CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO

Nr 2(16) 2012

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

RADA NAUKOWA
Władysław Dykcik (PL), Anna Firkowska-Mankiewicz (przewodnicząca) (PL),
Adam Frączek (PL), Zofia Kawczyńska-Butrym (PL), Małgorzata Kościelska (PL),
Henny Lantman (B), Su-Jan Lin (RC), Hanna Malewska-Peyre (F),
Tadeusz Mazurczak (PL), Antonina Ostrowska (PL), Alicja Przyłuska-Fiszer (PL),
Stanisław Pużyński (PL), Diane Ryndak (USA), Barbara Szatur-Jaworska (PL),
Wiesław Theiss (PL)

KOMITET REDAKCYJNY
Joanna Głodkowska (redaktor naczelna), Katarzyna Wereszka (sekretarz redakcji),
Ewa M. Kulesza, Małgorzata Kupisiewicz, Jarosław Rola (członkowie redakcji)

Tłumaczenie na język angielski – Renata Wójtowicz

Redakcja i korekta językowa (język polski) – Anna Luto-Pietrzak

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Adres redakcji
Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
redakcjacns@aps.edu.pl
www.aps.edu.pl/wydawnictwo/czasopisma/

© Copyright by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2012
nakład 300 egz.

ISSN 1734-5537

Skład:
Grafini DTP
Druk i oprawa:
P.P.H.U. „Nokpol" Kobyłka

SPIS TREŚCI

Autorzy 5

Artykuły i rozprawy

Jolanta Rzeźnicka-Krupa – *Niepełnosprawność w perspektywie społeczno-kulturowej: źródła zmian w obszarze konstruowania pola zainteresowań pedagogiki specjalnej* . 7

Michael L. Wehmeyer – *Self-determination and a Strengths-based Approach to Intellectual Disability* 23

Prace badawcze

Zenon Gajdzica – *Opinie polskich i czeskich nauczycieli na temat przemian kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie* – część II 35

Barbara Marcinkowska – *Kwestionariusz oceny sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (KOSK) – propozycja techniki diagnostycznej, ocena psychometryczna* 51

Sprawozdania, komunikaty, kronika

Monika Dominiak-Kochanek, Karolina Konopka – *XVI Workshop Aggression*. Marburg, 11–12 listopada 2011 67

Agnieszka Przybylak, Edyta Zawadzka – *Niezależne życie i pełne uczestnictwo osób niepełnosprawnych w życiu społecznym. Czy jesteśmy na dobrej drodze?*, 29–30 marca 2012 75

Anna Prożych – VII Międzynarodowe Sympozjum Systemu Werbotonalnego *Człowiek i mowa – 50 lat SUVAG*. Zagrzeb, 19–21 maja 2011 79

Polemiki i recenzje

Joanna Głodkowska (red.). (2010). *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej (Bernadeta Szczupał) . . 85

Izabela Kołodziejczyk-Olczak (red.). (2011). *Can You Teach Better? Improving the Qualifications of Teachers and Trainers*. Łódź: Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania (Anna Kasprzyk, Diana Aksamit-Staszkievicz) . . . 90

Przegląd czasopism

Waldemar Jagodziński – *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Verband Sonderpädagogik 2010, Nr 1–12 93

CONTENTS

Authors 5

Articles and Treaties

Jolanta Rzeźnicka-Krupa – *Disability in the Socio-Cultural Perspective: The Origins of Changes in the Area of Forming the Field of Interest of Special Education* 7

Michael L. Wehmeyer – *Self-Determination and a Strengths-Based Approach to Intellectual Disability* 23

Research Papers

Zenon Gajdzica – *Opinions of Polish and Czech Teachers on Transformations in Education for Students with Intellectual Disabilities* – Part II 35

Barbara Marcinkowska – *Questionnaire for the Assessment of Communication Methods Used by People with Profound Intellectual Disabilities (KOSK) – Proposal of a Diagnostic Technique, Psychometric Evaluation* 51

Reports, Announcements, Chronicle

Monika Dominiak-Kochanek, Karolina Konopka – 16th Workshop Aggression. Marburg, November 11–12, 2011 67

Agnieszka Przybylak, Edyta Zawadzka – *Independent Life and Full Participation of People with Disabilities in Social Life. Are We on the Right Track?* Report on the Conference, Łódź, March 29–30, 2012 75

Anna Prożych – 7th International Symposium of the Verbotonal System *Man and Speech – 50 Years of SUVAG*. Zagrzeb, May 19–21, 2011 79

Polemics and Reviews

Joanna Głodkowska (Ed.). (2010). *Special Didactics in the Preparation of Students with Special Educational Needs for Education. Academic Textbook*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej (Bernadeta Szczupał) 85

Izabela Kołodziejczyk-Olczak (Ed.). (2011). *Can You Teach Better? Improving the Qualifications of Teachers and Trainers.* Łódź: Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania (Anna Kasprzyk, Diana Aksamit-Staszkievicz) . . 90

Journals Review

Waldemar Jagodziński – *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Verband Sonderpädagogik 2010, No. 1–12 93

AUTORZY

Diana Aksamit-Staszkievicz
Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: dianaksa@wp.pl

Monika Dominiak-Kochanek
Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: dominiak@ap.edu.pl

Zenon Gajdzica
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie
ul. Bielska 62
43-400 Cieszyn
e-mail: zenon.gajdzica@wp.pl

Waldemar Jagodziński
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: waldek_jagodzinski@wp.pl

Anna Kasprzyk
Akademii Pedagogiki Specjalnej
ul. Szczęśliwicka 40
im. Marii Grzegorzewskiej
02-353 Warszawa
e-mail: anna.kasprzyk@gmail.com

Karolina Konopka
Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: kkonopka@aps.edu.pl

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

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

Agnieszka Przybylak
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: a.h.przybylak@gmail.com

Jolanta Rzeźnicka-Krupa
Uniwersytet Gdański
ul. Bażyńskiego 4
80-952 Gdańsk
e-mail: pedjrk@univ.gda.pl

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

Michael L. Wehmeyer
Professor, Department of Special Edukation
Director, Kansas University Center
on Developmental Disabilities
Senior Scientist, Beach Center on Disability
University of Kansas
1200 Sunnyside Ave., Room 3136
Lawrence, KS 66045
e-mail: wehmeyer@ku.edu

Edyta Zawadzka
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
e-mail: zawadzka.ez.@gmail.com

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(16) 2012

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JOLANTA RZEŹNICKA-KRUPA

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ W PERSPEKTYWIE SPOŁECZNO-KULTUROWEJ: ŹRÓDŁA ZMIAN W OBSZARZE KONSTRUOWANIA POLA ZAINTERESOWAŃ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Celem niniejszego tekstu jest próba przedstawienia istotnych implikacji, jakie niesie ze sobą spojrzenie na zasadniczy przedmiot zainteresowania pedagogiki specjalnej – zjawisko niepełnosprawności – z perspektywy zmian zachodzących w sposobie rozumienia kategorii podmiotu i tożsamości jednostek[1)]. Wybór tych właśnie pojęć jako podstawy prezentowanych rozważań znajduje uzasadnienie w tym, iż stanowią one jedne z podstawowych kategorii pojęciowych pedagogiki, a procesy konstruowania tożsamości podmiotów ustanawianych w różnego rodzaju praktykach kulturowych, także edukacyjnych, są postrzegane nie tylko jako jeden z elementów zainteresowania, ale także jako zasadnicze kategorie konstytuujące obszar badawczy tej dyscypliny.

Podmiot i tożsamość a kwestia konstruowania obszaru zainteresowań pedagogiki

Problematyka tożsamości i podmiotowości (a tym samym różnicy, gdyż „w każdym […] *Ja* obecna jest dialektyka tożsamości i różnicy”) w filozofii zachodniej została zapoczątkowana przez Platona i – jak zauważa B. Skarga (1997, s. 7–15) – pojęcia te przynależą do sfery metafizyki i są związane z najbardziej podstawowymi kwestiami podejmowanymi również w obszarze logiki, teorii wiedzy, aksjolo-

[1)] Podobny cel, koncentrujący się jednak na odmiennych aspektach prezentowanej problematyki, towarzyszył mi przy pisaniu innego tekstu, w którym pojawiły się kategorie podmiotu i tożsamości, analizowane w kontekście możliwości postrzegania ich jako źródła zmiany paradygmatycznej dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika specjalna (*Niepełnosprawność i pedagogika. Pytanie o podmiot a kwestia tożsamości i zmiany paradygmatycznej dyscypliny*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2011).

gii, etyki, kultury i polityki. Problem jedności i tożsamości bytu, a co za tym idzie kwestię podmiotu i podmiotowości, odnajdujemy ponownie przede wszystkim w pracach Kartezjusza, Kanta i Hegla. W różnych koncepcjach filozoficznych tożsamość pojawia się jako coś źródłowego, głębszego, jako istota i zasada bytu, do której prowadzi nas świadoma refleksja i samowiedza. Tak więc od Platona począwszy, poprzez Kartezjusza i jego wizję myślącej, autonomicznej jednostki, Heglowską *ipse* – tożsamość ostateczną, do której zmierza duch dziejów, w epoce nowożytnej nastąpił dalszy rozwój esencjalistycznie pojmowanego ujęcia kategorii podmiotu. Wiek XX, a zwłaszcza jego druga połowa, przyniósł zainteresowanie problematyką różnicy, co widoczne jest między innymi w pracach M. Heideggera (różnica ontologiczna między bytem i byciem, które jest myśleniem), E. Husserla (doświadczenie źródłowe jako akt intencjonalnej świadomości skierowanej ku zewnętrznym wobec podmiotu fenomenom), E. Levinasa (kultura immanencji jako panowanie *Tego-Samego* i przeciwstawiana jej kultura transcendencji ku *Drugiemu*), H.-G. Gadamera (czasowość rozumienia i jego zakorzenienie w języku), J. Derridy (pojęcie *różni*). Rozważania te wytyczały ścieżkę wiodącą do zerwania z tradycyjną metafizyką i ukazywały odmienne podstawy struktur bytu i podmiotu oraz relacji podmiotu ze światem. Istotna zmiana w rozumieniu kategorii podmiotu w obszarze filozofii wiązała się przede wszystkim ze sposobem jego ujmowania jako formy egzystencji determinowanej czasowo i historycznie, a także zakorzenionej w języku i pojęciach przezeń kształtowanych. Hermeneutyczne koncepcje *Da-sein* M. Heideggera oraz prace H.-G. Gadamera stanowiły swoiste, ontologiczne i epistemologiczne umocowanie drogi, którą podążały w XX wieku nauki społeczne (przynajmniej pewne ich nurty), zmierzając do zakwestionowania idei jedności i identyczności bytu, wolności i autonomii jednostki oraz wynikających zeń roszczeń do pewności poznania i budowania wiedzy o świecie. Człowiek postrzegany jako byt egzystujący w określonym czasie i przestrzeni pojawia się w różnych aspektach w tzw. narracyjnych koncepcjach tożsamości, np. u Ch. Taylora, A. Giddensa, D. Carra, A. McIntyre'a czy P. Ricoeura.

Choć problem podmiotu, a co za tym idzie i tożsamości jednostki, w postaci pytania o to kim jest i jaki jest człowiek, był obecny w refleksji filozoficznej nad naturą ludzką w zasadzie od początku jej istnienia, to jako pełnoprawny i niezwykle inspirujący przedmiot dociekań badawczych pojawił się w naukach społecznych – tak przynajmniej przyjmuje większość badaczy zajmujących się tą kwestią – mniej więcej w połowie XX wieku, gdy w obszar rozważań nad strukturą bytu ludzkiego wdarła się dość kłopotliwa, lecz jednocześnie pociągająca kwestia wyboru. Wybór ów wiązał się z możliwościami kształtowania i modyfikowania, a więc definiowania własnej tożsamości przez jednostkę, która w ciągu swojego życia może dowolnie (jednak owa dowolność jest w rzeczywistości ograniczana istniejącą w przestrzeni kulturowej ofertą mniej lub bardziej atrakcyjnych wizerunków jaźni oraz odpowiadających im symboli egzystencjalnych i stylów życia) budować, zmieniać, transformować

i re-konstruować własną tożsamość, tworząc kogoś, kim na danym etapie życia chce, może czy też powinna być.

Kwestia relacji między podmiotem i pedagogiką, pomimo ogromnej złożoności problemu[2)], bywa często w tekstach pedagogicznych upraszczana, czy wręcz trywializowana. Jak zauważa J. Rutkowiak (1995, s. 33–34), kategoria podmiotowości jest zazwyczaj umieszczana w nurcie pedagogiki humanistycznej i przywoływana głównie w postaci postulatów budowania i poszanowania podmiotowości jednostek poddawanych procesom wychowawczym. Hasła konieczności „upodmiotowienia" wychowanków, przeciwstawianego ich przedmiotowemu traktowaniu, zawierają swoisty, poznawczy paradoks, nawołując do „stworzenia" przy udziale zewnętrznej siły (działań wychowawczych) podmiotu, który cechować powinna autonomia, zdolność do dokonywania zmian w otaczającym świecie oraz stanowienia o sobie samym. Ta zazwyczaj niedostrzegana wewnętrzna sprzeczność prowadzi do pojawiania się w licznych tekstach pedagogicznych swoistej retoryki określanej przez L. Witkowskiego (1995, s. 142) mianem „pseudo-humanistycznego żargonu", za którym nie podążają próby zrozumienia kim/czym jest podmiot, w jakich kontekstach teoretycznych ta kategoria pojęciowa się pojawia i co z tego dla pedagogicznej refleksji wynika. Tymczasem sposobów rozumienia pojęć podmiotu i podmiotowości oraz ujmowania wzajemnych relacji i uwikłań tych kategorii w obszar koncepcji pedagogicznych i szerzej postrzeganej refleksji humanistycznej jest wiele, począwszy od ujęć afirmujących podmiot, prezentujących jego moc i potencjał, poprzez posthumanistyczne koncepcje ukazujące powiązanie jednostki ze strukturami i mechanizmami świata zewnętrznego (znoszące ukształtowaną przez tradycyjną metafizykę opozycję podmiotu i przedmiotu[3)]), aż po teorie obwieszczające kres i „śmierć podmiotu", których postulaty całkowicie unicestwiały możliwość wolności i niezależności człowieka.

Jednym ze współczesnych ujęć pojęcia podmiotu i pytania o jego tożsamość jest propozycja S. Halla, który wyróżnia trzy podstawowe sposoby rozumienia tej kategorii, wyłaniające się w miarę rozwoju myśli filozoficznej i nauk społecznych, mianowicie podmiot oświeceniowy, socjologiczny i ponowoczesny (S. Hall, 1992, s. 275 i n.). Koncepcja *podmiotu oświeceniowego*, zgodnie z koncepcjami Kartezjusza, ustanawia istotę ludzką jako racjonalną, zdolną do działania, samoświadomą,

---

2) Ową złożoność przedstawia w interesujący sposób książka A. Męczkowskiej, w której autorka przedstawia analizę dyskursu o podmiotowości od Kartezjusza do czasów współczesnych, wiążąc ją z różnymi teoriami i koncepcjami pedagogicznymi (*Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006).

3) Według L. Witkowskiego kategoria podmiotowości zazwyczaj odnoszona jest do uznawania bytu indywidualnego bądź zbiorowego jako całości uwarunkowanej wewnętrznie, natomiast kategoria przedmiotowości wiąże się z sytuacją podlegania uwarunkowaniom zewnętrznym (zob. Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom). W: *Odmiany myślenia o edukacji*, pod red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 151).

zintegrowaną i spójną całość osnutą wokół wewnętrznego centrum jaźni (tożsamości osobowej). Ujmuje podmiotowość jednostki jako coś, co posiada swoisty rdzeń, wewnętrzną esencję, która tworzy jej prawdziwą, autentyczną istotę i pozwala pozostawać identyczna „sama z sobą" (*toż-sama*) w toku indywidualnej egzystencji.

Badania procesów i grup społecznych realizowane przede wszystkim w obszarze tzw. Szkoły Chicagowskiej i opartych nań teoriach tworzących nurt symbolicznego interakcjonizmu (prace Ch. Cooleya, G.H. Meada, H. Blumera), ukształtowały inny sposób myślenia o jednostce, której jaźń nie jest niezależna i w pełni autonomiczna, gdyż tworzy się w relacjach z innymi jednostkami i pośredniczy w przekazie znaczeń, symboli i wartości pochodzących ze sfery kultury. Pojawił się zatem *podmiot socjologiczny* łączący w sobie indywidualne cechy jednostki z elementami struktury społecznej, zachowujący jednak wewnętrzną spójność i równowagę. Jednostka nadal posiada swoiste centrum własnej tożsamości, stanowiące jej wewnętrzne, „prawdziwe" *Ja*, lecz jest ono nieustannie modyfikowane w ciągłym dialogu ze światem zewnętrznym i kulturą, konfrontowane z propozycjami, jakie oferują. Socjologiczne ujęcia podmiotu definiowały tożsamość jako pomost między jednostką i społeczeństwem, jako miejsce, w którym splata się ze sobą sfera prywatna ze sferą publiczną i które pozwala zachować równowagę między subiektywnymi sądami i zobiektywizowanymi wartościami. Tożsamość „zszywa" (*sutures*) podmiot, spaja go w pewną całość dzięki społecznej strukturze i modelowi jej organizacji, umożliwiając tym samym reprodukcję wzorów kulturowych i prowadząc do pewnej unifikacji oraz większej przewidywalności i kontroli jednostek.

Bliższa nam współczesność i pojawiające się nowe nurty filozoficzne oraz koncepcje teoretyczne rzuciły śmiałe wyzwanie esencjalizmowi i umożliwiły zaistnienie podmiotu, który stracił swą wewnętrzną spójność i stabilność, został zdekomponowany, rozbity na wiele różnych fragmentów i rozproszony. Jego tożsamość jest definiowana historycznie, formowana i przekształcana w ciągu życia jednostki w relacjach do również zmieniających się struktur i procesów społeczno-kulturowych. Tak zarysowany *podmiot ponowoczesny* stanowi zdecentrowaną, płynną, zmienną czasowo i fragmentaryczną konstrukcję, uzyskującą jedynie tymczasową stabilizację wyrażaną w określonej narracji jednostki o sobie. Zatem identyfikacja „z samym sobą" rozumiana jako odnalezienie jedynego, prawdziwego *Ja* nie jest możliwa. Proces projektowania siebie i własnej tożsamości staje się otwarty, zróżnicowany i problematyczny, jawiąc się jako zadanie i wyzwanie stawiające trudności.

„Niepełnosprawny" podmiot w polu pedagogiki specjalnej

Odwołując się do zaledwie zasygnalizowanej w tym tekście złożoności kategorii podmiotu/podmiotowości w pedagogice, uznać należy, że stanowi ona również niezwykle ważny, rzec można kluczowy, choć nieco zaniedbany, element

zainteresowania pedagogiki specjalnej. W jej obszarze problematyka podmiotowości pojawia się w zarysowanych wcześniej kontekstach i odniesieniach, nawiązujących przede wszystkim do tradycji pedagogiki zorientowanej humanistycznie, przy czym jest to humanizm rozumiany zgodnie z jego modernistycznymi ujęciami, w których wolny i autonomiczny podmiot obdarzony zostaje spójną, stabilną i niezależną tożsamością. Pochwała indywidualizmu i mocy sprawczej egzystujących w społeczeństwie jednostek w powiązaniu z jednostronnym ujmowaniem ludzkiej aktywności i wolności jako rezultatu ich własnych, niezależnych dążeń i działań, skutkuje dość ograniczonym i pomijającym wiele istotnych aspektów pojmowaniem podmiotowości jako sfery samorozwoju determinowanego przede wszystkim wolą i indywidualnymi możliwościami, przy jednoczesnym postulowaniu szanowania praw i autonomii jednostek. Stąd też pojawiające się w wielu tekstach stwierdzenia o godności, niezawisłości i prawie do samostanowienia osób niepełnosprawnych, które – na miarę własnych, ograniczonych niepełną sprawnością możliwości – powinny dążyć do realizacji pełni swego potencjału rozwojowego. Postulaty tego rodzaju zbliżają się do dyskursu korzystającego z wspomnianej wcześniej „pseudo-humanistycznej" retoryki wyrażającej pewną poznawczą – jeśli nie naiwność – to przynajmniej banalizację. Pomimo szlachetnego celu, jaki im przyświeca, bez głębszej refleksji i uzasadniającej je argumentacji, wpisują się one w model niepełnosprawności przedstawiający ją jako indywidualny problem jednostki, której tożsamościowe narracje wynikają z bezpośrednich, niezapośredniczonych doświadczeń kształtujących biografię i jednostkowych sposobów ich przeżywania, co może być oczywiście prawdą, ale tylko do pewnego stopnia.

H. Giroux w jednym ze swoich tekstów zauważa, iż „modernistyczny konstrukt [w postaci] podmiotu humanistycznego […] często pomijał i to, jak bardzo jednostki kształtują się wśród złożonych, wielowarstwowych i wzajemnie sprzecznych formacji społecznych. Równocześnie autonomiczne **Ja** (podkr. Autora) stało się najważniejszym ogniwem analizy w dążeniu do zrozumienia ludzkiej aktywności, wolności oraz polityki". I jak stwierdza dalej, przy takim podejściu „brakuje analizy tych sił społecznych i politycznych, które wytwarzają tożsamości jednostkowe i zbiorowe w poprzek oraz w ramach odmiennych sfer ekonomicznych, kulturowych i społecznych" (H. Giroux, 2010, s. 202). Tak definiowana tożsamość/podmiotowość usuwa w cień konteksty społeczne i kulturowe, koncentrując się głównie na kwestiach indywidualnych preferencji, motywacji, wyborów i jednostkowych uwarunkowań, a więc wkraczając w politycznie neutralną sferę psychologii, czy jak w przypadku niepełnosprawności, w sferę biologii, której politycznego ładunku zdają się nie dostrzegać. Zatem niezwykle istotne w kształtowaniu podmiotów i tożsamości siły społeczne zostają pozbawione swego politycznego znaczenia, a różnice stanowisk i tożsamości przemieszczone w zasięg kategorii „odstępstwa od normy" i uznane za patologię bądź też spychane do funkcjonującej według innych zasad sfery prywatności.

Mechanizm opisany przez H. Giroux ustanawia perspektywę pozwalającą przedstawić charakterystyczny i typowy zarazem sposób postrzegania ludzi niepełnosprawnych, których funkcjonowanie w świecie i życiu codziennym wydaje się być traktowane jako bezpośrednie następstwo biofizjologicznych i poznawczych ograniczeń. Niepełnosprawność wciąż pozostaje „rozgrywana" społecznie (pomimo bez wątpienia wielu pozytywnych zmian jakie zaszły w ostatnich latach) w dwóch zasadniczych obszarach. Z jednej strony jest prywatnym problemem osób nią dotkniętych i ich bliskich, z drugiej zaś przynależy do sfery „specjalnej", której ton nadają przede wszystkim profesjonaliści. Szczególnie wyraźnie uwidacznia się to w obszarze edukacji, gdzie dziecko niepełnosprawne, nawet uczęszczające do klasy integracyjnej, jest osobą, na której problemach znają się tylko pedagodzy specjalni bądź inni odpowiednio przygotowani profesjonaliści i tylko oni są w stanie skutecznie z nią pracować[4]. Swoiste zawłaszczenie problemu niepełnosprawności i jej kolonizacja przez pedagogikę specjalną (rehabilitację, terapię, edukację specjalną)[5] może skutkować – i tak się dzieje – tym, że pojawiające się trudności, jak i sam fakt istnienia osób niepełnosprawnych, są usuwane poza pole widzenia codziennej egzystencji w wielu obszarach życia społecznego, poza obszar demokratycznej wspólnoty, w której na równych prawach powinni funkcjonować wszyscy obywatele.

[4] W kontekście tego problemu interesująca wydaje się być nie tylko kwestia choćby nadmiernej indywidualizacji programów, zajęć i metod dla dzieci z niepełnosprawnością, co tworzy dystans między nimi i resztą grupy, ale także sposób postrzegania osoby oraz funkcji, jakie pełni tzw. nauczyciel wspomagający zatrudniany w klasach integracyjnych, o czym piszą m.in. A. Kobylańska i D. Krzemińska, Wokół znaczeń kategorii „pedagog wspomagający". W: *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kosakowski i A. Krause, Olsztyn 2004. Ciekawe obserwacje i spostrzeżenia dotyczące znaczeń nadawanych przez nauczycielki pracujące w klasie integracyjnej swojej pracy oraz pełnionej roli zawodowej, podziału obowiązków, a także przebiegu komunikacji i współpracy między nimi w odniesieniu do zadań postulowanych w aktach prawnych regulujących ideę kształcenia integracyjnego poczyniła w badaniach etnograficznych Paulina Podkowska, *Praca nauczycieli w klasie integracyjnej*, niepublikowana praca magisterska pod kierunkiem J. Rzeźnickiej-Krupy, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009. Zauważyła ona m.in.bardzo znamienny fakt przestrzennej separacji dzieci niepełnosprawnych oraz przypisywanych doń nauczycielek wspomagających, które nie mają własnego biurka, zazwyczaj pracują oddzielnie w wyodrębnionym kącie na tyłach sali, rzadko przebywając w jej głównej, frontalnej części; przypisywanie niższego statusu roli zawodowej tychże nauczycielek traktowanych jako „specjalne", co widać także w pokoju nauczycielskim, w którym przebywają zazwyczaj w parach bądź małej grupie i nie siadają razem z innymi „normalnymi" nauczycielami. Z kolei w innych badaniach (Natalia Gmerek, *Poglądy i wyobrażenia nauczycieli szkoły ogólnodostępnej na temat kształcenia integracyjnego*, niepublikowana praca magisterska pod kierunkiem J. Rzeźnickiej-Krupy, WNS UG, Gdańsk 2009) część nauczycieli szkół ogólnodostępnych postrzega sam termin „nauczyciel wspomagający" jako pojęcie wprowadzające pewną hierarchię zawodową i sugerujące niższą rangę oraz swoiste dyskryminowanie tych nauczycieli, którzy tylko „wspomagają" proces edukacji, pełniąc rolę pomocniczą.

[5] Piszę o tym także w przywoływanym wcześniej tekście *Niepełnosprawność i pedagogika*, dz. cyt. (2011).

Mozaikowy kontekst współczesnej podmiotowości – inspiracje i nawiązania

Poddając tego rodzaju spojrzenie na zjawisko niepełnosprawności w wątpliwość i poszukując odmiennych kontekstów interpretacyjnych, wartościowe może okazać się włączenie w obszar refleksji nad tworzeniem podmiotu – którego tożsamość postrzegana jest w odniesieniu do posiadanego przezeń bądź przypisywanego mu atrybutu niepełnej sprawności – współczesnych nurtów teoretycznych i płynących zeń inspiracji, które stanowią, jak to ujmuje S. Hall (1992, s. 285–291), swoiste „pęknięcia w dyskursach wiedzy nowoczesnej". Według Halla najgłębsze szczeliny na gładkiej powierzchni kategorii *podmiotu* wyżłobiły: koncepcja podmiotu historycznego w marksizmie i w psychoanalizie, feminizm i stawiane przezeń pytania o różnicę, nurty koncentrujące się na języku i jego znaczeniu dla kształtowania się podmiotu oraz teorie M. Foucaulta. Marksizm i jego interpretacja dokonana przez Althussera zwróciły uwagę na fakt, że podmioty kształtuje ideologia (np. ideologia promująca cechy i wartości danej klasy społecznej), a więc określone struktury oznaczania ustanawiają struktury społeczne i legitymizują interes grupy dominującej. Istnienie podmiotów realizuje się poprzez różnicę wynikającą z gry elementów znaczących; jesteśmy częściowo ustanawiani przez to, czym nie jesteśmy. W odniesieniu do niepełnosprawności tym, co definiuje podmioty, mogą być np. normy i standardy regulujące współczesny wizerunek ciała, promujące kult zdrowia, sprawności, młodości czy też ideologia neoliberalna w połączeniu z kulturą konsumpcjonizmu, propagująca indywidualny wysiłek i osiągnięcia, a także określone wyznaczniki życiowego sukcesu, które często są niedostępne dla osób niepełnosprawnych (począwszy od wykluczającej edukacji, wielu ograniczeń i barier w rozwoju i funkcjonowaniu, aż po wykluczenie z rynku pracy).

Założenia i tezy stawiane przez teorie postmodernistyczne, które kwestionują dotychczasowe kategorie i narracje stosowane do opisu i porządkowania rzeczywistości, akcentują epistemologiczną ambiwalencję i afirmują *różnicę*. Z problematyką *różnicy* wiąże się ściśle dyskurs *inności* obejmujący filozoficzny status *Innego* i kwestię relacji z nim (można się tutaj odwołać również do ujęć inspirowanych filozofią dialogu i fenomenologią, m.in. M. Buberem, E. Levinasem, M. Merleau-Ponty`m, B. Waldenfelsem). Z odmiennego sposobu rozumienia kategorii tożsamości/podmiotowości (ujmowanej w kontekście *podobieństwa i różnicy*) wyłania się więc figura niepełnosprawnego jako *Innego*, zatem problematyka *różnicy* pozwala ujmować niepełnosprawność jako swego rodzaju *inność/obcość*, stawiając jednocześnie pytanie o to, kiedy i jak niepełnosprawność z podstawowej relacji z *Innym*, egzystencjalnego „doświadczenia *Drugiego*" jako po prostu człowieka, staje się doświadczeniem obcości? Postrzeganie niepełnosprawności jako cechy konstruującej *Innego* w społecznej przestrzeni czyni również poznawczo interesującym problematykę procesów stereotypizacji,

naznaczania piętnem i mechanizmów uczenia się piętna, przebiegających według określonych wzorów socjalizacji (E. Goffman), a także pewne strategie asymilacyjne wytwarzające złudną akceptację społeczną prowadzącą do złudnej normalności (jak np. kategoria „prawienormalności" A. Manterysa) oraz inspirowane pracami H. Bhabhy i innych przedstawicieli postkolonializmu strategie adaptacyjne stosowane w obszarze praktyk kolonizacyjnych, jak np. problem funkcjonowania na pograniczu, zawłaszczenia i kolonizacji tożsamości, jej homogenizacji bądź hybrydowości.

Istotnym obszarem współczesnej refleksji nad zjawiskiem niepełnosprawności powinna także być, jak się wydaje kluczowa[6)], kategoria ciała postrzeganego w myśl założeń fenomenologii jako podstawa naszego zakorzenienia w świecie. Zakwestionowanie koncepcji cielesności wyrosłej na gruncie dualistycznej, kartezjańskiej filozofii podmiotu przez fenomenologię, która ujmuje ludzkie ciało jako źródło doświadczenia umożliwiającego poznanie (M. Merleau-Ponty, H. Plessner, J.L. Nancy, F. Chirpaz, B. Waldenfels) prowadzi do ujęć kategorii cielesności w perspektywie ponowoczesnej (ciało i władza w koncepcjach M. Foucaulta) oraz feministycznych teorii płci postrzeganej jako kategoria kulturowa i wynikających zeń refleksji nad tożsamością. Dyskurs feministyczny poddaje w wątpliwość różnicę, na podstawie której wytwarzane są oparte na relacjach dominacji stosunki społeczne oraz konstruowane w ich ramach indywidualne i zbiorowe tożsamości jednostek. Zakwestionowanie niezależności biologii i jej praw od uwarunkowań społeczno-kulturowych znajduje swój wyraz w jednym z zasadniczych pytań stawianych w obszarze studiów genderowych, mianowicie czy jednakowe cechy biologiczne mogą stanowić podstawę kształtowania wspólnie podzielanej tożsamości konstruowanej w odniesieniu do kategorii płci, co jest w istocie pytaniem o swoisty „biologiczny esencjalizm" leżący u źródeł budowania kategorii kobiecości i męskości (J. Butler, 2008). Pytanie takie nasuwa się również w stosunku do zjawiska niepełnej sprawności oraz procesów i mechanizmów tworzenia społecznej grupy osób niepełnosprawnych: czy cecha „bycia niepełnosprawnym" konstruuje podmiot, którego tożsamość zakorzeniona jest w biologicznych dysfunkcjach ciała/umysłu, stanowiących rdzeń jaźni jednostki? Jeśli, zgodnie z tezami zakładanymi przez studia genderowe, przyjmiemy, że ciało jest nie tylko wytworem natury ale także kultury, stwierdzić musimy, że także jego biologicznie uwarunkowane „uszkodzenia i dysfunkcje" mogą

6) Kluczowa ze względu na fakt, iż zarówno w dyskursie potocznym, jak i naukowym podstawę definiowania tego zjawiska stanowi pojęcie *uszkodzenia* (*impairment*) wiązane z dysfunkcjami organizmu (zob. definicję niepełnosprawności prezentowaną w proponowanym przez WHO i przyjętym przez większość państw na świecie tzw. społecznym modelu niepełnosprawności, który od dłuższego czasu również jest poddawany krytyce, m.in. właśnie z powodu zaniedbania samej kategorii uszkodzenia i ciała/cielesności – C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa, 2008, s. 22–23).

być postrzegane i analizowane nie tylko jako obiektywne fakty biologiczne, lecz również jako pewna konstrukcja definiowana przez różne kulturowe znaczenia.

Analizując kwestie praktyk społecznych i znaczeń nadawanych kategoriom pojęciowym wiązanym z niepełnosprawnością, nie sposób pominąć kontekstu interpretacyjnego, jakim są poststrukturalne koncepcje języka i dyskursu rozumianego jako pewien ustalony sposób mówienia i działania, ustanawiający podmioty w procesach sygnifikacji. Tożsamość w perspektywie poststrukturalnej postrzegana jest jako dyskurs będący zbiorem różnych znaczeń, zgodnie z założeniami, w myśl których język nie stanowi zwierciadła rzeczywistości, ale sam ją tworzy, nadając jej określone znaczenia. Powstają one dzięki relacjom różnicy (koncepcja opozycji binarnych F. de Saussure'a rozwinięta przez J. Derridę) w obrębie sieci powiązań tworzących daną grę językową. Uzyskuje on pewną stabilność dzięki praktyce społecznej – ulokowaniu znaczeń w obrębie konkretnych narracji. Między pojęciami dyskursywnymi nie ma połączeń koniecznych. Są one wyrażane łącznie, nadając spójność konstrukcji tożsamości poprzez konotacje ustanowione przez władzę i tradycję, które dokonują arbitralnego „domknięcia znaczenia" (por. S. Hall, 1992, s. 288; E. Laclau, 2004, 2009).

