CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO

CNS nr 4(26) 2014
(październik–grudzień)

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

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

KOMITET REDAKCYJNY
Joanna Głodkowska (redaktor naczelna, PL), Danuta Gorajewska (z-ca redaktor naczelnej, PL),
Ewa M. Kulesza, Małgorzata Kupisiewicz, Jarosław Rola, Marta Kotarba-Kańczugowska
(członkowie redakcji, PL)

REDAKTORZY TEMATYCZNI
Józefa Bałachowicz – pedagogika (PL)
Paweł Boryszewski – socjologia (PL)
Helena Ciążela – filozofia (PL)
Czesław Czabała – psychologia (PL)
Urszula Eckert – pedagogika specjalna (PL)
Henryk Skarżyński – medycyna (PL)

Redaktor merytoryczny – Danuta Gorajewska (PL)
Redaktor językowy (język polski) – Weronika Kostecka (PL)
Redaktor statystyczny – Adam Tarnowski (PL)
Tłumaczenie na język angielski – Renata Wójtowicz (PL)

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Kwartalnik posiada punktację MNiSW – 5 punktów w kategorii B

Instytucja finansująca: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

© Copyright by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2014
nakład 200 egz.

ISSN 1734-5537

Skład: Grafini DTP
Druk i oprawa: Fabryka Druku

Adres wydawcy i redakcji
Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
tel. +48 22 5893645
redakcjacns@aps.edu.pl
www.aps.edu.pl/wydawnictwo/czasopisma/

SPIS TREŚCI
CNS numer 4(26) 2014

Autorzy 5

Artykuły i rozprawy

Michael L. Wehmeyer – Self-determination, positive psychology, and disability 7
Felicia L. Wilczenski – Creating positive and powerful inclusive pedagogy: Integrating service learning and universal design 19
Joanna Głodkowska – Być podmiotem i stawać się autorem swojego życia – paradygmat wsparcia w przygotowaniu osób z niepełnosprawnością do budowania własnej tożsamości i wzbogacania dobrostanu 29
Adam Mikrut – Związek między samotnością i lękiem u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną 45
Monika Dominiak-Kochanek, Urszula Gosk – Postawy rodzicielskie matek i ojców wobec synów i córek w różnych fazach adolescencji 69
Aleksandra Tłuściak-Deliowska – Dystans społeczny wobec Innych: analiza postaw młodzieży wobec wybranych grup narodowo-etnicznych 85

Recenzje i polemiki

Stanisław Leszto, Andrzej Witusik, Tadeusz Pietras (2013). *Terapia pedagogiczna dorosłych w psychiatrii i w medycynie somatycznej. Ujęcie psychologiczne, biomedyczne i aksjologiczne*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie (Kasper Sipowicz) 105
Michael L. Wehmeyer (red.). (2013). *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*. New York: Oxford University Press (Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska) . . 108

Sprawozdania, komunikaty, kronika

Agnieszka Konieczna – Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Specjalnej „OSOBA – pozytywne implikacje w teorii, badaniach i praktyce", Warszawa, 14–15 maja 2014 115
Ewa Lewandowska-Tarasiuk – Sprawozdanie z Ogólnopolskiego Konkursu Literacko-Plastycznego pt. „Jestem – moja radość istnienia" (część literacka) zorganizowanego w ramach Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Specjalnej „OSOBA – pozytywne implikacje w teorii, badaniach i praktyce", Warszawa, styczeń–maj 2014 123
Renata Wardecka – Sprawozdanie z Ogólnopolskiego Konkursu Literacko-Plastycznego pt. „Jestem – moja radość istnienia" (część plastyczna) zorganizowanego w ramach Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Specjalnej „OSOBA – pozytywne implikacje w teorii, badaniach i praktyce", Warszawa, styczeń–maj 2014 125

Przegląd czasopism

Anna Hryniewicka – Czasopismo *Szkoła Specjalna*. Powstanie – działalność – perspektywy 127

TABLE OF CONTENTS
CNS Issue 4(26) 2014

Authors 5

Articles and Treaties

Michael L. Wehmeyer – Self-determination, positive psychology, and disability 7
Felicia L. Wilczenski – Creating positive and powerful inclusive pedagogy: Integrating service learning and universal design 19
Joanna Głodkowska – To be a subject and become the author of one's life – Paradigm of support in preparing people with disabilities to build their own identity and foster their well-being 29
Adam Mikrut – Relationship between loneliness and anxiety in adolescents with mild intellectual disabilities 45
Monika Dominiak-Kochanek, Urszula Gosk – Mothers' and fathers' parental attitudes toward their sons and daughters at various stages of adolescence 69
Aleksandra Tłuściak-Deliowska – Social distance between adolescents and Others: Analysis of adolescents' attitudes toward selected ethnic groups 85

Polemics and Reviews

Stanisław Leszto, Andrzej Witusik, Tadeusz Pietras (2013). Terapia pedagogiczna dorosłych w psychiatrii i w medycynie somatycznej. Ujęcie psychologiczne, biomedyczne i aksjologiczne (Educational treatment for adults in psychiatry and somatic medicine: Psychological, biomedical and axiological approach). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie (Kasper Sipowicz) 105
Michael L. Wehmeyer (ed.). (2013). The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability. New York: Oxford University Press (Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska) 108

Reports, Announcements, Chronicle

Agnieszka Konieczna – Report on the International Special Education Conference "PERSON – Positive implications in theory, research and practice," Warsaw, May 14–15, 2014 115
Ewa Lewandowska-Tarasiuk – Report on the National Literature and Art Contest: "I am – My joy of existence" (the literary part) held as part of the International Special Education Conference "PERSON – Positive implications in theory, research and practice," Warsaw, January-May 2014 123
Renata Wardecka – Report on the National Literature and Art Contest: "I am – My joy of existence" (the artistic part) held as part of the International Special Education Conference "PERSON – Positive implications in theory, research and practice," Warsaw, January-May 2014 125

Journal Reviews

Anna Hryniewicka – *Szkoła Specjalna*. The journal's creation, activity and prospects 127

AUTORZY

Monika Dominiak-Kochanek
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
tel. +48 22 5893600
e-mail: dominiak@aps.edu.pl

Joanna Głodkowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
tel. +48 22 5893600
e-mail: jglodkowska@aps.edu.pl

Urszula Gosk
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
tel. +48 22 5893600
e-mail: ulagosk@aps.edu.pl

Anna Hryniewicka
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
tel. +48 22 5893600
e-mail: hryniew@aps.edu.pl

Agnieszka Konieczna
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
tel. +48 22 5893600
e-mail: akonieczna@aps.edu.pl

Ewa Lewandowska-Tarasiuk
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
tel. +48 22 5893600
e-mail: e.lewandowskatarasiuk@vp.pl

Adam Mikrut
Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN
ul. Ingardena 4
30-060 Kraków
tel. +48 12 6626638
e-mail: adammik@up.krakow.pl

Kasper Sipowicz
Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych
w Łodzi
ul. Brzozowa 3/9
93-101 Łódź
tel. +48 42 684 14 74
e-mail: kaspersip@interia.pl

Aleksandra Tłuściak-Deliowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
tel. +48 22 5893600
e-mail: adeliowska@aps.edu.pl

Renata Wardecka
Fundacja Bo Warto
ul. Bluszczańska 15
00-712 Warszawa
tel. +48 22 6510240
e-mail: renatawardecka@fundacjabowarto.pl

Michael L. Wehmeyer
University of Kansas
1200 Sunnyside Avenue
Lawrence, KS 66045
tel. +785 864 0723
e-mail: wehmeyer@ku.edu

Felicia L. Wilczenski
University of Massachusetts Boston
100 Morrissey Boulevard
Boston, MA 02125
tel. +617 287 7592
e-mail: Felicia.Wilczenski@umb.edu

Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
tel. +48 22 5893600
e-mail: awolowicz@aps.edu.pl

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
CNS nr 4(26) 2014, 7–17

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1140743

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MICHAEL L. WEHMEYER*

SELF-DETERMINATION, POSITIVE PSYCHOLOGY, AND DISABILITY

Introduction

Disability has always been associated with some sense of "differentness" or "apartness" and, consequently, people with disabilities have, throughout time, been treated as such, sometime benignly, other times not (Wehmeyer, 2013a). A combination of the passage of legislation prohibiting discrimination against people with disabilities in education, the workplace, and to access to the community, combined with a civil rights movement by people with disabilities and their allies focused on community inclusion and equal access has, over the past four decades, resulted in an emerging focus on considering issues of disability through the lens of positive psychology (Wehmeyer, 2013b). The historical lenses through which disability has been viewed as pathology have run their course, though are still far to prevalent. The success of people with disabilities in all aspects of life as a result of civil protections and equal opportunities has made pathology-based understandings of disabilities irrelevent or inaccurate. It is well past time to begin to consider disability with a strengths-based focus, and this volume provides, it is hoped, a step in that direction. As such, this presentation proposes that it is past time to move toward strengths-based models of disability, applying constructs that have arisen in the context of positive psychology to disability context, with a particular focus on promoting self-determination.

Positive psychology is the pursuit of understanding optimal human functioning and well-being. Richard M. Ryan and Edward L. Deci (2000) asserted that in this pursuit, researchers must take into account the agentic nature of human action. Human agency is defined as "the sense of personal empowerment, which

* Michael L. Wehmyer; University of Kansas, 1200 Sunnyside Avenue, Lawrence, KS 66045; tel. + 785 864 0723; e-mail: wehmeyer@ku.edu

involves both knowing and having what it takes to achieve one's goals" (Little, Hawley, Henrich, Marsland, 2002, p. 390). An agentic person is:

> the origin of his or her actions, has high aspirations, perseveres in the face of obstacles, sees more and varied options for action, learns from failures, and overall, has a greater sense of well being. In contrast, a non-agentic individual can be a pawn to unknown extra-personal influences, has low aspirations, is hindered with problem-solving blinders, often feels helpless and, overall, has a greater sense of ill-being (Little et al., 2002, p. 390).

Human agentic theories "share the meta-theoretical view that organismic aspirations drive human behaviors" (Little, Snyder, Wehmeyer, 2006, p. 61). An organismic perspective views people as active contributors to, or "authors" of, their behavior, where behavior is described as self-regulated and goal-directed *action*. Unlike stimulus-response accounts of behavior, actions are defined as purposive and self-initiated activities (Brandtstädter, 1998; Chapman, 1984). As outlined by Todd D. Little, Charles R. Snyder, and Michael L. Wehmeyer (2006), human agentic actions are:

a) motivated by biological and psychological needs (Deci, Ryan, 2002; Hawley, 1999; Hawley, Little, 2002; Little et al., 2002).
b) directed toward self-regulated goals that service short- and long-term biological and psychological needs.
c) propelled by understandings of links among agents, means, and ends (Chapman, 1984; Little, 1998; Skinner, 1995, 1996), and guided by general action-control behaviors that entail self-chosen forms and functions (Little, Lopez, Wanner, 2001; Skinner, Edge, 2002; Vanlede, Little, Card, 2006).
d) those that precipitate self-determined governance of behavior and development, which can be characterized as hope-related individual differences.
e) triggered, executed, and evaluated in contexts that provide supports and opportunities, as well as hindrances and impediments to goal pursuit.

Further, an organismic approach to human agentic actions requires an explicit focus on the interface between the self and context (Little et al., 2002). Organisms influence and are influenced by the contexts in which they live and develop. Through this person-context interaction people become agents of their own action.

Self-determination

One positive psychological construct that has received considerable attention in the special education literature is self-determination. Karrie A. Shogren, Michael L. Wehmeyer, Susan B. Palmer, Anjali J. Forber-Pratt, Todd D. Little, and Shane Lopez (in press) conceptualized self-determination, within Causal Agency

Theory, as a general psychological construct within the organizing structure of theories of human agentic behavior, as described previously. Causal Agency Theory was proposed to explain how people become self-determined; that is how they define the actions and beliefs necessary to engage in self-caused, autonomous action that addresses basic psychological needs. Within the context of Causal Agency Theory, Shogren et al. define self-determination as a "dispositional characteristic manifested as acting as the causal agent in one's life. Self-determined people (i.e., causal agents) act in service to freely chosen goals. Self-determined actions function to enable a person to be the causal agent is his or her life" (Shogren et al., in press). A dispositional characteristic is an enduring tendency used to characterize and describe differences between people; a tendency to act or think in a particular way, but presuming contextual variance (i.e., socio-contextual supports and opportunities and threats and impediments).

Broadly defined, causal agency implies that it is the individual who makes or causes things to happen in his or her life. Causal agency implies more, however, than just causing action; it implies that the individual acts with an eye toward causing an effect to accomplish a specific end or to cause or create change. Self-determined actions enable a person to act as a causal agent

Self-determined action is characterized by three essential characteristics – volitional action, causal action, and action-control beliefs. These essential characteristics refer not to specific actions performed or the beliefs that drive action, but to the function the action serves for the individual; that is, whether the action enabled the person to act as a causal agent:

Volitional Action: Self-determined people act volitionally. Volition refers to making a conscious choice based upon one's preferences. Conscious choice implies intentionality; self-determined actions are intentionally conceived, deliberate acts that occur without direct external influence. As such, volitional actions are self-initiated and function to enable a person to act autonomously (i.e., engage in self-governed action). Volitional actions involve the initiation and activation of causal capabilities – the capacity to cause something to happen – and something to happen in one's life.

Agentic Action: An agent is someone who acts; a means by which something is done or achieved. Agency refers to action in the service of a goal. Self-determined people act to identify pathways that lead to a specific ends or cause or create change. The identification of pathways is a proactive, purposive process. As such, agentic actions are self-regulated and self-directed. Such actions function to enable a person to make progress toward freely chosen goals and respond to opportunities and challenges in their environments. Such actions involve agentic capabilities; the capacity to direct it to achieve an outcome.

Action-Control Beliefs: Self-determined people have a sense of personal empowerment; they believe they have what it takes to achieve freely chosen goals. There are three types of action-control beliefs: beliefs about the link between the self and the goal (control expectancy; "When I want to do _____, I can"); beliefs about the link between the self and the means for achieving the goal (capacity beliefs; "I have the capabilities to do _____"); and beliefs about the utility or usefulness of a given means for attaining a goal (causality beliefs; "I believe my effort will lead to goal achievement" vs. "I believe other factors – luck, access to teachers or social capital – will lead to goal achievement"). Positive action-control beliefs function to enable a person to act with self-awareness and self-knowledge in an empowered, goal-directed manner.

People who are causal agents respond to challenges (opportunities or threats) to their self-determination by employing causal and agentic actions, supported by action-control beliefs. This leads to self-determined action that allows them to initiate and direct their behavior to achieve a desired change or maintain a preferred circumstance or situation. In response to challenges, causal agents use a goal generation process leading to the identification and prioritization of needed actions. The person frames the most urgent action need in terms of a goal state, and engages in a goal discrepancy analysis to compare current status with goal status. The person then engages in a capacity-challenge discrepancy analysis in which capacity to solve the goal discrepancy problem is evaluated. The person maximizes adjustment in capacity (e.g., acquires new or refines existing skills and knowledge) or adjusts the challenge presented to create a "just-right match" between capacity and challenge to optimize the probability of solving the goal discrepancy problem. Next, the person creates a discrepancy reduction plan by setting causal expectations, making choices and decisions about strategies to reduce the discrepancy between the current status and goal status. When sufficient time has elapsed, the person engages in a second goal discrepancy analysis, using information gathered through self-monitoring to self-evaluate progress toward reducing the discrepancy between current and goal status. If progress is satisfactory, they will continue implementing the discrepancy reduction plan. If not, the person either reconsiders the discrepancy reduction plan and modifies that or returns to the goal generation process to re-examine the goal and its priority and, possibly, cycle through the process with a revised or new goal.

Self-determination and education

Over the past 25 years, promoting the self-determination of adolescents with disabilities has become a best practice in secondary education and transition services (Field, Martin, Miller, Ward, Wehmeyer, 1998; Shogren, 2013; Wehmeyer, Abery, Mithaug, Stancliffe, 2003) for several reasons. First, self-determination status has been linked to the attainment of more positive academic (Konrad,

Fowler, Walker, Test, Wood, 2007; Fowler, Konrad, Walker, Test, Wood, 2007; Lee, Wehmeyer, Soukup, Palmer, 2010; Shogren et al., 2012) and transition outcomes, including more positive employment and independent living outcomes (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenbark, Little, in press; Wehmeyer, Palmer, 2003; Wehmeyer, Schwartz, 1997) and more positive quality of life and life satisfaction (Wehmeyer, Schwartz, 1998; Lachapelle et al., 2005; Nota, Ferrari, Soresi, Wehmeyer, 2007; Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little, Pressgrove, 2006).

Second, there is clear evidence that if provided adequate instruction, students with disabilities can become more self-determined. In a meta-analysis of single subject and group subject design studies, Bob Algozzine, Diane Browder, Megan Karvonen, David W. Test, and Wendy Wood (2001) found evidence for the efficacy of instruction to promote component elements of self-determined behavior, including interventions to promote self-advocacy, goal setting and attainment, self-awareness, problem-solving skills, and decision-making skills. Brian Cobb, Jean Lehmann, Rebecca Newman-Gonchar, and Morgan Alwell (2009) conducted a narrative metasynthesis – a narrative synthesis of multiple meta-analytic studies – covering seven existing meta-analyses examining self-determination and concluded that there is sufficient evidence to support the promotion of self-determination as effective.

Recently, researchers at the University of Kansas (Wehmeyer, Palmer, Shogren, Williams-Diehm, Soukup, 2012) conducted a randomized trial control group study of the effect of interventions to promote self-determination on the self-determination of high school students receiving special education services under the categorical areas of intellectual disability and learning disabilities. Students in the treatment group (n = 235) received instruction using a variety of instructional methods to promote self-determination and student involvement in educational planning meetings over three years – which will be detailed in a subsequent section – while students in the control group (n = 132) received no such intervention. The self-determination of each student was measured using two instruments across three measurement intervals (Baseline, After 2 Years of Intervention, After 3 Years of Intervention). Using latent growth curve analysis, Wehmeyer and colleagues found that students with cognitive disabilities who participated in interventions to promote self-determination over a three-year period showed significantly more positive patterns of growth in their self-determination scores than did students not exposed to interventions to promote self-determination.

Subsequently, in a follow-up study of the treatment and control group students from Wehmeyer et al. (2012), Shogren et al. (in press) investigated adult outcomes one and two years after leaving school. The study measured employment, community access, financial independence, independent living, and life satisfaction outcomes. Results indicated that self-determination status at the end of high school predicted significantly more positive employment, career goal, and community access outcomes. Students who were self-determined were significantly higher in all

of these areas. These two studies study provided causal evidence that promoting self-determination results in enhanced self-determination, and that enhanced self-determination results in more positive adult outcomes, including employment and community inclusion. A recent randomized-trial study by Laura E. Powers et al. (2012) also provided causal evidence of the effect of promoting self-determination on community inclusion.

Importance of self-determination, positive psychology, and disability

As noted previously, 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, however, 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. Of particular importance was the World Health Organization's *International Classification of Functioning, Disability, and Health* (ICF), which 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.

By defining *disability* as a function of the reciprocal interaction between the environment and the student's functional limitations, as the ICF model does, 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 (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 (Thompson et al., 2009).

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 (Janney, 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.

At the heart of these functional or biopsychosocial models of disability lies the importance of promoting self-determination and adopting strengths-based approaches. The literature is clear that students who receive instruction to promote self-determination can become more self-determined and achieve more positive school and adult outcomes. Further, such efforts align special education practices with positive approaches adopted by positive psychology. It is important that we, as a field, leave behind historic, deficits focused models of disability and move toward strengths-based models that emphasize promoting self-determination.

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.

Brandtstädter, J. (1998). Action perspectives on human development. In R.M. Lerner (ed.), *Theoretical Models of Human Development. Volume 1 of the Handbook of Child Psychology* (5th ed., pp. 807–863). Editor-in-chief: W. Damon. New York: Wiley.

Chapman, M. (1984). Intentional action as a paradigm for developmental psychology: A symposium. *Human Development*, *27*(3–4), 113–144.

Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R., Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities: A narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals*, *32*(*2*), 108–114.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268.

Field, S., Martin, J.E., Miller, R.J., Ward, M.J., Wehmeyer, M.L. (1998). *A Practical Guide for Teaching Self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Fowler, C.H., Konrad, M., Walker, A.R., Test, D.W., Wood, W.M. (2007). Self-determinatoin interventions' effects on the academic perfromance of students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *42*(*3*), 270–285.

Hawley, P.H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, *19*, 91–132.

Hawley, P.H., Little, T.D. (2002). Evolutionary and developmental perspectives on the agentic self. In D. Cervone, W. Mischel (eds.), *Advances in personality science*. New York, NY: Guilford Press.

Janney, R., Snell, M.E. (2004). *Teachers' Guides to Inclusive Practices: Modifying Schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Konrad, M., Fowler, C.H., Walker, A.R., Test, D.W., Wood, W.M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, *30*(*2*), 89–113.

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.

Lee, S.H., Wehmeyer, M.L., Soukup, J.H., Palmer, S.B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, *76*(*2*), 213–233.

Little, T.D. (1998). Sociocultural influences on the development of children's action-control beliefs. In J. Heckhausen and C.S. Dweck (eds.), *Motivation and Self-regulation Across the Life Span*. (pp. 281–315). New York: Cambridge University Press.

Little, T.D., Hawley, P.H., Henrich, C.C., Marsland, K. (2002). Three views of the agentic self: A developmental synthesis. In E.L. Deci and R.M. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research*. (pp. 389–404). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Little, T.D., Lopez, D.F., Wanner, B. (2001). Children's action-control behaviors (Coping): A longitudinal validation of the behavioral inventory of strategic control. *Anxiety, Stress, and Coping*, *14*, 315–336.

Little, T.D., Snyder, C.R., Wehmeyer, M. (2006). The agentic self: On the nature and origins of personal agency across the lifespan. In D.K. Mroczek, T.D. Little (eds.), *Handbook of personality development*. (pp. 61–80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

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.

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.

Powers, L.E., Geenen, S., Powers, J., Pommier-Satya, S., Turner, A., Dalton, L., Swand, P. (2012). My Life: Effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Children and Youth Services Review*, *34*, 2179–2187.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78.

Shogren, K.A. (2013). *Self-determination and transition planning*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Shogren, K.A., Lopez, S.J., Wehmeyer, M.L., Little, T.D., Pressgrove, C.L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, *1*, 37–52.

Shogren, K., Palmer, S., Wehmeyer, M.L., Williams-Diehm, K., Little, T. (2012). Effect of intervention with the *Self-Determined Learning Model of Instruction* on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, *33*(*5*), 320–330.

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Forber-Pratt, A.J., Little, T.D., Lopez, S. (in press). Causal Agency Theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*.

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Rifenbark, G., Little, T. (in press). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*.

Skinner, E.A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Beverly Hills, CA: Sage.

Skinner, E.A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(*3*), 549–570.

Skinner, E.A., Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In E.L. Deci and R.M. Ryan (eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. (pp. 297–338). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Thompson, J.R., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R.L., Shogren, K.A., Snell, M.E., Wehmeyer, M.L., Yeager, M.H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *47*, 135–146.

Vanlede, M., Little, T.D., Card, N.A. (2006). Action-control beliefs and behaviors as predictors of change in adjustment across the transition to middle school. *Anxiety, Stress, and Coping*, *19*, 111–127.

Wehmeyer, M.L. (ed.). (2013a). *The story of intellectual disability: An evolution of meaning, understanding, and public perception*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M.L. (ed.). (2013b). *Handbook of positive psychology and disability*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Wehmeyer, M.L., Abery, B.H., Mithaug, D.E., Stancliffe, R.J. (2003). *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher, LTD.

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., Palmer, S., Shogren, K., Williams-Diehm, K., Soukup, J. (2012). Establishing a causal relationship between interventions to promote self-determination and enhanced student self-determination. *Journal of Special Education*, *46*(*4*), 195–210.

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 and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *33*, 3–12.

Author Note

This Proceedings contribution is transcribed from a presentation titled *Samostanowienie, psychologia pozytywna i niepełnosprawność* (Self-Determination, Positive Psychology, and Disability) presented at the Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Pedagogiki Specjalnej, Międzynarodowa Konferencja Pedagogiki Specjalnej z cyklu OSOBA (The International Special Pedagogy Conference of the PERSON Series), "OSOBA – Pozytywne implikacje w teorii, badaniach i praktyce" ("PERSON – Positive implications in theory, research, and practice"), Warsaw, Poland, May 14, 2014. It is derived, in part, from the following sources previously published by the author:

Little, T.D., Snyder, R., Wehmeyer, M. (2006). The agentic self: On the nature and origins of personal agency across the lifespan. In D. Mroczek, T.D. Little (eds.), *The Handbook of Personality Development*. (pp. 61–79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Forber-Pratt, A., Little, T., Lopez, S. (in press). Causal Agency Theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*.

Wehmeyer, M.L. (2004). Beyond self-determination: Causal Agency Theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *16*, 337–359.

Wehmeyer, M.L. (ed.). (2013). *Handbook of Positive Psychology and Disability*. Oxford, UK: Oxford University Press.

SELF-DETERMINATION, POSITIVE PSYCHOLOGY, AND DISABILITY

Abstract

There is a worldwide shift in how disability is understood, moving from an understanding as a defect within a person to the fit between a person's capacities and the demands of the context, that provide the opportunity to consider a strengths-based approach to disability. This article will examine the knowledge base pertaining to self-determination and people with disabilities, particularly people with intellectual and developmental disabilities, within a strengths-based model of disability and the broader field of positive psychology. The article will introduce Causal Agency Theory as theoretical framework for developing and enhancing supports to enable people with disabilities to engage in agentic actions through instruction in goal setting and attainment strate-

gies, to influence self-determination, causal agency, and overall well-being across diverse social-contextual contexts. Research pertaining to efforts to promote self-determination in the context of special education will be examined.

Key word: self-determination, positive psychology, disability

SAMOSTANOWIENIE, PSYCHOLOGIA POZYTYWNA I NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ

Streszczenie

Na całym świecie nastąpiła zmiana w rozumieniu niepełnosprawności i przejście od postrzegania jej jako wady występującej u danej osoby do dopasowania pomiędzy możliwościami osoby a wymogami kontekstu, co daje okazję do rozważenia podejścia do niepełnosprawności opartego na mocnych stronach osoby nią dotkniętej. Niniejszy artykuł bada podstawę wiedzy dotyczącej samostanowienia i osób niepełnosprawnych – w szczególności osób z niepełnosprawnością intelektualną i rozwojową – w ramach modelu niepełnosprawności opartego na mocnych stronach osoby niepełnosprawnej i szerzej rozumianej psychologii pozytywnej. Artykuł wprowadza Teorię Działania Sprawczego (Causal Agency Theory) jako teoretyczną konstrukcję dla rozwijania i poprawiania wsparcia w celu umożliwienia osobom niepełnosprawnym angażowania się w działania sprawcze poprzez nauczanie strategii wyznaczania i osiągania celów, wpływania na swoje samostanowienie, działanie sprawcze i ogólny dobrobyt w rozmaitych kontekstach społecznych. Artykuł zajmuje się także badaniami dotyczącymi starań podejmowanych w celu propagowania samostanowienia w kontekście pedagogiki specjalnej.

Słowa kluczowe: samostanowienie, psychologia pozytywna, niepełnosprawność

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
CNS nr 4(26) 2014, 19–28

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1140744

FELICIA L. WILCZENSKI*

CREATING POSITIVE AND POWERFUL INCLUSIVE PEDAGOGY: INTEGRATING SERVICE LEARNING AND UNIVERSAL DESIGN

Introduction

Maria Grzegorzewska, for whom the Academy of Special Education in Warsaw is named, enhanced the lives of students with disabilities in Poland by promoting the ideas of integration and normalization: "The ultimate goal of special education is to give the handicapped the feeling of being normal [as far as it is] possible for them to achieve, training them, and providing them with knowledge and skills allowing for socially useful work, that is adapting them to social life, which should improve their self-image" (Grzegorzewska, 1960; cited in Siemak-Tylikowska, 1993, s. 625–637). Thanks to **Maria Grzegorzewska,** the goals of special education became broader as a part of general education. Education for students with disabilities is now an integral part of the Polish educational system (Kulesza, 2013). The Academy that appreciates Maria Grzegorzewska's ideals and honors her memory is again leading efforts to advance inclusionary educational practices for students with disabilities: "Inclusive education is still a relatively new and controversial idea. It involves allowing students with disabilities to learn with peers with the ordinary public schools, for valuing and supporting all students (and not only those with disabilities, but also the so-called difficult, the pathological, ethnic minority, etc.) and adapting schools to students with diverse needs, not vice versa" (Firkowska-Mankiewicz, 2010).

Inclusive education is central to the "Education For All" (EFA) and European Union agenda for change; however, the EFA does not suggest the inclusion of children with intellectual disability – who are at risk of exclusion – and the im-

* Felicia L. Wilczenski; University of Massachusetts Boston, 100 Morrissey Boulevard, Boston, MA 02125; tel. +617 287 7592; e-mail: Felicia.Wilczenski@umb.edu

plementation of the European Union agenda is still a work in progress. Inclusive education is intended to increase the participation of diverse learners and students with disabilities have historically been at risk for educational exclusion. Joanna Głodkowska (2008) reminded teachers and teacher trainers that "differences do not have to divide" when including students with disabilities in public schools. Unquestionably, there are many challenges to inclusion. In Poland, Ewa Wapiennik (2008) highlighted the need for professional training and the development of educational infrastructures for support.

The goal of inclusion moves beyond integration. Integration allows students with disabilities to study in mainstream environments and recognizes their right to a high quality education. In integrated settings, students need to adapt to the existing curriculum. Students are greater at risk for marginalization and exclusion when they cannot adapt themselves to the curriculum requirements. In inclusive settings, the curriculum is adapted to respond to student diversity.

Progress from an integrated to an inclusive education system requires a transformation of education from "special education" to one employing Universal Design for Learning (UDL). UDL is designed to increase access to learning by reducing physical, cognitive, intellectual, and organizational barriers. UDL principles also lend themselves to implementing other inclusionary practices in the classroom, such as service learning. Taken together, Service Learning and Universal Design for Learning are an inclusive pedagogy that can give tangible meaning to "education for all."

The current global movement toward inclusion requires a radical change in the way education is conceptualized, organized, and delivered. Instead of emphasizing disabilities, inclusion changes the focus to emphasize positive characteristics of learners.

Toward positive pedagogy

At the beginning of the 21st century, Martin E.P. Seligman and Mihaly Csikszentmihalyi (2000) called for a change in psychology from a pathology orientation to a wellness orientation. This new branch of psychology seeks scientific understanding and effective interventions to build successful individuals and communities. Positive psychology emphasizes prevention and focuses on nurturing positive traits rather than correcting deficiencies. This shift to a positive psychology opposes the traditional emphasis on disability-seeking diagnostic assessments and remedial activities prevalent in schools. Service learning is recommended as a deliberate intervention to promote wellness and positive outcomes (Peterson, Seligman, 2004).

Service learning, which integrates community work with the academic curriculum, is at once a philosophy, a pedagogical technique, and a community development strategy with much to offer special education teachers. Service learning is not volunteerism, community service, or community-based learning.

Rather, it is made up of activities that connect serving the community with school-based learning objectives with the intent that there are benefits to both students and community. This is accomplished by combining service tasks with structured learning opportunities that link the service to self-reflection, self-discovery, and the acquisition of skills and content knowledge.

Service learning has empirical support as a high impact experiential educational practice (Kuh, 2008) that is gaining popularity in education from pre-primary settings (Freeman, King, 2001) through graduate school (Murray, Lampinen, Kelley-Soderholm, 2006; Wilczenski, Coomey, Ball, 2004). There is documentation of the academic, personal, social, and career development benefits of service learning for students (Billig, 2004; Chiaravalloti, 2009; Russell, Hutzel, 2007), those at risk for academic failure (Wilczenski, Cook, 2009) as well as students with disabilities (Timmons, Hall, Fesko, 2011; Wilczenski, Coomey, 2007; Wilczenski, Coomey, 2008; Wilczenski, Timmons, Martell, Vanderberg, 2012). Because service projects are multi-faceted, service activities using principles of Universal Design for Learning (Rose, Meyer, 2006; Hall, Meyer, Rose, 2012) can be arranged to include students with different ability levels. Instead of being the recipients of service, students with disabilities can be fully involved "servers" assisting with projects. Service Learning and Universal Design change the focus from learning *disabilities* to learning *variabilities*.

Service learning, where the community becomes the classroom, is a powerful experiential pedagogy for inclusion. By blending community work with curriculum goals, service learning results in benefits to both students and communities. A frequently cited definition of service learning is based upon the National and Community Service Act of 1990, and includes the following four core characteristics:

1. Students learn through participation in organized experiences that meet actual community needs and are coordinated with the school.
2. The program is integrated into the academic curriculum with time to reflect upon those experiences.
3. Students are given opportunities to use their knowledge and skills in real-life situations in communities.
4. Learning is extended beyond the classroom into the community, which fosters the development of a sense of caring.

In addition to being a pedagogical technique, service learning is a community development strategy. Service-learning curricula incorporate individualized goals based on the educational needs of the students as well as the needs of community setting. Using this curriculum framework, service learning is an intentional developmental strategy in planning and implementing projects that promote personal growth, community growth, and inclusion.

Engaging in community service – for students with and without disabilities – is an effective avenue for personal, social, academic, and career development. Service participants actively contribute to the strengthening of their communi-

ties, while at the same time gaining valuable skills, exploring career paths, and developing social networks that can lead to meaningful learning. Serving others can be a transformative in two regards: (1) persons with disabilities, who typically have been recipients of service rather than providers, offer a valuable service to the community and are transformed from the one being served to the role of a server; (2) peers without disabilities are transformed in seeing persons with disabilities as contributors rather than only recipients of service.

Completing a structured service-learning project allows people with disabilities to develop academic, vocational, and interpersonal skills and to use skills they already possess in new ways while experiencing the sense of contribution that may result from giving back to their communities. Involvement in community service has been found to break down barriers to employment while building confidence, careers, and community for its participants (Timmons, Zalewska, 2012). Outcomes for the students involved in service as well as the communities in which they serve are improved when all the participants, students and community members, have a positive experience that includes opportunities for professional, educational and personal growth.

Inclusive service-learning examples

Felicia L. Wilczenski and Amy L. Cook (2009) reported a case study: Service learning was employed as an intervention for eight 6th-grade middle school students at risk for academic failure due to social and emotional adjustment difficulties. They were placed in small group special education resource rooms for academic instruction. Teachers and administrators labeled the students as "behavior problems." Data showed that this group of students averaged three discipline referrals per week to the principal's office. Because of these referrals, instructional time was significantly reduced. A service-learning program was initiated with all 6th grade students in which students focused their attention on various school good deed projects to benefit the school community, including playground clean-up, recycling bottles and cans, and decorating bulletin boards. These "good deeds" were ideas generated by students to improve school appearance, to be a part of the academic curriculum, and not a punishment for inappropriate behavior. The counselor and teacher collaborated to integrate academic lessons with the service projects. In math class, for example, the students calculated the cost of paying a janitor for clean-up activities. Writing assignments included research papers on environmental issues and the importance of recycling. The eight students labeled as "behavior problems" were given the responsibility as leaders for collaborative teams of students on the service-learning projects. They also took the lead in planning holiday decorations for the main office.

After three months time, the number of discipline referrals for the eight students dropped to a total of three, down from the previous average of three per week. For the entire class, attendance increased, tardiness decreased, and the students reported

that they liked school much better. By participating in this service-learning project, these so-labeled "behavior problem" students became much more motivated toward and felt more included in the life of the school in a meaningful way. The project certainly can be said to have given these students a "purpose" for school. Also evident is the connection of academics with real life skills and situations. It is a wonderful illustration of simultaneously addressing the social and emotional needs of students while teaching academic skills and benefitting the school community.

This service-learning project was an authentic one that conveyed a sense of purpose in helping with a real need in the school. Acting as helpers and leaders was an especially important aspect of this project because the eight students in special education who were involved in this service learning were often not trusted with responsibility. Rather than focusing on the students' social and emotional deficits, service learning involved them in a positively-oriented task with so many dimensions that it became easy to find ways to include them with their regular class and capitalize on their strengths.

Following is an example of community-based service learning for a student with Autism Spectrum Disorder (ASD): The defining characteristics of ASD are impairments of social communication and interaction, along with restricted and repetitive activities and interests. Making and maintaining friendships proves difficult for students with ASD. Wojciech is a 16-year-old student with autism spectrum disorder (ASD). He has age appropriate math skills, but is several years below grade level in reading and writing. He is interested in computers and is relatively skilled using electronics. Wojciech does not have close friends at school and spends most of his free time alone playing computer games. His parents do not encourage him to socialize with peers because they afraid he will be teased by them. Wojciech needs opportunities to develop positive work behaviors, practice appropriate social skills, and develop marketable job skills. He was included a service project to address social and emotional learning. Wojciech joined a group of other 10th grade high school students who visited a community senior center to help the members learn to use email and access the Internet. This project was suited to his technology strengths and interests and provided social opportunities to interact with his peers as well as older adults. Through this service, Wojciech was able to contribute to his community while practicing interpersonal skills and emotional regulation.

Best practices

Service learning

The National Youth Leadership Council (2008) outlined best practices for service learning:

1. Service learning actively engages participants in meaningful and personally-relevant service activities.

2. Service learning is intentionally used as an instructional strategy to meet learning goals and/or content standards.
3. Service learning incorporates multiple challenging reflection activities that are ongoing and that prompt deep thinking about oneself and one's relationship to society.
4. Service learning promotes understanding of diversity and mutual respect among all participants.
5. Service learning provides youth with a strong voice in planning, implementing, and evaluating service-learning experiences with guidance from adults.
6. Service-learning partnerships are collaborative, mutually beneficial, and address community needs.
7. Service learning engages participants in an ongoing process to assess progress toward meeting specified educational and community goals, and makes adjustments for improvement and sustainability.
8. Service learning has sufficient duration and intensity to address student and community needs and meet specified outcomes.

School and service partnerships

Successful collaborations develop knowledge, trust, and relationships that enable schools and community organizations to achieve more in partnership than they could independently (Corporation for National and Community Service, 2004; Timmons, Zalewska, 2012). Collaborations should be mutually beneficial; while schools create community service opportunities for youth that allow them to gain valuable experience, the community agencies also gain additional personnel resources. The local community may not understand the school's goals and its potential for providing service, and vice versa, therefore, a critical first step in successful partnerships involves learning more about each other. Once the needs a local community service agency are identified, meetings with its leadership will be important to explain the school's service-learning goals.

Universal Design

Universal Design, particularly Universal Design for Learning (UDL, Rose, Meyer, 2006), is an approach for creating instructional goals, methods, materials, and assessments that work for everyone: not a single solution, but rather, flexible approaches that can be adjusted to accommodate individual needs. Principles of Universal Design (Center for Applied Special Technology [CAST], 2011) can be directly applied in service-learning projects to support inclusion:

- Service learning can provide multiple way of presenting information to optimize understanding for all students.

- Service learning can provide multiple ways of communication to allow students to demonstrate what they know.
- Service learning can provide multiple ways of engaging students to appeal to different engagement and motivational preferences.

PARR Model

Applying the Search Institute's PARR Model (Roehlkepartain, Bright, Margolis-Rupp, 2000) ensures best practices in the implementation of service learning:

1. **P**reparation. Introduce students to the issues or topics that will be addressed in the program, select appropriate projects, and provide background information and training. Prepare students by giving them a basic overview of what they will be doing and why.
   Preparation examples using Universal Design:
   - Students conduct a disability accessibility assessment of all sites when selecting a project.
   - Community needs are expressed in multiple formats, e.g., text, photographs, and auditory means.
   - Various technologies and methods are used so all students can express choices and make decisions.
2. **A**ction. Engage in either direct or indirect service to help others in the community. Specific tasks may include providing a supportive environment, coping with change, ensuring safety, building relationships with the people being served, and documenting the experience.
   Action examples using Universal Design:
   - Multiple strategies are used to capture students' work (e.g., tape recorders, photovoice, photographs).
   - Address accessibility issues and provide appropriate accommodations within the service setting.
3. **R**eflection. Reflecting connects the service and learning. It is an intentional process of guiding students to discover, interpret, and assess the meaning of learning from serving. Specific reflection tasks may include remembering the experience, identifying issues that surfaced and skills used to address those issues.
   Reflection examples using Universal Design:
   - Video recorders, art projects, photo collages, journals, etc. are used to record students' reflections of "what, so what, now what."
4. **R**ecognition. Evaluate and honor the service experience. Celebrate the accomplishments and recognize and value various contributions of the participants.
   Recognition examples using Universal Design:
   - All students describe how inclusive service learning led to accomplishments and benefits for students and community partners.

Inclusive education

In summary, best practices in inclusive classrooms

- ensure that all activities, materials, and equipment are physically accessible to and usable by all;
- recognize and appreciates within-group differences;
- encourage academic excellence in a respectful environment;
- review subject matter from multiple standpoints; and
- use multiple teaching methods to aid students with various learning styles.

Conclusion

Inclusive education requires a fundamental shift in attitudes about student development and the nature of schooling. Universal Design for Learning focuses on adapting the curriculum to meet student needs rather than making a student adapt to the curriculum. Service learning is a means for enhancing academic competence, developing life skills, facilitating personal growth, fostering community connections, and creating a transition pathway to meaningful employment, that are particularly important for students with disabilities. Integrating Service Learning and Universal Design creates positive and powerful pedagogy and opportunities for school and community inclusion that focus on students' strengths.

References

Billig, S.H. (2004). Heads, hearts, and hands: The research on K-12 service learning. In J. Kielsmeier, M. Neal, M. McKinnon (eds.), *Growing to Greatness: The State of Service-learning Project*. (pp. 12–25). St. Paul, MN: National Youth Leadership Council.

Center for Applied Special Technologies (CAST). (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0.* Retrieved from http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines.

Chiaravalloti, L.A. (2009). Making the switch: Lightbulbs, literacy, and service learning. *Voices from the Middle*, *17*(*1*), 24–33.

Corporation for National and Community Service (CNCS). (2004). *Creating an inclusive environment: A handbook for the inclusion of people with disabilities in national and community service programs.* Retrieved from www.serviceandinclusion.org/handbook/index.php?page=sectionix.

Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). What's new in inclusive education. *Education*, *2*(*110*), 16–23. Available: http://www.abcd.edu.pl.

Freeman, N.K., King, S. (2001). Service learning in preschool: An intergenerational project involving five-year-olds, fifth graders, and senior citizens. *Early Childhood Education Journal*, *28*(*4*), 211–217.

Głodkowska, J. (2008). *Differences Do Not Have to Divide: A Student with a Disability in a Public School* (trans.). Warsaw: Foundation Aid for Disabled People.

Hall, T.E., Meyer, A., Rose, D. (2012). *Universal Design for Learning: Practical Applications*. NY: Guilford.

Kuh, G.D. (2008). *High Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Kulesza, E.M. (2013). Education for persons with special needs in Poland. In E.M. Kulesza (ed.), *Education of Students with Special Needs: World Experience*. (pp. 66–82). Warsaw: Publishing House of the Academy of Special Education.

Murray, C.E., Lampinen, A., Kelley-Soderholm, E.L. (2006). Teaching family systems theory through service learning. *Counselor Education and Supervision*, *46*, 44–58.

National and Community Service Act. (1990). Pub. L. No. 101–610.

National Youth Leadership Council. (2008). *K-12 service-learning standards for quality practice*. St. Paul, MN: National Youth Leadership Council. Retrieved from http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf.

Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.

Roehlkepartain, E.C., Bright, T., Margolis-Rupp, B. (2000). *An Asset Builder's Guide to Service Learning*. Minneapolis, MN: Search Institute.

Rose, D.H., Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Russell, R.L., Hutzel, K. (2007). Promoting social and emotional learning through service-learning art projects. *Art Education*, *60*(*3*), 6–11.

Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction [Special issue]. *American Psychologist*, *55*(*1*), 5–14.

Siemak-Tylikowska, A. (1993). Maria Grzegorzewska. *Prospects*, *23*, 3–4, 625–637.

Timmons, J., Hall, A., Fesko, S. (2011). *Studying the Impact of Service Learning on Career Development, Self-determination, and Social Skill Building for Youth with Autism Spectrum Disorders*. Unpublished manuscript, Grant application CFDA No. 93.110 R40: MCH Autism Intervention Research, Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts Boston.

Timmons, J., Zalewska, A. (2012). *Consider National Service as a Pathway to Employment for Youth with Disabilities: Lessons from Project Impact*. Boston, MA: University of Massachusetts, Institute for Community Inclusion.

Wapiennik, E. (2008). Comparative policy brief: Status of intellectual disabilities in the Republic of Poland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *5*, 137–141.

Wilczenski, F.L., Cook, A.L. (2009). How service learning addresses the mental health needs of students in urban schools. *Journal of School Counseling*, *7*(*25*). Available: http://www.jsc.montana.edu/articles/v7n25.pdf.

Wilczenski, F.L., Coomey, S.M. (2007). *A Practical Guide to Service Learning: Strategies for Positive Development in Schools*. New York, NY: Springer.

Wilczenski, F.L., Coomey, S.M. (2008). Best practices in service-learning: Enhancing the social/emotional and academic competence of all students. (pp. 1323–1332). In A. Thomas, J. Grimes (eds.), *Best Practices in School Psychology V*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Wilczenski, F.L., Coomey, S.M., Ball, B.A. (2004). Service-learning as a vehicle for educating school psychologists. *School Psychology Trainers' Forum*, *23*(*4*), 1–6, 8.

Wilczenski, F.L., Timmons, J., Martell, P., Vanderberg, L. (June, 2012). *Service-learning initiatives for youth in transition: Building character, career and community.* Poster presented at the annual meeting of the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Charlotte, NC.

CREATING POSITIVE AND POWERFUL INCLUSIVE PEDAGOGY: INTEGRATING SERVICE LEARNING AND UNIVERSAL DESIGN

Abstract

Inclusive education requires a fundamental shift in attitudes about student development and the nature of schooling. Service Learning is a powerful teaching method that connects meaningful community service with academic learning, personal growth, civic responsibility, and reflective experience. Universal Design for Learning is an approach for creating instructional goals, methods, materials, and assessments that work for everyone: not a single solution, but rather, flexible approaches that can be adjusted to accommodate individual needs. Integrating Service Learning and Universal Design provides opportunities for school and community inclusion that focus on students' strengths and positive traits.

Key word: inclusive pedagogy, service learning, universal design for learning

TWORZENIE POZYTYWNEJ I SILNEJ PEDAGOGIKI WŁĄCZAJĄCEJ: POŁĄCZENIE PRAC SPOŁECZNYCH Z PROJEKTOWANIEM UNIWERSALNYM

Streszczenie

Edukacja włączająca wymaga fundamentalnych zmian w nastawieniu do rozwoju ucznia i istoty kształcenia. Prace społeczne (Service Learning) to metoda nauczania o wielkiej mocy, która łączy w sobie konkretne działania na rzecz społeczności i naukę, rozwój osobisty, odpowiedzialność obywatelską oraz skłaniające do refleksji doświadczenie. Uniwersalne projektowanie zajęć dydaktycznych (Universal Design for Learning) to podejście służące do tworzenia edukacyjnych celów, metod, materiałów i diagnoz, które będą nadawały się dla każdego ucznia: nie jedno rozwiązanie dla wszystkich, ale raczej elastyczne podejścia, które można odpowiednio dostosować, żeby uwzględniały indywidualne potrzeby. Połączenie prac społecznych z projektowaniem uniwersalnym daje szansę na takie włączanie uczniów w życie szkoły i społeczności, które koncentruje się na ich mocnych stronach i pozytywnych cechach.

Słowa kluczowe: pedagogika włączająca, prace społeczne, uniwersalne projektowanie zajęć dydaktycznych

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
CNS nr 4(26) 2014, 29–44

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1140747

JOANNA GŁODKOWSKA*

BYĆ PODMIOTEM I STAWAĆ SIĘ AUTOREM SWOJEGO ŻYCIA – PARADYGMAT WSPARCIA W PRZYGOTOWANIU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ DO BUDOWANIA WŁASNEJ TOŻSAMOŚCI I WZBOGACANIA DOBROSTANU

Wprowadzenie

Normalizacja, idea z lat 60. XX w., pojawiła się jako reakcja na wieloletnią tradycję segregacji i marginalizacji osób z niepełnosprawnością, głównie niepełnosprawnością intelektualną. Mimo upływu ponad 50 lat, do dziś stanowi przedmiot licznych opracowań, zgłębiających tę ideę w świetle studiów psychologicznych, socjologicznych, pedagogicznych, czy też rozważań filozoficznych. Przedstawiciele różnych dyscyplin podejmują próby nie tylko współczesnego zinterpretowania owej idei, lecz także sformułowania wskazań do urzeczywistnienia jej w życiu osób z niepełnosprawnością. Ponawiane odczytywanie normalizacji pozwala również dzisiaj widzieć ten proces jako żywy nurt, w którego centrum znajduje się osoba z niepełnosprawnością i jej życie. Daje także możliwość rozpoznawania i rozpatrywania różnych problemów i dylematów dotyczących m.in. różnicowania i unifikacji w określaniu norm, definiowania normalności i przyjmowania standardów funkcjonowania człowieka, czy też ujmowania normalizacji bez upiększeń jako instrumentu władzy i narzędzia przemocy symbolicznej (Głodkowska, 2014a). Mimo różnic w interpretacji i niejednoznacznych ujęć, dominuje rozpatrywanie normalizacji w kategoriach dążenia do wspólnego doznawania świata przez sprawnych i niepełnosprawnych oraz wspólnego ich bytowania. Wspólnotowe podejście niesie ze sobą nie zawsze łatwe w realizacji wymagania. Jednym z nich jest konieczność większej otwartości sprawnego społeczeństwa na zrozumienie i przyjęcie Innego. Zgodnie z filozofią Emmanuela Levinasa (2002) każdy czło-

* Joanna Głodkowska; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: jglodkowska@aps.edu.pl

wiek to Inny. Absolutność tej inności pozwala z większą akceptacją i zrozumieniem postrzegać osobę doświadczającą szczególnej odmienności, jaką jest niepełnosprawność. Jednocześnie uznanie, że każdy człowiek jest inny, stwarza także możliwość zgłębiania przez każdego człowieka wiedzy o samym sobie.

