

INDEKS 221767
Nakład 300 egz.
Cena 11 zł (VAT 0%)

ISSN 0483-4992

RUCH PEDAGOGICZNY

3-4



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXX Warszawa 2009



Dwumiesięcznik
RUCH
PEDAGOGICZNY

można zamówić

w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38
www.wsp.edu.pl
cena numeru 11 zł

RUCH
PEDAGOGICZNY

3-4



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXX Warszawa 2009

Skład redakcji:

Andrzej Hankala, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny” Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 330 57 46

Recenzent

dr hab. Dariusz Kubinowski prof. UMCS

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie na dyskietkach (z wydrukiem).
Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.
Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania
formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Skład, lamowanie, druk i oprawa:

Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Jowita Wycisk – Samouszkodzenia umiarkowane u młodzieży. Podstawy prewencji na terenie szkoły	5
Ewa Kulawska – Obraz, korelaty i mechanizmy psychologiczne nadpobudliwości psychoruchowej u dzieci	21
Urszula Dernowska – Opis i wyjaśnienie w klasie szkolnej	43

RELACJE Z BADAŃ

Katarzyna Martowska – Inteligencja emocjonalna licealistów a oddziaływania wychowawcze rodziców	55
Anna Perkowska-Klejman – Identyfikacja nauczycieli z płcią a ich relacje z uczniami	71
Gabriela Piechaczek-Ogierman – Treści ekologiczne w edukacji zdrowotnej uczniów	85

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Iwona Błaszczak – Feliks Poplawski – wychowawca wielkiej miary	95
---	----

RECENZJE

Ryszard Borowicz – Roman Dolata: <i>Szkola – segregacje – nierówności</i>	103
Marta Kochanek – Agnieszka Sojka: <i>Człowiek i Bóg w pieśni</i> . <i>Studium antropologiczno-pedagogiczne</i>	107
Piotr Majewicz, Adam Mikrut – Włodzisław Zeidler (red.): <i>Niepelnosprawność</i> . <i>Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne</i>	109

CONTENT

ARTICLES

Jolanta Wycisk: Self-aggressive behaviours among youngsters. The basis of prevention at school	5
Ewa Kulawska: The image, correlates and psychological mechanisms of psychomotor hiperactivity among children	21
Urszula Dernowska: Description and explanation in the classroom	43

RESEARCH REPORTS

Katarzyna Martowska: Emotional intelligence of secondary-school pupils and educational influences of their parents	55
Anna Perkowska-Klejman: The teachers' identification with their gender and their relationships with pupils	71
Gabriela Piechaczek-Ogierman: Ecological contents in health education at school	85

EDUCATORS' PROFILES

Iwona Błaszczak: Feliks Poplawski – the educator of great distinction	95
--	----

REVIEWS

Ryszard Borowicz – Roman Dolata: <i>The school – segregations – inequalities</i>	103
Marta Kochanek – Agnieszka Sojka: Man and the God in the song. An anthropo-pedagogical study	107
Piotr Majewicz, Adam Mikrut – Włodzisław Zeidler (eds): <i>Disability. Some psychological and orthopedagogical issues</i>	109

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2009

Jowita Wycisk
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

SAMOUSZKODZENIA UMIARKOWANE U MŁODZIEŻY. PODSTAWY PREWENCJI NA TERENIE SZKOŁY

Szkoła jest przestrzenią, w której nauczyciele nieustannie konfrontują się z koniecznością reagowania na emocjonalne trudności przeżywane przez uczniów, ujawniające się w licznych zachowaniach dezadaptacyjnych. W Polsce, wraz z przemianami gospodarczo-politycznymi ostatnich 20 lat¹ i przyswajaniem przez nasze społeczeństwo zachodnich trendów kulturowych, liczba niepokojących zachowań ujawnianych przez dzieci i młodzież wzrasta, co jest źródłem nowych wyzwań dla pracowników instytucji zajmujących się edukacją i wychowaniem.

W rzeczywistości szkolnej indywidualne trudności emocjonalne uczniów, o ile nie przyjmują formy internalizującej (por. Oatley, Jenkins, 2003), prowadzą do bezpośredniego zakłócenia przebiegu procesu edukacji. Trudności w koncentracji uwagi, nadpobudliwość psychoruchowa czy wreszcie zachowania agresywne ujawniane przez uczniów utrudniają nauczycielowi realizowanie celów programowych, albowiem jego uwaga i kontrola, zarówno w czasie trwania lekcji, jak i podczas przerw czy zajęć pozalekcyjnych, skupiona jest na dyscyplinowaniu uczniów. Ponadto, obok wymienionych problemów adaptacyjnych wychowanków, także lęk czy stany depresyjne przekładają się w sposób pośredni na ich funkcjonowanie poznawcze i społeczne, obniżając motywację do nauki i włączania się w życie szkolnej społeczności.

Wspomniane trudności dodatkowo nakładają się na zmiany rozwojowe zachodzące w toku indywidualnego wzrostu osobowości ucznia (a niekiedy wręcz są przez nie wyzwalane). Okresem najbardziej intensywnych przemian w obrębie tożsamości jednostki jest adolescencja. Dorastanie przypada średnio na wiek od 11–12 do 19–20 roku życia (por. Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008), obejmując zatem głównie edukację ponadpodstawową.

Wśród wielu problemów ujawnianych w tym czasie szczególne miejsce zajmują zachowania autodestruktywne, jakimi są samouszkodzenia umiarkowane, coraz częściej przykuwające uwagę nauczycieli i wychowawców. Ze względu na fakt, że w Polsce jest to zjawisko wciąż nowe, a w literaturze przedmiotu brakuje jednoznacznych wskazań dotyczących postępowania wobec okaleczających się uczniów na terenie szkoły², personel placówek oświatowych często jest zdany na

siebie w próbach sprostania wyzwaniu, jakim jest opieka i edukacja uczniów okaleczających się. Tym zachowaniom oraz sposobom radzenia sobie z nimi w szkole poświęcam niniejsze opracowanie.

Samouszkodzenia umiarkowane – charakterystyka zjawiska

Samouszkodzenia umiarkowane (ang. *moderate/superficial self mutilation* bądź *deliberate self-injury*, por. Favazza, 1996; Muehlenkamp, 2005) polegają na celowym, powierzchownym ranieniu ciała bądź zadawaniu sobie ciosów, które jednak pozbawione jest intencji samobójczej i zazwyczaj nie wymaga interwencji lekarskiej. Do zachowań tych należą:

- kaleczenie lub nakłuwanie ciała ostrym przedmiotem (żyłotka, cyrkiel itp.),
- zadawanie sobie ciosów,
- przypalanie ciała,
- gryzienie i drapanie,
- wrywanie włosów z głowy (trichotillomania) traktowane jako szczególna forma tego rodzaju zachowań (por. Favazza, 1996; Wycisk, 2004; Muehlenkamp, 2005).

Okaleczenia dotyczą zwykle następujących partii ciała: przedramion i nadgarstków, ramion i ud, rzadziej brzucha, głowy, klatki piersiowej czy genitaliów (Eckhardt, 1998; Favazza, Conterio, 1989, za: Favazza, 1996). Wyróżnia się samouszkodzenia o charakterze epizodycznym (jednorazowe, sporadyczne akty) oraz samouszkodzenia chroniczne (częste, nawykowe, podejmowane jako ustalony sposób radzenia sobie z trudnościami i ogniskujące tożsamość jednostki). Do żadnej z tych kategorii nie zalicza się zachowań, których kulturowa akceptacja w ciągu ostatnich lat zdecydowanie wzrasta, takich jak tatuaże czy *body-piercing*.

Grupą szczególnie często podejmującą akty samouszkodzeń są adolescenty. Jak donoszą badania prowadzone na terenie USA, od 11–39% populacji osób w okresie dorastania przynajmniej jednokrotnie okaleczyło swoje ciało (Briere, 1990, za: Babiker, Arnold, 2002; Gratz, Sheere, Roemer, 2002; Nock, Prinstein, 2005). Prowadzone przed kilkoma laty badania częstości występowania samouszkodzeń w Polsce wśród studentów poznańskich szkół wyższych (średnia 21,9 lat) wykazały, że co najmniej 6,1% populacji miało za sobą choćby jednokrotne okaleczenie ciała, przy czym minimum 2% okaleczało się w sposób chroniczny; należy przy tym dodać, że u 85% badanych osób pierwsze okaleczenie ciała przypadało na wiek poniżej 19 roku życia (Wycisk, 2004). Doniesienia te wydają się spójne z wnioskami nasuwającymi się w trakcie uważnej lektury młodzieżowych blogów³, licznymi obserwacjami czynionymi przez nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz psychologów pracujących w poradniach dla dzieci i młodzieży. Należy jednak podkreślić, iż ustalenie dokładnej liczby osób okaleczających się w stopniu umiarkowanym jest zadaniem niezmiernie trudnym, gdyż najczęściej kryją się one ze swoją skłonnością, nie zawsze chcąc szukać pomocy psychologicznej lub psychiatrycznej, czy choćby wsparcia rodziny.

Dane na temat różnic w występowaniu samouszkodzeń u chłopców i dziewcząt są niejednoznaczne. Choć większość badań wskazuje, że osobami szukającymi pomocy i hospitalizowanymi z powodu samouszkodzeń są dziewczęta i kobiety

ty, to istnieją doniesienia wykazujące brak różnic między płciami w tym zakresie (Briere, Gil, 1998, za: White, Trepal-Wollenzier, Nolan, 2002). Rodzime badania sugerują, że dorastający chłopcy częściej niż dziewczęta eksperymentują z ciałem, doprowadzając niekiedy do uszkodzenia tkanki, a podejmowane przez nich epizodyczne akty samouszkodzeń w połowie przypadków są związane z dążeniem do podniesienia poczucia własnej wartości czy atrakcyjności interpersonalnej i można je interpretować w kategoriach próby zdefiniowania siebie jako mężczyzny. U dziewcząt z kolei znacznie częściej okaleczanie ciała służy radzeniu sobie z trudnym do zniesienia napięciem, jest więc dezadaptacyjną formą regulacji emocji, częściej także przeradza się w formę chroniczną (Wycisk, 2004).

Samouszkodzenia często współwystępują z zaburzeniami odżywiania się (Sansone, Levitt, 2002) bądź zaburzeniami osobowości z pogranicza (Linehan, 1993, za: Muehlenkamp, 2005). Ponadto towarzyszyć mogą: depresji, zespołowi stresu pourazowego, zaburzeniom dysocjacyjnym, osobowości antyspołecznej, aleksytymii czy zaburzeniom obsesyjno-kompulsywnym (Muehlenkamp, 2005), a także skłonności do podejmowania zachowań ryzykownych oraz nadużywaniu alkoholu lub narkotyków (Kanan, Finger, 2005). Niemniej, opisywane zachowania destruktywne nie zawsze idą w parze z jednoznaczną diagnozą psychologiczną czy psychiatryczną, a od kilku lat trwa debata nad możliwością wyłonienia odrębnego syndromu celowych samouszkodzeń⁴ (*Deliberate Self-Injury Syndrome*, Muehlenkamp, 2005).

Etiologia

W wyjaśnianiu przyczyn omawianych zachowań dominują koncepcje zakładające istnienie związku pomiędzy indywidualnymi losami jednostki a mechanizmami osobowościowymi, których dysfunkcyjne ukształtowanie znajduje swoje odzwierciedlenie w autodestruktywnych impulsach (Favazza, 1996; Orbach, 1996; Walsh, Rosen, 1988). Zwraca się uwagę na rolę wcześniejszych (zwłaszcza dziecięcych) doświadczeń związanych z urazem bądź zaniedbaniem, takich jak: przemoc fizyczna, wykorzystanie seksualne, strata któregoś z rodziców lub opiekunów, bycie świadkiem przemocy między rodzicami, nadużywanie alkoholu w rodzinie oraz deprivacja emocjonalna i pozabezpieczne przywiązanie (Farber, 2002; Gratz, Conrad, Roemer, 2002; Stawicka, 2008; Walsh, Rosen, 1988). Zakłada się, że w wyniku niedostosowanej do potrzeb dziecka opieki rodzicielskiej (niekoniecznie – co warto podkreślić – związanej z aktywną przemocą wobec dziecka), nie potrafi ono wykształcić adaptacyjnych i efektywnych mechanizmów regulowania emocji (Orbach, 1996) i wykształcić tzw. funkcji samoopiekuńczych (Suchańska, 2001), zaś jego obraz Ja jest nacechowany negatywnie (Baumeister, 1991). Może to prowadzić do przeżywania w późniejszym życiu licznych napięć emocjonalnych nieadekwatnych do danej sytuacji lub stanu wewnętrznej pustki, będącego efektem automatycznego działania psychicznego mechanizmu dysocjacji, pierwotnie chroniącego jednostkę przed doznawaniem bólu czy cierpienia (Orbach i in, 1995)⁵.

Ponadto część badaczy sugeruje, że opisywanym procesom psychologicznym towarzyszą zmiany na poziomie fizjologicznym, dotyczące przede wszystkim

zachwiania równowagi w funkcjonowaniu układu wydzielania enkefalin i endorfin w mózgu. Rozchwanie tego układu prowadzi do specyficznych zmian w poziomie odczuwania bodźców proprioceptywnych, a sam akt okaleczenia może mieć skutki euforyzujące, co do pewnego stopnia wyjaśnia relacjonowaną niekiedy trudność uwolnienia się od podejmowania tych zachowań i ich „uzależniająca” naturę (Favazza, 1996; Haines i in., 1995).

Jak sugeruje Anna Suchańska (2006), wspomniane wyżej czynniki nie są specyficzne dla wyjaśniania samouszkodzeń, lecz można je odnosić do wielu, szeroko rozumianych zachowań autodestruktywnych. Poza tym, w środowisku szkolnym, wartość aplikacyjna koncepcji opierających się niemal wyłącznie na determinantach osobowościowych jest ograniczona. Wydaje się zatem zasadne uwzględnienie w etiologii samouszkodzeń obok mechanizmów indywidualnych także czynników kulturowo-społecznych, związanych z uczeniem się przez modelowanie oraz procesami zachodzącymi w grupie rówieśniczej. Jest to szczególnie ważne w dobie wzrastającego w ostatnich latach popularyzowania się samouszkodzeń i ich szybkiego rozprzestrzeniania się w grupach rówieśniczych, między innymi w placówkach oświatowo-wychowawczych (Walsh, Rosen, 1988).

Reguły uczenia się przez obserwację, opisane pierwotnie przez Bandurę, Ross i Ross (1961, por. też Wojciszke, 2003) w odniesieniu do zachowań agresywnych, można zastosować do lepszego zrozumienia coraz częstszego zjawiska rozprzestrzeniania się samouszkodzeń wśród młodzieży, zwłaszcza w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, takich jak: szpitale, internaty czy domy dziecka. Samouszkodzenia jawią się jako efekt działania następujących mechanizmów:

1. Zniesienie hamulców powstrzymujących przed podjęciem danego zachowania przez sam fakt zaznajomienia się z nieznanym dotąd wzorcem.

W Polsce, w ciągu ostatnich kilkunastu lat, znacznie wzrósł poziom akceptacji społecznej aktów polegających na wprowadzaniu zmian w obszar własnego ciała. Rozpowszechniły się drobne zabiegi upiększające, takie jak tatuaże czy zakładanie kolczyków w dotąd nietypowych, a często bardzo wrażliwych miejscach, przyczyniając się do zmiany standardów w zakresie dopuszczalnych modyfikacji ciała. Przede wszystkim jednak zmienił się profil osoby okaleczającej się: to już nie więzień czy pacjent oddziału psychiatrycznego, lecz koleżanka lub kolega z tej samej szkoły bądź klasy. I choć trudno wątpić w to, że wzorzec okaleczania ciała, jako przejaw emocjonalnych trudności i sposób radzenia sobie z nimi, nie jest możliwy do powszechnego zaakceptowania, to jego bliskość i dostępność sprzyja jego potencjalnemu nabywaniu.

2. Identyfikacja z modelem.

Proces identyfikacji z osobą okaleczającą się zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia zachowań autodestruktywnych przez obserwatora. Zatem jeśli osoba okaleczająca się jest spostrzegana jako atrakcyjna i lubiana, czy też stanowi swego rodzaju autorytet dla obserwatora, to może on zachowywać się podobnie. Mechanizm, o którym mowa, wydaje się szczególnie ważny w okresie dorastania, zwłaszcza w lustrzanej fazie rozwoju tożsamości, kiedy młody człowiek, poszukując odpowiedzi na pytania, kim jest i kim chce być, sięga do dostępnych wzorców osobowych i identyfikuje się z nimi, przejmując określone zachowania bez wcześniejszej refleksji i eksploracji (przy odwołaniu do J. Marcii, za: Oleszkowicz, 1995). Za model może przy tym posłużyć zarówno gwiazda estrady (do idoli znanych

między innymi z okaleczania się, należą m.in.: Johnny Depp, Angelina Jolie, Marilyn Manson), jak i starszy kolega – lider grupy młodzieżowej czy indywidualista z tzw. „subkultury emo”⁶.

3. Wzmocnienia zastępcze.

Pozytywne konsekwencje zachowań obserwowanych u modela mogą działać podobnie, jak wzmocnienia bezpośrednio otrzymywane przez obserwatora. Ta zasada działania wzmocnień zastępczych do pewnego stopnia jest przydatna w wyjaśnianiu efektu rozprzestrzeniania się samouszkodzeń: w kategoriach wzmocnień można interpretować wzrost popularności modela w grupie rówieśniczej czy też działania podejmowane przez osoby dorosłe w odpowiedzi na podjęcie bądź ujawnienie zachowania autodestruktywnego (wzmoczone zainteresowanie osobą ucznia, obniżenie wymagań, dodatkowe działania ochraniające itp.). Szczególnie w przypadku młodych ludzi, których potrzeby emocjonalne są czasowo bądź trwale niezaspokojone, a samoocena niska, obserwowanie społecznych skutków okaleczenia się przez rówieśnika może na zasadzie zastępczego wzmocnienia zwiększać prawdopodobieństwo podjęcia podobnego działania.

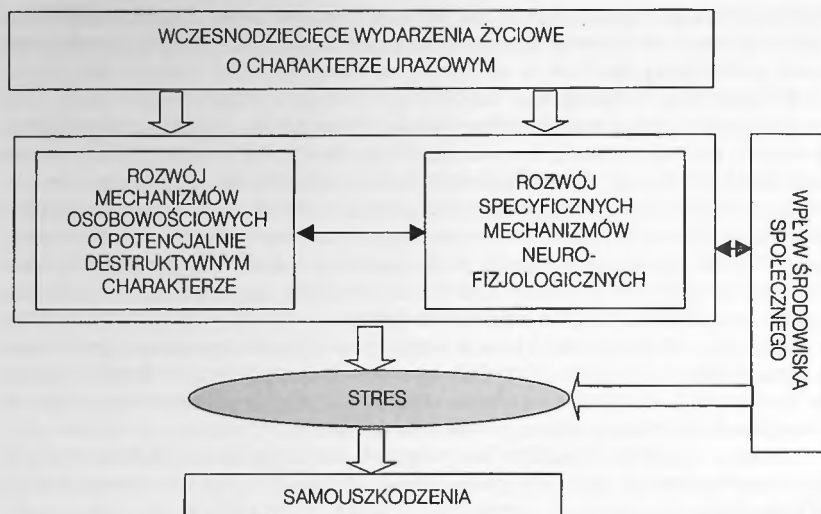
Opisane wyżej mechanizmy nabywania i przejawiania autodestruktywnych wzorców zachowań niekiedy obserwować można w grupach rówieśniczych, w których:

- po pierwsze, dochodzi do zniesienia hamulców związanych z danym zachowaniem;
- po drugie, silny mechanizm identyfikacji z grupą ułatwia sięganie po skrajne formy wyrazu;
- po trzecie wreszcie, poważne uszkodzenia ciała są wzmacniane przez wzrost atrakcyjności, podwyższenie pozycji w hierarchii wewnątrzgrupowej, wsparcie ze strony innych członków grupy bądź permissywne zachowania dorosłych.

Samouszkodzenia, jeśli stają się spoiwem łączącym grupę⁷, zwykle zapewniają jej członkom poczucie niezmiernie silnej więzi rodzące się w wyniku dzielenia skrajnie dramatycznego doświadczenia (Walsh, Rosen, 1988). Prawdopodobnie fora internetowe⁸ oraz blogi osób okaleczających się, na których goście pozostawiają swoje wpisy, pełnią podobną rolę, dodatkowo pozwalając na zachowanie anonimowości.

Kończąc omawianie roli czynników społecznych w etiologii samookaleczeń, warto podkreślić komunikacyjny aspekt zachowań autodestruktywnych. Okaleczanie ciała zwykle stanowi formę ekspresji własnego cierpienia, nawet wówczas, gdy nie jest ujawniane. Jeśli jednak zostanie wyjawione (celowo bądź przypadkowo), zazwyczaj spotyka się z silnym oddźwiękiem ze strony otoczenia i – w zależności od jego charakteru – może przerodzić się w formę manifestowania własnych potrzeb⁹, kontrolowania poczynań innych ludzi, czy wywierania nacisków poprzez indukowanie poczucia winy (Babiker, Arnold, 2002; Walsh, Rosen, 1988).

Podsumowując, etiologia samouszkodzeń obejmuje mechanizmy osobowościowe, neurofizjologiczne i społeczne, które – łącznie, mogą prowadzić do wykształcenia tendencji behawioralnej do podejmowania zachowań autodestruktywnych, uaktywniającej się pod wpływem czynników spustowych związanych ze stresem (patrz rys. 1). Zaprezentowany model pozwala przemyśleć strategię działań, jakie można podejmować na terenie szkoły, w celu zmniejszenia ryzyka wystąpienia zachowań, o których mowa.

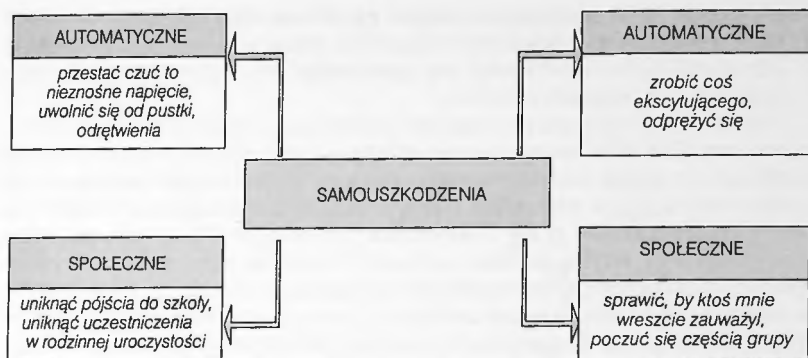


Rys. 1. Etiologia samouszkodzeń
Źródło: opracowanie własne

Funkcje samouszkodzeń

W próbach zrozumienia samouszkodzeń ważne miejsce zajmuje podejście funkcjonalne, skoncentrowane na określeniu psychologicznych korzyści, jakie potencjalnie niosą za sobą te zachowania (por. Babiker, Arnold, 2002; Wycisk, 2006). Liczne doniesienia wskazują na znaczne zróżnicowanie motywów i funkcji samouszkodzeń (Babicker, Arnold, 2002). Ciekawą i elegancką próbę uporządkowania tej problematyki podjęli Nock i Prinstein (2004, 2005), którzy – korzystając z teorii uczenia się – wyodrębnili cztery podstawowe typy samouszkodzeń (patrz rys. 2), powstające w wyniku uwzględnienia dwóch wymiarów, odnoszących się do rodzajów wzmocnień:

- wzmocnienia automatyczne (odruchowe, dokonujące się w organizmie i umyśle jednostki) *versus* wzmocnienia społeczne (związane z kontekstem relacji interpersonalnych);
- wzmocnienia negatywne (znoszące afekt negatywny, związane z ulgą) *versus* wzmocnienia pozytywne (dostarczające doznań o charakterze pozytywnym). Cztery podstawowe funkcje samouszkodzeń to:
- automatyczna, oparta na wzmocnieniu pozytywnym (chęć wywołania pożądanego stanu fizjologicznego, dostymulowania się, zwiększenia poczucia kontroli nad własnym życiem);
- automatyczna, oparta na wzmocnieniu negatywnym (relacjonowana najczęściej; odnosi się do odczucia ulgi związanej z redukcją napięcia, zmniejszeniem natężenia negatywnych stanów afektywnych czy też zniesieniem odczucia wewnętrznej pustki i zamrożenia, o czym była mowa wcześniej);



Rys. 2. Funkcje samouszkodzeń wywiedzione z typów wzmocnień
 Źródło: opracowanie własne, na podstawie: Nock, Prinstein, 2004, 2005

- społeczna, oparta na wzmocnieniu pozytywnym (chęć wywołania pozytywnej reakcji w otoczeniu: zainteresowania, uwagi, ochrony, akceptacji);
- społeczna, oparta na wzmocnieniu negatywnym (próba uniknięcia oczekiwań środowiska zewnętrznego, unikanie kary czy innych konsekwencji własnych działań bądź zobowiązań wobec rodziców czy rodziny).

Samouszkodzenia podejmowane przez młodzież mogą zatem pełnić funkcje związane z regulacją wewnętrznych napięć i doznań, a ponadto mogą modyfikować przebieg relacji interpersonalnych. Opisane wyżej funkcje nie mają charakteru rozłącznego (mogą współwystępować), a jedno z nich mogą być pierwotne w stosunku do innych. Umiejętność rozpoznania głównych korzyści psychologicznych, jakie motywują jednostkę do okaleczania się, pozwala nie tylko lepiej ją zrozumieć (a zatem potencjalnie także udzielić jej odpowiedniego wsparcia), lecz również adekwatnie modyfikować własne zachowanie czy funkcjonowanie instytucji w celu kontrolowania wzmocnień o charakterze społecznym.

Prewencja samouszkodzeń

Odwołując się do trzystopniowej klasyfikacji oddziaływań prewencyjnych (Capan, 1964), można wyodrębnić następujące etapy zapobiegania samouszkodzeniom oraz wczesnego interweniowania w przypadku ich pojawienia się:

- prewencja pierwszego stopnia – nastawiona na niedopuszczenie do wystąpienia samouszkodzeń poprzez diagnozowanie czynników ryzyka i przeciwdziałanie szkodliwym warunkom, zanim jeszcze dojdzie do pojawienia się pierwszych tego rodzaju zachowań;
- prewencja drugiego stopnia – skoncentrowana na powstrzymaniu podejmowania samouszkodzeń (ew. rozwoju pełnoobjawowej postaci syndromu samouszkodzeń umiarkowanych) u osób, u których wystąpiły epizodyczne okaleczenia, a także na zapobieganiu efektowi rozprzestrzeniania się samouszkodzeń w grupie rówieśniczej;

- prewencja trzeciego stopnia – mająca na celu zapobieganie dalszej eskalacji samouszkodzeń oraz ich nawrotom, a także zmniejszenie ryzyka wystąpienia ich szkodliwych konsekwencji (np. przeciwdziałanie niepożądanym skutkom hospitalizacji, stygmatyzacji itp.).

Wymienione wyżej cele powinny być realizowane poprzez skierowane do uczniów i wychowanków oddziaływanie, którego istota zależy od stopnia prewencji (patrz tab. 1). Należy dodać, że w przypadku samouszkodzeń prewencja opiera się przede wszystkim na strategiach pozytywnych, czyli wzmacnianiu zasobów poszczególnych członków grupy i środowiska rozumianego jako system, natomiast – ze względu na ryzyko zjawiska reaktancji – unika się stosowania strategii negatywnych nakierowanych bezpośrednio na samouszkodzenia (por. Sęk, 2007) i, w odróżnieniu od innych typów profilaktyki, nie zaleca się bezpośrednich oddziaływań informacyjno-edukacyjnych (zwłaszcza takich, które dostarczają szczegółowych opisów zachowań autodestruktywnych, por. Kanan, Finger, 2005).

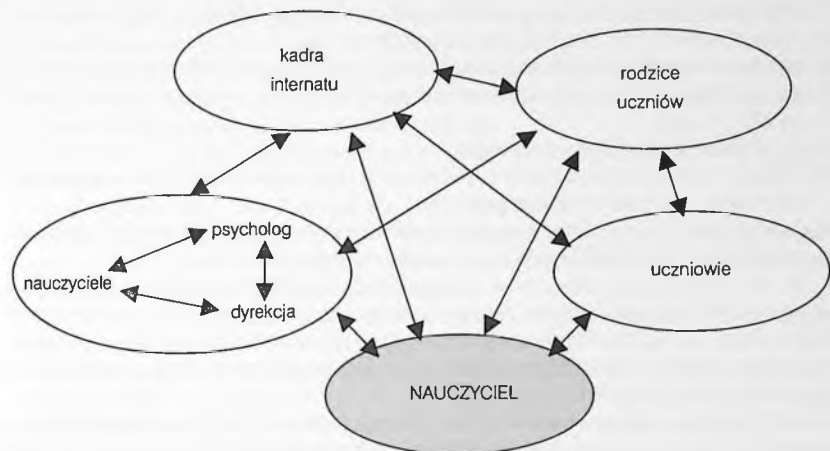
Tabela 1. Prewencja samouszkodzeń w grupie dzieci i młodzieży

prewencja I stopnia: brak samouszkodzeń	prewencja II stopnia: pierwsze sygnały emocjonalne, sporadyczne samouszkodzenia	prewencja III stopnia: samouszkodzenia chroniczne, rozprzestrzenianie się zjawiska
1. Stwarzanie okazji do: <ul style="list-style-type: none"> • nabywania i wzmacniania podstawowych kompetencji emocjonalnych i społecznych (takich jak: umiejętność nazywania, wyrażania i komunikowania o swoich emocjach i potrzebach werbalnie czy za pomocą artystycznych środków wyrazu, a także umiejętność budowania więzi społecznych) • podejmowania prób realistycznego rozwiązywania problemów i radzenia sobie ze stresem • budowania stabilnego poczucia tożsamości w oparciu o powszechnie uznawane wartości związane z ochroną zdrowia i życia 		
2. Rozpoznawanie czynników ryzyka (przede wszystkim przemocy czy zaniedbania doświadczanego przez dziecko) i szybkie reagowanie na nie		
	<ul style="list-style-type: none"> • budowanie i wzmacnianie zdolności do szukania pomocy oraz korzystania z zasobów wewnętrznych i środowiskowych, zwłaszcza w sytuacjach silnego napięcia emocjonalnego • motywowanie młodzieży do podejmowania zachowań samoopiekuńczych i ochraniających • kontrola wzmocnień o charakterze społecznym • określenie jasnych reguł postępowania w przypadku wystąpienia zagrożenia zdrowia i życia 	
		<ul style="list-style-type: none"> • wspieranie motywacji młodzieży do podjęcia/kontynuowania specjalistycznego leczenia • kontrola efektu rozprzestrzeniania się zjawiska samouszkodzeń

Źródło: opracowanie własne

Adresatami wszystkich stopni prewencji, poza dziećmi i młodzieżą bezpośrednio zagrożoną bądź już przejawiającą zachowania dezadaptacyjne, powinni być także rodzice i opiekunowie (Ziółkowska, 2003; Sakowska, 2007), w tym nauczyciele oraz wychowawcy w szkołach czy internatach. Warto podkreślić, że nauczyciele często jako pierwsi dowiadują się lub podejrzewają autodestruktywne zachowania u ucznia, wobec czego stają przed koniecznością reagowania na nie, choć nie zawsze czują się do tego przygotowani. Ze względu na wzrastającą częstotliwość występowania samouszkodzeń, ich dramatyczny przebieg, niekiedy stwarzający podejrzenie zagrożenia życia oraz ryzyko rozprzestrzeniania się w grupie

rówieśniczej, zapobieganie tym zachowaniom i reagowanie na nie powinno mieć charakter działania systemowego, w którym nauczyciel – jako element większej całości – stanowi istotne ogniwo (rys. 3).



Rys. 3. Nauczyciel w systemie szkolnym
Źródło: opracowanie własne

Biorąc to pod uwagę można stwierdzić, że program prewencji samouszkodzeń w szkole, poza takimi warunkami, jak realizm czy zgodność z wymogami prawa, powinien uwzględniać złożoność systemu wzajemnych wpływów pomiędzy nauczycielem, uczniami, ich rodzicami oraz pracownikami innych placówek zaangażowanych w proces wychowawczy i w sprawowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Każdy z wymienionych elementów systemu może bowiem dostarczać specyficznych zasobów, istotnych z punktu widzenia planowania działań profilaktycznych i zaradczych. Działania te powinny ponadto uwzględniać obciążenia, jakim w kontakcie z uczniami okaleczającymi się podlegają nauczyciele i wychowawcy, i przeciwdziałać im (Babiker, Arnold, 2002). Biorąc pod uwagę te warunki oraz zarysowaną wyżej złożoność systemu szkolnego, można wyróżnić następujące poziomy prewencji samouszkodzeń na terenie szkoły (opracowano m.in. na podstawie: Austin, Kortum, 2004; Babiker, Arnold, 2002; Kanan, Finger, 2005; Sęk, 2007; White, Trepal-Wollenzier, Nolan, 2002):

I. Poziom między- i wewnątrzinstytucjonalny.

Na tym poziomie plasowałoby się wypracowanie i realizowanie wspólnej strategii między szkołą i innymi instytucjami (takimi jak poradnia psychologiczno-pedagogiczna, internat) oraz w obrębie szkoły, przy wykorzystaniu możliwości tkwiących w środowisku lokalnym (działalność samorządowa, organizacje pozarządowe). Zagadnienia wymagające opracowania na tym poziomie, to:

1. Zasady komunikacji między placówkami (np. szkoła – internat – poradnia psychologiczno-pedagogiczna) i w obrębie placówki (dyrekcja – nauczyciele

– pedagog – psycholog – pielęgniarka szkolna, a także inne osoby dorosłe pracujące na terenie szkoły¹⁰;

2. Edukacja pracowników placówek w zakresie:

- podstawowych informacji na temat samouszkodzeń (mity i fakty dotyczące osób okaleczających się, czynniki ryzyka, motywy i funkcje, rozpoznawanie, różnicowanie samouszkodzeń i samobójstw)¹¹;
- podstawowych kompetencji przydatnych w kontakcie z młodzieżą okaleczającą się i w radzeniu sobie z własnymi emocjami, jakie rodzi ten problem (patrz punkt II i III);

3. Edukacja uczniów w zakresie:

- kompetencji emocjonalnych i społecznych oraz radzenia sobie ze stresem (np. w formie warsztatów tematycznych);
- podstawowych reguł zachowania bezpieczeństwa na terenie szkoły i możliwości działań przewidzianych w przypadku ich naruszenia.

4. Procedury postępowania w przypadku stwierdzenia czynników ryzyka bądź symptomów samouszkodzeń, w tym ustalenie reguł postępowania wobec uczniów odmawiających udziału w leczeniu (tryb prowadzenia rozmów, kontakt z rodzicami, przekierowanie do psychologa szkolnego, do poradni itp., przykładowa procedura – patrz dodatek 1);

5. Procedury służące kontroli efektu rozprzestrzeniania się samouszkodzeń – wypracowane na wypadek pojawienia się pierwszych oznak tego zjawiska (patrz dodatek 2);

6. Współpraca przy realizowaniu konkretnych projektów, spójnych z celami i przedstawionymi w tabeli 1 treściami oddziaływań (zaangażowanie w akcje na rzecz środowiska lokalnego, działania artystyczne i społeczne, współorganizacja warsztatów czy grup spotkaniowych itp.).

II. Poziom relacji nauczyciel (wychowawca) – uczeń.

Poziom ten odnosi się przede wszystkim do przebiegu komunikacji między nauczycielem a uczniem i związany jest z jej doskonaleniem. Biorąc pod uwagę fakt, że większość osób okaleczających się cierpi z powodu przeszłych strat czy niepowodzeń w zakresie budowania więzi, relacja pomiędzy wychowawcą a uczniem sama w sobie może nieść dla tego drugiego ryzyko spotęgowania istniejącego już urazu, ale także nadzieję na podmiotowe, godne zaistnienie wobec drugiego człowieka. Do zadań nauczyciela nie należy co prawda nawiązywanie więzi o charakterze terapeutycznym, która kompensowałaby emocjonalne deficyty ucznia, niemniej ważne jest, aby kontakt przebiegający na linii nauczyciel – uczeń nie potęgował ryzyka samouszkodzeń i dawał młodemu człowiekowi poczucie akceptacji jego zachowania, przy jednoczesnym stawianiu granic związanych z bezpieczeństwem jego i innych wychowanków. Z tych powodów, aby poprawić jakość tej relacji, ze strony nauczyciela ważne byłoby:

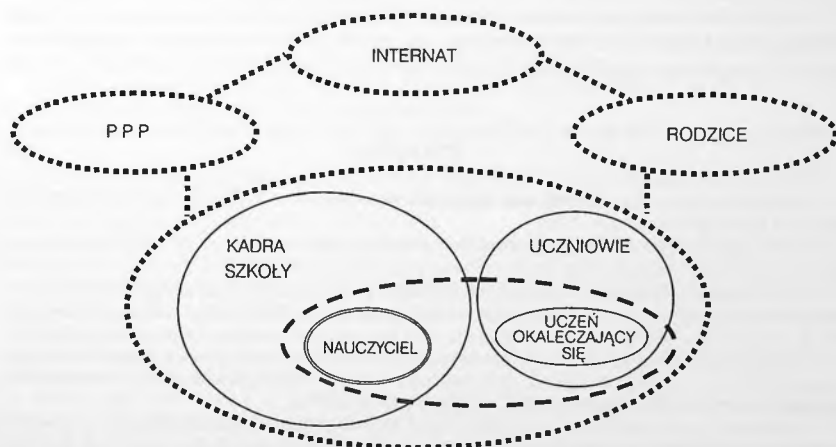
- nabycie lub wzmocnienie podstawowych zdolności komunikowania się z uczniami przejawiającymi trudności emocjonalne (potencjalnie lub aktualnie okaleczającymi się) opierających się na uszanowaniu godności i podmiotowości tych osób (np. przy zastosowaniu zasad komunikacji bez przemocy, por. Rosenberg, 2007);
- nabycie umiejętności udzielania wsparcia informacyjnego i emocjonalnego – umiejętności reagowania w sytuacji obserwowania samouszkodzenia na terenie szkoły lub ujawnienia faktu okaleczania się przez wychowanka.

III. Poziom osobisty nauczyciela (wychowawcy).

Na tym poziomie bierze się pod uwagę osobisty stosunek dorosłego opiekuna do zjawiska samouszkodzeń i uczucia, jakie się w nim rodzą pod wpływem ryzyka bądź realnego wystąpienia tego zjawiska wśród jego podopiecznych. Kontakt z osobami okaleczającymi się jest niewątpliwie obciążający, może rodzić wiele negatywnych uczuć, takich jak: poczucie odpowiedzialności i winy, obawa o zdrowie i życie, złość czy poczucie bezradności. W tym kontekście istotne jest zadbanie o wzmocnienie zasobów nauczyciela, potrzebnych do skutecznego radzenia sobie z faktem występowania samouszkodzeń poprzez:

- zwiększenie wglądu we własne emocje związane z okaleczaniem się wychowanków;
- doskonalenie umiejętności radzenia sobie ze stresem;
- szukanie i korzystanie ze wsparcia współpracowników i przełożonych, co pozwala na wymianę doświadczeń, odreagowanie emocji, lepsze zrozumienie zjawiska i uwolnienie się od poczucia winy;
- świadomość własnych kompetencji i ograniczeń związanych z udzielaniem pomocy uczniom.

Na schemacie (rys. 4) przedstawiono trzy scharakteryzowane wyżej poziomy prewencji. Jak widać, poziom pierwszy jest nadrzędny wobec pozostałych, co oznacza, że ogromną rolę w konstruowaniu oddziaływań profilaktycznych i zaradczych ma do odegrania kierownictwo placówki. To właśnie ono musi zadbać o jednolite przygotowanie kadry pracowników do problemu samouszkodzeń, np. przez planowanie wspólnych szkoleń, dyskusowanie z personelem możliwych strategii zaradczych, tworzenie przestrzeni do wypracowania określonych procedur postępowania.



Rys. 4. Poziomy prewencji samouszkodzeń i miejsce szkoły pośród nich

Oznaczenia: linia przerywana krótka – poziom instytucyj, linia przerywana długa – poziom relacji nauczyciel – uczeń, linia ciągła – poziom osobisty nauczyciela. PPP – poradnia psychologiczno-pedagogiczna

Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie

Przedstawione wyżej wytyczne zawierają elementy szeroko rozumianej prewencji zachowań dezadaptacyjnych, realizowanej nie od dziś na terenie wielu szkół przez organizowanie pozalekcyjnej aktywności społecznej czy artystycznej uczniów, ciągłą edukację nauczycieli, współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i wdrażanie konkretnych programów profilaktycznych. Niemniej w Polsce wciąż brakuje programów nakierowanych specyficznie na radzenie sobie z problemem samouszkodzeń, w związku z czym kadra szkoły czy innej placówki wychowawczej każdorazowo zmuszona jest samodzielnie ustalać sposób reagowania w obliczu tych właśnie zachowań. Z tego powodu najbardziej istotne z zasygnalizowanych wyżej działań wydają się te związane ze zwiększaniem świadomości wychowawców na temat samego problemu oraz ustaleniem konkretnych procedur reagowania w przypadku wystąpienia samouszkodzeń w szkole (przykłady procedur stosowanych w Stanach Zjednoczonych przedstawiono w dodatku 1 i 2).

Nie ulega wątpliwości, że próba przeniesienia na polski grunt propozycji pochodzących z zachodniej rzeczywistości kulturowej może nastroczać trudności, choćby z powodu różnic w standardach opieki medycznej czy psychologicznej. W naszym kraju specjalistyczna pomoc dla osób okaleczających się jest wciąż niewystarczająca, brakuje systemowych rozwiązań i programów leczniczych skoncentrowanych na tym problemie. Zaprezentowane wyżej postulaty dotyczące prewencji samouszkodzeń stanowią raczej propozycję możliwą do wykorzystania w tworzeniu przez szkoły własnego programu profilaktyczno-zaradczego, aniżeli gotowy do wdrożenia plan działań. Pozostaje mi żywić nadzieję, że jako takie okażą się one pożytecznym źródłem inspiracji dla pedagogów, psychologów i kadr kierowniczych czuwających nad zdrowiem psychicznym uczącej się młodzieży oraz badaczy zainteresowanych skutecznością oddziaływań profilaktycznych i terapeutycznych prowadzonych na terenie szkoły.

Przypisy

¹ Do przelomowych wydarzeń należą upadek komunizmu w 1989 r. oraz przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w roku 2004.

² Por. *Bank rekomendowanych programów profilaktycznych przy Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej*, <http://www.cmppp.edu.pl/node/13718>.

³ Podaję adresy internetowe wybranych blogów prowadzonych przez okaleczające się nastolatki: <http://moja-zyletka-to-moja-przyjaciolka.blog.onet.pl>; <http://autoagresja-w-moim-zyciu.blog.onet.pl>; <http://bezimienna-marika.blog.onet.pl>; <http://prawo-lewo-prosto.blog.onet.pl>

⁴ W polskim piśmiennictwie, postulowane przez Muehlenkamp kryteria diagnostyczne syndromu celowych samouszkodzeń znaleźć można w książce *Samouszkodzenia: istota, uwarunkowania, terapia*, pod redakcją A. Suchańskiej i J. Wyciśk (Poznań 2006).

⁵ Mowa tu o mechanizmie obronnym, który utrwalił się jako automatyczna forma reagowania w stresie wywołuje nieprzyjemne wrażenie oddzielenia od ciała i zmienioną percepcją doznań napływających z ciała (por. Orbach i in., 1995).

⁶ Emo (od ang. *emotional*), popularne określenie odnoszące się do młodzieżowego trendu subkulturowego związanego z określonym rodzajem muzyki (obecnie – pop punk, rock, metalcore), modą i stylem bycia (nieśmiałość, wrażliwość, silna koncentracja na emocjach i ich wyrażaniu), kojarzonego z samouszkodzeniami i próbami samobójczymi (na podstawie: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Emo>).

⁷ W tym miejscu opieram się na ustychnych doniesieniach o zawiązywaniu się na terenie szkół, domów dziecka czy szpitali kilkuosobowych grup nastolatków spotykających się w celu wspólnego okaleczania ciała. Doniesienia te pochodzą od psychologów – słuchaczek wykładów nt. samouszkodzeń, prowadzonych przeze mnie w marcu 2009 r. w ramach zajęć na specjalizacji: *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży w Poznaniu*, a także od studentów psychologii UAM w Poznaniu – uczestników prowadzonego przeze mnie w latach 2004–2008 seminarium pt. *Indywidualne i kulturowo-społeczne uwarunkowania samouszkodzeń u kobiet i mężczyzn*.

⁸ Np.: <http://www.autoagresja.pl/forum>; <http://www.autoagresja.pl/forum>; [http://www.epuls.pl/klub/8224-samookaleczanie-8224/238423](http://nonamein.net/forum/viewforum.php).

⁹ Okaleczanie ciała można interpretować w kategoriach ambiwalencji potrzeb: z jednej strony – jako wyraz cierpienia – stanowi ono formę wołania o pomoc i może być traktowane jako dramatyczna próba nawiązania kontaktu, z drugiej zaś jest formą zmanifestowania buntu i wyrazem tak ważnej w okresie adolescencji potrzeby autonomii.

¹⁰ W tym miejscu pragnę zwrócić uwagę na tzw. personel pomocniczy szkoły (woźny, sprzedawca w sklepiku, szatniarka itp.), czyli osoby, których możliwość obserwacji uczniów i wiedza na ich temat bywa przydatna i wykorzystywana w programach prewencyjnych, choć zwykle jest niedoceniana. Uwrażliwienie tych osób na problem samouszkodzeń i włączenie ich w system przepływu informacji w szkole może być bardzo pomocne w identyfikowaniu pierwszych symptomów czy też kontrolowaniu efektu rozprzestrzeniania się (por. Szymańska, 2008).

¹¹ Zakres edukacji pracowników danej placówki powinien zależeć od funkcji, jaką określona osoba pełni w systemie.

Literatura

- Austin L., Kortum J.: *Self-Injury: The Secret Language of Pain for Teenagers*. „Education” 2004, 124
- Babiker G., Arnold L.: *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*. GWP, Gdańsk 2002
- Bandura A., Ross D., Ross S. A.: *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1961, 63
- Baumeister R.: *The Self Against Itself: Escape or Defeat?* W: R. C. Curtis (red.): *The Relational Self. Theoretical Convergences in Psychoanalysis and Social Psychology*. Guilford Press, New York 1991
- Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B.: *Psychologia rozwoju człowieka*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 2. GWP, Gdańsk 2008
- Caplan G.: *Principles of Preventive Psychiatry*. Basic Books, New York 1964
- Eckhardt A.: *Autoagresja*. Wyd. WAB, Warszawa 1998
- Farber S. K.: *When the Body Is the Target*. Jason Aronson Inc., Northvale, New Jersey, London 2002
- Favazza A.: *Bodies under Siege*. The John Hopkins University Press, Baltimore, London 1996
- Gratz K., Sheree D., Roemer L.: *Risk Factors for Deliberate Self-Harm Among College Students*. „American Journal of Orthopsychiatry” 2002, 72 (1)
- Haines J., Williams C., Brain K., Wilson G.: *The Psychophysiology of Self – Mutilation*. „Journal of Abnormal Psychology” 1995, 104 (3)
- Kanan L., Finger J.: *Self-Injury: Awareness and Strategies for School Mental Health Providers*. Opublikowano na oficjalnej stronie The Colorado Department of Education: <http://www.cde.state.co.us/ssw> 2005
- Muehlenkamp J. J.: *Self-Injurious Behavior as a Separate Clinical Syndrome*. „American Journal of Orthopsychiatry” 2005, 75 (2)
- Nock K. M., Prinstein M. J.: *A Functional Approach to the Assessment of Self-Mutilative Behavior*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 2004, 72 (5)
- Nock K. M., Prinstein M. J.: *Contextual Features and Behavioral Functions of Self-Mutilation Among Adolescents*. „Journal of Abnormal Psychology” 2005, 114 (1)
- Oatley K., Jenkins J. M.: *Zrozumieć emocje*. PWN, Warszawa 2003
- Oleszkowicz A.: *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995
- Orbach I., Kedem P., Herman L., Apter A.: *Dissociative Tendencies in Suicidal, Depressed, and Normal Adolescent*. „Journal of Social and Clinical Psychology” 1995, 14 (4)

- Orbach I.: *The Role of the Body Experience in Self – Destruction: Early Attachments and Suicidal Tendencies*. „Child Clinical Psychology and Psychiatry” 1996, 1
- Rosenberg M.: *Porozumienie bez przemocy*. Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007
- Sakowska J.: *Profilaktyka dla młodzieży czy dla dorosłych?* „Świat Problemów” 2007, nr 2/3
- Sansone R. A., Levitt J. L. : *Self-Harm Behaviors Among Those with Eating Disorders: An Overview*. „Eating Disorders” 2002, 10
- Sęk H.: *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń z perspektywy psychologii*. W: H. Sęk (red.): *Psychologia kliniczna*. Tom 1. PWN, Warszawa 2006
- Stawicka M.: *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2008
- Suchańska A.: *W poszukiwaniu wyjaśnień samoniszczenia. Samoniszczenie a kompetencje samoopiekuńcze*. „Forum Oświatowe” 2001, nr 2 (25)
- Suchańska A.: *Czynniki ryzyka – specyfika samouszkodzeń czy autodestrukcji?* W: A. Suchańska, J. Wycisk (red.): *Samouszkodzenia: Istota, uwarunkowania, terapia*. Bogucki Wyd. Naukowe, Poznań 2006
- Szymańska J.: *Zapobieganie samobójstwom dzieci i młodzieży – e-poradnik*. Opublikowano na oficjalnej stronie Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej <http://www.cmppp.edu.pl/node/23383>, 2008
- Walsh B. W., Rosen P. M.: *Self – Mutilation. Theory, Research, and Treatment*. The Guilford Press, New York, London 1988
- Walsh B. W.: *Treating self-injury: A practical guide*. Guilford Press, New York 2005
- Wester K. L., Trepal H. C.: *Working With Clients Who Self-Injure: Providing Alternatives*. „Journal of College Counseling” 2005, 8
- White V. E., Trepal-Wollenzier H., Nolan J. M.: *College Students and Self-Injury: Intervention Strategies for Counselors*. „Journal of College Counseling” 2002, 5
- Wojciszke B.: *Relacje interpersonalne*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. GWP, Gdańsk 2003
- Wycisk J.: *Okaleczanie ciała*. Bogucki Wyd. Naukowe, Poznań 2004
- Wycisk J.: *Psychologiczne funkcje samouszkodzeń umiarkowanych*. W: A. Suchańska, J. Wycisk (red.): *Samouszkodzenia: Istota, uwarunkowania, terapia*. Bogucki Wyd. Naukowe, Poznań 2006
- Ziółkowska B.: *Potrzeba działań profilaktycznych pierwszego stopnia na terenie szkoły*. „Edukacja” 2003, nr 3 (83)

Dodatek 1

Przykładowa procedura reagowania na samouszkodzenia na terenie szkoły (na podstawie: B. Walsh, 2005).