Podstawowa kwestia warta zastanowienia w kontekście tożsamości rozumianej jako płynna konstrukcja uzyskująca czasową stabilizację w przestrzeni określonego dyskursu (języka) domykającego znaczenia i wypełniającego je treścią, skupia się na pytaniu o treści owych znaczeń, dyskursów i praktyk kształtujących podmioty, którym przypisywane jest „bycie niepełnosprawnym" oraz leżące u ich źródeł założenia i przekonania. W języku odwołującym się do teorii poststrukturalnych można powiedzieć, że polega on na pytaniu o to, jakie „znaczące" w obszarze różnych dyskursów (edukacyjno-szkolnego, terapeutyczno-rehabilitacyjnego, opiekuńczego, profesjonalnego, potocznego, dyskursu rodzin, dyskursu sztuki w kontekście kategorii cielesności, itp.) stanowią podstawę identyfikacji indywidualnych i zbiorowych tożsamości podmiotów postrzeganych jako niepełnosprawne. To zasadnicze pytanie związane jest z poszukiwaniem obszarów przynależności osób niepełnosprawnych do miejsc w społecznej i kulturowej przestrzeni, a więc przede wszystkim z pytaniem o uwikłanie procesu konstruowania „niepełnosprawnej" tożsamości w marginalizujące i wykluczające dyskursy i wyłaniające się z nich praktyki społeczne. Prowadzenie badawczych analiz może więc być skoncentrowane na poszukiwaniu swoistych „znaków tożsamości" (określenie Z. Baumana, 2007, s. 76) konstruujących podmiotowość osób niepełnosprawnych, z czym z kolei wiążą się pytania o to, jak jest postrzegana i rozumiana niepełnosprawność, jakie znaczenia są jej nadawane, jak przebiegają społeczne trajektorie tożsamości osób niepełnosprawnych, w jaki sposób dyskursywne „zewnętrze" reguluje i tworzy pochodzące z „wnętrza" identyfikacje podmiotu, a zatem

w jaki sposób i dlaczego osoby niepełnosprawne zajmują konstruowane przez praktyki dyskursywne określone pozycje podmiotu, zazwyczaj związane z marginalizacją i wykluczeniem.

W zarysowanym przez powyższe pytania kontekście istotne tło interpretacyjne prowadzonych analiz teoretycznych i badań empirycznych stanowić mogą teorie łączące wewnętrzne struktury świadomości jednostek ze sferą praktyk społecznych, począwszy od socjologicznych koncepcji konstruowania jaźni w interakcjonizmie symbolicznym G.H. Meada i H. Blumera, teorii aktora społecznego, interakcji rytualnej i społecznej stygmatyzacji E. Goffmana, poprzez zaprezentowane przez M. Foucaulta koncepcje wiedzy/władzy, techniki dyscyplinowania, techniki kształtowania jaźni, ukształtowanie pojęcia normy i wyodrębnienie kategorii szaleństwa, do teorii habitusu i symbolicznej przemocy P. Bourdieu czy strategii adaptacyjnych stosowanych w obszarze praktyk kolonizacyjnych H. Bhabhy. To oczywiście tylko nieliczne, wybrane propozycje. Ich realizacja opierałaby się na rozumieniu niepełnosprawności jako zjawiska (fenomenu) o charakterze przede wszystkim społeczno-kulturowym, kreowanym w obszarze różnego rodzaju praktyk dyskursywnych, kształtujących sieci znaczeń i konstruujących podmiotowość/tożsamość jednostek, u źródeł których zidentyfikować można rozmaite dyskursy budujące swoiste „ontologie niepełnosprawności". Przy czym pojęcie ontologii jest tutaj przywoływane w znaczeniu nadawanym mu przez E. Laclaua. W pracach tego autora dyskurs jest ujmowany jako pewnego rodzaju struktura, której elementy konstytuowane są przez relacje określające ich wzajemne odniesienia. Ich znaczenie tworzy się w ciągłej „grze różnic" – element znaczący (obiektywny) staje się takim przez relację różnicy wobec innego elementu. W tym sensie „relacja" jest synonimem „obiektywności", a dyskurs stanowi obszar budowania owej obiektywności, zyskuje więc status ontologiczny. Pojęcie *ontologii społecznej* odnosi się zatem do ujmowania dyskursu jako zasady konstruowania obiektywności społecznych – ustanawiania relacji między elementami znaczącymi (zob. E. Laclau, 2009, s. 63–64; T. Szkudlarek, 2008, s. 127). Ontologie niepełnosprawności można w tym kontekście rozumieć jako ustanawiane w dyskursie i społecznie obiektywizowane sposoby mówienia i działania tworzące konstrukcje tego zjawiska.

Poznawczy kontekst „wybrakowanej układanki" – spojrzenie badacza

Odnosząc się do poruszanej w tekście problematyki oraz pewnych zawartych w nim propozycji poszukiwań „niepełnosprawnego podmiotu" w obszarach praktyk społecznych i dyskursów współczesnej kultury, inspirujące wydaje się być podejście badawcze zawarte w Baumanowskiej metaforze „wybrakowanej układanki". Ujmuje ona proces badawczej analizy i refleksji przez analogię do procesu konstruowania tożsamości, której obraz nie jest z góry wiadomy i nigdy nie będzie skończony, gdyż nigdy nie może się ostatecznie wypełnić (tamże,

s. 46 i n.). Proces poznania staje się wówczas eksperymentowaniem i dopasowywaniem różnych kawałków – sensów i znaczeń wyłaniających się z analizy indywidualnych i społecznych tekstów związanych ze zjawiskiem niepełnej sprawności. Proces badawczy zatem stanowić może – osadzoną w perspektywie kulturowej – analizę elementów kształtujących naukowy i potoczny dyskurs o niepełnosprawności, odwołującą się do różnych koncepcji teoretycznych. Próbując opisać, interpretować i zrozumieć fenomen niepełnosprawności, można sięgnąć także do, jak się wydaje bliskiej założeniom metafory Baumana, a proponowanej przez M. Jaworską-Witkowską perspektywy poznawczej określanej przez autorkę mianem „przeszukiwania humanistyki" (M. Jaworska-Witkowska, A. Rzekońska, 2008; M. Jaworska-Witkowska, 2010), w której niezwykle istotne staje się uruchomienie strategii refleksyjnego, krytycznego czytania – w odniesieniu do problemowej sfery czy dziedziny – tekstów pochodzących z różnych obszarów kultury[7)]. Strategia ta jest łączona ze swoistym „metodycznym eklektyzmem" (określenie P. Sztompki) polegającym na celowym, świadomym wykorzystaniu komplementarnych idei pochodzących z różnych nurtów, przy czym samo pojęcie eklektyzmu jest tutaj rozumiane nie jako łączenie „wszystkiego ze wszystkim", co pociąga za sobą niebezpieczeństwo epistemologicznego chaosu, ale raczej jako zróżnicowana i wielowymiarowa, przekraczająca ustalone granice dyscyplin badawczych i czerpiąca z zasobów kultury symbolicznej aktywność poznawcza, której rezultatem może być konstruowanie refleksji pedagogicznej otwartej na integralność procesu poznania i badania oraz występującej „przeciw zamykaniu się w dyskursywnym getcie badawczym wyznaczonym przez dominujący dyskurs pedagogiczny" (M. Jaworska-Witkowska, 2010, s. 237–238). Jak pisze dalej autorka „metodyczny eklektyzm i przeszukiwanie humanistyki to czynności badawcze skierowane na kanon humanistyczny, ale także wymuszające pracę „profesjonalnego grzebacza" (Miklaszewski), „zbieracza ułomków" (Benjamin) przeszukiwanie rumowisk, gruzowisk, odpadów kultury i eksperymentowanie z fragmentami (tamże, s. 238), co oznacza swoistą interdyscyplinarność, a raczej transdyscyplinarność procesu poznawczego. Argumenty powyższe łączą się również w pewnym wymiarze z postulowaną m.in. przez M. Jaworską-Witkowską tezą o potrzebie świadomości funkcjonowania pedagogiki jako praktyki kulturowej[8)], która wymaga

[7)] W swoim artykule M. Jaworska-Witkowska odnosi ową postawę poznawczą do procesu kształcenia i proponuje wykorzystanie jej jako elementu zajęć dydaktycznych, ale jest ona jednocześnie ujmowana w szerszym, epistemologicznym znaczeniu jako swego rodzaju perspektywa badawcza budująca przestrzeń dla dyskursu pedagogicznego na styku czy też w sferze *pomiędzy* kulturą i pedagogiką. Innymi słowy, „przeszukiwania humanistyki" dla pedagogiki oznaczają strategię pedagogicznego czytania tekstów kultury i poszukiwania w nich śladów, pojęć i kategorii istotnych dla tej dyscypliny.

[8)] Por. także proponowane przez T. Hejnicką-Bezwińską ujęcie pedagogiki jako obszaru nauki stanowiącego strukturalny element współczesnej kultury. Z tego założenia wynika, że procesy, znaczenia i praktyki kulturowe są niejako z natury swej pedagogiczne i jako takie powinny być

szerszej, metahumanistycznej refleksji i ujmowania zagadnień znajdujących się w jej polu percepcji niejako w poprzek istniejących podziałów dyscyplinarnych. Kultura, postrzegana w myśl założeń koncepcji semiotycznych J. Łotmana jako pamięć symboliczna tekstów, stanowi bowiem płaszczyznę integrującą poznawczo i zawiera wiedzę, która może być „nośna pedagogicznie" (tamże, s. 238).

W odniesieniu do zjawiska niepełnosprawności i znaczeń go kształtujących owo eksperymentowanie z fragmentami i mozolne tworzenie niedającej się poskładać zgodnie z żadnym określonym wzorem egzystencjalnej i poznawczej układanki, może dotyczyć z jednej strony fragmentów rzeczywistości osadzonych w symbolicznej przestrzeni różnych tekstów kultury, czerpanych nie tylko z kanonu humanistyki (dzieł literatury, dramatu, sztuki), ale także zawartych w pewnych narracjach kulturowych odnoszących się do sfery codzienności i potoczności wiązanej z tym fenomenem. Z drugiej strony mieszczą się one również w obszarach indywidualnych narracji, historii odnoszących się do własnego życia i doświadczeń, jednostkowych wypowiedzi osób w jakiś sposób zaangażowanych w doświadczenie niepełnej sprawności, ale ujętych także w formie symbolicznych, mówiących określonym językiem/dyskursem tekstów kultury.

Niezwykle ważną i potrzebną na tej ścieżce badawczych poszukiwań może być ujmowana w perspektywie założeń hermeneutyki i społecznego konstrukcjonizmu szeroko pojmowana analiza dyskursu, rozumiana jako próba odczytania i dekonstrukcji znaczeń („znaków i trajektorii tożsamości") oraz kategorii tworzących różnorodne teksty i narracje, w których splatają się ze sobą indywidualne i społeczne dyskursy niepełnosprawności. Szczególnie istotne mogą się tutaj okazać założenia i dorobek krytycznej analizy dyskursu, która w najbardziej ogólnym wymiarze może być rozumiana jako sposób badania dyskursywnych aspektów podmiotu (N. Fairclough, A. Duszak, 2008; N. Fairclough, J. Mulderrig, R. Wodak, 2011), przez co staje się jedną z zasadniczych strategii badawczych stosowanych w obszarze studiów kulturowych. Ich przedmiot zainteresowania buduje – zgodnie z określeniem A. Appadurai'a (2005, s. 80) – relacja między słowem a światem, przy czym słowo oznacza wszelką ekspresję wyrażaną w formie tekstu, zaś światem może być wszystko, co stanowi dlań punkt odniesienia. Będąc zarazem teorią, jak i metodą badania relacji między języ-

poddawane analizie i refleksji przez tę właśnie dyscyplinę (*Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków, 2006, s. 83 i n.). Warto zauważyć, że próba zwrócenia uwagi na fakt przesycenia życia społecznego i kultury relacjami pedagogicznymi pojawiła się wcześniej w obszarze socjologii edukacji, między innymi w teoriach reprodukcji społecznej B. Bernsteina i P. Bourdieu. Natomiast kwestię pedagogiki postrzeganej jako obszar polityki kultury, a więc polityki tożsamości i różnic poruszał w swoich tekstach H. Giroux, który pisał, że krytycznie zorientowany wobec rzeczywistości pedagog musi odnieść się do złożonej problematyki polityki tożsamości bez odwoływania się do „wygodnych" dyskursów esencjalizmu i separatyzmu, co oznacza „pisanie na nowo relacji wzajemnych między tożsamością, kulturą i różnicą" (H. Giroux, 2010, s. 216).

kiem i tworzonymi w jego obszarze znaczeniami (dyskursem) a określonymi formami i przejawami życia społecznego, krytyczna analiza dyskursu stanowi sposób badania, w którym przedmiot badań nie tyle wynika bezpośrednio z ich tematu, ale jest w znacznej mierze konstruowany w ramach podejmowanej tematyki badań w toku całego procesu badawczego. Tak ujmowana analiza dyskursu stanowi formę krytycznych badań społecznych, polegającą na analizie różnorodnych tekstów kulturowych w ich aspekcie dyskursywnym (język, znaczenia) i w odniesieniu do kontekstów społecznych kształtujących indywidualne i zbiorowe tożsamości podmiotów (m.in. relacji władzy, ideologii, hegemonii przenikających różne formy i poziomy organizacji życia społecznego). Innym podejściem badawczym niosącym duży potencjał poznawczy a praktycznie niewykorzystywanym w badaniach nad niepełnosprawnością może być także fenomenografia, określana jako analiza wypowiedzi, dokumentów, materiałów i wytworów, w których zawarte są indywidualne, subiektywne znaczenia[9)]. Pewne aspekty badań fenomenograficznych są spójne z analizą dyskursu, a zwłaszcza krytyczną analizą dyskursu, gdyż opierają się na założeniu, że indywidualnie tworzone przez jednostki kategorie opisu i pojęciowe koncepcje rzeczywistości stanowią także pewne społecznie determinowane konstrukcje, w których wyrażają się określone dyskursy i kulturowe praktyki interpretacyjne i które są rozumiane jako obszar idei i przekonań leżących u źródeł interpretacji, umożliwiający „czynienie świata sensownym".

Postrzegana w takich ramach analiza tekstów kultury i zawartych w nich znaczeń pozwoliłaby wydobyć, ukazać i opisać struktury, procesy i działania społeczne oraz dokonać rekonstrukcji znaczeń kształtujących praktyki dyskursywne, w obszarze których konstruowany jest współcześnie (i był wcześniej) „niepełnosprawny" podmiot. Koniecznym staje się zatem także poddanie takiej analizie praktyk edukacyjnych tworzonych i realizowanych przez pedagogikę specjalną, która jest również strukturalnym elementem kultury i społeczeństwa oraz ich wkładu w kreowanie podmiotów stanowiących zasadniczy obiekt jej zainteresowań.

Bibliografia

Appadurai, A. (2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowy wymiar globalizacji* (przekład i wstęp Z. Pucek). Kraków: Universitas.

Bauman, Z. (2007). *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. Gdańsk: GWP.

Butler, J. (2008). *Uwikłani w płeć. Feminizm i polityka tożsamości*. Warszawa: Krytyka Polityczna.

Fairclough, N., Duszak, A. (2008). Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych (Wstęp). W: *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.

9) Na temat tego podejścia badawczego piszę szerzej, odnosząc się do tekstów źródłowych prezentujących metodę fenomenograficzną, w pracy: *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Kraków 2009.

Fairclough, N., Mulderrig, J., Wodak, R. (2011). Critical Discourse Analysis. W: T. A. van Dijk (red.), *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*, wyd. 2. Los Angeles: Sage.
Giroux, H.A. (2010). Wobec wyzwań tożsamości i różnicy (poza dyskurs edukacji wielokulturowej. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Gmerek, N. (2009). *Poglądy i wyobrażenia nauczycieli szkoły ogólnodostępnej na temat kształcenia integracyjnego*, niepublikowana praca magisterska pod kierunkiem J. Rzeźnickiej-Krupy, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.
Hall, S. (1992). The Question of Cultural Identity. W: S. Hall, D. Held, T. McGrew (red.), *Modernity and Its Futures*. Cambridge: Polity Press.
Jaworska-Witkowska, M., Rzekońska, A. (red.). (2008). *Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji. Studenckie próby między dydaktyką a badaniami*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Jaworska-Witkowska, M. (2010). Próby pedagogicznego myślenia wobec (oporu) języków kultury (wyobraźnia humanistyczna a wrażliwość pedagogiczna: zadania do pracy dydaktycznej ze studentami). *Studia z Teorii Wychowania*, nr 1.
Laclau, E. (2004). *Emancypacje*. Wrocław: DSW.
Laclau, E. (2009). *Rozum populistyczny*. Wrocław: DSW.
Podkowska, P. (2009). *Praca nauczycieli w klasie integracyjnej*, niepublikowana praca magisterska pod kierunkiem J. Rzeźnickiej-Krupy, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.
Rutkowiak, J. (1995). „Pulsujące kategorie" jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Rzeźnicka-Krupa, J. (2009). *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Rzeźnicka-Krupa, J. (2011). Niepełnosprawność i pedagogika. Pytanie o podmiot a kwestia tożsamości i zmiany paradygmatycznej dyscypliny. *Studia z Teorii Wychowania*, t. 2, nr 2, s. 267–283.
Skarga, B. (1997). *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków: Znak.
Szkudlarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („Puste znaczące" a pedagogika kultury). W: M. Kruszelnicki, W. Kruszelnicki (red.), *Forum Oświatowe*, numer specjalny *Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu*. Warszawa–Wrocław: PTP i DSW, s. 125–139.
Witkowski, L. (1995). Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom). W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ W PERSPEKTYWIE SPOŁECZNO-KULTUROWEJ: ŹRÓDŁA ZMIAN W OBSZARZE KONSTRUOWANIA POLA ZAINTERESOWAŃ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Streszczenie

Prezentowany artykuł koncentruje się wokół koncepcji filozoficznych i teorii społecznych tworzących społeczno-kulturową perspektywę postrzegania kategorii podmiotu i tożsamości jednostek. Kontekst związany z kategorią podmiotowości/tożsamości jednostek pozwala ująć w ramy teoretyczne i zaakcentować sposoby i procesy ustanawiania jednostek jako podmiotów życia społecznego i lokalizowania ich w różnych miejscach i strukturach społecznych hierarchii. W przestrzeni społecznej wytwarzane są różnorodne znaczenia utrwalane w tekstach kultury, które stanowić mogą podstawę rozumienia zjawisk znajdujących się w polu zainteresowań pedagogiki specjalnej, mianowicie procesów nadawania znaczeń wiązanych ze zjawiskiem niepełnosprawności oraz mechanizmów uczestniczących w społecznym konstruowaniu podmiotów postrzeganych jako niepełnosprawne.

Słowa kluczowe: podmiot, tożsamość, niepełnosprawność.

DISABILITY IN THE SOCIO-CULTURAL PERSPECTIVE: THE ORIGINS OF CHANGES IN THE AREA OF FORMING THE FIELD OF INTEREST OF SPECIAL EDUCATION

Summary

The article centers around philosophical conceptions and social theories that form a socio-cultural perspective of perceiving the concepts of the subject and identity. The context of the subjectivity/identity of individuals enables to provide a theoretical framework for and to highlight the means and processes of establishing individuals as the subjects of social life and situating them in various places and structures of social hierarchies. In the social space, diverse meanings are produced and consolidated in the texts of culture that can form the base for understanding the phenomena which fall within the field of interest of special education, namely the processes of assigning meanings associated with disability and the mechanisms that take part in the social forming of the subjects perceived as disabled.

Key words: subject, identity, disability.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(16) 2012

MICHAEL L. WEHMEYER

SELF-DETERMINATION AND A STRENGTHS-BASED APPROACH TO INTELLECTUAL DISABILITY

Self-Determination and a Strengths-Based Approach to Intellectual Disability

The thesis I would like to present in this paper is that advances in research and practices pertaining to self-determination and student-directed learning and new ways of thinking about and conceptualizing disability are requiring us, as educators, to reconsider our historical approaches and intervention models with regard to the education of students with intellectual disability and other disabilities. These forces move us from creating programs for students based upon their label to the design of truly individualized supports. They move us from separate, congregate services to inclusive practices. They emphasize individual strengths instead of incapacities, and focus on empowerment and self-determination.

Let me begin with the latter of these forces, new ways of thinking about and conceptualizing disability, for it is this force that may be the most powerful one in moving us toward what I call third generation inclusive practices (discussed in detail subsequently). Readers of *Man–Disability–Society* will likely be familiar with these new ways of conceptualizing disability, but it is worth highlighting them at the outset of this paper nevertheless.

Functional Models of Disability

For much of history, disability has been understood in negative terms; as pathology, aberration, and something atypical. People with disabilities themselves were viewed as, in some way, diseased, broken, or needing to be fixed. Toward the end of the 20th Century, these conceptualizations began to be replaced by ways of thinking about disability that focused on disability as a function of the interaction between personal capacity and the context in which people with

disabilities lived, learned, worked, and played. Two of these so-called functional models of disability, the World Health Organization's *International Classification of Functioning, Disability, and Health* (ICF), and the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities' 1992 classification system (R. Luckasson et al., 1992). The ICF and AAIDD frameworks are "functional" classification systems because disability is seen as an outcome of the interaction between a person's limitations and the environmental context in which that person must function.

The WHO's ICF is forwarded as a biopsychosocial model of disability in which disability and functioning are viewed as outcomes of interactions between health conditions (diseases, disorders, and injuries) and contextual factors. These contextual factors include environmental and personal factors. The ICF proposes three levels of human functioning upon which these health conditions and contextual factors act: Body Functions and Structures, referring to the physiological functions of body systems and the anatomical parts of bodies, including organs and limbs; Activities, or the execution of tasks or actions by the person, and Participation, pertaining to involvement in life situations. The impact of health conditions and contextual factors on body functions and structures might result in impairments, defined as problems in body function or structure, while the impact on activity and participation factors may result in activity limitations or participation restrictions. The key element of the ICF is the notion that disability is a function of the relationship between the person, his or her health condition, and the social context.

The AAIDD 1992 (and, subsequently, 2002) definition and classification system followed the lead of the WHO ICF by proposing a "functional" definition of intellectual disability. Within this definitional framework, disability is not something that a person *has* or something that is a *characteristic of the person*, but is instead a *state of functioning* in which limitations in functional capacity and adaptive skills must be considered *within the context* of environments and supports. The manual's authors proposed that intellectual disability "is a *state* in which functioning is impaired in certain specific ways" (R. Luckasson et al., 1992, p. 10). A *functional limitation* is defined as the "effect of specific impairments on the performance or performance capability of the person" while disability is described as the "expression of such a limitation in a social context" (R. Luckasson et al., p. 10). Luckasson and colleagues (1992, p. 10) noted, accordingly, that intellectual disability "is a disability *only* as a result of this interaction"; that is, *only* as a result of the interaction between the functional limitation and the social context, in this case the environments and communities in which people with ID live, learn, work and play.

By defining *disability* as a function of the reciprocal interaction between the environment and the student's functional limitations, as these two models do, the focus of the "problem" shifts from being a deficit within the student to being the

relationship between the student's functioning and the environment and, subsequently, to the identification and design of supports to address the student's functioning within that context. Historic models of special educational services determined eligibility for special education and created the "programs" in which to deliver those services based on student labels, with the label serving as a proxy, essentially, for a presumed set of common deficits. Students were grouped by label, in homogenous and often segregated settings, and provided an educational program based upon presumptive need as a function of the category or level of impairment. Functional models of disability, in turn, to the design of individualized supports instead of programs.

Individualized Supports instead of Label-Specific Programs

Supports are resources and strategies that aim to promote the development, education, interests, and personal well-being of a person and that enhance individual functioning (R. Luckasson et al., 2002, p. 151). Supports, then, are resources and strategies to enhance human functioning. Education itself is a type of support, enhancing human functioning by increasing a person's capacity to function in a wide array of environments. Students, of course, vary in the level, type, and intensity of supports they will need to succeed, even within the same disability categories; they vary, essentially, in their need for supports or support needs. *Support needs* is a psychological construct referring to the pattern and intensity of supports necessary for a person to participate in activities linked with normative human functioning (J.R. Thompson, et al., in press).

Human functioning is enhanced when the person/environment mismatch is reduced and personal outcomes are improved. Since human functioning is multidimensional, considering supports as a means to improve human functioning provides a structure for thinking about more specific functions of support provision.

Importantly, supports are individually designed and determined with the active involvement of key stakeholders in the process. This approach contrasts with traditional educational service delivery models designed in a top-down manner and delivered in the form of programs, as discussed previously. Supports added to a student's school day can take many forms but must be designed to alter the elements of the curriculum, a classroom, a lesson, or an activity only if necessary to enable students to be educated with his or her non-disabled peers. Many supports will be faded once the student participates in an activity with success and masters new competencies; however, if supports are more intrusive than needed, they will be more difficult to eliminate or reduce. When supports call unnecessary attention to the student, participation is accompanied by stigma. Sometimes the involvement of peers can help professionals design less intrusive classroom adaptations and accommodations (R. Janney, M.E. Snell, 2004).

Additionally, a supports model requires an active and ongoing evaluation of the ecological aspects of the disability, since the disability can only be defined within the context of the functional limitations and the social context. Thus, efforts to design supports focus heavily on changing aspects of the environment or social context and providing students with additional skills or strategies to overcome barriers in those environments. In education's case, this contextual focus involves modifications to the classroom and the curriculum.

There are a number of educational practices that evidence the impact of functional models of disability and that focus on a supports model. These include applications of Universal Design for Learning, the use of educational and assistive technology, the application of positive behavior supports, and promoting access to the general education curriculum, the latter of which is a central theme in the third generation of inclusive practices. These are briefly described here by way of illustrating how the educational process may differ as a function of the changing ways of thinking about disability.

Universal Design for Learning

Historically, content information, particularly in core academic areas, has presented through print-based formats (textbooks, worksheets) and lectures. Students who cannot read well or who have difficulty with memory or attention do not have access to the content presented exclusively through these mediums and, thus, will not have the opportunity to learn that content. Applying principles of UDL to curriculum development by providing multiple means for presenting information and for students to respond to that information is an example of these functional models' emphasis on modifying the context, in this case the curriculum, to ensure a better fit between the student's capacities and that context.

Orkwis and McLane (1998, p. 9) defined "Universal Design for Learning" as: the design of instructional materials and activities that allows learning goals to be achievable by individuals with wide differences in their abilities to see, hear, speak, move, read, write, understand English, attend, organize, engage, and remember.

UDL promotes flexibility in representing content (how instructional materials present the content), in presenting content (how educators and materials deliver content), in demonstrating content mastery (how students provide evidence of their learning). Flexibility in the presentation and representation of content information can be achieved by providing information in a variety of formats, including text, graphics or pictures, digital and other media formats (audio or video, movies), or performance formats (plays, skits). The development of curricular materials in digital (electronic text) formats allows for the use of computers to provide multiple output formats. For example, using specially designed media players, electronic text can be converted to multiple output formats, including

electronic Braille, digital talking book format, and sign-language avatars, as well as allowing for output in multiple languages and allowing the user to modify features of the presentation, including font size and color and background color. Similarly, there are multiple ways students can provide evidence of their learning, including written reports, exams, portfolios, drawings, performances, oral reports, videotaped reports, and other alternative means.

There are, as well, pedagogical or instructional modifications that can provide greater access to content information. For example, the use of graphic or advance organizers has been shown to improve the comprehension of students with disabilities. Both graphic and advance organizers are, in essence, flexible ways of presenting content information to students.

The use of UDL to drive curriculum design is a perfect example of the impact of functional models of disability to education. These modifications alter the context, in this case the actual curricular materials, to enable learners with a wide array of abilities and experiences to have access to content information… it improves the "fit" between the student with disability and the curriculum through which content information is presented.

Educational and Assistive Technology

The focus on providing supports to promote a better fit between a student's capacities and the educational context also places greater emphasis on the use of educational and assistive technologies. Traditionally, the role of technology in "special" education has been narrowly prescribed as of benefit only to students with more severe impairments who need some 'assistive' technology device, such as an augmentative communication device, to accommodate for that student's deficits. This was consistent with an understanding of disability that focused on fixing the person. Within a functional model and supports systems, however, the role of technology, including information, electronic, and assistive technologies, becomes critical to addressing not only the student's capacities, but the educational context. Computer assisted instruction, for example, involves the use of computer-based technologies to perform a variety of instructional roles, from initial delivery of content information to drill and practice activities. Research supports the efficacy of CAI with students with and without disabilities, including students with more severe disabilities (M.L. Wehmeyer et al., 2004).

Finally, technology can play a meaningful role in promoting the inclusion of students with disabilites in general education classrooms. Assistive technologies, such as augmentative or alternative communication devices, provide alternative means for students with disabilities to interact with their peers without disabilities, as well as to participate in classroom learning activities. Many devices can promote peer interactions by providing a topic of conversation between

the student with disability and a peer. Technology devices like iPods and BlackBerry® wireless handheld devices are socially desirable and can facilitate social interactions as well as provide needed supports.

Positive Behavior Supports

A final example the application of functional models and support paradigms to education, prior to discussing issues of access to the general education curriculum and third generation inclusive practices, involves the implementation of school-wide positive behavior supports. An ongoing concern for many teachers working with students with disability is how to manage their classroom to ensure a non-disruptive learning environment for all students and how to deal with challenging behavior problems exhibited by a few students. The field of positive behavior supports is an area of intervention and treatment that has moved from emphasizing the person with a disability as the problem to be fixed to recognizing that treatment and intervention must focus on the social and environmental context and the interaction between that context and the individual's limitations. Positive behavior interventions and supports go all out, as it were, to change the environment to make the exhibition of problem behaviors irrelevant or counterproductive for the person. Positive behavior supports focus on two primary modes of intervention, altering the environment before a problem behavior occurs and teaching appropriate behaviors as a strategy for eliminating the need for problem behaviors to be exhibited (E.G. Carr et al., 2000).

Significantly for educators, positive behavior supports have focused attention on addressing problem behaviors in school settings and in addressing school violence (R.H. Horner et al., 2006) by providing interventions at an individual, classroom, or whole-school level. Positive behavior support has been demonstrated to reduce office referrals in schools, create classroom environments more conducive to learning, and assist students with chronic behavior problems to improve their behavior. Positive behavior supports involves the application of behaviorally-based approaches to enhance the capacity of schools, families, and communities to design effective environments that improve the fit or link between the students and the environments in which teaching and learning occurs. Attention is focused on creating and sustaining school environments that improve lifestyle results (personal, health, social, family, work, recreation, etc.) for all children and youth by making problem behavior less effective, efficient, and relevant, and desired behavior more functional.

Turnbull, Turnbull, Soodak, and Erwin (2006) discussed the impact of positive behavior interventions and supports at several levels of activity. First, the approach recognizes that "a student's behavior is affected by the philosophies, policies, procedures, practices, personnel, organization and funding of education agencies and other human service agencies involved in the student's education"

(p. 185). As such, the first level of intervention will necessarily focus on systems change, that being the process of changing those features of the agency or agencies. Included in such systemic efforts are service integration efforts that bring together a wide array of supports in a unified and easily accessible manner.

Second, as has been emphasized, positive behavior interventions and supports emphasize altering the environment. Turnbull et al. (2006, p. 185) noted that such environments are usually altered by:

a) making different life arrangements by building on student strengths and preferences, identifying student and family priorities, building social and friendship networks and promoting health and wellness;
b) improving the quality of the student's physical environment, including increasing the predictability and stability of events in school building, minimizing noise and other irritants;
c) making personal accommodations for students;
d) making instructional accommodations for students.

A third level of action for positive behavior supports is to focus on skill instruction to enhance the possibility that students will act appropriately. Such activities can extend from teaching specific behavioral patterns or routines (how to behave in school hallways between classes) to instruction to promote general problem solving and self-management skills.

Once again, the focus on positive behavior supports attempts to modify the context in which students learn, in this case school and classroom settings, to ensure a better fit for the student. There are both capacity building and context modification activities involved.

Third Generation Inclusive Practices

We come now, to the point of considering how the above documented trends–changing understandings of disability, the shift to a supports paradigm, as well as pressures of school reform and related practices–effect how we, as educators understand and advocate for the education of students with intellectual disabilities and, particularly, inclusive practices. Turnbull, Turnbull, and Wehmeyer (2007) have suggested that these various factors, and again including factors pertaining to school reform, have led to a third generation of inclusive practices. The first generation of inclusive practices focused on changing prevailing educational settings for students with disabilities from separate, self-contained settings to the regular education classroom. First generation inclusion was additive in nature. That is, resources and students were "added" to the general education classroom. The second generation of inclusive practices was more generative in nature, in that instead of focusing on moving students from separate settings to regular classroom settings, second-generation practices focused on improving practice in the general education classroom. Research and practice during this

phase emphasized aspects of instructional practices that promoted inclusion, such as collaborative teaming and team teaching, differentiated instruction, developing family/school/community partnerships, and so forth.

The most salient characteristic of the third generation of inclusion is that the focal point for such efforts switch from advocacy and supports with regard primarily to *where* a student receives his or her educational program, which Turnbull et al. (2007) suggest was the focus of the first two generations of inclusive practices, to a focus on *what* the student is taught. The third generation of inclusion presumes a student's presence in the general education classroom and instead of a focus on integration into the classroom, the emphasis is on the quality of the educational program in that setting. Nothing about the first or second generations of inclusion is either obsolete or unimportant. In fact, both remain critical to ensure high quality educational programs for students with disabilities. The need to consider issues pertaining to third generation inclusive practices is, in fact, an outcome of the success of these first two generations' efforts. That is, as more students with disabilities are educated and successfully supported in the general education classroom, the expectations for students has become higher and higher, such that we are at a point in the evolution of inclusive practices where we need to consider how we maximize participation in the general education classroom and progress in the general education curriculum.

Self-Determination and Third Generation Inclusive Practices

According to Turnbull et al. (2007), the final piece of the puzzle with regard to third generation inclusive practices is the emphasis on promoting self-determination and student directed learning. This is because the functional models of disability are strengths-based instead of deficits-based and require a consideration of and focus on promoting student capacity and because a critical element in providing an array of supports is enabling the student to become, as it were, his or her own support.

