

Nr 4 (275) 2014
Tom LXXV
WRZESIEŃ
PAŹDZIERNIK

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redaktor prowadzący

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Julita Kobos (PL) – język polski
Renata Wójtowicz (PL) – język angielski
Vitaly Kantor (RUS) – język rosyjski

Tłumaczenie na język angielski

Renata Wójtowicz

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MNiSW
(5 punktów) w kategorii B

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektaeva (KZ), Chiu-Hsia Huang (RC), Tadeusz Gałkowski (PL), Sally Goddard Blythe (GB), Vitaly Kantor (RUS), Aniela Korzon (PL), Czesław Kosakowski (PL), Irena Obuchowska (PL), Kutzan K. Omirbekova (KZ), Natalia D. Sokołova (RUS), Adam Szecówka (PL)

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Kamil Kuracki (sekretarz), Agnieszka Dłużniewska (członek), Izabella Kucharczyk (członek), Katarzyna Smolińska (członek)

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej**

**Adres Redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
centrala 22-589-36-00 wew. 1212, fax 22-658-11-18
e-mail: szkolaspjecjalna@aps.edu.pl
www.szkolaspjecjalna.aps.edu.pl
nakład 800 egz.**

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 245 – *Danuta Borecka-Biernat*
Osobowościowe determinanty agresywnej strategii rozwiązywania konfliktów przez gimnazjalistów
- 262 – *Kornelia Czerwińska*
Przestrzeń w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku
- 270 – *O. Гульмяева, Ю. Матасов*
Влияние стрессоров внутрисемейных отношений на личностное становление подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 277 – *Zenon Gajdzica*
Podręcznik w tradycyjnie ujętym procesie kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – na marginesie dyskusji o nowym powszechnym i jednolitym elementarzu
- 284 – *Iwona Łoźna*
Refleksje nauczyciela po obejrzeniu filmu *Nienormalni*

PRAWO I PRAKTYKA

- 289 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Osoba z niepełnosprawnością intelektualną sprawcą czynu zabronionego

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 300 – *Elżbieta Paradowska*
Sprawozdanie ze szkolenia *Edukacja dzieci z uszkodzonym wzrokiem z niepełnosprawnością sprzężoną w środowisku edukacji włączającej*. Bydgoszcz, 10–13 kwietnia 2013

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 302 – *Anna Hryniewicka*
Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. Część IV

RECENZJE

- 312 – *Barbara Smolińska-Theiss*: Korczakowskie narracje pedagogiczne. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 260 (*Ludwik Malinowski*)
- 314 – *Nicholas Carr*: Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, ss. 280 (*Miłosz Romaniuk*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Maja Stańko-Kaczmarek: Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej. Difin SA, Warszawa 2013, ss. 168 (*Adam Pietruszka*)
- Małgorzata Kowalska-Kantyka: Rehabilitacja dziecka z zaburzeniami w rozwoju. Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2013, ss. 307 (*Anna Wojtas*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 245 – *Danuta Borecka-Biernat*
Personality determinants of aggressive conflict resolution strategies used by junior high students
- 262 – *Kornelia Czerwińska*
Space in the education of students with visual impairments
- 270 – *О. Гультяева, Ю. Мамасов*
The influence of stress factors in intra-family relationships on the development of personality in adolescents with intellectual and sensory disabilities

FROM TEACHING PRACTICE

- 277 – *Zenon Gajdzica*
The textbook in the traditional perspective on the education of students with mild intellectual disabilities – In the context of the discussion on the new universal and uniform primer
- 284 – *Iwona Łoźna*
A teacher's thoughts after watching the film *Nienormalni* [The insane]

LAW AND PRACTICE

- 289 – *Małgorzata Szeroczyńska*
A person with intellectual disability as an offender

HOME AND WORLD NEWS

- 300 – *Elżbieta Paradowska*
Report on the training *Education of children with visual impairments and multiple disabilities in inclusive education settings*. Bydgoszcz, April 10–13, 2013

DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

- 302 – *Elżbieta Paradowska*
Maria Grzegorzewska's contribution to the development of special education *What the genius of kindness is about*. Part 4

REVIEWS

- 312 – *Barbara Smolińska-Theiss*: Korczakowskie narracje pedagogiczne [Korczak's educational narratives]. Oficyna Wydawnicza "Impuls," Kraków 2013, pp. 260 (*Ludwik Malinowski*)
- 314 – *Nicholas Carr*: Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg [Original title: *The shallows: What the Internet is doing to our brains*]. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, pp. 280 (*Miłosz Romaniuk*)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- Maja Stańko-Kaczmarek*: Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej [Art therapy and creative education workshops]. Difin SA, Warszawa 2013, pp. 168 (*Adam Pietruszka*)
- Małgorzata Kowalska-Kantyka*: Rehabilitacja dziecka z zaburzeniami w rozwoju [Rehabilitation of the child with developmental disorders]. Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2013, pp. 307 (*Anna Wojtas*)

DANUTA BORECKA-BIERNAT
UWr, Wrocław

OSOBOWOŚCIOWE DETERMINANTY AGRESYWNEJ STRATEGII ROZWIĄZYWANIA KONFLIKTÓW PRZEZ GIMNAZJALISTÓW

Celem badań była ocena udziału poczucia umiejscowienia kontroli i emocji w generowaniu u młodzieży agresywnej strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. W badaniach posłużono się autorskim kwestionariuszem do badania strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego (KSMK), Kwestionariuszem do badania poczucia kontroli (KBPK) G. Krasowicz i A. Kurzyp-Wojnarskiej oraz Trójczynnikowym inwentarzem stanów i cech osobowości (TISCO) C. Spielbergera, K. Wrześniewskiego. Badania empiryczne przeprowadzono w szkołach gimnazjalnych we Wrocławiu i okolicznych miejscowościach. Objęły one 893 adolescentów (468 dziewczynek i 425 chłopców) w wieku 13–15 lat. W świetle przeprowadzonych badań stwierdzono, że silne przekonanie młodzieży o wpływie innych na pozytywne i/lub negatywne skutki zdarzeń odgrywa rolę w wyborze strategii agresji radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Analiza materiału badawczego wykazała, że agresja stanowi formę radzenia sobie z gniewem i lękiem odczuwanym w sytuacji konfliktu społecznego. Strategia ta pomaga rozładować młodzieży dorastającej emocje negatywne pojawiające się w sytuacji stwarzającej zagrożenie dla realizacji ich własnych dążeń.

Słowa kluczowe: poczucie umiejscowienia kontroli, reakcje emocjonalne, agresywna strategia radzenia sobie, sytuacja konfliktu społecznego, młodzież

Wprowadzenie

W psychologii pojęcie „sytuacja trudna” ściśle wiąże się z czynnościami, jakie człowiek wykonuje, aby uregulować swoje relacje z otoczeniem. W tych działaniach często napotyka przeszkody, ulega zahamowaniom i bywa, że nie daje rady osiągnąć zamierzonego celu. Niekiedy, jak uważał T. Tomaszewski (1984, s. 142), sytuacje trudne, przy pewnym układzie zdarzeń i właściwościach osoby, nabierają cech sytuacji zagrożenia, w których „zagrożony jest system wartości człowieka lub jakaś pojedyncza wartość wchodząca w skład tego systemu. [...] Działają jakieś czynniki przeciwstawne czemuś, na czym człowiekowi zależy, sytuacje pod jakimś względem dla człowieka niebezpieczne”. Jako zagrożenia człowiek odbiera wszystko, co stanowi potencjalne niebezpieczeństwo dla jego życia, zdrowia, dobrego samopoczucia, pozycji społecznej czy samooceny.

Sytuacje trudne stanowią grupę wewnętrznie wyraźnie zróżnicowaną. Na uwagę zasługują zwłaszcza trudne sytuacje społeczne, w których, jak twierdzi M. Tyszkowa (1977, s. 211), „wartości i dążenia jednostki podlegają zagrożeniu lub udaremnieniu przez innych ludzi przez sam fakt ich obecności bądź też

wskutek szczególnych form ich oddziaływania przeciwstawnego lub tylko niezgodnego z własnymi dążeniami (celami) jednostki". Wśród sytuacji tego typu Tyszkowa (1979) wyodrębnia sytuacje społecznego konfliktu, w których dążenia jednostki są sprzeczne lub niezgodne z dążeniami innych ludzi i zagrożona jest realizacja jej własnych dążeń.

W życiu nastolatków szczególnie częste są trudne sytuacje społecznej interakcji zawierające element zagrożenia poczucia bezpieczeństwa, realizacji dążeń czy osiągnięcia celu (zaspokojenia potrzeb). Rezultaty badań wskazują, że młodzież w okresie adolescencji za źródło silnego poczucia stresu uznaje konflikty interpersonalne: konflikt z nauczycielem, sprzeczki z kolegami ze szkoły i z sympatią oraz kłótnie z jednym lub obojgiem rodziców i innymi członkami rodziny (por. m.in. Cywińska 2005; Guszowska, Gorący, Rychta-Siedlecka 2001; Jaworski 2000; Miłkowska 2012).

Sytuacji trudnych nie można wykluczyć z życia człowieka. Od chwili narodzin każdy człowiek musi nauczyć się radzić sobie z trudnościami i wyzwaniem, które przed nim stoją. Sytuacja trudna pobudza młodego człowieka do aktywności ukierunkowanej na odzyskanie równowagi między wymaganiami sytuacji a możliwościami przystosowawczymi i/lub poprawę stanu emocjonalnego. Aktywność, którą on podejmuje w trudnej sytuacji, rozpatruje się w konkretnym kontekście sytuacyjnym jako strategię radzenia sobie w aktualnej sytuacji trudnej (por. Wrześniewski 1996).

Liczne badania i potoczna nawet obserwacja wskazują, że dorastająca młodzież dysponuje niemałym repertuarem strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (por. Frączek 2003; Kossewska 1995; Pisula, Baum 1992; Skowrońska 1994). Jest wśród nich strategia obrony w postaci agresji, przybierająca formę inicjowanego ataku fizycznego lub werbalnego skierowanego przeciw określonym osobom, wyrządzająca szkody w fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie innych osób (tj. wywołująca ból, cierpienie, destrukcję, prowadząca do utraty cenionych wartości). Pojawia się wówczas, gdy sytuacja, w jakiej znalazła się jednostka, jest oceniana przez nią jako zagrażająca jej dobrostanowi (por. Stach 1989). Generalnie strategia obrony w sytuacjach trudnych w postaci agresywnego reagowania na trudności nie jest ukierunkowana na rozwiązanie i przezwyciężenie trudnej sytuacji, pozwala człowiekowi jedynie obniżyć przykre napięcie emocjonalne (por. Borecka-Biernat 2006).

Dotychczasowe wyniki badań wskazują, że szczególnie stresujące dla dorastającej młodzieży jest środowisko szkolne, zwłaszcza sytuacje konfliktu z nauczycielami i kolegami ze szkoły. Wśród wymienianych przez młodych ludzi strategii radzenia sobie z problemami szkolnymi wyróżnić można zachowania agresywne w stosunku do osób i przedmiotów. Z danych uzyskanych przez E. Nitendel-Bujakową (2001), A. Woźniak-Krakowian i G. Wieczorek (2009) oraz G. Miłkowską (2012) wynika, że lekcje przedmiotowe są sytuacjami szczególnie sprzyjającymi agresywnym sposobom odreagowania stanu stresu. Agresja uczniów polegała m.in. na celowym utrudnianiu nauczycielom prowadzenia lekcji, niszczeniu osobistych przedmiotów pozostawionych na biurku nauczycielskim, wypowiedaniu złych opinii o nauczycielu do kolegów i rodziców. Warto jeszcze dodać, że ponad połowa badanych uczniów przyznała się, że po-

dejmując zachowania agresywne podczas przerw międzylekcyjnych. Dominują przejawy agresji fizycznej (szturchanie, popychanie, kopanie), a spośród form agresji słownej występują przewiska, wyśmiewanie osoby lub jej rzeczy, drwiny. Szczególne zagrożenie podczas przerw międzylekcyjnych stanowią pomieszczenia odosobnione, w których uczniowie przebywają najczęściej bez obecności nauczyciela (szatnia, korytarz, ubikacja). Uczniowie zapytani o przyczyny agresji na przerwie, wskazują m.in. na załatwianie porachunków i konflikty. Znaczna część uczniów popada w konflikty z innymi uczniami i z tych powodów przeżywa stany przykrych napięć emocjonalnych. Napięcia te uczniowie najczęściej rozładowują w postaci kłótni, stosowania przewisk, wyśmiewania lub bójek.

Interesujące badania nad strategiami radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi w grupie rówieśniczej przeprowadził A. Frączek (2003). W badaniach wzięły udział dorastające dzieci dziewięcioletnie, jedenasto- i piętnastoletnie mieszkające w Izraelu, Finlandii, Polsce i we Włoszech. Wyniki tych badań dowodzą, że dziewczynki lepiej niż chłopcy radzą sobie z konfliktami i częściej dążą do porozumienia. U chłopców zaś częściej występuje strategia agresywna niż u dziewcząt. Agresja chłopców i dziewcząt przyjmuje odmienne formy. U tych ostatnich bywa bardziej pośrednia, jest skrywana, służy do obrony. Ma ona charakter bierny, przyjmuje postać skarżenia, oskarżania, dąsania się i uczuciowego odrzucania. Chłopcy stosują jawne, fizyczne, bardziej aktywne i bezpośrednie formy agresywnego zachowania. Badania te wykazały, że u dzieci młodszych częściej występuje agresja fizyczna i instrumentalna, u starszych – agresja słowna oraz wroga.

Sytuacje konfliktowe z rodzicami stanowią w miarę dorastania coraz ważniejsze źródło napięć. R. Jaworski (2000) zauważa, że konflikty w relacjach dziecko – rodzic stanowią w okresie adolescencji zjawisko powszechne. Dzieci w starszym wieku szkolnym pragną się wyzwolić spod kurateli rodziców i całym swym postępowaniem domagają się przyznania większych niż dotychczas praw. Napotkane przeszkody i niepowodzenia oraz stawiane przez rodziców zakazy i ograniczenia powodują reakcje złości, wyrażające się w aroganckich odpowiedziach, trzaskaniu drzwiami, czasem płaczu lub bezpośrednich aktach agresji skierowanej na przedmioty lub osoby. W stosunku do rodziców agresja dorastających dzieci przejawia się w słowach, ironicznym wypowiedziach, ignorowaniu poleceń lub milczeniu. Autor ustalił, że w sytuacjach konfliktowych nastolatek często wykazuje wiele bezwzględności, agresywności, brutalności, obojętności a nawet cynizmu.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że z sytuacją konfliktu społecznego wiąże się problematyka agresywnej strategii radzenia sobie w konkretnym kontekście sytuacyjnym, mającej na celu uniknięcie lub zminimalizowanie napięć, strat, niekorzystnych skutków. Należałoby postawić pytanie, dlaczego młodzież w sytuacjach konfliktu społecznego wybiera strategię obrony w postaci agresywnego reagowania na trudności. Zdaniem Tyszkowej (1986) w psychologicznym mechanizmie zachowania się człowieka w sytuacjach trudnych szczególną rolę odgrywają jego subiektywne przekonania dotyczące kontroli nad sytuacją i emocjonalne odzwierciedlanie przez niego znaczenia tej sytuacji i przebiegu własnych działań. Człowiek działa w sytuacjach, w których spotykające go powodzenia i niepowodzenia traktuje jako następstwo sił będących poza zasięgiem osobistej kontroli – mówimy wtedy o poczuciu zewnętrznej kontroli – czy też rezultat działań zależy

od jego własnego zachowania i umiejętności, wówczas określa się to jako poczucie wewnętrznej kontroli (por. Drwal 1978). Subiektywne przekonania człowieka dotyczące jego kontroli nad sytuacją regulują przebieg procesu radzenia sobie w sytuacji trudnej, wpływając na podejmowane strategie zaradcze (por. Krause, Stryker 1984; Kurtek 2005). Wielu autorów m.in. K. Pakers (1984), M. Plopa (1997), D. Włodarczyk (1999), N. Ogińska-Bulik (2000) zwraca uwagę, że osoby o poczuciu zewnętrznej kontroli nieracjonalnie funkcjonują w sytuacjach trudnych. Najczęściej mają one przekonanie o niemożności wpływania na zmianę sytuacji trudnej, stąd też nie wykazują koncentracji na źródle problemu, ale na własnych emocjach. Obronnie są zorientowane na redukcję przykrych emocji, a nie na rozwiązanie problemu. Przeważnie w konfrontacjach stresowych, ocenianych jako niekontrolowane, osoby te stosują więcej strategii skoncentrowanych na emocjach niż na rozwiązywaniu problemu. E. Butterfield (1964), R. Lazarus i S. Folkman (1984) ustalili, że poczucie zewnętrznej kontroli koreluje z reakcjami intrapunitwnymi na frustrację. Tak więc osoby o poczuciu kontroli zewnętrznej częściej radzą sobie ze stresem przez strategię tłumienia oraz reagują na frustrację oskarżeniem siebie i autoagresją. Ponadto K. Zajączkowski (1992), I. Pufal-Struzik (1997) i H. Kulas (1998) zaobserwowali, iż osoby charakteryzujące się brakiem wiary w możliwość wpływania na pozytywne rezultaty własnych działań wykazują skłonność do agresji. Również badania T. Rostowskiej (2001) wskazują, że konfliktowe relacje młodych ludzi z innymi (np. wzajemna niechęć, niezyczliwość, obwinianie się) współwystępują najczęściej z poczuciem zewnętrznej kontroli. Stąd też osoby te cechowały się większą podatnością na zachowania konfliktowe.

Ogólnie rzecz ujmując, człowiek o poczuciu zewnętrznej kontroli w sytuacjach trudnych koncentruje się na sobie, nastawiając się na obronę zagrożonego „ego” przez różne formy agresji. Stąd też poznawcza ocena sytuacji jako takiej, nad którą nie jest możliwe sprawowanie kontroli, jest istotnym indywidualnym czynnikiem w emocjonalnych (agresywnych) działaniach człowieka wobec sytuacji trudnych.

Człowiek na sytuację zagrożenia reaguje emocjonalnie. Reakcje emocjonalne w sytuacji zagrożenia są związane z cechami osobowości człowieka, a także ze sposobem spostrzegania przez niego sytuacji (por. Łosiak 1995). W sytuacji trudnej emocje są intensywne i mają przeważnie zabarwienie negatywne. Utrzymujące się pobudzenie emocjonalne o dużym nasileniu i zabarwieniu negatywnym stanowi podstawę do zachowań agresywnych, irytacji, wybuchów wściekłości i innych, z pozoru nieuzasadnionych reakcji emocjonalnych, które można zaobserwować w różnego typu zachowaniach o charakterze destrukcyjnym (por. Terelak 2001). Rodzajem emocji, które prowadzą do zachowań agresywnych, są te zgodne z sekwencją: irytacja – złość – gniew. Ich natężenie określa nasilenie i formę agresji. Jak zauważa W. Łosiak (2009), emocje złości i gniewu są pokrewnymi stanami emocjonalnymi, które łączy podobieństwo na poziomie subiektywnego przeżywania, a także powiązanie z zachowaniami agresywnymi. Doświadczenie gniewu zawiera specyficzne doznania somatyczne, np. wrzenie, gotowanie się czy relacje o przeżywaniu silnych tendencji do działania o charakterze agresywnym, np. by kogoś skrzywdzić czy coś uszkodzić. Warto zauważyć, że gniew, złość jest jedną z możliwych reakcji emocjonalnych o znaku ujemnym, która pojawia się podczas doświadczania sytuacji stresowej postrzeganej jako zagrożenie lub strata/krzywda

(por. Lazarus 1986). Zdaniem L. Rosenzweiga (1976), S. Berkowitza (1992) emocje gniewu i złości uruchamiają działania ukierunkowane na odzyskanie zagrożonych lub utraconych celów działania i prowadzą do zachowań agresywnych. Do tego stanowiska skłania się także Z. Skorny (1987, s. 97), mówiąc: „subiektywnym odpowiednikiem agresji jest występowanie emocji gniewu i złości, chęci szkodzenia, dokuczania, wyrządzenia przykrości lub zadawania bólu”.

Z kolei emocje w sekwencji: niepokój – lęk – strach na ogół prowadzą do wycofania się, ucieczki (por. Borecka-Biernat 2006; Łosiak 2009). Wydaje się, że w warunkach naturalnych gniew jest emocją facylitującą czynności walki, natomiast strach facylituje czynność ucieczki. Jednakże obserwacje wskazują, że kiedy człowiek nie ma już gdzie uciekać, kiedy nie ma już żadnej możliwości poza samą agresją albo atakowaniem, wtedy lęk może być powodem ataku. Generalnie lęk stanowi jedną z możliwych reakcji emocjonalnych o znaku ujemnym, wywołanych przez sytuację zagrożenia obiektywnego lub subiektywnego, zewnętrznego lub wewnętrznego, działającego aktualnie lub w przyszłości (por. Doliński 2000, Łosiak 1995, Wrześniewski 1983). M. Kostecka (1969) twierdzi, że lęk powstaje na skutek postawienia człowieka w sytuacji, z którą nie może sobie poradzić, ma nad nią małą kontrolę lub nie kontroluje sytuacji. Powszechnie znane jest stwierdzenie, że u podłoża zachowania agresywnego tkwi lęk. Jest on jednym z istotniejszych determinantów zachowań agresywnych. Na współwystępowanie relacji lęk – agresja zwraca uwagę J. Ranschburg (1993, s. 137), porównując lęk i agresję do dwustronnego płaszcza: „agresja i lękliwość są dwiema stronami tego samego zjawiska, [...] jest to podobne do dwustronnego płaszcza: jeżeli strona lękliwa jest na zewnątrz, agresja skierowuje się do wewnątrz, jeśli natomiast agresja znajduje się na wierzchu, wewnątrz z pewnością będzie można odnaleźć lękliwość”. Warto jeszcze nawiązać do wypowiedzi A. Kępińskiego (1992, s. 292): „w agresji bowiem człowiek wychodzi z lękowej pozycji zaszczucia i maksymalnego skurczenia się własnej czasoprzestrzeni, z wściekłością i rozpaczą uderza w świat otaczający. Zniszczenie jakiegoś fragmentu tego świata przynosi mu ulgę i poczucie, że jest zwycięzcą, że nie tylko klęska jest jego przeznaczeniem”. Jak widać, agresja stanowi skuteczną formę radzenia sobie z lękiem odczuwanym w sytuacjach społecznych. Reakcja ta pomaga rozładować napięcie lękowe lub też ukryć lęk. Warto jednak zauważyć, że wpływ lęku na zachowanie zależy od jego nasilenia (por. Eysenck 2001; Kubacka-Jasiecka 1996; Leary, Kowalski 2001; Nitendel-Bujakowa 2001). Lęk osiągając wysoki poziom intensywności, uniemożliwia skuteczne przewyciężenie trudności, hamuje spontaniczną aktywność ludzką, zmniejsza motywację do transgresyjnych czynów, wywołuje u człowieka utratę kontroli nad własnym zachowaniem, agresywny wzór zachowania lub wycofanie się oraz ucieczkę z trudnej sytuacji, natomiast przy słabym i umiarkowanym poziomie lęku jednostka podejmuje wysiłek zmierzający do rozwiązania problemu poprzez reorganizację ukierunkowaną na cel czynności. Z tego wynika, że niskie nasilenie lęku może działać mobilizująco na zachowanie się człowieka, to jego duże nasilenie je dezorganizuje, ponieważ sprzyja spostrzeganiu wielu sytuacji jako zagrażających, nawet jeśli obiektywnie takimi nie są.

Ogólnie można powiedzieć, że człowiek na sytuację zagrożenia reaguje emocjonalnie. Może odczuwać złość, lęk, a czasem pojawia się u niego zadowolenie

z możliwości przewyciężenia trudności. Jak widać, sytuacje trudne generują emocje pozytywne, które sprzyjają aktywnemu zmaganiu się z trudnościami, oraz emocje negatywne (por. Doliński 2000, Łosiak 2009). Te ostatnie są na ogół stanem przykrym dla człowieka i dlatego dąży on do uwolnienia się od tych emocji. Broniąc się przed nimi, stosuje agresję, która zakłada konieczność zbliżenia się do przedmiotu zagrożenia, aby go zniszczyć, co umożliwia zredukowanie napięcia emocjonalnego.

Problemy badawcze

- Badania zmierzały do odpowiedzi na następujące pytania badawcze:
- Czy istnieje i jaki zachodzi związek między poczuciem umiejscowienia kontroli a strategią agresji radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego?
 - Czy istnieje i jaka jest zależność między poziomem i treścią emocji a strategią agresji radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego?
 - Jaki zespół zmiennych osobowościowych ma związek z faktem, że w trakcie sytuacji konfliktu społecznego nasila się stosowanie strategii agresji u młodzieży?

Metody badań własnych, grupa badawcza

W badaniach posłużono się *Kwestionariuszem do badania poczucia kontroli* (KBPK) G. Krasowicz i A. Kurzyp-Wojnarskiej (1990), *Trójczynnikiem inwentarzem stanów i cech osobowości* (TISCO) C. Spielbergera i K. Wrześniewskiego (por. Wrześniewski 1991) oraz kwestionariuszem do badania radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego (KSMK) (Borecka-Biernat 2012).

Pomiar

KBPK służy do pomiaru zmiennej osobowościowej, zwanej poczuciem umiejscowienia kontroli. Składa się z 46 pytań z wymuszonym wyborem; 36 z nich to pozycje diagnostyczne, a pozostałe 10 to pytania buforowe. Pytania diagnostyczne, dotyczące prostych sytuacji z życia młodzieży szkolnej, tworzą dwie skale: skalę sukcesów (S) i skalę porażek (P). Pytania dotyczące zdarzeń pomyślnych tworzą skalę sukcesów (S), a pytania dotyczące zdarzeń niepomyślnych – skalę porażek (P). Suma wyników uzyskanych w skalach sukcesów i porażek tworzy wskaźnik zgeneralizowanego poczucia umiejscowienia kontroli (S+P). Zdaniem G. Krasowicz i A. Kurzyp-Wojnarskiej (1990), autorki KBPK, spełnia on wymagania psychometryczne.

TISCO jest polską wersją amerykańskiego testu *State-Trait Personality Inventory* (STPI) opracowanego przez zespół C. Spielbergera (por. Wrześniewski 1991). TISCO składa się z dwóch niezależnych części. Część pierwsza (SPI) jest przeznaczona do pomiaru lęku, gniewu i ciekawości, traktowanych jako stany emocjonalne, odczuwane w danym momencie. Część druga (TPI) używana jest do badania tych samych emocji, traktowanych jako cechy osobowości. Tak więc test zawiera 6 podskal: lęk jako stan i lęk jako cecha, gniew jako stan i gniew jako ce-

cha oraz ciekawość jako stan i ciekawość jako cecha. Każda z podskal składa się z 10 krótkich, prostych stwierdzeń, odnoszących się do subiektywnych odczuć jednostki. Wyniki dotyczące rzetelności i trafności TISCO są zadowalające i zbliżone do oryginalnej wersji STPI.

KSMK przeznaczony jest do badania strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego podejmowanej przez młodzież w wieku dorastania. Składa się z opisu 33 sytuacji trudnych konfliktu społecznego. Do każdej sytuacji podano 4 zachowania wyrażające radzenie sobie z sytuacją konfliktu społecznego – pierwsze odnosi się do agresywnego radzenia (A), drugie do unikowego radzenia (U), trzecie do uległego radzenia (UI), a czwarte do zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego (Z). Wyniki uzyskuje się dla każdej skali oddzielnie poprzez sumowanie zaznaczonych zachowań w 33 sytuacjach, należących do danej skali. Ponieważ skale składają się z 33 pozycji, osoby badane mogą w każdej z nich uzyskać od 0 do 33 punktów. KSMK charakteryzuje się korzystnymi parametrami psychometrycznymi.

Próba osób badanych

Przebadano grupę 468 dziewczynek i 425 chłopców w wieku 13–15 lat. Ogółem w przeprowadzonych badaniach wzięły udział 893 osoby. Badani byli uczniami pierwszych, drugich i trzecich klas gimnazjalnych z Wrocławia i okolicznych miejscowości. Badania miały charakter grupowy, a przeprowadzono je na terenie szkół.

Analiza wyników badań

Charakterystyki związku między poczuciem umiejscowienia kontroli (KBPK) a agresywną strategią radzenia sobie stosowaną przez młodzież w sytuacji konfliktu społecznego (KSMK) dokonano za pomocą współczynnika korelacji r-Pearsona. Rezultaty zastosowania tej metody prezentuje tabela 1.

Tabela 1

Zestawienie wartości współczynnika korelacji r-Pearsona między skalami KBPK a skalą Agresja (A) KSMK dla całej grupy (N = 893) oraz dla dziewcząt (N = 468) i chłopców (N = 425)

Skale KBPK	Skala A KSMK		
	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
S	-0,31 p < 0,001	-0,31 p < 0,001	-0,31 p < 0,001
P	-0,34 p < 0,001	-0,25 p < 0,001	-0,28 p < 0,001
S+P	-0,37 p < 0,001	-0,31 p < 0,001	-0,34 p < 0,001

Legenda: A – skala agresywnego radzenia sobie w sytuacjach konfliktu społecznego, S – skala sukcesów, P – skala porażek, S+P – suma wyników skal S i P

Zawarte w tabeli 1 wartości współczynnika korelacji są za niskie i istotne statystycznie na bardzo wysokim poziomie ($p < 0,001$). Fakt ten pozwala sądzić, że poczucie umiejscowienia kontroli odrębnie dla sytuacji sukcesu (S) i dla sytuacji porażek (P) oraz zgeneralizowane poczucie umiejscowienia kontroli i agresywna strategia radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego nie są zjawiskami silnie ze sobą skojarzonymi. W kontekście rozpatrywanych zależności ważne jest jednak to, że wszystkie znaki algebraiczne „stojące” przy wartościach strategii agresji jako sposobu radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego wskazują na korelację ujemną. Analiza korelacji między poczuciem umiejscowienia kontroli odrębnie dla sytuacji sukcesów i dla sytuacji porażek oraz zgeneralizowanym poczuciem umiejscowienia kontroli a strategią agresji radzenia sobie wykazała, że strategia w postaci agresywnego reagowania na konflikt jest związana w sposób negatywny z poczuciem umiejscowienia kontroli odrębnie w sytuacji sukcesów i w sytuacji porażek oraz zgeneralizowanym poczuciem umiejscowienia kontroli. Mamy więc do czynienia z jednoznaczną tendencją do dwukierunkowych zmian wartości badanych cech; im wyższe wyniki w KBPK, a więc im silniejsze przekonanie o wewnętrznej kontroli następstw zdarzeń odrębnie w sytuacji sukcesów i w sytuacji porażek oraz zgeneralizowanym wewnętrznym poczuciu kontroli, tym niższe rezultaty pomiaru strategii agresji, i odwrotnie, niższym wynikiom w KBPK, czyli silniejszemu przekonaniu o zewnętrznej kontroli następstw zdarzeń odrębnie w sytuacji sukcesów i w sytuacji porażek oraz zgeneralizowanym zewnętrznym poczuciu kontroli towarzyszy wyższy poziom strategii agresji młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. Prawdopodobna wydaje się zatem prawidłowość, że brak wiary w możliwość uzyskania pożądaných rezultatów własnych działań sprzyja ujawnieniu przez młodzież strategii agresji w sytuacji konfliktu społecznego. Nie wierzy bowiem ona w to, że dobre i pożądané rzeczy, które ją spotykają, są jej zasługą. Młodzi ludzie przypisują je raczej pomyślnym splotom wydarzeń lub przychylności innych ludzi. Są przeświadczeni, że osiągnęte przez nich sukcesy i uzyskiwane nagrody to rezultat szczęścia, uśmiechu losu lub sprzyjającego zbiegu okoliczności. Owa tendencja do poczucia kontroli zewnętrznej u młodzieży stosującej strategię agresji w sytuacji konfliktu społecznego przejawia się też w sytuacjach porażek. Brak poczucia odpowiedzialności za niepowodzenia sprawia, iż nie występuje u niej motywacja do podejmowania zadań i działań, które mogłyby zapobiec porażce, stąd też młodzież ta ma skłonność do agresywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Uważa, że spotykające ją niepowodzenia nie wynikają z ich winy. Najczęściej przyczynę takiego stanu rzeczy młodzi ludzie widzą w przeznaczeniu, pechu, złym losie, złośliwości innych ludzi czy w innych czynnikach zewnętrznych, na które i tak nie ma rady.

Dane zawarte w tabeli 1 pozwalają jednocześnie sądzić, iż płeć nie okazała się czynnikiem determinującym siłę związku między badanymi zmiennymi. Prawie jednakowe współczynniki korelacji u dziewcząt i chłopców wystąpiły między poczuciem umiejscowienia kontroli odrębnie dla sytuacji sukcesów i dla sytuacji porażek oraz zgeneralizowanym poczuciem umiejscowienia kontroli a agresywną strategią radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Ogólnie dziewczęta i chłopcy uzyskali niskie współczynniki korelacji istotne statystycznie.