1. Kadra szkoły wybiera spośród siebie tzw. osoby do kontaktu, czyli osoby przygotowane do tego, aby w razie wystąpienia zachowania autodestruktywnego podjąć kontakt z uczniem (może to być np. pedagog lub psycholog szkolny i pielęgniarka szkolna; istotne, by była to więcej niż jedna osoba).
2. Nauczyciele są zobowiązani do skierowania ucznia przejawiającego samouszkodzenia do tych właśnie osób.
3. Osoby do kontaktu na podstawie rozmowy z uczniem i oceny obrażeń decydują, czy jest to zachowanie zagrażające życiu, a jeśli zachodzi takie ryzyko – wzywają pogotowie.
4. Jeśli uczeń się okaleczył, osoby do kontaktu udzielają mu pierwszej pomocy, a następnie w jego obecności telefonicznie informują o tym rodziców.

5. Informacja przekazana rodzicom odnosi się do faktów, jakie miały miejsce, przy czym należy zaznaczyć, że okaleczenie dziecka powinno stać się przedmiotem troski rodziców, choć jest czymś innym, niż próba samobójcza.
6. Należy wyraźnie zasygnalizować potrzebę kontaktu z psychologiem lub psycho-terapeutą i zobowiązać rodzica do podjęcia działań mających na celu rozpoczęcie terapii. Warto udzielić dokładnych informacji na temat możliwości uzyskania profesjonalnej pomocy w poradni psychologiczno-pedagogicznej lub poradni zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży (adres, telefon, nazwisko psychologa).
7. Należy poprosić rodzica o zwrotny telefon w określonym czasie, potwierdzający umówienie się na wizytę w poradni.
8. W przypadku braku informacji zwrotnej, następuje ponowienie kontaktu telefonicznego.
9. Jeśli – mimo to – rodzic nie podejmuje działań pomocowych na rzecz dziecka, rozważa się możliwość wejścia na drogę postępowania przewidzianą dla zanie- dbania dziecka lub przemocy w rodzinie.
10. Osoby do tego powołane pozostają w kontakcie z rodzicami dziecka i monito- rują proces leczenia.
11. W szczególnych przypadkach osoba do kontaktu otrzymuje upoważnienie od rodziców dziecka, aby w ich imieniu kontaktować się z psychologiem prowa- dzącym dziecko.

Dodatek 2

Kroki, jakie należy podjąć w celu w kontroli efektu rozprzestrzeniania się samo- uszkodzeń (na podstawie: B. Walsh, 2005):

1. Zidentyfikowanie najbardziej popularnych uczniów okaleczających się (modeli).
2. Stworzenie „mapy wpływów” ucznia na pozostałych wychowanków (przy wy- korzystaniu socjogramu).
3. Nawiązanie kontaktu z popularnymi uczniami okaleczającymi się po to, by:
 - wyjaśnić im, że ujawniając swoje autodestruktywne zachowania, krzywdzą swoich kolegów i koleżanki przez (świadome bądź nie) wywieranie na nich wpływu;
 - zachęcić ich do ujawniania swoich zachowań i szukania wsparcia w kon- takcie z dorosłymi (osobami do kontaktu, rodzicami, wychowawcami, terapeutą), lecz nie z rówieśnikami, dla których może to stać się impulsem do okaleczenia się.
4. Poinformowanie ucznia o konieczności osłaniania widocznych ran lub blizn na terenie placówki (głównie przez odpowiednie ubranie), gdyż one także oddzia- łują na innych wychowanków.
5. Jeśli to konieczne – zaangażowanie rodziców w kontrolę ujawniania zachowań autodestruktywnych przez dziecko na terenie szkoły.
6. Wyciągnięcie konsekwencji dyscyplinarnych w stosunku do uczniów, którzy udostępniają innym narzędzia służące do okaleczania bądź namawiają do wy- próbowania tego rodzaju zachowań.

Self-aggressive behaviours among youngsters. The basis of prevention at school

Researches and clinical reports indicate, that the problem of self-injurious behaviors has increased in the last several years in Poland. Teachers, educators and school counselors have to cope with these self-destructive behaviors more and more frequently. This article provides basic information about prevalence, etiology and functions of self-injuries. Moreover, text presents a comprehensive approach to prevention of these behaviors, which concentrates on coping possibilities and strategies of school staff. There are three levels distinguished in this approach: the institutional level (between different institutions and inside an institution), the level of student-teacher relation, and the personal level of educator. Appendices contain the exemplary procedures provided when working with self-injurious students.

Ewa Kulawska
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

OBRAZ, KORELATY I MECHANIZMY PSYCHOLOGICZNE NADPOBUDLIWOŚCI PSYCHORUCHOWEJ U DZIECI¹

Nadpobudliwość psychoruchowa jest jednym z najczęściej opisywanych i rozpoznawanych zaburzeń rozwojowych stwierdzanych u dzieci w wieku szkolnym. Autorzy polscy stosują określenie zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, powszechnie używa się skrótu ADHD, ale w sposobie patrzenia na to zaburzenie dominuje nurt medyczno-psychiatryczny (Kołakowski, Wolańczyk, Pisula, Skotnicka, Bryńska, 2007). Niewiele uwagi w publikacjach naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej poświęcono funkcjonowaniu dzieci z nadpobudliwością psychoruchową w warunkach typowej szkoły. Najczęściej spotykamy się z literaturą popularnonaukową w formie poradników dla rodziców i nauczycieli czy podręczników prowadzenia terapii dzieci nadpobudliwych. Nauczyciel w szkole masowej czy pedagog specjalny nie jest uprawniony do stawiania diagnozy klasyfikacyjnej typu psychiatrycznego, ale jego zadaniem jest rozumienie mechanizmów psychologicznych leżących u podłoża obserwowanych objawów oraz analiza psychospołecznych skutków nadpobudliwości dla rozwoju osobowości i kariery edukacyjnej dziecka.

W prezentowanym artykule w części pierwszej omówimy pojęcie, symptomy, rozpowszechnienie i przyczyny nadpobudliwości psychoruchowej. W drugiej przedstawimy koncepcję neuropsychologiczną Barkleya (1997), wyjaśniającą mechanizmy psychologiczne leżące u podstawy nadpobudliwości psychoruchowej. W części trzeciej przedstawimy dane o współwystępowaniu nadpobudliwości z innymi zaburzeniami zachowania, a także wybrane doniesienia z badań empirycznych mówiące o funkcjonowaniu dzieci z nadpobudliwością w warunkach szkolnych.

Definicja i obraz nadpobudliwości psychoruchowej

Pojęcie „nadpobudliwość psychoruchowa” ma dwie konotacje (Borkowska, Domańska, 2006). W szerokim znaczeniu jest to zaburzenie diagnozowane i opisywane tylko na podstawie zespołu określonych objawów behawioralnych, niezależnie od ich etiologii, mechanizmów neuropsychologicznych, okresu wystąpienia objawów. Przykładem takiego pojmowania nadpobudliwości są poglądy prezentowane w pracach Nartowskiej (1972) i tradycyjnej, polskiej psychologii klinicznej (Sponek, 1985). W wąskim znaczeniu nadpobudliwość jest odrębną, ściśle okre-

ślona jednostka nozologiczna, do określenia której obecnie na świecie używa się dwóch nazw. W powszechnie używanej klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-IV, 1994) jest mowa o *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD), czyli o „zespolu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi”. W proponowanej przez Światową Organizację Zdrowia klasyfikacji chorób (ICD-10) obowiązuje termin *Hyperkinetic Disorder*, czyli „zespół hiperkinetyczny”. Nadpobudliwość psychoruchową można opisywać na trzech poziomach:

1) behawioralnym, jako zespół objawów trudności w funkcjonowaniu emocjonalnym; poznawczym i społecznym oraz innych symptomów wtórnych, współwystępujących;

2) mechanizmów neuropsychologicznych, czyli deficytów funkcji uwagi, hamowania reakcji i innych funkcji wykonawczych;

3) neurobiologicznym odnoszącym się do systemów funkcjonowania mózgu.

Diagnoza zespołu ADHD stawiana jest na podstawie objawów kryterialnych (odnosi się do poziomu pierwszego) zawartych w klasyfikacjach DSM-IV i ICD-10 i opiera się na obecności trwałych wzorców zachowania ujętych w **trzy główne grupy objawów**: zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwość i impulsywność. Zaburzenia procesów uwagi dotyczą trudności w koncentracji, nieumiejętności modulowania uwagi w zależności od bodźców zewnętrznych i trudności z organizacją i planowaniem działania. Nadruchliwość związana jest ze sferą motoryczną, jest to nadmierna w stosunku do wieku ruchliwość dziecka, która nie służy określonej celowi. U młodszych dzieci występuje trudność w pozostawianiu w jednym miejscu (ławce szkolnej) i problemy ze spokojnym bawieniem się, u starszych może ograniczać się to do niepokoju manipulacyjnego. Wzorec nadmiernej aktywności ruchowej jest niemodyfikowany przez kontekst i oczekiwania społeczne. Problemy z impulsywnością dotyczą nieumiejętności przewidywania konsekwencji własnego zachowania: objawiają się w postaci przerywania wypowiedzi innym, przeszkadzania, brakiem powstrzymania reakcji na działające bodźce środowiskowe.

Aby rozpoznać ADHD według klasyfikacji DSM-IV, dziecko musi posiadać co najmniej 12 z 18 objawów (6 lub więcej objawów w zakresie zaburzeń koncentracji uwagi oraz 6 lub więcej symptomów nadruchliwości i impulsywności). Objawy behawioralne muszą się pojawić przed 7 rokiem życia w dwóch kontekstach środowiskowych (dom, szkoła) i w znacznym stopniu utrudniać funkcjonowanie (adaptację) dziecka w roli ucznia oraz poza szkołą.

Klasyfikacja ICD-10 jest bardziej rygorystyczna i wymaga obecności 10 z 18 objawów oraz występowania zaburzeń we wszystkich trzech sferach. Rozpoznanie według ICD-10 jest identyczne z mieszanym podtypem ADHD według DSM-IV.

W klasyfikacji DSM-IV wyróżnia się 3 podtypy:

- podtyp z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi (występują tylko zaburzenia uwagi, bez objawów nadruchliwości i impulsywności),
- podtyp z przewagą nadruchliwości i impulsywności (ale bez objawów deficytu uwagi),
- podtyp mieszany (u dziecka występują objawy zaburzeń koncentracji uwagi, nadruchliwości i impulsywności).

W badaniach empirycznych próbowano ustalić, czy nadpobudliwość występuje w trzech podtypach, ale wyniki tych badań nie są jednoznaczne. W badaniach Wolraich, Lambert, Baumgaertel, Garcia-Tornel, Feurer, Bickman, Doffing (2003)

zebrano dane o 19 542 uczniach z USA, Hiszpanii i Niemiec (z klas I–IV, średnia wieku wynosiła 8 lat) pochodzących ze środowiska miejskiego i wiejskiego. Dane o zachowaniach dzieci uzyskano od nauczycieli na podstawie kwestionariusza The Vanderbilt ADHD Teacher Rating Scale, który zawierał pytania opisujące symptomy ADHD według DSM-IV. Analiza czynnikowa zgromadzonego materiału empirycznego potwierdziła dwuwymiarowy model ADHD. Dwa czynniki (lub podtypy) zostały wyróżnione: podtyp zaburzeń koncentracji uwagi i podtyp nadruchliwości i impulsywności. Podobny dychotomiczny podział ADHD uzyskano także w innych badaniach (DuPaul i in., 1998; Hartman i in., 2001; Molina, Smith, Pelham, 2001 za: Wolraich i in., 2003). Z kolei doniesienie badawcze z 2007 roku naukowców holenderskich (Nijs, Ferdinand, Verhulst, 2007), którzy zdiagnozowali 4422 dzieci w wieku 6–18 lat, wskazuje na występowanie dwóch grup w zakresie nadpobudliwości: pierwsza z zaburzeniami koncentracji uwagi i druga z nieuwagą, nadaktywnością i impulsywnością. Nie stwierdzono występowania podtypu nadruchliwość/impulsywność.

Przytoczone ustalenia oraz sam fakt występowania podtypów świadczy, że ADHD nie jest zaburzeniem jednorodnym i w każdym podtypie możemy wyróżnić odmienne mechanizmy neurobiologiczne i psychologiczne odpowiedzialne za występowanie określonych symptomów.

W licznych badaniach empirycznych poszukiwano różnic w zakresie objawów nadpobudliwości w zależności od płci badanych dzieci. Gaub, Carlson (1997) przeprowadzili metaanalizę osiemnastu badań empirycznych analizujących różnice związane z płcią w zakresie nadpobudliwości. Dziewczęta z ADHD w porównaniu do chłopców z ADHD reprezentowały niższy poziom nadruchliwości, koncentracji uwagi, zaburzeń eksternalizacyjnych, jak np. agresja wobec rówieśników. Dziewczęta w większym stopniu są narażone na zaburzenia lękowe i wycofywanie się w sytuacjach społecznych, co jest konsekwencją nadpobudliwości. U chłopców z ADHD częściej występuje nadruchliwość i impulsywność, zaburzenia zachowania i zaburzenia opozycyjno-buntownicze.

Rozpowszechnienie i etiologia nadpobudliwości psychoruchowej

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi jest zaburzeniem funkcjonalnym, neurorozwojowym występującym u znacznego odsetka dzieci we wszystkich kulturach i szerokościach geograficznych na świecie. Częstość występowania tego zespołu jest szacowana bardzo różnie.

W Polsce przyjmuje się (Wolańczyk, Kołakowski, Skotnicka, 1999), że w zależności od zastosowanych metod i kryteriów diagnostycznych 3–5% dzieci ma pełnobjawowe ADHD, podczas gdy 10–15% w populacji charakteryzuje się cechami nadpobudliwości psychoruchowej, które znacznie utrudniają funkcjonowanie szkolne i rodzinne. W badaniach Spionek z 1985 roku odsetek uczniów nadpobudliwych wahał się w granicach 12–14%. W Stanach Zjednoczonych około 10% uczniów poniżej 18 roku życia ma objawy nadruchliwości i deficytu uwagi, leczonych zaś z tego powodu jest tylko 2–3% dzieci.

Skounti, Philalithis i Galanakis (2007) przeanalizowali 39 doniesień badawczych (zamieszczonych w PubMed w latach 1992 – 2006), a dotyczących

rozpowszechnienia ADHD w różnych krajach na świecie. Zakres występowania nadpobudliwości psychoruchowej wynosi od 2,2% do 17,8% w populacji w zależności od użytego narzędzia badawczego – źródła informacji (dzieci, rodzice, nauczyciele) i definicji nadpobudliwości. Wedle badań Swanson (1998, za Skounti, 2007), częstotliwość występowania ADHD jest na poziomie 5–10%, gdy zastosowano wytyczne DSM-IV, a przy standardach klasyfikacji ICD-10 częstotliwość tego zaburzenia wynosi 1–2%. Klinicyści z Chin i Indonezji znacząco częściej diagnozują ADHD niż badacze z Japonii i USA, zapewne ma to związek z różnicami kulturowymi w wychowywaniu dzieci.

W Stanach Zjednoczonych przeprowadzono Krajowe Badania Zdrowotne analizując rozpowszechnienie i korelaty ADHD (Cuffe, Moore, McKeown, 2005). Zbadano 10 367 dzieci w wieku od 4 do 17 lat, przeprowadzono wywiady z rodzicami. Kliniczne objawy ADHD potwierdzono wśród 4,19% chłopców i 1,77% dziewczynek. Badania prowadzone w próbach normatywnych wykazały, że ADHD częściej występuje u chłopców niż u dziewcząt (3:1), a oszacowanie w próbach klinicznych wzrasta do 9:1 na niekorzyść chłopców. Należy podkreślić, że ADHD w przypadku dziewcząt nie zostało dotąd w pełni zbadane i dziewczęta stanowią prawdopodobnie grupę niedoszacowaną, jeśli chodzi o identyfikację ADHD. Jedną z przyczyn jest fakt, że u dziewcząt czterokrotnie częściej występuje ADHD w formie zaburzeń koncentracji uwagi (Cooper, Ideus, 2001). Wiele studiów empirycznych wskazuje na wyraźne różnice w rozpowszechnieniu ADHD w zależności od źródła uzyskania informacji o zachowaniach dzieci. Najniższe wskaźniki otrzymano, gdy źródłem informacji były dzieci i młodzież (3,3%), średnie wskaźniki, gdy zachowanie swoich dzieci oceniali rodzice (5%) i najwyższe, gdy osobami oceniającymi byli nauczyciele (8,9%) (Breton i in., za: Skounti, 2007). Objawy nadpobudliwości psychoruchowej obecne są także w okresie adolescencji (u 70% wcześniej zdiagnozowanych osób) i w wieku dorosłym (50% osób), (Wolańczyk, 2005).

Etiologia ADHD nie została dotąd w pełni ustalona. Wyjaśnienie genezy nadpobudliwości psychoruchowej może być rozpatrywane w perspektywie koncepcji biologicznych (genetycznych), neuropsychologicznych i środowiskowych. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku na określenie zachowań obecnie uważanych za ADHD stosowano termin „mikrouszkodzenie mózgu”. Zgodnie z tym określeniem badacze starali się potwierdzić związek między uszkodzeniem danej części mózgu a występowaniem objawów ADHD. W badaniach nad pacjentami z ADHD okazało się, że tylko u 5–10% występowały w wywiadzie dane wskazujące na uszkodzenie centralnego układu nerwowego, a większość dzieci z dobrze udokumentowanym uszkodzeniem mózgu nie przejawiała nadpobudliwości psychoruchowej (Rutter, 1977 za: Kendall, 2004). Od wielu lat uważa się, że lokalizacja i rozmiar strukturalnego uszkodzenia mózgu nie mają wyraźnego związku z symptomami manifestowanymi w zachowaniu się.

W świetle koncepcji biologicznych istnieją przesłanki potwierdzające genetyczne podłoże nadpobudliwości psychoruchowej. Obecnie przyjmuje się, że w 80% zespół ADHD ma charakter genetyczny (Borkowska, Domańska, 2006). Geny odpowiedzialne są za budowę anatomiczną określonych struktur mózgowych oraz za komunikację międzyneuronalną, czyli gospodarkę neurotransmiterami. Najbardziej prawdopodobną przyczyną zaburzeń wydają się mutacje w obrębie genów (DAT1) związanych z przekazywaniem dopaminergicznym. Nieprawidłowy poziom dopa-

miny powoduje brak selekcji bodźców, dziecko ma poczucie, że żyje w świecie chaosu, nie potrafi dokonać kategoryzacji napływających bodźców (Świderska, 2007).

Teoria dopaminowa powstała jako skutek obserwacji efektywności stymulacji farmakologicznej u dzieci. Zastosowanie nowoczesnych technik neuroobrazowania mózgu przyniosło nową wiedzę o różnicach strukturalnych w budowie ośrodkowego układu nerwowego pacjentów z cechami nadpobudliwości i zdrowych. U osób z cechami ADHD powszechnie występują takie odchylenia, jak: mniejsze rozmiary jąder podstawy mózgu, spoidła wielkiego, kory przedczołowej i mózdzku (Pisula, 2003). Najprawdopodobniej nadpobudliwość psychoruchowa jest zaburzeniem poligenicznym, polegającym na mutacjach w obrębie genów dla substancji odgrywających niezwykle ważną rolę w funkcji kory przedczołowej i zwojów podstawy mózgu (Barkley, 1998 za: Pisula, 2003).

Genetyczne uwarunkowania nadpobudliwości psychoruchowej potwierdzają badania rodzin dzieci z tym zaburzeniem. Rodzice około 40% dzieci mają tak zwaną przetrwałą postać zespołu nadpobudliwości, a 71% wszystkich krewnych tych dzieci miało lub ma objawy nadpobudliwości (Wolańczyk, Kołakowski, Skotnicka, 1999). W badaniach Willcut, Pennington, DeFries (2000) analizowano występowanie zespołu ADHD wśród amerykańskich bliźniąt monozygotycznych (154 pary) w stosunku do bliźniąt dwuzygotycznych (147 par). Objawy nadpobudliwości z zaburzeniami koncentracji uwagi występowały u 78% bliźniąt jednojajowych w stosunku do 38% wśród bliźniąt dwujajowych, co świadczy o wysokim współczynniku dziedziczności tego zaburzenia rozwojowego. W tych badaniach kontrolowano zmienne: podtyp ADHD i natężenie objawów. Okazało się, że szczególnie „oddziedziczalnością” charakteryzuje się nadpobudliwość psychoruchowa w swej ekstremalnej formie (jeśli jedno z bliźniąt ma wysokie natężenie ADHD, to drugie monozygotyczne najprawdopodobniej będzie również nadpobudliwe). Najczęściej dziedziczonym podtypem ADHD jest podtyp z zaburzeniami koncentracji uwagi, zależność ta nie potwierdziła się w przypadku zaburzeń w zakresie nadruchliwości i impulsywności. Na tej podstawie można przypuszczać, że etiologia podtypów ADHD ma różne uwarunkowania.

Obecnie dominuje pogląd, że nadpobudliwość psychoruchowa jest zaburzeniem neurorozwojowym, to znaczy że mózg dziecka rozwija się według patologicznego wzorca uwarunkowanego genetycznie (Pisula, 2003). Wolańczyk (2005, s. 202) stwierdza, że przyczyną nadpobudliwości psychoruchowej jest „zaburzenie dojrzewania struktur układu nerwowego, spowodowane zmianami w obrębie materiału genetycznego, którego ekspresja powoduje zmiany na poziomie biochemicznym i strukturalnym, a w konsekwencji zaburzenia specyficznych procesów poznawczych i kontroli zachowania”.

Koncepcje środowiskowe upatrują przyczyn nadpobudliwości psychoruchowej w oddziaływaniach społecznego środowiska dziecka. Niektórzy twierdzą, że rozwój nadpobudliwości wiąże się z traumatycznymi przeżyciami, a wyposażenie genetyczne pełni drugoplanową rolę (Perry, za: Pisula, 2003). Inni uważają, że zmiany organiczne w centralnym układzie nerwowym są efektem dysfunkcyjnych relacji rodzice – dziecko (szczególnie z matką w najwcześniejszym okresie życia). Jednak teza ta nie znalazła odzwierciedlenia w badaniach empirycznych.

W środowisku badaczy panuje coraz większa zgoda, że osoby z nadpobudliwością psychoruchową mają predyspozycje genetyczne i że zaburzenie to może się

zaostrzać pod wpływem czynników środowiskowych. Zdaniem Kendalla (2004), predyspozycje genetyczne są warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym, jak również nie istnieje jeden, pojedynczy czynnik środowiskowy, raczej możemy mówić o konstelacji czynników biologiczno-środowiskowych w uwarunkowaniu nadpobudliwości psychoruchowej u dzieci.

Koncepcja Barkleya psychologicznych mechanizmów nadpobudliwości psychoruchowej

Na gruncie polskiej psychologii rozwojowej Halina Spionek (1985) nawiązując do koncepcji Pawłowa wyjaśniała mechanizm zespołu nadpobudliwości psychoruchowej, mówiąc o przewadze procesów pobudzenia nad procesami hamowania w układzie nerwowym dziecka. Spionek podkreślała także, że brak równowagi nie wynika z siły pobudzenia, tylko ze słabości hamowania. Autorka twierdziła, że układ nerwowy dzieci nadpobudliwych jest słaby w tym sensie, że dzieci te są niezdolne do długotrwałego wysiłku umysłowego. Dzieci o silnym układzie nerwowym, dużej ruchliwości procesów nerwowych i przewadze pobudzenia mogą stać się dziećmi nadpobudliwymi. Mechanizm ten został nazwany zaburzeniami dynamiki procesów nerwowych (zaburzeniami neurodynamicznymi). Główna teza Spionek o deficycie procesów hamowania jest w istocie identyczna z postulatami współczesnej koncepcji neuropsychologicznej Barkleya (1997). Różnica między tymi dwoma teoriami polega na tym, że Barkley wyjaśnia precyzyjnie konsekwencje słabości hamowania reakcji. Teoria Barkleya stara się wyjaśnić, w jaki sposób obserwowane u dzieci z nadpobudliwością defekty genetyczne oraz zmiany strukturalne mózgu prowadzą do charakterystycznych dla tego zespołu objawów (Namysłowska, 2005). Autor ten stworzył teorię ujmującą w sposób najbardziej całościowy istotę zaburzenia w ADHD (Barkley, 1997 za: Borkowska, 2002). Model Barkleya zakłada, że deficyt hamowania reakcji to podstawowe zaburzenie w nadpobudliwości. Deficyt hamowania prowadzi do wtórnych zaburzeń w czterech funkcjach wykonawczych, których efektywna praca jest zależna od procesu hamowania. **Funkcje wykonawcze** to procesy umysłowe odpowiedzialne za organizację i samokontrolę zachowania, prowadzące do osiągnięcia celu. Neuronalnym podłożem funkcji wykonawczych są okolice czołowe mózgu (Święcicka, 2005).

Podstawowe funkcje wykonawcze w teorii Barkleya to: pamięć operacyjna, samoregulacja wzbudzenia emocjonalno-motywacyjnego, internalizacja mowy i rekonstrukcja. Wymienione funkcje mają związek z prawidłową kontrolą zachowania motorycznego. Model zakłada, że obniżenie hamowania zachowania, które charakteryzuje nadpobudliwość, zmniejsza efektywność czterech wyżej wymienionych funkcji, które z kolei służą realizacji zachowania celowego i samokontroli. W konsekwencji zachowanie osób z nadpobudliwością psychoruchową jest kontrolowane bardziej przez bezpośredni kontekst niż to się dzieje w przypadku innych ludzi. Zachowanie osób bez nadpobudliwości jest w większym stopniu kontrolowane przez wewnętrznie reprezentowane informacje takie, jak: retrospekcja, myślenie o przyszłości, czas, plany, zasady, co gwarantuje osiągnięcie wyników i zaplanowanych celów (Herzyk, Borkowska, 2002).

Hamowanie w teorii Barkleya jest traktowane jako podstawowy deficyt, a jest ono warunkiem samokontroli, czyli zdolności do dostosowania reakcji do wymogów sytuacji. Hamowanie zachowania to pojęcie odnoszące się do trzech wzajemnie powiązanych procesów:

- 1) hamownie początkowej przedwczesnej reakcji (często nawykowej, automatycznej) na bodźce;
- 2) zatrzymanie trwającej reakcji, co umożliwia opóźnienie decyzji, co do odpowiedzi;
- 3) ochrona czasu opóźnienia przed zakłóceniami poprzez konkurencyjne wydarczenia lub reakcje (kontrola interferencji).

Wszystkie 3 składowe procesy hamowania są słabiej zaznaczone w zespole ADHD. Behawioralne przejawy zaburzonego hamowania to na przykład częste wypowiadanie się, zarówno do innych jak i do siebie, szybkie, nieprzemysłane odpowiedzi, przerywanie innym wypowiedzi. W badaniach eksperymentalnych wskaźnikami tego zaburzenia są gorsze wyniki w próbach wymagających wyhamowania reakcji na sygnał, w zadaniach z odroczonej odpowiedzią i zmiennego zachowania w zależności od sygnału (Oosterlaan, Sergeant, 1995 za: Herzyk, Borkowska, 2002).

W badaniach Schachar, Mota, Logan, Tannock, Klim (2000) zdiagnozowano 132 nadpobudliwych dzieci w wieku 7–12 lat w zakresie zdolności hamowania reakcji na sygnał. Zastosowano paradygmat „stop – sygnał” (Logan, 1994 za: Schachar i in., 2000), który jest laboratoryjną wersją sytuacji wymagającej od osoby badanej szybkiej i odpowiedniej motorycznej reakcji na nieprzewidywalne bodźce zmuszające do przerwania działania. Dzieci z nadpobudliwością, bez względu na płeć i iloraz inteligencji, znacząco wolniej reagowały na polecenia i uzyskały gorsze wyniki o 1,5 odchylenia standardowego od grupy kontrolnej. Badania te potwierdzają tezę, że deficyt hamowania reakcji jest najbardziej charakterystyczny dla dzieci z nadpobudliwością.

W koncepcji Barkleya mała możliwość hamowania reakcji prowadzi do wtórnych zaburzeń w pamięci operacyjnej. Dzięki pamięci operacyjnej człowiek ma możliwość uświadamiania sobie zależności między zdarzeniami przeszłymi i przyszłymi przez wywoływanie z pamięci informacji niezbędnych do bieżącego działania. U dzieci z nadpobudliwością psychoruchową wyróżnia się deficyty w funkcjonowaniu związane z pamięcią operacyjną. Herzyk, Borkowska (2002) donoszą, że dzieci z nadpobudliwością są mniej kontrolowane przez wewnętrzne reprezentacje poznawcze i bardziej podatne na wpływ kontekstu niż rówieśnicy. U dzieci z nadpobudliwością występuje zaburzone poczucie czasu, wykazują one mniejszą kontrolę zachowania w czasie i mniejsze prawdopodobieństwo utrzymywania w pamięci informacji o przeszłości w celu formułowania planów na przyszłość. W sferze zachowań społecznych znaczące nieprawidłowości pojawiają się w kontaktach z innymi w zakresie podziału ról czy współdziałania. Osoby z nadpobudliwością mają problemy z realizacją zadań adaptacyjnych (troska o bezpieczeństwo, zachowania zdrowotne), mimo iż posiadają wiedzę na temat ten temat. Dysfunkcyjna pamięć operacyjna uniemożliwia im zastosowanie tej wiedzy w codziennym życiu.

Kolejną zaburzoną funkcją w prezentowanym modelu jest samoregulacja we wzbudzeniu emocjonalno-motywacyjnym. Samoregulacja jest rozumiana jako zdolność do oddzielenia kontekstu emocjonalnego od treści informacji lub

wydarzeń, a także jako umiejętność odseparowania emocji od treści i formy odpowiedzi na napływające bodźce. Niesprawność tej funkcji wykonawczej wyraża się w nadmiernej reaktywności emocjonalnej u dzieci z nadpobudliwością. Ich reakcje są zbyt intensywne, długotrwałe i wyrażane w sposób niezgodny z wymaganiami społecznymi. Wyższą reaktywność emocjonalną stwierdza się u osób nadpobudliwych w interakcjach społecznych. Badania kontaktów z rówieśnikami wykazują większy negatywizm i emocjonalność w społecznym komunikowaniu się dzieci z nadpobudliwością (Barkley, 1997). Samoregulacja emocjonalno-motywacyjna pełni dwie funkcje: po pierwsze, jest odpowiedzialna za wzbudzanie motywacji podtrzymującej działanie ukierunkowane na cel, po drugie ma za zadanie obniżenie intensywności emocji negatywnych.

U dzieci nadpobudliwych występuje trudność w utrzymywaniu stałego poziomu wysiłku (podtrzymywanie motywacji) w trakcie wykonywania określonego zadania. Podsumowując należy stwierdzić, że samoregulacja (czy inaczej mówiąc samokontrola) umożliwiła dostosowanie zachowania do wymogów sytuacji, a zwłaszcza do realizacji bardziej odległych celów (Świąćicka, 2002).

Kolejną składową w modelu Barkleya mającą związek z hamowaniem reakcji, jest internalizacja mowy. Mowa wewnętrzna (pojęcie wprowadzone przez Wygotskiego) – to komunikacja z samym sobą, podczas której powstają samosterowne instrukcje zachowania. W okresie odroczenia reakcji człowiek za pomocą mowy wewnętrznej komunikuje się ze sobą, zadaje sobie pytania, podaje instrukcje. Wyniki badań dzieci z nadpobudliwością wskazują na związek między trudnościami w hamowaniu zachowania, mniejszą dojrzałością samosterującej funkcji mowy i zachowaniem niezgodnym z obowiązującymi zasadami. Zauważono w zachowaniu tych dzieci rzadkie używanie zorganizowanych strategii w czasie wykonywania zadań pamięciowych, zwłaszcza gdy wymagają one dużego wysiłku umysłowego (Borkowska, Domańska, 2006). Bezrefleksyjne zachowania dzieci z ADHD oraz ich trudności z posługiwaniem się regułami wskazują na niewystarczające korzystanie z mowy wewnętrznej (Świąćicka, 2005).

Następną funkcją wykonawczą jest rekonstrukcja, która oznacza zdolność do wiązania ze sobą sekwencji zdarzeń. Dzięki niej można tworzyć plany działania czy wyobrażenia nowych wydarzeń wykorzystując przeszłe. Dzieje się to dzięki procesom analizy – segmentacji zapisanego doświadczenia na mniejsze jednostki oraz syntezy polegającej na takiej manipulacji tymi częściami, aby stworzyć nową jakość (plan działania, wypowiedź). Objawy zakłóconej rekonstrukcji w nadpobudliwości to głównie symptomy w funkcjonowaniu językowym. Dzieci słabiej wykonują testy badające fluencję słowną, są mniej kompetentne w werbalnym rozwiązywaniu problemów, mniej komunikatywne w sytuacji przekazywania istotnych informacji rówieśnikom.

W badaniach empirycznych podjęto próbę określenia, czy dzieci należące do różnych podtypów ADHD różnią się w zakresie funkcji wykonawczych. W badaniach Geurts, Verte Oosterlaan, Roeyers, Sergeant (2004) porównano 16 zdrowych chłopców, 16 chłopców z mieszanym podtypem ADHD i 16 z podtypem z zaburzeniami koncentracji uwagi (dopasowano profile psychologiczne chłopców pod względem wieku, IQ i współwystępujących zaburzeń zachowania). Zastosowano baterię testów neuropsychologicznych badających sprawność poszczególnych funkcji wykonawczych. Wyniki świadczą, że dzieci z mieszanym typem ADHD

różnią się od grupy kontrolnej pod względem poziomu funkcji wykonawczych, ale nie znaleziono różnic między dwoma podtypami ADHD w tym zakresie.

Innym ciekawym problemem była odpowiedź na pytanie, czy dziewczęta z ADHD różnią się od chłopców z ADHD w zakresie funkcji wykonawczych. Ten problem był przedmiotem badań Seidman, Biedermann, Monuteaux, Valera, Doyle, Faraone (2005). Grupa badawcza składała się ze: 103 chłopców z ADHD, 101 dziewcząt z ADHD, 109 dziewcząt i 70 chłopców bez ADHD w wieku 9–17 lat. Uzyskane wyniki wskazują, że występują istotnie statystyczne różnice między dziewczętami i chłopcami z ADHD a grupą kontrolną w zakresie funkcji wykonawczych. Nie znaleziono znaczącej interakcji między wiekiem, płcią i diagnozą ADHD w przypadku dziewcząt i chłopców z nadpobudliwością. Dziewczęta i chłopcy z ADHD nie różnili się między sobą w zakresie funkcji wykonawczych. Wyniki tych badań potwierdzają tezę, że dysfunkcja operacji wykonawczych jest ważnym czynnikiem w nadpobudliwości psychoruchowej. W literaturze przedmiotu istnieje tendencja do rezygnacji z poszukiwania jednorodnego mechanizmu dla wszystkich objawów i podtypów ADHD. Deficyt hamowania może objawiać się w odmienny sposób w zależności od podtypu ADHD. U dzieci z przeważającymi zaburzeniami koncentracji uwagi deficyt ten objawia się jako dysharmonie poznawcze, a w podtypie impulsywno-nadaktywnym w formie dysharmonii behawioralnej.

Podsumowując należy powiedzieć, że istotą zaburzenia w nadpobudliwości psychoruchowej według teorii Barkleya jest niezdolność do samoregulacji zachowania związana z zaburzonym działaniem procesów hamowania reakcji. Barkley (1997) podkreśla, że funkcje wykonawcze, pozwalające na sprawne korzystanie z zapisanych doświadczeń, są podstawą do sprawowania kontroli nad własnym zachowaniem. Deficyty funkcji wykonawczych powodują obniżenie możliwości w zakresie kontroli motorycznej przez wewnętrznie reprezentowane informacje. Podstawowym problemem, ujawniającym się w zachowaniu dzieci z ADHD, są trudności w utrzymaniu kierunku działania oraz nadmierna zależność od zewnętrznych bodźców wywołujących natychmiastowe, nieprzemyślane reakcje. Wciąż jeszcze nierozstrzygnięty jest problem, czy funkcje wykonawcze są przyczyną czy konsekwencją ADHD. Niejasne jest, czy deficyty funkcji wykonawczych odzwierciedlają lukę w dojrzewaniu układu nerwowego, czy są wynikiem stałego neurologicznego defektu.

Relacje między ADHD, ODD i CD w świetle badań

W badaniach coraz częstszym zjawiskiem jest współwystępowanie (*comorbidity*) zaburzeń, które mogą mieć wspólną etiologię. W wielu badaniach empirycznych ustalono wzajemne zależności między ADHD, ODD (zachowania opozycyjno-buntownicze), i CD (*conduct disorder* – zaburzenia zachowania), mimo to relacje między nimi nie są do końca poznane i jednoznaczne. Zachowania opozycyjno-buntownicze (ODD) pojawiają się we wczesnym dzieciństwie i są charakteryzowane przez następujące wskaźniki: kłótniowość, krytycyzm, złośliwość, obrażanie innych, obwinianie innych, nieprzestrzeganie norm szkolnych, wybuchy złości, prezentowanie aroganckiej postawy wobec innych. Barkley (1997) twierdzi, że

co najmniej 35% dzieci z ADHD spełnia wszystkie kryteria zachowania opozycyjno-buntowniczego (ODD), z kolei Biedermann, Spencer, Newcorn i in. (2007) podają, że u 60% dzieci z ADHD występują tego typu zachowania. Zaburzenia zachowania (CD) pojawiają się później niż zaburzenia opozycyjno-buntownicze i są charakteryzowane poprzez następujące zachowania: kradzieże, kłamstwa, niszczenie cudzej własności, chuligaństwo. Według klasyfikacji DSM-IV, zaburzenie CD jest określone czterema kategoriami zachowań: agresja wobec ludzi i zwierząt, niszczenie własności, kradzieże i kłamstwa, poważne naruszanie norm obowiązujących w domu i szkole (na przykład: ucieczki z domu).

Wolańczyk (2005) stwierdza, że u 14% dzieci nadpobudliwych występują zaburzenia zachowania w postaci *conduct disorder* (CD). Każde z tych zaburzeń (ADHD, ODD, CD) ma własne korelaty i ścieżki rozwoju, ale kiedy dochodzi do ich nakładania się, to efektem tego są poważne konsekwencje w postaci zaburzeń zachowania i niekorzystnych prognoz dla rozwoju psychospołecznego.

Burns, Walsh (2002) prowadzili badania przez 3 lata tej samej grupy dzieci (1116 uczniów z okolic Waszyngtonu). W każdym roku zachowanie dzieci było oceniane przez różnych nauczycieli – po trzech latach zebrano kompletne dane o 752 uczniach (372 dziewczętach i 380 chłopcach). Podstawowy cel badań dotyczył odpowiedzi na pytanie: czy na podstawie oceny hyperaktywności i impulsywności w pierwszym roku badania możemy wnioskować o natężeniu zachowań opozycyjno-buntowniczych w trzecim roku badania. Wyniki badań pokazały, że wysokie wskaźniki hyperaktywności i impulsywności w pierwszym roku badania były związane z wysoką częstotliwością zachowań opozycyjno-buntowniczych (ODD) w drugim i trzecim roku prowadzenia badań. Analiza regresji wykazała, że na podstawie natężenia zmiennej nadruchliwości i zmiennej impulsywności można przewidzieć wyższe wskaźniki zachowań dewiacyjnych po dwóch latach w tej samej grupie dzieci. Autorzy formułują wniosek, że impulsywność i hyperaktywność przyspieszają rozwój niekorzystnych form zachowań, jakimi są zachowania opozycyjno-buntownicze. Inne badania prowadzone w Szwecji obejmowały dzieci z nadpobudliwością psychoruchową w wieku 3 – 7 lat (101 chłopców, 30 dziewczynek) i pokazały, że 60% dzieci z ADHD spełniało wszystkie kryteria DSM-IV w kierunku zaburzeń opozycyjno-buntowniczych we wszystkich grupach wiekowych. Dzieci z ADHD i ODD charakteryzowały się wysokim natężeniem impulsywności i nadruchliwości (Kadesjo, Hagglof, Kadesjo, Gillberg, 2003).

W badaniach empirycznych stawiano pytanie: jaka może być przyczyna współwystępowania tych trzech kategorii zaburzeń zachowania. Podstawowe pytanie badawcze stawiane w wielu studiach brzmi: czy deficyty w funkcjach wykonawczych są specyficzne dla ADHD czy są one także związane z zaburzeniami zachowania (CD – *conduct disorder*) lub zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi (ODD – *oppositional deviant disorder*). Zaburzenia w funkcjach wykonawczych mogą być podłożem wyżej wymienionych zaburzeń, ponieważ stwierdzono, że ADHD często współwystępuje z zaburzeniami CD/ODD (Oosterlaan, Scheres, Sergeant, 2005). Inne badania (Pennington, Ozonoff, 1996; Clark, Priori, Kinsella, 2000 za: Oosterlaan, 2005) świadczą, że ADHD jest związane z deficytem funkcji wykonawczych bez względu na to, czy jednocześnie występują zaburzenia zachowania w postaci CD i ODD.

W badaniach (Oosterlaan, Scheres, Sergeant, 2005) podjęto próbę ustalenia czy ADHD jest związane z deficytem funkcji wykonawczych jednocześnie kontro-

lując zmienną CD/ODD. Zbadano 99 dzieci z Holandii (73 chłopców, 26 dziewczynek, średnia wieku – 10,3 lat). Na podstawie oceny zachowania przez rodziców i nauczycieli wyodrębniono 3 grupy dzieci: z ADHD (22 dzieci), z zaburzeniami ODD/CD (18 dzieci) i z ADHD+ODD/CD (21 dzieci) pozostałe dzieci (38) stanowiły grupę kontrolną. Zastosowano narzędzia do pomiaru trzech kategorii funkcji wykonawczych: pamięci operacyjnej (Self-Ordered Pointing Task), planowania (Tower of London) i fluencji słownej (Controlled Oral Word Association Test). Podstawowy wniosek z badań był następujący: ADHD jest związane z deficytami w zakresie planowania i pamięci operacyjnej, zauważono brak związku z fluencją słowną. Zastosowano analizę regresji, aby ocenić, czy symptomy ADHD, ODD/CD mogą być predyktorem deficytów w funkcjach wykonawczych (szczególnie pamięci operacyjnej i planowania). Wyniki potwierdziły, że objawy ADHD w znacznym stopniu wyjaśniają deficyty w zakresie pamięci operacyjnej i planowania, taki związek nie występuje w zaburzeniach ODD/CD. Zaskakujący wniosek w tych badaniach sugeruje, że dzieci z zaburzeniami ODD/CD uzyskały wysokie wyniki w mierzonych wskaźnikach funkcji wykonawczych. Wyniki regresji w tym badaniu potwierdzają hipotezę, że ADHD, ale nie ODD/CD jest związane z zaburzeniami funkcji wykonawczych i tym samym wspierają model zaproponowany przez Barkleya.

Biedermann i in. (1991, za: Dick, Viken, Kaprio, Pulkinen, Rose, 2005) ustalili, że w sytuacjach, gdy ADHD współwystępuje z CD, nadpobudliwość przybiera ekstremalną formę w porównaniu do grupy dzieci z ADHD bez współwystępujących zaburzeń. Do podobnego wniosku doszli badacze Kuhne, Schachar, Tannock (1997), podkreślając, że buntowniczość i antyspołeczność oddziaływały na zespół nadpobudliwości, różnicując nasilenie jego objawów i towarzyszących mu zaburzeń społecznych. U badanych, u których stwierdzono współwystępowanie zespołu nadpobudliwości i antyspołeczności (CD), stwierdzono: wyższy poziom agresji, lęku i niższą samoocenę. Dzieci z nadpobudliwością i zachowaniami buntowniczymi unikały kontaktów społecznych i miały niższe osiągnięcia szkolne.

Jednym z ważnych zagadnień jest pytanie, jakie są inne przyczyny współwystępowania zaburzeń zachowania i nadpobudliwości. Odpowiedzi szukano (Dick, Viken, Kaprio, Pulkinen, 2005) badając zachowanie 631 par bliźniąt w wieku 14 lat (jedno- i dwuzygotycznych obu płci) w Finlandii. Zastosowano metodę *self-report*, badano zmienne: nadpobudliwość psychoruchową, CD i ODD. Celem badań było ustalenie roli czynników genetycznych i środowiskowych w występowaniu zaburzeń rozwojowych. W badanej grupie bliźniąt 23% wykazywało symptomy ADHD, 10% spełniało kryteria ODD i 44% prezentowało objawy CD. Zależności między tymi zaburzeniami mogą być w głównej mierze przypisane czynnikom genetycznym, ale żaden pojedynczy gen nie wyjaśnia współwystępowania zaburzeń. Uwzględniając zmienną, jaką jest płeć badanych, stwierdzono, że „odziedziczalność” ADHD jest wyższa w przypadku dziewcząt niż chłopców, zaburzenia ODD częściej występują wśród bliźniąt płci męskiej i w takim samym stopniu występuje CD u dziewcząt i chłopców. Wyniki badań uprawniają autorów do konkluzji, że pewna pula genów stanowi czynniki ryzyka dla rozwinięcia się zachowań ekstermalizacyjnych, jakimi są zaburzenia CD i ODD. Czynniki środowiskowe uzyskały znacznie mniejszą moc wyjaśniającą współwystępowanie trzech rodzajów zaburzeń. Podobne wyniki uzyskano badając 2040 australijskich rodzin z bliźniętami,

przeprowadzając wywiady z matkami (Martin, Levy, Piek, Hay, 2006). Badano współwystępowanie ADHD, ODD i CD, wyniki świadczą, że u jednej trzeciej bliźniąt z ADHD występowały głównie zachowania opozycyjno-buntownicze. Współczynnik dziedziczności zespołu nadpobudliwości psychoruchowej oceniono na poziomie 0,8. Jest to jeszcze jedna przesłanka świadcząca o genetycznym podłożu nadpobudliwości.

Ciekawym zagadnieniem jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jakie związki zachodzą między analizowanymi kategoriami zaburzeń (nadpobudliwość, CD, ODD), kiedy dziecko reprezentujące tego typu zachowania wchodzi w okres adolescencji i wczesnej młodości. Rezultaty badań nad związkami między dziecięcą nadpobudliwością, problemami w zachowaniu i społecznym zachowaniem w adolescencji i dorosłości nie są jednoznaczne.

Lahey, McBurnett, Loeber (2000, za: Manuzza i in., 2004) zaproponował model pokazujący zależności między zmiennymi, który główną rolę przypisuje występowaniu zaburzeń opozycyjno-buntowniczych (ODD). Według ustaleń empirycznych, zaburzenia ODD występujące w wieku 7–12 lat u dzieci nadpobudliwych są prekursorem rozwoju zaburzeń zachowania (CD) w wieku późnej adolescencji (15–18 lat). Inne badania Satterfielda i Schell (1997) główną rolę przypisują zaburzeniom CD w dzieciństwie. Zbadano 89 chłopców nadpobudliwych i 87 bez zaburzeń. Monitorowano rozwój społeczny chłopców od 13 do 18 roku życia i następnie od 18 do 23 roku życia. Nadpobudliwi chłopcy mieli znacząco wyższe wskaźniki młodzieńczej przestępczości niż chłopcy bez zaburzeń (46% w stosunku do 11%), a w wieku dorosłym (od 18 do 23 roku życia) częściej wchodzili w konflikt z prawem (wskaźnik przebywania w więzieniu: 21% chłopców nadpobudliwych w stosunku do 1% zdrowych). Główny wniosek z tych badań potwierdza tezę, że chłopcy nadpobudliwi są w grupie zagrożenia przestępczością w wieku adolescencji i w wieku dorosłym. Ryzyko zostania przestępcą w wieku dorosłym jest związane z zaburzeniami zachowania (CD) w okresie adolescencji.

Badania Manuzza, Klein, Abikoff, Moulton (2004) nie potwierdziły zależności ustalonej przez Laheya (2004) i Satterfielda i Schell (1997). Próba badawcza to 207 chłopców z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej bez zaburzeń zachowania i odpowiedniej pod względem wieku, płci i pochodzenia grupy kontrolnej. Projekt badawczy miał charakter studiów longitudinalnych, zachowanie chłopców było oceniane trzykrotnie w wieku 6 – 12 lat, w 18 roku życia i w 25 roku życia. W wieku 6 – 12 lat zastosowano skalę Connersa w wersji dla nauczycieli (CTRS) i dla rodziców (CPRS) do oszacowania natężenia nadpobudliwości psychoruchowej, zachowań ODD i CD. W wieku 18 lat przeprowadzono indywidualne wywiady z chłopcami – zebrano dane w zakresie następujących zmiennych: zaburzenia uwagi, stosowanie środków uzależniających, poziom lęku, zaburzenia zachowania (CD), zaburzenia psychiatryczne. W wieku 25 lat zbadano 175 chłopców (85% wyjściowej grupy), stosując podobne miary jak w wieku 18 lat. Zachowania dzieci z ADHD w wieku 6 – 12 lat porównano z grupą kontrolną w zakresie występowania zaburzeń CD w wieku późnej adolescencji. Chłopcy z ADHD w wieku 18 lat i 25 lat reprezentowali znacząco wyższe wskaźniki zaburzeń zachowania (CD) niż grupa kontrolna (43% w stosunku do 17%, $p < 0,001$). Wniosek z tych badań można sformułować następująco: chłopcy z ADHD, którzy nie przejawiają zaburzeń zachowania i zaburzeń opozycyjno-buntowniczych w wieku szkolnym,

są w grupie ryzyka w kierunku rozwoju zachowań antyspołecznych w wieku adolescencji i wczesnej młodości. Dziecięce ADHD jest rozwojowym prekursorem zaburzeń antyspołecznych w dorosłości, nawet wtedy gdy nie współwystępuje z zaburzeniami CD i ODD w dzieciństwie. Na podstawie zaburzeń zachowania (CD) występujących w dzieciństwie można przewidzieć występowanie zaburzeń osobowości w dorosłości. Takiej zależności nie potwierdzono w przypadku zaburzeń ODD.

Na podstawie wyżej opisanych badań zarysowują się dwie hipotezy dotyczące rozwoju zaburzeń zachowania dzieci nadpobudliwych w wieku późniejszym. Jedna z nich potwierdza tezę, że tylko współwystępowanie nadpobudliwości i zaburzeń zachowania w dzieciństwie (ze szczególnym uwzględnieniem zachowań agresywnych) jest predyktorem zachowań przestępczych i problemów osobowościowych w wieku dorosłym (Magnusson, Bergman, 1990 za: Manuzza i in., 2004). Występowanie nadpobudliwości psychoruchowej bez zaburzeń zachowania w dzieciństwie jest niewystarczające do predykcji zachowań antyspołecznych w przyszłości (Loeber, Green, Keenan, Lahey, 1995). Druga hipoteza zakłada, że symptomy ADHD (tak zwane „czyste” ADHD) w dzieciństwie pozostają w związku i mogą być predyktorem poważnych zaburzeń zachowania (takich jak: kradzieże, wandalizm, chuligaństwo) w młodości (Babiński, 1999 za: Manuzza i in., 2004).

Próba wyjaśnienia tych rozbieżności zapewne leży w metodologii prowadzenia badań. Różnice we wnioskach mogą wynikać po pierwsze: z porównywania grup klinicznych i normatywnych, czynnikiem decydującym może być natężenie występowania objawów ADHD (wyższe w grupach diagnozowanych klinicznie). Po drugie: odmienny sposób gromadzenia materiału empirycznego (stosowanie różnych narzędzi badawczych, uzyskiwanie informacji o zachowaniach dzieci od nauczycieli, rodziców lub obu grup łącznie). Wyżej analizowane wyniki badań empirycznych dotyczyły głównie chłopców, możemy przypuszczać, że również płęć może pośredniczyć w uzyskanych niespójnych wynikach.