The international literature in special needs education documents that an effective education for students with disabilities must include instruction to promote student self-determination. Research has linked higher self-determination to positive adult outcomes, including employment and independent living, for youth with special educational needs (E. Emerson et al., 2001; M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer 2003; M.L. Wehmeyer, M. Schwartz 1997), as well as to a higher quality of life (Y. Lachapelle et al., 2005; L. Nota et al., 2007; M.L. Wehmeyer, M. Schwartz 1998). Further, most school standards for all students include a focus skills leading to enhanced self-determination (e.g., goal setting, problem solving, decision-making, self-advocacy, self-management, and others) and when instruction is available school-wide to address these component elements, all students benefit (M.L. Wehmeyer et al., 2004). Finally, there is evidence that students with special educational

needs can acquire the knowledge and skills to become more self-determined if provided such instruction (B. Algozzine et al., 2001).

What is Self-Determination?

There are now numerous frameworks that serve as a basis for instructional design to promote self-determination (M.L. Wehmeyer et al., 2003), as well as specially designed instructional methods, materials, strategies, and assessments to promote and measures self-determination (M.L. Wehmeyer et al., 2007; M.L. Wehmeyer, S. Field, 2007). The framework that guides the presentation of relevant interventions in this article is based on a model of self-determination (M.L. Wehmeyer et al., 2003) in which self-determined behavior refers to "volitional actions that enable one to act as the primary causal agent in one's life and to maintain or improve one's quality of life" (M.L. Wehmeyer, 2005, p. 117). An act or event is self-determined if the individual's action reflects four essential characteristics: (a) the individual acted autonomously, (b) the behaviors were self regulated, (c) the person initiated and responded to event(s) in a "psychologically empowered" manner, and (d) the person acted in a self-realizing manner. Self-determination refers to self (vs. other) caused action; to people acting volitionally, based upon their own will. The word volitional is defined as the act or instance of making a *conscious* choice or decision. Conscious means intentionally conceived or done; deliberate. Volitional behavior, then, implies that one acts consciously… with intent. Self-determined behavior is volitional and intentional, not simply random and non-purposeful.

The concept of causal agency is central to this perspective. Broadly defined, *causal agency* implies that it is the person who makes or causes things to happen in his or her life. One frequent misinterpretation of self-determination is that it means „doing it yourself". When self-determination is interpreted this way, however, there is an obvious problem for most students with special educational needs, who frequently have limits to the number and types of activities they can perform independently. However, the *capacity* to *perform* specific behaviors is secondary in importance to whether one is the *causal agent* (e.g., caused in some way to happen) over outcomes those specific behaviors are implemented to achieve. Thus, students who may not be able to "independently" make a complex decision or solve a difficult problem may be able, with support, to participate in the decision-making process, and thus has the opportunity to be the causal agent in the decision-making process, and consequently, act in a self-determined manner.

Wehmeyer (M.L. Wehmeyer et al., 2003) has argued that self-determination emerges across the life span as children and adolescents learn skills and develop attitudes and beliefs that enable them to be causal agents in their lives. These skills and attitudes are referred to in this model as *component elements* of self-determined behavior, and include choice making, problem solving, decision making, goal setting and attainment, self-advocacy, and self-management skills.

Self-Determination and Standards-Based Reform

There are two ways that promoting self-determination provides access to and promotes progress in the general education curriculum. First, educational standards frequently include goals and objectives that pertain to component elements of self-determined behavior, including educational emphasis on teaching goal setting, problem solving, and decision-making skills. In virtually every set of school standards, students are expected to learn and apply effective problem solving, decision-making, and goal setting processes. By identifying where in the general education curriculum all students are expected to learn skills and knowledge related to the component elements of self-determined behavior, teachers can promote self-determination and promote progress in the general education curriculum.

Second, in addition to addressing the component elements of self-determined behavior when they occur in the general education curriculum, teaching young people with and without disabilities self-regulation, self-management, problem solving, goal setting, and decision making skills provides an effective means to enable students to more effectively engage with and progress through activities in the general education curriculum.

Conclusions

This article proposed that the confluence of pressures brought about by school reform efforts worldwide, advances in research and practices pertaining to self-determination and student-directed learning, and new ways of thinking about and conceptualizing disability are requiring us, as educators, to reconsider our historical approaches and intervention models, to move from programs for students with intellectual disability based upon their label to the design of truly individualized supports; from separate, congregate services to inclusive practices; and to focus on individual strengths instead of incapacities. At the core of the third generation inclusive practices is a focus on promoting and enhancing the self-determination of all students, including students with intellectual and related disabilities. There is sufficient evidence that doing so will achieve greater access to the general education curriculum, more positive educational and adult outcomes, and will empower students by enabling them to direct their own lives more effectively.

References

Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D.W., Wood, W.M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, *71*, 219–277.

Carr, E.G., Horner, R.H., Turnbull, A.P., Marquis, J.G., McLaughlin, D.M., McAtee, M.L., Smith, C.E., Ryan, K.A., Ruef, M.B., Doolabh, A. (2000). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis.* Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Emerson E., Robertson J., Gregory N., Hatton C., Kessissoglou S., Hallam, A., Järbrink, H., Knapp, M., Netten, A., Walsh, P.N. (2001). Quality and costs of supported living residences and group homes in the United Kingdom. *American Journal on Mental Retardation*, *106*, 401–415.

Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J.R., Todd, A.W. (2000). Positive behavior support. In: M.E. Snell, F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities.* (5th ed., pp. 207–244). Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing.

Janney, R., Snell, M.E. (2004). *Teachers' guides to inclusive practices: Modifying schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M.L., Haelewyck, M.C., Courbois, Y., Keith, K.D., Schalock, R., Verdugo, M.A., Walsh, P.N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, *49*, 740–744.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th Ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., Stark, J.A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9th Edition). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Nota, L., Ferrrari, L., Soresi, S., Wehmeyer, M.L. (2007). Self-determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *51*, 850–865.

Orkwis, R., McLane, K. (1998). A curriculum every student can use: Design principles for student access. *ERIC/OSEP Topical Brief*, Fall, 1988. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Thompson, J.R., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R.L., Shogren, K.A., Snell, M.E., Wehmeyer, M.L., Borthwick-Diffy, S., Coulter, D.L., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R.A., Reeve, A., Spreat, S., Tasse, M.J., Verdugo, M., Yeager, M.H. (in press). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*.

Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., Soodak, L.C., Erwin, E.J. (2006). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

Turnbull, H.R., Turnbull, A.P., Wehmeyer, M.L. (2007). *Exceptional lives* (5th Ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

Wehmeyer, M.L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities*, *30*, 113–120.

Wehmeyer, M.L., Abery, B., Mithaug, D.E., Stancliffe, R.J. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Wehmeyer, M.L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D.E., Palmer, S. (2007). *Promoting self-determination in students with intellectual and developmental disabilities*. New York: Guilford Press.

Wehmeyer, M.L., Field, S. (2007). *Self-determination: Instrucional and Assesment Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wehmeyer, M.L., Field, S., Doren, B., Jones, B., Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, *70*, 413–425.

Wehmeyer M. L., Palmer S.B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: the impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *38*, 131–144.

Wehmeyer, M.L., Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, *63*, 245–255.

Wehmeyer, M.L., Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *33*, 3–12.

Wehmeyer, M.L., Smith, S.J., Palmer, S.B., Davies, D.K., Stock, S. (2004). Technology use and people with mental retardation. In: L.M. Glidden (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation* (Vol. 29) (pp. 293–337). San Diego, CA: Academic Press.

SELF-DETERMINATION AND A STRENGTHS-BASED APPROACH TO INTELLECTUAL DISABILITY

Summary

This article proposes that the confluence of pressures brought about by school reform efforts worldwide, advances in research and practices pertaining to self-determination and student-directed learning, and new ways of thinking about and conceptualizing disability are requiring us, as educators, to reconsider our historical approaches and intervention models and to move from creating programs for students with intellectual disability based upon their label to the design of truly individualized supports; from creating separate, congregate services to implementing inclusive practices; and from a focus on student incapacities and deficits to a focus on individual strengths. These influences have led to a third generation of inclusive practices that, in turn, focus on promoting and enhancing the self-determination of all students, including students with intellectual disability.

Key words: self-determination, intellectual disability.

SAMOSTANOWIENIE I PODEJŚCIE DO NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ OPARTE NA MOCNYCH STRONACH

Streszczenie

Autor niniejszego artykułu sugeruje, że nagromadzenie presji spowodowanych przez podejmowane na całym świecie starania zmierzające do przeprowadzenia reform szkolnictwa, postępy w badaniach naukowych oraz praktykach dotyczących samostanowienia i nauki skierowanej na ucznia, jak również nowe spojrzenie na niepełnosprawność i jej nowa konceptualizacja wymagają od pedagogów ponownego rozważenia swych dotychczasowych metod pracy oraz modeli wspomagania i odejścia od tworzenia programów dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z uwzględnieniem ich niepełnosprawności na rzecz projektowania prawdziwie zindywidualizowanego wsparcia; odejścia od tworzenia osobnych, zbiorowych świadczeń na rzecz realizacji praktyk włączających; a także odejścia od koncentracji na nieumiejętnościach i brakach ucznia na rzecz skupienia się na mocnych stronach każdego z nich. Te oddziaływania doprowadziły do powstania praktyk trzeciej generacji, które z kolei koncentrują się na pobudzaniu i wzmacnianiu samostanowienia wszystkich uczniów, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: samostanowienie, niepełnosprawność intelektualna.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(16) 2012

PRACE BADAWCZE

ZENON GAJDZICA

OPINIE POLSKICH I CZESKICH NAUCZYCIELI NA TEMAT PRZEMIAN KSZTAŁCENIA UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE

CZĘŚĆ II

Wprowadzenie

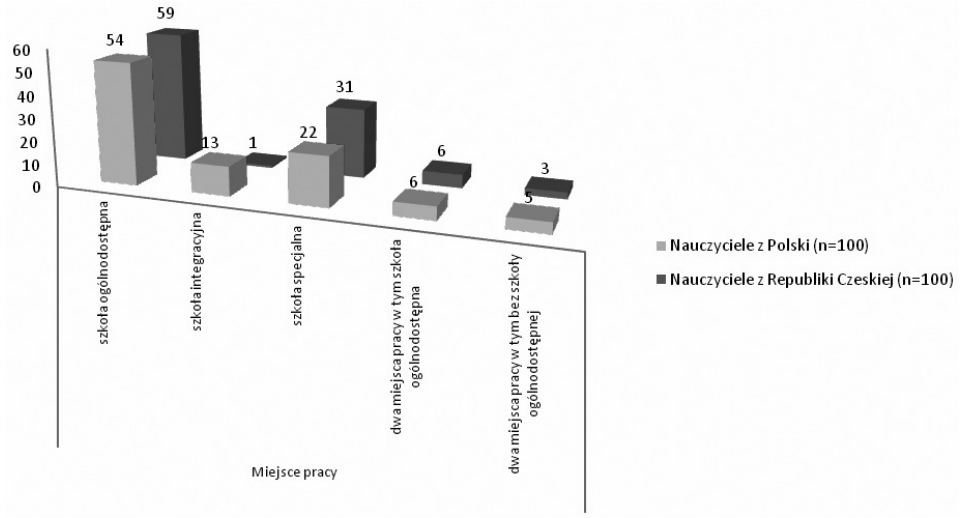
W pierwszej części artykułu zostały zaprezentowane opinie polskich i czeskich nauczycieli[1)] na temat przemian w kształceniu uczniów niepełnosprawnych z szczególnym uwzględnieniem przeobrażeń ukierunkowanych na włączanie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w nurt kształcenia ogólnodostępnego. Ważnym celem pedagogiki jako nauki jest nie tylko opis istniejącego stanu, ale także poszukiwanie jego uwarunkowań umożliwiające wyjaśnianie/interpretację oraz wnioskowanie, a w wielu obszarach, zwłaszcza praktyki edukacyjnej, także prognozowanie i tworzenie dyrektyw przydatnych w codziennej pracy. Warto zatem podjąć próbę szukania związków deklaracji z wybranymi zmiennymi, co do których można przypuszczać, że warunkują lub przynajmniej współwarunkują wyrażane opinie. Zapewne wśród nich warto wyróżnić miejsce pracy (szkoła ogólnodostępna, integracyjna, specjalna), staż pracy oraz wykształcenie, zwłaszcza ukończenie studiów z zakresu pedagogiki

[1)] Procedura badawcza oraz dobór grupy zostały zaprezentowane w pierwszej części tekstu. W tym miejscu wspominam jedynie, że badania zostały przeprowadzone na przełomie 2010 i 2011 roku za pomocą techniki ankiety w ramach projektu pt. *Instytucje i organizacje wspierające rozwój i socjalizację osób niepełnosprawnych intelektualnie na terenie powiatów cieszyńskiego i karwińskiego/Instituce a organizace podporující vývoj a socializaci mentálně postižených osob na území těšínského a karvinského okresu* (projekt dofinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego – Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Republika Czeska – Rzeczpospolita Polska 2007–2013 i budżetu państwa za pośrednictwem Euroregionu Śląsk Cieszyński). W badaniach uczestniczyło 200 nauczycieli (po 100 pracujących w Polsce oraz Republice Czeskiej).

specjalnej lub posiadanie uprawnień (nabytych w drodze dokształcania) do pracy z uczniami z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

Miejsce pracy a deklaracje dotyczące przemian w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Większość respondentów pracowała w szkołach ogólnodostępnych, w dalszej kolejności badani rekrutowali się ze szkół specjalnych, w znacznie mniejszej liczbie ankietowani zadeklarowali pracę w szkołach integracyjnych. Część nauczycieli wskazała dwa miejsca pracy (zob. wykres 1.). Generalnie pod względem miejsca pracy rozkład polskich i czeskich nauczycieli można uznać za zbliżony. Wyjątek stanowi szkoła integracyjna, gdzie na 14 jej pracowników tylko jedna osoba rekrutowała się z Republiki Czeskiej. Dane te są pochodną systemu szkolnego w badanych jednostkach terytorialnych. W powiecie karwińskim oraz ostravskim integracja instytucjonalna nie należy do popularnych form organizacji kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.



Wykres 1. Miejsce pracy nauczycieli (n = 200)

Miejsce pracy należy uznać za ważną zmienną niezależną w omawianych badaniach, ponieważ wiąże się ono z dwoma istotnymi czynnikami. Pierwszy to bezpośredni kontakt z uczniami niepełnosprawnymi (w placówkach specjalnych i integracyjnych), który jest istotnym elementem doświadczenia własnego współkreującego wyrażane deklaracje. Drugi to tak zwana wiedza instytucjonalna (por. S. Kowalik, 1989, s. 7–8), wytwarzana w gronie pracowników każdej

szkoły. Jej podstawą mogą być doświadczenia grupowe kreowane na bazie interakcji pracowników placówki oraz ocena wspólnych obaw lub korzyści, jakie mogą przynosić zachodzące zmiany. Te łączą się np. z lękiem przed utratą pracy (nauczyciele szkoły specjalnej lub integracyjnej), dodatkowymi obowiązkami lub korzyściami wynikającymi z większej liczby uczniów niepełnosprawnych realizujących obowiązek szkolny w placówce ogólnodostępnej.

Teza ta została potwierdzona statystycznie. Z danych wynika, że wśród nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych statystycznie więcej osób nie popiera zachodzących przemian aniżeli respondenci rekrutujący się ze szkół ogólnodostępnych (zob. tabela 1.). Różnica ta zostaje skompensowana w kategorii pośredniej, ponieważ brak wyraźnej opinii na temat reform deklaruje więcej nauczycieli placówek powszechnych. Generalnie jednak przeważają stanowiska pozytywne – powyżej 60% w obu grupach. Różnice (o czym decydują dane, zwłaszcza z kategorii sceptyków wobec przemian i osób nie mających jednoznacznej opinii na ten temat) są istotne statystyczne, aczkolwiek siła związku między ocenami a miejscem pracy mieści się w przedziale zależności prawie nic nie znaczącej. Warto jeszcze wspomnieć, że szczegółowa analiza danych pokazuje zbliżony rozkład deklaracji pracowników poszczególnych szkół wśród polskich, jak i czeskich nauczycieli.

Tabela 1. Ogólny stosunek do przemian w zakresie rozwoju kształcenia inkluzyjnego uczniów niepełnosprawnych a miejsce pracy nauczycieli

		Ogólny stosunek do przemian w zakresie rozwoju kształcenia inkluzyjnego uczniów niepełnosprawnych a miejsce pracy							
		popieram		**nie mam zdania**		**nie popieram**		**razem**	
		n	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z całości**
Miejsce pracy nauczycieli	szkoła ogólnodostępna	73	64,6	32	28,3	8	7,1	113	56,5
	szkoła specjalna i integracyjna	58	66,7	15	17,2	14	16,1	87	43,5
	razem	131	65,5	47	23,5	22	11,0	200	100

$\chi^2 = 6{,}228$ (df = 2) i.[2)] C = 0,174[3)]

[2)] Jako poziom istotności w niniejszej pracy przyjęto, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05 (zob. W.P. Zaczyński, 1997, s. 39).

[3)] Prócz wartości χ^2 podaję także współczynnik zbieżności C Pearsona opisujący stopień związku w obrębie tabeli (zob. G.O. Ferguson, Y. Takane, 1997, s. 248; A. Mikrut, 1999, s. 154–155). W przypadku braku lub bardzo małej liczby wskazań w wyróżnionej kategorii, w celu spełnienia warunków stosowania testu χ^2, łączono ją z grupą sąsiednią pod warunkiem zachowania logicznego związku (np. kategorie szkoły specjalnej i integracyjnej, zgodnie z założeniem, że w jednym

Wobec powyższej analizy zaskakujące wydają się kolejne badania dotyczące inkluzji konkretnych już grup uczniów niepełnosprawnych. W przypadku opinii na temat włączania uczniów z lekką niepełnosprawności intelektualną oraz (zaprezentowanych w kolejnym badaniu) także umiarkowaną rozkład odpowiedzi nauczycieli pracujących w poszczególnych typach szkół jest zbliżony (zob. tabela 2. i 3.).

Tabela 2. Ocena inkluzyjnej formy kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną a miejsce pracy respondentów

		Ocena inkluzyjnej formy kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną a miejsce pracy							
		popieram		**nie mam zdania**		**nie popieram**		**razem**	
		n	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z całości**
Miejsce pracy nauczycieli	szkoła ogólnodostępna	28	24,8	78	69,0	7	6,2	113	56,5
	szkoła specjalna i integracyjna	27	31,0	57	65,5	3	3,4	87	43,5
	razem	55	27,5	135	67,5	10	5,0	200	100

$\chi^2 = 1{,}531(df = 2)$ ni. $C = 0{,}087$

Trudno jednoznacznie zinterpretować przedstawione dane. Wśród potocznych opinii nie brakuje wskazujących na to, że włączanie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie bywa zdecydowanie trudniejsze aniżeli uczniów z innymi niepełnosprawnościami. Bez wątpienia wymaga ono nie tylko specjalnego wsparcia w postaci dodatkowego „oprotezowania", intensyfikacji działań nauczycieli czy dodatkowych zajęć, ale także głębszej (w przypadku dzieci i młodzieży z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną – głębokiej) indywidualizacji, dodatkowego opracowania i realizowania osobnych celów, pracy z innymi treściami. Wydaje się, że nauczyciele szkół specjalnych i integracyjnych powinni być bardziej świadomi tych trudności. Tymczasem zarówno wśród czeskich, jak i polskich respondentów panują pozytywne lub warunkowo pozytywne opinie na badany temat, równomiernie rozłożone w poszczególnych kategoriach typów szkoły. Wprawdzie pewne różnice można zauważyć w przypadku deklaracji dotyczących uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w kategorii braku poparcia zmian, ale ogólnie grupa ta jest tak mała liczebnie,

i drugim przypadku nauczyciele mają codzienny kontakt z uczniem niepełnosprawnym i łączy ich wspólna obawa przed statystycznie możliwym – w związku z przemianami – ograniczeniem liczby oddziałów w tych placówkach).

Tabela 3. Ocena inkluzyjnej formy kształcenia uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną a miejsce pracy badanych[4)]

		Ocena inkluzyjnej formy kształcenia uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną a miejsce pracy									
		ważna alternatywa kształcenia segrega-cyjnego		**warto nią objąć możliwie najwięcej uczniów**		**nie mam zdania**		**zwykle bywa niekorzystna**		**razem**	
		n	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z całości**
Miejsce pracy nauczycieli	szkoła ogólnodostępna	25	22,1	44	38,9	24	21,2	20	17,7	113	56,5
	szkoła specjalna i integracyjna	19	21,8	33	37,9	18	20,7	17	19,5	87	43,5
	razem	44	22,0	77	38,5	42	21,0	37	18,5	200	100

$\chi^2 = 0{,}112$ (df = 3) ni. C = 0,023

że odrębność ta nie prowadzi do różnic istotnych statystycznie. Dlaczego zatem badani nauczyciele różnicują pod względem miejsca pracy opinie na temat ogólnych przemian, a zgodni są (bez względu na to, czy pracują w szkole specjalnej, integracyjnej czy ogólnodostępnej) w ocenach przemian dotyczących konkretnych grup uczniów? Podejmując próbę wyjaśnienia, można zapewne formułować kilka hipotez (traktowanych tu jako przesłanki wyprowadzone z doświadczenia praktycznego). Pierwsza wynika z prostego, logicznego założenia. Brak zgody co do ogólnych tendencji nie przeczy popieraniu niektórych zmian będących fragmentarycznym odzwierciedleniem konkretnych przemian. Druga hipoteza – w moim przekonaniu – może być pochodną przede wszystkim wiedzy potocznej, kreowanej przez media, ukazującej osoby niepełnosprawne intelektualnie jako szczególnie pokrzywdzone w procesie edukacji segregacyjnej, wobec których separacja jest wyjątkowo powszechna. Być może wiedza ta równo oddziałuje na nauczycieli różnych typów szkół i kreuje ich opinie na badany temat zarówno w Republice Czeskiej, jak i w Polsce. Przypuszczenia te raczej nie wyjaśniają badanego fenomenu, zwłaszcza w aspekcie założenia wiedzy kreowanej instytucjonalnie oraz oporu instytucjonalnego związanego z interesem konkretnych grup nauczycieli.

[4)] Połączenie kategorii „nie mam zadania" i „inne", ponieważ wśród odpowiedzi zakwalifikowanych jako „inne" zwykle respondenci wypowiadali się niejednoznacznie, wskazując na plusy i minusy inkluzji.

Trzecia hipoteza została oparta na szczegółowej analizie danych. Otóż istnieje grupa nauczycieli szkół specjalnych (ok. 15%), którzy ogólnie przeciwstawiają się zmianom, ale warunkowo uważają, że kształcenie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną może odbywać się w placówkach ogólnodostępnych. Z kolei wśród respondentów rekrutujących się z placówek ogólnodostępnych grupa badanych (również ok. 15%) nie mająca zdania co do ogólnych przemian jest przeciwna kształceniu uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną w placówkach powszechnych. Przemieszczenia te (w aspekcie analizy możliwych stanowisk całkiem racjonalne) spowodowały ogólne rozłożenie deklaracji w poszczególnych badaniach.

Wyjaśniając dane zapewne można by jeszcze odnieść się do połączenia grupy nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych, które może prowadzić do rozmycia tych kategorii. W związku ze stosunkowo małą liczbą respondentów rekrutujących się z klas szkół integracyjnych (zwłaszcza wśród czeskich nauczycieli) można na potrzeby rozpatrywanego stanowiska zrezygnować chwilowo z ich udziału w badaniu. Dane takie, w odniesieniu do inkluzji uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, zostały zaprezentowane w tabeli 4.

Tabela 4. Ocena inkluzyjnej formy kształcenia uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną dokonana przez nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych

		Ocena inkluzyjnej formy kształcenia uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną dokonana przez nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych									
		ważna alternatywa kształcenia segregacyjnego		**warto nią objąć możliwie najwięcej uczniów**		**nie mam zdania**		**zwykle bywa niekorzystna**		**razem**	
		n	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z całości**
Miejsce pracy nauczycieli	szkoła ogólnodostępna	25	22,1	44	38,9	24	21,2	20	17,7	113	68,1
	szkoła specjalna	7	13,2	23	43,4	14	26,4	9	17,0	53	31,9
	razem	32	19,3	67	40,4	38	22,9	29	17,4	166	100

$\chi^2 = 2{,}098$ (df = 3) ni. C = 0,112

Analizując zawarte w tabeli dane, zauważamy, że także i w tym przypadku badany związek nie jest istotny statystycznie, a jego wartość mieści się w przedziale zależności prawie nic nieznaczącej. Potwierdza to raczej poprzednią hipo-

tezę dotyczącą przemieszczenia się określonych opinii oraz tezę o (w odniesieniu do prowadzonych analiz) zbieżnych interesach i doświadczeniach nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych, co zapewne trudno byłoby uznać za zasadne, np. w odniesieniu do badań opinii na temat kształcenia integracyjnego.

Wykształcenie a deklaracje dotyczące przemian w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Inną ważną zmienną, która może warunkować opinie, jest wykształcenie respondentów. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że w Republice Czeskiej ciągle wśród nauczycieli są osoby, które legitymują się średnim wykształceniem lub są absolwentami Studium Nauczycielskiego. W naszym kraju praktycznie wszyscy pedagodzy pracujący w szkołach są absolwentami studiów wyższych z wyraźną przewagą tytułu zawodowego magistra. Wydaje się, że jest to potwierdzenie często potocznie formułowanej tezy, że studia pierwszego stopnia traktowane są jako wykształcenie niepełne. Dokładne dane zostały zaprezentowane w tabeli 5.

Tabela 5. Poziom wykształcenia badanych nauczycieli

	Poziom wykształcenia badanych nauczycieli			
	mgr	**lic.**	**SN**	**średnie**
Nauczyciele z Polski (n = 100)	90	10	0	0
Nauczyciele z Republiki Czeskiej (n = 100)	69	12	3	16
Razem (n = 200)	159	22	3	16

W aspekcie podjętego tematu zapewne ważny jest nie tyle poziom samego wykształcenia, ale przede wszystkim ukończony kierunek studiów (określany niżej jako wykształcenie kierunkowe), którym mogła być pedagogika, pedagogika specjalna lub inne kierunki studiów. Oczywiście możliwe jest nabycie kwalifikacji nauczycielskich inną drogą, np. dzięki ukończeniu kursów czy studiów podyplomowych. Zmienna ta bez wątpienia łączy się z określoną liczbą zajęć z zakresu pedagogiki specjalnej, które są kolejnym elementem doświadczenia własnego oraz posiadanej wiedzy teoretycznej na temat samej niepełnosprawności, reguł rozwoju, mechanizmów socjalizacji uczniów niepełnosprawnych oraz ich potrzeb edukacyjnych. Wyniki takiego badania zostały zaprezentowane w tabeli 6.

Niespełna połowa badanych nauczycieli z Republiki Czeskiej to absolwenci studiów z zakresu pedagogiki lub osoby legitymujące się średnim wykształceniem pedagogicznym (absolwenci szkół pedagogicznych). Średnio co czwarty respondent zadeklarował ukończenie studiów na kierunku pedagogika specjalna.

Tabela 6. Wykształcenie kierunkowe badanych nauczycieli

	Wykształcenie kierunkowe badanych nauczycieli		
	pedagogika specjalna	**pedagogika**	**inne studia**
Nauczyciele z Polski (n = 100)	18	52	30
Nauczyciele z Republiki Czeskiej (n = 100)	28	46	26
Razem (n = 200)	46	98	56

Pozostali studiowali na innych kierunkach lub ukończyli szkoły średnie. Zwłaszcza te osoby mogły nie mieć kontaktu z teorią pedagogiki specjalnej. Musiały jednak nabyć kwalifikacje nauczycielskie drogą edukacji permanentnej. Analiza danych przedstawionych w tabeli 7. pokazuje, że wykształcenie kierunkowe nie różnicuje ogólnych poglądów na przemiany kształcenia specjalnego. Jedyna widoczna tendencja rysuje się w przypadku absolwentów pedagogiki specjalnej, którzy częściej niż inni nauczyciele popierają przeobrażenia.

Tabela 7. Wykształcenie kierunkowe badanych nauczycieli a ogólna ocena przemian w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych

		Ogólny stosunek do przemian w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie a wykształcenie kierunkowe nauczycieli							
		popieram		**nie mam zdania**		**nie popieram**		**razem**	
		n	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z całości**
Wykształcenie kierunkowe	pedagogika (n = 98)	59	60,2	27	27,6	12	12,2	98	49,0
	pedagogika specjalna (n = 46)	35	76,1	6	13,0	5	10,9	46	23,0
	inne studia (n = 56)	37	66,1	14	25,0	5	8,9	56	28,0
	razem (n = 200)	131	65,5	47	23,5	22	11,0	200	100

$\chi^2 = 4{,}450$ (df = 4) ni. C = 0,147

Podobne opinie zostały zebrane na temat włączania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną ($\chi^2 = 5{,}049 < df = 4>$ ni. C = 0,157). Natomiast w przypadku inkluzji uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością (przypomnijmy polaryzującą nieco bardziej stanowiska) zarysowały się różnice istotne statystycznie, a siła związku mieściła się w przedziale zależności wyraźnej lecz małej. Dokładne dane zostały zaprezentowane w tabeli 8.

Różnice istotne statystycznie są przede wszystkim efektem deklaracji nauczycieli szkół specjalnych, którzy częściej wskazywali, że inkluzyjna forma kształcenia w odniesieniu do omawianej grupy uczniów stanowi ważną alternatywę kształcenia segregacyjnego, ale rzadziej wybierali pozostałe odpowiedzi (czyli twierdzili, że: warto nią objąć możliwie najwięcej uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, nie mieli zdania na rozpatrywany temat, wskazywali inkluzję jako zwykle niekorzystną formę kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie). Z kolei absolwenci pedagogiki i innych studiów generalnie byli zgodni. Różnice zarysowały się jedynie w zakresie negowania korzyści z edukacji włączającej omawianej grupy dzieci i młodzieży, co częściej deklarowali absolwenci studiów pedagogicznych.

Tabela 8. Wykształcenie kierunkowe nauczycieli a opinia na temat inkluzyjnej formy kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym

		Opinia na temat inkluzyjnej formy kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym a staż pracy w szkole									
		ważna alternatywa kształcenia specjalnego		**forma, którą warto objąć jak najwięcej uczniów**		**nie mam zdania**		**zwykle bywa niekorzystna**		**razem**	
		n	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z całości**
Wykształcenie kierunkowe nauczycieli	pedagogika (n = 98)	19	19,4	34	34,7	23	23,5	22	22,5	98	49,0
	pedagogika specjalna (n = 46)	18	39,1	16	34,8	6	13,0	6	13,0	46	23,0
	inne studia (n = 56)	7	12,5	27	48,2	13	23,2	9	16,1	56	28,0
	razem (n = 200)	44	22,0	77	38,5	42	21,0	37	18,5	200	100

$\chi^2 = 14{,}190$ (df = 6) ni. C = 0,257

Gdyby przyjąć tezę, że absolwenci pedagogiki specjalnej (jako kierunku studiów) posiadają największą spośród badanych wiedzę z zakresu niepełnosprawności i kształcenia oraz wychowania uczniów ze specjalnymi potrzebami, to można by uznać te dane jako wskaźnik uspołecznienia pewnego wzorca myślenia obecnego w pedagogice specjalnej, a jeszcze niekoniecznie dostrzeganego w teorii ogólnopedagogicznej i zakorzenionego w rzeczywistości edukacyjnej szkoły powszechnej. Wzorzec ten (analogicznie jak paradygmat, chociaż w przypadku idei pluralizmu edukacyjnego określenie go mianem paradygmatu jest zapewne nad-

użyciem) zaczyna się rozpowszechniać po jego zaakcentowaniu przez zbiorowość, w której został stworzony, której prawidłowości i znaczenia interpretuje (A. Krause, 2010, s. 33). Zapewne tak jest właśnie z koncepcją pluralizmu (w aspekcie badanych opinii uznającą formę inkluzji za wiodącą, ale z jednoczesną możliwością wyboru innej formy kształcenia), która, by została zaakceptowana (uznana za wartościową) przez ogół pedagogów, najpierw musi zostać zgodnie i racjonalnie wypromowana przez pedagogów specjalnych. Pierwsze znamiona takiego procesu pokazują właśnie prezentowane wyniki badań.

Część respondentów nabywała uprawnienia do pracy z uczniami niepełnosprawnymi w drodze kształcenia permanentnego, realizując formy dokształcania z pedagogiki specjalnej. Mimo braku wykształcenia kierunkowego respondenci ci mogli więc bliżej zapoznać się z teorią kształcenia uczniów niepełnosprawnych. W związku z tym pojawia się inna istotna zmienna, mianowicie kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej. W Republice Czeskiej – podobnie jak w naszym kraju – można je nabyć kończąc studia wyższe (stacjonarne lub niestacjonarne), studia podyplomowe czy kursy kwalifikacyjne (por. P. Franiok, 2009). Z deklaracji respondentów wynika, że wśród polskich nauczycieli kwalifikacje takie posiada 29 osób, a czeskich – 46. Dane te oznaczają, że 29 badanych uzyskało je, uzupełniając wykształcenie (11 wśród polskich pedagogów i 18 w gronie czeskich). Można zatem stwierdzić, że ponad połowa badanych (dokładnie 125 osób) nie posiada kwalifikacji do pracy z uczniem niepełnosprawnym.

Oczywiście w sferze dyskusji pozostaje kwestia porównania samych kompetencji. Wszak brak kwalifikacji nie zawsze oznacza całkowity brak wiedzy i umiejętności praktycznych (potrzebnych do pracy w uczniami niepełnosprawnymi), które mogły zostać nabyte na przykład dzięki doświadczeniu pozaszkolnym. Zagadnienie to jednak pozostawiam na marginesie rozważań i przyjmuję, że absolwenci studiów magisterskich z zakresu pedagogiki specjalnej zapewne mieli okazję poznać znacznie szerzej problematykę pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych niż słuchacze kursów kwalifikacyjnych czy studiów podyplomowych realizowanych w obszarze pedagogiki specjalnej. Z kolei ich wiedza na temat niepełnosprawności powinna być obszerniejsza od wiedzy pozostałych respondentów nie posiadających uprawnień do pracy z uczniem niepełnosprawnym.

Skrupulatna analiza danych pokazuje jednak brak związku istotnego statystycznie między posiadaniem takich kwalifikacji a opiniami na temat zmian w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych (zob. tabela 9.).