W celu sprawdzenia możliwych zależności między poziomem lęku, gniewu i ciekawości rozumianych jako aktualny stan emocjonalny i jako cecha osobowości a strategią agresji radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego, skorelowano wyniki w skalach TISCO i w skali Agresja (A) KSMK. Współczynniki korelacji r-Pearsona dla całej grupy oraz dla grup wydzielonych ze względu na płeć są przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2

Zestawienie wartości współczynnika korelacji r-Pearsona między skalami TISCO a skalą Agresja (A) KSMK dla całej grupy (N = 893) oraz dla dziewcząt (N = 468) i chłopców (N = 425)

Skale TISCO	Skala A KSMK		
	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Gniew – stan	0,25 p < 0,001	0,28 p < 0,001	0,27 p < 0,001
Gniew – cecha	0,30 p < 0,001	0,33 p < 0,001	0,32 p < 0,001
Lęk – stan	0,002 n.i.	0,17 p < 0,001	0,08 p < 0,02
Lęk – cecha	0,109 n.i.	0,22 p < 0,001	0,13 p < 0,001
Ciekawość – stan	-0,03 n.i.	-0,09 n.i.	-0,06 n.i.
Ciekawość – cecha	-0,03 n.i.	-0,06 n.i.	-0,04 n.i.

Z danych zamieszczonych w tabeli 2 wynika, że korelacja między gniewem jako stanem emocjonalnym odczuwanym w danym momencie a skalą strategii agresji jest istotna statystycznie dla całej grupy ($r = 0,27$) oraz dla dziewcząt ($r = 0,25$) i chłopców ($r = 0,28$) oddzielnie ($p < 0,001$). Daje się zauważyć niską zależność – im wyższy poziom gniewu rozumiany jako chwilowy stan przeżywany w związku z sytuacją konfliktu społecznego, w jakiej młodzież szkolna się znajduje, tym częściej wykorzystuje ona w działaniu strategię agresji. Można przyjąć, iż wraz ze wzrostem gniewu o charakterze sytuacyjnym będzie rosła wartość agresywnego sposobu radzenia sobie z sytuacją konfliktu społecznego. Ponadto uzyskano znaczącą niską dodatnią korelację między gniewem jako cechą osobowości a skalą strategii agresji radzenia sobie dla całej grupy ($r = 0,32$) oraz dla dziewcząt ($r = 0,30$) i chłopców ($r = 0,33$). Wydaje się więc, że u młodzieży poziom cechy gniewu decyduje o nasileniu strategii agresji radzenia sobie. Interpretacja uzyskanej zależno-

ści jest następująca: im wyższy poziom wyuczony dyspozycji do reagowania gniewem, tym częściej dorastająca młodzież w sytuacji konfliktu społecznego stosuje strategie agresji.

Na podstawie danych zamieszczonych w tabeli 2 można zauważyć słabą zależność między lękiem jako aktualny stan emocjonalny a strategią agresji radzenia sobie w całej grupie badanej młodzieży ($r = 0,08$). Wyniki analiz statystycznych pozwalają jednocześnie sądzić, iż wspomniane relacje w pewnym stopniu determinowane są czynnikiem płci badanych osób, bowiem istotne są one w gronie chłopców ($r = 0,17$), natomiast nie są istotne dla dziewcząt. Współzależności dają się zinterpretować w ten sposób: im wyższy poziom lęku rozumiany jako stan emocjonalny, odczuwany w danym momencie, tym wyższy poziom strategii agresji radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Uzyskano słaby współczynnik korelacji, statystycznie istotny ($p < 0,01$), między poziomem lęku rozumianego jako cecha osobowości a strategią agresji radzenia sobie dla całej grupy ($r = 0,13$), który potwierdza się w grupie chłopców ($r = 0,22$), natomiast w grupie dziewcząt nie osiąga poziomu istotności. Interpretacja uzyskanej zależności jest następująca: im wyższy poziom cechy lęku, tym częściej dorastający w sytuacji konfliktu społecznego stosuje strategie agresji. Należy sądzić, iż wyuczona dyspozycja do spostrzegania sytuacji społecznych obiektywnie niegroźnych jako zagrażających i reagowania na nie lękiem nieproporcjonalnym do wielkości zagrożenia ma związek z wyuczoną dyspozycją do agresywnego radzenia sobie z sytuacją konfliktu społecznego.

Z danych w tabeli 2 wynika, że korelacja między ciekawością jako aktualny stan emocjonalny a skalą strategii agresji jest nieistotna statystycznie dla całej grupy oraz dla dziewcząt i chłopców oddzielnie ($p < 0,05$). Nie ma także istotnej współzależności między ciekawością rozumianą jako względnie stała cecha osobowości a strategią agresji radzenia sobie dla całej grupy badanej młodzieży i dla obu grup wydzielonych ze względu na płeć. Pozwala to sądzić, że wyuczona dyspozycja do spostrzegania sytuacji trudnych jako wyzwanie i reagowanie na nie ciekawością nie ma związku z wyuczoną dyspozycją do agresywnego sposobu radzenia sobie z sytuacją konfliktu społecznego.

Z tego co już wiemy, współczynniki korelacji r-Pearsona kształtują się na poziomie słabym i niskim, jednakże są istotne statystycznie ($p < 0,001$), przemawiają za tym, że podatna na przeżywanie gniewu i lęku o zróżnicowanej genezie (stan, cecha) okazuje się młodzież stosująca w sytuacjach konfliktu społecznego strategie agresji. Oznacza to, iż jest ona skłonna reagować emocjami negatywnymi (gniew, lęk) w sytuacjach konfliktu społecznego.

W celu dokładniejszego przeanalizowania, jaki zespół cech osobowości współdeterminuje poziom strategii agresji radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego u młodzieży, przeprowadzono analizę krokowej regresji wielokrotnej. Za zmienną zależną przyjęto wyniki w skali A KSMK; jako zbiór zmiennych niezależnych potraktowano wyniki w dwóch skalach (Sukces i Porażka) KBPK i sześciu skalach (Gniew – stan i Gniew – cecha, Lęk – stan i Lęk – cecha oraz Ciekawość – stan i Ciekawość – cecha) TISCO. Wyniki przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3

Krokowa regresja wielokrotna wyniku skali agresji (A) KSMK względem skal KBPK i skal TISCO: wyniki dla całej grupy (N = 893) oraz dla dziewcząt (N = 468) i chłopców (N = 425)

Osoby badane	Zmienna	Beta	B	Błąd st. B	t	Poziom p <
Ogółem	Sukces	-0,20	-0,30	0,05	-5,53	0,000001
	Porażka	-0,12	-0,17	0,05	-3,24	0,001
	Gniew – stan	0,14	0,10	0,02	4,14	0,00004
	Gniew – cecha	0,25	0,19	0,03	6,63	0,000001
	Lęk – cecha	-0,11	-0,10	0,03	-2,97	0,003
	W. wolny		6,59	1,00	6,57	0,000001
Współczynnik korelacji wielokrotnej: R = 0,44 Współczynnik wielokrotnej determinacji: R ² = 0,20 Istotność równania: F(5,887) = 43,43; p < 0,00001 Błąd std. Estymacji: 4,18						
Dziewczęta	Sukces	-0,18	-0,27	0,07	-3,79	0,0002
	Porażka	-0,17	-0,25	0,07	-3,44	0,0006
	Gniew – stan	0,21	0,15	0,04	3,75	0,0002
	Lęk – stan	-0,15	-0,21	0,07	-2,91	0,004
	Gniew – cecha	0,25	0,18	0,04	4,65	0,000004
	Lęk – cecha	-0,12	-0,11	0,05	-2,40	0,02
	W. wolny		10,91	1,71	6,37	0,000001
Współczynnik korelacji wielokrotnej: R = 0,48 Współczynnik wielokrotnej determinacji: R ² = 0,23 Istotność równania: F(6,461) = 22,79; p < 0,00001 Błąd std. estymacji: 4,11						
Chłopcy	Sukces	-0,24	-0,35	0,07	-5,21	0,000001
	Gniew – stan	0,14	0,09	0,04	2,68	0,008
	Gniew – cecha	0,21	0,16	0,04	4,10	0,00005
	W. wolny		4,42	1,25	3,53	0,0005
Współczynnik korelacji wielokrotnej: R = 0,42 Współczynnik wielokrotnej determinacji: R ² = 0,18 Istotność równania: F(3,421) = 30,63; p < 0,00001 Błąd std. estymacji: 4,20						

Pierwszą analizę przeprowadzono na wynikach całej grupy badanej młodzieży, bez względu na płeć. Jak widać w tabeli 3, pięć zmiennych miało istotny wpływ na strategię agresji radzenia sobie młodzieży w sytuacjach konfliktu społecznego: poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacji sukcesów, poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacji porażek, gniew jako aktualny stan emocjonalny i gniew jako cecha osobowości oraz lęk jako cecha osobowości. Zmienne te wyjaśniają mały procent wariancji zmiennej zależnej (20%). Wartości Beta wskazują, że im silniejsze przekonanie o kontroli zewnętrznej, odnoszącej się odrębnie do zdarzeń pozytywnych i zdarzeń negatywnych, wyższy poziom gniewu

odczuwany jako stan emocjonalny w danym momencie, wyższy poziom cechy gniewu oraz niższy poziom cechy lęku, tym częściej młodzież w radzeniu sobie w sytuacji konfliktu społecznego stosuje strategie agresji. Można również to zinterpretować w ten sposób, że obok wielu czynników, które potencjalnie mogą mieć wpływ na poziom agresywnej strategii radzenia sobie stosowanej przez młodzież w sytuacji konfliktu społecznego, strategii tej sprzyja poczucie zewnętrznej umiejscowienia kontroli, dotyczące zarówno zdarzeń pozytywnych, jak i negatywnych, wyższy poziom gniewu o charakterze sytuacyjnym i wyższy poziom wyuczonej dyspozycji do reagowania gniewem oraz niższy poziom wyuczonej dyspozycji do reagowania lękiem.

Przeprowadzono odrębne analizy dla grup wydzielonych ze względu na płeć (por. tab. 3). Z obliczeń wynika, iż ważną rolę determinującą dla strategii agresji radzenia sobie przez dziewczęta odgrywa poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacji sukcesów i poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacji porażek, gniew jako stan emocjonalny, odczuwany w danym momencie i gniew jako cecha osobowości oraz lęk jako aktualny stan emocjonalny i lęk jako cecha osobowości. Współczynnik determinacji wielokrotnej ukazuje, że 23% wariancji zmiennej zależnej jest wyjaśniona przez te zmienne. Parametry równania regresyjnego, w tym jego istotność, świadczą jednak o tym, że zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli odrębnie dla sytuacji sukcesów i sytuacji porażek, wyższy poziom gniewu o charakterze sytuacyjnym i wyższy poziom wyuczonej dyspozycji do reagowania gniewem oraz niższy poziom stanu lęku przeżywanego w związku z sytuacją trudną i niższy poziom wyuczonej dyspozycji do reagowania lękiem mają istotny wpływ na poziom strategii agresji radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego przez dziewczęta.

Sprawdzono też, jaki zespół zmiennych osobowościowych ma wpływ na poziom strategii agresji chłopców w sytuacji konfliktu społecznego. Trzy zmienne niezależne okazały się istotne w równaniu regresyjnym. Są nimi: poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacji sukcesów, gniew jako aktualny stan emocjonalny i gniew jako cecha osobowości. Współczynnik wielokrotnej determinacji jest niewysoki ($R^2 = 0,18$), co świadczy, że tylko 18% zmienności w zakresie strategii agresji u chłopców daje się wyjaśnić oddziaływaniem przyjętego zespołu zmiennych niezależnych. Pozostałe zmienne uwzględnione w badaniu okazały się nieistotnymi wyznacznikami strategii agresji w grupie chłopców. Wartości Beta wskazują, że im silniejsze przekonanie o kontroli zewnętrznej odnoszącej się do sytuacji sukcesów oraz wyższy poziom gniewu rozumiany jako chwilowy stan przeżywany w związku z sytuacją trudną i wyższy poziom wyuczonej dyspozycji do reagowania gniewem, tym wyższy poziom strategii agresji radzenia sobie chłopców w sytuacji konfliktu społecznego.

Przedstawione wyniki badań wskazują na powiązanie poczucia umiejscowienia kontroli i wybranych emocji negatywnych ze strategią agresji radzenia sobie młodzieży dorastającej w sytuacji konfliktu społecznego. Strategia agresji jest uwarunkowana badanymi cechami osobowości w granicach od 18% u chłopców do 23% u dziewcząt (por. tab. 3). Współczynnik determinacji wielokrotnej jest niewysoki, co oznacza, że może istnieć wiele innych zmiennych współdeterminujących poziom strategii agresji radzenia sobie w sytuacjach konfliktu społecznego.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań umożliwiają wysunięcie następujących wniosków:

1. Poczucie umiejscowienia kontroli jest istotną zmienną modyfikującą funkcjonowanie młodego człowieka w sytuacji konfliktu społecznego. Silniejsze przekonanie o wpływie innych na pozytywne i/lub negatywne skutki własnych działań (zewnętrzna kontrola) sprzyja nasileniu strategii agresji radzenia sobie młodzieży (ujmując badanych całościowo i ze względu na płeć) w sytuacji konfliktu społecznego. Prawdopodobna wydaje się zatem prawidłowość, że brak wiary w możliwość uzyskania pożądaných rezultatów własnych działań czy brak poczucia odpowiedzialności za niepowodzenia sprzyjają ujawnieniu przez młodzież strategii agresji w sytuacji konfliktu społecznego. Stwierdzono również, iż na wyjaśnianie nasilenia strategii agresji radzenia sobie ma wpływ zgeneralizowane przekonanie jednostki odnoszące się do niskiego stopnia, w jakim może ona kontrolować wydarzenia. Ogólnie rzecz ujmując, młodzież, która ma przekonanie o niemożności wpływu na zmianę sytuacji trudnej, przyjmuje strategię w postaci agresywnego reagowania na trudności. Zbliżone wyniki otrzymali w swoich badaniach K. Zajączkowski (1992) i T. Rostowska (2001). Wyniki tych badań dowodzą, że konfliktowe relacje z innymi (np. wzajemna niechęć, niezyczliwość, obwinianie się), pojawiające się w społecznie zorganizowanym systemie działalności człowieka, to formy zachowania współwystępujące najczęściej z poczuciem zewnętrznej kontroli.
2. Podatna na przeżywanie lęku o zróżnicowanej genezie (stan, cecha) jest młodzież (ujmując badanych całościowo i chłopców) stosująca w sytuacjach konfliktu społecznego strategię agresji radzenia sobie. Warto podkreślić, że wyuczona dyspozycja do spostrzegania różnych sytuacji jako zagrażających i reagowanie na nie stanem lęku nieproporcjonalnym do wielkości faktycznego zagrożenia ma bezpośredni związek z wyuczoną dyspozycją do agresywnego radzenia sobie z sytuacją konfliktu społecznego. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu lęku (stan, cecha) u adolescentów w sytuacjach interpersonalnych stwarzających zagrożenie dla realizacji ich własnych dążeń, będzie rósł poziom strategii agresji (por. Kubacka-Jasiecka 1986, Ranschurg 1993).
3. Młodzież (ujmując badanych całościowo i ze względu na płeć) stosująca w sytuacjach konfliktu społecznego strategię agresji przejawia wyższy poziom gniewu jako stan emocjonalny, przeżywany w związku z tą sytuacją i wyższy poziom wyuczony dyspozycji do reagowania gniewem. Oznacza to, że im większe nasilenie strategii agresji radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego, tym wyższy poziom gniewu o zróżnicowanej genezie (stan, cecha) (por. Pufal-Struzik 1997, Ranschurg 1993).
4. Analiza regresji ujawniła powiązanie poczucia umiejscowienia kontroli i gniewu z agresywną strategią radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. Jest interesujące, że wysoki poziom lęku (stan, cecha) nie okazał się wyznacznikiem agresywnej strategii radzenia sobie dorastających w sytuacji konfliktu społecznego. Rezultat taki wydaje się odpowiadać konkluzji, którą sformułowała Tyszkowa (1986), że struktura osobowości jednostki i jej cechy decydują o tym, czy napięcie

emocjonalne, wywołane w sytuacji trudnej, zostanie odczytane informacyjno-kompensacyjnie w stosunku do celu czynności, czy jako sygnał osobistego zagrożenia. W toku tej analizy stwierdzono, że silne przekonanie o wpływie innych na pozytywne i/lub negatywne skutki własnych działań oraz wyższy poziom gniewu jako stan emocjonalny, przeżywany w związku z tą sytuacją i wyższy poziom wyuczonej dyspozycji do reakcji gniewu oraz niższy poziom stanu i cechy lęku, tym częściej młodzież (ujmując badanych całościowo i ze względu na płeć) w radzeniu sobie w sytuacji konfliktu społecznego stosuje strategię agresji.

Uogólniając przedstawione wyniki można stwierdzić, że silne przekonanie młodzieży o wpływie innych na pozytywne i/lub negatywne skutki zdarzeń odgrywa rolę w wyborze strategii agresji radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Świadczy to o tym, że badana młodzież sięgająca po strategię agresji radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego nie ma przekonania o możliwości uzyskania pożądanego rezultatu własnych działań, przypisuje je raczej pomyślnym splotom wydarzeń lub przychylności innych ludzi oraz nie potrafi wziąć odpowiedzialności za porażki, których przyczynę widzi w czynnikach zewnętrznych, na które i tak nie ma się wpływu, np. złym losie lub złośliwości innych ludzi. Tak więc ocena sytuacji konfliktowej jako takiej, co do której młody człowiek jest przekonany, że nie ma nad nią kontroli, jest związana z agresywną formą radzenia sobie z tą sytuacją. Uczestniczenie w zdarzeniach, w których młodzi ludzie nie mają kontroli nad ich przebiegiem, wzmaga emocje negatywne. Z tego co wiemy, są one stanem przykrym dla człowieka i dlatego dąży on do uwolnienia się od tych emocji. Przeświadczenie dorastającego o braku możliwości oddziaływania na to, co się dzieje w sytuacji konfliktu społecznego, wpływa na stosowane sposoby zmniejszenia napięcia emocjonalnego, towarzyszącego tej sytuacji. Analiza materiału badawczego wykazała, że agresja stanowi formę radzenia sobie z gniewem i lękiem odczuwanym w sytuacji konfliktu społecznego. Strategia ta pomaga rozładować dorastającej młodzieży emocje negatywne, pojawiające się w sytuacji stwarzającej zagrożenie dla realizacji jej własnych dążeń.

Bibliografia

- Berkowitz, L. (1992). O powstawaniu i regulowaniu gniewu i agresji. *Nowiny Psychologiczne*, 1–2, 87–105.
- Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Borecka-Biernat, D. (2012). Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. *Psychologia Wychowawcza*, 1–2, 86–118.
- Butterfield, E. (1964). Locus of control, test anxiety, reactions to frustration and achievement attitudes. *Journal of Personality*, 32, 298–311.
- Cywińska, M. (2005). Przyjaźń i konflikty. *Życie Szkoły*, 1, 4–9.
- Doliński, D. (2000). Emocje, poznanie i zachowanie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. (s. 369–394). Gdańsk: GWP.
- Drwal, R. (1978). Poczucie kontroli jako wymiar osobowości- podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań. *Materiały do Nauczania Psychologii*. S. III, t. 3, 307–345.
- Eysenck, M. (2001). Sprawdź swoje lęki. *Charaktery*, 1, 29–30.
- Fraćzek, A. (2003). Wszystko o twojej agresji. *Charaktery*, 7, 28–30.
- Guszkowska, M., Gorący, A., Rychta-Siedlecka, J. (2001). Ważne zdarzenia życiowe i codzien-

- ne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży. *Edukacja Otwarta*, 4, 155–164.
- Jaworski, R. (2000). Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem. W: R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk, (red.), *Problemy człowieka w świecie psychologii*. (s. 27–54). Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Kępiński, A. (1992). *Lęk*. Kraków: Sagittarius.
- Kobus, K., Reyes, O. (2000). A descriptive study of urban Mexican American adolescents' perceived stress and coping. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22, 163–178.
- Kossewska, J. (1995). Młodzież studiująca i stres: problemy stresotwórcze i sposoby radzenia sobie ze stresem. *Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych*, XLVIII, 115–129.
- Kostecka, M. (1969). O pojęciu lęku. *Materiały do Nauczania Psychologii*. S. IV, t. 3, 221–236.
- Krasowicz G., Kurzyp-Wojnarska A. (1990). *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli (KBPK). Podręcznik*. Warszawa: Laboratorium Technik Diagnostycznych im. B. Zawadzkiego.
- Krause, N., Stryker, S. (1984). Stress and well-being: the buffering role of locus of control beliefs. *Social Science and Medicine*, 18, 783–790.
- Krzyżko, M. (1999). Styl atrybucyjny a sposoby radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych. W: W. Kojsa, R. Mrózka, R. Studenski (red.), *Młodzież w sytuacjach zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych* (s. 265–276). Cieszyn: Wydawnictwo UŚ Filia w Cieszynie.
- Kubacka-Jasiecka, D. (1986). *Struktura ja a związek między agresywnością i lękliwością*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kubacka-Jasiecka, D. (1996). Adaptacyjno-obronne mechanizmy i funkcje młodzieżowych zachowań agresywnych. W: A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży*. (s. 19–36). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kulas, H. (1998). Rozwój poczucia kontroli u dzieci w wieku szkolnym. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 219–230.
- Kurtek, P. (2005). Regulacyjna rola poczucia kontroli w radzeniu sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia w sytuacjach trudnych. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 277–294.
- Lazarus, R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 3–4, 2–40.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Verlag.
- Leary, M., Kowalski, R. (2001). *Lęk społeczny*. Gdańsk: GWP.
- Łosiak, W. (1995). Umiejscowienie kontroli, percepcja sytuacji a lęk w sytuacji egzaminacyjnej. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, XLVII, 107–114.
- Łosiak, W. (2009). *Stres i emocje w naszym życiu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Matuszewicz, C. (1997). Konflikty w zespołach uczniowskich. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna* (s. 285–287). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Miłkowska, G. (2012). Agresja w okresie dorastania-charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie. W: Z. Izdebski (red.), *Zagrożenia okresu dorastania*. (s. 91–110). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nitendel-Bujakowa, E. (2001). Lęki szkolne jako wyznacznik funkcjonowania dziecka. *Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego*, 1, 15–37.
- Ogińska-Bulik N. (2000). Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem. *Zeszyty Naukowe WSHE w Łodzi*, 8(13), 93–103.
- Parkes K. (1984). Locus of Control Cognitive Appraisal, and Coping in Stressful Episodes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 655–668.
- Pisula, E. Baum, M. (1992). Jak dzieci radzą sobie ze stresem. *Edukacja i Dialog*, 8, 11–14.
- Plewicka, Z. (1977). Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole. W: M. Tyszkowa (red.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*. (s. 37–50). Poznań: Wydawnictwo UAM.

- Plopa, M. (1997). Radzenie sobie ze stresem: psychospołeczne uwarunkowania. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. T. 1. (s. 99–112). Bydgoszcz: WSP.
- Pufal-Struzik, I. (1997). Percepcja zagrożeń i poziom stresu a możliwości młodzieży w zakresie twórczego radzenia sobie z problemami. *Zdrowie Psychiczne*, 3–4, 63–69.
- Pufal-Struzik, I. (1997). Niektóre cechy osobowości młodzieży agresywnej. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 151–156.
- Ranschburg, J. (1993). *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa: WSiP.
- Rosenzweig, S. (1976). Aggressive behavior and the Rosenzweig Picture-Frustration P-F Study. *Journal of Clinical Psychology*, 32(4), 885–891.
- Rostowska, T. (2001). *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna*. Łódź: Wydawnictwo UE.
- Skorny, Z. (1987). Dziecko agresywne-objawy, przyczyny, przeciwdziałanie. W: W. Pomykało, *Vademecum dla rodziców dzieci od lat 6 do 10*. (s. 97–102). Warszawa: Wydawnictwo Współczesne.
- Skowrońska, D. (1994). Zachowania agresywne w sytuacjach frustracyjnych młodzieży opóźnionej umysłowo w stopniu lekkim. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin*, Sectio J, vol VII, 6, 57–63.
- Stach, R. (1989). *Zachowanie agresywne*. Wrocław: Ossolineum.
- Terelak, J. (2001). *Psychologia stresu*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Tyszkowa, M. (1977). Zachowanie się dzieci i młodzieży w sytuacjach trudnych. Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań. W: M. Tyszkowa (red.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*. (s. 7–17). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Tyszkowa, M. (1979). Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych. *Oświata i Wychowanie*, 6, 210–217.
- Tyszkowa, M. (1986). *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.
- Włodarczyk, D. (1999). Rola i miejsce oceny poznawczej w radzeniu sobie ze stresem. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 57–72.
- Woźniak-Krakowian, A., Wieczorek, G. (2009). Przemoc w szkole jako zjawisko społeczne. W: A. Woźniak-Krakowian, E. Napora, I. Gomółka-Walaszek (red.), *Problemy marginalizacji dzieci i młodzieży*. (s. 115–151). Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Wrześniewski, K. (1983). *Wybrane zagadnienia lęku. Teoria i pomiar*. Warszawa: WAM.
- Wrześniewski, K. (1991). Trójczynnikiowy inwentarz stanów i cech osobowości. *Przeгляд Lekarski*, 48, 2, 222–225.
- Wrześniewski, K. (1996). Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. (s. 44–64). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Zajączkowski, K. (1992). Poczucie kontroli zachowania a skłonności agresywne nieletnich przestępców. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 3, 146–155.

PERSONALITY DETERMINANTS OF AGGRESSIVE CONFLICT RESOLUTION STRATEGIES USED BY JUNIOR HIGH STUDENTS

Summary

The study aimed to assess the role of locus of control and of emotions in generating aggressive coping strategies in adolescents used in social conflict situations. The following tools were used in the study: the author's questionnaire of coping strategies used by

adolescents in social conflict situations (KSMK), the *Locus of Control Questionnaire* (KBPK) by G. Krasowicz and A. Kurzyp-Wojnarska, and the *Three-Factor Inventory of Personality States and Traits* (TISCO) by K. Wrześniewski (based on C. Spielberger's inventory). Empirical studies were conducted in junior high schools in Wrocław and in the surrounding towns. Study participants were 893 adolescents (468 girls and 425 boys) aged 13–15. The studies show that the adolescents' strong conviction about the influence of others on positive and/or negative effects of events plays a part in the choice of aggressive strategies to cope with social conflict. Analysis of the research material shows that aggression is a form of coping with anger and anxiety felt in social conflict situations. Aggressive strategies help the adolescents to release negative emotions that occur in a situation which poses a threat to the fulfillment of their own aspirations.

Key words: locus of control, emotional reactions, aggressive coping strategies, social conflict situations, adolescents

PRZESTRZEŃ W EDUKACJI UCZNIÓW Z DYSFUNKCJĄ WZROKU

Artykuł dotyczy przestrzennej organizacji kształcenia uczniów niewidomych i słabowidzących. W pierwszej części tekstu omówiono wpływ organizacji środowiska fizycznego na pełnienie roli ucznia oraz na relacje społeczne w zespole klasowym. Odnosząc się do wywołanych dysfunkcją wzroku trudności w orientacji przestrzennej i samodzielnym, bezpiecznym poruszaniu się, przedstawiono znaczenie środowiska materialnego w edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzrokową. Główną część artykułu stanowi przegląd źródeł zawierających wykaz praktycznych wskazówek dotyczących adaptacji otoczenia fizycznego do potrzeb ucznia niewidomego i słabowidzącego, w tym sposobów dostosowania budynku szkoły, sali lekcyjnej, stanowiska pracy. Modyfikacja przestrzeni szkolnej obejmować powinna m.in. eliminację elementów niebezpiecznych, oznaczenie wybranych miejsc piktogramami opisanymi pismem Braille'a, aranżację klasy uwzględniającą dobór optymalnego oświetlenia i kolorystyki. Adaptacja otoczenia fizycznego pod kątem specyfiki funkcjonowania ucznia niewidomego czy słabowidzącego jest procesem, który powinien rozpocząć się jeszcze przed przybyciem ucznia do szkoły i mieć charakter otwarty, a więc podlegać niezbędnym modyfikacjom zależnie od bieżących potrzeb. Wprowadzane zmiany powinny być stosunkowo proste, niedrogie, zgodne z przyjętymi kanonami estetyki wnętrza.

Słowa kluczowe: przestrzeń, niewidzenie, słabowzroczność, adaptacja otoczenia

Wprowadzenie

Przestrzeń fizyczna w sposób znaczący wpływa na rodzaj i poziom aktywności przejawianych przez pojedynczą osobę czy grupę. Organizacja środowiska fizycznego może sprzyjać sprawnemu wykonaniu danego działania lub przeciwnie – utrudniać je czy wręcz uniemożliwiać. Warunki fizyczne będą także oddziaływać na samopoczucie użytkowników konkretnej przestrzeni; uporządkowana, znana, przyjazna przestrzeń gwarantować będzie poczucie bezpieczeństwa w jego podstawowym wymiarze i tym samym wzmacniać chęć oraz gotowość aktywnej eksploracji, z kolei lęk wzbudzany przez nieznaną, podlegającą częstym zmianom otoczenie może istotnie hamować aktywność własną osoby. Fizyczne umiejscowienie obiektów i osób w przestrzeni tworzy ramy, w których dochodzi do zróżnicowanych interakcji konstytuujących środowisko społeczne. Określone rozwiązania przestrzenne będą w różnym stopniu skłaniały do nawiązywania i utrzymywania kontaktów, współpracy i rywalizacji, integracji i segregacji, ekspozycji społecznej i izolacji.

Optymalna organizacja środowiska fizycznego w placówkach edukacyjnych wymaga uwzględnienia wszystkich aspektów oddziaływania przestrzeni na psy-

chospołeczne funkcjonowanie ucznia i zespołu klasowego. Jak wskazuje Z. Gajdzica (2008, 2011), zagadnienie to należy do stosunkowo rzadko rozpatrywanych w literaturze pedagogicznej, zaś na gruncie pedagogiki specjalnej odnosi się je głównie do umiejscowienia w sali lekcyjnej uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością. W pozycjach fachowych (m.in. Popławska, Sierpińska 2001; Gajdzica 2011) odnaleźć można propozycje różnych modeli rozmieszczenia ławek, które z jednej strony mają ułatwić zaspokojenie indywidualnych potrzeb edukacyjnych danego dziecka, z drugiej zaś – zwiększyć integrację wewnątrzklasową. Tworzenie warunków fizycznych uwzględniających specyfikę określonego rodzaju dysfunkcji uznaje się za jeden z podstawowych gwarantów efektywności wychowania integracyjnego (Chodkowska 2009) i inkluzyjnego (Wdówik 2009). Opisywane przez badaczy przypadki barier architektonicznych skazujących ucznia z dysfunkcją na bierność większą niż generowana jego ograniczeniami biologicznymi, jak również uzasadnianie odmowy przyjęcia ucznia z niepełnosprawnością do placówki ogólnodostępnej brakiem dostosowania przestrzeni fizycznej (Marek-Ruka 2010) stanowią zaprzeczenie idei społeczeństwa inkluzyjnego.

Przestrzeń szkolna a niepełnosprawność wzrokowa

Do typów niepełnosprawności, których następstwa implikują konieczność adaptacji otoczenia fizycznego, zalicza się oba rodzaje dysfunkcji wzroku – niewidzenie i słabowzroczność (Golemba 2007). Uszkodzenie wzroku wpływa negatywnie na orientację przestrzenną, rozumianą jako sprawność osoby w zakresie poznawania swojego otoczenia oraz zachodzących w nim stosunków czasowych i przestrzennych, jak również na lokomocję, czyli przemieszczanie się jednostki z miejsca na miejsce (Konarska 2013). Utrudnienia w zakresie samodzielnego i bezpiecznego poruszania się oceniane są jako jedne z najpoważniejszych konsekwencji dysfunkcji wzroku, gdyż skutkują poważnymi ograniczeniami w realizacji szeregu potrzeb.