Nowe spojrzenie na ten problem dają ostatnie badaniauczonych holenderskich (van Lier, van der Ende, Koot, Verhulst, 2007). Celem badań było określenie współwystępowania zaburzeń zachowania (CD), zaburzeń ODD i ADHD w ogólnej populacji dzieci w wieku 4–18 lat (zbadano 1016 chłopców, 1060 dziewczynek) stosując pięć pomiarów w odstępach czasowych. Wyniki badań pokazały, że zależności między tymi zaburzeniami mogą być funkcją płci (wcześniejsze badania dotyczyły głównie chłopców nadpobudliwych). W przypadku dziewcząt predykcja zaburzeń zachowania CD jest możliwa na podstawie występowania ADHD i ODD we wczesnym dzieciństwie. U chłopców występowanie poważnych zaburzeń zachowania (CD) można przewidzieć na podstawie wcześniej obserwowanych zaburzeń ODD. Możemy stwierdzić, że występowanie nadpobudliwości psychoruchowej pełni różną rolę w rozwoju zachowań aspołecznych wśród dziewcząt i chłopców.

Z przeglądu badań nad związkiem między nadpobudliwością a zaburzeniami zachowania widzimy, że dzieci nadpobudliwe doświadczają wielu trudności w sferze kontaktów z rówieśnikami i najbliższym otoczeniem. Przyjrzyjmy się, jakie są wyniki badań empirycznych dotyczących funkcjonowania uczniów z nadpobudliwością w warunkach szkolnych.

Uczeń z nadpobudliwością psychoruchową w klasie szkolnej

Zachowania społeczne i emocjonalne ucznia, jego osiągnięcia w szkole zależą od warunków psychofizycznych samego dziecka, jak również od czynników występujących w domu i w szkole. Należy podkreślić, że cechy zespołu nadpobudliwości psychoruchowej są sprzeczne ze szkolnymi wymaganiami stawianymi uczniom. Dzieci z nadpobudliwością charakteryzuje niski poziom kompetencji społecznych, utrudniający im funkcjonowanie w różnych rolach, w tym w roli ucznia. W warunkach szkolnych od dziecka-ucznia wymaga się spokojnego siedzenia, skupiania uwagi, powstrzymywania się od impulsywnego działania, planowania czynności, wykonywania poleceń i zapamiętywania wielu informacji. W ten sposób szkoła jest często pierwszym środowiskiem pozadomowym, w którym problemy związane z zachowaniem są ujawniane. Z pewnością dzieci z nadpobudliwością należą do kategorii uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ponieważ większość z nich nie potrafi sprostać wymaganiom programu nauczania realizowanego w szkole. Mają one znacznie większe trudności w uczeniu się niż większość dzieci w tym samym wieku. O specyficznych trudnościach w uczeniu się można mówić wtedy, gdy możliwości opanowania określonych umiejętności szkolnych są niższe od ogólnych zdolności dziecka do uczenia się. Przedmiotem zainteresowania są przede wszystkim trudności w nauce czytania (dysleksja), w nauce pisania (dysgrafia i dysortografia) i trudności w uczeniu się matematyki. Te podstawowe umiejętności są niezbędne do zdobywania wiedzy w klasach starszych i przechodzenia przez kolejne szczeble edukacji.

W badaniach Arnold, Goldston, Walsch i in. (2005) próbowano scharakteryzować grupę dzieci z trudnościami w czytaniu i odpowiedzieć na pytanie, czy trudności w nauce czytania współwystępują z innymi zaburzeniami emocjonalnymi (lęk jako cecha, depresja) i poznawczymi (nieuwaga). Specyficzną badaną grupą była wyodrębniona z 94 uczniów słabo czytających grupa dzieci spełniająca jednocześnie kryteria ADHD (łącznie 27 uczniów). W tej grupie dzieci ustalono, że trudności w nauce czytania są związane z zaburzeniami koncentracji uwagi, z lękiem i depresją mierzoną w samoopisie oraz zaburzeniami somatycznymi. Arnold i in. (2005) podkreślają, że ADHD i trudności w czytaniu często współwystępują ze sobą (15% – 45% dzieci z ADHD ma dysleksję), ale są to oddzielne zaburzenia, mające różne korelaty poznawcze i odmienne ścieżki rozwoju.

Badania nad związkiem między ADHD, trudnościami w czytaniu a płcią przeprowadzili Willcut i Pennington, DeFries (2000). Wyniki badań potwierdziły hipotezę głoszącą, że u dziewcząt trudności w czytaniu są przede wszystkim związane z zaburzeniami uwagi, a u chłopców zarówno z zaburzeniami uwagi, jak i nadruchliwością i impulsywnością. Psychologowie amerykańscy Molina, Smith, Pelham (2001) zbadali 247 uczniów w wieku 11–16 lat, wśród których 39 nastolatków zostało zaliczonych do grupy dzieci z ADHD. W opinii nauczycieli uczniowie z wysokim natężeniem wskaźników zaburzeń koncentracji uwagi, impulsywności i nadruchliwości charakteryzowali się niższymi osiągnięciami szkolnymi i niższym wskaźnikiem inteligencji ogólnej. Do podobnego wniosku doszli Wolraich, Lambert, Baumgaertel i in. (2003), analizując związki między podtypami ADHD a trudnościami w nauce matematyki, czytania i pisania (użytkano dane o 19 542 uczniach). Analizy statystyczne pokazały wyraźne zależności

między trudnościami w nauce a zaburzeniami koncentracji uwagi (podtyp pierwszy ADHD). Nadruchliwość i impulsywność była związana zarówno z problemami w nauce, jak i zachowaniu. Dzieci nadpobudliwe, które miały poważne problemy w nauce (szczególnie w uczeniu się matematyki), prezentowały znaczne upośledzenie funkcji wykonawczych w stosunku do dzieci nadpobudliwych bez trudności w nauce matematyki (Seidman, Biedermann, Monuteaux, Valera, Doyle, Faraone, 2005).

Zmienną pośredniczącą między nadpobudliwością a trudnościami w uczeniu się jest prawdopodobnie deficyt w zakresie funkcji wykonawczych. Związek między deficytem funkcji wykonawczych a realizacją zadań edukacyjnych był przedmiotem badań amerykańskich psychiatrów – Biedermann, Monuteaux, Doyle, Seidman, Wilens, Ferraro, Morgan, Faraone (2004). Grupa badawcza obejmowała 259 dzieci i młodzieży z ADHD i 222 dzieci bez zaburzeń. Uczniowie z nadpobudliwością znacząco częściej wykazywali deficyt funkcji wykonawczych niż grupa kontrolna. Nadpobudliwość psychoruchowa z deficytem funkcji wykonawczych była związana z niższymi osiągnięciami szkolnymi i zagrożeniem powtarzania klasy.

W funkcjonowaniu poznawczym dzieci nadpobudliwych możemy wyróżnić dwie grupy objawów: w postaci zaburzeń uwagi i w postaci pochoptności myślenia. Najczęściej występuje nadpobudliwość procesów poznawczych pod postacią zaburzeń uwagi. Dzieci nadpobudliwe w tym zakresie, to dzieci z nadmiernie żywym odruchem orientacyjnym, niepotrafiące dowolnie koncentrować uwagi na danej czynności. Uwaga tych dzieci jest labilna, a jej natężenie jest niewystarczające do prawidłowego intelektualnego funkcjonowania. W obszarze klasy szkolnej dzieci te sprawiają wiele problemów nauczycielowi i zaburzają tok lekcji z powodu następujących zachowań: nie słuchają tego, co mówi nauczyciel, wymagają ciągłego upominania, głośno komentują zachowania innych, każdy zewnętrzny bodziec wywołuje dystrakcję uwagi. Brak koncentracji uwagi powoduje, że uczniowie ci nie korzystają w pełni z informacji podanych przez nauczyciela, dlatego w pracach szkolnych i domowych tych uczniów występuje wiele błędów. Polegają one na opuszczaniu liter przy pisaniu, myleniu znaków arytmetycznych, pomijaniu ważnych informacji w zadaniach. Tego rodzaju błędy przypisywane są niesprawnej kontroli uwagi. W sytuacjach szkolnych, kiedy oczekuje się, że uczeń będzie udzielał przemyślanych odpowiedzi i powstrzymywał się od impulsywnych zachowań, dzieci wykazujące słabość procesów hamowania muszą zainwestować wiele wysiłku, aby ich zachowania były zgodne z wymaganiami nauczyciela.

Przedmiotem badań prowadzonych przez Gadów, Drabick, Loney, Sprafkin, Salisbury, Azizan, Schwarz (2004) był związek deficytu uwagi jako symptomu ADHD z trudnościami w uczeniu się – *learning disability* (248 chłopców w wieku 6–10 lat). Relacja ta była analizowana w badaniach podobieństw i różnic w funkcjonowaniu poznawczym wśród dzieci z różnymi podtypami ADHD, dzieci z ADHD i współwystępującymi trudnościami szkolnymi i uczniami tylko z problemami w nauce bez innych zaburzeń. Wyniki badań wykazują, że podtypy ADHD z deficytem uwagi częściej współwystępują z trudnościami w nauce, a podtyp nadaktywny/impulsywny z zaburzeniami zachowania i problemami w kontaktach społecznych. Dzieci wykazujące nadaktywność i impulsywność mają więcej problemów z rówieśnikami, często przebywają w specjalnych placówkach wychowawczych, są

wyrzucane ze szkół. Dzieci nieuważne nie sprawiają trudności wychowawczych, często są izolowane, występują u nich zaburzenia lękowe i trudności w nauce. Wyniki te sugerują, że komponent nieuważności jest elementem łączącym trudności w nauce z nadpobudliwością psychoruchową.

Zaburzenia uwagi przejawiają się w postaci skłonności do uporczywego wypełniania tak zwanych „błędów przez nieuważę”, które nie wynikają z braku wiadomości czy niezrozumienia zadania. Za taki stan rzeczy odpowiedzialna jest dysfunkcja pamięci operacyjnej, która jest przyczyną braku organizacji procesów poznawczych. W badaniach stwierdzono występowanie konkretnej formy specyficznych trudności w uczeniu się u około 20–80% dzieci z nadpobudliwością psychoruchową.

Drugim wymiarem zaburzeń w sferze poznawczej jest zaburzony proces myślenia. Ta dysfunkcja przejawia się jako brak powściągu myślowego, co prowadzi do pochopnego wnioskowania i formułowania nieprzemyślanej odpowiedzi. Te cechy myślenia dzieci nadpobudliwych nie sprzyjają osiągnięciom szkolnym i uczniowie ci otrzymują oceny, które nie odzwierciedlają ich realnych możliwości intelektualnych.

Przejawy nadpobudliwości w sferze emocjonalnej nie stanowią jednolitego obrazu. Nadpobudliwość w zakresie emocji przejawia się różnie w zależności od wieku dziecka, jego doświadczeń socjalizacyjnych, stopnia zdolności do kontroli emocjonalnej (Spionek, 1985). Nadpobudliwość w sferze emocjonalnej jest źródłem powstawania zaburzeń kontaktów dziecka z najbliższym środowiskiem: domowym i szkolnym. Podkreśla się, że nie treść emocji, ale ich nieadekwatna forma wyrażania jest przyczyną problemów w relacjach interpersonalnych z rówieśnikami, nauczycielami i rodzicami.

Niezwykle istotny element funkcjonowania dzieci z nadpobudliwością to obszar kontaktów interpersonalnych. Problemy w kontaktach społecznych nie należą do kryteriów diagnostycznych nadpobudliwości psychoruchowej, ale dzieci z ADHD mają poważne trudności w sferze kontaktów interpersonalnych i są aktywnie odrzucane przez rówieśników (Hinshaw, Melnick, 1995). Utrudnienia w tej sferze życia prowadzić mogą do konfliktów, w których następuje zaburzenie sfery emocjonalnej (frustracja, deprywacja podstawowych potrzeb) i naruszanie norm społecznych. Społeczne funkcjonowanie dzieci z ADHD jest zaburzone bez względu na to, czy te dzieci są nadruchliwe i impulsywne, czy pasywne w relacjach społecznych. Deficyty w zdolności do przystosowania zachowania do zmieniających się wymagań środowiska wydają się fundamentem społecznych problemów dzieci z ADHD (Hoza, Waschbusch, Pelham Molina, Milich, 2000). Dzieci i młodzież z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej ujawniają zaburzenia w funkcjonowaniu psychicznym i społecznym (mniejsza popularność w zespole klasowym oraz skłonność do zachowań ryzykownych; Gindrich, 2002).

Jedną najczęściej analizowanych kategorii zachowań w warunkach szkolnych są zachowania agresywne wobec innych uczniów. Przedmiotem badań prowadzonych przez zespół pod kierunkiem Abikoff, Jensen, Arnold, Hoza (2002) była próba udzielenia odpowiedzi na pytanie: czy i jak manifestowane zachowania w klasie szkolnej są funkcją płci i występujących zaburzeń (ADHD), zachowań eksternalizacyjnych (podejmowanie aktów agresji, wybuchowość), jak i internalizacyjnych (lęk, wycofanie). Jako metodę badawczą zastosowano ustrukturalizowaną obserwację w warunkach szkolnych, której poddano 502 pary dzieci, z których jedno

zostało zdiagnozowane w kierunku ADHD (wiek badanych 7–10 lat). Wyniki wykazują, że chłopcy i dziewczynki z ADHD manifestują specyficzne zachowania związane z płcią, które jednocześnie są nienormalne dla wieku rozwojowego. Chłopcy z nadpobudliwością psychoruchową częściej łamali normy zachowania w klasie i odznaczali się najwyższymi wskaźnikami agresji fizycznej i werbalnej niż pozostałe 3 grupy badanych (dziewczynki z ADHD, chłopcy i dziewczynki z grupy kontrolnej). Dziewczeta z ADHD uzyskały wyższe wskaźniki (trzykrotnie) niż grupa porównawcza dziewcząt w zakresie agresji werbalnej. Wyróżniono też wspólne zachowania charakterystyczne dla dziewcząt i chłopców z nadpobudliwością obserwowane w klasie szkolnej: dystrakcja uwagi w czasie lekcji, zakłócenia w zakresie małej motoryki, zwracanie uwagi nauczyciela na swoją osobę.

Psycholodzy i pedagodzy stawiają pytania dotyczące związków między wczesnym pojawianiem się zachowań agresywnych u dzieci nadpobudliwych a przystosowaniem społecznym w okresie wczesnej młodości. Ten problem był przedmiotem piętnastoletnich badań psychologów angielskich i dotyczył nadpobudliwych dziewcząt (Fontaine, Carbonneau, Barker, Vitaro, Hebert, Cote, Nagin, Zoccolillo, Tremblay, 2008). Cel badań zawierał się w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, czy na podstawie natężenia nadpobudliwości i agresji w dzieciństwie można dokonać predykcji problemów w przystosowaniu we wczesnej młodości. Uzyskano dane o zachowaniach 881 dziewcząt w wieku 6–12 lat od nauczycieli i na tej podstawie wyodrębniono dwie ścieżki w rozwoju zaburzeń w przystosowaniu: ścieżka o wysokim natężeniu nadpobudliwości i agresji, ścieżka o wysokiej nadpobudliwości bez zachowań agresywnych. Gdy dziewczeta były w wieku 21 lat, opisały swoje doświadczenia w zakresie używania substancji uzależniających, agresji w relacjach intymnych, wczesnego macierzyństwa, osiągnięć edukacyjnych, korzystania z pomocy społecznej. Kobiety, które będąc dziewczynkami zaklasyfikowano do obu ścieżek, w dorosłym życiu częściej paliły papierosy, osiągnęły niższy poziom wykształcenia i stosowały agresję w relacjach z mężczyznami w porównaniu do kobiet z grupy kontrolnej. Z kolei kobiety ze ścieżki z wysokim natężeniem nadpobudliwości i agresji częściej w życiu codziennym odwoływały się do stosowania agresji fizycznej, wcześniej zachodziły w ciążę i korzystały z pomocy społecznej w porównaniu do pozostałych kobiet. Autorzy badań formułują wniosek, że dziewczeta z nadpobudliwością psychoruchową powinny być objęte intensywnym programem korekcji zachowań w wieku szkolnym, aby uniknąć problemów w przystosowaniu społecznym w wieku dorosłym.

W doniesieniach empirycznych wielokrotnie ustalono, że dzieci nadpobudliwe doświadczają społecznych konsekwencji swojego zachowania w postaci odrzucenia przez rówieśników. Teza jest zgodna w wynikami badań w dostępnej literaturze, które wskazują, że uczniowie nadpobudliwi zajmują skrajnie niskie pozycje w strukturze klasy szkolnej (Hinshaw, Melnick, 1995; Hodgens, Cole, Boldizar, 2000; Mikami, Hinshaw 2003; Zalecki, Hinshaw 2004; Hoza, Mrug, Gerdes, Hinshaw, Bukowski, Gold, Kraemer, Pelham, Wigal, Arnold, 2005; Diamantopoulou, Henricsson, Rydel, 2005). W odniesieniu do dzieci nadpobudliwych zastanawiamy się, czy istnieje związek między podtypami ADHD a trudnościami w relacjach z rówieśnikami. Odpowiedzi na to pytanie szukano w badaniach Hodgens, Cole, Boldizar (2000). Grupę badawczą stanowili chłopcy w wieku 8–12 lat, którzy zostali podzieleni na trzy podgrupy: 1 – chłopcy nadpobudliwi z przewagą zaburzeń

koncentracji uwagi, 2 – chłopcy nadpobudliwi: podtyp mieszany, 3 – grupa kontrolna, bez zaburzeń. Zastosowano techniki socjometryczne do analizy poziomu akceptacji, odrzucenia, zachowań agresywnych, izolacji). Chłopcy nadpobudliwi z dwóch grup otrzymali najniższe wskaźniki społecznej preferencji (wskaźnik ten otrzymuje się przez odjęcie liczby w zakresie odrzucenia od liczby akceptacji). Chłopcy z podtypem nieuwagi byli wskazywani jako bardzo nieśmiali, wycofani z kontaktów z kolegami, a chłopcy z podtypem mieszanym są spostrzegani jako najbardziej agresywni fizycznie w całej grupie. Dane świadczą, że doświadczanie odrzucenia przez rówieśników w dwóch grupach chłopców nadpobudliwych ma związek z prezentowaniem dwóch różnych wzorów społecznego zachowania (wycofania z kontaktów lub zachowania agresywnego).

Zbliżone badania prowadzone w grupie dziewcząt nadpobudliwych dotyczyły związku między agresją fizyczną i relacyjną a percepcją ich zachowań przez rówieśników (Zalecki, Hinshaw, 2004). W badaniach brało udział 228 dziewcząt w wieku od 6 do 12 lat; 140 zostało zdiagnozowanych w kierunku ADHD (93 dziewczęta zaliczono do podtypu mieszanego ADHD, 47 dziewczynek do podtypu z zaburzeniami koncentracji uwagi). Dziewczęta nadpobudliwe, w obu grupach, były bardziej agresywne niż grupa kontrolna, a dziewczęta z podtypem mieszanym otrzymały więcej wskazań w zakresie agresji fizycznej i relacyjnej niż dziewczęta z podtypem nieuważnym. W grupie dziewcząt z podtypem mieszanym zachowanie agresywne było związane z negatywną oceną przez koleżanki – dziewczęta te otrzymały najwięcej wskazań negatywnych. Predyktorem pozycji społecznej była agresja relacyjna, która jest najbardziej charakterystyczna dla dziewcząt. Podobne wnioski w odniesieniu do dziewcząt z podtypem mieszanym ADHD uzyskano w badaniach Maccoby (1998, za Blachman, Hinshaw, 2002). Zachowanie tych dziewcząt jest zgodne ze społecznymi normami charakterystycznymi dla chłopców (większa aktywność i rywalizacja), kiedy pojawia się w grupie dziewcząt, to prowadzi do automatycznego odrzucenia.

Badania prowadzone w grupach normatywnych (bez diagnozy klinicznej nadpobudliwości), typowych szkołach podstawowych pokazują podobne tendencje w rozwoju relacji interpersonalnych dzieci nadpobudliwych. Badania prowadzone przez Diamantopoulou, Henricsson, Rydell (2005) obejmowały grupę 635 uczniów w wieku 12 lat (w tym 314 dziewcząt), którzy dokonali oceny rówieśników pod względem zachowań w grupie (akceptacja *versus* odrzucenie) i własnej oceny samopoczucia w klasie. Nauczyciele ocenili uczniów pod względem natężenia symptomów nadpobudliwości psychoruchowej, zaburzeń zachowania (*conduct disorder*), zachowań prospołecznych i zaburzeń internalizacyjnych. Analiza wyników potwierdziła, że nadpobudliwość psychoruchowa, zaburzenia zachowania, niska prospołeczność i zachowania internalizacyjne są związane z wyższymi wskaźnikami odrzucenia. Dzieci nadpobudliwe spostrzegają swoje zachowanie w sposób zniekształcony niezgodny z percepcją otoczenia. Okazało się, że akceptacja grupy rówieśniczej w stosunku do dzieci nadpobudliwych jest funkcją płci. Rówieśnicy bardziej tolerują chłopców z wyższym natężeniem nadpobudliwości niż dziewczęta. Wynik ten wspiera tezę o społecznej akceptacji zachowań zgodnych z płcią, a cechy, jak: nadruchliwość, impulsywność i agresja fizyczna, są przypisane płci męskiej i słabo tolerowane u dziewcząt przez otoczenie społeczne (Frączek, Kirwil, 1986).

Podsumowanie

Nadpobudliwość psychoruchowa jest zaburzeniem niejednorodnym w swym obrazie i często współwystępuje z innymi rodzajami zaburzeń rozwojowych, jak zaburzenia zachowania (w formie zachowań agresywnych i nieprzestrzegania norm społecznych). Uczniowie z cechami nadpobudliwości w zachowaniu często doświadczają problemów w zakresie nauki szkolnej (trudności w opanowaniu wiadomości i umiejętności szkolnych) oraz doświadczają społecznych konsekwencji w postaci odrzucenia, marginalizacji i poczucia izolacji społecznej. Ustalenia empiryczne wykazują, że obraz ucznia z nadpobudliwością psychoruchową w środowisku szkolnym jest szczególnie niekorzystny, gdy symptomy nadpobudliwości współwystępują z zachowaniami agresywnymi i brakiem akceptacji społecznej doświadczanej w kontaktach z rówieśnikami. W przeglądzie badań tego typu pokazano, że doświadczenia w okresie szkolnym mają skutki w późniejszych etapach rozwojowych i tym samym utrudniają funkcjonowanie w wymiarze psychospołecznym. Gromadzenie wiedzy empirycznej na temat funkcjonowania dzieci nadpobudliwych w środowisku szkolnym może pozwolić na dostosowanie programów terapeutycznych do rzeczywistych potrzeb tej grupy uczniów. Konieczne wydaje się ustalenie w dalszych badaniach potencjalnych czynników ochronnych, które zapobiegałyby rozwojowi niekorzystnych ścieżek rozwojowych w grupie dzieci nadpobudliwych.

Przypisy

¹ W artykule wykorzystano i rozwinięto material z rozprawy doktorskiej autorki „Nadpobudliwość psychoruchowa a funkcjonowanie społeczne w klasie szkolnej” napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. Adama Frączka.

Literatura

- Abikoff H.B., Jensen P.S., Arnold L.L.E., Hoza B.: *Observed classroom behavior of children with ADHD: relationship to gender and comorbidity*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2002, 30
- Arnold E.M., Goldston D.B., Walsch A.K., Reboussin B.A., Daniel S.S., Hickman E., Wood F.B.: *Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2005, 33
- Barkley R.A.: *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD*. „Psychological Bulletin” 1997, nr 1
- Biederman J., Monuteaux M.C., Doyle A.E., Seidman L.J., Wilens T.E., Ferraro F., Morgan C.L., Faraone S.V.: *Impact of executive function deficits and ADHD on academic outcomes in children*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 2004, 72
- Biederman J., Spencer T.J., Newcorn J.H., Gao H., Milton D.R., Feldman P.D., Witte M.W.: *Effect of oppositional defiant disorder on responses to atomoxetine in children with ADHD: a meta-analysis of controlled clinical trial data*. „Psychopharmacology” 2007, 190
- Blachman D.R., Hinshaw S.P.: *Patterns of friendship among girls with and without attention-deficit/hyperactivity disorder*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2002, 30
- Borkowska A.R., Domańska Ł.: *Neuropsychologia kliniczna dziecka*. PWN, Warszawa 2006
- Burns G.L., Walsh J.A.: *The influence of ADHD – hyperactivity/impulsivity symptoms on the development of oppositional defiant disorder symptoms in a 2 – year longitudinal study*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2002, 30

- Cooper P., Ideus K.: *Zrozumieć dziecko z nadpobudliwością psychoruchową*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001
- Cuffe S.P., Moore C.G., McKeown R.E.: *Prevalence and correlates of ADHD symptoms in the National Health Interview Survey*. „Journal of Attention Disorders” 2005, 9
- Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*. Wyd.4. DC:APA, Washington 1996. Tłum. Liwska M., Wolańczyk T., Kolakowski A. (on line).//www.adhd.info.pl/
- Diamantopoulou S., Henricsson L., Rydell A.M.: *ADHD symptoms and peer relations of children in a community sample: examining associated problems, self-perceptions, and gender differences*. „International Journal of Behavioral Development” 2005, 29
- Diamantopoulou S., Henricsson L., Rydell A.M.: *ADHD symptoms and peer relations of children in a community sample: examining associated problems, self-perceptions, and gender differences*. „International Journal of Behavioral Development” 2005, 29
- Dick D.M., Viken R.J., Kaprio J., Pulkkinen L., Rose R.J.: *Understanding the covariation among childhood externalizing symptoms: genetic and environmental influences on conduct disorder, attention deficit hyperactivity disorder, and oppositional defiant disorder symptoms*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2005, 33.
- Fontaine N., Carbonneau R., Barker E.d., Vitaro F., Hebert M., Cote S.M. Nagin, Zoccolillo M., Tremblay R.E.: *Girls hyperactivity and physical aggression during childhood and adjustment problems in early adulthood: a 15-year longitudinal study*. „Arch. Gen. Psychiatry” 2008, 65
- Frączek A., Kirwil L.: *Identyfikacja ze społecznymi wzorcami płci a agresja u dzieci*. W: A. Frączek (red): *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*. Ossolineum, Wrocław 1986
- Gadow K.D., Drabick D.A.G., Loney J., Sprafkin J., Salisbury H., Azizian A., Schwartz J.: *Comparison of ADHD symptom subtypes as source – specific syndromes*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2004, 45
- Gaub, M., Carlson C.L. : *Gender differences in ADHD: a meta – analysis and critical review*. „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry” 1997, 36
- Gindrich P.: *Współwystępowanie zespołu ADHD i innych zaburzeń – przegląd badań*. „Kielce: Zeszyty Wszelchnicy Świętokrzyskiej” 2002, nr 15
- Guerts H.M., Verte S., Oosterlaan J., Roeyers H., Sergeant J.A.: *ADHD subtypes: do they differ in their executive functioning profile?* „Archives of Clinical Neuropsychology” 2005, 20
- Herzyk A., Borkowska A.: *Neuropsychologia emocji. Poglądy, badania, klinika*. Wyd. UMCS, Lublin 2002
- Hinshaw S.P., Melnick S.M.: *Peer relationships in boys with attention – deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression*. „Development and Psychopathology” 1995, 7
- Hodgens J.B. Cole J., Boldizar J. : *Peer-based differences among boys with ADHD*. „Journal of Clinical Child Psychology” 2000, 29
- Hoza B., Mrug S., Gerdes A.C., Hinshaw S.P., Bukowski W.M., Gold J.A., Kraemer H.C., Pelham W.E., Wigal T., Arnold L.E.: *What aspects of peer relationships are impaired in children with ADHD?* „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 2005, 73
- Hoza B., Waschbusch D.A., Pelham W.E., Molina B.S., Milich R.: *Attention deficit/hyperactivity disorder and control boys` responses to social success and failure*. „Child Development” 2000,71
- Kadesjo C., Hagglof B., Kadesjo B., Gillberg C.: *Attention-deficit-hyperactivity disorder with and without oppositional defiant disorder in 3- to 7-year -old children*. „Developmental Medicine in Child Neurology” 2003, 45
- Kendall P.C.: *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*. GWP, Gdańsk 2004
- Kolakowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A.: *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*. GWP, Gdańsk 2007
- Kuhne M., Schachar R., Tannock R.: *Impact of comorbid oppositional or conduct problems on Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. „Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry” 1997, 36
- Loeber R., Green S.M., Kennan K., Lahey B.B.: *Which boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorder in a six-year longitudinal study*. „Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry” 1995, 34
- Manuzza S., Klein R.G., Abikoff H., Moulton J.L.: *Significance of childhood conduct problems on later development of conduct disorder among children with ADHD: a prospective follow-up study*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2004, 32

- Martin N.C., Levy F., Piekha J., Hay D.A.: *A genetic study of ADHD, conduct disorder, oppositional defiant disorder and reading disability: an etiological overlaps and implications*. „International Journal of Disability, Development and Education” 2006, 53
- Mikami A. Y., Hinshaw S.P.: *Buffers of peer rejection among girls with and without ADHD: the role of popularity with adults and goal-directed solitary play*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2003, 31
- Molina B.S.G., Smith B.H., Pelham W.E.: *Factor structure and criterion validity of secondary school teacher ratings of ADHD and ODD*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2001, 29
- Namysłowska I. (red.): *Psychiatria dzieci i młodzieży*. PZWL, Warszawa 2004
- Nartowska H.: *Dzieci nadpobudliwie psychoruchowo. Zaburzenia w zachowaniu i trudności szkolne*. PZWS, Warszawa 1972
- Nijls P.F.A., Ferdinand R.F., Verhulst F.C.: *No hyperactive – impulsive subtype in teacher – rated attention – deficit/hyperactivity problems*. „European Child & Adolescent Psychiatry” 2007, 16
- Oosterlaan J., Scheres J., Sergeant J.A.: *Which executive functioning deficits are associated with ADHD, ODD/CD and comorbid ADHD+ODD/CD?* „Journal Of Abnormal Child Psychology” 2005, 33
- Pisula A.: *Nadpobudliwość psychoruchowa jako zaburzenia neurorozwojowe*. W: M. Świącicka (red.): *Problemy psychologiczne dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej*. Wyd. Emu, Warszawa 2003
- Satterfield J.H. Schell A.: *A prospective study of hyperactive boys with conduct problems and normal boys: adolescent and adult criminality*. „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry” 1997, 36
- Schachar R., Mota V.L., Logan G.D., Tannock R., Klim P.: *Confirmation of an inhibitory control deficit in attention – deficit /hyperactivity disorder*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2000, 28
- Seidman L.J., Biederman J., Monuteaux M.C., Valera E., Doyle A.E., Faraone S.V.: *Impact of gender and age on executive functioning: do girls and boys with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder differ neuropsychologically in preteen and teenage years?* „Developmental Neuropsychology” 2005, 27
- Seidman L.J., Biederman J., Monuteaux M.C., Valera E., Doyle A.E., Faraone S.V.: *Impact of gender and age on executive functioning: do girls and boys with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder differ neuropsychologically in preteen and teenage years?* „Developmental Neuropsychology” 2005, 27
- Skounti M., Philalithis A., Galanakis E.: *Variations in prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide*. „European Journal of Pediatrics” 2007, 166
- Spionek H.: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. PWN, Warszawa 1985
- Świdarska M.: *Neurofizjologia mózgu a syndrom ADHD*. W: W. Baranowska (red.): *ADHD – prawie normalne życie*. Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007
- Świącicka M.: *Uwaga samokontrola emocje. Psychologiczna analiza zachowań dzieci z zaburzeniami uwagi*. Wyd. Emu, Warszawa 2005
- Van Lier P.A., Van der Ende J., Koot H.M., Verhulst F.C.: *Which better predicts conduct problems? The relationship of trajectories of conduct problems with ODD and ADHD symptoms from childhood into adolescence*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2007, 48
- Willcutt E.G., Pennington B.F., DeFries J.C.: *Etiology of inattention and hyperactivity/impulsivity in a community sample of twins with learning difficulties*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2000, 28
- Wolańczyk T., Kolakowski A., Skotnicka A.: *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*. Wyd. Bifolium, Lublin 1999
- Wolraich M. L., Lambert E.W., Baumgaertel A., Garcia-Tornel S., Feurer J.D., Bickman L., Dof-fing M.A.: *Teacher’s screening for attention deficit/hyperactivity disorder: comparing multinational samples on teacher ratings of ADHD*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2003, 31
- Wolraich M. L., Lambert E.W., Baumgaertel A., Garcia-Tornel S., Feurer J.D., Bickman L., Dof-fing M.A.: *Teacher’s screening for attention deficit/hyperactivity disorder: comparing multinational samples on teacher ratings of ADHD*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2003, 31
- Zalecki C.A., Hinshaw S.P.: *Overt and relational aggression in girls with Attention deficit hyperactivity disorder*. „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 2004, 33
- Wolańczyk T., Komender J.: *Zaburzenie hiperkinetyczne*. W: I. Namysłowska (red.): *Psychiatria dzieci i młodzieży*. PZWL, Warszawa 2004.

The image, correlates and psychological mechanisms of psychomotor hiperactivity among children

The article analyses Attention Deficit Hyperactivity Disorder (**ADHD**), which is one of the most widespread childhood disorders. In Poland about 3–5% of children have clinical ADHD, and 10–15% of children's population can be characterized by traits of hyperactivity observed in behavior. Attention – deficit/hyperactivity disorder– manifest as long-standing, pervasive and developmentally extreme difficulties in hyperactivity (motoric activity), impulsivity and inattention. The origin of ADHD is substantially the result of genetic factors. Psychological mechanisms of ADHD described by Barkley (1997) refer to deficit of inhibition, which is more severe in hyperactive children. The relationship between ADHD and ODD (oppositional deviant disorder) and CD (conduct disorder) is not clear. Some research indicates that 35–60% of ADHD children manifest ODD disorder, and 14% of children present CD problems. Children with ADHD and comorbidity of ODD, CD seemed to be at high risk for significant impairments in social and educational functioning.

Urszula Dernowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

OPIS I WYJAŚNIENIE W KLASIE SZKOLNEJ

Wyjaśnienie i opis, który może być przedmiotem wyjaśnienia, to nie tylko istotne ogniwa poznania naukowego, ale także elementy procesu kształcenia. Z dydaktycznego punktu widzenia opis i wyjaśnienie mogą być postrzegane jako warstwy wiedzy reprezentowane w materiale nauczania, wymagające wprowadzie tej samej aktywności ucznia, mianowicie aktywności poznawczej, ale implikujące odmienne strategie nauczania-uczenia się. Opisywanie i wyjaśnianie rzeczywistości mogą być też traktowane jako sposoby działania nauczyciela i ucznia w trakcie kształcenia, zorientowane na eksploataowanie innych typów wiedzy i, jak wydaje się, inaczej wpisujące się w proces jej konstruowania. Warto też dodać, że nauczycielskie wyjaśnianie stanowi jeden z rodzajów *scaffoldingu* (zob. Dernowska, 2007; Roehler, Cantlon, 1997).

Celem artykułu jest formalnologiczna, epistemologiczna i dydaktyczna analiza opisu i wyjaśnienia.

Co to jest opis?

Słowo „opis” ma bardzo szeroki wachlarz znaczeń. Według A. S. Rebera, opis (*description*) można rozumieć na dwa sposoby: w znaczeniu pierwszym opis to pełna, wyczerpująca i dokładna (w takim stopniu, w jakim jest to możliwe) charakterystyka sytuacji oparta na starannej obserwacji. W filozofii nauki opis uważa się za konieczny warunek poprzedzający objaśnienie. Drugi sposób wyjaśnienia opisu związany jest z introspekcją. W introspekcji opis to relacjonowanie procesów psychicznych w sposób „czysty”, a więc nie poddany interpretacji (Reber, 2002). Opis może być rozumiany jako utrwalenie rezultatów doświadczenia za pomocą wybranych w danej nauce systemów oznaczeń. W tym wąskim znaczeniu słowo „opisywanie” oznacza specyficzną, w pełni określoną procedurę badania naukowego. Opis utożsamia się często z twierdzeniem ujętym w stosunku do pewnego systemu sądów, którego jest on elementem. Opis bywa także rozumiany szerzej – jako dowolna, prosta konstatacja jakiegoś poszczególnego twierdzenia naukowego bez wskazania na jakikolwiek jego stosunki z jakimikolwiek elementami pozostałego systemu nauki lub z tym systemem w ogóle. Za tego typu opis można nie tylko poszczególne twierdzenie, ale także zbiór twierdzeń.

Wreszcie, słowu „opis” nadaje się skrajnie szerokie znaczenie. Dzieje się tak wówczas, gdy przez opis rozumie się odzwierciedlenie w języku dowolnych

rezultatów poznania w ogóle lub odzwierciedlenie samego procesu poznania. Opisem może stać się więc dowolna część systemu naukowego (na przykład wyjaśnienie) i cały system danej nauki w ogóle. E. Nikitin (1975), przyjmując pierwsze rozumienie jako obowiązujące, wskazuje na trzy komponenty, których istnienia opis wymaga. Są to: dane doświadczenia, system oznaczeń (język), pojęcia nauki (związane z systemami oznaczeń). Z gnoseologicznego punktu widzenia opis jest czymś złożonym, skomplikowanym. Wymaga bowiem takich czynności poznawczych, jak analiza, abstrahowanie, korelacja, porównanie poszczególnych elementów doświadczenia określonymi terminami i znakami i utrwalanie ich za pomocą znaków, czyli zapis. Dynamiczna struktura opisu komplikuje się dlatego, że wiele z tych operacji wykonywanych jest symultanicznie, a nie kolejno. Analizując gnoseologiczne własności opisu należy zauważyć, że opis nie wychodzi poza ramy ustalenia danych empirycznych, nadto bezpośrednim zadaniem opisu nie jest określenie prawidłowych związków między obiektami, odkrycie ich istoty. Opis jest jednoskładowy. Z opisu bezpośrednio nie można wyprowadzić przewidywania jakiegoś zdarzenia (tamże).

Co to jest wyjaśnienie?

Zacznijmy od rozróżnienia: wyjaśnienie – rozumienie. Jakkolwiek istnieje między nimi pewien związek, te dwa style nadawania znaczenia zasadniczo różnią się od siebie. Rozumienie, inaczej niż wyjaśnienie, nie jest definitywne. Rozumienie jest przedmiotem interpretacji, to „rezultat organizowania i kontekstualizowania zasadniczo spornych, niezupełnie sprawdzalnych twierdzeń w zdyscyplinowany sposób. Jednym z istotnych sposobów ich rygorystycznego ujmowania jest układanie narracji: opowiadanie «o czymś» historii” (Bruner, 2006, s. 130). Warto także wskazać na bliskie pokrewieństwo między wyjaśnieniem i dowodzeniem. Dowodząc jakiegoś twierdzenia lub wyjaśniając pewien stan rzeczy, odpowiadamy na to samo pytanie: *dlaczego*. Można zatem oczekiwać, że proces wyjaśniania będzie przebiegać podobnie, jak proces dowodzenia, przy czym w przypadku wyjaśniania to, co ma zostać wyjaśnione, będzie już z góry wiadome, bez konieczności upewniania się, że tak jest. W przypadku dowodzenia natomiast to, czego trzeba dowieść, nie będzie nam jeszcze wiadome i dowód będzie stanowił dla nas upewnienie (Ajdukiewicz, 1985).

Formalnologiczna analiza struktury wyjaśniania nie powinna zwalniać od sformułowania ogólnofilozoficznego, gnoseologicznego pytania o jego naturę. Niemniej wielu autorów ignoruje to pytanie, zastępując je prostym odwołaniem się do potocznych intuicji, zdroworoządkowych przedstawień, uważając przy tym ów zabieg za wystarczający do wyjaśnienia „wyjaśniania”.

E. Nikitin (1975) wyróżnia dwa podejścia do badania natury wyjaśniania. Zwolennicy pierwszego stanowiska uznają, że wyjaśnić jakieś zjawisko znaczy uczynić je zrozumiałym. Jednakże „charakterystyka wyjaśniania naukowego za pomocą słowa «zrozumiałe» w najmniejszym nawet stopniu nie odkrywa istoty poznawczej tej funkcji nauki, lecz daje tylko objaśnienie potocznego słowa «wyjaśnianie». Może zabrzmieć to paradoksalnie, ale przy próbie dokładniejszej analizy najbar-

dziej niezrozumiałą okazuje się «zrozumiałość». Takie kryterium wyjaśniania jest całkowicie nieokreślone przede wszystkim dzięki temu, że w sposób jawny lub ukryty zakłada odwołanie się do momentów czysto subiektywnych. Coś, co jest zrozumiałe dla jednego człowieka (lub w pewnym czasie), może okazać się całkowicie niezrozumiałe dla innego człowieka (lub w innym czasie). W ten sposób upada sama możliwość ustalenia jakiegokolwiek obiektywnego kryterium rozróżnienia tego, co wyjaśnione, od tego, co nie wyjaśnione" (tamże, s. 9). Drugi, bardziej rozpowszechniony, typ podejścia do rozstrzygnięcia problemu natury wyjaśniania naukowego z pozycji zdrowego rozsądku polega na tym, by wskazać pytanie, na które wyjaśnienie ma dostarczyć odpowiedź. Zakłada się przy tym, że charakterystyczną właściwością wyjaśniania naukowego jest to, że odpowiada ono na pytania „dlaczego”. Pogląd ten przychodzi na myśl Arystotelesowski podział wiedzy na demonstratywną (odpowiadającą na pytanie „jak”) i teoretyczną (odpowiadającą na pytanie „dlaczego”). Warto dodać, że zwolennicy tego drugiego podejścia do analizy natury wyjaśniania, zaliczają swą analizę do charakterystyk logicznych. Niemniej i to stanowisko nie jest wolne od wad, wystarczy bowiem zauważyć, że słowo „dlaczego” ma nie tylko wiele znaczeń, ale są one również nieokreślone, co jest typowe dla języka potocznego, do którego ono należy.

Wyraźnie widać, że oba te podejścia, w jawny lub ukryty sposób odwołujące się do zdrowego rozsądku, mimo zewnętrznej jasności i intuicyjnej oczywistości, okazują się nieuprawomocnione. Dlatego też Nikitin proponuje, by poddać analizie nie potoczne używanie słów, ale realne procedury wyjaśniające, obecne w badaniu naukowym i na tej podstawie zbudować teorię gnoseologiczną, która by wszystkie te procedury obejmowała. Zabieg ów doprowadził do wyróżnienia podstawowych kategorii teorii wyjaśniania naukowego, takich jak: „istota”, „prawo”, „przyczyna”, „funkcja”, „struktura”, „substrat”. Nikitin uważa, że aparatura kategorialna gnoseologicznej teorii wyjaśniania naukowego składa się z trzech poziomów: „(1) «istota», (2) «prawo», (3) «przyczyna», «funkcja», «atrybut», «struktura», «substrat» i inne. Poziomy te różnią się nie tylko stopniem abstrakcyjności, ale i treścią charakterystyk: na pierwszym poziomie charakteryzowany jest przedmiot wyjaśniania, na drugim – jego ogólny mechanizm, na trzecim – typy” (tamże, s. 34). Ogólna logiczna charakterystyka wyjaśniania ujawnia dwa istotne aspekty wszelkiego wyjaśniania: po pierwsze, wyjaśnianie jest dwuczęściowe, po wtóre, w wyjaśnianiu zawsze występuje stosunek wynikania logicznego. Istota dwuczęściowości wyjaśniania sprowadza się do tego, że w każdym wyjaśnieniu są dwie części, różniące się co do swych funkcji. Pierwsza z nich – *eksplanandum* (a więc „to, co należy wyjaśnić”), to zdanie lub zdania opisujące obiekt wyjaśniany. Część druga to tak zwany *eksplanans*, czyli zbiór zdań wyjaśniających. „Dwuczęściowość jest konieczną cechą wszelkiego wyjaśniania. Przy braku jednej z wymienionych części nie istnieje także samo wyjaśnienie. Gdy nie ma *eksplanandum*, stwierdzającego to, co wyjaśniane, to nie można nie tylko mieć pełnego *eksplanansu*, ale nie można nawet zacząć jego poszukiwań. Gdy nie występuje *eksplanans*, to odrębnie wzięte *eksplanandum* jedynie stwierdza to, co wyjaśniane, lecz go nie wyjaśnia. Tym samym żadna z części wzięta oddzielnie nie może być nazwana «wyjaśnieniem»” (tamże, s. 37).

Eksplanans i *eksplanandum* powinny spełniać pewne wymogi. Nikitin uważa, że *eksplanandum* powinno dawać ostre, a więc pozbawione wieloznaczności

i rozwinięte w formie językowej odzwierciedlenie tego, co wyjaśniane. Można to urzeczywistnić posługując się językiem naukowym. Nadto wszelkie konstatacje o tym, co wyjaśniane, wymagają sądów logicznych (a więc formy zdań twierdzących lub przeczących). Eksplanandum powinno być także zdaniem prawdziwym. Natomiast eksplanans powinien opisywać tę samą co eksplanandum dziedzinę przedmiotową lub dziedzinę związaną z nią przez pewną prawidłowość bądź też podobną do niej w pewnym istotnym aspekcie. Eksplanans powinien również zawierać co najmniej jedno prawo nauki. Innymi słowy, eksplanans nie może być pojęciem. Wydawać by się mogło, że przeczy temu rozpowszechnione w języku potocznym i literaturze naukowej wyrażenie: „pojęcie A wyjaśnia B”, niemniej trzeba dodać, że w tym wypadku słowo „pojęcie” nie oznacza ścisłego terminu logicznego, lecz użyte jest w znaczeniu przenośnym: „teoria, w której A jest głównym pojęciem”, „zdanie zawierające pojęcie A”. Kolejna reguła dotycząca eksplanansu to reguła mówiąca o tym, że eksplanans powinien stwarzać warunki do „podciągnięcia” eksplanandum pod prawo nauki, przy czym prawo to może zostać sformułowane podczas procesu wyjaśniania. Naruszenie następującej reguły prowadzi do tautologii lub do tak zwanego błędnego koła w wyjaśnianiu. Chodzi mianowicie o to, że eksplanans nie powinien być tożsamy pod względem zawartej w nim informacji z eksplanandum oraz nie powinien zawierać eksplanandum jako swej części.

Druga podstawowa logiczna charakterystyka wyjaśniania polega na tym, że występuje w nim stosunek wynikania logicznego, przy czym to logiczne wynikanie jest rozumiane szeroko, jako oznaczające nie tylko dedukcyjne wynikanie, ale również te typy przejść logicznych od jednych zdań do drugich, które są właściwe indukcji. Z tych dwóch charakterystyk logicznych wyjaśniania wynika, że pod względem formy jest ono zawsze wnioskowaniem bądź systemem wnioskowań. Trzeba jednak pamiętać, że eksplanans nie zawsze stanowi przesłanki, a eksplanandum wnioszek. Istnieją bowiem również takie wyjaśnienia, jak chociażby klasyczne wyjaśnianie indukcyjne, w których eksplanans składa się z wniosku i z pewnych przesłanek, a eksplanandum jest włączone do przesłanek.

Tak więc wyjaśnianie tym zasadniczo różni się od opisu, że powinno ono wychodzić poza ramy ustalenia danych empirycznych, powinno ujawniać istotę obiektu, wykazać jego zgodność z prawami (uniwersalność, konieczność, samoidentyfikacja), a także tworzyć podstawy do przewidywania. Wyjaśnianie jest też dwuskładowe. Opis może być elementem wyjaśniania (tamże).

Funkcje opisu i wyjaśnienia w poznaniu naukowym

R. Feynman w swoich *Wykładach* powiada, że fizyka jest największą przygodą intelektualną człowieka. Parafrazując tę wypowiedź można by rzec, że największą przygodą intelektualną człowieka jest nauka. Jest ona najważniejszym dostarczycielem rzetelnej wiedzy o świecie. O poznawczej potędze nauki, a zwłaszcza o jej mocy opisowej oraz eksplanacyjnej, świadczy, po pierwsze, sam warsztat, który nauka wypracowała, po wtóre to, że posiada ona wewnętrzną logikę rozwoju i swoją racjonalność (Such, 1999). Nauka przagnie nas zapoznać ze światem,

który nas otacza. Opis rzeczywistości, jakiego dostarcza, odwołuje się do naszego intelektu, tzn. „do tej naszej władzy poznawczej, która operuje pojęciami. Słowa, przy pomocy których nauka opisuje zdarzenia i przedmioty, zostaną trafnie zrozumiane przez tego, kto ze słowami tymi połączy właściwe pojęcia, wyobrażenia zaś, które w słuchaczu przez słowa te zostaną wzbudzone, nie muszą być takie same jak wyobrażenia, jakie ze słowami tymi łączył autor opisu naukowego. Mimo to zostaną te słowa trafnie zrozumiane” (Ajdukiewicz, 1985, s. 34).

Opis i wyjaśnianie są ze sobą ściśle związane jako kolejne etapy tego samego procesu naukowo-badawczego. Właściwie wyjaśnianie jest niemożliwe bez poprzedzającego je opisu. To poprzedzanie może być bezpośrednie (jak w przypadku wyjaśniania faktologicznego) lub pośrednie (w przypadkach wyjaśnień nomologicznych i teoriologicznych). Opisu dokonuje się po to, by następnie wyjaśniać badane obiekty. Sam opis, a więc bez późniejszego wyjaśniania, byłby tylko „czystym opisem”, a nie etapem badania naukowego, nie byłby po prostu opisem naukowym. Jego wartość naukowa polega bowiem na tym, że ustala on obiekty w sposób adekwatny dla nauki w celu ich wyjaśnienia. Istotne jest także to, że rzeczywiste naukowy opis nie jest możliwy bez poprzedzającego go wyjaśnienia. W rozwoju nauki nie sposób ustalić, „gdzie jest początek tego końca, którym kończy się początek”. Badanie naukowe jest policykliczne: wyjaśnianie daje początek nowym doświadczeniom, opisom, wyjaśnieniom itd. (Nikitin, 1975).

Budowa teorii empirycznej zaczyna się zwykle od odkrycia jakiegoś faktu i postawienia pytania dlaczego ma on miejsce. Fakt ów musi nadawać się do badania i być problematyczny, a więc niewytłumaczalny w świetle dotychczasowej wiedzy i noszący znamiona nieprzypadkowości. Istnieje stanowisko, zgodnie z którym samo zidentyfikowanie czegoś jako faktu naukowego wymaga już dysponowania pewną teorią. Jednakże stanowisko to może stać się źródłem polemiki. W praktyce nauka stara się wyjaśnić zarówno zjawiska dające się opisać w języku istniejącej teorii, jak i fakty zaledwie jakoż zinterpretowane w ramach dopiero krystalizującego się modelu pojęciowego pewnego obszaru rzeczywistości. O prawomocności tego stwierdzenia świadczy chociażby to, że zanim zbudowano teorię skorupy ziemskiej, dostrzeżono, że linie brzegowe lądów otaczających Atlantyk pasują do siebie. Fakt ten uznano za „problematyczny” przeczuwając, że nie jest on przypadkowy, choć nie było jeszcze wiadomo, skąd wziął się taki kształt kontynentów. Przykładów tego typu faktów można by podać wiele, także z życia społecznego, niemniej istotne jest to, że odkrywając fakty problematyczne, poszukujemy teorii, a więc czegoś więcej niż opisu tego, jak się rzeczy mają. Szukamy wyjaśnienia, chcemy wiedzieć, dlaczego jest tak, a nie inaczej (Sozański, 1995). Wyjaśnianie uznaje się za jedną z najważniejszych funkcji nauki. Warto dodać, że tych funkcji jest wiele: opisowa, wyjaśniająca, pomiarowa, klasyfikacyjna, prognostyczna, retrognostyczna, normatywna, by wymienić tylko kilka z nich. Warto w tym miejscu zauważyć, że wyjaśnianie uznaje się za jedną z najważniejszych funkcji nauki (Nikitin, 1975). To właśnie wyjaśnienie, poznanie W. J. Kunicki-Goldfinger (1993) uznaje za ostateczny cel nauki, zauważając jednocześnie, że wyjaśnienie świata nie jest możliwe bez przyjęcia pewnych założeń. Dla wielu badaczy założeniem tym jest przyjęcie, że rzeczywistość jest poznawalna, że świat jest wewnętrznie spójny, harmonijny, że panuje w nim ład i jest coś do wykrzycia.

