmem istotnie częściej niż w ogólnej populacji i mogą utrudnić diagnozę oraz odróżnienie autyzmu od innych zaburzeń rozwojowych.

Część druga poświęcona jest terapii i edukacji osób z autyzmem. Różnorodność symptomów autyzmu oraz potrzeb rozwojowych dzieci wymaga różnych podejść terapeutycznych i współpracy rozmaitych specjalistów. Nie ma jednego właściwego i skutecznego podejścia dla wszystkich osób z autyzmem. Robin L. Gabriels (rozdział piąty) przedstawia psychologiczne teorie wspierające te różnorodne strategie interwencji. Koncentruje się głównie na dwóch podejściach teoretycznych – behawioralnej teorii uczenia się oraz teorii rozwojowej, które leżą u podłoża najbardziej znanych strategii terapeutycznych. Nie są to jedyne modele pracy z dziećmi z autyzmem, ale są bardzo popularne i udokumentowana jest efektywność działań w ich ramach. W rozdziale szóstym Adriana L. Schuler i E. Cheryl Fletcher dostarczają czytelnikowi obszernego przeglądu zachowań komunikacyjnych dzieci z autyzmem. Autorki w przejrzysty sposób dokonują rozróżnienia między takimi terminami, jak mowa, język, komunikacja, w celu przybliżenia złożoności opóźnień w komunikowaniu się dzieci z autyzmem. Stwierdzają, że efektywność strategii interwencji jest zależna od stałej oceny rozwoju dziecka i wyboru odpowiedniego podejścia do nauczania mowy dzieci z autyzmem. Tracy M. Stackhouse, Nancy Seccombe Graham i Jill S. Laschober (rozdział siódmy) omawiają terapię z zastosowaniem metody Integracji Sensorycznej. Jak wynika z wielu badań i doświadczeń terapeutycznych, większość dzieci z autyzmem wykazuje szereg trudności wynikających z zaburzenia integracji sensorycznej. Konsekwencją ich są nieprawidłowości w zachowaniu, trudności w uczeniu się i w rozwoju mowy, problemy motoryczne. Terapia oparta na metodzie Integracji Sensorycznej nie jest metodą dla wszystkich dzieci z autyzmem, jest jedną z propozycji terapeutycznych. Jak twierdzą autorki, „przedwczesne i niemądre byłoby uważać jakąkolwiek metodę za leczenie z wyboru” (s. 20). Teresa D. Bunsen (rozdział ósmy) przedstawiła aktualne, najskuteczniejsze podejścia edukacyjne w nauczaniu dzieci z autyzmem (między innymi program LEAP, ABA, TEACCH). Autorka podkreśla, że efektywny program edukacyjny powinien zawierać wszechstronne oddziaływania edukacyjne oraz uwzględniać zmieniające się specyficzne potrzeby dziecka i jego rodziny. Rozdział kończy się praktyczną listą wskazówek i zaleceń pomocnych w pracy edukacyjnej z dzieckiem z autyzmem.

Ostatnia, trzecia, część pracy poświęcona jest problemom rodziny dziecka z autyzmem. Istotna rola rodziny w leczeniu i terapii dzieci z autyzmem od dawna była zauważana w praktyce klinicznej, jednak badania naukowe w tym obszarze były ograniczone. Rodzina jest systemem, w którym relacje między poszczególnymi członkami mają wyraźny wpływ na pozostałe osoby. Obecność w rodzinie dziecka z autyzmem wpływa nie tylko na jego rodziców, ale także na jego rodzeństwo. Lauren H. Kerstein i Robin L. Gabriels (rozdział dziewiąty) przedstawiły badania dotyczące problemów rodzeństwa dzieci z autyzmem. Autorki prezentują aktualne badania stresu u rodzeństwa dzieci autystycznych oraz omawiają psychoedukacyjny model wsparcia dla rodzeństwa. Program psychoedukacyjny przybliży rodzeństwu i pomaga zrozumieć istotę autyzmu, wyjaśnia, jak radzić sobie z negatywnymi emocjami w relacji z niepełnosprawnym rodzeństwem oraz jak radzić sobie w sytuacjach konfliktowych. Grupa wsparcia, która jest opisana w rozdziale, skupia się na wspieraniu i rozwijaniu pozytywnych relacji między rodzeństwem, które pozwolą mu być przyjaciółmi i nauczycielami przez całe życie. Rozdział kończy się listą dostępnych sposobów pomocy i wsparcia dla rodzeństwa. W rozdziale dziesiątym przedstawione są określone strategie oddziaływania na społeczny rozwój nastolatków z autyzmem w ramach grupy wsparcia. Lee M. Marcus i Barbara Bianco opisują metody stosowane w programach umiejętności społecznych dla adolescentów z autyzmem, oparte na zasadach programu TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), którego głównym celem jest osiągnięcie jak największej samodzielności i integracji dorosłych osób z autyzmem. W rozdziale zawarte są plany aktywności, procedury, wskazówki i obszary programu. Celem prowadzonych zajęć jest poszerzenie repertuaru umiejętności behawioralnych, wiedzy o relacjach społecznych oraz jakościowa zmiana doświadczenia: redukcja napięcia i lepsza samoocena w sytuacjach społecznych. Rozdział kończy się szczegółowym zestawieniem planów aktywności dla młodzieży z tej grupy.

Pracę zamyka rozdział napisany przez April Block i R. Jo Clark Hartsig (jedenasty). Traktuje on o różnych cyklach w życiu rodziny z dzieckiem autystycznym. Sytuacja rodziny zmienia się wraz z tym, jak dziecko dorasta. Zrozumienie zmian zachodzących w trakcie życia dziecka z autyzmem jest niezbędne do wprowadzania oraz stosowania skutecznych i efektywnych strategii interwencji. Planując terapię i edukację dziecka, nie można pomijać analizy funkcjonowania jego rodziny. W ostatniej części tego rozdziału poruszony jest problem profesjonalnego wspierania rodziców wychowujących dziecko z autyzmem oraz specjalistycznej opieki nad rodzinami dzieci z zaburzeniami rozwoju.

Książka zawiera również wykaz rekomendowanych witryn internetowych oraz publikacji dla profesjonalistów.

Chociaż dystans między badaniami naukowymi a praktyką kliniczną w obszarze autyzmu nadal istnieje, to zapewne praca Robin L. Gabriels i Dina E. Hill istotnie go zmniejszyły, dostarczając wszechstronnego przeglądu aktual-

nych badań naukowych oraz najnowszych metod praktyki klinicznej. Można przypuszczać, że od momentu opublikowania tej książki sytuacja zacznie się zmieniać. Zachęcam wszystkich badaczy, jak również klinicystów do zapoznania się z tą książką oraz refleksji nad poruszonymi w niej zagadnieniami.

Dorota Danielewicz

Otto Speck (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Człowiek wciąż poszukuje właściwego dla siebie miejsca we współczesnym świecie. Czasy i własne możliwości stają się wyznacznikiem podejmowanych przez niego zadań. Wyzwaniem na miarę teraźniejszości i przyszłości jest nieobojętność na drugiego człowieka. W tym wymiarze także niepełnosprawność budzi szerokie zainteresowanie. Sprawność bowiem nie jest nikomu dana na całe życie. Wiedzy na temat osób niepełnosprawnych wciąż nie można uznać za wystarczającą do zaprzestania spychania tej grupy społecznej na margines. Dlatego od lat poszukuje się sposobów na zmniejszenie dystansu między ludźmi pełno- i niepełnosprawnymi.

Próba wyjścia naprzeciw nowym wyzwaniom, wspomnianej potrzebie poznania i współlistnienia wszystkich ludzi, jest niewątpliwie pozycja *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Przekładu pierwszego w języku polskim wydania dokonali Włodzisław Zaidler, Anita Skrzypek, Dagmara Gącza i Dorota Szarkowicz. Przedmową książkę opatrzył prof. W. Zaidler. On też dokonał syntetycznego wprowadzenia czytelnika w zagadnienia związane z przywołanym w tytule terminem „ortopedagogika” (*Heilpädagogik*). Jego geneza oraz zastosowanie zostały przedstawione na tle zjawisk społeczno-politycznych. Za pryzmat rozważań posłużyły zaś praktyka, teoria i społeczna etyka.

Nieco inaczej zapoznaje odbiorcę z ortopedagogiką autor książki. Otto Speck dokonuje interpretacji głównych pojęć na tle zjawisk przełomu epok, określanego jako schyłek moderny. Opisuje nasze codzienne życie i zagadnienia związane z ochroną zdrowia, kontaktami społecznymi, ochroną środowiska naturalnego, z gospodarką, nauką, techniką czy wreszcie polityką. Przeobrażeniom w ostatnich latach uległy wszystkie sektory życia społecznego oraz życiowe perspektywy poszczególnych ludzi (włącznie ze zmianą systemu wartości oraz osłabieniem międzyludzkiej solidarności). W związku z tym poszukuje się nowych sposobów myślenia, które pomogłyby ukazać sens i odkryć wzajemne

powiązania rozbitego na części świata (współzależność systemów cząstkowych). Chociaż epokowe przemiany wywołują zwykle lęk, zdaniem autora powinno się je traktować jedynie jako zjawisko ewolucyjne. Ma ono bowiem służyć poprawie dotychczasowych warunków i ulepszeniu istniejących form życia. W związku z tym ortopedagogika zostaje ukazana w książce na tle trzech podsystemów społecznych przemian (strefa załamania; „fibrylizacji”; przełomu, zwrot ku nowemu). Wśród napięć, jakim podlega ten swoisty system o charakterze teoretycznym i praktycznym, wyróżnia się konflikt ortopedagogiki ze sobą i ze swym otoczeniem, a także wyjątkowo trudną i skomplikowaną rzeczywistość, powodującą wzrost oczekiwań w stosunku do ortopedagogiki. To wszystko sprawia, że istnieje potrzeba opisanie i wyjaśnienia pozycji ortopedagogiki we współczesnym świecie. Próbą tego są kolejne podrozdziały książki (m.in.: *Ruch integracyjny*, *Wyodrębnianie się działów pedagogiki specjalnej*, *dylemat teorio-poznawczy*, *Kryzys związku teorii z praktyką*, *Zarzucenie podejścia medycznego*, *Usamodzielnienie się pedagogiki specjalnej jako pedagogiki szkoły specjalnej*, *Wątpliwa efektywność zawodowa*, *Zmiana stosunków między rodzicami a specjalistami*, *Polaryzacja stosunków między fachowcami a klientami czy Zagrożenie jakości*). Historia powstania oraz rozwoju instytucji, które zajmowały się wychowaniem i nauczaniem osób z różnymi specyficznymi zaburzeniami rozwoju, stała się, w dalszej części, kanwą historii ortopedagogiki (w tym również zmienności i stałości samego pojęcia). Kolejne strony prezentowanej publikacji przybliżają czytelnikowi wychowanie uzdrawiające, pedagogikę medyczną i uzdrowicielskie wychowanie. Tło ukonstytuowania się pedagogiki specjalnej, dążenie do wyeliminowania pojęcia „pedagogika upośledzonych” oraz zakres znaczeniowy pojęcia „rehabilitacja” autor wykorzystał do zaprezentowania wniosków wynikających z porównania wspomnianych określeń. Nie zabrakło przy tym wskazania nowego pojęcia – „pedagogika integracyjna” – które pretenduje do roli następcy wszystkich skomplikowanych definicji, o których była mowa wcześniej. Rozdział I zamykają rozważania o dążeniu do samodzielności szkolnictwa specjalnego. Zostały one zestawione z tendencjami do konsolidacji samodzielnych systemów szkolnictwa specjalnego wraz z pedagogiczną koncepcją korepetycji wewnątrzszkolnych oraz samodzielności szkół specjalnych z ich celami i osiągnięciami, restytucją po drugiej wojnie światowej. Całość dopełnia podejście integracyjne, które inspirowało nowe formy pomocy ortopedagogicznej w nauce w ramach ogólnego systemu szkolnictwa w Niemczech.

W kolejny rozdział (*Naukowe podejście do złożonej rzeczywistości*) wprowadzają odpowiedzi na pytania natury filozoficznej: Co mogę wiedzieć? Co powinienem czynić? Na co mogę mieć nadzieję? Kim jest człowiek? Pomagają one zrozumieć trzy typy łączenia poznania naukowego z wartościami (naukowy opis wraz z ukrytym wartościowaniem jako podstawą, wyraźną jedność naukowości i danego systemu norm, wyraźne wykluczenie kwestii wartości oraz celu), teorię i praktykę ortopedagogiczną, a także różnorodność naukowych koncepcji

ortopedagogicznych. Na zapotrzebowanie, które wynika ze zróżnicowanego środowiska wychowania w dziedzinie ortopedagogiki, odpowiada podejście systemowe. Dzięki niemu możliwe jest dostrzeganie najważniejszych powiązań wzajemnie na siebie oddziałujących fragmentów rzeczywistości. Kreślony przez to podejście obraz pozwala określić zaledwie część tego, co jest istotne z punktu widzenia pedagogiki (nierozstrzygnięte pozostają np. problemy etyczne). Przydatnych w takim wypadku pojęć czy impulsów dostarcza socjologiczna teoria systemów. O. Speck systematyzuje to zagadnienie, analizując (za Luhmannem) pojęcia: „złożoność”, „kontyngencja”, „system” i „otoczenie” (podwójna kontyngencja), „samoodniesienie”. Nakreśla również (za Tenorth) deficytowe obszary pedagogiki (deficyt technologii, zrozumienia, strukturalny), a także szczególne zadanie ortopedagogiki (towarzyszenie oraz wspieranie współkonstruowania nowej i lepszej rzeczywistości). Nie pomija przy tym ograniczeń podejścia systemowego. Wyzwania postmodernizmu, jako tło dla pojęć „różnorodność” i „całość”, zamykają tę część książki.

W rozdziale III, poświęconym podstawom antropologicznym, czytelnik po raz kolejny stawiany jest przed dylematem: Kim jest człowiek? W odpowiedzi pojawia się wizerunek jednostki stworzony na podstawie obiektywnych wyników prac naukowych oraz wiedzy potocznej (np. mitów). Jednocześnie zaakcentowana zostaje potrzeba gromadzenia przez ortopedagogikę interdyscyplinarnej wiedzy, w której chodzi o ustalenie poziomu własnych wiadomości, aby zapobiec sytuacji, w której za sprawą niewiedzy czy ograniczonej wiedzy obraz człowieka będzie izolowany bądź pozbawiony znaczenia (s. 145). Rozważania na temat biologicznego aspektu upośledzenia skupione są wokół genetyki i etycznych konsekwencji technologii genetycznej, mózgu ludzkiego oraz socjologii. Ta ostatnia wychodzi od tezy, że zachowanie społeczne człowieka jest uwarunkowane biologicznie (więcej naturalności w wychowaniu). Aby zobrazować przeobrażenia, które doprowadziły do współczesnej sytuacji krytycznej, O. Speck omawia poddawanie w wątpliwość bezwarunkowej wartości życia, wzmożoną dyskusję na temat tzw. eutanazji, powiązanie problemów etycznych z aspektem ekonomicznym oraz nasiloną przemoc wobec ludzi słabych. Staje się to punktem wyjścia rozważań nad problemami etycznymi, prawami człowieka, bezwarunkowym poszanowaniem wartości drugiego człowieka, sprawiedliwym podziałem dóbr społecznych oraz porozumieniem przez dialog. Zwrot w ortopedagogice zdeterminowany jest przez utopie, wizje i nadzieje na lepsze społeczeństwa i prawdziwie ludzkie współżycie. Wpływ na obraz człowieka ma wiedza naukowa, światopogląd i przekonania. W koegzystencji wszelkie działania człowieka nabierają etycznego znaczenia, zaś kulturę pomagania da się sprowadzić do następujących myśli: pomoc wychodzi od Innego, pomoc jest ukierunkowana na społeczny współdział, pomoc jest powiązana z pytaniem o sens cierpienia, interesy własne przy pomaganiu są uprawnione, indywidualizm czy solidaryzm.