Artykuł ten podejmuje próbę ujęcia normalizacji jako procesu umożliwiającego rozpatrywanie życia osób z niepełnosprawnością w wymiarach autorskich. Nawiązanie do współczesnego modelu rehabilitacji ukierunkowuje rozważania na formułowany aktualnie paradygmat wsparcia jako wzorzec tworzenia podmiotowych warunków życia osób z niepełnosprawnością. W kontekście owego paradygmatu podjęte tu zostanie także zagadnienie poczucia tożsamości osób z niepełnosprawnością oraz jakości ich życia i samostanowienia.

Autorstwo własnego życia jako wyzwanie rozwojowe osoby z niepełnosprawnością – doświadczanie normalności i poczucie tożsamości

Odczytywanie idei normalizacji prowadzi do rozpatrywania życia osób z niepełnosprawnością w wymiarze autorskim – stawania się autorem swojego życia (Głodkowska, 2014a). Przejawy normalizacji mogą być dostrzegane w różnych obszarach funkcjonowania osób z niepełnosprawnością: ich życia w otwartym środowisku, udzielanego im wsparcia, rozpoznawania i uaktywniania ich potencjału rozwojowego, podejmowania z nimi relacji dialogowych i podmiotowego traktowania, czy też podwyższania jakości ich życia i uznawania prawa do szczęścia oraz pomyślności życiowej (Głodkowska, 2012, s. 91).

Urzeczywistnianie normalizacji i autorstwa życia wymaga wykonywania zadań, które stają zarówno przed otoczeniem społecznym, jak i przed osobą z niepełnosprawnością. Zadaniem środowiska jest stwarzanie warunków pozwalających na działania sprawcze osoby niepełnosprawnej, która podejmując zadania życiowe, jednocześnie staje się odpowiedzialna za swój los. Autorstwo własnego życia jawi się zatem jako wyzwanie rozwojowe osoby z niepełnosprawnością, która kierując się swoimi potrzebami, możliwościami, aspiracjami i marzeniami, tworzy siebie – nadaje swojemu życiu unikatową, podmiotową wartość. W ten sposób ograniczane są skutki niepełnosprawności, która przestaje być arbitralną przeszkodą w osiąganiu tego wszystkiego, co przynależy każdemu człowiekowi. Bycie autorem swojego życia to jeden z warunków umożliwiających osobie z niepełnosprawnością doświadczanie „normalności", o której mówiła twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej Maria Grzegorzewska (1961, s. 71), podkreślając jednocześnie znaczenie poczucia normalności dla dobrego samopoczucia osoby. Nadawanie kształtu swojemu życiu, odgrywanie roli animatora i twórcy swojego życia świadczy o istotnym wymiarze funkcjonowania człowieka, jakim jest jego podmiotowość, a w tym także świadomość samego siebie i poczucie tożsamości.

Współczesny filozof Charles Taylor (2001) poszukuje źródeł podmiotowości człowieka, jednocześnie dostrzegając dzisiejszy kryzys jego tożsamości. Autor

ów przekonuje, że w dzisiejszym świecie człowiek gubi swoją podmiotowość, traci tożsamość i zanika w nim potrzeba poczucia wolności, autonomii i sprawstwa. Dowodzi, że poszukiwanie tożsamości stanowi konstytutywny sens ludzkiego istnienia, a podstawowym determinantem natury ludzkiej jest dobro w człowieku, które wyznacza podmiotowość i podmiotowe przymioty jego życia. Uznając silny wpływ tradycji, społeczeństwa, kultury i języka na rozwój człowieka, Taylor z przekonaniem uzasadnia, że to jednostka jest głównym autorem swojego życia. To każdy człowiek tworzy samego siebie, kształtuje swoją tożsamość, wybierając dobro za pośrednictwem refleksji, która pozwala mu odróżnić słuszne od niesłusznego, lepsze od gorszego, dobre od złego (tamże). Dzięki poczuciu tożsamości wie nie tylko to, kim jest, lecz także to, co ma czynić. Tożsamość nadaje życiu człowieka sens, poczucie ciągłości, a także wyznacza jego przyszłość – staje się źródłem tworzenia siebie i swojego miejsca w świecie. Można przyjąć, że przywołana tu filozoficzna koncepcja tożsamości wyraźnie uwypukla istnienie w człowieku takiej mocy, która pozwala mu kształtować swoje życie i stawać się jego autorem. Jednocześnie Taylor przekonuje, że w budowaniu siebie każdy jest artystą. Stwierdzenie to nadaje szczególny charakter autorstwu własnego życia, a także kształtowaniu własnej tożsamości. Takiej konwencji ujmowania poczucia tożsamości bliskie są teorie dotyczące pozytywnego budowania poczucia siebie jako osoby niepełnosprawnej. W tej kwestii na uwagę zasługuje sformułowana w ostatnich latach koncepcja afirmującego modelu niepełnosprawności (Swain, French, 2000). Akcentuje ona pozytywną tożsamość niepełnosprawnych, która jest istotnym aspektem społecznego modelu niepełnosprawności. Należy jednak zauważyć, że model afirmujący wskazuje na dalej idące zmiany w ujmowaniu niepełnosprawności; odwołuje się do dyskusji podejmowanych przez niektórych badaczy, którzy wyrażali wątpliwość, czy model społeczny jest odpowiednim i wystarczającym narzędziem do rozwiązywania i wyjaśniania fenomenu niepełnosprawności w różnorodnych aspektach. W polemikach podawano argumenty krytyczne, zgodnie z którymi model społeczny nadmiernie eksponuje bariery społeczne, a pomija osobowe i egzystencjalne przejawy życia osób niepełnosprawnych (m.in. Thomas, 1999; Lang, 2007). Stąd też afirmujący model niepełnosprawności (*affirmative model of disability*) Johna Swaina i Sally French wyraźniej eksponuje osobowy niż społeczny wymiar niepełnosprawności i „celebruje różnice" (*celebrate the difference*), jakie są charakterystyczne dla życia osób z niepełnosprawnością. Co ważne, podkreśla, że osoby te mogą być dumne z faktu, że różnią się od większości społeczeństwa.

Afirmujący model został wykreowany jako przejaw aktualnej kultury niepełnosprawności, promującej pozytywną tożsamość osób niepełnosprawnych, zarówno indywidualną, jak i zbiorową (Swain, French, 2000). Autorzy przekonują, że model ten umożliwia sprawnym lepsze zrozumienie, kim są osoby z niepełnosprawnością, jakie jest ich życie codzienne, jakie są ich siły i słabości. Jedno-

cześnie pozwala uznać, że niepełnosprawność jest istotną częścią tożsamości osób niepełnosprawnych.

Swain i French (2008) rozwinęli i wzbogacili swoją koncepcję afirmującego modelu niepełnosprawności. Wskazali mianowicie, że model ów eksponuje sposób bycia, w którym istotne są różnice między ludźmi oraz afirmacja indywidualnego funkcjonowania w społeczeństwie. Z przekonaniem dowodzili, że osoby niepełnosprawne nie tylko potrzebują potwierdzenia, w czym i jak się różnią od sprawnych, lecz także oczekują zapewnienia o ich osobowej naturze, uznania ich stylu i jakości życia oraz tożsamości (tamże, s. 185).

Rosalyn Benjamin Darlig (2003) podjęła pracę nad rozpoznaniem rodzajów tożsamości osób z niepełnosprawnością. Wyodrębniła kilka typów, które określiła jako: tożsamość normalizacyjną (*normalisation*), wojującą (*crusadership*), afirmacyjną (*affirmation*), identyfikacji sytuacyjnej (*situational identification*), wycofującą się (*resignation*), apatyczną (*apathy*) i izolującą (*isolated affirmation*). Autorka przewiduje, że osoby z niepełnosprawnością mogą w swoim życiu zmieniać własną tożsamość pod wpływem różnych możliwości i okoliczności społecznych. Zasugerowała także potrzebę przeprowadzenia pogłębionych badań zarówno nad typami tożsamości, jak i nad przebiegiem i uwarunkowaniami ich kształtowania w sytuacji doświadczanej niepełnosprawności.

W prezentowanym artykule zostały tylko zasygnalizowane wybrane aspekty autorstwa życia osób niepełnosprawnych, w szczególności potrzeba doświadczania przez nie normalności oraz zasadność rozpatrywania poczucia ich tożsamości. Sądzę jednak, że doniesienia te są już na tyle miarodajne, aby uzasadnić „aksjologię współczesnego modelu rehabilitacji, która stawia sobie za cel przygotowanie osób z niepełnosprawnością do egzystencji upodmiotowionej" (Głodkowska, 2014a, s. 84). W centrum rehabilitacji podmiotowej sytuuje się proces normalizacji życia osób z niepełnosprawnością. Celem zaś działań normalizacyjnych jest umożliwienie osobom odbiegającym od normy podejmowania ról społecznych właściwych dla wieku i możliwości oraz wypełniania ich zgodnie z istniejącymi w danej zbiorowości oczekiwaniami. Jak pokazuje afirmujący model niepełnosprawności, w rehabilitacji podmiotowej nie może zabraknąć skupienia na tożsamości osób niepełnosprawnych i na warunkach kształtowania takich tożsamości, których cechy zapewnią tym osobom pomyślne i szczęśliwe życie.

Strategia europejska w uwydatnianiu konstytutywnej wartości idei normalizacji – wszystkie istoty ludzkie są szczególne i cenne

Twórcy normalizacji podkreślali ideę prawa osób z niepełnosprawnością do traktowania ich z szacunkiem – na równi z innymi członkami społeczeństwa – i do umożliwienia im, dzięki odpowiedniemu wsparciu i kształceniu, maksymalnie normalnego funkcjonowania. Wolf Wolfensberger (1972) w publikacji

The Principles of Normalization in Human Services opisał doświadczenia Danii i Szwecji we wprowadzaniu zmian normalizacyjnych i opracował podstawy filozoficzne oraz wskazania dla praktyki. Przekonywał, że normalizacja jest zbiorem zasad opartych na podstawowej wartości – wszystkie istoty ludzkie są szczególne i cenne oraz każdy człowiek nieustannie zmienia się i ma prawo do własnego rozwoju. Każdy ma prawo do bycia kochanym, posiadania rodziny i bliskich. Każdy człowiek ma prawo być produktywny, ma prawo do edukacji, mieszkania w odpowiednich warunkach, doświadczania jak najlepszego wsparcia w życiu (za: Głodkowska 2014a).

Normalizacja życia osób z niepełnosprawnością zakłada zbudowanie społeczeństwa otwartego, dostępnego dla wszystkich, opartego na poszanowaniu indywidualnych różnic. W dniu 12 maja 2000 r. Komisja Europejska przyjęła komunikat pt. *Ku Europie bez barier dla osób niepełnosprawnych* (*Communication*…, 2000), w którym wieloaspektowo przedstawia strategię normalizacyjną. W dokumencie tym podkreśla się potrzebę nowego podejścia do problemu, w tym skoncentrowania się na rozpoznaniu i usunięciu barier (społecznych, architektonicznych), które utrudniają lub wręcz uniemożliwiają osobom z niepełnosprawnością uczestnictwo w różnych dziedzinach życia, a przez to nie dają im równych szans. Międzynarodowe ustalenia stały się faktycznym wyznacznikiem tworzenia warunków do podmiotowego rozwoju tych osób, mimo ich niepełnosprawności i z ich niepełnosprawnością. Z kolei 15 listopada 2010 r. została przyjęta Europejska Strategia Niepełnosprawności (*The European Disability Strategy*) na lata 2010–2020 (*Communication*…, 2010), która jednoznacznie wskazuje na kierunek zmian w celu stwarzania warunków do tego, aby osoby niepełnosprawne mogły na równi z innymi obywatelami korzystać z przysługujących im praw. Konwencja ta uznawana jest za pierwszy traktat ujmujący całościowo kwestie ochrony i zabezpieczenia osób niepełnosprawnych w dziedzinie wszelkich praw: obywatelskich, politycznych, socjalnych i ekonomicznych. Konwencja wyznacza cel, jakim jest zbudowanie do 2020 r. Europy bez barier dla ok. 80 mln osób niepełnosprawnych żyjących w UE.

W świetle międzynarodowej strategii usuwania barier i zagwarantowania praw osobom niepełnosprawnym można żywić nadzieję, że wskazane zmiany w kierunku dostosowania środowiska życia osób niepełnosprawnych staną się istotnym czynnikiem uaktywniania podmiotowych cech funkcjonowania tych osób. Stworzą szanse dla ich samostanowienia, podejmowania decyzji, odpowiedzialności, dokonywania wyborów i sprawowania kontroli nad własnym życiem.

Poszukiwanie wzorca rehabilitacyjnego – paradygmat wsparcia w podmiotowej strategii pomocowej

Idee autonomii, niezależności wyznaczają także teorię i praktykę rehabilitacyjną, której aspekt podmiotowy podkreśla aktywne uczestniczenie osoby z nie-

pełnosprawnością. Jednocześnie idee te w szczególny sposób definiują działania rehabilitacyjne. Wskazują, że zewnętrzność oddziaływań wspomagających czy terapeutycznych nie narusza założeń rehabilitacji podmiotowej, w której osoba z niepełnosprawnością jest nadal aktywnym uczestnikiem, może być osobą decydującą, może podejmować wybory i może być samodzielna na miarę swoich możliwości (Wojciechowski, 2002; Kowalik, 2007).

Valerie J. Bradley, John W. Ashbaugh i Bruce C. Blaney (1994) opracowali obszerny opis strategii zbudowania paradygmatu wsparcia (*paradigm of support*). Autorzy zauważają, że społeczeństwo końca XX w. nadal naznacza i wyklucza, ale także zabezpiecza i ochrania. Uznają, że należy dążyć do tego, aby społeczeństwo zaczęło pełnić funkcje, które będą zapewniać współuczestniczenie obywateli i uwzględniać indywidualne ich możliwości i zdolności. Przekonują, że tylko uczestniczenie i indywidualizacja stworzą szanse budowania relacji integrujących między sprawnymi i niepełnosprawnymi zarówno w miejscu nauki i pracy, jak i w czasie rekreacji; mogą także dawać skuteczne wsparcie, które nie będzie ograniczało obywatelskiego uczestniczenia osób niepełnosprawnych w życiu społecznym. Zdaniem autorów, rzetelnie opracowany paradygmat wsparcia o cechach podmiotowych może być istotną propozycją tworzenia pozytywnych warunków życia osób z niepełnosprawnością w porównaniu z tradycyjnymi systemami usług (Buntinx, Schalock, 2010). Bradley, Ashbaugh i Blaney (1994) podkreślają, że opracowanie paradygmatu wsparcia należy zacząć od odpowiedniego zaprojektowania konstruktu potrzeb wsparcia dla danej osoby z niepełnosprawnością. W tym zakresie trzeba uwzględnić założenie o związku między indywidualnymi możliwościami i potrzebami osoby a środowiskiem jej życia. Potrzeby wsparcia są wynikiem działania obydwu tych czynników. Konstrukt potrzeb wsparcia powinien zatem uwzględniać interakcje między osobą a otoczeniem oraz projektować wsparcie, wzmacniające indywidualne funkcjonowanie osoby (Schalock, Gardner, Bradley, 2007). Sformułowany paradygmat wsparcia dotyczy głównego pytania: „Jakie wsparcie jest potrzebne ludziom do uczestniczenia w życiu ich społeczności i przyjmowania wartościowych ról społecznych, w celu doświadczania większej satysfakcji i spełnienia?" (Thompson i in., 2002, s. 390). System wsparcia jest definiowany jako planowana i zintegrowana strategia zastosowania zindywidualizowanych środków pomocowych, które obejmują wielorakie aspekty ludzkiej aktywności w różnych układach i w różnych kontekstach (Schalock i in., 2010b).

Ponawiane opracowania paradygmatu wsparcia podkreślają jego aspekty podmiotowe oraz oparcie na ekologicznym modelu niepełnosprawności, który skupia się na relacji między osobą a środowiskiem (Buntinx, Schalock, 2010; Schalock i in., 2010a). Paradygmat ten określa ogólny zakres działań, które wymagają ukonkretnienia w każdym indywidualnym przypadku. Konieczne jest także zdefiniowanie takich warunków, które będą sprzyjały polepszaniu funkcjonowania i pomyślności życiowej osoby z niepełnosprawnością. Na podstawie

paradygmatu wsparcia skonstruowana została skala pomiaru potrzeby indywidualnego wsparcia (Thompson i in., 2002), która pozwala ocenić kilka obszarów funkcjonowania: satysfakcjonujące uczestniczenie w domowych aktywnościach życiowych, życie w społeczności lokalnej, edukację, pracę, zdrowie i bezpieczeństwo, działalność społeczną, ochronę i obronę siebie i innych. Autorzy przyjmują, że osiągnięcie pomyślności życiowej przez osoby z niepełnosprawnością wymaga satysfakcjonującego uczestniczenia w wymienionych aktywnościach życiowych. Ogólnie można stwierdzić, że rzetelnie określony konstrukt potrzeby wsparcia będzie umożliwiał formułowanie praktycznych zaleceń do tego, jak planować i monitorować przebieg wsparcia oraz jak nim zarządzać, by był możliwie skuteczny.

Świadomość własnej niepełnosprawności – tożsamość społeczna osób z niepełnosprawnością

W ustalaniu założeń rehabilitacji podmiotowej nie można także zapomnieć, jak ważne w życiu osób z niepełnosprawnością jest uświadomienie sobie przez nie własnej odmienności; niepełnosprawność nie jest niczym zewnętrznym, lecz istotnym przymiotem tych osób. Można bowiem przewidywać, że wcześniej czy później mogą one doświadczyć negatywnych reakcji ze strony otoczenia. Dlatego istotne jest przygotowanie ich na takie właśnie sytuacje, by mogły mniej boleśnie poradzić sobie z nimi. Własna odrębność i indywidualność, przejawiająca się także w niepełnosprawności, jest istotnym wymiarem poczucia tożsamości i podmiotowości osoby niepełnosprawnej.

Świadomość własnej niepełnosprawności może dotkliwie wyznaczać funkcjonowanie osoby i być źródłem różnych przeżyć, często przykrych i bolesnych. Ogólnie można powiedzieć, że kształtuje osobowość, a w szczególności obraz samego siebie, poczucie własnej wartości, czy też samoocenę. Konsekwencją uświadomienia sobie własnej niepełnosprawności mogą być trwałe zmiany osobowościowe, w tym podwyższony poziom lęku i brak poczucia bezpieczeństwa, niedostateczna wiara we własne siły i poczucie niższości. W tym miejscu można się odwołać do koncepcji Bengta Nirjego (1969), która odnosi się głównie do upośledzenia umysłowego, ale może być także zastosowana wobec innych niepełnosprawności. Twórca zasad normalizacji przekonuje, że opóźniony rozwój upośledzonych umysłowo obejmuje całą osobę, determinując jej potrzeby, zachowania, relacje. Jednocześnie wyraźnie wskazuje, że źródła przebiegu opóźnionego rozwoju znajdują się zarówno w bliższym, jak i dalszym otoczeniu społecznym. Nirje konkluduje, że warunki stwarzane przez środowisko życia osób z niepełnosprawnością mogą pomóc w pokonywaniu przeszkód rozwojowych. Zapewnienia prekursora normalizacji o wzmacniającym znaczeniu odpowiedniej stymulacji oraz o roli kształtowania w osobie z niepełnosprawnością większej pewności siebie są aktualne także i dzisiaj. Dynamizująca stymulacja roz-

wojowa i bogate doświadczenia społeczne to szansa dla tych osób, by poprzez uczestniczenie doznawać różnych przejawów życia. Jednocześnie wspomniany autor zauważa, że wzmacnianie poczucia tożsamości osób z niepełnosprawnością jest istotnym czynnikiem ich rozwoju. Natomiast anonimowość jest okolicznością co najmniej szkodliwą, ponieważ niepełnosprawny buduje wizerunek własnej osoby na indywidualnych przeżyciach oraz doświadczaniu zdarzeń i sytuacji społecznych istotnych dla rozwoju. Wszelkie przejawy odrzucenia i lekceważenia powodują dyskomfort, poczucie zagrożenia i nieszczęścia. Jak stwierdza Nirje, stwarzanie przez otoczenie korzystnych warunków rozwoju jest co najmniej ważne ze względu na to, aby osoba z niepełnosprawnością jako dorosła mogła zaakceptować siebie, była odpowiedzialna w realistycznej ocenie swoich możliwości oraz umiała pogodzić się ze swoim upośledzeniem („with his own awareness of being mentally retarded"; tamże, s. 22). Świadomość własnej niepełnosprawności bezpośrednio można odnieść do pojęcia samego siebie (*self-concept*), w którym akcentuje się takie aspekty, jak: „poznanie siebie, zaakceptowanie siebie z własnymi ograniczeniami i bez wstydu z powodu tych ograniczeń – postrzeganie ich jako części rzeczywistości albo jako bariery, która blokuje rozwój" (Murugami, 2002, s. 2, za: Johnstone, 2004).

Sytuację osób z niepełnosprawnością jako pewnej grupy społecznej można także opisać, odwołując się do założeń teorii tożsamości społecznej (*social identity theory*). Henri Tajfel i John Charles Turner (1979), tworząc tę koncepcję, znacząco przyczynili się do rozwoju psychologii. Uznali że tożsamość społeczna jest wynikiem przynależności osoby do konkretnej grupy (np. klasy szkolnej, rodziny, kółka teatralnego). Przynależność ta buduje poczucie tożsamości społecznej, w której wyraża się poczucie łączności ze światem społecznym. Aby podwyższyć poczucie własnej wartości, osoba podwyższa status grupy, do której należy. W ten sposób dokonuje się proces kategoryzacji społecznej na „my" i „oni". Teoria tożsamości społecznej zakłada również, że w celu wzmacniania własnego wizerunku osoba zaniża wartość innych, tych spoza grupy. W odniesieniu do niepełnosprawności analizy w zakresie tożsamości społecznej skupiają się na społecznych konsekwencjach bycia niepełnosprawnym, a także na wyjaśnianiu mechanizmów kształtowania tożsamości społecznej osób z niepełnosprawnością (Głodkowska 2014c).

Koncepcja Nirjego i jego zasady normalizacji, a także budowanie tożsamości społecznej osób z niepełnosprawnością przekładają się na oddziaływania rehabilitacyjne, na szeroko rozumiane wsparcie. Jak stwierdza Ruth Luckasson wraz ze współautorami (2002, s. 204), aktualnie proponowany system wsparcia eksponuje założenia jakościowej rewolucji w rehabilitacji. Ta znacząca przemiana przejawia się w szczególnej dbałości o jakość życia osoby rehabilitowanej, wyrażającej się także w uznawaniu podmiotowości tej osoby oraz w stosowaniu coraz korzystniejszych modeli rehabilitacji, pozwalających osiągać lepsze jakościowo rezultaty.

Wybrane aspekty podmiotowości i autorstwa własnego życia – w rozpoznawaniu dobrostanu osób z niepełnosprawnością

Rozpatrując wybrane aspekty podmiotowości, można bliżej określić ich funkcję i przejawy w autorskim życiu człowieka, także w autorstwie życia osób z niepełnosprawnością. Przegląd zamieszczony w cyklu autorskich artykułów (Głodkowska, 2014a, 2014b, 2014c) wskazał m.in. na następujące aspekty podmiotowości: autonomię, sprawczość, samodzielność, podejmowanie decyzji, inicjowanie, poczucie tożsamości, indywidualność, sprawowanie kontroli, samostanowienie, a także jakość życia i dobrostan człowieka. W odniesieniu do niektórych z tych aspektów odwołam się do wybranych koncepcji teoretycznych i wyników dotychczasowych badań.

Podmiotowość, związana bezpośrednio z wolnością człowieka, ma ścisły związek z istotnym aspektem jego funkcjonowania, jakim jest autonomia. Władysław Dykcik (1996) twierdzi, że niesłusznie ocenia się powszechnie, iż obniżenie każdej sprawności człowieka powoduje zmniejszenie, ograniczenie lub zablokowanie aktywności poznawczej i praktycznej oraz wymaga stałej, zewnętrznej kontroli. Autor zauważa również, że zbytnia pomoc i ochrona może powodować wtórną, wyuczoną bezradność i w rezultacie stanowić przeszkodę w pełnym wykorzystaniu przez osobę niepełnosprawną jej potencjału rozwojowego. Prawo do swobodnego podejmowania wyborów i działań autonomicznych, jako istotny wymiar podmiotowości osoby z niepełnosprawnością, jest w coraz większym stopniu eksponowane zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogiki specjalnej. Jest to prawo każdego człowieka, także osoby z niepełnosprawnością, które daje możliwość kierowania własnym życiem i bycia za nie odpowiedzialnym. Autonomia związana jest bezpośrednio z poczuciem tożsamości, uświadomieniem sobie własnej odrębności w świecie społecznym.

Wydawać by się mogło, że szczególna sytuacja związana z niepełnosprawnością może powodować pewnego rodzaju ujednolicenie doświadczeń życiowych, co w efekcie będzie prowadzić do pewnego upodobnienia osobowościowego niepełnosprawnych. W tym miejscu można się powołać na opracowanie Christophera J. Johnstone'a (2004), który zauważa, że niemożliwe (i niepożądane) jest zbudowanie zunifikowanej koncepcji tożsamości osób z niepełnosprawnością. Niepełnosprawność w kategoriach tożsamościowych może być raczej rozumiana jako osobowy, indywidualny konstrukt. Przegląd literatury, dokonany przez Johnstone'a, wskazuje na sześć istotnych obszarów, w jakich może być ustalana tożsamość osób z niepełnosprawnością. Autor systematyzuje doniesienia z dotychczasowych publikacji i analizuje tożsamość niepełnosprawnych w następujących kategoriach: społecznie przypisana (*socially ascribed*), zaniżana/umniejszana (*disempowering*), nadmiernie kompensowana (*overcompensating*), tożsamość z pomijaniem niepełnosprawności (*identi-*

ties that shift focus away from disabilities), a także tożsamość umacniana (*empowerment*), kompleksowa (*complex*) i wspólna tożsamość (*common identity*). Na uwagę zasługują przedstawione przez Johnstone'a (tamże) doniesienia, które mówią o umacnianej tożsamości (*empowering identities*). W przeciwieństwie do tożsamości z pomijaniem niepełnosprawności, tożsamość umacniana sytuuje niepełnosprawność na pierwszym planie poczucia samego siebie. Osoba uświadamia sobie własną niepełnosprawność jako cenny obszar swojej tożsamości i czyni ją wręcz atutem swojego życia. Autor sugeruje, że tożsamość umacnianą można odczytywać ze względu na zmianę modelową – przejście od medycznego do społecznego modelu niepełnosprawności. Ten pierwszy traktuje niepełnosprawność jako problem jednostki, która doświadcza tragedii w swoim życiu i staje się pacjentem, nad którym służby medyczne sprawują opiekę. W modelu społecznym niepełnosprawność nie stanowi atrybutu jednostki, lecz problem całego społeczeństwa, a niepełnosprawny jest obywatelem w takim samym stopniu jak inni ludzie, może egzekwować swoje prawa, osiągać poczucie panowania nad swoim życiem, kształtować swoją odrębność – umacniać swoją tożsamość, w której niepełnosprawność jest szczególnym obszarem poczucia samego siebie.

Interesujące w opracowaniu Johnstone'a jest również przedstawienie wspólnej tożsamości (*common identity*). Powołując się na wyniki innych badań, autor wskazuje, że ponad 70% osób niepełnosprawnych doświadcza poczucia wspólnoty ze środowiskiem niepełnosprawnych. W tym przypadku niepełnosprawność jest postrzegana jako wspólna tożsamość lub też określana przez innych autorów jako wspólna kultura, przynależność do „grupy uciśnionych, marginalizowanych, która gloryfikuje cnoty uczestników jej życia" (Barnes, Mercer 2001, s. 525, za: Johnstone, 2004). Wspólną tożsamość osób niepełnosprawnych można zatem odczytywać także w świetle przywołanej już wcześniej w tym artykule teorii tożsamości społecznej (*social identity theory*; Tajfel, Turner, 1979).

Jak twierdzi Nicholas Watson (2002), koncepcja tożsamości była przedmiotem licznych analiz teoretycznych i wyników badań. Niektóre podejścia skupiały się na tożsamości jako strukturze wynikającej z doświadczeń społecznych, które w przypadku osób z niepełnosprawnością odgrywają znaczącą rolę w formowaniu ich tożsamości. Autor podkreśla, że w procesie budowania obrazu samego siebie niepełnosprawni podlegają złożonym mechanizmom uprzedzeń kulturowych i społecznych.

Watson twierdzi, że niepełnosprawni mogą ukształtować własną tożsamość nie tyle z uświadamiania sobie własnych zaburzeń i uszkodzeń, ile z rekonstrukcji normalności (tamże, s. 519). W tym zakresie osoby z niepełnosprawnością podejmują wyzwania w kierunku konstruowania tego, co społecznie uważane jest za normalne, i określają różnice między normą a własnym upośledzeniem. W takiej sytuacji własna tożsamość staje się wynikiem świadomego działania

i ma swoje źródła w społecznych warunkach życia danej osoby. Tożsamość tworzona jest nie w celu wykazania różnic i eksponowania różnorodności, czy też nadmiernego epatowania niepełnosprawnością, lecz po to, by zdefiniować niepełnosprawność poprzez własne jej określenia i zgodnie z własnymi doświadczeniami i warunkami odniesienia (tamże, s. 521).

Należy jednak zauważyć, że warunki życia społecznego, doświadczanie uprzedzeń, izolacji społecznej stanowią ważne determinanty kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością. Na uwagę w tym względzie zasługuje stanowisko Billa Hughesa, który wraz ze współpracownikami (2005) twierdzi, że tworzenie tożsamości osób niepełnosprawnych jest wynikiem regularnie unieruchamianego mechanizmu społecznego, który niepełnosprawnego postrzega jako obcego we współczesnym świecie i wyklucza, udaremnia jego uczestniczenie w kulturze, konsumpcji i życiu społecznym. Jednocześnie autorzy podkreślają, że w szczególności młodzi niepełnosprawni wydają się świadomi zmian i przeobrażeń własnej tożsamości w wyniku odniesień społecznych, które wzmacniają ich wykluczenie. Podobnie dotkliwie odczuwają postawy społeczne, w których różnice i różnorodność używane są do tworzenia stereotypu osób niepełnosprawnych jako postaci tragicznych.

Rezultaty opracowań empirycznych pozwalają bliżej poznawać osoby z niepełnosprawnością w różnych zakresach ich funkcjonowania, w tym m.in. określić, jakie poczucie własnej wartości mają te osoby, na ile są niezależne życiowo, w jakim stopniu mogą podejmować i podejmują decyzje, jaka jest ich jakość życia, w czym przejawia się ich autonomia, czy mogą dokonywać i dokonują wyborów, jak doświadczają szczęścia (m.in. Dagnan, Sandhu, 1999; Emerson, Hatton, 2008; Lachapelle i in., 2005).

Aktualnie można zaobserwować wielowymiarowy nurt badań nad jakością życia osób z niepełnosprawnością. Relacjonowane są liczne doniesienia empiryczne, zarówno w literaturze polskiej (m.in. Sadowska, 2006; Krause, Żyta, Nosarzewska, 2010; Zawiślak, 2011), jak i zagranicznej (m.in. Schalock i in., 2010a; Balboni i in., 2013; Seland i in., 2011; Rey i in., 2013). Koncepcja jakości życia znacząco się przeobraziła: od niejednoznacznie definiowanego pojęcia do mierzalnego konstruktu, który został potwierdzony empirycznie. Konstrukt jakości życia umożliwia zrozumienie kontekstu funkcjonowania, ale także rozpoznanie potencjału rozwojowego osoby w każdej z ośmiu dziedzin jakości życia, na które składają się: (1) rozwój osobowy (*personal development*), (2) samostanowienie (*self-determination*), (3) relacje interpersonalne (*interpersonal relations*), (4) społeczne włączenie (*social inclusion*), (5) prawa (*rights*), (6) dobre samopoczucie emocjonalne (*emotional well-being*), (7) dobre samopoczucie fizyczne (*physical well-being*), (8) dobre samopoczucie materialne (*material well-being*) (Schalock i in., 2010a; Wang i in., 2010).

Wyniki badań wykazały, że poziom jakości życia jest skorelowany z licznymi aspektami funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. Przykładowo, donie-

sienia empiryczne wskazują na związek z samostanowieniem, statusem życia (Wehmeyer, Garner, 2003), zdolnością dokonywania wyborów (Stancliffe, 2001), dobrym samopoczuciem (Ruddick, Oliver, 2005), integracją społeczną, czy też satysfakcją z życia (Miller, Chan, 2008).

Ostatnie dwie dekady zaowocowały intensywniejszym włączeniem w obszar analiz koncepcyjnych i empirycznych zagadnienia samostanowienia. Michael L. Wehmeyer (1998) zdefiniował pojęcie samostanowienia i podjął jego konceptualizację. Sformułował kilka interpretacji, rozpatrując samostanowienie jako: samodzielne funkcjonowanie (*independent performance*), absolutną kontrolę (*absolute control*), zawsze korzystne i satysfakcjonujące zachowanie (*always successful behavior*), poleganie na sobie (*self-reliance*) i samowystarczanie (*self--sufficiency*), a także umiejętności lub możliwości (*skills or opportunity*), specyficzny rezultat (*specific outcome*) oraz dokonywanie wyboru (*making choice*).

Autor rozważał także trudny problem, co oznacza samostanowienie w przypadku osób z ciężkimi i złożonymi postaciami niepełnosprawności. W takich przypadkach najtrudniej jest odnajdywać i akceptować podmiotowość i wszelkie aspekty z nią związane. Dotyczy to rozpatrywanej przez Wehmeyer'a grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną, a szczególnie głębszego stopnia. Dlatego też ustalenia teoretyczne i rzetelne badania w tym zakresie są niezwykle cenne. Opracowanie Wehmeyera dowodzi, że niepełnosprawność nie determinuje pełnego uzależnienia od innych, a także nie wyznacza bezwzględnej konieczności odebrania prawa do samostanowienia (tamże). Na podstawie przeprowadzonych analiz autor ów stwierdził, że osoby nawet z głębszą niepełnosprawnością intelektualną mogą stanowić o sobie na miarę swoich możliwości i zasadne jest także stosowanie w odniesieniu do nich terminu „samostanowienie" (tamże).

Dociekania empiryczne dokumentują, że niepełnosprawni intelektualnie są w stanie kierować swoim życiem, ustalać cele, jak również wyrażać swoje preferencje w podejmowaniu decyzji. Skuteczność stanowienia o sobie zależna jest od ich możliwości stosowania zachowań, które świadczą o ich niezależności życiowej (Wehmeyer, Mithaug, 2006). Ustalenia badawcze przyczyniają się także do rozpoznawania roli zarówno czynników indywidualnych (*intraindividual factors*), jak i środowiskowych (*environmental factors*) w samostanowieniu i jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną (Nota i in., 2007; Lachapelle i in., 2005). Wyniki badań podkreślają rolę umiejętności społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną w kształtowaniu ich autonomii i umiejetności dokonywania wyborów (Wehmeyer, Garner, 2003). Ponadto wskazują, że stopień, w jakim osoby postrzegają swoją kontrolę nad własnym życiem, wyznacza korzystne osiągnięcia rozwojowe w różnych zakresach ich funkcjonowania, także w związku z zatrudnieniem w okresie dorosłości (utrzymanie pracy, wydajność i satysfakcja; Wehmeyer, 2000; Fornes, Rocco, Rosenberg, 2008).

Zakończenie

Interdyscyplinarne stanowiska różnych autorów oraz wyniki badań w zakresie aspektów podmiotowości osób z niepełnosprawnością to ważny obszar zarówno o znaczeniu teoretycznym, jak i praktycznym. Analizy podjęte w tym artykule wskazują na zasadność i rangę podjęcia pogłębionych opracowań koncepcyjnych i badawczych w odniesieniu do zróżnicowania, mechanizmów kształtowania i uwarunkowań poczucia tożsamości osób niepełnosprawnych oraz – w tym kontekście – do stawania się przez nie autorami własnego życia.

Osoby towarzyszące niepełnosprawnym (rodzina i profesjonaliści) realnie wpływają na to, jak owi niepełnosprawni żyją, jak odczuwają swoją niepełnosprawność, jak chcą i mogą sobie z nią radzić oraz jak kształtują swoje życie wśród najbliższych i w szerszym środowisku społecznym. Od lat 70. XX w. zasady normalizacji stały się impulsem i ukierunkowaniem w wyznaczaniu podmiotowego standardu poznawania i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością. Potwierdziły także słuszność przekonania, że osoba z niepełnosprawnością może odgrywać rolę podmiotu w relacjach społecznych, może – na miarę swoich możliwości – budować swoją tożsamość, stawać się i być autorem swojego życia. Dziś już to wiemy, ale niekiedy tak trudno tym prostym, zdawałoby się, stwierdzeniom nadać realny kształt tu i teraz…

Bibliografia

Balboni, G., Coscarelli, A., Giunti, G., Schalock, R.L. (2013). The assessment of the quality of life of adults with intellectual disability: The use of self-report and report of others assessment strategies. *Research in Developmental Disabilities*, *34*, *11*, 4248–4254.

Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Bradley, V.J., Ashbaugh, J.W., Blaney, B.C. (1994). *Creating Individual Supports for People with Developmental Disabilities: A Mandate for Change at Many Levels*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Buntinx, W.H.E., Schalock, R.L. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *7*(*4*), 283–294.

Communication from The Commission to The Council, The European Parliament, The Economic And Social Committee and The Committee Of The Regions: Towards a Barrier Free Europe for People with Disabilities. (2000). Brussels: Commission of the European Communities.

Communication from The Commission to The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee and The Committee Of The Regions European Disability Strategy 2010–2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe. (2010). Brussels: Commission of the European Communities.

Dagnan, D., Sandhu, S. (1999). Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability. *Journal of Disability Research*, *43*, 372–379.

Darling, R.B. (2003). Toward a model of changing disability identities: A proposed typology and research agenda. *Disability and Society*, *18*, *7*, 881–895.

Dykcik, W. (red.). (1996). *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus.

Emerson, E., Hatton, Ch. (2008). *People with Learning Difficulties in England Centre for Disability Research*. Lancaster: Lancaster University.

Fornes, S., Rocco, T.S., Rosenberg, H. (2008). Improving outcomes for workers with mental retardation. *Human Resource Development Quarterly*, *19*, *4*, 373–395.

Głodkowska, J. (2012). *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną – w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Głodkowska, J. (2014a). Autorstwo życia a niepełnosprawność – ponawiane odczytywanie idei normalizacji. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, *1*(*23*), 75–97.

Głodkowska, J. (2014b). Rozważania nad podmiotowością a niepełnosprawność – u źródeł współczesnego ujęcia i w perspektywie interdyscyplinarnej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, *2*(*24*), 91–109.

Głodkowska, J. (2014c). Podmiotowość a doświadczanie zależności przez osoby z niepełnosprawnością – normalizacja jako *narzędzie ideowe* rehabilitacji podmiotowej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, *3*(*25*), 87–106.

Grzegorzewska, M. (1961). Listy do młodego nauczyciela (Cykl trzeci). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Hughes, B., Russell, R., Paterson, K. (2005). Nothing to be had 'off the peg': Consumption, identity and the immobilization of young disabled people. *Disability and Society*, *20*, *1*, 3–17.

Johnstone, Ch.J. (2004). Disability and identity: Personal constructions and formalized supports. *Disability Studies Quarterly*, *24*, 4, http://dsq-sds.org/article/view/880/1055 (dostęp: 19.09.2014).

Kowalik, S. (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Warszawa: WAiP.

Krause, A., Żyta, A., Nosarzewska, S. (2010). *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M.L., Haelewyck, M.C., Courbois, Y., Keith, K.D., Schalock, R.L., 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.

Lang, R. (2007). *The Development and Critique of the Social Model of Disability*. London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.

Levinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R.L., Snell, M., Spitalnik, D.M., Spreat, S., Tasse, M.J. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Miller, S.M., Chan, F. (2008). Predictors of life satisfaction in individuals with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *52*(*12*), 1039–1047.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. *The International Social Role Valorization Journal*, *1*(*2*), 19–23.

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*, 19–23.

Rey, L., Extremera, N., Durán, A., Ortiz-Tallo, M. (2013). Subjective quality of life of people with intellectual disabilities: The role of emotional competence on their subjective well-being. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *26*, 146–156.

Ruddick, L., Oliver, C. (2005). The development of a health status measure for self-report by people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *18*, 143–150.

Sadowska, S. (2006). *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Schalock, R.L., Gardner, J.F., Bradley, V.J. (2007). *Quality of Life for Persons with Intellectual and Other Developmental Disabilities: Applications Across Individuals, Organizations, Communities, and Systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R.L., Keith, K.D., Verdugo, M.A., Gomez, L.E. (2010a). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. W: E. Kober (red.), *Enhancing the Quality of Life for People with Intellectual Disabilities: From Theory to Practice*. (s. 17–32). New York: Spronger.

Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, WH.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K.A., Snell, M.E., Spreat, S., Tasse, M.J., Thompson, J.R., Verdugo-Alfonso, M.A., Wehmeyer, M.L., Yeager, M.H. (2010b). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Seland, J.H., Johannes, R., Vingerling, C.A., Augood, G.B., Chakravarthy, U., Paulus, T.V., de-Jong, M., Rahu, M., Soubrane, G., Tomazzoli, L., Topouzis F., Fletcher, A.E. (2011). Visual impairment and quality of life in the older European population, the EUREYE study. *Acta Ophthalmologica*, *89*, *7*, 608–613.

Stancliffe, R.J. (2001). Living with support in the community: Predictors of choice and self- determination. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *7*, 91–98.

Swain, J., French, S. (2000). Towards an affirmation model of disability. *Disability and Society*, *15*, *4*, 569–582.

Swain, J., French, S. (2008). *Disability on Equal Terms*. London: Sage.

Tajfel, H., Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. W: W.G. Austin, S. Worchel (red.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. (s. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Thomas, C. (1999). *Female Forms: Understanding and Experiencing Disability*. Buckingham: Open University Press.

Thompson, J.R., Hughes, C., Schalock, R.L., Silverman, W., Tassé, M.J., Bryant, B., Craig, E.M., Campbell, E.M. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, *40*(*5*), 390–405.

Wang, M., Schalock, R.L., Verdugo, M.A., Jenaro, C. (2010). Examining the factor structure and hierarchical nature of the quality of life construct. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *115*(*3*), 218–233.

Watson, N. (2002). Well, I know this is going to sound very strange to you, but I do not see myself as a disabled person. *Disability and Society*, *17*, *5*, 509–527.

Wehmeyer, M. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (JASH)*, *23*, *1*, 5–16.

Wehmeyer, M.L. (2000). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines (Revised)*. Silver Spring, MD: The Arc of the United States.

Wehmeyer, M.L., Garner, N.W. (2003). *The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *16*(*4*), 255–265.

Wehmeyer, ML, Mithaug, D. (2006). Self-determination, causal agency, and mental retardation. W: L.M. Glidden (red. serii), H. Swtizky (red. tomu), *International Review of Research in Mental Retardation: Current Perspectives on Individual Differences in Personality and Motivation in Persons with Mental Retardation and Other Developmental Disabilities*. (s. 3–71). San Diego (CA): Academic Press.

Wojciechowski, F. (2002). Podmiotowy i ekologiczny kontekst procesu rehabilitacji. Implikacje dla praktyki. W: W. Dykcik, B. Szychowiak (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Poznań: UAM.

Wolfensberger, W. (1972). *The Principles of Normalization in Human Services*. Toronto, Canada: National Institute on Mental Retardation.

Zawiślak, A. (2011). *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Difin.

BYĆ PODMIOTEM I STAWAĆ SIĘ AUTOREM SWOJEGO ŻYCIA – PARADYGMAT WSPARCIA W PRZYGOTOWANIU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ DO BUDOWANIA WŁASNEJ TOŻSAMOŚCI

Streszczenie

Artykuł podejmuje próbę ujęcia normalizacji jako procesu umożliwiającego rozpatrywanie życia osób z niepełnosprawnością w wymiarach autorskich. Wskazuje, że aksjologia współczesnego modelu rehabilitacji stawia za cel przygotowanie osób z niepełnosprawnością do egzystencji upodmiotowionej, dzięki której stają się one autorami swojego życia. Artykuł prezentuje paradygmat wsparcia jako współcześnie – w porównaniu z tradycyjnymi systemami usług – formułowany projekt tworzenia podmiotowych warunków życia osób z niepełnosprawnością. Przegląd stanowisk przedstawicieli nauk społecznych umożliwił rozpoznanie niektórych aspektów podmiotowości i autorstwa własnego życia, takich jak – w szczególności – poczucie tożsamości osób z niepełnosprawnością, a także ich jakość życia i samostanowienie.

Słowa kluczowe: normalizacja, niepełnosprawność, podmiotowość, autorstwo własnego życia, świadomość własnej niepełnosprawności, tożsamość, paradygmat wsparcia

TO BE A SUBJECT AND BECOME THE AUTHOR OF ONE'S LIFE – PARADIGM OF SUPPORT IN PREPARING PEOPLE WITH DISABILITIES TO BUILD THEIR OWN IDENTITY AND FOSTER THEIR WELL-BEING

Abstract

The article attempts to present normalization as a process that makes it possible to look at the life of people with disabilities in terms of authorship dimensions. It shows that the axiology of the current model of rehabilitation aims at preparing people with disabilities for subjectivized existence, thanks to which they become the authors of their life. The article presents the paradigm of support as a contemporary project – as compared to traditional systems of services – aimed at creating subjective living conditions for people with disabilities. A review of positions taken by the representatives of social sciences made it possible to identify some aspects of subjectivity and authorship of one's life, such as – in particular – a sense of identity of people with disabilities and also their quality of life and self-determination.

Key words: normalization, disability, subjectivity, authorship of one's life, awareness of one's disability, identity, paradigm of support

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 4(26) 2014, 45–67

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1140748

ADAM MIKRUT*

ZWIĄZEK MIĘDZY SAMOTNOŚCIĄ I LĘKIEM U MŁODZIEŻY Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Wprowadzenie

Ludzie, jak przypomina Zofia Dołęga (2010, s. 51), są istotami społecznymi, dlatego sytuacje, w których „[…] odczuwają pozytywny, choć nie bezwarunkowy związek z innymi, są zwykle dla nich optymalne”. Natomiast deprywacja więzi emocjonalno-społecznych, jak również – z drugiej strony – zatarcie psychologicznych granic i bezrefleksyjne przystosowanie społeczne oceniane bywają jako mało komfortowe i niebezpieczne dla zdrowia psychicznego (tamże, s. 51). Pozytywne traktowanie więzi z innymi ludźmi powoduje, że na ogół wykazujemy pewną dążność do zbliżenia się do nich, do bycia z nimi, do – jak ujmuje to cytowana autorka (tamże, s. 51) – jakiejś formy integracji społecznej. Wszelkie niepowodzenia w tym zakresie skutkują samotnością, powszechnie kojarzoną z doświadczaniem przykrych emocji dezintegrujących życie. Przyczyny owych niepowodzeń bywają tak rozmaite i rozległe, że samotność nabiera charakteru uniwersalnego, tzn. dotyka – w większym lub mniejszym stopniu – zarówno mężczyzn, jak i kobiety, dzieci, młodzież i dorosłych, niezależnie od ich nacji, statusu społecznego, wykształcenia, miejsca pochodzenia i zamieszkania czy światopoglądu (tamże, s. 51; Izdebska, 2004, s. 11; Kmiecik- Baran, 1988, s. 1079; Lake, 1993, s. 7; Pawłowska, Jundziłł, 2000, s. 28–41). Wiąże się ona, jak pisze Mirosław Górecki (2006, s. 37), „[…] z życiem i losem każdego człowieka podobnie jak miłość, cierpienie, lęk, radość i smutek”.