Opis i wyjaśnienie a teoria kształcenia wielostronnego

Opis i wyjaśnienie to kategorie uwzględnione w teorii kształcenia wielostronnego W. Okonia. Jest to teoria strategii dydaktycznych, zorientowanych na rozwój osobowości dziecka. Koncepcja ta zakłada, że szkoła powinna tworzyć takie warunki, by uczeń rozwijał się w pełni, a nie tylko kształtował swój intelekt. Założenie to wyrasta z przekonania, że osobowość człowieka stanowi integralną całość, toteż jej podział na sfery jest podziałem sztucznym, jest uproszczeniem. Inna ważna teza tej teorii głosi, że w materiale nauczania można wyróżnić cztery warstwy wiedzy: opis, wyjaśnienie, ocenę, normę. Są one logicznie uporządkowane, wymagają innej aktywności ucznia, nadto każdej z nich odpowiada inny sposób nauczania i uczenia się. Problematyka artykułu dotyczy opisu i wyjaśnienia, dlatego dwie ostatnie warstwy wiedzy, czyli ocena i norma, nie będą analizowane.

Opis i wyjaśnienie wymagają od ucznia aktywności poznawczej, ale jest to aktywność jakościowo różna. W treści kształcenia są zdania opisujące rzeczywistość, odpowiadające na pytanie: jaki jest świat. To treści obiektywnie odzwierciedlające istniejący stan rzeczy. Nauczanie podające, a więc nauczanie scharakteryzowane i uzasadnione przez J. F. Herbarta, jest zorientowane na przekaz wiadomości o świecie. Co ma robić nauczyciel, by móc bezpiecznie przeprowadzić ucznia od niewiedzy do wiedzy? Według Herbarta, droga ta wiedzie poprzez stopnie formalne: jasność, kojarzenie, system, metodę. Tej strategii nauczania, wykorzystującej metody asymilacji wiedzy, odpowiada uczenie się przez przyswajanie. Warto odwołać się do wyszczególnionych przez D. Klus-Stańską (2000) rodzajów wiedzy zdobywanej w szkole. Chodzi mianowicie o wiedzę nazewniczą, wyjaśniającą i interpretacyjną. Ze względu na przedmiot rozważań zajmiemy się tylko wiedzą nazewniczą oraz wyjaśniającą.

Wiedza nazewnicza, związana z poleceniem „nazwij”, stanowi zbiór nazw własnych, ma charakter faktograficzny. Nazwy, które uczeń przyswaja w szkole, pochodzą zasadniczo z przekazu społecznego, co sprawia, że ten typ wiedzy niejako z założenia nie może być w umyśle konstruowany. Przedmiotem uczenia się są więc typologie, terminy organizujące obiekty w klasy nominalne, nazwy własne itp. „Do przyswojenia wiedzy nazewniczej niezbędna jest przede wszystkim pamięć, a wiadomości są raczej kolekcjonowane niż używane do tworzenia aktywnych struktur reprezentacji. Opanowanie nazw nie wpływa znacząco (a czasem może wręcz obniżyć) poziom rozumienia zjawisk, gdyż terminy tego rodzaju nie zawierają mocy eksplanacyjnej, a wymagają dosłownego odtworzenia” (tamże, s. 120). Wiedza wyjaśniająca natomiast jest eksploatowana w sytuacjach wymagających zrozumienia przebiegu zjawisk, przede wszystkim przyrodniczych, ale nie tylko, czy chociażby procedur matematycznych. Przedmiotem uczenia się są eksplanacje oparte na relacji przyczynowo-skutkowej, umiejętności prowadzenia uporządkowanej obserwacji laboratoryjnej, analizowania zależności i związków, wnioskowania, wychodzenia poza dostarczone informacje itp. Mamy więc niewątpliwie do czynienia z procedurami wyjaśniania, wymagającymi aktywizacji (oprócz – rzecz jasna – innych zdolności poznawczych) myślenia przyczynowo-skutkowego, respektującego określone reguły rozumowania (tamże).

Wracając do warstw wiedzy obecnych w treści kształcenia, trzeba wskazać na reprezentowane w materiale nauczania zdania wyjaśniające, dostarczające odpó-

wiedzi na pytanie *dłaczego*. W treści kształcenia są prawa naukowe, prowokujące do poszukiwania, eksplorowania, odkrywania i wskazywania przez uczniów przyczyn danego stanu rzeczy. Opis może być przedmiotem wyjaśnienia. Uczeń, dysponując pewną wiedzą o świecie, dostrzega w swoim otoczeniu problemy, formułuje je i rozwiązuje, dochodząc tym samym do nowej (w sensie subiektywnym) wiedzy. Nauczanie problemowe i uczenie się przez odkrywanie zakorzenione są w poglądach J. Deweya, zdaniem którego „nasz postęp w prawdziwej wiedzy polega zawsze po części na odkrywaniu czegoś jeszcze niezrozumiałego w tym, co poprzednio przyjmowaliśmy z góry jako jasne, wiadome, samo przez się zrozumiałe – po części zaś na stosowaniu znaczeń pojmowanych wprost, bez pytania, jako środków do uchwycenia znaczeń niejasnych, wątpliwych i niepewnych” (Dewey, 1988, s. 155).

Nauczyciel, który w nauczaniu sięga po metody samodzielnego dochodzenia ucznia do wiedzy, a więc po metody problemowe, nie podaje uczniowi gotowej do przyswojenia wiedzy, ale orientuje się na jego aktywność poznawczą, pozwala mu poszukiwać i odkrywać, prowokuje do namysłu nad istniejącym stanem rzeczy i do ciągłego stawiania istotnych pytań. Nauczanie-uczenie się problemowe wymaga współpracy, partnerstwa intelektualnego ucznia i nauczyciela, dzielenia perspektywy innej osoby, wymaga swoistej „fuzji horyzontów” poznawczych nauczającego i nauczanego. W nauczaniu podającym natomiast nauczyciel, jako ten, który był „u źródła wiedzy”, relacjonuje uczniom przebieg i efekty tej wyprawy. W trakcie lekcji otwiera się więc kanał informacyjny i następuje przepływ wiadomości od nauczyciela do uczniów. Uczenie się przez odkrywanie wymaga z kolei otwartego układu komunikacyjnego, swobodnego przepływu informacji w różnych kierunkach, wymaga rozmowy, w trakcie której uczniowie werbalizują swoje przypuszczenia co do sposobów wykonania zadania, argumentują, rozpatrują zależności przyczynowo-skutkowe, snują domysły, posługują się analogią, poszukują odpowiedzi na pytanie *dłaczego*, teoretyzują, samodzielnie odkrywają pewne idee, otrzymując informacje zwrotne.

Opis i wyjaśnienie w klasie szkolnej

Wcześniej wspomniano, że opis może być przedmiotem wyjaśnienia. To zaś, zgodnie ze stanowiskiem Nikitina (1975), wymaga eksploatacji praw naukowych. Tak więc wyjaśnienie, jeśli ma być poprawne, musi zawierać prawo naukowe. W pewnym uproszczeniu można przyjąć, że prawo naukowe to zdanie ogólne, opisujące regularnie występujący związek między pewnymi elementami, obiektami, zjawiskami rzeczywistości. Do sformułowania praw naukowych konieczne są pojęcia. Prawa naukowe pozostają w dość złożonej relacji z pojęciami. Z jednej bowiem strony, aby sformułować prawo naukowe, potrzebne są pojęcia, co tym samym czyni je pierwotnymi względem praw. Z drugiej natomiast strony, właśnie na podstawie znajomości praw wyprowadza się często definicje pojęć bądź redefiniuje pojęcia zastane. Prawa naukowe to sądy ściśle ogólne. Systemy praw tworzą teorie, te zaś odgrywają główną rolę we wszystkich zaawansowanych naukach. Teorią jest każdy usystematyzowany, czyli powiązany określonymi stosunkami logicznymi, zespół praw i definicji (Krajewski, 1982). Innymi słowy, teoria to wyjaśnienia wewnętrznie spójne, pasujące do siebie, wzajemnie powiązane.

Wydaje się więc, że wyjaśnienie w większym stopniu wymaga eksploatacji wiedzy pojęciowej uczniów niż ma to miejsce w przypadku opisu. Myślenie pojęciowe jako takie, operowanie pojęciami, prowadzi do odkrycia głębokich związków leżących u podstaw rzeczywistości, do poznania rządzących nią prawidłowości, do uporządkowania postrzeganego świata za pomocą narzucających się setek logicznych relacji. Mowa jest potężnym środkiem analizy i klasyfikacji zjawisk, środkiem organizowania i uogólniania rzeczywistości. Słowo, będąc nośnikiem pojęcia, staje się jednocześnie bieżącą teorią przedmiotu, do którego się odnosi. To, co ogólne, służy więc jako wyjaśnienie tego, co szczegółowe. Poznając konkretną rzeczywistość za pomocą słów będących znakami pojęć, człowiek odkrywa w obserwowanym przez siebie świecie zawarte w nim relacje i prawidłowości (Wygotski, 2002). Można zatem przyjąć, że wyjaśnianie jest istotnym warunkiem konstruowania wiedzy przez ucznia (zob. Kikas, 1997). To ono umożliwiła mu jej spersonalizowanie oraz sprzyja wywołaniu transferu, który w procesie kształcenia nie zachodzi przecież w sposób automatyczny. Pojęcie transferu odnosi się do wpływu aktualnie przebiegającego procesu uczenia się na przyszły proces uczenia się oraz na zdolność przechowywania w pamięci tego, czego uczeń uczy się obecnie i czego uczył się wcześniej. Pamięć ściśle wiąże się z procesami myślenia i działania. Człowiek wykorzystuje swoje wcześniejsze doświadczenia praktycznie we wszystkich zachowaniach. Pamięć jest więc ujmowana jako funkcja, której zasadniczym zadaniem jest umożliwienie jednostce rozumienia tego, co dzieje się w jej otoczeniu, wyobrażenia sobie alternatyw własnych zachowań, antycypowania wydarzeń, jak również bezpośredniego wykorzystania indywidualnych doświadczeń z przeszłości i ich oceniania (por. Hankała, 2003).

Wystąpienie transferu jest uwarunkowane wielorako, niemniej najważniejszym jego warunkiem wstępnym jest bogata, sensownie zorganizowana struktura poznawcza. Bez zrozumienia materiału nauczania nie może być mowy o transferze. Ważne jest więc, by uczeń ucząc się potrafił powiązać to, co poznaje z szerokimi i mającymi dla niego sens pojęciami i regułami, które opanował wcześniej (Galloway, 1988). J. S. Bruner (1964), wskazując na doniosłość struktury przedmiotu nauczania, pisał o tzw. transferze niespecyficznym. Otóż, jego zdaniem, uczenie się w szkole wytwarza umiejętności określonego rodzaju, które przenoszą się na czynności napotymane później, zarówno w szkole, jak i poza nią. Uprzednie uczenie się zwiększa wydajność nauki właśnie za pośrednictwem transferu niespecyficznego lub, bardziej ściśle, transferu podstaw i zasad. „W istocie polega to na uczeniu się na początku zasady ogólnej, którą potem można uznać za podstawę, pozwalającą rozpoznać napotymane później problemy jako szczególne przypadki zasady wyuczonej uprzednio. Transfer tego typu stanowi rdzeń procesu kształcenia – ciągłego rozszerzania i pogłębiania wiedzy w zakresie pojęć podstawowych oraz zasad ogólnych” (tamże, s. 22). Zrozumienie podstawowych pojęć i zasad jest przypuszczalnie główną drogą wiodącą do adekwatnego „transferu ćwiczenia”. By uchwycić szczegół przypadku bardziej ogólnego, najpierw trzeba poznać nie tylko konkretną rzecz, lecz także model, pozwalający zrozumieć inne podobne zjawiska, z którymi można się zetknąć (tamże; zob. także Brooks, Brooks, 1999).

Spersonalizować wiedzę, znaczy uczynić ją swoją własnością. Jednakże spersonalizacja wiedzy nie polega po prostu na powiązaniu nowych wiadomości z już znanymi. Chodzi raczej o to, że coś znanego spostrzegamy jako przypadek pewnej

ogólniejszej reguły, tym samym uświadamiając ją sobie. By podmiot mógł dokonać personalizacji wiedzy, musi mieć możliwość operowania wiadomościami, przekształcania ich, łączenia w sekwencje adekwatnie do stopnia rozumienia, selekcjonowania informacji, wybiórczego ich odtwarzania, a więc decydowania o tym, jakie informacje są w danej sytuacji przydatne, a jakie mniej ważne bądź zupełnie nieistotne. Innymi słowy, podmiot musi działać na wiedzy, posługiwać się jej elementami (Bruner, 1978). Oznacza to, że nauczyciel powinien organizować sytuacje dydaktyczne sprzyjające nie tylko informowaniu ucznia o tym, jaki jest świat, eksploatacji wiedzy nazewnicznej, faktograficznej. Powinien także orientować się na umożliwienie uczniowi wykorzystania posiadanych wiadomości w organizowanych przez siebie sytuacjach, eksploataowania składających się z pojęć praw naukowych, a zatem wchodzenia na poziom teorii. Wyjaśnianie implikuje teoretyzowanie ze względu na eksploataowanie owych praw. To wkraczanie wyjaśniającego na grunt teorii i poruszanie się po tym obszarze może odbywać się w sposób świadomy lub nie. Oznacza to, że uczniowie, którzy w trakcie lekcji sięgają po wyjaśnienia, nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że teoretyzują. Niemniej, żeby teoretyzować, uczniowie muszą wyjaśnić. J. Kozielecki, wyszczególniając i charakteryzując różne aspekty systemu struktur poznawczych człowieka, między innymi pisze o ich konkretności i abstrakcyjności, dodając, że rola tego aspektu jest coraz częściej podkreślana przez współczesnych psychologów. „Człowiek, którego struktury poznawcze cechuje wysoki stopień konkretności, ujmuje świat jako ciąg spozstrzeganych przedmiotów; nie umie tworzyć pojęć o najwyższym stopniu ogólności. (...) U takich jednostek struktury poznawcze stanowią system liniowy. Przeciwnie, człowiek, którego struktury są w wysokim stopniu abstrakcyjne, zdolny jest stworzyć sobie system o wzrastającym stopniu ogólności, czyli system hierarchiczny. W toku myślenia i działania odrywa się on od konkretnej rzeczywistości i manipuluje ogólnymi pojęciami. Struktury bardziej abstrakcyjne zwiększają orientację jednostki, umożliwiają rozwiązywanie teoretycznych problemów, z jakimi spotyka się naukowiec czy polityk, i uniezależniają człowieka od zewnętrznej kontroli” (tenże, 2000, s. 178–179). Są więc dostateczne ku temu powody, by w procesie dydaktycznym kształtować struktury poznawcze o znacznym stopniu abstrakcyjności, czemu z pewnością służyć może uczniowskie teoretyzowanie, a więc, niejako siłą rzeczy, także wyjaśnianie.

D. Kuhn (2008) uważa, że szkoła powinna rozwijać u ucznia *inquiry skills*, a zatem umiejętności dochodzenia do wiedzy, konstruowania jej na podstawie dostarczonych przesłanek. Systematycznie prowadzone obserwacje powinny dostarczać informacji umożliwiających mu formułowanie wniosków i uogólnień. Uczeń musi więc analizować i interpretować dane, co sprawia, że to uczniowskie poznawanie przebiegające w szkole zbliża się do poznawania naukowego. Rozwijanie tych umiejętności w klasie szkolnej wymaga:

- 1) określenia pytań, na które uczniowie będą poszukiwać odpowiedzi w toku prowadzonego badania;
- 2) zaprojektowania i kierowania badaniem;
- 3) zastosowania narzędzi i technik gromadzenia, analizowania i interpretowania danych;
- 4) rozwijania umiejętności opisu, wyjaśniania, przewidywania i dowodzenia;
- 5) krytycznego i logicznego myślenia umożliwiającego powiązanie dowodu i wyjaśnienia (tamże).

To, o czym mowa, przywodzi na myśl poglądy G. L. Chang-Wells i G. Wellsa (1996), których zdaniem o edukacji należy myśleć nie w kategorii transmisji wiedzy, ale w kategoriach wymiany i transformacji wiedzy. Odwołując się do Ryle'owskiego rozróżnienia: „wiedza jak”, „wiedza że” oraz do metapoznania, Chang-Wells i Wells zwracają uwagę na fakt, że wszystkie te rodzaje wiedzy są przez podmiot konstruowane, co oczywiście nie oznacza ignorowania roli i udziału innych ludzi w tym procesie (tamże). A jeśli tak, to „szkoła wyznaczająca zadania i oceniająca ich wykonanie – szkoła ze swoją niechlubną «recytacją» (*recitation script*) owemu konstruowaniu nie sprzyja. Szkolna «recytacja», wciąż jeszcze będąca dominującym doświadczeniem wielu uczniów, eksploatuje wiedzę nazewniczą, faktograficzną, przy czym średnio 20% pytań kierowanych do uczniów ma charakter rozstrzygnięcia, a więc wymaga odpowiedzi «tak» lub «nie». Rzadko natomiast stawiane są pytania prowokujące uczniów do myślenia produktywnego. Rzadko nauczycielskie pytania skłaniają uczniów do rozwijania bardziej złożonych idei” (Tharp, 1996, s. 270–271).

Pytania i odpowiedzi zdają się być wpisane w proces kształcenia. Z jednej strony są pytania zadawane przez nauczycieli, które mogą ukierunkowywać uczenie się uczniów lub oceniać ich rozumienie treści kształcenia, z drugiej natomiast nauczycielskie odpowiedzi na pytania i komentarze uczniów. Większość nauczycieli wypracowało typowe dla siebie sposoby posługiwania się pytaniem w procesie dydaktycznym: jedni rozpoczynają lekcje od serii pytań zorientowanych na określenie wiedzy uczniów z poprzednich zajęć, inni kierują pytania do uczniów po zapoznaniu ich z nowym materiałem, by określić, czego jeszcze nie rozumieją i co domaga się wyjaśnienia. Inna grupa nauczycieli wykorzystuje pytania do zorientowania uczniów w treści kształcenia i skanalizowania ich myślenia (zob. Kennedy, 2005). Myślenie w procesie dydaktycznym powinno być czynnikiem fundamentalnym, nie incydentalnym, jakkolwiek „dydaktyka pamięci” być może wciąż zdaje się bardziej ekonomiczna i mniej wymagająca od nauczycieli niż „dydaktyka myślenia”. Ta ostatnia implikuje uczniowską aktywność, samodzielność w procesie uczenia się. Uczeń nabywana nowe wiadomości i umiejętności w wyniku własnej dociekliwości myślowej, powtarzając wiele z tych operacji myślowych, które doprowadziły ludzkość do sformułowania prawd naukowych.

Można wyróżnić myślenie niesamodzielne i myślenie samodzielne. Myślenie niesamodzielne (reproduktywne) cechuje się zmniejszonym stopniem aktywności. Chodzi mianowicie o realizowanie takich zadań myślowych, przy jakich odtworzenie treści będących wynikiem poznawania, rozumienia i przypominania sobie myśli cudzych lub własnych jest wystarczające. Brak jest natomiast wytwarzania nowych myśli poprzez konfrontację faktów, rozwiązywanie problemów, doszukiwanie się przyczyn i skutków zaistniałego stanu, ustalanie pewnych zależności, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie *dłaczego*. Dowiadywanie się o tym, jaki jest świat, poznawanie wielu treści niejako siłą rzeczy musi być oparte na myśleniu niesamodzielnym. Myślenie samodzielne wyrasta z myślenia niesamodzielnego. Jednostka przeprowadza wnioskowanie, dowodzenie, wyjaśnianie i sprawdzanie, zestawia ze sobą znane jej fakty, reguły, prawa i dzięki temu jest w stanie uchwycić to, czego w toku myślenia reproduktywnego nie potrafiłaby odkryć – nowe, dotąd nieznanne cechy rzeczywistości (Okoń, 1957).

Niewątpliwie wyjaśnianie, w znacznie większym stopniu niż opis, stanowi istotny warunek konstruowania przez ucznia wiedzy. Można w tym miejscu zapytać, czy i w jakich sytuacjach dydaktycznych pojawia się w trakcie lekcji wyjaśnienie angażujące prawa naukowe. By na to pytanie odpowiedzieć, dokonałam analizy dziesięciu transkrypcji nagrań lekcji przeprowadzonych w szkole podstawowej oraz w gimnazjum. Wszystkie lekcje, a więc dwie lekcje przyrody, lekcja fizyki, chemii, trzy lekcje geografii i trzy lekcje biologii, były przeze mnie obserwowane i nagrywane za pomocą dyktafonu, a następnie transkrybowane. Analiza pozyskanego w ten sposób materiału ujawniła, że w trakcie tych lekcji pojawiały się wprawdzie wyjaśnienia, ale miały one charakter potoczny. Brak było natomiast tych angażujących prawa naukowe. W tym kontekście pojawia się pytanie o przyczyny zaistniałego stanu rzeczy. Być może, przyczyny te tkwią w programie nauczania, w treści kształcenia, w której takie warstwy wiedzy, jak opis i wyjaśnienie, nie są w równym stopniu reprezentowane. Być może, owych przyczyn należy poszukiwać w nauczycielskim myśleniu o procesie kształcenia, o tym, czym jest wiedza, co stanowi istotę poznawania, czym jest uczenie się i nauczanie. To, o czym mowa, stanowi istotny element programu ukrytego szkoły.

Dydaktyczne działania nauczyciela są w znacznej mierze determinowane przez przyjęte przez niego, a nie zawsze uświadomione, założenia na temat wiedzy i umiejętności, których wykładnię stanowi program nauczania. Traktowanie wiedzy jako zamkniętego, raz na zawsze ustalonego zbioru pojęć, faktów, reguł, praw naukowych, które uczeń ma zapamiętać, a następnie reprodukcja, implikuje orientację nauczyciela nie tyle na proces uczenia się ucznia, ile właśnie na efekt. Oczywiście taki sposób myślenia o wiedzy i wynikające z niego strategie metodyczne i merytoryczne działania uwalniają nauczyciela od wielu rozterek, trudności, może nawet dylematów, jakie pojawiają się wtedy, kiedy jedynie wspiera on uczenie się ucznia, nie oferuje mu gotowych do przyswojenia informacji, ale organizuje warunki sprzyjające konstruowaniu wiedzy. Bez opisywania i wyjaśniania rzeczywistości przez ucznia to konstruowanie wiedzy nie jest możliwe. Trzeba bowiem pamiętać, że opis i wyjaśnienie to ściśle ze sobą związane, kolejne etapy procesu naukowo-badawczego. Opisu rzeczywistości dokonuje się przecież po to, by następnie wyjaśnić poszczególne jej aspekty. Ten proces, jak już wcześniej wspomniano, ma charakter policykliczny, co tak naprawdę tylko potęguje znaczenie opisu i wyjaśnienia w procesie edukacyjnym.

Jakkolwiek w dydaktyce rozróżnia się program kształcenia jako przedmiot badań dydaktycznych obok procesu kształcenia, jako osobnego przedmiotu badań, to przeprowadzone rozważania na temat opisu i wyjaśnienia w klasie szkolnej pozwalają wnioskować, że obydwa te przedmioty, zarówno w teorii, jak i w praktyce, funkcjonują łącznie, wzajemnie się implikując.

Literatura

- Ajdukiewicz K.: *Język i poznanie*. T. II. PWN, Warszawa 1985
Brooks J. G., Brooks M. G.: *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. ASCD, Alexandria 1999
Bruner J. S.: *Poza dostarczone informacje*. PWN, Warszawa 1978

- Bruner J.S.: *Kultura edukacji*. Universitas, Kraków 2006
- Chang-Wells G. L. M., Wells G.: *Dynamics of Discourse: Literacy and the Construction of Knowledge*. W: E. A. Forman, N. Minick, C. A. Stone (eds.): *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*. Oxford University Press, New York – Oxford 1996
- Dernowska U.: *Scaffolding jako użyteczne narzędzie w procesie kształcenia*. „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 1–2
- Dewey J.: *Jak myślimy?* PWN, Warszawa 1988
- Galloway Ch.: *Psychologia uczenia się i nauczania*. T. 1. PWN, Warszawa 1988
- Hankala A.: *Wybiórcze odtwarzanie informacji przechowywanych w pamięci jako przedmiot zainteresowania psychologii nauczania i uczenia się*. „Ruch Pedagogiczny” 2003, nr 3–4
- Kennedy M. M.: *Inside Teaching*. Harvard University Press, Cambridge 2005
- Kikas E.: *The impact of teaching on students' explanations of astronomical phenomena*. „Psychology of Learning and Communication” 1997, vol. 1, No. 2
- Klus-Stańska D.: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000
- Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2000
- Krajewski W.: *Prawa nauki*. Książka i Wiedza, Warszawa 1982
- Kuhn D.: *Education for thinking*. Harvard University Press, Cambridge 2008
- Kunicki-Goldfinger W. J. H.: *Znikąd donikąd*. PIW, Warszawa 1993
- Nikitin E.: *Wyjaśnianie jako funkcja nauki*. PWN, Warszawa 1975
- Okoń W.: *Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania*. *Studia pedagogiczne t. IV*. Ossolineum, Wrocław 1957
- Reber A. S.: *Słownik psychologii*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002
- Roehler L. R., Cantlon D. J.: *Scaffolding: A Powerful Tool in Social Constructivist Classrooms*. W: K. Hogan, M. Pressley (eds.): *Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches and Issues*. Brookline Books, Cambridge 1997
- Sozański T.: *Co to jest nauka?* W: J. Goćkowski, S. Marmuszewski (red.): *Nauka. Tożsamość i tradycja*. Universitas, Kraków 1995
- Such J.: *Czy możliwa jest hierarchia gatunków wiedzy ludzkiej?* W: A. Klawiter, L. Nowak, P. Przybysz (red.): *Umysł a rzeczywistość*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1999
- Tharp R.: *Institutional and Social Context of Educational Practice and Reform*. W: E. A. Forman, N. Minick, C. A. Stone (eds.): *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*. Oxford University Press, New York – Oxford 1996
- Wygotki L. S.: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002

Description and explanation in the classroom

This article is an attempt to present the role of description and explanation in the scientific investigation, but most of all in the process of education. It is based on the constructivist assumption that teachers, acknowledging the central role of the learner, should structure classroom experiences that foster the explanation and finally the creation of personal meaning of the material. According to W. Okoń description and explanation are represented in the curriculum as the two aspects of knowledge. Teacher's explanation is also the type of scaffolding. In this text description and explanation are analyzed from epistemological, logical and didactic points of view.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2009

Katarzyna Martowska

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

INTELIGENCJA EMOCJONALNA LICEALISTÓW A ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZE RODZICÓW

Osiemnaście lat badań nad naturą inteligencji emocjonalnej zaowocowało licznymi koncepcjami jej ujmowania, badaniami empirycznymi dotyczącymi jej istoty i związków, zainteresowaniem psychologów praktyków. Inteligencja emocjonalna opisana jest w publikacjach zarówno naukowych, jak i popularnych. Obecnie wśród najbardziej liczących się koncepcji inteligencji emocjonalnej wyróżnia się tzw. model zdolnościowy Johna D. Mayera i Petera Saloveya (1990, 1999). Autorzy ci inteligencję emocjonalną określają jako zbiór zdolności do przetwarzania informacji emocjonalnych oraz ich wykorzystywania w celach adaptacyjnych. Zbiór ten tworzą cztery grupy zdolności:

- do spostrzegania i wyrażania emocji,
- do wykorzystania emocji w myśleniu i działaniu,
- do rozumienia funkcji emocji (źródeł, przejawów i konsekwencji),
- do świadomej regulacji emocjonalnej.

Mimo akcentowania przez autorów „zdolnościowego” charakteru tego konstruktury wydaje się, że nie jest on pod tym względem jednolity. Z jednej strony, w skład pojęcia wchodzi czysto poznawcze zdolności związane z przyswajaniem i przetwarzaniem wiedzy emocjonalnej (zwłaszcza trzecia z wymienionych grup ma taki charakter), z drugiej zaś włączone zostały elementy, które wydają się kompetencjami-umiejętnościami wykorzystania wiedzy w celach regulacyjnych (zwłaszcza grupa druga i czwarta). Wiedza emocjonalna to zbiór doświadczeń emocjonalnych człowieka, na który w głównej mierze składa się znajomość źródeł, przejawów, konsekwencji emocji, słów określających stany emocjonalne, społecznych oczekiwań dotyczących ekspresji emocjonalnej i samoregulacji w tym zakresie oraz świadomość wpływu emocji na myślenie i działanie (Matczak, 2008).

Zasoby wiedzy na temat słownych reprezentacji emocji pozwalają na spostrzeżenie i werbalizowanie emocji, a także na ich wykorzystywanie w myśleniu i działaniu. Świadomość związków między doświadczeniami emocjonalnymi a ich ekspresją jest powiązana ze zdolnościami do rozumienia źródeł, przejawów i konsekwencji występowania emocji, a także sprzyja świadomej regulacji emocjonalnej. Wiedza emocjonalna jest zarówno źródłem, jak i wynikiem inteligencji emocjonal-

nej. Źródłem, gdyż stanowi bazę informacji, na której – dzięki podejmowanej przez człowieka aktywności – inteligencja rozwija się. Wynikiem, gdyż angażowanie potencjału emocjonalnego w różnego typu działania, które dotyczą emocji lub których źródłem są emocje, powoduje wzrost wiedzy emocjonalnej. Anna Matczak (2008) podjęła analizę związków między inteligencją emocjonalną a wiedzą emocjonalną. Autorka pisze: „jest to wiedza raczej proceduralna niż deklaratywna; choć może stać się przedmiotem refleksji, znaczna jej część ma charakter niezwerbalizowany, a nawet nieświadomy; jest wiedzą wysoce zindywidualizowaną, o charakterze doświadczeniowym – odkrywaną samodzielnie, a nie otrzymywaną w gotowej postaci; przy tym, co ważne, doświadczenia, w toku których jednostka ją gromadzi, mają charakter emocjonalny”. Wiedza emocjonalna może, ale nie musi być wykorzystywana w codziennym funkcjonowaniu. Oznacza to, że wysoka wiedza emocjonalna nie musi przekładać się na wysokie kompetencje emocjonalne. Z pewnością na tworzenie się wiedzy emocjonalnej i kompetencji emocjonalnych ma wpływ aktywność, która jest związana z emocjami. Dwa rodzaje tej aktywności to aktywność społeczna i aktywność poznawcza. Aktywność społeczną można realizować w kontaktach z innymi ludźmi, angażując się w różnorakie przedsięwzięcia, wchodząc w relacje interpersonalne, które są źródłem emocji. Aktywność poznawcza, która w znacznej mierze przyczynia się do wzrostu wiedzy emocjonalnej, to przetwarzanie informacji emocjonalnych – analiza znaczenia bodźców i wydarzeń emocjonalnych, zarówno własnych jak i cudzych, poznawcza obróbka strategii radzenia sobie w różnych sytuacjach związanych z emocjami (Matczak, 2004).

Rola oddziaływań rodzicielskich

Choć o rodzaju, poziomie i intensywności aktywności, jaką podejmuje człowiek, z pewnością decydują jego wewnętrzne predyspozycje, zwłaszcza temperament, to na aktywność jednostki mają wpływ inni ludzie, zwłaszcza przez długi czas rodzice. Rola oddziaływań wychowawczych w rozwoju inteligencji emocjonalnej jest oczywista. Niemniej liczba badań poświęcona tej problematyce nie jest duża.

W nielicznych badaniach wykazano związek między poziomem zdolności emocjonalnych a ciepłem rodzicielskim, w tym również ocenianym retrospektywnie (Eisenberg i współ., 1991; Plomin i współ., 1993; Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000; Mayer, Caruso, Salovey, 1999). W przekrojowych badaniach empirycznych, którymi objęto dzieci w wieku od dwóch do pięciu lat, stwierdzono, że ciepło rodzinne, zwłaszcza matek, pozytywnie wpływa na proces socjalizacji dziecka. Pozytywne doświadczenia dziecka wyniesione z domu rodzinnego wpływają na jego emocjonalne reagowanie na innych (Zhou i współ., 2002). Badania wykazały również, że małe dzieci, których matki częściej wyrażają emocje pozytywne, same są skłonne do pozytywnej emocjonalności. Natomiast wyrażanie negatywnych emocji przez matki ma ścisły związek z negatywną ekspresją emocjonalną dzieci i niską kompetencją społeczno-emocjonalną (Denham, 1989; za Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999).

Joanna Piekarska (2004) wykazała, że istnieje dodatnia korelacja między testowo mierzoną inteligencją emocjonalną a okazywaniem przez rodziców zrozumienia dla emocji dziecka i wspieraniem go w samodzielnym rozwiązywaniu problemów. W polskich badaniach wykazano również dodatni związek między

testowo mierzoną inteligencją emocjonalną a postawą kochającą rodziców, ujemny z postawą odrzucającą (Knopp, 2007) oraz dodatnią korelację między kwestionariuszowo mierzoną inteligencją emocjonalną a stylem wychowania rodziców, w którym zasadniczymi elementami są ciepło rodzicielskie i umiarkowana swoboda, a ujemną korelację ze stylem, w którym charakterystycznymi elementami są chłód emocjonalny i nadmierne wymagania (Martowska, 2007, 2008).

Inne badania pokazały, że wysoki poziom ekspresji emocjonalnej rodziców oraz zachęcanie dziecka do ujawniania emocji ma pozytywny wpływ na kształtowanie się zdolności emocjonalnych. Dzieci, których rodzice często i żywo ujawniają emocje, posiadają również wyższe kompetencje społeczne, gdyż rodzice stwarzają im większe możliwości do uczenia się zależności między emocjami a doświadczeniami (Camras i współ., 1990; Zhou i współ., 2002). Stwierdzono też, że dla rozwoju emocjonalnego istotne znaczenie ma wsparcie, jakie rodzice okazują dziecku oraz poczucie bezpieczeństwa (Kestenbaum, Farber, Sroufe, 1989; za: Zhou i współ., 2002; Lopes, Salovey, Straus, 2003).

W rozwoju emocjonalnym niezwykle istotny jest jasny, prawidłowy przekaz wymagań i oczekiwań w odniesieniu do dziecka co do formy jego ekspresji emocjonalnej. Badania wykazały, że wybuchy złości dwulatków mogą być skorygowane dzięki prawidłowym postawom matek (Denham, 1993; za: Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999). Spójne komunikaty emocjonalne, jakie rodzice od najmłodszych lat przekazują dziecku, mają znaczący wpływ na rozwinięcie się zdolności precyzyjnego odczytywania komunikatów emocjonalnych.

W literaturze psychologicznej można znaleźć nieliczne badania obrazujące konsekwencje wychowywania się w środowiskach patologicznych. Przeprowadzono na przykład badania w grupie dzieci maltretowanych. Rezultaty badań świadczą, że doświadczenie negatywnych emocji związanych z maltretowaniem mogą zaburzyć rozwój zdolności przetwarzania informacji emocjonalnych (Cicchetti i Tucker, 1994; Pollak, Cicchetti, Klorman, Brumaghim, 1997). Dzieci, które są świadkami przemocy w rodzinie, a także doświadczają patologicznych form wyrażania emocji i rozładowywania emocji, przejawiają duże problemy z ekspresją emocjonalną, a niekiedy ich formy przekazu emocji stają się niemożliwe do odczytania (Hodgins i Belch, 2000).

Dom rodzinny stanowi najlepszy kontekst rozwoju zdolności emocjonalnych. W zależności od stylu wychowania, czyli preferowanego (wybieranego i stosowanego) zespołu sposobów oddziaływania (por. Ziemska, 1973), rodzice mogą w istotnym stopniu decydować o intensywności i charakterze doświadczeń dziecka. Rodzice mogą stymulować jego rozwój inteligencji emocjonalnej, zwłaszcza poprzez celową organizację doświadczeń, umożliwiać zdobywanie wiedzy emocjonalnej, tworząc warunki aktywności. Rodzice są dla dziecka źródłem bodźców emocjonalnych i świadomie lub nie przekazują wzorce reagowania emocjonalnego. Wzorce te mają szczególne znaczenie ze względu na ich wczesność i długi czas występowania. W zależności od stylu wychowania rodzice mogą też stawiać przed dzieckiem określone wymagania dotyczące m.in. sposobu wyrażania emocji (Matczak, 2003, 2005).

Dla potrzeb przeprowadzonych badań skorzystano z koncepcji teoretycznej D. Fielda (1999), na bazie której Maria Ryś (2001) stworzyła narzędzie psychologiczne do pomiaru m.in. stylów wychowania w rodzinie. Autorka wyróżniła cztery style wychowania: demokratyczny, autokratyczny, liberalny kochający i liberalny niekochający. Charakterystycznymi wymiarami stylu demokratycznego

są ciepło rodzicielskie, adekwatne wymagania oraz umiarkowana kontrola. Styl autokratyczny cechuje chłód emocjonalny, stawianie nadmiernych wymagań oraz ścisła kontrola. Charakterystyczne dla stylów liberalnych jest swoboda i brak wymagań, przy czym w stylu liberalnym kochającym rodzice okazują dziecku ciepło, natomiast w liberalnym niekochającym – chłód (Ryś, 2001). W prezentowanych badaniach postanowiono sprawdzić, czy ze stylem wychowania rodziców wiąże się poziom wiedzy emocjonalnej oraz umiejętności emocjonalne.

Problem, założenia i hipoteza

Wyniki badań, obrazujące wzajemne zależności między doświadczeniami wyniesionymi z domu rodzinnego a rozwojem emocjonalnym dziecka, pozwalają przypuszczać, że oddziaływanie wychowawcze rodziców mogą istotnie wpływać na formowanie się wiedzy emocjonalnej, a tym samym na rozwój inteligencji emocjonalnej. Ponieważ brakuje badań dotyczących wzajemnych relacji między poziomem inteligencji emocjonalnej a oddziaływaniami wychowawczymi rodziców, podjęto badania z tego zakresu. Ich celem było określenie zależności między stylami wychowania w rodzinie a poziomem inteligencji emocjonalnej. Przyjęto następujące założenia:

1. Inteligencja emocjonalna jest dyspozycją nabywaną wraz z wiekiem i doświadczeniami.
2. Bezpośrednią przyczyną różnic indywidualnych w zakresie poziomu inteligencji emocjonalnej jest zróżnicowanie rodzaju, poziomu i intensywności aktywności człowieka.
3. Inteligencja emocjonalna przejawia się głównie w wiedzy emocjonalnej i kompetencjach emocjonalnych.
4. Podstawowe zdolności emocjonalne, które stanowią bazę dla rozwoju inteligencji emocjonalnej, kształtują się w dzieciństwie.
5. Styl oddziaływania wychowawczego rodziców w istotnym stopniu stanowi o intensywności i charakterze doświadczeń dziecka, stymulujących rozwój jego inteligencji emocjonalnej. W szczególności rodzice umożliwiają dziecku zdobywanie wiedzy emocjonalnej, dostarczając mu bodźców emocjonalnych oraz wzorców reagowania emocjonalnego, a także przez przekaz werbalny (Matczak, 2003). Decydują też o intensywności jego treningu społecznego, umożliwiając mu kontakty społeczne i zachęcając do nich lub przeciwnie – utrudniając je. Efektywność tego treningu przejawia się w poziomie kompetencji emocjonalnych.

Sformułowano następującą hipotezę badawczą:

Istnieje związek między stylem wychowania rodzicielskiego a poziomem inteligencji emocjonalnej dziecka. Osoby wychowywane w stylu demokratycznym, w którym zasadniczymi elementami są ciepło rodzicielskie, umiarkowana kontrola i adekwatne wymagania, będą miały wyższy poziom inteligencji emocjonalnej niż osoby wychowywane w inny sposób. Szczególnie niekorzystne dla poziomu inteligencji emocjonalnej będzie miało wychowywanie się dziecka w stylu autokratycznym, którego charakterystycznymi elementami są chłód emocjonalny, nadmierne wymagania i ścisła kontrola.

Metoda

W badaniach udział wzięło 303 licealistów dwu warszawskich szkół, w tym 169 kobiet i 134 mężczyzn w wieku od 16 do 18 roku życia (średnia wieku: 17,17; odchylenie standardowe: 0,6 miesięcy). Inteligencję emocjonalną określano na podstawie kompetencji emocjonalnej i wiedzy emocjonalnej. Do pomiaru zastosowano dwie metody.

Pierwsza z nich to „Kwestionariusz INTE” autorstwa Nicoli S. Schutte i współpracowników w polskiej adaptacji Aleksandry Jaworowskiej i Anny Matczak. Powstał on na bazie koncepcji Mayera i Saloveya, a w związku z tym, o czym była mowa wcześniej, wydaje się mierzyć bardziej kompetencje emocjonalne niż wiedzę emocjonalną. Kwestionariusz ten ma charakter samoopisowy, zawiera trzydzieści trzy stwierdzenia, które odnoszą się do posiadania lub braku określonych zdolności lub umiejętności emocjonalnych, strategii emocjonalnych stosowanych w różnych sytuacjach itp. Zadaniem badanego jest określenie w pięciostopniowej skali, na ile dane stwierdzenie odnosi się do niego. Wynik w INTE oblicza się przez zsumowanie punktów uzyskanych za odpowiedzi na 33 pytania. Trzy z nich (pytanie nr 5, 28 i 33) punktowane są odwrotnie. Minimalny wynik wynosi 33 punkty, maksymalny 165 punktów. INTE ma korzystne parametry psychometryczne. Zgodność wewnętrzną kwestionariusza INTE jest zadowalająca, współczynniki alfa Cronbacha osiągają wartości 0,83 – 0,87. Współczynniki stabilności bezwzględnej (r Pearsona) są wysokie ($r = 0,81$ dla kobiet i $r = 0,88$ dla mężczyzn – po dwukrotnym badaniu w odstępie 3 – 4 tygodni). Trafność INTE została potwierdzona m.in. w badaniach autorów wersji oryginalnej (Jaworowska, Matczak, 2001).

Metodą zastosowaną do pomiaru wiedzy emocjonalnej był Test Rozumienia Emocji (wersja 4) autorstwa Anny Matczak i Joanny Piekarskiej (Matczak i Piekarska, 2008). Zawiera on 30 zadań pogrupowanych w 5 podtestów, po 6 zadań w każdym. Za ich pomocą sprawdza się wiedzę emocjonalną uczestnika badania. W podteście pierwszym prosi się badanego o uporządkowanie słów określających stany emocjonalne tego samego rodzaju w kolejności od słowa oznaczającego najsłabszą emocję do słowa, które określa najsilniejszą emocję. W drugim zadaniu polega na znajdowaniu słowa oznaczającego emocję lub stan przeciwny do wskazanego. W trzecim podteście wymaga się znajdowania emocji prostych, które składają się na emocję złożoną. W czwartym z kolei wymienione są sytuacje, do których należy dobrać nazwy uczuć lub stanów, jakie z największym prawdopodobieństwem się w nich pojawiają. W piątym podteście prosi się osobę badaną, aby wskazała warunki uprawdopodobniające reakcje emocjonalne w określonych sytuacjach. Wynik w TRE oblicza się sumując punkty uzyskane za odpowiedzi w 5 podtestach. Wykonanie każdego zadania w ramach 5 podtestów jest punktowane w skali 0 – 1. Minimalny wynik wynosi 0, a maksymalny 30 punktów. Rzetelność testu była oceniana na podstawie zgodności wewnętrznej, współczynniki alfa Cronbacha są wysokie, osiągają wartości 0,80 – 0,82 (Matczak, Piekarska, 2008).

Do pomiaru stylu wychowania zastosowano Kwestionariusz Analiza stylu wychowania w rodzinie. Rodzina Pochodzenia (KASW) autorstwa Marii Ryś. Narzędzie to zostało skonstruowane zgodnie z teoretyczną typologią rodzin zaproponowaną przez Davida Fielda. Za jego pomocą można wyróżnić style wychowania:

demokratyczny, autokratyczny, liberalny kochający i liberalny niekochający. Metoda składa się z dwu oddzielnych części, z których jedna odnosi się do zachowań matki, a druga do zachowań ojca w stosunku do dziecka do 12 roku życia. Osoba badana ocenia, na ile każde z twierdzeń odzwierciedla zachowania matki i ojca w stosunku do niej w okresie dzieciństwa. W ramach każdego stylu wychowania w rodzinie można uzyskać od 0 do 30 punktów. Trafność każdego z twierdzeń została oceniona metodą sędziów kompetentnych. Narzędzie charakteryzuje się zadowalającą rzetelnością (Ryś, 2001).

Wyniki

Analiza wstępna

Na wstępie sprawdzono związek między Kwestionariuszem INTE a Testem Rozumienia Emocji. Obliczony współczynnik korelacji r-Pearsona między wynikami w Kwestionariuszu INTE a wynikami w TRE wyniósł $r = 0,443$; $p < 0,001$. Istnieje więc umiarkowany, dodatni związek między tymi zmiennymi. Średnia dla wyników uzyskanych wyników w Kwestionariuszu INTE wyniosła $M = 119,95$ ($SD = 20,41$). Porównanie tych wyników z normami przedstawionymi w podręczniku INTE (wydanie drugie) pokazuje, że średnia ta jest niższa niż średnia próby normalizacyjnej ($M = 122,09$; $SD = 12,2$). Średnia dla wyników uzyskanych w Teście Rozumienia Emocji wyniosła $M = 15,50$; $SD = 5,00$. Również i ta średnia jest niższa od średniej próby normalizacyjnej ($M = 16,11$; $SD = 4,18$; por. Matczak i Piekarska, 2008).

Korelacje między inteligencją emocjonalną a stylami wychowania

W tabelach 1–2 przedstawiono dane dotyczące związku między inteligencją emocjonalną a stylami wychowania.

Tabela 1. Wartości współczynników korelacji r Pearsona między wynikami uzyskiwanymi w Kwestionariuszu INTE i Teście Rozumienia Emocji a wynikami uzyskiwanymi w Kwestionariuszu Analiza stylu wychowania – matka

Styl wychowania – matka	INTE	TRE
demokratyczny	0,353**	0,220**
autokratyczny	-0,392**	-0,354**
liberalny kochający	0,301**	0,222**
liberalny niekochający	-0,375**	-0,299**

** $p < 0,01$

Z zaprezentowanych danych wynika, że inteligencja emocjonalna (kompetencja emocjonalna i wiedza emocjonalna) mierzona za pomocą Kwestionariusza INTE i testu TRE dodatnio koreluje ze stylem demokratycznym i liberalnym kochającym matek, natomiast ujemnie ze stylem autokratycznym i liberalnym niekochającym matek. Warto zwrócić uwagę, że związki między stylem wychowania okazały się

niewiele słabsze w przypadku TRE niż w przypadku INTE. Jedynie w przypadku stylu autokratycznego wartość współczynnika korelacji była na podobnym poziomie.

Tabela 2. Wartości współczynników korelacji r Pearsona między wynikami uzyskiwanymi w Kwestionariuszu INTE i Teście Rozumienia Emocji a wynikami uzyskiwanymi w Kwestionariuszu Analiza stylu wychowania – ojciec

Styl wychowania – ojciec	INTE	TRE
demokratyczny	0,374**	0,183**
autokratyczny	-0,323**	-0,314**
liberalny kochający	0,335**	0,137*
liberalny niekochający	-0,295**	-0,208**

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Z danych tabeli 2 wynika, że korelacje dotyczące stylów wychowania stosowanych przez ojców są podobne do wcześniej przedstawionych korelacji odnoszących się do matek. Inteligencja emocjonalna dodatnio koreluje ze stylem demokratycznym i liberalnym kochającym ojców, natomiast ujemnie ze stylem autokratycznym i liberalnym niekochającym. I tym razem związki między stylem wychowania okazały się na ogół słabsze w przypadku TRE niż w przypadku INTE, zwłaszcza dodatnie korelacje odnoszące się do stylu demokratycznego i liberalnego kochającego.

Predyktory inteligencji emocjonalnej (analiza regresji)

W celu wyłonienia najlepszych predyktorów inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Kwestionariusza INTE przeprowadzono analizę regresji wielokrotnej (krokowej), w której zmienną zależną był poziom inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Kwestionariusza INTE, a jako potencjalne predyktory uwzględniono te wyniki, uzyskane w KASW, które były skorelowane z poziomem inteligencji emocjonalnej. Dodatkowo w analizach uwzględniono płeć osób badanych. Dane przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wartości współczynników równania regresji dla poziomu inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą INTE

Zmienna	Wartości współczynników regresji		t
	B	Beta	
Stała	116,641		
Styl autokratyczny – matka	-0,747	-0,251	4,358***
Styl demokratyczny – ojciec	0,664	0,266	4,744***
Płeć męska	-5,618	-0,137	2,611**

Skorygowane $R^2 = 0,22$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Najlepszymi predyktorami poziomu inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Kwestionariusza INTE okazały się wyniki w skali stylu autokratycznego

matki, wyniki w skali stylu demokratycznego ojca oraz płęć męska. Warto zaznaczyć, że wyniki wskazujące na styl autokratyczny matki znalazły się w równaniu regresji z ujemnym znakiem dla odpowiadającej im wagi beta, co oznacza, że im są one wyższe, tym niższy poziom inteligencji emocjonalnej. Podobny znak odnotowano w przypadku płci męskiej. Predyktory te wyjaśniają 22,0% zmienności wyników uzyskiwanych przez badane osoby w Kwestionariuszu INTE. Warto wspomnieć, że silniejszymi predyktorami są style: demokratyczny ojca (beta = 0,27; $p < 0,001$) i autokratyczny matki (beta = 0,25; $p < 0,001$) niż płęć (beta = 0,14; $p < 0,01$). Zaproponowany model okazał się dobrze dopasowany do danych $F(3, 299) = 29,024, p < 0,001$.

Analogiczne dane dotyczące Testu Rozumienia Emocji znajdują się w tabeli 4.

Tabela 4. Wartości współczynników równania regresji dla poziomu inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą TRE

Zmienna	Wartości współczynników regresji		t
	B	Beta	
Stała	17,977		
Styl autokratyczny – matka	-0,189	-0,259	-3,908***
Styl autokratyczny – ojciec	-0,108	-0,161	-2,424*

Skorygowane $R^2 = 0,14$

* $p < 0,05$

*** $p < 0,001$

Najlepszymi predyktorami poziomu inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Testu Rozumienia Emocji okazały się wyniki w skali stylu autokratycznego matki i ojca. Wyniki te znalazły się w równaniu regresji z ujemnym znakiem dla odpowiadającej im wagi beta, co oznacza, że im są one wyższe, tym niższy poziom wiedzy emocjonalnej. Oba predyktory wyjaśniają 14,0% zmienności wyników uzyskiwanych przez badane osoby w Teście Rozumienia Emocji, choć silniejszym predyktorem okazał się styl autokratyczny matki (beta = 0,26; $p < 0,001$) niż styl autokratyczny ojca (beta = 0,16; $p < 0,05$). Zaproponowany model okazał się dobrze dopasowany do danych $F(2, 300) = 24,822, p < 0,001$.