Uczeń z dysfunkcją wzroku ma znacząco utrudnione pozyskiwanie informacji z otaczającej go przestrzeni i w sytuacji braku dostępu do bodźców na poziomie swojej percepcji może tracić poczucie niezależności i własnej wartości jako osoba i członek społeczności szkolnej (Wysocki 2010). Brak znajomości położenia i struktury budynku szkolnego, niemożność swobodnego dotarcia do wybranych pomieszczeń, w tym do klasy lekcyjnej, toalety, szatni czy stołówki, utrudnienia w rejestrowaniu i właściwej interpretacji zmian zachodzących w otoczeniu fizycznym stają się dla ucznia z niepełnosprawnością wzrokową źródłem bardzo silnego napięcia emocjonalnego, które w sposób znaczący może determinować jego zachowanie w czasie lekcyjnym i poza nim. Niepewność i lęk przed samodzielnym poruszaniem się prowadzić będą do zależności ucznia od pomocy nauczyciela lub rówieśników bądź do jego towarzyskiej izolacji. Mogą także utrudniać jego udział w wielu aktywnościach edukacyjnych i zabawowych. Słaba orientacja w przestrzeni fizycznej, połączona z niedostosowaniem otoczenia do potrzeb osoby z dysfunkcją wzroku, ograniczać będzie możliwość uniknięcia przeszkody, bólu, niewygody i ogólnego dyskomfortu, co w konse-

kwencji poważnie obniży u ucznia poczucie bezpieczeństwa. Obecność dziecka z dysfunkcją wzroku w szkole skutkuje więc koniecznością adaptacji warunków fizycznych do jego potrzeb (Cox, Dykes 2001; Grabowska 2010), przy czym zakres i charakter tych modyfikacji będzie uzależniony przede wszystkim od rodzaju występującej u niego dysfunkcji.

Modyfikacja środowiska fizycznego

Adaptacja otoczenia fizycznego pod kątem specyfiki funkcjonowania ucznia niewidomego czy słabowidzącego jest procesem, który powinien rozpocząć się jeszcze przed przybyciem ucznia do szkoły i mieć charakter otwarty, a więc podlegać niezbędnym modyfikacjom zależnie od bieżących potrzeb (Błaziak, Kałkus 2008; Chodkowska 2009). Istotne jest, aby wprowadzane zmiany były stosunkowo proste, niedrogie, zgodne z przyjętymi kanonami estetyki wnętrz, a jednocześnie spełniały swoje podstawowe zadania, tj. zapewniały uczniowi z dysfunkcją wzroku bezpieczeństwo oraz ułatwiały orientację i samodzielne poruszanie się w przestrzeni.

Oceniając przystosowanie budynku szkolnego do potrzeb ucznia niepełnosprawnego wzrokowo, należy zwrócić uwagę na rozkład i dostępność poszczególnych pomieszczeń. M. Wysocki (2010) wskazuje, że logiczne i uporządkowane rozmieszczenie poszczególnych elementów budynku sprawia, że staje się on bardziej zrozumiały i czytelny dla wszystkich, a osoby z dysfunkcjami wzroku łatwiej mogą wytworzyć sobie wyobrażeniową mapę układu funkcjonalnego obiektu. Przed rozpoczęciem nauki uczeń powinien zostać zapoznany z planem budynku, ze szczególnym uwzględnieniem położenia tych pomieszczeń, których będzie częstym użytkownikiem, a więc klasy/klas lekcyjnych, toalety, stołówki, szatni, sali gimnastycznej. Tyflopomagownicy wykorzystują rozmaitego typu pomoce rewalidacyjne ułatwiające uczniom kształtowanie wyobrażenia o układzie przestrzennym szkoły; są to przestrzenne makiety informacyjne, trójwymiarowe modele, proste rysunki wypukłe, ustne opisy schematu budynku nagrane na dostępnych nośnikach audio itp. Zawarty w takich pomocach pakiet podstawowych informacji o wielkości i kształcie budynku oraz wnętrz, o przebiegu szlaków komunikacyjnych i lokalizacji poszczególnych pomieszczeń przygotowuje ucznia do ćwiczeń praktycznych w terenie, może także być użyteczny w utrwalaniu wiadomości o otoczeniu i weryfikowaniu wyobrażeń powstałych w trakcie bezpośrednich doświadczeń. Według K. Miler-Żdanowskiej (2010) pierwszym etapem zapoznania ucznia niewidomego z budynkiem szkoły jest przejście wybranej trasy z nauczycielem orientacji przestrzennej jako przewodnikiem oraz zwrócenie uwagi dziecka na swoiste elementy dźwiękowe, np. echo na korytarzu, odgłosy ulicy przy drzwiach wejściowych, oraz dotykowe, jak np. zmiana wykładziny. Następnie uczeń samodzielnie zapoznaje się z pomieszczeniem lub trasą, stosując techniki poruszania się z białą laską, zaś nauczyciel nadzoruje działania dziecka i w razie potrzeby udziela mu dodatkowych wskazówek.

W orientacji w przestrzeni szkolnej pomocne jest oznaczenie wybranych miejsc, np. wejścia do sal lekcyjnych, toalety itp., piktogramami opisanymi

pismem Braille'a, przy czym należy pamiętać, aby lokalizacja tych oznaczeń dotykowych była logiczna i konsekwentnie stosowana w całym budynku; w zależności od typu drzwi należy wybrać miejsce optymalne do umieszczenia tabliczki/napisu brajlowskiego (np. bezpośrednio na drzwiach na wysokości 5–10 cm lub 30–40 cm nad klamką bądź na ścianie obok otworu drzwiowego) i zastosować to rozwiązanie na terenie całej szkoły. Niektóre charakterystyczne dla danej przestrzeni elementy, np. zmiana faktury podłoga, mogą stać się naturalnymi punktami orientacyjnymi dla ucznia niewidomego. Przy analizie dostosowania warunków fizycznych do potrzeb ucznia z dysfunkcją wzroku konieczne jest wykrycie wszelkich potencjalnie niebezpiecznych dla niego elementów, np. przeszkód znajdujących się na wysokości głowy, typu niezabezpieczona dolna krawędź schodów przy pojedynczych biegach schodowych. Bezpieczeństwo ucznia niewidomego zwiększy zabudowanie kaloryferów i wystających krawędzi, np. parapetów na korytarzach (Grabowska 2010), oznaczenie zbliżających się schodów paskiem o wyczuwalnej fakturze, jak również wprowadzenie zasady, by drzwi do klasy pozostawiać albo zamknięte, albo całkowicie otwarte (Błaziak, Kałkus 2008); niekiedy zaleca się rezygnację z tradycyjnie otwieranych drzwi na rzecz drzwi przesuwanych (Korzon 2011). Uczeń niewidomy ma utrudnioną rejestrację zmian zachodzących w otoczeniu fizycznym, więc powinien być informowany o wszelkich zmianach w układzie przestrzeni, które są istotne z punktu widzenia jego bezpieczeństwa. Niezbędna jest dbałość wszystkich uczniów o zachowanie porządku w sali lekcyjnej, dostawianie krzeseł do stolików, niepozostawianie plecaków czy tornistrów w przejściach między ławkami.

Analogicznie do zapoznania ucznia niewidomego z planem budynku wskazane jest przeprowadzenie ćwiczeń orientacyjnych ukierunkowanych na poznanie wewnątrz najczęściej używanych pomieszczeń, m.in. rozkładu mebli w sali lekcyjnej, położenia i sposobu obsługi poszczególnych elementów wyposażenia toalety, schematu rozmieszczenia stolików w stołówce, miejsc odbioru i zwrotu naczyń itp. Jedynie dobra znajomość umiejscowienia w budynku danego pomieszczenia i układu sprzętów wewnątrz gwarantuje uczniowi z dysfunkcją wzroku możliwość samodzielnego i efektywnego działania w społeczności szkolnej.

Przy aranżacji klasy, w której będzie się uczyć dziecko niewidome, należy pamiętać o wytyczeniu poprzez układ mebli i zróżnicowanie faktury podłoga wyraźnych ścieżek komunikacyjnych, umożliwiających samodzielne trafienie do ławki, regału z przyborami, kosza itp. (Pełech 2003). Ogólne rozmieszczenie mebli (stołów, krzeseł, regałów) powinno tworzyć regularny układ z przejściami między nimi o szerokości min. 1,2 m (Wysocki 2010). Uporządkowane ustawienie ławek znacząco ułatwia orientację i lokomocję, powinno się więc unikać losowego rozstawiania mebli i częstych zmian w organizacji klasopracowni. Warto wprowadzić etykiety brajlowskie na półkach, szufladach i pojemnikach do przechowywania środków dydaktycznych, aby uczeń szybko mógł zlokalizować ich położenie i kształtował nawyk właściwej organizacji własnej pracy. Ze względu na duże rozmiary podręczników, korzystanie z maszyny brajlowskiej lub innych pomocy i urządzeń rewalidacyjnych uczeń niewidomy ma pod-

wyższe zapotrzebowanie na przestrzeń do pracy, co musi zostać uwzględnione w organizacji indywidualnego stanowiska, stąd dość często stosowanym w praktyce szkolnej rozwiązaniem jest dobór dla ucznia pojedynczego stolika zamiast standardowej ławki. W literaturze przedmiotu można spotkać postulat dodatkowego wyposażenia stolika w listwy ochronne zapobiegające upadkom przyborów szkolnych (Dziubińska 2010), jednak rozwiązanie to nie jest często wykorzystywane w klasach.

Ocena i adaptacja przestrzeni szkolnej jest zdecydowanie bardziej złożonym zadaniem w przypadku uczniów z zachowanymi możliwościami wzrokowymi. W zależności od rodzaju i stopnia zaawansowania schorzenia układu wzrokowego, czasu i przyczyn jego wystąpienia, a także szeregu czynników związanych z ogólną kondycją psychofizyczną dziecka, funkcjonowanie wzrokowe poszczególnych uczniów słabowidzących może być zasadniczo odmienne. Różne problemy wzrokowe będą wiązały się z innymi potrzebami w zakresie przystosowania warunków fizycznych, niemożliwe jest więc zmodyfikowanie wnętrza szkoły w sposób zapewniający optymalne funkcjonowanie każdej osobie słabowidzącej. Istnieją jednak pewne ogólne rozwiązania, których zastosowanie czyni przestrzeń bardziej przyjazną osobom słabowidzącym.

Dla osób słabowidzących niezwykle ważnym elementem wnętrza jest oświetlenie (Adamowicz-Hummel 2001, Kowalski 2010, Dycht 2012). Niewłaściwie dobrane oświetlenie może utrudniać czy wręcz uniemożliwiać dostrzeżenie i rozpoznanie osoby czy obiektu, zaburzać efektywne wykonanie danej czynności czy ograniczać sprawność poruszania się w przestrzeni; w przypadku schorzeń wzrokowych powodujących nadwrażliwość na światło może stać się źródłem znacznego dyskomfortu. K. Kowalski (2010) wskazuje, że najlepszym rodzajem oświetlenia, nadającym się do wszystkich czynności wzrokowych wykonywanych zarówno na zewnątrz, jak i we wnętrzach, jest światło słoneczne. Ze względu na dużą zmienność natężenia i stopnia rozproszenia oświetlenia naturalnego konieczne staje się wprowadzenie we wnętrzach różnego typu osłon pozwalających na regulację dopływu światła. Wśród najczęściej stosowanych pomocy umożliwiających kontrolę ilości światła i w pewnym zakresie także regulację jego kierunku, wymienia się żaluzje, rolety, zasłony. Należy pamiętać, aby tego typu osłony występowały we wszystkich wnętrzach budynku szkolnego, w których uczeń słabowidzący przebywa, a więc nie tylko w salach lekcyjnych, ale także w sali gimnastycznej, stołówce, na korytarzach itp. Zdaniem M. Błaziak i A. Kałkus (2008) najkorzystniejszym oświetleniem sztucznym jest światło mieszane: jarzeniowe do ogólnego oświetlenia klasy, korytarza czy innego pomieszczenia szkolnego, a dodatkowo światło żarowe do pracy z bliska. Według A. Adamowicz-Hummel (2001) indywidualna lampka ucznia powinna być stabilna i zaopatrzona w ruchome ramię, a obudowa żarówki osłaniać ją całą, by żarówka nie wystawała poza obudowę. Przy długotrwałym korzystaniu istotne jest, czy obudowa żarówki mocno się nagrzewa, ponieważ uczniowie z problemami wzrokowymi często ustawiają głowę bardzo blisko tekstu i źródła światła. Lampkę ustawiamy po przeciwnej stronie w stosunku do pracującej ręki dziecka. Zaleca się stosowanie w pomieszczeniach włączników ze ściemniaczami dającymi możliwość regulacji stopnia natężenia światła. Modyfikacja otoczenia fizycznego pod

kątem ucznia słabowidzącego obejmuje także wprowadzenie matowych materiałów i powierzchni, które nie powodują refleksów i odbić światła.

Istotnym elementem adaptacji otoczenia pod kątem potrzeb ucznia słabowidzącego jest wykorzystanie dużego kontrastu (Błaziak, Kałkus 2008; Dziubińska 2010; Kowalski 2010; Wysocki 2010). Wprowadzenie dużych kontrastów kolorystycznych może z jednej strony znacząco podnieść stopień bezpieczeństwa ucznia (np. oznaczenie pierwszego i ostatniego stopnia schodów jaskrawą farbą lub taśmą odblaskową kontrastującą z kolorem posadzki, oznakowanie krawędzi drzwi, szafek, parapetów, filarów itp.), z drugiej zaś – ułatwi szybką lokalizację i identyfikację pomieszczeń, obiektów, ich właściwości oraz umożliwi efektywne wykonanie danego działania (np. powiększone, kontrastujące z powierzchnią drzwi oznaczenia sal, kontrastujące z kolorem ściany włączniki światła, duża, czarna lub ciemnozielona, matowa tablica, miękka, biała albo żółta kreda, wyraźnie odmienne od tła kolory wyposażenia toalety itp.). Przy aranżacji wnętrza i wyborze sprzętów należy dobierać intensywny stopień natężenia barw i unikać niejednolitych, wzorzystych powierzchni.

Funkcjonowanie w klasie ułatwi uczniowi słabowidzącemu odpowiednie uporządkowanie przestrzeni, obejmujące m.in. regularny układ ławek z wyraźnymi ścieżkami komunikacyjnymi, etykiety z powiększonymi, wysoko kontrastowymi napisami zamieszczone na regałach i pojemnikach z przyborami szkolnymi na wysokości dostępnej dla dziecka, stała lokalizacja w klasopracowni najważniejszych sprzętów i pomocy, przechowywanie drobnych przedmiotów w oznakowanych pudełkach, miejsca ekspozycji pomocy zapewniające swobodny wybór optymalnej odległości i czasu obserwacji itp. Pomocne w realizacji zadań edukacyjnych będzie właściwe zorganizowanie indywidualnego stanowiska pracy, które zazwyczaj dla ucznia słabowidzącego składa się z pojedynczego matowego stolika z regulowanym blatem o jednolitym kolorze oraz dodatkowego oświetlenia punktowego, przy czym usytuowanie stanowiska w przestrzeni klasopracowni uzależnione będzie od następstw funkcjonalnych schorzenia wzrokowego występującego u konkretnego dziecka. Uczeń słabowidzący będzie także potrzebował szeregu tzw. ćwiczeń topograficznych ukierunkowanych na poznanie schematu budynku szkoły i wnętrza poszczególnych jego pomieszczeń. W czasie tych ćwiczeń można dokonać weryfikacji praktycznej użyteczności wprowadzonych dostosowań. Zachęcając ucznia do wykorzystywania posiadanych możliwości wzrokowych w orientacji przestrzennej i lokomocji, warto pamiętać, że osłabione widzenie nie zawsze pozwala na bezpieczne i efektywne wykonanie czynności, więc w niektórych sytuacjach uzasadnione będzie łączenie wzroku z informacjami uzyskiwanymi z innych zmysłów, zwłaszcza słuchu i dotyku, zaś w innych momentach – zastosowanie wyłącznie alternatywnych technik bezwzrokowych.

Czynniki środowiska fizycznego w silnym stopniu oddziałują na sprawność podejmowanych czynności edukacyjnych. Odpowiednie modyfikacje otoczenia pozytywnie wpłyną nie tylko na funkcjonowanie szkolne uczniów z dysfunkcją wzroku, ale także – czyniąc przestrzeń fizyczną bardziej uporządkowaną, czytelną i bezpieczną – będą korzystne dla wszystkich członków szkolnej społeczności.

Bibliografia

- Adamowicz-Hummel, A. (2001). Posługiwanie się wzrokiem przez dzieci słabo widzące. W: S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. (s. 35–50). Warszawa: MEN.
- Błaziak, M., Kałkus, A. (2008). Adaptacja klasy pod kątem potrzeb i możliwości ucznia z dysfunkcją wzroku. W: M. Paplińska (red.), *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*. (s. 27–32). Warszawa: UW.
- Chodkowska, M. (2009). *Razem damy sobie radę! W drodze do zintegrowanego społeczeństwa*. Warszawa: WSiP.
- Cox, P., Dykes, M. (2001). Effective classroom adaptations for students with visual impairments. *Teaching Exceptional Children*, 33, 68–74.
- Dycht, M. (2012). Funkcjonalne następstwa schorzeń narządu wzroku i zaburzeń widzenia a jakość edukacji dziecka słabowidzącego. W: W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. (s. 417–437). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dziubińska, R. (2010). Model pracy z uczniem niewidomym lub słabo widzącym. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe, cz. II. (s. 79–96). Warszawa: MEN.
- Gajdzica, Z. (2008). Classroom Space as a Place of Integration. In: T. Żółkowska, M. Wlazło (red.), *Special Pedagogy within Theoretical and Practical Dimension*. (s. 505–513). Szczecin: University of Szczecin.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Golemba, B. (2007). Dostosowanie otoczenia do potrzeb dziecka słabo widzącego. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 2, 71–80.
- Grabowska, J. (2010). Jak pomóc uczniom z dysfunkcją wzroku odbywającym naukę w szkołach ogólnodostępnych pod kątem rehabilitacji podstawowej. W: J. Witczak-Nowotna (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*. (s. 33–39) Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Konarska, J. (2013). Formy wsparcia rehabilitacji osób z niesprawnością wzrokową. W: B. Grochmal-Bach, M. Alberska, A. Grzebinoga (red.), *Wspomaganie funkcjonowania psychospołecznego osób z niepełnosprawnością*. (s. 47–72). Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Korzon, A. (2011). Funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością różnego typu w klasach integracyjnych. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. (s. 95–104). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Kowalski, K. (2010). *Mieszkanie dostępne dla osób z dysfunkcjami wzroku*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.
- Marek-Ruka, M. (2010). Przemiany teorii i praktyki w edukacji osób niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność*, 3, 17–31.
- Miler-Zdanowska, K. (2010). Orientacja przestrzenna dzieci z dysfunkcją wzroku – droga do niezależności. W: J. Witczak-Nowotna (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*. (s. 53–60) Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Pelech, B. (2003). Wpływ organizacji miejsca pracy na orientację i aktywność uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną. *Laski*, 6, 95–103.
- Popławska, J., Sierpińska, B. (2001). *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*. Warszawa: WSiP.

- Wdówik, P. (2009). *Dostępna edukacja. Samorząd równych szans*. Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.
- Wysocki, M. (2010). *Projektowanie otoczenia dla osób niewidomych. Pozawzrokowa percepcja przestrzeni*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.

SPACE IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Summary

This article looks at the spatial organization of education for blind and low vision students. The first part of the article discusses how important the arrangement of the physical environment is for the performance of the role of a student and for social relations in the class. The significance of the physical environment for the education of students with visual impairments is presented with reference to the difficulties in orientation and mobility resulting from these impairments. The main part of the article reviews resources with practical advice on adapting the physical environment to the needs of blind and low vision students, including adaptations of school buildings, classrooms and student work-space. Modifications to school space should include, among others, removing dangerous elements, labeling selected places with pictograms and Braille or arranging the classrooms so that optimal lighting and colors are used. The adaptation of the physical environment with respect to the unique functioning of blind or low vision students is a process that should start before they come to school and be open, i.e. it should be modified depending on current needs. The changes introduced should be relatively simple, affordable and in keeping with the adopted interior design.

Key words: space, blindness, low vision, adaptation of the environment

О. ГУЛЬТЯЕВА, Ю. МАТАСОВ
РГПУ им.А.И.Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

ВЛИЯНИЕ СТРЕССОРОВ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И СЕНСОРНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Настоящая статья посвящена актуальной проблеме - изучению психологического климата в семьях подростков с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью, его конструктивных и деструктивных составляющих, оказывающих влияние на становление личности подростков. В экспериментальном исследовании приняли участие 83 подростка с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью в возрасте 12–17 лет и 62 родителя. В статье приводятся данные, отражающие особенности психологического климата в семьях подростков с сенсорной недостаточностью, доминирующий тип родительского отношения, восприятия подростками семейного микроклимата, их личностного становления, обуславливающих специфику их социализации; проводится анализ взаимосвязи между особенностями личностного развития подростков и психологического климата семьи, в которой они воспитываются. Полученные результаты могут быть использованы педагогами и психологами для определения приоритетных направлений сопровождения семей и подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью.

Ключевые слова: внутрисемейные отношения, психологический климат семьи, деструктивные факторы внутрисемейных отношений, сенсорная и интеллектуальная недостаточность

Процесс становления личности ребенка – это сложный процесс, в котором биологические и социальные факторы развития неразрывно связаны друг с другом. Успешность решения базовых задач определенного возрастного периода в значительной степени определяется спецификой взаимодействия ребенка с окружающим миром. Семья в этом смысле является тем психологическим пространством, в котором у ребенка закладываются представления о себе и мире, где начинается развитие его социальной природы и духовной культуры. Именно во взаимоотношениях с родителями ребенок обретает первый опыт общения, который во многом определяет специфику его личностного развития и характер взаимодействия с окружающим миром (Ковалев 1988, Кон, Фельдштейн 1996, Ткаченко 2007).

Подростковый возраст как важнейший этап в формировании личностной идентичности и самоактуализации особо чувствителен к условиям социальной среды. Искренняя заинтересованность родителей во всем, что происходит в жизни подростка, интерес к его проблемам, желание понимать, наблюдать за всеми изменениями, которые происходят в его душе и сознании - основа сохранения взаимного контакта и важнейшее условие его личностного роста (Кулаков 2001, Обухова 2007).

Очевидно, что наличие интеллектуального или сенсорного дефекта, неминуемо сказываясь на характере взаимоотношений ребенка с окружающим миром, будет усиливать факторы дестабилизации семейных отношений и создавать ряд трудностей личностного становления подростка и его социализации.

Вопрос о существовании взаимосвязи дисгармонических внутрисемейных отношений и личностного развития подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью поднимался во многих психологических исследованиях, однако в содержательном плане остается еще малоизученным и, несомненно, представляет научный и практический интерес (Белова, Медникова 2013, Ткачева 2006). Дальнейшее изучение специфики внутрисемейных отношений и их влияния на становление личности подростка, с одной стороны, позволит выявить специфику стрессоров внутрисемейных отношений, обуславливающих негативные тенденции в личностном становлении подростков, с другой стороны, - определить приоритетные направления в содержании психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью.

Целью настоящего исследования явилось изучение психологического климата семьи подростков с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью, его конструктивных и деструктивных составляющих, оказывающих влияние на становление личности подростков. Программа констатирующего эксперимента включила две серии диагностических заданий. Первая серия предполагала выявление внутрисемейных отношений и связанных с ними стрессоров с помощью метода анализа документации (личного дела ребенка), анкеты «Психологический климат семьи», теста-опросника родительского отношения А.Я.Варга, В.В.Столина, проективных методик «Рисунок семьи» и «Семья в образе животных». Вторая серия была направлена на исследование особенностей личностного развития подростков с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью и предполагала использование следующих проективных методик: «Несуществующее животное», «Тест фрустрационной толерантности» С.Розенцвейга в модификации В.В.Доброва.

В экспериментальном исследовании приняли участие 83 подростка с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью в возрасте 12-17 лет и 62 родителя, их воспитывающих. Из них: 20 учащихся с легкой умственной отсталостью и 14 родителей, их воспитывающих; 39 школьников с нарушением слуха и 38 родителей, их воспитывающих; 24 подростка с нарушением зрения и 10 родителей, их воспитывающих.

Анализ факторов психологического климата семей, воспитывающих подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью, показал доминирование положительного климата во всех экспериментальных группах. По данным анкетирования, в группе родителей, воспитывающих детей с нарушением зрения, констатируется устойчивый положительный микроклимат. Переменный психологический климат отмечался лишь у небольшого количества семей (5%), воспитывающих детей с нарушением слуха. Неустойчивый психологический климат с признаками дискомфорта отмечался в семьях, имеющих детей с умственной отсталостью (29%).

Несмотря на общую положительную картину семейного микроклимата, в ходе ранжирования отдельных показателей были установлены наиболее часто встречаемые деструктивные факторы, неизбежно снижающие воспитательный потенциал исследуемых семей, такие как:

- раздражительность, вызванная нежелательными привычками и трудным характером отдельных членов семьи, закрытость семьи от социального окружения (редко приходят гости);
- отсутствие семейных завтраков, обедов и ужинов, отсутствие традиции совместного проведения свободного времени и совместного решения трудоемких дел (например, проведение генеральной уборки, подготовка к празднику и т.п.);
- отсутствие взаимопонимания и взаимоуважения (не принято извиняться друг перед другом), преобладание напряженной и угнетающей атмосферы, наличие конфликтов между членами семьи.

Анализ доминирующих типов родительского отношения позволил существенно дополнить картину семейного микроклимата. Так, доминирование положительного интегрального эмоционального отношения к ребенку, выражающегося в безусловном принятии и уважении его индивидуальности, было обнаружено только в группе родителей детей с нарушением зрения. Высокие результаты по шкале «Отвержение» показала большая часть родителей, воспитывающих школьников с умственной отсталостью (71%) и с нарушением слуха (53%). Они демонстрировали неуважение к индивидуальности ребенка и доминирование деструктивных эмоциональных реакций по отношению к ребенку (злости, досады, раздражения, обиды). Самые низкие показатели по шкале «Отвержение» были получены в группе родителей учащихся с нарушением зрения (30%).

По шкале «Кооперация», отражающей социально желательный образ родительского отношения, все родители показали положительный результат. Видимое расхождение результатов по шкалам «Принятие-отвержение» и «Кооперация» свидетельствует, вероятно, о неустойчивости, сложности и глубине эмоциональных переживаний в семьях, воспитывающих школьников с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью.

По шкале «Симбиоз», отражающей возрастающую тревогу родителей за жизнь детей в период их активной автономизации и неготовность предоставлять ребенку необходимую самостоятельность, были получены высокие показатели во всех группах родителей (90% – в группе родителей школьников с нарушением зрения, 86% – с умственной отсталостью, 71% – с нарушением слуха).

Высокие результаты получены также по шкале «Авторитарная гиперсоциализация», отражающей стремление родителей пристально отслеживать социальные достижения детей, индивидуальные особенности, привычки, мысли, чувства. При этом авторитаризм чаще всего демонстрировали родители детей с умственной отсталостью (86%) и несколько реже – родители детей с нарушением слуха (63%) и зрения (50%).

Усугубляет общую нестабильную картину родительского отношения доминирование шкалы «Инфантилизация», отражающей недоверие к своему ребенку. Это недоверие побуждает стремление оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. Такое отношение проявляли почти все (93%) родители детей с умственной отсталостью, большая часть родителей детей с нарушением слуха (71%) и половина (50%) родителей детей с нарушением зрения.

Существенным дополнением к общей картине семейного микроклимата явились данные, отражающие позицию учащихся относительно их самочувствия и степень удовлетворенности психологическим климатом семьи. Результаты анализа интер-

интерпретативных признаков детских рисунков «Рисунок семьи» и «Семья в образах животных» наглядно представлены на Рис 1.

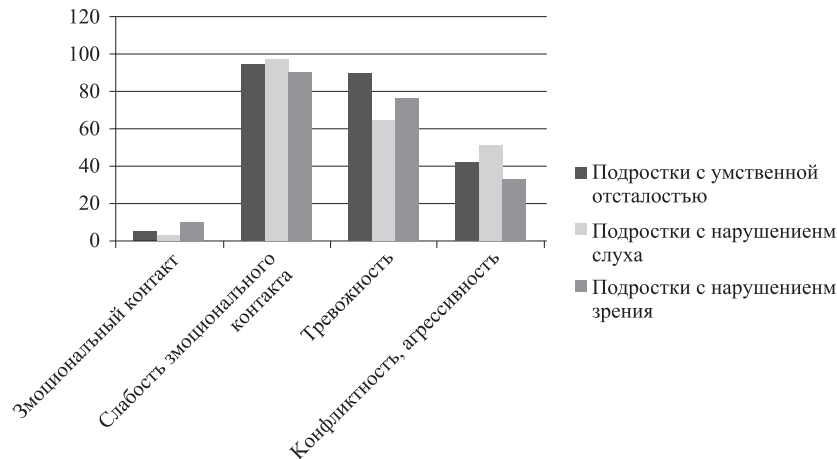


Рис. 1. Частота встречаемости интерпретативных признаков, отражающих внутрисемейные отношения с позиции подростков (%)

Анализ рисунков подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью показал, что в большинстве случаев при общем благоприятном фоне рисунка, его формально правильной структуре явно обнаруживались детали, указывающие на семейное неблагополучие. Так, в большинстве семей, воспитывающих подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью, отмечались: слабость эмоциональных контактов, чувство неполноценности в семейной ситуации, чувство одиночества, изолированность, заброшенность, подавленность, неудовлетворенность важнейших потребностей, высокая тревожность.

Максимально высокие показатели тревожности были выявлены в группе подростков с умственной отсталостью. Более низкими в группах подростков с умственной отсталостью и нарушением слуха оказались показатели конфликтности, враждебности и агрессивности, в то время как в группе учащихся с нарушением зрения оказались достаточно высокими. При этом признаки открытой агрессии в семейных отношениях, проявляющейся в агрессивной символике (чаще рисование мощных кистей рук, прорисовывание зубов) встречались в рисунках крайне редко.

Анализ рисунков «Несуществующее животное» позволил установить, что подросткам с умственной отсталостью в большей степени свойственны такие переживания, как: ощущение неумелости и социальной несостоятельности, тревожность, конфликтность, враждебность, агрессивность и неадекватная самооценка. В группе учащихся с сенсорной депривацией отмечается более высокий показатель неудовлетворенности в общении, конфликтность, заниженная самооценка.

Анализ частоты встречаемости направлений и типов реакций в ответ на фрустрирующие ситуации показал наличие общих и ряда специфических тенденций. Общим для всех групп подростков было доминирование реакций, отражающих стремление уйти от конфликтной ситуации, свести ее на нет, не придавая ей серьез-

ного значения. У подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью чаще всего встречались типы реакций с фиксацией на самозащите. Меньше присутствовали типы реакций с фиксацией на удовлетворении потребностей. Такая картина, вероятно, связана с личностной незрелостью, низкой способностью к саморефлексии, пассивной жизненной установкой, недостаточной самостоятельностью и инициативностью учащихся.

Специфичным явилось то, что в группе подростков с сенсорной недостаточностью самообвиняющие реакции встречались чаще, чем у подростков с умственной отсталостью. Вероятно, это связано с низкой критичностью и неадекватной самооценкой учащихся с умственной отсталостью.

Были также установлены некоторые особенности реакций подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью в зависимости от того, в каком окружении они возникают (в кругу семьи, в школе, в кругу сверстников). Так, в кругу семьи в обеих группах подростков доминировали реакции, указывающие на пассивность их позиции. В школе чаще встречались реакции, указывающие на заниженную самооценку, неуверенность в себе и своем поведении. Зато в кругу сверстников в обеих экспериментальных группах учащихся часто встречались реакции амбициозного и агрессивного характера. Подростки с умственной отсталостью демонстрировали большое количество реакций, указывающих на повышенную тревожность и неадекватную самооценку, а их сверстники с сенсорной недостаточностью чаще обнаруживали реакции, указывающие на большую самостоятельность и инициативность в отношениях со сверстниками.

Обобщение результатов проведенного экспериментального исследования позволило установить ряд деструктивных факторов, оказывающих влияние на становление личности подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью.

1. Доминирующий тип родительского отношения к подросткам с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью характеризуется высокой степенью отвержения. Трудности принятия родителями ребенка во многом определяют специфику семейного микроклимата (самочувствие, степень комфорта и удовлетворенности потребностей), а соответственно, и воспитательный потенциал семьи.
2. Эмоциональный дискомфорт и восприятие подростками с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью своей семьи как разобщенной и конфликтной, оказываются не связанными с формальными показателями общего благополучия семьи и ее социального статуса. Яркими признаками слабости эмоционального контакта в семьях явились такие переживания подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью, как: чувство неполноценности в семейной ситуации, чувство одиночества, изолированности, заброшенности, подавленности, высокая тревожность.
3. Степень комфортности и удовлетворенности потребностей конкретного ребенка в семейной системе взаимоотношений является более значимым, чем формальный показатель общего благополучия семьи. Данная картина во многом усугубляется спецификой переживаний, свойственных подростковому возрасту. Подростки с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью остро переживают кризис подросткового возраста, наглядно демонстрируя неудовлетворенность своим положением в семье.
4. Специфическим для подростков с умственной отсталостью является ощущение неумелости и социальной несостоятельности, тревожность, конфликтность,

враждебность, агрессивность и неадекватная самооценка. В то время как у подростков с сенсорной депривацией обнаруживается неудовлетворенность в общении, конфликтность, враждебность, агрессивность и неадекватная, чаще заниженная самооценка.