* Adam Mikrut; Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, ul. Ingardena 4, 30-060 Kraków; tel. +48 12 6626638; e-mail: adammik@up.krakow.pl

O samotności i jej doświadczaniu przez osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Samotność – wyjaśnienie pojęcia

Mimo swojej powszechności samotność nie jest jednakowo rozumiana ani przez jej badaczy, ani przez tzw. zwykłych ludzi. Dla nadania właściwego znaczenia pojęciu samotności ważne jest – jak się wydaje – odróżnienie go od pojęcia bycia samym. Według Doris Wolf (1995, s. 19) drugi z przytoczonych terminów oznacza „[…] to, że w danym momencie nie ma przy tobie innej osoby", a więc – jak uzupełnia tę myśl Elżbieta Dubas (2000, s. 114) – „[…] pozostawanie samemu ze sobą, często bez jakiejkolwiek więzi fizycznych i styczności z innymi ludźmi". W języku potocznym na ogół takiemu właśnie położeniu danej osoby przypisuje się miano samotności i traktuje jako stan odosobnienia, braku towarzystwa, rodziny, sąsiadów, znajomych, słowem – pozostawania samotnie w określonym czasie (Izdebska, 2004, s. 19). Widzimy zatem, że w takim rozumieniu samotności raczej stroni się od nadawania jej charakteru psychologicznego, nie wskazuje się na sposób jej przeżywania przez dotknięte nią osoby. Jeżeli nawet pojawiają się tego typu interpretacje, to traktują samotność jako trudny do zniesienia stan obiektywnego braku związków z innymi ludźmi, bez uwzględniania faktu, że owe negatywne przeżycia mogą się pojawiać nawet w tłumie (Dołęga, 2010, s. 52). Bycie samym, a więc bycie samotnym w potocznym rozumieniu, może być następstwem, z jednej strony, świadomej i autonomicznej decyzji osoby dążącej do odizolowania się od innych ludzi, z drugiej zaś – działania rozmaitych uwarunkowań i przyczyn, często pozostających poza strefą jej kontroli. Stąd też sposób przeżywania samotności w dużej mierze zależy od jej powodów i źródeł. Jeżeli człowiek znalazł się w sytuacji społecznej izolacji niezależnie od swojej woli, to – na ogół – jego udziałem są emocje na wskroś negatywne. Nękają go, jak pisze Ewa Włodarczyk (za: Izdebska, 2004, s. 20), „[…] uczucia: niepokoju, niepełności, odizolowania, braku bezpieczeństwa, gorycz, pustka, wyobcowanie, bezradność, apatia, smutek, przygnębienie, beznadziejność, troska, przeświadczenie, że jest nieakceptowany przez innych, niedostrzegany, nikomu niepotrzebny". Potrzebuje on – na co zwrócił uwagę Tony Lake (1993, s. 7) – innych ludzi, „[…] by się z nimi komunikować i tworzyć związki – od znajomości i przyjaźni po głębokie uczucia i trwałą miłość".

Nawiązując do wspomnianej wcześniej tezy o „samotności w tłumie", warto podkreślić, że negatywne emocje wynikające z doświadczania samotności nie zawsze bywają udziałem osób uwikłanych w sytuację bycia samemu. Przecież – jak pisze Zofia Dołęga (2010, s. 52), przywołując słowa Antoine'a de Saint-Exupery'ego – „człowiek potrafi być samotny także wśród ludzi". Doris Wolf (1995, s. 19) jako wielkie nieporozumienie traktuje wiarę osób samotnych w to, że lekarstwem na ich cierpienie jest towarzystwo innych ludzi. Zdaniem autorki, źródeł samotności należy poszukiwać nie w czynnikach zewnętrznych, lecz

przede wszystkim w samym sobie. „Jest ona skutkiem – jak dalej wyjaśnia – negatywnego nastawienia do siebie samego, do swojej sytuacji życiowej i wreszcie do przyszłości" (tamże, s. 23).

W kontekście przytoczonych rozważań, samotność pojmowaną nie tyle jako bycie samym, ile raczej jako subiektywny sposób przeżywania braku więzi z innymi ludźmi, niezależnie od dzielącego nas od nich dystansu, traktować należy jako fenomen o charakterze psychologicznym. Ów psychologiczny wymiar omawianego zjawiska znajduje swoje odzwierciedlenie w takich terminach, jak: „poczucie samotności", „poczucie osamotnienia" (Dołęga, 2010, s. 53) czy „osamotnienie" (Pawłowska, Jundziłł, 2000, s. 23; Olearczyk, 2008, s. 95). Zdaniem Dołęgi (2010, s. 53), określenia te opisują „[…] negatywny kraniec subiektywnego poczucia integracji w różnej postaci (społecznej, edukacyjnej, środowiskowej, wychowawczej, itp.)". Osamotnienie bowiem – jak tłumaczy Teresa E. Olearczyk (2008, s. 95) – „[…] dotyczy indywidualnych odczuć jednostki, jej wrażliwości, potrzeb, to niewystarczający kontakt psychiczny z drugą osobą nawet pomimo obecności fizycznej, który powoduje zachwianie równowagi wewnętrznej, dyskomfort psychiczny, poczucie marginalizacji w rodzinie czy innej grupie społecznej". Tego rodzaju dokuczliwe przeżycia w żadnym przypadku nie są efektem dobrowolnego wyboru, nie są upragnione, oczekiwane i akceptowane (Kościelak, 1996, s. 174). Krystyna Kmiecik-Baran (1988, s. 1081) po analizie wielu definicji poczucia osamotnienia doszła do wniosku, że jest ono:

- odczuciem subiektywnym nietożsamym ze stanem obiektywnej izolacji społecznej;
- następstwem deficytu pożądanych relacji społecznych;
- zawsze związane z negatywnymi emocjami generującymi rozmaite zaburzenia zachowania.

Powstaje pytanie, czy tak rozumiane osamotnienie jest jedynie stanem psychicznym wyrażającym chwilową reakcję organizmu na brak możliwości utrzymania w określonej sytuacji pożądanych interakcji społecznych, czy raczej zespołem względnie stałych cech wewnętrznych predestynujących do przeżywania samotności (Dołęga, 2010, s. 53). Pierwszy człon tego pytania dotyczy osamotnienia sytuacyjnego, drugi zaś – samotności osobowościowej, charakterologicznej, chronicznej czy też osobowości samotniczej.

W odniesieniu do samotności sytuacyjnej mamy do czynienia, jak wyjaśnia Dołęga (tamże, s. 53), z zagadnieniem psychologicznym „człowieka w sytuacji". Jest ona następstwem pewnych wydarzeń i okoliczności życiowych, często o losowym charakterze, takich, jak np.: śmierć kogoś bliskiego, kryzys i rozpad małżeństwa, utrata kontaktów towarzyskich wynikająca z rozmaitych powodów, praca poza miejscem zamieszkania (zwłaszcza zarobkowe wyjazdy do innych krajów), zmiana miejsca zamieszkania, a w związku z tym – utrata dotychczasowych, znanych, względnie stabilnych i kontrolowanych relacji interpersonalnych oraz konieczność budowania nowej sieci kontaktów społecznych, przejście w stan spo-

czynku, długotrwały pobyt w placówkach leczniczych czy wreszcie wymóg ustawicznej troski o bliskie osoby dotknięte niepełnosprawnością lub przewlekłą chorobą (Izdebska, 2004, s. 37; Wolf, 1995, s. 21).

Z kolei jeżeli prawdziwa jest teza o osobowości samotniczej, to warto – jak podkreśla Dołęga (2010, s. 53) – zadać sobie pytanie o zespół pewnych kardynalnych cech, czy też o profil indywidualnych dyspozycji psychologicznych sprzyjających chronicznemu przeżywaniu samotności. W efekcie studiów nad obszerną literaturą przedmiotu autorka ta doszła do wniosku, że osoby wykazujące samotność charakterologiczną cechują się niskimi kompetencjami psychologicznymi, co przejawia się m.in. dużym pesymizmem, niskim poczuciem humoru, impulsywnością, konfliktowością oraz niskim poziomem empatii, krytycznym stosunkiem do siebie samego, małym zaufaniem do swoich możliwości i brakiem pewności siebie, niską samooceną oraz niskim poczuciem własnej wartości i atrakcyjności dla innych. Ponadto, jak donosi badaczka, osoby te charakteryzują się zewnętrznym poczuciem kontroli, tzn. brakiem wiary w to, że mogą kreować swój los, daleko posuniętą ostrożnością w podejmowaniu aktywności zadaniowej, przy jednocześnie zachowanych skłonnościach do działań twórczych i kreatywnych w tych obszarach aktywności, które nie wymagają współdziałania z innymi ludźmi. Wykazują również potrzebę osiągania sukcesów oraz dużą determinację i uporczywość w realizacji wyznaczonych celów (tamże, s. 56–57; zob. także: Dołęga, 2003, s. 54–55).

Charakterystyczny jest również obraz kompetencji społecznych jednostek o samotniczej osobowości. Dołęga (2010, s. 57) wskazuje, że postrzegają one siebie „[…] jako mało podobne do innych i nieskłonne do identyfikowania się z kimkolwiek". W rozmaitych sytuacjach społecznych są zazwyczaj bierne, niezaangażowane, mało otwarte, nieśmiałe i niechętnie nawiązujące rozmowy. Bywa ponadto, że ujawniają interpersonalną wrogość. U osób tych dostrzega się również, jak podkreśla autorka (tamże, s. 57), „[…] pewne cechy o rysie patologicznym, np. zaleganie negatywnych nastrojów, depresyjność, podwyższony uogólniony i społeczny lęk, lęk przed intymnością, wysokie poczucie winy, podwyższony egocentryzm, znaczący narcyzm".

Warto w tym miejscu podkreślić, że to właśnie do tej kategorii osób (samotnych osobowościowo) często odnosi się teza o „samotności w tłumie". Nawet jeśli obiektywnie są one uwikłane w sieć rozległych kontaktów społecznych, to z rozmaitych powodów – pośród których znaczącą pozycję zajmuje wczesna deprywacja ciepła emocjonalnego i akceptacji ze strony bliskich osób – „[…] obsesyjnie dążą do utrzymania związków, które są toksyczne, trzymają na dystans, uzasadniają konieczne cierpienie, wyniszczają emocjonalnie, czasem rujnują życie" (tamże, s. 58).

Do tej pory rozpatrywaliśmy samotność jako zjawisko destrukcyjnie wpływające na życie doświadczającej jej osoby. Takie ujmowanie samotności dominuje w podejściach psychologicznych i socjologicznych. Można jednak dostrzec w niej

ważny czynnik rozwojowy. Na ten atrybut samotności wskazują zwłaszcza filozofowie. Koncentrują się oni nie na samych procesach społecznych czy emocjonalnych (psychicznych), lecz w głównej mierze „[…] na roli samotności w rozwoju ludzkości i zwiększaniu samowiedzy człowieka" (Górecki, 2006 s. 39). Z pozytywnymi następstwami samotności mamy do czynienia wówczas, gdy fakt bycia samym w sensie fizycznym lub jedynie mentalnym jest wynikiem świadomego i dobrowolnego wyboru. Staje się ona szansą rozwojową, umożliwia bowiem wprowadzenie ważnych życiowych zmian ukierunkowanych na osiągnięcie w pełni dojrzałej osobowości (Dołęga, 2003, s. 13). Samotność z wyboru – jak wyjaśnia Wolf (1995, s. 19) – może być najbardziej płodnym momentem naszego życia, jeśli tylko wykorzystamy ją do wnikliwego przyjrzenia się własnemu wnętrzu po to, „[…] aby lepiej poznać samego siebie, aby odkryć swoje możliwości i mocne strony". Wiele twórczych walorów samotności podkreśla Anna Latawiec (2006, s. 90–91). Świadoma i krótkotrwała izolacja od otoczenia społecznego (zarówno w sensie fizycznym, jak i psychicznym czy duchowym) sprzyja – zdaniem autorki – odpoczynkowi, refleksji, medytacji, wyciszeniu emocjonalnemu, uwolnieniu umysłu od dręczących myśli i nadmiaru szumu informacyjnego. Owe korzystne następstwa samotności przyczyniają się w ostatecznym rozrachunku do odnowienia relacji z innymi ludźmi lub z Bogiem.

Samotność osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Wiemy już, że samotność jest zjawiskiem powszechnym, jednak ciągle zbyt mało poznanym. Ten stan niewiedzy w sposób szczególny dotyczy samotności osób z niepełnosprawnością. Wydaje się – jak przekonuje Grażyna Dryżałowska (2008, s. 27) – że w odniesieniu do nich jest ona zjawiskiem o znacznym stopniu nasilenia. Zdaniem cytowanej autorki (tamże, s. 27), „częściej dotyka tę grupę osób, ma zwykle charakter długotrwały, kumuluje jednocześnie różne rodzaje osamotnienia przeżywane w różnych obszarach styczności jednostki niepełnosprawnej z jej otoczeniem społecznym […]. Rzecz w tym, że chociaż niepełnosprawność nie jest podstawowym i jedynym źródłem samotności, to stanowi z pewnością efekt całokształtu sytuacji, która polega na zmniejszeniu – z powodu widocznych atrybutów niepełnosprawności, utrudnień funkcjonalnych w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej – możliwości uczestnictwa osoby niepełnosprawnej w życiu otoczenia i rozwijania przez nią różnych form «radzenia sobie» […]". Empiryczne potwierdzenie przytoczonej tezy w odniesieniu do młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną można odnaleźć w wynikach badań przeprowadzonych m.in. przez Ryszarda Kościelaka (1996, s. 168–199), Andrzeja Giryńskiego (1998, s. 194–203, 2004, s. 3–19) i Adama Mikruta (2009, s. 15–31, 2013, s. 98–99).

Kościelak (1996) poddał badaniu dwie grupy młodzieży, w wieku 15–17 lat, o łącznej liczbie 200 osób, w tym 100 z rozpoznaniem lekkiej niepełnosprawności intelektualnej. Do pomiaru poczucia osamotnienia autor wykorzystał skalę

SAGS (z opisem skali można zapoznać się w: Bukowska, 2008, s. 23 i 93). Strukturę tego narzędzia tworzą trzy podskale (I–III) mierzące, odpowiednio, samotność: (1) wynikającą z kontaktów z rówieśnikami (I), (2) związaną z relacjami z rodzicami (II) oraz (3) nawiązującą do układu z innymi znaczącymi osobami, np. nauczycielami (III). W efekcie okazało się, że „[…] zjawisko osamotnienia znacznie częściej występuje wśród osób lekko upośledzonych umysłowo niż u osób w normie intelektualnej. W I i II podskali częstość występowania osamotnienia u młodzieży z upośledzeniem jest dwa, a nawet trzykrotnie większa, tylko w III podskali różnica jest mniejsza, niemniej też istotna" (tamże, s. 195). Każdy z uwzględnionych wariantów samotności dotyczy co najmniej połowy uczniów o zaburzonym rozwoju intelektualnym, przy czym dominującym przeżyciem jest u nich brak satysfakcjonujących relacji z innymi (poza rodzicami i rówieśnikami) znaczącymi osobami.

Andrzej Giryński (1998, 2004) zastosował skalę SAGS w dwóch projektach badawczych. Pierwszy z nich objął 150 uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną i 150 uczniów o normalnym rozwoju intelektualnym; średnia wieku wszystkich badanych osób sięgnęła poziomu 16,7 lat. W ramach drugiego projektu analogiczne grupy liczyły po 100 osób w wieku 13–15 lat. Ogólnie rzecz ujmując, wyniki omawianych tutaj badań są zbieżne z tymi podanymi przez Kościelaka. W odniesieniu do wszystkich podskal zastosowanego narzędzia odnotowano statystycznie istotne różnice między porównywanymi grupami osób. Przemawiają one na niekorzyść młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Wysokie wskaźniki w zakresie samotności wynikającej z uwzględnionych w badaniach relacji z rodzicami i rówieśnikami w pierwszym z analizowanych badań uzyskało 18% tychże uczniów, w drugich zaś – 27%. Z kolei wskaźniki świadczące o przeciętnym nasileniu omawianych wariantów samotności otrzymało odpowiednio 77% i 65% osób. O częstszym doświadczaniu samotności przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną przekonują również wyniki dodatkowo zastosowanej przez Giryńskiego skali Rascha (z opisem skali można się zapoznać w: Bukowska, 2008, s. 23 i 88). Zgromadzony w obu badaniach materiał empiryczny pozwala sądzić, że różnice dotyczą przede wszystkim: (1) deprywacji potrzeby kontaktu społecznego, (2) poczucia utraty grupy towarzyskiej oraz (3) sytuacyjnego poczucia odrzucenia.

O tym, że interesująca nas młodzież wykazuje podwyższone tendencje do przeżywania samotności, świadczą dodatkowo dane empiryczne zgromadzone przez autora niniejszego opracowania (Mikrut, 2009, s. 15–31), który poddał badaniu 30 uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, w wieku 14–17 lat, i taką samą liczbę ich pełnosprawnych rówieśników, w wieku 13–16 lat. Tym razem pomiaru samotności dokonano za pomocą eksperymentalnej skali SBS opracowanej przez Dołęgę (2003). Strukturę tego narzędzia, odzwierciedlającą sposób pojmowania przez autorkę istoty samotności (tamże, s. 21), tworzą trzy podskalne mierzące poczucie samotności: społecznej, emocjonalnej oraz egzy-

stencjalnej. Suma wyników owych skal jest ponadto wskaźnikiem tzw. samotności globalnej. Uzyskane wyniki pozwalają sformułować m.in. następujące wnioski: (1) w gronie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną dominującą kategorią nasilenia poczucia samotności globalnej jest samotność wysoka. Młodzież ta różni się pod tym względem od swoich rówieśników o normalnym rozwoju umysłowym. Wśród tych ostatnich przeważają osoby o niskim nasileniu rozpatrywanej zmiennej; (2) młodzież z niepełnosprawnością intelektualną różni się od swoich pełnosprawnych rówieśników wyższym nasileniem (mierzonym średnią arytmetyczną wyników zastosowanej skali) nie tylko poczucia samotności globalnej, lecz także społecznej i emocjonalnej. Różnicy takiej nie odnotowano w odniesieniu do samotności egzystencjalnej.

Szczególną skłonność osób z niepełnosprawnością intelektualną do doświadczania samotności, zwłaszcza emocjonalnej, potwierdziły również inne badania Mikruta (2013, s. 98–99), w których także zastosowano skalę SBS Dołęgi.

O lęku i jego doświadczaniu przez osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Lęk – istota i przejawy

Lęk i strach są zjawiskami tak starymi, jak historia człowieka; ludzie zawsze się bali, chociaż w czasach współczesnych – jak pisze Kościelak (1996, s. 139) – powodów do przeżywania tego typu emocji jest coraz więcej. Ponadto, są to emocje o powszechnym charakterze w tym sensie, że doświadczają ich ludzie „[…] w wielu różnych okolicznościach i sytuacjach życiowych, bez względu na wiek, płeć czy kolor skóry" (Cierpiałkowska, 2009, s. 345). Z uwagi na swoją powszechność, lęk i strach znajdują się w centrum zainteresowania przedstawicieli rozmaitych dyscyplin wiedzy: psychologów, fizjologów, lekarzy czy pedagogów. Jednakże fakt, że mamy do czynienia z emocjami, powoduje, iż zjawiska te należy rozpatrywać przede wszystkim z perspektywy psychologicznej (Kościelak, 1996, s. 139). Mimo znacznego podobieństwa w doświadczaniu strachu i lęku, literatura psychologiczna na ogół – nie jest to jednak tendencja powszechna – rozróżnia obie emocje, odwołując się do rozmaitych kryteriów owej dyferencjacji. Dla ich zróżnicowania, zdaniem Lidii Cierpiałkowskiej (2009, s. 346), najczęściej stosuje się takie kryteria, jak: poziom realności zagrożenia, stopień konkretności tegoż zagrożenia oraz jego lokalizacja (umiejscowienie). Strach – według tych kryteriów – występuje wówczas, gdy osoba staje przed realnym, wysoce prawdopodobnym niebezpieczeństwem (tamże, s. 346), znajduje się w sytuacji bezpośredniego zagrożenia (Jarosz, 1983, s. 63). Emocja ta związana jest zatem z określoną treścią, określonym przedmiotem (Kondáš, 1984, s. 133), lokalizowanym w zewnętrznej przestrzeni funkcjonowania osoby, która jej doświadcza (Cierpiałkowska, 2009, s. 347). O lęku mówimy z kolei wówczas, gdy wspomniane niebezpieczeństwo „[…] jest mało realne, czyli jego pojawienie się

jest mało prawdopodobne […], gdy osoba obawia się czegoś, co ma swoje źródła w niej samej […], gdy źródło obaw jest niejasne, enigmatyczne czy trudne do zidentyfikowania" (tamże, s. 346). Stąd też lęk definiuje się jako „[…] nieprzyjemny stan emocjonalny wywołany poczuciem nieokreślonego niebezpieczeństwa, którego człowiek nie jest w stanie ani dokładnie opisać, ani nazwać" (Drvota, za: Kondáš, 1984, s. 133). Ma on charakter bezprzedmiotowy, co oznacza – zdaniem Anny Kozłowskiej (1984, s. 60) – że nie uświadamiamy sobie źródła powodującego stan zagrożenia. Pojawia się na ogół bez uchwytnych powodów i może dotyczyć doznań antycypowanych, powstających w wyobraźni osoby doświadczającej lęku (tamże, s. 60). Zwraca się również uwagę na nieproporcjonalność reakcji lękowej w stosunku do istniejącego lub przewidywanego zagrożenia (Mazurkiewicz, za: Zwierzyńska, Matuszewski, 2007, s. 7). Inny pogląd w odniesieniu do tej kwestii prezentuje Karen Horney (1982, s. 42). Zdaniem autorki, zarówno strach, jak i lęk „[…] są reakcjami proporcjonalnymi do rozmiarów niebezpieczeństwa, jeżeli jednak w przypadku strachu niebezpieczeństwo jest widoczne, obiektywne, to w przypadku lęku jest ono ukryte i subiektywne".

Są również badacze, którzy terminów „strach" i „lęk" używają zamiennie (Kondáš, 1984; Ranschburg, 1993). Ondrej Kondáš (1984, s. 134) tłumaczy takie rozwiązanie tym, że lęk zawsze jest reakcją na określony bodziec (zdarzenie, przedmiot albo spontaniczne skojarzenie) pierwotnie w jakiś sposób związany z sytuacją wzbudzającą strach. Bodziec ten może działać – zgodnie z zasadami uczenia się lub warunkowania – jako efekt generalizacji pierwotnego bodźca wyzwalającego strach. W związku z ową generalizacją liczba bodźców stanowiących źródło lęku ulega znacznemu zwiększeniu, przy czym podmiot doznający tejże emocji wcale nie musi zdawać sobie sprawy z tego, jaki bodziec ją wywołał.

Lęk, zwłaszcza silny, przebiega na ogół z wyraźnym odczynem wegetatywnym w postaci zmian w oddychaniu, wzrostu ciśnienia krwi, wzmożonego bicia serca, zwiększonej potliwości, suchości w ustach, a nawet zmian metabolizmu wyrażających się podwyższeniem poziomu kwasu mlekowego czy wydzielania noradrenaliny (tamże, s. 135). Pełny obraz lęku obejmuje ponadto objawy psychiczne i behawioralne. W sferze psychicznej lęk łączy się z uczuciem wyczerpania, zmęczenia i znużenia, podwyższonym napięciem psychicznym, wyraźnymi zmianami w poziomie aktywności i wydajności działania, niekiedy wręcz z przymusem wykonywania określonej czynności (tamże, s. 135), a ponadto z zaburzeniami koncentracji uwagi, sprawności pamięci i myślenia oraz zawężeniem pola spostrzegania. Z kolei do objawów behawioralnych należą – jak podaje Stanisław Pużyński (1986, s. 260) – niepokój w zakresie ruchów manipulacyjnych i lokomocji, podwyższona aktywność ruchowa lub jej zahamowanie (włącznie z osłupieniem), przerywane czasem nagłym działaniem. Obraz ten dopełniają ponadto takie symptomy behawioralne, jak: przerażony wyraz twarzy, drżący głos, drżenie rąk, ciała oraz zaburzenia snu.

Ważnym momentem w badaniach nad lękiem, jak piszą Elżbieta Zwierzyńska i Andrzej Matuszewski (2007, s. 8), było wyodrębnienie dwóch postaci lęku: lęku jako stanu i lęku jako cechy. Opiera się ono na rozróżnieniu lęku rozumianego jako przejściowy i zdeterminowany sytuacyjnie stan danej jednostki i lęku pojmowanego jako względnie trwała cecha osobowości. Lęk-stan – zdaniem Charlesa D. Spielbergera (za: Wrześniewski, Sosnowski, 1987, s. 3) – charakteryzuje się „[…] subiektywnymi, świadomie postrzeganymi uczuciami obawy i napięcia, którym towarzyszy, związana z nimi, aktywacja lub pobudzenie autonomicznego układu nerwowego". Charakterystyczną właściwością tego rodzaju lęku jest jego duża zmienność pod wpływem rozmaitych zagrażających czynników. Z kolei lęk-cecha stanowi – jak wyjaśniają cytowani wcześniej Zwierzyńska i Matuszewski (2007, s. 8) – „[…] względnie stałą dyspozycję osobowościową do reagowania lękowego na szerokie spektrum sytuacji spostrzeganych jako zagrażające", przy czym wspomniane reakcje bywają nieproporcjonalnie silne w stosunku do obiektywnego niebezpieczeństwa (Spielberger, za: Wrześniewski, Sosnowski, 1987, s. 4). W odróżnieniu od lęku-stanu, lęk rozumiany jako cecha zawiera silny komponent poznawczy wyrażający się negatywnym obrazem siebie (Zwierzyńska, Matuszewski, 2007, s. 8).

Rozpatrywane tutaj emocje mają ogromne znaczenie w życiu każdego człowieka, sygnalizują bowiem zaburzenia tkwiące w środowisku wewnętrznym lub zagrożenia ze strony środowiska zewnętrznego, na które powinien on zareagować albo ucieczką, albo walką (Cierpiałkowska, 2009, s. 346). Przygotowują zatem organizm – jako mechanizmy obronne (ochronne) – do „[…] uniknięcia zadziałania czynnika szkodliwego lub przynajmniej dostosowania się do niego" (Konarski, za: Doroszewska, 1981, s. 377). Są, jak wyjaśnia Kondáš (1984, s. 133), biologiczną koniecznością warunkującą egzystencję wyżej zorganizowanych organizmów. Brak strachu i lęku traktować należy w tym kontekście jako ważny element w ocenie charakterystycznego dla danej jednostki instynktu samozachowawczego (tamże, s. 133). Doświadczanie owych emocji jest udziałem każdego „zdrowego" człowieka. Jeżeli są one proporcjonalne do wielkości zagrożenia, to przypisuje się im przystosowawczą, adaptacyjną funkcję, pozwalającą na „[…] uaktywnienie odpowiednich strategii zaradczych i obronnych" (Cierpiałkowska, 2009, s. 345).

Sytuacja wygląda zgoła inaczej wówczas, gdy dana osoba ujawnia niewspółmiernie silne emocje strachu czy lęku w warunkach nieznacznego zagrożenia. W takim przypadku wskazuje się już na ich nieadekwatność lub nieprzystosowawczość (tamże, s. 346), a nawet destrukcyjność (Zwierzyńska, Matuszewski, 2007, s. 7), i traktuje w kategoriach zaburzeń lękowych. W zaburzeniach tego rodzaju uczucie lęku towarzyszy człowiekowi przez cały czas lub przynajmniej pojawia się, gdy chory stara się wyciszyć lub w jakiś inny sposób kontrolować jego objawy (Meyer, 2008, s. 59). Dochodzi w takim przypadku do takiego sposobu przeżywania lęku, że emocja ta przestaje już sygnalizować pojawienie się

realnego zagrożenia, mobilizując w zamian zupełnie nieadekwatne do zaistniałej sytuacji silne reakcje obronne stanowiące źródło „[…] dojmującego cierpienia, poczucia zagrożenia, bezradności i ograniczenia aktywności w różnych sferach życia" (Cierpiałkowska, 2009, s. 348).

Dariusz Doliński (2000, s. 346) – powołując się na poglądy propagowane przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (DSM-IV) – zalicza zaburzenia lękowe, obok zaburzeń nastroju (depresji i manii), do zaburzeń emocjonalnych. Te ostanie traktuje zaś jako „[…] subiektywnie nieprzyjemne odczucia, trwające tygodniami, miesiącami, a niekiedy nawet latami, przeszkadzające podmiotowi w efektywnym funkcjonowaniu" (tamże, s. 346). Do zaburzeń lękowych, zdaniem Roberta Meyera (2008, s. 59), należą: zespół stresu pourazowego, ostra reakcja na stres, agorafobia, fobia społeczna, fobia prosta, zespół paniki, zespół lęku uogólnionego oraz zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne (zespół natręctw). Szersze i kompetentne omówienie wspomnianych kategorii zaburzeń lękowych Czytelnik odnajdzie m.in. w przywołanych wcześniej opracowaniach takich autorów, jak: Lidia Cierpiałkowska (2009, s. 348–356), Robert Meyer (2008, s. 59–87), Jan Czesław Czabała, Joanna Meder i Maryla Sawicka (2000, s. 583–585). Najczęściej spotykanymi zaburzeniami lękowymi są fobie (oprócz już wymienionych wspomnieć należy m.in. o akrofobii, klaustrofobii czy arachnofobii). Na wyraźne fobie cierpi 10% ludzi (za: Doliński, 2000, s. 346). Źródłem tego rodzaju lęków są przede wszystkim sytuacje lub przedmioty, które – obiektywnie rzecz biorąc – nie stanowią realnego zagrożenia (otwarta lub zbyt ograniczona przestrzeń, duża wysokość, sytuacje podróżowania środkami lokomocji, np. samolotem, występowania przed publicznością czy zetknięcia się z wężami albo pająkami). Lęk fobiczny może się pojawić nawet na samą myśl o zagrożeniu tego rodzaju obiektami. Znalezienie się jednostki w obliczu owych przedmiotów i sytuacji najczęściej wywołuje u niej uczucie panicznego strachu, przeświadczenie, że zaraz stanie się coś złego, obawę przed omdleniem, a nawet śmiercią (Czabała, Meder, Sawicka, 2000, s. 584). Szczególnym rodzajem fobicznych zaburzeń lękowych są fobie społeczne (zaburzenia lęku społecznego). Według DSM-IV ludzie są owładnięci fobią społeczną, jeśli przejawiają „uporczywy lęk przed jedną lub więcej sytuacją społeczną, w której poddani są obserwacji lub ocenie innych. Jednostka obawia się, że zachowa się w sposób (albo okaże takie symptomy lęku społecznego), który przyniesie jej upokorzenie lub wstyd […]" (za: Leary, Kowalski, 2001, s. 21).

Jednostki „dotknięte" tego rodzaju fobią w sytuacjach ekspozycji społecznej doświadczają niepokoju w takim stopniu, który można określić – zdaniem Marka Leary'ego i Robina Kowalski'ego (tamże, s. 22) – jako atak paniki. Postawienie komuś diagnozy fobii społecznej świadczy według cytowanych autorów o tym, że poziom lęku u tej osoby skutecznie zakłóca jej codzienne funkcjonowanie zarówno w sferze zawodowej, jak i społecznej, emocjonalnej, edukacyjnej i każdej innej.

Lęk u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Wydaje się, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną są w szczególny sposób narażone na różnego rodzaju zaburzenia sfery emocjonalnej, przy czym źródeł owych zaburzeń należy upatrywać zarówno w fakcie samego deficytu intelektualnego (Kościelak, 1989, s. 55), jak i w ich specyficznej sytuacji społecznej (tamże, s. 55; Stelter, 2009, s. 136). Występowanie lęku u rozpatrywanej kategorii osób tłumaczyć można – zdaniem Brygidy Bobek (1989, s. 97) – ograniczonymi możliwościami zaspokojenia różnorakich potrzeb. Ograniczenia te są następstwem wspomnianego deficytu umysłowego powodującego nieumiejętność zakomunikowania o ważnych potrzebach lub zastosowanie niewłaściwego schematu postępowania w celu ich realizacji. Wynikająca stąd deprywacja potrzeb staje się źródłem wzrostu napięcia emocjonalnego sprzyjającego poczuciu niepewności i zagrożenia manifestującego się reakcjami lękowymi. Poza tym lęk w przypadku osób z zaburzeniami w zakresie funkcjonowania poznawczego ma – jak pisze Antoni Kępiński (1987, s. 187) – „[…] swoje źródło w niemożności zrozumienia otaczającego świata, zwłaszcza społecznego […]. To, co niezrozumiałe, ciemne, budzi niepokój, łatwo w puste miejsca rzutować twory własnej fantazji podsycone lękiem". Nie bez znaczenia jest również to, że negatywne doświadczenia społeczne wynikające z niewłaściwych postaw otoczenia oraz porażek w rozmaitych sytuacjach zadaniowych mogą stanowić przyczynę odczuwania przez rozpatrywane osoby swojej inności. Świadomość naznaczenia piętnem „innego", występująca łącznie z silną potrzebą akceptacji, często budzi u nich lęk przed odrzuceniem społecznym. Poczucie zagrożenia społecznego wiąże się u nich ponadto z lękiem przed wyśmianiem, drwiną, wywyższaniem się nad nimi, co w środowisku – zwłaszcza dzieci – jest niemal stałym tłem ich życia (por. Doroszewska, 1981, s. 378).

Barbara Zachara i Hanna Dobosiewicz (1987) twierdzą, że ogólny poziom lęku u osób z niepełnosprawnością jest znacznie wyższy niż u osób o normalnym rozwoju umysłowym. „Sugeruje się – jak piszą autorki (tamże, s. 45) – że ów podwyższony poziom lęku może być jedną z przyczyn różnic w funkcjonowaniu osób upośledzonych i sprawnych intelektualnie w tym samym wieku rozwojowym". Twierdzenie o szczególnych skłonnościach tej kategorii osób do sytuacyjnego i chronicznego przeżywania lęku w mniejszym lub większym stopniu potwierdzają liczne badania krajowe.

Brygida Bobek (1989) po przebadaniu za pomocą Skali Jawnego Niepokoju Janet Taylor (służącej do pomiaru dyspozycji do reagowania lękiem, czyli lęku-cechy) 160 osób w wieku 17 lat, w tym 80 z niepełnosprawnością intelektualną, doszła do wniosku, że co prawda nie ma statystycznie istotnych różnic w rozkładzie zmiennej „lęk" między porównywanymi grupami, jednak lęk powyżej normy częściej występuje u dziewcząt i chłopców z niepełnosprawnością intelektualną (odpowiednio w 47,5% i 42,5% przypadków), zaś lęk w granicach normy – u ich pełnosprawnych rówieśników (tamże, s. 92–93).

Wysoki poziom lęku mierzonego Testem Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?" autorstwa Mieczysława Choynowskiego i Elżbiety Skrzypek (służącym także do diagnozy lęku-cechy) wśród 42 uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, uczęszczających do klas VII i VIII szkoły podstawowej specjalnej, odnotował również autor niniejszego opracowania (Mikrut, 1995). Zgromadzone przez niego dane empiryczne świadczą o tym, że aż 76,2% indagowanych uczniów otrzymało wyniki wyższe od tzw. punktów granicznych, powyżej których prawdopodobieństwo neurotyczności jest tak wysokie, iż konieczne są – zgodnie z założeniami zastosowanego narzędzia badawczego – bardziej szczegółowe badania psychologiczne, a nawet lekarskie. Skrajnie wysokie wyniki, tzn. w granicach 9–10 sten, odnotowano u niemal połowy uczniów poddanych badaniu (47,6%; tamże, s. 147).

Podobne wnioski wynikają z innych badań autora, wykonanych wspólnie z Piotrem Majewiczem (Majewicz, Mikrut, 1999). W efekcie zastosowania Testu Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?" wobec 90 uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, uczęszczających do klas VI–VIII szkoły podstawowej specjalnej i klasy I szkoły zawodowej specjalnej, okazało się, że skrajnie wysokie wyniki mieszczące się w granicach 9–10 sten odnotowano aż w 56,7% przypadków (tamże, s. 119).

Niekorzystnie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną wypadły także badania, w których lęk rozpatrywano nie tylko jako cechę, lecz także jako stan. Było to możliwe dzięki wykorzystaniu Inwentarza Stanu i Cechy Lęku (ISCL) Spielbergera i in. (Wrześniewski, Sosnowski, 1987). Narzędzie to zastosował m.in. Kościelak (1996). Autor objął badaniami 200-osobową grupę młodzieży w wieku 15–17 lat; połowę tej liczby stanowili uczniowie specjalnych szkół zawodowych legitymujący się orzeczeniami o lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, pozostali zaś byli uczniami szkół zawodowych ogólnodostępnych. W rezultacie pomiaru omawianej zmiennej okazało się, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się statystycznie istotnie wyższym poziomem lęku-stanu aniżeli jej pełnosprawni rówieśnicy. Podobnie znamiennej różnicy nie odnotowano natomiast w odniesieniu do lęku-cechy, chociaż i w tym przypadku wyniki uczniów szkół specjalnych były nieznacznie wyższe. Ważna jest jednak, jak się wydaje, obserwacja świadcząca o tym, że ta ostatnia postać lęku w obu porównywanych grupach górowała nad lękiem-stanem (tamże, s. 162).

Podobny obraz lęku u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną (w sensie podobieństwa wartości średniej arytmetycznej otrzymanych wyników) nakreślił autor niniejszego opracowania, stosując wspomniany Inwentarz (ISCL) wobec 142 uczniów zasadniczych szkół zawodowych specjalnych, w wieku 16–19 lat (Mikrut, 2005). Analiza zebranych danych wykazała ponadto, że w przypadku obu postaci lęku najliczniejszą kategorią okazała się kategoria wyników przeciętnych (lęk jako stan – 43%, lęk jako cecha – 40,1%), kolejną zaś – wyników wysokich (odpowiednio: 22,5% i 34,5%). Porównanie łącznych liczebności zawartych

w przedziałach wyników wysokich i bardzo wysokich potwierdziło prawidłowość zaobserwowaną przez Kościelaka, że u rozpatrywanej kategorii młodzieży lęk-cecha wyraźnie dominuje nad lękiem-stanem (odpowiednio: 25,3% i 40,1%; tamże, s. 180). Potwierdzenie owej prawidłowości odnajdujemy również w wynikach badań własnych podanych przez Sławomira Olszewskiego (2005, s. 155–160). Wskazują one mianowicie, że zarówno u 107 osób z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzujących się niską agresywnością, jak i 96 osób agresywnych średnia arytmetyczna wyników odnoszących się do lęku-cechy była znacznie wyższa od wartości analogicznej miary dotyczącej lęku-stanu. Można zatem przyjąć, że dla osób z niepełnosprawnością intelektualną charakterystyczny jest przede wszystkim lęk-cecha, czyli – przypomnijmy – pewna dyspozycja czyniąca „[…] jednostkę podatną na postrzeganie szerokiego zakresu obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających i reagowania na nie stanami lęku, nieproporcjonalnie silnymi w stosunku do wielkości obiektywnego niebezpieczeństwa" (Spielberger, za: Wrześniewski, Sosnowski, 1987, s. 4).

Metodologia badań własnych

Głównym celem podjętych badań była próba odpowiedzi na pytanie o związek między samotnością i lękiem u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Aby zrealizować tak sformułowane zamierzenie, zastosowano dwa narzędzia badawcze: (1) eksperymentalną Skalę do Badania Samotności (SBS) skonstruowaną przez Zofię Dołęgę (2003) oraz (2) Skalę Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?" autorstwa Elżbiety Skrzypek i Mieczysława Choynowskiego (Zwierzyńska, Matuszewski, 2007).

Eksperymentalna skala SBS składa się z trzech zestawów po 20 twierdzeń, odnoszących się kolejno do samotności: społecznej (SBS/sp), emocjonalnej (SBS/se) oraz egzystencjalnej (SBS/seg). Taka struktura narzędzia oddaje poglądy autorki na temat podmiotowo-relacyjnego charakteru samotności, zgodnie z którymi powinna być ona rozpatrywana w kontekście relacji: z najbliższym otoczeniem społecznym, z samym sobą i ze światem wartości i celów życiowych danej osoby (Dołęga, 2003, s. 21). Badana osoba do każdego z owych twierdzeń ustosunkowuje się poprzez zakreślenie jednej z odpowiedzi typu: „całkowicie się zgadzam", „raczej się zgadzam", „raczej się nie zgadzam" i „całkowicie się nie zgadzam". W efekcie otrzymuje cztery wyniki: jeden dotyczący samotności globalnej (SBS/globalna), mieszczący się w granicach od 60 do 240 pkt (suma wyników trzech wspomnianych podskal), oraz trzy odnoszące się do SBS/sp, SBS/se i SBS/seg – każdy zawierający się w przedziale od 20 do 80 pkt. Autorka skali opracowała tymczasowe normy porównawcze. Fakt ten pozwala wyrazić otrzymane wyniki surowe na skali stenowej: te z nich, które należą do przedziału 1–4 sten, wyrażają niskie poczucie samotności, należące do przedziału 5–6 sten – przeciętne, zaś do przedziału 7–10 sten – jej wysokie nasilenie.

Z kolei Test Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?" składa się z 50 twierdzeń. Odnoszą się one do dwóch skal: Neurotyczności i Kłamstwa. Pierwsza z nich składa się z 40 pozycji, druga zaś – z dziewięciu. Jedna (pierwsza) pozycja testu nie podlega ocenie. „Skala Neurotyczności mierzy skłonności badanego do przeżywania niepokojów, obaw i lęków wraz z towarzyszącymi im objawami psychosomatycznymi" (Zwierzyńska, Matuszewski, 2007, s. 9). Skala Kłamstwa pozwala natomiast zidentyfikować te osoby badane, które zdradzają tendencję do przedstawiania siebie w zbyt korzystnym świetle, co oznacza, że wysoki wynik w tej skali stawia pod znakiem zapytania trafność wyniku otrzymanego w Skali Neurotyczności. Zadanie osoby badanej sprowadza się do zakreślenia jednej z dwóch odpowiedzi: „tak" lub „nie". W Skali Neurotyczności – w ramach której można uzyskać od 0 do 40 pkt – wszystkie odpowiedzi „tak" mają charakter diagnostyczny, w Skali Kłamstwa zaś (dla której potencjalny rozrzut punktów wynosi od 0 do 9) – diagnostyczne są trzy odpowiedzi „tak" i sześć odpowiedzi „nie". Warto wspomnieć, że omawiany test służy do pomiaru lęku-cechy. Narzędzie to zostało opracowane w latach 60. ubiegłego wieku (Skrzypek, 1968), jednak w 2003 r. dokonano jego ponownej standaryzacji zmierzającej do opracowania aktualnych norm wyrażonych na skali stenowej (Zwierzyńska, Matuszewski, 2007, s. 5).

Autor niniejszego artykułu wykorzystał surowe wyniki zgromadzone przez Agnieszkę Zielińską w ramach pracy magisterskiej pisanej pod jego kierunkiem. Odnoszą się one do dwóch grup uczniów w wieku 14, 16 i 17 lat. Jedną grupę (podstawową) tworzyli uczniowie szkół integracyjnych z orzeczeniem o lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, drugą (porównawczą) zaś – uczniowie w normie intelektualnej. Obydwie grupy liczyły po 30 osób. Każda z nich składała się z jednakowej liczby chłopców i dziewcząt (po 15 osób) i jednakowej liczby uczniów w tym samym wieku (po 10 osób). Terenem badań było miasto Dębica i jej najbliższe okolice.

Prezentacja i analiza wyników badań

Weryfikacja założenia o normalności rozkładów zmiennych samotność i lęk

Pierwszą procedurą statystyczną, której poddano zgromadzone dane, było testowanie ich zgodności z rozkładem normalnym. Wynik owej procedury pozwolił rozstrzygnąć kwestię wyboru jednej z dwóch analiz statystycznych: parametrycznej lub nieparametrycznej. Weryfikacji założenia o normalności rozkładów dokonano za pomocą testu zgodności Kołmogorowa-Smirnowa (Stanisz, 1998, s. 290). Otrzymane rezultaty zawiera tabela 1.

Widzimy, że zdecydowana większość rozpatrywanych rozkładów jest dopasowana do rozkładu normalnego. Warunku tego nie spełniają jednak rozkłady zmiennych: samotność globalna i egzystencjalna chłopców oraz samotność globalna dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną. Stąd też zdecydowano

Tabela 1. Dopasowanie rozkładów rozpatrywanych zmiennych do rozkładu normalnego – wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa

Zmienne	Osoby z niepełnosprawnością intelektualną					
	Chłopcy			Dziewczęta		
	Wynik testu	Poziom α	Decyzja o losie H_0	Wynik testu	Poziom α	Decyzja o losie H_0
Lęk	0,172	n.s.*	b.p.d.o.**	0,141	n.s.	b.p.d.o.
Samotność społeczna	0,121	n.s.	b.p.d.o.	0,149	n.s.	b.p.d.o.
Samotność emocjonalna	0,131	n.s.	b.p.d.o.	0,092	n.s.	b.p.d.o.
Samotność egzystencjalna	0,242	$p < 0,05$	odrzucona	0,182	n.s.	b.p.d.o.
Samotność globalna	0,236	$p < 0,05$	odrzucona	0,265	$p < 0,01$	odrzucona
	Osoby w normie intelektualnej					
Lęk	0,158	n.s.	b.p.d.o.	0,135	n.s.	b.p.d.o.
Samotność społeczna	0,115	n.s.	b.p.d.o.	0,208	n.s.	b.p.d.o.
Samotność emocjonalna	0,110	n.s.	b.p.d.o.	0,138	n.s.	b.p.d.o.
Samotność egzystencjalna	0,177	n.s.	b.p.d.o.	0,157	n.s.	b.p.d.o.
Samotność globalna	0,127	n.s.	b.p.d.o.	0,126	n.s.	b.p.d.o.

* nieistotny statystycznie; ** brak podstaw do odrzucenia hipotezy H_0 zakładającej rozkład normalny

Źródło: opracowanie własne.

o wykorzystaniu w dalszych analizach statystycznych procedur nieparametrycznych, które nie wymagają przyjmowania jakichkolwiek założeń o kształcie rozkładu (Brzeziński, 1980, s. 149; Zieliński, 1999, s. 64). W związku z tym zastosowano: (1) test U Manna-Whitneya jako nieparametryczny odpowiednik testu t-Studenta dla porównywania dwóch niezależnych średnich arytmetycznych oraz (2) współczynnik korelacji r_s Spearmana, który jest alternatywą współczynnika r Pearsona wymagającego, aby korelowane cechy miały rozkłady zbliżone do normalnego (Zieliński, 1999, s. 231). Test U Manna-Whitneya co prawda nie uwzględnia wartości średnich arytmetycznych w porównywanych próbach, jednak w kolejnych zestawieniach tabelarycznych będą one podawane, dają bowiem obraz odnotowanych różnic.

Samotność badanej młodzieży

Kolejne tabele: 2., 3. i 4. zawierają dane pozwalające na analizę porównawczą dotyczącą doświadczania samotności przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną i jej pełnosprawnych rówieśników.

Tabela 2. Porównanie poziomów samotności osób z niepełnosprawnością intelektualną i w normie intelektualnej – wyniki testu U Manna-Whitneya

Rodzaje samotności	Statystyki opisowe dla:				Wynik testu*	Poziom α
	osób z niepełnosprawnością intelektualną (N = 30)		osób w normie intelektualnej (N = 30)			
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe		
Społeczna	48,43	10,01	37,77	8,76	3,918	0,0001
Emocjonalna	50,07	9,41	41,20	10,01	3,038	0,0024
Egzystencjalna	49,13	6,70	43,83	8,56	3,009	0,0026
Globalna	147,63	23,65	122,80	21,83	3,689	0,0002

* uwzględniono wartość Z właściwą dla liczebności obu grup większych od 20

Źródło: opracowanie własne.

Wartości liczbowe zawarte w tabeli 2. jednoznacznie wskazują, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia w statystycznie istotnie wyższym stopniu aniżeli młodzież o normalnym rozwoju umysłowym doświadcza każdego z uwzględnionych rodzajów samotności. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest to, że różnica ta odnosi się także do tzw. samotności globalnej, której wskaźnikiem – jak pamiętamy – jest łączna suma punktów uzyskanych w ramach samotności: społecznej, emocjonalnej i egzystencjalnej. Wszystkie wartości średniej arytmetycznej obliczone z wyników uzyskanych przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną należą do przedziału 7–10 sten, a więc według tymczasowych norm podanych przez Dołęgę (2003, s. 165, załącznik 4) świadczą o samotności wysokiej. Analogiczne średnie arytmetyczne odnoszące się do młodzieży o normalnym rozwoju umysłowym sytuują się natomiast w ramach wyników średnich (5–6 sten).

Odwołując się do charakterystyki poszczególnych rodzajów samotności dokonanej przez autorkę zastosowanego narzędzia (Dołęga, 2003) można stwierdzić, że badana młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w wysokim stopniu wykazuje poczucie „[…] izolacji i marginalizacji; braku możliwości zidentyfikowania swojej roli w określonym układzie społecznym oraz pewności swojego znaczenia dla partnerów społecznych" (tamże, s. 22). Przyczyn poczu-

cia swego oddalenia od innych ludzi i odrzucenia z ich strony upatruje przede wszystkim wśród czynników zewnętrznych, pozapodmiotowych, a nie w swoich niskich kompetencjach społecznych (tamże, s. 23). Ponadto, wykazuje dotkliwy brak emocjonalnych więzi z bliskimi osobami, dominują u niej – chociaż w niezbyt intensywnym nasileniu – takie emocje, jak: niepokój, zmęczenie, obniżenie witalności i aktywności życiowej, smutek, przygnębienie, czasami nawet złość i wrogość do siebie samego. Charakterystyczną cechą takich osób jest również niska samoakceptacja i niska akceptacja innych, brak zaufania do swoich możliwości i innych ludzi oraz niska ocena własnych kompetencji społecznych (tamże, s. 22). Cechują się one także poczuciem braku „[…] identyfikacji z wartościami i celami życiowymi; brakiem zakotwiczenia się w świecie czy szerszym kontekście społecznym i przeżywaniem braku integracji z ludźmi" (tamże, s. 23).