Dane te potwierdzają tezę, że studia podyplomowe lub kursy nie kreują tak wyraźnie opinii jak studia kierunkowe. W tym kontekście wyniki związku między posiadanymi kwalifikacjami z zakresu pedagogiki specjalnej a opinią na temat włączania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w główny nurt kształcenia nie mogą być zaskakujące. Pokazują one ($\chi^2 = 0{,}499 < df = 2>$ ni. $C = 0{,}015$) praktycznie zupełny brak zależności. Z kolei analiza związku omawianych kwalifikacji z opinią na temat inkluzyjnej formy kształcenia

Tabela 9. Kwalifikacje badanych nauczycieli z zakresu pedagogiki specjalnej a ogólna ocena przemian w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych

		Ogólny stosunek do przemian w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie a kwalifikacje nauczycieli z zakresu pedagogiki specjalnej							
		popieram		**nie mam zdania**		**nie popieram**		**razem**	
		n	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z całości**
Kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej	brak (n = 125)	78	62,4	34	27,2	13	10,4	125	62,5
	tak (n = 75)	53	70,7	13	17,3	9	12,0	75	37,5
	razem (n = 200)	131	65,5	47	23,5	22	11,0	200	100

$\chi^2 = 2{,}540$ (df = 4) ni. C = 0,112

uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną wprawdzie też nie przekroczyła przyjętego progu istotności statystycznej (zob. tabela 10.), ale ukazuje już pewne tendencje widoczne również w badaniach wcześniejszych.

Tabela 10. Kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej a opinia na temat inkluzyjnej formy kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym

		Kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej a opinia na temat inkluzyjnej formy kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim									
		ważna alternatywa kształcenia specjalnego		**forma, którą warto objąć jak najwięcej uczniów**		**nie mam zdania**		**zwykle bywa niekorzystna**		**razem**	
		n	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z całości**
Kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej	brak (n = 125)	21	16,8	51	40,8	31	24,8	22	17,6	125	62,5
	tak (n = 75)	23	30,7	26	34,7	11	14,6	15	20,0	75	37,5
	razem (n = 200)	44	22,0	77	38,5	42	21,0	37	18,5	200	100

$\chi^2 = 6{,}993$ (df = 3) ni. C = 0,183

Osoby posiadające kwalifikacje (zgodnie z założeniem, także większą wiedzę o niepełnosprawności) częściej postrzegały samą inkluzję jako ważną alternatywę kształcenia segregacyjnego, ale już statystycznie nie przeważały w deklaracjach objęcia tych uczniów tą formą kształcenia, przy czym częściej wskazywały, że bywa ona dla nich niekorzystna.

Staż pracy a deklaracje dotyczące przemian w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Ostatnia zmienna, która może wykazywać związek z deklaracjami, to staż pracy. Zapewne warto go – w omawianym aspekcie badań – rozpatrywać dwupłaszczyznowo. Pierwsza płaszczyzna to nabyte doświadczenie w pracy pedagogicznej, które sprzyja formułowaniu bardziej dojrzałych opinii ukonstytuowanych dzięki różnym sytuacjom wychowawczym, transformacjom systemowym czy wreszcie większemu doświadczeniu życiowemu. Druga płaszczyzna to nastawienie do zmian. Trudno zaprzeczyć, że starszy wiek (zwykle korelujący ze stażem) sprzyja konformizmowi i nastawieniu na stagnację. Oczywiście jest to teza dyskusyjna, a w jej rozpatrywaniu należy uwzględnić wiele zmiennych pośredniczących, związanych chociażby z cechami charakteru.

Wśród respondentów pracujących w Polsce przeważali nauczyciele ze stażem do 5 lat pracy w szkole (grupa ta stanowiła prawie 2/3 badanych). Natomiast nauczyciele z Republiki Czeskiej najczęściej legitymowali się stażem powyżej 15 lat. Dokładne wyniki badań zostały zaprezentowane w tabeli 11.

Tabela 11. Staż pracy w szkole badanych nauczycieli

	Staż pracy w szkole badanych nauczycieli		
	do 5 lat	**między 5 a 15 lat**	**powyżej 15 lat**
Nauczyciele z Polski (n = 100)	62	28	10
Nauczyciele z Republiki Czeskiej (n = 100)	25	31	44
Razem (n = 200)	87	59	54

Trudno racjonalnie uzasadnić te różnice. Przypomnijmy, że uczestnikami badania byli nauczyciele uczestniczący w różnego rodzaju kursach dokształcających prowadzonych w ramach projektów lub konferencji metodyczno-naukowych (zwłaszcza w przypadku nauczycieli z Republiki Czeskiej). Kursy te nie nadawały kwalifikacji, a udział w nich był dobrowolny. Prawdopodobnie nauczyciele w naszym kraju są bardziej aktywni i skorzy do współpracy, a także chętniej biorą udział w różnych formach dokształcania w pierwszych latach pracy, w trakcie zabiegania o awans zawodowy. Po uzyskaniu satysfakcjonującego statusu maleje ich aktywność. Z kolei w Republice Czeskiej – o czym wspominałem w pierwszej

części tekstu – współpraca nauczycieli praktyków z wyższymi uczelniami, władzami oświatowymi i udział w możliwych formach dokształcania jest czymś naturalnym w ciągu całej pracy zawodowej. Udowodnienie tej tezy wymagałoby oczywiście dodatkowych badań w związku z tym traktuję ją jedynie jako pewnego rodzaju przypuszczenie oparte na przesłankach wiedzy potocznej.

Dokładna analiza danych pokazuje, że nauczyciele z młodszym stażem są bardziej sceptyczni wobec obserwowanych przekształceń edukacyjnych omawianych grup uczniów (tabela 12.), a rzadziej wykazują wobec nich aprobatę. Związek ten nie jest jednak istotny statystycznie, a jego siła mieści się w przedziale zależności prawie nic nie znaczących. Analiza tych danych wymaga odniesienia do badań wcześniejszych, ponieważ w grupie nauczycieli z najkrótszym stażem pracy przeważają nauczyciele z Polski. Grupę tę charakteryzuje ogólnie większy sceptycyzm wobec zmian niż respondentów pracujących na terenie Republiki Czeskiej, co zapewne nie jest bez znaczenia przy wyjaśnianiu tych danych. Niemniej jednak należy podkreślić, że wraz ze stażem nieznacznie rośnie poparcie dla przemian, które najczęściej deklarowali badani pracujący w szkole ponad 15 lat. W tej grupie także odnotowano najmniejszą liczbę wskazań braku własnej opinii na pytany temat, co zapewne wiąże się z większym doświadczeniem nabytym w toku pracy pedagogicznej.

Tabela 12. Staż badanych nauczycieli a ogólna ocena przemian w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych

		Ogólny stosunek do przemian w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie a staż pracy w szkole							
		popieram		**nie mam zdania**		**nie popieram**		**razem**	
		n	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z całości**
Staż pracy nauczycieli	do 5 lat (n = 87)	50	57,5	23	26,4	14	16,1	87	43,5
	między 5 a 15 lat (n = 59)	40	67,8	15	25,4	4	6,8	59	29,5
	powyżej 15 lat (n = 54)	41	75,9	9	16,7	4	7,4	54	27,0
	razem (n = 200)	131	65,5	47	23,5	22	11,0	200	100

$\chi^2 = 6{,}925$ (df = 4) ni. C = 0,183

W kwestii włączania uczniów z lekką niepełnosprawnością do szkół ogólnodostępnych, podobnie jak we wcześniejszych analizowanych związkach, rozkład jest równomierny ($\chi^2 = 4{,}436 < df = 4 >$ ni. C = 0,147), co pokazuje, że

długość stażu także nie różnicuje poglądów na ten temat. Inaczej jednak kształtuje się już związek stażu z opinią na temat inkluzji uczniów umiarkowanie i znacznie niepełnosprawnych intelektualnie (tabela 13.). Tu opór u najkrócej pracujących nauczycieli jest już wyraźnie widoczny. Także w tej grupie odnotowano najwięcej niezdecydowanych opinii. Natomiast znacznie więcej osób z dłuższym stażem postrzega kształcenie inkluzyjne jako ważną alternatywę edukacji separacyjnej. Dane są istotne statystycznie, a związek mieści się w przedziale zależności wyraźnej lecz małej.

Tabela 13. Staż pracy nauczycieli a opinia na temat inkluzyjnej formy kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym

		Opinia na temat inkluzyjnej formy kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym a staż pracy w szkole									
		ważna alternatywa kształcenia specjalnego		**forma, którą warto objąć najwięcej uczniów**		**nie mam zdania**		**zwykle bywa niekorzystna**		**razem**	
		n	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z wiersza**	**n**	**% z całości**
Staż pracy nauczycieli	do 5 lat (n = 87)	11	12,6	32	36,8	22	25,3	22	25,3	87	43,5
	między 5 a 15 lat (n = 59)	15	25,4	23	40,0	10	17,0	11	18,6	59	29,5
	powyżej 15 lat (n = 54)	18	33,3	22	40,7	10	18,5	4	7,4	54	27,0
	razem (n = 200)	44	22,0	77	38,5	42	21,0	37	18,5	200	100

$\chi^2 = 14{,}209$ (df = 6) ni. C = 0,258

Zakończenie

Szczegółowa analiza uwarunkowań opinii na temat kształcenia inkluzyjnego uczniów niepełnosprawnych intelektualnie pokazuje, że miejsce pracy, staż czy wykształcenie nie polaryzuje wyraźnie wyników. Szczególna zgodność widoczna jest w opiniach dotyczących włączania uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. Wydaje się więc, że w odniesieniu do tej grupy polska szkoła, podobnie jak czeska, jest już przygotowana mentalnie. Oczywiście w miarę pozytywne nastawienie niekoniecznie implikuje wystarczające kompetencje praktyczne, niezbędne do spełniania wyznaczanych przemianami funkcji. Niemniej jednak to właśnie pozytywny stosunek do przemian jest ważną siłą napędową ich sukcesu. Podsumowując dane, należy odnotować nieco bardziej

sceptyczną postawę nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych wobec przemian, co zapewne można uzasadnić wieloma obawami. Zaskakujący jest również częściej wyrażany sceptycyzm wśród młodszych stażem respondentów niż wśród tych dłużej pracujących. Wydaje się, że właśnie dla tej pierwszej grupy zmiany oświatowe są synonimem procesu ciągłego dopasowania do nowych reguł funkcjonowania w aspekcie nieokrzepłej jeszcze dla nich przestrzeni praktyki edukacyjnej w szkole. Rzeczą zrozumiałą jest fakt, że więcej kontrowersji budzi włączanie uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością w główny nurt kształcenia. Jest to zapewne zadanie trudne, czasem wręcz (spoglądając na rodzime realia) karkołomne i, co ważne, nie zawsze korzystne dla samych uczniów. Niemniej jednak także i w tym obszarze istnieje przyzwolenie na podejmowanie takich prób, z wyraźnie widoczną grupą osób nieaprobujących bądź aprobujących warunkowo takie działania. Do zwolenników postrzegania inkluzji edukacyjnej jako alternatywnej formy kształcenia należą przede wszystkim absolwenci studiów z zakresu pedagogiki specjalnej, z kolei zagrożenia w tej formie kształcenia dostrzegają częściej absolwenci innych studiów pedagogicznych.

Generalnie jednak warto podkreślić, że żadna spośród analizowanych zmiennych wyraźnie nie różnicuje opinii na omawiany temat. Z jednej strony może oznaczać to wielość źródeł informacji wykorzystywanych przez badanych w procesie konstytuowania swoich poglądów, z drugiej – brak wyraźnego przekazu kreowanego w związku z interesem określonych grup nauczycieli w ich środowiskach (co zapewne wskazuje na słabość w obronie swoich interesów). Wyniki badań (przynajmniej w określonym zakresie terytorialnym) dowiodły, że nie jest to sytuacja typowa dla rodzimej oświaty, ponieważ charakteryzuje także postawy czeskich respondentów.

Bibliografia

Ferguson, G.O., Takane, Y. (1997). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Franiok, P. (2009). Unifikace a variabilita ve vzdělávání žáků mentálním postižením v České republice a Německu. W: P. Franiok, R. Kovářová (red.), *Rovně přiležitosti v edukaci osob se speciálnimi potřebami*. Ostrava: Ostravská Univerzita w Ostravič.

Kowalik, S. (1989). *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Mikrut, A. (1999). *Wybrane metody statystyki opisowej dla pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo WSP.

Zaczyński, W.P. (1997). *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

OPINIE POLSKICH I CZESKICH NAUCZYCIELI NA TEMAT PRZEMIAN KSZTAŁCENIA UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE

CZĘŚĆ II

Streszczenie

Jest to druga cześć studium porównawczego opinii polskich i czeskich nauczycieli na temat przemian zachodzących w ostatnich latach w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. Opinie zostały rozpatrzone w aspekcie kilku zmiennych: miejsca pracy (szkoła: specjalna, integracyjna ogólnodostępna), wykształcenia oraz stażu pracy w szkole. Szczegółowa analiza wyników pokazuje, że wskazane zmienne nie różnicują wyraźne badanych poglądów, a wskazują jedynie na pewne tendencje, np. do większego sceptycyzmu wobec zmian nauczycieli z krótszym stażem pracy czy oporu wobec przemian pedagogów pracujących w placówkach specjalnych i integracyjnych.

Słowa kluczowe: reforma oświaty, niepełnosprawność intelektualna, inkluzja.

OPINIONS OF POLISH AND CZECH TEACHERS ON TRANSFORMATIONS IN EDUCATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

PART II

Summary

This is the second part of a comparative study of Polish and Czech teachers' opinions on recent transformations in education for students with intellectual disabilities. Here, these opinions were analyzed according to several variables: the teachers' workplace (special school, integrated school, or general education school), their education and the length of service. A detailed analysis of the findings shows that the variables do not significantly differentiate the teachers' views. They only indicate certain tendencies, e.g. more skepticism about changes among teachers with a shorter length of service or opposition to transformations among teachers working in special and integrated schools.

Key words: education system reform, intellectual disability, inclusion.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(16) 2012

BARBARA MARCINKOWSKA

KWESTIONARIUSZ OCENY SPOSOBÓW KOMUNIKACJI OSÓB Z GŁĘBSZĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ (KOSK) – PROPOZYCJA TECHNIKI DIAGNOSTYCZNEJ, OCENA PSYCHOMETRYCZNA

Komunikacja jest funkcjonalna i tworzy nasze światy społeczne.
Sposób, w jaki się komunikujemy ma bezpośredni wpływ na jakość naszego życia, jakość tworzonych przez nas związków i budowanie przez nas społeczności.

S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge 2008, s. 52

Wstęp

Kwestionariusz oceny sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną został opracowany na potrzeby badań kompetencji komunikacyjnych osób z umiarkowaną, znaczą lub głęboką niepełnosprawnością intelektualną[1)]. Zainteresowanie tym obszarem funkcjonowania społecznego wynika z faktu, że u osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną występują ograniczenia i utrudnienia w komunikacji, które często wręcz uniemożliwią prawidłowe relacje z otoczeniem. Sytuacja taka zwiększa prawdopodobieństwo ich marginalizacji i wykluczenia z życia społecznego. Wcześnie rozpoczęte

[1)] *Niepełnosprawność intelektualna jest to stan charakteryzujący się istotnym ograniczeniem zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i w zachowaniu przystosowawczym, wyrażającym się w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach adaptacyjnych. Niepełnosprawność ujawnia się przed wiekiem 18* (R.L. Schalock i in., 2010, s. 1). Autorzy sformułowali pięć podstawowych założeń, które mają zasadnicze znaczenie w stosowaniu definicji: *ograniczenia należy rozpatrywać w kontekście środowiskowym, typowym dla środowiska rówieśniczego i kulturowego, w ocenie ważne jest uwzględnienie różnorodności kulturowej i językowej, a także różnice w komunikowaniu oraz różnice percepcyjne, motoryczne i różnice w zachowaniu, ograniczenia często współwystępują z możliwościami rozwojowymi, ważnym jest opracowanie profilu wskazującego potrzeby wsparcia, przy odpowiednim, dostosowanym indywidualnie i długotrwałym wsparciu funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną może ulec poprawie* (tamże, s. 1).

działania, wspierające rozwój kompetencji komunikacyjnych, ułatwią procesy przystosowania i normalizacji, a tym samym zwiększają szansę na integrację społeczną (B. Marcinkowska, 2011).

Celem artykułu jest prezentacja podstaw teoretycznych, założeń konstrukcyjnych oraz wyników oceny psychometrycznej *Kwestionariusza oceny sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* (*KOSK*).

Teoretyczne podstawy *Kwestionariusza oceny sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (KOSK)*

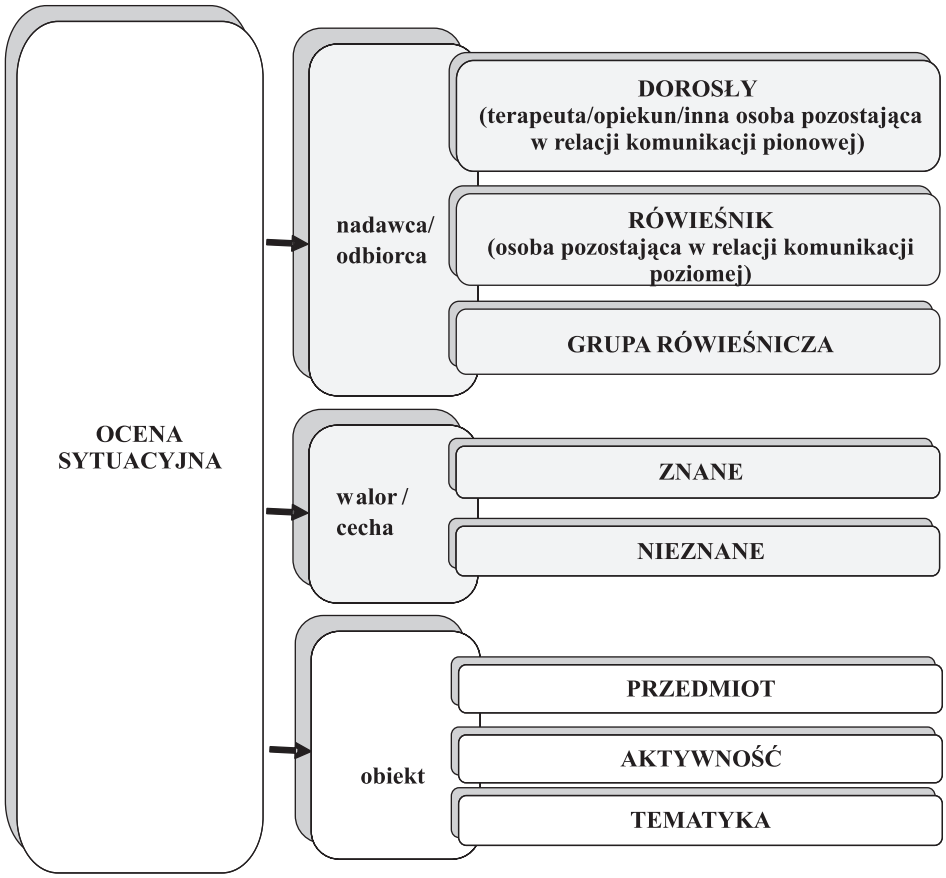
Zaprezentowane dotychczas narzędzia diagnostyczne do oceny komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną najczęściej stanowią część technik diagnostycznych oceniających funkcjonowanie społeczne, np. *Inwentarz do oceny postępu w rozwoju społecznym* H.C. Gunzburga[2)] (1996). Proponowana technika diagnostyczna ocenia wyłącznie sposoby komunikacji, a wynika z modelu kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (B. Marcinkowska, 2011). Model został sformułowany na pięciu poziomach: teoretycznym, rozwojowym, diagnostycznym, wsparcia/terapeutycznym, ewaluacyjnym. Kompetencje komunikacyjne w nim zdefiniowane wyrażone są *w aspekcie skuteczności i stosowności zachowań w kontekstach społecznych* (tamże). Reakcje i zachowania komunikacyjne zostały ujęte, zgodnie z koncepcją S.P. Morreale'a, B.H. Spitzberga i J.K. Barge'a, w cztery sposoby komunikacji:

– nieskuteczny i niestosowny (NN) – osoba nie tylko nie osiągnęła pożądanego celu, ale również zniechęciła inne osoby do uczestnictwa w procesie komunikowania się;
– stosowny i nieskuteczny (SN) – działania pozwalające na przetrwanie, ale brak możliwości osiągnięcia planowanych rezultatów;
– niestosowny i skuteczny (NS) – osoba asertywna lub agresywna bez zwracania uwagi na poczucie stosowności innych osób, wywołuje niechęć ze strony partnerów i zerwanie interakcji;
– stosowany i skuteczny (SS) – osoba tworzy wypowiedzi skuteczne, a zarazem stosowne, niełamiące norm społecznych (S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge 2008, s. 69–70).

Proces diagnostyczny, w ujęciu przyjętego modelu teoretycznego, realizowany jest w dwóch etapach. Etap pierwszy to ocena sytuacyjna, która ma na celu określenie kompetencji komunikacyjnych wyrażonych *stylem komunikowania* oraz opisanie jego *kontekstu sytuacyjnego* przy pomocy trzech warunków towarzyszących komunikacji: *waloru/cechy, osoby* i *obiektu*. Etap drugi stanowi ocenę funkcjonalną kompetencji komunikacyjnych (B. Marcinkowska, 2011).

[2)] Polska wersja opracowana przez T. Witkowskiego.

KOSK jest techniką służącą do rozpoznania sposobów komunikacji, które mogą posłużyć do wnioskowania na temat stylów komunikacji. *Kwestionariusz* uwzględnia dwa spośród trzech wskazanych w modelu elementów: nadawcę/odbiorcę oraz walor/cechę (schemat 1.). *Kwestionariusz* nie obejmuje oceny sposobów komunikacji w kontekście obiektów. Ten element, ważny dla dokładnego rozpoznania sposobów komunikacji i ich uwarunkowań, zostanie uwzględniony w innej technice diagnostycznej.



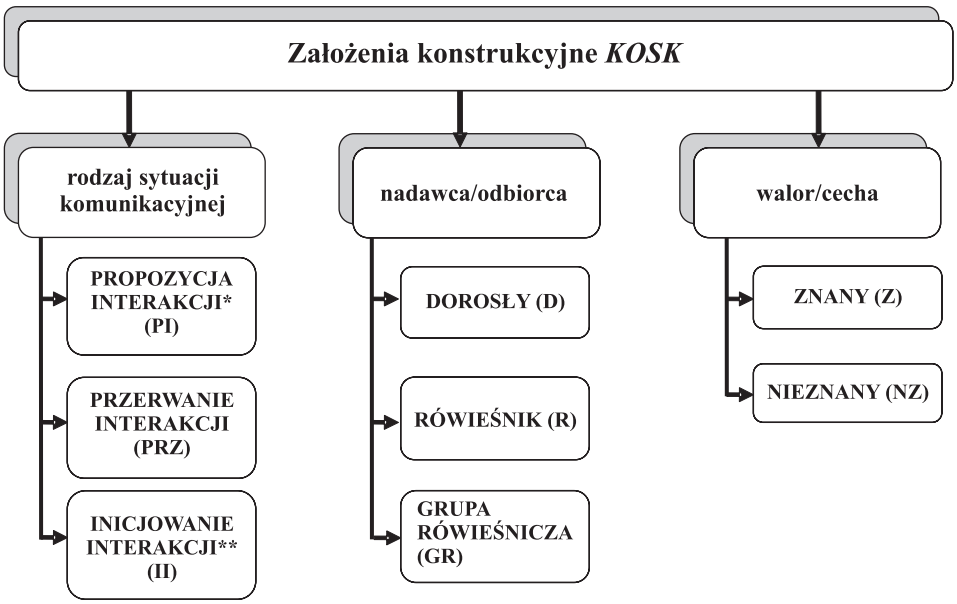
Schemat 1. Teoretyczne podstawy konstrukcji *KOSK* – ocena sytuacyjna (por. B. Marcinkowska, 2011).

Cel i konstrukcja *Kwestionariusza*

Celem *Kwestionariusza oceny sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*[3)] jest rozpoznanie sposobów komunikacji osób

[3)] Narzędzie było kilkakrotnie modyfikowane. Pierwsza wersja *Kwestionariusza* uwzględniała ocenę wszystkich wymienionych w modelu elementów, tj. *nadawcę/odbiorcę*, *walor/cechę* oraz

z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym lub głębokim. Narzędzie służy ocenie sposobów komunikacji w trzech sytuacjach: propozycji interakcji kierowanej do osoby z niepełnosprawnością intelektualną, przerwania interakcji oraz inicjowania interakcji przez osobę z niepełnosprawnością. Założenia konstrukcyjne uwzględniają dwa aspekty komunikacji: nadawca/odbiorca oraz walor/cecha (schemat 2.).



Schemat 2. Założenia konstrukcyjne *KOSK*.

* np. terapeuta/opiekun/inna osoba pozostająca w relacji komunikacji pionowej
** np. terapeuta/opiekun/inna osoba pozostająca w relacji komunikacji pionowej

Kwestionariusz podzielony został na trzy skale. Skala pierwsza i druga oceniają sposoby komunikacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji, w której inicjatorem sytuacji komunikacyjnej jest inna osoba/osoby. Skala trzecia ocenia sposoby inicjowania komunikacji przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną (schemat 3.).

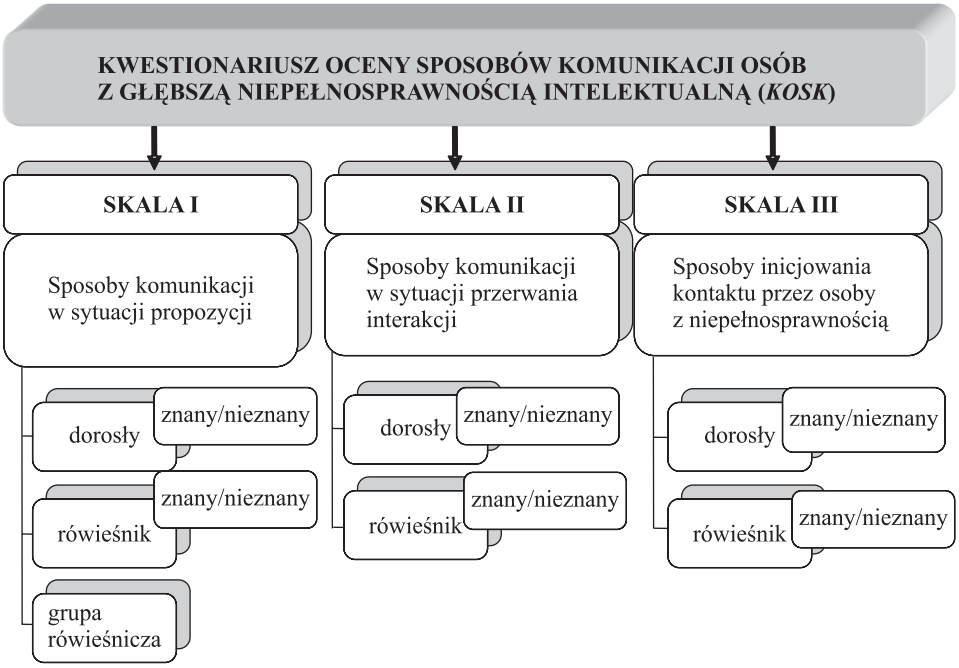
W części pierwszej (Skala I) oceniany jest sposób komunikacji w pięciu sytuacjach:
– propozycja interakcji ze strony znanego dorosłego,
– propozycja interakcji ze strony znanego rówieśnika,

obiekt. Tak sporządzone narzędzie poddane zostało ocenie specjalistów. W wyniku zebranych uwag i sugestii dokonałam modyfikacji polegającej na wyłączeniu z *Kwestionariusza obiektu*. Druga modyfikacja polegała na zmianie kafeterii zachowań/reakcji komunikacyjnych. W artykule została zaprezentowana konstrukcja i wyniki oceny psychometrycznej ostatecznej wersji *Kwestionariusza*.

– propozycja interakcji ze strony nieznanego dorosłego,
– propozycja interakcji ze strony nieznanego rówieśnika,
– propozycja interakcji ze strony grupy rówieśniczej.

W części drugiej (Skala II) oceniane są sposoby komunikacji w czterech sytuacjach:
– przerwanie interakcji przez znanego dorosłego,
– przerwanie interakcji przez znanego rówieśnika,
– przerwanie interakcji przez nieznanego dorosłego,
– przerwanie interakcji przez znanego dorosłego.

Część trzecia (Skala III) ocenia sposoby inicjowania kontaktu przez osobę z niepełnosprawnością w sytuacji:
– pozostawienie osoby „samej sobie" przez dłuższy czas,
– wyrażanie potrzeb,
– przebywanie z dorosłym znanym,
– przebywanie z dorosłym nieznanym,
– przebywanie z rówieśnikiem znanym,
– przebywanie z rówieśnikiem nieznanym (schemat 3.).



Schemat 3. Konstrukcja *KOSK*.

Kwestionariusz zawiera półotwartą kafeterię reakcji i zachowań. Osoba oceniająca zaznacza częstotliwość występowania poszczególnych reakcji/zachowań w określonych sytuacjach.

Sposoby komunikacji oceniane są poprzez zaznaczenie w kwestionariuszu wszystkich reakcji i zachowań komunikacyjnych prezentowanych przez osobę z niepełnosprawnością intelektualną w danej sytuacji komunikacyjnej oraz określenie ich częstotliwości (zawsze/czasami/nigdy). Każdą sytuację komunikacyjną opisują trzy warunki: rodzaj sytuacji komunikacyjnej, nadawca/odbiorca oraz cecha (schemat 3.). Kafeteria reakcji i zachowań uwzględnia zachowania pozytywne (np. nawiązanie kontaktu wzrokowego, wielowyrazowa odpowiedź werbalna akceptowana społecznie), wskazujące na stosowność komunikacji oraz zachowania negatywne(np. krzyk, zachowania autoagresywne), określające niestosowność komunikacji. Konstrukcja *Kwestionariusza* pozwala także na określenie skuteczności lub nieskuteczności reakcji i zachowań. Skala sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji propozycji interakcji ze strony dorosłego, rówieśnika lub grupy rówieśniczej oraz skala sposobu komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji przerwania interakcji przez dorosłego lub rówieśnika ocenia cztery sposoby komunikacji:

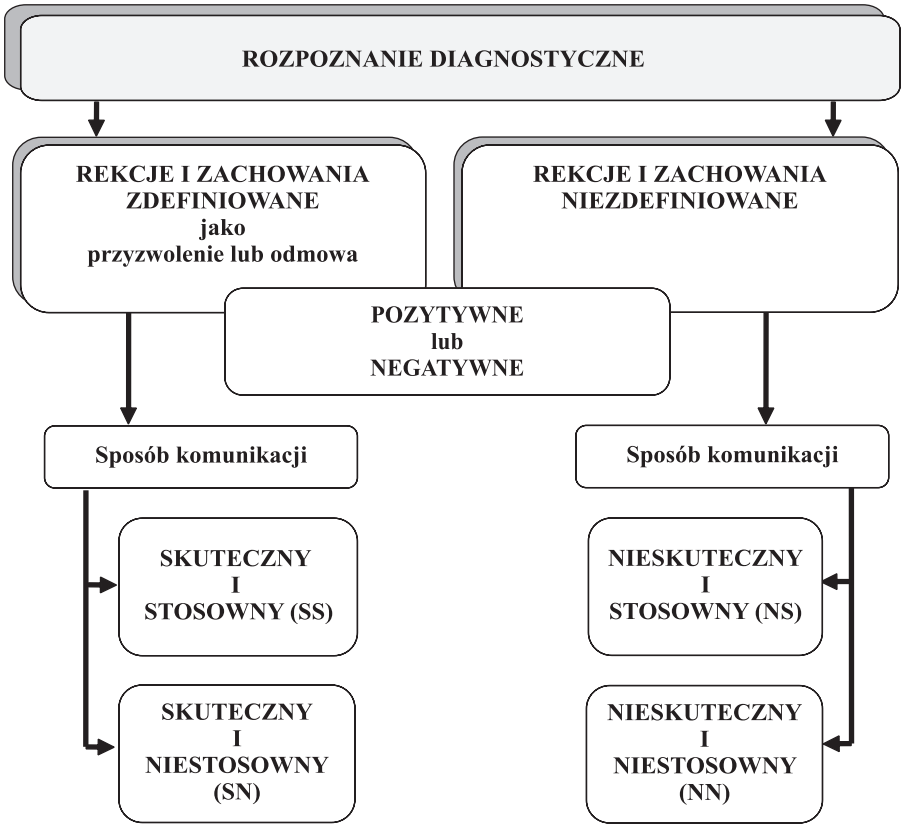
– stosowny i skuteczny (12 pozycji);
– stosowny i nieskuteczny (14 pozycji);
– nieskuteczny i stosowny (6 pozycji);
– niestosowny i nieskuteczny (7 pozycji).

Każdy ze sposobów komunikacji tworzy odrębną podskalę.

Zastosowana ocena pozwala rozpoznać zachowania zdefiniowane i niezdefiniowane. Reakcje i zachowania zdefiniowane (*przyzwolenie* lub *odmowa*) traktowane są jako zachowania skuteczne, czyli takie, które zostały jednoznacznie odczytane przez odbiorcę (prowadzą do określonego przez nadawcę celu). Zachowania niezdefiniowane, których odbiorca nie może jednoznacznie zinterpretować, są traktowane jako nieskuteczne. Przyjmuje się w tej sytuacji, że proces komunikacji nie doprowadził do zamierzonego celu (schemat 4.).

Zakładam, że oceny sposobów komunikacji może dokonywać wyłącznie osoba (lub osoby), która jest znana i akceptowana przez osobę niepełnosprawną, uczestniczy systematycznie w jej aktywnościach lub towarzyszy jej co najmniej 6 miesięcy (np. nauczyciele, terapeuci, opiekunowie, rodzice).

Podstawą do wypełnienia *Kwestionariusza* mogą być zarówno wcześniejsze obserwacje osoby w czasie różnorodnych aktywności, jaki i obserwacje zachowań i reakcji w aranżowanych, prostych sytuacjach diagnostycznych. W drugim przypadku należy zadbać o odpowiednie warunki: zapewnienie osobie niepełnosprawnej poczucia bezpieczeństwa i komfortu psychicznego (osoba jest po posiłku, nie wykazuje oznak zmęczenia, znużenia, niepokoju, nie przejawia oznak choroby, nie jest bezpośrednio po np. ataku padaczki itd.). Ocena powinna być przeprowadzana indywidualnie lub w celowo dobranych grupach (w przypadku oceny interakcji z grupą).