5. У подростков с умственной отсталостью чаще встречаются поведенческие реакции, указывающие на слабую критичность, повышенную тревожность, неуверенность в себе и своем поведении. В то время как у сверстников с сенсорной недостаточностью преобладают реакции, указывающие на более высокую самостоятельность и инициативность в отношениях со сверстниками.

Представленные результаты свидетельствуют о тесной взаимосвязи стрессоров внутрисемейных отношений с осложнениями личностного становления подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью. В этой связи приобретает актуальность определение приоритетных направлений в содержании психологического сопровождения семей, воспитывающих подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью.

Литература

- Белова Н.С., Медникова Л.С. Подходы к коррекции детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ЗПР, в условиях инклюзивного образования //Коррекционно-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями развития в практике специального образования: Материалы научно-практической конференции «Научно-методические проблемы помощи детям с ОВР на современном этапе развития образования», 22 марта 2013 г. – СПб., ЛОИРО, 2013.- С. 201–206.
- Ковалев С.В. Психология современной семьи. М.: Просвещение, 1988.
- Кон И.С., Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1996.
- Кулаков С.А. На приеме у психолога – подросток: пособие для практических психологов. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2001.
- Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов.– М.МГППУ, 2007.
- Ткачева В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. – М., 2006.
- Ткаченко И.В. Семья как пространство развития личности /Ткаченко И.В. //Социально-психологические проблемы современной семьи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (международным участием) 12–14 ноября, 2007, Армавир, Ч.2.–Армавир, РИЦ АГПУ, 2007.- С. 211–221.

THE INFLUENCE OF STRESS FACTORS IN INTRA-FAMILY RELATIONSHIPS ON THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL AND SENSORY DISABILITIES

Summary

This article raises an important issue, that is the psychological climate in the families of teenagers with sensory and intellectual disabilities, and the constructive and destructive elements of this climate that influence the development of the child's personality. Eighty three teenagers with sensory and intellectual disabilities aged 12–17 and 62 parents took part in an experimental study. The

article presents data on the unique nature of the psychological climate in the families of teenagers with sensory disabilities, the dominant type of parental attitudes, the development of the children's personalities and how the children construe the family microclimate. It also analyzes the correlations between the unique way the teenagers' personality develops and the psychological climate in the families in which they are raised. The findings might be useful for educators and psychologists to define priority directions of cooperation with/support for teenagers with sensory and intellectual disabilities and their families.

Key words: family relationships, psychological climate in the family, destructive factors in family relationships, sensory and intellectual disabilities

Z P R A K T Y K I P E D A G O G I C Z N E J

ZENON GAJDZICA

UŚ, Katowice

PODRĘCZNIK W TRADYCYJNIE UJĘTYM PROCESIE KSZTAŁCENIA UCZNIÓW Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ – NA MARGINESIE DYSKUSJI O NOWYM POWSZECHNYM I JEDNOLITYM ELEMENTARZU

Wprowadzenie

Powszechne wykorzystywanie podręcznika w kształceniu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną wzbudzało przez wiele lat mnóstwo kontrowersji. Dowodem tego jest fakt, że dopiero w 1968 r. PZWS zapoczątkował prace zmierzające do kompleksowego wydania podręczników kierowanych do tej grupy uczniów. Pierwsze podręczniki trafiły do szkół specjalnych w 1971 r. (Stołowski 1970, Pokojski 1973, Wyczesany 1990).

Niedocenywanie użyteczności podręcznika w edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie związane jest z deprecjacją metod nauczania opartych na słowie oraz pozostaje w związku z niektórymi zasadami kształcenia specjalnego, chociażby wszechstronnej pogłębienia i przykładu czy indywidualnego dostosowania poczynań pedagogicznych do możliwości oraz potrzeb dziecka. Z pewnością naganne wykorzystywanie podręcznika przeszkadza w realizowaniu tych i wielu innych postulatów wysuwanych w kontekście organizacji kształcenia specjalnego. Trudno jednak zgodzić się z negatywną opinią przydatności podręcznika w aspekcie jego rozsądnego stosowania, kiedy jest on jednym z wielu środków dydaktycznych, a praca z nim przyjmuje różne formy w odmiennych ogniwach lekcji.

Mimo już dzisiaj powszechnej obecności podręcznika w procesie kształcenia wskazanej grupy uczniów praktycznie we wszystkich formach edukacji (segregacyjnej, integracyjnej, inkluzyjnej) jego strukturze i funkcji w rozprawach naukowych czy opracowaniach metodycznych poświęca się niewiele miejsca. Być może spowodowane jest to bogactwem innych środków dydaktycznych wykorzystywanych w procesie kształcenia i związanych z nimi nowymi możliwościami projektowania oryginalnych metodycznie sytuacji dydaktycznych, być może także sporym wyeksploatowaniem problematyki użytkowania podręcznika w ostatnich dekadach ubiegłego wieku.

Ponowne podjęcie problematyki struktury książki szkolnej, jej funkcji i sposobów użytkowania właśnie teraz wydaje się szczególnie aktualne z kilku powodów.

Po pierwsze: w ostatnich latach większość uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, w tym szczególnie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, realizuje obowiązek szkolny w integracyjnej i inkluzyjnej formie. To zaś generuje nowe wyzwania i problemy związane nie tylko ze strukturą i funk-

cją podręcznika, ale także z wyborem między tym adresowanym do omawianej grupy uczniów niepełnosprawnych a przeznaczonym dla pozostałych uczniów.

Po drugie: obecnie wprowadzany jest jedyny, darmowy podręcznik dla wszystkich uczniów (*Nasz elementarz* 2014), co wzbudza spore kontrowersje, w których kwestia uczniów niepełnosprawnych jest konsekwentnie pomijana.

Po trzecie: coraz bogatsza oferta podręczników multimedialnych (także programów obudowujących tradycyjne podręczniki) zachęca do ich analiz, wszak bez względu na formę zewnętrzną charakteryzują się one sprecyzowaną strukturą metodyczną i spełniają określone funkcje dydaktyczne.

Po czwarte: wydaje się, że tradycyjna dydaktyka jako subdyscyplina pedagogiczna wychodzi z kryzysu, czego przykładem są opracowania uaktualniające tradycyjne ujęcia (Kupisiewicz 2012, Półturzycki 2014) oraz ukazujące procesy kształcenia w nowych perspektywach (Klus-Stańska 2010, Kąkolewicz 2011, Dydak 2013), co nie tylko zachęca, ale wręcz wymusza nowe perspektywy dyskusji nad książką szkolną w procesie kształcenia specjalnego.

W związku z tym kwestia podręcznika (jego formy, struktury, funkcji, sposobu wykorzystywania) jest problemem aktualnym naukowo i ważnym metodycznie. Ze względu na ograniczone ramy opracowania podejmuję jedynie kwestię racjonalnego stosowania podręcznika w aspekcie pracy z uczniem lekko niepełnosprawnym intelektualnie, korzystając z tradycyjnej literatury dydaktycznej. Zdaję sobie sprawę z ograniczeń tego podejścia, sądzę jednak, że może ono stanowić wstęp do dalszej dyskusji związanej z funkcjami i strukturą nowego – darmowego podręcznika oraz rozsądnym użytkowaniem książki szkolnej w procesie kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego.

Rozsądne, czyli uzasadnione, a zarazem efektywne stosowanie omawianego środka prowadzi do konieczności dokonywania wyborów, kiedy i jak go wykorzystać.

Podjęta w dalszej części opracowania problematyka służy odpowiedzi na postawione pytanie, a zarazem sprzyja refleksji nad strukturą i formą podręczników adresowanych do uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, co także wydaje się zagadnieniem niepoślednim w aspekcie wprowadzanych obowiązujących nowych i jednolitych podręczników. Pierwszym z nich jest przywołany wcześniej elementarz do klasy pierwszej szkoły ogólnodostępnej.

Wykorzystywanie podręcznika a proces uczenia się dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną

W literaturze z zakresu dydaktyki ogólnej i dydaktyk przedmiotowych znajdujemy mnóstwo opracowań podejmujących zagadnienie konstruowania, funkcjonowania i oceny podręczników szkolnych (ich szeroki, wnikliwy przegląd zob. Skrzypczak 1996). Niestety są one rozpatrywane głównie w aspekcie ucznia szkoły ogólnodostępnej, toteż mogą służyć jedynie jako wstęp do precyzowania postulatów związanych z budową i wykorzystywaniem omawianego środka w kształceniu specjalnym. Zagadnienie struktury i funkcji podręczników stosowanych w procesie kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego wymaga odrębnych badań i opracowań, co wynika ze specjalnych dróg

realizacji potrzeb edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych (Kuczyńska-Kwapisz, Wałachowska 2000).

Proces uczenia się dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się wieloma zaburzeniami i ograniczeniami, praktycznie w każdej jego fazie. Zdiagnozowane i opisane właściwości procesu uczenia się tej grupy uczniów (zob. Janiak 1977, Borzyszkowska 1983, Stanisławiak 1985, Włodarski 1998) powinny być istotnym wyznacznikiem organizacji kształcenia, warunkującym również wykorzystywanie podręcznika – jego strukturę i funkcje spełniane w procesie uczenia się (Wyczesany 1986, 1990). Prócz tego należy pamiętać, że podręcznik jest jednym z wielu środków dydaktycznych użytkowanych na lekcji i pozostaje w ścisłych związkach z innymi elementami systemu dydaktycznego, które wpływają na jego rzeczywistą użyteczność w określonej sytuacji dydaktycznej.

Wykorzystanie podręcznika na lekcji może być bardzo różne. Wynika ono ze specyfiki treści realizowanych na zajęciach, podejmowania różnych czynności przez nauczycieli i uczniów w związku z nim, użytkowania poszczególnych komponentów (tekstów, ilustracji, tabel, wykresów, pytań, poleceń, słowników, a nawet paginy), ich chronologicznego lub wybiórczego zastosowania, a także włączania jego treści w określone ogniwa lekcji czy użytkowania w kolejnych fazach procesu uczenia się.

Konstrukcja większości podręczników umożliwia chronologiczne włączanie ich treści w strukturę lekcji – np. wprowadzenie w temat za pomocą pytań i poleceń znajdujących się nad tekstem, dostarczenie wiadomości za pomocą tekstów, a czasem także ilustracji, zapisanie notatki (przepisanie fragmentu treści, wypisanie określonych wiadomości, ułożenie planu do treści, przerysowanie ilustracji czy przepisanie uwidacznionych w ramce informacji), wykonywanie zleconych w podręczniku ćwiczeń i wreszcie rozwiązywanie zadań dydaktycznych umieszczonych pod tekstem. Jest to najprostsza i najbardziej wygodna forma organizacji zajęć, ale takie rozwiązanie metodyczne schematyzuje zajęcia, prowadzi do znaczącego zubożenia doznań dziecka, obniża motywację do uczenia się, a także dyskryminuje uczniów słabiej czytających. W związku z tym należy podejmować decyzje, kiedy i jak wykorzystywać podręcznik.

Podręcznik jest narzędziem wspomagającym proces uczenia się, dlatego warto rozważyć jego przydatność właśnie w odniesieniu do określonych sytuacji dydaktycznych związanych z urzeczywistnianiem konkretnych faz tego procesu. W procesie uczenia się zwykle wyróżnia się pięć podstawowych faz:

- preparacyjną (przygotowawczą),
- odbierania informacji,
- przekształcania informacji,
- przechowywania informacji,
- przekazywania informacji (Kojs 1994).

Dokładniejsza analiza kolejnych faz – w kontekście specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów lekko upośledzonych umysłowo – pozwala na scharakteryzowanie ogólnej przydatności podręcznika w określonych sytuacjach dydaktycznych.

Wskazane informacje prowadzą do ustalenia pierwszego, niezwykle istotnego postulat, mianowicie: nie należy na jednej lekcji stosować podręcznika we

wszystkich fazach procesu uczenia się. Warto zatem zastanowić się, w której fazie podręcznik może być środkiem najbardziej przydatnym.

Celem fazy preparacyjnej jest przygotowanie ucznia oraz „kontekstu dydaktycznego” do całego procesu uczenia się. W przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną niezwykle ważne jest ich odpowiednie zmotywowanie oraz zapewnienie komfortu psychofizycznego (wygodne miejsce, zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa itp.). Oczywiście treści podręcznika mogą być użyteczne jedynie w przypadku wzmacniania motywacji uczniów, aczkolwiek jego rzeczywista przydatność w tej fazie jest najczęściej wątpliwa. Można wykorzystać wybrane treści w celu zachęcania („Zobaczcie, jaki ciekawy temat będziemy dzisiaj omawiać”), wskazując na konkretne treści lub atrakcyjną formę przekazu („Zwróćcie uwagę na piękne, kolorowe ilustracje”). Innym rozwiązaniem jest ukazanie, za pomocą wybranej treści podręcznika, czego jeszcze nie wiemy („Zobaczcie, jak wiele nowych wiadomości znajduje się w tym podrozdziale”), czyli ogólne sprecyzowanie wiadomości, które należy i warto mieć. Jeżeli podręcznik zawiera tzw. komunikaty (systemy informacji) wprowadzające w zagadnienie, czyli przedstawiające treści w formie problemu do rozwiązania, mogą one posłużyć jako gotowy element zachęcający do dalszych czynności podejmowanych w procesie uczenia się. Niestety większość podręczników nie zawiera takiego wprowadzenia w nowy temat. Nie chodzi jednak w tym miejscu o mnożenie potencjalnej użyteczności podręcznika, ale wskazanie, że praktycznie każda z zaprezentowanych możliwości organizowania fazy przygotowawczej za pomocą podręcznika ustępuje, pod względem metodycznym, innym rozwiązaniom. Atrakcyjność tematu znacznie łatwiej i efektywniej można przedstawić za pomocą bardziej oryginalnych środków dydaktycznych, np. naturalnych okazów lub krótkiej dykteryjki. Wskazywanie braków w wiadomościach jest najbardziej efektywne w momencie potrzeby ich wykorzystania w działaniu, np. zainscenizowanej czynności praktycznej, która równie dobrze może posłużyć jako wprowadzenie w formie problemu do rozwiązania, a na dodatek ukazuje praktyczną przydatność wiedzy w życiu codziennym.

Faza odbierania informacji jest podstawowym elementem uczenia się, stwarza możliwość wystąpienia następnych faz (Kojs 1994), zatem powinna być szczególnie dokładnie zaplanowana i przemyślana, tym bardziej że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazują ograniczenia w szybkości i dokładności spostrzegania oraz sublimowania spostrzeżeń. Informacji można dostarczać z podręcznika, ale wówczas oddziałujemy jedynie na zmysły wzroku i słuchu. Jeżeli jednak chcemy zapewnić uczniom lepsze warunki poznania (odbierania spostrzeżeń), należy organizować sytuacje, w których uczeń odbiera informacje także innymi zmysłami (Borzyszkowska 1983a), co wiąże się z postulatem maksymalnego upogładowania treści. Oczywiście, w przekazie większości treści – zwłaszcza w klasach wyższych – jesteśmy zmuszeni do używania słowa drukowanego, ilustracji czy stosowania żywego nauczania. Warto jednak podkreślić, że istnieją zróżnicowane możliwości przekazu – audiowizualny, audytywny czy wizualny. Przekazy mogą być statyczne lub dynamiczne, co jednak wymaga stosowania multimedialnych środków dydaktycznych. Ogólnie należy podkreślić, iż podręcznik również w tej fazie ustępuje pola innym środkom

wspomagającym proces uczenia się, tym bardziej że poziom rozumienia czytanych treści przez uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym jest ogólnie niski (Bałachowicz 1992). Warto zatem prezentować analogiczne treści w różnej formie i w różnych kontekstach. Postulat ten łączy się także z potrzebą wielokrotnego powtarzania komunikatów, co wydaje się uzasadnione w kontekście użytkowania przez omawianą grupę uczniów głównie pamięci mechanicznej. Powtarzanie treści w powielonej formie nie tylko przeczy zasadzie pogłębłości, ale prowadzi również do znużenia, obniża zdolność koncentracji uwagi i motywację do uczenia się. W związku z tym należy sugerować ograniczanie funkcji informacyjnej podręcznika, a zakres jego wykorzystywania zawęzić do dostarczania informacji wspierających. Niestety, w wielu przypadkach szkolna rzeczywistość weryfikuje teoretyczne założenia i jeżeli nie zmusza, to przynajmniej zachęca nauczyciela do wykorzystywania tekstów podręcznika jako źródła informacji w gotowej postaci. Korzystając z dłuższych tekstów, o większej pojemności informacyjnej, powinniśmy pamiętać o ich porcjowaniu w związku z ograniczonymi możliwościami recepcyjnymi uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Porcjowanie tekstu stwarza możliwości bieżącego diagnozowania recepcji treści, np. poprzez pytania, które służą pozyskaniu informacji zwrotnej – wskazują, czy uczniowie rozumieją czytany tekst. Prócz tego za pomocą pytań można aktywizować uczniów i akcentować wybrane treści (Kojas 1988). Jeśli chcemy, aby uczniowie zwrócili uwagę na konkretną informację, zadajemy do niej pytanie lub zlecamy jej odtworzenie czy wyjaśnienie. Ważnym elementem czytania statycznego (przerywanego) jest objaśnianie trudniejszych wyrazów (również za pomocą słowniczków znajdujących się w podręcznikach), dłuższych zdań, zwłaszcza o bardziej skomplikowanej składni czy intencjonalności sytuacji (czasem także treści ukrytych). Działania te są szczególnie istotne, ponieważ zaburzone rozumienie słowa prowadzi do niezrozumienia zdania, a w dalszej części całego akapitu tekstu (Szewczuk 1977, Bałachowicz 1990). Innym sposobem pracy z trudniejszym tekstem jest przerywanie czytania w celu tworzenia werbalnego kontekstu czytanych treści. Najczęściej polega to na odnośzeniu (abstrakcyjnych dla ucznia) treści do otaczającej go rzeczywistości, dzięki czemu zostają one ukonkretnione (Gajdzica 2000).

W trzeciej fazie – przekształcania informacji – podręcznik wydaje się być narzędziem znacznie bardziej przydatnym. Wiadomości pozyskane na drodze żywego nauczania, działalności praktycznej czy obserwacji wymagają uporządkowania i przetransponowania na drugi układ sygnałowy – język. Owe przetransponowanie jest czynnością trudną dla omawianej grupy uczniów, wymaga więc wielu zabiegów dydaktycznych. Wykorzystany w tej fazie podręcznik dostarczający – niestety zbyt często – głównie informacji za pomocą słowa drukowanego, sprzyja tej czynności. Przekazywane tą drogą wiadomości mają charakter redundancji wspierającej (przydatnych powtórzeń), więc recepcja treści jest wtórna, zatem łatwiejsza. Sprzyja to wdrażaniu dziecka do efektywnego posługiwania się tekstem pisanym. Ponadto redundancja treści w tej formie pomaga w utrwalaniu zdobytych wiadomości, a w niektórych sytuacjach także w dokładniejszym ich poznaniu i zrozumieniu. Podręcznik umożliwia wielokrotne powracanie do tych samych treści, a obudowa metodyczna tek-

stów, zwłaszcza pytania i polecenia, stwarza okazję do integrowania wybranych informacji z doświadczeniem zdobytym wcześniej. Dzięki odpowiednio skonstruowanym zadaniom dydaktycznym można nie tylko uaktywniać określone treści (np. w celu ich utrwalenia i sprawdzenia poziomu recepcji), ale także integrować z informacjami pozyskanymi z różnych źródeł. Odpowiednio skonstruowany podręcznik poprzez swoją strukturę współwyznacza recepcję treści w nim zawartych (Skrzypczak 1996) i wskazuje (przez takie wyróżnienia, jak np. kursywa, większa czcionka, tłusty druk) treści najbardziej istotne. Dzięki temu uprzednio zdobyte wiadomości zostają uporządkowane, uczeń wyraźnie może odczytać komunikaty najważniejsze. Tak więc w tej fazie odpowiednio wykorzystany podręcznik może stanowić cenne narzędzie wspomagające uczenie się dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Podstawowym celem fazy przechowywania jest odświeżanie informacji i ukierunkowanie ich przydatności, to znaczy ukazywanie, do czego można je wykorzystać. Sprecyzowanie przydatności wiedzy jest istotnym czynnikiem sprzyjającym przechowywaniu wiadomości, czyli ich pamiętaniu (Kojas 1994). Zależność tę warto wykorzystywać, zwłaszcza w procesie kształcenia specjalnego, ponieważ jest istotnym etapem w przygotowaniu ucznia do łączenia teorii z praktyką – zasady przyjmującej niezwykle ważną rangę w procesie kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Większość podręczników zawiera treści omawiające konkretne czynności praktyczne i dostarcza przykładów sprecyzowanych działań. Jeżeli są one powtarzane przy okazji omawiania różnych treści, należy je akcentować i stosować w celu odświeżania zdobytej wcześniej wiedzy. Warto jednak zwrócić uwagę, że znacznie łatwiej robić to w trakcie żywego nauczania, praktycznej działalności uczniów, dopasowując formułowane pytania i polecenia do konkretnej sytuacji dydaktycznej.

Naturalną konsekwencją zarysowanych wcześniej faz procesu uczenia się jest użytkowanie informacji, którego wstępem jest ich odpamiętanie. Może ono wynikać z obowiązku przekazu i potrzeby przekazu (Kojas 1994). Znacznie łatwiej jest zaprojektować pierwszą sytuację, która najczęściej przyjmuje postać prostego odpytywania. Wówczas zadaniem ucznia jest reprodukcja określonych treści – w tym kontekście wykorzystanie podręcznika okazuje się proste, np.: odpowiedź na wszystkie pytania pod tekstem. Takie rozwiązanie pozostawia jednak wiele wątpliwości, chociaż w niektórych sytuacjach wydaje się pragmatycznie uzasadnione. Nie należy jednak nadużywać obowiązku przekazu, ponieważ jest on zwykle nieefektywny, czasem również stresujący, szczególnie kiedy zmusza dziecko o obniżonej sprawności intelektualnej do reprodukcji w sytuacji ekspozycji społecznej klasy integracyjnej lub ogólnodostępnej. Znacznie trudniej zorganizować warunki sprzyjające potrzebie przekazu. Zostaje ona urzeczywistniona w sytuacji zadaniowej, która wymusza zastosowanie zdobytej wiedzy. Wówczas odpamiętanie informacji jest wstępem do jej użytkowania i osiągnięcia celu. Takie sytuacje są ukoronowaniem całego procesu uczenia się, ponieważ kształtują umiejętności praktyczne, przydatne w życiu codziennym. Niestety zaprojektowanie takiego zadania wymaga wielu czynności przygotowawczych zorientowanych na indywidualne potrzeby i możliwości dziecka, toteż podręcznik, w tym kontekście, nie jest narzędziem optymalnym.

Zakończenie

Zaprezentowano szerokie możliwości stosowania podręcznika w procesie kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Praktycznie w każdej sytuacji dydaktycznej. Podręcznikom współcześnie przypisuje się coraz więcej zróżnicowanych funkcji dydaktycznych, tendencja ta nie omija również kształcenia specjalnego. Warto jednak zwrócić uwagę, że nie zawsze jest on optymalnym środkiem w realizacji założonych celów kształcenia. Wiele wskazanych przeze mnie postulatów wymaga specjalnej struktury zewnętrznej (formy podręcznika). Jak łatwo zauważyć, efektywne wykorzystywanie tekstów w pracy z omawianą grupą uczniów łączy się z obudową ilustracyjną czy pytaniami i poleceniami wprowadzającymi i zamykającymi jednostkę strukturalną (rozdział) książki szkolnej. Innym, aczkolwiek korespondującym problemem jest struktura wewnętrzna – pojemność informacyjna. Ta również wyznacza możliwe pole efektywności pracy z rozpatrywanym środkiem dydaktycznym. W tej sytuacji warto postawić pytanie, czy wspólny, jednolity podręcznik dla wszystkich jest rozwiązaniem korzystnym dla uczniów wymagających specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych.

Bibliografia

- Bałachowicz, J. (1990). Praca z tekstem. W: M. Lelonek, T. Wróbel (red.), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I–III*. Warszawa: WSiP.
- Bałachowicz, J. (1992). *Umiejętność czytania uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: WSPS.
- Borzyszkowska, H. (1983). Niektóre specyficzne właściwości procesu uczenia się upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i kierowanie ich zachowaniem. W: H. Borzyszkowska (red.), *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Borzyszkowska, H. (1983a). *Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki*. Gdańsk: UG.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Gajdzica, Z. (2000). Potencjalne działania nauczyciela umożliwiające wykorzystanie podręcznika przedmiotowego w nauczaniu zintegrowanym dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. W: H. Kosętko, J. Kuźma (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*. Kraków: AP.
- Janiak, E. (1977). Uczenie się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Próba charakterystyki. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- Kąkolewicz, M. (2011). *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne*. Poznań: UAM.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kojs, W. (1988). *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice: UŚ.
- Kojs, W. (1994). *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: UŚ.
- Kuczyńska-Kwapisz, J., Wałachowska, M. (2000). Podręczniki szkolne dla uczniów niewidomych. Wyniki badań międzynarodowych. Część I. *Szkoła Specjalna*, 2/3.
- Kupisiewicz, Cz. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1, część 1*. (2014). Przygotowany przez M. Lorek i L. Wollman. Warszawa: MEN.

- Pokojski, W. (1973). Podstawy organizacji, koncepcji i metodologii procesu przygotowania podręczników dla szkół specjalnych w Polsce. W: T. Parnowski (red.), *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Warszawa: PZWS.
- Pólturzycki, J. (2014). *Niepokój o dydaktykę*. Warszawa–Radom: ITE.
- Seniow, H. (1970). W sprawie podręczników do szkół specjalnych. *Szkoła Specjalna*, 4.
- Skrzypczak, J. (1996). *Konstruowanie i ocena podręczników szkolnych*. Poznań–Radom: ITE.
- Stanisławiak, E. (1985). Organizacja treści przez dzieci upośledzone umysłowo. *Psychologia Wychowawcza*, 2.
- Stołowski, W. (1970). Podręczniki dla szkół specjalnych. *Szkoła Specjalna*, 4.
- Szewczuk, W. (1977). *Psychologia zapamiętywania*. Warszawa: PWN.
- Włodarski, Z. (1998). *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wyczesany, J. (1986). Struktura i funkcje podręczników matematyki dla klas początkowych szkoły specjalnej. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, 100.
- Wyczesany, J. (1990). Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym. W: A. Hulek (red.), *Kształcenie specjalne w Polsce*. Warszawa: CDN.

IWONA ŁOŻNA

REFLEKSJE NAUCZYCIELA PO OBEJRZENIU FILMU
NIENORMALNI
SCENARIUSZ I REŻYSERIA JACEK BŁAWUT. ZDJĘCIA
JERZY RUDZIŃSKI, TADEUSZ PIRÓG. POLSKA 1990
[FABULARYZOWANY DOK.]

W filmie występują mieszkańcy Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Kozicach Dolnych. Kasię, Gucia, Darka, Tomka i kilku innych nastolatków możemy obserwować m.in. podczas odbywających się lekcji prowadzonych przez pedagogów specjalnych, zajęć mających na celu przygotowanie ich do udziału w olimpiadzie, na zabawie w miasteczku i po prostu w szarej codzienności dnia powszedniego.

Szczególną jednak okazję do przyjrzenia się ich życiu stwarza przyjazd, na czasowy pobyt, nauczyciela muzyki, który zdaje się być nieprzygotowany do roli, jaką mu powierzono. Dzięki temu mamy możliwość zaobserwowania, co dzieje się na styku dwóch światów: tytułowych „nienormalnych” i przedstawicieli części społeczeństwa z tzw. normą intelektualną. Przed oczami widzów rozgrywają się sceny, które dają wiele do myślenia, stanowią cenny materiał do refleksji dla osób przygotowujących się do pracy w roli pedagoga specjalnego i po prostu dla tych wszystkich widzów, którym wrażliwość otwiera oczy i serca.

W kontakcie nauczyciela muzyki z jego uczniami można dostrzec konkretne etapy. Pierwszy z nich nazwę etapem pierwszego kontaktu, bo użycie w tym

miejscu słowa „spotkanie” byłoby nadużyciem. Pomimo dopełnienia przez nauczyciela, zaraz po przyjeździe, rytuału powitania, widoczny jest wyraźny dystans z jego strony wobec uczniów: Gucia pełniącego, pod nieobecność pani dyrektor, obowiązki gospodarza czy też Kasi mającej właśnie dyżur w stołówce. Nauczyciel nie dostrzega tego, że młodzi ludzie są samodzielni w powierzonych im rolach, mają poczucie odpowiedzialności za podjęte obowiązki i są gotowi do jak najlepszego ich wypełnienia. W ocenie dziewczyny nauczyciel zachowuje się wręcz dziwnie, ponieważ nie chce po prostu usiąść i zostać obsłużonym, tylko ciągle wstaje, usiłuje w czymś pomóc, jakby nie wierzył, że ona podoła zadaniu.

Przyjezdny utrzymuje dystans wobec utalentowanych mieszkańców ośrodka, którzy tworzą zespół muzyczny, a z którymi przyszło mu prowadzić zajęcia. Z chwilą rozpoczęcia lekcji nie kryje zdenerwowania i rozczarowania, że jego uczniowie nie potrafią grać według standardów, do jakich jest przyzwyczajony. Dochodzi do starcia się dwóch różnych sposobów podejścia do gry na instrumentach: z jednej strony dbałości o właściwą technikę gry, by osiągnąć perfekcję w wykonaniu utworu, a z drugiej – pragnienia czerpania radości z muzykowania pomimo niedociągnięć. Dla młodych ludzi liczy się zdecydowanie to drugie. Skrytykowani przyjmują jednak do wiadomości, że nie są dość dobrzy. Przepraszają za to nauczyciela, jakby go osobiście urazili, po czym dzielnie, z niemal wojowniczym okrzykiem: „Spróbujmy, no, do boju!” – podejmują kolejne próby. W końcu jednak rezygnują – odchodzą zasmuceni, niektórzy ze łzami w oczach. Podczas innych lekcji radzą sobie lepiej lub gorzej, doświadczając radości uczenia się zasad przebywania z innymi, a na tej, już na początku, dowiadują się, że do niczego się nie nadają. Tak więc etap pierwszego kontaktu zakończył się fiaskiem dla obu stron. Nauczyciel nie wierzy, że jego podopieczni są odpowiednim materiałem na członków orkiestry ośrodka, a uczniowie tracą chęć do muzykowania.

Drugi etap można nazwać czasem wzajemnego poznawania się. Ma on szansę rozpocząć się dopiero wtedy, gdy nauczyciel zrezygnuje z utrzymywania dotychczasowego dystansu. Wyrazem tego jest zajęcie miejsca na huśtawce obok jednego z wychowanków, niejako na jego terenie. Nauczyciel podejmuje próbę rozmowy z chłopcem jak równy z równym, jak partner. Pozwala mu się nawet zbesztać za to, że nie potrafi się huścić, i bez ociągania się idzie za jego wskazówkami. Tak przekracza niewidzialną granicę, która istnieje jedynie w jego wyobraźni, dzięki czemu następuje przełom w ich wzajemnych relacjach.

Teraz może zacząć się kolejny etap – uczenia się od siebie po to, by móc się wzajemnie obdarowywać. Wychowankowie widząc, że nauczyciel wyszedł do nich, by się z nimi spotkać, że gotów jest słuchać tego, co mają do powiedzenia, udzielają mu wskazówek, jak należy kierować zespołem muzycznym. Uczennica podpowiada, że „należy podejść do tego delikatnie”, a jeden z chłopców instruuje: „Nie trzeba krzyczeć: Żle! Żle! Trzeba powiedzieć, co zrobić, żeby było lepiej. Na przykład inne ułożenie ręki daje lepszy efekt”. Uczniowie wybaczyli swojemu nauczycielowi, okazali mu wiele cierpliwości i ponownie biorą do rąk instrumenty. Wyraźnie następuje zmiana ról – to nie uczniowie, ale nauczyciel musi się jeszcze wiele nauczyć.

Dzięki otwarciu się nauczyciela na uczniów może zrodzić się wzajemne zaufanie. Jeden z chłopców dopiero teraz zwierza się mu, że lubi grać utwory Mozarta

i Brahmsa. Gucio natomiast oddaje mu swój ulubiony fotel stojący na ganku, na którym tak bardzo lubi przesiadywać i słuchać śpiewu ptaków. Uczennica docenia zmianę w postawie nauczyciela, wyrażając to słowami: „Lubię Pana, cenię”.

Film kończy wzruszająca scena odjazdu nauczyciela po miesięcznym pobycie, do którego na szczęście nie dochodzi. Jeden z chłopców w oryginalny sposób manifestuje chęć zatrzymania go. Tym razem nauczyciel bezbłędnie odczytuje niewerbalny przekaz ucznia i po chwili razem improwizują. Możliwość wspólnego muzykowania staje się dla obu stron źródłem autentycznej radości.