Dane zawarte w tabelach 3. i 4. potwierdzają odnotowane prawidłowości również w odniesieniu do grup homogenicznych ze względu na płeć badanych osób. Chłopcy z niepełnosprawnością intelektualną w sposób statystycznie istotny różnią się od swoich pełnosprawnych kolegów stopniem przeżywania wszystkich rodzajów samotności. Podobne różnice występują także między dziewczętami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi intelektualnie. Warto również wspomnieć, że zdecydowana większość wyników chłopców i dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną wyrażonych wartościami średniej arytmetycznej mieści się w przedziale wyników wysokich (7–10 sten). Wyjątkiem jest wartość dotycząca samotności emocjonalnej chłopców. Wskazuje ona na przeciętny poziom doświadczania przez nich tego rodzaju samotności.

Tabela 3. Porównanie poziomów samotności chłopców z niepełnosprawnością intelektualną i w normie intelektualnej – wyniki testu U Manna-Whitneya

Rodzaje samotności	Statystyki opisowe dla:				Wynik testu*	Poziom α
	osób z niepełnosprawnością intelektualną (N = 15)		osób w normie intelektualnej (N = 15)			
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe		
Społeczna	45,67	9,30	36,60	8,10	47,50	0,0057
Emocjonalna	47,93	8,17	38,20	11,47	61,00	0,0329
Egzystencjalna	48,87	5,82	45,40	8,29	63,00	0,0408
Globalna	142,47	20,25	120,20	21,50	45,50	0,0042

* uwzględniono wartość U właściwą dla liczebności obu grup poniżej 20

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Porównanie poziomów samotności dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną i w normie intelektualnej – wyniki testu U Manna-Whitneya

Rodzaje samotności	Statystyki opisowe dla:				Wynik testu*	Poziom α
	osób z niepełnosprawnością intelektualną (N = 15)		osób w normie intelektualnej (N = 15)			
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe		
Społeczna	51,20	10,22	38,93	9,51	42,00	0,0027
Emocjonalna	52,20	10,34	44,20	4,52	57,50	0,0209
Egzystencjalna	49,40	7,69	42,27	8,82	59,00	0,0264
Globalna	152,80	26,29	125,40	22,59	50,50	0,0086

* uwzględniono wartość U właściwą dla liczebności obu grup poniżej 20

Źródło: opracowanie własne.

Poziom lęku u badanej młodzieży

W tabeli 5. zamieszczono wyniki pomiaru lęku. Zostały one podane w postaci odpowiednich wartości średniej arytmetycznej z uwzględnieniem poziomu funkcjonowania intelektualnego oraz czynnika płci badanej młodzieży.

Tabela 5. Porównanie nasilenia lęku osób z niepełnosprawnością intelektualną i w normie intelektualnej – wyniki testu U Manna-Whitneya

Badane osoby	Statystyki opisowe dla:				Wynik testu*	Poziom α
	osób z niepełnosprawnością intelektualną		osób w normie intelektualnej			
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe		
Ogółem	20,70	6,41	16,53	6,61	2,299	0,0215
Chłopcy	18,20	5,21	14,13	5,90	65,00	0,0502
Dziewczęta	23,20	6,67	18,93	6,57	73,00	n.s.

* dla ogółu badanych osób uwzględniono wartość Z właściwą, gdy liczebność obu grup jest większa od 20, natomiast w odniesieniu do chłopców i dziewcząt – wartość U właściwą, gdy liczebność obu grup jest niższa od 20

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tabeli 5. pozwala sądzić, że młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się statystycznie istotnie wyższym poziomem lęku aniżeli jej pełnosprawni rówieśnicy. Wniosek ten dotyczy – jak widzimy – ogólnej liczby badanych osób, jak i samych chłopców, chociaż w odniesieniu do tych ostatnich efekt testowania oscyluje na granicy owej istotności. Podobnego wniosku nie można sformułować w przypadku dziewcząt. Wartość średniej arytmetycznej wyników dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną jest co prawda wyższa od analogicznej miary wyznaczonej dla ich pełnosprawnych koleżanek, jednak nie na tyle, aby sięgnąć poziomu statystycznej istotności. Uwzględniając ogólnopolskie normy stenowe dla chłopców i dziewcząt (Zwierzyńska, Matuszewski, 2007, s. 28), należy stwierdzić, że wyniki wyrażone wartościami średnich arytmetycznych zarówno w przypadku chłopców, jak i dziewcząt z grupy podstawowej wskazują na wysoki poziom rozpatrywanej zmiennej (7 sten). Inaczej rzecz wygląda w grupie młodzieży o normalnym poziomie inteligencji; i chłopcy, i dziewczęta ujawniają średni stopień lęku (6 sten).

Pamiętając, że zastosowany Test Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?" bada lęk-cechę, możemy przyjąć, iż badana młodzież z lekką niepełnosprawnością charakteryzuje się „[…] względnie stałą dyspozycją osobowościową do reagowania lękowego na szerokie spektrum sytuacji spostrzeganych jako zagrażające" (Zwierzyńska i Matuszewski 2007, s. 8). Znajduje to swój wyraz zarówno w poznawczym, jak i emocjonalno-fizjologicznym aspekcie jej funkcjonowania, co objawia się w postaci rozmaitych zmartwień i negatywnych przekonań dotyczących własnej osoby oraz negatywnych emocji, którym towarzyszą nieprzyjemne reakcje ze strony autonomicznego układu nerwowego (mdłości, potliwość rąk, trudności z oddychaniem, zwiększone tempo bicia serca i in.; tamże, s. 8).

Na koniec warto podkreślić, że przedstawione dane raczej w małym stopniu obciążone są tendencją do pokazywania się w lepszym świetle, ponieważ wartości średniej arytmetycznej Skali Kłamstwa mieszczące w granicach od 2,1 do 2,7 pkt świadczą o co najwyżej średnim nasileniu tej zmiennej w obu grupach młodzieży (por. Zwierzyńska, Matuszewski, 2007, s. 28). Dla porównania podajemy, że średnie arytmetyczne w próbie normalizacyjnej wynosiły: 3,64 dla dziewcząt i 3,58 dla chłopców (tamże, s. 14).

Samotność a lęk u badanej młodzieży – analiza korelacyjna

Wartości współczynnika korelacji rangowej r_s Spearmana między samotnością i lękiem zamieszczone zostały w tabeli 6.

Łatwo zauważyć, że wszystkie wyznaczone wartości zastosowanego współczynnika mają znak dodatni, co oznacza, iż między korelowanymi zmiennymi istnieje związek dodatni. Związek tego rodzaju – jak wiemy – wskazuje na jednokierunkowe zmiany w wartościach obu cech; wzrostowi wartości jednej cechy towarzyszy wzrost średniej wartości cechy drugiej i odwrotnie. Otrzymane

Tabela 6. Wartości współczynnika korelacji r_s Spearmana między samotnością i lękiem badanych osób

Badane osoby		Samotność							
		społeczna		emocjonalna		egzystencjalna		globalna	
		r_s	Poziom α	r_s	Poziom α	r_s	Poziom α	r_s	Poziom α
Niepełnosprawne intelektualnie	Ogółem	0,555	0,0015	0,476	0,0079	0,475	0,0080	0,533	0,0024
	Chłopcy	0,425	n.s.	0,652	0,0084	0,292	n.s.	0,559	0,0304
	Dziewczęta	0,540	0,0377	0,305	n.s.	0,349	n.s.	0,376	n.s.
W normie intelektualnej	Ogółem	0,617	0,0003	0,695	0,0000	0,440	0,0150	0,721	0,0000
	Chłopcy	0,642	0,0099	0,627	0,0123	0,697	0,0039	0,788	0,0005
	Dziewczęta	0,574	0,0253	0,681	0,0052	0,530	0,0423	0,703	0,0035

Źródło: opracowanie własne.

wyniki świadczą zatem o tym, że większa samotność badanej młodzieży na ogół idzie w parze z doświadczaniem przez nią wyższego nasilenia lęku, mniejsza zaś – z niższym stopniem jego doświadczania. Widzimy jednocześnie, że nie wszystkie wartości sięgają poziomu statystycznej istotności. Odnotowane wyjątki odnoszą się do młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Fakt ten wskazuje na węższy zakres relacji między rozpatrywanymi zmiennymi w gronie tej właśnie młodzieży. Poza tym, owe relacje są w tej grupie na ogół niższe (poza dwoma przypadkami) aniżeli w grupie młodzieży pełnosprawnej intelektualnie. Wskazane różnice nie przeczą jednak hipotezie o związku między samotnością i lękiem u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Został on przecież zaobserwowany we wszystkich rozpatrywanych przypadkach w odniesieniu do ogólnej liczby osób tej kategorii, a ponadto w niektórych przypadkach dotyczących chłopców i dziewcząt. W gronie tych pierwszych odnotowano statystycznie istotny związek między samotnością globalną oraz emocjonalną a doświadczaniem lęku, w gronie dziewcząt zaś – między samotnością społeczną i doświadczeniem lęku.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań stanowią kolejne potwierdzenie – zaobserwowanych już wcześniej (Kościelak, 1996; Giryński, 1998, 2004; Mikrut, 2009) – szczególnych skłonności osób z lekką niepełnosprawnością do przeżywania samotności. Dostarczają również kolejnych argumentów na rzecz tezy o doświadczaniu przez te osoby silnego lęku-cechy (Bobek, 1989; Kościelak, 1996; Mikrut, 1995, 2005; Majewicz, Mikrut, 1999; Olszewski, 2005). Ponadto,

pozytywnie weryfikują – i to było celem podjętych badań – założenie o współzależnościach między różnymi postaciami samotności i lękiem u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną, chociaż są one na ogół niższe i obejmują węższy zakres wzajemnych relacji między tymi zmiennymi aniżeli w przypadku młodzieży o normalnym rozwoju umysłowym. Niemniej jednak „wpisują się" w obraz pełnej lęku osoby samotnej (Dołęga, 2010, s. 57; Stelter, 2009, s. 138), z wyraźnie zaznaczonym komponentem poznawczym w postaci negatywnego obrazu siebie samego. Ta ostatnia właściwość charakterystyczna jest zarówno dla osób samotnych (Dołęga, 2010, s. 56–57), jak i z wyraźnymi dyspozycjami do reakcji lękowych w wielu sytuacjach (Zwierzyńska, Matuszewski, 2007, s. 8). Wydaje się również – na co wskazują rozważania Jarosława Roli (za: Stelter, 2009, s. 137–138) – że w przypadku osób z niepełnosprawnością źródeł samotności i lęku należy poszukiwać wśród tych samych czynników, do których m.in. należą: stałe poczucie straty, separacji, zaburzenia w zakresie komunikacji interpersonalnej, trudności w radzeniu sobie z codziennymi problemami, zaburzenia życia rodzinnego, stygmatyzacja i marginalizacja społeczna oraz deprywacja podstawowych potrzeb.

Bibliografia

Bobek, B. (1989). Poziom agresywności i lęku u młodzieży niepełnosprawnej i sprawnej umysłowo. *Acta Uniwersitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne*, *62*, 24–37.

Brzeziński, J. (1980). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.

Bukowska, M. (2008). *Zagadnienie samotności we współczesnej literaturze naukowej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Cierpiałkowska, L. (2009). *Psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Czabała, J.Cz., Meder, J., Sawicka, M. (2000). Podstawowe zaburzenia psychiczne. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. (s. 583–601). Gdańsk: GWP.

Doliński, D. (2000). Mechanizmy wzbudzania emocji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. (s. 317–347). Gdańsk: GWP.

Dołęga, Z. (2003). *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Dołęga, Z. (2010). *Psychologiczne podstawy i społeczny aspekt wychowania integrującego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

Doroszewska, J. (1981). Pedagogika specjalna. T. 1. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.

Dryżałowska, G. (2008). Samotność dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. W: U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*. T. 7.: *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*. (s. 26–32). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

Dubas, E. (2000). *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Giryński, A. (1998). Poczucie samotności osób z upośledzeniem umysłowym a ich funkcjonowanie interpersonalne. W: J. Pańczyk (red.), *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*. (s. 194–203). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.

Giryński, A. (2004). Poczucie samotności dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w zależności od postaw rodzicielskich. *Szkoła Specjalna*, *1*, 3–18.

Górecki, M. (2006). O różnym rozumieniu samotności. *Pedagogika Społeczna*, *3*, 37–58.

Horney, K. (1982). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Warszawa: PWN.
Izdebska, J. (2004). *Dziecko osamotnione w rodzinie*. Białystok: Trans Humana.
Jarosz, M. (1983). Psychopatologia ogólna. W: M. Jarosz, S. Cwynar (red.), *Podstawy psychiatrii*. (s. 13–94). Warszawa: PZWL.
Kępiński, A. (1987). *Lęk*. Warszawa: PZWL.
Kmiecik-Baran, K. (1988). Poczucie osamotnienia – charakterystyka zjawiska. *Przegląd Psychologiczny*, *4*, 1079–1097.
Kondáš, O. (1984). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
Kościelak, R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN.
Kościelak, R. (1996). *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa: WSiP.
Kozłowska, A. (1984). *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
Lake, T. (1993). *Samotność. Jak sobie z nią radzić*. Warszawa: KiW.
Latawiec, A. (2006). Destrukcyjny czy twórczy aspekt samotności (Ujęcie systemowe). W: P. Domaracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność. Studia interdyscyplinarne*. (s. 83–92). Toruń: Wydawnictwo UMK.
Leary, M., Kowalski, R.M. (2001). *Lęk społeczny*. Gdańska: GWP.
Majewicz, P., Mikrut, A. (1999). Związek między lękiem matek i lękiem ich dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo. W: A. Rakowska (red.), *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Z. 202*, *Prace Pedagogiczne*, 21. (s. 113–124). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
Meyer, R. (2008). *Psychopatologia*. Gdańsk: GWP.
Mikrut, A. (1995). Lęk a samoocena i samoakceptacja uczniów szkoły podstawowej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. W: J. Pańczyk (red.), *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*. T. 6. (s. 143–156). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
Mikrut, A. (2005). Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
Mikrut, A. (2009). Samotność młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. *Nasze Forum*, *1–2*, 15–31.
Mikrut, A. (2013). Samotność i jej związek z poczuciem własnej niepełnosprawności u osób o nieprawidłowym rozwoju intelektualnym. W: J. Baran, G. Gunia (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*. T. 2.1. (s. 89–104). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Olearczyk, T.E. (2008). *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*. Wydawnictwo WAM, WSFP Ignatianum.
Olszewski, S. (2005). *Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
Pawłowska, R., Jundziłł, E. (2000). *Pedagogika człowieka samotnego*. Gdańsk: Wydawnictwo Uczelniane Gdańskiej Wyżej Szkoły Humanistycznej.
Pużyński, S. (1986). Lęk. W: L. Korzeniowski, S. Pużyński (red.), *Encyklopedyczny słownik psychiatrii*. (s. 260–262). Warszawa: PZWL.
Ranschburg, J. (1993). *Lęk – gniew – agresja*. Warszawa: WSiP.
Stanisz, A. (1998). *Przystępny kurs statystyki w oparciu o program STATISTICA PL na przykładach z medycyny*. Kraków: StatSoft Polska.
Stelter, Ż. (2009). *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
Skrzypek, E. (1968). *Tymczasowy podręcznik do testu jawnego niepokoju „Jaki jesteś?”*. Warszawa: Pracownia Psychologiczna PAN.
Wolf, D. (1995). *Pokonać samotność*. Warszawa: Czytelnik.

Wrześniewski, K., Sosnowski, T. (1987). *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (ISCL). Polska adaptacja STAI. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
Zachara, B., Dobosiewicz, H. (1987). Wybrane zagadnienia oligofrenopsychologii. W: A. Wyszyńska (red.), *Psychologia defektologiczna*. (s. 25–48). Warszawa: PWN.
Zieliński, T. (1999). *Jak pokochać statystykę, czyli STATISTICA do poduszki*. Kraków: StatSoft Polska.
Zwierzyńska, E., Matuszewski, A. (2007). *Skala Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?". Podręcznik*. Warszawa: CMPP-P.

ZWIĄZEK MIĘDZY SAMOTNOŚCIĄ I LĘKIEM U MŁODZIEŻY Z LĘKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Streszczenie

Zaprezentowane w artykule wyniki dotychczasowych badań przekonują, że młodzież z lekką niepełnosprawnością doświadcza samotności istotnie częściej aniżeli jej pełnosprawni umysłowo rówieśnicy. Częściej zatem narażona jest ona na negatywne konsekwencje tego stanu rzeczy, bowiem samotność jako fenomen o psychologicznym charakterze wiąże się z wieloma emocjami o ujemnym znaku. Autor artykułu podjął próbę uzyskania odpowiedzi na pytanie o związek między samotnością tejże młodzieży i lękiem. Lęk ujmuje jako względnie stałą dyspozycję do doświadczania obaw i napięć w różnych sytuacjach życiowych, które to dyspozycje stanowią – jak wynika z doniesień naukowych – istotny rys ich osobowości. Badaniami objęto 30 uczniów z orzeczeniami o lekkiej niepełnosprawności intelektualnej oraz ich 30 rówieśników o normalnym rozwoju umysłowym. Zgromadzony materiał empiryczny pozwolił na pozytywną weryfikację założenia o korelacji między różnymi postaciami samotności i lękiem doświadczanym przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną, chociaż jest ona niższa i obejmuje węższy zakres uwzględnionych w badaniach relacji, aniżeli w przypadku uczniów o normalnym rozwoju umysłowym.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, niepełnosprawność intelektualna, samotność, lęk

RELATIONSHIP BETWEEN LONELINESS AND ANXIETY IN ADOLESCENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The findings of the current research presented in the article show that adolescents with mild intellectual disabilities experience loneliness significantly more frequently than their nondisabled peers. They are therefore more exposed to the negative consequences of this state of affairs since loneliness as a psychological phenomenon involves many negative emotions. The author of the article attempts to find the answer to the question about the relationship between these adolescents' loneliness and anxiety – a feature as a relatively permanent predisposition to experience fears and tensions in most situations in life – which – according to research reports – is an important trait of their personality. Participants of the study were 30 students with a statement of mild intellectual disabilities and their 30 peers with normal mental development. The empirical material collected allowed a positive verification of the assumption about the correlation between different forms of loneliness and anxiety experienced by adolescents with intellectual disabilities, even though this correlation was lower and referred to a narrower scope of relationships included in the study than in the case of students with normal mental development.

Key words: disability, intellectual disability, loneliness, anxiety

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
CNS nr 4(26) 2014, 69–84

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1140750

MONIKA DOMINIAK-KOCHANEK, URSZULA GOSK*

POSTAWY RODZICIELSKIE MATEK I OJCÓW WOBEC SYNÓW I CÓREK W RÓŻNYCH FAZACH ADOLESCENCJI

Wprowadzenie

Ważną kwestią w pierwszych latach życia dziecka staje się dla wielu rodziców odpowiedni dobór koloru ubrań i zabawek, sygnalizujący otoczeniu społecznemu, czy mają do czynienia z dziewczynką czy też z chłopcem. Można zatem oczekiwać, że rodzice eksponujący od momentu narodzin płeć dziecka, będą również sterować socjalizacją pierwotną w sposób stypizowany płciowo, dobierając odrębne metody wychowawcze, w zależności od tego, czy podmiotem wychowania jest córka, czy też syn. Wyniki dotychczasowych badań odnośnie do stopnia, w jakim wychowanie dziecka podlega wpływowi uwewnętrznionych przez matkę i ojca stereotypów płci, nie pozwalają jednoznacznie potwierdzić ani też odrzucić hipotezy stereotypowej socjalizacji.

Badania, które pokazują, że socjalizacja pierwotna wzmacnia własności i zachowania dziecka zgodne ze stereotypem jego płci biologicznej, dotyczą czterech sfer funkcjonowania dziecka: dominującego typu kontaktu z dorosłym, socjalizacji emocji, stosowanych praktyk i stylów wychowania oraz socjalizacji agresji. W odniesieniu do dominującego typu kontaktu z dorosłym już w pierwszych miesiącach życia dziecka, odnotowano, że rodzice przejawiają nieco więcej aktywności ukierunkowanej na stymulację werbalną względem niemowląt płci żeńskiej w porównaniu do niemowląt płci męskiej (Vasta, Haith, Miller, 1995). W konsekwencji tworzą oni korzystny kontekst dla rozwoju zdolności werbalnych córek, co owocuje nieco szybszym nabywaniem umiejętności wer-

* Monika Dominiak-Kochanek; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: dominiak@aps.edu.pl
Urszula Gosk; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: ulagosk@aps.edu.pl

balnych przez dziewczynki w porównaniu do chłopców, choć różnica ta widoczna jest wyłącznie w okresie przedszkolnym, po czym stopniowo zanika (Wallentin, 2009). Z kolei interakcje nawiązywane z synami, zwłaszcza przez ojców, mają częściej charakter dynamicznej, fizycznej zabawy, a sami chłopcy, będąc zachęcani od najwcześniejszych lat życia do aktywności fizycznej (Fagot, 1978), lepiej rozwijają się pod względem zdolności motorycznych w porównaniu do dziewcząt (Thomas, French, 1985). Zasygnalizowane odmienne wzorce zachowania matek i ojców wobec dziewcząt, stymulowanych werbalnie, i chłopców, zachęcanych do aktywności fizycznej od wczesnych lat życia, znakomicie korespondują ze stereotypem wygadanej, komunikatywnej kobiety oraz silnego fizycznie mężczyzny i mogą świadczyć o włączaniu przez rodziców stereotypów płci do kontaktów interpersonalnych z dzieckiem.

Podobnie, w sferze socjalizacji emocji zaobserwowano różnice odpowiadające istniejącym stereotypom ról płciowych. Wykazano, że rodzice wymagają większej kontroli emocjonalnej od synów w porównaniu do córek w odniesieniu do ekspresji smutku, strachu, wstydu i zażenowania, lecz częściej przywalają im na ekspresję złości (Shaffer, 2011; Brody, 2000). Złość wyrażana przez mężczyznę lepiej koresponduje z kulturowym stereotypem męskości niż apatia czy smutek, które w przypadku mężczyzn mogą być interpretowane jako zwykła słabość, a nawet ujma dla ich męskości. Jednocześnie rodzice, a zwłaszcza matki, w kontakcie z córkami poświęcają więcej czasu na rozmowę o emocjach oraz używają więcej słów oznaczających stany emocjonalne niż w kontakcie z synami (Kuebli, Butler, Fivush, 1995). Socjalizacja emocjonalna córek ukierunkowana jest zatem w większym stopniu na uczenie nawiązywania bliskich relacji interpersonalnych, kształtowanie responsywności wobec partnera interakcji oraz zdolności do poprawnego odczytywania niewerbalnych komunikatów. Inaczej niż w przypadku córek, u synów wzmacnia się zachowania przywódcze i asertywne (Maccoby, 2000), które dobrze korespondują z kulturowym stereotypem silnego i niezależnego mężczyzny. Włączenie takiego stereotypu do kontaktu z synem może również skutkować podejmowaniem praktyk wychowawczych, które według rodziców gwarantują ukształtowanie silnej psychicznie osoby, skoncentrowanej w obliczu trudności raczej na zadaniu niż na własnych emocjach. W efekcie zarówno matki, jak i ojcowie mają obawy, że okazywanie nadmiernej czułości synowi może go „zepsuć" i nieco częściej stosują autorytarny styl wychowania, a nawet liberalno-niekochający, niż w przypadku córek (Dominiak-Kochanek, Frączek, Konopka, 2012). Ponadto, w okoliczności złamania przez dziecko ustalonych reguł zachowania zarówno ojciec, jak i matka częściej stosują kary fizyczne wobec synów niż córek (Dominiak-Kochanek, Frączek, 2014; Osterman, Bjorkvist, Wahlbeck, 2014), co może być kolejnym symptomem socjalizacji nastawionej na wychowanie odpornego, silnego mężczyzny. W sferze socjalizacji emocji kluczowe okazuje się zatem wychowanie ekspresyjnej, rozumiejącej, uczuciowej, troskliwej kobiety i racjonalnego, nastawionego zadaniowo, zaradnego, niezależnego mężczyzny.

Kwestią nieco mniej jednoznaczną są różnice międzypłciowe w zakresie socjalizacji agresji. Z jednej bowiem strony, badania wskazują na większe przyzwolenie rodziców na agresję synów niż córek (Martin, Ross, 2005), a nawet aktywne zachęcanie do podejmowania działań polegających na rewanżu za doznaną krzywdę ze strony rówieśnika (Sears, 1961). Tak permisywne podejście rodziców do agresji synów jest jednym z kluczowych czynników socjalizacyjnych, które warunkują większe natężenie agresywności (Carlo i in., 1999) oraz większą aprobatę dla agresji interpersonalnej przejawianą przez chłopców w dalszym życiu (Frączek, Rutkowska, 2012; Dominiak-Kochanek, Frączek, Konopka, 2012). Z drugiej jednak strony, istnieją dane empiryczne, które nie pokazują różnic międzypłciowych ani w zakresie surowości kar za okazanie zachowania agresywnego, ani też w odniesieniu do poziomu przejawianej agresji przez dziewczęta i chłopców, zwłaszcza jeśli porównuje się natężenie innych rodzajów agresji niż agresja fizyczna (Eagly, Steffen, 1986). Wydaje się, że wspomniane rozbieżności wynikają przede wszystkim z wielowymiarowej natury agresji interpersonalnej, regulowanej mechanizmami emocjonalno-motywacyjnymi, poznawczymi oraz osobowościowymi (Konopka, Frączek, 2013; Frączek, 2002), a przy tym obejmującej formy agresji fizycznej, werbalnej i relacyjnej (Hess, Hagen, 2006; Crick, Grotpeter, 1995). Zważywszy na fakt, że w ontogenezie jako pierwsza pojawia się w repertuarze zachowań dziecka agresja fizyczna, potencjalne różnice międzypłciowe związane z socjalizacją agresji mogą wynikać z większej pobłażliwości rodziców wyłącznie w odniesieniu do agresji fizycznej synów w porównaniu do traktowania pod tym względem córek (np. wzmacnianie takich zachowań synów, jak zabieranie atrakcyjnych zabawek innym dzieciom, zamiast zachęcania do dzielenia się nimi), przy braku różnic w zakresie reagowania na agresję werbalną i relacyjną dzieci.

Przesłanką przemawiającą za odrzuceniem hipotezy stereotypowej socjalizacji są badania nad kształtowaniem moralności i sprawności u synów i córek (Wojciszke, Mikiewicz, 2003) oraz stosowanym w wychowaniu zakresem swobody i przymusu zależnym od płci dziecka (Muszyńska, 1999). Wbrew stereotypowemu postrzeganiu kobiecości z perspektywy moralności i wspólnotowości, rodzice nie przywiązują większej wagi do formowania moralności córek w porównaniu do podejścia stosowanego względem synów. Ponadto Bogdan Wojciszke i Artur Mikiewicz wykazali (2003), że pomimo utożsamiania męskości ze sprawnością, umiejętnością zaplanowania, podjęcia i przeprowadzenia działania ukierunkowanego na cel, nie ma żadnych przesłanek empirycznych wspierających tezę o większym nacisku rodziców na kształtowanie sprawności u synów niż córek. Z kolei w badaniach Ewy Muszyńskiej (1999) nad zakresem swobody, jaką rodzice dają synom i córkom, po to by mogli oni podejmować nieograniczaną zakazami aktywność własną, stwierdzono, że w odniesieniu do sumarycznego wskaźnika oferowanej swobody różnic międzypłciowych nie ma. Wykazano jednak różnice związane z konkretnymi obszarami aktywności sy-

nów i córek oraz – co ważniejsze z punktu widzenia niniejszych badań − zmienność stopnia swobody w wychowaniu w zależności od wieku dzieci. Mianowicie, w przypadku synów sferą podlegającą szczególnej kontroli ze strony rodziców była ich aktywność szkolna, podczas gdy córki kontrolowano w większym stopniu niż synów pod względem kontaktów towarzyskich. W odniesieniu do zmian w zakresie stwarzanej przez rodziców swobody jako funkcji wieku i płci dziecka stwierdzono, że młodsze dziewczynki, w wieku 9–11 lat, cieszą się większą swobodą, której poziom stopniowo spada wraz z wkraczaniem w okres adolescencji. Z kolei w przypadku chłopców odnotowano zależność odwrotną, polegającą na tym, że zakres ich swobody zwiększał się wraz z wiekiem. Porównując pozostawianą córkom i synom swobodę działania z ich potrzebą posiadania swobody, wykazano, że największa rozbieżność dotyczy dziewcząt w wieku 15–17 lat; z jednej strony, manifestują one dążenie do swobody, z drugiej zaś – swobodę tę rodzice znacząco ograniczają tuż po przekroczeniu przez nie progu adolescencji.

Badania własne

Mając na uwadze brak konsensusu wśród badaczy odnośnie do stopnia i obszarów socjalizacji zgodnej ze stereotypem płci męskiej i żeńskiej, w podjętych badaniach przyjęto hipotezę o ograniczonej socjalizacji stereotypowej. Punktem zwrotnym, który wyznacza to, kiedy socjalizacja synów i córek przebiega zgodnie ze stereotypem męskiej i żeńskiej roli płciowej, kiedy zaś ma ona charakter egalitarny, jest stopień, w jakim określony przekaz socjalizacyjny może służyć poprawie społecznej, zawodowej czy psychologicznej adaptacji dziecka. Oznacza to, że jeśli współczesna rzeczywistość wymaga od człowieka bycia niezależnym i kreatywnym (np. współczesny rynek pracy), uczenie córek uległości, submisywności, nastawienia na współpracę i relacje interpersonalne obniżyłoby ich szansę na optymalną adaptację, co z całą pewnością stoi w sprzeczności z celami wychowawczymi większości rodziców, choćby z punktu widzenia teorii ewolucjonistycznych. Z drugiej jednak strony, nadal istnieją takie obszary socjalizacji dziecka, w których stypizowany płciowo przekaz socjalizacyjny współgra z wymogami zewnętrznymi, optymalizując poziom adaptacji dziecka.

W prezentowanych tu badaniach – zgodnie z typologią zaproponowaną przez Mieczysława Plopę (2005) – uwzględniono pięć postaw rodzicielskich, każdą z nich diagnozując odrębnie dla matki i ojca. Należą do nich: (1) postawa akceptacji–odrzucenia, (2) autonomii, (3) niekonsekwencji, (4) nadmiernego ochraniania oraz (5) nadmiernego wymagania. Postawa akceptacji polega na tym, że rodzic bezwarunkowo akceptuje dziecko takim, jakie ono jest, tworząc przy tym atmosferę umożliwiającą swobodną wymianę myśli, uczuć oraz poglądów. Relacje z dzieckiem budowane są na płaszczyźnie partnerstwa, otwartości, obustronnego zaufania. Postawa odrzucenia – inny wymiar postawy akceptacji – przeja-

wia się brakiem ciepłych, opartych na zaufaniu i miłości relacji. Rodzic jest obojętny wobec problemów oraz potrzeb dziecka. Na postawę autonomii wskazuje z kolei elastyczne zachowanie rodzica, adekwatne do potrzeb rozwojowych dziecka. W miarę oczekiwań rodzic służy radą, pomocą, wsparciem. Jeszcze inną postawą wskazaną przez Plopę jest postawa niekonsekwentna, polegająca na tym, że stosunek rodzica do dziecka jest zmienny, zależny od chwilowego nastroju lub samopoczucia. Rodzic jest niekonsekwentny w swych opiniach, decyzjach, uczuciach, zachowaniach, wyznaczanych zasadach oraz nakazach i zakazach. Dziecko, odkrywając brak stałości w zachowaniu rodzica, zaczyna odczuwać niepokój, zamyka się w swoim świecie, dystansuje się emocjonalnie od rodzica, ukrywa przed nim swoje problemy i ma trudności w dzieleniu się z nim własnymi przemyśleniami i problemami. W postawie nadmiernie chroniącej rodzic intensywnie ingeruje we wszelkie sprawy dziecka, przesadnie się o nie troszczy, chce wiedzieć o wszystkim, co go dotyczy, i we wszystkim mu doradzać. Uważa, że dziecko wymaga nieustającej opieki, nie uświadamia sobie faktu jego dorastania, a przez to – konieczności zmian we własnym zachowaniu w związku z tym, że dziecko staje się dojrzałym partnerem relacji. Przejawy autonomii i swobody dziecka są przyjmowane z lękiem i niepokojem. Wśród negatywnych postaw Plopa wymienia również postawę nadmiernie wymagającą, która polega na tym, że dziecko traktowane jest przez rodzica bezwzględnie, zgodnie z przyjętym, sztywnym modelem wychowania. Rodzic nie wykazuje zrozumienia dla rodzących się, nowych potrzeb dziecka, a w szczególności potrzeby autonomii, samodzielności, współdecydowania o swoich sprawach. Wyraża zadowolenie i akceptację tylko wobec takich poczynań dziecka, które są zgodne z rodzicielskimi poglądami i oczekiwaniami (tamże, s. 339–341).

Podsumowując tę część artykułu, trzeba stwierdzić, że przeprowadzone badania ukierunkowane są na ustalenie tego, czy i w jakim stopniu natężenie postaw rodzicielskich matki i ojca, mierzonych pośrednio, tj. poprzez ocenę tych postaw przez badanych, zależy od płci dziecka oraz fazy okresu adolescencji, w której znajduje się dorastający. Tak postawione pytanie badawcze mieści się w kręgu rozważań nad zakresem, w jakim socjalizacja dziecka przez matkę i ojca jest stypizowana płciowo, a zatem stwarza przesłanki do testowania hipotezy o ograniczonej socjalizacji stereotypowej. Przyjęto, że bez związku z płcią dziecka pozostanie natężenie postawy nadmiernego wymagania i niekonsekwencji, gdyż wymienione rodzaje postaw zdają się być raczej immanentnym atrybutem danego rodzica, wynikającym z jego osobowości, niż elementem danego stereotypu płci. Ponadto, ze względu na stopniowe wyrównywanie się szans powodzenia życiowego dziewcząt i chłopców w wielu obszarach życia, czemu towarzyszy odchodzenie od tradycyjnego, patriarchalnego modelu rodziny, nie ma żadnych przesłanek społeczno-kulturowych, które pozwalałyby przewidywać większe natężenie postawy akceptacji wobec synów w porównaniu do córek. Zakładamy, że źródłem stypizowanej płciowo socjalizacji będzie postawa nadmiernego ochraniania i autonomii,

w różnym stopniu okazywana synom i córkom. Jednym ze stereotypowych atrybutów kobiecości jest bowiem delikatność i łagodność (Brannon, 2002), co wobec agresji i przemocy obecnej w codziennych relacjach interpersonalnych może motywować rodziców do specjalnego traktowania córek, przejawiającego się w nadmiernym ochranianiu oraz ograniczaniu potencjalnie niebezpiecznej autonomii. Warto dodać, że zasygnalizowane hipotezy będą testowane z uwzględnieniem trzech faz okresu adolescencji, co dodatkowo stwarza przesłanki do stwierdzenia, czy zmiany w zakresie natężenia postaw rodzicielskich związane z dorastaniem dziecka mają charakter monotoniczny, czy też ich poziom jest względnie niezależny od wieku dziecka.

Osoby badane

W badaniach łącznie wzięło udział 215 dorastających, w tym 86 chłopców i 129 dziewcząt. Badani pochodzili z rodzin pełnych (nierekonstruowanych). Wiek badanych mieścił się w przedziale od 13. do 17. roku życia, przy czym średnia wieku w badanej próbie wyniosła *MD* = 14,71 (*SD* = 1,33). Próba badanych dziewcząt (N = 129) była pod względem wieku (*MD* = 14,86; *SD* = 1,38) niemal identyczna z próbą badanych chłopców (N = 86; *MD* = 14,49; *SD* = 1,22). Ponadto warto podkreślić, że próbę badawczą utworzono losowo, po to, aby zmaksymalizować zróżnicowanie badanych pod względem socjoekologicznym, a tym samym zwiększyć zakres, w którym uzyskane wyniki można traktować jako względnie uniwersalne prawidłowości postrzegania postaw rodzicielskich matki i ojca przez dorastających w różnych fazach okresu adolescencji.

Badaną próbę podzielono na trzy grupy wiekowe, które odpowiadają trzem fazom okresu adolescencji. Do grupy pierwszej zaklasyfikowano osoby, których wiek mieścił się w przedziale od 13. do 14. roku życia (N = 87), określając ich okres rozwojowy mianem wczesnej adolescencji. Grupę drugą utworzyli 15-latkowie (N = 80), reprezentujący w niniejszych badaniach średnią adolescencję. Ostatnią grupę wiekową, obejmującą przedział od 16. do 17. roku życia (N = 48), nazwano mianem późnej adolescencji. Wszystkich badanych poproszono o wypełnienie Skali Postaw Rodzicielskich (Plopa, 2005); wcześniej uzyskano wyrażone na piśmie zgody na udział w badaniach od opiekunów prawnych ze względu na niepełnoletność badanych.

Narzędzia badawcze

Do pomiaru postaw rodzicielskich wykorzystano Skalę Postaw Rodzicielskich – „Mój Ojciec", „Moja Matka", w wersji dla młodzieży, opracowaną przez Plopę (tamże). Kwestionariusz służy do pomiaru pięciu postaw rodzicielskich, które matka i ojciec mogą manifestować w relacjach interpersonalnych z dorastającymi dziećmi. Należą do nich: postawa akceptacji–odrzucenia, autonomii, niekonsekwencji, nadmiernego ochraniania oraz nadmiernego wymagania. Diagnoza natężenia wszystkich wymienionych postaw przebiega na podstawie per-

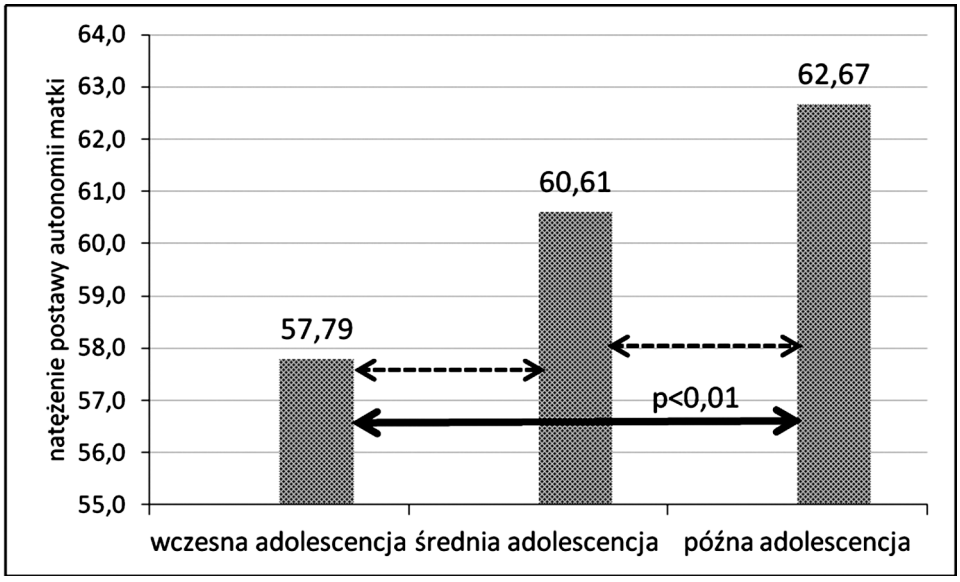
cepcji dzieci, których zadaniem jest określenie na pięciostopniowej skali, jak dobrze dane twierdzenie odpowiada postępowaniu matki i ojca względem badanego. Przykładowe twierdzenie pochodzące ze skali akceptacji w wersji „Moja Matka" brzmi: „Jest szczerze zainteresowana moimi sprawami". Krańce kafeterii odpowiedzi wyznaczają określenia „prawdziwe" – „nieprawdziwe" ze środkową odpowiedzią „trudno powiedzieć". Zadaniem badanego jest ustosunkowanie się do 75 stwierdzeń, po 15 na każdy diagnozowany wymiar relacji rodzic–dziecko. Rzetelność kwestionariusza określono z wykorzystaniem techniki powtórnego testowania. Stabilność bezwzględna, oszacowana na podstawie dwóch pomiarów zebranych w odstępie tygodniowym, wyniosła dla wersji „Moja Matka" 0,81–0,92, zaś dla wersji „Mój Ojciec" 0,79–0,91. Dla Skali Postaw Rodzicielskich opracowano również normy wyrażone w skali stenowej, składającej się z 10 jednostek.

Wyniki badań

Analizę danych rozpoczniemy od ukazania, jak kształtują się postawy rodzicielskie matki i ojca wobec synów i córek w odniesieniu do norm wyrażonych w stenach. W badanej próbie spostrzegane postawy rodzicielskie matek przyjęły poziom średni (6 sten), zarówno w odniesieniu do synów, jak i do córek. Podobne przeciętne nasilenie postawy nadmiernego ochraniania, wymagania oraz niekonsekwencji odnotowano w przypadku percepcji postaw rodzicielskich ojca przez dorastających synów i córki (6 sten). Postawa akceptacji ojców odpowiadała zaś wartości 7 stena, co pozwala mówić o znacznym natężeniu spostrzeganej akceptacji ze strony ojca, istotnie wyższym niż w przypadku spostrzeganej akceptacji ze strony matek (6 sten). Postawa autonomii przejawiana przez ojców przyjmowała z kolei różne natężenie w zależności od płci dziecka. Według badanych córek stwarzana im przez ojców autonomia kształtuje się na poziomie przeciętnym (6 sten), podczas gdy badani synowie mieli poczucie znacznie większej autonomii ze strony ojca (7 sten).

Następnie wykonano dwuczynnikową analizę wariancji w schemacie 2 (płeć biologiczna: dziewczęta, chłopcy) × 3 (grupa wiekowa: wczesna, średnia i późna adolescencja), która pozwoliła określić, czy i w jaki stopniu natężenie pięciu postaw rodzicielskich matki i ojca pozostaje w związku z płcią i wiekiem badanych. Wyniki analizy wariancji dla postaw rodzicielskich matek wykazały, że tylko w przypadku postawy autonomii mamy do czynienia z różnym jej natężeniem w zależności od wieku dziecka $F(2,209) = 5,21$; $p < 0,01$; $\eta 2 = 0,047$. Rysunek 1. przedstawia istotę uzyskanej zależności.

Na podstawie testu *post hoc* Bonferroniego stwierdzono prawidłową rozwojowo tendencję, przejawiającą się w tym, że stwarzana przez matkę autonomia była znacznie wyższa ($p < 0,01$) w przypadku badanych w okresie późnej adolescencji ($M = 62,67$; $SD = 7,43$) w porównaniu do badanych reprezentujących wczesną ado-

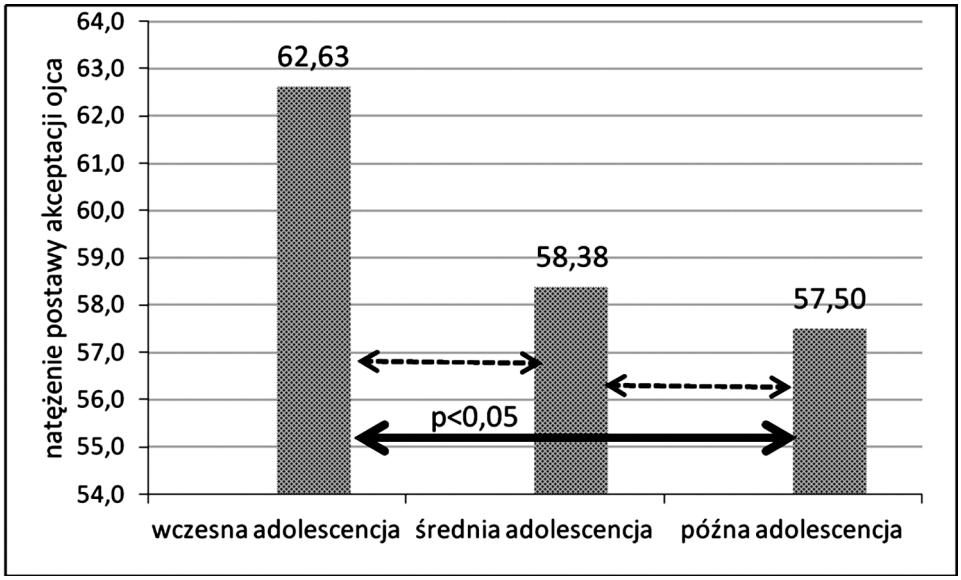


Rysunek 1. Postawa autonomii przejawiana przez matki jako funkcja wieku dziecka
Źródło: opracowanie własne.

lescencję (M = 57,79; SD = 10,25). Osoby zaklasyfikowane do średniej adolescencji nie różniły się istotnie od dwu pozostałych grup (M = 60,61; SD = 8,31). Pomimo tego, że różnica istotna statystycznie wynika z odmiennej percepcji autonomii przez osoby u progu i pod koniec okresu adolescencji, rysunek 1. znakomicie ukazuje progresywny trend w zakresie postrzeganej autonomii, przejawiający się w stopniowym przyroście odczuwanej autonomii wraz z dorastaniem dziecka. Nie odnotowano natomiast żadnych innych różnic w zakresie natężenia pozostałych postaw rodzicielskich matek ze względu na płeć czy też grupę wiekową.

Postawy rodzicielskie ojców okazały się w o wiele większym stopniu stypizowane płciowo niż postawy matek, gdyż w przypadku natężenia akceptacji, autonomii i ochraniania odnotowano istotne związki zarówno z płcią, jak i grupą wiekową dziecka. W ocenie badanych natężenie postawy akceptacji ojca zmniejszało się wraz z wkraczaniem dzieci w kolejne fazy okresu adolescencji – $F(2,202) = 3,15$; $p < 0,05$; $\eta 2 = 0,030$ – co ilustruje rysunek 2.

Test *post hoc* Bonferroniego wykazał, że źródłem efektu głównego grupy wiekowej dla postawy akceptacji ojca jest istotnie wyższa ($p < 0,05$) postawa akceptacji ojców wobec dzieci w okresie wczesnej adolescencji (M = 62,63; SD = 11,83) w porównaniu do późnej adolescencji (M = 57,5; SD = 11,91). Pomimo tego, że omawiana różnica dotyczy wyłącznie spostrzeganej postawy akceptacji ze strony ojca przez osoby u progu i pod koniec okresu adolescencji, rysunek nr 2 ukazuje negatywny trend, który polega na spadku natężenia postrzeganej akceptacji przez badanych wraz z ich dorastaniem.

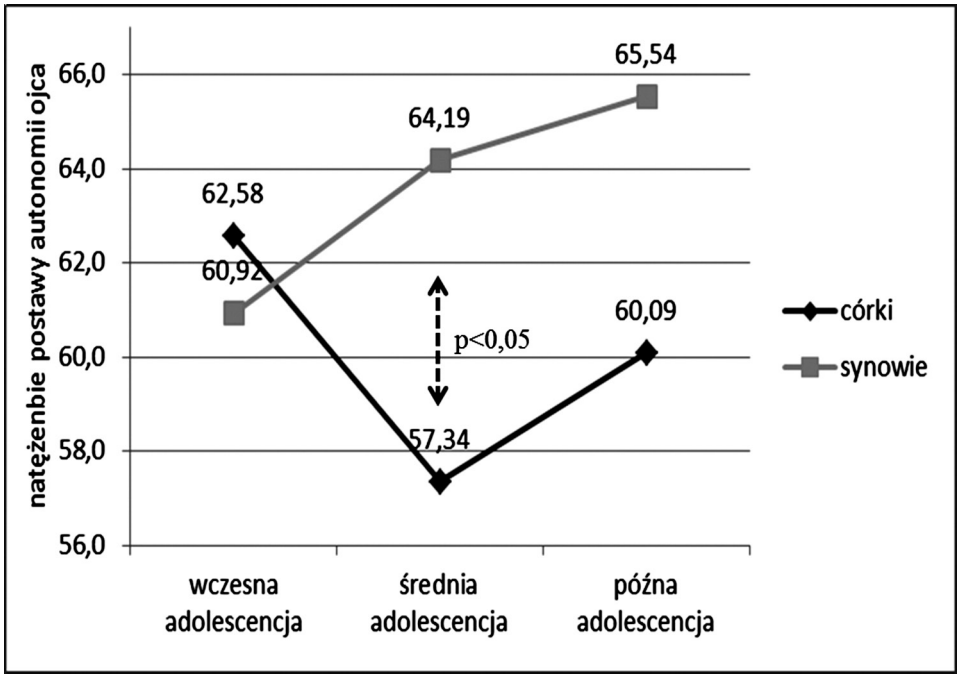


Rysunek 2. Postawa akceptacji przejawiana przez ojca jako funkcja wieku dziecka
Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do postawy autonomii przejawianej przez ojców odnotowano zarówno efekt główny płci $F(1,202) = 5,95$; $p < 0,05$; $\eta 2 = 0,029$, jak i efekt interakcji płci z grupą wiekową $F(2,202) = 4,31$; $p < 0,05$; $\eta 2 = 0,041$. Związek postawy autonomii z płcią badanych polegał na tym, że synowie w większym stopniu odczuwali ($M = 62,88$; $SD = 9,13$) wzmocnienia ze strony ojca ukierunkowane na kształtowanie w nich samodzielności i niezależności w porównaniu do córek ($M = 60,15$; $SD = 10,07$). Istotę uzyskanego efektu interakcji płci dziecka z grupą wiekową dla natężenia postawy autonomii ojców ilustruje rysunek 3.