Paradygmat upośledzenia i jego konsekwencje (rozdział IV) O. Speck prześledził na przykładzie upośledzenia widzianego z perspektywy teorii indywidualności. Wychodząc od klasycznej ortopedagogiki, wskazał różnorodne podejścia do odchylenia od normy (statystyczne, biologiczne, społeczne i etyczne), zahamowania rozwoju (w ujęciu Hanselmana i Moora) oraz różny stopień natężenia (ciężkość, zakres i trwałość) upośledzenia lub ograniczenia. Prezentowanym rodzajom niepełnosprawności towarzyszy ich klasyfikacja (odchylenia fizyczne: uszkodzenia wzroku, słuchu, somatyczne, funkcji mowy, funkcji umysłowych; zaburzenia społeczno-emocjonalne) oraz statystyki dotyczące występowania upośledzeń wśród ludności w Niemczech i wybranych krajach. Odejście od modelu medycznego niepełnosprawności i zwrot ku modelowi nauk społecznych zmienił sposób postrzegania człowieka niepełnosprawnego. W związku z tym wśród najważniejszych teorii socjologicznych dla ortopedagogiki znalazły się: teoria przynależności (dystans społeczny, niewydolność społeczna, mniejszość i dysfunkcjonalność), teoria interakcyjna (dewiacja i atrybucje, teoria stygmatu), a także ograniczenia w życiu społecznym oraz warstwa społeczna a upośledzenie. Te kwestie uzupełnia upośledzenie nakreślone w kontekście Ja społecznego i osobowego oraz złożonego wyniku interakcji wielu czynników. Dla podejścia ortopedagogicznego stwierdzenie istniejących w rzeczywistości wychowawczej ograniczeń (fizycznych, psychicznych, społecznych) jest ważne ze względu na pedagogiczną ocenę dziecka, obiektywizację decyzji organizacyjnych, koncepcję postępowania pedagogiczno-dydaktycznego, interdyscyplinarne uzupełnianie i współpracę, porozumienie międzynarodowe. Wspomniane kwestie autor dopełnia w podrozdziałach: *Ograniczenia psychofizyczne i społeczne w ortopedagogice*, *Upośledzenie jako pojęcie zbyt ogólne* i *Względność upośledzenia*. Nowe podejście w obszarze ortopedagogiki i pedagogiki społecznej zostało określone przez pojęcia przewodnie: „samostanowienie”, „orientacja ekologiczna”, „integracja” i „współpraca”. Z perspektywy indywidualnego dziecka i jego środowiska życiowego, a następnie z perspektywy systemu pedagogiki specjalnej, udzielone zostały przez O. Specka odpowiedzi na pytania: Kiedy wyspecjalizowane wychowanie i kształcenie jest uprawnione? Jaki jest zakres i treść tej konieczności? Jaka instytucja, na podstawie jakich kryteriów i na gruncie jakich podstaw prawnych określa, co jest wymagane w wypadku określonego dziecka w zakresie pedagogiki? Ortopedagogika została tym samym ukazana jako pedagogika wyspecjalizowana i integracyjna.

Wielkie znaczenie dla ortopedagogiki ma paradygmat systemowo-ekologiczny. Stał się on przedmiotem rozważań autora w rozdziale V. Dokonano w nim wyjaśnienia pojęć: „ekologiczny” i „systemowy”, „oikopoiesis” i „autopoiesis”, „włączenie” i „wykluczenie społeczne”. Znalazły się również podstawowe terminy pedagogiczne w relacji wychowawczej (ocenie, warunki skuteczności: „troskliwość” i „odpowiedzialność”, „bezstronność” i „sprawiedliwość”, „niezawodność” i „oparcie”, „gotowość do wypełniania obowiązków”, „ufność w życie” i „wiara”). Ponadto w zawartość merytoryczną rozdziału wpisały się

m.in. zagadnienia: niejednorodności systemów norm i wartości, pracy holistycznej (fenomenologicznej i empirycznej), ekologicznej teorii rozwoju, autonomii (operacyjnej i moralnej), ontogenezy jako koontogenezy, środowiska społecznego, sensu życia i szczęścia, ortopedagogicznego etosu, naukowej interdyscyplinarności, a także praktyczności podejścia systemowo-ekologicznego. Całość doskonale dopełniają przybliżone instytucje, cele i zadania ortopedagogiczne oraz zaprezentowana ortopedagogiczno-psychologiczna diagnostyka wraz z poradnictwem. Na uwagę zasługują również nazwane przez O. Specka przeszkody (główne i drugoplanowe) w porozumiewaniu się (problemy z czasem pracy, problem statusu społecznego, bariery psychologiczne wynikające z osobowości, potrzeba zachowania autonomii, nieadekwatność wzajemnych oczekiwań, problemy z hierarchią, nadmierny rozrost administracji, eksplozja wiedzy fachowej, bariera języka fachowego).

W rozdziale VI (*Integracja jako niejednoznaczna zasada*) omówieni są prekursorzy integracji, współczesne koncepcje integracji społecznej i szkolnej obok implikacji dla restrukturyzacji systemu szkolnego oraz procesu włączania na etapie edukacji przedszkolnej. Publikację zamyka rozdział *Zakres działania ortopedagogicznego*. Znalazły się w nim zagadnienia związane z wczesnym wspieraniem rozwoju (w tym interdyscyplinarnego wspomagania dziecka i jego rodziny), znaczeniem rodziny w procesie wychowania, edukacji dorosłych z upośledzeniami, kształceniem i włączaniem zawodowym.

Dla osób zainteresowanych poruszonymi w książce zagadnieniami niezwykle cenną wskazówką może stać się obszerna bibliografia (głównie niemiecko- i anglojęzyczna, chociaż znaleźć w niej można również pozycje przełożone na język polski). W swobodnym korzystaniu z przekraczającego 500 stron tekstu pomagają indeksy: osobowy i rzeczowy.

Użyteczność teoretyczna i praktyczna sprawiają, iż polecam to opracowanie pedagogom, psychologom, socjologom oraz studentom pragnącym dołączyć do wspomnianych grup zawodowych. Materiał zawarty w książce stanowi aktualny, spójny i inspirujący poznawczo podręcznik akademicki z zakresu pedagogiki specjalnej.

Danuta Gorajewska

SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY, KRONIKA

EWA M. KULESZA

IV MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA *POTRZEBY OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH W WARUNKACH GLOBALNYCH PRZEMIAN SPOŁECZNO-GOSPODARCZYCH. OD DEPRYWACJI DO AUTONOMII*

Zielona Góra, 20–22 września 2005

Konferencja zielonogórska była czwartym z cyklu spotkaniem o zasięgu międzynarodowym (Czechy, Rosja), na którym dyskutowano o współczesnych problemach osób niepełnosprawnych. Spośród wcześniejszych konferencji zasługuje ona na szczególne wyróżnienie. Zorganizowana została przez Instytut Pedagogiki i Psychologii przy współudziale Instytutu Edukacji Techniczno-Informatycznej i Krajowej Izby Gospodarczo-Rehabilitacyjnej z Warszawy. Zaangażowanie trzech instytucji w organizację konferencji, a następnie aktywny udział ich przedstawicieli sprzyjał wymianie poglądów i idei dotyczących zaspokajania potrzeb osób niepełnosprawnych.

Konferencja zaplanowana została w formie trzech sesji plenarnych i obrad prowadzonych w sekcjach tematycznych, odbywających się równolegle. Ogółem wzięło w niej udział około 75 osób. Ze względu na dużą liczbę wystąpień (70) przedstawię najważniejsze, moim zdaniem, oraz problemy poruszane w trakcie obrad.

Pierwszego dnia konferencji odbyły się dwie sesje plenarne. Obrady rozpoczęto od przedstawienia nowej orientacji naukowo-badawczej psychologii i pedagogiki pozytywnej M. Seligmana, z perspektywy której człowiek z niepełnosprawnością ujmowany jest jako osoba o osobistych zaletach sygnaturowych. Wskazano na zagrożenia czyhające na człowieka niepełnosprawnego w epoce postmodernizmu oraz na możliwości podjęcia racjonalnych i pragmatycznych działań (W. Dykcik). Szansę zaspokajania potrzeb osób z niepełnosprawnością w warunkach globalnych przemian społeczno-gospodarczych dostrzeżono we włączeniu w nurt polityki społecznej państwa pozarządowych organizacji bizne-

sowych, np. Krajowej Izby Gospodarczo-Rehabilitacyjnej (W. Sobczak) oraz w projektowaniu środowiska pracy i życia bez barier (E. Tetyk). Wnikliwa analiza sytuacji osób niepełnosprawnych na rynku pracy ujawniła bardzo zróżnicowane rezultaty rehabilitacji społecznej i zawodowej, pozwoliła także określić, co należy uczynić, aby sytuacja uległa poprawie (M. Mizera).

Człowiek z niepełnosprawnością i jego potrzeby ujmowane były syntetycznie, wielowymiarowo, w kontekście ekosystemu społecznego. W jakości środowiska poszukiwano poprawy warunków życia osób niepełnosprawnych (S. Kowalik). Zwrócono uwagę na zagrożenia, jakie niesie dla jakości życia osób niepełnosprawnych transformacja ustrojowa, a w szczególności: odrzucenie starego systemu rehabilitacji społecznej i zawodowej oraz brak nowego skutecznego systemu; narastające zagrożenie dla podmiotowości pracującej osoby niepełnosprawnej; komplikowanie regulacji prawnych i spadek zatrudnienia niepełnosprawnych (A. Barczyński).

Kolejne wątki koncentrowały się wokół potrzeb osób niepełnosprawnych. Analizowano społeczne i kulturowe ramy realizacji indywidualnych potrzeb (K. Ferenz), problem dostępu osób niepełnosprawnych do opieki zdrowotnej i rehabilitacji (U. Urbanowicz, K. Burda-Świerz), znaczenie poczucia własnej wartości w autonomii (H. Ochonczenko), nowe formy zaspokajania potrzeb edukacyjnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w Rosji (N.D. Sokolova).

W drugim dniu konferencji obrady odbywały się w 4 sekcjach tematycznych. Psychospołeczne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w rodzinie i społeczeństwie to wiodące zagadnienie sekcji pierwszej. Przedstawiono nowe poglądy na proces starzenia się, wskazano na możliwości pomocy starzejącym się osobom niepełnosprawnym (A.A. Zych, M. Kaleta-Witusiak). Dowiedziono empirycznie znaczenie aktywności osób starszych mieszkających w domu pomocy społecznej dla zachowania sprawności fizycznej i psychicznej (A. Nowicka). Zastanawiano się nad związkiem jakości życia i aktywności społecznej ludzi, wykazując brak takiego związku u ludzi starych (A. Niewiedział).

Wyróżniono fundamentalne wyznaczniki psychospołecznej sytuacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, za podstawę przyjmując stopień realizacji potrzeb Greenspana S.I. (K. Pawelczak). Postulowano rozszerzenie typologii potrzeb o potrzebę radości życia, która może generować wzrost afirmatywnych postaw życiowych (A. Żywczok). Wskazywano na znaczenie potrzeby akceptacji osoby niepełnosprawnej w jej środowisku rodzinnym (I. Grzegorzewska) i na zjawisko marginalizacji w środowisku zamieszkania (M. Zrałek). Omówiono czynniki determinujące postawy rodziny wobec dziecka niepełnosprawnego i zagrożonego niepełnosprawnością (M. Kowalska-Kantyka, E. Skorupka) oraz dokonano analizy sytuacji socjalno-edukacyjnej rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie (E.M. Kulesza). Ponadto poruszono zagadnienie religijności i postaw wobec seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną (M. Grutz). Zastanawiano się także nad problemami zmiany ról społecznych

osób z nabytą niepełnosprawnością narządu ruchu (B. Olszak-Krzyżanowska). Dążenie osoby z niepełnosprawnością do autonomii przedstawiono w rysie autobiograficznym (M. Wawrzyniak).

W sekcji drugiej rozważano zagadnienia opieki zdrowotnej, edukacji i udziału osób niepełnosprawnych w kulturze. Na wstępie przedstawiono dziecko niepełnosprawne w systemie ochrony zdrowia (T. Mucha-Popiel). Analizowano metody rehabilitacji dzieci z różnorodnymi problemami i możliwości wsparcia rodziny. W centrum uwagi znalazły się w szczególności dzieci przedwcześnie urodzone z zaburzeniami psychoruchowymi (E. Nihilewicz-Mandecka), przewlekłe chore i niepełnosprawne (E. Janion), z uszkodzeniami układu nerwowego (K. Owieczko, A. Owoc, R. Plinta), niepełnosprawne wzrokowo (E. Łobacz), autystyczne (H. Portalska i M. Portalski). Wskazywano na znaczenie holistycznej pedagogii promocji zdrowia wśród młodzieży niepełnosprawnej (M.J. Wielobób) i ważność profilaktyki narządu głosu w zawodzie nauczyciela (M. Ścigaj).

Problematyka edukacji osób niepełnosprawnych na poziomie podstawowym i wyższym poruszana była w wielu wystąpieniach. Dwa z nich dotyczyły nauczania integracyjnego (A. Zamkowska, I. Rudek), trzy kształcenia akademickiego (L. Albański, M. Czerwińska, D. Swereda), jeden opisywał warunki pracy wychowawców ośrodków socjalnych w Czechach (O. Sekera) i jeden rolę edukacji w biografii niepełnosprawnego człowieka (J. Bąbka). Środki masowego przekazu i ich miejsce w życiu osoby z problemami w słyszeniu były przedmiotem rozważań jednego wystąpienia (B. Bobeł, D. Wróbel).

W sekcji trzeciej dyskutowano nad problemami rehabilitacji zawodowej i zatrudnieniem osób niepełnosprawnych. Przedstawiono na przykładzie wybranych gmin podregionu radomskiego ekonomiczną aktywność osób niepełnosprawnych na rynku pracy (J. Borek), dokonano analizy aktualnego stanu zatrudnienia oraz form pomocy w województwie lubuskim (A. Klementowska) i w powiecie działdowskim (L. Szczebiot-Knoblach, B. Bogus-Piekarska), omówiono stan doradztwa zawodowego (J. Lipińska-Lokś), zastanawiano się także nad możliwościami rehabilitacji i zatrudnienia osób niepełnosprawnych z zaburzeniami psychicznymi (W. Kołodziej) oraz podmiotowością osoby niepełnosprawnej w procesie jej zatrudniania (S. Kantyka). Przedstawiono sytuację niepełnosprawnego nauczyciela na rynku pracy (B. Szczupał). W części końcowej obrad prowadzonych w tej sekcji skoncentrowano się na współczesnych problemach związanych z rehabilitacją i aktywizacją zawodową (A. Migas, M. Garbat), wskazując na edukację zawodową jako podstawę przygotowania młodzieży niepełnosprawnej do pracy (A. Ziętek).

Kolejna sekcja (czwarta) poświęcona była problematyce technicznego i społecznego wsparcia osób niepełnosprawnych. Wszystkie referaty dotyczyły praktycznych działań podejmowanych na rzecz przyjaznego dla człowieka niepełnosprawnego środowiska, a w szczególności: dostępności przestrzennej na przykładzie Bydgoszczy (I. Wichrowska), dostępności środków komunikacji miej-

skiej i prywatnej w Zielonej Górze (G. Dudarski, M. Kokot), dopasowania urządzeń technicznych do indywidualnych potrzeb użytkownika na przykładzie wózka inwalidzkiego z napędem ręcznym (M. Sydor), twórczego podejścia do przełamywania barier architektonicznych (A. Lasota), środowiskowej oferty wsparcia na przykładzie Głogowa (E. Magda) oraz działalności organizacji pozarządowych zapobiegającej społecznemu wykluczeniu osób z autyzmem (M. Skórczyńska).

Ostatni dzień konferencji zwieńczyła sesja plenarna (5 referatów), którą rozpoczęto od krótkiego sprawozdania z obrad w sekcjach. W podsumowaniu wskazywano zarówno pozytywne, jak i negatywne tendencje społeczno-gospodarcze transformacji dla osób niepełnosprawnych.

W referatach plenarnych podnoszona była problematyka zatrudniania wspomagane i rola organizacji pozarządowych w zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (T. Majewski), wyeksponowano potrzeby dziecka niewidomego (S. Nihilewicz) i subiektywne odczuwanie potrzeb osób niepełnosprawnych (E. Kowal) oraz podkreślano udział techniki w zaspokajaniu tych potrzeb (M.A. Paszkowicz). W zakończeniu wskazano na użyteczność teorii K. Lewina w rozwoju dyscyplin, które zajmują się teoretycznymi i praktycznymi aspektami udzielania pomocy osobom niepełnosprawnym (S. Sadowska).

Referaty wygłoszone na konferencji ukażą się w zwartej publikacji Uniwersytetu Zielonogórskiego.

GRAŻYNA WALCZAK

**III EUROPEJSKIE WARSZTATY
WCZESNEJ INTERWENCJI DZIECI
Z USZKODZONYM WZROKIEM**
Warszawa, 12–15 października 2005

Konieczność wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z różnymi zaburzeniami nie budzi już wątpliwości. Dzisiaj nie dyskutuje się już o tym, czy warto organizować wczesne wspomaganie, a podejmuje się różne działania mające na celu upowszechnianie tej formy wsparcia dziecka i jego rodziny. W Polsce próby wdrażania idei wczesnej interwencji dzieci z uszkodzonym wzrokiem podejmowane były już w latach 80., lecz dopiero w latach 90. nastąpił bardzo dynamiczny rozwój form wczesnego wspomaganie oferowanych przez różne instytucje, a przede wszystkim organizacje społeczne. W tym czasie zaczęto również organizować szkolenie specjalistów z tego zakresu (G. Walczak, 1994, 1995, 1997, 2000).

Doskonaleniu umiejętności nauczycieli domowych były poświęcone III Europejskie Warsztaty Wczesnej Interwencji Dzieci z Uszkodzonym Wzrokiem. Dwa poprzednie miały miejsce w Pradze (2003) i Budapeszcie (2004). Idea tych warsztatów powstała na gruncie wieloletniej współpracy Instytutu dla Osób z Uszkodzonym Wzrokiem – SENSIS w Grave k. Nijmegen w Holandii z osobami i instytucjami zajmującymi się problematyką wczesnej interwencji w Budapeszcie, Pradze i Warszawie. Podsumowaniu tej współpracy było między innymi poświęcone spotkanie, które odbyło się w sierpniu 2002 roku w Noordwijkerhout w Holandii w czasie XI Światowej Konferencji ICEVI (*International Council for Education of People with Visual Impairment*). W spotkaniu tym udział wzięły: Carina Poels (SENSIS – Grave), Krisztina Kovacs (ELTE University, Barczy Faculty of Special Education – Budapeszt), Terezie Hradilkova (Association for Early Intervention Praga) i Grażyna Walczak (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie).