Schemat 4. Ocena sposobów komunikacji z zastosowaniem *KOSK*.

Wyniki oceny psychometrycznej *KOSK*

Oceny psychometrycznej *KOSK* dokonano na podstawie badań przeprowadzonych na populacji osób dorosłych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Badania przeprowadzone zostały w okresie marzec–maj 2010 r., głównie w placówkach prowadzonych przez *Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym*. *Kwestionariusz* wypełniały osoby spełniające podstawowe kryteria wskazane w części artykułu opisującym konstrukcję *KOSK*.

Ocenę rzetelności wykonano na podstawie wyników badań przeprowadzonych na łącznej grupie 200 osób, w tym: 100 osób charakteryzowało się głęboką niepełnosprawnością intelektualną oraz 100 umiarkowaną i znaczną. Średnia wieku wynosiła 26 lat i 6 miesięcy. Najmłodszy oceniany miał 18 lat, najstarszy – 56 lat. Średnia wieku w grupie osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wynosiła 23 lata i 4 miesiące, w grupie osób z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością – 29 lat i 7 miesięcy (najstarszy badany miał 42 lata). Różnica w średnim wieku grup badanych może wynikać z wielu powodów. Wśród nich

być może najważniejszymi są: krótszy wiek życia osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i mniejsza oferta wsparcia instytucjonalnego dla tej grupy dorosłych niepełnosprawnych, co w konsekwencji oznacza często krótszy pobyt w instytucji wsparcia[4)].

Analiza statystyczna zebranego materiału przeprowadzona została z wykorzystaniem pakietu SPSS 14 PL dla Windows.

Rzetelność narzędzia badawczego to cecha oznaczająca dokładność pomiaru. *Najbardziej znane synonimy pojęcia rzetelności to „pewność" (dependability), „zgodność wewnętrzna" (consistency) i „stabilność" (stability)* (J.P. Guilford, 2005, s. 27). W ujęciu matematycznym ujmowany jest jako stosunek wariancji wyników prawdziwych do wariancji wyników otrzymanych (por. Ch. Franktor-Nachmias, D. Nachmias, 2001). Istnieją różne metody oceny rzetelności, np. badanie tych samych populacji danym narzędziem dwukrotnie w jakimś odstępie czasu, ocena spójności wewnętrznej (spójność treściowa narzędzia) metodą połówkową (porównywanie wyników uzyskanych w połowach testu podzielonego w taki sposób, aby były one wzajemnie równoległe) lub techniką form alternatywnych (porównywanie wyników dwóch testów równoległych). W praktyce często wykorzystuje się badanie zgodności wewnętrznej, stanowiące odmianę metody połówkowej i polegające na obliczeniu współczynnika Kudera-Richardsona (dla testu składającego się z pozycji dwukategorialnych) lub alfa Cronbacha (dla pozycji wielokategorialnych).

Analiza rzetelności *KOSK* wykonana została metodą badania wewnętrznej spójności skali. Zakłada się, że rzetelne skale będą charakteryzowały się wartością współczynnika alfa Cronbacha wyższą niż 0,7 (kryterium Nunnally'ego). Jednakże w literaturze można znaleźć także skale, których wartość współczynnika alfa Cronbacha jest większa niż 0,5.

Najwyższy współczynnik alfa Cronbacha uzyskano dla podskali *nieskuteczność i niestosowność zachowań i reakcji komunikacyjnych w sytuacji interakcji proponowanej przez rówieśnika nieznanego* (tabela 2.), najniższy natomiast dla podskali *skuteczność i stosowność zachowań i reakcji komunikacyjnych w sytuacji wyrażania potrzeb* (tabela 3.).

Oceny wewnętrznej spójności skal dla skal: *sposobu komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji propozycji interakcji ze strony dorosłego, rówieśnika lub grupy rówieśniczej* oraz *sposobu komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji przerwania interakcji przez dorosłego lub rówieśnika* spełniają kryterium Nunnally'ego.

[4)] Mam tu na uwadze placówki o charakterze rehabilitacyjno-opiekuńczym, do których przyjmowane są osoby z głęboką niepełnosprawnością, a także limit wieku w niektórych z nich, np. w ośrodkach rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczych dla osób z głęboką niepełnosprawnością limit wieku wynosi 25 lat.

Tabela 1. Wyniki wewnętrznej spójności *skali sposobu komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji propozycji interakcji ze strony dorosłego, rówieśnika lub grupy rówieśniczej* (Skala I)

Skala sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji propozycji interakcji ze strony dorosłego, rówieśnika lub grupy rówieśniczej		**Średnia**	**Odchylenie standardowe**	**Wariancja**	**Alfa Cronbacha**
Skuteczność i ***stosowność*** zachowań i reakcji komunikacyjnych **(SS)** w sytuacji:	propozycji interakcji ze strony dorosłego znanego osobie niepełnosprawnej (DZ)	20,87	4,832	23,350	0,859
	propozycji interakcji ze strony rówieśnika znanego osobie niepełnosprawnej (RZ)	20,72	4,967	24,675	0,873
	propozycji interakcji ze strony dorosłego nieznanego (DNZ)	19,42	4,929	24,295	0,891
	propozycji interakcji ze strony rówieśnika nieznanego osobie niepełnosprawnej (RNZ)	19,16	4,956	24,564	0,895
	propozycji interakcji grupy rówieśniczej(GR)	20,17	4,795	22,993	0,869
Skuteczność i ***niestosowność*** zachowań i reakcji komunikacyjnych **(SN)** w sytuacji:	propozycji interakcji ze strony dorosłego znanego osobie niepełnosprawnej (DZ)	18,30	3,755	14,089	0,826
	propozycji interakcji ze strony rówieśnika znanego osobie niepełnosprawnej (RZ)	18,26	3,815	14,558	0,840
	propozycji interakcji ze strony dorosłego nieznanego (DNZ)	17,66	3,683	13,562	0,857
	propozycji interakcji ze strony rówieśnika nieznanego osobie niepełnosprawnej (RNZ)	17,56	3,620	13,105	0,851
	propozycji interakcji grupy rówieśniczej(GR)	17,95	3,652	13,334	0,836
Nieskuteczność i ***stosowność*** zachowań i reakcji komunikacyjnych **(NS)** w sytuacji:	propozycji interakcji ze strony dorosłego znanego osobie niepełnosprawnej (DZ)	6,49	1,480	2,191	0,866
	propozycji interakcji ze strony rówieśnika znanego osobie niepełnosprawnej (RZ)	6,48	1,473	2,170	0,872
	propozycji interakcji ze strony dorosłego nieznanego (DNZ)	6,56	1,612	2,599	0,886
	propozycji interakcji ze strony rówieśnika nieznanego osobie niepełnosprawnej (RNZ)	6,53	1,514	2,291	0,873
	propozycji interakcji grupy rówieśniczej(GR)	6,59	1,684	2,836	0,892

Skala sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji propozycji interakcji ze strony dorosłego, rówieśnika lub grupy rówieśniczej		Średnia	Odchylenie standardowe	Wariancja	Alfa Cronbacha
Nieskuteczność i ***niestosowność*** zachowań i reakcji komunikacyjnych **(NN)** w sytuacji:	propozycji interakcji ze strony dorosłego znanego osobie niepełnosprawnej (DZ)	7,32	1,115	1,244	0,853
	propozycji interakcji ze strony rówieśnika znanego osobie niepełnosprawnej (RZ)	7,36	1,186	1,407	0,845
	propozycji interakcji ze strony dorosłego nieznanego (DNZ)	7,38	1,086	1,180	0,771
	propozycji interakcji ze strony rówieśnika nieznanego osobie niepełnosprawnej (RNZ)	7,40	1,194	1,426	0,832
	propozycji interakcji grupy rówieśniczej(GR)	7,39	1,197	1,434	0,840

Tabela 2. Wyniki wewnętrznej spójności *skali sposobu komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji przerwania interakcji przez dorosłego lub rówieśnika* (Skala II)

Skala sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji przerwania interakcji przez dorosłego lub rówieśnika		Średnia	Odchylenie standardowe	Wariancja	Alfa Cronbacha
Skuteczność i ***stosowność*** zachowań i reakcji komunikacyjnych **(SS)** w sytuacji:	przerwania interakcji ze strony dorosłego znanego osobie niepełnosprawnej (DZ)	19,48	4,855	23,567	0,881
	przerwania interakcji ze strony rówieśnika znanego osobie niepełnosprawnej (RZ)	19,22	4,764	22,695	0,885
	przerwania interakcji ze strony dorosłego nieznanego (DNZ)	18,62	4,927	24,278	0,900
	przerwania interakcji ze strony rówieśnika nieznanego osobie niepełnosprawnej (RNZ)	18,30	4,870	23,717	0,902
Skuteczność i ***niestosowność*** zachowań i reakcji komunikacyjnych **(SN)** w sytuacji:	przerwania interakcji ze strony dorosłego znanego osobie niepełnosprawnej (DZ)	17,89	3,662	13,409	0,838
	przerwania interakcji ze strony rówieśnika znanego osobie niepełnosprawnej (RZ)	18,08	3,813	14,536	0,852

Skala sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji przerwania interakcji przez dorosłego lub rówieśnika		**Średnia**	**Odchylenie standardowe**	**Wariancja**	**Alfa Cronbacha**
	przerwania interakcji ze strony dorosłego nieznanego (DNZ)	17,45	3,627	13,153	0,859
	przerwania interakcji ze strony rówieśnika nieznanego osobie niepełnosprawnej (RNZ)	17,47	3,779	14,281	0,875
Nieskuteczność i ***stosowność*** zachowań i reakcji komunikacyjnych **(NS)** w sytuacji:	przerwania interakcji ze strony dorosłego znanego osobie niepełnosprawnej (DZ)	6,59	1,693	2,866	0,887
	przerwania interakcji ze strony rówieśnika znanego osobie niepełnosprawnej (RZ)	6,49	1,473	2,171	0,859
	przerwania interakcji ze strony dorosłego nieznanego (DNZ)	6,60	1,669	2,784	0,891
	przerwania interakcji ze strony rówieśnika nieznanego osobie niepełnosprawnej (RNZ)	6,59	1,620	2,625	0,881
Nieskuteczność i ***niestosowność*** zachowań reakcji komunikacyjnych **(NN)** w sytuacji:	przerwania interakcji ze strony dorosłego znanego osobie niepełnosprawnej (DZ)	7,42	1,249	1,561	0,839
	przerwania interakcji ze strony rówieśnika znanego osobie niepełnosprawnej (RZ)	7,36	1,134	1,285	0,835
	przerwania interakcji ze strony dorosłego nieznanego (DNZ)	7,43	1,266	1,603	0,846
	przerwania interakcji ze strony rówieśnika nieznanego osobie niepełnosprawnej (RNZ)	7.44	1,340	1,795	0,857

Wartości wszystkich współczynników alfa Cronbacha są wyższe od 0,7 i wahają się od 0,771 do 0,902 (tabela 1. i 2.). Dla skali *sposobu inicjowania kontaktu osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* wartości współczynników alfa Cronbacha są niższe, jednak można uznać, że rzetelność techniki jest wystarczająca do podejmowania działań diagnostycznych. Proponowana technika może stanowić podstawę do rozpoznania sposobów komunikacji i wnioskowania o stylu komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. *KOSK* nie ocenia wszystkich aspektów komunikacji, dlatego nie może być wykorzystywany jako jedyne narzędzie do oceny tej sfery funkcjonowania. Pozwala raczej na tzw. ocenę przesiewową, umożliwiającą określenie typowych stylów komunikacji w relacjach formalnych (pionowych) i nieformalnych (poziomych).

Tabela 3. Wyniki wewnętrznej spójności i rzetelności *skali sposobu inicjowania kontaktu osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji inicjowania interakcji przez dorosłego lub rówieśnika*

Skala sposobów inicjowania kontaktu osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną		**Średnia**	**Odchylenie standardowe**	**Wariancja**	**Alfa Cronbacha**
Skuteczność i ***stosowność*** zachowań komunikacyjnych **(SS)** w sytuacji:	pozostawienia samej osoby niepełnosprawnej przez dłuższy czas (S)	9,56	2,221	4,932	0,655
	wyrażania potrzeb (P)	10,16	2,298	5,281	0,587
	inicjowania interakcji ze znanym rówieśnikiem (RZ)	10,43	2,363	5,582	0,676
	inicjowania interakcji z nieznanym rówieśnikiem (RNZ)	9,56	2,274	5,173	0,710
	interakcji ze znanym dorosłym (DZ)	10,74	2,276	5,178	0,631
	inicjowania interakcji z nieznanym dorosłym (DNZ)	9,59	2,253	5,077	0,720
Skuteczność i ***niestosowność*** zachowań komunikacyjnych **(SN)** w sytuacji:	pozostawienia samej osoby niepełnosprawnej przez dłuższy czas (S)	9,16	2,021	4,085	0,687
	wyrażania potrzeb (P)	9,94	2,110	4,453	0,624
	inicjowania interakcji ze znanym rówieśnikiem (RZ)	9,16	1,960	3,840	0,660
	inicjowania interakcji z nieznanym rówieśnikiem (RNZ)	8,67	1,757	3,088	0,682
	interakcji ze znanym dorosłym (DZ)	9,16	1,842	3,391	0,672
	inicjowania interakcji z nieznanym dorosłym (DNZ)	8,75	1,864	3,475	0,717

Rozpoznanie kompetencji komunikacyjnych będzie wymagało od specjalistów zastosowania dodatkowych technik.

W trakcie przeprowadzania badań gromadzono uwagi i komentarze terapeutów oraz opiekunów, którzy oceniali reakcje i zachowania komunikacyjne osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ponieważ wiele osób wskazywało na czasochłonność oceny opracowane zostało proste narzędzie do oceny sposobów komunikacji. Terapeuci nie oceniali konkretnych reakcji i zachowań komunikacyjnych, lecz sposoby: skuteczny i stosowny, skuteczny i niestosowny, nieskuteczny i stosowny, nieskuteczny i niestosowny. Zadanie terapeutów polegało na określeniu typowego sposobu komunikacji stosowanego przez osobę z niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji propozycji, przerywania

i inicjowania interakcji. Badania zostały przeprowadzone wśród 66 osób, które uczestniczyły we wcześniejszych badaniach. Wyniki uzyskane podczas obu badań zostały skorelowane.

Ocenie poddano 36 sytuacji komunikacyjnych określonych w *KOSK* oraz w wersji skróconej narzędzia. W czternastu przypadkach korelacje wyników są istotne statystycznie (tabela 4. i tabela 5.). Należy zwrócić uwagę na fakt, że we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych oceniających zachowania niestosowne i nieskuteczne uzyskano wyniki wskazujące na istotne korelacje. Korelacje istotne statystycznie odnotowano również w trzech przypadkach (na dziewięć możliwych) w zakresie zachowań nieskutecznych i stosownych,

Tabela 4. Korelacje między wynikami badania z użyciem *KOSK* oraz skróconej wersji narzędzia (Skala I)

Nadawca/ odbiorca	Sposób komunikacji	Współczynnik korelacji Pearsona	Poziom istotności
Dorosły znany (DZ)	zachowania i reakcje nieskuteczne i niestosowne	0,378	0,002
	zachowania i reakcje nieskuteczne i stosowne	0,237	0,055
	zachowania i reakcje skuteczne i niestosowne	0,202	0,104
	zachowania i reakcje skuteczne i stosowne	0,238	0,054
Rówieśnik znany (RZ)	zachowania i reakcje nieskuteczne i niestosowne	0,418	0,001
	zachowania i reakcje nieskuteczne i stosowne	0,248	0,044
	zachowania i reakcje skuteczne i niestosowne	0,167	0,179
	zachowania i reakcje skuteczne i stosowne	0,200	0,107
Dorosły nieznany (DNZ)	zachowania i reakcje nieskuteczne i niestosowne	0,399	0,001
	zachowania i reakcje nieskuteczne i stosowne	0,039	0,754
	zachowania i reakcje skuteczne i niestosowne	0,084	0,502
	zachowania i reakcje skuteczne i stosowne	0,258	0,037
Rówieśnik nieznany (RNZ)	zachowania i reakcje nieskuteczne i niestosowne	0,418	0,001
	zachowania i reakcje nieskuteczne i stosowne	0,054	0,664
	zachowania i reakcje skuteczne i niestosowne	0,810	0,520
	zachowania i reakcje skuteczne i stosowne	0,165	0,187
Grupa rówieśnicza (GR)	zachowania i reakcje nieskuteczne i niestosowne	0,354	0,004
	zachowania i reakcje nieskuteczne i stosowne	0,117	0,348
	zachowania i reakcje skuteczne i niestosowne	0,168	0,177
	zachowania i reakcje skuteczne i stosowne	0,226	0,068

Tabela 5. Korelacje między wynikami badania z użyciem *KOSK* oraz skróconej wersji narzędzia (Skala II)

Nadawca/ odbiorca	Sposób komunikacji	Współczynnik korelacji Pearsona	Poziom istotności
Dorosły znany (DZ)	zachowania i reakcje nieskuteczne i niestosowne	0,418	0,001
	zachowania i reakcje nieskuteczne i stosowne	0,030	0,808
	zachowania i reakcje skuteczne i niestosowne	0,117	0,350
	zachowania i reakcje skuteczne i stosowne	0,147	0,239
Rówieśnik znany (RZ)	zachowania i reakcje nieskuteczne i niestosowne	0,418	0,001
	zachowania i reakcje nieskuteczne i stosowne	0,248	0,044
	zachowania i reakcje skuteczne i niestosowne	0,167	0,179
	zachowania i reakcje skuteczne i stosowne	0,200	0,107
Dorosły nieznany (DNZ)	zachowania i reakcje nieskuteczne i niestosowne	0,350	0,004
	zachowania i reakcje nieskuteczne i stosowne	0,029	0,816
	zachowania i reakcje skuteczne i niestosowne	0,084	0,503
	zachowania i reakcje skuteczne i stosowne	0,135	0,281
Rówieśnik nieznany (RNZ)	zachowania i reakcje nieskuteczne i niestosowne	0,430	0,001
	zachowania i reakcje nieskuteczne i stosowne	0,035	0,778
	zachowania i reakcje skuteczne i niestosowne	0,081	0,520
	zachowania i reakcje skuteczne i stosowne	0,164	0,188

w sytuacjach: propozycji interakcji dorosłego znanego ($r = 0,237$; $p < 0,055$); propozycji interakcji rówieśnika znanego ($r = 0,248$; $p < 0,044$); przerywania interakcji przez znanego rówieśnika ($r = 0,248$; $p < 0,044$). W dwóch przypadkach zachowań stosownych i skutecznych (na dziewięć możliwych) wartości korelacji okazały się istotne statystycznie. Dotyczyło to sytuacji propozycji interakcji ze strony dorosłego znanego ($r = 0,238$; $p < 0,054$) oraz sytuacji propozycji interakcji ze strony dorosłego nieznanego osobie z niepełnosprawnością ($r = 0,258$; $p < 0,037$).

Uzyskane wyniki mogą wskazywać na to, że osoby oceniające sposoby komunikacji bardziej koncentrują swoją uwagę na zachowaniach nieskutecznych, których nie potrafią zinterpretować. Można też założyć, że zachowania niestosowne (często nieakceptowane społecznie) są bardziej „widoczne" i wymagają odpowiednich reakcji ze strony opiekunów, terapeutów i innych specjalistów.

Aktualnie podejmowane są działania mające na celu opracowanie funkcjonalnego modelu wspierania rozwoju komunikacji, którego podstawą będzie pro-

ces rozpoznania sposobów, stylów, a także kompetencji komunikacyjnych osób z głębsza niepełnosprawnością intelektualną. Wersja skrócona narzędzia stała się podstawą do opracowania *profilu sposobów komunikacji.* Obecnie prowadzone są badania, które pozwolą na jego ocenę psychometryczną.

Bibliografia

Franktor-Nachmias, CH., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Zysk i S-ka.

Guilford, J.P. (2005). Teoria testów psychologicznych. W: J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów.* Gdańsk: GWP.

Marcinkowska, B. (2011). Kompetencje komunikacyjne osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie modelowe. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, *1(13)*, s. 35–36.

Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K**.** (2008). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Schalock, R.L., Coulter, D.L., Bradley, V.J., Borthwick-Duffy, S.A., Wil, H.E., Buntinx, Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckason, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tasse, M.J., Thompson, J.R., Verdugo-Alonso, M.A., Wehmeyer, M.I., Yeager, M.H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports.* Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.

Witkowski, T. (1996). *Podręcznik do Inwentarza PAC-1 H.C. Gunzburga do oceny postępu w rozwoju społecznym osób z upośledzeniem umysłowym.* Lublin.

Witkowski, T. (1996). *Podręcznik do Inwentarza PAC-2 H.C. Gunzburga do oceny postępu w rozwoju społecznym osób z upośledzeniem umysłowym.* Lublin.

Witkowski, T. (1996). *Podręcznik do Inwentarza PPAC H.C. Gunzburga do oceny postępu w rozwoju społecznym osób z upośledzeniem umysłowym.* Lublin.

KWESTIONARIUSZ OCENY SPOSOBÓW KOMUNIKACJI OSÓB Z GŁĘBSZĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ (KOSK) – PROPOZYCJA TECHNIKI DIAGNOSTYCZNEJ, OCENA PSYCHOMETRYCZNA

Streszczenie

Kwestionariusz oceny sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną został opracowany na potrzeby badań kompetencji komunikacyjnych osób z umiarkowaną, znaczą lub głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Celem artykułu jest prezentacja podstaw teoretycznych, założeń konstrukcyjnych oraz wyników oceny psychometrycznej *kwestionariusza do badania sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* (*KOSK).* Proponowana technika diagnostyczna ocenia sposoby komunikacji, a wynika z modelu kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Oceny psychometrycznej *KOSK* dokonano na podstawie badań przeprowadzonych na populacji osób dorosłych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Badania przeprowadzone zostały w okresie marzec – maj 2010 r., głównie w palcówkach prowadzonych przez *Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym*.

Słowa kluczowe: kompetencje komunikacyjne, sposoby komunikacji, głębsza niepełnosprawność intelektualna, kwestionariusz oceny sposobów komunikacji (KOSK), trafność, rzetelność.

QUESTIONNAIRE FOR THE ASSESSMENT OF COMMUNICATION METHODS USED BY PEOPLE WITH PROFOUND INTELLECTUAL DISABILITIES (KOSK) – PROPOSAL OF A DIAGNOSTIC TECHNIQUE, PSYCHOMETRIC EVALUATION

Summary

The Questionnaire for the Assessment of Communication Methods Used by People with Profound Intellectual Disabilities was designed in order to examine communication competence of people with moderate, severe or profound intellectual disabilities. The article aims to present the theoretical basis, structural assumptions and findings of the psychometric evaluation of The Questionnaire for the Assessment of Communication Methods Used by People with Profound Intellectual Disabilties (KOSK). This diagnostic technique assesses communication methods, and it results from the model of communication competence of people with profound intellectual disabilities. The psychometric evaluation of the questionnaire was carried out based on the study conducted on the population of adults with profound intellectual disabilities. The study was conducted from March to May 2010 mainly in the centers run by The Polish Association for the Welfare of People with Mental Disabilities.

Key words: communication competence, communication methods, profound intellectual disabilities, questionnaire for the assessment of communication methods (KOSK), validity, reliability.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
NR 2(16) 2012

SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY, KRONIKA

MONIKA DOMINIAK-KOCHANEK, KAROLINA KONOPKA

XVI WORKSHOP AGGRESSION
Marburg, 11–12 listopada 2011

W dniach 11–12 listopada 2011 roku w Marburgu odbyła się 16. dwudniowa konferencja poświęcona problematyce agresji. W roli organizatorów wystąpiły Zakłady Metodologii i Psychologii Społecznej Wydziału Psychologii marburskiego Philipps Universität. Większość uczestników biorących w niej udział to naukowcy niemieccy, a w tym roku najliczniejszą grupę stanowili badacze z Uniwersytetu w Bielefeld. Jednakże wśród referentów i słuchaczy byli także obecni przedstawiciele innych niż niemieckie ośrodków naukowych. Tym razem mury uczelni w Marburgu gościły naukowców z uniwersytetów w Luksemburgu, Sewilli, Paryża i Ankary. Akademię Pedagogiki Specjalnej reprezentowali prof. Adam Frączek, dr Monika Dominiak-Kochanek, dr Joanna Rajchert, mgr Karolina Konopka, mgr Aleksandra Tłuściak-Deliowska oraz mgr Marta Rutkowska. Zespół Badań nad Socjalizacją i Agresją Instytutu Psychologii Stosowanej bierze udział w tej konferencji od 2006 roku.

Program zjazdu przewidywał dziewięć sesji tematycznych, sesję posterową oraz trzygodzinne wykłady specjalne. Panele tematyczne odbywały się symultanicznie (po dwa jednocześnie) i zorganizowane były wokół następujących zagadnień: agresja seksualna, agresja jako wynik interakcji cech jednostkowych i sytuacyjnych, agresja w kontekście procesów wewnątrzgrupowych, przemoc w mediach, gotowość do agresji, agresja w okresie adolescencji, agresja jako konsekwencja złości i żądzy zemsty oraz podejście motywacyjne do agresji i przemocy.

Konferencję zainaugurowało wystąpienie Michaeli Christ zatytułowane *Changing Frames, Societal Preconditions for Collective Violence*, w którym autorka podjęła próbę wyjaśnienia, dlaczego doszło do holokaustu przy aprobacie znaczącej części niemieckiego społeczeństwa. To właśnie holokaust jest jednym z najbardziej wstrząsających przejawów zbiorowej agresji, zaś fakt społecznego przyzwolenia na eksterminację Żydów w czasie II wojny światowej traktuje się

często jako zdarzenie niemożliwe do wyjaśnienia i zrozumienia. Christ pokazała, że społeczna aprobata dla wszelkich przejawów agresji ukierunkowanych na określone grupy społeczne powstaje w toku złożonego procesu, który przebiega na kilku piętrach systemu społecznego jednocześnie. Piętro najwyższe, makrospołeczne, obejmuje instytucjonalne upowszechnianie wśród jednostek rasizmu i szowinizmu oraz akcentowanie wyrazistych kryteriów rozróżniania „swoich" od „obcych". Zadanie to spełniała ideologia narodowego socjalizmu. Na piętrze relacji międzygrupowych, wskutek odgórnie rozpowszechnianych przekonań odnośnie cech, jakimi charakteryzuje się prawdziwy obywatel państwa, nastąpiło poznawcze eliminowanie Żydów ze społeczeństwa niemieckiego jako grupy społecznej, nieposiadającej tych atrybutów. Stopniowo proces kategoryzacji na „my i „oni" upowszechniany przez narodowy socjalizm zaczął obejmować inne grupy społeczne niespełniające kryteriów idealnego obywatela. W konsekwencji, na piętrze relacji międzygrupowych doszło do poznawczej eliminacji innych mniejszości ze społeczeństwa niemieckiego, takich jak niepełnosprawni, Romowie, osoby o odmiennej orientacji seksualnej. Na najniższym piętrze, obejmującym proces socjalizacji pierwotnej i wtórnej, nastąpiło wzmocnienie szowinistycznych postaw i opisanych wyżej kategoryzacji społecznych w toku bezpośrednich relacji w środowisku rodzinnym, szkolnym czy rówieśniczym. Omówione mechanizmy należy traktować jako względnie uniwersalną ścieżkę kształtowania się indywidualnych postaw, przyzwalających na podejmowanie aktów zbiorowej agresji, wymierzonej przeciw grupom czy społecznościom, które ze względu na jakieś własności nie pasują do mainstreamu.

Nawiązaniem do referatu Michaeli Christ były wykłady zaprezentowane w sekcji zatytułowanej *Agresja jako wynik interakcji cech jednostkowych i sytuacyjnych* odnoszące się głównie do zagadnień uprzedzeń grupowych i dyskryminacji. Jonas Rees w prezentacji *When the past affects the present – and when it doesn't: shame for historical ingroup wrongdoing and perceived outgroup victim status* podjął problematykę roli poczucia wstydu w kształtowaniu postaw wobec grup mniejszościowych. Rees wprost nawiązywał do holokaustu jako tragedii, która przynajmniej u części Niemców wywołuje wstyd i poczucie winy. W swoich badaniach skoncentrował się na zjawisku wstydu moralnego, które jest efektem zaangażowania się własnej grupy narodowościowej w niechlubne zdarzenia historyczne. Testował, w jakim stopniu wstyd moralny reguluje stosunek wobec mniejszości tureckiej, mieszkającej aktualnie w Niemczech. Okazało się, że poczucie wstydu moralnego wiąże się z uprzedzeniami wobec Turków, ale tylko wtedy, gdy badanym uświadomi się, że grupa ta ma w swojej historii akt zbrodni na innej nacji. Im większy wstyd moralny za holokaust odczuwali badani Niemcy, tym mniejsze uprzedzenia deklarowali wobec mniejszości tureckiej.

W kolejnym wystąpieniu pt. *The winner takes it all: realistic and perceived ethnic competition as predictors of perceived ethnic threat and discrimination among imigrants* Julia Gundlach i Andreas Zick przedstawili hipotetyczny

model wyjaśniający uprzedzenia, dyskryminację i akty agresji wobec imigrantów. Uznali, że czynniki mające na to wpływ można rozpatrywać na dwóch poziomach: makro i mikro. Kluczowym komponentem na poziomie makro jest współzawodnictwo z grupami mniejszościowymi o zasoby oraz poczucie zagrożenia ich utratą. Taka rywalizacja zwiększa dyskryminację członków innej grupy, zwłaszcza kiedy jednostka – na poziomie mikro – postrzega ją jako bezpośrednio zagrażającą jej zasobom. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na negatywne ustosunkowania wobec grup mniejszościowych jest pozycja społeczna, która stała się przedmiotem innego wystąpienia badaczy z Uniwersytetu w Bielefeld. Hector Carvacho oraz Andreas Zick w prezentacji zatytułowanej *Between classes and prejudices: ideological configurations* zweryfikowali zależność pomiędzy statusem społecznym, natężeniem prawicowego autorytaryzmu, orientacją na dominację społeczną a uprzedzeniami. Mianem prawicowego autorytaryzmu określa się zespół postaw charakteryzujący się wysokim poziomem uprzedzeń względem innych grup społecznych, konserwatyzmem oraz fundamentalizmem religijnym. Z kolei orientacja na dominację społeczną wyraża się w dążeniu do zachowania aktualnej hierarchii społecznej i można w związku z tym przypuszczać, że jest atrybutem osób o wysokich dochodach i wysokiej pozycji społecznej. Okazało się jednak, że zarówno orientacja na dominację, jak i prawicowy autorytaryzm są wyrazem światopoglądu osób z niższymi zarobkami, a same uprzedzenia lepiej wyjaśnia natężenie prawicowego autorytaryzmu niż natężenie orientacji na dominację. Związek między dochodami a uprzedzeniami zapośredniczony jest przez specyficzny, konserwatywny światopogląd. Przytoczone badania są ważną próbą wyjaśnienia, dlaczego pewne własności, postawy i zachowania, zwłaszcza dyskryminacyjne, przypisuje się grupom społecznym reprezentującym mniejsze dochody, tak jakby fakt posiadania większych zasobów materialnych przekładał się automatycznie na większą otwartość na przejawy inności w społeczeństwie.

Zespół Badań nad Socjalizacją i Agresją zorganizował własne sympozjum, które choć odbyło się wieczorową porą, przyciągnęło zainteresowanych słuchaczy. Sympozjum rozpoczął prof. Adam Frączek wykładem pt. *Categories, functions and measurement of personal readiness for aggressive behavior*. Prelegent zarysował w swojej prezentacji koncepcję gotowości do agresji definiowaną jako konstelację psychicznych procesów, zjawisk oraz struktur, które leżą u podstawy i regulują agresywne zachowanie. Gotowość emocjonalno-impulsywna to skłonność do reagowania złością, której towarzyszy brak kontroli emocjonalnej. Gotowość nawykowo-poznawcza dotyczy zakodowanych struktur o charakterze poznawczym w postaci schematów i skryptów zachowania się. Trzeci rodzaj gotowości – osobowościowo-immanentna – jest przejawem mechanizmu intrapsychicznego w postaci stałej potrzeby zachowań agresywnych.