Fazy w kontakcie nauczyciela muzyki z nastoletnimi mieszkańcami ośrodka, których próbę nazwania i opisanego podjęłam, były, są i będą udziałem tych wszystkich, którzy wychodzą na spotkanie z uczniem i wychowankiem wymagającym szczególnego wsparcia. Świadomość możliwości przechodzenia przez takie lub podobne etapy stanowi duże ułatwienie dla kandydatów na pedagogów specjalnych. Już na starcie bowiem mogą się oni dowiedzieć, że gąfy i porażki na etapie pierwszego kontaktu będą ich udziałem, są szkołą życia. Staje się jasne, że należy mieć w sobie wewnętrzną zgodę na to, że będzie się popełniać błędy po to, by czerpać z nich materiał do przemyśleń, by się na nich uczyć. Tego nie wypracuje się nawet na najlepiej prowadzonych ćwiczeniach na wydziale pedagogiki specjalnej ani na kursie z oligofrenopedagogiki, nie przeczyta się o tym nawet w najlepszym podręczniku metodycznym. Poza tym nie istnieje żadna recepta na sukces na żadnym z opisanych etapów, choćby z tego względu, że każdy uczeń jest inny. Każdy z nich wypracował inny kod niewerbalnego języka, którym się posługuje, i należy podjąć ogromny trud nauczania się go. Dzięki temu pewnego dnia obie strony będą miały możliwość wzajemnego obdarowywania się, a co za tym idzie – połączenia przedstawicieli obu tych światów, które tak naprawdę przestają już istnieć, bo wytwarza się wspólnota pracy i życia.

Chciałabym jeszcze nawiązać do tych scen z filmu, które obrazują, co właściwie osoby wymagające szczególnego wsparcia mają nam do zaoferowania, czym właściwie mogą nas obdarować, o co ktoś mógłby nas przekornie zapytać. Przecież widać, że to one potrzebują naszej pomocy, są – zdawać by się mogło – w porównaniu z nami tak bardzo ubogie...

W jednej z pierwszych scen spotykamy bohaterów filmu podczas zajęć lekcyjnych. Oglądają oni zdjęcia swoich rodzin i omawiają je z nauczycielką. Jeden z chłopców, opisując swoją mamę, mówi: „Piękna buzia”. Wydaje się oczywiste, że dla kochającego dziecka twarz jego matki zawsze będzie najpiękniejsza. Z czym natomiast spotykamy się w świecie tzw. normalnych? Na porządku dziennym mamy do czynienia z lekceważeniem matek. Media donoszą o przejawach braku szacunku, aż po targnięcie się na życie matki. Zdawać by się mogło, że o ich pięknie, mającym swoje źródło w misji dawania życia i uczenia sztuki życia, mówią już chyba tylko poeci i... bohaterowie omawianego filmu.

Przyjrzyjmy się sposobom spędzania wolnego czasu przez mieszkańców ośrodka, tak mało dziś popularnym: ktoś huśta się na huśtawce, ktoś inny, będący uosobieniem spokoju, siedzi na ganku i słucha śpiewu ptaków, jeszcze ktoś inny gra na mandolinie. Wszyscy bardzo intensywnie przeżywają każdą chwilę i niczego nie robią dla zabicia czasu; zwykle nie mają go za wiele... W tych sekwencjach filmu tak naprawdę nic się nie dzieje w rozumieniu typowych od-

biorców masowej telewizji – czas leniwie płynie. Zabiegany widz, jeśli pozwoli bohaterom filmu poprowadzić siebie poprzez takie sceny, może zdoła zatrzymać się choć na chwilę, by odpocząć razem z nimi. Gdy podejmuję próbę zestawienia w wyobraźni tych nastolatków z typową współczesną młodzieżą, która właśnie atakuje swój słuch nadmiarem decybeli, zwanymi muzyką popową, albo doznaje zaniku mięśni przed monitorem komputera, nie mogę oprzeć się współczuciu, bo jest tak bardzo uboga, rezygnując z okazji doznawania dobrodziejstw trwania w ciszy. Dla odmiany, kiedy nastolatki z ośrodka biorą udział w zabawie tanecznej, cieszą się całym sercem. Nie jest im potrzebny narkotyk, by wywołać ekstazę. We wszystko, co robią, wkładają całą siebie, całe serce, nie potrafią być powierzchowni.

Kolejna scena godna refleksji to ta, gdy bohaterom filmu udaje się złowić rybę. Nie jest duża. Sukces ten jest jednak źródłem ogromnej satysfakcji wyrażonej odpowiednim gestem. Gdy tylko czas mi na to pozwala, wychodzę z rodziną na spacer nad jezioro, gdzie często widuję rybaków. Stali się oni już nieodłącznym elementem krajobrazu i zdają się być kamiennymi posągami moczącymi kij w wodzie. Na ich twarzach zawsze maluje się melancholia, a radość ze złowienia ryby widziałam tylko na ekranie telewizora, na kanale Animal Planet, ponieważ tego wymagał scenariusz programu. Radość życia i umiejętność cieszenia się z drobiazgów to skarb, którego tak bardzo brakuje nam, tzw. normalnym.

Spójrzmy jeszcze raz na Gucia przesiadującego na ganku w ulubionym fotelu. Chłopiec obserwuje wszystkich, którzy się obok niego pojawiają, i nigdy nie jest obojętny na ich potrzeby. W razie konieczności podnosi się, by wesprzeć kolegę lub koleżankę. Jest on tak bardzo wrażliwy, że potrafi widzieć sercem. W tzw. normalnym świecie również jest się obserwowanym, ale tak rzadko spotyka się życzliwe spojrzenie. We współczesnej gonitwie, zwanej wyścigiem szczurów, zbyt często czuje się zawieszona na barkach spojrzenie połączone z myślą o tym, jak można kogoś wykorzystać, co można zrobić, by kogoś zdyskredytować w oczach innych, np. przełożonych, co zrobić, by on nie zapomniał, gdzie jest jego miejsce itp. Gdyby to były tylko objawy manii prześladowczej, byłoby to, paradoksalnie rzecz ujmując, dość optymistyczne. Niestety, chciałoby się zacytować słynne słowa z książki Zofii Nałkowskiej opisującej grozę lat II wojny światowej: „Człowiek człowiekowi zgotował ten los”.

Gdy młodzi mieszkańcy ośrodka wyjeżdżają na weekend, Gucio chodzi smutny, bo dom jest pusty. Ma naturalną potrzebę bycia z innymi, bo to stwarza szansę wzajemnego obdarowywania się. Współczesny, tzw. normalny człowiek, zmęczony „wyścigiem szczurów”, szuka ustronnego miejsca, gdzie mógłby wreszcie odpocząć, najlepiej z dala od wszystkich, ze wzrokiem utkwionym w ekran telewizora lub monitora.

Znamienna jest scena przedstawiająca udział tych młodych ludzi w olimpiadzie. Podczas biegu dystansowego jeden z chłopców zatrzymuje się, by pomóc innemu uczestnikowi rozgrywek, który upadł. Z punktu widzenia trenera, który przygotowuje olimpijczyków, to porażka, ale z perspektywy drogi do pełni człowieczeństwa – zdecydowany sukces. Nie mamy wątpliwości, że chłopiec przerywający bieg jest autentycznie otwarty na potrzeby innych, jest zdolny do pomocy drugiemu człowiekowi w potrzebie, bez względu na okoliczności i stratę, jaka

się z tym wiąże. Oczywiście w pierwszym momencie chłopiec wywołuje swoim zachowaniem uśmiech na ustach widza, ale po chwili refleksji nie sposób nie dostrzec w tym po prostu zwykłego ludzkiego gestu. Chłopiec ten przypomina nam swoim postępowaniem, że nie wynik biegu jest ważny, lecz możliwość czerpania radości z biegania z innymi. Scena ta ma wydźwięk głęboko symboliczny. Gdybyśmy porównali nasze życie do takiego biegu, kogo chcielibyśmy mieć u swego boku: bezdusznego zwycięzcę czy biegacza, który zatrzyma się, by nam pomóc, by z opóźnieniem razem z nami dobiec do mety... W telewizyjnych relacjach z igrzysk o poziomie światowym nie widać już ludzkich zachowań. Są one pod tym względem sterylne. Wszystko jest podporządkowane wygranej. To smutne, że przestał już bulwersować fakt, że te niegdyś o szczytnych ideałach rozgrywki sportowe mogą odbywać się w jednym z krajów, w którym na każdym kroku łamie się prawa człowieka. Rozbawieni kibice przez kilka tygodni przemierzają ulice tonące w świątecznym nastroju, podczas gdy za zakrętem czołg mierzy się z nieuzbrojonym studentem – jak Dawid z Goliatem.

Po tych kilku przykładach zachowań bohaterów filmu w różnych sytuacjach i sposobów przeżywania przez nich życia nie sposób mieć jeszcze wątpliwości, że tzw. normalni mogą się od nich wiele nauczyć.

Na koniec kilka słów o tytule filmu. Jest on oczywiście nieadekwatny do treści, ale dlatego, by prowokować. Bo przecież gdyby nagrać film o przeważającej części naszego społeczeństwa według kryteriów, jakie wyznaczyliby jego główni bohaterowie, czyż to nie my zasłużylibyśmy na etykietkę „nienormalni”. Każdy z widzów sam musi odpowiedzieć sobie na to pytanie, lecz już fakt, że postawienie takiego pytania wydaje się być zasadne, powinien przynajmniej budzić niepokój...

MAŁGORZATA SZEROCZYŃSKA
Prokuratura Rejonowa Warszawa-Śródmieście

OSOBA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ SPRAWCĄ CZYNU ZABRONIONEGO

W zeszłym roku na łamach prasy głośno było o Radosławie Agatowskim, 26-latkę z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, kilkakrotnie skazywanym za łącznie kilkanaście kradzieży, który trafił do więzienia celem obycia orzeczonych kar pozbawienia wolności. W wyniku kampanii medialnej Prokurator Generalny złożył do Prezydenta wnioski o jego ułaskawienie. Wniosek ten spotkał się z przychylnością Prezydenta, który ułaskawił mężczyznę w październiku 2013 r., i to pomimo negatywnej opinii sądu rejonowego. Prezydent kierował się przy podejmowaniu tej decyzji względami humanitarnymi. Jak wynika z komunikatu prasowego Kancelarii Prezydenta, „podejmując decyzję Prezydent miał na uwadze m.in. brak pełnej świadomości popełnianych czynów oraz konsekwencji z tym związanych. Skazany nie potrafił świadomie uczestniczyć w procesie wykonywania kary i resocjalizacji, a tym samym cele kary w stosunku do skazanego nie były realizowane” (*Prezydent ułaskawił...* 2013).

Decyzją o ułaskawieniu Prezydent jednak absolutnie nie podważył poprawności wydanych przez niezależne sądy wyroków. Zgodnie bowiem z Kodeksem karnym odpowiedzialność karną ponosi za swoje czyny każda osoba powyżej 17. roku życia (wyjątkowo za niektóre czyny taką odpowiedzialność może ponieść osoba, która ukończyła lat 15), która ma świadomość konsekwencji swoich działań i może nimi kierować. W odniesieniu do Agatowskiego biegli orzekli, że działał on w warunkach znacznie ograniczonej poczytalności, jednak „doskonale zdawał sobie sprawę, że zabierając komuś mienie przysparza sobie korzyści i z tego powodu w jakiś sposób rozumie to, co robi” (tamże). Osoby, których poczytalność była w chwili czynu znacznie ograniczona, ponoszą odpowiedzialność karną na normalnych zasadach, sąd może z powodu ich ograniczonej poczytalności jedynie zastosować nadzwyczajne złagodzenie kary, a więc wymierzyć karę pozbawienia wolności poniżej jej dolnej ustawowej granicy albo zamienić na grzywnę lub ograniczenie wolności, co w przypadku Agatowskiego nie znajdowało według sądów uzasadnienia – z powodu jego sytuacji finansowej, jeśli chodzi o grzywnę, oraz faktu, że posiadał orzeczenie o całkowitej niezdolności do pracy, jeśli chodzi o ograniczenie wolności, które wiąże się z obowiązkiem pracy na cele społeczne (tamże).

Historia Agatowskiego, który podobno nie był w stanie sam o siebie zadbać w ramach najprostszych czynności codziennych w więzieniu (tamże), każe jednak postawić wyraźne pytanie, czy polskie prawo karne i procedura karna w odpowiedni sposób regulują zasady odpowiedzialności osób z niepełnosprawnością intelektualną, czy dają właściwe gwarancje do respektowania ich praw w procesie karnym i orzekania o poczytalności oraz przewidują właściwe formy odbywania kary.

Niepełnosprawność intelektualna a niepoczytalność

Niepełnosprawność intelektualna, nawet potwierdzona orzeczeniem, sama w sobie nie powoduje braku odpowiedzialności karnej osoby, która dopuściła się czynu zabronionego. Nie wyłącza takiej odpowiedzialności także ubezwłasnowolnienie sprawcy.

Orzeczenie o stopniu niepełnosprawności lub o niezdolności do pracy ma znaczenie dla regulacji z zakresu prawa pracy i szeroko pojętego prawa administracyjnego, w tym prawa socjalnego, oświatowego czy podatkowego. Skutkuje przyznaniem osobie, która uzyskała takie orzeczenie, różnych uprawnień, a czasami także obowiązków (np. z zakresu przepisów o ruchu drogowym). Nie wywiera natomiast żadnych skutków w prawie karnym.

Podobnie ubezwłasnowolnienie, jako instytucja prawa cywilnego, prowadzi jedynie do odebrania (ubezwłasnowolnienie całkowite) albo ograniczenia (ubezwłasnowolnienie częściowe) zdolności do czynności prawnych danej osoby. Osoba ubezwłasnowolniona nie może więc sama (z pewnymi wyjątkami w przypadku ubezwłasnowolnienia częściowego) dokonywać żadnych działań o charakterze cywilnym (w tym także przed sądem), a także traci uprawnienia do wykonywania funkcji publicznych, w tym prawa wyborcze, czy do wykonywania szeregu zawodów, które ustawowo mogą być wykonywane jedynie przez osoby mające pełną zdolność do czynności prawnych (np. zawód sędziego). Ubezwłasnowolnienie nie ma natomiast samo w sobie żadnego znaczenia dla odpowiedzialności karnej sprawcy czynu zabronionego ani dla jego uprawnień do występowania i reprezentowania się samodzielnie przed sądem karnym.

Oczywiście, nie znaczy to, że fakt niepełnosprawności intelektualnej sprawcy, a tym bardziej fakt jego ubezwłasnowolnienia, w rzeczywistości nie będą miały wpływu na jego odpowiedzialność karną. Stanowią one jednakże jedynie przesłankę wstępną do rozważania, czy osoba ta taką odpowiedzialność poniesie. Wobec bowiem osób z niepełnosprawnością intelektualną, a już tym bardziej wobec osób ubezwłasnowolnionych, po stronie prokuratora i sądu będzie istniał obowiązek zweryfikowania, czy w momencie czynu były poczytalne. To niepoczytalność – której przyczyną może m.in. być niepełnosprawność intelektualna (w kodeksie karnym wciąż zwana upośledzeniem umysłowym) – a nie sam fakt istnienia tego rodzaju niepełnosprawności wyłącza odpowiedzialność karną sprawcy.

Czym jest owa niepoczytalność? Według art. 31 § 1 k.k. jest to stan psychiczny sprawcy, który spowodował, że nie mógł on w czasie czynu rozpoznać jego znaczenia lub pokierować swoim postępowaniem. Przyczyną wystąpienia takiego stanu mogła być choroba psychiczna, właśnie upośledzenie umysłowe lub inne zakłócenie czynności psychicznych (np. na podłożu neurologicznym). Tak więc w przypadku sprawcy z niepełnosprawnością intelektualną zbadać należy, czy jego niepełnosprawność – jej stopień i rodzaj – w odniesieniu do konkretnego czynu tej osoby, popełnionego w konkretnym czasie i okolicznościach, sprawiła, że był niepoczytalny. Tak więc przesłanka biologiczna (niepełnosprawność intelektualna) musi wywołać jeden z dwóch skutków psychicznych: brak zdolności rozpoznania znaczenia czynu lub brak zdolności pokierowania swoim postępowaniem.

Brak zdolności rozpoznania znaczenia czynu oznacza zarówno nieumiejętność zrozumienia znaczenia prawnego danego czynu (brak wiedzy, że jest on zabroniony), jak i nieumiejętność pojęcia jego faktycznych negatywnych konsekwencji (brak świadomości, że np. popchnięcie kogoś pod tramwaj może skutkować jego śmiercią). Z kolei brak zdolności pokierowania swoim postępowaniem polega na braku umiejętności podjęcia decyzji o określonym zachowaniu się i poddaniu zachowania kontroli intelektualnej, tzn. że sprawca nie jest w stanie zachować się zgodnie z obowiązującymi standardami społecznymi w sposób adekwatny do rozpoznanego przez niego znaczenia czynu (czyli osoba nie potrafi się powstrzymać np. od wykrzykiwania inwektyw, dawania innym kuksańców czy zabierania rzeczy migocących (Budyn-Kulik 2013).

Istotne jest, że (nie)poczytalność bada się punktowo – dotyczy ona wyłącznie momentu czynu (nawet nie dnia, ale dokładnie chwili zdarzenia) – oraz sytuacyjnie – w odniesieniu do konkretnego zachowania. Fakt więc, że osoba ubezwłasnowolniona z reguły nie radzi sobie z czynnościami prawnymi, np. nie rozumie wartości pieniądza, co stanowiło m.in. przyczynę jej ubezwłasnowolnienia, nie znaczy od razu, że w piątek 2 maja 2014 r. o godzinie 14.15 w sklepie Media Markt w Warszawie przy ul. Górczewskiej nie wiedziała, że nie wolno było jej zabrać telefonu komórkowego Samsung Galaxy 5 o wartości 3.500 zł i wyjść nie płacąc za niego. Dopiero stwierdzenie braku takiej wiedzy, właśnie z powodu niepełnosprawności intelektualnej, będzie skutkowało orzeczeniem niepoczytalności i brakiem odpowiedzialności karnej za kradzież.

Stwierdzenie, że pomimo niepełnosprawności intelektualnej sprawca miał w odniesieniu do danego czynu zachowaną poczytalność, skutkuje jego odpowiedzialnością karną za ten czyn na zasadach ogólnych, czyli dokładnie takich samych (z drobnymi wyjątkami proceduralnymi i w sposobie wykonania kary) jak osoby sprawnej intelektualnie, a niepełnosprawność intelektualna może mieć jedynie wpływ na wymiar kary, jeśli dany sąd uzna ją za okoliczność łagodzącą.

Z kolei stwierdzenie niepoczytalności skutkuje brakiem skazania. W zależności od etapu postępowania karnego, w którym stwierdzono niepoczytalność sprawcy, postępowanie zostaje umorzone albo przez prokuratora, albo przez sąd. Prawo karne uznaje, że osoba, która nie mogła z przyczyn intelektualnych powstrzymać się od popełnienia danego czynu, nie może zostać za niego ukarana. Nie oznacza to, że wobec tej osoby sąd karny nie może zastosować żadnych środków mających na celu przede wszystkim zapobieżenie dopuszczania się przez nią podobnych, negatywnych społecznie, a wręcz niebezpiecznych zachowań. Może, ale nie mówimy tu o karze, ale o tzw. środkach zabezpieczających.

Już sama nazwa tych środków wskazuje, że nie chodzi o ukaranie sprawcy za to, co zrobił, ale o uchronienie społeczeństwa przed ewentualnymi jego sprzecznymi z prawem zachowaniami w przyszłości. W odniesieniu do osoby, która dopuściła się czynu zabronionego w stanie niepoczytalności, kodeks karny przewiduje na dzień dzisiejszy w zasadzie jeden taki środek – zamknięty zakład psychiatryczny.

Nie każdy jednak niepoczytalny sprawca może być w takim zakładzie umieszczony. Zgodnie z art. 93 k.k. i art. 94 § 1 k.k. sąd może orzec niniejszy środek zabezpieczający tylko wtedy, gdy jest to niezbędne, aby zapobiec ponownemu popełnieniu przez sprawcę czynu zabronionego związanego m.in. z jego upośle-

dzeniem umyślowym, przy czym zachodzi wysokie prawdopodobieństwo, że popełni on taki czyn ponownie, oraz gdy popełniony przez niego czyn zabroniony, który stał się przyczyną do wszczęcia przedmiotowego postępowania, był znacznej szkodliwości społecznej. Spełnione muszą być więc trzy przesłanki: 1) popełniony przez niepoczytalnego czyn należał do kategorii niebezpiecznych, 2) musi istnieć wysokie prawdopodobieństwo, że będzie on się dopuszczał czynów zabronionych (niekoniecznie identycznych, ale równie niebezpiecznych) w przyszłości, 3) potencjalne wysokie ryzyko popełnienia przez niego takich czynów w przyszłości jest związane z jego niepełnosprawnością intelektualną.

Kodeks karny wprowadził zasadę proporcjonalności pozbawienia wolności związanego z umieszczeniem w zamkniętym zakładzie psychiatrycznym do wagi popełnionego czynu oraz do wielkości groźby popełnienia go przez daną osobę w przyszłości. Z założenia więc w zakładzie zamkniętym umieszczane mogą być wyłącznie osoby realnie i poważnie niebezpieczne dla innych osób. Zatem ani „drobne” czy też „średnie” przestępstwo (jak np. kradzieże), ani też prawdopodobieństwo popełnienia nawet poważnego czynu zabronionego, które „nie jest wysokie” (bo np. osoba przebywa już w instytucji, pod kontrolą lub wdobyła leczenie), nie uzasadniają umieszczenia sprawcy w zamkniętym zakładzie psychiatrycznym (Mozgawa 2013).

Warto pamiętać, że z punktu widzenia prawa karnego poczytalność nie jest stanem zerojedynkowym. Art. 31 k.k. w § 2 przewiduje jeszcze stan pośredni – poczytalność znacznie ograniczoną, a więc stan, gdy zaburzenia psychiczne (w tym niepełnosprawność intelektualna) osiągają taki stopień, że powodują poważne zakłócenia w funkcjonowaniu człowieka, ograniczając zdolność rozpoznania znaczenia czynu lub pokierowania postępowaniem w stopniu znacznym (wyrok SN z dnia 16 listopada 1973 r., III KR 257/73). Taki właśnie stopień poczytalności stwierdzono u Agatowskiego. Co prawda, osoba, która popełniła przestępstwo w stanie poczytalności znacznie ograniczonej, odpowiada karnie na zasadach ogólnych, jednak – jak już zostało wcześniej wspomniane – stan ten choć nie powoduje wyłączenia winy, umniejsza jej stopień. Ustawodawca zezwala więc fakultatywnie sądowi na zastosowanie wobec sprawcy z ograniczoną w stopniu znacznym poczytalnością nadzwyczajnego złagodzenia kary (Budyn-Kulik 2013). Jak widać jednak na przykładzie Agatowskiego, owa fakultatywność niniejszego rozwiązania prowadzi do tego, że sąd niekoniecznie z niego korzysta, tym bardziej że nie zawsze zastosowanie tej instytucji jest możliwe i zasadne ze względu na stan finansowy czy okoliczności osobiste oskarżonego, co również prezentuje przykład Agatowskiego. W ogóle przy takim katalogu kar, jakim dysponuje polski Kodeks karny (grzywna, ograniczenie wolności i pozbawienie wolności), można się zastanawiać, czy sąd dysponuje jakimikolwiek środkami, które służyłyby właściwemu ukaraniu, a przede wszystkim zresocjalizowaniu sprawcy działającego w ramach poczytalności znacznie ograniczonej, w szczególności gdy przyczyną tego ograniczenia była niepełnosprawność intelektualna. W zasadzie taki cel leczniczo-resocjalizujący został sądowi dany jedynie, gdy stosuje najsurowszą karę – pozbawienia wolności bez warunkowego zawieszenia tej kary. Zgodnie z art. 95 § 1 k.k. może bowiem w takim przypadku orzec – również fakultatywnie – wykonanie kary w zakładzie karnym, w którym

stosuje się szczególne środki lecznicze lub rehabilitacyjne, a więc gdzie większy nacisk kładziony jest na terapię niż na sprawiedliwe ukaranie sprawcy.

Oczywiście, o tym, czy sprawca działał w stanie pełnej poczytalności, poczytalności znacznie ograniczonej czy też był niepoczytalny, nie decyduje sąd czy prokurator. Niezbędna jest do tego opinia biegłych. Zresztą konieczność powołania biegłych w celu wydania opinii w tym zakresie nie jest jedyną specyficzną cechą postępowania karnego w odniesieniu do sprawcy z niepełnosprawnością intelektualną.

Postępowanie karne wobec oskarżonego z niepełnosprawnością intelektualną

Zawsze gdy w czasie przesłuchania oskarżonego ujawnione zostaną okoliczności poddające w wątpliwość jego poczytalność w czasie czynu, czyli m.in. ustalone zostanie, że cierpi on na chorobę psychiczną lub zaburzenie neurologiczne, lub jest osobą z niepełnosprawnością intelektualną, prokurator albo sąd (w zależności, czy do tych ustaleń doszło na etapie postępowania przygotowawczego czy sądowego) powołuje dwóch biegłych lekarzy psychiatrów w celu wydania opinii o stanie zdrowia psychicznego oskarżonego. Dla dokonania tego typu ustaleń podczas każdego przesłuchania podejrzanego czy następnie oskarżonego padają pytania o jego zdrowie psychiczne i podejmowane uprzednio leczenie psychiatryczne czy neurologiczne (oraz odwykowe) oraz ewentualnie o posiadane orzeczenia o niepełnosprawności, a także o poziom wykształcenia (co może ujawnić np. fakt ukończenia szkoły specjalnej). Może się co prawda zdarzyć, że oskarżony nie poda prawdziwych danych o swojej niepełnosprawności intelektualnej. Wtedy prokurator i sąd nie mają obowiązku powoływać biegłych, chyba że mają wiedzę o niepełnosprawności intelektualnej oskarżonego z innych dokumentów zgromadzonych w aktach (np. ze złożonego do sprawy orzeczenia o niepełnosprawności czy z karty karnej zawierającej wskazanie, że uprzednio był skazany w ramach poczytalności znacznie ograniczonej) albo że nabędą podejrzeń na podstawie własnej obserwacji i doświadczenia życiowego, że oskarżony ma obniżoną normę intelektualną. Z tego powodu może zaistnieć sytuacja, że podejrzany nie jest badany psychiatrycznie w ramach postępowania przygotowawczego, bo nie podał pełnych danych co do własnego stanu zdrowia psychicznego przesłuchującemu, a ponieważ najczęściej podejrzanego przesłuchuje policja, a nie prokurator, ten ostatni nie miał szansy osobiście nabrać żadnego przekonania co do osoby podejrzanego, gdyż mógł go w ogóle nie zobaczyć. Dużo większą możliwość oceny funkcjonowania oskarżonego ma sąd, który w zasadzie zawsze musi mieć z oskarżonym kontakt osobisty i to nie tylko w czasie jednego przesłuchania, ale z reguły podczas całej rozprawy. Bywają więc przypadki, że biegli powoływani dopiero przez sąd stwierdzają niepoczytalność sprawcy, mimo iż ani policja, ani prokurator na etapie postępowania przygotowawczego nie nabrali żadnych podejrzeń co do stanu zdrowia psychicznego podejrzanego.

Zgodnie z art. 202 § 5 k.p.k. celem opinii biegłych psychiatrów jest przede wszystkim stwierdzenie, czy oskarżony był poczytalny w chwili popełnienia czynu, a jeśli nie, to czy istnieją przesłanki zastosowania wobec niego środka

zabezpieczającego w postaci zamkniętego zakładu psychiatrycznego. Ponadto biegli powinni odnieść się do jego aktualnego stanu zdrowia psychicznego oraz zdolności do udziału w postępowaniu. Brak takiej zdolności sprawcy uznanego za poczytalnego (choćby w stopniu ograniczonym) skutkuje niemożnością prowadzenia wobec niego postępowania karnego, gdyż uważa się, że jego zaburzenia psychiczne uniemożliwiają mu prawidłową obronę. Postępowanie karne w takim przypadku zawiesza się do momentu ustania przyczyny zdrowotnej pozbawiającej go zdolności do udziału w tym postępowaniu, choć wydaje się, że w przypadku gdyby biegli stwierdzili, że oskarżony z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym albo znacznym co prawda rozumiał znaczenie swojego czynu i mógł pokierować swoim postępowaniem (czyli był poczytalny), ale nie rozumiał znaczenia procesu i nie miał zdolności intelektualnych do brania w nim udziału (nawet z pomocą adwokata), to taka opinia w zasadzie w ogóle uniemożliwiłaby proces, bo trudno sobie wyobrazić, żeby z czasem oskarżony z niepełnosprawnością tego stopnia takich zdolności nabył.

Najczęściej badanie psychiatryczne jest jednorazowe, nie trwa dłużej niż 10–20 minut i polega na rozmowie biegłych z oskarżonym. Czasami biegli psychiatrzy, jeśli oskarżony przekaze im informację, że leczył się wcześniej psychiatrycznie lub że dysponuje jakąś dokumentacją medyczną dotyczącą jego zdrowia psychicznego, do wydania ostatecznej opinii żądają wglądu w tę dokumentację. Mogą również zażyczyć sobie powołania biegłych innych specjalności (najczęściej psychologa, neurologa lub seksuologa) oraz wykonania badań specjalistycznych (np. tomografii mózgu). Prokurator i sąd zgodnie z art. 202 § 2 k.p.k. są związani żądaniami biegłych psychiatrów w tym zakresie i muszą dostarczyć im odpowiednią dokumentację czy powołać wskazanych biegłych. W praktyce jednakże żądanie przez biegłych psychiatrów powołania dodatkowo biegłego psychologa przy oskarżonym z niepełnosprawnością intelektualną zdarza się stosunkowo rzadko, co każe z dużą dozą krytycyzmu podchodzić do takiego rozwiązania orzekania o poczytalności wobec tej grupy sprawców, mając na uwadze, że psychiatrzy formalnie nie mają kompetencji merytorycznych do rozpoznawania i kwalifikowania niepełnosprawności intelektualnej oraz do orzekania o jej wpływach na funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne, motywacyjne i behawioralne danej osoby.

Niekiedy okazuje się, że biegli psychiatry uznają, że nie są w stanie wypowiedzieć się na temat poczytalności oskarżonego po jego jednorazowym badaniu. Wtedy mogą wnioskować o przeprowadzenie obserwacji psychiatrycznej. O potrzebie obserwacji w zakładzie leczniczym orzeka sąd, określając miejsce i czas trwania obserwacji, przy czym obserwacja nie może trwać dłużej niż 4 tygodnie, chyba że sąd ją przedłuży maksymalnie do 8 tygodni na wniosek lekarzy prowadzących obserwację. Obserwacja psychiatryczna jest formą pozbawienia człowieka wolności, dlatego od postanowienia sądu w tym przedmiocie przysługuje oskarżonemu i jego obrońcy zażalenie.

Jeśli biegli w wyniku badania lub obserwacji uznają, że oskarżony był poczytalny, choćby w stopniu znacznie ograniczonym, a zostanie mu udowodnione sprawstwo zarzucanego mu czynu, sąd wydaje wyrok skazujący i wymierza karę (ewentualnie z nadzwyczajnym jej złagodzeniem wobec sprawcy z poczytalnością ograniczoną w stopniu znacznym). Jeśli jednak biegli stwierdzą niepoczytalność

sprawcy, nie może dojść do skazania. Gdy opinia stwierdzająca niepoczytalność została wydana na etapie postępowania przygotowawczego, prokurator nie kieruje aktu oskarżenia. W zależności od tego, czy spełnione są przesłanki do zastosowania środka zabezpieczającego w postaci zamkniętego zakładu psychiatrycznego, albo umarza postępowanie – przy braku takich przesłanek (np. biegli wskazywali na brak prawdopodobieństwa popełnienia przez podejrzanego w przyszłości czynów zabronionych, albo choć takie niebezpieczeństwo widzą, to czyn, którego się już dopuścił, nie jest szkodliwy społecznie w stopniu znacznym), albo kieruje do sądu wniosek o umorzenie postępowania i zastosowanie środków zabezpieczających na podstawie art. 324 k.p.k. Otrzymałszy taki wniosek sąd wyznacza posiedzenie, w którym musi wziąć udział prokurator i obrońca; podejrzany jest powiadamiany i może wziąć udział w posiedzeniu. Przed wydaniem orzeczenia co do takiego środka sąd wysłuchuje lekarzy psychiatrów, którzy wydali opinię o niepoczytalności, oraz psychologa. Istnieje rozbieżna praktyka, jeśli chodzi o to, czy prokurator musi powołać psychologa przed skierowaniem wniosku, a do akt dołączyć jego pisemną opinię co do funkcjonowania psychicznego podejrzanego, czy psychologa powołuje dopiero sąd po wpłynięciu wniosku i czy powołanie to ma dotyczyć wyłącznie opinii ustnej, czy musi także pisemnej. Oczywiście od postanowienia sądu o zastosowaniu środka zabezpieczającego służy podejrzanemu i jego obrońcy zażalenie, gdyż stanowi on formę pozbawienia wolności.

