

Spółeczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju
oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży
z niepełnosprawnością

Tom 8 serii:
PROBLEMY EDUKACJI, REHABILITACJI I SOCJALIZACJI
OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Społeczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju
oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży
z niepełnosprawnością

pod redakcją naukową
Zenona Gajdzicy



Kraków 2009

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009

Rada Naukowa Serii:

*Józef Binnebesel, Jacek Błęszyński, Teresa Borowska, Maria Chodkowska,
Władysław Dykcik, Petr Franiok, Mieczysław Gulda, Ladislav Horňák,
Aniela Korzon, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, Andrzej Radzewicz-Winnicki,
Edward Saulicz, Adam Stankowski, Wiesław Theiss, Janina Wyczesany*

Rada Redakcyjna Serii:

Zenon Gajdzica, Anna Klinik, Jerzy Rottermund

Recenzent:

prof. APS dr hab. Grzegorz Szumski

Redakcja merytoryczna:

Zenon Gajdzica

Korekta:

Joanna Bernatowicz

Projekt okładki:

Joanna Brzeska-Klinik

Publikacja dofinansowana przez Wyższą Szkołę Humanitas

ISBN 978-83-7308-492-6

ISBN 978-83-7587-125-8

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2009

Spis treści

Wstęp (<i>Zenon Gajdzica</i>)	7
Introduction (<i>Zenon Gajdzica</i>)	9

Część I

Emocjonalne uwarunkowania rozwoju i funkcjonowania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej

Teresa Borowska

Emocje dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim	13
---	----

Piotr Sipiorski

Problemy integracji uczniów z zaburzonym zachowaniem i zaburzeniami emocjonalnymi	23
--	----

Danuta Jankowska

Poglądy młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim na zachowania przejawiające elementy niedostosowania społecznego	33
--	----

Część II

Zadania szkoły w procesie wspierania ucznia niepełnosprawnego

Ladislav Horňák

Problemy wychowania dzieci romskich w szkołach dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w Słowacji	49
---	----

Anna Zamkowska

Formy wsparcia ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej	59
--	----

Danuta Osik-Chudowolska

Motywy wyboru szkoły z oddziałami integracyjnymi dla dzieci zdrowych i niepełnosprawnych w opinii rodziców i pedagogów 81

Część III

Uwarunkowania i efekty procesu uczenia się dziecka niepełnosprawnego

Grażyna Adamczyk

Realne możliwości wejścia na rynek pracy absolwentów szkół specjalnych z niepełnosprawnością intelektualną – stan obecny 95

Ewa Dyduch

Wpływ pełnej kontroli rodzicielskiej na proces uczenia się samodzielności dzieci z niepełnosprawnością intelektualną 107

Ewa Jaglarz, Jacek Sikorski

Pozycja socjometryczna uczniów w gimnazjalnej klasie integracyjnej 113

Bożena Kurasz

Z praktyki nauczyciela: edukacja osób niepełnosprawnych w klasach integracyjnych – szanse i zagrożenia 121

Jadwiga Oleksy, Agata Cabala

Integralne wychowanie i nauczanie jako podłoże kształtowania postaw wobec uczniów niepełnosprawnych – refleksje na temat czynności nauczyciela 127

Agnieszka Buczek

Efekty nauczania technologii informacyjnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną 139

Maria Jolanta Stąpór

Przesłanki ukrytego programu w edukacji osób niepełnosprawnych 145

Małgorzata Dąbkowska

Strategie postępowania z dzieckiem odmawiającym uczęszczania do szkoły z powodu fobii szkolnej 159

Szymon Godawa

Predyspozycje osobowościowe oligofrenopedagoga 167

Zenon Gajdzica

Wyszkolenie nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych 175

Wstęp

Kategorie rozwoju i wsparcia przenikają się wzajemnie. Jest to szczególnie widoczne w odniesieniu do grupy osób, których rozwój z jakichkolwiek przyczyn jest zaburzony. Najprościej można owe przyczyny rozgranaczyć na biologiczne i społeczne. Zwykle występują one w sprzężeniu i wzajemnie na siebie oddziałują. Geneza i jakość zaburzeń jest jednym z najważniejszych, ale nie jedynym z wyznaczników swoistości sposobów realizacji potrzeb edukacyjnych i społecznych osób niepełnosprawnych. O racjonalnym wspieraniu możemy mówić zatem jedynie wtedy, gdy jest ono adekwatne do możliwości rozwojowych człowieka. Możliwości te zaś są pochodną splotu wielu czynników, wśród których jeden z ważniejszych stanowią zaburzenia rozwojowe oraz społeczne warunki przebiegu rozwoju jednostki.