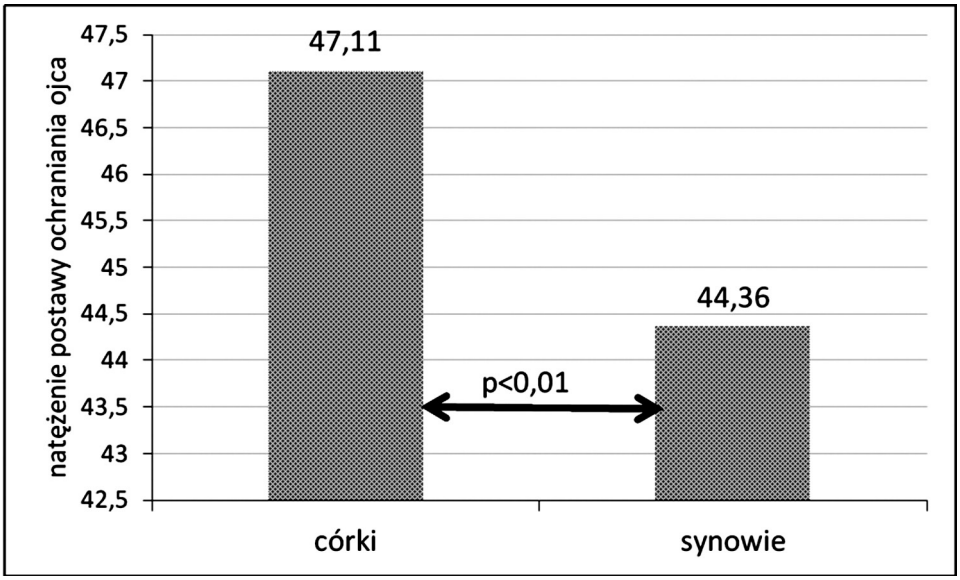
Efekt interakcji w przypadku postawy autonomii ojca wynika z różnicy w jej natężeniu przy okazywaniu jej córkom i synom w okresie średniej adolescencji. Rysunek 3. wskazuje również na to, że wraz z dorastaniem dziecka następują zmiany w natężeniu postawy autonomii ojca, ale tylko w przypadku synów mamy do czynienia ze zmianą monotoniczną. Natomiast w stosunku do córek ojcowie początkowo, w okresie wczesnej adolescencji, przejawiają postawę autonomii o znacznym natężeniu, która gwałtownie maleje wraz z wejściem dziecka w okres średniej adolescencji, po to, aby stopniowo narastać w trakcie ostatniej fazy adolescencji.

Ostatnią postawą, którą według badanych ojcowie okazują z różnym natężeniem córkom i synom, jest nadmierne ochranianie $F(1,202) = 6,56$; $p < 0,01$; $\eta 2 = 0,031$.



Rysunek 3. Postawa autonomii przejawiana przez ojca jako funkcja efektu interakcji płci i wieku dziecka

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 4. Postawa nadmiernego ochraniania przejawiana przez ojca jako funkcja płci dziecka

Źródło: opracowanie własne.

W percepcji badanych córek ojcowie przejawiają wobec nich znacznie większą tendencję do nadmiernego ochraniania ($M = 47{,}11$; $SD = 8{,}30$) w porównaniu do badanych synów ($M = 44{,}36$; $SD = 9{,}83$) i to bez względu na wiek dziecka. Wynik ten został zaprezentowany na rysunku 4.

Nie odnotowano żadnych istotnych statystycznie efektów głównych płci i grupy wiekowej, jak również efektów interakcyjnych w przypadku postawy nadmiernego wymagania i niekonsekwencji ojca.

Dyskusja

Ze względu na pośredni pomiar postaw rodzicielskich matki i ojca, polegający na tym, że to sami dorastający oceniali stopień, w jakim rodzice przejawiają w zachowaniu pięć uwzględnionych postaw, należałoby interpretować uzyskane wyniki z punktu widzenia dwóch perspektyw. Po pierwsze, nadużyciem byłoby zakładać, że spostrzegane przez dorastających postawy rodzicielskie matki i ojca są jedynie emanacją labilności emocjonalnej adolescentów i nie mają nic wspólnego ze stanem rzeczywistym. Z drugiej jednak strony, należy domniemywać, że na ocenę postaw rodzicielskich matki i ojca może wpływać specyfika okresu rozwojowego, przez który przechodzą badani, a w szczególności częstsze angażowanie się w konflikty z rodzicami w trakcie budowania zrębów własnej niezależności emocjonalnej oraz przeżywanie skrajnych stanów emocjonalnych (Bardziejewska, 2005; Oleszkowicz, 2006). Dlatego interpretując uzyskane wyniki, należy unikać jednowymiarowych wniosków opartych tylko na jednej ze wspomnianych perspektyw.

Testowana w badaniach hipoteza o ograniczonej socjalizacji stereotypowej znalazła potwierdzenie w uzyskanych wynikach, ale tylko w części odnoszącej się do postaw rodzicielskich ojca. W badanej próbie ojcowie przejawiali różne natężenie postawy nadmiernego ochraniania i autonomii w zależności od tego, czy podmiotem ich działań wychowawczych była córka, czy też syn. Takiej zależności nie odnotowano w przypadku postaw rodzicielskich matki. Natężenie postaw rodzicielskich ojca wobec córek na wymiarach nadmiernego ochraniania i autonomii koresponduje ze stereotypem delikatnej, podatnej na zranienia i łagodnej kobiety, którą wobec tego należy bardziej chronić niż synów, również poprzez ograniczanie jej autonomii. Zgodnie z hipotezą nie stwierdzono zaś różnic związanych z płcią dziecka w zakresie okazywanej przez ojców i matki postawy akceptacji, nadmiernego wymagania oraz niekonsekwencji. Wartym podkreślenia jest fakt, że żadna z postaw rodzicielskich matki nie miała związku z płcią dziecka. Można zatem podsumować, że socjalizacja stypizowana płciowo, dotycząca jednak wybranych aspektów relacji z dzieckiem to domena ojców, podczas gdy socjalizacja matek jest egalitarna. Stwierdzona różnica między matkami i ojcami w zakresie promowania socjalizacji stypizowanej płciowo koresponduje z uprzednimi badaniami, któ-

re pokazały większą tendencję ojców niż matek do włączania stereotypów płci do relacji z własnymi dziećmi (McHale, Crouter, Tucker, 1999; Lytton, Romney, 1991). Skłonność ojców do kierowania się stereotypami płci w socjalizacji synów i córek wyjaśnia się najczęściej tym, że mają oni większą motywację do zachowania bardziej tradycyjnego podziału ról społecznych związanych z płcią w środowisku rodzinnym, gdyż to właśnie tradycyjny, czyli patriarchalny porządek zapewnia im wysoką pozycję w strukturze rodziny. Z perspektywy prezentowanych tu badań należy dodać, że motywacja ta dalece wykracza poza samo dążenie do posiadania władzy w rodzinie, ponieważ przejawia się również w poczuciu odpowiedzialności za pozostałych członków rodziny, a w związku z tym – w potrzebie zapewnienia im bezpieczeństwa. Wydaje się, że wyższe natężenie postawy nadmiernego ochraniania córek w porównaniu do synów, jak również tendencja do kontrolowania córek poprzez ograniczanie ich autonomii są po prostu częścią repertuaru zachowań, jakie – w mniemaniu ojców − winna przejawiać każda „głowa" rodziny w trosce o dobrostan jej „słabszych" i bardziej zależnych członków.

W kontekście postawy autonomii przejawianej przez ojca wobec synów i córek warto również odnieść się do uzyskanego efektu interakcji płci dziecka z fazą okresu adolescencji, który to efekt po raz kolejny pokazuje interesujące zjawisko w diadzie ojciec–dorastająca córka. O ile bowiem natężenie autonomii dawanej synom przez ojców rośnie wraz z dorastaniem dzieci, o tyle w przypadku córek odnotowano jej swoisty kryzys. Świadczy o tym diametralny spadek natężenia postawy autonomii stwarzanej córkom przez ojców wraz z wkroczeniem przez nie w fazę średniej adolescencji. Kryzys ten stopniowo ustępuje, o czym świadczy fakt, że spostrzegane przez córki natężenie autonomii dawanej przez ojców w fazie później adolescencji wraca praktycznie do poziomu porównywalnego z fazą wczesnej adolescencji. Ograniczanie autonomii córek w okresie średniej adolescencji wynikać może z faktu, że dziewczęta w tym czasie zaczynają ze wzajemnością, otwarcie okazywać zainteresowanie płcią przeciwną, czemu towarzyszą znaczące zmiany w ich wyglądzie zewnętrznym. Intensywne ochranianie przy jednoczesnym ograniczaniu autonomii córek przez ojców należy zatem traktować jako swoisty sposób na poradzenie sobie z dorastaniem córek. Z punktu widzenia ojców jest to po prostu sposób na uchronienie córek przed angażowaniem się w nieudane związki romantyczne bez perspektyw. Dla potwierdzenia powyższej tezy warto odnieść się do funkcjonującej w kulturze masowej tendencji do ustalania przez ojców swoistej listy zasad spotykania się z córkami, które obejmują zarówno elementy zastraszania (np. „jeśli ją skrzywdzisz, ja skrzywdzę ciebie"), jak i myślenia perspektywicznego o związku córki (np. „miej pracę"). Można zatem uznać, że wyniki zaprezentowanych tu badań odnośnie do międzypłciowych różnic w zakresie postaw rodzicielskich ojca doskonale odzwierciedlają to, co dostępne jest podczas nieformalnych obserwacji, a przy tym korespondują z opisywanym w literaturze modelem współczesnego

ojca, który nie tylko wymaga, lecz także dba o dobrostan emocjonalny członków swojej rodziny (Arcimowicz, 2003; Sikorska, 2009; Kubicki, 2009).

Mając na uwadze, że postawa autonomii ojców była oceniana przez dorastające córki, warto również zaproponować alternatywną interpretację wspomnianego już kryzysu autonomii, wyjaśniając go tym razem z perspektywy dzieci. Nie kwestionując faktu, że – jak wynika z naszych badań – to ojcowie a nie matki ograniczają autonomię dorastających córek, trzeba pamiętać również o gwałtownym wzroście potrzeb związanych z autonomią i swobodą, jakie pojawiają się u dziewcząt w fazie średniej adolescencji (Muszyńska, 1999). Oznacza to, że uzyskany wynik, świadczący o kryzysie autonomii dawanej przez ojców swoim 15-letnim córkom, może wzmacniać dodatkowo konflikt pomiędzy poziomem autonomii, którą skłonny jest przyznawać ojciec, a potrzebą tej autonomii przejawianą przez dorastające córki.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują również na interesujące zmiany w zakresie postawy autonomii matki i postawy akceptacji ojca, które zachodzą na przestrzeni trzech faz adolescencji bez względu na płeć dziecka. Dynamika postawy autonomii matki od wczesnej do późnej adolescencji polega na tym, że jej natężenie rośnie proporcjonalnie do pokonywanych przez dziecko, kolejnych faz okresu adolescencji. Mamy zatem do czynienia ze zmianą monotoniczną, która pokazuje również to, że matki znakomicie radzą sobie z dorastaniem dzieci i właściwe reagują na zwiększającą się u nich potrzebę autonomii. Ojcom trudniej przychodzi akceptacja procesu dorastania dzieci. Świadczy o tym spadek natężenia postawy akceptacji ojców w stosunku do synów i córek w fazie późnej adolescencji w porównaniu do wczesnej adolescencji. Główną przyczyną tego spadku może być bolesne dla ojców przeświadczenie, że wobec wyłaniającej się niezależności emocjonalnej i ekonomicznej dzieci tracą oni nieodwracalnie pozycję jednej z ważniejszych osób w ich życiu. Zważywszy na fakt, że to ojcowie, a nie matki, mają tendencję do przypisywania sobie statusu „głowy" rodziny, zmiana sposobu postrzegania ich przez dzieci, które formują tożsamość człowieka dorosłego, jest o wiele bardziej wyrazista i dotkliwa dla ojców niż dla matek. Spadek natężenia postawy akceptacji ojców wobec synów i córek w fazie późnej adolescencji może być pochodną ich subiektywnego przeświadczenia, że dla swoich dorastających dzieci nie są już tak ważni jak niegdyś.

Podsumowując: fakty empiryczne wynikające z przeprowadzonych badań potwierdzają hipotezę o ograniczonej socjalizacji stereotypowej. Nieoczekiwanie stypizowana płciowo socjalizacja była jedynie domeną ojców i to wyłącznie w kontekście natężenia dwóch postaw: autonomii i ochraniania. Można zatem uznać, że drugą przesłanką uzasadniającą tezę o ograniczonej socjalizacji stereotypowej jest brak jej przejawów w repertuarze zachowań podejmowanych przez matki wobec synów i córek.

Wyniki badań sygnalizują również, że dla rodziców coraz ważniejsze staje się stworzenie takich warunków rozwoju, które zwiększają szansę dziecka na

odniesienie sukcesu w różnych obszarach życia niż kurczowe trzymanie się stereotypów płci, często nieprzystających do wymagań pozarodzinnych środowisk społecznych. Mamy zatem do czynienia ze stopniowymi zmianami priorytetów wychowawczych rodziców, co warto byłoby zweryfikować w kolejnych badaniach, rozszerzając ich zakres i porównując poziom dawanej autonomii i sprawowanej kontroli przejawiany wobec córek i synów przez matki i ojców w różnych sferach ich codziennej aktywności.

Bibliografia

Arcimowicz, K. (2003). *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda – fałsz –stereotyp*. Gdańsk: GWP.

Bardziejewska, M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. (rozdz. 11). Gdańsk: GWP.

Brannon, L. (2002). *Psychologia rodzaju*. Gdańsk: GWP.

Brody, L. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. W: A.G. Fischer (red.), *Gender and Emotion*. (s. 24−47). Cambridge: Cambridge University Press.

Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D.J., Meyer, K.A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles*, *40*, 711–729.

Crick, N.R., Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*, 710−722.

Dominiak-Kochanek, M., Frączek, A., Konopka, K. (2012). Styl wychowania w rodzinie a aprobata agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych. *Psychologia Wychowawcza*, *1–2*, 66–85.

Dominiak-Kochanek, M., Frączek, A. (2014). Retrospektywna ocena doświadczania kar fizycznych w dzieciństwie a wzorce gotowości do agresji u młodych dorosłych. *Psychologia Rozwojowa*, *3*, 69–84.

Eagly, A.H., Steffen, V.J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, *100*, 309−330.

Frączek, A., Rutkowska, M. (2012). Płeć i środowisko edukacyjne a aprobata społeczno-moralna przemocy interpersonalnej przez dorastających. *Ruch Pedagogiczny*, *3*, 57−67.

Frączek, A. (2002). O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej. W: I. Kurcz, D. Kądzielawa (red.), *Psychologia czynności. Nowe Perspektywy*. (s. 45–64). Gdańsk: GWP.

Fagot, B.I. (1978). The influence of sex of child on parental reaction to toddler children. *Child Development*, *49*, 459−465.

Hess, N.H., Hagen, E.H. (2006). Sex differences in indirect aggression: Psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behavior*, *27*, 231−245.

Konopka, K., Frączek, A. (2013). Płeć psychologiczna a gotowość do agresji interpersonalnej u kobiet i mężczyzn. *Polskie Forum Psychologiczne*, *18*, 65−80.

Kubicki, P. (2009). Przemiany ojcostwa we współczesnej Polsce. W: M. Sikorska (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce. Nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością*. (s. 77−108). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Kuebli, J., Butler, S., Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: Relations of maternal language and child gender over time. *Cognition and Emotion*, *9*, *2−3*, 265−283.

Lytton, H., Romney, D. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *109*, 267–296.

Maccoby, E.E. (2000). Gender and relationships: A developmental account. W: W. Craig (red.), *Childhood Social Development: The Essential Readings*. (s. 199−219). Oxford: Blackwell Publishers.

Martin, J.L., Ross, H.S. (2005). Sibling aggression: Sex differences and parents' reactions. *International Journal of Behavioral Development*, *29*, 129–138.
McHale, S.M., Crouter, A.C., Tucker, J.C. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development*, *70*, 990−1004.
Muszyńska, E. (1999). Swoboda i przymus w wychowaniu dzieci różnej płci. W: J. Miluska, P. Boski (red.), *Męskość–kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. (s. 187−207). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
Obuchowska, I. (2011). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. (s. 163−201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Oleszkowicz, A. (2006). *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
Osterman, K., Bjorkvist, K., Wahlbeck, K. (2014). Twenty eight years after the complete ban on the physical punishment of children in Finland: Trends and psychosocial concomitants. *Aggressive Behavior 9999*, 1–14.
Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Sears, R.R. (1961). Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *63*, 466−492.
Shaffer, H.R. (2011). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Sikorska, M. (2009). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa: WAiP.
Thomas, J.R., French, K.E. (1985). Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *98*, 260−282.
Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
Wallentin, M. (2009). Putative sex differences in verbal abilities and language cortex: A critical review. *Brain and Language*, *108*, 175–183.
Wojciszke, B., Mikiewicz, A. (2003). Nacisk rodziców na moralność i sprawność w wychowaniu chłopców i dziewcząt. *Przegląd Psychologiczny*, *46*, 425−439.

POSTAWY RODZICIELSKIE MATEK I OJCÓW WOBEC SYNÓW I CÓREK W RÓŻNYCH FAZACH ADOLESCENCJI

Streszczenie

W badaniach testowano hipotezę ograniczonej socjalizacji stereotypowej. Hipoteza ta zakłada, że rodzice podejmują zachowania stypizowane płciowo tylko wówczas, gdy jest to korzystne dla psychospołecznej adaptacji synów i córek. Aby zweryfikować to założenie, porównano natężenie pięciu postaw rodzicielskich matki i ojca wobec dorastających synów i córek, reprezentujących trzy różne fazy adolescencji. Do pomiaru postaw rodzicielskich użyto Skali Postaw Rodzicielskich Mieczysława Plopy (2005), która umożliwia ustalenie natężenia pięciu następujących kategorii postaw: akceptacja-odrzucenie, autonomia, nadmierne ochranianie, nadmierne wymaganie oraz niekonsekwencja. W badaniach wzięło udział 215 dorastających, w tym 86 chłopców i 129 dziewcząt w wieku od 13. do 17. roku życia. Wyniki pokazały, że źródłem socjalizacji stypizowanej płciowo byli ojcowie, który przejawiali większe natężenie postawy nadmiernego ochraniania oraz mniejsze natężenie postawy autonomii wobec dorastających córek niż wobec synów. Ponadto ojcowie, w przeciwieństwie do matek, gorzej radzili sobie z procesem dorastania dzieci, czego przejawem był spadek postawy akceptacji dzieci reprezentujących późną adolescencję w porównaniu do wczesnej adolescencji. W przeciwieństwie do ojców, matki nie tylko były źródłem egalitarnej socjalizacji, całkowicie niezależnej od płci dziecka, lecz także wykazały właściwe rozwojowo zmiany w zachowaniu, przejawiające się we wzroście natężenia dawanej dzieciom autonomii wraz z ich dorastaniem.

Słowa kluczowe: postawy rodzicielskie, płeć dziecka, socjalizacja, adolescencja

MOTHERS' AND FATHERS' PARENTAL ATTITUDES TOWARD THEIR SONS AND DAUGHTERS AT VARIOUS STAGES OF ADOLESCENCE

Abstract

The study tested the hypothesis about reduced stereotypical socialization. This hypothesis assumes that parents engage in sex-typed behaviors only when it is beneficial for the psychosocial adaptation of their sons and daughters. In order to verify this assumption, the Authors compared the intensity of mothers' and fathers' five parental attitudes toward their adolescent sons and daughters representing three different stages of adolescence. The Parental Attitudes Scale by Mieczysław Plopa (2005) was used to measure parental attitudes. The tool made it possible to determine the intensity of the five following categories of attitudes: acceptance-rejection, autonomy, overprotection, overdemandingness and inconsistency. 215 adolescents took part in the study, including 86 boys and 129 girls aged 13 through 17. The findings showed that fathers were the source of the sex-typed socialization: They demonstrated a higher intensity of overprotection and a lower intensity of autonomy toward their adolescent daughters as compared to their sons. Moreover, fathers – unlike mothers – did not cope that well with the process of their children growing up, which often manifested in a lower accepting attitude toward their children in late adolescence as compared to early adolescence. In contrast with fathers, mothers were not only the source of egalitarian socialization – entirely independent of the child's gender, but they also demonstrated developmentally appropriate changes in their behaviors, which manifested in a higher degree of autonomy given to their children as they grew up.

Key words: parental attitudes, child's gender, socialization, adolescence

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 4(26) 2014, 85–104

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1140751

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA*

DYSTANS SPOŁECZNY WOBEC INNYCH: ANALIZA POSTAW MŁODZIEŻY WOBEC WYBRANYCH GRUP NARODOWO-ETNICZNYCH

Wprowadzenie

Znakiem współczesnych czasów jest łatwość komunikowania się z innymi, przekraczania granic, pokonywania izolacji oraz szybkość przenikania wzorów myślenia i zachowania. Wśród nas pojawiają się inne od naszych wzory obyczajowe, zwyczaje, mody, światopoglądy itp. Niekiedy owe „nowości” są tak zaskakująco odmienne, że nie mieszczą się w naszym poczuciu normalności. Zmianom cywilizacyjnym towarzyszą zmiany zachodzące w naszym społeczeństwie. „Wewnętrzna dyferencjacja społeczeństwa polskiego, pogłębiająca się wraz ze zmianami ustrojowymi i cywilizacyjnymi, stawia przed nami […] problem wzajemnych relacji pomiędzy ludźmi, którzy są z jakichś – niezależnych od nich – powodów różni od nas lub też swą odmienność świadomie wybierają, podkreślają i gotowi są bronić swojego prawa do bycia traktowanymi na równi z innymi” (Stachyra, 1992, s. 98–99).

Obecność w życiu społecznym „innych” czy „obcych” jest faktem, któremu nie można zaprzeczyć. Postrzeganiu grona osób jako jednej grupy, pewnej całości, która odróżnia się od innych, sprzyja kategoryzacja społeczna (Wojciszke, 2011, s. 487; Tajfel, 1981). Jej istotą jest proces inkluzji, czyli włączania do pewnej kategorii osób spełniających te same kryteria, i jednoczesny proces ekskluzji, polegający na wyłączaniu z owej kategorii tych osób, które nie spełniają kryteriów przynależności do niej. Rozpoznawanie podobieństw i różnic pomiędzy osobami i grupowanie ich w oddzielne kategorie jest korzystne z psychologicznego punktu widzenia sprawności poznania i działania. Kategoryzacja społecz-

* Aleksandra Tłuściak-Deliowska; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: adeliowska@aps.edu.pl

na odpowiedzialna jest za zjawisko faworyzowania „swoich" i dyskryminowania „innych", „obcych" (Miluska, 2008, s. 13). Zjawisko to, z jednej strony, zwiększa spójność grupy, poczucie wartości osobistej i wyraża się w nawiązywaniu częstych i bliskich kontaktów z członkami własnej grupy, z drugiej zaś – członkowie grupy obcej traktowani są niechętnie, podejrzliwie, są gorzej oceniani, pomijani czy wręcz izolowani.

Prototypy odnoszące się do kategorii społecznych nazywane są stereotypami (por. Kurcz, 1992, s. 38). Nawet jeśli osobiście nie znamy danej osoby, możemy mieć pewne przekonania o jej prawdopodobnych cechach. Badania nad wrażeniami i sądami na temat innych osób czy grup ludzi (por. Wojciszke, 2011; Pietrzak, Winiewski, 2011) dowodzą, że nasza percepcja bazuje na dwóch podstawowych wymiarach, tj. wspólnotowości i sprawczości. Odpowiadające im cechy, tj. ciepło i kompetencje, pojawiają się w kontekście postrzegania grup. Pierwszy wymiar – ciepło – związany jest z intencjami przypisywanymi grupom względem grupy własnej. Mogą się one wahać od nieprzyjaznych (zimnych) do dobrych (ciepłych) intencji. Drugi wymiar, czyli kompetencje, odnosi się do statusu, który ma dana grupa. Susan Fiske i współpracownicy (cyt. za: Wojciszke, 2011, s. 479) opracowali Model Treści Stereotypu (MTS) uwzględniający wspomniane rodzaje sądów pojawiające się w postrzeganiu innych. W wyniku ich skrzyżowania otrzymujemy cztery rodzaje stereotypów grupowych. Wysoka ocena na obydwu wymiarach – ciepła i kompetencji – charakteryzuje tzw. stereotypy pozytywne. W ten sposób widziane są np. typowe dla danego społeczeństwa grupy odniesienia, do których należy lub aspiruje większość jego przedstawicieli (jak również grupa własna – Polacy). Z kolei niska ocena na obydwu wymiarach (brak ciepła i brak kompetencji) charakteryzuje tzw. stereotypy negatywne. Dwie pozostałe kombinacje tworzą stereotypy ambiwalentne, czyli takie, które charakteryzują się wysoką oceną na wymiarze kompetencji i niską na wymiarze ciepła (tzw. stereotypy zawistne, np. ludzie bogaci, Żydzi, Japończycy) lub odwrotnie – niską oceną na wymiarze kompetencji i wysoką na wymiarze ciepła (tzw. stereotypy paternalistyczne, np. gospodynie domowe, osoby starsze).

Treść stereotypów niesie ze sobą konsekwencje, po pierwsze, dla emocji, jakie budzą przedstawiciele stereotypizowanych grup, po drugie zaś – dla zachowań, jakie są wobec nich kierowane (tamże, s. 483). Zachowania wynikające ze stereotypów i emocje budzone przez różne grupy społeczne mogą być przedstawione w postaci mapy uprzedzeń (ang. *BIAS map*; Cuddy, Fiske, Glick, 2007; Pietrzak, Winiewski, 2011, s. 136). Cztery główne rodzaje emocji związanych ze stereotypami to: (1) litość, która wzbudzana jest przez grupy pozbawione sprawczości, ale wysoko ocenione na wymiarze wspólnotowości (ciepła), (2) zawiść, którą wywołują osoby kompetentne, ale nisko ocenione na wymiarze wspólnotowości, (3) pogarda, która wzbudzana jest przez osoby pozbawione zarówno sprawczości, jak i wspólnotowości oraz (4) podziw, który wzbudzają osoby sprawcze i jednocześnie wspólnotowe.

Jeśli chodzi o konsekwencje behawioralne, zgodnie z koncepcją mapy uprzedzeń wymiar ciepła związany jest z zachowaniami aktywnymi. Względem grupy, która postrzegana jest jako ciepła, zachowania będą aktywne – pozytywne, np. pomoc; względem grupy zimnej natomiast: aktywne – negatywne, np. atak. Wymiar kompetencji związany jest z zachowaniami pasywnymi. W stosunku do grupy ocenianej jako wysoce kompetentna zachowania będą pozytywne – pasywne (*convenient cooperation/obligatory cooperation)*, np. współpraca. Z kolei względem grupy ocenianej nisko na wymiarze kompetencji zachowania będą negatywne – pasywne, np. ignorowanie, unikanie kontaktu. Koncepcja ta stanowi rozwinięcie modelu treści stereotypu i zbliża go do badań nad uprzedzeniami (Weigl, Formanowicz, Winiewski, 2012, s. 267). Uprzedzenie jest pojęciem pokrewnym w stosunku do stereotypu. Wiele kwestii spornych dotyczy genezy stereotypów i uprzedzeń, a w zasadzie pierwszeństwa jednego zjawiska przed drugim. Przyjmuje się, z jednej strony, że stereotypy mogą wypływać z uprzedzeń, być wtórne w stosunku do nich, z drugiej zaś, że to stereotypy mogą przeradzać się w uprzedzenia (por. Chlewiński, 1992, s. 15). W artykule przyjęto, że uprzedzenie jest wynikiem posiadania negatywnego stereotypu. Jak zauważa Zdzisław Chlewiński (1992, s. 15), w stereotypach większy nacisk kładzie się na komponent poznawczy, pojęciowy, w uprzedzeniach zaś – na komponent działania. W przypadku uprzedzeń podkreśla się zatem, że motywują one do działania, odgrywają dużą rolę w procesie atrybucji, a także mogą stymulować agresję werbalną, a nawet fizyczną (por. tamże, s. 15). Elliot Aronson (2009, s. 298) zwraca uwagę, że wskaźnikiem uprzedzenia jest negatywna lub wroga postawa wobec dającej się wyróżnić grupy. Może się ona przejawiać w postaci okazywania niechęci i wynikać z faktu, że obecność danej odmienności nam przeszkadza, gdyż jej nie akceptujemy. Uprzedzenia mogą być manifestowane w formułowaniu niepochlebnych wypowiedzi, a w skrajnej sytuacji – przyjmować postać agresji fizycznej skierowanej przeciw osobom wchodzącym w skład odmiennych grup narodowościowych, etnicznych, wyznaniowych czy społecznych (Skorny, 1987, s. 170). Obiektem uprzedzeń może być zatem np. dziecko pochodzenia cygańskiego czy też dziecko ze wsi uczęszczające do szkoły miejskiej bądź mające gorzej usytuowanych rodziców niż jego koledzy. Takie uprzedzenia powodują wyzwalanie się nietolerancji i wzajemnej niechęci, wzmacnianie podziału na „swoich" i „obcych". To z kolei sprzyja tworzeniu się grup nieformalnych, które izolują się od otoczenia oraz niechętnie i wrogo odnoszą się do osób do nich nienależących.

Joanna Maciątek i Ida Kurcz (1992, s. 201) zwracają uwagę, że stereotyp ma dwa aspekty. Pierwszy nazywany jest przedstawieniowym lub deskryptywnym i odnosi się do treści zawartych w stereotypie. Najczęściej prezentowany jest za pomocą listy cech charakteryzujących przedmiot stereotypu. Drugi aspekt – dystansowy, nazywany także ewaluatywnym, sprowadza się do reakcji afektywnej mierzonej dystansem odczuwanym do przedmiotu stereotypu, pewną gotowo-

ścią lub chęcią kontaktu z nim w różnych sferach lub dziedzinach życia (por. tamże, s. 201). W swoich badaniach uwzględniłam aspekt drugi, czyli dystansowy. Dystans społeczny został określony przez Roberta Parka (1924) jako stopień bliskości i zażyłości w kontakcie społecznym, wobec pewnych zbiorowości czy innych jednostek w grupie. W naukach społecznych i humanistycznych dystans społeczny jest różnie rozumiany. Najogólniej oznacza on poczucie obcości w stosunku do jednostek i/lub grup społecznych różniących się np. wyznaniem, pochodzeniem etnicznym, stylem życia, miejscem w strukturze społecznej (por. *Encyklopedia PWN*; Chodkowska, 2012, s. 16). W ewaluatywnych metodach badania stereotypów chodzi o ocenę typu stosunku do obiektu, postawy wobec niego, ocenę, na ile pragnie się mieć do czynienia z obiektem, czy jest on pożądany, czy wręcz przeciwnie (Kurcz, 1992, s. 42). Stosowanymi metodami są najczęściej różne skale społecznego dystansu, typową skalą jest zaś skala Emory'ego S. Bogardusa (1925). Koncepcja dystansu społecznego została bowiem po raz pierwszy zastosowana w praktyce właśnie przez Bogardusa (1933), który zbudował skalę mierzącą skłonność lub niechęć do kontaktów z przedstawicielami różnych grup społecznych. Innymi słowy, dystans w tej skali jest miarą prawdopodobieństwa nawiązania kontaktów społecznych między dwiema osobami będącymi przedstawicielami różnych grup społecznych.

Problematyka podjęta w artykule jest szczególnie istotna z punktu widzenia socjalizacji i edukacji młodych ludzi. Zróżnicowanie kulturowe będzie się pogłębiać w dobie postępującej globalizacji, dlatego jest ono jednym z wyzwań, zwłaszcza w sferze wychowania.

W artykule wykorzystano fragment materiału i część danych empirycznych z rozprawy doktorskiej pt. „Percepcja klimatu szkoły a aprobata przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków" przygotowanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Adama Frączka, obronionej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w 2012 r.

Badania nad postawami dzieci i młodzieży wobec różnych grup narodowo-etnicznych

W pomiarze stosunku do mniejszości narodowych (etnicznych, religijnych) najczęściej spotykamy się z dwoma podejściami: (1) ustala się sposób postrzegania mniejszości, jej przedstawicieli poprzez atrybucję cech (Karolczak-Biernacka, 1995, s. 262) lub (2) mierzy się dystans społeczny (najczęściej skalą Bogardusa lub jej zmodyfikowanymi wersjami), akceptację przedstawiciela innej narodowości.

Pierwsze analizy postaw dzieci i młodzieży wobec różnych narodów pojawiły się w Polsce w latach 60. XX w. (Kłoskowska, 1961, 1962) i od tamtego czasu, w związku z coraz większym zróżnicowaniem narodowym i kulturowym, prowadzone są częściej. Generalnie badania te pokazują, że stosunek do „obcych",

„innych", „odmiennych" zostaje ukształtowany relatywnie wcześnie. Szczególnie negatywne sądy formułowane są przez dzieci, jak i młodzież w odniesieniu do Romów, Żydów, Rosjan i Ukraińców. Wiele wyników badań wykazuje duże podobieństwo w zakresie tych uprzedzeń (por. Weigl, 2008, 1999; Karolczak-Biernacka, 1995; Weigl, Łukaszewski, 1992; Misiejuk, 1995; Czykwin, 1995; Wilska-Duszyńska, 1993; Stachyra, 1992). Szczególnie dwie grupy mniejszościowe, tj. Cyganie i Żydzi, są obiektem wyraźnej dyskryminacji. Grupy te są w Polsce nieliczne (społeczność romska stanowi ok. 17 tys. osób, społeczność żydowska – ok. 8 tys.; GUS, 2011) i rozproszone, funkcjonują zatem w percepcji dzieci i młodzieży raczej jako negatywne stereotypy niż jako grupy realnie wchodzące w konflikt interesów z polską większością. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół podstawowych przez Ilonę Nowakowską-Buryłę (2009). W badanej przez nią grupie nie było dzieci, które miałyby osobisty kontakt z osobami należącymi do mniejszości żydowskiej, tylko zaś nieliczne (17,6% z klas 2–3; 14,3% z klas 5–6) przyznały się do bezpośredniej znajomości z Romami, a mimo to postrzegały te grupy zgodnie z funkcjonującym stereotypem. Dzieci mają także negatywny stosunek do Arabów, Ukraińców i Rosjan (Weigl, 2008). Obok środków masowego przekazu, które mogą kształtować wizerunek poszczególnych narodów i mniejszości w świadomości dzieci, istotnym źródłem informacji o innych narodowościach jest rodzina, ale także szkoła (ze szczególnym uwzględnieniem treści podręczników; por. Wilska-Duszyńska, 1993).

Badania nad licealistami (Stachyra, 1992) potwierdzają istnienie takich samych stereotypów i uprzedzeń. Najczęściej skrajną postać sympatii wyrażają licealiści wobec własnych rodaków, najrzadziej wobec sąsiadów. Największa antypatia wyrażana jest wobec Rosjan (41,1%), Ukraińców (31,4%) i Żydów (25,1%); Romowie nie byli uwzględnieni w tych badaniach. Wyraźnie pozytywny stosunek wśród dzieci i młodzieży odnotowuje się zazwyczaj do narodów Europy Zachodniej (szczególnie do Włochów, Francuzów, Hiszpanów; Weigl, 2008). W badaniach Barbary Weigl (tamże) nie stwierdzono rozwojowej zmiany postaw etnicznych, tzn. spadku uprzedzeń, postępującej wraz z wiekiem. Można także skonstatować, że uzyskany w świetle przytoczonych badań obraz uprzedzeń dzieci i młodzieży koresponduje z postawami etnicznymi dorosłych Polaków. Badania opinii tych ostatnich zostały zapoczątkowane w 1966 r. przez OBOP (Szacki, 1969). Od tamtego czasu prowadzone są przez OBOP i CBOS regularne sondaże opinii na losowo dobieranych próbach liczących tysiąc osób i reprezentujących ogół dorosłych mieszkańców Polski. Z ostatniego sondażu (CBOS, 2012) wynika m.in., że do narodów najbardziej lubianych przez Polaków należą Czesi, Słowacy, Hiszpanie, Włosi, Anglicy i Węgrzy. Sympatię do nich deklaruje co najmniej połowa badanych (od 45% do 58%). Deklaracje niechęci przeważają niemal dwukrotnie nad sympatią w stosunku do Romów i Arabów. W przypadku Żydów uczucia niechęci i sympatii rozkładają się niemal równomiernie.

Taka ogólna zasada różnicowania deklaracji sympatii i niechęci badanych daje się zauważyć we wszystkich dotychczasowych sondażach na ten temat, niezależnie od ujawniających się, zwłaszcza w dłuższej perspektywie czasowej, zmian w stosunku do poszczególnych narodów. Jednakże niezmiennie trwałe i negatywne są postawy Polaków wobec Cyganów (por. Weigl, Formanowicz, Winiewski, 2012, s. 272). Wyjaśnienia uwarunkowań postaw Polaków wobec różnych narodów można poszukiwać zarówno w cechach respondentów (np. poziom wykształcenia, wielkość zamieszkiwanej miejscowości, płeć, stopień religijności), jak i we właściwościach ocenianych narodów (np. poziom rozwoju gospodarczego, podobieństwo systemu ideologiczno-politycznego, pamięć historyczna o konfliktach, zaborach, dostrzegane podobieństwo, częstość prezentacji określonego narodu w środkach masowego przekazu). Na stosunek Polaków do innych narodów mają także wpływ, jak się wydaje, dwa stereotypy: bogatego, cywilizowanego Zachodu i biednego, na ogół opóźnionego cywilizacyjnie Wschodu. Istnienie tych stereotypów obserwuje się w sondażach od siedmiu lat (por. komunikat CBOS „Stosunek do innych narodów", styczeń 2005). Zachód stanowi dla Polaków pozytywną grupę odniesienia, z którą się utożsamiają i do której chcą przynależeć. Od Wschodu natomiast – jako negatywnej grupy odniesienia – woleliby się odciąć, zdystansować, nie chcąc tym samym być z nim kojarzeni.

Można odnotować, że cząstkowe, dotychczasowe rozpoznania stereotypów i uprzedzeń wśród polskich dzieci i młodzieży, jak również ludzi dorosłych wskazują na charakterystyczne, utrwalone stereotypy oraz pewne podobieństwo między uprzedzeniami przejawianymi przez grupę adolescentów i grupę dorosłych.

Obecnie możemy jednak spotkać się z opiniami, że współczesna młodzież jest bardzo otwarta i ciekawa świata, „inności", obcych nam kultur. Takie twierdzenia sugerują, że młodzi ludzie wykazują raczej pozytywny stosunek do wszystkich „innych" (może z wyjątkiem tych, którzy stanowią dla nich bezpośrednie źródła cierpienia i zagrożenia). Należałoby zatem oczekiwać, że stosunek nastolatków do przedstawicieli innych grup narodowych i etnicznych będzie życzliwy, ukierunkowany na poszukiwanie kontaktów, nacechowany tolerancją, czy w „najgorszym" wypadku – neutralny. W celu zweryfikowania tych twierdzeń przeprowadziłam badania dotyczące postaw młodzieży wobec różnych, wybranych grup narodowo-etnicznych.

Metoda badań

Omawiane w artykule badania stanowią fragment większego przedsięwzięcia, które poświęcone było analizie różnych postaw młodzieży w kontekście klimatu szkoły. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie o to, czy klimat szkoły pozostaje w związku z postawami wobec przemocy w życiu społecznym oraz z postawami uprzedzeniowymi młodzieży. Do prezentacji w artykule wybrano ustalenia poświęcone odpowiedzi na pytanie o to, jak w badanej próbie uczniów przedstawia

się dystans społeczny wobec różnych grup narodowo-etnicznych, oraz czy płeć różnicuje wyrażane przez nastolatków postawy wobec „innych". W badaniach uwzględniono także takie czynniki różnicujące, jak typ szkoły, wiek i subiektywna ocena statusu materialnego rodziny badanych uczniów, jednakże analizy przyniosły niejednoznaczne rezultaty, z których część może być wyjaśniona za pomocą zmiennej płci, dlatego też zrezygnowano z ich prezentacji. Region zamieszkania (województwo) oraz miejsce zamieszkania (wieś/miasto) okazały się nieistotne dla zróżnicowania poziomu dystansu społecznego badanej młodzieży.

Do pomiaru postaw młodzieży wobec wybranych grup narodowo-etnicznych użyłam Skali Dystansu Społecznego. Używana przeze mnie skala powstała na podstawie polskiej adaptacji (Frączek, Rutkowska, Markowska-Manista, 2010) Bogardus Social Distance Scale w modyfikacji Borisza Szegàla. Merytoryczna zawartość kwestionariusza została dostosowana do potrzeb przygotowanych przeze mnie badań. Poszczególne elementy skali przedstawiają się następująco. Na górze skali podana została nazwa danej grupy społecznej, wobec której uprzedzenie stanowi przedmiot badań. W kwestionariuszu znalazły się następujące grupy narodowo-etniczne: Romowie (Cyganie), Żydzi, Arabowie, Niemcy, Ukraińcy, Rosjanie, Hiszpanie, Włosi oraz Francuzi. Grupy te zostały dobrane na podstawie istniejących danych z uwzględnieniem kryterium gradacji stosunku do tych grup od najbardziej negatywnego, przez neutralny, do pozytywnego (po trzy dla każdej grupy; por. Weigl, 2008; Jasińska-Kania, 2009). Natomiast w poszczególnych wierszach skali podano typy relacji społecznych w następującej kolejności: (1) zawarcie małżeństwa, (2) włączenie do rodziny, (3) zamieszkanie w najbliższym sąsiedztwie, (4) praca w tym samym zakładzie, (5) zamieszkanie na tej samej ulicy, (6) zamieszkanie w tym samym mieście, (7) zamieszkanie na terenie mojego kraju, (8) odwiedzenie mojego kraju jako turysta, (9) niedopuszczenie do przebywania na terenie mojego kraju. Zadaniem osoby badanej było zaznaczenie, do którego z podanych rodzajów kontaktów społecznych dopuściłaby typowych przedstawicieli poszczególnych grup etnicznych, poprzez postawienie krzyżyka w odpowiedniej kratce. Punkt 1. oznacza najmniejszy dystans, czyli najbliższy kontakt, do jakiego osoba badana dopuściłaby przedstawiciela danej kategorii, punkt 9. zaś oznacza dystans największy, wręcz wykluczenie. Wobec każdej z grup etnicznych można wybrać tylko jeden typ relacji. Im dalsza relacja zostaje zaznaczona wobec danej grupy, tym większe uprzedzenie wobec niej osoby badanej.

Skala ma charakter kumulatywny, co oznacza, że relacje uwzględnione w skali są tak uporządkowane, że powinny wywoływać coraz większy opór badanego. Ten, kto zaznaczy relację najbliższą (dopuszczenie do małżeństwa), charakteryzującą się najwyższym poziomem tolerancji, zaakceptuje prawdopodobnie również pozostałe relacje. Ktoś, kto zgodzi się poślubić „innego", nie będzie miał zapewne nic przeciwko temu, żeby ów „inny" przebywał na terenie jego kraju, natomiast ktoś, kto wyraża zgodę jedynie na przebywanie przedstawiciela innej grupy etniczno-narodowej na terenie kraju, nie musi wyrazić zgody na związek z nim.

Skalą Bogardusa bada się społeczną opinię o danej grupie, stąd nie ma wymogu doświadczenia bezpośredniego kontaktu między badanym a „innym" (aczkolwiek nie ulega wątpliwości, że takie doświadczenie może kształtować postrzeganie „innego"). Prosi się badanego o ustosunkowanie do hipotetycznych sytuacji. Tym samym poznajemy obraz „innego" wpisany w środowisko, kulturę: nie muszę znać żadnego Roma, żeby wypowiedzieć się na temat Roma jako mojego hipotetycznego sąsiada (Kasprzak, Walczak, 2009, s. 82).

Przed przystąpieniem do badań uzyskałam zgodę dyrektorów szkół oraz pisemną zgodę rodziców dzieci uczęszczających do wybranych klas (w przypadku uczniów niepełnoletnich). Badania prowadziłam w budynkach szkolnych w czasie wyznaczonych wcześniej do tego lekcji. Badania były anonimowe i dobrowolne – uczeń w każdej chwili mógł się wycofać z badania bez podawania przyczyny. Zdarzyły się sytuacje, że uczniowie nie wyrażali swojej opinii we wszystkich przypadkach (co ma odzwierciedlenie w różnych liczebnościach odpowiedzi).

Charakterystyka badanej grupy

Badania przeprowadzono wśród uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, zasadnicza szkoła zawodowa oraz technikum) z województwa podkarpackiego (64,9% – 448 uczniów) i mazowieckiego (35,1% – 242). Z każdej szkoły zostały wylosowane po dwie klasy: trzecie w przypadku gimnazjum oraz drugie ze szkół średnich. W badaniu wzięło udział 690 uczniów w wieku od 13 do 19 lat (M = 16,59) z 17 szkół. Chłopcy stanowili 45,2% (312 osób), a dziewczęta 54,8% (378) badanej próby.

Szczegółową charakterystykę próby z uwzględnieniem liczebności, płci, typu szkoły oraz średniej wieku przedstawia tabela 1.

Połowa uczniów (53,3% – 366 osoby) pochodzi ze wsi, pozostała część badanej próby pochodzi z miast o różnej wielkości: w dużym mieście (powyżej 200 tys. mieszkańców) mieszka 23,3% (160 osób), w mieście średniej wielkości (50–

Tabela 1. Charakterystyka próby

Typ szkoły	Płeć		Ogółem	Średnia wieku
	Dziewczęta	Chłopcy		
Gimnazjum	136	94	230	15,10
Liceum ogólnokształcące	140	46	186	17,39
Liceum profilowane	56	16	72	17,15
Technikum	37	99	136	17,26
Zasadnicza szkoła zawodowa	9	57	66	17,48
Ogółem	**378**	**312**	**690**	**16,59**

Źródło: opracowanie własne.

200 tys. mieszkańców) – 4,4% (30 osób), a w małym miasteczku (do 50 tys. mieszkańców) – 19,1% (131 osób).

Wyniki

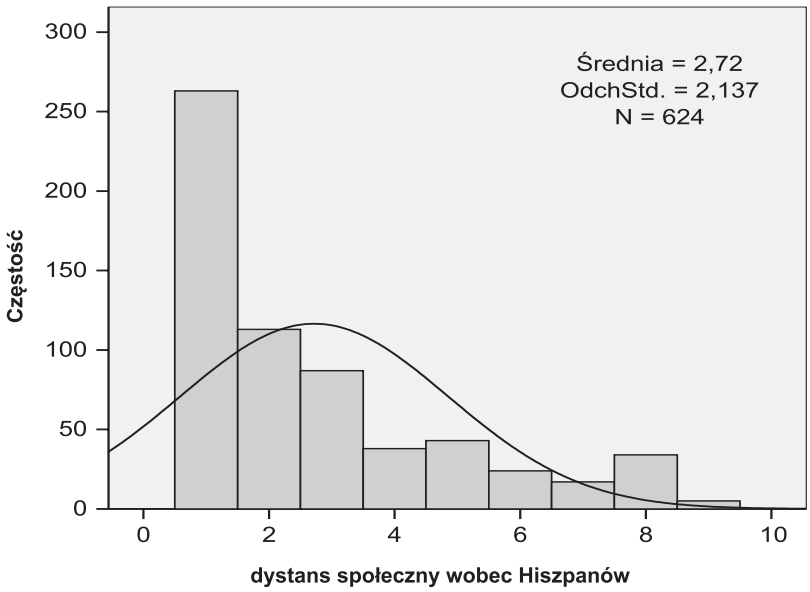
Postawy badanej młodzieży wobec różnych grup narodowo-etnicznych

Przyjrzyjmy się, jak przedstawia się dystans społeczny młodzieży wobec poszczególnych grup. Na histogramach (wykresy 1–9) przedstawiłam rozkłady empiryczne dystansów wobec wszystkich grup, natomiast w tabeli nr 2. zawarłam zbiorcze wyniki.