Obecność obrońcy przy podejrzanym z niepełnosprawnością intelektualną jest obligatoryjna nie tylko w przypadku decydowania o obserwacji psychiatrycznej czy stwierdzenia niepoczytalności i orzekania o środkach zabezpieczających. Zgodnie z art. 79 § 1 pkt. 3 k.p.k. oskarżony musi zawsze mieć obrońcę, który jest mu obligatoryjnie przydzielany z urzędu, jeśli nie ma obrońcy z wyboru, gdy istnieje uzasadniona wątpliwość co do jego poczytalności¹. Obowiązek wyznaczenia obrońcy pojawia się więc od razu w momencie, gdy prokurator albo sąd nabędzie wiedzy o istnieniu takich wątpliwości, a więc jeszcze przed powołaniem biegłych psychiatrów. Nie znaczy to jednak, że ten obrońca będzie reprezentował oskarżonego do końca procesu. Art. 79 k.p.k. § 4 k.p.k. stanowi bowiem, iż w przypadku stwierdzenia w toku postępowania przez biegłych psychiatrów, że zarówno w chwili popełnienia zarzucanego oskarżonemu czynu, jak i w czasie postępowania, jego poczytalność nie budzi wątpliwości, udział obrońcy w postępowaniu przestaje być obowiązkowy, a wręcz obrońca może być z tej funkcji zwolniony przez sąd, co zresztą jest powszechną praktyką. Oczywiście, jeśli biegli orzekną, że oskarżony był niepoczytalny, poczytalny w stopniu choć trochę ograniczonym albo że potrzebuje wsparcia prawnego czy też że jego zdolność do występowania w procesie jest choćby ograniczona, to nie ma możliwości odwołania obrońcy z urzędu, a jego fizyczna obecność we wszystkich dalszych czynnościach przed sądem jest niezbędna. Nie można jednak wykluczyć potencjalnej możliwości zaistnienia sytuacji, że biegli oceniają, iż oskarżony ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością intelektualną był w pełni poczytalny w momencie

¹ Poza sytuacjami specyficznymi dotyczącymi oskarżonych z niepełnosprawnościami sąd ma obowiązek wyznaczyć obrońcę, jeśli oskarżony w pierwszej instancji odpowiada przed sądem okręgowym i jest oskarżony o zbrodnię albo pozbawiony wolności (art. 80 k.p.k.).

czynu, gdyż niepełnosprawność w danym momencie i kontekście sytuacyjnym nie zaburzyła jego zdolności spostrzegania, rozumienia sytuacji oraz funkcji wolitywnych, a także – bazując na wnioskach wynikających z funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością wyłącznie w chwili badania – uznać, iż podczas postępowania karnego jego poczytalność nie będzie budzić wątpliwości. Będąc w posiadaniu takiej opinii, sąd formalnie może – niezależnie od niepełnosprawności oskarżonego – cofnąć mu wyznaczenie obrońcy², co przy niepełnosprawności intelektualnej, często sytuacyjnie zaburzającej funkcjonowanie społeczne lub rozumienie złożonych sytuacji, nie powinno być dopuszczalne.

Oczywiście posiadanie obrońcy nie odbiera oskarżonemu prawa do samodzielnego zaskarżenia decyzji prokuratora czy sądu, czy też składania wniosków (np. dowodowych albo o uchylenie tymczasowego aresztowania). Na ważność tych wniosków czy środków odwoławczych nie ma wpływu nawet fakt ubezwłasnowolnienia oskarżonego. Wpływ na znaczenie procesowe takich działań ma natomiast opinia biegłych psychiatrów w zakresie zdolności oskarżonego do brania udziału w czynnościach procesowych. Jeśli bowiem biegli orzekną, że oskarżony takiego udziału obecnie brać nie może, to jego wnioski i odwołania nie mają znaczenia procesowego. Mogłoby się wydawać, że nie ma to większego znaczenia, gdyż – jak już wspomniano wcześniej – przy takiej opinii postępowanie się zawiesza, gdyż osoba jest pozbawiona faktycznie prawa do obrony. Istnieje jednak jeden wyjątek – pomimo takiego stwierdzenia biegłych można prowadzić postępowanie o zastosowanie środków zabezpieczających. Sąd wtedy nie wzywa takiej osoby na posiedzenie, nie może z nią podejmować żadnych czynności (np. przesłuchać), a mimo to może orzec o jej umieszczeniu w zakładzie zamkniętym. W takim przypadku pełna reprezentacja podejrzanego spoczywa w rękach obrońcy, gdyż podejrzanemu sam nie może się bronić ani formalnie, ani tym bardziej faktycznie.

Znaczenie faktycznej zdolności do skutecznej samodzielnej obrony przed sądem karnym podkreśli nowelizacja Kodeksu postępowania karnego, która wejdzie w życie z dniem 1 lipca 2015 r. Zgodnie bowiem art. 79 § 4 k.p.k. obowiązującym na ten dzień sąd będzie mógł odwołać obrońcę ustanowionego dla sprawcy poczytalnego jedynie, jeśli stan jego zdrowia psychicznego będzie pozwalał na udział w postępowaniu i prowadzenie obrony w sposób samodzielny i rozsądny. Wydaje się, że takie sformułowanie nowego przepisu całkowicie uniemożliwi odwoływanie obrońców ustanowionych dla oskarżonych z niepełnosprawnością intelektualną, tym bardziej że uzasadniona wątpliwość, czy stan zdrowia psychicznego oskarżonego będzie pozwalał na udział w postępowaniu lub prowadzenie obrony w sposób samodzielny oraz rozsądny, stanie się samodzielną przesłanką ustanowienia obrońcy z urzędu, bez konieczności zaistnienia wątpliwości co do poczytalności sprawcy w chwili czynu.

Obecność obrońcy u boku oskarżonego jest niezwykle ważna, w szczególności dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Przyznać bowiem ze wstydem

² Przykładowo por. postanowienie Sądu Najwyższego z 2 czerwca 2003 r., sygn. III KK 382/02, gdzie – jak wynika z opisu oskarżonego – osobę z przynajmniej lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej uznano za w pełni zdolną do samodzielnej reprezentacji w procesie, bez konieczności obowiązkowego powołania dla niej obrońcy z urzędu.

trzeba, że samodzielna komunikacja z policją, prokuraturą czy sądem jest trudna dla przeciętnego człowieka bez wykształcenia prawnego, a tym samym może być jeszcze trudniejsza dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, i to niezależnie od stopnia tej niepełnosprawności, a w zasadzie niemożliwa dla osób nieumiejących pisać czy czytać. Pisma procesowe przesyłane przez organy wymiaru sprawiedliwości mają bowiem zawsze formę pisemną. Fakt, że ich adresat jest osobą nieumiejącą czytać, nie nakłada żadnych obowiązków na organy ścigania czy sąd. Ustawa w żadnym miejscu nie zmienia bowiem sposobu doręczania tym osobom pism procesowych czy informowania ich o treści tych pism. Na organach wymiaru sprawiedliwości nie leży też formalny obowiązek przeczytania osobie z niepełnosprawnością skierowanej do niej decyzji procesowej. Co więcej, fakt niemożności faktycznej samodzielnej zapoznania się z decyzją procesową na piśmie nie stanowi również obligatoryjnej podstawy do przywrócenia terminu zaskarżenia.

Pomijając zresztą samą techniczną dostępność zapoznania się z decyzją procesową, pozostaje jeszcze fakt jej zrozumienia. Orzeczenia sądów i prokuratur pisane są językiem o wysokim stopniu trudności, często pełnosprawny obywatel bez wiedzy prawniczej nie jest w stanie ich zrozumieć, nie mówiąc o osobach z niepełnosprawnością intelektualną. W Polsce brak jest przepisów wprowadzających wymóg tłumaczenia zapisów urzędowych w systemie *easy-to-read*, promowanym w świecie przez organizacje działające na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną. Część bardzo istotnych decyzji jest zresztą wydawana bez uzasadnienia. Ponadto wszelkie pouczenia o zaskarżeniu, jak o formach i terminach, są przepisane z kodeksów metodą „wytnij – wklej”.

Problem faktyczny stanowi także składanie pism procesowych przez strony. Zasadą jest forma pisemna z niezbędnym podpisem odręcznym, przy czym brak tego podpisu stanowi przyczynę wezwania do uzupełnienia braków formalnych, bez możliwości nadania biegu takiemu pismu procesowemu (np. zażaleniu czy apelacji). Co prawda część wniosków można złożyć ustnie do protokołu, który już takiego podpisu nie zawsze wymaga (a przynajmniej brak tego podpisu może być zastąpiony oświadczeniem osoby przesłuchującej), ale z kolei w tym celu należy się udać do siedziby często oddalonego organu procesowego (Szeroczyńska 2012, s. 83–84).

Komunikacja z sądem stanie się jeszcze bardziej utrudniona po 1 lipca 2015 r., gdy wejdzie w życie nowelizacja zwiększająca rolę stron procesowych i zmniejszająca rolę sądu do neutralnego arbitra (na wzór obecnego postępowania cywilnego), który będzie tylko rozstrzygał spór między stronami na podstawie przedstawionych przez nie dowodów. Niepoprawne sformułowanie pisma do sądu czy uchybienie terminowi, co bez profesjonalnego wsparcia prawnika jest bardzo częste, będzie wtedy wiodło do przegrania procesu.

Postępowanie wykonawcze wobec osoby z niepełnosprawnością intelektualną

Jeśli osoba z niepełnosprawnością intelektualną zostanie skazana na karę pozbawienia wolności bez warunkowego jej zawieszenia, odbywa ona tę karę w tzw. systemie terapeutycznym (art. 96 § 1 k.k.w.). Wykonując karę w systemie

terapeutycznym, uwzględnia się w postępowaniu ze skazanymi w szczególności potrzebę zapobiegania pogłębianiu się patologicznych cech osobowości, przywracania równowagi psychicznej oraz kształtowania zdolności współżycia społecznego i przygotowania do samodzielnego życia. Wykonywanie kary dostosowuje się do potrzeb w zakresie leczenia, zatrudnienia, nauczania i wymagań higieniczno-sanitarnych. Jeżeli względy zdrowotne tego wymagają, organizuje się zatrudnienie w warunkach pracy chronionej. Skazani na oddziałach terapeutycznych mają zwiększoną obsługę psychologiczną, lekarską i rehabilitacyjną.

Z kolei, skazując sprawcę na karę pozbawienia wolności bez warunkowego zawieszenia jej wykonania za przestępstwo popełnione w stanie ograniczonej poczytalności, ograniczonej w stopniu znacznym, sąd – jak już wcześniej wspomniano – może orzec umieszczenie sprawcy w zakładzie karnym, w którym stosuje się szczególne środki lecznicze lub rehabilitacyjne. Co więcej, jeżeli wyniki leczenia lub rehabilitacji za tym przemawiają, sąd może takiego sprawcę, jeśli został skazany na karę nieprzekraczającą 3 lat pozbawienia wolności, warunkowo zwolnić z jej odbywania w każdym momencie pod warunkiem oddania jej pod dozór.

Jeśli natomiast chodzi o osoby, wobec których sąd orzekł środek zabezpieczający w postaci zamkniętego zakładu psychiatrycznego, to czas pobytu tej osoby w tym zakładzie nie jest określany z góry (art. 94 § 2 k.k.). Sąd orzeka o zwolnieniu tej osoby, gdy jej dalszy pobyt w zakładzie nie jest konieczny. Czyni to na wniosek psychiatrów, którzy co 6 miesięcy mają obowiązek przedłożenia sądowi opinii w tym przedmiocie (art. 203 k.k.w.). Jeśli opinia psychiatrów jest negatywna i wskazuje na zasadność dalszego stosowania środka, sąd wydaje postanowienie o jego dalszym stosowaniu (art. 204 k.k.w.). Na postanowienie o dalszym stosowaniu środka przysługuje zażalenie.

Co więcej, nawet osoba, która opuściła zakład psychiatryczny, nadal jest pod kontrolą sądu i może być ponownie umieszczona w takim zakładzie bez konieczności popełnienia nowego czynu zabronionego. Wystarczy, by pojawiły się na powrót przesłanki zastosowania tego środka (a więc wysokie prawdopodobieństwo, że zacznie znowu dopuszczać się czynów zabronionych o wysokim stopniu szkodliwości społecznej) (Klęczyńska 2012). Zarządzenie o ponownym umieszczeniu nie może być jednak wydane po upływie 5 lat od zwolnienia z zakładu (art. 94 § 3 k.k.). Po upływie tego okresu ponowne zastosowanie środka zabezpieczającego może nastąpić jedynie w wyniku nowego procesu wszczętego z powodu nowego czynu zabronionego popełnionego przez tę osobę, jeśli w odniesieniu do tego nowego czynu biegli ponownie orzekną, że dopuściła się go w stanie niepoczytalności i że zachodzą pozostałe przesłanki zastosowania tego środka.

Środek zabezpieczający w postaci umieszczenia sprawcy w zamkniętym zakładzie psychiatrycznym wykonuje się w podmiotach leczniczych udzielających świadczeń zdrowotnych w zakresie opieki psychiatrycznej. Zakłady psychiatryczne mogą być organizowane jako zakłady o różnym stopniu zabezpieczenia: podstawowym, wzmocnionym albo maksymalnym. Do zamkniętego zakładu psychiatrycznego dysponującego warunkami wzmocnionego zabezpieczenia kieruje się sprawcę, jeżeli jego zachowania zagrażające życiu lub zdrowiu innych osób, lub powodujące niszczenie przedmiotów znacznej wartości nie mogą być opanowane w zamkniętym zakładzie psychiatrycznym lub w zakładzie lecze-

nia odwykowego dysponującym warunkami podstawowego zabezpieczenia, nie jest możliwe zapobieżenie samowolnemu oddaleniu się z zamkniętego zakładu psychiatrycznego lub z zakładu leczenia odwykowego dysponującego warunkami podstawowego zabezpieczenia sprawcy, stwarzającego zagrożenie poza zakładem (art. 200b k.k.w.). Z kolei do zamkniętego zakładu psychiatrycznego dysponującego warunkami maksymalnego zabezpieczenia kieruje się sprawcę, jeżeli jego powtarzające się zachowania zagrażające życiu lub zdrowiu innych osób, lub powodujące niszczenie przedmiotów znacznej wartości nie mogą być opanowane w zamkniętym zakładzie psychiatrycznym dysponującym warunkami wzmocnionego zabezpieczenia albo nie jest możliwe zapobieżenie samowolnemu oddaleniu się z zamkniętego zakładu psychiatrycznego dysponującego wzmocnionymi warunkami zabezpieczenia sprawcy, stwarzającego znaczne zagrożenie poza zakładem (art. 200a k.k.w.).

To, do jakiego rodzaju zakładu trafi sprawca, a także który to będzie faktycznie zakład, zależy – zgodnie z art. 201 k.k.w. – od decyzji sądu podjętej po zasięgnięciu opinii komisji psychiatrycznej do spraw środków zabezpieczających. Po wyborze zakładu i wyznaczeniu daty umieszczenia w nim osoby sąd poleca policji jej doprowadzenie do tego zakładu, chyba że do tego momentu osoba przebywała w areszcie tymczasowym (ten środek zapobiegawczy może być stosowany także wobec sprawców niepełnosprawnych aż do czasu umieszczenia ich w zakładzie zamkniętym).

W zakładzie psychiatrycznym sprawcę, wobec którego wykonywany jest środek zabezpieczający, obejmuje się odpowiednim postępowaniem leczniczym, terapeutycznym i rehabilitacyjnym, a także resocjalizacyjnym, którego celem jest poprawa stanu jego zdrowia i zachowania w stopniu umożliwiającym powrót do życia w społeczeństwie i dalsze leczenie w warunkach poza zakładem.

Bibliografia

- Budyn-Kulik, M. (2013). Komentarz do art. 31 k.k. W: M. Mozgawa (red.), *Kodeks karny. Komentarz*. Warszawa: Lex.
- Kłaczyńska, N. (2012). Komentarz do art. 94 Kodeksu karnego. W: J. Giezek (red.), *Kodeks karny. Część ogólna. Komentarz*. WKP.
- Mozgawa, M. (2013). Komentarz do art. 93 k.k. W: M. Mozgawa (red.), *Kodeks karny. Komentarz*. Warszawa: Lex.
- Prezydent ulaskawił niepełnosprawnego intelektualnie Radosława Agatowskiego* (2013). Polska, 11 października, http://www.polskatimes.pl/artukul/1013811_prezydent-ulaskawil-niepelnosprawnego-intelektualnie-radoslaw-agatowskiego,id,t.html?cookie=1#!, konsultacja 5 maja 2014 r.
- Szerocyńska, M. (2012). Dostęp osób z niepełnosprawnościami do wymiaru sprawiedliwości. W: A. Błaszczak (red.), *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*, Monografie RPO. Warszawa.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

ELŻBIETA PARADOWSKA
APS, Warszawa

**SPRAWOZDANIE ZE SZKOLENIA
EDUKACJA DZIECI
Z USZKODZONYM WZROKIEM
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
SPRZĘŻONĄ W ŚRODOWISKU
EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ.
BYDGOSZCZ, 10–13 KWIETNIA 2013**

Szkolenie zorganizowane zostało przez Polski Związek Niewidomych we współpracy z amerykańską fundacją Perkins International w ramach projektu ukierunkowanego na doskonalenie specjalistów pracujących z dziećmi niewidomymi oraz słabowidzącymi z dodatkowymi niepełnosprawnościami (do 12. r.ż.), pozbawionymi odpowiedniego dla nich wczesnego wsparcia oraz właściwej edukacji szkolnej. Patronat honorowy nad projektem objęła minister edukacji narodowej Krystyna Szumilas. Do udziału w nim, a tym samym w szkoleniu będącym elementem projektu, zostali zaproszeni specjaliści pracujący od wielu lat w różnych placówkach z dziećmi niewidomymi i słabowidzącymi z dodatkowymi niepełnosprawnościami (łącznie 40 osób z całej Polski).

Czterodniowe szkolenie miało przede wszystkim na celu przygotowanie specjalistów do przeprowadzenia w macierzystych placówkach szkoleń regionalnych (minimum dwudniowych) dla 10 osób, które w swojej pracy mają do czynienia z tymi dziećmi, lecz często brakuje im odpowiedniego merytorycznego przygotowania do możliwie najlepszego zrozumienia i zaspokojenia specjalnych potrzeb uczniów z tym sprzężeniem. Szkoleniem regionalnym powinni być objęci nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, przedstawiciele ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych (uprawnionych do orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego dzieci z uszkodzeniem wzroku).

Specjaliści (liderzy) włączeni w realizację projektu zostali też zobowiązani do przekazania PZN oraz fundacji Perkins International informacji o liczbie dzieci niewidomych i słabowidzących z dodatkową niepełnosprawnością w placówkach ogólnodostępnych, które od stycznia 2013 r. do września roku 2015 r. uzyskały bądź uzyskają stosowne do ich potrzeb wsparcie w ich macierzystej placówce (szkole specjalnej, poradni rehabilitacyjnej dla dzieci niewidomych i słabowidzących itp.).

Szkolenie specjalistów (liderów) podczas spotkania w Bydgoszczy prowadziła Kristen Layton – specjalistka doświadczona w pracy z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem i niepełnosprawnością sprzężoną, przede wszystkim z dziećmi głuchoniewidomymi. K. Layton jest konsultantem w wielu znanych instytucjach udzielających wsparcia dzieciom z uszkodzonym wzrokiem i dodatkowymi niepełnosprawnościami na całym świecie, m.in. w Centrum Helen Keller w USA (Nowy Jork) oraz fundacji Perkins International (działającej przy Szkole dla dzieci Niewidomych im. Perkinsa w Bostonie). Jako konsultant fundacji Perkins International pracowała w Afryce Północnej oraz na Bliskim Wschodzie. Swoim doświadczeniem wspiera też szkoły ogólnodostępne włączające w wielu rejonach USA.

Bardzo intensywne szkolenie przeprowadzone przez K. Layton było niezwykle pomocne dla polskich specjalistów pracujących na co dzień z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem i dodatkowymi niepełnosprawnościami, którzy mają służyć swoją pomocą innym specjalistom w pracy z takimi dziećmi.

Poruszone na nim zostały różnorodne tematy – począwszy od tych, których celem było jedynie przypomnienie pewnych podstawowych treści dotyczących konsekwencji dla edukacji dysfunkcji sensorycznych (wzroku, słuchu i ich połączenia), dysfunkcji w zakresie motoryki oraz uszkodzenia przebiegu procesów poznawczych – przez poznanie sposobów zapewnienia możliwości edukacji dzie-

ciom z uszkodzeniem wzroku i współwystępującymi wspominanymi zaburzeniami. Wiele czasu poświęcono sposobom prowadzenia pogłębionej, wszechstronnej diagnozy funkcjonalnej tej grupy dzieci, mającej podstawowe znaczenie dla udzielenia im adekwatnej pomocy. Szczególną uwagę prowadząca poświęciła problematyce właściwego diagnozowania dzieci z korowym uszkodzeniem wzroku oraz konsekwencjom tego typu uszkodzenia w funkcjonowaniu ucznia, a w rezultacie też jego bardzo specyficznym potrzebom rozwojowym i edukacyjnym. Szkolenie obejmowało też tworzenie środowiska edukacji przystosowanego do potrzeb wspomnianej grupy dzieci.

W drugim dniu szkolenia wśród poruszonych tematów znalazły się tworzenie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) w odniesieniu do podstawy programowej oraz sposoby rozwijania porozumiewania się z dziećmi niewidomymi i słabowidzącymi z niepełnosprawnością sprzężoną – jako priorytetowe zadanie w edukacji tych dzieci. Trzeci dzień poświęcony był kształceniu tej grupy dzieci w edukacji włączającej, w tym tworzeniu zróżnicowanych poziomów adaptacji programów nauczania, oraz specjalnym strategiom nauczania. W obrębie tej problematyki K. Layton skoncentrowała się szczególnie na (stosunkowo rzadko u nas poruszanych) zagadnieniach związanych z edukacją dzieci głuchoniewidomych.

Ogromną zaletą prowadzonych przez K. Layton spotkań szkoleniowych było (poza przygotowaniem merytorycznym

prowadzącej) łączenie wykładów z zajęciami warsztatowymi oraz pracą w grupach nad indywidualnymi przypadkami, a także poparcie omawianych zagadnień starannie dobranym, bardzo bogatym materiałem filmowym. Doskonałym uzupełnieniem były prowadzone dyskusje grupowe i wspólne dla wszystkich uczestników.

Czwarty dzień szkolenia poświęcony był zapoznaniu zebranych z obowiązującymi aktualnie w naszym kraju przepisami prawa dotyczącymi udzielania wczesnego wspomaganie w rozwoju, edukacji dzieci niepełnosprawnych oraz systemu wsparcia dla przedszkoli, szkół i placówek, a także pracujących w nich (z dziećmi niewidomymi i słabowidzącymi z niepełnosprawnością sprzężoną) nauczycieli oraz innych specjalistów. Wykłady poświęcone tym zagadnieniom prowadziła Elżbieta Neroj – naczelnika wydziału w Departamencie Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN. Wykłady zakończyły się dyskusją, w której wzięli aktywny udział uczestnicy szkolenia.

Czterodniowe szkolenie specjalistów (liderów) nie tylko wzbogaciło merytoryczną wiedzę uczestników i przygotowało ich do prowadzenia szkoleń regionalnych, lecz także pozwoliło im dostrzec swoją bardzo ważną rolę w nowej rzeczywistości – związanej z silnymi tendencjami do edukacji włączającej – jako potencjalnych doradców nauczycieli szkół ogólnodostępnych (też integracyjnych) oraz innych specjalistów (np. w poradniach psychologiczno-pedagogicznych) w pracy z dziećmi niewidomymi i słabowidzącymi z niepełnosprawnością sprzężoną.

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ANNA HRYNIEWICKA
APS, Warszawa

WKŁAD MARII GRZEGORZEWSKIEJ W ROZWÓJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ „O TYM, NA CZYM POLEGA GENIUSZ DOBROCI”

Część IV. Działalność naukowa i publicystyczna

Głównym obszarem nie tylko praktycznej, ale i naukowej działalności Marii Grzegorzewskiej była pedeutologia, definiowana jako „dział nauki zajmujący się zagadnieniami dotyczącymi nauczycieli, np. doborem kandydatów, kształceniem i doskonaleniem kadry nauczycielskiej” (*Słownik* 1980, s. 559).

W tej dziedzinie kontynuowała ona najlepsze tradycje polskiej pedagogiki, zapoczątkowane w XVIII w. przez dzieło Grzegorza Piramowicza *O powinnościach nauczyciela*, dążąc do zapewnienia zawodowi nauczycielskiemu rangi odpowiadającej jego społecznej funkcji. Jak wskazują jej prace organizacyjne, koncepcje i ideologie leżące u podstaw kierowanych przez nią instytucji kształcenia nauczycieli oraz dorobek piśmienniczy, zajmowała się jednak specyficznym rodzajem pedeutologii – ukierunkowanym na kształcenie nauczycieli specjalizujących się w pracy z dziećmi o różnych odchyleniach od normy. Z tego powodu powszechnie traktuje się ją jako twórcę polskiej szkoły pedagogiki specjalnej, która obejmowała całą dziedzinę faktów i sytuacji wychowawczych związanych z upośledzeniem i uszkodzeniem organicznym oraz niedostosowaniem społecznym (Wroczyński 1972, s. 51).

Eksponując wyjątkową pozycję Grzegorzewskiej w obrębie pedagogiki, warto uświadomić sobie, że jej fundamentem była praca i twórczość w zakresie psychologii. W tym miejscu uzasadnione wydaje się przypomnienie, że droga Grzegorzewskiej do pedagogiki wiodła poprzez biologię i psy-

chologię. Fakt, iż rozpoczęła studia na Międzynarodowym Fakultecie Pedologicznym w Brukseli, ukończyła studia psychologiczne na Sorbonie oraz utrzymywała rozległe osobiste kontakty z wieloma wybitnymi przedstawicielami europejskiej i polskiej psychologii, w dużym stopniu wyznaczył jej zainteresowania badawcze, które miały szczególne znaczenie dla rozwoju pedagogiki i tzw. pracy u podstaw¹, znajdującej naukowe uzasadnienie w psychologii.

Tym, co w dużym stopniu modelowało i intensyfikowało działalność Grzegorzewskiej na rzecz osób niepełnosprawnych, było również rosnące zainteresowanie nauki problematyką niepełnosprawności. Znakomitym przykładem tego zainteresowania były badania Ch.S. Sherringtona² dotyczące spostrzegania polisensorycznego, obszerny i zróżnicowany nurt badań T. Hellera i E. Lazara nad zespołami zaliczanymi do klasycznej psychopatologii, badania K. Lewina dotyczące organizacji przestrzeni życiowej osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz badania twórców szwajcarskiej ortopedagogiki H. Hanselmanna i P. Moora.

Maria Żebrowska, która podjęła się analizy dorobku naukowego Grzegorzewskiej (obejmującego 150 prac, w tym 22 pozycje obcojęzyczne³), dostrzegła w nim wyraźnie zaznaczone dwa nurty psychologiczne.

Pierwszy nurt ujawnił się głównie w początkowej fazie jej działalności, ale też i w dalszych latach, w badaniach empirycznych i w pracach wyraźnie psychologicznych, do jakich należała rozprawa

¹ Koniecznej zarówno w okresie po odzyskaniu niepodległości, jak i w czasie wojny oraz w czasie komunistycznej dyktatury.

² Laureata Nagrody Nobla, którą otrzymał w 1932 r. razem z E.A. Adrianem za badania nad funkcją neuronów.

³ Zestawienia tych prac wraz ze szczegółowymi danymi bibliograficznymi dokonała Krause (1985, s. 212–245).

doktorska na temat rozwoju uczuć estetycznych opublikowana w 1916 r. oraz trzy artykuły dotyczące tego samego zakresu tematycznego opublikowane w 1917, 1918 i 1921 r. Prace te, będące podsumowaniem wyników eksperymentalnych badań „poczuciu, ocen, upodobań estetycznych dzieci i młodzieży” oraz ich związku z wiekiem i płcią badanych osób, z treścią i formą przedmiotów oceny estetycznej, stanowiły „poważny przyczynek do genetyczno-psychologicznej analizy przeżyć estetycznych”, wzbogacający dość rozległą, jak na ówczesne czasy, wiedzę z zakresu estetyki i roli sztuki w życiu człowieka (Żebrowska 1972, s. 57). Ich powstanie zawdzięczamy sile charakteru Grzegorzewskiej, która, nie bacząc na trudności, w stosunkowo krótkim czasie odtworzyła i ponownie opracowała materiały zniszczone w czasie pierwszej wojny światowej.

Z podobną determinacją przystąpiła do urzeczywistnienia, powstałych pod wpływem wizyty w szpitalu psychiatrycznym w Bicêtre, pragnień dotyczących wychowania i nauczania dzieci upośledzonych oraz kształtowania szkolnictwa specjalnego, podejmując studia psychologiczne nad różnymi rodzajami upośledzenia (tamże, s. 57–58).

Studia zaczęła od problematyki niewidomych, której poświęciła ogromną, liczącą aż 348 stron, monografię zatytułowaną *Psychologia niewidomych* (1926) oraz szereg artykułów opublikowanych w latach 1925–1928 w *Szkole Specjalnej*.

Pierwszy tom tej monografii, napisany na podstawie bogatej literatury francuskiej i niemieckiej oraz własnych obserwacji i przemyśleń, dotyczy wielu podstawowych zagadnień z zakresu psychologii niewidomych, takich jak np. rola zmysłów, zwłaszcza zmysłów skórnych i tzw. zmysłu przeszkód, teoria zastępstwa zmysłów, percepcja dotykowa i wyobrażenia niewidomych. Autorka wyjaśnia w nim, za pomocą teoretycznych założeń młodego jeszcze wtedy kierunku, jakim była psychologia postaci, „trudne do wytłumaczenia zjawiska psychiczne z życia niewidomych” (Bandura 1972, s. 33).

Rozważania te, poprzedzone krótkim przedstawieniem historii rozwoju opieki nad niewidomymi, Grzegorzewska oparła na założeniu, zgodnym z poglądami niewidomego badacza tej problematyki W. Steinberga (1920, s. 46), że „brak jednego z najważniejszych zmysłów pociąga za sobą zahamowanie całego szeregu pobudzeń, decydujących dla rozwoju psychicznego. Stąd zjawia się pytanie, jakimi środkami owe zapory związane ze ślepotą mogą być przełamane. [...] Nie przesądzając tutaj spornego zagadnienia, czy psychiczna struktura niewidomych jest zasadniczo różna od naszej, tj. czy stanowią oni osobne ludzkie *species*, czy też różnice strukturalne są mniej głębokie i niewidomi tylko innymi środkami osiągają te same cele co widzący, sam fakt istnienia różnic strukturalnych (co do których nie ma wątpliwości) wskazuje na całą prawomocność specjalnej psychologii niewidomych, będącej przeto jednym z działów psychologii różniczkowej” (Grzegorzewska 1926, s. 6).

Zdając sobie sprawę z tego, że psychologia niewidomych ze względu „na specjalną strukturę samych badań” jest najtrudniejszym działem psychologii, w którym występuje najwięcej czynników zmienności, przestrzegając przed bezkrytycznym budowaniem jej na podstawie psychologii widzących lub wyłącznej introspekcji niewidomych od urodzenia, zwłaszcza nieznaną psychologię oraz świata widzialnego. Jej zdaniem najcenniejsze materiały zwykle pochodzą od inteligentnych i obeznaną z psychologią osób niewidomych, ale również i one nie powinny być nadmiernie uogólniane do całej populacji (tamże, s. 8–9). Kierując się tymi zasadami, Grzegorzewska przeanalizowała wiele szczegółowych problemów o zasadniczym znaczeniu dla całokształtu życia psychicznego osób niewidomych. Całość swoich analiz zakończyła uwagami o strukturze psychiki niewidomych od urodzenia, podsumowującymi treści zawarte w omawianej publikacji. Wyraziła m.in. pogląd, że osoby te nie stanowią specjalnej klasy. Nie żyją w innym świecie

niż osoby widzące. Mają takie same zadatki rozwojowe, łącznie ze wzrokowymi, jak ludzie zdrowi. Ale są także w pewnym stopniu „uwięzionymi duszami” (Arnould 1926, s. 248), których rozwój zależy od dostarczanych przez otoczenie bodźców. Z tego względu według niej zadaniem pedagogiki i psychologii przyszłości będzie określenie pierwotnych dyspozycji rozwojowych, zmodyfikowanych na skutek braku wzroku, oraz poznanie procesu ich przekształcenia. A to wymaga uwzględnienia ogromnego zróżnicowania osób niewidomych, dotyczącego takich sfer życia psychicznego, jak intelekt, zdolności kierunkowe, napęd psychomotoryczny, motywacja do poznawania świata oraz wola. Wymienione sfery mają duże znaczenie dla przystosowania się do świata widzących, ale nie przesadzają o jego efektach, dlatego niewidomi muszą wytworzyć swoje własne specjalne struktury psychiczne, które umożliwią zastąpienie elementów optycznych przez inne zmysły oraz ruch ożywiający martwe przedmioty (Grzegorzewska 1926, s. 342–343).