Rodzinne uwarunkowania gotowości do agresji były przedmiotem badań Joanny Rajchert, która zaprezentowała referat zatytułowany *Parenting style in*

childhood and readiness for aggression in late adolescence. Przeprowadzenie badań w Polsce, Stanach Zjednoczonych i Hongkongu umożliwiło dodatkowo określenie, w jakim stopniu związek między stylami wychowania stosowanymi przez rodziców a gotowością do agresji interpersonalnej dzieci jest zapośredniczony przez specyficzny wpływ kulturowy, a w jakim ma charakter uniwersalny. Okazuje się, że jedyna, niezależna kulturowo relacja dotyczy demokratycznego stylu wychowania, który współwystępuje z mniejszą gotowością osobowościowo-immanentną dziecka zaobserwowaną we wszystkich trzech krajach. Ponadto, w toku badań udało się wyodrębnić specyficzne dla danego kraju czynniki ryzyka. I tak zarówno w Polsce, jak i Chinach czynnikiem ryzyka, przejawiającym się w większej gotowości immanentno-osobowościowej jest permisywny styl wychowania stosowany przez rodziców, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych nie stwierdzono takiej zależności. Podobnego obszaru tematycznego dotyczyło wystąpienie Moniki Dominiak-Kochanek przygotowane wspólnie z Ewą Kulawską z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego zatytułowane *Punishment in childhood and readiness for aggression among young adults*. Autorki skoncentrowały się na pokazaniu, jakie sposoby i aspekty procesu karania są charakterystyczne dla matek i ojców, jak praktyki dyscyplinarne zmieniają się w zależności od płci dziecka oraz jakie jest znaczenie różnych doświadczeń dyscyplinarnych dla natężenia różnych gotowości do agresji. Z ich badań wynika, że kary fizyczne stosowane przez matki pozostają w związku z częstością niewłaściwych zachowań dziecka. Można zatem założyć, że celem surowej dyscypliny stosowanej przez matki jest skorygowanie nieodpowiedniego zachowania dziecka, a przyczyna stosowania takich metod wychowawczych tkwi w braku umiejętności egzekwowania standardów zachowania w inny sposób niż przez kary cielesne. Kary fizyczne pełnią inną funkcję w przypadku ojców, gdyż nie stwierdzono związku między intensywnością ich stosowania a niewłaściwym zachowaniem dziecka. W konsekwencji można uznać, że zależność między doświadczaniem kar fizycznych doznawanych w dzieciństwie a gotowością do agresji interpersonalnej, zwłaszcza osobowościowo-immanentnej, występuje w przypadku surowej dyscypliny, która jest udziałem ojca a nie matki. Większe znaczenie dla gotowości do agresji dzieci ma z kolei kontekst, w którym przebiega akt karania podjęty przez matkę, zwłaszcza w sytuacji natężenia sporu z ojcem o właściwy sposób dyscyplinowania dziecka. Podsumowując, można powiedzieć, że w przypadku ojca największe znaczenie dla gotowości do agresji interpersonalnej dziecka miał rodzaj stosowanej dyscypliny, a zwłaszcza częstość używania kar fizycznych, zaś w przypadku matek, sposób wdrażania dyscypliny. Ostatni z wykładów naszego zespołu wygłoszony przez Karolinę Konopkę pod tytułem *Gender identity and readiness for aggression among males and females* dotyczył tożsamości rodzajowej i gotowości do agresji kobiet i mężczyzn. Tożsamość rodzajową definiuje się jako identyfikację z kategorią płci, która jest budowana na postawie stereoty-

pów związanych z płcią. Jednym z ich aspektów są cechy przypisywane kobietom i mężczyznom. Badania pokazują wyraźnie, że cechy przypisywane mężczyznom (np. dominacja, niezależność, spryt) koncentrują się wokół wymiaru sprawczości natomiast stereotypowe cechy kobiece (np. czułość, wrażliwość, łagodność) odzwierciedlają orientację na wspólnotowość. W badaniu wykazano, że tożsamość rodzajowa wiąże się z nawykowo-poznawczą i osobowościowo-immanentną gotowością do agresji, ale w sposób odmienny u kobiet i mężczyzn. Kobiety o słabo wykrystalizowanej tożsamości własnej płci uzyskują wyższe natężenie gotowości nawykowo-poznawczej niż kobiety z silną tożsamością. Natomiast mężczyźni o słabo wykrystalizowanej tożsamości własnego rodzaju manifestowali niższe natężenie gotowości osobowościowo-immanentnej niż mężczyźni, którzy przypisywali sobie wiele stereotypowych cech męskich. Uzyskane wyniki dyskutowano w kategoriach wpływu różnic w socjalizacji kobiet i mężczyzn na rozwój gotowości do agresji.

Nawiązaniem do tematyki sympozjum zorganizowanego przez Zespół Badań nad Socjalizacją i Agresją były plakaty zaprezentowane na sesji posterowej. Joanna Rajchert przedstawiła wyniki badań nad rolą gotowości do agresji w związku pomiędzy społecznym wykluczeniem a zachowaniem agresywnym. Badania przeprowadzone w Polsce i Stanach Zjednoczonych pokazały, że osoby z wysoką gotowością emocjonalno-impulsywną do agresji, w porównaniu z osobami z niskim natężeniem gotowości tego typu, są bardziej agresywne wtedy, gdy doświadczą wykluczenia z grupy. Ten wynik pokazuje, że aby prowokacja doprowadziła do agresywnego zachowania się, potrzebne są pewne specyficzne, indywidualne właściwości osoby poddanej prowokacji. Tematem przewodnim posteru Marty Rutkowskiej pt. *Personal readiness for aggression and socio-moral approval of violence in society* był związek między wzorcami gotowości do agresji i aprobatą społeczno-moralną przemocy wśród młodzieży. W badaniu wykazano, że osoby o wyższej gotowości do agresji prezentują jednocześnie bardziej przychylną postawę wobec zasadności stosowania przemocy w różnych sytuacjach społecznych. Trzeci plakat – zaprezentowany przez Tłuściak-Deliowską – dotyczył relacji między różnymi aspektami tzw. klimatu szkoły a stopniem aprobaty przez uczniów różnych form przemocy. W badaniach ustalono, że zarówno wśród dziewcząt, jaki chłopców wyższe poczucie satysfakcji z własnej szkoły współwystępuje z niższym poziomem aprobaty społeczno-moralnej różnych form agresji oraz mniejszą akceptacją rożnych postaci usprawiedliwiania przemocy. Dowiedziono również, że fakt przypisywania własnej szkole większego natężenia przejawów aspołeczności wiąże się z większą aprobatą agresji interpersonalnej i przemocy w życiu społecznym.

Drugi dzień konferencji otworzył Brian Lickel z Uniwersytetu Massachusetts referatem zatytułowanym *Cognitive and affective processes underlying intergroup aggression*. Mówiąc o procesach afektywnych, odpowiadających za regulację międzygrupowej agresji, wyeksponował on znaczenie złości i strachu.

Zwyczajowo przyjęło się zakładać, że to złość w większym stopniu niż strach motywuje do ataku. Tymczasem stwierdzono, że uczucie strachu, które pojawia się w następstwie antycypowania przyszłych relacji z dotychczasowymi wrogami, zwiększa motywację do podjęcia działań agresywnych bardziej niż uczucie złości. Z kolei złość, którą jednostka odczuwa rozpamiętując historię relacji międzygrupowych, bardziej mobilizuje do podjęcia ataku, niż kiedy przeszłość budzi strach. Podstawowy proces poznawczy odpowiadający za regulację relacji międzygrupowych, w tym nasilenie zachowań agresywnych, polega na uwewnętrznieniu przeświadczenia o zbiorowej winie wszystkich przedstawicieli danej społeczności, nawet jeśli oni sami „odcinają" się od określonych czynów popełnionych przez pojedynczych członków ich grupy. Autor referatu zilustrował tę tezę, nawiązując do dramatycznych wydarzeń z 11 września 2001 roku, które doprowadziły do poznawczego powiązania terroryzmu z konkretną religią oraz przypisania wszystkim jej wyznawcom winy za ten akt terroru.

Większość wystąpień drugiego dnia konferencji dotyczyła badań nad agresją szkolną. Dominowało przekonanie, że zjawisko agresji w szkole jest zawsze efektem interakcji pewnych własności grupy rówieśniczej ze specyficznymi własnościami ucznia. Takie podejście, uwzględniające szeroki zakres zmiennych związanych z cechami grupy rówieśniczej i indywidualnymi cechami jednostki, zaprezentowano w podłużnych badaniach zatytułowanych *Peer–group influence on aggression in adolescence: a two-year longitudinal study* przedstawionych przez Ingid Möller z Uniwersytetu w Poczdamie. Wyniki badań wskazują na dwie odrębne ścieżki prowadzące w efekcie do wzrostu stosowania przez ucznia agresji fizycznej w ciągu dwóch lat. Na pierwszą ścieżkę składa się niska akceptacja przez grupę rówieśniczą, która (o ile) wzmocniona indywidualną preferencją ucznia do oglądania przemocy, daje efekt w postaci podwyższonej agresji fizycznej. Na ścieżce drugiej czynnikiem grupowym oddziałującym na agresję fizyczną jednostki są specyficzne normy grupowe przyzwalające na agresję, które wzmacniają indywidualne normy jednostki odnośnie stosowania agresji i wyzwalają wzrost rzeczywistych zachowań agresywnych ucznia na przestrzeni dwóch lat. Agresja szkolna ujmowana jako wypadkowa cech grupy rówieśniczej i cech jednostki pojawiła się również w referacie Jana Pfetscha i Angeli Ittel zatytułowanym *Peers, norms and aggression in school: on the relevance of social and normative characteristics for aggressive behavior in adolescence*. Co istotne, we wspomnianych badaniach udało się znaleźć grupowy czynnik ochrony przed podejmowaniem zachowań agresywnych sterowanych osobistymi przekonaniami normatywnymi na temat agresji. Okazało się, że wysoka akceptacja ucznia w grupie rówieśniczej oraz poczucie wsparcia społecznego w klasie szkolnej współtworzą specyficzny, pozytywny klimat, który pełni funkcje bufora osłabiającego agresję ucznia, wynikającą z jego indywidualnych przekonań o dopuszczalności stosowania przemocy w relacjach interpersonalnych.

W referatach na tegorocznej konferencji problematyka agresji pojawiała się w różnorodnych kontekstach teoretycznych, co znakomicie oddaje szerokie ramy pojęciowe tego zjawiska. Na konferencji poruszano zarówno kwestie postaw i przekonań normatywnych wobec agresji, problem cyberbullyingu wśród młodzieży, jak i zagadnienia dotyczące różnych przejawów zachowań agresywnych w środowisku szkolnym i rodzinnym. Różnicowano także zjawisko agresji pod względem psychologicznych mechanizmów odpowiadających za regulację zachowań agresywnych. Wreszcie uwzględniano również cele działań agresywnych, które pozwalają sprowadzić akt agresji do zachowania umotywowanego proaktywnie bądź reaktywnie. Wspólnym punktem odniesienia wymienionych podejść do problematyki agresji było poszukiwanie ich psychospołecznych korelatów i predyktorów bez odnoszenia się do potencjalnych, biologicznych regulatorów agresywnego zachowania. Oznacza to, że marburska konferencja koncentrowała się wokół tych aspektów agresji podejmowanej przez jednostkę, która poprzez socjalizację rodzinną bądź w efekcie normatywnego oddziaływania szkoły i grupy rówieśniczej, daje się skutecznie zmieniać.

Wszystkich zainteresowanych niemieckimi konferencjami poświęconymi zagadnieniom agresji zachęcamy do odwiedzenia strony http://isra.uni.lu/index.php/XVII-Workshop-Aggression. Można tam znaleźć informacje o 17. zjeździe, który w przyszłym roku będzie połączony z XXth International Society Research on Aggression World Meeting i odbędzie się wyjątkowo w Luksemburgu.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(16) 2012

AGNIESZKA PRZYBYLAK, EDYTA ZAWADZKA

NIEZALEŻNE ŻYCIE I PEŁNE UCZESTNICTWO OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH W ŻYCIU SPOŁECZNYM. CZY JESTEŚMY NA DOBREJ DRODZE?
ŁÓDŹ, 29–30 MARCA 2012

W dniach 29-30 marca 2012 roku trzy podmioty – Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych i Profilaktyki Społecznej, Pełnomocnik Rektora Uniwersytetu Łódzkiego ds. Osób Niepełnosprawnych oraz Stowarzyszenie Niepełnosprawnych Studentów i Absolwentów Uniwersytetu Łódzkiego – zorganizowały II edycję konferencji *Niezależne życie i pełne uczestnictwo osób niepełnosprawnych w życiu społecznym. Czy jesteśmy na dobrej drodze?*

Konferencja zainaugurowana została przez Annę Sobczak. Następnie głos zabrał prof. zw. dr hab. Paweł Maślanka, Prorektor Uniwersytetu Łódzkiego ds. studenckich i toku studiów, który wskazał na potencjał UŁ w zakresie infrastruktury odpowiadającej potrzebom osób niepełnosprawnych, kompetencji kadry akademickiej oraz studenckiej aktywności na rzecz wsparcia tej grupy. Uczestnicy mieli również okazję wysłuchać krótkich refleksji dotyczących idei Konferencji wygłoszonych przez Rzecznika Osób Niepełnosprawnych pracującego w Urzędzie Miasta Łodzi oraz przedstawicieli Polskiego Związku Niewidomych, Polskiego Związku Głuchych oraz Punktu Pośrednictwa Pracy Wolontarystycznej „CENTERKO”.

Pierwsza część Konferencji poświęcona była seksualności osób niepełnosprawnych. Rozpoczął ją niezwykle interesujący referat wygłoszony przez Krzysztofa Kulę, który w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Instynkt kochania* przedstawił zagadnienia związane m.in. z instynktem rozrodczym, ośrodkami miłości umiejscowionymi w układzie limbicznym, a także następującymi po sobie fazami miłości romantycznej, kompletnej oraz przyjacielskiej. Kolejna prelegentka, Monika Łukasiewicz, zwróciła uwagę na wiele istotnych kwestii związanych z seksualnością osób niepełnosprawnych. Referat autorstwa Janusza Kirenki pt. *Seksualizm osób z niepełnosprawnością* zamknął tę część konferen-

cji. Po przerwie wystąpili dwaj następni prelegenci. Pierwszy z nich, Dariusz Radomski, przybliżył słuchaczom temat *Czas studiowania czasem kształtowania zdrowia psychospołecznego*, zwracając uwagę m.in. na przesłanki świadczące o istocie omawianego zagadnienia, płciowe różnice w seksualności, przyczyny niepełnosprawności fizycznej oraz rehabilitację seksualną jako metodę kształtowania zdrowia psychoseksualnego. Wystąpienie drugiej prelegentki, Renaty Szczepanik, dotyczące przemocy seksualnej w relacjach rówieśniczych stało się przyczyną wielowątkowej dyskusji kończącej pierwszy blok zagadnień podejmowanych w ramach Konferencji.

Dalsza część dotyczyła aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Pierwszy referat wygłoszony został przez Annę Sobczak, która omawiając temat potrzeb zawodowych osób niepełnosprawnych, powoływała się zarówno na wnioski innych autorów, jak i własne badania. Referentka rozważała specyfikę funkcjonowania osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, wskazując na wiele trudności, niedoskonałości i barier w tym zakresie, przedstawiając propozycje zmian, a także potrzeby istotne dla analizowanej grupy osób. Bardzo interesujący, a co więcej skłaniający do późniejszej dyskusji i pytań, temat przedstawiony został przez Jacka Zadrożnego. W swoim wystąpieniu zaprezentował siedem kroków, które jego zdaniem stanowiły swoistą formę zachęty do dezaktywacji zawodowej osób niepełnosprawnych oraz zastanawiał się nad możliwymi celami wsparcia osób niepełnosprawnych jako kluczowy wskazując niezależne życie. Szczegółowej analizy dwóch artykułów Konstytucji RP z perspektywy osób niepełnosprawnych w kolejnym referacie dokonał Krzysztof Kurowski. Monika Hoffman-Grabowska przybliżyła zgromadzonym słuchaczom ideę Zakładu Aktywności Zawodowej, sposoby realizacji rehabilitacji zawodowej, społecznej oraz leczniczej w tego typu instytucjach, nie zapominając jednakże o wskazaniu barier utrudniających ich funkcjonowanie. Jako ostatni wystąpił Grzegorz Kozłowski, prezentując argumenty stanowiące zaprzeczenie zawartej w tytule referatu tezy wyrażającej się w stwierdzeniu, że osoby niepełnosprawne, a szczególnie głuchoniewidome, uzyskują wykształcenie wyższe dzięki „dobremu sercu" i mniejszym wymaganiom stawianym przez egzaminujących. Część oficjalna pierwszego dnia Konferencji zakończyła się wspomnianą już dyskusją oraz podsumowaniem. Wieczorem uczestnicy zostali zaproszeni na bankiet oraz koncert zespołu Death Denied.

Obrady drugiego dnia Konferencji tematycznie koncentrowały się na funkcjonowaniu społecznym i rodzinnym osób niepełnosprawnych. Na to zagadnienie zaplanowano 15 prezentacji oraz dyskusję podsumowującą. Wystąpienia miały charakter naukowo-badawczy oraz praktyczny (relacje z realizacji projektów, wnioski z doświadczeń własnych).

Jako pierwsza wystąpiła Beata Tomecka-Nabiałczyk, przedstawiając historię swej walki ze śmiertelną chorobą. Prelegentka zaakcentowała ogromną rolę wsparcia ze strony rodziny, które pozwoliło jej funkcjonować według zasady „nieważne

ile się żyje, ważne jak". Następnie Anna Gutowska omówiła z perspektywy pedagogicznej korzyści, jakie osoby niepełnosprawne czerpią z przyjaźni. Analizując badania własne, Diana Müller podjęła natomiast kwestię aspiracji rodzinnych studentów z niepełnosprawnością słuchu. Swój sprzeciw wobec „pseudo-pomocy" osobom niepełnosprawnym wyraził Bartosz Michalak w wystąpieniu *Stereotypizacja osób niepełnosprawnych*. Prelegent powoływał się na przykłady ukazujące, jak często, w nieświadomy sposób, „dobrymi chęciami" osoby niepełnosprawne pozbawiane są możliwości samodzielnego funkcjonowania, obdarzane nieproszoną pomocą, a tym samym niejako zmuszane do wdzięczności względem swych, nieco ironicznie określanych, „wybawicieli". Anna Łazuchiewicz zaprezentowała obserwacje i przemyślenia własne w zakresie postrzegania oraz stygmatyzowania osób głuchych i słabosłyszących, odnosząc się do sfery kultury i sztuki. Kwestię dotyczącą osób niesłyszących poruszyła również Elżbieta Woźnicka w wystąpieniu na temat społeczno-kulturowych uwarunkowań funkcjonowania tej grupy, w szczególności odnosząc się do środowisk osób głuchych i słyszących.

Po krótkiej przerwie Anna Rutz podjęła zagadnienie wizerunku kobiet niepełnosprawnych w polskich mediach i społeczeństwie. Na wstępie prelegentka postawiła dość intrygujące pytanie, a mianowicie *czy niepełnosprawność jest kobietą?*, by w toku dalszej prezentacji dokonać porównania niepełnosprawności (model medyczny) z kobiecością (bazując na poglądach Simone de Beauvoir) i wysnuć tezę o podwójnej dyskryminacji kobiet niepełnosprawnych. Następnie głos zabrał Adrian Peliszko, dzieląc się swoimi refleksjami odnośnie pozaakademickiego funkcjonowania studentów z niepełnosprawnością. Referent wyraził niesmak względem lansowanego przez media obrazu osób niepełnosprawnych jako niesamodzielnych i w pełni zależnych od łaski innych, wskazując przy tym na częstszą obecność w mediach tematu dzieci z niepełnosprawnością niż niepełnosprawnych dorosłych. Michał Chmielnicki zaprezentował z kolei swego rodzaju przewodnik po programach celowych Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, kierowanych przede wszystkim do studentów. Należy przy tym zaznaczyć, że prelegent przedstawiając temat, nie ukrywał niedoskonałości owych inicjatyw.

Piotr Sobolewski przybliżył uczestnikom Konferencji założenia i wstępne efekty akcji *Pożyczysz mi kluczyki do swojej bryki?* zorganizowanej przez Komisję ds. Osób z Niepełnosprawnością Samorządu Studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Studenckie przedsięwzięcie miało charakter swoistego testu z normalizacji, jak również lekcji empatii. O wyższości wspierania nad opieką przekonywał w swym wystąpieniu Adam Zawisny. Prelegent poruszał m.in. kwestie infantylizacji osób niepełnosprawnych oraz, nieco przewrotnie, prezentował korzyści płynące z opieki dla opiekunów. Reprezentantki Fundacji Vis Maior, Magdalena Raczyńska i Marta Pietrzykowska, zaprezentowały wyniki projektu *Pieniądze oraz usługi bankowe – wczoraj, dziś i jutro dla niewidomych i niedowidzących*. W ramach projektu przeprowadzono liczne

szkolenia, opublikowano przewodnik oraz wypracowano i przekazano rekomendacje pracownikom sektora bankowego, mające umożliwić jak największej liczbie osób niewidomych i niedowidzących korzystanie z ofert bankowych na najlepszych warunkach. Wystąpienie pt. *Niepełnosprawność prenatalna – nowe pytania, nowe zagrożenia, nowe nadzieje* autorstwa Błażeja Kmieciaka zamknęło cykl wystąpień.

Konferencja zakończyła się krótką, lecz gorącą dyskusją nad zagadnieniami poruszanymi w trakcie obrad. Organizatorzy Konferencji dziękując wszystkim za udział w łódzkim spotkaniu, wyrazili nadzieję na jego kontynuację w kolejnych latach, przy zachowaniu obranej formuły i przyświecającej jej idei.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
NR 2(16) 2012

ANNA PROŻYCH

VII MIĘDZYNARODOWE SYMPOZJUM SYSTEMU WERBOTONALNEGO *CZŁOWIEK I MOWA – 50 LAT SUVAG*
Zagrzeb, 19–21 maja 2011

W dniach od 19 do 21 maja 2011 roku w Zagrzebiu odbyło się VII Międzynarodowe Sympozjum Systemu Werbotonalnego pt. *Człowiek i mowa – 50 lat SUVAG*.

Organizatorem konferencji była Poliklinika SUVAG oraz Chorwackie Stowarzyszenie Werbotonalne. Konferencja odbywała się w Hotelu International, natomiast część artystyczna w Sali Koncertowej im. Vatroslava Lisinskiego. W sympozjum wzięło udział około 200 osób z 17 krajów (Włoch, Francji, Hiszpanii, Stanów Zjednoczonych, Kolumbii, Japonii, Rosji, Ukrainy, Polski, Japonii, Serbii, Macedonii, Szwajcarii, Litwy, Białorusi, Chorwacji, Słowenii). Akronim nazwy SUVAG oznacza w tłumaczeniu na język polski: System Uniwersalny Verbotonalny Słuchowy Guberiny. Poliklinika została założona w 1961 roku przez prof. Petara Guberinę. Językiem konferencji był język angielski i chorwacki.

Pierwszego dnia w godzinach przedpołudniowych uczestnicy konferencji zwiedzili poliklinikę, przedszkola i szkoły – trzy instytucje tworzące Centrum SUVAG. Po południu uczestnicy sympozjum mieli okazję podziwiać przygotowane przez nauczycieli i terapeutów z Centrum SUVAG występy muzyczne dzieci z zaburzeniami percepcji słuchowej. Dzieci w wieku od przedszkola do szkoły podstawowej zaprezentowały układy taneczne, w których przewijały się elementy terapii werbotonalnej. Uczniowie mówili i śpiewali piosenki w różnych językach. Koncert odbywał się w jednej z większych Sal Koncertowych im. Vatroslava Lisinskiego w Zagrzebiu i zrobił ogromne wrażenie na uczestnikach konferencji.

Pierwszy dzień sympozjum poświęcony był wspomnieniom o Petarze Guberinie, dyskutowano o teorii i rozwoju systemu werbotonalnego, a także o różnicach językowych w zastosowaniu metody werbotonalnej. Drugi dzień odbywał

się pod hasłem diagnozy uszkodzenia słuchu, zastosowania implantu ślimakowego, rehabilitacji dzieci z zaburzeniami słuchu. Trzeciego dnia prezentowane były specjalistyczne badania diagnostyczne przeprowadzone u osób z zaburzeniami mowy i języka o różnej etiologii w rehabilitacji i edukacji.

Konferencję otworzyła Adinda Dulčic, która jest obecnie Dyrektorem Centrum SUVAG. Razem z Darinką Dabić-Munk przygotowała wystąpienie na temat *Pół wieku Polikliniki SUVAG w Zagrzebiu – wczoraj, dziś, jutro*... W wystąpieniu przedstawiono historię powstania polikliniki począwszy od 1961 roku, kiedy Parlament Chorwacji powołał Centrum Rehabilitacji Słuchu i Mowy pod kierownictwem Petara Guberiny, do 1994 roku, kiedy centrum stało się własnością miasta Zagrzebia i działało pod nazwą Polikliniki Rehabilitacji Słuchu i Mowy SUVAG. Jest to jedyne w Chorwacji centrum, które zajmuje się osobami z zaburzeniami komunikacji językowej, ich diagnostyką i rehabilitacją. Poliklinika jest jednocześnie instytutem naukowym i stała się ogólnoświatowym centrum metody werbotonalnej. Prowadzona jest tam diagnostyka medyczna, w tym: audiologiczna, neurologiczna, psychiatryczna, pedagogiczna, psychologiczna i logopedyczna. Dodatkowo w centrum odbywa się nauka języków obcych według globalno-strukturalnej metody audiowizualnej. Kolejne wystąpienia przedstawicieli różnych krajów poświęcone były zagadnieniom wczesnego wykrywania uszkodzenia słuchu, programom przesiewowym słuchu oraz wczesnej implantacji zarówno systemem BAHA, jak i implantem ślimakowym.

Robert Trotić z kliniki medycznej i Branka Sindia z Polikliniki SUVAG z Zagrzebia przedstawili wyniki 15-letnich doświadczeń związanych z programem implantacji ślimakowej osób z uszkodzonym słuchem. Operacje wszczepienia implantu ślimakowego odbywają się w klinice medycznej od 1996 roku i do 2011 roku wszczepiono 365 sztuk. Rehabilitacja po operacji implantacji oraz ustawianie procesora mowy odbywają się w Poliklinice SUVAG. Implant ślimakowy wszczepiono osobom w wieku od 1. roku życia do 72 lat. Jednak najliczniejszą grupę stanowiły dzieci w wieku między 1. a 3. rokiem życia.

W referatach z Włoch, Hiszpanii i Stanów Zjednoczonych podkreślano rolę metody werbotonalnej zarówno w nauczaniu języków obcych, jak również w patologii słuchu i mowy oraz jej znaczący udział w rozwoju mowy u dzieci z różnymi zaburzeniami w komunikacji językowej. Wykorzystując metodę werbotonalną, pracę terapeutyczną rozpoczyna się od wywołania głosu. Następnie pracuje się nad różnorodnością intonacji, która umożliwia pojawienie się kolejnych etapów w rozwoju mowy dziecka, przygotowuje mięśnie artykulacyjne do pracy, włącza aktywność całego ciała do produkcji mowy. Jedną z najbardziej znaczących innowacji metody werbotonalej jest fakt, że słuchanie jest najważniejszym etapem w rozwoju mowy. Metoda werbotonalna, jej historia i teoria lingwistyczna, podkreśla istotę ciała, znaczenie globalnych ruchów, struktur rytmicznych, wykorzystanie neurosensorycznych wrażeń. Innowacyjność tej metody polega na tym, że wszystkie elementy, które dotąd były znane

oddzielnie, zostały połączone, co bezsprzecznie przyniosło nowe podejście w rehabilitacji osób głuchych.

Dragana Stevanović, Melita Golubović informowały o programie implantacji w Serbii oraz rehabilitacji dzieci z implantem ślimakowym prowadzonej w szkole dla głuchoniemych „Stefan Dečanski". Galina Bazarova, Nadżda Norboeva Vasiljevna z Rosji podkreślały, że współczesna metoda wielokanałowej implantacji umożliwia dzieciom z uszkodzonym słuchem rozwój słuchu i mowy. Celem w przypadku tych dzieci jest nauka zauważania nowych dźwięków, rozumienia ich znaczenia i wykorzystywania tego doświadczenia w rozwoju mowy. Zwrócono uwagę na stopień rozwoju słuchu i mowy jeszcze przed okresem operacji. Ośrodek posiada już doświadczenie w rehabilitacji dzieci w wieku przedszkolnym i młodszych dzieci szkolnych, u których uszkodzenie słuchu nastąpiło we wczesnym wieku.

Raisa Moiseenko, Andrej Scherbina, Tatiana Kulakova przedstawili kilkunastoletnią działalność Centrum SUVAG na Ukrainie. Placówka obejmuje swoją rehabilitacją 155 dzieci z uszkodzeniem słuchu. Centrum jest całkowicie skupione na działaniach diagnostycznych a terapeuci z sukcesem pracują na specjalistycznej aparaturze SUVAG i Verboton. Aktualnie 83 dzieci z implantem ślimakowym poddawanych jest rehabilitacji słuchu i mowy. Specjaliści z Centrum SUVAG na Ukrainie udzielają się na corocznych konferencjach i seminariach dla neonatologów, pediatrów, surdopedagogów, logopedów, upowszechniając wiedzę na temat metody werbotonalnej.

David Proops z Anglii zwrócił uwagę na rezultaty wszczepienia implantu BAHA u dorosłych i dzieci. Po odkryciu przez P.I. Branemarka wpływu przewodnictwa kostnego na odbiór dźwięków metoda wszczepienia implantu BAHA stawała się stopniowo uznaną praktyką. Dzisiaj około 80 000 ludzi na całym świecie wykorzystuje pomoce słuchowe umiejscawiane w kości. System BAHA powinien być częścią programu rehabilitacji audiologicznej.

Kolejna grupa prelegentów informowała o działaniach szkół dla dzieci z wadą słuchu oraz wykorzystywanych tam programach zarówno dla dzieci słabo słyszących, niesłyszących, jak i dzieci z wadą słuchu z dodatkowymi uszkodzeniami. Doniesienia z Austrii dotyczyły funkcjonowania szkoły dla dzieci z zaburzeniem słuchu oraz dodatkowymi uszkodzeniami. Oferta szkoły w Wiedniu obejmuje mobilną wczesną interwencję, łącznie z wyższymi klasami szkoły średniej, aż do zdawania matury. Do szkoły uczęszcza 239 uczniów słabo słyszących i 103 uczniów niesłyszących.

Eva Valero Benedicto opowiedziała o szkole dla dzieci głuchych „La Purisima" z Saragossy (Hiszpania), gdzie nauczyciele w swojej pracy wykorzystują metodę werbotonalną na wszystkich poziomach edukacji i rehabilitacji. W programie *Słuch i język* najnowsza generacja aparatów słuchowych i implantów ślimakowych umożliwiła całkiem nowe podejście w rehabilitacji osób głuchych. Zespół profesjonalistów ze szkoły „La Purisima" stworzył program SEDEA

dotyczący sekwencyjnego rozwoju słuchania i EVELPIR, który jest swego rodzaju przewodnikiem rozwoju i ewaluacji w rehabilitacji. Te nowe materiały zostały stworzone na podstawie metody werbotonalnej i umożliwiły wykorzystanie nowych technologii, integrację tychże ze sposobem nauczania w edukacji i rehabilitacji, włączając w to pracę z dziećmi z implantem ślimakowym. Podobnie w „Centro di Audiofonologopedia-Rim" (Rzym) od 35 lat wykorzystuje się metodę werbotonalną w rehabilitacji dzieci i dorosłych z uszkodzonym narządem słuchu.

Eiichi Harada z Japonii mówił o wykorzystywaniu metody werbotonalnej w terapii dzieci głuchoniewidomych. Rozpoczęto ćwiczenia słuchu i mowy w centrum SUVAG w Japonii z dzieckiem głuchoniewidomym, gdy miało 3 lata. W początkowej fazie najlepsze rezultaty osiągnięto przy wykorzystaniu wibratora połączonego z aparaturą Verboton. Stosując specjalistyczną aparaturę, stymulowano czucie wibracji dziecka, próbowano naprowadzić je, by zaczęło reagować na głosy, rozumiało język i wypowiadało dźwięki mowy. Dziś dziecko ma 12 lat, uczy się języka japońskiego, czytając brajlem w szkole dla dzieci niewidomych, cieszy się życiem, przychodzi do instytutu na terapię mowy, a z rodzicami ćwiczy w domu. Wbrew temu, że jego głuchota była całkowita, był w stanie, w nieprawdopodobny sposób, nabyć umiejętność słuchania i mówienia. Podczas prezentacji pokazano protokół oceny zdolności słuchowych i zastosowanie pomocy słuchowych.

Następne obszary tematyczne skupione były wokół teorii lingwistycznych w odniesieniu do metody werbotonalnej oraz wyników badań nad rozwojem mowy u dzieci z wadą słuchu. Analizie poddano również znaczenie muzycznych i graficznych stymulacji w procesie rehabilitacji dziecka niesłyszącego. Diana Tomić, Vesna Milddner zwróciły uwagę na rozwój grup spółgłoskowych u dzieci z implantem ślimakowym. Prawidłowa wymowa grup spółgłoskowych jest jednym z najważniejszych procesów fonologicznych. Język chorwacki bogaty jest w grupy spółgłoskowe (150), przez co droga rozwoju przebiega nieco inaczej niż w przypadku pozostałych języków. Początek przyswajania grup spółgłoskowych w języku chorwackim zaczyna się w wieku około 24 miesięcy.

Bogdanka Pavelin Lešić z Uniwersytetu w Zagrzebiu przedstawiła teorię systemu werbotonalego, odnosząc się koncepcji lingwistycznej Ch. Bally'ego, wyjaśniając pojęcia *mowa*, *język*, *słuch* i *słyszenie* oraz podkreśliła dokonania P. Guberiny w zakresie globalno-strukturalnej metody audiowizualnej. Na uwagę zasługuje fakt, że prof. Guberina nie badał słów, lecz całe zdania złożone, podkreślając znaczenie dialogu werbalnego w rozwoju komunikacji językowej.

Prof. Aldo Gladić i prof. Mladen Lovrić rozpoczęli wspólną pracę i wykorzystując polisensorykę, stworzyli całkiem nowe podejście: graficzne odwzorowanie rytmów, które jest częścią całej filozofii metody werbotonalnej i jej zasady mogą być z powodzeniem stosowane u dzieci ze sprzężeniami, z uszkodzeniem

słuchu i z zaburzeniami mowy. Ten fakt podkreślają rezultaty badań w Chorwacji, a także na Ukrainie, w Bośni i Hercegowinie, Mołdawii, Słowenii, Rosji, Włoszech, Portugalii, Brazylii.

Kristina Vokić zaprezentowała program wczesnej komunikacji z niemowlakami – język *Baby Signs*. Ten program w Chorwacji jest nowością, choć na świecie stosuje się go od 25 lat. Język znaków dla dzieci *Baby Signs* rozwinęły dr Acredolo i dr Goodwyn z Kalifornii. Program w prosty sposób uczy dzieci przyswajać znaki, które umożliwiają im komunikowanie się z rodzicami i innymi troszczącymi się o nie osobami.

Adinda Dulčić, Katarina Pavičić Dokoza, Boška Munivrana z Centrum SUVAG zajęły się badaniem korelacji kognitywnych i funkcji językowych. Zauważyły, że uszkodzona pamięć fonologiczna we wczesnej fazie życia może później skutkować trudnościami w rozwoju językowym, a także doprowadzić do szczególnych trudności językowych. Wymienione problemy wiąże się także z istnieniem deficytu w pamięci krótkotrwałej np. trudnościami w procesie, co skutkuje zatrzymaniem określonego zdania bądź też jego części w pamięci. Powtarzanie długich zdań może także służyć jako sposób śledzenia postępu językowego dziecka z trudnościami językowymi, ponieważ wymaga, aby dziecko ponownie, wykorzystując pamięć krótkotrwałą, wytworzyło zdanie, a nie tylko je powtórzyło.

Dragomila Lelas z Zagrzebia przedstawiła znaczenie muzycznych stymulacji u osób z trudnościami w języku i mowie. Rytmy fonetyczne są wyzwaniem dla określonego działania pedagogicznego w metodzie werbotonalnej. To stanowi dopełnienie podstaw teoretycznych i dowodzi potrzeby polisensorycznej stymulacji w trakcie pracy terapeutycznej z osobami z uszkodzeniami słuchu, mowy i języka. Do oddziaływań w zakresie rytmów fonetycznych włącza się także stymulację rytmiczną i stymulację muzyczną. Metoda werbotonalna w pierwszej kolejności poświęcona była nauce języków obcych, a w dalszej nauczaniu i rehabilitacji osób z uszkodzonym słuchem. Wykorzystanie tej metody podczas badania osób z trudnościami językowymi i mowy chronologicznie pojawia się jako ostatnie. Przedstawiono różnice między terapią muzyką i stymulacją muzyczną.