W wyniku dyskusji postanowiono podjąć działania mające na celu wymianę doświadczeń osób zajmujących się problematyką wczesnej interwencji dzieci z uszkodzonym wzrokiem. Za formę szczególnie przydatną do realizacji tego zadania uznano warsztaty. Sponsorem wszystkich dotychczasowych warsztatów był Instytut dla Osób z Uszkodzonym Wzrokiem – SENSIS w Grave k. Nijmegen. Instytut SENSIS, dawniej zwany Instytutem Theofaana, do 1950 roku funkcjonował jako ośrodek dla dzieci niewidomych. Obecnie Instytut ten jest specjalistycznym centrum pomocy dla osób niewidomych i słabo widzących oraz ich rodzin. Ma swoje filie, które mieszczą się w Bredzie, Eindhoven, Nijmegen oraz Sittard. Oferują one edukacyjne i rehabilitacyjne usługi osobom z uszkodzonym wzrokiem z obszaru całej południowej Holandii. W każdym z tych ośrodków są następujące działy:

- informacji i promocji,
- pomocy dzieciom w wieku 0–6 lat,
- pomocy dzieciom od 6 do 18 lat,
- pomocy osobom dorosłym z uszkodzonym wzrokiem.

Istotne miejsce w systemie opieki i pomocy niewidomym i słabo widzącym osobom zajmuje Centrum Kursów, które ma swoją siedzibę w Ośrodku dla Osób z Uszkodzonym Wzrokiem w Grave. Jednym z celów tego centrum jest przekazywanie specyficznej wiedzy i umiejętności dotyczących pracy z niewidomym i słabo widzącym dzieckiem w jego środowisku rodzinnym. Organizowane są kursy dla rodziców, rehabilitantów wzroku oraz nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w placówkach ogólnodostępnych (G. Walczak, J. Rola, 1994). Instytut SENSIS, kontynuując tradycje Theofaana, wspierał i wspiera różne inicjatywy oraz programy edukacyjno-rehabilitacyjne osób z uszkodzonym wzrokiem, podejmowane w wielu krajach Afryki oraz Europy Wschodniej i Centralnej. Również w Polsce Ośrodek dla Dzieci Niewidomych we Wrocławiu otrzymał pomoc w zorganizowaniu i prowadzeniu punktu wczesnej interwencji. Przez kilka lat Instytut Theofaana wspierał też Akademię Pedagogiki Specjalnej w realizacji programu wczesnego wspomaganie dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich rodzin oraz programu szkolenia kadr w ramach kilku edycji studiów podyplomowych z zakresu wczesnej interwencji niewidomych i słabo widzących dzieci (G. Walczak, 1996, 1997; 2000; 2000a).

Omawiane warsztaty są więc jedną z form realizacji misji Instytutu SENSIS. Organizatorem III Europejskich Warsztatów była Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Uczestniczyły w nich 23 osoby, w tym 2 z Austrii, 5 z Czech, 4 z Holandii, 1 z Hiszpanii, 3 z Węgier i 8 z Polski.

Celem warsztatów była:

- wymiana doświadczeń,
- wspólna nauka rozwiązywania problemów pojawiających się w procesie wczesnej interwencji,
- stworzenie sieci współpracujących ze sobą placówek i osób zajmujących się wczesną interwencją.

Uroczystego otwarcia warsztatów dokonała prof. dr hab. A. Firkowska-Mankiewicz – prorektor APS. W inauguracyjnej sesji plenarnej udział wzięli przedstawiciele Biura Rzecznika Praw Dziecka, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Polskiego Związku Niewidomych, dyrektorzy warszawskich placówek dla dzieci z uszkodzonym wzrokiem oraz pracownicy i studenci APS. Inauguracyjny wykład *Intensywne wspomaganie rozwoju dzieci 3-letnich i wolniej rozwijających się* wygłosiła prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska.

Zgodnie z przyjętą na poprzednich warsztatach formułą, uczestnicy tych warsztatów prezentowali:

- Raporty krajowe dotyczące realizacji programu wczesnej interwencji dzieci z uszkodzonym wzrokiem. Celem tych raportów było przekazanie informacji o stanie wczesnej interwencji w danym kraju (kto i w jakim zakresie organizuje wczesne wspomaganie).
- Wybrane zagadnienia kluczowe dotyczące wczesnego wspomagania.
- Studia przypadków wybranych dzieci objętych programem wczesnej interwencji.

Z przedstawionych raportów krajowych wynika, że w Austrii, Czechach, Holandii, Hiszpanii, Polsce i na Węgrzech nie ma jednolitego systemu świadczeń w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka z uszkodzonym wzrokiem. Świadczenia te oferują organizacje pozarządowe (Czechy), instytucje prywatne, stowarzyszenia (Holandia, Austria), instytucje państwowe (Węgry) bądź wszystkie wymienione struktury (Hiszpania, Polska). W takich krajach, jak Holandia, Austria, prawie wszystkie potrzebujące dzieci z uszkodzonym wzrokiem otrzymują pomoc. Natomiast w Czechach, na Węgrzech, w Hiszpanii i w Polsce odbiorcami usług z zakresu wczesnej interwencji jest coraz więcej dzieci i ich rodzin, lecz, niestety, dla wielu z nich ta forma pomocy nie jest jeszcze dostępna. Z raportów krajowych wynika też, że realizowany jest przede wszystkim model łączony, tzn. że praca z dzieckiem i rodziną odbywa się zarówno w środowisku domowym, jak i w punktach – ośrodkach wczesnego wspomagania. Jedynie w Holandii zajęcia z wczesnej interwencji prowadzone są głównie w warunkach domowych.

W ramach prezentacji zagadnień kluczowych omówiono:

1. Formy pracy z rodziną (Węgry, Holandia).
2. Metody oceny funkcjonowania dziecka (Hiszpania, Polska).
3. Metody terapii (Austria).
4. Konstruowanie zabawek (Czechy).

Ad. 1. Klara Svobodova (*Association for Early Intervention, Czechy*) przedstawiła formy pracy tej organizacji na rzecz rodziców dzieci z uszkodzonym wzrokiem. Organizacja ta powstała w 1990 roku i od początku swojej działalności kładzie duży nacisk na świadczenie pomocy rodzicom. Od 2000 roku rodzice mają możliwość regularnych spotkań. Cel tych spotkań ustalają rodzice. Mogą oni przyjść również z swoimi dziećmi, którym opiekę zapewniają wolontariusze. Systematycznie w spotkaniach tych uczestniczy około 10 rodzin.

W celu nawiązania i zacieśnienia kontaktów pomiędzy dzieckiem a rodzicami zespół wczesnej interwencji w Budapeszcie stosuje muzykoterapię. Według relacji Evy Lantos, zajęcia te odbywają się raz na 2 tygodnie i trwają ok. 60 minut. W czasie zajęć mają miejsce różne formy aktywności – np. śpiew, taniec, muzyczne zabawy ruchowe. Struktura tych zajęć jest zmienna i w dużym stopniu zależy od aktywności i preferencji rodziców oraz dzieci.

W dyskusji, po prezentacji, podkreślano konieczność poszukiwania i stosowania różnych form włączających rodziców i zachęcających ich do współpracy. Za szczególnie przydatne uznano takie formy, które można łączyć z elementami ruchu, muzyki, śpiewu, rysunku. W czasie wspólnej zabawy rodzicom łatwiej jest pokazać, w jaki sposób ćwiczyć różne umiejętności.

Formy pracy z rodzicami przedstawiła również Annemieke Mulders z Grave (Holandia). Zorganizowano tam grupę wsparcia dla 6 rodzin z niewidomymi i słabo widzącymi dziećmi w wieku od 1 do 3 lat. Z grupą tą spotykał się zespół specjalistów (nauczyciel domowy, psycholog oraz wolontariusze). Celem spotkań było ułatwienie rodzicom nawiązania kontaktu z dziećmi i podjęcie z nimi współpracy. Po 3 miesiącach okazało się, że rodzice lepiej rozumieją dzieci i chętniej z nimi przebywają. Uznano to za symptom akceptacji dzieci.

Ad 2. Monika Orkan Łęcka (Zespół Wczesnej Interwencji „Tęcza”, Warszawa) zaprezentowała Program *Początek* umożliwiający ocenę funkcjonowania dzieci z uszkodzonym wzrokiem i dodatkowymi niesprawnościami oraz opracowanie indywidualnych programów usprawniania tych dzieci.

Merce Leonhard (ONCE, Barcelona) przedstawiła natomiast Skalę T.B. Brazelton. Skala ta jest dobrym instrumentem do oceny funkcjonowania wszystkich wcześniaków. Na podstawie tej skali można określić obszary, które wymagają usprawniania, dlatego też może być ona przydatna dla specjalistów i rodziców, którzy towarzyszą dziecku w czasie diagnozy.

Ad 3. Przykładem poszukiwań nowatorskich form pracy z dzieckiem był teatrzyk cieni, który przedstawiła Gisela Dressel Reckenthaeler (Austria). Stosując pomysłowo zaaranżowaną scenę udowodniła, że teatrzyk cieni ma wiele terapeutycznych walorów. Odpowiednio zastosowany może sprzyjać ćwiczeniom koncentracji uwagi, umiejętności widzenia, funkcji poznawczych, sfery emocjonalnej i społecznej. Przedstawienie nagrodzono gromkimi brawami, co wskazywało, że pomysł zastosowania takiej formy pracy z małymi dziećmi podobał się.

Ad 4. Eva Dohnalova (Czechy) pokazała, w jaki sposób, wykorzystując dostępne, proste materiały, można zrobić piłkę z dzwonkiem. Samodzielnie wykonana zabawka jest źródłem radości nie tylko dla dziecka, ale również dla jej wykonawców (rodziców, opiekunów). Mają oni bowiem poczucie zrobienia czegoś dobrego, pożytecznego dla dziecka.

Kopalnią wiedzy o metodach pracy z dzieckiem z uszkodzonym wzrokiem i sposobach radzenia sobie z trudnościami pojawiającymi się w trakcie tej pracy były prezentacje studiów przypadków. Zgodnie z wcześniej przyjętą koncepcją,

uczestnicy z każdego kraju mogli zaprezentować 1–2 dzieci. Celem tych prezentacji było przedstawienie problemów dotyczących diagnozy, konstruowania programów terapii, doboru środków, metod pracy z dzieckiem oraz z rodziną. Wszystkie prezentacje miały taką samą strukturę, a mianowicie:

- przedstawienie krótkiej charakterystyki dziecka, jego potrzeb i możliwości oraz uwarunkowań środowiskowych, w tym nakreślenie sytuacji rodziny dziecka;
- określenie problemów występujących w pracy z danym dzieckiem;
- pokaz filmu o omawianym dziecku.

Wszystkie prezentacje były bardzo ciekawe, prowokowały do dyskusji i wymiany doświadczeń. Nie sposób szczegółowo je opisać, ale dla przykładu zrelacjonuję chociaż jedną.

Daniel: 4 lata, dziecko niewidzące z dodatkowymi upośledzeniami – brak palców w prawej dłoni, nie porusza się bez pomocy. Nie posługuje się mową. Chłopiec jest rehabilitowany od 6. miesiąca życia. Jest również pod opieką rehabilitanta ruchu. Celem rehabilitacji jest zachęcenie Daniela do używania lewej ręki (chłopiec jest praworęczny). W początkowym etapie zajęć terapeutycznych chłopiec nie wykazywał chęci poznawania środowiska. Był wyraźnie zamknięty, nie współpracował, palce lewej dłoni miał zwykle zaciśnięte.

Z czasem wyraźnie poprawiło się zainteresowanie dziecka otoczeniem, starał się je badać. Pojawiły się jednak zachowania stereotypowe. Daniel każdy nowy przedmiot przysuwa do ust i, przesuwając go między ustami a rączką, stara się go poznać. Rehabilitant nie może sobie poradzić z wyeliminowaniem tych zachowań stereotypowych. Padło pytanie, jak usprawnić poziom zabawy Daniela.

Uwagi, propozycje/wnioski:

- Nie należy powstrzymywać Daniela od dotykania przedmiotów ustami, gdyż usta są najwrażliwszym organem pozwalającym mu na dokładniejsze poznanie.
- Aby usprawnić małą motorykę chłopca, należy wprowadzić tzw. zajęcia codzienne – jedzenie łyżeczką – chłopiec spożywa tylko pokarmy płynne – można wprowadzić pokarmy bardziej stałe (np. budyń) i uczyć go jeść je łyżeczką.
- Dla usprawnienia dużej motoryki chłopca, należy sadzać go przy stole podczas posiłków – umocni to jego pozycję pionową. Jeśli ciało będzie jednocześnie obciążone np. kamizelką wypełnioną grochem itp., usprawni to jego świadomość ciała.
- Silniejszą stymulację dźwiękową można osiągnąć np. poprzez ubranie Daniela w kamizelkę z przyszytymi do niej przedmiotami dźwiękowymi o różnej fakturze, co będzie też dobrą stymulacją do poznawania dotykiem.
- Ponieważ chłopiec nie jest specjalnie zainteresowany kontaktami z innymi dziećmi, można spróbować przeprowadzić zajęcia z Danielem i małą grupką dzieci.

- Należy też uaktywnić zainteresowanie Daniela światem zewnętrznym, np. poprzez zabawę „bodziec – reakcja”; terapeuta wprowadza jakiś bodziec i czeka na reakcję dziecka, następnie sam reaguje w ten sam sposób.
- Powinno się dać Danielowi więcej swobody w wyborze zabawy, np. prostym gestem lub słowem zapowiedzieć kolejną zabawę, następnie poczekać na reakcję chłopca, czy mu ona odpowiada.
- Matka chłopca jest zbyt biernym obserwatorem zajęć z terapeutą. Należy ją aktywnie włączyć w te zajęcia, wyjaśniając, co robimy i dlaczego, i dać jej też czas na reakcję.
- Daniel ostatnio cierpi na zaburzenia snu, śpi w dzień, a nie w nocy. Powodem tego może być fakt, że matka nie wychodzi z nim na spacer, obawiając się reakcji innych.
- Zaproponowano przedyskutowanie sprawy z rodzicami Daniela, zasugerowano im wprowadzenie rygorystycznego trybu dnia i ewentualnie prowadzenie przez matkę dziennika przez tydzień.

W analogiczny sposób przedstawiono wszystkie 6 prezentacji.

Warsztatom towarzyszyła wystawa pomocy, zabawek, książek przywiezionych przez uczestników warsztatów. Zorganizowano też wizytę w punkcie wczesnej interwencji dla dzieci z uszkodzonym wzrokiem „Tęcza” w Warszawie. Dla upamiętnienia tych warsztatów Poczta Polska zastosowała okolicznościowy datownik.

Czy warsztaty spełniły oczekiwania? Na podstawie analizy wyników ankiety ewaluacyjnej można stwierdzić, że tak. Ogólna ocena warsztatów jest wysoka. Uczestnicy mieli poczucie wzbogacenia się o nową wiedzę i nowe doświadczenia dotyczące wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem w różnych krajach. Poznali różne poglądy, metody i podejścia do problemu. Chwalili sobie bardzo możliwość współpracy, przynależności do zespołu, którego członkowie mimo że są z różnych krajów, to tworzą międzynarodowe gremium fachowców – specjalistów do spraw wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem. Szczególną uwagę zwrócono na bardzo przydatne prezentowanie pomocy do rehabilitacji, które przy niewielkim nakładzie pracy mogą być przygotowywane samodzielnie przez rehabilitantów. Wyrażono też zadowolenie z bogatego programu socjalnego warsztatów. Wszyscy uczestnicy opowiedzieli się za kontynuowaniem takich form doskonalenia wiedzy i umiejętności. Kolejne Europejskie Warsztaty będą zorganizowane przez SENSIS w Holandii.

Bibliografia

- Walczak, G. (1995). *Problemy wczesnej rehabilitacji niewidomych i słabo widzących dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Walczak, G. (1996). Przygotowanie nauczycieli i rodziców do realizacji zadań wynikających z procesu wczesnej rehabilitacji niewidomych i słabo widzących dzieci. W: J. Pilecki,

-
- M.A. Winzer (red.), *Problemy edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*. (s. 116–123). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Walczak, G. (1997). Podyplomowe studium z zakresu wczesnej rehabilitacji słabo widzących i niewidomych dzieci. *Pochodnia*, 1.
- Walczak, G. (2000). *Metody i formy wczesnej rehabilitacji dzieci z uszkodzonym wzrokiem*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Młodzieży Niepełnosprawnej.
- Walczak, G. (2000). Postgraduate study for Early Intervention. *European Newsletter ICEVI*, 2.
- Walczak, G. (2000a). The training of Early Intervention Staff. W: H. Gresnigt (red.), *Visions and Strategies for the New Century*. (s. 38–42). Cracow: European Conference ICEVI.
- Walczak, G., Rola, J. (1994). Szanse dziecka. Rehabilitacja w Instytucie Theofaana. *Nasza Szansa*, 7.