Legenda do wykresów:

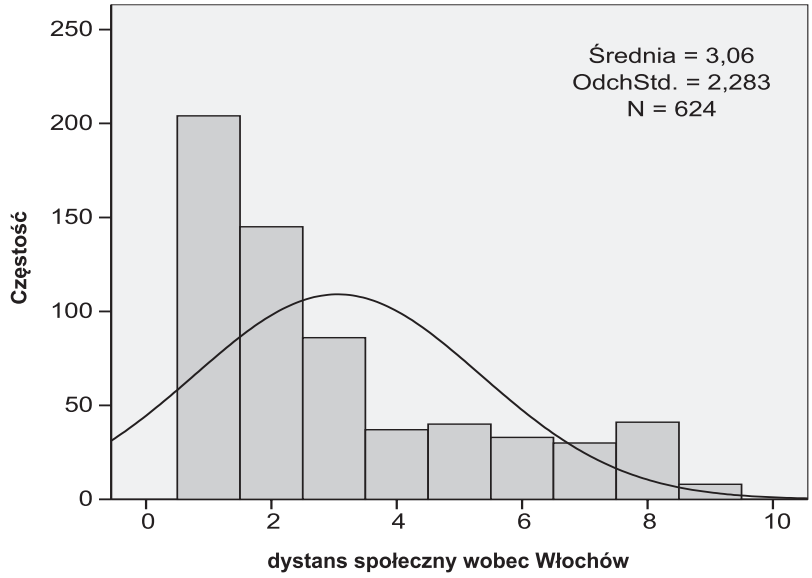
1 – zgoda na zawarcie małżeństwa (dystans najmniejszy), 2 – zgoda na włączenie do rodziny, 3 – zgoda na zamieszkanie w najbliższym sąsiedztwie, 4 – zgoda na pracę w tym samym zakładzie, 5 – zgoda na zamieszkanie na tej samej ulicy, 6 – zgoda na zamieszkanie w tym samym mieście, 7 – zgoda na zamieszkanie na terenie mojego kraju, 8 – zgoda na odwiedzenie mojego kraju jako turysta, 9 – niedopuszczenie do przebywania na terenie mojego kraju

Analizując przedstawione wykresy, należy stwierdzić, że dystanse wobec poszczególnych grup są zróżnicowane i dalekie od rozkładu normalnego. W niektórych przypadkach dystans wobec danej grupy jest wyraźnie pozytywny (np.



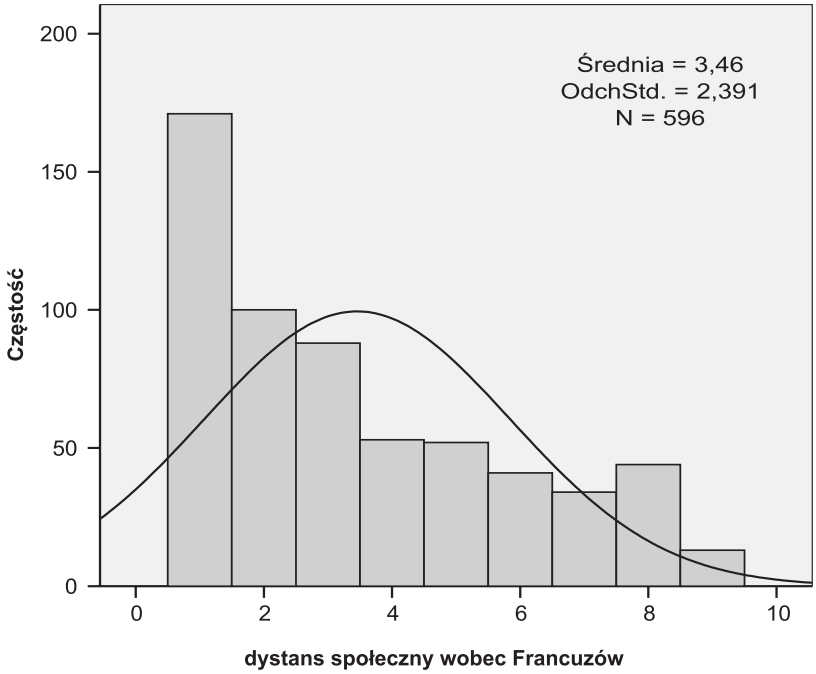
Wykres 1. Rozkład zmiennej – dystans społeczny wobec Hiszpanów

Źródło: opracowanie własne.



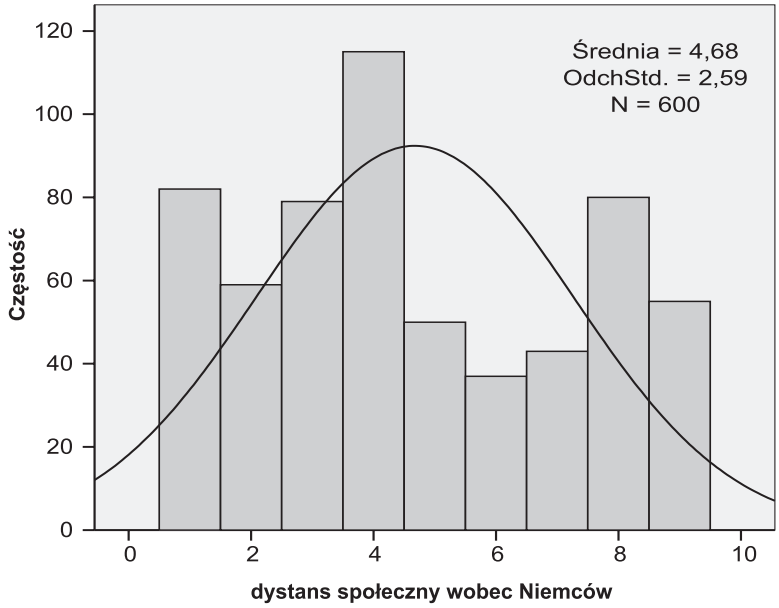
Wykres 2. Rozkład zmiennej – dystans społeczny wobec Włochów

Źródło: opracowanie własne.



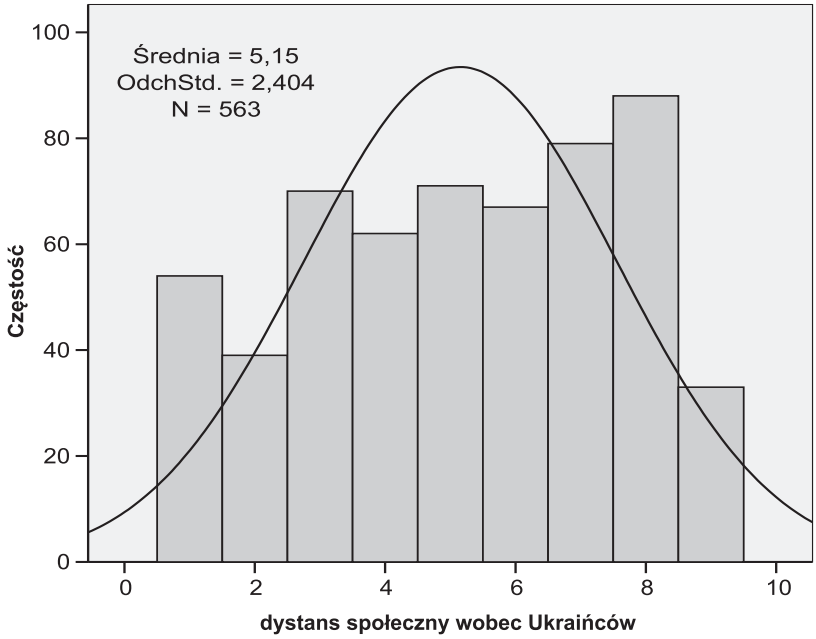
Wykres 3. Rozkład zmiennej – dystans społeczny wobec Francuzów

Źródło: opracowanie własne.



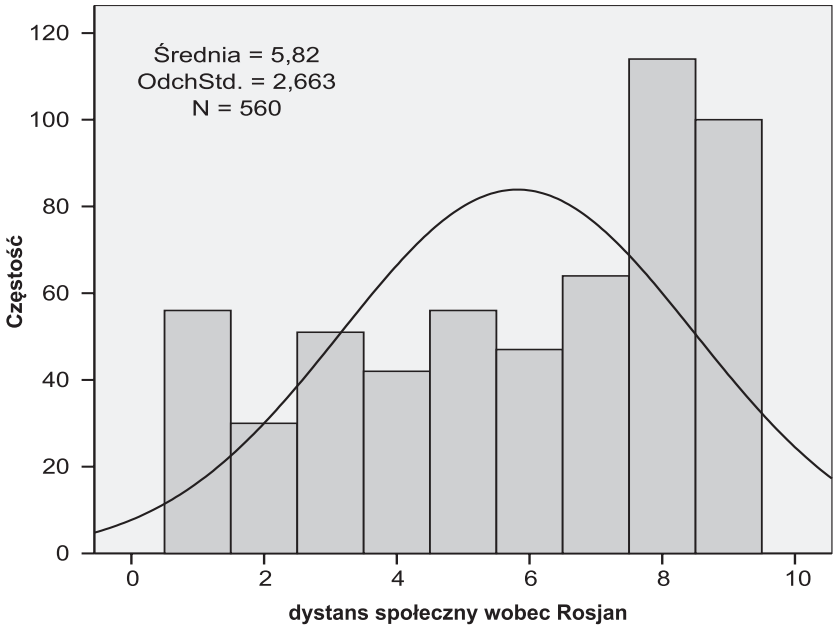
Wykres 4. Rozkład zmiennej – dystans społeczny wobec Niemców

Źródło: opracowanie własne.



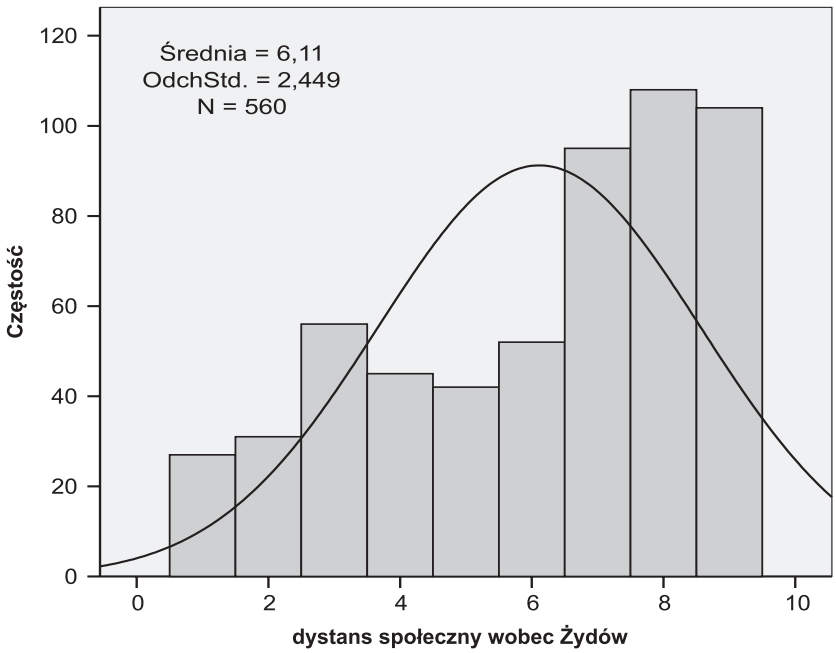
Wykres 5. Rozkład zmiennej – dystans społeczny wobec Ukraińców

Źródło: opracowanie własne.



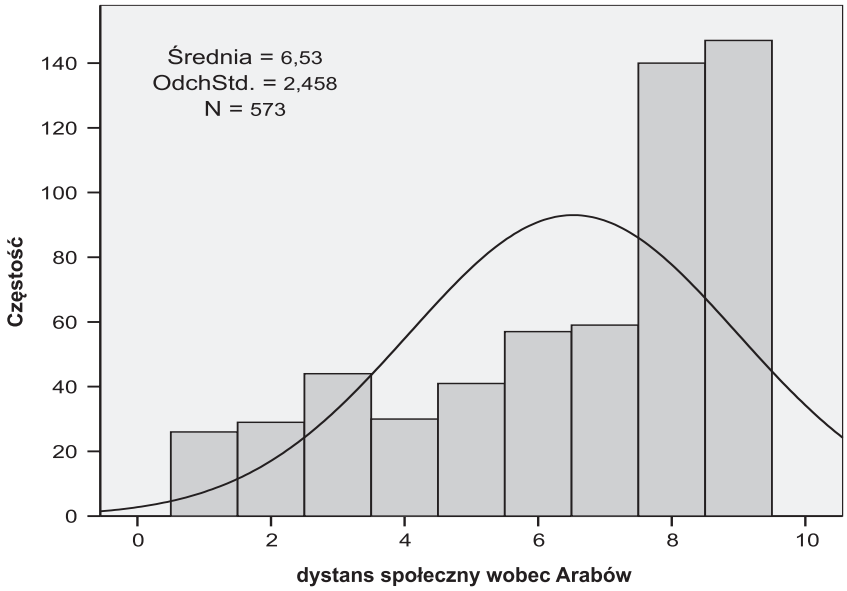
Wykres 6. Rozkład zmiennej – dystans społeczny wobec Rosjan

Źródło: opracowanie własne.



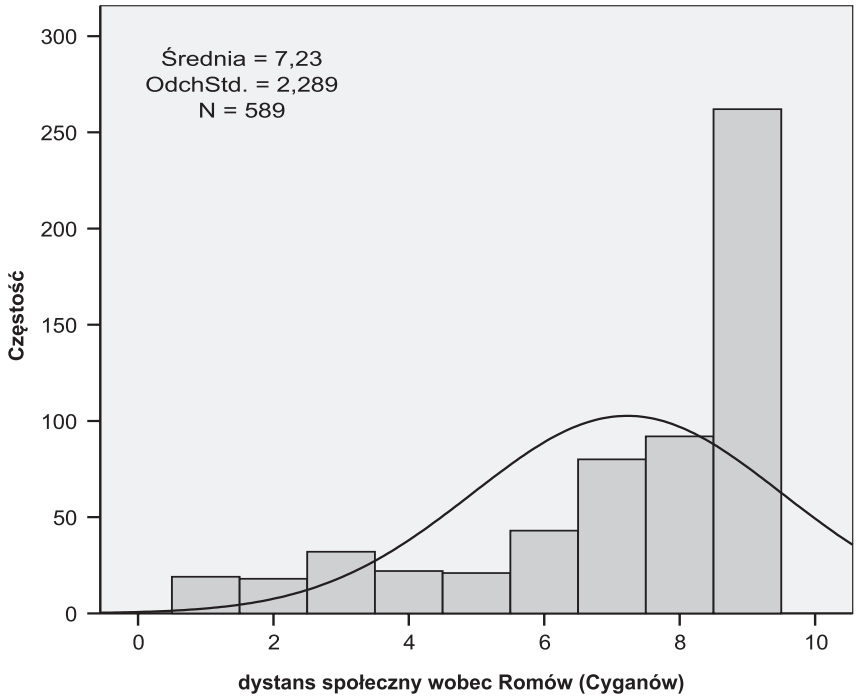
Wykres 7. Rozkład zmiennej – dystans społeczny wobec Żydów

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 8. Rozkład zmiennej – dystans społeczny wobec Arabów

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 9. Rozkład zmiennej – dystans społeczny wobec Romów (Cyganów)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Średnie dystansu społecznego jako wskaźnika uprzedzeń wyróżnionych grup etniczno-narodowych w badanej próbie (N = 690)

Grupy etniczne	N	Minimum	Maksimum	Średnia*	Odchylenie standardowe	Dominanta**
Hiszpanie	624	1	9	2,72	2,137	1
Włosi	624	1	9	3,06	2,283	1
Francuzi	596	1	9	3,46	2,391	1
Niemcy	600	1	9	4,68	2,590	4
Ukraińcy	563	1	9	5,15	2,404	8
Rosjanie	560	1	9	5,82	2,663	8
Żydzi	560	1	9	6,11	2,449	8
Arabowie	573	1	9	6,53	2,458	9
Romowie	589	1	9	7,23	2,289	9

* wyższa średnia oznacza większy dystans

** dominanta oznacza wartość występującą najczęściej

Źródło: opracowanie własne.

Hiszpanie) lub wyraźnie negatywny (np. Romowie), w innych zaś – bardzo zróżnicowany (np. Ukraińcy).

Przyjmując za punkt odniesienia uśredniony pomiar dla każdej grupy (zob. tabela 2.), należy stwierdzić, że najmniejsze uprzedzenie (najmniejsza średnia dystansu społecznego) wśród badanej młodzieży występuje wobec Hiszpanów (M = 2,72; SD = 2,137), Włochów (M = 3,06; SD = 2,283) oraz Francuzów (M = 3,46; SD = 2,391). Wobec tych grup uczniowie najczęściej wybierali relację najbliższą (tj. dopuszczenie do „zawarcia małżeństwa"). Z kolei największe uprzedzenie młodzież wyraża wobec Romów (Cyganów; M = 7,23; SD = 2,289) i Arabów (M = 6,53; SD = 2,458), w stosunku do których najczęściej wybieraną relacją było „niedopuszczenie do przebywania na terenie mojego kraju" oznaczające wykluczenie społeczne. Następną grupą, w stosunku do której młodzież wyraża duży dystans społeczny, a zatem wysokie uprzedzenie, są Żydzi (M = 6,11; SD = 2,449).

Uzyskane wyniki świadczą o nierównym dystansie młodych ludzi wobec poszczególnych grup. Najwyższą pozycję w hierarchii etnicznej zajmuje grupa narodów, do których należą Hiszpanie, Włosi i Francuzi. W stosunku do nich młodzież deklaruje największy stopień otwartości i zbliżenia. Grupa, w stosunku do której młodzież deklaruje największy dystans, jest zróżnicowana w swym składzie zarówno pod względem geograficznym, cywilizacyjnym, jak i kulturowym. Znajdują się tutaj Romowie, Żydzi oraz Arabowie.

Płeć a zróżnicowanie dystansów społecznych badanej młodzieży

Kolejną interesującą mnie kwestią było zróżnicowanie dystansu społecznego badanej młodzieży wobec poszczególnych grup narodowo-etnicznych ze względu

na płeć badanych uczniów. W celu zarejestrowania różnic pomiędzy dziewczętami a chłopcami dokonałam porównania z wykorzystaniem testu U Manna-Whitneya. Test ten jest nieparametrycznym odpowiednikiem testu t dla prób niezależnych (por. Bedyńska, Brzezicka, 2007, s. 203–204). Wybór testu nieparametrycznego podyktowany był różnicami w liczebnościach porównywanych grup, a przede wszystkim faktem, że rozkłady analizowanych zmiennych odbiegały od rozkładu normalnego. Uzyskane rezultaty zostały przedstawione w tabeli 3.

Generalnie można powiedzieć, że poziom uprzedzeń u dziewcząt jest niższy niż u chłopców. Istotne statystycznie różnice pomiędzy płciami w zakresie wyrażanych uprzedzeń występują w stosunku do pięciu analizowanych grup, tj.

Tabela 3. Różnice między dziewczętami a chłopcami w dystansie społecznym wobec wybranych grup (wyniki analiz testem U Manna-Whitneya)

Dystanse społeczne	Płeć	N	Średnia	Średnia ranga	Suma rang	U Manna-Whitneya
Dystans społeczny wobec Romów	**dziewczęta**	325	7,07	293,14	95270,50	36993,50**
	chłopcy	261	7,40	307,07	83830,50	
Dystans społeczny wobec Arabów	**dziewczęta**	315	6,53	282,18	88887,50	39117,50
	chłopcy	255	6,50	289,60	73847,50	
Dystans społeczny wobec Żydów	**dziewczęta**	314	5,86	261,42	82085,00	32630,00**
	chłopcy	243	6,44	301,72	73318,00	
Dystans społeczny wobec Rosjan	**dziewczęta**	305	5,99	286,28	87316,50	36208,50
	chłopcy	252	5,59	270,18	68086,50	
Dystans społeczny wobec Ukraińców	**dziewczęta**	311	5,13	278,41	86584,00	38068,00
	chłopcy	250	5,18	284,23	71057,00	
Dystans społeczny wobec Niemców	**dziewczęta**	325	4,56	293,14	95270,50	42295,50
	chłopcy	273	4,81	307,07	83830,50	
Dystans społeczny wobec Francuzów	**dziewczęta**	330	3,19	281,32	92834,50	38219,50**
	chłopcy	264	3,78	317,73	83880,50	
Dystans społeczny wobec Włochów	**dziewczęta**	343	2,69	286,42	98242,00	39246,00***
	chłopcy	279	3,51	342,33	95511,00	
Dystans społeczny wobec Hiszpanów	**dziewczęta**	343	2,47	295,05	101201,00	42205,00**
	chłopcy	279	3,02	331,73	92552,00	

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Źródło: opracowanie własne.

wobec Hiszpanów (U = 42205,00; p < 0.01), Włochów (U = 39246,00; p < 0.001), Francuzów (U = 38219,50; p < 0.01), Romów (U = 36993,50; p < 0.01) i Żydów (U = 32630,00; p < 0.01).

Dyskusja wyników, podsumowanie i wnioski

Badanie stosunku wobec różnych grup społecznych jest ważne z co najmniej kilku powodów, z których jednym jest założenie, że stereotypy i uprzedzenia leżą u podstaw konfliktów między grupami społecznymi, zarówno tych o charakterze lokalnym, jak i tych o charakterze makrospołecznym. Konflikty takie przejawiają się w dyskryminowaniu członków innych grup, izolowaniu się od nich, prowadząc nierzadko do przemocy międzygrupowej, a w skrajnych przypadkach – do agresji zmierzającej do fizycznej eksterminacji jednej grupy przez drugą (Kofta, 1996). Ukształtowane uprzedzenia mogą się stać „nośnikiem" agresji osadzonym w strukturach poznawczych człowieka (Frączek, 2002). Dlatego też nie sposób przecenić wagi i znaczenia kształcenia oraz wychowywania dzieci i młodzieży w kierunku rozumienia różnorodności, otwartości i tolerancji wobec „innych".

Celem przeprowadzonych analiz było opisanie dystansów społecznych młodzieży stanowiących wskaźniki uprzedzeń w stosunku do wybranych grup etnicznych i narodowych oraz zróżnicowania deklarowanych postaw ze względu na płeć badanych. Ustalono, że: (1) największy dystans społeczny, a zatem największe uprzedzenie badana młodzież wyraża w stosunku do Żydów, Romów i Arabów; (2) największy stopień otwartości i zbliżenia młodzież deklaruje w stosunku do Francuzów, Włochów i Hiszpanów; (3) dziewczęta charakteryzują się mniejszymi uprzedzeniami niż chłopcy, szczególnie w stosunku do Żydów, Romów, Francuzów, Włochów i Hiszpanów.

Zarejestrowany w badaniach obraz postaw młodzieży jest zgodny z wynikami dotychczas przeprowadzonych badań w tym obszarze (Stachyra, 1992; Nowicka, 1996; Weigl, Łukaszewski, 1992; Misiejuk, 1995; Karolczak-Biernacka, 1995; Weigl, 2008; Nowakowska-Buryła, 2009). Najmniejszy dystans uczniowie wyrażają wobec przedstawicieli z krajów Europy Zachodniej. Narody te mogą stanowić grupę odniesienia pozytywnego. Zgoda na nawiązanie z nimi bliskich i trwałych kontaktów może mieć znaczenie autoidentyfikacyjne. Narody te należą do cywilizacji zachodniej, postrzeganej jako nowoczesna, bogata, otwarta i towarzyska (por. Błuszkowski, 2003, s. 224–225). Poczucie sympatii i bliskości wobec tych krajów może być interpretowane jako aspiracja do wyższych wartości. Największy dystans, oznaczający niekiedy chęć wykluczenia danej grupy ze społeczeństwa, wyrażany jest wobec przedstawicieli zróżnicowanych i bardzo odmiennych kulturowo grup, tj. Romów, Arabów i Żydów. W stosunku do tych grup uczniowie wyrażają wyraźną chęć odcięcia się i zdystansowania.

Każda z grup najbardziej wykluczanych inaczej przejawia swoją odmienność kulturową, jak również relacje między nimi a Polakami, analizowane z perspektywy historycznej, były różne. Interesujące byłoby w tym miejscu zapytanie

uczniów o uzasadnienie swoich wyborów lub opisanie typowego przedstawiciela każdej z analizowanych grup, co umożliwiłoby poznanie obrazu (stereotypów) tych ostatnich, funkcjonującego w przekonaniach uczniów.

Ponadto, w efekcie analiz okazało się, że dziewczęta wykazują się mniejszymi uprzedzeniami etnicznymi niż chłopcy (por. Bocheńska, 1999). Bardziej otwarte postawy dziewcząt wobec takich grup, jak Włosi czy Hiszpanie mogą, po pierwsze, wynikać z kreowanego w mediach przekazu kulturowego, w którym pojawia się stereotyp latynoskiego mężczyzny, czyli przystojnego macho, o którym marzą kobiety. Odnotowane różnice próbowałabym jednak tłumaczyć przede wszystkim zderzeniem z rolą płciową, czyli zespołem społecznych oczekiwań adresowanych do jednostek charakteryzujących się określoną płcią biologiczną (Konarzewski, 2004, s. 118). Dziewczynki od małego uczy się uległości, empatii, otwartości na innych, rozumienia potrzeb innych ludzi, chłopcy zaś powinni być samodzielni, niezależni i agresywni (Pankowska, 2005). Stąd może tak wyraźne różnice w stosunku do przedstawicieli innych, „obcych" grup, które mogą być postrzegane przez chłopców jako zagrażające np. ich statusowi.

Należy pamiętać, że sposób postrzegania rzeczywistości przez młodzież jest wypadkową wielu czynników, niemniej jednak zasadniczą rolę odgrywają tutaj własne doświadczenia oraz przede wszystkim oddziaływania środowiska. W przechowywanym i przekazywanym w kulturze obrazie świata często określa się, kim jesteśmy „my", kim są „oni", jacy „oni" są, kto jest „inny", „obcy". Często te charakterystyki są uproszczone, zabarwione emocjonalnie i mają niewielki związek z rzeczywistością (Karpiński, 1992, s. 17). W każdym kraju istnieje pewne zróżnicowanie społeczne. Dzieci, poznając świat wokół siebie, nabywają wiedzę również o tym zróżnicowaniu. Nawet jeśli jakieś obiektywne umiejscowienie grupy w społeczeństwie ulegnie z czasem wyraźnej zmianie, raz wytworzone oczekiwania pod adresem tej właśnie grupy mogą się utrzymywać (np. zmiana postrzegania Żydów w zależności od sytuacji polityczno-gospodarczej Polski czy Niemców w okresie powojennym). Społeczne uczenie się może sprzyjać przyjmowaniu błędnych, często krzywdzących przekonań na temat ludzi z różnych grup społecznych. Zachodzenie takiego procesu jest szczególnie prawdopodobne, wówczas gdy osobą, od której dziecko się uczy, jest osoba znacząca, będąca dlań wzorcem identyfikacyjnym (Kofta, 1996, s. 201). Osobami znaczącymi dla dzieci początkowo są rodzice, później nauczyciele, dlatego też niezmiernie istotna staje się tutaj ich postawa.

Przekonania na temat inności, odmienności – czy etniczności mogą być obecne w programie ukrytym szkoły, nieobjętym dokumentacją, a regulującym aspekt emocjonalno-motywacyjny ucznia, wartościującym pewne elementy pozytywnie, inne zaś wygaszającym (por. Niemierko, 2008, s. 152). Program ukryty może powstać i funkcjonować wskutek wpływów środowiska, tendencyjności podręczników czy np. tradycji szkoły (Konarzewski, 1991). Uprzedzenia mogą być przekazywane poprzez przypadkowe uwagi czy anegdoty dorosłych. Wystarczą drobne oznaki czyjegoś stosunku (wrogości, podziwu, lekceważenia) do innych, by nie-

świadomie uczeń mógł przejąć je jako podstawę własnej orientacji na temat tego, co jest dobre, a co złe (Jarymowicz, 2001, s. 39). Ograniczyć rolę programu ukrytego może świadomy tego oraz własnych emocji i postaw nauczyciel. Szkoła jest miejscem, w którym jednostka styka się z szerszym światem społecznym, wkracza w obręb interakcji i staje się tym samym jednym z aktorów zinstytucjonalizowanego procesu wychowania i kształcenia. Instytucji szkoły przypisywane jest duże znaczenie dla przyszłości jej wychowanków i całego społeczeństwa. Od szkoły oczekuje się dzisiaj równowagi pomiędzy przekazywaniem obiektywnej i koniecznej wiedzy o świecie a wychowaniem do dojrzałości społecznej, przejawiającej się także w tolerancyjnym współżyciu z „innymi", „odmiennymi". Jednakże problem nie zostanie rozwiązany tylko i wyłącznie w szkole za sprawą „świadomych" nauczycieli. Ograniczanie uprzedzeń nie będzie możliwe, dopóki dorośli nie uświadomią sobie, w jakim stopniu przekazują w subtelny sposób dzieciom swoje przekonania i postawy, często nawet bez złych zamiarów.

Bibliografia

Aronson, E. (2009). *Człowiek – istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bedyńska, S., Brzezicka, A. (2007). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.

Błuszkowski, J. (2003). *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*. Warszawa: Wydawnictwo Elipsa.

Bocheńska, D. (1999). Rola płci w spostrzeganiu etnicznym. *Czasopismo Psychologiczne*, *5*(*4*), 345–354.

Bogardus, E.S. (1925). Measuring social distances. *Journal of Applied Sociology*, *9*, 299–308.

Bogardus, E.S. (1933). A social distance scale. *Sociology and Social Research*, *17*, 265–271.

CBOS. (2005). *Stosunek do innych narodów. Komunikat w badań.* BS/1/2005. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2005/K_001_05.PDF (dostęp: 01.07.2013).

CBOS. (2012). *Stosunek Polaków do innych narodów. Komunikat z badań*. BS/22/2012. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_022_12.PDF (dostęp: 01.07.2013).

Chlewiński, Z. (1992). Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna. W: Z. Chlewisńki, I. Kurcz (red.), *Kolokwia psychologiczne. Stereotypy i uprzedzenia*. T. 1. (s. 7–28). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

Chodkowska, M. (2012). Socjopedagogiczne wymiary dystansu społecznego. W: M. Chodkowska, S. Byra (red.), *Dystans społeczny w teorii i praktyce pedagogicznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Cuddy, A.J.C., Fiske, S.T., Glick, P. (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(*6*), 893–910.

Czykwin, E. (1995). Stosunek młodzieży polskiej do wybranych mniejszości narodowych. *Białoruskie Zeszyty Historyczne*, *3*, 91–111.

Encyklopedia PWN. http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3895558 (dostęp: 03.07.2013).

Frączek, A. (2002). Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej. W: S. Amsterdamski (red.), *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne*. (s. 43–55). Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Frączek, A., Rutkowska, M., Markowska-Manista, U. (2010). Personal Readiness for Aggression and Ethnic Prejudice among Polish Adolescents. Paper presented at the XXX CICA International Conference „Conflict and Aggression in a Society in Transition", 27.08.2010, Leanyfaln (Hungary).

GUS. (2011). *Przynależność narodowo-etniczna ludności – wyniki spisu ludności i mieszkań 2011*, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/Przynaleznosc_narodowo-etniczna_w_2011_NSP.pdf (dostęp: 08.07.2013).

Jarymowicz, M. (2001). W poszukiwaniu przesłanek sztywności stereotypów. W: M. Kofta, A. Jasińska-Kania (red.), *Stereotypy i uprzedzenia – uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. (s. 26–43). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Jasińska-Kania, A. (2009). Wykluczenie z narodu: dystanse społeczne wobec mniejszości narodowych i migrantów. W: A. Jasińska-Kania, S. Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*. (s. 39–51). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Karolczak-Biernacka, B. (1995). Postawy młodzieży wobec mniejszości. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. (s. 259–274). Białystok: Trans Humana.

Karpiński, J. (1992). Rywalizacja, walka i wrogość (konflikty między narodami z perspektywy teoretycznej). *Kultura i Społeczeństwo*, *1*, 16–22.

Kasprzak, T., Walczak, B. (2009). Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej. Raport z badania. W: A. Jasińska-Kania, M.K. Staszyńska (red.), *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*. Białystok: Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego.

Kłoskowska, A. (1961). Wyobrażenia i postawy etniczne wśród dzieci szkół opolskich. *Kultura i Społeczeństwo*, *2*, 60–94.

Kłoskowska, A. (1962). Murzyni w oczach polskich dzieci. *Kultura i Społeczeństwo*, *1*, 83–97.

Kofta, M. (1996). Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń. W: M. Marody, E. Gucwa-Leśny (red.), *Podstawy życia społecznego w Polsce*. (s. 198–217). Warszawa: Instytut Studiów Społecznych UW.

Konarzewski, K. (1991). *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki dziecka*. Poznań: Akademos.

Konarzewski, K. (2004). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kurcz, I. (1992). Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Kolokwia psychologiczne. Stereotypy i uprzedzenia*. T. 1. (s. 29–44). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

Maciątek, J., Kurcz, I. (1992). Stereotypy różnych narodowości występujące u dorosłych Polaków. Doniesienie z badań pilotażowych. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Kolokwia psychologiczne. Stereotypy i uprzedzenia*. T. 1. (s. 199–215). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

Miluska, J. (2008). *Obrazy społeczne grup narażonych na dyskryminację. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i psychologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Misiejuk, D. (1995). Stereotypy i uprzedzenia w klasie szkolnej. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. (s. 235–249). Białystok: Trans Humana.

Niemierko, B. (2008). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: WAiP.

Nowakowska-Buryła, I. (2009). Między stereotypem a rzeczywistością – postrzeganie osób odmiennych kulturowo przez uczniów szkoły podstawowej. W: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*. (s. 121–129). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Nowicka, E. (1996). Obcy etnicznie w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej. W: E. Nowicka, J. Nawrocki (red.), *Inny – Obcy – Wróg*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: GWP.

Park, R. (1924). The concept of social distance as applied to the study of racial attitudes and racial relations. *Journal of Applied Sociology*, *8*, 339–344.

Pietrzak, J., Winiewski, M. (2011). Stereotypy a strategie w dylematach społecznych. W: J. Czarnota-Bojarska, I. Zinserling (red.), *W kręgu psychologii społecznej*. (s. 37–58). Warszawa: Wydawnictwa UW.

Skorny, Z. (1987). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.

Stachyra, R. (1992). Stosunek do inności. Sondaż wśród licealistów. W: B. Karolczak-Biernacka (red.), *Tolerancja*. (s. 97–111). Warszawa: Wydawnictwo IBE.
Szacki, J. (1969). *Polacy o sobie i innych narodach*. Warszawa: OBOPiSP.
Tajfel, H. (1981). Social stereotypes and social groups. W: J.T.C. Turner, H. Giles (red.), *Intergroup Behavior*. (s. 144–167). Oxford: Basil Blackwell.
Weigl, B. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
Weigl, B. (2008). Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży – istota zjawiska i przesłanki zmian. W: P. Dziliński (red.), *Edukacja przeciw dyskryminacji*. (s. 95–105). Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
Weigl, B., Formanowicz, M., Winiewski, M. (2012). Czy można socjalizować słowa? Związek etykiety Cygan, Rom, Rumun z postrzeganiem grupy etnicznej. W: H. Grzegołowska-Klarkowska (red.), *Agresja – Socjalizacja – Edukacja. Refleksje i inspiracje*. (s. 267–283). Warszawa: Wydawnictwo APS.
Weigl, B., Łukaszewski, W. (1992). Modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*. (s. 105–120). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
Wilska-Duszyńska, B. (1993), „My" i „oni" – młodzież wobec etnicznie „obcych". W: M. Jarząb-Mrozicka (red.), *Tolerancja i uprzedzenia młodzieży (raport z badań)*. (s. 11–85). Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

DYSTANS SPOŁECZNY WOBEC INNYCH: ANALIZA POSTAW MŁODZIEŻY WOBEC WYBRANYCH GRUP NARODOWO-ETNICZNYCH

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badań nad zróżnicowaniem postaw młodzieży wobec wybranych grup narodowo-etnicznych. Badania zostały przeprowadzone na próbie 690 uczniów (w tym 378 dziewcząt i 312 chłopców) w wieku 14–19 lat. Do diagnozy stosunku nastolatków wobec „obcych" użyto zmodyfikowanej wersji Skali Dystansu Społecznego Bogardusa.

W zakresie deklarowanych postaw wobec „innych" ustalono, że: (1) największy dystans społeczny badana młodzież wyraża w stosunku do Romów, Arabów i Żydów; (2) największy stopień otwartości i zbliżenia młodzież deklaruje wobec Hiszpanów, Włochów i Francuzów; (3) dziewczęta wyrażają bardziej otwarte postawy niż chłopcy. Wyniki te komentowane są w kulturowym i społecznym kontekście wychowania.

Słowa kluczowe: dystans społeczny, uprzedzenia, postawy, wychowanie, relacje społeczne

SOCIAL DISTANCE BETWEEN ADOLESCENTS AND OTHERS: ANALYSIS OF ADOLESCENTS' ATTITUDES TOWARD SELECTED ETHNIC GROUPS

Abstract

The article presents the findings of research on the diversity of adolescents' attitudes toward selected ethnic groups. Research participants were 690 students (including 378 girls and 312 boys) aged 14 through 19. A modified version of the Bogardus social distance scale was used to assess the adolescents' attitudes toward "outsiders." As far as the declared attitudes toward "others" are concerned, it has been established that: (1) the adolescents report the greatest social distance between themselves and Romani people, Arabs and Jews; (2) they declare the highest degree of openness and closeness toward Spaniards, Italians and Frenchmen; (3) girls express more open attitudes than boys. These findings are analyzed in the cultural and social context of education.

Key words: social distance, prejudice, attitudes, education, social relationships

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO" ISSN 1734-5537
CNS nr 4(26) 2014, 105–107

RECENZJE I POLEMIKI

KASPER SIPOWICZ*

Stanisław Leszto, Andrzej Witusik, Tadeusz Pietras (2013). *Terapia pedagogiczna dorosłych w psychiatrii i w medycynie somatycznej. Ujęcie psychologiczne, biomedyczne i aksjologiczne.* Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie

Książka *Terapia pedagogiczna dorosłych w psychiatrii i w medycynie somatycznej. Ujęcie psychologiczne, biomedyczne i aksjologiczne* Stanisława Leszto, Andrzeja Witusika i Tadeusza Pietrasa wychodzi naprzeciw wyzwaniom, jakie stawia przed nami XXI w., związanym z przenikaniem się dyscyplin naukowych. Dlatego też autorzy proponują czytelnikowi pracę interdyscyplinarną, poruszającą temat dotąd nieopracowany w polskim piśmiennictwie – pedagogikę osób dorosłych **chorych somatycznie**. Dotychczas naukowcy zajmowali się jedynie przedmiotowym obszarem w kontekście osób chorych psychicznie. *Ipso facto* Leszto, Witusik i Pietras przyczyniają się do wypełnienia istotnej luki w stanie badań na styku pedagogiki i medycyny. Omawiana monografia ma przejrzystą budowę, na którą składają się: wstęp, pięć rozdziałów zasadniczych, zakończenie, bibliografia oraz zwięzła notka o autorach.

We wstępie badacze przedstawili motywacje, które skłoniły ich do zajęcia się wspomnianym tematem, oraz sprecyzowali cele książki jako „przedstawienie […] autorskiego rozumienia podstaw terapii pedagogicznej w ujęciu interdyscyplinarnym z uwzględnieniem dorobku nauk biomedycznych i przede wszystkim psychologii" (s. 8).

Rozdział pierwszy poświęcony jest zakresowi oraz przedmiotowi pedagogiki terapeutycznej osób dorosłych. Autorzy definiują ją jako pedagogikę osoby chorej somatycznie i psychicznie, będącą subdyscypliną pedagogiki specjalnej. Następnie opisano kryteria, według których ocenia się owe „odchylenia od normy", oraz wymieniono i pokrótce zdefiniowano poszczególne rodzaje pedagogiki

* Kasper Sipowicz; Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych w Łodzi, ul. Brzozowa 3/9, 93-101 Łódź; tel. +48 42 684 14 74; e-mail: kaspersip@interia.pl

specjalnej. Wiele uwagi monografiści poświęcają także andragogice i geragogice terapeutycznej osób chorych somatycznie i psychicznie, co ma szczególne znaczenie dziś – w dobie starzejących się społeczeństw (w tym społeczeństwa polskiego). Na specjalną atencję zasługuje analiza powiązań pedagogiki terapeutycznej z pedagogiką nurtu postmodernistycznego. Zwolennicy tej ostatniej poszerzają agendę o ważkie zagadnienia, takie jak: rozpoznanie, stygmatyzacja oraz podmiotowość podopiecznego.

Drugi rozdział traktuje o miejscu pedagoga terapeutycznego w procesie diagnostyczno-terapeutycznym. Ten fragment pracy rozpoczyna się rozważaniami na temat homeostazy oraz mechanizmów powstawania choroby jako zaburzeń równowagi organizmu. Choć autorzy słusznie konstatują, że „terapia pedagogiczna mieści się w szeroko rozumianym paradygmacie medycyny naprawczej […]" (s. 50), można mieć w tym miejscu zastrzeżenia co do zbyt medycznego charakteru owego wywodu, co ogranicza jego recepcję do studentów tudzież absolwentów kierunków biomedycznych. Dalej wyszczególniono i opisano niekorzystne fenomeny stereotypizacji, jak: psychiatryzm, geriatryzm (ageizm), rasizm, homofobia i seksizm. Ów passus kończy się prywatną opinią Leszto, Witusika i Pietrasa aprobującą, wręcz entuzjastycznie, rozgraniczenie pedagogiki specjalnej i pedagogiki ogólnej osób zdrowych. Przy czym autorzy opowiadają się za dalszym rozwojem pedagogiki specjalnej na podstawie metody wypracowanej przez nauki medyczne oraz psychologię.

W rozdziale trzecim znalazły miejsce rozważania na temat metod pracy pedagoga terapeutycznego w lecznictwie psychiatrycznym, do których należy: trening umiejętności dorosłych, psychoedukacja, terapia zajęciowa, terapia kreatywna (terapia plastyczna, muzykoterapia, choreoterapia, dramoterapia, biblioterapia, hortikuloterapia). Czytelnik dowie się tutaj m.in. o podstawowych trzech rodzajach objawów towarzyszących zaburzeniom psychicznym i zaburzeniom zachowania się, tj. o deficytach w zakresie funkcjonowania poznawczego, zaburzeniach emocjonalnych oraz wytypowaniu niezrozumiałych dla otoczenia objawów wytwórczych. Aby poprawić komfort życia pacjenta w pierwszej z wymienionych dymensji, pedagog terapeutyczny zobligowany jest sięgnąć do metod rehabilitacji psychiatrycznej oraz psychiatrii środowiskowej i terapii społecznej. Wymienione metody nie wykluczają się wzajemnie, lecz wręcz przeciwnie – w pełni się uzupełniają. Natomiast pedagog terapeutyczny spełnia funkcję „[…] metodyka pracy z pacjentem w tych obu obszarach nowocześnie i systemowo rozumianej psychiatrii" (s. 63). W dalszej części rozdziału wypunktowano i przybliżono odbiorcy zasady rehabilitacji psychiatrycznej na podstawie klasyfikacji stworzonej przez Joannę Meder (2002, Rehabilitacja. W: A. Bilikiewicz i in. (red.), *Psychiatria*. Tom 2: *Podstawy psychiatrii*. (s. 301–317). Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban and Partner): zasada optymalnej stymulacji, wielostronności metod, stopniowania trudności, wielokierunkowości oddziaływań, powtarzalności oddziaływań oraz partnerstwa. Uwadze autorów

nie uszły także modele oddziaływań środowiskowych w terapii społecznej. Na szczególne zainteresowanie zasługują opracowane przez monografistów zasady organizacji opieki środowiskowej lecznictwa psychiatrycznego na poziomie lokalnym: autonomia, ciągłość opieki, dostępność, kompleksowość, sprawiedliwość, odpowiedzialność, koordynacja, skuteczność.

Rozdział czwarty traktuje o pedagogice terapeutycznej dorosłych w kontekście profilaktyki i promocji zdrowia w medycynie somatycznej. Należy zauważyć, że wątek ten jest niejednokrotnie pomijany w literaturze przedmiotu, ponieważ rola pedagoga terapeutycznego w medycynie somatycznej bywa nagminnie bagatelizowana. Jest to sytuacja w pełni nieusprawiedliwiona, zwłaszcza że chory somatycznie (a szczególnie chory przewlekle), który został rzetelnie poinformowany o specyfice swojej jednostki chorobowej oraz wyedukowany, jak łagodzić jej objawy (np. zmiana trybu życia, dieta), ma znacznie większe szanse na częściowy lub – jeśli to możliwe – pełny powrót do zdrowia. Pedagog terapeutyczny może tutaj zastosować metody wywodzące się z dwu rodzajów edukacji: organicznej oraz optymalnej. Do pierwszej z nich zaliczamy: wykłady, broszury i filmy szkoleniowe, a do drugiej: naukę samooceny stopnia ciężkości choroby, naukę modyfikacji leczenia przez samego chorego w okresie zaostrzeń przed uzyskaniem kwalifikowanej pomocy medycznej, pisemne wskazówki dotyczące długotrwałego leczenia i leczenia zaostrzeń, naukę radzenia sobie z objawami ubocznymi stosowanych leków oraz behawioralne wykształcenie nawyku regularnych wizyt u specjalisty.

W ostatnim rozdziale autorzy dzielą się z czytelnikiem swoimi osobistymi doświadczeniami z prowadzenia Szkoły dla Chorych na Astmę Oskrzelową przy Klinice Pneumonologii i Alergologii Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. Placówka ta postawiła sobie za cel dostarczenie wiedzy podopiecznym, nauczenie ich odpowiednich umiejętności oraz wykształcenie u nich odpowiednich postaw społecznych. *In praxi* oznacza to, że pacjent powinien: radzić sobie z zaostrzeniami infekcyjnymi i niespodziewanymi napadami duszności, poprawnie używać inhalatorów i nebulizatorów, zapobiegać zaostrzeniom infekcyjnym i napadom choroby oraz zdołać opanowywać lęk przed napadami duszności i brakiem profesjonalnej pomocy.

Reasumując: *Terapia pedagogiczna dorosłych w psychiatrii i w medycynie somatycznej* to udana próba opisania wyzwań, jakie stoją przed pedagogiem terapeutycznym, w ujęciu interdyscyplinarnym. Do niewątpliwych walorów pracy należy wytłuszczenie istotnych pojęć, umieszczenie definicji w ramkach oraz zobrazowanie zawiłych zjawisk za pomocą przejrzystych rycin i schematów. Dzięki temu omawiana monografia może być z powodzeniem rekomendowana studentom oraz wykładowcom pedagogiki specjalnej jako syntetyczny podręcznik czy też skrypt. Niestety w książce znalazły się błędy interpunkcyjne (s. 13) oraz „literówki" (np. s. 27, 62), za które w głównej mierze odpowiedzialny jest wydawca. Nie są one jednak na tyle liczne, by zaburzyć wywód autorów.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 4(26) 2014, 108–113

AGNIESZKA WOŁOWICZ-RUSZKOWSKA*

Michael L. Wehmeyer (red.). (2013). *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*. New York: Oxford University Press

W 2013 r. nakładem wydawnictwa Oxford University Press ukazała się książka *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability* pod redakcją Michaela L. Wehmeyera. Prezentowana publikacja bez wątpienia stanowi znaczący wkład w dotychczasowe badania i praktykę tych dziedzin psychologii i pedagogiki, które zajmują się konceptualizacją niepełnosprawności. Jest to pierwsza interdyscyplinarna praca, której rozdziały w sposób kompleksowy przedstawiają nowy paradygmat niepełnosprawności, wskazujący na konieczność skoncentrowania się w teorii niepełnosprawności, badaniach oraz praktyce na jej pozytywnych aspektach. Rezultaty badawcze zaprezentowane w 31 rozdziałach podzielone są tematycznie na pięć części, co czyni tę książkę dostępnym przewodnikiem dla profesjonalistów.

Pierwsza część dotyczy wprowadzenia pozytywnego paradygmatu do myślenia o niepełnosprawności, pokazuje możliwości wykorzystywania w badaniach i praktyce założeń psychologii pozytywnej jako warunku optymalizacji funkcjonowania i wspierania osób z niepełnosprawnością. Autorzy tekstów: Michael L. Wehmeyer, Wil H.E. Buntinx oraz Karrie A. Shogren przypominają historię dotychczasowego rozumienia niepełnosprawności oraz skutki takiego rozumienia dla jakości życia osób z niepełnosprawnością. W rozdziale opisano złożoność pojęcia niepełnosprawności i pozorny brak różnorodności w grupie osób z niepełnosprawnościami, zauważając, że założenie o uniwersalności doświadczenia osób niepełnosprawnych jest przejawem dyskryminacji i marginalizacji społecznej. Jako przykłady nowego podejścia autorzy podają modele niepełnosprawności prezentowane przez Światową Organizację Zdrowia w International

* Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: awolowicz@aps.edu.pl

Classification of Funtioning, Disability and Health (ICF), koncepcyjne ramy funkcjonowania człowieka zaproponowane przez American Association on Intellectual and Developmental Disabilities oraz Konwencję Narodów Zjednoczonych o prawach osób z niepełnosprawnością stanowiącą nadrzędny zestaw międzynarodowych wartości niezbędnych do prowadzenia pozytywnej polityki wobec osób z niepełnosprawnościami.

ICF przeszła ewolucję od klasyfikacji „skutków choroby" (wersja z 1980 r.) do klasyfikacji „składników zdrowia". „Składniki zdrowia" określają elementy zdrowia, podczas gdy „skutki" koncentrują się na potencjalnych efektach chorób lub innych stanów chorobowych. ICF zajmuje neutralne stanowisko w odniesieniu do etiologii, a zatem badacze mogą wnioskować na temat przyczyn, posługując się właściwymi metodami naukowymi. Ten sposób rozumowania różni się od podejścia na podstawie „czynników warunkujących zdrowie" lub „czynników ryzyka". Aby ułatwić prowadzenie badań nad czynnikami warunkującymi zdrowie lub czynnikami ryzyka, ICF zawiera listę czynników środowiskowych, która opisuje warunki życia poszczególnych osób.