Porównanie poziomu inteligencji emocjonalnej osób wychowywanych w różnych typach rodzin różniących się stylami wychowania

Podjęto też próbę wyróżnienia wśród badanych grup osób, których rodzice różniły się stosowanym stylem wychowania. W tym celu zastosowano analizę skupień. Wyloniono 3 równoliczne grupy ($N = 76$) różniące się pod kątem retrospektywnie odbieranych stylów wychowania rodziców.

W tabeli 5 przedstawiono wyniki tych grup w poszczególnych skalach, pozwalające na interpretację tych skupień.

Z zaprezentowanych danych wynika¹, że w pierwszym skupieniu znalazły się wyniki osób, których rodzice charakteryzowali się brakiem konsekwencji w zakresie stosowanych metod wychowawczych. Uzyskane wyniki powodują, że nie można na ich podstawie zakwalifikować do grupy określonego stylu wychowania. W drugiej z grup znalazły się wyniki osób, których oboje rodzice stosowali styl

Tabela 5. Wyniki w poszczególnych skalach KASW w wyodrębnionych skupieniach

Styl wychowania	Skupienie		
	1	2	3
demokratyczny – matka	11,0	24,0	23,0
autokratyczny – matka	16,4	4,1	6,3
liberalny kochający – matka	11,5	18,7	18,3
liberalny niekochający – matka	17,0	3,0	6,0
demokratyczny – ojciec	12,0	24,0	11,0
autokratyczny – ojciec	15,4	3,8	13,1
liberalny kochający – ojciec	11,5	19,2	11,7
liberalny niekochający – ojciec	15,0	4,0	15,0

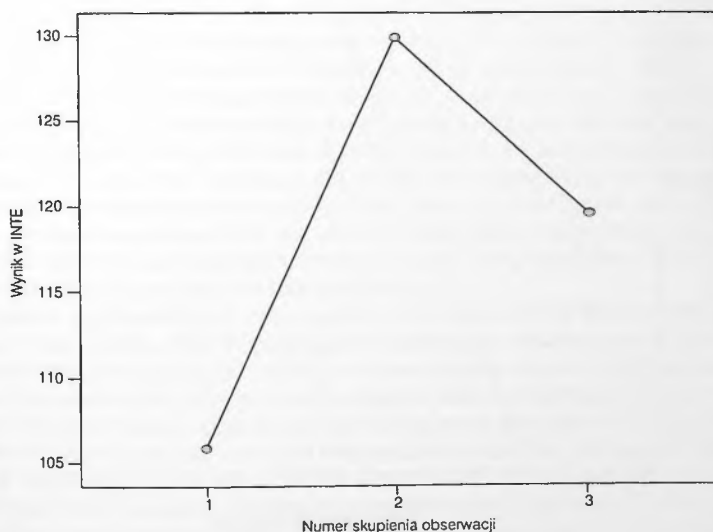
1 – styl niekonsekwentny u obojga rodziców

2 – styl demokratyczny u obojga rodziców

3 – styl demokratyczny u matki, brak stylu u ojca

demokratyczny, do trzeciej grupy zostały włączone osoby, których matka stosowała styl demokratyczny, natomiast ojciec cechował się brakiem konsekwencji w zakresie stosowanych oddziaływań wychowawczych.

Aby oszacować różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Kwestionariusza INTE, w wyłonionych grupach zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji z porównaniami *a posteriori* (*post hoc*). Wykres 1 prezentuje średni wynik INTE w poszczególnych skupieniach.



Wykres 1. Średni wynik w INTE w różnych typach skupień

1 – styl niekonsekwentny u obojga rodziców

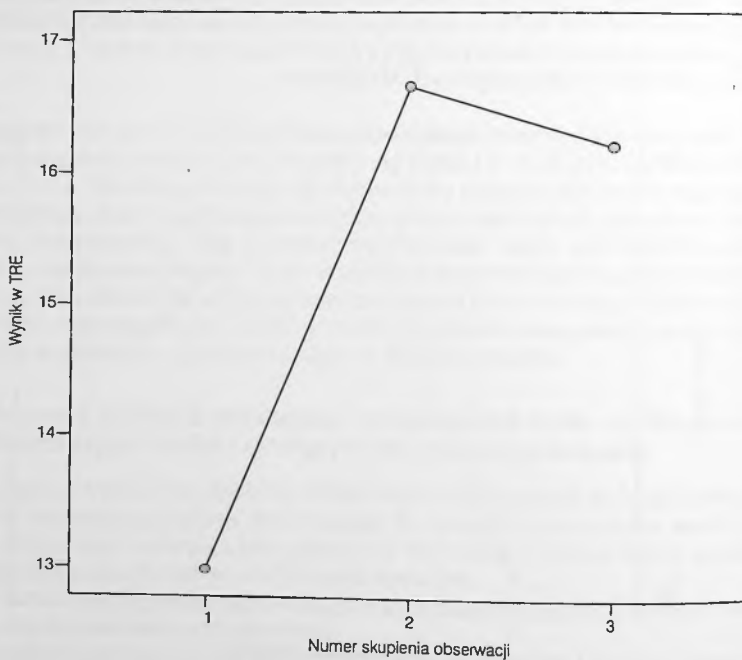
2 – styl demokratyczny u obojga rodziców

3 – styl demokratyczny u matki, brak stylu u ojca

W celu przetestowania hipotezy o zróżnicowanym poziomie inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Kwestionariusza INTE osób, których rodzice stosowali różne style wychowania przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. W wyniku tych analiz uzyskano istotnie statystyczny efekt zmiennej inteligencja emocjonalna $F(2,228) = 29,79$; $p < 0,001$. Przeprowadzone porównania *post hoc* za pomocą testu Scheffe ujawniły istotne różnice ($p < 0,05$) między grupami.

Wykres średnich pokazuje, że najwyższy poziom inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Kwestionariusza INTE mają osoby wychowywane przez demokratycznych rodziców, niższy poziom inteligencji emocjonalnej cechuje osoby, które wychowywane były przez matki stosujące styl demokratyczny i przez ojców, którzy cechowali się brakiem konsekwencji w zakresie oddziaływań wychowawczych, natomiast najniższy u osób, których rodzice charakteryzowali się brakiem konsekwencji w zakresie stosowanych metod wychowawczych (por. wykres 1).

Podobną procedurę statystyczną zastosowano w celu ustalenia, czy poziom inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Testu Rozumienia Emocji jest różny u osób w wylonionych wcześniej grupach (por. tabela 5). Uzyskane wyniki prezentuje wykres 2.



Wykres 2. Średni wynik w TRE w różnych typach skupień
1 – styl niekonsekwentny u obojga rodziców
2 – styl demokratyczny u obojga rodziców
3 – styl demokratyczny u matki, brak stylu u ojca

W celu przetestowania hipotezy o zróżnicowanym poziomie inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Testu Rozumienia Emocji osób, których rodzice stosowali różne style wychowania, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. W wyniku tych analiz uzyskano istotny statystyczny efekt zmiennej inteligencja emocjonalna $F(2,228) = 12,48$; $p < 0,001$. Przeprowadzone porównania *post hoc* za pomocą testu Scheffe ujawniły istotne różnice ($p < 0,05$) pomiędzy grupą pierwszą a dwiema pozostałymi.

Różnice istotne statystycznie w zakresie wyników w TRE wystąpiły między grupą osób wychowywanych w stylu demokratycznym a grupą osób, wobec których rodzice odznaczali się brakiem konsekwencji w zakresie stosowanych metod wychowawczych oraz między grupą osób wychowywanych przez demokratyczne matki, a grupą osób, w których rodzice byli niekonsekwentni wychowawczo (por. wykres 2).

Podsumowanie i dyskusja wyników

Kierunek stwierdzonych zależności zgadza się z oczekiwaniami przyjętymi w sformułowanej hipotezie. Wyniki analiz potwierdziły zależności między poziomem inteligencji emocjonalnej a retrospektywnie odbieranym stylem wychowania przez rodziców. We wszystkich analizach ujawnił się pozytywny związek między inteligencją emocjonalną mierzoną za pomocą Kwestionariusza INTE i Testu Rozumienia Emocji a stylem demokratycznym i liberalnym kochającym matki i ojca. Tym, co łączy styl demokratyczny i liberalny kochający, jest ciepło rodzicielskie. Wyniki badań wykazują związek ciepła rodzinnego, zwłaszcza matek, z rozwojem emocjonalnym dziecka (Denham, 1989; za: Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999). Rodzice, którzy okazują ciepło dziecku, czynią to zazwyczaj przez przekazywanie emocji i uczuć oraz rozumiejąc stany emocjonalne dziecka. Poprzez własną, pozytywną ekspresję emocjonalną dostarczają dziecku wzorców reagowania emocjonalnego. Ich otwartość na świat emocji sprzyja rozmowom na temat emocji i uczuć oraz kształtowaniu się zdolności i kompetencji emocjonalnych u dziecka. Rodzice wychowujący dziecko w taki sposób zaspokajają jego podstawowe potrzeby. Dziecko ma również zagwarantowane poczucie bezpieczeństwa i jest pewne, że rodzice okażą mu wsparcie w każdej sytuacji.

Kolejnym wyznacznikiem obu stylów jest swoboda (choć jest ona jednak większa w przypadku stylu liberalnego kochającego). Swoboda umożliwia dziecku liczne interakcje z innymi ludźmi, w tym z rówieśnikami. Stwarza okazję do zdobywania wielu doświadczeń emocjonalnych. Dziecko doświadczając różnorodnych emocji ma większe możliwości rozwoju: poszerza zakres desygnatów słownych określających emocje, wewnątrznie asymiluje zdobytą wiedzę, a dzięki niej uczy się określonych strategii radzenia sobie w różnych sytuacjach emocjonalnych. Połączenie ciepła rodzicielskiego z umiarkowaną swobodą stwarza dziecku bardzo duże możliwości wzrostu emocjonalnego. Cechą charakterystyczną stylu demokratycznego są adekwatne wymagania stawiane dziecku. Wymagania również mogą krystalizować zdolności emocjonalne, zwłaszcza w zakresie regulacji emocjonalnej, a tym samym być czynnikiem moderującym poziom inteligencji emocjonalnej.

Zaprezentowane dane wykazały ujemną korelację inteligencji emocjonalnej ze stylem autokratycznym i stylem liberalnym niekochającym rodziców. Po pierwsze, tym, co łączy oba te style, jest chłód emocjonalny. Rodzice wychowujący w ten sposób dzieci nie okazują im uczuć, a jednocześnie są zamknięci na ich świat emocjonalny. Wychowanie takie powoduje, że dzieci nie mają możliwości zdobywania cennych doświadczeń emocjonalnych, a zwłaszcza wyrażania emocji. Emocjonalny analfabetyzm rodziców powoduje, że dzieci – z powodu dostarczania im takich a nie innych wzorców reagowania emocjonalnego – są zamknięte na świat własnych i cudzych emocji, a tym samym znacznie gorzej funkcjonują w kontaktach z innymi ludźmi. Po drugie, w stylu autokratycznym rodzice stawiają przed dzieckiem nadmierne wymagania i z surowością je egzekwują. Z tego powodu mogą uczyć dzieci nie tyle adekwatnego wyrażania własnych emocji w kontekście ustalonych norm społecznych, ile ich tłumienia. Utrudniają im tym samym proces zdobywania samoświadomości emocjonalnej. Po trzecie, nadmierna kontrola zachowań może je również separować od rówieśników, a tym samym ograniczać możliwości zdobywania doświadczeń emocjonalnych. Nieliczne badania podejmujące tę problematykę wskazują, że dzieci wychowywane w taki sposób mają problemy w zakresie funkcjonowania emocjonalnego, a zwłaszcza przejawiają trudności w rozpoznawaniu, wyrażaniu emocji oraz w prawidłowej regulacji emocjonalnej (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999).

Wyniki badań ujawniły również, że najniższy poziom inteligencji emocjonalnej osiągnęły osoby, których rodzice charakteryzowali się brakiem konsekwencji w zakresie stosowanych metod wychowawczych. Wynik ten potwierdza przypuszczenie, że brak wychowawczej konsekwencji rodziców może prowadzić do zaburzeń w zakresie rozwoju inteligencji emocjonalnej. Dziecko wychowywane w taki sposób nie ma zagwarantowanego poczucia bezpieczeństwa, nie wie, czego rodzic od niego oczekuje, nigdy nie wie, co rodzicowi będzie się podobać a co nie, a tym samym jest pozbawione optymalnych warunków do rozwoju zdolności emocjonalnych.

Zebrane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że związki między stylami wychowania a poziomem wiedzy emocjonalnej i kompetencji emocjonalnej nieco się różnią. Współczynniki korelacji okazały się wyższe w przypadku INTE niż TRE. Wydaje się, że wyniki uzyskiwane przez młodzież w Kwestionariuszu INTE (który mierzy kompetencję emocjonalną) są bardziej wrażliwe na „ilość” demokracji w stylu wychowania, zwłaszcza ojca. Natomiast w przypadku TRE (który mierzy wiedzę emocjonalną) szczególnie niekorzystne jest natężenie autokracji w stylu. Związek stylu wychowania z poziomem inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą INTE wydaje się bardziej liniowy – przyrasta wraz ze wzrostem demokratyczności rodziców. Natomiast w przypadku TRE różnice są bardziej skokowe. Być może, wiedza emocjonalna jest bardziej związana z inteligencją, a rozwojowi tej wiedzy wystarczy nie szkodzić (np. przez nadmierne wymagania i surową kontrolę, o czym była mowa wcześniej). Przygotowanie zaś dziecka do efektywnego funkcjonowania w różnego typu sytuacjach wymaga również pomocy rodziców (np. okazywanie mu ciepła i dostarczanie swobody dostosowanej do wieku).

Dodatkową prawidłowością, którą potwierdziły również i te badania, jest znaczenie płci dla poziomu inteligencji emocjonalnej. Wyniki wielu badań (np. Mayer,

Caruso, Salovey, 1999; Morand, 1999; Jaworowska, Matczak, 2001; Parker, Taylor, Bagby, 2001; Charbonneau, Nicol, 2002a; Charbonneau, Nicol, 2002b; Brackett, Mayer, 2003; Harrod, Scheer, 2005; Ogińska, Bulik, 2005; Palmer, Gignac, Manocha, Stough, 2005; Luebbers, Downey, Stough, 2007) wykazały, że kobiety uzyskują wyższe wyniki niż mężczyźni w zakresie inteligencji emocjonalnej.

Rezultaty badawcze wydają się potwierdzać odmiennosć konstruktów mierzonych za pomocą zastosowanych narzędzi do pomiaru inteligencji emocjonalnej. Wydaje się, że wiedza emocjonalna (mierzona za pomocą TRE) i kompetencje emocjonalne (mierzone za pomocą INTE) to dwa nieco inne przejawy inteligencji emocjonalnej.

Podsumowując należy zauważyć, że uzyskane rezultaty badawcze są zgodne z oczekiwaniami, choć z badań wynika również, że na poziom inteligencji emocjonalnej mogą mieć wpływ i inne czynniki nieuwzględnione w prezentowanym artykule.

Przypisy

¹ Aby określić typ stylu, wyniki w jednej ze skal powinny wynieść minimum 20 punktów, natomiast wyniki w pozostałych skalach muszą wynosić mniej niż 20 punktów. Wyjątek dotyczy stylów demokratycznego i liberalnego kochającego – tu wyniki mogą być w obu skalach powyżej 20 punktów, a styl, który uzyskał większą liczbę, jest określany jako dominujący.

Literatura

Brackett M.A., Mayer J.D.: *Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence*. „Personality and Social Psychology Bulletin” 2003, 29

Brackett M.A., Mayer J.D., Warner R.M.: *Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour*. W: P. Salovey, M.A. Brackett, J.D. Mayer (red.): *Emotional intelligence: key readings on the Mayer and Salovey model*. Dude Publishing, Port Chester, New York 2004

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

Braun-Galkowska M.: *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Tow. Naukowe KUL, Lublin 1992

Camras L.A., Ribordy S., Hill J., Martino S., Sachs V., Spaccarelli S., Stefani R.: *Maternal facial behavior and the recognition and production of emotional expression by maltreated and nonmaltreated children*. „Development Psychology” 1990, 26

Charbonneau D., Nicol A.A.M.: *Emotional intelligence and leadership in adolescents*. „Personality and Individual Differences” 2002a, 33

Charbonneau D., Nicol, A.A.M.: *Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents*. „Psychological Reports” 2002b, 90

Ciarrochi J.V., Chan A.Y.C., Caputi P.: *A critical evaluation of the emotional intelligence construct*. „Personality and Individual Differences” 2000, 28

Cicchetti H.T., Tucker D.: *Development and self-regulatory structures of the mind*. „Development & Psychopathology” 1994, 6

Eisenberg N., Fabes R.A., Schaller M., Carlo G., Miller G.A.: *The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding*. „Child Development” 1991, 62

Eisenberg N., Fabes R.A., Losoya S.: *Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja*. W: P. Salovey, D. Sluyter (red.): *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Dom Wydawniczy Rebs, Poznań 1999

Field D.: *Osobowość rodzinne*. Oficyna Wydawnicza „Logos” (wyd. II), Warszawa 1999

- Furnham A., Clark K., Bailey K.: *Sex differences in estimates of multiple intelligences*. „European Journal of Personality” 1999, 13
- Furnham A.: *Self-estimates of intelligence: Culture and gender difference in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligences*. „Personality and Individual Differences” 2001, 31
- Harrod N.R., Scheer S.: *An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics*. „Adolescence” 2005, 40
- Hodgins H.S., Belch C.: *Interparental violence and nonverbal abilities*. „Journal of Nonverbal Behavior” 2000, 24
- Jaworowska A., Matczak A.: *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE* N.S. Schutte, J.M. Malouffa, L.E. Hall, D.J. Haggerty'ego, J.T. Cooper, C.J. Golden, L. Dornheim. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Tow. Psychologicznego, Warszawa 2001
- Knopp K.: *Inteligencja emocjonalna a temperament studentów oraz postawy rodzicielskie ich matek i ojców*. „Roczniki Psychologiczne” 2007, nr 10
- Lopes P.N., Salovey P., Straus R.: *Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationship*. „Personality and Individual Differences” 2003, 35
- Lopes P.N., Salovey P., Cote S., Beers M.: *Emotion regulation abilities and the quality of social interaction*. „Emotion” 2005, 5
- Luebbers S., Downey L.A., Stough C.: *The development of an adolescent measure of EI*. „Personality and Individual Differences” 2007, 42
- Martowska K.: *Cechy środowiska rodzinnego a inteligencja emocjonalna u dzieci*. „Studia Psychologica” 2007, nr 5
- Martowska K.: *Badania nad inteligencją emocjonalną*. W: W. J. Wysocki (red.): *Patriae Commodis Serviens. Księga Pamiątkowa dedykowana Prezydentowi RP Ryszardowi Kaczorowskiemu*. Wyd. UKSW, Warszawa 2008
- Matczak A.: *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*. „Studia Psychologica” 2001, nr 2
- Matczak A.: *Zarys psychologii rozwoju*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003
- Matczak A.: *Temperament a inteligencja emocjonalna*. „Psychologia-Etologia-Genetyka” 2004, nr 10
- Matczak A.: *Uwarunkowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społeczno-emocjonalnych. Raport końcowy z realizacji projektu 2 H01 F 062 23 w latach 2002–2005*. Warszawa 2005
- Matczak A.: *Natura i struktura inteligencji emocjonalnej*. „Psychologia-Etologia-Genetyka” 2006, nr 13
- Matczak A.: *Rola inteligencji emocjonalnej*. „Studia Psychologiczne” 2007, nr 45
- Matczak A.: *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?* W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.): *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa (w druku).
- Matczak A., Piekarska J.: *Korelaty wiedzy emocjonalnej mierzonej Testem Rozumienia Emocji*. „Psychologia, Edukacja i Społeczeństwo” 2007, nr 4
- Mayer J.D., Salovey P.: *Czym jest inteligencja emocjonalna?* W: P. Salovey, D. Sluyter (red.): *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999
- Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P.: *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. „Intelligence” 1999, 27
- Morand D.A.: *Family size and intelligence revisited: the role of emotional intelligence*. „Psychological Reports” 1999, 84
- Ogińska-Bulik N.: *Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers*. „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health” 2005, 18
- Palmer B.R., Gignac G., Manocha R., Stough C.: *A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0*. „Intelligence” 2005, 33
- Parker J.D.A., Taylor G.J., Bagby R.M.: *The relationships between emotional intelligence and alexithymia*. „Personality and Individual Differences” 2001, 30
- Petrides K.V., Furnham A.: *Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence*. „Sex Roles” 2000, 42
- Petrides K.V., Furnham A., Martin G.N.: *Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes*. „The Journal of Social Psychology” 2004, 144

- Piekarska J.: *Inteligencja emocjonalna młodzieży a sposoby reagowania rodziców w sytuacjach problemowych*. „Psychologia Rozwojowa” 2004, nr 9
- Plomin R., Emde R.N., Braungart J.M., Campos J., Corley R., Fulkner D.W., Kagan J., Reznick J.S., Robinson J., Zahn-Waxler C., DeFries J.C.: *Genetic change and continuity from fourteen to twenty months: The MacArthur Longitudinal Study*. „Child Development” 1993, 64
- Pollak S.D., Cicchetti D., Hornung K., Reed A.: *Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect*. „Developmental Psychology” 2000, 36
- Pollak S.D., Cicchetti D., Klorman R., Brumaghim J.T.: *Cognitive brain event-related potentials and emotion processing in maltreated children*. „Child Development” 1997, 68
- Rammstedt B., Rammsayer T.: *Sex differences in self-estimates of different aspects of intelligence*. „Personality and Individual Differences” 2000, 29
- Ryś M.: *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2001
- Salovey P., Mayer J.D.: *Emotional intelligence*. „Imagination, Cognition, and Personality” 1990, 9
- Salovey P., Sluyter D.J. (red.): *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999
- Zhou Q., Eisenberg N., Losoya S.H., Fabes R.A., Reiser M., Guthrie I.K., Murphy B.C., Cumberland A.J., Shepard S.A.: *The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study*. „Child Development” 2002, 73
- Ziemska M.: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa 1973.

Emotional intelligence of secondary-school pupils and educational influences of their parents

This paper examines the relation between emotional intelligence and adolescent's perception of family interactions. 303 adolescents completed self-report measure of parent's educational styles (Ryś, 2001). Emotional intelligence was measured with the Emotional Intelligence Scale (Schutte et al., 1998; polish adaptation by Jaworowska and Matczak, 2001), and the Understanding Emotions Test (Matczak, Piekarska, 2008). The results indicate that individual differences in adolescent's emotional intelligence are related to their family experiences. The adolescents brought up in a democratic parents' educational style distinguish themselves from those who were brought up in an autocratic parents' educational style as having higher level of emotional intelligence.

Anna Perkowska-Klejman
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

IDENTYFIKACJA NAUCZYCIELI Z PŁCIĄ A ICH RELACJE Z UCZNIAMI¹

Szkola jest miejscem codziennych kontaktów między ludźmi. Relacje nauczyciel – uczeń stanowią podstawę procesu edukacji. Aby nauczanie przebiegało prawidłowo, niezbędne jest porozumienie między nauczycielem i uczniem w sferze stosunków interpersonalnych. Proces edukacji i wychowania zależy w dużej mierze (a może przede wszystkim?) od jakości relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń. Relacje te wpływają na codzienną atmosferę na zajęciach oraz wyniki osiągane przez uczniów na egzaminach. W najszerszym zaś znaczeniu oddziałują na osobowość wychowanka. Istnieje wiele czynników związanych z funkcjonowaniem nauczycieli w relacjach z uczniami. Wśród nich mogą znajdować się płeć oraz płciowość nauczycieli. Płciowość jest pojęciem psychospołecznym, obejmującym zbiór cech fizycznych, społecznych oraz psychicznych określających przynależność do danej płci biologicznej. Ze względu na płeć dzielimy ludzi na kobiety i mężczyzn, a o męskości bądź kobiecości mówimy wówczas, gdy kategoryzujemy ze względu na płciowość. Żyjemy w czasach zmiany paradygmatu roli płciowej, dlatego współcześnie zdarza się, że mężczyźni cechują się kobiecością i odwrotnie, istnieją kobiety, dla których charakterystyczny jest pierwiastek męski.

Cel i pytania badawcze

Celem podjętych badań było ustalenie, czy płeć jako własność biologiczna oraz tożsamość płciowa nauczycieli pozostają w związku z ich relacjami interpersonalnymi w spostrzeżeniach uczniów. Przedmiot zainteresowania niniejszych studiów stanowiły więc płeć i płciowość nauczycieli oraz percepcja relacji interpersonalnych nauczycieli przez uczniów. W pracy postawiono dwa pytania badawcze. Pierwsze odnosiło się do tego, czy kobiety oraz mężczyźni w rolach nauczycieli są inaczej odbierani przez uczniów w zakresie wykazywanych zachowań interpersonalnych. W pytaniu drugim chodziło o ustalenie związku między tożsamością płciową nauczycieli – rozumianą jako poziom ich kobiecości i męskości – a relacjami interpersonalnymi tych nauczycieli wobec i w ocenie uczniów.

Wykonano wiele badań na temat społecznego funkcjonowania osób w zależności od wykazywanego przez nie poziomu kobiecości i męskości. Można więc sformułować przypuszczenie – jak nauczyciele mężczy i kobiety mogą zachowywać się wobec uczniów. Jednostki, u których dominuje pierwiastek kobiecy, będą ciepłe,

opiekuńcze i troskliwe w kontaktach z innymi ludźmi (Bem, 2000; Kuczyńska, 1992). Osoby nacechowane męskością podczas interakcji będą wykazywać takie cechy, jak: zasadniczość, zdolność przekonywania, pewność siebie (Bem, 2000; Kuczyńska, 1992).

Kontekst studiów

Problematyka badań nawiązuje z jednej strony do wiedzy na temat tożsamości płciowej ludzi, z drugiej do wiedzy o relacjach interpersonalnych. Identyfikację płciową definiowano jako utożsamianie się podmiotu z płcią męską lub żeńską. Podstawowym kontekstem studiów była teoria schematów płciowych Bem (1994). Teorię badań stanowił także model stosunków interpersonalnych nauczyciel – uczeń autorstwa Wubbelsa (i in. 1993) oparty na koncepcji osobowości Learego (1957).

Teoria schematów płciowych (Bem, 1994) definiuje płciowość czy też tożsamość płciową jako układ cech psychicznych związanych z płcią biologiczną. Cechy te kształtowane są u człowieka od wczesnego dzieciństwa poprzez oddziaływania społeczno-kulturowe. Bem (1994) uznała, że związane z płcią atrybuty dzielą się na męskie i kobiece oraz że mogą one występować jednocześnie u danej osoby, niezależnie od jej płci biologicznej. Tak pojmowany nowy model męskości – kobiecości wyrażał ideę unifikacji płci w wymiarze psychologicznym i społecznym. Wcześniej – do lat siedemdziesiątych XX wieku – w naukach społecznych dominowało przekonanie, że to, co kobiece, jest przeciwieństwem tego, co męskie i odwrotnie – to, co męskie, stanowiło opozycję wobec tego, co kobiece. Ponadto uważano, że zachowanie, które odbiega od wzorca typowości płciowej, stanowi psychologiczną dewiację i ma charakter dysfunkcyjny.

Bem (za: Kuczyńska 1992) uważa, że człowiek może identyfikować się z płcią na cztery sposoby. Zgodnie z tym założeniem wyróżniła cztery typy płci psychologicznej: określoną, androgyniczną, nieokreśloną i krzyżową. Tak definiowana tożsamość płciowa odgrywa ważną rolę w funkcjonowaniu społecznym. Elementem tego funkcjonowania są z kolei przejawiane wobec innych relacje interpersonalne.

Osoby o określonej identyfikacji z płcią posiadają cechy psychiczne charakterystyczne dla własnej płci biologicznej (kobiece – kobiety, męskie – mężczyźni). Jednostki te zachowują się zgodnie z tradycyjnym stereotypem kobiecości lub męskości (Bem, Lenney, 1976; Rosenfeld i in., 1979; Jasiocki, 1990; Bem, 2000). Kobiety kobiece są ciepłe, uczuciowe, opiekuńcze. Mężczyźni męscy są rywalizujący, nastawieni na sukces, samowystarczalni. Osoby androgyniczne, niezależnie od płci biologicznej, posiadają silnie zaznaczone charakterystyki zarówno kobiece, jak i męskie. Jednostki te charakteryzują się tym, że przejawiają dużą elastyczność form reagowania i potrafią adaptować się do danej sytuacji (Bem, 1975, 2000; Mandal, 1999, 2002; Stojanowska, 2002; Cheng, 2005). W zależności od potrzeb ujawniają męskie lub kobiece wzory zachowań. Osoby o krzyżowej płci psychologicznej (męskie kobiety i kobiece mężczyźni) mają duże nasycenie cech psychicznych odpowiadających płci przeciwnej wobec ich własnej płci biologicznej. Kobiety należące do tej grupy charakteryzują się właściwościami, które odpowiadają stereotypowym cechom męskim (np. rywalizacją, nastawieniem na

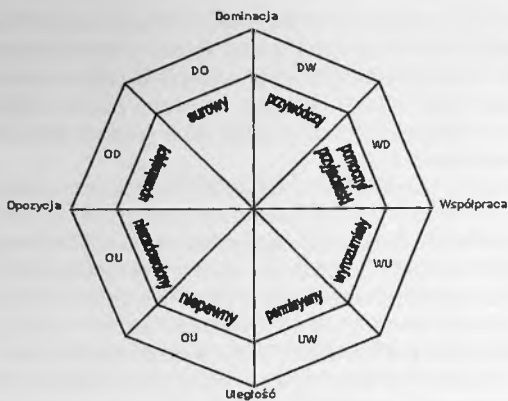
sukces). Mężczyźni wykazują cechy typowo kobiece (np. zdolność do poświęceń, wrażliwość, gospodarność) (Kuczyńska, 1992). Osoby o nieokreślonej płci psychologicznej – zarówno mężczyźni jak i kobiety – mają słabo zaznaczone kobiece i męskie rysy osobowości. Bem (2000) twierdzi, że osoby nieokreślone mogą ujawniać szereg deficytów behawioralnych w sytuacjach społecznych i mieć problemy z osobistym przystosowaniem.

Drugim – obok teorii schematów płciowych – kontekstem przeprowadzonych badań była wiedza o relacjach interpersonalnych nauczycieli w odbiorze uczniów. Przydatnym w niniejszych badaniach myśleniem o relacjach interpersonalnych okazała się koncepcja Learego (1957). Autor opracował system klasyfikacji zachowania się ludzi w kontaktach interpersonalnych. Dwa główne rodzaje stosunków między ludźmi opisał na prostopadłych względem siebie wymiarach. Pierwszy wymiar odnosi się do kategorii „władza”. Opisano go na kontinuum: „dominacja” vs „uległość”. Drugi wymiar związany jest z nastawieniem emocjonalnym i opisano go na kontinuum: „wrogość” vs „miłość”.

Badania z zakresu relacji interpersonalnych między uczniami i nauczycielami – z wykorzystaniem teorii Learego – prowadzili w Holandii Wubbels, Créton i Hooymayers (1993). Autorzy przygotowali model mapy stosunków interpersonalnych nauczyciel – uczeń. W modelu tym interakcje nauczyciel – uczeń opisane zostały na dwóch prostopadłych względem siebie wymiarach, tj. „dominacja” vs „uległość” i „opozycja” vs „współpraca”. W tym przypadku pierwszy wymiar związany jest z kontrolą. Każdy nauczyciel, pozostając w kontaktach z uczniami, pełni w tej interakcji swoistą funkcję nadzorującą. Jeden w większym zakresie planuje, wydaje polecenia oraz dominuje. Inny nauczyciel będzie bardziej uległy, a nawet wycofany. Drugi wymiar dotyczy interpersonalnego porozumienia oraz serdeczności nauczycieli przejawianej w kontaktach z uczniami. I tak, nastawienie nauczyciela wobec ucznia może charakteryzować się troską, chęcią zrozumienia spraw wychowanka oraz jego akceptacją. Zachowanie nauczyciela wobec ucznia może jednak przyjmować formy odrzucenia, wyższości i ignorancji.

Wymiary relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń, analogicznie jak w modelu Learego, przedstawiono w systemie kołowego kontinuum podzielonego na osiem równych sektorów w taki sposób, aby każdy z nich opisywał różne zachowania interpersonalne nauczycieli wobec uczniów. W niniejszych studiach, adaptując model Wubbelsa (i in., 1993), wyróżniono następujące osiem kategorii ustosunkowań nauczycieli wobec uczniów: przywództwo, pomocniczość/przyjaźliwość, wyrozumiałość, permissywność, niepewność, niezadowolenie, zachowania upominające i surowość.

W modelu każdy z sektorów został oznaczony symbolami: DW, WD itd., zgodnie z ich umiejscowieniem w obrębie odpowiednich wymiarów. Przykładowo, sektor DW jest oparty na dominacji i współpracy, jednak aspekt dominacji przeważa nad aspektem współpracy. W sektorze WD przeważający jest aspekt współpracy nad aspektem dominacji. Granice między sektorami nie są ścisłe. Możliwe jest nakładanie się zachowań z sąsiadującymi ze sobą sektorami. Jeśli dane sektory znajdują się naprzeciwko siebie, to dotyczą całkowicie odmiennych postępowania nauczycieli. Przykładowo – sektor UW opisuje zachowania świadczące o uległości nauczyciela i odpowiedzialności uczniów za siebie. Z kolei sektor DO obejmuje zachowania charakteryzujące surowość nauczyciela. Warto podkreślić, że



Rys. 1. Model mapy relacji interpersonalnych nauczycieli – uczniów (Wubbels i in., 1993)

nauczyciele podczas lekcji często przejawiają zachowania mieszczące się w różnych sektorach. Występują sytuacje dydaktyczne, w których nauczyciel udziela uczniom upomnień lub czuje się niezadowolony. Ten sam nauczyciel w innych sytuacjach może przejawiać serdeczność i chęć pomocy uczniom, może również promować samodzielność i odpowiedzialność uczniów. Profil zachowania interpersonalnego nauczyciela stanowi więc zbiór zachowań ze wszystkich ośmiu sektorów. Zwykle jednak jest tak, że u konkretnego nauczyciela określone style komunikacji, najczęściej sąsiadujące ze sobą, przeważają nad innymi zachowaniami interpersonalnymi.

Metoda

Podstawą diagnozy tożsamości płciowej badanych nauczycieli były dane zebrane za pomocą polskiej wersji Inwentarza do Oceny Płci Psychologicznej opracowanej przez Kuczyńską (1992). Narzędzie składa się z 35 pozycji, które są określeniami cech zachowania. W kwestionariuszu tym cechy męskie i kobiece traktowane są jako dwie odrębne, zdefiniowane kulturowo skale: męskości i kobiecości. 15 pozycji stanowią cechy uznane za typowo kobiece w kulturze polskiej (np. wrażliwy, uczuciowy), 15 pozycji stanowią cechy uznane za charakterystyczne dla płci męskiej w kulturze polskiej (np. dominujący, niezależny), 5 pozostałych pozycji stanowią cechy neutralne, które pełnią rolę buforową. Określanie płci psychologicznej polega na samoopisie. Osoba badana zgodnie z instrukcją zaznacza, na ile każda z 35 cech jej zdaniem charakteryzuje ją samą.

Do pomiaru postrzegania przez uczniów relacji interpersonalnych nauczycieli użyto adaptowanego na potrzeby niniejszych studiów narzędzia Kwestionariusz Interakcji Nauczyciela autorstwa Wubbels (i in., 1993). Narzędzie składa się z ośmiu skal (przywódczy, pomocny/przyjacielski, wyrozumiały, permisywny, niepewny, niezadowolony, upominający, surowy), na które przypada po sześć stwierdzeń opisujących konkretne zachowania nauczyciela względem uczniów. Przy-

kładem stwierdzenia ze skali przywódczy jest: *Ten nauczyciel mówi z pasją o swoim przedmiocie*. Jednym ze stwierdzeń skali upominający jest: *Szybko się złości*. *Wygląda na niepewnego* – to przykładowe stwierdzenie ze skali niepewny. Uczniowie oceniali zachowanie nauczyciela za pomocą pięciopunktowej skali Likerta (od 0 – nigdy do 4 – zawsze). Narzędzie jest skonstruowane w taki sposób, że na ostateczny wynik – pełen obraz zachowań interpersonalnych nauczyciela w percepcji uczniów – składa się osiem średnich, tyle ile jest skal w kwestionariuszu. Psychometryczne właściwości narzędzia były analizowane podczas wielu studiów w różnych krajach. Wartość współczynnika Alpha Cronbacha dla poszczególnych skal wahała się między 0,73 a 0,96 (Wubbels i Levy, 1991; Wubbels, 1993; Goh i Fraser, 1996).

Charakterystyka próby badanej

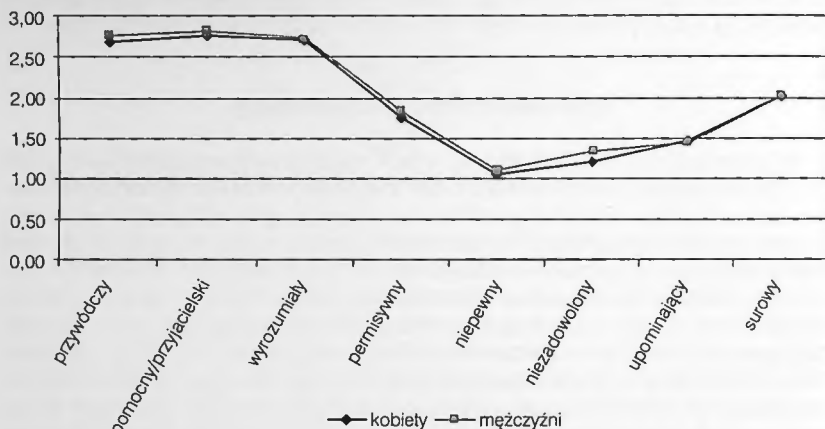
W badaniach wzięło udział 48 nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych oraz 988 ich uczniów. Badani reprezentowali różne środowiska: wielkomiejskie, małomiasteczkowe, wiejskie. Ponieważ zasadniczym celem przeprowadzonych badań było ustalenie, czy percepcja relacji interpersonalnych nauczycieli wiąże się z ich płcią psychologiczną, do badania wyselekcjonowano nauczycieli w taki sposób, aby reprezentowali każdy typ tożsamości płciowej. Zatem wśród badanych znaleźli się mężczyźni: męscy, androgyniczni, kobiety i nieokreśleni oraz kobiety: kobiece, androgyniczne, męskie i nieokreślone. Byli to nauczyciele o różnym stażu zawodowym ($M^2=14,15$ lat) nauczający przedmiotów humanistycznych ($N^3=19$), matematyczno-przyrodniczych ($N=19$) oraz sportowych ($N=10$). Na temat relacji interpersonalnych każdego z nauczycieli wypowiedziała się grupa około dwudziestu uczniów. Uszczegóławiając – zgodnie z wymogami narzędzia – były to dziesięcioosobowe grupy uczniów z dwóch klas. Dodatkowym warunkiem doboru próby uczniów było to, iż musieli oni uczyć się na zajęciach nauczyciela, którego oceniali co najmniej przez rok. Uczniowie nie udzielali żadnych informacji o sobie, stąd nie wiadomo np., jaki jest rozkład płci i wieku w badanej grupie.

Wyniki badań

Warto przypomnieć, że celem badań było ukazanie zależności między płcią i tożsamością płciową nauczycieli a ich relacjami interpersonalnymi w ocenie uczniów. Uzyskane wyniki przedstawiają więc z jednej strony związek płci biologicznej nauczycieli z uczniowską percepcją ich właściwości interpersonalnych. Z drugiej strony mamy dane na temat współwystępowania płci psychologicznej nauczycieli z ich zachowaniami społecznymi w spostrzeżeniach uczniów. W pierwszej kolejności zostaną przedstawione wyniki badań na temat odbioru przez uczniów interpersonalnych właściwości kobiet i mężczyzn. Następnie zaprezentowany zostanie sposób uczniowskiej percepcji nauczycielek, a następnie nauczycieli (mężczyzn) o poszczególnych typach tożsamości płciowej (określonej, androgynicznej, krzyżowej i nieokreślonej).

Aby ukazać związek płci biologicznej nauczycieli z ich relacjami interpersonalnymi w percepcji uczniów, 48-osobową grupę badaną podzielono na podgrupy

kobiet (23 osoby) i mężczyzn (25 osób). Sprawdzono, w jakim zakresie uczniowie widzą w tych podgrupach zachowania: przywódcze, pomocne/przyjacielskie, wyrozumiałe, permissywne, niepewne, niezadowolone, upominające, surowe. Średnie wartości uzyskane przez nauczycieli: kobiety i mężczyzn na poszczególnych skalach Kwestionariusza Interakcji Nauczyciela zaprezentowano na rysunku 2. Aby stwierdzić, czy ewentualne różnice między percepcją poszczególnych zachowań interpersonalnych kobiet i mężczyzn mają znaczenie statystyczne, przeprowadzono test F^4 , który jest odpowiednikiem analizy wariancji.



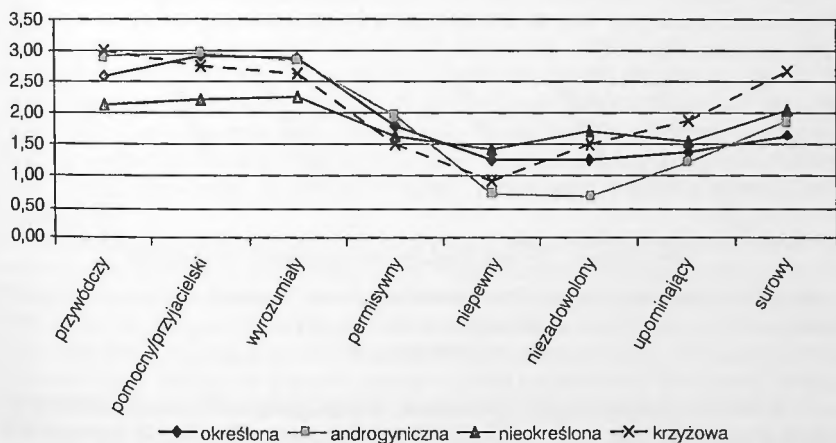
Rys. 2. Płeć biologiczna a średnie wskaźniki własności nauczycieli w percepcji uczniów

Rysunek 2 ilustruje to, że relacje interpersonalne nauczycieli – kobiet i mężczyzn są opisywane przez uczniów prawie identycznie. Różnice średnich wyników kobiet i mężczyzn na każdej ze skal Kwestionariusza Interakcji Nauczyciela są minimalne, a w przypadku skali surowy brak jakichkolwiek różnic. Wartość statystyki F (od $F=,00$ do $F=,56$) dla wszystkich skal była bardzo niska. W żadnym przypadku nie uzyskano różnic istotnych statystycznie ($p>,45$). Oznacza to, że nie istnieją empiryczne przesłanki uprawniające do stwierdzenia zależności między płcią biologiczną nauczyciela a relacjami społecznymi nauczyciel – uczeń. Innymi słowy, porównanie średnich wyników kobiet i mężczyzn na ośmiu skalach Kwestionariusza Interakcji Nauczyciela, podobnie jak i wyniki testu F , wskazują na to, że charakter relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń nie pozostaje w związku z płcią biologiczną nauczyciela. Tak więc, to czy dany nauczyciel jest kobietą czy mężczyzną nie wpływa na jego funkcjonowanie interpersonalne w roli nauczyciela, przynajmniej z punktu widzenia ucznia.

W kontekście tych ustaleń szczególnie interesujące wydaje się pytanie o związek płci psychologicznej nauczycieli z percepcją ich relacji społecznych przez uczniów. Aby dokonać stosownych porównań, grupy nauczycieli o poszczególnych typach płci psychologicznej zostały ocenione przez uczniów w zakresie przejawianych relacji interpersonalnych. Warto przypomnieć, że nauczyciele poddani

badaniu stanowili celowo dobraną grupę – w taki sposób, aby reprezentowali każdy typ tożsamości płciowej. A zatem wśród badanych nauczycielek znalazło się siedem kobiet kobiecych, tyle samo androgynicznych, pięć męskich i cztery kobiety o nieokreślonej płci psychologicznej. Mężczyźni w liczbie po siedmiu reprezentowali męską, androgyniczną i nieokreśloną tożsamość płciową. Mężczyzn kobiecych w badanej grupie było czterech. Płeć psychologiczna zawsze ustalana jest w związku z płcią biologiczną. Mówimy np. o kobiecych mężczyźna, nieokreślonych kobietach, a nie o kobiecych, nieokreślonych ludziach. W związku z powyższym najpierw dokonane zostanie porównanie czterech grup kobiet w zakresie własności przypisywanych im przez uczniów. Następnie dokonana zostanie analogiczna analiza dla czterech grup mężczyzn.

W celu stwierdzenia, czy istnieje związek między płcią psychologiczną nauczycielek a własnościami przypisywanymi im przez uczniów, obliczono średnie wskaźniki zachowań interpersonalnych nauczycielek na poszczególnych skalach *Kwestionariusza Interakcji Nauczyciela*. Posłużono się również statystyką F. Analizę wariancji przeprowadzono dla średnich wyników z ośmiu skal. Tymi sposobami porównano, w jaki sposób uczniowie percepowali cechy interpersonalne czterech grup nauczycielek: kobiecej, androgynicznej, nieokreślonej i męskiej. Wyniki analiz zaprezentowano na rysunku 3.

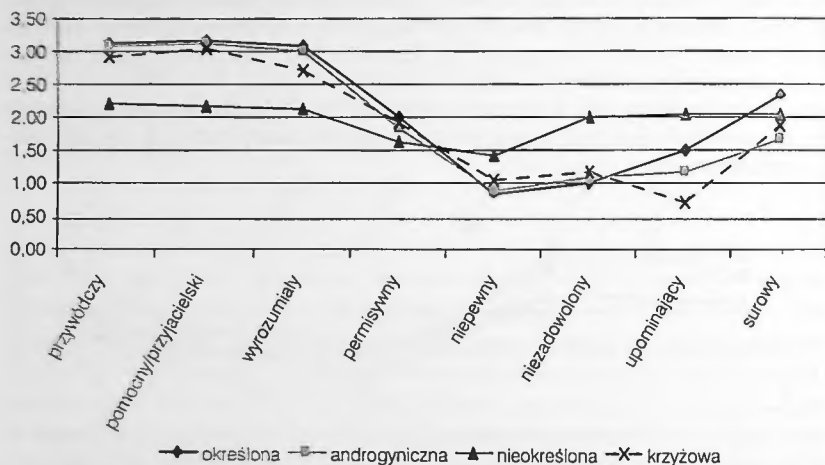


Rys. 3. Płeć psychologiczna a średnie wskaźniki zachowań interpersonalnych nauczycielek w percepcji uczniów
* $p < 0,05$ ** $p = ,057$

Wartość statystyki F dla trzech skal była wysoka i istotna statystycznie. Mowa tu o skalach: niepewny ($F=3,17$; $p < 0,05$), niezadowolony ($F=4,42$; $p < 0,05$), surowy ($F=4,62$; $p < 0,05$). Bliskie istotności statystycznej były wyniki ze skali przywódczy ($F=2,98$; $p = ,057$). Można zatem uznać, że płeć psychologiczna kobiet pozostaje w związku z percepowanymi zachowaniami interpersonalnymi opisanymi za pomocą czterech wymienionych skal. Związek, o którym mowa, nie został wykryty w przypadku pozostałych kategorii własności interpersonalnych

nauczycielek, tj. zachowań: pomocniczo/przyjacielskich, wyrozumiałych, permissywnych i upominających. Oznacza to, iż płć psychologiczna nie różnicowała badanych kobiet pod względem przejawianych przez nie zachowań interpersonalnych opisanych za pomocą tych czterech skal.

Dane na temat związku płci psychologicznej męzczyzn z przypisywanymi im własnościami zaprezentowano w takim samym układzie, jak uczyniono to dla badanych kobiet. Tak więc, przedstawiono percepcję średnich wskaźników własności nauczycieli zróżnicowanych według płci psychologicznej. Zastosowano również analizę wariancji, aby ukazać, które kategorie zachowań interpersonalnych badanych męzczyzn współwystępują z ich płcią psychologiczną. Graficznie percepcję ośmiu kategorii relacji interpersonalnych badanych grup nauczycieli zaprezentowano na rysunku 4.



Rys. 4. Płć psychologiczna a średnie wskaźniki zachowań interpersonalnych nauczycieli (męzczyzn) w percepcji uczniów

* $p < 0,05$ ** $p = ,068$

O współwystępowaniu percepowanych relacji interpersonalnych nauczycieli z płcią psychologiczną możemy mówić w sześciu przypadkach. Na tyłu skalach Kwestionariusza Interakcji Nauczyciela odnotowano istotne statystycznie wyniki analizy wariancji. U męzczyzn mamy do czynienia z dwiema kategoriami więcej niż u kobiet. Największe różnice w zakresie percepcji przez uczniów nauczycieli o różnych typach płci psychologicznej ujawniły się na skali upominający ($F=13,10$; $p < 0,05$). Kolejne skale, na których odnotowano istotne statystycznie różnice, to skale: przywódczy ($F=7,69$; $p < 0,05$), niezadowolony ($F=5,81$; $p < 0,05$), wyrozumiały ($F=5,39$; $p < 0,05$) i pomocniczo/przyjacielski ($F=4,78$; $p < 0,05$). Spostrzeżona niepewność różnicowała nauczycieli o poszczególnych typach płci psychologicznej na granicy istotności statystycznej ($F=2,76$; $p=0,68$). Percepcja permissywnych oraz surowych zachowań interpersonalnych nauczycieli nie pozostawała w związku z ich płcią psychologiczną. Świadczą o tym niskie wyniki statystyki

F dla tych dwóch skal. Warto zauważyć, że w przypadku skal: pomocniczo/przyjacielski, wyrozumiały i upominający badane kobiety nie wykazywały istotnych statystycznie różnic w zależności od ich identyfikacji z płcią, natomiast mężczyźni takie różnice wykazywali. Z kolei zachowania interpersonalne opisane przez skalę przywódczy, niepewny i niezadowolony różnicują zarówno grupy badanych kobiet, jak i mężczyzn. Jak widać, na rysunku 4 średnie wskaźniki zachowań interpersonalnych nauczycieli o nieokreślonej płci psychologicznej na większości skal Kwestionariusza Interakcji Nauczyciela w znacznym stopniu odbiegają od wyników pozostałych grup nauczycieli. Można zatem stwierdzić, że ta grupa jest oceniana przez uczniów jako wyraźnie inna w porównaniu z grupami wykazującymi pozostałe typy identyfikacji z płcią.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Analizując wyniki porównywano, w jaki sposób uczniowie spostrzegają relacje interpersonalne kobiet i mężczyzn. Okazało się, że zachowania społeczne tych dwóch grup są widziane przez uczniów w zasadzie tak samo. Trudno wnioskować na temat typowości uzyskanego wyniku. Rezultaty dotychczasowych badań na temat tego, czy płeć biologiczna pozostaje w związku z relacjami interpersonalnymi nauczycieli nie są jednoznaczne. I tak, uzyskane w niniejszych studiach wyniki są spójne z wcześniejszymi wynikami Leviego (i in., 1993), ale nie są tożsame z wynikami uzyskanymi przez Hopf i Hatzichristou (1999) czy Meece (1987). Rezultaty badań są sprzeczne z wieloma stereotypami funkcjonującymi na temat mężczyzn i kobiet w relacjach społecznych. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, iż nieprawdą jest to, że w relacjach interpersonalnych nauczyciel – uczeń mężczyźni są bardziej surowi, wymagający, a kobiety uległe i przyzwalające.