DANUTA GORAJEWSKA

**V KRAJOWA KONFERENCJA NAUKOWA
TECHNOLOGIA INFORMACYJNA W ZMIENIAJĄCEJ
SIĘ EDUKACJI: MANIPULACJA W MEDIACH A EDUKACJA**
Toruń, 29–30 marca 2006

Media są nieodłącznym elementem współczesnej rzeczywistości. Często decydują nie tylko o sile, ale i o sposobie budowania w ludzkiej świadomości obrazu otaczającego świata. Coraz bardziej powszechne, bezrefleksyjne przyjmowanie za prawdziwe tego, co znalazło się w mediach, stanowi doskonały grunt do kontroli stanowisk, poglądów czy sterowania emocjami człowieka. Tworzenie komunikatów medialnych w celu manipulowania świadomością i zachowaniem społeczeństwa jest niewątpliwie pokusą dla środków masowego przekazu. Dla środowiska naukowego wywieranie wpływu na ludzi poprzez tworzenie przekazów medialnych stało się przedmiotem dyskusji *Manipulacja w mediach a edukacja*. Organizatorem V Krajowej Konferencji Naukowej z cyklu *Technologia informacyjna w zmieniającej się edukacji*, wzorem lat poprzednich (*Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce – 2001 rok*, *Kognitywistyka a edukacja medialna i informacyjna – 2003 rok*, *Znak, znaczenie, kontekst w badaniach kognitywistycznych – 2004 rok*) był Zakład Technologii Kształcenia Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Tegoroczna konferencja została zorganizowana we współpracy z Sekcją Pedagogiki Mediów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Sekcją Metodologii Nauk Komitetu Naukoznawstwa przy Prezydium PAN, Wydziałem Pedagogicznym Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Marszałkiem Województwa Kujawsko-Pomorskiego oraz Wydawnictwem Adam Marszałek. Patronat nad konferencją objął minister edukacji i nauki, przewodniczący Senackiej Komisji Nauki, Edukacji i Sportu oraz Marszałek Sejmiku Województwa Kujawsko-Pomorskiego. W gronie partnerów zagranicznych znalazły się Ambasada Chińskiej Republiki Ludowej oraz Ambasada Serbii i Czarnogóry.

Uczestnicy dwudniowych obrad reprezentowali m.in. AM – Poznań, APS – Warszawa, Kuratorium Oświaty – Bydgoszcz, Ośrodek Edukacji Informatycznej

i Zastosowań Komputerów, Politechnikę Poznańską, SGH – Warszawa, Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica – Płock, UKSW – Warszawa, UMK – Toruń, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, UWM – Olsztyn, WAT – Warszawa, WSG – Bydgoszcz, WSH – Pułtusk, WSP ZNP – Warszawa, Wyższą Szkołę Umiejętności Społecznych – Poznań. Zgłoszone referaty i komunikaty (51) autorstwa 53 prelegentów podzielono na sesje plenarne i równoległe sesje tematyczne. Organizatorzy konferencji zapowiedzieli wydanie prezentowanych materiałów w formie publikacji. W sprawozdaniu zostaną więc zasygnalizowane jedynie główne tematy i wybrane wątki.

Konferencję rozpoczęły obrady plenarne. W otwierającym je wystąpieniu *Manipulacja informacją w mediach a edukacja*, B. Siemieniecki¹⁾ przybliżył m.in. mechanizm manipulacji oraz manipulacyjny model przekazu w edukacji. Jednocześnie zaakcentował, oprócz istnienia różnych płaszczyzn, pod kątem których można rozpatrywać manipulację medialną w edukacji, konieczność dyskusji na temat celów, zadań i programu kształcenia nowego przedmiotu poświęconego mediom. Jego miejsce powinno być wyższe od dotychczasowej rangi edukacji medialnej w szkole (wiedza jako obrona przed manipulacją).

Wizerunki kobiet, mężczyzn i dzieci stały się tematem referatu *Wizerunki medialne: uproszczenie, mijanie się z prawdą czy manipulacja?* S. Juszczyka. Zaprezentował on wyniki badań wzorców społecznych związanych z płcią, widzianych przez pryzmat komunikatów medialnych (m.in. w czasopismach *Twój Styl*, *Claudia*, *Tina*, *Przyjaciółka*, w reklamach telewizyjnych, filmach i serialach. Dowodzą one, że wizerunek kobiety powoli się zmienia, przejmując cechy męskie. Wizerunek mężczyzny jest sztywny, oporny na zmiany, chociaż zaniepokojony zmianą wizerunku kobiety. Wizerunek dziecka odbiega od rzeczywistości (ma głównie zachęcać do zakupu danego towaru). Mówca podkreślił potrzebę systematycznych badań empirycznych, wspartych nakłanianiem do kształtowania umiejętności krytycznego odbioru przekazów medialnych.

Spojrzenie na manipulację pod kątem pedagogiki zaproponował K. Wenta (*Manipulacja we wzorze osobowym obywatela*). Dokonał on interpretacji podstawowych terminów występujących w wystąpieniu („wzór” i „wzorzec osobowy”, „obywatel” oraz „manipulacja”), wskazał cel praktyczny (budowanie modelu wychowawczego uodparniającego na manipulację medialną) oraz zakres rozważań przedmiotowych (elementy współczesnej wiedzy o osobowości obywatelskiej w nawiązaniu do psychologii). Jednocześnie przybliżył problematykę wzorów i wzorców osobowych w pedagogice mediów, korzyści i zagrożenia wynikające z manipulacji medialnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym,

¹⁾ Zob. Siemieniecki, B. (2006). *Manipulacja informacją w mediach a edukacja*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

a także badania nad modelami wychowawczymi uodparniającymi na medialną manipulację. Zdaniem prelegenta, wzór i wzorzec osobowy obywatela są tylko względnie stałe, a co za tym idzie – podlegają przemianom w relacji do zmian społecznych, aktywności wychowawczej oraz samowychowawczej jednostki.

Analizę pedagogicznych konsekwencji manipulacji medialnej zawarł w swoim wystąpieniu (*Pedagogiczne konsekwencje manipulacji w elektronicznych mediach*) M. Tanaś. Akcentując potrzebę naukowej refleksji nad zrozumieniem alfabetu mediów, podkreślił konieczność kształcenia medialnego pedagogów, od których zależy bezpieczeństwo dzieci i młodzieży.

W tym samym dniu, po krótkiej przerwie, głos zabrał Z. Kwieciński (*Globalonia – media jako totalny rynek bredni*). Przybliżył on modne i popularne w sieci pojęcie „globalony” i na nasz rynek przeniósł je jako „globalonia”. Zdaniem prof. M. Tanasia (współprzewodniczącego tej sesji) pokazał tym samym, że granice naszego języka są granicą naszego świata. Następnie referat przedstawił J. Gajda (*Sposoby i zakres manipulacji w mediach a profilaktyka edukacyjna*). W jego wystąpieniu, oprócz definicji pojęcia „manipulacja” (tak w treści, jak i w formie), istotne miejsce zajęła analiza zabiegów manipulacyjnych utrudniających dostęp do rzetelnych wiadomości (np. podpieranie się sprzedajnymi autorytetami dla wzmocnienia jakiejś teorii, powtarzanie trywialnych haseł, odwracanie uwagi od spraw istotnych przez wzbudzenie emocji informacjami drugo-, trzeciorzędny, zalew informacji, szum informacyjny). Niezwykle ciekawe było odwołanie się przez prelegenta do zakresu manipulacji w naukach ścisłych (plagiaty, urojone badania). Praktycy z pewnością docenią nakreślone w referacie wskazówki (edukacyjne i socjologiczne) dla profilaktyki w tym zakresie.

M. Sokołowski, odwołując się do ostatnich wyborów prezydenckich w naszym kraju, poruszył zagadnienie wykorzystania mediów w polityce (*Pluszak i bulterier. Rzecz o manipulacji, mediach i polityce*). Główne punkty wystąpienia oscylowały wokół reklamy telewizyjnej jako nowoczesnej metody prezentacji polityków oraz sideł zastawianych przez manipulatorów (widzianych także wśród specjalistów od kreowania medialnego wizerunku). Wypowiedź zamknęło pytanie retoryczne o granice norm etycznych w manipulacji politycznej i medialnej.

Manipulacja w propagandzie szeptanej a wychowanie to tytuł referatu ks. bp. A. Lepy. Na tle istoty propagandy szeptanej, jej znaczenia i mechanizmów wskazał on najważniejsze formy wpływania na człowieka (m.in. przez męt i plotkę). *Relacje prasowe po stu dniach rządu Marcinkiewicza jako przykład manipulacji politycznej* uczynił przedmiotem analiz badawczych J. Rulka. Dokonał on syntezy, opinii na temat stu dni działań premiera K. Marcinkiewicza zamieszczonych w 9 tytułach: gazetach (*Rzeczpospolita, Gazeta Wyborcza, Trybuna* i *Nasz Dziennik*), tabloidach (*Fakt, Nowy Dzień, Super Express*) i prasie lokalnej (*Express Bydgoski* i *Gazeta Pomorska*). Uzyskane dane dowodzą, że w zebranym materiale trudno jest oddzielić informację czystą od publi-

cystyki interpretującej polityczną rzeczywistość. Podobny wniosek przyniosły wyniki badań przybliżone w zamykającym tę sesję plenarną wystąpieniu *Manipulacja polityczna w polskojęzycznym Internecie na przykładzie popularnych portali*. Zdaniem J. Górnikiewicza, polskie serwisy internetowe są obciążone treścią natury politycznej. Podobnie jak prasa, nie są one wolne od stronniczości.

W ostatnim z bloków plenarnych zaplanowanych na pierwszy dzień konferencji znalazły się 4 referaty: *Manipulacja w edukacji* (W. Kojs), *Szkola i media – dwa oblicza edukacji* (J. Jastrzębski), *Obraz dziecka w reklamach telewizyjnych jako narzędzie manipulacji medialnej* (J. Izdebska) oraz *Reklama telewizyjna w życiu uczniów kończących edukację wczesnoszkolną* (K. Żuchelkowska). Pojawiły się w nich m.in. odpowiedzi na pytania: czy definicja manipulacji jest terminem edukacji, jak głęboko mogą wkraczać w edukację manipulacje i gdzie mamy do czynienia z manipulacją w edukacji? Wniosek z wystąpień poświęconych reklamie telewizyjnej sprowadzić można do wykorzystywania dziecka w reklamie w sposób przedmiotowy, instrumentalny, jako ogniwo pośrednie w drodze do dorosłego konsumenta, jako narzędzie manipulowania świadomością odbiorców komunikatów medialnych. Całość dopełniła dyskusja oraz wystąpienie w ramach sesji informacyjnej prezesa Wydawnictwa Adam Marszałek.

W drugim dniu obrad zorganizowano sesję plenarną, cztery sesje równoległe oraz seminarium podoktorskie. Sesję plenarną poświęcono manipulacji w Internecie (*Manipulacja w sieci* – W. Gogołek, *Edukacyjne aspekty manipulacji w cyberprzestrzeni* – J. Bednarek) i prasie lokalnej (*Czego uczy lokalna prasa bezpłatna?* – Z. Kruszewski i W. Koński) oraz rzetelności informacji (*Wartość rzetelnej informacji naukowej w edukacji akademickiej* – Maria Kozielska). Poruszane kwestie stanowiły wprowadzenie w różnorodność problemów przybliżanych przez kolejnych prelegentów.

W pierwszej grupie tematycznej znalazły się zagadnienia: komunikacji i manipulacji w kontekście edukacji (M. Graszewicz), przekazów medialnych jako problemu pedagogicznego (D. Szarżała), nauczyciela wobec manipulacji w przekazach medialnych (E. Perzycka), wychowania i manipulacji w mediach na zasadzie podobieństw i różnic w ujęciu psychologicznym (E.A. Kowalczyk), manipulacji poprzez media i wychowania do mediów w świetle analizy dążeń autokreacyjnych współczesnego człowieka (A. Wąsiński), nieistnienia dziennikarstwa obiektywnego (K. Stasiuk-Krajewska), dziecka w obliczu mediów (M. Gross), miejsca wychowania w wirtualnym świecie słów, obrazów i dźwięków (R. Kowalski). Sesja równoległa objęła wystąpienia: *Ambiwalentność odbioru reklamy telewizyjnej przez dzieci w młodszym wieku szkolnym a aspekt pedagogiczny* (T. Kłosińska), *Między manipulacją a poznaniem* (A. Wróbel), *Zrozumienie – tarczą przed manipulacją* (J. Dunin-Borkowski), *Manipulacja w komunikacji interpersonalnej* (L. Jabłonowska), *Bezimienny odbiorca zasobów internetowych – ujęcie dydaktyczne* (R. Nguyen).

Do dwóch ostatnich grup tematycznych zakwalifikowano 18 zgłoszeń. Wśród nich znalazł się referat *Komunikaty medialne oswajające z niepełnosprawnością* (D. Gorajewska). Prelegentka przybliżyła w nim przekazy medialne budujące wiedzę o niepełnosprawności oraz sposoby projektowania komunikatów kształtujących pozytywny stosunek do osób nią dotkniętych. Podkreśliła jednocześnie konieczność przygotowania drogowskazów wyznaczających kierunek bycia wyrozumiałym dla fizycznej lub psychicznej odmienności. Drogo-wskazów, w których nie powinno się zmuszać do bycia przyjacielem wszystkich czy ustanawiać sztywnych wzorców postępowania.

Wiele cennych i dających się przełożyć na język praktyki wskazówek można odnaleźć także w pozostałych wystąpieniach autorstwa: J. Koniecznego i Ż. Kaczmarek (*Manipulacja opinią publiczną w nagłych i nadzwyczajnych stanach zagrożenia. Dydaktyka ratownictwa medycznego*), A. Nowakowskiej (*Rytuał oglądania. Jak stajemy się telewizzami?*), A. Seredyńskiego (*Badanie przydatności prezentacji multimedialnej w procesie kształcenia informatyczno-medialnego*), M. Makiewicz (*Rozumowanie matematyczne ucznia a kształtowanie jego odporności na manipulację poprzez media*), E. Łakomej (*Edukacja matematyczna a proces kształtowania kompetencji medialnych w społeczeństwie wiedzy*), R. Koziół (*Środowisko zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej wobec wprowadzania komputerowego wspomaganie procesu kształcenia*), A. Żarkiewicz-Pacak (*Świat wartości osób w wieku emerytalnym a wpływ mediów*), K. Mikulskiego (*O manipulacji w mediach na podstawie uwag studentów*), K. Grabianowskiej (*Manipulacja obrazem*). Równoległe do nich toczyła się prezentacja tematów: *Prowadzenie pamiętników w Internecie jako nowa forma rekreacji i przystosowania do świata* (A. Bańka), *Tożsamość w sieci* (S. Kowalski), *Człowiek w świecie mediów. Tożsamość jako towar* (Joanna Król), *Narkotyki w Internecie – dziecko boga czy dzieło szatana* (M. Jędrzejko), *Manipulacje jako treść kształcenia studentów pedagogiki* (D. Bilski), *Przekaz podprogowy w procesie wychowania – dylematy* (M. Musioł), *Modele ojcowskie w serialu telewizyjnym „M jak miłość” – kontekst pedagogiczny* (T. Sosnowski), *Propozycje zastosowania częstotliwości podprogowych w nauczaniu* (K. Gutowski). Większość z nich pozwoliła usystematyzować podsumowująca dwudniowe spotkanie dyskusja. Doskonałym uzupełnieniem konferencyjnych rozważań było również seminarium podoktorskie Sekcji Pedagogiki Mediów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. W jego ramach A. Serdyński wygłosił referat nt. *Kompetencje informatyczno-medialne nauczyciela – prezentacja badań dot. stopnia opanowania wybranych obszarów kompetencji informatyczno-medialnych przez studentów edukacji techniczno-informatycznej*. Stał się on podstawą do niezwykle cennej i inspirującej poznawczo rozmowy o sztuce badań naukowych.

Organizatorzy, chcąc osadzić wnioski z konferencji w szerszym niż tylko teoretyczne rozważania kontekście, przygotowali apel o podjęcie odpowiednich działań mających na celu kształtowanie świadomości medialnej oraz budowanie

w szkole środowiska edukacyjnego, zapewniającego obronę przed manipulacją. Zaplanowano przesłanie go do wszystkich środowisk akademickich, oświatowych i medialnych.

Podczas tegorocznej konferencji niepełnosprawność była tematem incydentalnym. Wielowątkowość i wielowarstwowość wpływu manipulacji w mediach na edukację sprawia, że warto pokusić się o dokonanie szerszych analiz także na tym polu. Jedynie przełamując tematy tabu (takie jak chociażby niepełnosprawność a manipulacja) możemy zatrzymać spychanie osób niepełnosprawnych na margines życia społecznego.

PRZEGLĄD CZASOPISM

KATARZYNA OPOWICZ-GÓROWSKA

JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION AND TECHNOLOGY (JSET)

2005, Volume 20, number 1–4

To profesjonalne czasopismo prezentuje najnowsze informacje i opinie na temat praktyki i badań naukowych związanych z wykorzystaniem technologii informacyjnej w edukacji specjalnej. Jest ono przeznaczone dla kadry naukowej i nauczycieli–terapeutów; dostarcza informacji o charakterze edukacyjnym i technologicznym. Publikowane jest przez Oddział Technologiczno-Medialny (TAM) Komisji Dzieci Wyjątkowych przy Uniwersytecie Nevada Las Vegas w Stanach Zjednoczonych. Ukazuje się także w postaci e-journal¹⁾.