Zrozumienie, w jaki sposób z bodźców zmysłowych i wyobrażeń powstają struktury psychiczne, zwłaszcza struktura tzw. zmysłu przeszkód, czytania dotykowego oraz wyobrażeń surogatowych⁴, odgrywa doniosłą rolę w porozumiewaniu się z osobami niewidomymi. Zdaniem Grzegorzewskiej „pedagogika niewidomych musi podążać w tym samym kierunku; celem jej jest dostarczanie niewidomemu wrażeń, wyobrażeń i pojęć najwięcej zbliżonych do rzeczywistości. Ale w pracy tej nie należy zapatrywać się na niewidomego jak na widzącego i zadowolić się zastąpieniem metod wzrokowych przez dotykowe, co było błędem założycieli pedagogiki

⁴ Definiowanych przez Grzegorzewską (1929, s. 241) jako „pewne substytuty psychiczne tych treści poglądowych, które ludziom niewidzącym w zupełności lub częściowo są niedostępne, a odgrywają ważną rolę w kształtowaniu się ich świata wyobrażeń i pojęć”.

niewidomych. Nie wystarczy nawet dostosować się do właściwości dotyku, gdyż dotyk niewidomego nie jest dotykiem widzących. Jedyną drogą, prowadzącą do celu, jest wytworzenie takich struktur u niewidomych, które by mogły istotnie być zastępczymi (adäquat⁵), nie w znaczeniu bezwzględnym, lecz w znaczeniu tych czynności wzrokowych, które dają się zastąpić przez łączne działanie innych zmysłów, aby psychika niewidomych nie stała się «krzywym zwierciadłem»” (tamże, s. 346).

Prezentując formułowane przez Grzegorzewską zalecenia nie można nie wspomnieć, iż była ona pierwszą osobą w Polsce oraz jedną z pierwszych w Europie, która w profesjonalny sposób zajęła się psychologią niewidomych⁶. O wartości jej monografii, bezpośrednio po jej wydaniu, wypowiedział się profesor psychologii Stefan Baley. Podkreślił on doskonałe rozeznanie autorki w literaturze przedmiotu, umiejętność wykorzystania własnych badań i obserwacji wynikających z długoletniego obcowania z niewidomymi oraz dużą wnikliwość, z jaką opiera rozumienie i wytłumaczenie ich psychiki „na podstawie najnowszych teorii i poglądów w zakresie psychologii ogólnej”, w tym psychologii postaci, której wpływ ujawniał się we wszystkich niemal rozdziałach jej książki. Ten ostatni fakt zdaniem Baleya miał znaczenie nie tylko dla psychologii niewidomych, ale również dla psychologii postaci, zyskującej „nowy teren zastosowania, który może stać się

⁵ Adäquat – z jęz. francuskiego, oznacza odpowiedni, przystosowany, dopasowany.

⁶ W latach 20. XX w. ukazały się zaledwie cztery podstawowe dzieła dotyczące psychiki niewidomych, wśród których oprócz prac K. Bürklena (1924) i W. Steinberga (1920) opublikowanych w Niemczech oraz pracy P. Villeya (1924) opublikowanej we Francji, znalazła się również monografia M. Grzegorzewskiej. Z wcześniejszych opracowań na uwagę zasługują *Studia nad psychologią niewidomych* T. Hellera (1895).

probiernem jej wartości” (Baley 1932). Opinia ta koresponduje z wypowiedzią Grzegorzewskiej, według której psychologia niewidomych rzuca „ciekawe światło na niektóre zagadnienia psychologii ogólnej, gdyż chociaż środki przystosowania są różne i struktury dla opanowania świata rzeczywistości inne (z powodu różnicy w środkach), cele jednak mogą być jednakowe, bo odpowiadające ogólnym prawom rozwoju i potrzebom życia człowieka. Prócz tego daje ona możliwość skontrolowania wielu założeń teoretycznych, odnoszących się do wrodzonych treści świadomości (teoria przestrzeni), do granic przystosowalności i wychowalności itp.” (Grzegorzewska 1926, s. 10–11).

Dokonując oceny omawianej monografii, Baley (1932) zwrócił uwagę również na jej duże znaczenie praktyczne dla osób opiekujących się niewidomymi, pozabawionych dostępnej literatury przedmiotu.

Podobne stanowisko, po 43 latach od wydania *Psychologii niewidomych*, zajęła M. Żebrowska, według której „szczegółowe i wyczerpujące przedstawienie” najważniejszych zagadnień wchodzących w obszar zainteresowania tego działu psychologii „wraz z krytyczną analizą referowanych teorii i poglądów” nadają temu dziełu „nieprzemijającą wartość informacyjną i dydaktyczną” (Żebrowska 1972, s. 58). Z równie żywym oddźwiękiem praca Grzegorzewskiej spotkała się w środowisku osób zawodowo zajmujących się tą problematyką. Przykładem jest wypowiedź E. Bendych, że podstawowe treści bogatej twórczości Grzegorzewskiej „nie zdezaktualizowały się. A postulaty dotyczące kształcenia kompensacyjnych struktur poznawczych, orientacji przestrzennej niewidomych, poszukiwania metod osiągnięcia wysokiej sprawności w posługiwaniu się pismem Braille’a, rozwijania myślenia przez analogię, doskonalenia struktury wyobrażeń zastępczych i innych struktur o celu i charakterze przystosowawczym – są ważnymi zadaniami współczesnej tyflopedagogiki” (Bendych 1985, s. 144).

Dobrze rozumiał to W. Dolański (1886–1973)⁷ oraz tacy wybitni przedstawiciele młodszego pokolenia polskich tyflopsychologów, jak K. Klimasiński (1939–2006)⁸ oraz T. Majewski⁹, którzy w swoich rozważaniach nawiązywali do nowatorskich poglądów Grzegorzewskiej zawartych w *Psychologii niewidomych*.

Pomimo że dalszy ciąg tej monografii, który – jak wynikało z zapowiedzi w przedmowie tomu pierwszego – miał zawierać omówienie „zagadnienia pamięci, wyobraźni, inteligencji, myślenia, uczuć i woli, cech osobowości i zachowania się niewidomych w życiu”, nie ukazał się¹⁰, jednak problematyka psychologii niewidomych była obecna również w późniejszym piśmiennictwie Grzegorzewskiej (Żebrowska 1972, s. 58).

Można odnaleźć ją zarówno w studiach o charakterze wyraźnie psychologicznym,

⁷ Absolwent paryskiej Sorbony, filozof, psycholog, pedagog, jednocześnie utalentowany muzyk, którego wkład w naukowe opracowanie wielu zagadnień z zakresu psychologii niewidomych ma dużą wartość ze względu na autentyczną argumentację opartą na analizie własnych doświadczeń związanych z utratą w wieku 10 lat wzroku i prawej dłoni.

⁸ Kontynuował badania Grzegorzewskiej nad rolą wyobrażeń przestrzennych w rozwoju myślenia, kompensacją sensoryczną oraz rozwojem psychicznym dzieci niewidomych i niedowidzących.

⁹ Autor dwóch obecnie najbardziej liczących się opracowań, a mianowicie *Psychologii niewidomych i niedowidzących* (1983), będącej próbą syntezy dotychczas zgromadzonej psychologicznej wiedzy o niewidomych i niedowidzących oraz o możliwościach wykorzystania jej w praktyce psychologicznej, i *Tyflopsychologii rozwojowej* (2002), która – motywowana potrzebą nowego opracowania psychologicznej problematyki dotyczącej dzieci z różnego typu uszkodzeniami wzroku – przedstawia proces rozwoju ich poszczególnych funkcji psychicznych na tle prawidłowego rozwoju dzieci widzących.

¹⁰ Jego rękopisu, który spłonął w powstaniu warszawskim, nie udało się odtworzyć (Zabczyńska 1985, s. 71).

jak też w szerszych rozważaniach pedagogicznych. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują opracowania pt. *Schematy dotykowe u niewidomych* (1932/33), *Opieka wychowawcza nad niewidomymi i głuchociemnymi* (1931), *Nauczyciel niewidomy* (1937), *Zjawisko kompensacji u niewidomych i głuchych* (1959), *Podstawy pracy chronionej dla dzieci w szkole dla niewidomych (z punktu widzenia ochrony wzroku)* (1959).

Nawet pobieżna analiza zawartych w nich treści wskazuje, że przedmiotem teoretycznej refleksji Grzegorzewskiej były nie tylko problemy z zakresu psychologii niewidomych, ale także głuchych i głuchoniewidomych. Już w *Psychologii niewidomych* zajęła się psychiczną strukturą osób pozbawionych przez naturę wzroku i słuchu, do tej problematyki wróciła po latach w kilku artykułach pedagogicznych. Podjęła w nich tematy dotyczące *Nowych dróg w nauczaniu głuchoniemych* (1932/33), *Szkół i zakładów wychowawczych dla głuchoniemych, niewidomych i głuchociemnych* (1933) oraz *Wyobrażeń zastępczych jako jednej ze swoistych form kompensacji w przystosowaniu się głuchych do świata słyszających* (1959) (zob. Hryniewicka 2013).

Obszerniej problem głuchoniewidomych potraktowała we wstępie do wydanej w 1963 r. książki Emanuela Jezierskiej poświęconej Krystynie Hryszkiewicz – głuchoniewidomej dziewczynce wychowywanej w Zakładzie dla Dzieci Niewidomych w Laskach (zob. Hryniewicka 2014). Wstęp tej książki, której Grzegorzewska była nie tylko redaktorką, ale niewątpliwie także inspiratorką, stanowi rodzaj interesującego studium psychologicznego przebiegu rozwoju i wychowania kilkorga innych głuchoniewidomych dzieci, m.in. Laury Bridgman, Heleny Keller, Marty Heurtin oraz Olgi Skorochodowej¹¹. Jak podaje Żebrowska, Grzegorzewska charakteryzując te dzieci, „zwraca uwagę

nie tylko na metody ich wychowanie rewalidacyjnego, ale także, a może przede wszystkim, na analizę psychologiczną ich rozwoju – zwłaszcza na kształtowanie mowy i myślenia pojęciowego, na mechanizm zmiany ich reakcji i postaw emocjonalnych w miarę rozszerzania się i pogłębiania możliwości kontaktu społecznego z ludźmi, na przemiany w sferze motywacyjnej itp.” (Żebrowska 1972, s. 60). Ujawniała przy tym dużą kreatywność, która „do późnego wieku kazała jej poszukiwać wciąż nowych rozwiązań naukowych, mogących służyć pogłębieniu podstaw psychologicznych praktyki pedagogicznej” (tamże, s. 61).

Propozycje takich rozwiązań Grzegorzewska prezentowała w wielu pracach napisanych już po drugiej wojnie światowej. Wśród nich za szczególnie cenne uznawane były dwie prace dotyczące wartości rewalidacyjnych metod „ośrodków pracy” (Grzegorzewska 1955, 1957), które w świetle teorii Pawłowa ukazywały patofizjologiczne mechanizmy zaburzeń w strukturze i funkcjach wyższych czynności nerwowych u dzieci głuchych, niewidomych i niepełnosprawnych intelektualnie oraz kryteria doboru metod terapii wychowawczej. Dzieciom upośledzonym umysłowo, u których ze względu na uszkodzenie mózgu i związane z tym osłabienie procesów korowych oraz nieprawidłowe współdziałanie I i II układu sygnałowego występują zaburzenia w rozwoju spostrzeżeń i wyobrażeń, uogólnianiu, abstrahowaniu i wnioskowaniu, rozwoju mowy, wzmożona impulsywność i afektywność, Grzegorzewska zalecała terapię polegającą na usprawnieniu procesów korowych poprzez stworzenie warunków pozwalających „zdobyć (w odpowiednim tempie i właściwej formie) jak najbogatsze doświadczenia i wiązać je ze zdobytymi poprzednio” (Żebrowska 1972, s. 61–62).

W przeciwieństwie do dzieci upośledzonych umysłowo rozwój dzieci głuchych i niewidomych jest utrudniony nie ze względu na patologiczny przebieg wyższej czynności nerwowej, lecz ze

¹¹ Z Martą Heurtin i Olgą Skorochodową Grzegorzewska zetknęła się osobiście.

względu na brak jednego z analizatorów ograniczających możliwości poznania otaczającej rzeczywistości. U dzieci głuchych uszkodzenie analizatora słuchowego odbija się na rozwoju I i II układu sygnałowego, utrudniając rozwój mowy (istotny dla rozwoju intelektu i komunikacji z ludźmi) oraz rozwój społeczny. Dlatego też, zdaniem Grzegorzewskiej, w terapii wychowawczej należy położyć nacisk na kształcenie mowy ustnej (jej wyrazistości, różnicowania wymowy, dokładnego rozumienia treści), bez którego nie usunie się muru odgradzającego te dzieci od normalnej społeczności. Z kolei u niewidomych na skutek braków w I układzie sygnałowym, przy często wybitnym rozwoju II układu sygnałowego, występują „nieprawidłowości we wzajemnej współpracy obu układów”. W pracy z takimi osobami, według Grzegorzewskiej, konieczne jest więc zatroszczenie się „przede wszystkim o racjonalny i gruntowny rozwój I układu sygnałowego”, o to, by w miarę możliwości ich spostrzeżenia były wszechstronne, zdobywane drogą wszystkich pozostałych analizatorów, wyobrażenia wierne i dokładne, a wyobrażenia zastępcze wypełniające luki bliskie rzeczywistości, gdyż tylko dokładne jej poznanie może „utemperować” ich wybujałą fantastykę i werbalizm (tamże, s. 62–63).

Grzegorzewska opierała swoje zalecenia na podstawowym prawie rządzącym życiem niewidomych i głuchych, jakim jest prawo kompensacji. Twierdziła, że niewidomi kompensują brak wzroku nie bardziej wyostrozonym innym narządem zmysłowym, np. dotykem, jak sądzono dawniej, ale wytworzeniem pewnych struktur, które zastępują czynności wzrokowe przez łączne działanie innych zmysłów (Grzegorzewska 1959a). Struktury te są ważnym mechanizmem przystosowania się do świata osób widzących, dlatego kształcenie niewidomych musi polegać na kierowaniu procesem ich powstawania. W kształceniu zaś osób pozbawionych słuchu istotne jest nauczanie pogładowe, najważniejsze źródło jasnych i wyraźnych

wyobrażeń. Zalecała więc tworzenia warunków kompensujących brak możliwości odbioru bodźców dźwiękowych przez rozszerzenie możliwości odbioru pozostałych analizatorów (Grzegorzewska 1959b).

Podobny tok rozumowania stosowała Grzegorzewska również w odniesieniu do dzieci chorych. W artykule redagowanym wspólnie z J. Doroszewską pt. *Uzasadnienie potrzeby terapeutyczności wychowania w zakładach leczniczych w świetle patofizjologii korowo-trzewnej* (1955) zwracała uwagę na potrzebę pracy pedagogicznej w zakładzie leczniczym uwarunkowanej nie tylko względami dydaktyczno-wychowawczymi, ale również względami leczniczymi (nie dla wszystkich było to oczywiste) oraz przedstawiała jej naukowe podstawy, podobnie jak w przypadku innych dysfunkcji, w dorobku szkoły Pawłowa. Wykazywała „dużą przydatność poznanych patomechanizmów dla rozumienia psychiki dziecka chorego, jego potrzeb i możliwości oraz dla naukowego uzasadnienia metod i treści oddziaływania wychowawczego, które dotychczas powstawały w drodze obserwacji praktycznych”¹² (Żebrowska 1972, s. 63).

Jak wynika z przytoczonych rozważań, Grzegorzewska swoją refleksją teoretyczną obejmowała cały szereg zagadnień wchodzących w zakres zainteresowania wszystkich działów pedagogiki specjalnej. Oczywiście różny był stopień jej zainteresowania poszczególnymi problemami. „Najszerzej zajmowała się problematyką niewidomych, a następnie głuchych, przede wszystkim ze względu na długofalowe prace badawcze, jakie prowadziła nad zjawiskiem kompensacji, występującym w tych dwóch kategoriach upośledzeń. Nie znaczy to, by mniejsze znaczenie przypisywała innym działom, za równie ważne uważała bowiem problemy wychowawcze dziecka upośledzonego umy-

¹² Dalsze rozwinięcie tego zagadnienia znajduje się w: Doroszewska (1957, 1963).

słowo, niedostosowanego społecznie czy chorego” (Żabczyńska 1985, s. 74).

Drugim nurtem poszukiwań teoretycznych, który przewijał się przez całe życie Grzegorzewskiej, był nurt związany z potrzebą wykorzystania wiedzy psychologicznej w wychowaniu, rewalidacji i organizowaniu różnych form pomocy dla dzieci z różnymi odchyleniami od normy oraz w kształceniu nauczycieli, wychowawców, sędziów dla nieletnich i kuratorów sądowych (Żebrowska 1972, s. 63–64).

Grzegorzewska zmierzała do stworzenia teoretycznych podstaw do różnych płaszczyzn działalności wychowawczej służących wszechstronnemu rozwijaniu osobowości dzieci i młodzieży. Pojmowała je jednak w swoisty sposób, który polegał na całościowym ujmowaniu wszelkich odchyżeń od normy występujących u dzieci, niezależnie od rodzaju. Dostrzegając ich wspólne podłoże korowo-podkorowe i somatyczne, opowiadała się za wspólnymi mechanizmami rewalidacyjnymi dla różnych upośledzeń (Bandura 1972, s. 31).

Jej wielkim osiągnięciem było spopularyzowanie tezy, iż przedmiotem badań pedagogiki specjalnej powinny być nie tylko braki lub zaburzenia ogólnej struktury somato-psycho-socjologicznej dziecka, „ale również jej zdrowe elementy, które ze szczególną pieczołowitością należy chronić, rozwijać i wykorzystywać do kompensowania braków”¹³. Ta sama prawidłowość obowiązuje w procesie rewalidacji, który według Grzegorzewskiej powinien uwzględnić wzajemne powiązania i uwarunkowania wszystkich przejawów życia upośledzonego dziecka – fizycznych i psychicznych, normalnych i patologicznych (Dziedzic 1972, s. 79).

I tutaj wyłania się wielka rola nauczyciela-wychowawcy, któremu Grzegorzewska poświęcała wiele uwagi. W pracach pt. *Znaczenie psychopedagogiki dziecka anor-*

malnego w studiach nauczyciela (1933/34), *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela* (1938)¹⁴, *Z notatek o nauczycielu-wychowawcy szkoły specjalnej* (1947/48), *Z notatek o nauczycielu-wychowawcy* (1957), *Kształcenie nauczycieli, wychowawców szkolnictwa specjalnego w Polsce* (1963) oraz w *Listach do Młodego Nauczyciela*¹⁵ ukazywała piękne, humanitarne, społeczne cele i zadania pracy nauczyciela oraz znaczenie osobowości dla ich realizacji.

Jak podaje E. Tomasiak (1998, s. 130–131), Grzegorzewską zawsze interesował człowiek i jego osobowość. „W licznych przemówieniach na różnych zjazdach nauczycielskich, na otwarciu i zakończeniu kolejnych roczników w kierowanych przez siebie placówkach kształcenia nauczycieli akcentowała znaczenie wychowania osobowości nauczyciela”. Skrupulatnie zbierała notatki ze swoich badawczych i wizytatorskich podróży po kraju, a także „pasujące do nich wycinki z prasy czy opowieści zasłyszane”. Wykorzystywała je później w swoich publikacjach, wśród których dość ważne miejsce zajmują wspomniane *Listy do Młodego Nauczyciela*. W tych trzech niewielkich broszurach, napisanych w prosty i bezpośredni sposób, Grzegorzewska zawarła swój program etyczny, który w jej intencji miał pełnić funkcję dydaktyczną, tworzyć lub zmieniać postawy. Pierwszy cykl *Listów* wydany został po raz pierwszy w 1947 r., a więc w okresie, w którym „brakuje wykształconych nauczycieli, brakuje warunków do godziwej pracy szkolnej. Jest jednak młodzież, poraniona wprawdzie, ale chcąca wrócić do normalnego życia, pełna

¹⁴ Stanowiącej streszczenie obszernego studium, które w formie rękopisu, przed wydrukowaniem, razem z II tomem *Psychologii niewidomych* oraz opracowaniem pt. *Spoleczne wychowanie estetyczne* spłonęło w jej mieszkaniu na Mokotowie podczas powstania warszawskiego (por. Doroszevska 1964).

¹⁵ Seria I – wyd. – 1947, 1957, 1959; seria II – wyd. – 1958; seria III – wyd. 1961.

¹³ Z tego powodu nie zgodziła się na nazywanie pedagogiki specjalnej defektologią.

zapału do nauki. Trzeba szybko przygotować nauczycieli, żeby sprościli zadaniom edukacyjnym tych skrajnie trudnych lat powojennych” (tamże).

Poprzez prostą i skromną formę *Listów* Grzegorzewska pragnęła realizować cele, które uważała za najważniejsze, a mianowicie ratować „człowieka w człowieku” oraz „dźwigać z pożogi wojennej oświatę i kulturę”. Realizowała je sięgając do obrazów z życia, do konkretnych przykładów, często posługując się antytezą, „ukazującą nie zagojone jeszcze rany wojny, z całym jej złem i okrucieństwem”, które przeciwstawiała „tęsknocie serca ludzkiego do wartości najwyższych” (tamże). Na tym tle omawiała istotne dla każdego młodego nauczyciela problemy dotyczące człowieczeństwa, systemu wartości, szczęścia, powołania, którego odczytanie wiązała z odkryciem sensu życia. Mówiła też o godności zawodowej nauczyciela-wychowawcy, która wiąże się z postawą służby społecznej, odpowiedzialnością oraz ze zrozumieniem wagi społecznej swojej pracy i zobowiązuje do „budowania samego siebie”, kształtowania swojej osobowości, zdobywania wiedzy.

Swoje przemyślenia wykorzystywała w tym, co stanowiło trzon jej działalności naukowej i dydaktycznej, a mianowicie w procesie kształcenia nauczycieli. O tym, jak wielki nacisk kładła na tę sprawę, świadczy nie tylko liczne artykuły publikowane w czasopiśmie pedagogicznych (Grzegorzewska 1964), ale również programy zjazdów nauczycieli czy absolwentów¹⁶.

Grzegorzewska w programach kształcenia nauczycieli zawsze podkreślała znaczenie samodzielności i rozwoju postaw twórczych oraz samokształcenia, którego nie ograniczała do zdobywania i poszerzania samej tylko wiedzy, lecz włączała w nie także samowychowanie własnej osobowości. Mówiąc o osobowości, miała

na myśli dzieło „samokształcenia się w osiągnięciu pewnej spójnej, harmonijnej struktury duchowej i zachowaniu jej odmienności osobniczej, jej indywidualności [...] każdy z nas, opierając się na swoich możliwościach i swoich właściwościach, czując, myśląc, działając buduje siebie, swój wewnętrzny świat, świat swoich wartości dodatnich i ujemnych, swoich pojęć, marzeń, stosunek do świata otaczającego i wszelkich jego zjawisk i stosunek do siebie samego. Buduje więc w dużej mierze swój własny los” (tamże, s. 17).

Według Grzegorzewskiej samokształcenie, które można realizować za pośrednictwem systematycznej nauki, książki, obserwacji różnych zjawisk życia, współżycia z przyrodą, z człowiekiem, rozmowy, pracy, jest jak drogowskaz. „To drogowskaz cudowny – to twórcza praca w dążeniu do świadomego życia, do budowy drogą nauki, przeżyć i przemyśleń – swojego własnego świata, swojego stosunku do człowieka, do ludzi, do zjawisk otaczającego świata, do życia i do siebie samego” (Grzegorzewska 1947, s. 55). Pozwala osiągnąć bogactwo wewnętrzne, które jeśli idzie w parze z zainteresowaniem i szcunkiem dla rozwijającej się osobowości wychowanka, ze zdecydowaną postawą, z wyraźnym celem i kierunkiem działania, z bezinteresownością i życzliwym nastawieniem na pomoc w samorozwoju, stanowi największą siłę nauczyciela, decydującą o jego wpływie wychowawczym.

Szczególnie wysokie wymagania stawiała Grzegorzewska nauczycielom pracującym z dziećmi upośledzonymi. Chociaż uważała, że dobroć, życzliwość, miłość stanowią „subtelny instrument roboczy” w ich pracy, nigdy nie zachęcała do roztkliwiania się nad dzieckiem. Raczej wskazywała „drogę realistyczną”, polegającą na zorganizowaniu „takiej specjalnej opieki wychowawczej, która by mogła wprowadzić dziecko w szeregi pracowników społecznych, w takiej mierze, jaką warunki jego upośledzenia i nasze dotychczasowe metody rewalidacji pozwolą osiągnąć” (Grzegorzewska 1963, s. 5).

¹⁶ Patrz: Biuletyn Komisji Absolwentów PIN. Warszawa 1963.

Na zakończenie tych rozważań uzasadnione wydaje się przytoczenie opinii R. Wroczyńskiego, według którego „znamienną cechą wszystkich prac badawczych Marii Grzegorzewskiej jest ich doskonała podstawa metodologiczna, bogactwo empirycznych faktów, na których opierała wnioski i uogólnienia naukowe z wyraźnym nachyleniem na problemy ich zastosowań praktycznych. Profesor Grzegorzewska bowiem łączyła gruntowną wiedzę naukową z działalnością praktyczną w rozwiązywaniu trudnych zagadnień postępowania wychowawczego w sytuacjach upośledzeń organicznych i psychicznych. Była jednocześnie i wielkim uczonym, i wielkim wychowawcą, a twórczość swą w obu dziedzinach, nauki i praktyki, teorii i działalności wychowawczej potrafiła łączyć w doskonałej harmonii” (Wroczyński 1967). I dlatego jej podstawowe poglądy z zakresu pedagogiki specjalnej nie straciły aktualności i, jak przewidywał O. Lipkowski (1985, s. 205), będą wytyczać dalszą drogę rozwoju tej dyscypliny.

Bibliografia

- Arnould, L. (1926). *Ames en prison*. 13 ed. Paris: Boivin.
- Baley, S. (1932). *Polskie Archiwum Psychologii*, 1, 343–344.
- Bandura, L. (1972). Działalność naukowa i społeczna Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 28–42). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Doroszevska, J. (1957). *Terapia wychowawcza*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN.
- Doroszevska, J. (1963). *Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym*. Warszawa: PZWS.
- Doroszevska, J. (1964). Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej. *Ruch Pedagogiczny*, 6, 8–18.
- Dziedzic, S. (1972). Maria Grzegorzewska – twórca pedagogiki specjalnej w Polsce. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 77–95). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Grzegorzewska, M. (1926). *Psychologia niewidomych*. Cieszyn: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, P. Mitrega.
- Grzegorzewska, M. (1947). *Listy do Młodego Nauczyciela*. Cykl I. Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Grzegorzewska, M. (1955). Uzasadnienie w świetle teorii Pawłowa wartości rewalidacyjnych metod pracy w szkole specjalnej. *Studia Pedagogiczne*, II.
- Grzegorzewska, M. (1957). Analiza wartości rewalidacyjnych metody „ośrodków pracy”. *Szkoła Specjalna*, 1.
- Grzegorzewska, M. (1959a). Zjawisko kompensacji u niewidomych i głuchych. *Zeszyty Problemowe Nauki Polskiej*, XVI, 38–85.
- Grzegorzewska, M. (1959b). Wyobrażenia zastępcze jako jedna ze swoistych form kompensacji w przystosowaniu się głuchych do świata słyszących. *Szkoła Specjalna*, 6, 313–320.
- Grzegorzewska, M. (1963). Kształcenie nauczycieli-wychowawców szkolnictwa specjalnego w Polsce. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 3–15.
- Grzegorzewska, M. (1964). *Wybór pism*. Warszawa: PWN.
- Hryniewicka, A. (2013). Maria Grzegorzewska – psychologia wobec niepełnosprawności. W: W. Zeidler (red.), *Wybitne kobiety w psychologii XX wieku*. Gdańsk: GWP.
- Hryniewicka, A. (2014). Początki kształcenia głuchoniewidomych w Polsce odtworzone na podstawie historii życia Krystyny Hryszkiewicz. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1.
- Krauze, B. (1985). Bibliografia prac Marii Grzegorzewskiej i publikacje o niej (1916–1981). W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 212–245). Warszawa: WSPS.

- Lipkowski, O. (1985). Znaczenie działalności Marii Grzegorzewskiej dla rozwoju pedagogiki specjalnej oraz oświaty i kultury w Polsce. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.* (s. 199–205). Warszawa: WSPS.
- Słownik wyrazów obcych* (1980). Warszawa: PWN.
- Steinberg, W. (1920). *Die Raumwahrnehmung der Blinden.* München: Verlag Ernst Reinhardt.
- Tomasik, E. (1998). *Ocalić od zapomnienia. Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi.* Warszawa: WSPS.
- Wroczyński, R. (1967). Przemówienie dziekana Ryszarda Wroczyńskiego w Imieniu Uniwersytetu Warszawskiego. *Szkola Specjalna*, 3, 228–229.
- Wroczyński R. (1972). Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 43–55). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Żabczyńska, E. (1985). Działalność naukowa i wydawnicza. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.* (s. 69–79). Warszawa: WSPS.
- Żebrowska, M. (1972). Maria Grzegorzewska jako psycholog. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 56–64). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Barbara Smolińska-Theiss: *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 260.

Książka oparta jest na badaniach oraz bogatej literaturze polskiej i obcojęzycznej. Ma charakter naukowo-badawczy, ale mogą po nią sięgnąć nie tylko badacze zajmujący się pedagogiką, zainteresuje również nauczycieli, opiekunów dzieci, a przede wszystkim rodziców. Znajdą bowiem na jej łamach wiele wskazówek, jak wychowywać i odnosić się do dzieci w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, gospodarczej i politycznej.

Czytając książkę włączamy się w nurt działalności pedagogicznej Janusza Korczaka oraz w dyskusję nad rozumieniem jego idei i koncepcji wychowawczych w naszych czasach. Zasadnie autorka łączy Korczaka w poczet największych pedagogów XX w. Nie ulega żadnej wątpliwości, że dziedzictwo Korczaka ma wymiar ponadpaństwowy, ponadustrojowy, ponadreligijny i chyba nie popełni się większego błędu, gdy powie się, że ponadczasowy. Bo generalnie sprowadza się do tego, jak kochać dziecko. Pomimo że od pierwszych wydań książek Korczaka upłynęło wiele lat, zmieniły się ustroje, partie, państwa to problem kochania dzieci i ich rozumienia wciąż pozostaje; Korczak może być dla nas wzorem.

Autorka uzasadnia, że dorobek Korczaka jest wielowymiarowy i aby go dobrze zrozumieć, trzeba włożyć wiele wysiłku, zwłaszcza w odniesieniu do praktyki wychowawczej. Pomimo upływu czasu i zmieniających się warunków życia ludzi dzieła naukowo-pedagogiczne i praktyczno-medyczne *Starego Doktora*, zwłaszcza praktyczno-pedagogiczne, są wciąż aktualne. W wielu przypadkach odnoszą się też do innych dyscyplin naukowych, jak: historia, prawo, socjologia, ekonomia. Najważniejsze jest jednak to, że wciąż stanowią przesłankę dla rodziców i wychowawców, jak należy rozumieć i kochać dziecko. A wcale nie jest to łatwe, jak się nam często wydaje.

Barbara Smolińska-Theiss pisze o korczakowskich narracjach pedagogicznych. Pojęcie „narracja” wywodzi się od łacińskiego słowa *narratio*, co oznacza opowiadanie, sposób opowiadania. W odniesieniu do omawianego problemu jest to nazwa trafna i przekonująca, bowiem dotyczy konkretnego zagadnienia, to jest korczakowskiej pedagogiki. Nie odnosi się tylko do opieki nad dziećmi, z którymi Korczak jechał na śmierć do Treblinki, ale przede wszystkim do tego, co pozostało z pedagogicznego dorobku Korczaka w naszych czasach i dlaczego jest to tak ważne.

Autorka pisze, że rezultatem badań związanych z korczakowską narracją „jest nowy konstrukt teoretyczno-praktyczny – oryginalny system pedagogiczny łączący nowe idee, wizje i pomysły pedagogiczne z nowatorskimi rozwiązaniami praktycznymi. Łączą się w nim i nakładają na siebie różne wymiary praktyczne, teoretyczne, filozoficzne, religijne, metodyczne, indywidualne, społeczne, dawne i obecne, polskie i żydowskie”. Dalej mamy uzasadnienie, że w pedagogice nie może być żadnej uznanej i niepodważalnej prawdy, pomimo iż zdawać się nam może, że jest ona najbardziej rzeczywista i niepodważalna.