Jednym z polskich akcentów na tym sympozjum był udział Fundacji Orange, reprezentowanej przez Prezes Jadwigę Czartoryską, która zaprezentowała istniejący od 6 lat pod auspicjami Fundacji Ogólnopolski Program Rehabilitacji Małych Dzieci z Wadą Słuchu „Dźwięki marzeń". Jadwiga Czartoryska omówiła elementy składowe programu: rehabilitację małych dzieci z wadą słuchu w warunkach domowych, Banki Aparatów Słuchowych, bezpłatne turnusy rehabilitacyjne organizowane dla dziecka i matki, prowadzone szkolenia i organizowane konferencje.

Drugim polskim akcentem na tej konferencji było przygotowane przez autorkę tego artykułu wystąpienie na temat funkcjonowania Powszechnego Programu

Przesiewowych Badań Słuchu u Noworodków w Polsce, prowadzonego przez Fundację Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy Jerzego Owsiaka oraz możliwości prowadzenia wczesnej interwencji terapeutycznej u dzieci z wadą słuchu.

Sympozjum miało charakter teoretyczno-praktyczny. Wygłoszone referaty były bardzo specjalistyczne. Ze względu na liczbę prelegentów zabrakło może miejsca na szerszą wymianę doświadczeń i dyskusję. Odbyła się także prezentacja specjalistycznej aparatury Verboton oraz sesja plakatowa.

Sympozjum było ważnym wydarzeniem nie tylko dla terapeutów stosujących metodę werbotonalną, ale także wszystkich specjalistów pracujących z dziećmi z wadą słuchu oraz ich rodzinami.

POLEMIKI I RECENZJE

Joanna Głodkowska (red.). (2010). *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Sformułowanie *specjalne potrzeby edukacyjne* obejmuje nie tylko uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, lecz także wszystkich tych, którzy nie są w stanie podołać wymogom powszechnie obowiązującego programu nauczania. Uczniowie ci potrzebują pomocy pedagogicznej, m.in. w zakresie metod i środków stosowanych w procesie dydaktycznym czy współpracy ze środowiskiem rodzinnym, w zależności od indywidualnych potrzeb psychofizycznych. Proces nauczania wymaga zatem odpowiedniego zorganizowania sytuacji dydaktycznych, celem zapewnienia możliwości jak najlepszego rozwoju. Trudności dotyczą m.in. konstruowania indywidualnych programów nauczania oraz odpowiedniego dostosowania wymagań edukacyjnych do możliwości uczniów.

Dydaktyka specjalna, jako dział pedagogiki specjalnej i dydaktyki ogólnej, zajmuje się m.in. teorią nauczania (kształcenia) i uczenia się osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak pisze w tekście wprowadzającym redaktor publikacji, Joanna Głodkowska: „Dydaktyka specjalna wprowadza w nabywanie kompetencji niezbędnych w zawodzie pedagoga specjalnego", stanowiąc łącznik „między ogólną wiedzą dydaktyczną o kształceniu a wiedzą metodyczną o kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi". Będąc częścią dydaktyki ogólnej, została sformułowana w standardach kształcenia pedagogiki specjalnej, by z czasem ewoluować ku nauce interdyscyplinarnej o walorach teoretycznych, empirycznych oraz praktycznych.

Tytuł pracy wyznacza kierunek tematyczny podejmowanych zagadnień, ujętych w aktualnych realiach edukacyjnych oraz przedstawionych w obszerny, szczegółowy i analityczny sposób. Omawiana pozycja porusza szeroki zakres problematyki edukacji i wychowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, analizowanej od strony teoretycznej oraz praktycznej i dotyczącej wielu różnych aspektów pracy nauczyciela-wychowawcy; taka interdyscyplinar-

ność pozwala na pełniejsze, szersze postrzeganie zarówno problemów (o wieloczynnikowych przyczynach), jak też zróżnicowanych rozwiązań wychowawczo-rehabilitacyjnych, znajdujących zastosowanie w pracy z uczniami.

Ważnym przesłaniem tej publikacji jest wskazanie na potrzebę podmiotowego traktowania dziecka, zazwyczaj świadomie uczestniczącego w procesie nauczania, oraz silne akcentowanie znaczenia, jakie odgrywa własne doświadczenie nauczyciela, jego aktywne, holistyczne podejście do wykonywanego zawodu, twórcze zaangażowanie w poszukiwanie najlepszych rozwiązań oraz dobór skutecznych metod i środków nauczania. Właściwe rozumienie przez pedagoga specjalnego roli powołania oraz pełnionej przez niego misji tworzy szczególny status społeczny tego zawodu.

Omawiana praca zbiorowa powstała dzięki współfinansowaniu w ramach projektu *Kompleksowy program doskonalenia potencjału dydaktycznego i organizacyjnego Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej* (*Program Operacyjny Kapitał Ludzki,* Priorytet: *Szkolnictwo wyższe i nauka*, Działanie: *Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy*, Poddziałanie: *Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni*). Składa się z wprowadzenia i dziewięciu rozdziałów zawierających przemyślenia i refleksje oparte na doświadczeniu zawodowym jej autorów – pracowników dydaktyczno-naukowych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Publikację rozpoczyna wprowadzenie autorstwa Joanny Głodkowskiej pt. *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*. Podkreślono w nim szczególne miejsce pedagogiki specjalnej w edukacji ogólnej oraz wagę dwudziestoletnich doświadczeń z zakresu realizowania dydaktyki specjalnej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Autorka wyodrębniła i szczegółowo opisała dziesięć wzorców dydaktyki specjalnej, charakteryzując je pod względem obszarów tematycznych (badawczych) stanowiących także idee kształcenia. Te wzorce to edukacja z równym prawem dostępu, edukacja zróżnicowana, edukacja do uczestniczenia, edukacja diagnostyczna, edukacja ku podmiotowości, edukacja w przestrzeni integrującej, edukacja w harmonizowaniu, edukacja profesjonalna, edukacja wyzwalająca oraz edukacja z optymizmem pedagogicznym. Rozważania licznych aspektów powyższych wzorców w kontekście standardów kształcenia dydaktyki specjalnej wypełniają kolejne rozdziały publikacji.

Magdalena Wałachowska, autorka rozdziału pierwszego zatytułowanego *Dydaktyka specjalna – dział pedagogiki specjalnej i dydaktyki ogólnej*, szczegółowo omówiła istotę dydaktyki specjalnej jako dyscypliny naukowej, określając jej miejsce i zadania w pedagogice specjalnej oraz wskazując na powstawanie nowych subdyscyplin i ich związek z rodzajem działalności wychowawczej. Opisała działy pedagogiki specjalnej oraz stawiane przed nimi zadania, zakres badawczy i cele rewalidacyjne, wskazując także źródła dydaktyki specjalnej i jej

powiązania z dydaktyką ogólną, proces tworzenia się ortodydaktyki oraz jej zasady ogólne, wypracowane przez dziesięciolecia przez pedagogów specjalnych. Autorka przedstawiła obszary tematyczne i empiryczne dydaktyki specjalnej zarówno w ujęciu ogólnym, jak też pod względem przyporządkowania wybranym działom pedagogiki specjalnej. Rozdział zamyka omówienie dydaktyki specjalnej w kontekście interdyscyplinarnym.

Rozdział drugi, *Dydaktyka specjalna – z przeszłości w przyszłość*, autorstwa Wojciecha Gasika w interesujący sposób wprowadza w historię powstawania polskiej dydaktyki specjalnej. Autor wskazał w nim na blisko stuletnią tradycję systemu nauczania specjalnego w Polsce, na wpływ, jaki miały prace wielkich dydaktyków (J.A. Komeńskiego, J.F. Herbarta i J.H. Pestalozziego) na kształcenie uczniów z niepełnosprawnością. Obszernie omówił proces powstawania pedagogiki leczniczej i postępującą przez kolejne dziesięciolecia ewolucję w nauczaniu, w czasie której tworzyła się teoria dydaktyki specjalnej. Autor, przybliżając prace M. Grzegorzewskiej, M. Wawrzynowskiego i S. Hessena, zakończył rozdział opisem nowatorstwa poglądów Ottona Lipkowskiego w dziedzinie ortodydaktyki, jej znaczenia dla współczesnej dydaktyki specjalnej oraz procesu tworzenia jej subdyscyplin.

W stanowiącym opracowanie zbiorowe rozdziale trzecim *Podmiot dydaktyki specjalnej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* omówiono genezę pojęcia *specjalne potrzeby edukacyjne* oraz określono wymogi, jakie powinien spełniać proces edukacyjny wobec dzieci i młodzieży z takimi potrzebami. Obszernie i w ciekawy koncepcyjnie sposób opisano rodzaje pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom, zadania specjalistów (pedagogów, psychologów, logopedów i doradców zawodowych) oraz zasady dostosowania form i metod pracy w zależności od potencjału dziecka, jego potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych. Omówiono także regulacje prawne w diagnozie i kwalifikowaniu ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (orzeczenia i opinie wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne). Rozdział kończy omówienie podstawy programowej w aspekcie konstruowania programów kształcenia.

Rozdział czwarty opisuje *Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w powszechnym systemie oświatowym*. Jego autorka, Danuta Al-Khamisy, przedstawiła dwa modele – medyczny i społeczny – podejścia do dziecka w procesie nauczania, w kontekście edukacji uczniów z niepełnosprawnością, jak również zaprezentowała cztery typy kształcenia, skupiając się na wyrównywaniu szans w edukacji włączającej, rozumianej jako proces i wymagającej całościowego wsparcia. W rozdziale przedstawiono systemy kształcenia specjalnego w wybranych państwach (Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Niemcy, Belgia, Włochy, Litwa i Ukraina), ukazując wielość możliwych rozwiązań integracyjnych. Omówiono także dostępne w Polsce formy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (podkreślając przy tym krótką historię rodzimej edukacji integracyjnej) oraz komponenty dydaktyki specjalnej w edukacji ogólnodostępnej.

Współautorki kolejnego, piątego rozdziału – Barbara Trochimiak i Urszula Gosk – w usystematyzowany sposób omówiły *Nauczanie diagnostyczne w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Zwróciły uwagę na istotność diagnozy dziecka dla poznania jego potrzeb edukacyjnych oraz terapeutycznych, wnikliwie omówiły typy diagnoz cząstkowych w diagnozie rozwiniętej, diagnozę różnicową (nozologiczną) i funkcjonalną, diagnozę potencjału rozwojowego, dojrzałości szkolnej i wrażliwości edukacyjnej, a także zasady postępowania diagnostycznego w pedagogice. Kolejna część rozdziału zawiera opis czterech głównych koncepcji – poznawczej, psychodynamicznej, humanistycznej i behawioralnej, wraz z rozszerzonym opisem metody modyfikacji zachowań i możliwości jej zastosowania w planowaniu oddziaływania wychowawczego. Rozdział kończy obszerne omówienie monitorowania osiągnięć ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w terapii dydaktycznej – etapy przygotowania, komponenty systemu dydaktyczno-terapeutycznego, proces gromadzenia danych (metody, techniki, formy i środki), wskaźniki mierzalne i niemierzalne, znaczenie opisów jakościowo-ilościowych, taksonomie używane w pedagogice oraz ocena osiągnięć ucznia (wewnątrzszkolna i zewnętrzna) wraz z opisem dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminów.

Najobszerniejszy w publikacji rozdział szósty zawiera *Rozwiązania dydaktyczne w specjalnym oddziaływaniu pedagogicznym*. Barbara Trochimiak omówiła proces kształcenia jako czynności nauczyciela (nauczanie) oraz ucznia (uczenie się) w sytuacji występowania trudności edukacyjnych (zwracając uwagę na zaburzenia rozwoju dziecka), postępowanie dydaktyczne (na przykładzie sześcioetapowej struktury lekcji), zasady kształcenia specjalnego i prowadzenia terapii dydaktycznej oraz specjalistyczną pomoc edukacyjną w ramach zajęć dodatkowych. Danuta Al-Khamisy opisała kierunki specjalnego oddziaływania pedagogicznego – zintegrowanie wychowania ukierunkowującego, nauczania specjalnego i oddziaływania interwencyjnego na odchylenia rozwojowe (ujemne i dodatnie). Obudowę metodyczną kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (z rozszerzonym opisem celów, treści, zasad, metod, form organizacyjnych oraz środków dydaktycznych) omówiła Grażyna Walczak. Marianna Marek-Ruka opisała metodę ośrodków pracy, począwszy od rysu historycznego, poprzez istotę metody, zasady i strukturę organizacji zajęć, aż po jej wartość w rewalidacji i rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością. Rozdział kończy tekst autorstwa Barbary Marcinkowskiej zawierający omówienie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET), ich funkcji terapeutycznej i edukacyjnej oraz znaczenia współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców w konstruowaniu i realizacji IPET.

W rozdziale siódmym, autorstwa Ewy Drozd, omówiono rolę rodziny ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwracając szczególną uwagę na uwarunkowania specyfiki pracy z rodziną i czynniki decydujące o skuteczności współpracy, założenia i metody wspierania (w tym cele i formy pedagogizacji rodziców) oraz znaczenie dobrej współpracy ze szkołą i specjalistami. Rozdział

zamyka opis regulacji prawnych, odnoszących się do osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz ich rodzin.

Rozdział ósmy pt. *Pedagog specjalny w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* autorstwa Justyny Gasik przedstawia rolę i zadania pedagoga specjalnego w dynamicznej rzeczywistości edukacyjnej oraz jego miejsce w systemie edukacyjnym. Autorka na podstawie literatury pedeutologicznej oraz dokumentów MEN omówiła niezbędne cechy pedagoga, pełnione funkcje, kompetencje zawodowe (bazowe, konieczne i pożądane), cechy osobowości, rolę doskonalenia zawodowego, znaczenie awansu, a także syndrom wypalenia zawodowego. Podkreśliła także znaczenie analizy postępowania pedagogicznego w sytuacjach trudnych edukacyjnie (kształtowanie profesjonalnego osądu) w kontekście doskonalenia zawodowego nauczyciela i korzyści dla uczniów.

W ostatnim, dziewiątym rozdziale *Niekonwencjonalne prezentacje i szkice rozwiązań w realizacji przedmiotu – dydaktyka specjalna* Joanna Głodkowska i Barbara Trochimiak zawarły cenne i interesujące koncepcyjnie propozycje, będące zachętą do głębszych przemyśleń dydaktycznych i analizy kompetencji, gotowe narzędzia diagnostyczne (analiza przebiegu zajęć/lekcji, obserwacja przebiegu terapii dydaktycznej) oraz przykładowe pytania z testu zaliczeniowego z pedagogiki specjalnej.

Każdy rozdział otwiera odpowiednio dobrane motto, poszczególne artykuły zawierają słowa kluczowe, a w podsumowaniu zamieszczono ramkę z określeniem ważnych pojęć oraz wykazem zagadnień do refleksji dydaktycznej, który można traktować jako test z przyswojenia opisywanego tematu. Artykuł kończy spis cytowanej literatury. Zwraca uwagę przejrzysty i zrozumiały układ treści oraz liczne diagramy, schematy i tabele porządkujące wiedzę i ułatwiające przyswojenie oraz zapamiętanie istotnych informacji.

Podsumowując całość recenzowanej publikacji należy stwierdzić, że została napisana w sposób jasny, poprawnym, komunikatywnym językiem. Praca składa się ze spójnych logicznie, interesujących tekstów na temat teorii i praktyki nauczania osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rozpatrywanych w różnych aspektach szkolnego funkcjonowania, często popartych własnymi obserwacjami oraz doświadczeniami z wieloletniej praktyki zawodowej autorów. Istotną cechą tej publikacji jest koncentracja na jednoznacznie sformułowanej tematyce oraz jej prezentacja uwzględniająca wiele różnych kontekstów. W usystematyzowany i ciekawy koncepcyjnie sposób wskazano na różnorodne oddziaływania wychowawcze, które mogą służyć wspieraniu dziecka w wypełnianiu roli ucznia; wyeksponowano też realne możliwości nauczania oraz rehabilitacji społecznej.

Cechą charakterystyczną i równocześnie dużą zaletą omawianej pracy zbiorowej jest kompleksowe i usystematyzowane ujęcie tak obszernej problematyki. Treści zawarte w publikacji mają dużą wartość poznawczą, niewątpliwie wzbogacają wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej i warte są bliższego poznania oraz wykorzystania w bezpośredniej pracy pedagogicznej. Zgodnie z zapowiedzią

we wprowadzeniu mogą – i powinny – skutecznie pomagać w przygotowaniu do wykonywania zawodu pedagoga specjalnego, jak również być kanwą do stanowienia szeregu rozwiązań praktycznych. Zgodnie z intencją autorów publikacja ta powinna stać się także impulsem do działań badawczych z zakresu dydaktyki specjalnej i jej powiązań z innymi naukami społecznymi.

Recenzowaną pracę zbiorową rekomenduję jako cenną pozycję, wzbogacającą poznawczo, metodycznie i metodologicznie obszary kształcenia specjalnego. Jest to wartościowa, potrzebna na rynku edukacyjnym publikacja, będąca cennym źródłem informacji oraz rzetelną syntezą wiedzy na temat dydaktyki specjalnej. Skłaniając do refleksji nad pracą z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, może w znaczący sposób przyczyniać się do udoskonalenia warsztatu pracy pedagoga, zarówno w sferze teorii, jak i stosowanej praktyki.

Bernadeta Szczupał

Izabela Kołodziejczyk-Olczak (red.). (2011). *Can You Teach Better? Improving the Qualifications of Teachers and Trainers*. Łódź: Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania.

Ustawiczny rozwój zawodowy to konieczność, którą wymusza rynek pracy XXI wieku. Oprócz kompetencji „twardych" (wiedzy merytorycznej i umiejętności zawodowych) coraz większe znaczenie mają także kompetencje „miękkie" – przede wszystkim zdolności interpersonalne, negocjacyjne, radzenie sobie ze stresem, emocjami czy konfliktami. W dobie globalizacji, internacjonalizacji i galopującego rozwoju technologii ww. kwalifikacje poprawiają jakość kontaktów ze współpracownikami i kontrahentami, pozwalają na dostosowanie strategii działania do konkretnych potrzeb i mogą dodatnio wpływać na rozwój kariery. Rozwój umiejętności interpersonalnych staje się zatem interesującym obszarem działania dla trenerów rekrutujących się często ze środowisk pedagogicznych czy psychologicznych.

Do takich osób adresowana jest pozycja, będąca owocem projektu „Laboratory of personal competences – improving the qualifications of teachers and trainers (LA.PE.CO)", realizowanego w latach 2009–2011 w ramach programu unijnego Leonardo da Vinci Partnership. Autorzy, rekrutujący się głównie z ośrodka łódzkiego, mają bogate doświadczenie w różnych dziedzinach, w tym z zakresu gospodarki i życia społecznego. Zawodowo zajmują się m.in. zarządzaniem zasobami ludzkimi, komunikacją interpersonalną, marketingiem, dydaktyką. W ramach wspomnianego projektu, we współpracy z trenerami i wykładowcami z Belgii i Hiszpanii, przeprowadzono warsztaty służące wymianie metod i technik szkoleniowych stosowanych w nauczaniu umiejętności interpersonalnych zaliczanych do kompetencji „miękkich".

Recenzowana praca składa się z pięciu części. Pierwsza to krótkie wprowadzenie, w którym czytelnik może zapoznać się z głównymi założeniami projektu oraz najważniejszymi jego przesłankami. W dobie globalizacji, internacjonalizacji, wielokulturowości, dynamicznego rozwoju technologii pracownicy powinni rozwijać „miękkie" kompetencje: umiejętność efektywnej współpracy i komunikacji, zdolności negocjacyjne, radzenie sobie ze stresem, emocjami i konfliktami, asertywność, kreatywność, umiejętność pracy zespołowej, skuteczność i efektywność procesu zarządzania. Coraz większa rola przypada też sztuce autoprezentacji. Autorzy już we wprowadzeniu zwracają uwagę na fakt, iż wielu osobom w wybranych krajach Unii Europejskiej brakuje kompetencji interpersonalnych. Brak ten uwidacznia się zarówno w trakcie edukacji akademickiej, jak i po ukończeniu studiów. W publikacji pojawia się wzmianka, że jest to praca przygotowana przez trenerów dla trenerów, co potencjalnie może zniechęcać przeciętnego czytelnika. Grupa docelowa projektu była jednak szersza i obejmowała także nauczycieli, wykładowców o różnym stopniu przygotowania, reprezentujących rozmaite dziedziny wiedzy i pochodzących z odmiennych kręgów kulturowych. W pracy wymieniono również różne zakresy szkoleń i sposoby nauczania: coaching, zarządzenie projektami, mentoring, prezentacje/wykłady, dyskusje moderowane, opisy przypadków, symulacje, demonstracje, e-learning, rotacje, szkolenia zewnętrzne. Stwierdzono też, że ważnym rezultatem projektu jest baza ćwiczeń służących rozwojowi umiejętności społecznych. Zdaniem autorów należy zwrócić uwagę na różnicę w nauczaniu dorosłych, tj. na konieczność aktywnego zaangażowania uczącego się w proces nauczania i opierania go na doświadczeniu danej osoby, gdyż sam wykład na tym etapie jest niewystarczający.

Część druga pracy pozwala zapoznać się z systemem edukacji w wybranych państwach. W tekście odnaleźć można wiele przydatnych informacji dotyczących systemów kształcenia w krajach uczestniczących w projekcie. Dość szczegółowo omówiono system edukacyjny w Hiszpanii i Belgii. W tym kontekście szczególnie interesujące staje się porównanie tych modeli z systemem polskim. Autorzy opisując poszczególne szczeble edukacji, ukazują cele, którym one służą. Przybliżają również rolę nauczyciela oraz działania, które podejmuje on w swojej pracy. W publikacji poruszona została kwestia poziomu świadomości kadry naukowej wyższych uczelni co do oczekiwań pracodawców wobec pracowników (jaka wiedza jest wymagana, jakie postawy są oczekiwane). Omawiając polski system edukacji, autorzy nie ustrzegli się drobnych nieścisłości w zakresie nazewnictwa. Wymieniając tytuły, przytaczają nazwy oficjalnie nie istniejące, choć będące w powszechnym użyciu – piszą na przykład o lekarzu medycyny (oficjalny tytuł to „lekarz"), lekarzu stomatologu (obecnie „lekarz dentysta"). Nieco pobieżnie przedstawiono również wymagania niezbędne do uzyskania tytułu doktora habilitowanego. Ponadto, schemat edukacji nie zawiera coraz powszechniej podejmowanych studiów podyplomowych.

Trzecia część pracy, w ocenie autorek niniejszej recenzji, jest najistotniejsza i, z uwagi na banki ćwiczeń, stanowi dużą wartość dla trenerów i pedagogów. Zdaniem autorów zastosowanie zamieszczonych w tej części przykładowych ćwiczeń do pracy z osobą dorosłą może rozwinąć kompetencje w różnych zakresach wymienionych na wstępie. Przedstawione ćwiczenia są autorstwa polskich, belgijskich i hiszpańskich trenerów i bazują na ich bogatym doświadczeniu. Każde ćwiczenie omówiono w podobny sposób, wyszczególniając cele, opis wykonania, czas trwania, umiejętności rozwijane, metodykę, zaplecze materiałowe i zakończono zwięzłym podsumowaniem. Zaprezentowane ćwiczenia pozwalają zaangażować różne zmysły, wykorzystać rozmaite techniki, a do ich przeprowadzenia potrzebne są proste i powszechnie dostępne rekwizyty. Jest to zatem swoisty poradnik metodyczny, który nie opisuje ćwiczeń i nie przedstawia ich przy pomocy definicji, tylko w sposób praktyczny, przydatny dla trenera lub pedagoga. W tej części zamieszczono również analizę ewentualnych trudności, jakie trener lub pedagog może napotkać w swojej pracy.

Końcową część pracy stanowi kompendium nazwane, chyba niezbyt trafnie, „bankiem dobrych i złych praktyk". Nie jest to zbiór gotowych rozwiązań, sposobów postępowania; są to raczej przemyślenia i kluczowe spostrzeżenia uczestników programu z różnych krajów Europy. Znalazły się tam zarówno opinie na temat metodyki nauczania umiejętności, jak i uwagi na temat braków w obowiązujących systemach kształcenia w różnych dziedzinach.

Reasumując, recenzowana praca z pewnością zasługuje na uwagę. Autorzy zaprezentowali w niej wiele kwestii natury praktycznej. Znalazły się tutaj przydatne uwagi na temat potrzeb szkoleniowych ludzi dorosłych pragnących rozwijać kompetencje. Po lekturze publikacji nasuwają się wnioski dotyczące konieczności przeprowadzenia pewnych zmian. Dołączony bank ćwiczeń z pewnością będzie pomocny w rozwijaniu umiejętności trenera/pedagoga i może stać się motywacją do pracy, wpływając przy tym na rozwój własnych kompetencji. W tym kontekście, w opinii autorek recenzji, pewnym minusem może być niewystarczająca spójność między częściami początkowymi (organizacja systemów edukacyjnych oraz ich niedociągnięcia) a częścią zasadniczą (zestawy ćwiczeń). Jeżeli jednak spojrzymy na pracę jako owoc międzynarodowego projektu o określonych założeniach, niespójność ta staje się pozorna. Lektura tej publikacji może stanowić bodziec, skłaniający czytelnika do refleksji nad jakością i poziomem własnych kompetencji – zarówno „twardych", jak i „miękkich". Może być cenną pozycją pomocną w pracy pedagoga, wychowawcy, trenera, wykładowcy akademickiego oraz wszystkich, którzy na co dzień doskonalą umiejętności personalne innych osób oraz własne. Na koniec warto dodać, że książka jest dostępna w wersji papierowej oraz elektronicznej.

Anna Kasprzyk, Diana Aksamit-Staszkievicz

PRZEGLĄD CZASOPISM

WALDEMAR JAGODZIŃSKI

ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK
Verband Sonderpädagogik 2010, Nr 1–12

Pismo *Zeitschrift für Heilpädagogik*, wydawane przez istniejący od roku 1989 Verband Sonderpädagogik (Zrzeszenie Pedagogiki Specjalnej), jest jednym z najbardziej znanych w Europie czasopism traktujących o zagadnieniach pedagogiki specjalnej. Głównym celem Zrzeszenia jest wspieranie osób niepełnosprawnych oraz zagrożonych niepełnosprawnością, a jego członkowie zajmują się w przeważającej większości pracą z dziećmi i młodzieżą dotkniętymi niepełnosprawnością. *Zeitschrift für Heilpädagogik* ukazuje się 12 razy w roku. Oprócz artykułów zajmujących się aktualną problematyką dotyczącą niepełnosprawności w piśmie zamieszczane są również recenzje aktualnych publikacji z zakresu psychologii i pedagogiki.

Numer 1/2010 wspomnianego pisma poświęcony został zagadnieniom doradztwa, które wydaje się być jednym z najważniejszych zadań subsydiarnej pedagogiki specjalnej. Autorzy artykułów prezentują, jak ważna dla praktyki jest koncepcja doradztwa kooperatywnego, którą rozwijał w swoich pracach nieżyjący już Wolfgang Mutzeck.

Kerstin Popp, Andreas Methner (*Doradztwo profesjonalne w kontekście szkolnym – założenia*) zwracają uwagę na fakt, iż pojęcie doradztwa używane jest w wielu różnych kontekstach i z tego właśnie powodu powinno zostać zdefiniowane na nowo.

W związku z występującymi trudnościami natury definicyjnej U. Sickendiek zaproponował rozróżnienie trzech rodzajów doradztwa, w zależności od stopnia jego sformalizowania. Pierwszy stopień to nieformalne, codzienne doradztwo, które występuje między przyjaciółmi, kolegami, rodzicami, a jego celem jest dialog skierowany na interakcję i rozwiązanie problemu. Drugi stopień to doradztwo częściowo sformalizowane, które polegać może m.in. na uzyskaniu ekspertyzy od fachowca, a ekspertyza ta traktowana może być jako rada. Ostatnim stopniem jest doradztwo sformalizowane, charakteryzujące się udziałem doradcy

posiadającym odpowiednią wiedzę i fachowe kompetencje. Dlatego też pojęcie „doradca profesjonalny" odnosi się nie tylko do specjalnie przeszkolonych osób, których zadaniem jest doradzanie, ale także do ekspertów pracujących w różnych zawodach.

Aby proces doradztwa był skuteczny, określone umiejętności wymagane są zarówno od doradcy, jak i od osoby poszukującej rady. Oznacza to, że relacja między doradcą a osobą szukającą rady musi cechować się odpowiedzialnością, zaufaniem, jak również występowaniem pewnych wzajemnych zobowiązań (po stronie doradcy to m.in. obowiązek zachowania tajemnicy zawodowej).

Christa Thau-Pätz i Silja Haun (*Doradztwo kooperatywne jako klucz do dialogu w doradztwie interkulturowym na przykładzie szkoły specjalnej wspomagającej uczenie*) poświęcają uwagę problematyce doradztwa międzykulturowego, które różni się nieco od zwykłego doradztwa. Oprócz trudności charakterystycznych dla tego drugiego, konfrontowane jest z szeregiem nowych problemów. Najważniejszym z nich jest tło migracyjne dzieci i ich rodziców, które wyraża się w innych doświadczeniach oraz kulturowo odmiennie ukształtowanych poglądach. Dlatego też celem doradztwa międzykulturowego w przypadku migrantów powinno być zapewnienie im pomocy w integracji. Ważne przy tym jest, aby pomoc ta dopasowana została do indywidualnych potrzeb każdej osoby szukającej rady, gdyż tylko w ten sposób osoba taka będzie mogła aktywnie uczestniczyć w otaczającym ją środowisku. Skuteczny przebieg kulturowo wrażliwej pedagogicznej działalności doradczej stanowić może istotne wsparcie dla dzieci i młodzieży z zagranicy, zwłaszcza wówczas, gdy osoby te poszukują własnej tożsamości kulturowej.

Lanka Hartmann, Wendy Pasewark i Conny Melzer (*Doradztwo kooperatywne – ewaluacja doskonalenia się, wymiany doświadczeń i wyników*) podkreślają, że doradztwo kooperatywne musi uwzględniać następujące aspekty: obraz człowieka, koncepcję rzeczywistości oraz teorię działań i zaburzeń.

Dla pozytywnego przebiegu procesu doradztwa najważniejszy jest stosunek między doradcą a szukającym rady. Wiąże się to nierozerwalnie z obrazem człowieka ukształtowanym w umyśle doradcy, który w osobie szukającej pomocy może widzieć jednostkę zagubioną, mającą trudności z rozwiązaniem swoich problemów albo dostrzegać w niej osobę posiadającą wiele potencjalnych zdolności, które należy aktywować, gdyż do tej pory (na skutek chwilowych przeżyć lub z powodu negatywnych doświadczeń) możliwości te nie były wykorzystywane. Wiedza o potencjalnych możliwościach każdego człowieka warunkuje symetryczne i kooperatywne zrozumienie procesu doradztwa, w którym i doradca, i osoba szukająca pomocy są ekspertami: doradca wie, jak należy metodycznie postępować, a osoba szukająca pomocy jako jedyna jest w stanie swój problem opisać i przedstawić go z własnego punktu widzenia.

Conny Melzer (*Metody doradztwa kooperatywnego i ich zastosowanie na co dzień w szkole – wyniki wywiadu*) opisuje możliwości zastosowania elementów

metody doradztwa kooperatywnego w trakcie różnego rodzaju rozmów oraz przedstawia ich faktyczne wykorzystanie przez nauczycieli.

W nr 2/2010 zamieszczone zostały dwa artykuły poświęcone niewłaściwemu zachowaniu dzieci w przedszkolu oraz jeden artykuł koncentrujący się na zagadnieniu wspierania umiejętności matematycznych dzieci przy pomocy liczenia na palcach. Ostatni artykuł przedstawia działalność Zrzeszenia Pedagogiki Specjalnej.

Isabelle Agi, Thomas Hennemann oraz Clemens Hillenbrand (*Niewłaściwe zachowanie dzieci z punktu widzenia wychowawczyń: wyniki ankiety w przedszkolach w Nadrenii Północnej-Westfalii*) zwracają uwagę, że wiele przedszkolanek narzeka na brak w programie kształcenia odpowiednich zajęć przygotowujących do pracy z dziećmi stwarzającymi problemy. Prowadzi to do negatywnych skutków na dwóch płaszczyznach: z jednej strony dzieci sprawiające kłopoty wychowawcze nie otrzymują odpowiedniej pomocy, gdyż przedszkolanki czują się bezradne, z drugiej zaś strony brak umiejętności w obcowaniu z takimi dziećmi prowadzi do obciążeń psychicznych kadry pracującej. Najczęstszymi zaburzeniami wśród dzieci sprawiających trudności wychowawcze są: nadpobudliwość ruchowa, problemy z koncentracją, agresja fizyczna oraz agresja słowna. Z punktu widzenia przedszkolanek najbardziej obciążająca jest nadpobudliwość ruchowa. Autorzy ankiety postawili również tezę, zgodnie z którą istnieje związek między pojawiającymi się trudnościami wychowawczymi a miejscem położenia przedszkola. Teza ta jednak nie potwierdziła się, gdyż odpowiednie związki nie zostały dostrzeżone.

Carmen Schmitz i Manfred Wittrock (*Także zachowanie trzeba odczytać*) zwracają w swej pracy uwagę na fakt, iż reguł właściwego zachowania trzeba nauczyć się podobnie jak czytania i pisania. Istotny problem pojawia się w sytuacji, gdy dzieci odpowiednich wzorców zachowania nie wynoszą z domu, co jest spowodowane niewłaściwym wychowaniem bądź wynika z zaniedbania tej sfery przez rodziców.

Berthold Eckstein (*Rozwój kompetencji numerycznej przez liczenie na palcach – rozważania na temat nauczania wczesnoszkolnego dzieci z kłopotami w liczeniu*) przypomina, że dzieci w wieku od 4 do 6 lat, dokonując podstawowych obliczeń, posługują się palcami. W nauczaniu wczesnoszkolnym nie wykorzystuje się jednak tej metody z obawy, iż stałaby ona na przeszkodzie rozwoju zdolności matematycznych dzieci. Autor przekonuje jednak, że jej właściwe zastosowanie może pozytywnie wpłynąć na rozwój umiejętności matematycznych zwłaszcza u tych dzieci, które mają problemy z liczeniem.