Myślą przewodnią przedłożonego tomu *Społeczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością* jest spojrzenie na zadania instytucji szkoły oraz uwarunkowania i efekty procesu kształcenia w kontekście rozwoju uczniów. Z jednej strony proces edukacji szkolnej traktowany jest jako ważny element wsparcia, wyznaczany potencjałem jego uczestników, a z drugiej – powinien on służyć rozwojowi uczniów.

Na całość opracowania składają się trzy części. W pierwszej autorzy skupiają się na problematyce rozwoju emocjonalnego oraz społecznego dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Część druga obejmuje wybrane zagadnienia funkcjonowania szkoły osadzonej w tyglu różnorodnych oczekiwań społecznych wobec tej instytucji. W ostatniej części Czytelnik znajdzie teksty ukazujące złożoność uwarunkowań samego procesu kształcenia uczniów niepełnosprawnych. W niektórych przypadkach są one odnoszone do oczekiwań społecznych, w innych ukonstytuowane głównie na samych potrzebach uczestników procesu kształcenia.

W imieniu kolegium redakcyjnego serii pragnę podziękować Autorom poszczególnych tekstów, a szczególne podziękowania kieruję w stronę Recenzenta tomu, prof. APS, dr. hab. Grzegorza Szumskiego, za niezwykle merytoryczną, a zarazem życzliwą ocenę treści.

Zenon Gajdzica

Introduction

The categories of development and support diffuse into each other. This becomes especially transparent in case of people whose development (regardless the reason) has been disturbed. It seems simple to divide the reasons into biological and social ones. Most frequently, they occur in a feedback relation and they influence each other. The genesis and quality of disorders is a major, but not the only one, specificity marker of the ways in which educational and social needs of the disabled are fulfilled. Thus, sensible support can be referred to only when it is adequate to developmental abilities of a person. These abilities result from many factors, out of which developmental disorders and social conditions of the individual's development appear to be of major significance.

The key idea of the presented volume *Social and Educational Conditions of the Development and Functioning of Children and Youth with Disability* is viewing both the tasks of school as an institution and the conditions and effects of educational process in the context of learners' development. On one hand, school education should be treated as an important element of support (marked by its participants' potentialities); on the other hand, it should enhance learners' development.

The whole work consists of three parts. In the first the authors focus on the issues of emotional and social development of disabled children and youth. The second part comprises selected issues concerning the functioning of school set in the melting pot of different social expectations. In the last part, the reader can find texts dealing with the complexity of the environment in which the educational process of disabled learners is set. This environment sometimes refers to social expectations but in other cases it is constituted only by the needs of participants of the educational process.

On behalf of the editors, I would like to express my thanks to the authors of all texts, with special regard to the reviewer of this volume, Professor Grzegorz Szumski, for his both remarkably expert and well-wishing evaluation of the contents.

Zenon Gajdzica

Część I

Emocjonalne uwarunkowania
rozwoju i funkcjonowania
dzieci i młodzieży niepełnosprawnej

Teresa Borowska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Emocje dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Rozważania wstępne

Istotnym obszarem badań w ciągu ostatnich kilku lat, zwłaszcza w psychologii, stają się emocje (R. Davidson, P. Ekman, 1998; D. Goleman, 1997; N. H. Frijda, 1993; R. Lazarus, 1993; T. Maruszewski, T. Ścigała, 1998; J. E. Le Doux, 2000; I. Obuchowska, 2001). Dzieje się tak między innymi dlatego, że emocje wiążą się ściśle ze społecznym funkcjonowaniem jednostki, stanowiąc często podłoże różnych zachowań dewiacyjnych. Te zaś, jak wiadomo, coraz bardziej nasilają się w dzisiejszym świecie. Dlatego również w pedagogice pojawiają się prace dotyczące rozwoju tych niezwykle ważnych mechanizmów osobowości. Autorka jednej z nich (T. Borowska, 2000; 2006) wyszła z założenia, że celami wychowania winny być zasoby emocjonalne jednostki, w których przeważają emocje kreatywne w takim stopniu, by ich największe natężenie występowało zarówno w sytuacji ataku, utraty, jak i frustracji i wyzwania. W myśl tych celów w każdej z czterech wymienionych sytuacji:

- zamiast lęku destrukcyjnego – jednostka powinna przejawiać lęk mobilizujący – emocję wychodzącą naprzeciw grożącemu niebezpieczeństwu, sięgającą w przyszłość, opierającą się na informacjach pochodzących ze świata zewnętrznego i z własnego ciała;
- zamiast gniewu – emocję wybaczenia, której najważniejszą istotę stanowi aspekt noetyczny. Gotowość przebaczenia wymaga bowiem przedstawienia umysłu na tory bardziej emocjonalnie medytacyjne (E. Larsen, 2000);
- zamiast nienawiści – pojednanie będące poszukiwaniem pokoju przez odnowę stosunków z innymi (V. Birkenbihl, 2000);
- zamiast zawiści – podziw dla osiągnięć drugiego człowieka, bowiem, jak powiada W. Tatarkiewicz: „z całego zewnętrznego świata najniewątpliwszy udział w szczęściu człowieka mają inni ludzie” (W. Tatarkiewicz, 1985, s. 225);

- zamiast smutku – radość;
- zamiast zazdrości – życzliwość, która zawiera w sobie presumpcję dodatnią w odniesieniu do motywu działania innych. Zdaniem M. Ossowskiej zinterpretować coś życzliwie oznacza wstrzymać się od nagany, dopóki można, nie spieszyć się z potępieniem, starać się zachowanie człowieka interpretować w sposób dla niego korzystny (M. Ossowska, 1990, s. 179);
- zamiast chciwości – hojność, która polega nie na tym, aby dawać dużo, lecz na tym, aby dawać w odpowiedniej chwili (R. Saciuk, 1996);
- zamiast chłodu uczuciowego – serdeczność, wymagającą współodczuwania, rozumienia potrzeb innych ludzi i wyzbycia się cech egoizmu (R. Davidson, P. Ekman, 1998).

Jeśli uwzględnimy fakt, że emocje stanowią mechanizmy radzenia sobie z nieoczekiwanymi zdarzeniami (T. Borowska, 2000), to mimowolnym warunkiem ich wzbudzenia jest ocena zdarzenia. Jednakże procesy korowo-poznawcze nie są konieczne do powstania emocji. Stąd niektóre teorie emocji, obok poznawczego, wyróżniają jeszcze ich aspekt doznaniowy bądź behawioralny. Oddziaływania pedagogiczne winny zatem zmierzać do maksymalnego zwiększenia pozytywnych komponentów kognitywnych, doznaniowych i behawioralnych oraz maksymalnego redukowania każdego z komponentów negatywnych. Dzięki tym oddziaływaniom jednostka powinna odejść od stereotypów myślenia utrudniających ocenę sytuacji, dostrzegać przeszkody i różne możliwe sposoby ich pokonywania (w tym skierować uwagę dowolną na bodźce pozytywne), dające możliwość adekwatnej oceny tejże sytuacji. Oddziaływania edukacyjne dotyczące komponentu kognitywnego powinny też doprowadzić do poznania własnych emocji, do modyfikacji przez jednostkę celów i wartości oraz przyjmowania cudzego punktu widzenia. Jeśli weźmiemy pod uwagę komponent doznaniowy, to oddziaływania edukacyjne winny zmierzać do redukcji niepokoju, napięcia i przykrości, a zwiększania przyjemności, współodczuwania itd.

Wreszcie, w zakresie komponentu behawioralnego działania edukacyjne mają zmierzać do redukcji pewnych symptomów fizjologicznych i ruchowych, takich jak nieuzasadniona ucieczka, agresja fizyczna, słowna, na rzecz zwiększania pocieszających gestów czy też posługiwania się sugestią.

Podstawowe założenia i narzędzia badań

Autorka niniejszych rozważań starała się ustalić zasoby emocjonalne uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, a także przedstawić je na tle porównawczym z zasobami emocjonalnymi ich rówieśników ze szkoły ogólnodostępnej¹.

¹ W przytoczonych tu badaniach dotyczących uczniów ze szkoły ogólnodostępnej częściowo wykorzystano ich wyniki zamieszczone w książce autorki: *Emocje dzieci i młodzieży. Zasoby – rozwijanie*.

W tym celu zastosowała dwa opracowane przez siebie testy tj. test wyboru oraz test zdań niedokończonych. Wystąpiła z nimi wobec 52 uczniów klas III i IV z dwóch szkół specjalnych oraz wobec 50-osobowej grupy kontrolnej uczniów – ich rówieśników ze szkoły ogólnodostępnej.

Testy wyboru badały kognitywny i behawioralny komponent emocji. Konstruując je, autorka wyszła od koncepcji A. Ortony’ego i T. Tunera, ale też R. Lazarusa, N. Frijdy i innych, wedle których na emocję składają się wyższe procesy kognitywne (oceny), które uruchamiają różnorodne reakcje, odpowiednie do sytuacji. Zarówno emocje dysfunkcyjne, jak i kreatywne mogą, zdaniem autorki tych testów, występować w czterech typowych sytuacjach życiowych człowieka, tj. sytuacji ataku, utraty, frustracji i wyzwania. I tak, wersja testu wyboru przeznaczona dla uczniów III i IV klas szkół podstawowych specjalnych i szkoły ogólnodostępnej w celu zbadania, czy uczeń w sytuacji ataku będzie przejawiał lęk destrukcyjny, czy też mobilizujący ukazywała tę sytuację w sposób następujący:

„Po wyjściu ze szkoły zaczepia cię dwóch chłopców ze starszej klasy. Chcą od ciebie pieniędzy. Grożą, że cię pobiją.