Number 1, Winter

Wspierana komputerowo nauka czytania dla dzieci niepełnosprawnych (s. 5–18)

Yeunjoo Lee, Cynthia O. Vail

Wstęp

Mając na uwadze fakt, że umiejętność czytania jest niezbędną w procesie stawania się niezależnym członkiem społeczeństwa, a wczesny wiek dziecięcy jest momentem krytycznym dla nabycia tej umiejętności, stworzona została procedura badawcza, mająca na celu sprawdzenie efektywności stosowania

¹⁾ Więcej informacji na stronie internetowej <http://jset.unlv.edu/>

programu komputerowego służącego do nauki wzrokowego rozpoznawania słów. W badaniach uczestniczyła czwórka dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju, uczących się w klasach integracyjnych. Autorzy postawili trzy podstawowe pytania:

1. Czy istnieje możliwość nauki wzrokowego rozpoznawania słów za pomocą programu komputerowego przez dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju?
2. Czy w procesie obserwacji wspieranej środkami multimedialnymi dzieci poznają definicje prezentowanych pojęć?
3. Czy podczas tej nauki dochodzi do uogólnienia poznawanych pojęć?

Metoda badania

Dane zostały zebrane podczas rozłożonych w czasie procedur angażujących środki dźwiękowe, filmowe, tekstowe i animacje. Zajęcia odbywały się w dwóch specjalnych klasach szkolnych ze sprzętem komputerowym przystosowanym do potrzeb dzieci. Pomiary dotyczyły procentowego rozkładu prawidłowych rozwiązań proponowanych zadań.

Wyniki i wnioski

Wyniki badań wskazują na efektywność zaproponowanego programu. Wszyscy badani zdobyli umiejętność rozpoznawania uczonych słów, a także wykazali się wzrostem umiejętności w zakresie rozumienia ich kontekstów. Badacze wskazują na osiągnięcie celu, jakim było rozwijanie zdolności generalizacji nabywanych treści i wykorzystanie ich w nowych warunkach, np. podczas pracy z historyjką obrazkową lub podręcznikiem szkolnym.

Przeprowadzone badania wskazują na efektywność wspieranej komputerowej nauki wzrokowego rozpoznawania słów i wzbogacają literaturę naukową na ten temat. Badania tego typu prowadzono w 1987 (Baumgart, Van Wallegghem) i 1992 roku (Farmer, Klein, Bryson) oraz w roku 1996 (Bonne). Nowością wartą uwagi jest potwierdzenie tezy, że dzięki zaproponowanemu treningowi możliwa staje się generalizacja pojęć i wykorzystywanie nabytej wiedzy w nowych sytuacjach.

Raport dotyczący skuteczności oprogramowania komputerowego *Learning Management System (LMS)* wykorzystywanego w ramach programu *ClassWide Peer Tutoring (CWPT)* (s. 19–25)

Jay Buzhard, Mary Abbott, Charles Greenwood, Yolanda Tapia

Wstęp

Idea *ClassWide Peer Tutoring (CWPT)* jest strategią znaną i wykorzystywaną w Stanach Zjednoczonych od 20 lat. Polega na podnoszeniu efektywności

pracy w klasie szkolnej, do której uczęszczają uczniowie z trudnościami w nauce, niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim i pochodzący z zaniedbanych środowisk. Czynności polegające na wdrażaniu nowych rozwiązań opartych na wynikach badań naukowych wymagają ciągłej obserwacji i analizy. Są to zwykle żmudne i trudne do skoordynowania działania. Pomocne okazuje się zastosowanie nowoczesnych technologii, jednak ich powszechne użycie w realiach szkolnych wymaga przystosowania narzędzi do potrzeb użytkowników. W tym celu badaniom został poddany *Learning Management System*, oprogramowanie stworzone na potrzeby CWPT. Twórcy badań zaznaczają, że tylko w pełni przystosowane i zaakceptowane przez użytkowników oprogramowanie może rzeczywiście stać się częścią szkolnej rzeczywistości. W toku procedury badawczej zostały postawione następujące pytania:

1. Do jakiego stopnia nauczyciele wykorzystywali indywidualne cechy LMS?
2. Jak nauczyciele oceniali ogólną użyteczność LMS?
3. Jaki procent nauczycieli potrzebował pomocy i/lub zgłaszał problemy podczas wykorzystywania zwyczajnych zadań z użyciem LMS?
4. Jak dużo czasu zajęło nauczycielom wykonywanie zwyczajowych zadań z użyciem LMS?

Metoda badania

Badaniom zostało poddane 20 osób: dwunastu nauczycieli (w wieku od 25 do 40 lat), pięciu koordynatorów regionalnych, dwóch krajowych konsultantów i jeden programista komputerowy niezaangażowany w proces wykorzystania programu w praktyce. Badani pochodzili z Maryland, Nebraski, Kansas i Missisipi.

Procedura badawcza została podzielona na dwa etapy. Pierwszy etap stanowiła przeprowadzona za pomocą poczty elektronicznej i zasobów sieci Internet ankieta elektroniczna; drugi – bezpośrednia obserwacja badanych w sytuacjach zadaniowych z wykorzystaniem technologii LMS.

Wyniki i wnioski

Ocena użyteczności oprogramowania podczas codziennej pracy była bardzo pozytywna. Okazało się, że najczęściej używaną funkcją nauczycieli było wprowadzanie danych do bazy. W skali użyteczności (od 1 do 5) ośmiu nauczycieli oceniło oprogramowanie jako przydatne i dość łatwe w obsłudze (od 1 do 3), a dwóch – jako dość trudne w obsłudze.

Pomimo tego, że aż 80% użytkowników deklarowało, że korzystanie z platformy jest proste i nie sprawia trudności, to zaobserwowano bardzo zróżnicowany poziom korzystania z możliwości oferowanych w ramach aplikacji. Badania wykazały, że aż 30% użytkowników potrzebowało pomocy lub informowało o problemie podczas korzystania z narzędzi.

Wyniki badań sugerują, że obserwowane umiejętności korzystania z oprogramowania są niższe od deklarowanego w ankiecie zakresu używania narzędzi. W związku z tym konieczny okazuje się proces udoskonalenia oferowanych narzędzi, a także metod szkolenia nauczycieli w obsłudze software'u.

Zastosowanie Quicktionary Reading Pen II w kompensacji trudności w czytaniu ze zrozumieniem występującej w grupie osób z dysleksją (s. 31–41)

Eleanor L. Higgins, Marshall H. Raskind

Wstęp

W ciągu ostatnich dziesięciu lat użycie narzędzi służących do optycznego odczytywania pisma (*optical character recognition* – OCR), współpracujących z systemami syntezy mowy, stało się akceptowaną metodą wspierania procesu kompensacyjnego dla osób z dysleksją. Dzięki tym narzędziom dokonuje się konwersja tekstu drukowanego na język mówiony. Czynności badawcze zaplanowane zostały w celu przeprowadzenia wstępnej analizy skuteczności nowego zminiaturyzowanego urządzenia tego typu – przenośnego Quicktionary Reading Pen II, Version 2, wyprodukowanego przez firmę WizCom Technologies, Ltp.

Metoda badania

W procedurze badawczej wzięło udział 34 uczestników zajęć z Centrum im. Marianny Frostig w Pasadena w Kalifornii; badani mieli od 10 do 18 lat. Schemat badań podzielony został na dwa etapy:

1. Trening użytkowania sprzętu i dwutygodniowa praktyka w samodzielnym czytaniu z wykorzystaniem oferowanych przez urządzenie możliwości (praktyka odbywała się w ramach zajęć szkolnych lub w bibliotece). W tym okresie badani byli również obserwowani w próbkach 30-minutowych w każdej z ośmiu biorących udział w badaniu klasach szkolnych. Obserwacja odbywała się pod kątem częstości korzystania ze sprzętu i jego specjalistycznych funkcji, a także diagnozowała potrzebę wsparcia technologicznego użytkownika i ogólną reakcję pozostałych uczniów na wykorzystanie narzędzia w klasie.
2. Po dwóch tygodniach praktyki wspieranej przez grupę specjalistów przeprowadzono badania standaryzowanym testem zrozumienia czytanego tekstu *Formal Reading Inventory* (FRI) autorstwa Wiederholta (1986). Każdy uczeń był badany dwukrotnie: po raz pierwszy z możliwością wykorzystania technologii wspomagającej, po raz drugi bez wsparcia technologicznego.

Wyniki i wnioski

Wyniki badań porównawczych z i bez zastosowania technologii wspierającej wykazały, że na poziomie prawdopodobieństwa = 0,05 i 0,01 istnieją statystycznie istotne różnice w obu przypadkach. Użycie Reading Pen spowodowało uzyskanie średnich wyników o 7 punktów wyższych niż bez jego zastosowania. Nie zauważono korelacji między zmienną a wiekiem, rasą, płcią ani nauczycielem prowadzącym. Wykorzystanie technologii okazało się skuteczne w kompensowaniu trudności związanych z czytaniem u uczniów z dysleksją.

Przeprowadzone badania potwierdziły wyniki uzyskane w podobnych procedurach przez Higgins, Raskind (1997) oraz Elkind, Cohen i Murray (1993).

Rozwój Kadr Nauczycielskich w systemie online: Międzystanowy Plan Wdrażania (s. 41–55)

Edward L. Meyen, Chien-Hui Yang

Wstęp

Omawiany projekt pojawił się jako koncepcja jeszcze w ramach zdalnej akademii, nauczania online na Uniwersytecie w Kansas w 2002 roku. Nauczanie zdalne zawierało 22 moduły. Kursy objęły między innymi wykorzystanie technologii informacyjnej w edukacji, naukę czytania i kształtowania pozytywnych zachowań. Dość szybko zauważono możliwość wykorzystania bazy w celu podnoszenia kwalifikacji nauczycieli pracujących z uczniami niepełnosprawnymi.

Biuro do Spraw Edukacji Specjalnej przy Uniwersytecie w Kansas zapoczątkowało rozpowszechnianie materiałów szkoleniowych dla nauczycieli za pomocą sieci Internet. Celem stało się zaangażowanie w te działania grup edukatorów z dziewięciu stanów. Pozwoliło to w sposób optymalny wykorzystać zasoby zarówno na poziomie lokalnym, jak i krajowym.

Metoda badania

W celu zweryfikowania hipotezy o przydatności proponowanych materiałów szkoleniowych pięć modułów zostało przetestowanych przez członków zespołów stanowych. Podczas prób badaczy interesowało, czy i na jakiego typu trudności narażeni są potencjalni użytkownicy platformy oraz jaki, w ocenie badanych, jest stan i ustawienia parametrowe oferowanych kursów.

Wyniki i wnioski

Z doświadczeń przeprowadzonych podczas badań wyłoniły się trzy podstawowe wnioski:

1. Każde planowane na dużą skalę przedsięwzięcie tego typu wymaga wspólnych wysiłków wielu instytucji: stanowych oddziałów edukacji, placówek

szkolnictwa wyższego, lokalnych agencji edukacyjnych i agencji o podobnej misji w społeczności lokalnej.

2. Prawdopodobieństwo sukcesu wzrasta znacznie, jeśli lokalne agencje wyznaczają kierunek i koordynują wszystkie wysiłki.
3. Planowanie procesu wdrażania platformy musi być procesem, w którym istotna jest troska o zapewnienie odbiorcom łatwego dostępu do prezentowanych w sieci informacji. Należy także wziąć pod uwagę możliwe trudności, jakie mogą napotkać odbiorcy podczas korzystania z kursów w systemie online.

Wnioski wynikające z przeprowadzonych badań mają posłużyć osobom odpowiedzialnym za planowanie procesów szkoleniowych w systemie online, w procedurach związanych z wdrażaniem i koordynowaniem przedsięwzięć tego typu.

Tematy stałe

Technologie wspomagające (Assistive Technology)

Tamarah M. Asthon

Rozważania nad efektywnością reakcji – próba zapobiegania zjawisku rezygnacji z technologii wspierających (s. 55–58)

Susan S. Johnson, Joanna Evans

Pomimo wielkiego potencjału, jaki oferują osobom niepełnosprawnym technologie wspomagające (AT), zdarzają się przykłady rezygnacji osób niesprawnych z nich. Autorka, poszukując wytłumaczenia tego zjawiska, przywołuje teorię (Herrnstein, 1961; Marce, Roberts, 1993), według której jeśli osoba ma do wyboru co najmniej dwa typy reakcji na zastaną sytuację, wybierze ten, który wydaje się jej bardziej efektywny. Dalej, powołując się na wielu autorów (Mace i in., 1994, 1993; Neef, Lutz, 2001; Skinner i in., 1997), rozważa cztery czynniki wpływające na indywidualne decyzje osób dotyczące wspomnianej efektywności. Wymienia: tempo, jakość wzmocnienia, poniesiony wysiłek oraz bezpośredniość wzmocnienia.

Podając przykłady pochodzące z własnych obserwacji osób niepełnosprawnych w sytuacjach wyboru między zastosowaniem technologii wspomagających a innych sposobów kontaktu lub reakcji na zastaną sytuację, analizuje wymienione wskaźniki tego wyboru. Zwraca także uwagę na ważność otoczenia społecznego, w którym dochodzi do podanych sytuacji, a także podkreśla rolę osoby wchodzącej w interakcję z niepełnosprawnym używającym technologii oraz znaczenie reakcji tej osoby na wybór kanału komunikacyjnego.

Podsumowując zaprezentowane teorie i doświadczenia praktyczne, autorka wyznacza kierunek badań rzeczywistości, która – z punktu widzenia osób zaj-

mujących się produkcją i zaopatrzeniem osób niepełnosprawnych w specjalistyczny sprzęt – jest niepokojąca. Zaobserwowane zjawisko rodzi pytanie o czynniki warunkujące proces rezygnacji z wykorzystania technicznych środków w codziennych sytuacjach. Zdaniem autorki, należy przyjrzeć się uważniej technologii wspierającej w celu oceny jej przydatności w rzeczywistych sytuacjach, z jakimi spotyka się osoba niepełnosprawna, i wprowadzić ulepszenia, które spowodują, że wymienione cztery czynniki warunkujące proces decyzyjny będą działały na korzyść ogromnego potencjału, jaki wnosi wprowadzenie technicznych środków wspomagających w proces rehabilitacji osób z niepełnosprawnością.

Badania i praktyka – O czym możemy się dowiedzieć z badań naukowych...? (s. 58–60)

Dave Edyburn

Ogromny wpływ na politykę, praktykę edukacyjną i renesans badań w tej dziedzinie miał wydany w 2001 roku akt prawny *No Child Left Behind* (program wyrównywania szans edukacyjnych). Autor artykułu rozważa, jakie pytania mogliby zadać nauczyciele-terapeuci badaczom zajmującym się analizowaniem rzeczywistości edukacyjnej wspieranej technologicznie. Z wieloletniej praktyki autora artykułu wynika, że nauczyciele interesują się wynikami badań naukowych, zadają też pytania dotyczące sposobów wykorzystania technologii w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

Zadaniem publikacji jest wskazanie praktykom prostych i skutecznych sposobów odnalezienia interesujących ich zagadnień w bazach naukowych. Według autora, istnieje siedem strategii, z których mogą korzystać praktycy.

Na początek prezentowana jest baza podstawowa, zwana w skrócie NICHY (www.nichy.org/resources/researchtostart.asp), zawierająca linki do zasobów sieci WWW, podających informacje z dziedziny wykorzystania technologii w edukacji. Kolejna strategia dotyczy zasobów zawierających spisy bibliograficzne opublikowanych prac badawczych. Kolejny sposób wyszukiwania informacji związany jest z zapoznaniem czytelnika z istotnymi dla tematyki bazami danych w systemie online. Wiele pożytecznych informacji można również znaleźć w wydawanych cyklicznie czasopismach branżowych. Autor wymienia publikacje tradycyjne, między innymi: *Assistive Technology*, *Closing the Gap*, a także te wychodzące w postaci e-journal, publikowane w formacie pdf, w sieci Internet, np. <http://jset.unlv.edu>. Kolejna możliwość dotyczy wydawanych cyklicznie, we współpracy z *Journal of Special Education Technology* corocznych przeglądów tematycznej literatury naukowej. Autorem publikacji jest Dave Edyburn, a raporty, począwszy do roku 1999, są także dostępne na stronie internetowej <http://jset.unlv.edu/15.1/edyburn/first.htm>. Innym skutecznym sposobem wyszukiwania, zwłaszcza wtedy, gdy potrzebne są konkretne

informacje, są narzędzia sieciowe, służące do syntezy danych naukowych zebranych na konkretny temat. Jednym z tego typu narzędzi, posiadającym bardzo przyjazny dla użytkownika interfejs i bogatą bazę danych, jest źródło <http://caret.iste.org>. Baza powstała w ramach projektu sponsorowanego przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Technologii w Edukacji (ISTE). Ostatnia prezentowana strategia dotyczy możliwości poszukiwania wyników interesujących raportów „u źródeł”, czyli w zasobach internetowych i archiwach instytucji badawczych zajmujących się tematyką.

Przegląd oprogramowania i literatury

Barbara L. Ludlow, John D. Foshay

Branżowe czasopisma – w poszukiwaniu nowych źródeł informacji i inspiracji (s. 61–62)

Michael C. Duff

Zaprezentowany przegląd czasopism, niezwiązanych bezpośrednio z sektorem edukacji specjalnej i wykorzystaniem w niej środków technologicznych, jest dowodem na to, że istnieją publikacje nieadresowane bezpośrednio do pedagogów, a jednak warte ich uwagi. Autorzy wymieniają między innymi: *T.H.E. Journal (Technological Horizons in Higher Education)*, *Digital Video, Presentations: Technology and Techniques for Effective Communication*. Zalety pism, o których mowa, to: 1) dokładne i ciekawe artykuły z dziedziny technologii, 2) dostępność – większość z nich można zaprenumerować za darmo lub korzystać z nich w systemie online, 3) przyjazny czytelnikowi, prosty język, co sprawia, że informacje o charakterze technicznym są zrozumiałe dla przeciętnego czytelnika.