Czwarty artykuł dotyczy działalności Zrzeszenia Pedagogiki Specjalnej.

Zeszyt nr 3/2010 koncentruje się na zagadnieniach związanych z językiem.

Ulrike M. Lüdtke (*Teoria nauczania języka – od językowej lekcji terapeutycznej do dydaktyki relacyjnej. Co dalej w czasach inkluzji?*) przedstawia rozwój teorii dydaktycznych dotyczących nauczania języka. Podkreśla jednocześnie, że

w dobie nauczania inkluzywnego teorie te nie tylko należy rozwijać, ale także opracowywać nowe modele teoretyczne. Epoka inkluzji wymaga bowiem nowej koncepcji, która powstałaby na gruncie integracji istniejących teorii oraz recepcji aktualnych paradygmatów stosowanych w różnych naukach, które zajmują się problematyką języka.

Christian W. Glück oraz Margit Berg (*Kula, stożek i walec – nauczanie słownictwa (nie tylko) na lekcji geometrii: zasady nauczania językowego w pedagogice specjalnej i przykłady zastosowania*) omawiają różne metody nauczania słownictwa, które mogą być wykorzystane zarówno w szkole specjalnej, jak i publicznej. Autorzy pokazują również, jak kształcenie umiejętności metakognitywnych może wpłynąć na przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy nad poszerzaniem słownictwa.

Kirsten Diehl (*Nauczanie początkowe w warunkach utrudnionych – porównanie podręczników do nauczania czytania*) poświęca swój artykuł różnym koncepcjom wyjaśniającym proces nauki czytania. Jednocześnie podkreśla, że żaden podręcznik do nauki czytania nie opiera się na jednym modelu teoretycznym, lecz stanowi rezultat zastosowania różnorodnych koncepcji.

W czwartym zeszycie (4/2010) znajduje się nieco więcej artykułów w porównaniu z dotychczas przedstawionymi numerami. Wynika to z faktu 80. urodzin Ulricha Bleidicka, który przez 27 lat pracował nad kształtem omawianego pisma. Kilku autorów postanowiło w krótkich artykułach przedstawić wyniki pracy U. Bleidicka i ich konsekwencje dla praktyki pedagogiki specjalnej.

Klaus Sarimski i Madeleine Schaumburg (*Partycypacja socjalna w czasie wolnym przez dzieci z upośledzeniem i bez w wieku od 3 do 6 lat – wywiad porównawczy wśród rodziców*) pokazują, że czas wolny dzieci z upośledzeniem umysłowym wygląda zupełnie inaczej aniżeli czas wolny dzieci bez upośledzenia. Dzieci niepełnosprawne znacznie rzadziej nawiązują kontakt z rówieśnikami, rzadziej uczestniczą we wspólnych grach i rzadko mają najlepszego przyjaciela. Przyczyn takiego stanu rzeczy autorzy wywiadu dopatrują się przede wszystkim w braku odpowiednich instytucji, które mogłyby zaproponować różne formy spędzania wolnego czasu dopasowane do potrzeb osób niepełnosprawnych.

Georg Antor (*Sprawiedliwość i upośledzenie*) przekonuje, przypominając o działalności U. Bleidicka, że dzieci niepełnosprawne powinny mieć takie same szanse rozwoju jak inne dzieci. Dlatego też postuluje odejście od szkół specjalnych na rzecz tworzenia szkół, których hasłem przewodnim jest inkluzja.

Iris Beck (*Odpowiedzialność społeczno-polityczna i oświecenie naukowe*) dowodzi, że koncepcja inkluzji odgrywa istotną rolę zarówno w polityce, wskazując, jak powinno funkcjonować wspólne życie osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, jak również w nauce, gdzie pojęcie inkluzji przedstawiane jest przez różne dyscypliny w kontekście różnorodnych tradycji teoretycznych.

Sieglind Luise Ellger-Rüttgard (*Co nowego w polityce kształcenia dla niepełnosprawanych?*) krytykuje niemiecką politykę kształcenia, w której od roku

1973 nie nastąpiły istotne zmiany umożliwiające budowanie odpowiednich relacji między szkołą publiczną i specjalną. Ukazane zostają także różne triki, których próbowano użyć, by dopasować konwencje międzynarodowe do polityki kształcenia panującej w Niemczech.

Christian Urff (*Potencjał i perspektywy digitalnych metod nauczania w kształceniu podstawowych kompetencji matematycznych*) przedstawia możliwości wykorzystania komputera we wczesnoszkolnym nauczaniu matematyki. Akcentuje przede wszystkim konieczność zastosowania wirtualnych zadań, dzięki którym różne zagadnienia mogłyby zostać wyjaśnione w sposób jasny i zrozumiały, a uczniowie aktywnie uczestniczyliby w zajęciach.

Regina Pathe (*Zachęta do strukturyzowanych obserwacji uczniów podczas lekcji muzyki mających na celu diagnostykę wsparcia oraz planowanie lekcji*) uzasadnia konieczność strukturyzowanych obserwacji na lekcji muzyki. Metoda ta należy do uznanych metod stosowanych w jakościowych badaniach socjologicznych.

Tematem przewodnim nr 5/2010 są problemy osób niedosłyszących.

Mireille Audeoud, Manfred Hintermair oraz Tanja Raiser (*Obciążenie emocjonalne osób niedosłyszących w pracy i w wolnym czasie*) badają jakość życia osób niedosłyszących, koncentrując się na dwóch obszarach aktywności: pracy zawodowej oraz spędzaniu wolnego czasu. Jak się okazuje, dyplom uczelni wyższej oraz dobrze wykształcone kompetencje komunikacyjne sprawiają, iż badane osoby odczuwają w zdecydowanie niższym stopniu obciążenie emocjonalne.

Simone Pfister-Weibel (*Zdolności matematyczne uczniów niedosłyszących*) dowodzi, że zdolności matematyczne uczniów niedosłyszących są z reguły gorsze w porównaniu z pozostałymi uczniami. Przyczyny takiego stanu rzeczy autorka upatruje z jednej strony w braku pracy nad językiem matematycznym, w którym potoczne pojęcia uzyskują nowe znaczenia, z drugiej zaś w nieprowadzeniu lekcji matematycznych o charakterze aktywno-odkrywczym.

Jednym z najciekawszych artykułów w tym piśmie jest praca Petera Prinza oraz Tanji Sturm (*Cztery szkielety rycerzy*). Autorzy przedstawiają lekcję biologii z fikcyjną historyjką ramową, która stanowi punkt wyjścia lekcji nastawionej na działanie ze strony uczniów niedosłyszących. Dzięki historyjce o wykopanych rycerzach uczniowie nie tylko powtarzają wcześniej zdobytą wiedzę na temat budowy szkieletu, ale także emocjonalnie angażują się w przebieg lekcji. Warto podkreślić aspekt praktyczny i możliwość wykorzystania zaproponowanego pomysłu na własnych zajęciach jako formę powtórzenia materiału.

Anne Henriksen i Sven Degenhardt (*Częstotliwość upośledzenia widzenia u pracowników zatrudnionych w zakładzie dla osób niepełnosprawnych*) udowadniają w swym artykule tezę, że osoby z zaburzeniami rozwoju umysłowego z reguły częściej cierpią na dolegliwości związane z wadami wzroku. Jednakże rzadziej w porównaniu z resztą społeczeństwa osoby takie są poddawane odpowiedniemu leczeniu, co skutkuje niekorzystnym wpływem na ich jakość życia.

Reimer Kornmann (*O walce z dydakto- oraz diagnozogennymi trudnościami w pedagogice specjalnej*) udowadnia, że trudności w nauce często nie są efektem zaburzeń percepcji, lecz stanowią skutek stosowanych materiałów dydaktycznych (są to trudności dydaktogenne) lub metod diagnostycznych (w tym przypadku mowa jest o trudnościach diagnozogennych).

Zeszyt nr 6/2010 nie zawiera tematu przewodniego, dlatego też zawarte tu cztery artykuły poświęcone są różnym zagadnieniom.

Dagmar Orthmann Bless (*Każdy jest kowalem własnego losu? Integracja zawodowa osób z trudnościami w nauce z punktu widzenia pracodawców*) zastanawia się, czy z punktu widzenia pracodawców w przypadku osób z trudnościami w nauce cechy osobiste mają większy wpływ na niepowodzenie procesu integracji zawodowej aniżeli sytuacja na rynku pracy i ogólne nastawienie społeczeństwa. Jak wynika z badań przeprowadzonych w niemieckojęzycznej części Szwajcarii pracodawcy uważają, że to nie cechy osobiste, lecz konkurencja na rynku pracy, wynikająca z nierówności popytu i podaży pracy, sprawia, że osoby z trudnościami w nauce mają problemy ze znalezieniem zatrudnienia.

Conny Melzer (*Jak plany wsparcia mogą być efektywne i pomagać w profesjonalnym wspieraniu*) pisze o planach wsparcia, zdefiniowanych jako pisemne plany, które służą nakierowanemu wsparciu uczennic i uczniów o specjalnych potrzebach pedagogicznych oraz uczniów zagrożonych niepowodzeniami w szkole. Dobry plan wsparcia powinien uwzględniać następujące kryteria: poprawność fachową i rzeczową, wielowarstwowość, elastyczność, ograniczone pole manewru, współpracę, indywidualizację, ekonomikę układania planu wsparcia, związek z lekcją, zobowiązaniowość, dokumentację, ewaluację. Uwzględnienie powyższych kryteriów w procesie układania planów wsparcia może sprawić, że działanie polegające na nakierowanym wsparciu stanie się sposobem profesjonalizacji postępowania nauczycieli.

Reinhard Lelgemann i Juliane Quandt (*Bawarski model klas zewnętrznych jako możliwość integracji uczniów z upośledzeniem fizycznym*) omawiają jedną z metod integracji osób niepełnosprawnych fizycznie z uczniami ze szkół publicznych. W artykule przedstawione zostały prawne aspekty umożliwiające realizację tej koncepcji oraz podstawowe zasady jej urzeczywistnienia w praktyce.

Volker Daut (*Znaczące zmiany perspektyw życiowych osób dotkniętych dystrofią mięśniową Duchenne'a*) przedstawia, jak dystrofia mięśniowa Duchenne'a wpływa na życie osób dotkniętych tą chorobą genetyczną. Zauważa przy tym, że pomimo różnego rodzaju dysfunkcji chorzy potrafią czerpać radość z życia, jeśli tylko im się to umożliwi.

Zeszyt nr 7/2010 poświęcony został zagadnieniom związanym z rozwojem umysłowym.

Christoph Beck, Wolfgang Dworschak i Sarah Eibner (*Asystent szkolny w ośrodku specjalnym wspierającym rozwój umysłowy*) prezentują definicję oraz rolę asystenta szkolnego, wskazując jednocześnie, że nie może być on traktowa-

ny jako drugi nauczyciel, lecz jedynie ma służyć pomocą niepełnosprawnemu uczniowi w załatwianiu codziennych spraw, które obejmują m.in. pomoc w drodze do szkoły, w pójściu do toalety.

Florian Fickenscher, Sybille Kannewischer oraz Michael Wagner (*Lekcja wspólna czy szkoła specjalna?*) omawiają prawo rodziców dzieci z upośledzeniem umysłowym do podjęcia decyzji o wyborze szkoły. Jak się okazuje, oferta pedagogiczna w zakresie fizjoterapii czy logopedii jest w szkołach publicznych niewystarczająca, co istotnie ogranicza wybór najlepszej szkoły.

Nils Euker i Arno Koch (*Rozszerzone pojęcie czytania w procesie kształcenia uczniów z upośledzeniem umysłowym*) przypominają o początkach nauczania czytania osób z upośledzeniem umysłowym, a następnie przedstawiają koncepcję czytania rozszerzonego.

Georg Theunissen (*Zainteresowania specjalne – na nowo pomyśleć o autyzmie*) porusza kwestię zainteresowań osób dotkniętych autyzmem. Zainteresowania te różnią się od hobby tym, że wpływają w znacznie większym stopniu na funkcjonowanie chorego, a nawet mogą stać się jego obsesją. Jednakże mogą one także pozytywnie wpływać na osobę upośledzoną. Jak podkreśla autor, osoby takie potrafią ciekawie opowiadać o swoich zainteresowaniach, co niewątpliwie na płaszczyźnie socjalnej należy ocenić pozytywnie. Możliwość realizacji zainteresowań wpływa również korzystnie na emocje chorych. Jednak nie wolno dopuścić do sytuacji, w której osoba dotknięta autyzmem całkowicie poświęci się swym zainteresowaniom, odcinając się od świata zewnętrznego.

Tematem przewodnim kolejnego numeru, 8/2010, jest problematyka inkluzji.

Rolf Werning (*Inkluzja między innowacją a nadmiernymi wymaganiami*) koncentruje się na konieczności debaty wokół zagadnienia inkluzji. Dyskusja ta jest efektem wejścia w życie w marcu 2009 r. Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych. Autor omawia również perspektywy rozwoju pedagogiki inkluzywnej w Niemczech.

Thomas Hofsäss, Leticia Leitão oraz Conceição Medeiros (*Szkoła inkluzywna? Przykład Azorów/Portugalia*) przeprowadzili w latach 2006-2009 badania dotyczące funkcjonowania szkoły inkluzywnej na Azorach. Badania te miały charakter jakościowy i ilościowy. Na ich podstawie autorzy doszli do wniosku, że elementami wymagającymi poprawy są profesjonalizacja oraz organizacja pomocy dla osób niepełnosprawnych. Ma to szczególne znaczenie z tego względu, że w Portugalii nie ma tradycji segregacyjnej pedagogiki specjalnej.

Petra Stumpf (*Predyktory trudności w czytaniu i pisaniu w przypadku dzieci niedosłyszących a sprawność pamięci*) udowadnia w swej pracy, iż pojawiające się u dzieci niedosłyszących trudności w czytaniu i pisaniu są efektem zaniedbań na płaszczyźnie ćwiczenia pamięci. Dlatego też warto ćwiczyć pamięć już w okresie przedszkolnym.

Vera Seidel-Jendreck i Sabine Zwaan (*Sing Star na lekcji muzyki: uwagi na temat śpiewania muzyki popularnej na szczeblu średnim szkoły specjalnej*

z uwzględnieniem rozwoju fizycznego i motorycznego) omawiają możliwość użycia gry karaoke, Sing Star, na lekcji muzyki. Dla uczniów jest szczególnie ważne zbliżenie się do normalności podczas śpiewania piosenek swych ulubionych wykonawców. Ponadto, w takiej sytuacji rozwijane są kompetencje socjalno-emocjonalne oraz kreatywność.

Zeszyt nr 9/2010 nie został poświęcony określonemu tematowi przewodniemu.

Andrea Dlugosch (*Więź i eksploracja w kontekście samego siebie*) omawia znajdujące się w centrum teorii więzi systemy motywacyjne: więź i eksplorację. Omówienie to dokonane zostaje na tle teorii Lichtenberga.

Yvonne Blumenthal, Bodo Hartke i Katja Koch (*Jak efektywne są klasy specjalne oparte na diagnozie?*) przedstawiają efekty wprowadzenia w szkołach podstawowych klas specjalnych, do których chodziły dzieci mające trudności z uczeniem się. Innowacje w tej klasie polegały m.in. na przedłużeniu okresu nauki (na materiał, który opanować należy w przeciągu dwóch lat, przeznaczono trzy lata) oraz zmniejszeniu liczby uczniów w klasie. Dążono w ten sposób do zindywidualizowanego wspierania uczniów na podstawie dokładniejszej diagnozy ich trudności. Jak pokazują zgromadzone na przestrzeni trzech lat (2006-2009) dane pomysł stworzenia nowego typu klas nie przyniósł pożądanych efektów.

Robert Büchner, Regine Büchner oraz Reinhard Lelgemann (*Szkoła dla osób upośledzonych fizycznie w NRD*) analizują sytuację osób niepełnosprawnych w byłej NRD. Jak się okazuje, osoby upośledzone fizycznie mogły uczęszczać do szkół publicznych i bez większych trudności zdobywać tam wykształcenie. W przeciwieństwie do nich osoby upośledzone umysłowo nie mogły kształcić się w tych szkołach, gdyż nie przewidziano dla nich żadnej oferty edukacyjnej.

Silke Hirsch-Herzogenrath i Karin Schleider (*Reintegracja uczniów chorych psychicznie ze szkołą ogólną z punktu widzenia szkół szpitalnych – wyniki badań empirycznych*) zwracają uwagę, że jednym z najważniejszych elementów w pracy szkół dla osób chorych jest proces reintegracji uczniów ze szkołą, do której uczęszczają na co dzień. Na przykładzie wybranych szkół autorki opisują przebieg tego procesu, z uwzględnieniem roli uczniów i nauczycieli.

Zeszyt nr 10/2010 porusza różnorodną tematykę.

Helga Fasching (*Ewaluacja kursu przygotowania zawodowego „Budować mosty – od szkoły do pracy*") analizuje słabe i mocne strony 10-miesięcznego kursu przygotowania zawodowego z punktu widzenia uczestników (młodych niepełnosprawnych mężczyzn i kobiet), trenerów i pracowników zakładów pracy.

Tobias Trette, Markus Gehardt i Markus Scholz (*Postawy studentów pedagogiki specjalnej wobec konfliktów moralnych*) badają wpływ biografii oraz doświadczeń zebranych podczas studiowania na kształtowanie się postaw moralnych u studentów kierunku pedagogika specjalna.

Joseph Richter (*Czy psychomotoryka jest rzeczywiście bez znaczenia*?) udowadnia, że niemieckie koncepcje psychomotoryki mogą odnieść sukces zarówno z prewencyjnego, jak i z klinicznego punktu widzenia.

Ann-Christin Weiß (*Przemyślenia uczniów z upośledzeniem umysłowym na temat śmierci*) opisuje zjawisko zrozumienia i pogodzenia się ze śmiercią osoby bliskiej przez osoby upośledzone umysłowo. Wykazuje przy tym podobieństwa i różnice w okazywaniu żałoby przez uczniów z upośledzeniem umysłowym i pozostałych.

Zeszyt nr 11/2010 zawiera cztery artykuły zróżnicowane tematycznie.

Anna Haep, Pia Anna Weber, Gisela Steins, Annika Brendgen (*Ewaluacja lekcji z chorymi dziećmi i chorą młodzieżą oraz jej implikacje*) opisują proces zewnętrznej ewaluacji szkoły szpitalnej dla chorych. Ewaluacja ta postrzegana jest jako środek do zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia. Jak się okazuje, nauczyciele ze szkół, które uczniowie opuścili tymczasowo z powodu choroby, interesują się przebiegiem lekcji w szkole szpitalnej w sposób niewystarczający.

Karl-Hermann Rechberg, Petra Hinkl, Joachim König oraz Markus Maiwald (*Subiektywne postrzeganie zadowolenia z pracy i życia u osób niepełnosprawnych*) analizują przy pomocy różnorodnych metod (ankieta wśród osób upośledzonych, obserwacja, ankieta wśród przedstawicieli prawnych osób upośledzonych) nastawienie do pracy oraz zadowolenie z życia osób dotkniętych niepełnosprawnością.

Michael Häußler (*Znamy drzewa liściaste i iglaste – metody nauczania osób niepełnosprawnych umysłowo w trakcie lekcji przyrody*) pokazuje na przykładzie lekcji przyrody, jak można połączyć aspekt przekazywania wiedzy z kształceniem metod uczenia się.

Kerstin Ziemen (*Kompetencja i dydaktyka*) w swoim artykule definiuje pojęcie „kompetencja", a następnie zwraca uwagę na znaczenie tego pojęcia w procesach diagnostycznych, pedagogicznych i dydaktycznych.

Ostatni numer z roku 2010 poświęcony został po raz kolejny tematowi, który w Niemczech zajmuje dużo miejsca w dyskusji specjalistów – szeroko rozumianemu procesowi inkluzji.

Rainer Benkmann (*Profesjonalizacja nauczycieli ze szkół specjalnych dla wspólnego nauczania*) zastanawia się, dlaczego podjęte przez Niemcy zobowiązanie dotyczące tworzenia szkół inkluzywnych, nie jest realizowane. Jednocześnie opisuje niezbędne kompetencje, które powinni posiadać nauczyciele, którzy chcieliby pracować w szkołach tego typu. Niezbędną umiejętnością jest np. współpraca z drugim pedagogiem w systemie wymagającym dwóch nauczycieli.

Gerald Matthes i Karin Salzberg-Ludwig (*Doradztwo kooperatywne i diagnostyka wsparcia – koncepcja działania na rzecz indywidualnego wspierania procesu uczenia się*) przedstawiają koncepcję działania, która ma zachęcać do pracy zespołowej. Autorzy pokazują, jak proces diagnozowania i wspierania może być pozytywnie wzmocniony poprzez rozmowę doradczą, dzięki czemu wykorzystany może zostać potencjał tkwiący w pracy grupowej.

Katja Schlund (*Przeczytaj tu, jak możemy się lepiej zrozumieć*) przedstawia indywidualne strategie komunikacji stosowane przez osoby upośledzone, dzięki

czemu ludzie z otoczenia osoby niepełnosprawnej są w stanie ją zrozumieć i dostosować swoje strategie do potrzeb niepełnosprawnego. W ten sposób, budując pomost komunikacyjny, można przyczynić się do poprawy jakości życia osoby niepełnosprawnej.

Julia Bischoff (*To mnie znów tak podbudowało*) omawia koncepcję doradztwa zorientowanego na przedstawienie rozwiązania oraz doradztwa rozwojowego. Jak pokazuje badanie jakościowe, te dwa typy doradztwa są dla uczniów bardzo przydatne.

Różnorodność tematyczna artykułów publikowanych w piśmie *Zeitschrift für Heilpädagogik* sprawia, że pismo skierowane jest do szerokiego grona odbiorców (teoretyków i praktyków) zainteresowanych zarówno współczesnymi kierunkami badań pedagogiki specjalnej, jak i porównawczymi analizami.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo* przyjmuje do opublikowania oryginalne, recenzowane prace naukowe, artykuły polemiczne, recenzje, sprawozdania z wydarzeń naukowych, przeglądy czasopism.

Nadsyłane materiały powinny być zapisane za pomocą typowego edytora tekstu (preferowany edytor MS WORD). Tekst należy przygotować zgodnie z następującymi zasadami:

- wydruk pracy na papierze formatu A4 z marginesem 3,5 cm z lewej strony;
- tekst – 30 wierszy na stronie i około 60 miejsc znakowych w wierszu, nie powinien zawierać poprawek;
- maksymalna objętość opracowań:
  – rozprawy: 60 tys. znaków (1,5 arkusza wydawniczego),
  – sprawozdania z badań: 40 tys. znaków (1,0 arkusz wydawniczy),
  – recenzje i polemiki: 20 tys. znaków (0,5 arkusza wydawniczego);
- praca powinna zawierać streszczenia w języku polskim i angielskim (maksymalnie po 200 słów łącznie z tytułem w każdym języku), słowa kluczowe (*key words*) oraz definicje wybranych przez autora słów kluczowych (do zamieszczenia w słowniku na zielonych stronach czasopisma);
- tekst należy dostarczyć w postaci wydruku komputerowego (dwa egzemplarze) wraz z opisaną dyskietką lub CD. Zawartość wersji elektronicznej powinna być identyczna z przesłanym wydrukiem;
- wykresy, ilustracje (ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą) należy umieszczać w oddzielnych plikach, podając nazwy programu, za pomocą którego zostały wykonane;
- literatura przedmiotu powinna być umieszczana na końcu pracy w układzie alfabetycznym;
- odwołanie w tekście powinno mieć postać: (M. Zaorska, 2002).

Sporządzanie bibliografii

Pozycje bibliograficzne muszą być pełne, w porządku alfabetycznym, pisane z dokładnym przestrzeganiem kolejności poszczególnych składników, z jednolitą interpunkcją. Kolejność zapisu bibliograficznego jest następująca:

(1) autor(zy) – wszyscy, niezależnie od liczby,
(2) rok wydania pozycji,
(3) tytuł książki, rozdziału, artykułu, dysertacji, pracy dyplomowej, referatu lub raportu,
   (a) książka: miejsce wydania i nazwa wydawnictwa,
   (b) rozdział: redaktor(zy), tytuł książki, strony, miejsce wydania, wydawca,
   (c) artykuł: tytuł czasopisma, tom (vol.) i strony,
   (d) praca dyplomowa (dysertacja): wydział (instytut), uczelnia (instytucja) i miejscowość,
   (e) referat: oryginalna nazwa konferencji (kongresu itp.) i miejscowość,
   (f) raport: rodzaj i numer grantu, miejscowość, uczelnia (instytucja) i wydział (instytut).

Kursywą piszemy: tytuł książki, również książki, w której znajduje się odpowiedni rozdział, tytuł czasopisma i jego tom, tytuł referatu, tytuł pracy dyplomowej (dysertacji), tytuł raportu. Poniżej podano przykłady zapisu poszczególnych pozycji bibliograficznych z uwzględnieniem wymaganej interpunkcji, stylu czcionki (normalna – kursywa) i liter (wielkie – małe).

Książki

(a) polska

Kościelska, M. (2004). *Niechciana seksualność. O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie.* Warszawa: Jacek Santorski & Co.

(b) polska, redagowana

Strelau, J., Ciarkowska, W., Nęcka, E. (red.). (1992). *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje.* Wrocław: Ossolineum.

(c) obcojęzyczna, redagowana

Steiner, M., Yonkers, K., Eriksson, E. (red.). (2001). *Mood disorders in women*. London: Martin Dunitz.

(d) książka o kolejnym wydaniu

Osofsky, J.D. (red.). (1998). *Handbook in infant development.* (wyd. 2). New York: Wiley.

Rozdziały w książkach

(a) publikacja polska

Sidor, B. (2001). Ojciec w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością umysłową. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa.* (s. 381–389). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

(b) publikacja obcojęzyczna

Greenberg, M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. W: J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical implication*. (s. 469–496). New York: The Guilford Press.

Artykuły w czasopismach

Kościelska, M. (1993). Koncepcja osoby z upośledzeniem umysłowym jako uczestnika życia społecznego. *Przegląd Psychologiczny*, *3*, 341–353.

Nieopublikowane dysertacje i prace magisterskie

Jackowska, E. (1976). *Wpływ środowiska rodzinnego na przystosowanie społeczne dziecka* w *młodszym wieku szkolnym.* Nieopublikowana rozprawa doktorska, Wydział Filozoficzno-Historyczny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Domurad, M. (1996). *Efektywność rozwoju umiejętności czytania u dziecka upośledzonego umysłowo* w *stopniu lekkim za pomocą „metody baśniowych spotkań"*. Nieopublikowana praca magisterska, Wydział Rewalidacji i Resocjalizacji, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Referaty wygłoszone na konferencjach i innych spotkaniach

Jackowska, E. (1997). *Poczucie jakości życia u kobiet i mężczyzn po przebytym urazie mózgu*. Referat wygłoszony na II Sympozjum Opieki Paliatywnej – Hospicyjnej, Lublin.

Dosen, A. (1997). *Etiology, specific onset mechanisms oj mood disorders among people with intellectual disablement and prelevance.* Referat wygłoszony na European Course on Mental Retardation, Nunspeet, The Netherlands.

Raporty z badań

Strealu, J., Oniszczenko, W., Zawadzki, B. (1994). *Genetyczne uwarunkowania i struktura temperamentu młodzieży i dorosłych.* (Raport KBN 1108.91.02). Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii.

Wykaz literatury nie powinien zawierać informacji prywatnych, prac w przygotowaniu. Odwołanie się do takich źródeł może występować jedynie w przypisach.

Do przesłanego wydruku tekstu i jego wersji elektronicznej należy dołączyć:

1) prośbę wraz z podpisem, w której autor zwraca się do redakcji o wydrukowanie pracy w czasopiśmie *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo,* zamieszcza informację o zatrudnieniu, podaje swój tytuł naukowy, zajmowane stanowisko, adres, numer telefonu, adres e-mailowy;
2) pisemne oświadczenie, że praca nie była dotąd publikowana i nie została złożona w innej redakcji.

Zmiany i odstępstwa od podanych zasad należy uzgadniać z członkami Komitetu Redakcyjnego. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo do dokonywania zmian w tekstach, nie zmieniając ich treści merytorycznej.

Autorzy publikacji powinni ujawnić wkład poszczególnych autorów w powstanie publikacji, wkład innych podmiotów oraz źródła jej finansowania („finacial disclosure"), przy czym główną odpowiedzialność ponosi autor zgłaszajacy manuskrypt.

Wszelkie wykryte przejawy nierzetelności naukowej („ghost writing" – brak ujawnienia wkładu innych osób w powstawanie publikacji, „guest authorship" – udział autora w powstanie publikacji jest znikomy lub nie miał miejsca, a pomimo to jest autorem/współautorem publikacji) będą dokumentowane i nagłaśniane.

Artykuły recenzowane są poufnie i anonimowo („podwójna ślepa recenzja") przez dwóch zewnętrznych ekspertów niepozostających w konflikcie interesów z autorem/autorami manuskryptu zgodnie z „Dobrymi praktykami w procedurach recenzyjnych w nauce" (2011) opracowanymi przez MNiSW.

Procedura recenzowania oraz etapy obiegu pracy zgłoszonej do opublikowania znajdują się na stronie www.aps.edu.pl zakładka Wydawnictwo, zakładka *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo.*

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku w numerze czwartym.

Materiały należy nadsyłać na adres:

Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa

SZANOWNI CZYTELNICY I AUTORZY

W ciągu pięciu lat (od 2005 roku) systematycznie wydawane było czasopismo *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo* jako półrocznik. Od roku 2012 czasopismo będzie publikowane jako kwartalnik.

Jednocześnie, zgodnie z aktualnymi zaleceniami oceny parametrycznej czasopism, wprowadzamy następujące zmiany:

1. Do Rady Naukowej zaprosiliśmy prof. Su-Jan Lin, dyrektora Centrum Pedagogiki Specjalnej na Tajwanie.
2. Wprowadziliśmy redaktorów tematycznych: dr hab., prof. APS Józefa Bałachowicz (pedagogika), dr hab., prof. APS Paweł Boryszewski (socjologia), dr hab., prof. APS Helena Ciążela (filozofia), prof. dr hab. Czesław Czabała (psychologia), dr hab., prof. APS Urszula Eckert (pedagogika specjalna), prof. dr hab. Henryk Skarżyński (medycyna).
3. Wprowadziliśmy redaktora statystycznego: dr hab. Adam Tarnowski (Uniwersytet Warszawski).
4. Dopracowaliśmy procedurę recenzowania. W dziale *Informacje dla Autorów* zamieściliśmy:
   – opis poszczególnych etapów obiegu pracy zgłoszonej do opublikowania;
   – wymóg ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji, a także podania źródeł jej finansowania;
   – informacje o przestrzeganiu zasad rzetelności naukowej i konsekwencjach związanych z „ghost writing" i „guest authorship".
5. Wdrażamy procedury zabezpieczające oryginalność publikacji naukowych i przeciwdziałające przypadkom „ghost writing", „guest authorship".
6. Wdrażamy zasadę recenzowania publikacji w modelu „double-blind review process".
7. Podjęliśmy wstępne starania o indeksację czasopisma w bazach danych.
8. Dopracowywana jest prezentacja czasopisma na stronie internetowej zarówno pod względem merytorycznym, jak i graficznym.

Zmiany te pozwalają spełnić większość kryteriów aktualnej oceny parametrycznej czasopism naukowych.

Komitet Redakcyjny

SŁOWNIK TERMINOLOGICZNY

Kwestionariusz oceny sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (KOSK) – narzędzie do rozpoznania sposobów komunikacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym lub głębokim w trzech sytuacjach: propozycji interakcji kierowanej do osoby z niepełnosprawnością intelektualną, przerwania interakcji oraz inicjowania interakcji przez osobę z niepełnosprawnością.

Barbara Marcinkowska

Niepełnosprawność – zjawisko o charakterze przede wszystkim społeczno-kulturowym, któremu przypisywane są różne znaczenia oraz kształtowane w odniesieniu do nich praktyki społeczne i edukacyjne, zakorzenione w różnych dyskursach konstruujących podmiotowość i tożsamość jednostek.

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Podmiot – zdecentrowana (*de-centered*), płynna i fragmentaryczna, zmienna czasowo konstrukcja, która uzyskuje jedynie tymczasową stabilizację wyrażaną w określonej narracji jednostki o sobie (S. Hall, *The Question of Cultural Identity*, 1992, s. 276).

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Sposób komunikacji – taktyka przejawianych reakcji i zachowań komunikacyjnych.

Barbara Marcinkowska

Tożsamość – dostępna poznawczo struktura zorganizowana wokół *Ja* jednostki, istniejąca w postaci społecznych i kulturowych konstruktów artykułowanych w indywidualnych lub zbiorowych narracjach (element narracji i biografii); dyskursywny konstrukt, tworzony i opisywany przez język, znaki, symbole (Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, 2005).

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Wskaźnik trafności – pokazuje, w jakim stopniu dane narzędzie w rzeczywistości mierzy to co ma mierzyć (P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, 1998, s. 424).

Barbara Marcinkowska

DICTIONARY OF TERMS

Questionnaire for the Assessment of Communication Methods Used by People with Profound Intellectual Disabilities (KOSK) – tool to identify communication methods used by people with moderate, severe or profound intellectual disabilities in three situations: when a person initiates interaction with a person with intellectual disability, when interaction is stopped, and when a person with disability initiates interaction.

Barbara Marcinkowska

Disability – socio-cultural phenomenon to which various meanings are assigned; social and educational practices – ingrained in various discourses that form individuals' subjectivity and identity – are developed in reference to these meanings.

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Subject – decentered, fluid and fragmentary construct that is variable in terms of time and that achieves only a temporary stabilization expressed in an individual's specific narrative of the self (S. Hall, *The Question of Cultural Identity*, 1992, p. 276).

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Communication method – tactics of demonstrated reactions and communication behaviors.

Barbara Marcinkowska

Identity – cognitively accessible structure organized around an individual's *Self* which exists as social and cultural constructs articulated in individual or collective narratives (an element of a narrative and a biography); a discursive construct created and described by language, signs and symbols (Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, 2005).

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Validity index – shows to what extent a given tool actually measures what it is to measure (P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, 1998, p. 424).

Barbara Marcinkowska