Chociaż większość autorów prezentowanej publikacji nie analizuje szczegółowo zagadnień polityki w zakresie niepełnosprawności, Konwencja Narodów Zjednoczonych jest wielokrotnie przywoływana jako przykład dokumentu będącego egzemplifikacją myślenia o niepełnosprawności. Osoba niepełnosprawna została potraktowana w Konwencji w sposób podmiotowy, najpełniej w stosunku do wszystkich wcześniejszych dokumentów. Dochodzenie do wypracowania tego przełomowego międzynarodowego dokumentu nie było proste. Odbywało się na wielu płaszczyznach i polegało na stopniowych zmianach w podejściu do zjawiska niepełnosprawności, w postrzeganiu i traktowaniu osób niepełnosprawnych, w formułowaniu wartości i celów przyjmowanych za kluczowe, wreszcie – w wyborze i zalecaniu działań. Jednocześnie zmieniała się świadomość samych osób niepełnosprawnych i ich rodzin; to one oraz ich organizacje jako podmioty stawały się dominującą siłą sprawczą dla przemian. Koncepcja niepełnosprawności statycznej zmieniła się w ewoluującą. Wydaje się, że dojrzewanie do zmian wiązało się, po pierwsze, ze zdobywaniem przez osoby niepełnosprawne coraz większych obszarów życia, wychodzeniem z izolacji medyczno-opiekuńczego marginesu ku pełniejszemu uczestnictwu w życiu społecznym, realizacją nowych aspiracji; po drugie – z umacnianiem wartości demokratycznych, w tym praw człowieka jako fundamentów organizacji życia społecznego zarówno w wymiarze osobowym, rodzinnym, lokalnym, regionalnym i krajowym, jak i międzynarodowym.

W publikacji omówiono również implikacje nowego podejścia, opartego na mocnych stronach, dla praktyki zawodowej. Aby wesprzeć funkcjonowanie człowieka, zainteresowanie specjalistów powinno przenieść się z diagnozowania zaburzeń i ograniczeń na rzecz oceny mocnych stron funkcjonowania i potrzeb wsparcia oraz zasobów.

Druga część książki odnosi się do zastosowania psychologii pozytywnej w rozumieniu niepełnosprawności. Ostatnie lata przyniosły ogromne zmiany w sposobie definiowania tej ostatniej, które można określić jako przejście od modelu medycznego do społecznego. Model medyczny zakładał, że niepełnosprawność jest osobistą tragedią, indywidualną cechą danej osoby i że problemy, jakie napotykają ludzie z niepełnosprawnością, są bezpośrednią przyczyną ich choroby czy uszkodzenia. Takie rozumienie niepełnosprawności implikuje określone rodzaje działań: usprawnianie i pomoc, mające na celu przystosowanie jednostki do społeczeństwa. W modelu społecznym niepełnosprawność jest zaś określana jako rezultat barier: społecznych, ekonomicznych, fizycznych, jakie napotyka osoba z niepełnosprawnością w swoim środowisku. Zadania polityki wobec niepełnosprawności powinny się zatem koncentrować na eliminowaniu, zmniejszaniu lub kompensowaniu barier, tak aby każdej osobie umożliwić korzystanie z dóbr publicznych przy jednoczesnym respektowaniu jej praw i przywilejów. Zmiana paradygmatu w postrzeganiu osób z niepełnosprawnościami powinna drastycznie zmienić rodzaje wsparcia oferowanego im w praktyce klinicznej. W modelu medycznym propozycją systemową była instytucjonalizacja, w której osoby z niepełnosprawnościami występowały w roli podopiecznych. Model społeczny podkreśla rolę indywidualnego wspierania w kształtowaniu u osób z niepełnosprawnościami tożsamości pełnoprawnych i niezależnych uczestników życia społecznego.

Autorzy drugiej części publikacji (Robert L. Schalock i współautorzy) prezentują syntetyczne badania dotyczące niepełnosprawności w różnych obszarach psychologii pozytywnej, m.in. jakości życia, zadowolenia i dobrego samopoczucia, nadziei, optymizmu, radzenia sobie i samostanowienia, wsparcia społecznego. Podkreślając ich adaptacyjny charakter, autorzy wskazują na wieloaspektowe korzyści z badań w tych obszarach dla zastosowań klinicznych.

Na szczególne zainteresowanie zasługują rozważania Brendy Jo Brueggemann dotyczące „kultury niepełnosprawności". Sformułowanie „kultura" brzmi pozytywnie, podkreśla dumę jednostki z własnej tożsamości oraz jej pełną akceptację. Jest to koncepcja szeroko stosowana w celu zaprezentowania zróżnicowanych perspektyw niepełnosprawności, po to, by uchwycić tożsamość osób z niepełnosprawnościami jako grupy. Poznanie środowiska takich osób od wewnątrz pozwala zmienić medyczne myślenie o nich jako o tych, którzy chcą się „upełnosprawnić", na myślenie zmierzające do identyfikacji z niepełnosprawnością i postrzegania jej jako ważnego aspektu własnej tożsamości. Osoby z niepełnosprawnością nie postrzegają siebie przez pryzmat niepełnosprawności, zatem niepełna sprawność w środowisku osób z niepełnosprawnością może być irrelewantną cechą. O osobach niepełnosprawnych często nie myśli się w kategoriach kulturowych. Tymczasem ludzie niepełnosprawni, tak jak inne grupy kulturowe, mają swój język, tradycje, zwyczaje, instytucje oraz poczucie odrębności, na którym zasadza się wspólna tożsamość.

Autorka podkreśla doniosłość zmiany w badaniach nad niepełnosprawnością, dzięki której zaczęto uwzględniać perspektywę osób niepełnosprawnych, i postrzega ją jako proces, w którym osoby z niepełnosprawnością urzeczywistniają swoją tożsamość, zakładając, że jest ona konstruowana wokół odmiennie uporządkowanych hierarchii wartości. Innymi słowy, bazując na różnorodnych problemach i doświadczeniach życiowych, osoby niepełnosprawne budują swoją tożsamość grupową, która stawia ich na równi z innymi grupami kulturowymi.

Trzecia część recenzowanej publikacji dotyczy systemów wsparcia dla osób z niepełnosprawnością w obszarze edukacji, podejmowania zatrudnienia czy doświadczania starzenia się. W rozdziale opisano zmiany, jakie dokonywały się na przestrzeni ostatnich lat w zakresie definiowania potrzeb uczniów i modeli kształcenia, czego efektem jest upowszechniane obecnie podejście inkluzyjne, czyli edukacja włączająca. Zmiany, o których mowa, pozwoliły zastąpić działania mające na celu dopasowanie ucznia ze specjalnymi potrzebami (w tym niepełnosprawnego) do systemu kształcenia działaniami polegającymi na dostosowaniu warunków kształcenia do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz psychofizycznych możliwości ucznia.

Realizacja idei pozytywnej psychologii w edukacji postrzegana jest jako proces wychodzenia naprzeciw różnorodnym potrzebom wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez zwiększanie ich uczestnictwa w nauce, kulturze i życiu społecznym oraz eliminację wszelkich form wykluczania w edukacji. Jej celem jest tworzenie środowiska szkolnego, które odpowiadałoby na zróżnicowane potrzeby uczniów. Edukacja włączająca zakłada umożliwienie uczniom z niepełnosprawnościami nauki wraz ze sprawnymi rówieśnikami w szkołach powszechnych, docenianie i wspieranie wszystkich uczniów oraz dostosowywanie szkoły do uczniów o zróżnicowanych potrzebach. System edukacji włączającej miałby zastąpić szkolnictwo segregacyjne, zakorzenione mocno w mentalności i dotychczasowej praktyce, narzucające uczniom z niepełnosprawnościami odrębny nurt kształcenia w szkołach specjalnych. Włączanie w edukacji zapewnia normalizację, pełne uczestnictwo oraz akceptację różnorodności uczniów w zakresie uczenia się i zdolności. Ponadto, wprowadzenie już na początkowych etapach kształcenia systemu edukacji włączającej, czyli idei „szkoły dla wszystkich", stwarza każdemu człowiekowi szansę na lepsze jutro poprzez skuteczniejsze przeciwdziałanie segregacji i marginalizacji jednostek odmiennych z powodu niepełnosprawności, choroby lub innych czynników. W publikacji zaproponowano zastąpienie dychotomicznego podziału uczniów na sprawnych i niepełnosprawnych szerszym spojrzeniem funkcjonalnym, odnoszącym się do potrzeb. To z kolei implikuje przejście od medycznej kategoryzacji uczniów oraz diagnozowanych u nich deficytów do bardziej funkcjonalnego języka społecznego rozumienia ich potrzeb.

Autorki rozdziału na temat starzenia się (Tamar Heller, Lieke van Heumen) wskazują, że starzejące się osoby z niepełnosprawnością napotykają ciągłe ży-

ciowe trudności, przede wszystkim w związku z samodzielnym funkcjonowaniem. Osoby te przez całe życie pozostają zależne od ustawicznego wsparcia rodzin lub instytucji; starzeją się, będąc nieprzygotowane do życia w dorosłości, pozostając w relacji całkowitej zależności od pomocy innych. Autrki prezentują ideę „przygotowania do życia w starości", której zadaniem jest przygotowywanie osób z niepełnosprawnością nie tylko do dorosłego życia, lecz także do samodzielnej starości. Zwracają uwagę na rolę wsparcia nieformalnego, opartego na więziach społecznych, w skład którego wchodzi zarówno wsparcie osób spokrewnionych, pochodzące z systemu rodzinnego, jak i wsparcie udzielane przez osoby, które pomagają dobrowolnie (w tym pomoc wzajemna, np. grupa wsparcia, przyjaciele i wynikające z aktywności społecznej, oddolne przejawy samoorganizacji). Dla jakości życia bardzo ważne jest to, czy człowiek jest zawieszony w próżni społecznej, czy zakorzeniony w sieci nieformalnych kontaktów.

Czwarta część prezentowanej książki zawiera przegląd badań odnoszących się do psychologii pozytywnej określonych rodzajów zaburzeń i niepełnosprawności, w tym niepełnosprawności intelektualnej, zaburzeń rozwojowych i poznawczych, jak również zaburzeń emocji, zachowań oraz spektrum autyzmu. Autorzy rozdziałów składających się na tę część (Dana S. Dunn i współautorzy) odwołują się do definicji niepełnosprawności zaproponowanej przez Światową Organizację Zdrowia, która podkreśla trójwymiarowość funkcjonowania człowieka, form niepełnosprawności oraz sposobów interwencji w kierunku zmniejszania ograniczeń. Zakłada ona, że niepełnosprawność to nie tylko właściwość osoby, lecz także problem społeczny, ponieważ to społeczeństwo nierzadko powoduje trudności i ograniczenia osoby z niepełnosprawnością. Autorzy badań dotyczących niepełnosprawności intelektualnej zauważają analogię między wspomnianą koncepcją a rozważaniami dotyczącymi osób z intelektualną niepełnosprawnością prowadzonymi przez Bengta Nirje [1969, The normalization principle and its human managment implications. *The International Social Role Valorization Journal*. *1*(*2*), 19–23], który rozpatruje niepełnosprawność intelektualną w trzech wymiarach, jako: samą niepełnosprawność wynikającą z faktu uszkodzenia centralnego układu nerwowego (wymiar psychiczny); ograniczenie możliwości funkcjonowania wskutek wadliwych warunków życia, takich jak dyskryminacja, niewłaściwe postawy społeczne, brak właściwego nauczania i wychowania (wymiar społeczny – podejście adaptacyjne); świadomość własnej niepełnosprawności, hamującą rozwój i aktywność społeczną.

Rosnące zainteresowanie psychologią pozytywną wpływa na rozwój dyscyplin naukowych, a jej zastosowanie do badań na temat niepełnosprawności rozszerza tradycyjne podejście skoncentrowane na negatywnym obrazie tego stanu. Korzyści ze wzmocnienia subiektywnego dobrego samopoczucia są oczywiste, zarówno dla indywidualnego, jak i społecznego funkcjonowania jednostki. Jednakże, jak w przypadku wszystkich nowych dziedzin, potencjał tego nowego

podejścia powinien być poddawany ewaluacji, o czym pisze autor piątego rozdziału recenzowanej pracy – Robert A. Cummins.

Zmiana paradygmatu w postrzeganiu osób z niepełnosprawnościami z modelu wsparcia, poprzez instytucjonalizację, aż do modelu obywatelskiego generuje potrzebę projektowania badań, stworzenia teorii i modelu niepełnosprawności w nurcie psychologii pozytywnej. Książka *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability* prezentuje zastosowanie konstruktu psychologii pozytywnej w rozumieniu niepełnosprawności.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 4(26) 2014, 115–122

SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY, KRONIKA

AGNIESZKA KONIECZNA*

SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI PEDAGOGIKI SPECJALNEJ „OSOBA – POZYTYWNE IMPLIKACJE W TEORII, BADANIACH I PRAKTYCE”

Warszawa, 14–15 maja 2014

W dniach 14–15 maja 2014 r. z inicjatywy Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie odbyła się Międzynarodowa Konferencja zatytułowana „OSOBA – pozytywne implikacje w teorii, badaniach i praktyce”. Inicjatorem oraz przewodniczącą Komitetu Naukowego Konferencji była dr hab., prof. APS Joanna Głodkowska. Organizatorami konferencji byli pracownicy Instytutu Pedagogiki Specjalnej.

W konferencji udział wzięli naukowcy, studenci i pedagodzy specjalni z sześciu państw. Miała ona nie tylko wymiar naukowy, lecz także stanowiła okazję do spotkania naukowców z praktykami oraz wymiany poglądów i informacji na temat ich pracy, wśród zaproszonych gości byli bowiem przedstawiciele różnych ośrodków akademickich i oświatowych w Polsce i za granicą.

Członkami Honorowego Komitetu Naukowego konferencji zostali: prof. dr hab. Maria Chodkowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin); prof. dr hab. Anna Firkowska-Mankiewicz (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa); prof. dr hab. Tadeusz Gałkowski (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa); prof. Sally Goddard Blythe (The Institute for Neuro-Physiological Psychology, Chester, Wielka Brytania); prof. Matthew Janicki (University of Illinois at Chicago, USA); prof. dr hab. Janusz Kirenko (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin); prof. dr hab. Czesław Kosakowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn); prof. dr hab. Stanisław Kowalik (Akademia Wychowania Fizycznego, Poznań); prof. Su-Jan Lin (National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Tajwan); prof. Tatiana V. Lisovskaya (National Institute of Education – Belarus Ministry of Education, Mińsk, Białoruś); prof. Peter

* Agnieszka Konieczna; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: akonieczna@aps.edu.pl

Moss (Thomas Coram Research Unit Institute of Education University, Londyn, Wielka Brytania); prof. dr hab. Irena Obuchowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań); prof. dr hab. Roman Ossowski (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz); prof. dr hab. Antonina Ostrowska (Polska Akademia Nauk, Warszawa); prof. Özkan Özgün (Çukurova Üniversitesi – Eğitim Fakültesi, Adana, Turcja); prof. Irina Rusakowicz (Belarussian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Mińsk, Białoruś); prof. Diana Ryndak (College of Education University of Florida, USA); prof. dr hab. med. Henryk Skarżyński (Światowe Centrum Słuchu Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa); prof. Roza Valeeva (Kazan Federal University, Kazan, Rosja); prof. Michael L. Wehmeyer (The University of Kansas, USA); prof. Felicia L. Wilczewski (University of Massachausetts, Boston, USA); prof. dr hab. Janina Wyczesany (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków).

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał Rektor APS dr hab., prof. APS Jan Łaszczyk, który przywitał wszystkich zaproszonych gości. Także prof. dr hab. Anna Firkowska-Mankiewicz, reprezentująca Honorowy Komitet Naukowy, powitała i podziękowała wszystkim współorganizatorom konferencji oraz członkom Komitetu Organizacyjnego za ich nieocenione wsparcie i koordynację przygotowań.

Wprowadzeniem do konferencji było wystąpienie dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej APS i jednocześnie przewodniczącej Komitetu Naukowego Konferencji dr hab., prof. APS Joanny Głodkowskiej, w którym przybliżyła ona znaczenia słów ukrytych w motywie przewodnim „OSOBA":

Osobowość – fenomen punktu archimedesowego człowieka w perspektywie interdyscyplinarnej

Samorealizacja – wyzwalanie, ekspresja osobistego potencjału i inspiracje w działaniach edukacyjnych, rehabilitacyjnych i terapeutycznych

Odpowiedzialność – badania w „ludzkiej perspektywie" jako źródła rozpoznawania mocnych stron człowieka

Bezpieczeństwo – prawa i obowiązki, wzajemność i współpraca w przestrzeni społecznej komunikacji

Autonomia – podmiotowość, tożsamość i samostanowienie.

Doktor hab., prof. APS Joanna Głodkowska zwróciła uwagę na to, że konferencja została zaplanowana jako próba kontynuowania tradycji rozważań w kręgu pedagogiki specjalnej, które nawiązują do pozytywnego nurtu w postrzeganiu człowieka. Podkreśliła, że zgodnie z myślą Marii Grzegorzewskiej, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, podczas konferencji będzie poszukiwany punkt archimedesowy – fenomen, przez który człowiek może się realizować jako OSOBA. Kończąc swoje wprowadzenie, zaprosiła uczestników do wspólnych debat nad postrzeganiem niepełnosprawności.

Pierwszy referat w ramach sesji pierwszej wygłosił prof. Michael L. Wehmeyer (The University of Kansas, USA) na temat: „Self-Determination, positive psycho-

logy, and disability" (Samostanowienie, psychologia pozytywna i niepełnosprawność). Podkreślił on zachodzące na świecie zmiany w rozumieniu niepełnosprawności oraz zaprezentował teorię samostanowienia, która pozwala definiować, diagnozować zachowania uczniów oraz planować działania pedagogiczne ukierunkowane na wsparcie czynników prowadzących do samostanowienia. Autorem drugiego referatu był prof. Vitalij Kantor (The Herzen State Pedagogical University, Sankt-Petersburg, Russia). Jego rozważania dotyczyły społeczno-politycznego rozumienia rehabilitacji społecznej osób z niepełnosprawnością. Zaprezentował on strukturalny trójwymiarowy model, zgodnie z którym ukierunkowana edukacyjna działalność pozwala na zwiększanie możliwości adaptacyjnych osób z niepełnosprawnością. Kolejne wystąpienie zaprezentowała prof. Roza Valeeva (Kazan Federal University, Tatarstan, Rosja). Punktem wyjścia dla rozważań o reformie szkolnictwa uczyniła ona zagadnienie humanizowania relacji pedagogicznych. Ukazała założenia i możliwe sposoby wdrożenia podejścia humanistycznego i ustanawiania podmiotowej relacji między tymi, którzy uczą, i tymi, którzy są podmiotami kształcenia i wychowania. Ostatnie wystąpienie w ramach sesji przedpołudniowej wygłosiła prof. Wiera Hitriuk Walierewna (Baranovichi State University, Białoruś). Referat dotyczył zasad integracji, których realizacja umożliwia wprowadzenie edukacji włączającej do praktyki. Nawiązując do idei prawa dźwigni odkrytej przez Archimedesa, prelegentka omówiła cechy zasady otwartości i wynikające z nich działania, których skoordynowanie na różnych poziomach stwarza przesłanki dla realizacji idei włączania.

W kolejnej części obrad, podczas drugiej sesji, referaty i dyskusje koncentrowały się wokół zagadnień związanych z psychospołeczną perspektywą rozwoju jako sprawą kluczową w edukacji inkluzyjnej. Sesję tę otworzył referat pt. „Creating positive and powerful inclusive pedagogy: Integrating service learning and universal design" (Tworzenie pozytywnej i silnej pedagogiki włączającej: integracja nauczania i uniwersalnego projektowania). Jego autorka, prof. Felicia L. Wilczenski (University of Massachusetts Boston, USA), analizowała możliwości przejścia od edukacji integracyjnej i „edukacji specjalnej" do edukacji włączającej. Ukazała, jakie możliwości w tym zakresie stwarza stosowanie metody UDL (uniwersalnego projektowania w nauczaniu) i metody *service learning* (uczenia się przez pracę na rzecz innych). Kolejny referat wygłosiła dr hab. prof. UW Elżbieta Zakrzewska-Manterys (Uniwersytet Warszawski), inspirując odbiorców do zastanowienia się nad tym, jakie konsekwencje wynikają z przyjęcia określonej perspektywy postrzegania niepełnosprawności intelektualnej: jako dysfunkcji lub jako specyficznego sposobu bycia człowiekiem. Wystąpienie zaprezentowane przez dr hab., prof. UP Joannę Konarską (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków) nosiło tytuł: „Wieloznaczność pojęć i wielorakość zadań w analizie psychospołecznego kontekstu dojrzewania z niepełnosprawnością". Autorka nawiązała do stosowanej terminologii i zadań, jakie niesie problem odpowiedzialności za kierunek rozwoju osób z nie-

pełnosprawnością. Podkreśliła też, że chociaż powstają nowe unormowania prawne, które mają polepszyć sytuację osób z niepełnosprawnością, rzadko analizuje się ich skuteczność i zasadność. Autorka kolejnego wygłoszonego w tej części obrad referatu prof. Hladkaya Valiantsina (Academy of Postgarudate Education, Mińsk, Białoruś) odniosła się do wyników badań nad perspektywą życiową uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazała na potrzebę edukacji, która przygotowywałaby ich do niezależnego życia, i na potrzebę przygotowania nauczycieli do tego, aby mogli tej roli się podjąć. Tematem ostatniego wygłoszonego podczas drugiej sesji referatu była kwestia samostanowienia osób z niepełnosprawnością. Doktor hab., prof. DSW Joanna Kruk-Lasocka (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław) przedstawiła w nim analizę oczekiwań i nastawień wobec problemu samodzielnego życia osób z niepełnosprawnością z perspektywy osób sprawnych, jak i z perspektywy osób z niepełnosprawnością, inspirując tym samym do namysłu nad rolą edukacji w rozwijaniu zdolności do samodzielnej egzystencji w społeczeństwie.

Referat prof. Su-Jan Lin (National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Tajwan) pt. „Inclusive education in today's Tajwan" (Edukacja włączająca w dzisiejszym Tajwanie), który otworzył trzecią część obrad, stanowił niezwykle interesującą analizę osiągnięć w zakresie edukacji włączającej w Tajwanie. Autorka przedstawiła strategie, podstawy legislacyjne oraz sposób organizacji pracy szkół i nauczycieli, a także założenia ustawy wprowadzającej zasadę „zero tolerancji dla odrzucenia", która, jak twierdziła prelegentka, jest w szkołach przestrzegana. Kolejne wystąpienie zaprezentowała prof. Natalia Gavrilova (Kamyanets-Podilsky Ivan Ohijenko National University, Ukraina). Głównym tematem podjętych w referacie rozważań był wypracowany na podstawie prowadzonych badań model systemu korekcji fonetycznych zaburzeń mowy. Model ten umożliwia wyznaczenie celów, środków i sposobów oddziaływania adekwatnych do wieku dzieci i poziomu zaburzeń. Referat prof. dr hab. Marzenny Zaorskiej (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn) stanowił zachętę do namysłu nad sytuacją młodych osób dorosłych z niepełnosprawnością sprzężoną, które formalnie i prawnie nie są już pod opieką systemu oświaty, a z powodu niepełnosprawności nie mogą samorealizować się na poziomie porównywalnym z osobami pełnosprawnymi. Autorka podkreśliła, że jedną z dróg spełniania siebie może być aktywność artystyczna. Podczas kolejnego referatu, wygłoszonego przez prof. Irinę Rusakovich (The Maksim Tank National Pedagogical University, Mińsk, Białoruś), zostały zaprezentowane rozważania nad statusem języka migowego w edukacyjnej przestrzeni Białorusi jako metody kształcenia, wychowania i komunikacji dzieci z zaburzeniami słuchu. Autorka zaprezentowała analizy dotyczące wdrażanych programów nauczania i projektów odnoszących się do nauki języka migowego jako przedmiotu szkolnego, które mają zapewnić wsparcie w nauczaniu dzieci z niepełnosprawnością słuchową i tworzyć warunki komunikacji opartej na różnojęzyczności. Kwestie związku pedagogiki i epi-

stologrаfii poruszyła w swoim referacie dr hab., prof. UG Sławomira Sadowska (Uniwersytet Gdański). Autorka odniosła się do pytań, które rodzą się w zetknięciu z najstarszym gatunkiem piśmiennictwa – listu, wskazując na ich znaczenie w przestrzeni myślenia o tolerancji. Podkreśliła, że pedagogiczne „czytanie" listów oznacza wsłuchiwanie się w sposoby myślenia i działania ich autorów, tym samym listy stanowią wyraźne dopełnienie pedagogicznego dyskursu o tolerancji, różnicach, oporze, paradoksach codzienności i odpowiedzialności.

Tendencje rozwoju edukacji specjalnej na Białorusi, zachodzące zmiany i osiągnięcia ostatnich 20 lat przedstawiła w swoim wystąpieniu prof. Tatiana Lisovskaya (National Institute of Education – Belarus Ministry of Education, Mińsk, Białoruś). Autorka podkreśliła, że socjalizacja i integracja społeczna dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są jednymi z najbardziej aktualnych problemów edukacji specjalnej w tym kraju. Kolejny referat wygłosiła prof. Maria Skivickaya (Grodno State University, Białoruś), w którym zaprezentowała praktyczne możliwości zastosowania symulatora elektronicznego w procesie diagnozy, jak i podnoszenia umiejętności w zakresie pomiaru i obliczeń w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. Wystąpienie obfitowało w przykłady ukazujące, w jaki sposób korzystanie z symulatora umożliwia lepsze przygotowanie uczniów do samodzielnego funkcjonowania w życiu codziennym. Ostatni w sesji trzeciej referat, wygłoszony przez dr hab., prof. WSNS Hannę Żuraw (Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa), zachęcił do refleksji nad przyszłością edukacji osób z niepełnosprawnością. Autorka podjęła kwestię patologizacji zjawisk społecznych w szkole, której przejawami są m.in.: traktowanie uczniów jako produktów edukacyjnych, ekonomizacja i industrializacja szkoły.

Sesję czwartą obrad otworzył referat dotyczący problematyki społecznej adaptacji wychowanków domu dziecka, który wygłosiła prof. Gulnara F. Biktagirova (Kazan Federal University, Tatarstan, Rosja). Autorka zaprezentowała wyniki badań nad przystosowaniem społecznym dzieci z domów dziecka. Poddała też refleksji problem metod ukierunkowanych na podniesienie poziomu przystosowania społecznego dzieci, wskazując na skuteczność takich form i technik pracy, jak zabawy, bajki, muzykoterapia, praca zespołowa. Ostatni referat w sesji popołudniowej, wygłoszony przez dr hab., prof. APS Ewę M. Kuleszę (APS, Warszawa), nosił tytuł: „U źródeł optymizmu w pedagogice specjalnej" i koncentrował się na teoretycznych założeniach pedagogiki specjalnej. Autorka przyglądała się ideom i tezom mającym szczególne znaczenie dla rozwoju pedagogiki specjalnej, ukazując je w perspektywie przeszłości i teraźniejszości.

Pierwszy dzień obrad zakończył się minirecitalem Agaty Zakrzewskiej. Zorganizowane spotkanie integracyjne połączone z uroczystą kolacją pozwoliło przenieść dyskusje na mniej formalny grunt.

Drugi dzień obrad konferencji rozpoczął referat na temat pozytywnych aspektów edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością w Stanach Zjed-

noczonych, wygłoszony przez prof. Diane Ryndak (College of Education University of Florida, USA). Doktor hab. Piotr Gindrich (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin) w swoim wystąpieniu przedstawił genezę i ewolucję koncepcji wyuczonej bezradności oraz implikacje praktyczne modelu korelacyjnego na gruncie pedagogiki specjalnej. Z kolei dr hab. Beata Borowska-Beszta (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń) sformułowała i poddała pod dyskusję problemy fenomenu więzi w ujęciu kulturowym. Kluczową kategorią uczyniła wzory życia rodzinnego kobiet i mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną. Profesor Gulfia G. Parfilova (Kazan Federal University, Tatarstan, Rosja) ukazała skuteczność oddziaływań pedagogicznych w pracy z dziećmi wykazującymi wzmożoną agresję w szkole. Wyniki badań przedstawionych przez autorkę referatu dowodzą spadku zachowań agresywnych wśród dzieci ze szkoły podstawowej. Kolejna prelegentka, dr hab. Danuta Kopeć (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań), w swoim wystąpieniu podniosła problem relacji między pedagogiem specjalnym a osobą z głęboką niepełnosprawnością intelektualną z perspektywy teorii przywiązania i teorii intersubiektywności.

Zagadnieniu poczucia umocnienia u rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju poświęcony był referat inaugurujący sesję szóstą, wygłoszony przez prof. dr hab. Ewę Pisulę (Uniwersytet Warszawski). Prezentowane przez autorkę wyniki badań stanowiły inspirację do rozważań nad problematyką działań podejmowanych w celu zapewnienia dziecku i rodzinie większego wsparcia. Kolejna prelegentka, Sanaz Etemadibousheri (Donya Children Research Institute, Tehran, Iran), zrelacjonowała efekty 10-letnich działań organizacji pozarządowej w zakresie upowszechniania i wspierania potrzeb małych dzieci w Iranie. Co ważne, temat referatu („Child, Education and Love"– Dziecko, edukacja i miłość) nawiązywał do idei Janusza Korczaka. Doktor hab. Piotr Majewicz (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków) przekonywał o możliwościach praktycznej realizacji paradygmatu pozytywnego ukierunkowania. Zaznaczył, że paradygmat ten postuluje zastąpienie pytania o konsekwencje ograniczenia sprawności pytaniem o możliwości działania i rozwoju człowieka z niepełnosprawnością. Zagadnienie zapobiegania lękowi u uczniów szkoły podstawowej i przezwyciężania go podjęła prof. Natalya N. Kalatskaya (Kazan Federal University, Tatarstan, Rosja). Korzystając ze swego bogatego doświadczenia terapeutycznego, prelegentka zaprezentowała wyniki badań wskazujące na skuteczność autorskiego programu zajęć specjalistycznych dla dzieci wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przezwyciężaniu lęku. Tytuł referatu zamykającego sesję szóstą i wygłoszonego przez dr hab., prof. UP Grażynę Gunia (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków) brzmiał: „Osoba niesłysząca – między autonomią a współpracą w przestrzeni społecznej komunikacji". Referentka przedstawiła wyniki swoich badań oraz podkreśliła konieczność poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jak uczniowie niesłyszący postrzegają swoją autonomię i wsparcie w przestrzeni szkolnej.

Ostatnią, siódmą sesję obrad konferencji otworzył referat wygłoszony przez prof. dr. hab. Tadeusza Gadacza (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków) pt.: „Osoba jako podmiot dramatu w teorii wychowania". Autor żywo i inspirująco omówił wybrane wymiary życia człowieka, ukazując liczne przykłady dramatycznych wyborów rozgrywających się między koniecznością a wolnością. Wspólne wystąpienie dr hab. Stanisławy Byra i dr. hab. Zdzisława Kazanowskiego (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin) dotyczyło kompetencji zawodowych nauczyciela w edukacji inkluzyjnej. Prelegenci zaprezentowali wyniki własnych badań nad autorskim narzędziem do pomiaru tych kompetencji. Wystąpienie dr. hab., prof. APS Grzegorza Szumskiego (APS, Warszawa), zatytułowane: „Potencjał edukacji włączającej – czy możemy mieć nadzieję na postęp w pedagogice specjalnej i kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?" utrzymane było w duchu krytycznym. Zaprezentowana analiza wyników badań stała się podstawą do rozważań nad efektami edukacji integracyjnej. Obrady konferencyjne zakończył wykład dr hab., prof. APS Joanny Głodkowskiej (APS, Warszawa). Podsumowując wystąpienia referentów i dyskusję, prelegentka wskazała na to, jak ważne i pożyteczne są próby poszukiwania założeń teoretycznych umożliwiających rozwijanie koncepcji i modeli ukierunkowanych na kwestie podmiotowości, normalizacji, społecznej adaptacji, edukacji włączającej. Tworzą one punkt wyjścia do rozważań nad możliwymi przemianami w pedagogice specjalnej, nad nowymi zadaniami edukacyjnymi.

Podsumowując dwudniowe konferencyjne obrady, warto podkreślić, że w dyskusjach nad osobową perspektywą postrzegania niepełnosprawności szczególnie cenne jest konfrontowanie różnych opinii i głosów – właśnie jak podczas omawianej konferencji, gdzie wypowiadali się przedstawiciele rozmaitych środowisk akademickich z całej Polski i ośrodków zagranicznych. Ze względu na tę wielość perspektyw konferencja nabrała szczególnie inspirującego charakteru. Wieloaspektowe spojrzenie na konteksty kształtowania się tożsamości czy rozwojowe aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w różnych przestrzeniach świata społecznego pozwoliło na wnikliwą analizę wyzwań współczesnej edukacji, wskazało jej szanse i zagrożenia.

Za istotny problem uznano też perspektywę dalszej przyszłości oraz moralny wymiar działań, jakie podejmowane są w obszarze pedagogiki specjalnej. Takie spojrzenie, akcentujące kwestie wartości, powinności, odpowiedzialności, jest dziś szczególnie potrzebne. Ponadto, dyskutowano na temat radzenia sobie z aktualnymi i przyszłymi wymaganiami odnoszącymi się do roli nauczyciela i ucznia w edukacji włączającej.

Konferencji towarzyszył konkurs: „Jestem – moja radość istnienia", który był organizowany od stycznia do maja 2014 r. przez APS i Fundację Bo Warto, a w którym uczestniczyli uczniowie, reprezentanci szkół i placówek specjalnych. Podczas konferencji dyplomy i nagrody wręczyli: w części literackiej konkursu przewodnicząca jury – kierownik Pracowni Wychowania Literackiego w Insty-

tucie Pedagogiki APS dr Ewa Lewandowska-Tarasiuk, w części plastycznej konkursu – przewodnicząca jury kierownik Pracowni Malarstwa i Rysunku w Instytucie Edukacji Artystycznej APS prof. dr hab. Marzanna Wróblewska. Uroczystość wręczenia nagród uświetnił minirecital Doroty Osińskiej.

Warto zwrócić uwagę na interdyscyplinarny i wieloaspektowy charakter spotkania oraz jego wysoki poziom. Referaty wygłaszane były w trzech językach: polskim, angielskim i rosyjskim. Problematyka wystąpień tworzyła obszar, w którym spotykają się akademicka wiedza, umiejętności oraz wartości etyczne, dlatego wygłoszone referaty stanowiły wspólny grunt do dyskusji dla praktyków i badaczy. Konferencja, zgodnie z założeniami jej organizatorów, stała się platformą wymiany doświadczeń i wiedzy, stawiania pytań oraz dzielenia się własnymi refleksjami i wynikami badań.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 4(26) 2014, 123–124

EWA LEWANDOWSKA-TARASIUK*

SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOPOLSKIEGO KONKURSU LITERACKO-PLASTYCZNEGO PT. „JESTEM – MOJA RADOŚĆ ISTNIENIA” (CZĘŚĆ LITERACKA) ZORGANIZOWANEGO W RAMACH MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI PEDAGOGIKI SPECJALNEJ „OSOBA – POZYTYWNE IMPLIKACJE W TEORII, BADANIACH I PRAKTYCE”

Warszawa, styczeń–maj 2014

RADOŚĆ TWORZENIA SENSEM ISTNIENIA…

Ogólnopolski Konkurs Literacko-Plastyczny pt. „Jestem – moja radość istnienia” okazał się wspaniałym, twórczym wyzwaniem dla młodych ludzi, którzy słowem i barwą wyrażali swoją duchowość, zapisując ją w najróżnorodniejszych, nierzadko imponujących, formach wyrazu artystycznego. Teksty literackie, przybierają różnorodne konwencje gatunkowe – w których niewątpliwie dominują poetyki narracyjne, ale są też i próby poetyzowania z wkomponowaną w nie np. stylizacją rapu czy też fragmenty literatury faktu. – Stanowią one wyraz twórczej ekspresji młodych autorów. Dla czytelnika utwory te stają się wielkim przeżyciem, pozwalającym mu doświadczać często nieodkrytych jeszcze sensów egzystencjalnych, otwierać się na Innego i w Nim też odnajdować siebie.

Młodzi autorzy, często uwikłani w ludzką niemoc fizyczną i psychiczną, poszukują swego miejsca. Bywa, że gubiąc je, zagubili też siebie, nierzadko próbując odnaleźć siebie na nowo. Ich teksty, a także kolorystyka barwnej plamy, którą wyrażają swoje światy, to wyraz autorskiej ekspresji z jej bogactwem duchowości, którą poznać może odbiorca. Ileż szczęścia może sprawić młodej

* Ewa Lewandowska-Tarasiuk; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: e.lewandowskatarasiuk@vp.pl

dziewczynie świnka morska, jak zrodziła się w sercu nastolatki fascynacja muzyką, czym okazał się dla niej sport, jak to się stało, że niewidoma dziewczyna, jeszcze uczennica, zakochała się w szkolnym koledze i urodziła dziecko, a teraz – ucząc się jeszcze – są kochającą się rodziną, bo, jak mówią, odnaleźli drogę do szczęścia. Ileż cierpienia sobie i innym zadała dziewczyna, która wyznaje, jak bardzo skrzywdziła matkę i bliskie środowisko kłamstwami, brutalnością zachowań po alkoholu. Dopiero teraz zdała sobie sprawę, jak musiała kochać ją matka, torturowana przez ojca licznej rodziny, ratując ją, gdy urodziła się z przepukliną mózgową; jakże często – stwierdza w swym pięknym, narracyjnym wyznaniu – tak bardzo brakowało i brakuje im rozmowy. Jakże ważne okazuje się w relacjach z najbliższymi właśnie SŁOWO. Bo to ono, SŁOWO, może przecież uskrzydlić człowieka i pozwolić mu tworzyć więź z bliskimi. Zaspokojenia tej potrzeby więzi obojga istot oczekuje dziewczyna… i wierzy, że doczeka jej spełnienia tak ona, jak i jej matka. To narracyjne wyznanie staje się stopniowym odnajdowaniem własnej tożsamości, tej lepszej i szczęśliwszej. To w tych tekstach, a także w kolorowych, ekspresyjnych obrazach ich bohaterowie wyrażają swoją radość istnienia. Będąc sobą, takimi, jakimi są, idą drogą ku szczęściu. A my uczymy się od nich tego, o czym mówił św. Jan Paweł II, definiując wychowanie jako obdarowywanie człowieczeństwem. Tak, to właśnie Oni uczą nas człowieczeństwa… a my dziękujemy Im za to…

Informacje na temat Ogólnopolskiego Konkursu Literacko-Plastycznego pt. „Jestem – moja radość istnienia" wraz z listą laureatów można znaleźć na stronie www.osoba.com.pl w zakładce *Konkurs*.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 4(26) 2014, 125–126

RENATA WARDECKA*

SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOPOLSKIEGO KONKURSU LITERACKO-PLASTYCZNEGO PT. „JESTEM – MOJA RADOŚĆ ISTNIENIA” (CZĘŚĆ PLASTYCZNA) ZORGANIZOWANEGO W RAMACH MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI PEDAGOGIKI SPECJALNEJ „OSOBA – POZYTYWNE IMPLIKACJE W TEORII, BADANIACH I PRAKTYCE”

Warszawa, styczeń–maj 2014

Konkurs pt. „Jestem – moja radość istnienia” w kategorii plastycznej cieszył się dużą popularnością wśród podopiecznych placówek specjalnych i resocjalizacyjnych z terenu całej Polski. W efekcie w regulaminowym terminie złożonych zostało, a następnie poddanych ocenie, blisko 90 prac. Ich różnorodność wykonania, począwszy od wyboru techniki (kredki lub farby), aż po podejście do zaproponowanego tematu, wzbudziły podziw i zafascynowały. Zacne jurorskie gremium nie miało więc łatwego zadania. Zachwyt wzbudziły i szczególną uwagę oceniających skupiły prace nieszablonowe, w niekonwencjonalny i bardzo plastyczny sposób wyrażające swoich autorów i ukazujące ich świat, zarówno ten realny, jak i idealny, w którym chcieliby żyć. Dwadzieścia pięć prac – autentycznych „małych dzieł sztuki” – zdecydowanie wyróżniało się swoim poziomem i artystycznym wyczuciem. I z tej to właśnie grupy jury wyłoniło dziewięć najlepszych, najbardziej interesujących prac, kierując się ich wartościami plastycznymi, malarskimi i rysunkowymi. Wybór laureatów nie był łatwy, a towarzyszyła mu wyczerpująca, długa merytoryczna debata. Trzeba jednak podkreślić, że pierwsze miejsce zostało przyznane jednogłośnie i bez większych jurorskich dylematów.

* Renata Wardecka; Fundacja Bo Warto, ul. Bluszczańska 15, 00-712 Warszawa; tel. +48 22 6510240; e-mail: renatawardecka@fundacjabowarto.pl

Informacje na temat Ogólnopolskiego Konkursu Literacko-Plastycznego pt. „Jestem – moja radość istnienia” wraz z listą laureatów można znaleźć na stronie www.osoba.com.pl w zakładce *Konkurs*.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 4(26) 2014, 127–142

PRZEGLĄD CZASOPISM

ANNA HRYNIEWICKA*

CZASOPISMO *SZKOŁA SPECJALNA*. POWSTANIE – DZIAŁALNOŚĆ – PERSPEKTYWY

W 2014 r. mija 90 lat od chwili wydania pierwszego numeru *Szkoły Specjalnej*. Jubileusz ten jest doskonałą okazją do przypomnienia historii oraz dorobku tego czasopisma, którego powstanie zawdzięczamy **prof. Marii Grzegorzewskiej**.

Dla pełnego zrozumienia motywów, jakimi kierowała się Grzegorzewska, inicjując powstanie *Szkoły Specjalnej*, niezbędne jest odwołanie się do sytuacji, w jakiej funkcjonował ówczesny system oświaty. Jak wiadomo, przed I wojną światową w Polsce było dużo analfabetów i dzieci nieuczęszczających do szkoły. Istniało niewiele szkół i zakładów specjalnych, co wiązało się z polityką oświatową zaborców, wrogo ustosunkowanych do wszelkich przejawów oświaty i kultury polskiej (Lipkowski, 1972, s. 98). Ożywiony rozwój szkół specjalnych nastąpił dopiero po odzyskaniu niepodległości, właśnie za sprawą Grzegorzewskiej, która po powrocie do kraju podjęła pracę w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, najpierw w charakterze referenta do spraw szkolnictwa specjalnego, później – wizytatora odpowiedzialnego za organizację szkół specjalnych oraz przygotowanie nauczycieli i wychowawców do pracy w takich placówkach (Kornet, 1985a, s. 33). O tym, z jakimi problemami się stykała, może świadczyć wypowiedź dr Michaliny Stefanowskiej (1926/1927, s. 44) kierującej organizacją warszawskich oddziałów dla dzieci upośledzonych umysłowo; dzieci te były poszukiwane w szkołach miejskich: „W tym celu objeżdżałam szkoły w towarzystwie jednej lub dwóch nauczycielek i robiłam wywiady z kierownikami i nauczycielami. W owym czasie, po opuszczeniu Polski przez władze rosyjskie, sprawa dzieci umysłowo upośledzonych zupełnie była nieznana nauczycielstwu szkół powszechnych. Zachodziła wtedy potrzeba tłumaczenia w każdej szkole, jakie dzieci należy umieszczać w oddziałach specjalnych. […]

* Anna Hryniewicka; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: hryniew@aps.edu.pl

A ciężki był bardzo trud wychowania i nauczania tych dzieci brudnych i obdartych, często bosych, głodnych, chorych i zdziczałych. Podczas zawieruchy wojennej i w pierwszym roku powojennym była straszna nędza. Jako przykład przytoczę, że pewna matka w zimie przyniosła swego chłopca do naszej szkoły na plecach, ponieważ dziecko nie miało obuwia. Toteż zrozumieliśmy, że dzieciom tym przychodzącym bez śniadania, trzeba przede wszystkim podać w szkole gorący posiłek, aby mogły pracować i skupić uwagę. Na szczęście Amerykański Komitet Pomocy Dzieciom wydawał prawie darmo produkty spożywcze pod ścisłą kontrolą drobnych rachunków. Ale jakiż to był trud odbierania tych produktów przez każdą szkołę! Przed ówczesnym dworcem kowelskim, a później petersburskim kierownik lub nauczyciel danej szkoły z woźnym oczekiwał w długim ogonku od wczesnego ranka swej kolejki, a potem na wózku ręcznym, wynajętym trzeba było wlec przez całe miasto po śniegu i grudzie te zapasy do szkoły. Gotowanie obiadów odbywało się pod nadzorem jednej z nauczycielek. Dzieci spożywały obiad wspólnie z nauczycielkami. Większość dzieci naszych poprzestać musiała na tym jednym w ciągu dnia gorącym posiłku". Zacytowana wypowiedź pokazuje, jak ważna była wówczas walka o poprawę warunków życia tych dzieci oraz ich społeczną rewalidację. Zdaniem Grzegorzewskiej, wielką rolę odgrywa w niej nauczyciel-wychowawca, ale nie byle jaki, lecz wykształcony, mądry i przejęty losem niepełnosprawnych, który za pomocą wszelkich dostępnych i nowoczesnych form działania przygotowuje ich do życia w społeczeństwie, przywracając im poczucie człowieczeństwa (Kirejczyk, 1972, s. 138). Kandydat do takiej pracy wymagał odpowiedniego kształcenia, kontynuowanego również po zakończeniu studiów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Realizacji tego postulatu służyło Ognisko Szkolne (założone przez Grzegorzewską w 1923 r. i przeznaczone nie tylko dla absolwentów Instytutu, lecz także dla wszystkich nauczycieli szkół specjalnych z terenu Warszawy i okolic), z którego inicjatywy przy Zarządzie Głównym Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych została powołana Sekcja Szkolnictwa Specjalnego (zatwierdzona 19 lipca 1924 r.). Jak wynika z przyjętego statutu, jej celem było „teoretyczne pogłębienie wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, doskonalenie metod nauczania i wychowania anormalnych, popularyzacja opieki nad anormalnymi oraz opieka nad materialnymi i prawno-służbowymi potrzebami nauczania szkół specjalnych", natomiast środkami prowadzącymi do tego celu – „wydawanie pisma i publikacji, organizowanie kursów i odczytów, organizowanie bibliotek wędrownych, zebrania dyskusyjne, organizacja pracy samokształceniowej, memoriały i delegacje do władz i instytucji w sprawach naucz. i szkół specjalnych" (Kronika Krajowa, 1924/1925, s. 49). Organem wykonawczym Sekcji był kwartalnik *Szkoła Specjalna*, mający służyć – zgodnie z oświadczeniem Grzegorzewskiej, która była jego założycielką i redaktorem w latach 1924–1967 (z przerwą w okresie II wojny światowej i w latach 1948–1957) oraz przewodniczącą Sekcji i dyrektorem PIPS – „zarówno rozwojowi

metod nauczania i wychowania anormalnych, jak i założeniom samokształceniowym nauczycieli szkół specjalnych". Ze względu na brak dostępnych publikacji z zakresu pedagogiki specjalnej chciała ona uczynić z niego jeden „z podstawowych terenów wymiany myśli, czerpania wiadomości w dziedzinie naukowej, organizacyjnej i metodologicznej tego szkolnictwa oraz zbliżenia intelektualnego rozsianych po całym kraju Kolegów i Koleżanek" (Grzegorzewska, 1924/1925, s. 3–4).

Już w pierwszym numerze *Szkoły Specjalnej* przedstawiła swoją wizję czasopisma, zapowiadając, że „poza artykułami o treści naukowej, informacyjnej i sprawozdawczej" będą w nim zamieszczane „sprawozdania ze zwiedzania zakładów specjalnych, z odpowiednich kongresów i zjazdów, sprawozdania z prac polskich i zagranicznych czasopism w dziedzinie psychopatologii, pedagogiki leczniczej i opieki społecznej oraz sprawozdania z krajowych i zagranicznych czasopism pedagogiki specjalnej". Ponadto poinformowała o zamiarze wprowadzenia kroniki „ważniejszych wypadków w kraju i zagranicą w dziale opieki wychowawczej nad anormalnymi"; „działu krótkich notatek pedagogicznych", ułatwiającego czytelnikom „zapisywanie, bez głębszego opracowania, ciekawszych faktów z życia szkoły i jej wychowanków" oraz krótkich streszczeń niektórych artykułów w języku francuskim, umożliwiających „wejście w żywy kontakt z ruchem w dziedzinie szkolnictwa specjalnego zagranicą" (tamże, s. 3–4).

Realizacja wskazanego programu pozwoliła na wprowadzenie stałych działów i rubryk, a także zamieszczanie w każdym numerze artykułów o treści naukowej, artykułów z pracy nauczycielskiej, kroniki krajowej i zagranicznej w zakresie spraw i zagadnień pedagogiki specjalnej, sprawozdań oraz ocen książek i czasopism.