Number 2, Spring

Zastosowanie palmtopa zaopatrzonego w system oprogramowania wizualno-dźwiękowego w celu podniesienia niezależności uczniów niepełnosprawnych intelektualnie (s. 5–15)

Laura A. Riffel, Michael L. Weymeyer, Ann P. Turnbull, Jennifer Lattimore, Daniel Davies, Steven Stock, Sherilyn Fisher

Wstęp

Badania zostały przeprowadzone w celu sprawdzenia, czy użycie palmtopów zaopatrzonych w oprogramowanie wizualno-głosowe oparte na systemie Windows CE oraz ekran dotykowy może wpłynąć na poziom samodzielności w wykonywaniu zadań życiowych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektual-

na. Grupę badanych stanowili czterej uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w wieku od 16 do 20 lat, z ilorazem inteligencji wahającym się w granicach od 36 do 75.

Metoda badania

Pytania, na które autorzy starali się odpowiedzieć, dotyczyły tego, czy użycie sprzętu podczas codziennych zadań przyczyni się do:

- 1) zmniejszenia liczby zewnętrznych wskazówek instruktora,
- 2) zwiększenia liczby kroków wykonanych samodzielnie w pracy nad konkretnym zadaniem,
- 3) skrócenia czasu przeznaczanego na każde zadanie.

Badania zostały zorganizowane w ten sposób, aby używanie nowoczesnej technologii było elementem codziennych zajęć badanej grupy uczniów. Każdy uczeń posiadał swojego palmtopa zaprogramowanego w ten sposób, aby pomagał mu wykonywaniu podstawowych codziennych zadań.

Zmiennymi zależnymi uczyniono całkowitą liczbę podpowiedzi, której badany wymagał do zakończenia zadania, czas do tego niezbędny, a także liczbę wzmocnień pozytywnych dostarczanych podczas wykonywania zadania. Dane dotyczące pomocy przy obsłudze palmtopa stanowiły również istotny element podany obserwacji.

Wyniki i wnioski

Użycie kieszonkowej technologii komputerowej w celu podniesienia samodzielności niepełnosprawnych intelektualnie uczniów okazało się skuteczne. Znacznie zmniejszając potrzebę zewnętrznej stymulacji procesu wykonawczego, wpłynęło także na podniesienie precyzji podczas działania. Autorzy podkreślają wielkie znaczenie i możliwości, jakie ma zastosowanie nowoczesnych technologii do zwiększenia samodzielności osób niepełnosprawnych intelektualnie. Zapowiadają szereg badań naukowych w tej dziedzinie w celu upowszechnienia tej idei.

Komputerowo wspomagane tworzenie poznawczych map czytanego tekstu u uczniów z zaburzeniami emocjonalnymi (s. 15–25)

Tracy L. Blankenship, Kevin M. Ayres, John Langone

Wstęp

Umiejętność czytania, zwłaszcza czytania ze zrozumieniem, stanowi jeden z głównych czynników warunkujących pełny udział jednostki w społeczeństwie. Jednak najnowsze badania wskazują na to, że 47% dorosłych Amerykanów posiada tylko podstawowe umiejętności czytania. Trudności w nauce czytania pojawiają się już we wczesnym wieku dziecięcym, podczas nauki szkolonej.

Dorośli z tymi trudnościami, jeśli zaprzestają prób doskonalenia i ćwiczenia tej umiejętności, stają się wtórnymi analfabetami. Warto też zaznaczyć, że programy nauczania w większości opierają się umiejętnościach uczniów dotyczących czytania, zatem uczniowie posiadający z różnych przyczyn trudności w tej dziedzinie są niejako skazani na niepowodzenie.

Metoda badania

Obserwacji w warunkach badawczych zostało poddanych troje uczniów w wieku 15 lat: dwóch chłopców i jedna dziewczynka. U wszystkich zdiagnozowano zaburzenia zachowania o podłożu emocjonalnym, dodatkowo też trudności w opanowaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem. To sprawiało, że badani mieli kłopoty z realizacją podstawowego programu nauczania, mimo ilorazu inteligencji w normie (od 90 do 103).

Uczestnicy badań uczyli się, jak używać oprogramowania komputerowego do tworzenia poznawczych map czytanego tekstu odpowiedniego dla ich podstawowego poziomu nauczania. Do zbadania rezultatów została zastosowana metoda zbierania wyników z pisemnych i ustnych kwizów dotyczących treści czytanych podczas pracy z programem do tworzenia map poznawczych.

Wyniki i wnioski

Wszyscy uczniowie poprawili swoje umiejętności czytelnice i byli w stanie samodzielnie czytać ze zrozumieniem teksty z podręczników, te same, przy których wcześniej potrzebowali wsparcia nauczyciela.

Przegląd literatury na temat efektywności wykorzystania autorskich technik wideo w pracy z uczniami niepełnosprawnymi (s. 25–37)

Linda Mechling

Wstęp

Przegląd literatury badawczej z lat 1999–2003 skoncentrowany jest na skuteczności zastosowania autorskich programów wideo wspierających proces nauczania i uczenia się osób niepełnosprawnych. Materiały dydaktyczne, których dotyczyła procedura, były tworzone przez osoby bezpośrednio pracujące z uczniami.

Metoda badania

Przegląd technik uwzględnia następujące kryteria: 1) *video feedback* (sprzężenie zwrotne), 2) wideo modelowanie, 3) wideo oparte na technice samomodelowania, 4) technika subiektywizacji punktu widzenia, 5) interaktywne instrukcje w formie wideo, 6) wspierane komputerowo wideoinstruktaże.

Wyniki i wnioski

Wybrano 24 badania naukowe poświęcone tej tematyce. Na podstawie przeglądu wniosków w nich zawartych stwierdzono, że 91,3% wyników wskazuje na skuteczność wykorzystania tego typu technik jako narzędzi do instruktażu.

Użycie technologii podczas procesu tworzenia i realizacji indywidualnych programów edukacyjnych (IEP) dla uczniów niepełnosprawnych (s. 37–47)

Gloria Lodato Wilson, Graig A. Michaels, Howard Margolis

Wstęp

Artykuł dotyczy wykorzystania wspomagającego oprogramowania komputerowego (AT) podczas tworzenia i realizacji indywidualnych programów edukacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych.

Metoda badania

Analiza koncentruje się wokół dwóch podstawowych pytań: 1) czy rozwiązania praktyczne proponowane przez oprogramowanie są zgodne z prawem, na mocy którego odbywać ma się proces?, 2) czy aplikacje spełniają wymogi edukacyjne i dydaktyczne związane z procesem, np. czy uwzględniają zasadę indywidualizacji? Celem jest określenie mocnych stron proponowanych aplikacji do jak najwydajniejszego i bezpiecznego wykorzystania w praktyce edukacyjnej.

Wyniki i wnioski

Badacze stwierdzili, że wykorzystanie oprogramowania staje się coraz bardziej popularne, a jego parametry spełniają podstawowe wymogi prawne, dotyczące szczegółowych dokumentów powstających w procesie tworzenia, wdrażania i oceny indywidualnych programów nauczania. Zaletą oprogramowania widziana jest także w sferze przejścia od pracochłonnej papierkowej pracy, na którą do tej pory skazani byli nauczyciele, do możliwości szybkiego wygenerowania cennych i skrupulatnych raportów.

Tematy stałe

Badania i praktyka. W jaki sposób czytać wyniki prac badawczych poświęconych tematyce wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji specjalnej (s. 47–50)

Dave Edyburn

Artykuł dotyczy tego, w jaki sposób szybko i skutecznie skorzystać z prezentowanych w publikacjach wyników badań naukowych. Stanowi swojego

rodzaju przewodnik metodologiczny z tej dziedziny. Autor podpowiada, jakie pytania należy sobie stawiać podczas czytania artykułu i w jaki sposób korzystać z dodatkowych danych dołączonych zawsze do publikacji, np. spisu literatury.

Technologie wspomagające

Tamarah M. Ashton

Postrzeganie wiedzy, postaw i wyzwań, jakie niesie ze sobą wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji specjalnej (s. 60–63)

Yeunjoo Lee, Luis A. Vega

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniają obecny status technologii wspomagających w publicznych szkołach wiejskich. W grupie badanych znajdowali się nauczyciele, specjaliści i koordynatorzy pracujący z dziećmi niepełnosprawnymi. Okazuje się, że 18,2% badanych nie odbyło żadnych kursów wykorzystania AT. Wynika stąd dość jasny postulat i zadanie dla władz oświatowych. Należy uzupełnić poziom wiedzy i doświadczeń praktycznych pedagogów specjalnych, ponieważ tylko osoby wykształcone i przekonane o potencjale AT mogą w sposób pełny wspierać naukę i wykonywanie podstawowych zadań życiowych swoich wychowanków.

Number 3, Summer

Porównanie metody wspieranego komputerowo kursu dokładności głośnego czytania z tradycyjnym kursem tego typu (s. 5–15)

Paul J. Riccomini, Pamela M. Stecker

Wstęp

Porównanie obu typów kursów, których zadaniem jest doskonalenie umiejętności dokładnego głośnego czytania, zostało przeprowadzone w celu zweryfikowania hipotezy, że występują istotne różnice w ich efektywności.

Metoda badania

Zbadano 40 przyszłych nauczycieli, których podzielono na przypadkowe dwie grupy, liczące po 20 osób. Kurs tradycyjny oparty był na materiałach tekstowych, kurs komputerowy na zasobach sieci WWW, strony internetowe zawierały możliwość odtwarzania zawartych na niej teksów z plików dźwiękowych. Następnie dokonano oceny umiejętności badanych dotyczących dokładności ORF (*oral reading fluency*) płynności głośnego czytania.

Wyniki i wnioski

Wyniki badań wskazują na to, że w obu grupach wyniki badanych nie różniły się między sobą w sposób znaczny. Obie metody okazały się skuteczne.

Rola i poziom aktywności niepełnosprawnego ucznia w procesie wspieranego komputerowo nabywania wiedzy z zakresu historii (s. 13–23)

Annamaria Jerome, Patricia M. Barbeta

Wstęp

Wspierany komputerowo proces uczenia osób niepełnosprawnych opiera się na technice zwanej CAI (*computer – assisted instruction*). Metoda dotyczy wykorzystania technologii w celu przekazania nowych informacji oraz zaprezentowania przykładów wykorzystania nowo nabytej wiedzy. Aby proponowane rozwiązanie było skuteczne, podobnie jak każda inna metoda pedagogiczna wymaga od osoby uczącej się zaangażowania w proces. Podczas pracy z komputerem interakcja, w jaką wchodzi uczący się z maszyną, zwana jest ASR (*active student response*) i dotyczy reakcji werbalnych lub czynnościowych (np. napisania lub wskazania odpowiedniej odpowiedzi).

Metoda badania

Obserwacji zostało poddanych pięć osób w wieku od 10 do 12 lat ze szkoły prywatnej dla uczniów mających trudności w nauce: trzech chłopców i dwie dziewczynki. Zajęcia o charakterze indywidualnym odbywały się codziennie przez kolejnych sześć tygodni. Czas trwania zajęć wahał się w granicach od 20 do 25 minut. Multimedialne lekcje historii, oparte na oprogramowaniu Hyperstudio, były autorskim programem zespołu badaczy. Wnioski oparto na wynikach pomiarów zapamiętanych poprawnie treści wprowadzonych tego samego dnia, dzień po wprowadzeniu nowego materiału oraz testach przeprowadzonych w tydzień i dwa tygodnie po nauce.

Wyniki i wnioski

Wraz ze wzrostem aktywności własnej uczniów podczas pracy z programem zwiększa się prawdopodobieństwo skutecznego nauczania. Im większego zaangażowania i liczby interakcji wymaga od ucznia program, tym lepiej zapamiętuje podawane informacje. Wynika stąd cenna wskazówka dla nauczycieli, terapeutów i rodziców dotycząca kryteriów branych pod uwagę podczas zakupu nowego oprogramowania edukacyjnego.

Edukacja zdalna dla nauczycieli – w poszukiwaniu alternatywnych metod przekazu medialnego (s. 25–33)

Ashley Ann Skylar, Kyle Higgins, Randall Boone, Paul Jones, Tom Pierce, Jeff Gelfer

Wstęp

Istnieje coraz więcej możliwości technologicznych, dzięki którym staje się możliwe prowadzenie kursów uniwersyteckich w systemie zdalnym. Niewiele jest jednak badań naukowych porównujących skuteczność stosowanych już dość powszechnie metod. Badania, o których mowa, zostały stworzone w celu przeanalizowania ocen osiągniętych przez studentów po przeprowadzonym kursie, ich zadowolenia z odbytych zajęć, a także ocen prowadzącego zajęcia dokonywanych przez uczestników kursu.

Metoda badania

Badaną grupę stanowiło 76 studentów pedagogiki specjalnej. Zostali oni zaproszeni do uczestnictwa w trzech rodzajach kursów: tradycyjnym, w systemie online (WebCT) oraz dostarczanym na płytach CD-ROM (*class-in-box*). Kursy te zostały porównane pod względem wymienionych trzech czynników.

Wyniki i wnioski

Okazało się, że nie występują istotne statystycznie różnice w wynikach osiągniętych przez studentów z egzaminów kończących kurs, nie odnotowano również różnic w zadowoleniu kursantów z odbytych zajęć we wszystkich trzech przypadkach. Wszystkie grupy bardzo dobrze oceniły prowadzącego i strukturę kursu.

Czy zastosowanie edytora tekstowego zamiast pisma odręcznego podniesie stopień umiejętności narracyjnych uczniów niesłyszących? (s. 35–43)

Melody L. Stoner, Susan R. Easterbrooks, Joan M. Laughton

Wstęp

Badania wskazują na fakt, że dzieci słyszące piszą lepsze opowiadania wtedy, gdy wykorzystują do tego edytor tekstowy. Zadaniem badań podjętych przez autorów było sprawdzenie, czy udogodnienie technologiczne, które się sprawdza w przypadku dzieci słyszących, ma zastosowanie w pracy z uczniami słabo słyszącymi i niesłyszącymi.

Metoda badania

Obserwacji poddano 20 uczniów. Dzieci po obejrzeniu kreskówek (w zaprezentowanych filmach zrozumienie treści pochodziło przede wszystkim z filmo-

wej akcji) były zachęcane do napisania wypracowania na temat tego, co obejrzały. Wypracowania były napisane ręcznie lub za pomocą edytora tekstowego. Porównano otrzymane prace pod względem długości tekstu, poziomu narracji i poprawności gramatycznej.

Wyniki i wnioski

Autorzy sugerują, że pisanie wypracowań przy użyciu komputera wpływa przede wszystkim, w przypadku dzieci z utratą słuchu, na długość pisanych tekstów.

Wartość współpracy w budowaniu grup wsparcia w celu rozpowszechniania dobrej praktyki dotyczącej nowoczesnych technologii (s. 51–68)

Judith Zorfass, Heather Keefee Riviero

Wstęp

Istnienie grupy ludzi dzielących się doświadczeniami i uczących się od siebie nawzajem, w każdej dziedzinie życia, stwarza większe możliwości rozwoju idei i praktyki. Autorzy artykułu proponują utworzenie, na bazie zaproponowanego przez siebie modelu STAR Tech. (*Supporting Teachers to Achieve Results by Integrating Technology into Curriculum*), forum pedagogów specjalnych.

Metoda badania

W celu zweryfikowania hipotezy, że stworzenie społeczności zaangażowanej w proces budowania nowej rzeczywistości pedagogicznej, wspieranej technologią, wpłynie pozytywnie na wdrażanie i koordynowanie działań z tej dziedziny, wprowadzono w życie, z pomocą Ministerstwa Edukacji Stanów Zjednoczonych oraz Biura do Spraw Edukacji Specjalnej zaproponowany schemat STAR Tech. Do uczestnictwa w eksperymencie została zaproszona grupa dyplomowanych nauczycieli. Obserwacje trwały 5 lat.

Wyniki i wnioski

Nauczyciele, którzy wzięli udział w projekcie, z dużym zaangażowaniem i pozytywnymi efektami wprowadzili znaczące zmiany do swojej codziennej praktyki. Wielki potencjał technologii stawał się każdego dnia rzeczywistym wyzwaniem dla nauczyciela i ucznia.

Tematy stałe**Badania i praktyka – Techniczne środki w pedagogice specjalnej – platformy wymiany doświadczeń (s. 69–70)***Dave Edyburn*

Tworzenie platform między praktykami jest podstawą rozwoju idei. Zrozumienie tej potrzeby wyraża się w powstających forach internetowych. Autor omawia funkcjonowanie czterech wirtualnych społeczności, które istnieją po to, by tworzyć przestrzeń, w której osoby zaangażowane mogą się dzielić doświadczeniami i wspierać w codziennej pracy z wykorzystaniem technologii w szkole. Omówione zostają następujące listy dyskusyjne: The QIAT Listserv (<http://www.quiat.org>), The Assistive Technology Outcome Listserv (<http://utorononto.ca/atrc/reference/atoutcomes/>) The Closing the Gap Forums (<http://www.closingthegap.com>) oraz The Family Center on Technology and Disability Online Discussion (<http://www.fctd.info/webboard/index.php>).