Z tego wyprowadzana jest teza, jak należy rozumieć Korczaka w zmieniającej się rzeczywistości dotyczącej wielu dziedzin naszego życia. Współcześnie wiele mówi się o jedności ludzkiej, współdziałaniu, o poprawie opieki nad dziećmi i o warunkach ich życia. Ale oprócz tego jest świadomość, że dziecko zawsze należy rozumieć, wczuwać się w jego uczucia, w jego jestestwo, a nie obsypywać je kolejnymi prezentami. Korczak już na początku XX w. rozumiał te sprawy. Wynikało to z tego, że był lekarzem, publicystą, działaczem społecznym. Był Polakiem i Żydem, obrońcą ludzkiej godności, ofiarą holocaustu. Bronił człowieczeństwa ludzi dorosłych i dzieci w czasach największej pogardy dla ludzkiego życia. Zdawać by się mogło, że zabieganie w czasie wojny o prawa dzieci było nielogiczne, ale właściwie było bardzo logiczne. Nawet dziś jest to trudne

do zrozumienia, ale jakże ważne dla przyszłości.

Na podstawie omawianej książki łatwiej jest nam zrozumieć sprawy najbardziej podstawowe, to jest dlaczego tak istotne są przesłania pedagogiczne Korczaka dla naszych czasów i dlaczego powracamy do nich. Korczak w odróżnieniu do innych współczesnych mu pedagogów i działaczy społecznych wykraczał poza utarte, uznawane i akceptowane stereotypy związane z wychowaniem dzieci. Rozumiejąc ówczesną sytuację, myślni sięgał daleko w przyszłość i dopiero na tym tle budował własny system wychowawczy.

Ważne jest to, co zauważa autorka książki, że Korczak zajął się pedagogiką, gdy był już lekarzem; do końca swego życia nie przestał nim być. Ważne jest również to, że umiał łączyć medycynę z pedagogiką i bezpośrednim wychowaniem dzieci. Łączenie medycyny i wychowania w tamtym czasie było rzadkością i właściwie nikt się tym tak poważnie nie zajmował, stanowiło to coś zupełnie nowego, jak chociażby „pochylenie się nad dzieckiem, aby usłyszeć bicie jego serca”. I co jeszcze jest ważne, wychowanie umiał wiązać z fizycznym rozwojem dziecka i rozwojem jego wrażliwości. Był bezwzględny przeciwnikiem znęcania się nad dziećmi czy bicia ich. Zawsze opowiadał się za dzieckiem, bowiem w praktyce wychowawczej spotykał się z wieloma przypadkami przemocy. Niestety do dziś są przypadki bicia dzieci.

Autorka podaje wiele przykładów z czasów, gdy Korczak pracował w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej (obecnie: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie). Uzasadnia, że podstawą korczakowskiego systemu wychowawczego był dialog i pedagogiczne zrozumienie na linii pedagog – uczeń, dialog kreatywny, prowadzący do porozumienia się. Bardzo często dziecko stawał na równi z opiekunem.

Znaczenie Korczaka – nie tylko w pedagogice – polega na tym, że przełamywał

wszelkie stygmaty narodowościowe, polityczne, religijne, co w naszych czasach, gdy tak wiele mówimy o ludzkiej godności i jedności, ma istotne znaczenie, nie zawsze koniecznie w stosunku do wychowania. Objętość tego tekstu nie pozwala mi na szczegółowe wglębiecie się w te problemy. Dla współczesności jest ważne to, że Korczak nie miał żadnych uprzedzeń. Rozumiał, w odróżnieniu od innych, polską biedę z Powiśla, Szmulek, Pragi. Rozumiał życie dzieci biednych niezależnie od tego, czy były one polskie czy żydowskie – to te same Franki i Szmule, bo życie w slumsach było podobne, równocześnie rozumiał samotność dziecka w salonach, a ona była, jest i niewątpliwie będzie.

Dla współczesności ważne jest także to, że Korczak należał do ludzi odważnych, wprawdzie nie przemawiał na ulicznych wiecach, nie organizował strajków, ale zawsze upominał się o prawa dla dzieci, które nierzadko były pomijane, nawet o prawa dla żydowskich dzieci w getcie, gdzie nie było żadnej godności, nawet godnej śmierci.

Warto jest też zwrócić uwagę na metodyczno-polemiczną wartość książki. Otóż autorka zapoznała się z bogatą literaturą polską i obcojęzyczną związaną z Korczakiem. Do wielu opracowań odniosła się polemicznie i krytycznie, np. do prac A. Lewina. Napisała: „Lewin uważał, że traktowanie miłości do dziecka jako klucza korczakowskiej pedagogiki jest nieporozumieniem. Miłość do dziecka jest od wieków kanonem wychowawczym, nie jest to cecha specyficzna korczakowskiego dziedzictwa. Wbrew utartym opiniom należy wyraźnie powiedzieć, że punktem wyjścia działalności i twórczości Korczaka nie było dziecko, ile raczej świat, którym to dziecko żyje i na który jest skazane”.

Smolińska-Theiss zauważa, że w świetle dzisiejszej humanistycznej, indywidualistycznej pedagogiki jest to stanowisko nie do utrzymania. Powołując się na dzieła Korczaka uzasadnia, że stanowią one obecnie najbardziej uniwersalne, nie-

przemijający wkład Starego Doktora we współczesną, wielowymiarową kulturę i wychowanie dzieci. Zawsze gdzieś w centrum korczakowskiej pedagogiki pozostaje dziecko.

Zdawać by się mogło, że są to sprawy znane i odległe, ale takie rozumowanie jest bardzo błędne, gdyż wiele problemów społecznych i pedagogicznych podnoszonych przez Korczaka ma charakter ponadczasowy, jak chociażby bieda dziecka, samotność. Świat się zmienia, ale nie wiemy, czy będzie lepszy. Wciąż tak ważne jest korczakowskie pytanie, jak kochać dziecko. Korczak nie dał się uwieść żadnym opcjom politycznym, choć zachęcany był do tego, nie angażował się w politykę, nie należał do żadnej partii, nie miał natury trybuna politycznego. Na biedę patrzył z indywidualnej perspektywy – swoich doświadczeń oraz obserwacji zachowań dorosłych i dzieci. Równocześnie odsłaniał braki racjonalnego myślenia, wskazywał na konieczną umiejętność radzenia sobie z problemami, które spotykają zarówno dorosłych, jak i dzieci, był przeciwko ucieczce od odpowiedzialności i szukaniu w życiu codziennym tanich uciech. Pisał na ten temat następująco: „Ilekoć ocierałem się o nędzę [...] źródło jej widziałem w śmierci lub chorobie pracującego ojca lub matki, często w pijaństwie, rzadziej w jaskrawym wyzysku”.

Warto jest jeszcze dodać, co stwierdza Smolińska-Theiss, że Korczak był mistrzem nad mistrzami w obserwacji dzieci, z tych obserwacji umiał stworzyć koncepcję wychowania. Nie prowadził większej dokumentacji badawczej, ale był lekarzem, pedagogiem, teoretykiem i praktykiem równocześnie.

W podsumowaniu autorka pisze, że „pedagogika Korczaka wprowadziła do nauk o wychowaniu dwie wartości to jest ciągłość i zmianę. I to między innymi sprawia, że z jednej strony stała się pomostem między początkami myśli pedagogicznej skoncentrowanej na dziecku a dzisiejszą pedagogiką. Z drugiej strony przyczyniła się do wielu przełomów i przejść i sama

w dużym stopniu wpisała się w te zmiany, odsłaniając to, co w naukach o wychowaniu trwałe uniwersalne i to, co przemijające, ulotne”. Smolińska-Theiss uzasadnia, że studia nad pedagogiką Korczaka i jego dziedzictwem są dzisiaj akademickim i społeczno-kulturowym zadaniem. Obraz zmieniającej się pedagogiki i równocześnie praktyki wychowawczej to niewątpliwie pedagogiczna lekcja na temat przeszłości, teraźniejszości. Najważniejsze są pytania skierowane ku przyszłości.

Ludwik Malinowski

Nicholas Carr: *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, ss. 280.

W dobie galopującego postępu technologicznego można zaobserwować zmiany cywilizacyjne dotyczące całych społeczeństw. Poglębiamy się różnice międzypokoleniowe stają się coraz bardziej widoczne pomimo skracania się odległości czasowej między kolejnymi pokoleniami. Ziszczają się ponure prognozy autorów słynnych antyutopii dotyczące postępującej uniformizacji, umasowienia coraz większej ilości rzeczy i odrzucenia wyższych wartości. Manipulowanie społeczeństwem odbywa się, rzecz jasna, w bardzo zawalowany sposób i przy użyciu potężnych narzędzi. Wiodącym instrumentem manipulacji, kontroli i wywierania wpływu jest Internet.

Recenzowana książka jest nagrodzonym Pulitzerem studium wpływu globalnej sieci na człowieka. Nicholas Carr odkrywa przed czytelnikiem mechanizmy wpływu Internetu na jego użytkowników oraz dokonuje ich trafnej analizy. Wysłute przez autora wnioski są wyjątkowo cenne przy podnoszeniu własnej samoświadomości dotyczącej uczestnictwa we współczesnym, przesiąkniętym technologiami świecie. Dziesięć rozdziałów, poprzedzonych przedmową i podsumowanymi za-

kończeniem, ukazuje przewrotną wizję rzeczywistości, w której na światową skalę powróciło niewolnictwo. Tym razem jednak człowiek niewoli swój umysł i czyni to za pomocą własnych tworców, powołanych do życia w zupełnie przeciwnym celu.

Autor odbywa z czytelnikiem edukacyjną podróż w czasie, w trakcie której razem z odbiorcą analizuje zmiany wprowadzane przez kolejne wynalazki będące prekursorami współczesnych mediów oraz wpływ, jaki rzeczony zmiany wywarły na człowieka. Konkluzja dotycząca wpływu współczesnych mediów, w tym Internetu, nie wróży człowiekowi pomyślnej przyszłości. Carr, przywołując rzeczowe argumenty i odwołując się do obrazowych przykładów, ukazuje coraz większe podporządkowanie się człowieka mediom, nazywanym przecież już od dłuższego czasu czwartą władzą. Zmiana sposobu myślenia, spowodowana przez indoktrynację, malejącą popularność autorytetów moralnych i naukowych oraz rozleniwienie intelektualne powoduje spłylenie życia ludzkiego i coraz częściej ograniczenie go do konsumpcji i prokreacji. Propaganda, nazywana obecnie trendami czy modą, oraz lansowany nadmierny konformizm i uniformizacja ukrywane pod wypaczonymi pojęciami potrzeby przynależności czy samookreślenia powodują, że „kultura” masowa umasawia swoich odbiorców w coraz większym stopniu. Niewykształcone i wątle umysły nie są w stanie oprzeć się wpływowi, więc bezkrytycznie podążają za tłumem kierowanym przez media. Bywa, że nawet osoby ponadprzeciętne ulegną zewowi, omamione manipulacją płynącą z ekranów i głośników. Doskonale obrazują to słowa Davida Thomsona, kanadyjskiego magnata medialnego, przywołane przez autora w krótkim wprowadzeniu: „wszystkie wątpliwości słabną w obliczu pewności medium”.

Carr podszedł do tematu od nieco innej strony. Człowiek, porządkując rzeczywistość wokół siebie, tworzył narzędzia, które miały ułatwiać i przyspieszać ten proces. Tworząc komputer, zatracił się

w jego użytkowaniu tak dalece, że uczynił swoje życie praktycznie niemożliwym bez niego. Autor sformułował wyjątkowo trafną myśl dotyczącą komputera, chociaż również rysującą rzeczywistość w ponurych barwach. Według Carra człowiek dopuścił do tego, że „komputer stał się sługą tak uniożonym, że nietaktem byłoby wspominać, że jest także naszym władcą”. Jednym z wielu przytaczanych przez autora uzasadnień tego twierdzenia może być fakt zmiany sposobu myślenia człowieka. Przestał być on linearny, a stał się sieciowy. Poszukiwanie informacji coraz rzadziej polega na dogłębnej analizie rozbudowanych źródeł, a coraz częściej na pobieżnym skakaniu po tematach. Takiemu stylowi sprzyja łatwość kontaktu z poszukiwanymi treściami, dostarczana przez Internet. Postrzeganie treści nie jest już głębokie ani nie wynika ze skupienia, lecz stało się płytkie, oparte na skanowaniu treści, przeglądaniu tytułów i nagłówków. Umiejętność koncentracji na długich tekstach oraz ich analizy zanika, co jest spowodowane możliwością łatwego i szybkiego gromadzenia informacji. Mało kto zwraca uwagę na fakt, że wiedza zdobyta w taki sposób jest fragmentaryczna i chaotyczna, co znacząco obniża jej przydatność.

Powierzchniowość i brak refleksji to cechy, które opanowują coraz większą ilość aktywności człowieka. Ludzki mózg przyzwyczaja się do mniejszego wysiłku i wykształca nowe ścieżki synaptyczne, które determinują sposób myślenia. Autor przedstawia mózg jako organ zmienny, przystosowujący się do sytuacji zewnętrznych w toku przyzwyczajania. Umożliwia to zmianę sposobu myślenia, który ewoluuje przez całe życie człowieka. Omawiany proces działa również w drugą stronę. Carr udowadnia, że anatomia mózgu jest znacząco zależna od sposobu myślenia człowieka. Neuroplastyczność mózgu, czyli zmienność jego anatomii, przynosi zarówno wiele korzyści, jak i strat. Dzięki tej cesze organizm potrafi skompensować utracone zmysły za pomocą innych. Mózg samoczynnie odbudowuje ścieżki synap-

tyczne, na przykład przerwane w wyniku wypadku lub choroby. Przykładem będą osoby niewidome, którym wyostrza się słuch i uwrażliwia dotyk, albo niesłyszące, które zaczynają lepiej widzieć. Ponadto neuroplastyczność umożliwia uczenie się i osiąganie mistrzostwa w danych dziedzinach. Wadą neuroplastyczności jest to, że zmiany zachodzące w mózgu nie zawsze są korzystne. Człowiek nabywa złych nawyków, zamyka się w schematycznym postępowaniu i prezentuje sztywność zachowań czy nawet wykształca zachowania patologiczne. Umysł, po wykształceniu nowych ścieżek synaptycznych, zwanych przez autora również obwodami, pragnie powtarzać działania w celu ich utrwalenia, doskonalenia oraz zwiększania skuteczności i szybkości wykonywania wyuczonych czynności. W trakcie wzmacniania często używanych ścieżek, obwody nieużywane słabną i zanikają. Wynika to z konstrukcji mózgu, w którym główne szlaki działają po linii najmniejszego oporu. Konkludując, im dłużej podążamy daną drogą, tym trudniej z niej zawrócić ze względu na siłę przyzwyczajenia oraz jakość wykształconych ścieżek synaptycznych. Autor przywołuje przykłady bezpośrednio związane z wpływem Internetu na człowieka, włączając czynnik ludzki w teoretyczne wywody dotyczące anatomii mózgu. Zabieg ten powoduje, że wyjaśniana przez autora teoria poparta przez ciekawe przykłady staje się bardziej przystępna i łatwa do przyswojenia przez czytelnika.

Po wyjaśnieniu biologicznych podstaw teorii spływającego myślenia wpływu Internetu na człowieka autor przechodzi do omawiania technologii towarzyszących człowiekowi w trakcie jego rozwoju. Dla ułatwienia dzieli je na cztery kategorie. Pierwszą omawianą kategorią są technologie wzmacniające siłę fizyczną, sprawność lub odporność człowieka. Zalicza do nich np. pług, igłę lub samolot. Drugą kategorię stanowią technologie wzmacniające czułość lub zasięg zmysłów, np. mikroskop, wzmacniacz audio czy też licznik Geigera. Trzecia kategoria to technologie

przekształcające naturę tak, by zwiększyć poziom zaspokajania ludzkich potrzeb. Do tej kategorii, według autora, należą, m.in. środki antykonceptyjne oraz genetycznie modyfikowana żywność. Ostatnią kategorię stanowią technologie nazywane przez Carr intelektualnymi, które wspierają lub zwiększają możliwości umysłowe. Płaszczyzną działania tych technologii jest poszukiwanie informacji, klasyfikowanie ich, formułowanie i wyrażanie idei, mierzenie i obliczanie, a także zwiększanie pojemności pamięci. Przytoczone przykładowe technologie intelektualne to mapa, zegar, maszyna do pisania, książka, komputer i oczywiście Internet. To właśnie ten rodzaj technologii autor uznaje za najbardziej osobiste narzędzia do kształtowania siebie i wyrażania myśli. Drugim ważnym zastosowaniem technologii intelektualnych jest pielęgnacja relacji z innymi ludźmi. Carr ostrzega przed totalnym poddaniem się technologiom, przywołując koncepcję determinizmu technologicznego. Zakłada ona, że postęp technologiczny jest zbyt potężny, by mógł być kontrolowany przez człowieka. Stanowi siłę wpływającą na bieg historii, a rola człowieka została sprowadzona do produkcji narzędzi o coraz wyższym stopniu komplikacji. Realizacją omawianej koncepcji będzie stworzenie takiej technologii, która jest zdolna do samodzielnej reprodukcji. Wtedy człowiek stanie się zupełnie zbędny. Pesymistycznej wizji determinizmu technologicznego Carr przeciwstawia konkurencyjną teorię instrumentalizmu technologicznego. Traktuje ona technologie jako narzędzia całkowicie podległe świadomym pragnieniom ich twórców i użytkowników. Są one jedynie środkami umożliwiającymi realizację celów człowieka.

Autor uznaje osiągnięcia technologiczne za punkty zwrotne w historii ludzkości. Ukazuje, jak przejście z kultury oralnej do kultury piśmiennej wpłynęło na zmianę sposobu myślenia człowieka. Dzięki rozwojowi pisma umożliwiony został rozwój nauki i ułatwione zostało zapisywanie historii. Droga do realizacji potencjału czło-

wieka została otwarta. Carr opisuje rozwój piśmiennictwa na przestrzeni wieków i jego wpływ na rozwój cywilizacji ludzkiej. Prowadzi czytelnika po ewolucji sposobów przelewania myśli na papier poczynając od zapisywania ich za pomocą ciągłego tekstu (*scripta continua*), przez dyktowanie skrybom, pisanie ręczne i pisanie na maszynie aż do druku maszynowego. Szczegółowo analizuje każdy sposób nadawania myślom postaci pisanej wraz z jego cechami charakterystycznymi oraz specyfiką używania. Carr nie ogranicza się jedynie do rozważań na temat tworzenia, lecz omawia także kolejne sposoby odbioru przekazów pisanych. Wyróżnia wśród nich samodzielne czytanie na głos, czytanie przez jedną osobę dla słuchaczy oraz czytanie samodzielne w ciszy. Podkreśla, że kamieniem milowym w rozwoju piśmiennictwa było wynalezienie ruchomej czcionki przez Gutenberga. Zwraca uwagę nie tylko na niezaprzeczalne zalety wynalazku, który spowodował popularyzację książek, poszerzył zdecydowanie grono ich odbiorców i uczynił edukację o wiele bardziej dostępną. Ważnym spostrzeżeniem Carra jest fakt spłylenia kultury spowodowanego obniżającą się jakością treści publikowanych masowo za pomocą prasy drukarskiej. Proces ten rozpoczął się ponad pięćset lat temu i trwa nadal.

Analizując rozwój sposobów przekazu informacji, Carr wskazuje, które potrzeby człowieka zostały zaspokojone za ich pomocą. Uzasadnia tym błyskawiczny rozwój i popularyzację Internetu. Uważa, iż jest on medium dwustronnym, pierwszym w historii umożliwiającym nie tylko odbiór treści, ale także ich nadawanie. Internet jest także uniwersalny, gdyż potrafi zastąpić każdy inny sposób przekazu. Granice między poszczególnymi mediami zostały zatarte przez cyfrową postać informacji. Specjalizacja została wyparta i zastąpiona przez uniwersalizację. Internet stał się wystarczającym zamiennikiem każdego innego medium. Spowodowało to wśród jego użytkowników daleko idące skutki. Rozpoczęła się wspomniana

wcześniej zmiana sposobu myślenia człowieka. Użytkownicy zachłysłeni się możliwościami Internetu, podeszli do niego ufnie i bezkrytycznie oraz zaczęli korzystać z niego bez umiaru. Przyzwyczaili się do szybkości uzyskiwania informacji, nie zważając na ich jakość. Stale doskonalone wyszukiwarki zwracają jedynie fragmenty informacji, które najlepiej przystają do słów kluczowych. Trudno jest odnaleźć jednolitą całość. Fragmentacja informacji zamieszczonych w Internecie działa na ich niekorzyść. Rozpatrując je pod kątem wiarygodności należy podkreślić, że spada ona drastycznie podczas korzystania z informacji wyrwanych z kontekstu. Nowe ścieżki synaptyczne zostały już jednak wykształcone, więc preferencje odbiorców dotyczą szybkich, łatwych i krótkich informacji. Dostosowując się do prawa popytu i podaży, coraz więcej gazet przestaje być drukowanych w tradycyjnej postaci na rzecz przejścia z publikacjami do Internetu. Informacje są prezentowane w postaci skrótów, co pozwala na uzyskanie czytelników, którzy pragną przyjąć jak najwięcej informacji w jak najkrótszym czasie. Kult wydajności jest faktycznie umacnianiem niechęci czytania długich i jednolitych tekstów. Słowo drukowane zostaje zepchnięte na margines przez rozleniwionych odbiorców.

Digitalizacja obejmuje każdą dziedzinę życia człowieka. Rozważając ewolucję publikacji w stronę formy elektronicznej, nie sposób jest pominąć e-booków. Carr udowadnia, że e-booki zmieniają oblicze książek i czytelnictwa. Zdecydowane różnice między nimi, jakie wymienia autor, to te związane ze zmianą wyglądu, który podąża w kierunku upodabniania się do stron internetowych. Książki przestają być linearne, rozmywają się, tracąc ostre granice. Stają się pełne odnośników i dodatków. Zmiana stylu czytania i publikowania wymusza zmianę sposobu pisania. Fabuły są coraz prostsze, a zdania krótsze. Nie uświadczy się trudniejszych słów ze względu na wysokie prawdopodobieństwo niezrozumienia ich przez coraz bardziej le-

niwych i ograniczonych czytelników. Zamiast jakości treści ważniejsza jest otoczka technologiczna. Możliwość zamieszczania komentarzy dotyczących książki w portalach społecznościowych stanowi nie lada gratkę dla dzisiejszych odbiorców. Dzięki takim opcjom można zobaczyć, kto czyta jakie książki, dzielić się cytatami, rozmawiać z innymi czytelnikami. Celem czytania przestała być wiedza. Zastąpiła je chęć zaspokojenia potrzeby poczucia przynależności. Kolejnym ważnym spostrzeżeniem Carra jest fakt, że tekst zamieszczony w Internecie ma tymczasowy charakter. Możliwa jest jego edycja, ulepszenie czy nawet usunięcie. Z tradycyjnymi książkami nie można tego uczynić. Mają one postać ostateczną, nieedytowalną, a tekst jest nieusuwalny. Efektem rosnących tendencji do tymczasowości jest zmiana stylu pisania. Dyscyplina artystyczna autorów jest rozluźniona, co obniża jakość wytworów oraz zmniejsza chęć rozwoju warsztatu pisarskiego i dążenia do perfekcji. Nowa sieciowość wypiera starą linearność. Wspnianym przykładem przytoczonym przez autora jest portal Google Books. Google skanuje papierowe książki i udostępnia je w Internecie w postaci cyfrowej. Digitalizacja jednolitego tekstu powoduje jego fragmentację. Spójność tekstu jest tracona. Niemożliwe jest utrzymanie linearności wyводу autora i narracji. Cisza i skupienie związane z czytaniem książek w tradycyjnej, papierowej postaci zostają zerwane przez reklamy i hiperłącza znajdujące się w tekście lub na marginesach. Użytkownicy rzadko kiedy będą czytali całą książkę. Skorzystają z możliwości wyszukania potrzebnych im fragmentów i to im poświęcą chwilę uwagi, nie zajmując się niepotrzebną w ich mniemaniu resztą. Wprowadzenie przez Google podobnych opcji pozwalających na przeczytanie najpopularniejszych fragmentów oraz wyszukiwania ich za pomocą kluczowych wyrażenia prowadzą do smutnej konstatacji Carra, iż prawdziwą wartością książki przestało być dokonanie literackie. Ważne są tylko dane w niej zawarte.

Autor, omawiając m.in. reklamy w e-bookach, wskazuje czytelnikowi, jak bardzo rozpraszający jest szum informacyjny. Nadmiar bodźców stanowiących kakofonię informacji uniemożliwia wręcz myślenie, powoduje niemożność skupienia się oraz analizy odbieranych sygnałów. Zanikają ścieżki synaptyczne odpowiedzialne za umiejętność czytania książek. Ofiary technologii nie potrafią już formułować skomplikowanych zdań złożonych. Rozpędzeni nie potrafią się już zatrzymać, skłonić do refleksji czy kontemplacji. Carr przywołuje słowa Johna Swellera, australijskiego psychologa zajmującego się psychologią wychowawczą, znanego ze sformułowania teorii obciążenia poznawczego (*cognitive load theory*). Sweller twierdzi, że przyczynami przeciążenia poznawczego są rozwiązywanie problemów za pomocą zewnętrznych narzędzi oraz podzielona uwaga. Te cechy są jednocześnie cechami Internetu. Użytkownicy Internetu podczas korzystania z niego ćwiczą mózg, ale intensywność tego treningu sprawia, że zakłócanie są głębokie procesy uczenia się i rozumowania. Dzieje się tak w szczególności wtedy, gdy myślenie sieciowe staje się dominującym sposobem myślenia. Wyniki badań wskazują, że przeciążenie poznawcze jest spowodowane przez podzielność uwagi, wymuszoną na użytkowniku przez multimedia. Znacząco obniża to efektywność uczenia się, a przez to również wyniki w nauce. Możliwości poznawcze odbiorców nie są w stanie sprostać takiej formule przekazu informacji, która generuje ogromną ilość komunikatów. Autor uzasadnia wpływ wielozadaniowości i częstego przełączania się pomiędzy wykonywanymi zadaniami na rozproszenie uwagi oraz rosnące trudności w ponownej koncentracji na konkretnych rzeczach. Im więcej rzeczy robimy naraz i im bardziej są one skomplikowane, tym bardziej rosną koszty wielozadaniowości i przestawiania się z jednej czynności na drugą. Carr pokazuje, że tak naprawdę sami pragniemy być rozpraszani. Powód jest prozaiczny. To strach przed izolacją i utratą kontaktu

z rzeczywistością. Nie potrafimy wstrzymać odbioru nawet na chwilę ani pozwolić sobie na zdystansowanie się do świata. Potrzeba rozrywki i stałej stymulacji jest tak wielka, że wewnętrznym imperatywem kategorię staję się bycie cały czas online. W zamian za bogactwo bodźców i informacji zgadzamy się na fragmentację myślenia i stałą dekoncentrację. Trenujemy cyrkową wręcz sztukę żonglerki danymi. Błyskawicznie skanujemy treści, następnie w mig oceniamy ich przydatność, a potem szybko przełączamy się na kolejne informacje. Straty wynikające z takiego działania są niepowetowane. Spada kreatywność, niemożliwa staje się koncentracja, zanika zdolność do refleksji, ztraca się umiejętność głębokiego przetwarzania bodźców. Dominuje wielozadaniowość i powierzchowność. „Kto wszędzie przebywa, nigdzie nie przebywa” – podsumowuje swoje rozważania autor słowami Seneki.

Jak wskazuje Carr, rozleniwienie użytkowników komputera i Internetu posuwa się jeszcze dalej. Człowiek zawierza technice rzecz, która określa jego tożsamość. Zastępuje swoją pamięć biologiczną zewnętrzną pamięcią cyfrową. Ceduje na komputer swój obowiązek samoświadomości. Ludzkość znajduje się o krok od sytuacji, w której pytanie: „kim jestem?” przestanie zadawać sobie, a zacznie zadawać je komputerowi. Carr przytacza szeroki opis badań nad pamięcią długotrwałą i krótkotrwałą. Odnosi je do wielu różnych procesów biologicznych. Przypomina, że to powtarzanie sprzyja utrwalaniu. Udowadnia wpływ Sieci na spływanie działania ludzkiego umysłu. Korzystanie z Internetu wymaga stałego użycia pamięci roboczej. Pomijane jest jednak myślenie na wyższych poziomach, co powoduje zakłócenia w konsolidacji wspomnień długotrwałych, a w dalszej perspektywie znacznie utrudnia rozwój nowych schematów poznawczych. Carr podkreśla, że kluczem do konsolidacji wspomnień człowieka jest uwaga, którą utożsamia z koncentracją. To właśnie pamięć ludzka jest odpowiedzial-

na za tworzenie tożsamości człowieka. Rezygnując z własnej pamięci biologicznej i bezkrytycznie wierząc w pamięć zewnętrzną, człowiek popełnia karygodny błąd, zagrażając własnej odrębności i kulturze. Kulturze, która znajduje się w ludzkich umysłach i pamięci.

Carr ostrzega, że wprowadzając sztuczną inteligencję i komputery do ludzkich działań człowiek robi krok, który może się okazać nie do cofnięcia. Świadomość nieodwracalności sytuacji, w której człowiek staje się zależny od samodzielnie stworzonej technologii, jest tragiczna. Autor zadaje serię retorycznych pytań, mających na celu pobudzenie czytelnika do myślenia i zachęcenie do walki o własną intelektualną suwerenność. Czy należy przekazywać komputerowi cechy konstytuujące człowieka, czyli samoświadomość, pamięć, umysł, doświadczenia, sposób myślenia, emocjonalność? Autor potępia porażanie swoich zmysłów przez człowieka, który bezkrytycznie używa technologii. Upośledzając swoje zdolności poznawcze i umiejętność uczenia się przez przeciążenie mózgu nadmiarem bodźców z Internetu, człowiek się cofa w rozwoju. Przez uzewnętrznienie czy też cedowanie na komputer procesów rozwiązywania problemów zanikają ścieżki synaptyczne odpowiedzialne za myślenie problemowe. Zdolność umysłu do budowania schematów poznawczych, czyli stabilnych struktur wiedzy, zostaje dramatycznie ograniczona. Może to się okazać brzemiennie w skutki w sytuacjach wymagających szybkiego działania. Ludzkość staje się nieudolna i bezbronna. Z władców zamieniamy się w niewolników, z drapieżców w ofiary. Carr postuluje zdroworozsądkowe podejście do technologii i Internetu. Sugeruje częstszy kontakt z naturą, gdyż bliżej natury mózg się wycisza, a zmysły wyostrzają. Człowiek, który przestaje być bombardowany zewsząd informacjami, może się zrelaksować, a jego mózg może odpocząć. Polecany przez autora kontakt z naturą powoduje wzrost kontroli poznawczej. Umożliwia powrót do myśle-

nia kontemplacyjnego, tak zagrożonego w kontakcie z szumem informacyjnym. Powoduje powrót do człowieczeństwa.

Książka Nicholasa Carra jest aktualną publikacją wartą polecenia. Z lektury skorzystają nie tylko osoby zajmujące się mediami. Korzyści odniosą nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy, rodzice oraz każdy, komu bliska jest idea człowieka wolnego, oświeconego i niezależnego. Narracja prowadzona przez autora jest płynna. Przywoływane treści, mimo iż nie dotyczą rzeczy prostych, są przedstawione w sposób przystępny, klarowny i zrozumiały. Autor wielokrotnie sięga do przykładów czy wręcz anegdot, które doskonale egzemplifikują omawianą teorię. Przedstawiony w książce materiał jest uporządkowany w sposób lo-

giczny. Carr zadbał o czytelników chcących poszerzyć swoją wiedzę w konkretnych kierunkach, zawierając wiele pozycji literatury uzupełniającej. Książka jest bardzo dobrze opracowana i obudowana w źródła. Popularna i aktualna tematyka została omówiona w profesjonalny sposób. Kończąc książkę, autor postawił tezę, iż zapośredniczenie ludzkiego rozumienia świata przez komputery oznacza postawienie znaku równości między ludzką a sztuczną inteligencją. Świadomość treści przekazanych w książce przez autora i znajomość genezy problemu pozwoli na przeciwdziałanie dalszej degeneracji umysłowej i intelektualnej człowieka oraz jego podporządkowaniu technologiom.

Miłosz Romaniuk

**ABY DOKONAĆ PRENUMERATY CZASOPISMA, MOŻNA SKORZYSTAĆ Z USŁUG
JEDNEGO Z KOLPORTERÓW:**

1. „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Telefonicznym Biurem Obsługi Klienta pod numerem: 801 800 803 lub 22 717 59 59 – czynne w godzinach 7.00 – 18.00. Koszt połączenia wg taryfy operatora.

2. Kolporter S.A.

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter S.A. na terenie całego kraju. **Informacje: infolinia 0 801 205 555, www.dp.kolporter.com.pl**