Każdy z działów „spełniał ważne zadania dla rozwoju pedagogiki specjalnej, dla rozwoju teorii i praktyki, dla propagowania społecznej potrzeby organizowania szkolnictwa specjalnego, dla rozwoju metod nauczania i wychowania dzieci upośledzonych" (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 291). Wniosek ten potwierdza analiza zawartości poszczególnych działów, z której wynika, że od początku istnienia czasopisma w „Dziale naukowym" zamieszczanych było wiele artykułów z dziedzin stwarzających w owym czasie teoretyczne fundamenty dla pedagogiki specjalnej, takich jak psychopatologia, neurologia, psychologia, socjologia, prawo, kryminologia i sądownictwo nieletnich, higiena społeczna i profilaktyka, oraz artykułów dotyczących metodologii badań psychologicznych, metod stosowanych w nauczaniu i wychowaniu dzieci niewidomych, głuchych, głuchociemnych, umysłowo upośledzonych i moralnie zaniedbanych. Z kolei dział „Z pracy nauczycielskiej" zawierał artykuły powstające dzięki bezpośrednim kontaktom z dzieckiem i służył upowszechnianiu podstawowych założeń organizacji procesu jego rewalidacji: konieczności gruntownej znajomości każdego dziecka, historii jego życia, znajomości czynników etiologicznych i warunków środowiskowych. „Kronika krajowa i zagraniczna" prezentowała

ważne informacji o aktualnych zagadnieniach z dziedziny nauki i techniki, historii rozwoju i organizacji szkolnictwa specjalnego poszczególnych działów w Polsce i na świecie, natomiast „Sprawozdania i oceny z książek i czasopism" popularyzowały dorobek rozwijającej się w świecie nauki rzutującej „na sprawy związane z opieką nad anormalnymi" oraz istotnej „dla dokształcenia i pogłębienia wiedzy z psychologii, pedagogiki leczniczej oraz dla poszerzenia horyzontów myślowych nauczycieli" (tamże, s. 291–293).

Opisana struktura czasopisma, doskonale korespondująca z zadaniami, dla jakich została wprowadzona, przez długi czas była zachowana w swej pierwotnej postaci. Pewna modyfikacja dotyczyła wyłącznie nazw dwóch działów, a mianowicie działu „Z praktyki nauczycielskiej" – obecnie nazywanego „Z praktyki pedagogicznej" oraz „Kroniki krajowej i zagranicznej" – obecnie: „Z kraju i ze świata". Pierwszy z wymienionych działów, przeznaczony do wymiany doświadczeń zawodowych, „otoczony był szczególną opieką Marii Grzegorzewskiej, która pragnęła pobudzić inicjatywę nauczycieli w kierunku samokształcenia, zachęcając ich do dzielenia się na łamach «Szkoły Specjalnej» doświadczeniami i spostrzeżeniami zdobytymi w pracy" (tamże, s. 293). Drugi rozwijał się spontanicznie, szczególnie od czasu otwarcia granic, zwiększającego możliwości wymiany doświadczeń, dostarczających inspiracji do poszukiwania lepszych form i metod pracy w naszym kraju. Dowodem tych poszukiwań były również doniesienia publikowane już w nieistniejącym dziale „Dyskusje i polemiki", zawierającym „nieraz ciekawe inicjatywy zmian, czy też krytyczne oceny istniejących sytuacji w zakresie praktyki pedagogiki specjalnej" (Od Redakcji, 1994, s. 68).

Od 1981 r. funkcjonuje nowy dział: „Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej", stanowiący „swoisty dokument historyczny, zapis historii naszego środowiska w obrazie sylwetek osób (nie tylko pedagogów, są wśród nich lekarze, prawnicy), które je tworzyły, które w teorię i praktykę pedagogiki specjalnej wniosły znaczny wkład. Jest to kapitalne źródło informacji, a przy tym – niezwykle ciekawe źródło wzorców osobowych" (tamże, s. 68).

Wśród ostatnich „kosmetycznych i merytorycznych modyfikacji w strukturze czasopisma" na szczególną uwagę zasługują: wzbogacenie działu „Opracowania naukowe" o artykuły obcojęzyczne, streszczenia w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe; zmiana dotychczasowej nazwy „Sprawozdania i oceny" na „Recenzje", która wyraźniej koresponduje z krytycznym omówieniem nowości wydawniczych; wprowadzenie jako stałego elementu działu „Prawo i praktyka", prezentującego prawne aspekty dotyczące różnych dziedzin życia osób niepełnosprawnych; podawanie obok spisu treści w języku polskim również spisu treści w języku angielskim (Od Redakcji, 2009, s. 85).

Ze względu na ograniczone ramy niniejszej publikacji nie jest możliwe szczegółowe omówienie problematyki podejmowanej na przestrzeni tak długiego czasu, jaki upłynął od wydania pierwszego numeru *Szkoły Specjalnej*. Niemniej jed-

nak, nawet powierzchowna analiza zamieszczanych w niej materiałów pozwala na uchwycenie pewnych prawidłowości bardziej ogólnej natury. Otóż tym, co najbardziej uderza przy lekturze każdego spośród 75 tomów *Szkoły Specjalnej*, złożonych łącznie z 274 numerów, jest niezwykła wierność przyjętym przez laty założeniom – ukierunkowanym na rozwój pedagogiki specjalnej oraz kształcenie pedagogów specjalnych. Z tego punktu widzenia każdy artykuł jest znakomitym źródłem informacji o tendencjach i kierunkach rozwoju pedagogiki specjalnej, o dziejach i organizacji szkolnictwa specjalnego, o rozwoju opieki nad dzieckiem oraz o osobach, które wniosły nieprzemijające wartości do kultury i nauki polskiej. Niewątpliwie do takich osób należała Grzegorzewska, która była zarówno wybitnym naukowcem, jak i doskonałym organizatorem pracy w każdej z powierzonych jej opiece instytucji. Pełniąc funkcję naczelnego redaktora *Szkoły Specjalnej* (w okresie międzywojennym jej zastępcą był Michał Wawrzynowski oraz przez krótki okres Józef Czechowicz, natomiast po II wojnie światowej – Leokadia Frydrychowska, Kazimierz Kirejczyk, Wacław Tułodziecki i Janina Doroszewska) nie tylko sama dużo pisała, lecz także zabiegała o to, aby we współtworzeniu czasopisma uczestniczyli specjaliści reprezentujący wszystkie działy pedagogiki specjalnej oraz powiązane z nimi dyscypliny naukowe.

Przeglądając zawartość kolejnych roczników, można w nich dostrzec odbicie historii szkolnictwa specjalnego, ale też historii i przeżyć całego narodu. Taką historyczną wartość ma tom XVI (z roku 1946/1947), przedstawiający wojenne losy PIPS (niewyobrażalny rozmiar zniszczeń obejmujący nie tylko utratę lokalu, bogatych zbiorów i wszystkich urządzeń, lecz także prawie wszystkich swoich pracowników) oraz plany jego odbudowy i reaktywowania czasopisma, którego jednak ze względu na trudności techniczne nie dało się od razu wznowić w formie przedwojennej. W ciągu całego roku 1946/1947 oraz 1947/1948 do rąk czytelników oddano tylko dwa numery, chcąc zaznaczyć nimi „ciągłość wydania aż do chwili, gdy znowu w tematyce swej, metodzie jej opracowania, jak i w formie wydania czasopismo nasze odzyska swoje dawne prawa" (Od Redakcji, 1947/1948, s. 1). Spodziewano się, że nastąpi to w następnym roku, tymczasem czasopismo zawieszono aż na osiem lat; jednocześnie zamknięto Sekcję Szkolnictwa Specjalnego, zmieniono nazwę Instytutu na Studium Nauczycielskie Pedagogiki Specjalnej, pozbawiając go funkcji naukowej i badawczej, oraz ograniczono stosowanie metody ośrodków pracy, zalecając nauczanie przedmiotowe od pierwszych klas szkoły specjalnej. Te niekorzystne dla szkolnictwa specjalnego zmiany, zdaniem redaktora Tułodzieckiego (zastępującego przebywającą na rekonwalescencji po zawale serca Grzegorzewską), były związane z ogromnymi zniszczeniami „w zakresie etyczno-społecznej postawy naszego narodu" rodzącymi wiele bolesnych wydarzeń, takich jak „fakty bezdusznego stosunku do dziecka, różnego rodzaju nadużycia, a niekiedy nawet przypadki bicia wychowanków w szkołach i zakładach specjalnych" (Od Redakcji, 1957, s. 2). W szkolnictwie powszechne było „ubieganie się za statystycznie uchwytną

stroną ilościową, z pomijaniem jakości. Powstawały nowe szkoły i zakłady, zwiększała się w nich liczba dzieci, ale bez zapewnienia im należytej bazy materialnej, a nade wszystko – gruntownie przygotowanych nauczycieli i wychowawców oraz właściwego nadzoru pedagogicznego. Nie zadbano również o to, ażeby stworzyć podstawy naukowe, które by stanowiły podwaliny znajomości dziecka «specjalnego» i oparcie dla pedagogów praktyków" (tamże, s. 2).

Opisana sytuacja utrzymywała się do 1956 r., w którym Ministerstwo Oświaty odwołało swoje wcześniejsze decyzje. Gdy w 1957 r. wznowiono *Szkołę Specjalną*, już jako organ Ministerstwa Oświaty, z podtytułem zmienionym na *Kwartalnik poświęcony sprawom pedagogiki leczniczej*, PIPS realizował znacznie poszerzony zakres zadań, obejmujący kształcenie (studia stacjonarne), dokształcanie (studia zaoczne) oraz doskonalenie nauczycieli (główny ośrodek metodyczny wraz z muzeum szkolnictwa specjalnego). Podobne oczekiwania wysuwano pod adresem Katedry Pedagogiki Specjalnej, utworzonej przez Grzegorzewską w 1958 r. na Wydziale Pedagogicznym UW. Dla pracowników obu uczelni możliwość prezentacji swoich osiągnięć na łamach *Szkoły Specjalnej* stała się ważnym elementem ich naukowego rozwoju. Taką możliwość mieli również nauczyciele pracujący w terenie, o czym świadczą wielokrotnie ponawiane apele o ich współudział w redagowaniu czasopisma (Od Redakcji, 1957, s. 5; 1958, s. 1). Zaowocowały one wieloma interesującymi artykułami wychodzącymi naprzeciw najpilniejszym potrzebom szkolnictwa specjalnego. Podobnie jak w okresie międzywojennym dotyczyły one głównie takich działów jak tyflopedagogika, surdopedagogika, oligofrenopedagogika, pedagogika resocjalizacyjna, do których od 1947 r. dołączyła również pedagogika terapeutyczna. W tym okresie drukowano także wiele opracowań popularyzujących wiedzę z zakresu nauk wspierających pedagogikę specjalną oraz prac dotyczących odbudowy i rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce, reformy struktury szkoły specjalnej, organizacji nauczania i wychowania, warunków materialnych i sytuacji kadrowej szkół specjalnych, historii różnych zakładów specjalnych.

Program ten kontynuowała **prof. Janina Doroszewska** (Hryniewicka, 2014). Chociaż oficjalnie funkcję redaktora naczelnego *Szkoły Specjalnej* objęła dopiero po śmierci Grzegorzewskiej w roku 1967, była z tym czasopismem związana już od roku 1947, kiedy to zapoczątkowała cykl „Materiały wychowawcze", służący nowemu działowi kształcenia nauczycieli i wychowawców dla dzieci przewlekle chorych. Jako ścisły współpracownik Grzegorzewskiej, zarówno w PIPS, jak i w Katedrze Pedagogiki Specjalnej UW, nawet w czasie, gdy czasopismo było zamknięte, a Instytut – przekształcony w Studium, włączała się w pracę nad koncepcją nieistniejącego pisma, zbierając materiały do późniejszych publikacji.

Wśród redagowanych przez nią numerów *Szkoły Specjalnej* było kilka wyjątkowych, które omawiały wydarzenia szczególnie ważne dla rozwoju szkolnictwa specjalnego i kultury polskiej, ukazując „jej nieprzemijające wartości oraz niezwykłość i piękno osobowości człowieka, który owe wartości wniósł do kul-

tury, był ich twórcą" (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 304). Niewątpliwie do takich należy zaliczyć numer 2/1964, 1/1965, 3/1967 oraz 3/4/1972.

Pierwszy z nich, wydany z okazji 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz 20-lecia PRL-u, przedstawiał historię powstania, etapy rozwoju, osiągnięcia Instytutu oraz kierowniczą i twórczą rolę Grzegorzewskiej w polskiej pedagogice specjalnej oraz w kształtowaniu instytucji będącej „wiernym bezkompromisowym rzecznikiem spraw tych dzieci «zza burty»" (Komitet Redakcyjny…, 1964, s. 66). Omawiana tematyka była kontynuowana w numerze 1 z 1965 r., zawierającym obszerne sprawozdanie z wystawy towarzyszącej obchodom 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej, będącej, zdaniem jej organizatorów, „wspólnym, zbiorowym czynem pracowników Instytutu i Kolegów z terenu", chcących w tej formie dać wyraz „najwyższego uznania i oddania dla twórcy Instytutu, Marii Grzegorzewskiej" oraz udokumentować „własną więź z Instytutem" i z jego zadaniami (Wystawa…, 1965, s. 2). Poszczególne części tego sprawozdania, sporządzone przez pracowników naukowych, nauczycieli-metodyków różnych działów szkolnictwa specjalnego, kierowników pracowni: psychologicznej, pedagogicznej oraz ortofonicznej, stanowią cenne źródło informacji dotyczących teorii i praktyki pedagogiki specjalnej, metod pracy rewalidacyjnej i resocjalizacyjnej, warunków pracy w szkołach i zakładach specjalnych, twórczości nauczycieli, efektów ich pracy, historii, stanu i perspektyw rozwoju szkolnictwa specjalnego oraz działalności PIPS. Wśród nich znajdują się także informacje o powstaniu i historii *Szkoły Specjalnej* oraz o jej roli w wykonywaniu zadań Instytutu, jak również o stanie i rozwoju biblioteki, posiadającej – oprócz 70 tytułów czasopism polskich i 24 czasopism obcojęzycznych (pochodzących z wymiany ze *Szkołą Specjalną*) – „najbogatszy księgozbiór w Polsce w zakresie pedagogiki specjalnej" (złożony wówczas z 13 tys. tomów). (tamże, s. 36–37).

Nieco inny charakter miał numer 3 z 1967 r., prawie w całości poświęcony pamięci zmarłej Grzegorzewskiej, w którym obok informacji o stracie, jaką poniosły szkolnictwo specjalne oraz polska kultura, zostały zamieszczone: jej przemówienie wygłoszone w PIPS na zakończenie roku akademickiego 1965/1966, fragmenty nieopublikowanych „listów do młodego nauczyciela", nota biograficzna, refleksje na temat osobowości Grzegorzewskiej i jej wkładu w historię polskiej nauki, wykaz ważniejszych publikacji, opis przebiegu jej ostatniej drogi wraz z tekstami przemówień wygłoszonych podczas uroczystości pogrzebowej oraz tekstami audycji radiowych jej poświęconych. Na końcu tych rozważań umieszczono lakoniczną notatkę, informującą, że: „Pismem z dnia 1 września 1967 r. Ministerstwo Oświaty i Szkół Wyższych nadało Instytutowi Pedagogiki Specjalnej nazwę im. Marii Grzegorzewskiej" ([Notatka końcowa], 1967, s. 251). Zawiadamiając o tym zaszczytnym dla Instytutu postanowieniu, redakcja *Szkoły Specjalnej* dała wyraz swemu przeświadczeniu, że realizuje gorące pragnienie wszystkich uczniów i przyjaciół prof. Grzegorzewskiej. O tym, jak ważną pozycję zajmowała w nauce polskiej, świadczą kolejne

numery jubileuszowe z lat: 1972, 1974, 1975, 1983, 1985, 1994, 2004, 2012, których celem było przypominanie i reinterpretacja jej działalności.

Numer 3/4 z 1972 r., wydany z okazji 50-lecia Instytutu, ukazał się w powiększonej objętości i zawierał wiele ciekawych artykułów składających się na wartościowe dzieło o Instytucie, który, jak podkreślono we wstępie, był jedną z pierwszych uczelni w Europie kształcących nauczycieli dla wszystkich typów szkół specjalnych, a na terenie kraju przez kilkadziesiąt lat był jedyną placówką zajmującą się teorią i praktyką pedagogiki specjalnej (Od Redakcji, 1972, s. 193). Autorami tych artykułów byli przeważnie wieloletni, zasłużeni i doświadczeni pracownicy Instytutu, którzy pisali „o jego narodzinach i historii, o jego złożonej działalności i bogactwie, o oryginalności i naukowo uzasadnionych podstawach zadań, organizacji i programie pracy" (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 306). Całość ich rozważań, poprzedzonych wstępem przedstawiającym trudności w definiowaniu pracy naukowej, zamykało zestawienie wydanych przez Instytut publikacji (Krauze, 1972), wzmacniających wpływ, jaki wywarł on „na ukształtowanie oświaty w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy i na rozwój myśli pedagogicznej i społeczno-opiekuńczej dotyczącej wszystkich kategorii upośledzeń" (Od Redakcji, 1972, s. 193).

Wspomniane publikacje Instytutu najczęściej były drukowane w *Szkole Specjalnej*, która, zdaniem Doroszewskiej, nadal zajmowała wyjątkowe miejsce wśród innych czasopism pedagogicznych, gdyż musiała „jako jedyne czasopismo z tej dziedziny w Polsce, obejmujące całokształt zagadnień pedagogiki specjalnej, po pierwsze współdziałać w pogłębieniu pedagogiki specjalnej jako dyscypliny naukowej, w zakresie sześciu (lub więcej) działów specjalistycznych, mając obowiązek również uwzględniać «zaplecze» naukowe, zaznajamiając czytelnika, zwłaszcza z ostatnio bujnie rozwijającymi się tezami neurologii, psychologii, socjologii i innych, po drugie – doskonalić pracowników rewalidacyjnych tych wielu dziedzin pedagogiki specjalnej" (Doroszewska, 1972, s. 274). Ta dwoistość zadań, sprowadzająca się do łączenia teorii i praktyki, ujawniała się w doborze czytelników, wśród których byli nie tylko pracownicy zatrudnieni w przedszkolach, szkołach różnego typu, zakładach poprawczych, sądach dla nieletnich, zakładach leczniczych, zakładach dla osób chronicznie chorych, dla osób o różnym stopniu upośledzenia umysłowego, dla niewidomych i niedowidzących, lecz także lekarze mający kontakt z upośledzonym, sędziowie dla nieletnich oraz psychologowie (tamże, s. 275). Wielu z nich studiowało lub było absolwentami PIPS, który w maju 1970 r. uzyskał status wyższej szkoły zawodowej, zamykający dotychczasowy 48-letni okres działalności pedagogicznej. Fakt ten relacjonowała *Szkoła Specjalna* w sprawozdaniu z przebiegu akademii zorganizowanej dla uczczenia półwiecza uczelni. „Rok jubileuszowy stał się okazją do retrospektywnego spojrzenia na osiągnięcia tej jedynej w Polsce placówki i uczelni pedagogicznej i uświadomienia sobie roli, jaką odgrywała w polskiej i nie tylko polskiej pedagogice na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat. Ale również i przyszłe

jego losy budzą żywe zainteresowanie wśród setek nauczycieli szkół i zakładów specjalnych oraz wielu instytucji społecznych" (Leśniak, 1972, s. 368). Na ten temat, podczas wspomnianej akademii, wypowiedział się Kazimierz Kirejczyk, który, z uwagi na „niezbyt pomyślną sytuację" (za: tamże, s. 371) szkolnictwa specjalnego na tle gwałtownego rozwoju nauki i techniki, postulował szybkie przekształcenie i rozbudowę PIPS w uczelnię akademicką i uruchomienie wydzielonego studium magisterskiego nie tylko w Instytucie, lecz także w terenowych uniwersytetach. Podobne stanowisko zajął ówczesny dyrektor Instytutu doc. Szczepan Larecki, przedstawiający ówczesny stan uczelni oraz perspektywy jej rozwoju umożliwiające „rozwiązanie problemu kształcenia kadr naukowych dla potrzeb pedagogiki specjalnej" (za: tamże, s. 371–372).

Zdaniem Leokadii Frydrychowskiej i Joanny Głazek, „rozszerzenie zadań Instytutu w zakresie działalności naukowej oraz programu i struktury kształcenia" pociągnęło za sobą zmianę czasopisma, które „rośnie i rozwija się". „Wprawdzie kontynuuje ono podstawowe założenia i zadania nakreślone 50 lat temu, […] jednakże życie współczesne, jego tempo i wymagania wpływają na zmianę treści. Zaciera się też różnica między artykułami z teorii i praktyki. W dziale «Z praktyki pedagogicznej» młodzi nauczyciele o aspiracjach i ambicjach naukowych próbują swoich sił, podejmując prace badawcze (w swojej klasie, w szkole, w środowisku) i przestawiają je na łamach «Szkoły Specjalnej», która zawsze gotowa jest służyć nauczycielowi i szkolnictwu specjalnemu zgodnie z potrzebami życia" (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 307).

Zmiany te są jeszcze bardziej widoczne od roku 1975, w którym Doroszewska zrezygnowała ze stanowiska redaktora naczelnego, przekazując swoje obowiązki dotychczasowemu zastępcy redaktora **prof. Ottonowi Lipkowskiemu**. Na okres kadencji na stanowisku redaktora naczelnego tego niezwykle zasłużonego dla pedagogiki specjalnej człowieka przypadło kilka ważnych wydarzeń, wśród których najważniejsze było przekształcenie w 1976 r. PIPS w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej, mającą pełne uprawnienia uczelni akademickiej kształcącej na poziomie magisterskim, oraz wprowadzenie na początku lat 80. XX w. obok dwu- i trzyletniego również pięcioletniego toku studiów i otwarcie nowych kierunków kształcenia. Lipkowski bardzo intensywnie uczestniczył w różnorodnych pracach związanych z kształceniem w zakresie pedagogiki specjalnej, współpracował z wieloma instytucjami, był również aktywnym członkiem wielu krajowych i zagranicznych stowarzyszeń. Jego bogata działalność znajdowała swoje odbicie w doborze materiałów publikowanych w *Szkole Specjalnej*, które zawsze podejmowały rozległą, aktualną tematykę. Jako przykład może posłużyć 4. numer z 1976 r., poświęcony m.in. reformie oświaty obejmującej również szkolnictwo specjalne, który przedstawiał ministerialny „Projekt kształcenia specjalnego w nowym systemie szkolnym" (Ministerstwo…, 1976), omawiający zadania systemu kształcenia specjalnego w stosunku do dzieci z różnego rodzaju odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi, zasady, na jakich powinien się opie-

rać przyszły nowoczesny system kształcenia specjalnego, cele kształcenia i wychowania uwzględniające specyficzne potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży różnych kategorii upośledzeń, organizację kształcenia specjalnego, założenia programowe 10-letniej szkoły specjalnej, nauczanie przedmiotowe – systematyzujące (klasy IV–X) oraz fakultatywne zajęcia pozalekcyjne.

Ostatnim numerem redagowanym przez Lipkowskiego był numer 1. z 1982 r., który ukazał się z opóźnieniem spowodowanym trudną sytuacją, jaka zaistniała w Polsce. Na podstawie komentarza Lipkowskiego wyjaśniającego to opóźnienie widać wyraźnie, jak wielkie znaczenia w jego ocenie miało utrzymanie tego czasopisma oraz jaką troską otaczano dzieci niepełnosprawne. „W związku ze stanem wojennym druk czasopism pedagogicznych został wstrzymany. Redakcja kontynuowała jednak, w miarę możliwości, swoją działalność. Było to możliwe mimo ograniczonych kontaktów i trudności komunikacyjnych. Do Redakcji nadchodziły bowiem artykuły, zapytania dotyczące podejmowanych prac. Były to przede wszystkim materiały i listy od Kolegów z różnych placówek specjalnych, którzy wykorzystali czas wolny od pracy w szkole na uporządkowanie i zapisanie swoich doświadczeń. Materiały te posłużyły Redakcji do przygotowania kolejnych numerów – tak, aby opóźnienie druku nie spowodowało także uszczerbku w treści i zakresie publikacji. Z materiałów nadesłanych i kontaktów bezpośrednich z Kolegami z placówek specjalnych wynikało wyraźnie, że skutki obecnej trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i zakłóconego rytmu życia codziennego odczuły szczególnie dzieci upośledzone, pochodzące ze środowisk najbiedniejszych i jednostki o zmniejszonej sprawności i odporności życiowej. W związku z tym – notujemy z dużym zadowoleniem – Koledzy dokładali i dokładają wszelkich starań, by istniejące warunki w jak najmniejszym stopniu zaważyły na ich rozwoju. Wymaga to wzajemnej pomocy na każdym kroku, integracji dążeń w tym kierunku różnych środowisk społecznych, którym los dziecka jest bliski i drogi. W odniesieniu do dziecka słabego – upośledzonego współpraca ta jest szczególnie potrzebna" (Od Redakcji, 1982a, s. 3).

Od roku 1970 sekretarzem redakcji, a w latach 1982 (od numeru 2.) – 2000 redaktorem naczelnym *Szkoły Specjalnej* była **dr Ewa Żabczyńska**. Pierwszy redagowany przez nią tekst informował o zmianach personalnych w składzie redakcji w związku z odejściem Lipkowskiego, którego wkładowi i osobistej trosce czasopismo w dużym stopniu zawdzięcza „swój charakter, osiągnięcia, to czym jest obecnie i jak służy swoim Odbiorcom i sprawie ludzi odchylonych od normy" oraz dzięki którego zachęcie i pomocy niejeden autor zrealizował swój udany debiut (tamże, s. 83). Wyrażając za to wszystko swoją wdzięczność, redakcja zapewniała, że dołoży starań, by kontynuować dotychczasową linię rozwoju czasopisma. O spełnieniu tej zapowiedzi świadczą tematy prezentowane w kolejnych rocznikach.

Wprowadzone przez Żabczyńską zmiany dotyczyły częstości wydawania *Szkoły Specjalnej*, przekształconej w 1982 r. w dwumiesięcznik, oraz rezygnacji

z koncepcji profilowania tematycznego numerów uzasadnionej „różnorodnymi potrzebami środowiska pedagogów specjalnych, koniecznością poszerzenia wiedzy z różnych dziedzin pedagogiki specjalnej, ciągłego doskonalenia się" oraz licznymi propozycjami wydawniczymi składanymi w redakcji, co stworzyło możliwość dostępu do prac związanych nie tylko z uprawianą dziedziną, lecz także z innymi dziedzinami pedagogiki specjalnej (Od Redakcji, 1983, s. 400). Jedyny wyjątek stanowiły numery jubileuszowe, do których wydania skłaniały w czasie kadencji Żabczyńskiej obchody 60-lecia i 70-lecia istnienia czasopisma. Przy okazji pierwszego z tych jubileuszy redakcja podkreśliła, że nadal jest ono „jedynym w Polsce periodykiem, poświęconym wyłącznie pedagogice specjalnej. Wraz z ogromem przemian, jakie dokonały się w tym okresie w świecie i w Polsce we wszystkich warstwach życia społecznego, wiele zmieniło się i w tej dziedzinie – rozwinęła się teoria, rozbudowała praktyka. O tym wszystkim «Szkoła Specjalna» stara się na bieżąco informować Czytelników, służąc pomocą przede wszystkim wychowawcom i nauczycielom dzieci niepełnosprawnych (choć krąg odbiorców rozszerzył się wraz z zakresem tej dyscypliny) w udoskonaleniu metod ich pracy, w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, w popularyzowaniu problematyki dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, integrując przy tym środowisko pedagogów specjalnych przez umożliwienie wymiany doświadczeń, dyskusje i polemiki itp." (Od Redakcji, 1984, s. 83). Dla uczczenia wspomnianego jubileuszu cały 2. numer czasopisma w roku 1984 był przeznaczony na prezentację wybranych tekstów osób szczególnie zasłużonych dla rozwoju opieki nad dzieckiem specjalnej troski i rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej. Wśród nich znalazły się już wcześniej publikowane w *Szkole Specjalnej* fragmenty prac Marii Grzegorzewskiej, Róży Czapskiej, Natalii Han-Ilgiewicz, Janiny Doroszewskiej, Ottona Lipkowskiego, Piotra Suchana, Wadysława Sterlinga, Michała Wawrzynowskiego, Tytusa Benniego, Janusza Korczaka, Michaliny Stefanowskiej, artykuł inaugurujący pracę z 1. numeru *Szkoły Specjalnej* z 1924 r. – „Zamiast programu" oraz „Uchwały I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych". Ze wspomnianymi artykułami korespondowały wspomnienia Barbary Krauze (1983) zawierające nowe, niepublikowane dotąd dane biograficzne z życia Grzegorzewskiej, praca Ottona Lipkowskiego (1985) pt. „Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej w 60-leciu istnienia uczelni" oraz praca Grażyny Kornet (1985b) pt. „Deontologia pedagoga specjalnego w poglądach Marii Grzegorzewskiej".

W przypadającą w 1994 r. kolejną jubileuszową rocznicę czasopisma ponownie przypomniano jego historię i dorobek, akcentując jego wyjątkowość na rynku wydawniczym. Oczywiście, jak zaznaczono w słowie od redakcji, inne czasopisma pedagogiczne i psychologiczne także publikują materiały z zakresu pedagogiki specjalnej, co jest zrozumiałe, zważywszy na rozwój wiedzy interdyscyplinarnej. Rozwój ten dokonuje się również w obrębie pedagogiki specjalnej, która dzięki rozszerzeniu zakresu i pola działania wykracza znacznie poza szkołę specjalną

jako jedyny teren pracy pedagogów specjalnych. Stąd sugestie dotyczące zmiany tytułu czasopisma na bardziej korespondujący z jego treścią, na które redakcja odpowiedziała w następujący sposób: „W obronie dotychczasowej praktyki stają tu inne racje: postrzeganie wartości własnej historii, korzeni, z których się wywodzimy, przebytej drogi i doświadczeń, wreszcie – odczuwana potrzeba kontynuacji zasadniczej linii pisma i przekazywania przychodzącym, nowym pokoleniom Czytelników tych myśli i idei, które legły u początków «Szkoły Specjalnej» i stanowią fragment naszej dyscypliny, a które w ciągu ubiegłych dziesięcioleci nie uległy dezaktualizacji, ponieważ są ponadczasowe. Chcemy je ukazać w nowej, zmieniającej się rzeczywistości" (Od Redakcji, 1994, s. 67). Jednocześnie redakcja poinformowała swoich odbiorców o zjawiskach niekorzystnych – takich jak zmniejszenie liczby numerów w ciągu roku do pięciu, wydawanie numerów podwójnych, jednak o zmniejszonej objętości, nieregularność i opóźnienia w ukazywaniu się *Szkoły Specjalnej* – i wyraziła nadzieję na pokonanie trudności, czego pierwszym zwiastunem była poprawa wyrazistości druku (tamże, s. 68–69). Jako temat refleksji jubileuszowej zostały opublikowane wybrane fragmenty komunikatu wygłoszonego na I Polskim Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych w 1925 r. oraz cytowana na wstępie niniejszego artykułu notatka historyczna Stefanowskiej.

W 1998 r. Żabczyńska redagowała numer dodatkowy, w którym, nawiązując do wprowadzonego w 1981 r. działu „Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej", przedstawiła otrzymane w latach 1981–1990 materiały odtwarzające biografie wybranych (spośród 60 wcześniej opisanych) osób, takich jak Stanisław Batawia, Tytus Benni, Róża Czacka – Matka Elżbieta, Czesław Czapów, Janina Doroszewska, Włodzimierz Dolański, ksiądz Franciszek Jakub Falkowski, Ewa i Roman Garliccy, Natalia Han-Ilgiewicz, Jadwiga Jaroszewska, Józefa Joteyko, Kazimierz Kirejczyk, Halina Koneczna, Andrzej Lewicki, Jan Konopnicki, Otton Lipkowski. Poinformowała również o planowanej w niedalekiej przyszłości publikacji materiałów z lat 1991–2000, co zostało zrealizowane w latach 1999–2003, w których przedstawiono życiorysy dalszych 23 osób. Kolejną osobą odpowiedzialną za redakcję *Szkoły Specjalnej* była **prof. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz**, która prowadziła ją w latach 2000 (od numeru 4.) – 2009. Jej działalność przypadała więc na czas, w którym, jak to określiła, dokonały się wielkie zmiany w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. „Wdrażana obecnie reforma systemu szkolnego wprowadza również zmiany w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Znacznie wzrosła ranga nauczania integracyjnego, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, inna jest struktura szkolnictwa, powstają gimnazja specjalne" (Od Redakcji, 2000, s. 161). Mimo że owe zmiany znalazły swoje odbicie w materiałach publikowanych na łamach czasopisma, nie wpłynęły zasadniczo na zmianę jego roli. *Szkoła Specjalna* nadal starała się realizować cele wyznaczone wcześniej.

W roku 2000 Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne po 26 latach współpracy zrezygnowały z wydawania *Szkoły Specjalnej*, która utrzymała się jednak

dzięki decyzji ówczesnego rektora WSPS prof. Karola Poznańskiego o przejęciu jej przez uczelnię. Przypominając ten fakt, redakcja poinformowała o planowanych zmianach oraz poprosiła o opinie, refleksje i uwagi czytelników, którym czasopismo ma służyć i umożliwiać otwartą, twórczą dyskusję, swobodną wymianę wiedzy i doświadczeń (tamże, s. 161). Za kadencji Kuczyńskiej-Kwapisz *Szkoła Specjalna* obchodziła 80. rocznicę istnienia. Z tej okazji opublikowany został niezwykle wzruszający artykuł absolwenta PIPS z 1965 r. – Janusza Krężela (2004), który dotarł do dokumentów przechowywanych w archiwum UJ, wskazujących, że Grzegorzewska studiowała na Wydziale Filozoficznym, a nie, jak podawała w swoim życiorysie, na Wydziale Przyrodniczym. Wątek jubileuszowy pojawiał się również wcześniej – w 2002 r., w którym z okazji 80-lecia APS zostały zaprezentowane interesujące artykuły pracowników, absolwentów i studentów Uczelni, poruszające istotne dla pedagogiki specjalnej problemy. Wśród nich szczególnie wyróżniał się artykuł rektora prof. Karola Poznańskiego (2002, s. 133), który, przedstawiając historię, rozwój i perspektywy rozwoju uczelni, podkreślił, że przez 45 lat była ona „absolutnym monopolistą w skali kraju, w zakresie kształcenia nauczycieli szkół specjalnych". W utrzymaniu tej pozycji ważną rolę odgrywały badania naukowe, upowszechniane przez Wydawnictwo APS redagujące, oprócz książek naukowych, również *Szkołę Specjalną*. Stanowiła ona ważną pozycję w zbiorach bibliotecznych APS, które w 2002 r. przekraczały 110 tys. woluminów (w tym 56 tytułów czasopism zagranicznych i 140 czasopism krajowych; tamże, s. 135). Spore zainteresowanie wzbudzał również bardzo osobisty artykuł Ewy Tomasik, omawiający – na przykładach historii życia, rodziców bohatera słynnej książki Aleksandra Kamińskiego pt. *Kamienie na szaniec* – „Rudego", Zdzisławy i Stanisława Bytnerów oraz wspomnianego już Janusza Krężela – wpływ Grzegorzewskiej na kształtowanie osobowości jej uczniów „ku dobru, prawdzie i pięknu, które ma bezpośredni związek z historią duchową naszego narodu" (Tomasik, 2002, s. 138).

Zupełnie inny wymiar miały pozostałe artykuły upamiętniające uroczystości rocznicowe w 2002 r. Dotyczyły one ważnych wydarzeń naukowych towarzyszących obchodom jubileuszu 80-lecia uczelni, takich jak „III Międzynarodowe Warsztaty Tyflopedagogiczne poświęcone szkoleniu nauczycieli wędrujących, uczących dzieci niewidome i słabo widzące" (numer 4 z 2002 r.) oraz konferencja pod hasłem „Twórczość – wyzwanie XXI wieku" (numer 5. z 2002 r.). W 2002 r. (numer 1.) opublikowano także wywiad z minister Krystyną Łybacką przeprowadzony w Światowym Dniu Osób Niepełnosprawnych oraz dwa artykuły dotyczące nauczania języka obcego w szkołach dla dzieci ze złożoną niepełnosprawnością i z upośledzeniem umysłowym. Do bardzo ważnych pozycji zamieszczonych w czasopiśmie z roku 2003 (numer 1.) należał wywiad rektora Polskiego Uniwersytetu w Londynie prof. Wojciecha Falkowskiego z Cicely Saunders – twórczynią ruchu hospicyjnego na świecie.

Zakończenie pracy redakcyjnej Kuczyńskiej-Kwapisz zbiegło się z nieczęstym w historii czasopism pedagogicznych jubileuszem 85-lecia istnienia, skłaniającym do ponownej refleksji nad jego znaczeniem dla rozwoju pedagogiki specjalnej. Rozważając to zagadnienie, zwrócono uwagę, że autorami tekstów byli i są specjaliści, „którzy w centrum uwagi stawiali osobę z niepełnosprawnością, jej możliwości oraz potrzeby wyrównywania szans życiowych" (Kuczyńska-Kwapisz, 2009, s. 3). Dzięki temu czasopismo to pełni kilka funkcji – ważnych z uwagi na jego odbiorców rekrutujących się z różnych środowisk, a mianowicie: „Informacyjną, która sprowadza się do przybliżenia czytelnikowi najnowszej wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej i nauk stanowiących dla niej podbudowę. Inspirującą zwłaszcza w tych obszarach, które są nowo wyłonione lub z różnych względów były dotąd pomijane. Doskonalącą w zakresie metodycznym poprzez przekład teorii na język praktyki oraz postrzeganie praktyki pedagogicznej przez pryzmat teorii" (tamże, s. 3).

Aktualnie redaktorem naczelnym *Szkoły Specjalnej* jest **prof. Ewa Maria Kulesza**, która swoją działalność w tym czasopiśmie rozpoczęła w 2009 r. (od numeru 2.) od podkreślenia zmian wprowadzonych przez poprzedniego redaktora, związanych ze wzmocnieniem działu „Opracowania naukowe", przy jednoczesnym zachowaniu cennych dla nauczycieli działów związanych z praktyką pedagogiczną (efektem tych zmian było wpisanie czasopisma w 2008 r. przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na listę czasopism punktowanych – 2 punkty). Przedstawiła również własną wizję czasopisma, uwzględniającą zasygnalizowane już wcześniej modyfikacje w jego strukturze oraz aktywny współudział środowiska pedagogów specjalnych w jego tworzeniu (Od Redakcji, 2009, s. 85). Za jej kadencji – dzięki rozszerzeniu działu naukowego, wysokiemu poziomowi publikowanych artykułów zarówno polskich, jak i obcojęzycznych, nad którym czuwają członkowie komitetu redakcyjnego reprezentujący najważniejsze uczelnie kształcące pedagogów specjalnych, streszczeniom w języku angielskim oraz wprowadzeniu nowego działu: „Prawo i praktyka", na który zapotrzebowanie sygnalizowano już w ankiecie przeprowadzonej w 1974 r. – *Szkoła Specjalna* nie tylko zwiększyła krąg swoich odbiorców, lecz także zyskała ogromne uznanie w kraju i na świecie, o czym świadczy podniesienie punktacji MNiSW w roku 2013 do 4, a w 2014 – do 5 punktów.

Jedną z ciekawszych inicjatyw podjętych przez prof. Kuleszę było reaktywowanie niefunkcjonującego od 2004 r. działu „Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej", który ponownie zainaugurowano przez przypomnienie sylwetki Anny Lechowicz (w numerze 5. z 2012 r.) oraz Włodzimierza Pietrzaka (w numerze 2. z 2013 r.); ponadto, w związku z przypadającym w roku 2012 Rokiem Korczakowskim oraz 90-leciem uczelni, opublikowanie dwóch interesujących artykułów upamiętniających dokonania Janusza Korczaka, z których pierwszy stanowił analizę jego publikacji zamieszczonych w *Szkole Specjalnej* w latach 1924–1937 (Kuczyńska-Kwapisz, 2013), natomiast drugi przedstawiał tego „na-

uczyciela nauczycieli" w dwóch perspektywach: „globalnej, ujmującej jego znaczenie dla rozwoju pedagogiki i działalności edukacyjnej, i skonkretyzowanej na jego funkcjonowaniu w jednej ze szczególnych ról zawodowych, mianowicie jako wykładowcy akademickiego" (Frączek, 2013, s. 311). Dopełnieniem tych rozważań był artykuł jubileuszowy obecnego rektora APS – prof. Jana Łaszczyka (2012a) oraz rozpoczęty w 2014 r. cykl artykułów Anny Hryniewickiej o Grzegorzewskiej, którego zamknięcie nastąpi wraz z końcem roku 2014.

Podsumowując niniejsze rozważania, trudno nie dostrzec, że wiele spośród przytoczonych artykułów przywołuje ważne akcenty jubileuszowe, związane z obchodami kolejnych rocznic uczelni oraz *Szkoły Specjalnej*. Nie dominują one jednak nad treściami czasopisma, które, podobnie jak treści *Roczników Pedagogiki Specjalnej*, „obrazują dokonania współczesnej pedagogiki specjalnej oraz sygnalizują tendencje i kierunki jej rozwoju przyświecające badaczom tworzącym najpoważniejsze w Polsce środowisko naukowe uprawiające tę dyscyplinę pedagogiczną" (Łaszczyk, 2012b, s. 7).

Bibliografia

Doroszewska, J. (1972). Szkoła Specjalna. *Szkoła Specjalna*, *3/4*, 273–276.

Frączek, A. (2013). Janusz Korczak – nauczyciel nauczycieli. Refleksje w związku z 90-leciem PIPS-WSPS-APS i Rokiem Korczakowskim. *Szkoła Specjalna*, *4*, 311–314.

Fydrychowska L., Głazek J. (1974). Pięćdziesięciolecie czasopisma „Szkoła specjalna", 4, 289–308.

Grzegorzewska, M. (1924/1925). Zamiast programu. *Szkoła Specjalna*, 1, 1–4.

Hryniewicka, A. (2014). Dwudziestowieczne wzorce pedagogiczne – Maria Grzegorzewska i Janina Doroszewska. W: B. Falińska (red.), *Dialog pokoleń*. (s. 25–65). Warszawa: Towarzystwo Kultury Języka, Wszechnica Mazurska w Olecku.

Kirejczyk, K. (1972). Działalność związkowa i społeczna Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.* (s. 135–144). Warszawa: Nasza Księgarnia.

Komitet Redakcyjny Obchodu 40-lecia Instytutu. (1964). Instytut Pedagogiki Specjalnej obchodzi 40-lecie swej pracy. *Szkoła Specjalna*, *2*, 65–67.

Kornet, G. (1985a). Życie Marii Grzegorzewskiej. Działalność w okresie międzywojennym. W: E. Żabczyńska (red.), *Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 33–42). Warszawa: WSPS.

Kornet, G. (1985b). Deontologia pedagoga specjalnego w poglądach Marii Grzegorzewskiej. *Szkoła Specjalna*, *4*, 259–262.

Krauze, B. (1972). Bibliografia Instytutu Pedagogiki Specjalnej. *Szkoła Specjalna*, *3/4*, 272–383.

Krauze, B. (1983). O Marii Grzegorzewskiej – wspomnienia. *Szkoła Specjalna*, *4*, 243–251.

Krężel, J. (2004). Wspominając profesor Marię Grzegorzewską i podążając po śladach jej studenckiej młodości w Uniwersytecie Jagiellońskim. *Szkoła Specjalna*, *4*, 243–251.

Kronika Krajowa. (1924/1925). *Szkoła Specjalna*, *1*, 49–52.

Kuczyńska-Kwapisz, J. (2009). 85 lat „Szkoły Specjalnej". *Szkoła Specjalna*, *1*, 3.

Kuczyńska-Kwapisz, J. (2013). Analiza artykułów Janusza Korczaka zamieszczonych w „Szkole Specjalnej" w latach 1924–1937. *Szkoła Specjalna*, *3*, 231–236.

Leśniak, K. (1972). Sprawozdanie z przebiegu Akademii, która się odbyła dnia 17 czerwca 1972 roku w gmachu ZG ZNP w Warszawie z okazji pięćdziesięciolecia PIPS im. Marii Grzegorzewskiej. *Szkoła Specjalna*, *3/4*, 368–372.

Lipkowski, O. (1972). Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.* (s. 98–110). Warszawa: Nasza Księgarnia.

Lipkowski, O. (1985). Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej w 60-leciu istnienia uczelni. *Szkoła Specjalna*, *4*, 243–258.

Łaszczyk, J. (2012a). Dziewięćdziesięciolecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. *Szkoła Specjalna*, *4*, 245–251.

Łaszczyk, J. (2012b). Drogi rozwoju pedagogiki specjalnej. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, *14*, 7–10.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania. (1976). Projekt kształcenia specjalnego w nowym systemie szkolnym. *Szkoła Specjalna*, *4*, 3–19.

[Notatka końcowa]. (1967). *Szkoła Specjalna*, *3*, 251.

Poznański, K. (2002). Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej. Przeszłość – dzień dzisiejszy – przyszłość. *Szkoła Specjalna*, *3*, 132–136.

Stefanowska, M. (1926/1927). Początki organizowania szkoły specjalnej dla dzieci umysłowo upośledzonych w Warszawie. *Szkoła Specjalna*, *1*, 44–46.

Od Redakcji. *Szkoła Specjalna*: 1947/1948, *1*, 1; 1957, *1*, 1–5; 1958, *1/2*, 1–2; 1972, *3/4*, 193–194; 1982a, *1*, 3; 1983, *6*, 400; 1984, *2*, 83; 1994, *2*, 67–69; 2000, *4*, 161; 2009, *2*, 85.

Tomasik, E. (2002). Uczniowie Marii Grzegorzewskiej. *Szkoła Specjalna*, *3*, 137–141.

Wystawa 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej. (1965). *Szkoła Specjalna*, *1*, 2–120.

RECENZENCI

prof. Akbota N. Autayeva (KZ)
prof. Girma Berhanu (SE)
dr hab., prof. UMK Jacek Jarosław Błeszyński (PL)
dr hab. Beata Borowska-Beszta (PL)
prof. Morgan Chitiyo (USA)
dr hab., prof. ChAT Elżbieta Czykwin (PL)
prof. Serik Kenesbayev (KZ)
dr hab. Tomasz Kruszewski (PL)
prof. Deng Meng (CN)
dr hab., prof. UP Adam Mikrut (PL)
prof. Peter Moss (UK)
prof. dr hab. Ewa Nowicka-Rusek (PL)
dr hab. Tadeusz Pietras (PL)
prof. Greg Prater (USA)
dr hab., prof. UKSW Maria Ryś (PL)
dr hab., prof. UG Sławomira Sadowska (PL)
prof. Roza Valeeva (RU)
dr hab., prof. UKSW Kazimierz Jacek Zabłocki (PL)
dr hab., prof. US Teresa Żółkowska (PL)
dr hab., prof. WSNS Hanna Żuraw (PL)

Zielone strony CNS 2014
numer 1(23)

Bernadeta Szczupał − *Wolf Wolfensberger − prekursor normalizacji życia osób z niepełnosprawnością*

Z prof. Michaelem Wehmeyerem rozmawia dr hab., prof. APS Joanna Głodkowska − *The Normalization Principle in the Contemporary World* (Zasady normalizacji we współczesnym świecie)

numer 3(25)

Z prof. Philipem Zimbardo rozmawia dr Urszula Markowska-Manista − *Wzbudzanie dobra i heroizmu we współczesnym świecie*

Urszula Markowska-Manista − *Biogram Philipa Zimbardo i podstawowe informacje o Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni*

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja kwartalnika *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;
- objętość artykułów i rozpraw:
  – minimalna: 20 tys. znaków (0,5 arkusza wydawniczego),
  – maksymalna: 40 tys. znaków (1 arkusz wydawniczy);
- praca powinna zawierać streszczenia w języku polskim i angielskim (maksymalnie po 200 słów łącznie z tytułem w każdym języku) oraz słowa kluczowe (*key words*);
- tekst należy dostarczyć w postaci wydruku komputerowego (dwa egzemplarze) wraz z opisaną płytą (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;
- odwołania należy umieszczać w tekście głównym (bez przypisów); powinny mieć postać: (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, rodzaju pisma (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 of mood disorders among people with intellectual disablement and prelevance*. Referat wygłoszony na European Course on Mental Retardation, Nunspeet, The Netherlands.

Raporty z badań

Strelau, 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 tekście (bez przypisów dolnych i końcowych).

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. Druk oświadczenia znajduje się na stronie www.cns.aps.edu.pl w zakładce *Informacje dla autorów*.

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, bez ingerencji w treść merytoryczną.

Rzetelność naukowa

Autorzy są zobowiązani do ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp. wykorzystywanych przy publikacji) oraz źródła finansowania publikacji, wkładu instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów („financial disclosure”). Za nieujawnienie wyżej wymienionych danych odpowiedzialność ponoszą autorzy zgłaszający manuskrypt.

Wszelkie wykryte przejawy nierzetelności naukowej („ghostwriting” – brak ujawnienia wkładu innych osób w powstawanie publikacji, „guest authorship” – sytuacje, gdy udział autora/współautora w powstanie publikacji jest znikomy

lub nie miał miejsca) będą dokumentowane i nagłaśniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów. Dotyczy to także łamania i naruszania zasad etyki, które obowiązują w nauce.

Recenzowanie

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.cns.aps.edu.pl w zakładce *Zasady recenzowania*.

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
redakcjacns@aps.edu.pl