Przegląd literatury i oprogramowania*Barbara L. Ludlow, John D. Foshay***Najnowsze publikacje na temat wykorzystania TI w edukacji specjalnej (s. 72–73)***Prabha Hiriharan*

Autorzy omawiają najciekawsze publikacje z dziedziny TI w edukacji specjalnej. Według nich godne polecenia pozycje to: 1) *Technology for Exceptional Children – Choosing Instructional Tools to Meet Student’s Needs*, Sarah Irvine Belston, NY: Houghton Mifflin Company, 2003, 326 s.; 2) *Making Technology Work for Learners with Special Needs: Practical Skills for Teachers*, Jean G. Ulman; Boston, NY: Pearson Education Inc., 2005, 223 s.; 3) *Technology Inclusion – Meeting Special Needs of All Students* (4rd ed.), Mary Male; Boston, NY: Pearson Education Group, Inc., 2003, 185s.

Number 4, Fall

Jesienny numer JSET poświęcony jest analizie zjawiska dostępności środków technologicznych w edukacji. Wymieniony aspekt omówiany został w optyce kultury, rozumianej w kategoriach subiektywnego odbioru świata. Analiza współczesności, zwłaszcza na polu edukacji, uwzględnia poszanowanie odmienności.

Zaopatrzenie współczesnej szkoły w nowoczesne środki technologiczne (s. 9–19)*Maya Kalyanpur, Mubina H. Kirmani*

Badania wskazują na wciąż występujące trudności w dostępie do IT. Dotyczą one zwłaszcza dzieci pochodzących z ubogich rodzin, uczniów niepełnosprawnych oraz kobiet. Wpływają na brak umiejętności obsługi sprzętu. Okazuje się, że ogromny potencjał środków technologicznych obraca się przeciwko grupom słabszym i powoduje ich wykluczenie. Troska, o którą postulują autorzy artykułu, powinna koncentrować się na tworzeniu warunków wyrównywania szans w dostępie do edukacji medialnej osób, o których wiemy z całą pewnością, że tej troski wymagają. Zaangażowane w proces wyrównywania szans powinny być przede wszystkim władze lokalne, wiele w tej kwestii może też zmienić świadomość społeczna.

Technologie wspomagające – pomoc w zrozumieniu odmienności. Przegląd literatury przedmiotu (s. 19–27)*Tara Jeffs, Wiliam F. Morrison***Wstęp**

Wraz ze zróżnicowaniem szkół i społeczeństwa rośnie potrzeba wieloaspektowego zrozumienia zjawiska odmienności. Autorzy starają się przyjrzeć temu zjawisku przedstawionemu w literaturze dotyczącej wykorzystania technologii wspomagających jako jednego z alternatywnych źródeł wiedzy o tym zagadnieniu.

Metoda

Podstawowe pytanie dotyczyło tego, w jaki sposób pojęcie i zjawisko odmienności jest opisywane i analizowane w artykułach na temat nowoczesnych technologii. Strategia przeglądowa oparta została na metodzie zaproponowanej w 2000 roku przez Dave'a Edynburna (ERIC, EBSCO Host). Analizie poddane zostały publikacje z 4 ubiegłych lat, w sumie 403 artykuły pochodzące z 12 wiodących w tej tematyce czasopism. Kryteriami ich oceny uczyniono pochodzenie społeczne i kulturowe, rasę i płeć.

Wyniki i wnioski

Okazało się, że tylko 19 publikacji z 403 opisywało i badało zjawisko odmienności w podanych kryteriach. Zdaniem autorów, analiza zjawiska ze względu na jego złożoność wymaga podejścia wieloaspektowego i tylko badania uwzględniające tę specyfikę mają realną wartość poznawczą. Tymczasem, mimo obecności tematyki na rynku wydawniczym, tylko nieliczne prace badawcze zastosowały wieloaspektowe podejście.

Niepełnosprawni intelektualnie w XXI wieku – nowe wyzwania rehabilitacji s. 27–39

George R. Peterson-Karlan, Phil Parette

Różnice międzypokoleniowe w ostatnich dziesięcioleciach zawierają w sobie nowy znaczący komponent. Uczniowie urodzeni między 1978 a 1982 rokiem należą już do nowego pokolenia, zwanego potocznie *digital generation* lub *net generation*. Tym, co w sposób znaczący odróżnia uczniów urodzonych po 1978 roku, jest obecność, już od najmłodszych lat, nowoczesnych technologii komputerowych.

Wewnątrz pokolenia *net* istnieją różnice spowodowane różnym potencjałem i fizycznymi możliwościami. Artykuł omawia to zagadnienie ze względu na trzy społecznie istotne wymiary czynnika technologicznego: 1) ułatwienia, jakie niesie ze sobą korzystanie z technologii, 2) zastosowanie technologii jako narzędzia do nieograniczonej komunikacji międzyludzkiej, 3) wykorzystanie potencjału IT podczas wspomagania procesu nauczania i uczenia się. Aby postulaty aktów prawnych występujących w obronie grup marginalizowanych (np. IDEA – *Individuals with Disability Education Act* – 1997) mogły być zrealizowane, należy zadbać o to, żeby w procesie edukacji dzieci i dorosłych nie zabrakło komponentów wymienianych przez autorów jako krytyczne.

Efektywność środków multimedialnych w przygotowaniu nauczycieli do terapii opartej na zastępczych metodach komunikacji (s. 39–51)

Ann R. Beck, Phil Parette, Rita L. Bailey

Wstęp

Celem przeprowadzonych badań było zweryfikowanie hipotezy, że oprogramowanie zamieszczone na płycie CD może być uznane za efektywne narzędzie nauczania studentów uczęszczających na zajęcia uniwersyteckie, przygotowane specjalnie dla przyszłych opiekunów osób posługujących się zastępczymi metodami komunikacji. Treść przekazu dotyczyła społecznych i kulturowych uwarunkowań funkcjonowania rodziny, której członkiem jest osoba mająca trudności w mówieniu.

Metoda

Badani studenci zostali podzieleni na trzy grupy. Pierwsza grupa podczas trwania kursu korzystała z przygotowanego na CD oprogramowania multimedialnego i w ramach pracy indywidualnej, podążając za instrukcjami wynikającymi z programu, nabywała wiedzę i umiejętności. Drugą grupę stanowili studenci, którzy tradycyjne wykłady mieli uzupełniane materiałem pochodzącym z CD. Ostatnia grupa studentów uczestniczyła tylko w prowadzonym tradycyj-

nymi metodami kursie. W celu zweryfikowania hipotezy przeprowadzono pre- i posttest, a także poproszono badanych o udzielenie odpowiedzi na pytania związane z treścią kursu.

Wyniki i wnioski

Okazało się, że studenci zostawieni sam na sam z technologicznym źródłem wiedzy uzyskali znacznie niższe noty od swoich kolegów, którzy uczestniczyli w tradycyjnych kursach.

Tworzenie i używanie map myślowych sposobem na upowszechnianie znaczenia technologii wspomagających. Kulturowy model superwizji oparty na teorii włączania (s. 51–62)

Maty Blake Huer

Zadaniem publikacji jest zwrócenie uwagi czytelnika na problemy współczesnej edukacji specjalnej. Zagadnieniami godnymi szczególnego zainteresowania są: 1) nowe środowisko uczenia się i nauczania i nowe style nauczania, 2) dostęp każdego ucznia do technologii wspomagających proces, 3) zacieranie się granic między nowymi technologiami a ich implikacjami dla pedagogiki specjalnej. Zagadnienia dość powszechnie poruszane w literaturze przedmiotu tym razem prezentowane są w postaci map myśli. Zastosowanie tej metody prezentacji celów, treści i wyzwań powoduje lepsze zrozumienie wzajemnych oddziaływań i spójności wewnętrznej prezentowanych zagadnień. Tworzenie tego typu map myślowych ma również sprzyjać procesowi ewaluacji zmian zachodzących w środowisku edukacyjnym, może się ono stać metodą szkolenia i wspierania superwizorów odpowiedzialnych za procesy ewaluacji i decyzje dotyczące kierunku wprowadzanych zmian.

Tematy stałe

Przegląd literatury i oprogramowania

Barbara L. Ludlow, John D. Foshay

Podręcznik wykorzystania technicznych środków w edukacji specjalnej – badania i praktyka (s. 62–68)

David C. Rogers

Omawiana książka w oryginale nosi tytuł *Handbook of Special Education Technology Research nad Practice*. Jej autorami są Dave Edyburn, Kyle Higgins, Randall Bonne (Wihitefish Bay, WI: Konowledge by Design, Inc., 2005).

Jest to podręcznik polecany zarówno studentom pedagogiki specjalnej, informatyki, jak i nauczycielom, terapeutom. Poszczególne rozdziały ukazują kolejno: 1) kontekst historyczno-społeczny zjawiska IT w pedagogice specjalnej, 2) zagadnienie dostępności IT w grupach marginalizowanych, 3) technologie wspomagające, 4) specyficzne oprogramowanie na potrzeby różnych typów niepełnosprawności, 5) elektroniczne systemy wsparcia procesu edukacyjnego, 6) technologie na usługach edukacji specjalnej, 7) profesjonalne systemy edukacji zdalnej, 8) współczesne trendy i nowe zadania stawiane przed edukacją wspieraną technicznymi środkami.

Technologie wspomagające

Tamarah M. Ashton

Efekty metody modelowania długości wypowiedzi przy użyciu alternatywnych metod komunikacji (s. 68–70)

Laura King

Studium przypadku opisuje 11-letnią Marię, dziewczynkę ze spastycznym porażeniem czterokończynowym. Maria do poruszania się używa wózka inwalidzkiego, używa także komputera osobistego zaopatrzonego w sprzęt ułatwiający jej dostęp. Komunikuje się z otoczeniem za pomocą narzędzi zastępujących mowę. Celem zastosowanego systemu modelowania było zwiększenie długości wypowiedzi Marii. Metoda oparta była na algorytmie powtarzanym codziennie rano w warunkach domowych przez 12 tygodni. Osoba pracująca z Marią zadawała jej pytanie otwarte i pozostawiała czas na wygenerowanie przez nią odpowiedzi za pomocą narzędzia wspomagającego komunikację. Następnie odpowiedź dana przez dziewczynkę była wypowiadana głośno. Tę odpowiedź starano się poprawić pod względem gramatycznym i rozszerzyć o szczegóły, które pierwotnie się w niej nie znalazły, a mogłyby wzbogacić ją pod względem treściowym i estetycznym. Modelowanie wypowiedzi wspomaganych alternatywnymi środkami technologicznymi okazało się skuteczne, a działania oparte na procedurze zostały przeniesione do środowiska szkolnego dziewczynki, aby rozwijać sposób jej wypowiadania się również w tym środowisku.

EWA ZASĘPA

AMERICAN JOURNAL ON MENTAL RETARDATION

2005, Number 1–6

American Journal on Mental Retardation to dwumiesięcznik wydawany przez American Association on Mental Retardation. Jego redaktorem naczelnym jest William E. McLean z University of Wyoming. Czasopismo ma charakter wielodyscyplinarny i poświęcone jest szerzeniu wiedzy o niepełnosprawności intelektualnej, jej przyczynach, leczeniu oraz prewencji. Artykuły, które są w nim zamieszczone, zawierają wyniki badań empirycznych dotyczących charakterystyki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w różnym stopniu, ich leczenia i usprawniania oraz opracowania teoretyczne wyjaśniające mechanizmy regulujące zachowania tych osób.

W 2005 roku ukazało się około 50 artykułów. Przedstawię niektóre z nich, dzieląc je na następujące grupy tematyczne: 1) przebieg procesów poznawczych u osób z niepełnosprawnością intelektualną, 2) zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania u osób z niepełnosprawnością intelektualną, 3) funkcjonowanie społeczne i jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Przebieg procesów poznawczych u osób z niepełnosprawnością intelektualną

Wielu autorów opisuje przebieg i uwarunkowania różnych procesów poznawczych osób z niepełnosprawnością intelektualną. I tak np. Karlin, Straci i Strawbridge (*Generative learning during visual search for scene changes: enhancing free recall of individuals with and without mental retardation*, nr 1, s. 13–22) podkreślają istotność aktywnego eksplorowania otoczenia oraz wsparcie kontekstu sytuacyjnego dla procesów pamięci u osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Merrill (*Preattentive orienting in adolescents with mental retardation*, nr 1, s. 28–35) przeprowadził ciekawy eksperyment dotyczący przebiegu procesów uwagi (które wymagają większego wysiłku i zaangażowania osoby, pozwalają na bardziej szczegółowe wyróżnianie na podstawie procesu analizy i syntezy) oraz procesów przeduwagowych (czyli automatycznej orientacji) u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ich rówieśników o prawidłowym rozwoju i dzieci o prawidłowym rozwoju.

Procesy uwagi oraz zależność ich od rodzajów wskazówek, które napływają z otoczenia, u dzieci i młodzieży z zespołem Downa są charakteryzowane w artykule zatytułowanym *Voluntary orienting among children and adolescents with Down syndrome and MA-matched typically developing children* (nr 3, s. 157–163), napisanym przez Goldman i in.

W artykule zatytułowanym *Nonverbal requesting and problem – solving by toddlers with Down syndrome* Fidler i in. analizują wczesny rozwój komunikacji niewerbalnej oraz umiejętności rozwiązywania problemów w trakcie manipulowania przedmiotami u dzieci z zespołem Downa w wieku 34 miesięcy, ich rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną oraz u dzieci 18-miesięcznych o prawidłowym rozwoju intelektualnym i takim samym wieku rozwoju umysłowego. Zastosowano ciekawy podział gestów na tzw. protoimperatywne, czyli wskazówki, oraz protodeklaratywne, czyli skupiające uwagę. Pierwsze z nich mają charakter instrumentalny, tj. mają na celu kierowanie zachowaniem innych, drugie – mają za zadanie skupić uwagę innych na dziecku (do nich należą np. gesty pozdrowień). Pierwszy rodzaj gestów jest związany z rozwojem procesów myślenia, a drugi – z rozwojem języka. Okazało się w trakcie badania, że w zakresie protoimperatywnych gestów dzieci z zespołem Downa charakteryzują się szczególnymi deficytami, a nie jest tak w przypadku gestów protodeklaratywnych. Poziom rozwoju komunikacji niewerbalnej, szczególnie protoimperatywnych gestów, wiąże się z poziomem rozwiązywania problemów w trakcie manipulowania przedmiotami.

Zmiany w zakresie procesów pamięci następujące wraz z wiekiem życia u osób z zespołem Downa są analizowane w artykule *Effects of increasing task load on memory impairment in adults with Down syndrome* (nr 5, s. 339–345) autorstwa Olivera, Hollanda, Halla i Crayton. Zamieszczone są tam pewne implikacje dla diagnozy demencji i związanych z wiekiem kognitywnych zmian. Szczególnie predyktywne dla procesów otępiennych są u osób dorosłych (po około 35. roku życia): pogorszenie pamięci *explicite*, orientacji, znajdowania słów, przyswajania nowych wiadomości oraz pojawienie się apraksji.

Rozpoznawanie emocji oraz określenie współzależności między poziomem rozwoju tej zdolności a przebiegiem procesów poznawczych, lingwistycznych oraz zdolności adaptacyjnych u dzieci z zespołem Downa stało się tematem artykułu zatytułowanego *Emotion recognition by children with Down syndrome: investigation of specific impairments and error patterns* (nr 5, s. 378–392),

opracowanego przez Williams, Wishart, Pitcaivna i Willis. Autorzy ci wskazali na szczególne trudności w tym względzie u badanych dzieci oraz podali pewne hipotetyczne wyjaśnienia tego stanu.

Zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania u osób z niepełnosprawnością intelektualną

Problematyka skoncentrowana wokół wartości zdrowia została w kilku artykułach. Dane epidemiologiczne dotyczące występowania napadów padaczkowych w różnych grupach osób niepełnosprawnych były ukazane w artykule *Prevalence of epilepsy in adults with mental retardation and related disabilities in primary care* (nr 1, s. 48–56) McDermotta i in. Zbadano 1806 osób dorosłych zdrowych oraz 741 rówieśników niepełnosprawnych, tj. z autyzmem, z zespołem Downa, mózgowym porażeniem dziecięcym, z podwójną diagnozą: mózgowym porażeniem dziecięcym oraz niepełnosprawnością intelektualną. Najrzadziej napady padaczkowe występują w populacji osób zdrowych (u około 1%), zaś najczęściej w grupie osób z podwójną diagnozą (u około 30%). Podobne dane można zaobserwować w literaturze przedmiotu bogato streszczonej w omawianym artykule.