- a) dajesz im te pieniądze,
- b) bijesz się z nimi,
- c) wołasz głośno „Pomocy!”
- d) nie dajesz im pieniędzy i uciekasz, o wszystkim mówisz wychowawcy”.

Za pierwszą odpowiedź badany otrzymywał 0 pkt, za drugą – 1 pkt, w przypadku wyboru trzeciej – 2 pkt, zaś czwartej – 3 pkt. Pierwsze dwa wybory świadczyły o występowaniu u badanego lęku destrukcyjnego, dwa ostatnie (w największym nasileniu w wyborze czwartym) lęku mobilizującego.

Z kolei gniew/wybaczenie stwierdzono u uczniów badanych szkół podstawowych w sytuacji ataku na podstawie wyboru, jaki proponowało następujące opowiadanie:

„Na podwórku dzieci pobiły twego młodszego brata:

- a) jesteś wściekły, sprawiasz im lanie,
- b) krzyczysz na nie, wyzywasz ich,
- c) nie robisz nic, to przecież nie ciebie pobili,
- d) tłumaczysz im, że on jest mały i sprawiasz, żeby go przeprosili”.

Jak łatwo zauważyć, pierwsze dwa wybory świadczyły o występowaniu emocji gniewu, w największym nasileniu w wyborze pierwszym (0 pkt), mniejszym zaś w wyborze drugim (1 pkt). Z pewnymi symptomami wybaczenia mamy do czynienia w wyborze trzecim (2 pkt), zaś z ewidentną tego rodzaju emocją kreatywną – w wyborze czwartym (3 pkt).

Podobnie było z diagnozowaniem innych emocji. Dla przykładu, występowanie smutku/zadowolenia w sytuacji frustracji ustalono w następującym opowiadaniu:

„Przychodzisz do szkoły w nowych, choć trochę niemodnych spodniach (sukience), które dostałeś od babci. Wszystkie dzieci w klasie śmieją się z ciebie:

- a) jest ci smutno, płaczesz, a nawet uciekasz ze szkoły,
- b) jest ci smutno, odsuwasz się od kolegów,

- c) nie zwracasz na nich uwagi,
 d) nie obchodzi cię, co mówią, jesteś zadowolony, że masz nową rzecz, już nie bardzo miałeś co na siebie włożyć”.

Największa liczba punktów, jaką mógł otrzymać badany po wypełnieniu całego testu, wynosiła 96, co oznaczało bogaty zasób emocjonalny jednostki. Im mniej otrzymanych punktów, tym ten zasób był uboższy.

Obraz emocji uzyskany w badanych grupach Analiza porównawcza

Przypatrzmy się teraz, jakie wyniki osiągnięto pod tym względem w obu badanych grupach.

W tabeli 1 i na wykresie 1 przedstawiono średnie wartości punktacji uzyskanych w obu badanych grupach uczniów szkół specjalnych i szkoły ogólnodostępnej w przeliczeniu na 1 osobę. Liczba punktów uzyskanych była miarą kreatywnej emocji. Maksymalna wartość wynosi 3, a minimalna 0. Gdyby w badanej grupie odsetki osób wykazujących jeden z czterech poziomów emocji były takie same, to średnia punktów wyniosłaby 1,5. Wartość tę można uznać za granicę określającą przewagę kreatywnego lub dysfunkcyjnego rodzaju emocji w badanej grupie. Wartości większe od 1,5 wskazują na przewagę kreatywnych emocji, mniejsze od 1,5 pojawiają się przy przewadze dysfunkcyjnych emocji.

Tabela 1. Średnie wartości punktacji uzyskanych w obu badanych szkołach po zastosowaniu testu wyboru

	szkoła podstawowa specjalna	szkoła podstawowa ogólnodostępna
lęk destrukcyjny/mobilizujący	1,17	1,18
gniew/wybaczenie	1,12	1,46
zazdrość/życzliwość	1,79	1,56
zawiść/podziw	1,22	1,18
nienawiść/pojednanie	1,58	1,12
smutek/zadowolenie	1,74	1,58
chciwość/hojność	1,71	1,68
chłód emocjonalny/serdeczność	2,00	1,60

Źródło: opracowanie własne.