Rozważając tożsamość płciową nauczycieli jako korelat przypisywanych nauczycielom własności, zauważamy inne rodzaje zależności między płcią psychologiczną a relacjami nauczyciel – uczeń w badanych próbach kobiet i mężczyzn. Płeć psychologiczna kobiet wiązała się w większości z negatywnymi kategoriami ustosunkowań nauczycieli wobec uczniów, tj. z: niepewnością, niezadowolaniem i surowością. Relacje, o których mowa, zostały ustalone na podstawie różnicy w zakresie percepcji niepożądanych charakterystyk interpersonalnych na wysokim poziomie głównie u nauczycielek nieokreślonych i męskich oraz na niskim poziomie u nauczycielek androgynicznych. W badanej grupie mężczyzn zauważamy w większym stopniu niż u kobiet zależność między tożsamością płciową a percepcją pozytywnych relacji interpersonalnych. Innymi słowy, zachowania przywódcze, pomocniczo/przyjacielskie oraz wyrozumiałe były różnicowane przez płeć psychologiczną w badanej próbie mężczyzn. Warto przypomnieć, że mężczyźni androgyniczni i męscy byli oceniani wysoko przez uczniów w tych kategoriach, a nauczyciele nieokreśleni nisko. Należy dodać, iż płeć psychologiczna mężczyzn pozostawała w związku także z niektórymi negatywnymi charakterystykami nauczycieli, mianowicie z niepewnością, niezadowolaniem oraz nominatywnością. W tym wypadku identyfikacja nieokreślona związana była z tymi zachowaniami na wysokim poziomie. Zestawiając dane odnoszące się do płci psychologicznej

nauczycielek i nauczycieli (mężczyzn) zauważamy także, że tożsamość płciowa jest silniej związana z zachowaniami społecznymi mężczyzn niż kobiet. Świadczy o tym nie tylko liczba kategorii ustosunkowań interpersonalnych nauczyciel – uczeń, z percepcją których współwystępowała płéć psychologiczna, ale także wartości statystyki F. Wyniki analizy wariancji dla wszystkich kategorii zachowań interpersonalnych kobiet były niższe od $F=5,00$, natomiast w grupie mężczyzn w czterech przypadkach wyniki te zawarte były w przedziale od $F=5,39$ do $F=13,10$.

Dokonując podsumowania wyników badań, warto bliżej przyjrzeć się nauczycielom o poszczególnych typach psychologicznej w zakresie ich funkcjonowania w relacjach z uczniami. Zatem kolejno zostaną zaprezentowane własności interpersonalne nauczycieli o określonej, androgynicznej, krzyżowej i nieokreślonej tożsamości. Podkreślone zostaną treści mówiące o tym, co wynika dla ucznia z faktu, że jest on nauczany np. przez osobę androgyniczną czy nieokreśloną.

Rozpocznijmy od nauczycieli o określonej płci psychologicznej. Nauczycielki kobiece – w odróżnieniu od mężczyzn męskich – nie wykazywały w kontaktach z uczniami właściwości interpersonalnych odpowiadających stereotypowi własnej płci biologicznej. Natomiast u mężczyzn zauważalny jest stosunkowo wysoki stopień zachowań surowych. Można więc uznać, że mężczyźni ci w relacji z uczniami postępują zgodnie ze stereotypem własnej płci – są w wysokim stopniu dominujący.

Ciekawe wnioski można wysunąć na temat funkcjonowania w relacjach z uczniami nauczycieli o androgynicznej płci psychologicznej. Nauczyciele ci wykazywali bowiem najbardziej pożądane z punktu widzenia ucznia zachowania interpersonalne. Byli oni wysoko oceniani przez uczniów na skalach przywódczy, pomocny/przyjacielski i wyrozumiały oraz nisko na skalach niepewny, niezadowolony i upominający. Tak samo byli oceniani „idealni nauczyciele” (Wubbels, Levy, 1991; Levy i in., 1993; Szternberg i in., 2005). Należy jednak podkreślić, że wiele cech interpersonalnych nauczycieli androgynicznych było spostrzeganych podobnie u nauczycieli o innych typach tożsamości płciowej. Przykładowo, w zakresie pomocniczo/przyjacielskich i wyrozumiałych zachowań interpersonalnych kobiety androgyniczne nie różniły się od kobiety kobiecych. Wyniki uzyskane na skalach przywódczy, pomocny/przyjacielski i wyrozumiały przez mężczyzn androgynicznych były bardzo zbliżone do wyników uzyskanych przez męskich mężczyzn. Jednak profile interpersonalnego funkcjonowania kobiet i mężczyzn androgynicznych w spostrzeżeniach uczniów pozostają najbardziej zbliżone do profili najlepszych nauczycieli.

Uzyskano interesujące dane na temat funkcjonowania interpersonalnego nauczycieli o nieokreślonej tożsamości płciowej. Badani z tej grupy ujawnili szereg cech niepożądanych dla społecznego funkcjonowania w roli nauczyciela. Były to przede wszystkim charakterystyki interpersonalne związane z niezadowolaniem, upominaniem oraz niepewnością. Przy czym cechy te uwidaczniały się w większym stopniu u mężczyzn niż u kobiet. Warto również podkreślić, że percepcja nauczycieli nieokreślonych wyraźnie odbiegała od percepcji nauczycieli o innych typach płci psychologicznej. A zatem, uczniowie z pewnością zauważają różnice między społecznym funkcjonowaniem osób nieokreślonych a jednostek androgynicznych czy określonych.

Jeśli chodzi o wyniki związane z percepcją zachowań interpersonalnych nauczycieli o krzyżowej płci psychologicznej, to ten typ identyfikacji określał w większym stopniu funkcjonowanie w relacji z uczniami u kobiet niż u mężczyzn. Kobiety męskie były np. najwyżej oceniane na skalach przywódczy i surowy w porównaniu do kobiet o innych typach tożsamości płciowej.

Analiza wyników przeprowadzonych badań uwierzytelnia związek między konkretnymi typami płci psychologicznej nauczycieli a relacjami nauczyciel – uczeń w odbiorze uczniów. Jest to interesujące poznawczo z kilku powodów. Pierwszym jest ogólne stwierdzenie, że uczniowie dostrzegają różnice w zakresie interpersonalnego funkcjonowania nauczycieli o poszczególnych typach płci psychologicznej. Można zatem powiedzieć, że tożsamość płciowa wpływa na to, w jaki sposób jesteśmy odbierani przez innych. Drugim powodem jest możliwość sformułowania wniosku co do optymalnego – ze względu na relacje z uczniem – typu płci psychologicznej nauczyciela. Bez wątplenia tym rodzajem tożsamości okazała się androgynia psychiczna. Kobiety i mężczyźni o takim typie płci psychologicznej byli odbierani przez uczniów jako wykazujący najwięcej pożądaných u nauczycieli cech interpersonalnych. Poza tym nauczyciele androgyniczni byli odbierani jako silni liderzy o przyjaznym nastawieniu do uczniów. Takie postawy nauczycieli sprzyjają zaangażowaniu uczniów w naukę oraz uzyskiwaniu przez nich wysokich osiągnięć szkolnych (m.in.: Fisher, Rickards, 1998; Wubbels i in. 1991). Dodatkowo, uczniowie po prostu lubą przebywać na lekcjach u takich nauczycieli (Khine, Fisher, 2001). A zatem jest wiele powodów do tego, aby „opłacało się” być osobą androgyniczną, jeśli pełni się rolę nauczyciela. Wyniki badań pozwoliły również na ustalenie, który typ tożsamości płciowej nauczycieli był odbierany jako wykazujący najbardziej niepożądane charakterystyki interpersonalne. Jednoznacznie osoby o nieokreślonej identyfikacji z płcią można uznać za najgorzej przystosowane do pełnienia roli nauczyciela. Zależność ta uwidoczniła się zwłaszcza w przypadku mężczyzn, choć była również obserwowalna u kobiet. Uzyskany wynik ma wartość poznawczą, gdyż skłania do refleksji pedagogicznej, że nauczycielom nieokreślonym płciowo bardzo trudno uzyskać interpersonalne porozumienie z uczniami. W szerszym kontekście oznacza to, iż mogą oni doświadczać wielu stanów frustracji podczas codziennej pracy i czuć się nieszcześliwi.

Przypisy

¹ Artykuł prezentuje część rezultatów badań przeprowadzonych do pracy doktorskiej pt. „Identyfikacja nauczycieli z płcią a ich relacje z uczniami” napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Adama Frączka w Katedrze Psychologii Edukacyjnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

² M – średnia arytmetyczna.

³ N – liczebność.

⁴ F – współczynnik F Snedecora.

Literatura

Bem S.L.: *Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1975, nr 4

- Bem S. L.: *Androgynia psychiczna a tożsamość płciowa*. W: P. Zimbardo: *Psychologia i życie*. PWN, Warszawa 1994
- Bem S. L.: *Męskość – Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. GWP, Gdańsk 2000
- Bem S., Lenney E.: *Sex typing and avoidance of cross-sex behavior*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1976, nr 33
- Cheng C.: *Processes Underlying Gender-Role Flexibility: Do Androgynous Individuals Know More or Know How to Cope?*. „Journal of Personality” 2005, nr 3
- Fisher D., Rickards T.: *Associations between teacher-student interpersonal behaviour and student attitude to mathematics*. „Mathematics Education Research Journal” 1998, nr 10(1)
- Goh S. C., Fraser B. J.: *Validation of an elementary school version of the Questionnaire on Teacher Interaction*. „Psychological Reports” 1996, Vol. 79
- Hopf D., Hatzichristou C.: *Teacher gender-related influences in Greek schools*. „British Journal of Educational Psychology” 1999, nr 1
- Jasiecki M.: *Role związane z płcią a wzorce otwartości interpersonalnej*. „Przegląd Psychologiczny” 1990, nr 1
- Khine M. S., Fisher D.: *Classroom environment and teacher's cultural background in secondary science classes in Asian context*, 2001 (maszynopis niepublikowany)
- Kuczyńska A.: *Płeć psychiczna. Podstawy teoretyczne, dane empiryczne oraz narzędzie pomiaru*. „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 2
- Leary T.: *An interpersonal diagnosis of personality*. Ronald, New York 1957
- Levy J., Creton H., Wubbels T.: *Perceptions of Interpersonal Teacher Behavior*. W: T. Wubbels, J. Levy J. (Ed.): *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. Falmer Press, London 1993
- Mandal E.: *Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek*. „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 1
- Mandal E.: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000
- Meece J. L.: *The influence of school experiences on the development of gender schemata*. W: L. S. Liben, M. L. Signorella M. L. (Ed.): *Children's gender schemata*. CA: Jossey-Bass, San Francisco 1987
- Rosenfeld L., Civikly J., Herron J.: *Anatomical and psychological sex differences*. W: G. Chelune G. (Ed.): *Self-disclosure. Origins, parents, and implication of openness in interpersonal relationship*. Jossey-Bass, San Francisco 1979
- Stojanowska E.: *Stereotypy oraz tożsamość płciowa jednostki jako wyznaczniki autoprezentacji oraz ocen społecznych*. W: E. Stojanowska (red.): *Możliwości i ograniczenia w kreowaniu własnej atrakcyjności interpersonalnej*. Wyd. APS, Warszawa 2002
- Szternberg A., Brok P. den, Hurek J.: *Zachowania interpersonalne najlepszego nauczyciela w percepcji uczniów i studentów*. „Ruch Pedagogiczny” 2005, nr 1–2
- Wubbels T.: *Teacher – student relationships in science and mathematics classes*. National Key Centre for School Science and Mathematics, Curtin University of Technology 1993 (maszynopis niepublikowany)
- Wubbels T., Créton H., Levy J., Hooymayers H.: *The Model for Interpersonal Teacher Behaviour*. W: T. Wubbels, J. Levy J. (Ed.): *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. Falmer Press, London 1993
- Wubbels T., Levy J.: *A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers*. „International Journal of Intercultural Relationships” 1991, Vol. 15

The teachers' identification with their gender and their relationships with pupils

The major purpose of the study was to examine the relationship between teachers' sex and gender and the perception of their interpersonal behaviour by adolescents. The author would like to indicate if and how teachers' gender influences their perception by students. The samples consisted of 48 Polish secondary school teachers and 988 secondary school students, in public schools in Poland.

The Polish version of the *Bem Sex Role Inventory* was used to identify teachers in masculine, feminine, androgynous, and undifferentiated groups. A *Questionnaire on Teacher Interaction* was completed by the subjects. In this questionnaire, subjects were asked: how do they perceive their teachers?

At first, the results suggested that there is no significant difference in the perception of men and women teachers by students. However, further investigation of the results of the F statistic suggested that: Androgynous and masculine women were significantly higher on the leadership scales than undifferentiated women. Androgynous women were significantly lower on the uncertain scales than feminine and undifferentiated women. Masculine, androgynous and feminine men were significantly higher on the leadership and helpful/friendly scales than undifferentiated men. Feminine men were lower on the admonishing scale than masculine and undifferentiated men.

The findings indicate the need to use teachers' gender as a relevant variable in future research about teacher-student relationship.

Gabriela Piechaczek-Ogierman
Uniwersytet Śląski

TREŚCI EKOLOGICZNE W EDUKACJI ZDROWOTNEJ UCZNIÓW

W ujęciu ekologicznym człowiek i przyroda postrzegane są jako jeden, społeczno-przyrodniczy i dynamiczny system. Tworzą bowiem społeczno-przyrodnicze kontinuum podlegające w równej mierze prawom przyrodniczym i społecznym. Rzeczywistość przyrodnicza i społeczna wzajemnie się przenikają i warunkują (Mannion, 2001, za: Kmitowski, 1992, s. 107–108). W tym rozumieniu człowiek stanowi integralną część natury, łącząc społeczne i biologiczne aspekty życia.

Właśnie w ekofilozofii przyroda jawi się jako środowisko życia człowieka, a nie tylko jako zbiór surowców czy energii, gdyż – jak uważają propagatorzy tej koncepcji – życia społecznego nie można oddzielić od środowiska przyrodniczego, które stanowi miejsce zamieszkania zarówno człowieka, jak i innych żywych istot (tamże, s. 18–23).

Zwolennicy ekologicznej koncepcji twierdzą, że inne koncepcje filozoficzne wyrwywają człowieka z kontekstu jego życia i rozpatrują w izolacji, stawiając ponad i poza przyrodą. Natomiast perspektywa ekologiczna nakazuje widzieć człowieka w związkach z innymi bytami, gdyż „jest on wszakże wynikiem procesu dostosowania się do innych organizmów” (Francuz, 1999, s. 81). Człowiek w każdym swoim wymiarze – biologicznym, społecznym czy kulturowym – stanowi zawsze część biosfery i podlega prawom i prawidłowościom przyrody (Campbell, 1995, s. 33–173).

R. Dubos (1970, s. 399), ukazując współzależność natury człowieka i całokształtu czynników środowiskowych, stwierdza, że „rodzaj ludzki jest zaprzędany postępowi”. Jednak słowo *postęp* nie zawsze oznacza szczęście i zdrowie.

Autor w swoich rozważaniach ukazuje mechanizmy adaptacyjne człowieka do nowego środowiska, które nieustannie sam tworzy. Jednak nadmierna zmiana środowiska okazuje się niekorzystna, a procesy przystosowawcze niosą ze sobą potencjalne niebezpieczeństwo. Dzieje się tak dlatego, że współczesne cywilizowane życie powoduje stopniowy zanik naturalnych mechanizmów obronnych człowieka przed szkodliwymi wpływami środowiska. W przeszłości szybkość przemian była w zasadzie tak nieznaczna, że ludzkość podświadomie przystosowywała się do nowych warunków. Genetyczna struktura populacji – zdaniem R. Dubosa – zmieniała się stopniowo, a przekształcenia fenotypowe ułatwiały wielu osobnikom efektywne funkcjonowanie w określonych warunkach (tamże, s. 396–399). Jednak z biegiem czasu wrodzone możliwości adaptacyjne uzupełniane były działalnością społeczną, idącą w kierunku opanowania środowiska. Człowiek nauczył

się coraz lepiej przystosowywać do swojego środowiska w trakcie postępu społecznego i technicznego. Dzięki innowacjom technologicznym oraz rozwojowi instytucji społecznych przystosowanie się do rozwoju kultury okazało się o wiele szybsze, a często również skuteczniejsze niż przystosowanie genetyczne. W ten sposób człowiek wykształcił nowatorskie i pozabiologiczne sposoby adaptowania się w nowym środowisku (tamże, s. 15).

Obecnie wszelkie przemiany społeczne i techniczne zachodzą z ogromną gwałtownością i oddziałują równocześnie na wszystkie grupy społeczne we wszystkich częściach świata. Jeżeli jednak tempo zmian będzie ciągle wzrastać, to – stwierdza R. Dubos – nie wystarczy czasu na skuteczny proces adaptacji. Choroby cywilizacyjne bowiem charakterystyczne dla wysoko uprzemysłowionych i zurbanizowanych społeczeństw w dużej mierze są wyrazem działania nowych sił środowiska, do których człowiek nie ma możliwości się przystosować. Natomiast im pełniejsza jest wolność człowieka i im gwałtowniejsze są przemiany technologiczne, tym większe prawdopodobieństwo, że pojawią się nowe i niespodziewane przyczyny chorób. Choroba pojawia się zwłaszcza wtedy, kiedy człowiek nie zdoła dostatecznie szybko i dobrze przystosować się do nowego środowiska, w którym zdecydował się żyć i działać (tamże, s. 398).

Specjaliści zainteresowani sprawami ekologii zakładają, że stan zdrowia człowieka może ulec poprawie dzięki eliminacji czynników szkodliwych dla środowiska, lecz przypuszczają także, że postęp w tym zakresie będzie teraz przebiegał wolniej niż kiedyś (tamże, s. 393). Mówiąc krótko, wszystko zależy od tego, czy zdrowie czy też rozwój ekonomiczny będą mieć pierwszeństwo w określaniu typu środowiska, w którym żyjemy.

Nowoczesne technologie przetwórcze oferują konsumentom żywność zanieczyszczoną różnymi sztucznymi i toksycznymi substancjami. Środki te zatrzymują wodę, rozkładają tłuszcz, konserwują, zabarwiają oraz poprawiają smak. Dzięki nim w przetwórstwie żywności zwiększa się wydajność produktów. Niewątpliwie za taką technologią przemawiają względy ekonomiczne, jednak jest to maksymalizacja zysków za wszelką cenę, gdyż odbywa się kosztem zdrowia ludzi oraz całej przyrody.

Równocześnie w związku z intensyfikacją hodowli oraz uprawy roślin pojawiły się nowe zagrożenia (Campbell, 1995, s. 174–195; Banaszak, Wiśniewski, 1999, s. 410–413, 471–494; Gawlik, 1999, s. 196–197), do których można zaliczyć mutowanie genetyczne roślin, chorobę szalonych krów czy nadmierną eksploatację środowiska naturalnego. Skutki takich procesów mogą prowadzić nie tylko do wielu cierpień i chorób człowieka, ale nawet do nieodwracalnych zmian w ludzkim genotypie (Kalinowska, 1991, s. 251–259). Ponadto nie sposób nie zauważyć, że oferując drugiemu człowiekowi zanieczyszczoną żywność, na przykład pestycydami, łamie się podstawowe prawo moralne nakazujące, by świadomie nie szkodzić drugiemu człowiekowi.

W tej sytuacji nasuwa się refleksja, że człowiek potrafi doskonalić się w różnych dziedzinach, ale równocześnie nie potrafi szanować ani własnego, ani cudzego zdrowia. Mimo iż obecnie podniósł się standard życia ludzi, to tak naprawdę człowiek i jego zdrowie stały się wartością drugorzędną. W wielu przypadkach, kierując się osobistym sukcesem lub egoizmem, sam przyczynia się do regresu, chorób oraz niszczenia życia drugiego człowieka.

Fakt, iż w zasadzie wszyscy tolerujemy taki stan rzeczy, często zapewne wynika ze zwykłej nieświadomości zagrożeń. Współczesny człowiek nie ma rzetelnej wiedzy na temat zdrowia oraz czynników je warunkujących. Programy telewizyjne te kwestie prawie zupełnie pomijają, natomiast w programach szkolnych treści dotyczące zdrowego odżywiania ograniczają się wyłącznie do higieny spożywania posiłków oraz znaczenia witamin dla organizmu.

M. Goszczyńska (1997, s. 9), analizując psychologiczne problemy zachowania się człowieka w sytuacjach ryzyka, zauważa, że efekty działań oraz procesów technologicznych i ekonomicznych nie mogą być przez człowieka w pełni kontrolowane ani precyzyjnie przewidziane, gdyż „jest on zmuszony działać w środowisku probabilistycznym, w którym występuje niepewność, a obok wartości pozytywnych również i negatywne”. Jednak warunkiem skutecznego przeciwdziałania zagrożeniom – zdaniem autorki – może być nauczanie się trafnego identyfikowania ich źródeł oraz oceniania wielkości ryzyka w celu minimalizowania strat i szkód (tamże, s. 11).

G. Francuz (1999, s. 50), przyjmując za przedmiot swoich rozważań filozofię ekologiczną, zwaną ekofilozofią, skupia się na ekologicznych podstawach wychowania, które wynikają z ekologicznej koncepcji człowieka określającej jego miejsce w świecie. Autor, zgodnie z ekologiczną perspektywą myślenia, uważa, że „współcześnie potrzebna jest taka wizja przyszłości i sposobu bycia człowieka, która będzie w stanie zmobilizować ludzi do działania na rzecz ocalenia świata zagrożonego zniszczeniem, zahamowania postępującej degradacji człowieka w świecie masowej konsumpcji, przywrócenia szacunku dla życia we wszystkich jego przejawach”.

Przedstawiciele filozofii ekologicznej, koncentrując się na kreacji nowej wizji bytu człowieka w świecie, uważają, że konieczna jest przemiana całej jego osobowości. Taka zmiana umożliwi mu nowe rozumienie świata, a także może przyczynić się do jego harmonii z przyrodą, przynosząc ulgę innym gatunkom, a nawet całej planecie (tamże, s. 5). Zdaniem H. Skolimowskiego (1992, s. 31) – „wraz z uznaniem ekologicznego wymiaru rzeczywistości rodzi się człowiek ekologiczny, wrażliwość ekologiczna, rozum ekologiczny, a także świadomość ekologiczna i wartości ekologiczne, które są zarówno nowym odcyfrowaniem rzeczywistości, jak i projekcją pożądanego stanu rzeczy, projekcją nowych wizji i nowych widzeń”.

G. Francuz (1999, s. 56–58), podejmując próbę wskazania kierunków oraz praktycznych przedsięwzięć urzeczywistnienia się ekologicznej wizji człowieka, podkreśla, że łączenie filozofii ekologicznej z edukacją powinno mieć na celu stworzenie filozoficznego fundamentu takiego modelu wychowania, który będzie sprzyjał pojednaniu człowieka z naturą. W tym kontekście – zaznacza autor – edukacji ekologicznej nie można sprowadzić jedynie do przekazywania wiadomości o zagrożeniach środowiska i niszczycielskich działaniach człowieka. Potrzebna jest zmiana samoświadomości i postaw uczniów, którzy już od najmłodszych lat zaczynają rozumieć oraz doświadczać ekologicznego wymiaru swojego bytu.

Zdaniem przywołanych autorów, konieczna jest zatem ekologicznie ugruntowana edukacja, która uwzględni wszystkie sfery ludzkiego życia. Chodzi o ukształtowanie intelektualnej zdolności dostrzegania związków między wartościami, celami, dążeniami, działaniami i decyzjami człowieka a ich ekologicznymi

skutkami. Natomiast skuteczność praktyki ekologicznej będzie zależać od tego, jaka treść zostanie wpisana w kategorię sumienia ekologicznego¹.

Pluralizacja, indywidualizacja i prywatyzacja w nowoczesnym społeczeństwie uniemożliwiają stałą kontrolę jakości produktów żywnościowych oraz technologii ich przetwarzania. Toteż ważne jest, aby na fundamencie wiedzy ekologicznej od najmłodszych lat kształtować w uczniach indywidualną odpowiedzialność nie tylko za swoje czyny, ale także za zdrowie drugiego człowieka. Równie istotną sprawą jest to, by przyszli producenci lub przetwórcy żywności umieli świadomie zrezygnować z szybkiego zysku, kierując się w swoim postępowaniu normami etyczno-moralnymi, takimi jak poszanowanie zdrowia i życia innych.

Zdrowie człowieka zależy od życia otoczenia, jego jakości i stanu. Niewiele zatem pomoże aktywność fizyczna, jeżeli żywność będzie niewartościowa, a środowisko zatrute. W takiej sytuacji w ogóle nie może być mowy o edukacji zdrowotnej i promowaniu zdrowego stylu życia współczesnego człowieka.

Uznany dziś za obowiązujący społeczno-ekologiczny model zdrowia podkreśla dwustronną zależność od siebie człowieka i różnorodnych czynników oraz sytuacji bytowych środowiska, w którym funkcjonuje i żyje.

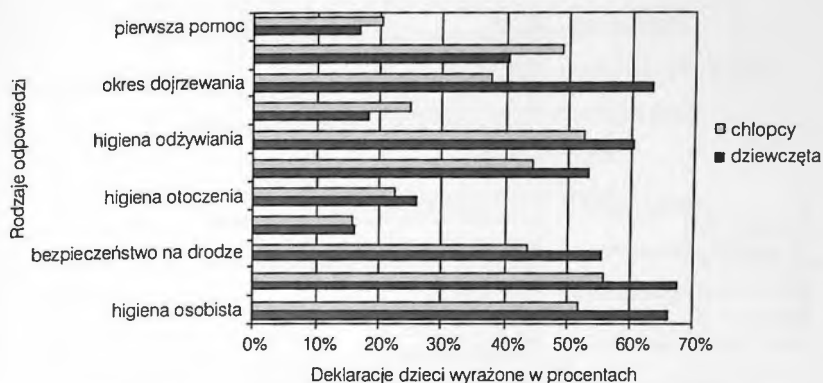
W publikacjach na temat promocji zdrowia wyraźnie podkreśla się, że koncepcja promocji zdrowia całkowicie wyparła tradycyjny, biomedyczny model zdrowia, przyjmując w jego miejsce model społeczno-ekologiczny, zwany biopsychospołecznym lub holistyczno-funkcjonalnym (Słońska, Misiuina, 1993, s. 45–46). Podstawowym założeniem tego modelu jest uwzględnienie skomplikowanych powiązań między człowiekiem a środowiskiem. Zgodnie z takim podejściem zdrowie odnosi się nie tylko do ciała i umysłu człowieka, ale również rozpatrywane jest w kontekście życia społeczno-przyrodniczego. Człowiek postrzegany jest w nim jako członek rodziny i społeczeństwa oraz uczestnik określonej kultury (por. Puchalski, 1990).

Jest zrozumiałe, że nie można oddzielić edukacji zdrowotnej od wiedzy ekologicznej, jednak w szkolnym procesie edukacyjnym taka izolacja ma miejsce. W moim przekonaniu edukacji zdrowotnej brakuje perspektywy ekologicznej. Treści zdrowotne są przekazywane w oderwaniu od wiedzy ekologicznej. Do powyższego przypuszczenia skłania mnie chociażby fakt znikomego uwzględnienia treści ekologicznych w podstawie programowej dla szkół podstawowych. Konsekwencją pomijania kwestii ekologicznych w edukacji jest mała wrażliwość moralna oraz niska świadomość ekologiczno-zdrowotna uczniów. Istotną przyczyną takiej sytuacji, jak sądzę, jest także brak kompetencji rodziców w zakresie wiedzy zdrowotno-ekologicznej.

Wyniki badań

Kompleksowe badania nad edukacją zdrowotną uczniów wykazały², że problematyka zdrowia i jego uwarunkowań jest tematem wszechobecnym w życiu każdego człowieka. Wiedzę zdrowotną uczniowie zdobywają w różnych sytuacjach, również poza szkolnym procesem dydaktycznym. Możemy zatem uznać, że młode pokolenie coraz więcej wie o zdrowiu i jego zagrożeniach.

W celu ustalenia, jaką wagę uczniowie i ich rodzice przywiązują do treści ekologicznych, przeanalizowałam odpowiedzi na ten temat udzielone w kwestiona-



Wykres 1. Tematy związane ze zdrowiem podejmowane przez rodziców w rozmowach z dziećmi – deklaracje dzieci

riuszach ankiet. Badani wskazywali zakresy tematyczne związane ze zdrowiem, które najczęściej poruszają we wspólnych rozmowach. Wyniki zostały zobrazowane na wykresach 1 i 2.

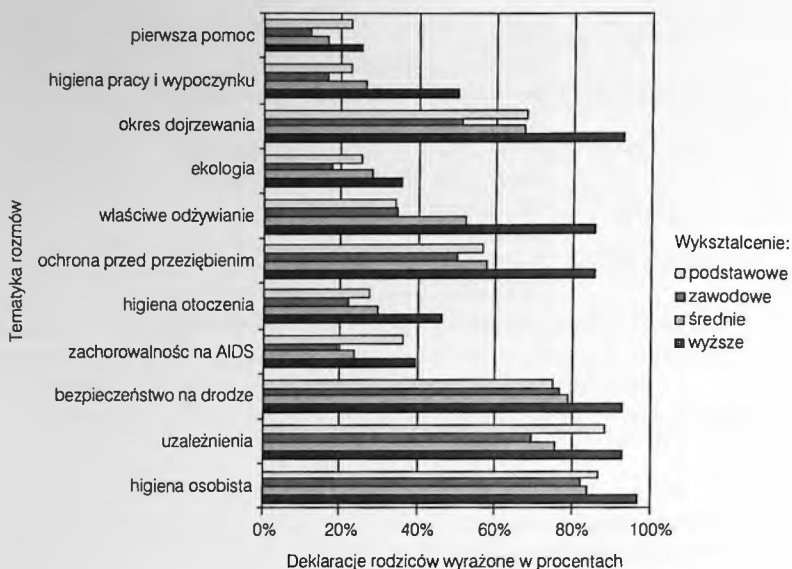
Deklaracje dziewcząt i chłopców świadczą, że rodzice rozmawiają z nimi na różne tematy związane ze zdrowiem, w zależności od potrzeb dziecka oraz problemów wynikających z wieku rozwojowego badanych (wykres 1). Jednak w opinii dziewcząt zagadnienia ekologiczne należą do najrzadziej podejmowanych tematów, obok pierwszej pomocy i zachorowalności na AIDS. Wymieniło je tylko 18% dziewcząt. Kwestie ekologiczne, chociaż także stosunkowo mało popularne, są częściej wymieniane przez chłopców niż dziewczęta. Według ich deklaracji, ekologia również znajduje się wśród najrzadziej podejmowanych tematów w rozmowach z rodzicami – przed higieną otoczenia (23%), pierwszą pomocą (20%) i zachorowalnością na AIDS (16%).

Także rodzice badanych uczniów relatywnie małą uwagę zwracają na treści ekologiczne (wykres 2). Jak można zauważyć, ekologia i pierwsza pomoc to tematy najrzadziej przez nich wymieniane. Pod tym względem odpowiedzi rodziców okazały się zbliżone z odpowiedziami udzielonymi przez dzieci.

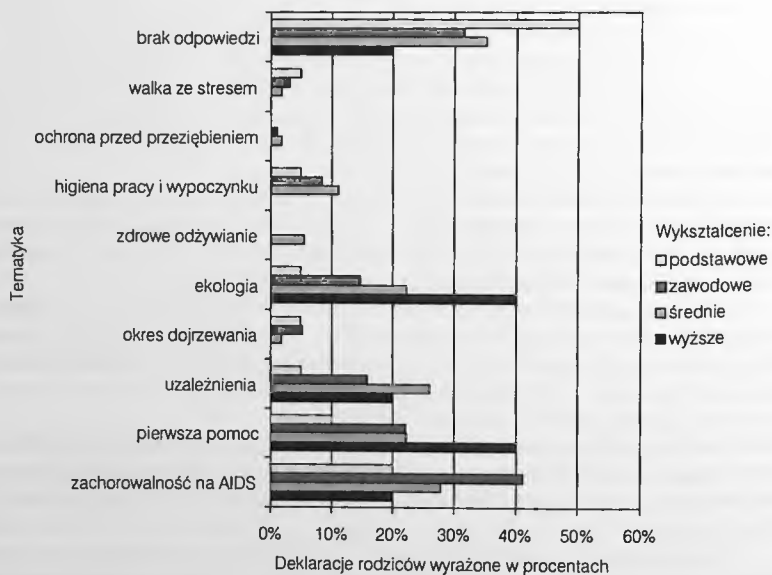
Odpowiedzi rodziców różniły się w zależności od ich wykształcenia. Rodzice z wykształceniem wyższym, wymienili większy zakres tematów, na które rozmawiają z dziećmi, nie ograniczając się wyłącznie do tych zagadnień, które bezpośrednio nawiązują do sytuacji zdrowotnej dziecka trzynastoletniego, lecz uwzględniają szerszy kontekst zdrowia, również ekologiczny.

W dobie społeczeństwa informacyjnego podlegamy ciągłej edukacji zarówno instytucjonalnej, jak i pozainstytucjonalnej. Wydaje się, że człowiek współczesny jest otwarty na wszelką wiedzę, nowinki i informacje, ale jednocześnie świadomy swojej niewiedzy.

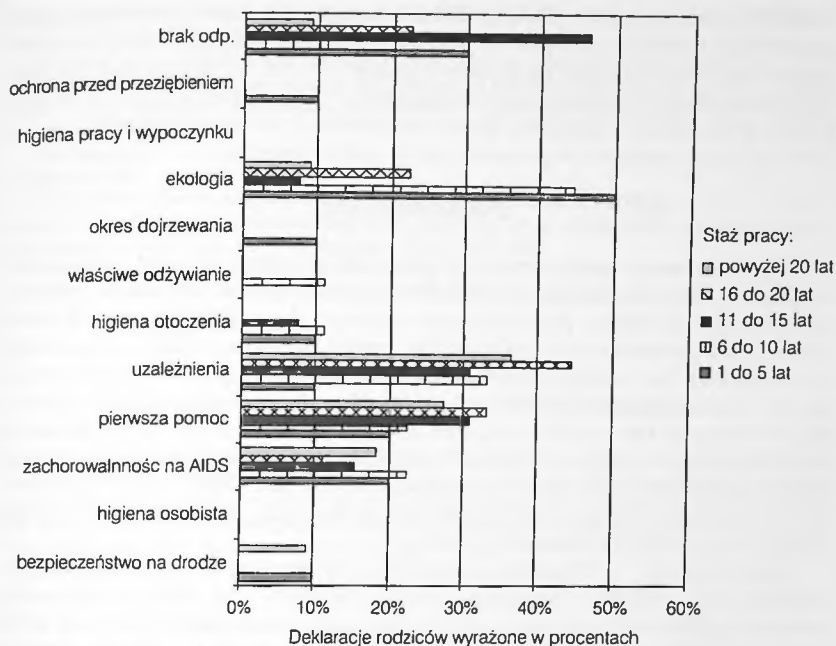
W podjętej tematyce ważna jest zatem samoświadomość wiedzy zdrowotnej oraz jej deficytów osób najbardziej znaczących w procesie wychowania – rodziców, nauczycieli.



Wykres 2. Tematy związane ze zdrowiem, podejmowane przez rodziców w rozmowach z dziećmi – deklaracje rodziców



Wykres 3. Określenie przez rodziców deficytów wiedzy z zakresu zdrowia



Wykres 4. Zakresy wiedzy wymagające uzupełnienia – w opinii nauczycieli

W celu ustalenia, jaka jest świadomość swojej wiedzy zdrowotnej, w kwestionariuszu ankiety poprosiłam rodziców o dokonanie samooceny – określenie deficytów wiedzy z zakresu zdrowia (wykres 3).

Okazało się, że poziom wykształcenia różnicuje zakres świadomości własnej wiedzy na temat zdrowia. Rodzice z wyższym poziomem wykształcenia potrafili dokładnie określić zarówno swoją wiedzę, jak również jej braki. Okazali się lepiej przygotowani w kwestiach związanych z ochroną przed przeziębieniem, walką ze stresem i właściwym odżywianiem. Ale także częściej przyznali się do niewiedzy w zakresie ekologii i pierwszej pomocy. Można zatem uznać, że rzadko podejmowane w rodzinnych rozmowach tematy dotyczące ekologii świadczą nie tyle o braku świadomości zagrożeń ekologicznych, ale o braku wiedzy z tego zakresu. Z kolei rodzice z wykształceniem podstawowym mieli problem z określeniem tematów, z zakresu których ich wiedza jest niewystarczająca. Można przypuszczać, że są oni mniej świadomi swojej niewiedzy lub czują się zwolnieni od permanentnego jej poszukiwania i pogłębiania.

Podobnie nauczyciele określali tematy, z zakresu których ich wiedza wymaga uzupełnienia (wykres 4).

Nauczyciele niechętnie przyznawali się do swojej niewiedzy, a 25,00% z nich w ogóle nie udzieliło odpowiedzi. Z kolei w zestawieniu ogólnym wyraźnie wyłoniły się trzy grupy zagadnień, z zakresu których nauczyciele nie byli dostatecznie przygotowani: profilaktyka uzależnień – 30,77% ankietowanych, pierwsza pomoc

– 26,92% oraz ekologia – 25,00%. Warto zauważyć, że tematy wskazane przez nauczycieli, z zakresu których ich wiedza wymaga uzupełnienia, pokrywały się z odpowiedziami rodziców na to samo pytanie (wykres 3). Można zatem sądzić, że szkolna edukacja zdrowotna nie uzupełnia w odpowiednim zakresie braków wiedzy zdrowotno-ekologicznej dziecka wyniesionej z domu rodzinnego.

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki świadczą, że w edukacji zdrowotnej zagadnienia ekologiczne są upowszechnione w niewielkim stopniu. Wiedza zdrowotna rodziców w dużej mierze dotyczy podstawowych czynności dotyczących ochrony zdrowia oraz działań promedycznych związanych z opieką i leczeniem dziecka. Środowisko nauczycielskie zaś cechują stosunkowo niskie kompetencje merytoryczne w zakresie wiedzy zdrowotno-ekologicznej. Pogłębione badania na ten temat wykazują, że większość nauczycieli formalnie odpowiedzialnych za edukację zdrowotną nie realizuje jej w pełnym zakresie. Nauczyciele unikają na swoich przedmiotach słabo znanych im treści zdrowotno-ekologicznych, przenosząc odpowiedzialność za ich realizację na innych nauczycieli, którzy prowadzą przedmioty bezpośrednio korelujące z tematyką ekologii i zdrowia.

Podsumowując, w badanym środowisku – obejmującym dzieci, ich rodziców i nauczycieli – wiedza zdrowotna i wiedza ekologiczna są słabo zintegrowane. Wiedza z zakresu zdrowia związana jest z biomedycznym modelem zdrowia, który koncentruje się na człowieku, bez uwzględnienia środowiska społeczno-przyrodniczego, w którym żyje i funkcjonuje.

Przypisy

¹ Pojęcie sumienia ekologicznego pojawia się w literaturze ekologicznej w różnych kontekstach. Jest jednym z głównych celów edukacji ekologicznej. Wiąże się z rozbudzeniem wrażliwości na ewentualne konsekwencje dla środowiska przyrodniczego. Odnosi się także do respektowania i trwałej akceptacji ideałów eko-etyki. Por. Z. Chromiński, E. Plak: *Wprowadzenie do edukacji ekologicznej i zdrowotnej*. Wyd. Prywatna Wyższa Szkoła Ochrony Środowiska, Radom 2004, s. 99–100.

² Bardziej obszerne wyniki na ten temat zostały przedstawione w pracy doktorskiej: *Szkoła i środowisko pozaszkolne w procesie kształtowania postaw prozdrowotnych*, przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. zw. dra hab. Tadeusza Lewowickiego.

Literatura

- Banaszak J., Wiśniewski H.: *Podstawy ekologii*. Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999
- Campbell B.: *Ekologia człowieka. Historia naszego miejsca w przyrodzie od prehistorii do czasów współczesnych*. PWN, Warszawa 1995
- Dubos R.: *Człowiek, środowisko, adaptacja*. PZWL, Warszawa 1970
- Francuz G.: *O nową integrację wychowania. Ekologicznie zorientowana antropologia filozoficzna a wychowanie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999
- Gawlik M.: *Toksykologia środowiska*. W.: J. Brandys (red.): *Toksykologia. Wybrane zagadnienia*. Wyd. UJ, Kraków 1999

- Goszczyńska M.: *Człowiek wobec zagrożeń. Uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1997
- Kalinowska A.: *Ekologia – wybór przyszłości*. Wyd. Editions Spotkania, Warszawa 1991
- Kmitowski W.: *Teoretyczne podstawy międzynarodowej współpracy ekologicznej*. W.: E. J. Palyga (red.): *Ekologia społeczna i współpraca międzynarodowa w zakresie ochrony środowiska*. FAFM, Warszawa 1992
- Mannion A. M.: *Zmiany Środowiska Ziemi. Historia Środowiska przyrodniczego i kulturowego*. PWN, Warszawa 2001
- Puchalski K.: *Zachowania związane ze zdrowiem jako przedmiot nauk socjologicznych*. W.: A. Gniazdowski (red.): *Zachowania zdrowotne. Zagadnienia teoretyczne próba charakterystyki zachowań zdrowotnych społeczeństwa polskiego*. Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1990
- Skolimowski H.: *Nadzieja małą mądrych*. „Akapit Press”, Łódź 1992
- Słońska Z., Misiuna M. (red.): *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*. Agencja Promo – Lider, Warszawa 1993.

Ecological contents in learners' health education

Ecological issues are scarcely popularized in health education. Parents' health knowledge is associated with the biomedical model of health, which focuses on man with no regard for social and natural environment in which people live and act. Additionally, teachers admit to relatively low factual competences in the field of ecology and health. As the quoted research results indicate, health education seems to lack the ecological perspective. This results in low ecological-moral sensitivity and low ecological and health awareness of learners.

Iwona Błaszczak
 Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
 Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP w Warszawie

FELIKS POPŁAWSKI – WYCHOWAWCA WIELKIEJ MIARY



Feliks Popławski
 (25.08.1899–27.07.1989)

W roku 2009 przypada 110 rocznica urodzin Feliksa Popławskiego, będąca okazją do refleksji i przypomnienia pionierskiej działalności wychowawcy wielkiej miary, nauczyciela, społecznika, działacza ruchu ludowego, współtwórcy Polskich Uniwersytetów Ludowych. W literaturze naukowej i popularnonaukowej wiele miejsca poświęcono problematyce wychowania, oświaty oraz działalności społeczno-oświatowej prowadzonej w uniwersytetach ludowych, twórcom i propagatorom tej działalności, takim jak np.: Ignacy Solarz, Jędrzej Cierniak (Chalaśiński, 1938). Nieznana jest jednak postać i rola Feliksa Popławskiego jako inspiratora i propagatora tej działalności. Stąd zrodziła się potrzeba, podjęcie trudu wydobycia z zapomnienia jego dorobku życiowego, osiągnięć zawodowych i dziedzictwa myślowego.

Feliks Popławski, syn Ludwika i Ewy, urodził się 25 sierpnia 1899 roku we wsi Kopina, gmina Miłaków, powiat radzyńsko-podlaski (Grześ, 2005, s. 312–313). Rodzice Popławskiego po zawarciu związku małżeńskiego przenieśli się do folwarku Kopina, gdzie przepracowali całe swoje życie i gdzie urodzili się wszystkie ich dzieci, było ich ośmioro. W domu panowała straszna bieda.

Ojciec Popławskiego – Ludwik Popławski odegrał w jego życiu bardzo ważną rolę, był to bowiem człowiek, który niezwykle aktywnie uczestniczył w życiu społecznym i politycznym wsi. Dla Feliksa Popławskiego stanowił niepodważalny autorytet moralny i wzór do naśladowania w pracy społecznej na rzecz środowiska wiejskiego. „Ojciec był sympatykiem chłopskiego ruchu zaraniarskiego, który w owym czasie (przed pierwszą wojną światową) był jedynym ruchem społeczno-ideowym docierającym do wsi na Podlasiu. Na terenie wsi Kopina mieścił się ośrodek »Zaraniarzy« skupiony w Kółku Rolniczym imienia Stanisława Staszica,

składający się z mało i średnio rolnych chłopów, z którymi ojciec utrzymywał stały kontakt, wypożyczał z owego ośrodka pisma »Zaranie« i »Siewbę« oraz książki, których czytał dużo i stale¹. Był również pierwszym nauczycielem Feliksa Popławskiego.

Wśród wielu postaci ruchu ludowego miejsce szczególne zajmuje właśnie Feliks Popławski, wybitny wychowawca młodzieży wiejskiej. Zofia Mierzwińska-Szybka, która w latach 1930–1931 współtworzyła z Popławskim Uniwersytet Ludowy im. S. Żeromskiego w Nałęczowie (*Słownik biograficzny...*, 1989, s. 267), wspomina: „Czynił tylko dobro, nigdy nikomu nie odmówił pomocy, by przede wszystkim sobie samemu nie robić przykrości. Nigdy nie próbował przyćmić przyjaćiół, czy nad nimi zapanować, lub odsunąć ich na bok. Nauczyło go tego własne życie, w którym wiele przeżył i doświadczył” (Mierzwińska-Szybka, 1997, s. 92).

Poglądy pedagogiczne Feliksa Popławskiego, mimo że zostały sformułowane i opublikowane kilkadziesiąt lat temu, zachowały walor trwałości, aktualności i intelektualnej świeżości². Nadal mogą w istotny sposób kształtować praktykę i teorię pedagogiczną wielu nauczycieli oraz inspirować do podejmowania eksperymentów pedagogicznych, do nowatorstwa i twórczości w dziedzinie wychowania i nauczania.

Swoją koncepcję wychowania Feliks Popławski realizował w uniwersytetach ludowych Ignacego i Zofii Solarzów. Te wyjątkowe „szkoły ludowe” powstały w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Na czym idea ta polegała? Otóż, Popławski zafascynowany był wychowawczymi placówkami internatowymi, przeznaczonymi dla dorosłej młodzieży wiejskiej, stanowiącymi kontynuację tradycji powstałych w XIX wieku duńskich Uniwersytetów Ludowych. Placówki te miały przygotowywać młodzież wiejską do działalności społecznej poprzez rozwijanie ich różnorodnych i bogatych zainteresowań oraz potrzeb duchowych. Pozwalały rozpoznawać problemy współczesnego świata, wdrażały do samodzielnego myślenia i działania, wyzwalały się spod wszelkich ograniczeń rozwoju osobowości człowieka, kształtowania u młodzieży wiejskiej horyzontów myślowych i moralnych. Była to propozycja wykraczania w pracy wychowawczej nauczyciela poza aktualny stan rzeczy, widzenia przyszłych losów wychowanków, ich funkcjonowania w roli obywateli, działaczy społecznych, członków rodziny. Feliks Popławski był rzecznikiem takiego modelu wychowania młodzieży wiejskiej, który umożliwiłby jej wchodzenie do kultury narodowej z poczuciem pełnej wartości, z przekonaniem, że jest ona nosicielem bezcennych skarbów kultury ludowej, które ukazują sens pracy i życia ludzkiego, istotę walki o społeczną sprawiedliwość, budują poczucie tożsamości narodowej – stanowią niezwykle ważny element świadomości społecznej polskiej wsi. Popławski podkreślał ogromną odpowiedzialność nauczycieli w ukazywaniu młodzieży wiejskiej rozległych obszarów ludzkiej wiedzy, których poznanie powinno stać się dla nich bezcennym doświadczeniem intelektualnym i zachętą do udziału w pracy na rzecz społecznego i kulturalnego postępu wsi.

W koncepcji wychowania młodzieży wiejskiej Feliksa Popławskiego jest zarówno element kontynuacji doświadczeń idei grundtvigowskich, jak i idei wypracowanych w okresie międzywojennym oraz impulsy płynące z przemian ustrojowych w naszym kraju po 1945 roku (Popławski, 1985, s. 7). Koncepcja wychowania młodzieży wiejskiej, realizowana w ramach uniwersytetów ludowych,

stanowiła wyraz głębokiego zrozumienia przez Feliksa Popławskiego idei pragmatycznej koncepcji oświaty głoszonej przez twórcę koncepcji wyższej szkoły ludowej będącej prototypem polskich uniwersytetów ludowych Mikołaja F.S. Grundtviga (tamże).

Uniwersytety ludowe uczyły młodzież wiejską racjonalnego przystosowania się do zmian społeczno-ekonomicznych i zachowania rdzennych wartości kultury chłopskiej tego typu, jak: przywiązanie do rodziny, do ziemi ojczystej (ojcowizny), szacunek dla przyrody i pracy ludzkiej, działalność w walce z żywiołami, wiarę w zwycięstwo dobra, solidarność i zdolność do pomagania sobie wzajemnie w razie potrzeby.

Z uniwersytetami ludowymi zetknął się Feliks Popławski w latach dwudziestych ubiegłego stulecia. Najpierw jako nauczyciel wiejskich szkół na Lubelszczyźnie, następnie jako przewodniczący Zarządu Wojewódzkiego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, a od 1927 roku także pierwszy prezes Lubelskiego Związku Teatrów i Chórów Ludowych, ściśle współpracował ze Związkiem Młodzieży Wiejskiej RP „Wici”.

Wiejski Uniwersytet Ludowy im. Władysława Orkana w Szycach w latach 1924–1931, prowadzony przez Ignacego Solarza, był miejscem spotkań i dyskusji na temat zasad pracy wychowawczej oraz programu działania powstających uniwersytetów ludowych w różnych regionach kraju. Właśnie w Szycach w 1928 roku, na zaproszenie Zofii i Ignacego Solarzów, odbyło się spotkanie organizatorów Uniwersytetu Ludowego w Nałęczowie z udziałem Popławskiego, Zofii Mierzwiańskiej-Szybki, Eustachego Nowickiego, Feliksa Petruczynika i innych. Działający w latach 1930–1931 Uniwersytet Ludowy im. Stefana Żeromskiego w Nałęczowie zdobył sobie szerokie uznanie.

Były to lata kryzysu ekonomicznego, który determinował sytuację polityczną w środowiskach młodzieżowych i oświatowych. Po likwidacji Uniwersytetu Ludowego w Nałęczowie, Feliks Popławski w 1932 roku musiał opuścić także Kuratorium Lubelskie, gdzie od 1930 roku pracował jako kierownik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej, by przenieść się do takiej samej pracy w Poznaniu. Pełnił tam funkcję prezesa Wielkopolskiego Związku Teatrów Ludowych. Ściśle współpracował z Jędrzejem Cierniakiem, sprawującym opiekę nad uniwersytetami ludowymi z ramienia ówczesnego ministerstwa oświaty. Organizował kursy wakacyjne dla nauczycieli i prelegentów pracujących w środowisku wiejskim. Wykładowcami na tych kursach byli Jędrzej Cierniak, Zofia i Ignacy Solarzowie, a często także znani poeci Józef Czechowicz i Wojciech Skuza.

Dużą rolę odegrał Feliks Popławski podczas wojny, kiedy to przy konspiracyjnym ruchu ludowym (pseudonim Trójkąt), popularnie zwanym ROCH, prowadził dział oświaty pozaszkolnej. Zgodnie z tradycją „Wici” i Uniwersytetu Ludowego w Gaci Przeworskiej, prowadzonego przez Ignacego i Zofię Solarzów, praca oświatowa w ruchu ludowym polegała na przygotowywaniu wychowawców dla powojennych uniwersytetów ludowych. Pracowano w warunkach konspiracji – w prywatnych mieszkaniach, każdego dnia w innym z zaufanych domów, a kandydatów do nauki poszukiwano w indywidualnych kontaktach. Na wielodniowych kursach omawiano zadania uniwersytetów ludowych, metody pracy dydaktyczno-wychowawczej, zasady współdziałania wychowawców ze słuchaczami. Przerabiano tematy z historii Polski, literatury i języka polskiego, podstawowe

zagadnienia z nauk przyrodniczych, omawiano środowiska wiejskie oraz historię uniwersytetów ludowych i ich rolę w powojennej Polsce. Wykładowcami na tych kursach, obok Feliksa Popławskiego, byli Eustachy Nowicki, Kazimierz Maj, Jerzy Zawieyski, Zofia Solarzowa, Hanna Chorążyna, Weronika Ogarkowa i Jan Dusza, a także Kazimierz Banach i Władysław Fołta.

Już wczesną wiosną 1945 roku zaczęły spontanicznie powstawać pierwsze placówki uniwersytetów ludowych, często w opuszczonych dworskich pałacach. W okresie do formalnego ukonstytuowania się Towarzystwa w październiku 1945 roku działało już 11 uniwersytetów ludowych. W celu podjęcia wynikających z tego faktu problemów organizacyjnych, programowych i pedagogicznych utworzono Komitet Organizacyjny TUL, który zarejestrował się 10 września 1945 roku. Powołano także Zarząd Tymczasowy TUL w składzie Stefan Ignar, Hanna Laskowska i Feliks Popławski – który podjął przygotowania do Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych Rzeczypospolitej Polskiej.

Zjazd odbył się w dniach 11–13 października 1945 roku w Pabianicach. Referentami byli Bohdan Suchodolski, Stefan Ignar, Władysław Radwan i Feliks Popławski. Po wszechstronnej dyskusji Zjazd przyjął statut oraz wybrał w głosowaniu tajnym 35-osobową Radę Wychowania pod przewodnictwem Józefa Niecki oraz 9-osobowy Zarząd Główny TUL z Feliksem Popławskim jako prezesem. Przed Zarządem stał ogrom problemów w zakresie struktury organizacyjnej Towarzystwa (ogniwa wojewódzkie i lokalne), sieci uniwersytetów ludowych, a przede wszystkim zapewnienia kandydatów do pracy pedagogicznej.

Konieczne było opracowanie systemu rekrutacji i przygotowanie pracowników pedagogicznych. System ten obejmował orientacyjny kurs tygodniowy, miesięczną praktykę w jednym z uniwersytetów ludowych oraz dwumiesięczny kurs właściwy. Zajmowano się także doskonaleniem metod pracy wychowawczej czynnych już pracowników pedagogicznych UL.

W 1948 roku, w okresie wielkiego entuzjazmu i perspektyw rozwojowych dla uniwersytetów ludowych, zapadły w 1948 roku polityczne decyzje o unifikacji wszystkich organizacji, działających na rzecz wsi. W końcu 1948 roku połączono więc Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych z Towarzystwem Uniwersytetów Robotniczych i utworzono Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych i Ludowych. Uniwersytety Ludowe zostały przekazane Związkowi „Samopomoc Chłopska” i uległy systematycznej likwidacji.

Po przełomie październikowym 1956 roku, zgodnie z uchwałą I Krajowego Zjazdu ZMW, uniwersytety ludowe znalazły się w programie działania Związku i pod jego organizacyjną opieką. Przy Zarządzie Głównym ZMW powołano Radę Uniwersytetów Ludowych, której przewodniczył Sylwester Leczykiewicz, a od 1967 roku Waldemar Winkiel – wiceprzewodniczący ZG ZMW, sekretariatem kierował Stefan Wojtaś przy udziale Michała Wierzchonia. W Prezydium Rady UL na Feliksie Popławskim spoczyły problemy programowe i zadania doskonalenia pracowników pedagogicznych.

W latach 1957–1959 do pracy w uniwersytetach ludowych przychodzili absolwenci wyższych uczelni, mając za sobą studia w burzliwym okresie przemian politycznych, odradzania się autentycznych organizacji młodzieżowych. Rozentuzjazzmowanie przemianami politycznymi łączyło się ze świadomością wielu braków (zwanym dziś białymi plamami) i zaniedbań, pragnieniem poznawania

wszelkich nowości, odkrywania literatury z zachodu, odkrywania własnych tradycji ZMW „Wici”, uniwersytetów ludowych, poszukiwania ludzi znających te problemy z autopsji.

Wśród tych ludzi szczególną pozycję zajmował Feliks Popławski. Nie pełnił on formalnie żadnej „ważnej” funkcji. Tak wspomina Feliksa Popławskiego, dawny współpracownik Józef Pruś (1996, s. 75–80) „imponował nam znakomitą znajomością zasad pracy grundtvigowskiego uniwersytetu ludowego. Uznanie i sympatię zdobywał sobie nie tylko wiedzą, ale także sposobem jej przekazywania oraz przekazywania uwag w ramach hospitacji zajęć i seminariów. Przekazywał je rzeczowo, spokojnie, bez cienia mentorstwa czy złośliwości. Sprawą nadrzędną dla niego, wręcz posłannictwem, było przekazać nam, często zawiedzionym, czasem zarozumiałym i nieufnym (tym kończącym studia w latach 1956–1958), zasady pracy internatowego uniwersytetu ludowego typu grundtvigowskiego. Podkreślał, że w XIX wieku wybitny duński historyk i pedagog zainspirował wielki ruch umysłowy w duńskim systemie oświaty, doprowadzając do powstania uniwersytetów ludowych i do głębokich przemian w tym systemie. W efekcie idee Mikołaja Grundtviga przyczyniły się do powszechnego rozwoju oświaty i do uczynienia z niewielkiego kraju jakim jest Dania, państwa o wysoko rozwiniętej gospodarce i kulturze”.

W przeciwieństwie do szkoły, w uniwersytetach ludowych występuje swoisty prymat wychowania, natomiast wiedza podawana wychowankom nie jest wartością naczelną, ale jednym z bardzo ważnych czynników służebnych, czyli środków oddziaływania na ukształtowanie osobowości wychowanków. Realizacja takiego założenia wymagała spełnienia pewnych warunków, a przede wszystkim zatrudnienia silnych, wszechstronnych osobowości pedagogicznych, uzdolnionych zespołów wychowawców i ich partnerskiego stosunku do słuchaczy-wychowanków. Wychowanie partnerskie, podkreślał wielokrotnie Popławski, może mieć zastosowanie nie tylko do dorosłych, a więc do młodzieży powyżej 18 roku życia. Takie partnerstwo realizuje się w uniwersytecie ludowym w specjalnej atmosferze prawie rodzinnej, w drodze do samorządnego współzycia całej społeczności uniwersytetu ludowego. Warunkiem prawidłowo realizowanej pracy wychowawczej jest ściśle powiązanie tej pracy ze środowiskiem społecznym, rozumianym zarówno lokalnie, jak też szeroko i wielostronnie (*Program Uniwersytetu Ludowego...*, 1963). Związek pracy wychowawczej uniwersytetu ludowego ze środowiskiem daje także gwarancje, że grundtvigowska tradycja może być otwarta na nowe potrzeby społeczne, prowadzić w efekcie do modernizowania i unowocześniania programów pracy w uniwersytetach ludowych.

Przy braku wydawnictw i publikacji w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, propagowanie grundtvigowskich poglądów pedagogicznych – tych, które wytrzymały próbę czasu i ciągle aktualnych – dzięki Feliksowi Popławskiemu miało niebagatelne znaczenie w poznawaniu zasad pracy uniwersytetów ludowych w Polsce przez zespoły pedagogiczne oraz w kręgach aktywności oświatowej i kulturalnego ZMW.

Związek Młodzieży Wiejskiej realizował ideały sprawiedliwości społecznej w pracy w zespołach rolniczych, doświadczałnictwie w produkcji rolnej i hodowlanej, szkołach zdrowia, dziecińcach wakacyjnych, współzawodnictwie traktorzystów oraz takich przedsięwzięciach, jak „każdy kłós na wagę złota”. Zrozumiał był więc

nacisk w kręgach Związku na wprowadzenie do programu uniwersytetów ludowych różnych kursów zawodowych. Feliks Popławski obawiał się przekształcenia uniwersytetów ludowych w szkoły zawodowe (do czego zresztą doszło), a wprowadzenie nauki zawodu do UL akceptował tylko o tyle, o ile taka nauka stawała się jednym z czynników procesu wychowawczego i wzbogacała ogólny program wychowawczy. Myślę, że u podłoża tej polemiki leżał spór polegający na tym, że władze Związku widziały uniwersytety ludowe jako ważną dziedzinę swojego działania, wychowania i kształtowania postaw młodzieży wiejskiej, zaś Feliks Popławski widział uniwersytety ludowe jako samodzielny ruch społeczny.

Dziś, w wyniku przemian społeczno-politycznych, ekonomicznych oraz cywilizacyjnych, można stwierdzić, że polemiki te miały głębsze podłoże. Obecnie w wyniku przemian młodzi ludzie na wsi, bez agitacji ze strony organizacji młodzieżowych, pasjonują się elektroniką, informatyką, zdobywają kwalifikacje zawodowe. Równocześnie żyją w świecie pełnym zagrożeń z powodów ekonomicznych, społecznych oraz politycznych (zagrożenia ekologiczne, jądrowe, ucieczka w narkotyki i alkohol). Potrzeba tworzenia swego miejsca w życiu stawać się będzie coraz bardziej oczywista i pilna. Internatowe uniwersytety ludowe, proponujące adekwatny do aktualnych potrzeb społecznych program, ze sprawdzoną przez lata w wielu krajach metodyką, jako szkoły samorządu i demokracji, muszą stać się alternatywą dla pozostawionej sobie młodzieży wiejskiej. W 1980 roku Feliks Popławski nadal aktywnie uczestniczył w pracach Zarządu Głównego odrodzonego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych. Pełnił funkcję wiceprezesa Zarządu Krajowego tej organizacji. Niezmiennie pozostawał entuzjastą społecznego ruchu uniwersytetów ludowych. Podkreślał demokratyczny, tolerancyjny, oparty na potrzebach społecznych charakter pedagogiki Mikołaja Grundtviga.

W jego wizji rozwoju wsi uniwersytety ludowe miały spełniać ważne funkcje nie tylko wychowawcze, ale społeczne i kulturotwórcze. Miały torować drogę postępowi społecznemu (demokracji), przyczyniać się do podnoszenia poziomu kultury zdrowotnej, moralnej i obyczajowej wsi (Popławski, 1934). W jego koncepcji uniwersytety ludowe w przyszłości miały rozwijać u młodzieży wiejskiej potrzebę społecznego działania na rzecz wsi i uczestniczenia w tworzeniu kultury ludowej. Miały uczyć mądrego i odpowiedzialnego oraz satysfakcjonującego, wyzwalającego z kompleksów niższości, wobec miasta, uczestnictwa w kulturze narodowej.

By ustrzec się niebezpieczeństwa idealizacji postaci i dorobku pedagogicznego Feliksa Popławskiego – wynikającego z sentymentu wychowanków, współpracowników i rodziny, z realizacji normy kulturowej, wedle której o zmarłych źle się nie mówi, z luk pamięci i zacierania się prawdy o faktach, z uroku młodości związanej z osobą tego działacza, z dążenia do waloryzacji jego działalności i przemilczania, braków czy niekonsekwencji – niniejsze wspomnienie opiera się na konfrontacji różnych źródeł, opinii, dokumentów, sprawozdań i programów. Wyrażam przekonanie, iż możliwe stało się ustalenie względnie obiektywnej prawdy o rzeczywistych zasługach tego działacza dla młodzieży wiejskiej, o jego autentycznych sukcesach wychowawczych, o jego umiejętności wcielania w życie trudnych ideałów i celów wychowania, zgodnego z wartościami kultury ludowej i narodowej.

Dla Popławskiego wychowanie miało znaczenie nie tylko dla rozwoju jednostki ludzkiej, ale warunkowało, przyspieszało lub opóźniało rozwój cywilizacyjny.

kulturalny, społeczny i ekonomiczny społeczeństwa. Takie historyczno-społeczne, kulturowe pojmowanie wychowania chroni Feliksa Popławskiego przed wąsko rozumianym psychologizmem i indywidualizmem w ujmowaniu skutków wychowania i umożliwia rozumienie jego różnorodnych społecznych zadań i funkcji. Ujmowanie wychowania jako czynnika, który podnosi poziom kultury umysłowej, społecznej, moralnej, obyczajowej, zdrowotnej i estetycznej, religijnej i politycznej, stawia Popławskiego w rzędzie tych znakomitych przedstawicieli pedagogiki kultury i pedagogiki społecznej, którzy odkrywali społeczno-kulturowe uwarunkowania i efekty procesu edukacji. Popławski wyróżnia się szczególnie tym, że dostrzega i akcentuje związek edukacji szkolnej i rodzinnej z kulturą narodu. Jego prace, które ukazały się w latach 1918–1939, ze szczególną mocą podkreślają znaczenie edukacji dla rozwoju świadomości i utrwalania tożsamości narodowej.

W rocznicę urodzin Feliksa Popławskiego, pochylałam się w głębokim ukłonie z najserdeczniejszym wspomnieniem i najwyższym uznaniem, że tak wiele uczynił dla wsi i kultury narodowej. W narodzinach jest śmierć. Kto żyje tym przesłaniem, może czynić tylko dobro.

Przypisy

¹ Rękopis powieści Feliksa Popławskiego „Kopina”. Materiał niepublikowany. Warszawa 1968, s. 19–21.

² Pierwsza publikacja Feliksa Popławskiego, w której przedstawił on swoje poglądy pedagogiczne ukazała się pod tytułem: „Nie rywalizacja lecz współpraca”. Oświata Pozaszkolna 1934, nr 2, s. 21–23.

Literatura

- Chalasiński J.: *Młode pokolenie chłopów*. T. IV. Warszawa 1938
- Grześ B.: *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia, ZNP 1905–2005*. Praca zbiorowa wydana z okazji obchodów stulecia istnienia ZNP. Warszawa 2005
- Mierzwińska-Szybka Z.: *Moje wędrowanie*. Fundacja Polskich Uniwersytetów Ludowych, Warszawa 1997
- Popławski F.: *Nie rywalizacja – lecz współpraca*. „Oświata Pozaszkolna: 1934, nr 2
- Popławski F.: „Kopina”. Rękopis niepublikowany. Warszawa 1968
- Popławski F.: *Polski Uniwersytet Ludowy. Powstanie i rozwój uniwersytetów ludowych w Danii*. Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa 1985
- Program Uniwersytetu Ludowego* opracowany przez F. Popławskiego w 1963 roku. Materiał niepublikowany. Warszawa 1963
- Pruś J.: *Feliks Popławski – współtwórca Polskich Uniwersytetów Ludowych*. „Kwartalnik TUL. Polski Uniwersytet Ludowy”, Warszawa 1996, nr 2/29
- Słownik Biograficzny Działaczy Ruchu Ludowego*. LSW, Warszawa 1989.

Roman Dolata:

Szkola – segregacje – nierówności.

Wydawnictwo UW, Warszawa 2008, s. 311

Co może sugerować tytuł książki? Intencją każdego autora jest zawarcie w nim kluczowej myśli, czy też przesłania oddającego istotę rzeczy; tytuł też ma zachęcić potencjalnego czytelnika. W tym przypadku mamy do czynienia z niewiele mówiącą, *suchą* triadą. Określenie *szkola* w sposób jednoznaczny definiuje potencjalne pole problemowe i wskazuje na konkretną instytucję. Jej znaczenie jest trudne do przecenienia. Jeszcze nie tak dawno służyła ona głównie kształceniu społecznych elit. Im bliżej czasów współczesnych, tym bardziej czytelną jest tendencja sprowadzająca się do upowszechniania najpierw szkoły podstawowej, zaś później drugiego jej szczebla; w ostatnich latach masowo stało się kształcenie na poziomie wyższym. To, że coraz to więcej ludzi, coraz więcej lat swojego życia spędza w szkole, jest oczywistym faktem. Jednocześnie rozrasta się krytyka tego układu instytucjonalnego. Jedni krytykują szkołę za to, że nie spełnia społecznych oczekiwań – czy to marzeń, czy aspiracji, zaś inni używają argumentów podażowych – potrzeby gospodarki, rynek pracy, konsumpcja. Dla rozważań podjętych przez R. Dolatę istotna jest **zasada jednolitości kształcenia**. Formalnie rzecz biorąc – w Polsce, ale nie tylko – mamy do czynienia z jednolitością szkolnictwa tak w wymiarze organizacyjnym, jak i programowym. Dotyczy to nie tylko tego szczebla, który jest obowiązkowy, tj. szkół podstawowych oraz gimnazjów. Gros młodzieży starszej w wyniku nieprzemyślanych decyzji politycznych kształci się w liceum ogólnokształcącym (deficyt wykwalifikowanych zawodowo fachowców jest oczywisty). W sensie formalnoprawnym jest to szkoła jednolita w obu wymienionych znaczeniach. Tymczasem w rzeczywistości, w sensie funkcjonalnym, żaden z wymienionych szczebli drabiny szkolnej (podobnie zresztą jak wcześniej przedszkole) jednolite nie jest. W sposób ewidentny świadczą o tym pomiary zewnętrzne. Wyniki

nowej matury wskazują, że obok liceów renomowanych – w których stawką jest nie to, jaki odsetek kończących naukę ją zda, lecz jak wysoki procentowo wynik oni uzyskają, mamy takie, które liceami ogólnokształcącymi są tylko z nazwy – dla wielu absolwentów jest to bariera nie do pokonania lub końcowy rezultat jest bardzo niski. Wystarczy chociażby przypomnieć, że w roku 2008 zdawalność matury w szkołach średnich zlokalizowanych na obszarach wiejskich wyniosła 65%, zaś w przypadku szkół wielkomiejskich (powyżej 100 tys. mieszkańców) aż 81%. Podobnie rzecz się ma z jednolitością w kształceniu na poziomie wyższym. Formalnie rzecz biorąc na wszystkich uczelniach i kierunkach studiów obowiązują te same standardy. Realizacja konkretnych treści programowych jest kontrolowana przez Państwową Komisję Akredytacyjną.

Autor książki ogranicza swoje badania do poszukiwania prawidłowości występujących w szkołach podstawowych oraz w gimnazjach, a więc tylko na pierwszych – z mocy prawa powszechnych i obowiązkowych – szczeblach edukacyjnej drabiny. Co gorsze w sposób ewidentny myli R. Dolata ideę jednolitości (np. s. 22) z zasadą organizującą system. W naukach społecznych można się doszukać wielu różnych orientacji i możliwych sposobów myślenia (np. wiele ciekawych argumentów dotyczy idei kształcenia zróżnicowanego). Łączy je wspólne pytanie: jak być może? Z całej palety potencjalnych rozwiązań tylko pewne stanowią podstawę rozwiązań o charakterze ustrojowym – odnajdujemy je w ustawie zasadniczej, a następnie w prawie oświatowym. W naszym kraju od wielu lat jednolitość jest nie tylko szlachetną ideą społeczną, lecz zasadniczym obowiązkiem – tak być powinno. Jest to fundamentalny błąd tkwiący u podstaw; nie do przyjęcia zwłaszcza w przypadku pedagogii, który na podstawie badań ma orzekać, jak znaczące są następstwa od usankcjonowanych regulacji, a następnie wskazywać możliwe kierunki zmiany.

Drugim trzonem tytułowej triady są **segregacje społeczne**. Staranna lektura całej

książki wskazuje, że nie jest to jednak kategoria autonomiczna. Wartościowe poznawczo jest tutaj odróżnienie segregacji międzyszkolnej (głównie są to podmiotowe działania rodziców) oraz wewnątrzszkolnej (ingerencja samej szkoły), zaś kryteriami są cechy rodziny pochodzenia oraz uprzednie osiągnięcia szkolne. Trudno natomiast zgodzić się na zaliczenie tutaj również układu ekologicznego: wieś – miasto. Kryterium, jakim jest miejsce zamieszkania ucznia, czy też lokalizacja szkoły, w tradycji badań nad edukacją rozpatrywane jest jako ważny czynnik nierówności społecznych. Możliwość wyboru szkoły, szczególnie na obszarach wiejskich, są mocno ograniczone. O tak zoperacjonalizowanej segregacji można w sposób przekonujący mówić dopiero po przejściu szczebla nauki obowiązkowej. Chcąc kształcić dziecko w szkole średniej czy później w wyższej, trzeba podjąć ważną decyzję: blisko miejsca zamieszkania, mniejszy koszt, ale niekoniecznie dobra szkoła, czy też kluczowe jest kryterium merytokratyczne.

Przez cały czas pozostaje jednak owa segregacja w ścisłych związkach z **nierównościami** społecznymi obserwowanymi w tejże edukacji. Główna hipoteza pracy brzmi: *Procesy segregacji są istotnym mechanizmem społecznego konstruowania nierówności edukacyjnych* (s. 9). Ewidentnym przejawem nierówności społecznych w kształceniu na szczeblu obowiązkowym jest odpad szkolny – niekończenie szkoły podstawowej, niepodejmowanie dalszej nauki w gimnazjum, a także przerywanie nauki przed ukończeniem ostatniej klasy. To ważne zjawisko w niniejszej książce pojawia się w *drugim planie*. Wskaźnikiem bowiem nierówności społecznych jest głównie rozmieszczenie uczniów, których rodzice legitymują się określonym poziomem wykształcenia (od podstawowego po wyższe) w szkołach osiągających lepsze lub gorsze wyniki (głównie w przeprowadzanych testach). Znakomitym dopełnieniem rozważań tego typu mogłoby być zwrócenie uwagi na ich życiowe szanse – do osiągnięcia jakiego poziomu oraz rodzaju wykształcenia oni aspirują, jaki zawód chcą wykonywać, ich wczesne osiągnięcia na rynku pracy? W ten też sposób *puście* wywody związane ze statusem osiągniętym zostały wypełnione treścią.

Problem zarówno segregacji społecznej, a także nierówności jest silnie osadzony w tradycji różnych dyscyplin wchodzących w zakres nauk społecznych. Wystarczy przywołać przede wszystkim socjologię, ale także filozofię, psychologię czy ekonomię – a wszędzie w grę

wchodzą setki opublikowanych prac – aby się o tym przekonać. Autor książki w sposób bardzo wybiórczy, niekoniecznie kierując się kryterium wartości poznawczej, korzysta z tego ogromnego dorobku. Ich nieobecność ma stwarzać wrażenie, że wiele ważnych zagadnień czeka dopiero na swojego odkrywcę. Z aktywnych współcześnie i uznanych polskich socjologów z całą pewnością na większą uwagę zasługuje H. Domański; bardzo podobne – do prezentowanych tutaj (w książce żadnego nawet śladu) – badania empiryczne w ostatnich latach prowadził P. Mikiewicz. Ostentacyjna niechęć do przekraczania granic własnej dyscypliny w rodzimej nauce jest ewidentnie widoczna. R. Dolata w sensie tożsamościowym jest pedagogiem, który ponadto uważa, że porusza się w *wyraźnie zaniedbywanym obszarze badań pedagogicznych* (s. 9). Wystarczy wyznaczyć z tradycji dwudziestolecie międzywojenne – to dawno temu, a także czasy PRL-u – że względów ideologicznych o badaniu nierówności społecznych nie mogło być mowy. Tymczasem właśnie wgląd w czasy minione upoważnia do całkiem innych konstatacji. Możemy się pochwalić wieloma profesjonalnie przeprowadzonymi badaniami. Mniej więcej osiem dekad temu pojawiły się prace takich pedagogów, jak: M. Falski – *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, czy H. Radlińska – *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Dużo później powstały napisane książki wprost dotyczące tych zagadnień, pióra T. Lewowickiego (nie ma go nawet w obszernej bibliografii), M. Szymańskiego czy też Z. Kwiecińskiego i wielu innych. W moim przekonaniu wyraźnie niedocenione są wczesne badania monograficzne ostatniego z wymienionych, a dotyczące właśnie jednolitości funkcjonalnej szkoły podstawowej – pisał o tym już 40 lat temu (nie istnieją?). Pomniejszanie dokonań jednych ma jednak wyraźny cel – służy eksponowaniu innych. Sama liczba zapisów bibliograficznych wskazuje w sposób jednoznaczny, że chodzi o...Romana Dolatę (aż 13 pozycji). Wedle tego źródła tylko jedną (i to jako współautor) książkę z tego zakresu napisał P. Bourdieu. Tymczasem właśnie jego koncepcja kapitału jest fundamentem całej pracy R. Dolaty. Kamuflaż w postaci własnego, bardzo *precyzyjnego* wskaźnika statusu ekonomiczno-społecznego (w rzeczywistości SES uwzględnia tylko jeden parametr – poziom wykształcenia rodziców) też o niczym dobrym nie świadczy. To kilkadziesiąt lat temu P. Bourdieu w sposób niezwykle czytelny zoperacjonalizo-

wal różne kapitały: ekonomiczny, społeczny, kulturowy oraz symboliczny. W prowadzonych dotąd badaniach empirycznych trop ten okazał się poznawczo wartościowy. Autor niniejszej książki używając określenia status społeczno-ekonomiczny ma na uwadze...akurat kapitał kulturowy.

Bardzo proste, a co gorsze mocno przestarzałe są ramy teoretyczne niniejszego projektu badawczego. Proste, gdyż zasadzają się na wyeksponowaniu trzech determinizmów, mianowicie biologizmu – znaczenie dziedziczenia genetycznego, socjologizmu – socjalizacja pierwotna, oraz indywidualizmu – aktywność podmiotu. Pojawiają się przy tym twierdzenia szokujące, np. *Perspektywa biologiczna będzie reprezentowana przez problem odziedziczalności inteligencji ogólnej* (s.10). Najpierw trzeba udowodnić, że IQ wiąże się tylko z przekazem genetycznym; następnie zbadać poziom inteligencji ogólnej – ten wątek nie jest podjęty. W rzeczywistości, zdecydowanie dominuje w całej książce perspektywa socjologiczna, eksponująca w dodatku tylko społeczne znaczenie statusu przypisanego. Na jakiej podstawie można twierdzić, że jest to koncepcja *pacznąca myszką*? Teoria funkcjonalno-strukturalna dominowała zdecydowanie jeszcze 30 lat temu (w pracy nie pojawia się jednak nazwisko takiego klasyka, jak R. Merton; nie ma także żadnego z neofunkcjonalistów). Opisy społeczeństwa w stanie ładu, homeostazy, gdy wszystkie elementy tworzyły spójną organiczną całość i pełniły względem siebie określone funkcje, nie wytrzymały próby czasu. W zasadzie tylko *ozdobny* charakter ma przywołanie teorii konfliktowych (w wydaniu K. Marksa, ale już bez wskazania jakiegokolwiek jego pracy; bez R. Dahrendorfa czy L. Cosera), jak też podejścia interpretacyjnego.

Trudno mówić o społeczeństwie nie uwzględniając jego innej immanentnej cechy, a mianowicie zmienności. Ważne jest określenie jednak zarówno tempa społecznej zmiany – ewolucyjna czy rewolucyjna; możliwa także transformacja ustrojowa, jak i kierunek – liniowa, cykliczna; a może mająca charakter podmiotowy („stawanie się społeczeństwa”). W profesjonalnych badaniach poświęconych współczesnej polskiej szkole wręcz koniecznością jest poddanie oglądowi zarówno struktury i pełnionych przez nią funkcji, jak i zmiany. Ta ostatnia ma charakter zarówno endogenny – innowatorzy, programy autorskie itp., jak i egzogeny – odgórne reformy, przejmowanie rozwiązań obecnych w innych krajach. Prze-

prowadzone przez R. Dolatę pomiary mają charakter przekrojowy, a więc preferują statykę, choć dotyczą układu instytucjonalnego bardzo dynamicznego. Powszechnie deklarowanym celem wszystkich reform jest podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa oraz zapewnienie różnym grupom społecznym równych szans w tym zakresie. Od kilkunastu już lat system szkolny znajduje się w stanie permanentnych przeobrażeń. Trudno ocenić skutki jednej zmiany (np. powołanie do życia szkół gimnazjalnych), a już wrażane są następne (kształcenie *pod* egzaminu zewnętrznego). To właśnie rzetelne badania naukowe mogą odpowiedzieć na pytanie, czy mamy do czynienia ze zmianą czyniącą system edukacji bardziej efektywnym, czy też z ruchami pozornymi zorientowanymi na polityczny efekt?

Praca R. Dolaty adresowana jest do wytrawnego odbiorcy. Musi on sobie poradzić z oddzieleniem przysłówiowych *ziaren od plew*. Tych pierwszych jest wiele i z tego powodu można mówić o **wartości dodanej** książki. Wyraźnie widoczna jest duża erudycja, swobodne poruszanie się literaturze przedmiotu. Bardzo efektowne, by nie powiedzieć efekciarzkie czasem, są porównania międzynarodowe. Wyraźnie wyżej cenione są przy tym prace oraz badania zagraniczne, niż rodzime. Książka nie jest ponadto prezentacją jednego, własnego empirycznego badania. Jej zaplecze źródłowe stanowi kilkanaście różnych projektów ukazujących społeczny kontekst polskiej edukacji elementarnej w ostatnich latach. Obok międzynarodowych programów badawczych – Civic Education Study IEA oraz dwóch edycji PISA/ODCE, bardzo eksponowane są wyniki badań krajowych – przeprowadzonych przez Instytut Spraw Publicznych, a także lokalnych – „eksperyment Kwizdyński”. Do tego dodać należy olbrzymie bazy danych o efektach nauczania w szkołach – wyniki egzaminów zewnętrznych (sprawdzian po szkole podstawowej i egzamin gimnazjalny) udostępnione przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Obok tych źródeł przywoływane są w pracy również wyniki innych badań – od materiałów Spisu Powszechnego czy Głównego Urzędu Statystycznego, przez kolejne Diagnozy Społeczne, po niektóre autorskie projekty. O ile sama masa może imponować, to mało krytyczne podejście do tych różnorodnych źródeł z całą pewnością już nie. Powszechnie wiadomo, że zaletą badań międzynarodowych jest porównywalność końcowych wyników, a z perspektywy krajowej ocena własnej sytuacji względem innych.

Jednak uzyskany wynik, w efekcie chociażby wysokiego poziomu agregacji danych, jest wyraźnie splaszczony. Równie bezkrytycznie eksponowane są wyniki dotyczące egzaminów zewnętrznych. Wyraźnie wyżej cennie są te projekty, w realizację których był zaangażowany osobiście R. Dolata.

Swoistą perelką jest w tym względzie podjęta polemika z nową metodą pomiaru efektywności kształcenia, jaką jest edukacyjna wartość dodana (EWD). Warto by ją było odnieść do zawartości całej książki, mając właśnie na uwadze zidentyfikowane mechanizmy selekcji społecznej na pierwszych szczeblach drabiny szkolnej. W obecnym kształcie ten „Dodatek metodologiczny” można odebrać jako próbę uniku przed rzetelnym odautorskim zwieńczeniem dzieła.

Imponujące są również *twarde* analizy statystyczne, np. korelacje, a przede wszystkim wyprowadzane z nich wnioski. Trzeba jednak przy tym pamiętać o faktycznej wiarygodności źródła informacji. W przypadku bardzo eksponowanego i efektywnego wskaźnika SES mowa zarówno o dochodach rodziny, o domowym księgozbiornie, a w końcowym rozrachunku tylko o poziomie wykształcenia rodziców. Wiedzę na ten temat uzyskuje badacz, pytając dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej lub gimnazjum. Są to tylko deklaracje, których podstawę stanowi rodzinny przekaz. Kto tak naprawdę wie, czy jego rodzice tylko uczęszczali do danej szkoły, czy też ją ukończyli; prawie pewne przy tym, że byli dobrymi uczniami i żadnej klasy nie powtarzali. To tylko jeden z przykładów – ale w odniesieniu do wykształcenia innymi źródłami praktycznie nie dysponujemy – tego, jak *miękki* charakter mają pozytywne dane pierwotne.

Generalnie rzecz biorąc książka autorstwa Romana Dolaty potwierdza podstawową tezę klasycznej socjologii edukacji, że szkoła – w tym przypadku powszechna, obowiązkowa dla wszystkich – reprodukuje zastane struktury społeczne. Pomimo podejmowania wielu wysiłków zmierzających do urzeczywistnienia zasady jednolitości (organizacja, programy) w wymiarze funkcjonalnym nawet w tym segmencie szkolnictwa wyraźnie widoczna jest segregacja społeczna/nierówności społeczne. Mało przekonujące jest właśnie rozróżnienie tych dwóch centralnych kategorii. Może warto potraktować segregację *czynnościowo* – są to różnego rodzaju działania podejmowane głównie przez takie podmioty, jak rodzice (oni decydują o posłaniu swojego dziecka do

szkoły poza rejonem, oni łożą środki na dodatkowe zajęcia...) oraz szkoła (np. segregacja do poszczególnych ciągów klas wedle jawnych lub ukrytych kryteriów). Wtedy, w sposób analityczny bardziej czytelny, można je odzielić od nierówności społecznych. Pozwoli to przede wszystkim ukazać segregację jako *istotny mechanizm konstruowania* tych nierówności.

Należy też przynajmniej wspomnieć, że podniesione tutaj zagadnienia są w polskiej literaturze przedmiotu silnie obecne w postaci selekcji szkolnych. To nie tylko J. S. Bystron czy S. Rychliński, ale później S. Kowalski, J. Szczepański oraz M. Pęcherski i wielu kontynuatorów tej tradycji. Rusztowanie kategoriealne stanowią tutaj selekcje: pedagogiczne – społeczne; kierowane – spontaniczne; doszkolne – wewnątrzszkolne; autoselekcje – dobór; jawne – ukryte, czy też eliminujące – różnicujące. W książce R. Dolaty żadnych nawiązań do tego nurtu nie odnajdujemy, chociaż wszystkie wywoły wpisują się w tę konwencję.

Zaprezentowane w pracy analizy są bardzo czytelnymi dowodami na postępujące różnicowanie struktury współczesnego społeczeństwa polskiego. Społecznie położeni wysoko cenią wykształcenie jako wartość i inwestują w rozwój swoich dzieci, między innymi w ten sposób, że poszukują dla nich lepszych przedszkoli, szkół podstawowych oraz gimnazjów. Z kolei w przypadku lokujących się na drugim biegunie – wykluczonych lub wykluczeniem zagrożonych – dość naturalne jest międzypokoleniowe dziedziczenie społecznej pozycji. W jaki sposób te silne tendencje można podważyć? Oczywiście najpierw musimy mieć pewność, że naprawdę ten stan rzeczy chcemy zmienić i do tego celu dążyć. Jaką rolę może odegrać w tym procesie szkoła? Badania naukowe służą przede wszystkim opisywaniu i wyjaśnianiu stwierdzonych prawidłowości. Jednak pewnością pedagogiki – nauki praktycznej – jest proponowanie sposobów zmiany zastanego świata. Pozostawiona sobie sama, nawet w wersji najbardziej romantycznej, takiej mocy sprawczej nie ma. Niestety, w przypadku omawianej książki nie ma na to prób odpowiedzi, ba ...nie ma nawet tak postawionego pytania. Kluczowe znaczenie przypisać tutaj należy mechanizmom segregacji, zarówno tej jawnej, jak i ukrytej: co warto, zaś przede wszystkim, co można w tym zakresie zmienić?

Ryszard Borowicz
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Agnieszka Sojka: *Człowiek i Bóg w pieśni. Studium antropologiczno-pedagogiczne.* Słowo wstępne Bogusław Żurakowski Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, wydanie I, s. 110

Agnieszka Sojka, adiunkt w Instytucie Pedagogiki UJ, to autorka młoda i do tej pory mało znana, a przywoływana książka jest jej pierwszą samodzielną publikacją (choć zawdzięczamy już A. Sojce i D.P. Klimczakowi redakcję inspirującej pracy zbiorowej, zatytułowanej *Literatura, człowiek, wartość*). Recenzowana książka ukazała się pod koniec roku 2008, a więc pisanie o niej dzisiaj nie jest spóźnione.

Jak podpowiada sam tytuł książki, dotyczy ona wizerunku człowieka i Boga w pieśniach religijnych, a także wychowawczego oddziaływania wartości przywoływanych i odsłanianych na poziomie ich tekstów. Jej treść została podzielona na pięć części, które można z zainteresowaniem czytać w oddzieleniu od pozostałych. W części pierwszej zostały ujawnione założenia badawcze autorki i przyjęta przez nią perspektywa filozoficzno-metodologiczna, wyznaczana przez dwie koncepcje: fenomenologicznego oglądu (przede wszystkim w myśl filozofii Maxa Schelera) i modelu komunikacji Romana Jakobsona. W miarę dalszej lektury książki staje się jasne, że jej treść zakorzeniona jest także w filozofii i pedagogice personalizmu, a także w klasycznej, międzywojennej pedagogice kultury, co nie stoi w najmniejszej sprzeczności z fenomenologiczną perspektywą badawczą.

Część druga dotyczy pieśni religijnych, zgodnie z założeniami badawczymi traktowanych jako fenomeny, a zarazem komunikaty i akty komunikacji. Części trzecia i czwarta, najbardziej autorskie i twórcze, są próbą odsłonięcia, wyinterpretowania, a zarazem skonstruowania obrazu człowieka, wyłaniającego się z pieśni religijnych. Podobny wysiłek został poczyniony w odniesieniu do Boga, którego wyobrażeń Sojka poszukuje w treściach pieśni i piosenek. Część piąta (ostatnia) to pedagogiczna klamra dla dotychczasowych rozważań, próba ich podsumowania z jednej strony, a z drugiej otwarcia pola do namysłu nad wychowawczymi możliwościami oddziaływania pieśni religijnych. Trafny jest zatem podtytuł – „*Studium antropologiczno-pedagogiczne*” – książka w równym stopniu dotyka pytania o istotę i zadania człowieka, jak problemu poszukiwania dróg oraz przewidywania szans

prowadzenia go (i doprowadzenia!) ku najpełniejszemu człowieczeństwu.

Jednym z największych walorów książki jest sam pomysł na nią: Agnieszka Sojka dostrzegła dziedzinę do tej pory słabo zbadaną, a przecież umiejscowioną w samym sercu pedagogiki kultury i pedagogiki inspirowanej personalizmem. Pieśni religijne są znakomitą przykładem, niemal symbolem tego skrzyżowania dwu kierunków – powstałe i wykonywane z miłością do tradycji, do możliwości i powołania człowieka, mogą być (choćaż nie muszą) cennym wsparciem dla pedagoga zanurzonego w chrześcijańskiej rzeczywistości. Dla pedagoga pozostającego poza jej obrębem mogą być materiałem badań zabarwionych krytycznie i socjologicznie (od których pedagog kultury nie powinien się dystansować), a recenzowana książka jest inspiracją i wstępem do ich prowadzenia.

Autorka zebrała i zanalizowała bardzo obszerny materiał badawczy. Prowadząc poszukiwania na festiwalach muzyki religijnej, w zgromadzeniach zakonnych, wertując śpiewniki, przesłuchując kasyty i płyty, dotarła do dwóch tysięcy pieśni religijnych, powstałych w powojennej Polsce. Szkoda tylko, że pieśni te cytowane są rzadko i w małych fragmentach, Czytelnik z pewnością poczulby się bardziej świadomym perceptorem, gdyby miał możliwość poznania choć kilku pieśni w całości.

Sojka, podobnie jak wielu współczesnych pedagogów, często przywołuje termin „wartość” i, nawiązując do terminologii Romana Ingardena, postrzega pieśni jako nosicieli wartości. Jednak, co nie zawsze się zdarza innym autorom, definiuje ten termin pieczołowicie i w nawiązaniu do bogatej literatury. Staranność poszukiwania definicji budzi szacunek także do samego słowa, które ostatnio straciło swój blask i poszarzało od częstego używania. Autorka zaznacza, że jest to termin dość nowy, próbuje skonfrontować go z bardziej wiekowymi terminami, takimi jak „idea” lub „dobro”, wprowadzając porządek i ład do swych rozważań.

Równie przemyślane są poszukiwania koncepcji człowieka i człowieczeństwa, umocowane przede wszystkim w filozofii personalizmu: według Sojki człowiek jest, dzięki podarowanej mu wolnej woli, istotą zdolną do poszukiwania i urzeczywistniania wartości, będącego zarazem przekraczaniem jego skończonych wymiarów. Z pieśni analizowanych przez autorkę wyłania się, jej zdaniem, wizerunek *homo*

religiosus: osoby poszukującej przeżycia *sacrum* i doświadczenia go ja wartości religijnej. Sojka pisze, człowiek religijny „świadomie odpowiada na wewnętrzną pragnienia doświadczenia *sacrum* oraz przeżywa wartości religijne jako realizację przekraczania ludzkiej natury obdarzonej słabością i niewystarczalnością” (s. 60). Można zapytać, czy istotnie słabość i niewystarczalność są darem? Czy nie należałoby raczej stwierdzić, że natura ludzka została tymi cechami obciążona?

Jednak z rozważań Sojki wylania się przyjęty *implicit*e obraz człowieka jako „istoty cierpiącej i radosnej”. Choć taka definicja nie została sformułowana wprost, obecne w niej określenia często pojawiają się w tekście. Słabość i niewystarczalność mogą być źródłem cierpienia, ale są także źródłem radości, a zatem cytowane wyżej słowa „obdarzony słabością” niepozbawione są sensu – odwołują się do specyficznie ludzkiej kondycji, w którą wpisane zostały trud i radość pokonywania przeszkód. Sojka, przywołując wizję *homo patiens* Victora Frankla czy *homo viator* Gabriela Marcela, proponuje wizję własną, budzącą namysł i otwierającą horyzont rozważań antropologicznych.

Duże zainteresowanie budzą dwa katalogi, skonstruowane przez autorkę. Pierwszy z nich to przegląd wartości przywoływanych w pieśniach, drugi jest zbiorem określeń stosowanych jako imiona boskie i zwrotów do Boga. Są one szczególnie wartościowe dla czytelników nieznających katolickich pieśni religijnych lub znających je słabo. Pojawia się pytanie o idolatrię, analizowaną przede wszystkim przez Jean-Luca Mariona w jego *Bogu bez bycia*: czy nadawanie Bogu imion nie jest jego zamknięciem, ograniczaniem, zawężaniem? Czy pieśni religijne mogą być ikonami, oknami otwartymi w stronę boskości, czy zawsze będą tylko idolami, ograniczającymi wizerunkami wyobrazonego Boga?

W książkę wplecione zostało przekonanie, że wartości obecne w pieśniach religijnych na poziomie tekstów przemawiają do władz poznawczych wykonawców i słuchaczy, w konsekwencji wywierając na nich wpływ wychowujący. W zakończeniu książki Sojka zauważa, „tekst o tematyce religijnej z założenia powinien zawierać aspekty wychowawcze” (s. 102). Już na początku książki pyta o zadania sztuki i wspomina Arystotelesa, wedle którego sztuka powinna zawierać momenty kształtujące.

Rodzi się jednak wątpliwość: kształtujące dzięki czemu, jaki element przekazu ma być

kształtujący? Agnieszka Sojka, zgodnie z przyjętym założeniem, analizuje warstwę treściową pieśni, nie dokonując analizy warstwy muzycznej (choć i tak z wykształcenia jest także muzykiem). Wspomina Pitagorejczyków i Platona, pisze o harmonii dźwięków wywołującej harmonię duszy, mimo wszystko porzuca temat kształcenia poprzez zestroje dźwięków i koncentruje się na kształceniu przez słowa.

Trudno oprzeć się pytaniu o formę i treść – jeżeli pieśń, na poziomie słów, nawołuje do dobra, ale literacko nie jest „dobra”, a przeciwnie, dość toporna i niedbała – która część przekazu będzie oddziaływała silniej? Jeśli zadamy analogiczne pytanie o nauczyciela, prawdopodobnie padnie odpowiedź, że przykład osobisty ważniejszy jest od moralizowania, a ogólne wrażenie silniejsze od słów. Obawiam się, że analizowane pieśni właśnie moralizują, a brak im harmonii. Żałuję, że ten aspekt pieśni nie został przez autorkę zanalizowany, jest to jednak zgodne z przyjętym przez nią polem badań, ograniczonym do poszukiwania wartości w warstwie treści.

Narracja prowadzona przez Sojkę jest spójna i płynna, a styl jednocześnie literacki i przejrzysty. Lektura dostarcza wielu satysfakcji: niesie nową wiedzę i budzi wiele nowych pytań, autorka często zaskakuje nowatorskimi tezami i „zwrotami akcji”, stosując nietypowe przejścia między rozdziałami i akapitami. Nietypowe, a zawsze przemyślane i uporządkowane, co budzi wielki szacunek dla jej warsztatu. Książkę polecam wszystkim pedagogom i nauczycielom zainteresowanym problematyką wartości i zadającym sobie pytanie o metody pracy wychowawczej, a także trudne i wciąż otwarte pytanie: czy dialog jest metodą?

Marta Kochanek
Uniwersytet Warszawski

Przypisy

¹ A. Sojka, D.P. Klimczak (red.): *Literatura, człowiek, wartość: księga jubileuszowa dedykowana Bogusławowi Żurakowskiemu z okazji 50-lecia twórczości i 25-lecia pracy naukowej na Uniwersytecie Jagiellońskim*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2007.

Książka ma charakter interdyscyplinarny, dzięki czemu tytułowy problem niepełnosprawności mógł zostać przedstawiony w różnych aspektach. Należy jednak podkreślić, że dokonane analizy i rozważania zostały ujęte w konwencji humanistycznej. Dlatego już we wstępie Włodzisław Zeidler rozgranicza pojęcie „niepełnosprawności” i „osoby”, podkreślając: „Osoba niepełnosprawna jest dla nas właśnie osobą, podmiotem – pomimo i wbrew swojej niepełnosprawności” (s. 13). Zwraca przy tym uwagę na źródła takiego rozróżnienia, omawiając uwarunkowania poglądu przeciwstawnego, który zakłada utożsamienie danej osoby z jej niepełnosprawnością. Skłonność do owego utożsamienia wiąże z mentalnością XIX wiecznego kapitalistycznego społeczeństwa, które przyjęło jako główną zasadę walki o byt i kult silniejszego, co było konsekwencją ogłoszonego w 1859 roku dzieła Karola Darwina pt. *O powstawaniu gatunków drogą doboru naturalnego*. Należy zaznaczyć, że teoria ewolucji nie miała jedynie negatywnego wpływu na postawy wobec osób z niepełnosprawnością. Stanisław Kowalik zauważa (por. rozdział 6), że spowodowała wzrost zainteresowania poszukiwaniem szczególnych cech ludzkich w celu przeciwstawienia człowieka innym istotom żywym. Doprowadziło to do przypisania człowiekowi cech niepowtarzalnych. Zatem teoria ewolucji była również jednym z czynników odrodzenia się idei humanistycznych w XIX wieku.

Druga orientacja, która ujawnia w człowieku pokłady dobra, sympatii, kooperacji, zaczęła się rozwijać od czasu utworzenia w Genewie w 1863 roku organizacji Czerwonego Krzyża i przez długi okres pozostawała w cieniu pierwszej. Dopiero od niedawna zaczęto nią intensywnie zajmować się. Autorzy wskazują na wyniki neurobiologii dotyczące *social brain*, czyli mózgu społecznego, który preferuje w relacjach społecznych pozytywne uczucia. Można dodać również teorie i pierwsze osiągnięcia praktyczne psychologii pozytywnej (Lindley, Joseph, 2007; Trzebińska, 2008), która zapoczątkowana została w 1998 roku przez Martina E.P. Seligmana, przewodniczącego Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA) oraz Mihalya Csikszentmihalyia i Reya Fowlera. Psychologia pozytywna swoim głów-

nym przedmiotem zainteresowań uczyniła szczęście, zdrowie, siłę i cnoty człowieka (Seligman, 2005).

Dzięki wspomnianym osiągnięciom możliwa stała się nowa perspektywa rozpatrywania sytuacji osób z niepełnosprawnością oraz ich społecznej percepcji. Dlatego też autorzy książki kierują się w dokonanych analizach i rozważaniach następującymi przesłankami (s. 17):

1. „Niepełnosprawność nie jest wytworem nadwrażliwej wyobraźni, ale integralnym elementem naszej wspólnej międzyludzkiej rzeczywistości (...).
2. (...) Zarówno niepełnosprawność, nasz stosunek do niej, jak i formy oraz możliwości wzajemnie wspomagającej się egzystencji są zmienne.
3. Niepełnosprawność stanowi wyzwanie i okazję do osiągnięcia wyższego szczebla rozwoju zarówno dla tych, których jest udziałem, jak i dla tych, którzy z konieczną otwartością wychodzą jej naprzeciw.
4. Niepełnosprawność zmusza nas do antycypacji tych problemów, które w bliższej lub dalszej przyszłości staną się problemami całej ludzkości”.

W pierwszej części książki zatytułowanej *Niepelnospawni pomiędzy psychologią a ortopedagogiką* W. Zeidler z ogromną erudycją i w sposób na wskroś humanistyczny przedstawia zadania (powinności), jakie w stosunku do osób niepełnosprawnych ma współczesne, zachodnioeuropejskie społeczeństwo wyrosłe z kultury grecko-rzymskiej. Dookreślenie podmiotu owych zadań było konieczne, gdyż – uważa autor – niepełnosprawności nie można rozpatrywać w oderwaniu od całości życia społecznego, od jego korzeni tkwiących w danej kulturze. Dlatego ta część książki zawiera wiele odniesień historycznych, ukazujących źródła i mechanizmy formowania się obecnego stanu rzeczy. Dzięki szerokiej perspektywie możliwe stało się nie tylko dostarczenie informacji, ale przede wszystkim – to, co autor uczynił swoim głównym celem – pomoc Czytelnikowi w kształtowaniu własnych poglądów na temat niepełnosprawności. Konsekwencją przyjęcia tak sformułowanego celu nadrzędnego jest przedstawienie argumentów, wielostronna analiza poruszanych problemów, jednak bez wyciągania jednoznacznych wniosków. Ten przywilej pozostawiony został Czytelnikowi.

W pierwszym rozdziale zatytułowanym *Czy na pewno integracja?* zawarte zostały argumenty przemawiające za i przeciw integracji. Nie zostały one przedstawione w sposób bezpośredni,

jak to się najczęściej czyni w publikacjach poświęconych temu niezwykle istotnemu zagadnieniu, ale pośrednio na szeroko zarysowanym tle historycznym i społeczno-politycznym. Zabieg ten prowokuje do analizy własnych poglądów, a nierzadko do ich rewizji, gdyż wiele zamieszczonych faktów wykazuje, że integracja jest nadal jedynie postulatem, a prawdopodobieństwo jego pełnej realizacji jest coraz mniejsze. Autor zwraca uwagę na nowe zagrożenia i obszary niepokoju (podrozdział 1.4.), a wśród nich wymienia za Dieterem Mattnerem inżynierię genetyczną, którą uważa za największe niebezpieczeństwo, gdyż obiecuje ona „wyprodukowanie” człowieka optymalnego. Powoduje to niebezpieczeństwo genetycznej selekcji i może okazać się współczesną formą nazistowskiej eugeniki. Dlatego główną ideą pracy było wezwanie do rozważenia, czy można zastąpić biologistycznym redukcjonizmem odpowiedzialną refleksję społeczną i humanistyczną. Należy zaznaczyć, że pojęcie humanizmu nie jest jednoznaczne. Stanisław Kowalik, na którego powołuje się autor, rozróżnił trzy postacie humanizmu: pierwsza z nich, najwcześniejsza, to humanizm estetyczny, druga to postać etyczna, a trzecia, która powstała dopiero w XIX wieku, nazywana jest humanizmem pragmatycznym. Bez względu na to, o której postaci humanizmu będziemy mówić, trzeba odróżnić od niego humanitaryzm, który jest historycznie wcześniejszy i oznacza sprawowanie opieki, pomoc osobom niepełnosprawnym. Jest on znacznie „łatwiejszy” od humanizmu, który w relacjach interpersonalnych przekłada się na kontakt z osobą niepełnosprawną jako z kimś nam równym. Ten rodzaj relacji jest najbardziej oczekiwany i potrzebny osobom z niepełnosprawnością.

W. Zeidler określa zadanie, stojące przed psychologią i pedagogiką, które nauki te będą musiały rozwiązać w najbliższej przyszłości. Obejmuje ono trzy elementy:

- „wykształcenie we współczesnym społeczeństwie **poczucia odpowiedzialności** za losy osób niepełnosprawnych;
- wypracowanie zdolności do **samodzielności aksjologicznej**;
- ukształtowanie **świadomości niezależności bytu jednostki od instytucji**” (s.68).

Spśród powyższych elementów najważniejszą rolę autor przypisuje samodzielności aksjologicznej. Uważa, iż zarówno pedagog, jak i psycholog musi dokonywać samodzielnych wyborów w zakresie wartości, gdyż jest podmiotem, a nie „agentem” jakiegokolwiek in-

stykcji. Tylko dzięki własnym, podmiotowym wyborom możliwe będzie nawiązanie z osobą niepełnosprawną relacji opartej na zasadach humanizmu.

W rozdziale drugim zatytułowanym *Psychopatologia i ortopedagogika w służbie niepełnosprawnych. Różnorodność i tożsamość*, W. Zeidler przedstawia historię psychopatologii i, co warte podkreślenia, omawia po raz pierwszy w literaturze polskiej powstanie psychopatologii dziecka oraz jej znaczenie dla postrzegania problemów osób z niepełnosprawnością.

Spśród wielu postaci, kształtujących psychopatologię na przestrzeni ostatnich stuleci, należy wymienić Philippa Pinela i Jean-Etiennea Dominiego Esquirola; Jana Daniela Georgensa i Heinricha Marianusa Deinhardta czy też Theodora Hellera. Pierwsi dwaj – lekarze – wprowadzili humanistyczne zmiany, które okazały się przełomem w stosunku do osób z zaburzeniami psychicznymi. Dzięki P. Pinelowi uwolniono chorych z kajdan oraz oddzielono ich od przestępców, a zatem uzyskali oni nowy status społeczny. Z kolei J. D. Georgens i H. M. Deinhardt wprowadzili do piśmiennictwa naukowego problematykę psychopatologii skoncentrowanej na „umysłowym upośledzeniu”. Ponadto dokonali jakościowej zmiany w sporządzanych charakterystykach, gdyż oprócz tradycyjnych parametrów uwzględnianych w opisach lekarskich wzięli pod uwagę te elementy, które umożliwiały planowanie oddziaływań pedagogicznych. Te ostatnie stały się podstawowym punktem zainteresowań Theodora Hellera, autora *Heilpädagogik...*, która doczekała się polskiego przekładu już w 1905 roku i ukazała się pod tytułem *Pedagogika lecznicza*. W swojej twórczości autor podkreślał potrzebę połączenia w całość z punktu widzenia psychologicznego, pedagogicznego, psychiatrycznego i kryminologicznego. To nowatorskie, jak na ówczesne czasy, podejście miało umożliwić wczesną diagnozę oraz profilaktykę zaburzeń psychicznych już w wieku dziecięcym. Kontynuatorami myśli Theodora Hellera byli Heinrich Hansellmann i Paul Moor. Można stwierdzić, że to oni uczynili psychopatologię podstawą ortopedagogiki.

Twórcy psychopatologii, a także ortopedagogiki, zostali wybrani spośród dużej liczby postaci zaprezentowanych przez autora. Prześledzenie procesu narodzin i rozwoju psychopatologii, w tym psychopatologii dziecka, umożliwia zrozumienie podstawowych założeń ortopedagogiki. Jest to tym bardziej cenne, że do tej pory nie było tego typu opra-

cowania w języku polskim. Ponadto w zdecydowanej większości współczesnych opracowań wykorzystywana jest literatura anglojęzyczna, w tym najczęściej amerykańska, natomiast rzadko sięga się, tak jak to uczynił autor, po książki z obszaru niemieckojęzycznego.

Rozdział trzeci zawiera problematykę normy w badaniach psychologicznych. W Zeidler zwraca uwagę na pojęcie normy i jego status w okresie transformacji. A więc w czasie przemian, kiedy następuje przeobrażenie znaczeń, akcentów i sensów. Podkreśla paradoks Polski komunistycznej, który polegał na tym, że „ochroną otaczała ona pracę, zamiast ludzi” (s. 121). I to mimo istnienia „humanitarnych” przepisów prawnych, które głosiły, iż każdy, także niepełnosprawny, powinien brać udział w produkcji. Osoby, które potrafiły wykonywać nawet najprostsze czynności produkcyjne, mogły być zatrudnione w zakładach pracy chronionej, natomiast pozostali byli skazani na pobyt w zakładzie zamkniętym lub pod opieką rodziny. Tego typu praktyki były cechą wszystkich dotychczasowych ustrojów totalitarnych.

Omawiany okres transformacji implikuje pytania o granice obszaru bezpieczeństwa i swobody, co w zakresie diagnozy psychologicznej przekłada się na problematykę normy. Rozważania autor rozpoczyna od prezentacji poglądów Ch. Bühlera oraz rozróżnienia wewnętrznego i zewnętrznego kryterium niepełnosprawności. Według Ch. Bühlera, szczyt możliwości życiowych stanowi dla danej osoby jej własny (wewnętrzny) punkt odniesienia w procesie dokonywania oceny aktualnego stanu. Opućte za tym, aby apogeum własnych możliwości życiowych przyjąć dla siebie jako normę. Konsekwencją tak rozumianej normy jest interpretacja aktualnego stanu jako niepełnosprawności. Jest to wręcz regułą już po 55 roku życia, gdyż według autorki, wówczas następują biologicznie uwarunkowane zmiany regresywne. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w przypadku tak zwanej niepełnosprawności kwalifikowanej. Wówczas za kryterium przyjmuje się pewną wielkość istniejącą poza daną osobą, a więc kryterium ma charakter zewnętrzny.

Rozróżnienie nie jest jedyne, gdyż wśród tradycyjnych koncepcji normy istnieją normy ilościowe, społeczno-kulturowe oraz teoretyczne (Sek, 2005), czy też, jak ujmuje to O. Kondáš (1984), statystyczne, społeczno-normatywne oraz przystosowawcze. Należy zaznaczyć, iż są również zwolennicy definiowania normy poprzez inwersję – norma jako

brak patologii (Rosenhan, Seligman, 1994). Natomiast W. Zeidler, wychodząc od poglądów W. Sterna, który sądził, iż norma nie może służyć ocenie i wartościowaniu innych osób, poprzez poglądy P. Beckera, a także twórców ortopedagogiki, czyli H. Hanselmana oraz P. Moora, opierając się również na teorii K. Lewina, a także poglądach J. Brandstädera oraz S. Kowalika, zdefiniował to pojęcie na sposób humanistyczny, ale i odmienny od dotychczasowych ujęć. Stwierdził, iż „normy nie istnieją już tylko po to, aby pacjentowi pomagać w dokonywaniu wyborów: celowych, racjonalnych oraz optymalnych; takich, które wspomagają procesy samorealizacji oraz poprawy jakości życia. Normy (...) to swoiste struktury poznawcze, które umożliwiają racjonalne i skuteczne – ze względu na określony cel ogólny – działanie” (s. 165).

Powyższa myśl znalazła kontynuację w rozdziale czwartym zatytułowanym *Poznać i zrozumieć, aby działać. Diagnoza dla osób z niepełnosprawnością: nowe modele, nowe zadania, nowe zagrożenia*. Zawarty w nim został rozwój oraz proces różnicowania się modeli postępowania diagnostycznego. Wskazano na uwarunkowania owych transformacji, akcentując przede wszystkim wpływ aktualnej w danym okresie i miejscu problematyki społecznej, a w szczególności ważnych przeobrażeń politycznych i społecznych. Podkreślono znaczenie rozwoju nauki, w tym wykorzystanie statystyki i technik komputerowych.

Przeгляд uwarunkowań przemian i obecnego kształtu diagnozy rozpoczyna autor od przypomnienia poglądów E. Fromma i M. Maccoby'ego, którzy traktowali każdego człowieka, jako indywidualność, gdyż ujmowany był w kontekście swego otoczenia oraz zachodzących z nim interakcjach. Stanowisko to jest słuszne także w odniesieniu do diagnozy osób z niepełnosprawnością. Zwraca również uwagę na niezwykle cenny wkład poglądów A. Kępińskiego w formowanie się współczesnych humanistycznych modeli diagnozy w psychologii polskiej. Obecnie kierunek ten jest kontynuowany, między innymi, przez I. Obuchowską, a dokonane przez nią rozróżnienie przedmiotowego i osobowego stosunku do osoby badanej, jako „azymutu” diagnozy psychologicznej, jest jednym z najważniejszych osiągnięć w tym zakresie. W praktyce jednak relacja osobowa w procesie diagnozy spotykana jest nadal rzadko. Przyczyn tego stanu rzeczy autor upatruje w sposobie kształcenia psychologów w ostatnich dekadach, gdyż dominował

wówczas w metodologii model przyrodniczy, z wyraźnym zabarwieniem „fizykalnym”. Dla tego nadal dość często „osoba diagnozowana bywa obiektem zainteresowania, a nie współuczestnikiem dialektycznego dialogu” (s. 174). Należy zaznaczyć, że autor nie wartościuje obu konwencji, a co więcej wyraża przekonanie o możliwości współistnienia nawet kilku odmiennych modeli diagnozy psychologicznej. Wskazuje również najbardziej prawdopodobny kierunek zmian w zakresie diagnozy osób z niepełnosprawnością. Opierając się na analizie współczesnej sytuacji społeczno-politycznej wspomnianej grupy osób w krajach zachodnich, przewiduje, iż modele diagnozy zakładające przedmiotowy stosunek do osoby badanej, redukujące jej poznanie do psychometrycznej charakterystyki, zostaną porzucone. A ich miejsce zajmą bardziej otwarte i nowoczesne rozwiązania. Jako przykład podaje modele diagnozy opracowane przez S. Kowalikę, który wyróżnił diagnozę różnicową, funkcjonalną oraz psychospołeczną.

Dynamiczny rozwój, a nawet swego rodzaju ekspansja diagnostyki dotyczy nie tylko psychologii, ale również pedagogiki. Autor wskazuje na zbliżenie podejścia diagnostycznego obu dyscyplin oraz wymienia łączące je elementy. Po pierwsze, psychologia i pedagogika przestały pełnić służebną rolę w stosunku do różnych instytucji i systemów. Po drugie, co ważniejsze, tak psychologia, jak i pedagogika starają się wyjść naprzeciw człowiekowi i pomóc mu w udzieleniu odpowiedzi na najbardziej nurtujące go pytania. Takie ujęcie relacji między psychologią a pedagogiką wydaje się kontynuacją poglądów Z. Sękowskiej (2001), która posługiwała się pojęciem „psychopedagogika” w odniesieniu do zagadnień psychologicznych i pedagogicznych dotyczących osób z niepełnosprawnością.

W ostatnim rozdziale pierwszej części książki W. Zeidler omawia problemy związane z rolą i znaczeniem relacji osobowej w psychologii klinicznej. Wspomniana relacja jest jedną z czterech wyjątkowo ważnych w kontakcie psychologa lub psychiatry z pacjentem. Autor wymienia oprócz relacji osobowej, także relację poznawczą, sprawczą oraz aksjologiczną. Prezentując poszczególne rodzaje relacji, uwypatnia ich cechy specyficzne. I tak, relacja poznawcza zachodzi wówczas, gdy psycholog, dysponujący odpowiednią wiedzą, rozpoznaje problemy pacjenta. Z kolei relacja sprawczą dotyczy sytuacji, w których stosowane są określone oddziaływania psychokorekcyjne. Obie

relacje są ze sobą wzajemnie związane, również obie są sposobami dokonywania procesu obiektywizacji, który w tym przypadku polega na przeciwstawianiu sobie pacjenta w postaci określonych problemów. We wspomniany proces obiektywizacji jest zaangażowana również relacja aksjologiczna, warunkowana przez elementy zadaniowe, a więc implikowane przez rolę zawodową; elementy natury socjologicznej, czyli wynikające z przynależności do różnych grup społecznych i wreszcie element emocjonalny, którego wbrew dyrektywom wyżyć się nie można.

Oprócz przedstawionych w ogromnym skrócie trzech relacji zachodzących pomiędzy psychologiem a pacjentem, istnieje jeszcze czwarta, według autora najważniejsza – relacja osobowa. To dzięki niej możliwe jest zlikwidowanie dystansu pomiędzy uczestnikami interakcji. „Relacja osobowa zakłada pewien szczególnie rodzaj wartościowania, taki mianowicie, u którego podstaw leży zasada równości (s. 227). Zatem psycholog kliniczny powinien przyjąć hierarchię wartości, w której będzie wspólnie z pacjentem zajmował równą pozycję, a w dodatku nadrzędną w stosunku do innych wartości. Tak ujęta relacja osobowa pełni wobec trzech wcześniej wymienionych funkcję kontrolną oraz integrującą. W tej sytuacji relacja poznawcza, sprawczą i aksjologiczną będą umożliwiały, współtworzyły i wzbogacały relację osobową. Autor zaznacza, że relacja ta jest możliwa w praktyce psychologicznej dopiero od pewnego czasu. Wynika to z poszerzenia i wzbogacenia relacji poznawczych, sprawczych oraz aksjologicznych, co jest niewątpliwym sukcesem dotychczasowego dorobku teorii i praktyki psychologicznej.

Druga część prezentowanej książki, autorstwa Stanisława Kowalika zatytułowana jest *Humanizm i niepełnosprawność – promowanie jakości życia*. Składa się z trzech rozdziałów, których elementem łączącym, oprócz wątku humanistycznego, jest także zagadnienie procesu „diagnozy dla osoby z niepełnosprawnością” (s. 353). Należy również podkreślić, iż autor opracował je z perspektywy indywidualnej, można by rzec „humanizmu scjentystycznego”. Określenie to wydaje się absurdalne, jednak autorowi chodziło o połączenie „humanistycznego ognia z neopozytywistyczną wodą” (s. 354). Podjął się trudnego zadania uchwycenia wzajemnego przenikania się wątków humanistycznych i scjentystycznych. Poglądy autora nie są skrajnie i ortodoksyjnie humanistyczne, ale przesycone humanizmem.

W rozdziale szóstym, opatrzonym tytułem *Humanizacja pomocy udzielanej osobom z niepełnosprawnością*, zaprezentowane zostały sposoby interpretacji humanizmu na przestrzeni wieków oraz zasady, jakimi powinni kierować się rehabilitanci w codziennej praktyce. Innymi słowy, w omawianym rozdziale przedstawiona została autorska koncepcja interpretowania idei humanistycznych i wdrażania ich do praktyki rehabilitacyjnej. Już na wstępie omawiany jest popełniany najczęściej błąd polegający na sprowadzaniu humanizmu do humanitaryzmu. Polega on, najogólniej rzecz biorąc, na zapewnianiu opieki osobom z niepełnosprawnością. Autor przedstawia następnie transformacje idei humanistycznych na przestrzeni wieków, wskazując na istnienie „różnych humanizmów” i mogących stąd wynikać odmiennych sposobów jego interpretacji, a zatem formułowanych także na ich gruncie implikacji dla praktyki rehabilitacyjnej.

Jako pierwszy rodzaj, a zarazem najstarszy wyróżnił humanizm estetyczny, który pojawił się głównie dzięki F. Petrarce w okresie renesansu włoskiego. Nurt ten lansował przede wszystkim wartości związane z pięknem człowieka, co znalazło wyraz w sztuce renesansu. Kolejnym przeobrażeniem humanizmu był nazwany przez S. Kowalika humanizm etyczny. Nurt ten ukształtował się w XVII wieku w Niderlandach, a jego głównym przedstawicielem był B. Spinoza. Idea tej formy humanizmu sprowadzała się do wykorzystania w ciągu całego życia posiadanych możliwości rozwojowych. Przy czym każdy był odpowiedzialny za własny rozwój, a nadrzędną kontrolę pełniło społeczeństwo, które miało prawo rozliczać każdą jednostkę z wykonania tego zadania. Trzecim rodzajem humanizmu, który uformował się w XIX wieku i dominuje także współcześnie, jest humanizm pragmatyczny. Charakteryzuje się on wyjątkową trwałością w czasie oraz pewnym uniwersalizmem, gdyż wiele społeczności uznało go za własną ideologię. Na jego powstanie wpłynęło wiele czynników: ewolucjonizm, relatywizm kulturowy, pozytywistyczny wariant uprawiania nauki oraz industrializacja działalności wytwórczej. Nurt ten osłabił etnocentryczne postawy społeczne i ukształtował postawy tolerujące i dowartościowujące odmienność. Jednak wiek XXI przyniósł apoteozę cielosności człowieka, co może negatywnie wpłynąć na sytuację osób z niepełnosprawnością, o ile nie zostaną podjęte działania zaradcze humanizacji dowartościowującej. Autor formułuje niezwykle istotne zasady,

jakie powinny być przestrzegane przez rehabilitantów, również we wspomnianym aspekcie. Są one cenne, gdyż zostały opracowane nie tylko na podstawie wiedzy psychologicznej, ale również wyprowadzone zostały z praktyki autora. Warto je przytoczyć (s. 242–243):

1. Bądź pewny siebie.
2. W swoim działaniu uwzględniaj punkt widzenia swoich partnerów.
3. Należy starać się o pełną otwartość komunikacyjną między pracującymi ze sobą osobami.
4. Wykorzystuj właściwe momenty na udzielanie pomocy.
5. Nie uszczęśliwiaj nikogo na siłę.

Przedstawiona koncepcja humanizacji pomocy udzielanej osobom z niepełnosprawnością nie stoi w opozycji do postawy humanistycznej, ale jest udaną próbą połączenia pragmatyzmu z humanizmem.

Rozdział siódmy *Diagnoza poczucia jakości życia u osób w starszym wieku* zawiera informacje i przemyślenia Stanisława Kowalika dotyczące narzędzi i technik badawczych oraz zadań i form pomocy udzielanej osobom starszym w zakresie podnoszenia jakości życia. Autor podkreśla znaczenie wysokiego poczucia jakości życia dla wspomnianej grupy osób, które sprzyja zachowaniom prozdrowotnym, jak również motywuje do uczestnictwa w procesie rehabilitacji. Jednak, aby możliwa była jakakolwiek sensowna pomoc, wcześniej musi być dokonana rzetelna diagnoza. S. Kowalik przytacza za E. Denerem zestawienie narzędzi, które służą do pomiaru jakości życia, uzupełniając go skalami ukierunkowanymi na najważniejszy wymiar jakości życia u osób starszych, jakim jest stan zdrowia. Po dokonaniu przeglądu stosowanych aktualnie narzędzi przedstawia własną propozycję klasyfikacji technik badawczych, przyjmując jako jej kryterium pewną realność psychologiczną, która podlega pomiarowi. Odczuwanie własnego życia ujmuje w dwojaki sposób: można je poznać i można je przeżywać. Dlatego wyróżnione zostały dwie zasadnicze kategorie (s. 250):

- Techniki pomiarowe, które odwołują się do refleksyjnego oceniania wcześniejszego lub aktualnego położenia życiowego (w wymiarze globalnym lub poszczególnych aspektów życia).
- Techniki pomiaru odczuwanego aktualnie nastroju lub samopoczucia.

Dzięki zastosowaniu powyższych technik i wspomnianych narzędzi możliwe staje się diagnozowanie jakości życia i niesienie pomocy

osobom starszym, które tego wymagają. A dokładniej rzecz ujmując, możliwe staje się realizowanie takich zadań, jak (s. 251):

- rozpoznawanie konkretnych wymiarów życia, które są źródłem trudności życiowych;
- prognozowanie ewentualnych problemów życiowych, jakie mogą pojawić się w przyszłości;
- planowanie odpowiedniego procesu rehabilitacji;
- ewaluacja skuteczności zastosowanych działań pomocowych;
- monitorowanie reakcji różnych kategorii osób w starszym wieku na zachodzące zmiany społeczno-ekonomiczne.

Realizacja przedstawionych zadań pozwala na udzielenie pomocy. A pomoc ta będzie możliwa tylko dzięki wspomnianym wcześniej sposobom pomiaru. Należy jednak pamiętać, że pomiar jakości życia u osób starszych może stwarzać szereg trudności, co stawia nowe wyzwania przed konstruktorami kolejnych narzędzi badawczych i skłania do modyfikacji już istniejących. Autor nakreśla jeszcze bardziej ogólne problemy i zadania stojące przed psychologią jakości życia, które wymagać będą rozwiązania w najbliższej przyszłości. Dlatego trudno byłoby nie zgodzić się z Autorem, że „nie można sformułować jednoznacznych wniosków dotyczących tego, jak powinno przebiegać diagnozowanie jakości życia osób w starszy wieku. Nie ulega jednak wątpliwości, że prowadzenie takiej diagnozy jest wskazane” (s. 257).

Trzeci i zarazem ostatni rozdział drugiej części książki to *Psychologiczna diagnoza środowiska społecznego – zapomniany wymiar poznawania ludzi*. W niniejszym rozdziale S. Kowalik analizuje możliwości psychologicznego diagnozowania problemów natury makrosocjalnej związanych z funkcjonowaniem potężnych organizacji społecznych, takich jak państwo, czy wynikających z procesu globalizacji. Wskazuje na źródła takiej potrzeby, lokując je przede wszystkim w specyfice okresu przelomu wieków, która polega na tym, że sukcesywnie zwiększa się kontrola i nadzór nad procesami makrosocjalnymi, które tracą w ten sposób spontaniczny charakter. Taka sytuacja implikuje modyfikację diagnozy psychologicznej na poziomie makrosocjalnym. Zasadnicze oczekiwania wobec niej to określanie wyjściowego stanu rzeczywistości społecznej, monitorowanie zachodzących w niej zmian, optymalizacja procesu kierowania nimi, a także określenie stosunku ludzi do zmian już wprowadzanych.

Tak szerokie zadania wymagają dokonania nie tylko modyfikacji, ale również wzbogacenia o nowe elementy klasycznej diagnozy psychologicznej. W dalszej części rozdziału autor omawia przemiany zachodzące w zakresie diagnozy psychologicznej, wskazując na przelom wieków XX i XXI, jako wyraźną cezurę zmieniającą sposób pojmowania diagnozy. Chodzi o przeniesienie akcentów z funkcji poznawczej na funkcję pragmatyczno-działaniową. Zatem współczesna diagnoza w niewielkim stopniu odnosi ją do wzorca, jakim jest poznanie naukowe, a koncentruje się na funkcji praktyczno-interwencyjnej. Inaczej mówiąc, diagnoza zajęła pozycję podrzędną w stosunku do interwencji. To całkowite podporządkowanie spowodowało, iż jedynym kryterium wartości diagnozy stała się jej użyteczność w procesie dokonywania zmian w danej rzeczywistości.

Powyższy sposób ujmowania diagnozy S. Kowalik poddaje krytycznej ocenie, zaznaczając, że posiada on istotne braki, a mianowicie „nie zawiera żadnych postulatów dotyczących tego, w jaki sposób można byłoby zdobywać odpowiednie informacje o stanie rzeczywistości społecznej, która powinna być przekształcana, oraz jak należałoby przetwarzać te informacje, aby zapewnić możliwie dużą niezawodność w kierowaniu zmianami społecznymi” (s. 265). Dlatego też w kolejnym podrozdziale (8.3.) proponuje własny psychospołeczny model diagnozy psychologicznej, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji osób z niepełnosprawnością. Już na wstępie autor przyjmuje tezę, głoszącą, iż każdy człowiek zdolny do odbioru i przetwarzania informacji z otoczenia stwarza subiektywny obraz rzeczywistości, w której żyje. Ten wizerunek otoczenia wytworzony przez poszczególne osoby jest jeszcze bardziej unikalny niż środowisko życiowe każdego człowieka. Dlatego autor wprowadził nowy termin: „protodiagnoza”. Oznacza on „zbiór poglądów, wytworzonych w oparciu o zdobywane informacje na temat rzeczywistości, zinterpretowane ze względu na własne w niej położenie” (s. 264). Podkreśla, że protodiagnozy osób przebywających w tym samym obiektywnym środowisku mogą być niezwykle zróżnicowane. Ponadto zwraca uwagę na sposób postrzegania środowiska przez osoby z niepełnosprawnością, które często wyolbrzymiają utrudnienia w korzystaniu ze środowiska, a co za tym idzie ograniczają bądź rezygnują z aktywności społecznej i rehabilitacji. Z tego powodu obowiązkiem specjalistów zajmujących się pomocą osobom z niepełnosprawnością

jest poznanie ich protodiagnoz dotyczących środowiska. Bez tego efektywna rehabilitacja jest niemożliwa.

Stanisław Kowalik omawia również pewne trudności w diagnozie środowiska społecznego, podkreślając je w sytuacji osób z niepełnosprawnością, ponieważ niemożliwe jest doświadczanie przez psychologa środowiska w taki sam sposób, jak to czynią wspomniane osoby. Pozycja obserwatora uczestniczącego jest niewystarczająca. Dlatego autor wskazuje sposób rozwiązania tego problemu przez przyjęcie postawy negocjacyjnej. Uważa, że psycholog powinien w procesie diagnozy cały czas konfrontować własny obraz środowiska z protodiagnozami osoby niepełnosprawnej. W innym przypadku diagnoza będzie nieadekwatna, a często istotne problemy będą pominięte, niedoszacowane lub wyolbrzymione.

Zwrócenie przez autora uwagi na powyższe problemy w zakresie diagnozy niewątpliwie pozwalała w coraz większym stopniu optymalizować proces rehabilitacji. Warto przytoczyć niezwykle trafną myśl autora: „Urok analiz prowadzonych w naukach społecznych polega na tym, że nigdy nie dochodzimy do definitywnych rozstrzygnięć badanych problemów” (s. 270). Zatem można je przyjąć za wciąż aktualne i starać się poszukiwać coraz to nowych rozwiązań.

Część III książki opracowała Dorota Szarkowicz, opatrując ją tytułem *Odkrywanie niepełnosprawności: korzenie ortopedagogiki*. I rzeczywiście korzeniom poświęciła wiele uwagi, dokonując obszernej prezentacji działalności wybitnych prekursorów i twórców zarówno teoretycznych, jak i praktycznych rozwiązań w zakresie pracy z jednostkami obciążonymi patologią rozwoju, które na początku XX wieku stały się samodzielną dyscypliną naukową określaną terminem ortopedagogika (treści te ujęte zostały w rozdziale pod wymownym tytułem *Od Johanna Heinricha Pestalozziego do Heinricha Hanselmana i Paula Moora – europejski nurt ortopedagogiki*). Uwagę autorka skupiła na trzech postaciach, prezentując ich biografie na tle ówczesnych przemian społeczno-politycznych i kulturowych kształtujących ich życiową postawę i naukowe podejście do kwestii szeroko rozumianego wychowania młodego pokolenia, w tym jednostek obciążonych różnymi społecznymi i biologicznymi obciążeniami. Należą do nich: Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Heinrich Hanselmann (1885–1960) oraz Paul Moor (1899–1977). Autorka prezentując poglądy wymienionych

pedagogów wskazuje między innymi na wyrażoną obecność w ich koncepcjach pierwiastka humanizmu, oddającego nawet najbardziej upośledzonym jednostkom prawo do korzystania z przyrodzonej godności osoby ludzkiej, i to nie jedynie na zasadzie okazywanego im miłosierdzia, ale ludzkiej odpowiedzialności za losy każdego człowieka mocno podkreślonej we współczesnej pedagogice specjalnej (Dykcik, 2005, s. 115–119). Świadczy o tym przytoczony (s. 280) apel Pestalozziego, wygłoszony jeszcze w 1809 roku, aby w dziecku rozbudzać „jego ludzką istotę, jego humanizm, czyli zadatki rozróżniania prawdy, poczucia piękna i siły dobra”, aby „uchwycić, ożywić i umocnić w dziecku wszystkie jego cechy rdzennie ludzkie, duchowe i moralne”? A czy owego humanizmu nie można dostrzec w poglądach Heinricha Hanselmana, kierownika pierwszej w Europie Katedry Ortopedagogiki utworzonej na Uniwersytecie w Zurychu w 1931 roku, który za najważniejszy cel ortopedagogiki przyjmuje (s. 288) – „pracę na rzecz poprawy indywidualnych i społecznych warunków rozwoju i utrzymania życia każdej istoty ludzkiej” i który – dodaje autorka (s. 289, 291) – w swoich pracach naukowych konsekwentnie sprzeciwiał się określeniom „nienormalność” czy „dzieci nienormalne” na rzecz pozbawionego czynnika wartościującego określenia „zahamowanie rozwoju”? Podobny stosunek do ludzkiej godności widoczny jest w pracach następcy H. Hanselmana na Katedrze Ortopedagogiki Uniwersytetu w Zurychu, Paula Moora. Opierając się na rozwijanej przez siebie koncepcji „wewnętrznej samodzielności” jako celu, do którego mierza rozwój każdej jednostki, badacz ten zróżnicował możliwości jednostek w jego osiągnięciu, żadnej z nich nie odmówił jednak szans w tym zakresie: „wypelnienie życia – relacjonuje ów pogląd D. Szarkowicz (s. 307) – samo w sobie zawsze pozostaje możliwe przy właściwym uzupełnieniu »wewnętrznej samodzielności« przez »oparcie zewnętrzne«”.

Przytoczone fragmenty tekstu D. Szarkowicz dobrane zostały w sposób arbitralny jako egzemplifikacje humanistycznego podejścia prekursorów i twórców ortopedagogiki do ludzi dotkniętych różnymi postaciami niepełnej sprawności i społecznej marginalizacji, w żaden jednak sposób nie wyczerpują jego pełnej treści. Autorka przede wszystkim skupia się na rzeczowym i jasnym przedstawieniu najpierw prekursorskich (Pestalozzi), później zaś nowszych – i ciągle aktualnych – założeń

ortopedagogiki (Hanselmann i Moor). Zainteresowany Czytelnik z całą pewnością znajdzie tutaj wiele interesujących informacji, zwłaszcza iż ich źródłem w dużej mierze są oryginalne prace prezentowanych pedagogów napisane w języku niemieckim.

W następnym fragmencie pracy zatytułowanym *Cenne, choć nieudane próby ukonstytuowania ortopedagogiki w Polsce* autorka przekonuje, iż nawet wczesne założenia tej dyscypliny wiedzy znane były w naszym kraju dzięki pierwszemu podręcznikowi ortopedagogiki autorstwa Theodora Hellera, który został przetłumaczony na język polski (1905) już rok po jego pierwszym wydaniu. Nie ma też ona żadnych wątpliwości, iż koncepcje ortopedagogiki nieobce były wybitnym polskim pedagogom specjalnym, o czym świadczy udokumentowana na wielu stronach (s. 324–340) naukowo-piśmiarska działalność Marii Grzegorzewskiej, Michała Warzynowskiego, Władysława Sterlinga czy Natalii Han-Ilgiewicz (tlumaczenie tekstów z zakresu ortopedagogiki na język polski, prezentowanie sprawozdań z zagranicznych konferencji naukowych i wizyt w placówkach wychowawczych prowadzonych według zasad ortopedagogiki, cytowanie w własnych pracach poglądów znanych ortopedagogów i in.).

Za cenne uznać należy przemyslenia i refleksje autorki dotyczące współczesnych problemów, z którymi musi borykać się pedagogika. Niektóre z nich mają charakter globalny, obejmujący również naszą rodzimą rzeczywistość, inne specyficznie lokalny związany z transformacją społeczno-ustrojową zapoczątkowaną na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Do pierwszej grupy problemów zaliczyła zjawiska demograficzne, w tym wzrost długości życia oraz wzrastającą zdolność przeżycia jako efekt rozwoju medycyny. Dają one asumpt do rozważań natury etycznej, koncentrujących się między innymi na problemach aborcji i eutanazji oraz akceptacji – odrzucenia osób obciążonych rozmaitymi trudnościami rozwoju i funkcjonowania. Do drugiej zaś – problemy bezrobocia, ubóstwa, marginalizacji i nieporadności życiowej wielu jednostek i grup społecznych w nowej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Bezpośrednio wpływają one na sytuację dzieci, które skazane są na egzystencję w środowiskach wychowawczo niewydolnych. Zdaniem Doroty Szarkowicz, to właśnie ortopedagogika budowana przez dziesięciolecia na bazie koncepcji swoich prekursorów i twórców dysponuje odpowiednim narzędziem, aby uporać się z problemami osób o nikłych zasobach in-

dywidualnych i środowiskowych, wplątanych dodatkowo w gęszcz trudnień i barier „nowego typu”. Upraszczając nieco wywody autorki można przyjąć, iż wspomniane wyżej kwestie etyczne w sposób jednoznaczny rozstrzyga na wskroś humanistyczny charakter ortopedagogiki, nakazujący traktować nawet najbardziej obciążoną biologicznie i środowisko osobę jako wartość najwyższą (s. 346), a więc bez żadnych ograniczeń respektować jej prawo do życia i prawo do rozwoju w warunkach odpowiadających jej przyrodzonej godności ludzkiej, organizowanych nie w duchu litości i filantropii, ale zwykłej ludzkiej odpowiedzialności za drugiego człowieka (s. 347). „Lekarstwem” zaś na Hanselmannowską „niepełnosprawność środowiska wychowawczego” (s. 343) powinna stać się zasada sformułowana przez Paula Mora: „Nie tylko dziecko, ale także jego otoczenie trzeba wychowywać” (s. 343), zwłaszcza gdy w owym wychowaniu pamiętać będzie się o podmiotowości dziecka (s. 346).

Kończąc wywody, Dorota Szarkowicz (s. 347–348) formułuje zadania stojące przed ortopedagogiką XXI wieku. W nieco skróconej formie można ująć je w następujący sposób:

- budowanie takiego ładu aksjologicznego, w którym godność każdego człowieka i wynikające stąd prawa do życia i rozwoju stanowią będą wartości nadrzędne;
- obejmowanie wsparciem i pomocą coraz szerszej rzeszy ludzi zagubionych w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej, ekonomicznej i kulturowej;
- kształtowanie społecznej atmosfery odpowiedzialności za losy osób z trudnościami rozwoju;
- przestrzeganie w relacjach międzyludzkich prawa każdej osoby do doświadczania swojej podmiotowości;
- traktowanie jakości życia jako istotnego celu działań wspomagających i wspierających funkcjonowanie osób z obciążeniami biopsychicznymi i środowiskowymi;
- poszukiwanie, alternatywnych do zinstytucjonalizowanych, koncepcji działań pomocowych bazujących na zasobach indywidualnych jednostek;
- wprowadzanie takich rozwiązań integracyjnych, które nie ograniczają się jedynie do integracji szkolnej, ale zapewniają każdej osobie pełną partycypację społeczną;
- kształtowanie społecznych postaw akceptacji osób odbiegających od normy rozwoju;
- propagowanie takiej terminologii w zakresie deskrypcji niepełnej sprawności jednostek,

która pozbawiona jest elementów stygmatyzacyjnych.

Na kanwie rozważań zawartych w analizowanym obecnie fragmencie pracy warto przyjrzeć się tytułowemu „nieudanym próbom”, w szczególności zaś traktowaniu samego terminu „ortopedagogika” przez polskich badaczy. Jest on – zdaniem autorki (s. 320) – tłumaczeniem niemieckojęzycznego terminu *Heilpädagogik*, którym posługiwali się Theodor Heller, Heinrich Hanselmann oraz Paul Moor. Tłumaczenie takie ma swoje uzasadnienie w tym (s. 320) iż utworzone w 1937 roku w Budapeszcie towarzystwo, pod honorowym przewodnictwem Theodora Hellera, przyjęło nazwę Międzynarodowe Towarzystwo Ortopedagogiki (polską nazwę tej organizacji podaje Włodzisław Zeidler w rozdz. 2, s. 116). Warto jednak podkreślić – za autorką – iż „orto” jako pierwszy człon wyrazów złożonych pochodzący od greckiego *orthós* (oznaczający w języku polskim „prosty, prawidłowy, dobry, słuszny”; zob. Tokarski, 1980, s. 535) był specyficznie rozumiany przez propagatorów ortopedagogiki w krajach niemieckojęzycznych. Owemu „prostowaniu” czy doprowadzaniu do „prawidłowego”, „dobrego” stanu podlegać miało środowisko jednostki dotkniętej zaburzeniom rozwojowym, a nie ona sama (s. 321). Autorka wyjaśnia takie pojmowanie znaczenia terminu ortopedagogika w następujący sposób: „Greckie *orthós* – zgodnie z tradycją Hellerowską i Hanselmannowską – odnosi się w tym ujęciu do potrzeby podjęcia działań pedagogicznych, mających na celu kształtowanie czy wręcz stwarzanie środowiska optymalnego dla rozwoju i życia danej osoby. To nie osoba niepełnosprawna – czy ściślej mówiąc jej niepełnosprawność ma być »naprawiana«, »prostowana«, zabiegom tym poddane musi być środowisko, w którym ona żyje i rozwija się” (s. 324).

Nie sposób oprzeć się wrażeniu, iż taka interpretacja *orthós* przez twórców ortopedagogiki wykazuje podobieństwo do tradycyjnie rozumianej normalizacji, której główne zasady sformułowali Skandynawowie N.E. Bank-Mikkelsen i B. Nirje. „Konceptja tych wielkich reformatorów – zdaniem Grzegorza Szumskiego (2006, s. 140) – koncentruje się wszak na wyższych standardach świadczenia usług opiekuńczych, których konsekwencją jest zmiana zewnętrznych warunków życia jednostki, nie zaś na programach usprawniania samej jednostki”. Takie rozumienie normalizacji – w innym miejscu wyjaśnia cytowany autor

(Szumski, 2005, s. 61) – bierze się z przekonania, że podniesienie jakości życia osób niepełnosprawnych zależy przede wszystkim od zmiany warunków, w jakich oni żyją, jednocześnie ignoruje znaczenie, jakie w tym zakresie ma poziom sprawności samych zainteresowanych. To drugie uwarunkowanie zostało uwzględnione dopiero w amerykańskiej wersji zasady normalizacji, której twórcą był W. Wolfensberger. Autor ten rozumie normalizację jako swoiste balansowanie między rozwijaniem zasobów indywidualnych niezbędnych do adaptacji społecznej jednostki i środkami używanymi do ich osiągnięcia (Szumski, 2006, s. 140). Wydaje się zatem, iż zgoda na swoistą „huśtawkę” jest w chwili obecnej trafniejszym rozwiązaniem w dążeniu do podniesienia jakości życia osób odchylonych od normy, aniżeli jednoznaczne sytuowanie adresata pedagogicznych oddziaływań po jej jednej lub drugiej stronie, nawet jeżeli ową stroną jest – jak chcą ortopedagodzy – środowisko jednostki.

Powyższe rozwiązanie nie przez wszystkich jest respektowane. Niewątpliwie ma rację Dorota Szarkowicz (s. 321) wskazując na Aleksandra Makowskiego, autora *Ortopedagogiki dzieci i młodzieży* (1992), jako badacza, który – inaczej aniżeli propagują ortopedagodzy – czyni adresatem działalności „prostującej” i „naprawczej” osobę, a nie środowisko, w którym ona żyje. Wskazują na to wymienione przez autora założenia pracy rewalidacyjnej i resocjalizacyjnej, tj. „maksymalne rozwijanie tych sił biologicznych, zadatków i cech, które są najmniej uszkodzone; wzmacnianie (fortioryzacja) i usprawnianie uszkodzonych sfer psychicznych i fizycznych; wyrównywanie (kompensacja) i zastępowanie (substytucja) deficytów biologicznych i rozwojowych; readaptacja, reformowanie, korektura i profilaktyka socjalizowanych reedukacyjnych” (Makowski, 1992, s. 8). Mimo to, w naszym przekonaniu, autorka prezentowanego fragmentu pracy zbyt surowo potraktowała próbę wprowadzenia w obieg rodzimej literatury przedmiotu pojęcia ortopedagogika dokonaną przez Aleksandra Makowskiego. Co prawda, intencją A. Makowskiego (1992, s. 14) było pozostanie w zgodzie z „terminologią stosowaną poza granicami Polski”, a takie założenie rzeczywiście wymaga gruntownego uzasadnienia opartego na wiedzy źródłowej (czego wyraźnie domaga się Dorota Szarkowicz; zob. s. 321), to jednak z drugiej strony autor w sposób jasny i klarowny wyjaśnił powody zastąpienia terminu „pedagogika specjalna” określeniem

„ortopedagogika”. Napisał on mianowicie: „Przy tym wypada przypomnieć, że w języku polskim »specjalna« (-y, -e) oznacza na ogół coś wyjątkowego, wyższego czy dodatkowego, a zatem określenie »pedagogika specjalna« można by rozumieć jako wyznoszenie jej ponad inne pedagogiki, co nigdy nie leżało w intencjach Marii Grzegorzewskiej” (Makowski, 1992, s. 8). Inaczej też rozumiemy sens wypowiedzi Aleksandra Makowskiego (1992, s. 8), iż jego praca wnosi „wiele informacji z zakresu pedagogiki specjalnej – zwanej tu »ortopedagogiką«, szczególnie zaś w odniesieniu do jednego z jej działów – pedagogiki resocjalizacyjnej”. Dorota Szarkowicz (s. 322) widzi w cytowanym zdaniu niekonsekwencję w próbach wprowadzania pojęcia „ortopedagogika”, bo raz używane jest ono na oznaczenie pedagogiki specjalnej, a zaraz potem na oznaczenie pedagogiki resocjalizacyjnej. W naszym przekonaniu autor chciał jedynie wskazać, iż nowe informacje zawarte w jego pracy dotyczyć będą w głównej mierze pedagogiki osób niedostosowanych społecznie. Na taką intencję autora wskazuje fakt, iż ortopedagogikę traktuje on jako nadrzędną „gałąź naukową” integrującą poszczególne działy specjalistyczne wyodrębnione z uwagi na rodzaj upośledzenia człowieka (Makowski, 1992, s. 22).

Usprawiedliwiają próbę Aleksandra Makowskiego – zresztą nieudaną, jak słusznie podkreśla Dorota Szarkowicz (s. 321)² – nie chcemy opowiadać się za wprowadzeniem terminu „ortopedagogika” w miejsce „pedagogiki specjalnej”, czy stosowaniem obu określeń jako synonimów. Jednocześnie nie poddajemy się sugestii, aby termin ten wprowadzić „na określenie wychodzącego poza ramy określonych tradycyjnych instytucji: szkoły, szpitala czy sanatorium, obszaru pracy pedagogicznej z osobami niepełnosprawnymi, którymi to zajmuje się – zgodnie z wywodzącą się od Marii Grzegorzewskiej tradycją – pedagogika specjalna” (s. 324).

Za trwaniem przy nazwie „pedagogika specjalna” przemawia przede wszystkim „siła tradycji”. Co prawda w pierwszej połowie XX wieku w naszym kraju najczęściej używano nazwy „pedagogika lecznicza”, zainspirowanej polskim tytułem wspomnianego wcześniej podręcznika ortopedagogiki autorstwa Theodora Hellera (jest to dosłowne tłumaczenie terminu *Heilpädagogik*; zob. s. 313), to już w jego drugiej połowie bezsprzecznie dominowało określenie „pedagogika specjalna”. Maria Grzegorzewska tak właśnie zatytułowała opracowany przez

siebie, wielokrotnie wznawiany skrypt wykładów z zakresu omawianej dyscypliny wiedzy, chociaż – donosi Dorota Szarkowicz (s. 316) – w 1959 roku na stronach jego kolejnego wydania napisała: „U nas w Kraju przyjęły się obie nazwy: »pedagogika lecznicza« i »pedagogika specjalna«. (...) Pierwsza nazwa wskazuje na cel, a raczej charakter oddziaływań (terapeutyczny – przyp. własny) – druga na odrębność, specyficzność całego warsztatu pracy”. Z biegiem czasu termin „pedagogika lecznicza” zarezerwowany została jedynie do określania tej dziedziny pedagogiki specjalnej, która swoim oddziaływaniem obejmowała osoby z chorobami przewlekłymi i uszkodzonym narządami ruchu, a więc osoby, które podlegały procesowi leczenia ze wszystkimi z tym związanymi konsekwencjami natury psychicznej, co pociągało za sobą konieczność interwencji pedagogicznej. Obecnie – w miejsce „pedagogiki leczniczej” – alternatywnie używana jest nazwa „pedagogika terapeutyczna”. Swoim zasięgiem – według Władysława Dykcia (1997, s. 22) – obejmuje ona dodatkowo osoby z odmiennością somatyczną, autystyczne, obciążone różnymi zespołami psychopodobnymi oraz osoby w zaawansowanym wieku (stare).

Promowany tutaj termin „pedagogika specjalna” jest obecnie nazwą dyscypliny wiedzy, której „przedmiotem jest opieka, terapia, kształcenie i wychowanie osób z odchyleniami od normy, najczęściej jednak mniej sprawnych lub niepełnosprawnych, bez względu na rodzaj, stopień i złożoność objawów oraz przyczyn zaistniałych anomalii, zaburzeń, trudności lub ograniczeń” (Dykcik, 1997, s. 13). Tak rozumianej pedagogiki nie sposób „zamknąć” w ciasnych ramach instytucji działających na rzecz osób biologicznie, psychicznie czy społecznie obciążonych. Odchodzenie od rehabilitacji instytucjonalnej na rzecz rehabilitacji środowiskowej bazującej na zasobach środowiska lokalnego należy obecnie – pisze o tym Władysław Dykcik (za: Bleszyńska, 2001, s. 117) – do podstawowych kierunków myślenia o sposobach wspierania rozwoju tej kategorii jednostek. Do innych istotnych atrybutów rodzimej pedagogiki specjalnej należą:

- 1) zmiana terminologii stosowanej przez badaczy z kręgu pedagogiki specjalnej, np. propagowanie terminu „niepełnosprawność” w miejsce „upośledzenia”;
- 2) szybki rozwój koncepcji integracyjnych – czerpanie z dorobku krajów bardziej zaawansowanych w tej dziedzinie oraz rozwój i doskonalenie rozwiązań rodzimych;

- 3) rozwój koncepcji normalizacyjnych, które obejmują większość obszarów życia i wszystkie okresy rozwoju osób niepełnosprawnych;
- 4) silne akcentowanie podmiotowości i autonomii człowieka niepełnosprawnego w myśl znanej maksymy autorstwa M. Grzegorzewskiej: „nie ma kaleki, jest człowiek”;
- 5) propagowanie nowych koncepcji pomocy i opieki dla osób niepełnosprawnych, poszukiwanie rozwiązań przydatnych w naszych warunkach, np. koncepcja grup mieszkalnych, mieszkań dla osób niepełnosprawnych, grup samopomocowych itp.;
- 6) odejście od determinujących czynników stopnia i rodzaju niepełnosprawności na rzecz indywidualności zdolności i umiejętności jako kryterium edukacyjnych losów ucznia (Krause, 2005, s. 220).

Przyobleczenie tego typu założeń w postaci praktycznych rozwiązań implikuje zadania bliźniaczo podobne do tych nakreślonych przez Dorotę Szarkowicz w odniesieniu do ortopedagogiki (s. 347–348). Rodzi się zatem pytanie o zasadność opatrywania pewnego wyodrębnionego obszaru działalności pedagogiki specjalnej mianem ortopedagogiki. Ta pierwsza z całą pewnością nie jest obecnie li tylko pedagogiką szkoły (czy innej instytucji) specjalnej.

Prezentowana książka stanowi źródło bogatej wiedzy, wywiedzionej przede wszystkim z literatury niemieckojęzycznej, o narodzinach i ewolucji psychopatologii (zwłaszcza psychopatologii dziecka) oraz związanej z nią ortopedagogiki, a także aktualnych problemach podejmowanych przez tę naukę. W naszym przekonaniu powinna ona stanowić jedną z pozycji bibliograficznych kanonu obowiązkowych lektur dla studentów psychologii i pedagogiki. Polecamy ją także osobom profesjonalnie związanym z systemem opieki, terapii, wychowania i kształcenia osób z niepełnosprawnością. Wszystkich swoich czytelników zapewne „zarazi” ona ideą właściwie rozumianego humanizmu, który powinien wypełniać całą przestrzeń relacji międzyludzkich.

Przypisy

¹ Jako przykład takiego sposobu interpretacji diagnozy autor przytacza definicję sformułowaną

przez W.J. Paluchowskiego zamieszczoną w książce *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2001.

² Warto przy tej okazji podkreślić, iż ostatnio Jacek Bleszyński (2006, s. 335), charakteryzując dyscypliny naukowe podejmujące problematykę osób niepełnosprawnych, wymienił obok pedagogiki specjalnej także pedagogikę rewalidacyjną i ortopedagogikę.

Literatura

Bleszyńska K.: *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001

Bleszyński J.: *Pedagogika specjalna*. W: B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. T. 3. GWP, Gdańsk 2006

Dykcik Wl.: *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*. W: Wl. Dykcik (red.): *Pedagogika specjalna*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1997

Dykcik Wl.: *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. UAM, Poznań 2005

Kondąś O.: *Psychologia kliniczna*. PWN, Warszawa 1984

Krause A.: *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

Lindley P.A., Joseph S. (red.): *Psychologia pozytywna w praktyce*. PWN, Warszawa 2007

Makowski A.: *Ortopedagogika dzieci i młodzieży*. WSiP, Warszawa 1992

Rosenhan D.L., Seligman M.E.P.: *Psychopatologia*. PTP, Warszawa 1994

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

Sęk H.: *Pojęcie normy, normalności i zdrowia*. W: H. Sęk (red.): *Psychologia kliniczna*. T. 1. PWN, Warszawa 2005

Sękowska Z.: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2001

Szumski G.: *Integracja szansą na normalizację życia osób niepełnosprawnych*. W: D. Gorajewska (red.): *Społeczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian*. Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2005

Szumski G.: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych: sens i granice zmiany edukacyjnej*. APS. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006

Tokarski J. (red.): *Słownik wyrazów obcych*. PWN, Warszawa 1980

Trzebińska E.: *Psychologia pozytywna*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008

Piotr Majewicz
Adam Mikrut
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

PRENUMERATA „RUCH” S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są odo dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH” S.A. na konto: Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240-10531111-00000-4430-494 lub kasa Oddziału.
3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33 lub telefonicznie: (22) 5328-731, 5328-820, 5328-816, fax: 5328-732, Internet: www.ruch.pol.pl, e-mail: prenumerata@okdp.ruch.com.pl
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
 - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
 - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
 - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
 - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP W WARSZAWIE

Uczelnia na Powiślu

Pozytywna ocena Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2007

Studia na kierunku pedagogika



W roku 2005, 2006, 2007 i 2008 uczelnia otrzymała certyfikat "Wiarygodna Szkoła"

ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
tel. (022) 330 57 23 do 27
e-mail: dziekanat@wsp.edu.pl

www.wsp.edu.pl