Powiązania między rozpoznawaniem emocji a poziomem agresji u osób z lekką oraz umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną analizują Jahoda i Matheson (*Emotional understanding in aggressive and nonaggressive individuals with mild or moderate mental retardation*, nr 1, s. 57–67). Umiejętność rozpoznawania emocji jest niezwykle ważna dla prawidłowych kontaktów społecznych. Teoria Rojahna, Rabolda, Schneidera mówi o tym, że trudności w społecznych interakcjach mogą być spowodowane deficytami w rozpoznawaniu emocji u innych i u siebie. W modelu społeczno-poznawczym przetwarzania informacji sformułowanym przez Dodge jest mowa o tym np., że osoby agresywne mają tendencję do interpretowania nawet najbardziej obojętnych bodźców jako wrogich, agresywnych czy też zagrażających. Jagoda i Matheson zastosowali trzy rodzaje eksperymentów (rozpoznawanie emocji na fotografiach twarzy, rozpoznawanie emocji z kontekstu, rozpoznawanie emocji na podstawie opowiadanych bajek), aby określić, czy osoby dorosłe z lekką niepełnosprawnością intelektualną są agresywne lub nieagresywne, różnią się pod względem poziomu rozpoznawania takich emocji, jak: szczęście, smutek, gniew, strach, zaskoczenie, rozczarowanie. Wyniki badań były zgodne z innymi danymi przedstawionymi w literaturze przedmiotu.

Zdarzenia zewnętrzne, które najczęściej poprzedzają występowanie tików (czyli krótkich, szybkich, nagłych, stereotypowych, mimowolnych ruchów, skurczów lub form wokalnych) oraz zachowań stereotypowych (czyli sekwencji często powtarzanych ruchów występujących bez przyczyn zewnętrznych)

u dzieci były analizowane w artykule *Use of fan antecedent analysis and a force sensitive platform to compare stereotyped movements and motor tics* (nr 3, s. 181–192) Crosland i in. Do tych często współwystępujących czynników zaliczono np. poczucie samotności, uczestniczenie w grach komputerowych czy też przeżycie stresujących wydarzeń.

Cowley, Newton, Sturmey, Bouras, Holt analizowali czynniki związane z pojawianiem się zaburzeń psychicznych wśród osób dorosłych z lekką oraz głębszą niepełnosprawnością intelektualną (*Psychiatric inpatient admissions of adults with intellectual disabilities: predictive factors*, nr 3, s. 216–225). Przeprowadzono badania wśród 752 osób mających mniej niż 44 lata. 11% spośród nich uzyskało wysokie wyniki w skali określającej nasilenie zaburzeń psychicznych. Skala ta (PAS-ADD autorstwa Mossa i in., 1998) mierzy występowanie objawów skoncentrowanych wokół trzech czynników: zaburzenia afektywne/neurotyczne, organiczne oraz psychotyczne. Posługując się analizą regresji, stwierdzono, że najsilniejszym predykatorem pojawienia się zaburzeń psychicznych u osób z niepełnosprawnością intelektualną jest agresja, do innych zaliczyć można też życie w samotności. Na zakończenie autorzy podkreślają, że liczba osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ze spektrum schizofrenicznym wzrasta – też jest to ważna wskazówka dla prac prewencyjnych.

W artykule zatytułowanym *Sleep in individuals with Angelman syndrome: parent perceptions of patterns and problems* (nr 4, s. 243–252) Walz, Beebe i Byars dokonują próby charakterystyki profilu zaburzeń snu u osób w wieku od 3 do 22 lat z zespołem Angelmana. Zespół ten zaliczamy do neurogenetycznych. Pojawia się z częstością 1 na 20 000 urodzeń. Występują w nim: znaczna niepełnosprawność intelektualna, znaczne deficyty w ekspresji języka, ataksja. Ponadto mogą pojawiać się napady padaczkowe, mikrocefalia, wady fizyczne. Osoby opisywane są zadowolone, uspołecznione, żywe, nawet nadaktywne, często śmiejące się i bardzo rozmowne. U 20% (a nawet wg niektórych danych u około 80%) tych osób pojawiają się zaburzenia snu. Najczęściej polegają one na nocnym wędrowaniu, wczesnym budzeniu się i trudnościach z zaśnięciem. Czynnikiemami wnikającymi te problemy są np. ataki padaczkowe, duża masa ciała, przeżycia traumatyczne. W niniejszym badaniu posłużono się ciekawym narzędziem badawczym: Behawioralną Oceną Zaburzeń Snu – BEDS Schrecka, Mulicka i Rojähna, która zawiera 5 podskal (ekspresyjne zaburzenia snu, nadwrażliwość na bodźce zewnętrzne, dezorientacja, nadmierny sen, bezdech w czasie snu/bruksizm). Na jego podstawie stwierdzono, że zaburzenia snu pojawiają się u około 50% badanych osób. Dotyczą one wszystkich wymienionych objawów zaburzeń.

Procesy przedwczesnego starzenia się u osób z zespołem Downa analizowała Burt i in. w artykule *Aging in adults with intellectual disabilities* (nr 4, 268–284). Porównano występowanie objawów demencji oraz różnych zdolności u osób z zespołem Downa i z niepełnosprawnością intelektualną bez zespołu

Downa. Badani mieli więcej niż 30 lat. Demencję rozpoznawano, gdy występowały objawy z następujących 4 sfer zaburzeń: pamięci, przebiegu procesów poznawczych, realizowania codziennych czynności domowych, emocjonalno-motywacyjne. Więcej objawów demencji wystąpiło u osób dorosłych z zespołem Downa. Zaobserwowano, że z wiekiem szczególnie zaznaczają się zmiany w zakresie mowy. W obu grupach wystąpiło zróżnicowanie w poziomie wykonywania różnych umiejętności poznawczych ze względu na wiek życia.

Problemy psychoterapii stosowanej w populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną poruszone są w artykule *Analysis of assimilation during psychotherapy with people who have mental retardation* (nr 5, s. 359–365) przez Newmana i Beaila. Omówione zostały warunki terapii, rodzaje stosowanych technik, cele oraz ocena efektywności różnych terapii.

Funkcjonowanie społeczne i jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną

U osób z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej jednym z głównych objawów jest zaburzenie w sferze funkcjonowania społecznego, inaczej – według współczesnej definicji – w zakresie zachowania przystosowawczego, które składa się z umiejętności poznawczych, społecznych i praktycznych. Ważne jest poznanie, od czego ono zależy i jak zmienia się w ciągu życia. Ważne jest również scharakteryzowanie najbliższego otoczenia, którego cechy implikują poziom funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Beadle-Brown, Murphy i Wing (*Long – term outcome for people with severe intellectual disabilities: the impact of social impairment*, nr 1, s. 1–12) przedstawili wyniki badań podłużnych, które trwały około 20 lat, a miały na celu prześledzenie zmian w zakresie umiejętności przystosowawczych oraz poziomu jakości życia u osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną i/lub cechami autystycznymi. Badania rozpoczęto w latach 70. XX wieku i wtedy średni wiek uczestników wynosił 8–11 lat, a w chwili zakończenia – na początku XXI wieku – 34 lata. Umiejętności przystosowawcze, które mierzono, to podstawowe (tj. samoobsługa, porozumiewanie się, szkolne), praktyczne (czyli tryb życia domowego) oraz społeczne. Ponadto określano częstość występowania zaburzeń w zachowaniu. Obserwowano również: jakość kontaktów wzrokowych, spontaniczne okazywanie uczuć, reagowanie na rówieśników, nawiązywanie przyjaźni, aktywność zabawową i społeczną, motywację do podejmowania zabaw i aktywności społecznej. Poziom umiejętności przystosowawczych dał podstawę do wyróżnienia takich czynników, jak: izolowanie się, bierność, dziwna aktywność lub też uspołecznienie. Trzy pierwsze tworzyły jeden z objawów autyzmu, mianowicie, deficyty w kontaktach społecznych. W badaniu określono również poziom rozwoju inteligencji niewerbalnej, ekspresji i rozu-

mienia mowy oraz jakości życia. Autorzy stwierdzili, że 54% osób uzyskało wyniki niskie w zakresie poziomu rozwoju umiejętności przystosowawczych i jakości życia, 43% – dostateczne, a tylko 3% – dobre. Profil rozwoju okazał się stabilny na przestrzeni lat, sformułowana diagnoza w zakresie umiejętności przystosowawczych w okresie dzieciństwa utrzymuje się do wieku dorosłego. Niewielkie zmiany nastąpiły jedynie pod względem częstości i jakości kontaktów z innymi ludźmi, tj pierwsza zmienna wydaje się wzrastać, a druga ma kierunek przeciwny. Na podstawie logistycznej analizy regresji ustalono, że wyższy poziom przystosowania oraz jakości życia mają osoby charakteryzujące się mniejszymi deficytami w kontaktach społecznych (szczególnie mniejszym poziomem izolowania się), o wyższej inteligencji oraz mniejszej liczbie zaburzeń w zachowaniu.

Stosunkowo rzadko poruszany problem doświadczania stresu oraz radzenia sobie z nim u osób dorosłych z lekką niepełnosprawnością intelektualną został podjęty przez Hartley i McLeana w pracy pod tytułem *Perceptions of stress and coping strategies among adults with mild mental retardation: insight into psychological distress* (nr 4, s. 285–297). Wyróżniono trzy style radzenia sobie ze stresem: skoncentrowany na zadaniu, na odwróceniu uwagi oraz na unikaniu. Stwierdzono, że najbardziej efektywny jest styl pierwszy, tj. łączy się z mniejszym napięciem wewnętrznym, mniejszą liczbą objawów psychopatologicznych. Ponadto stwierdzono, że jest on szczególnie często stosowany i daje najlepsze wyniki, gdy osoby mają wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli, poczucie panowania nad sytuacją. Dwa pozostałe style mogą okazać się również korzystne, ale wtedy, gdy osoba ma poczucie, że nie panuje nad daną sytuacją. Autorzy analizują szczególnie dokładnie źródła stresu. Najczęściej są nimi niepowodzenia w relacjach interpersonalnych oraz poczucie nieefektywności, niemożność sprostania wymogom otoczenia.

Jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną jest analizowana przez Schalocka i in. W artykule *Cross-cultural study of quality of life indicators* (nr 4, s. 298–311). Według autorów, pojęcie jakości życia jest użyteczne dla lepszego planowania i ewaluacji wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością intelektualną. Ważne jest, aby konstrukt „jakość życia” uwzględniał trzy systemy: mikrosystem (czyli indywidualną ocenę różnych sfer swojego życia), mezosystem (ocena programów rehabilitacyjnych, edukacyjnych, efektywne planowanie wsparcia, ulepszanie programów), makrosystem (dotyczy cech społeczności, kultury sprzyjających rozwojowi człowieka). Wymiary, które należy analizować mówiąc o jakości życia u osób z niepełnosprawnością intelektualną, są następujące: emocjonalny dobrostan (np. uczucie satysfakcji, pozytywna samoocena), relacje interpersonalne (społeczne kontakty, posiadanie przyjaciół), materialny dobrostan (dochody finansowe, praca, warunki mieszkaniowe), rozwój osobowy (osiągnięcia edukacyjne i sukcesy w różnych dziedzinach życia, posiadanie kompetencji poznawczych, społecznych i praktycznych),

fizyczny dobrostan (stan zdrowia, spędzanie czasu wolnego, jakość służby zdrowia), samodzielność (niezależność, posiadanie celów i systemu wartości, umiejętność dokonywania wyborów), życie społeczne (pełnienie ról społecznych, jakość wsparcia społecznego), prawa (uznanie prawa jednostki, przynależnej jej godności).

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja czasopisma *Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo* przyjmuje do opublikowania oryginalne, recenzowane prace naukowe, artykuły polemiczne, recenzje, sprawozdania z wydarzeń naukowych, przeglądy czasopism.

Nadsyłane materiały powinny być zapisane za pomocą typowego edytora tekstu (preferowany edytor MS WORD). Tekst należy przygotować zgodnie z następującymi zasadami:

- wydruk pracy na papierze formatu A4 z marginesem 3,5 cm z lewej strony;
- tekst – 30 wierszy na stronie i około 60 miejsc znakowych w wierszu, nie powinien zawierać poprawek;
- maksymalna objętość opracowań:
 - rozprawy: 60 tys. znaków (1,5 arkusza wydawniczego),
 - sprawozdania z badań: 40 tys. znaków (1,0 arkusz wydawniczy),
 - recenzje i polemiki: 20 tys. znaków (0,5 arkusza wydawniczego);
- praca powinna zawierać streszczenia w języku polskim i angielskim (maksymalnie po 200 słów łącznie z tytułem w każdym języku) oraz słowa kluczowe (*key words*);
- tekst należy dostarczyć w postaci wydruku komputerowego (dwa egzemplarze) wraz z opisaną dyskietką lub CD. Zawartość wersji elektronicznej powinna być identyczna z przesłanym wydrukiem;
- wykresy, ilustracje (ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą) należy umieszczać w oddzielnych plikach, podając nazwy programu, za pomocą którego zostały wykonane;
- literatura przedmiotu powinna być umieszczana na końcu pracy w układzie alfabetycznym;
- odwołanie w tekście powinno mieć postać: (M. Zaorska, 2002).

Sporządzanie bibliografii

Pozycje bibliograficzne muszą być pełne, w porządku alfabetycznym, pisane z dokładnym przestrzeganiem kolejności poszczególnych składników, z jednolitą interpunkcją. Kolejność zapisu bibliograficznego jest następująca:

- (1) autor(zy) – wszyscy, niezależnie od liczby,
- (2) rok wydania pozycji,
- (3) tytuł książki, rozdziału, artykułu, dysertacji, pracy dyplomowej, referatu lub raportu,
 - (a) książka: miejsce wydania i nazwa wydawnictwa,
 - (b) rozdział: redaktor(zy), tytuł książki, strony, miejsce wydania, wydawca,
 - (c) artykuł: tytuł czasopisma, tom (vol.) i strony,
 - (d) praca dyplomowa (dysertacja): wydział (instytut), uczelnia (instytucja) i miejscowość,
 - (e) referat: oryginalna nazwa konferencji (kongresu itp.) i miejscowość,
 - (f) raport: rodzaj i numer grantu, miejscowość, uczelnia (instytucja) i wydział (instytut).

Kursywą piszemy: tytuł książki, również książki, w której znajduje się odpowiedni rozdział, tytuł czasopisma i jego tom, tytuł referatu, tytuł pracy dyplomowej (dysertacji), tytuł raportu. Poniżej podano przykłady zapisu poszczególnych pozycji bibliograficznych z uwzględnieniem wymaganej interpunkcji, stylu czcionki (normalna – kursywa) i liter (duże – małe).

Książki

(a) polska

Kościelska, M. (2004). *Niechciana seksualność. O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.

(b) polska, redagowana

Strelau, J., Ciarkowska, W., Nęcka, E. (red.). (1992). *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*. Wrocław: Ossolineum.

(c) obcojęzyczna, redagowana

Steiner, M., Yonkers, K., Eriksson, E. (red.). (2001). *Mood disorders in women*. Londyn: Martin Dunitz.

(d) książka o kolejnym wydaniu

Osofsky, J.D. (red.). (1998). *Handbook in infant development*. (wyd. 2). New York: Wiley.

Rozdziały w książkach

(a) publikacja polska

Sidor, B. (2001). Ojciec w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością umysłową. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*. (s. 381–389). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

(b) publikacja obcojęzyczna

Greenberg, M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. W: J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical implication*. (s. 469–496). New York: The Guilford Press.

Artykuły w czasopismach

Kościelska, M. (1993). Koncepcja osoby z upośledzeniem umysłowym jako uczestnika życia społecznego. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 341–353.

Nieopublikowane dysertacje i prace magisterskie

Jackowska, E. (1976). *Wpływ środowiska rodzinnego na przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym. Nieopublikowana rozprawa doktorska*, Wydział Filozoficzno-Historyczny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Domurad, M. (1996). *Efektywność rozwoju umiejętności czytania u dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim za pomocą „metody baśniowych spotkań”*. Nieopublikowana praca magisterska, Wydział Rewalidacji i Resocjalizacji, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Referaty wygłoszone na konferencjach i innych spotkaniach

Jackowska, E. (1997). *Poczucie jakości życia u kobiet i mężczyzn po przebytych urazach mózgu*. Referat wygłoszony na II Sympozjum Opieki Paliatywnej – Hospicyjnej, Lublin.

Dosen, A. (1997). *Etiology, specific onset mechanisms of mood disorders among people with intellectual disablement and prevalence*. Referat wygłoszony na European Course on Mental Retardation, Nunspeet, The Netherlands.

Raporty z badań

Strealu, J., Oniszczenko, W., Zawadzki, B. (1994). *Genetyczne uwarunkowania i struktura temperamentu młodzieży i dorosłych*. (Raport KBN 1108.91.02). Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii.

Wykaz literatury nie powinien zawierać informacji prywatnych, prac w przygotowaniu. Odwołanie się do takich źródeł może występować jedynie w przypisach.

Do przesłanego wydruku tekstu i jego wersji elektronicznej należy dołączyć:

- 1) prośbę wraz z podpisem, w której autor zwraca się do redakcji o wydrukowanie pracy w czasopiśmie *Człowiek-Niepełnosprawność-Spoleczeństwo*, zamieszcza informację o zatrudnieniu, podaje swój tytuł naukowy, zajmowane stanowisko, adres, numer telefonu, adres e-mailowy;
- 2) pisemne oświadczenie, że praca nie była dotąd publikowana i nie została złożona w innej redakcji.

Zmiany i odstępstwa od podanych zasad należy uzgadniać z członkami Komitetu Redakcyjnego. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo do dokonywania zmian w tekstach, nie zmieniając ich treści merytorycznej.

Materiały należy nadsyłać na adres:

Redakcja *Człowiek-Niepełnosprawność-Spoleczeństwo*
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa