

Agnieszka Sokołowska-Kasperniuk

Ku przemianom świadomości nauczycielskiej : o quasi-zaburzeniach rozwoju u dzieci

Niepełnosprawność nr 12, 83-100

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Agnieszka Sokołowska-Kasperiuk

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Ku przemianom świadomości nauczycielskiej – o quasi-zaburzeniach rozwoju u dzieci

Towards transformation of teacher's consciousness
– quasi-developmental disturbances at children

In the text the author points out that much interest is focused on analyzing of didactic and methodological competence of the teachers who face the task to prepare student to independent adult life. The problem of educational competence of the teachers is rarely undertaken. The analyses of the research point out that teachers perceive themselves aware of the importance of the profession they perform, acting reflectively and based on sound knowledge. Anyway, the results of other research question this thesis, pointing out, that academic programs of teachers schooling seem to fail in shaping competence to effective professional working with children and youths at school. It often happens that teachers do not have sufficient competence to evaluate students' developmental context, as well as to support their up growth. Hence it is hard to see this professional group well prepared to diagnosing psychological condition of children and youth.

Słowa kluczowe: kompetencje dydaktyczne i metodyczne nauczycieli, wspieranie rozwoju, przygotowanie do diagnozowania kondycji psychicznej dzieci i młodzieży

Keywords: didactic and methodological competence of teachers, development supporting, preparation to diagnosing psychological condition of children and youths

Wprowadzenie

Obecnie w dyskursach pedagogicznych wiele uwagi poświęca się analizie problemu kompetencji dydaktycznych i metodycznych nauczycieli, którym dzisiejsze czasy stawiają za zadanie jak najlepsze przygotowanie uczniów do startu w niezależne, dorosłe życie – m.in. wyposażenie w znajomość języków obcych czy umiejętności korzystania z najnowszych zdobyczy technologii komputerowej. Stosunkowo rzadziej podejmuje się temat kompetencji wychowawczych pracowników przedszkoli i szkół. Coraz liczniejsza jest jednak grupa nauczycieli, którzy doksztalcają się ustawicznie, korzystając z szerokiej gamy kursów i stu-

diów podyplomowych. Jednakże, jak akcentuje K. Kochan, w większości przypadków aktywność ta wynika z chęci podniesienia poziomu swojego warsztatu dydaktycznego lub zdobycia dodatkowych kwalifikacji zawodowych. Stąd też wśród najbardziej popularnych kierunków wymienić można m.in.: logopedię, oligofrenopedagogikę czy terapię pedagogiczną. Jedynie 20% form doksztalcania, podejmowanych po ukończeniu studiów magisterskich, dotyczy problemów wychowawczych, takich jak: praca z dzieckiem agresywnym lub wspomaganie osób nieśmiałych bądź zahamowanych w kontakcie [Kochan 2006, s. 136].

Problem pogłębia fakt, iż jak wskazują wyniki badań E. Perzyckiej [2005], w przeważającej większości nauczyciele percypują siebie jako ludzi świadomych rangi własnego zawodu, który wykonują z głębokim namysłem, popartym rzetelną wiedzą. Jednakże szereg wyników innych badań nie wspiera tej tezy, a wielu znawców tematu akcentuje, że programy studiów akademickich nie wyposażają przyszłych nauczycieli w wiedzę i umiejętności dotyczące skutecznej pracy z dziećmi i młodzieżą w warunkach szkolnych [Lichtenberg-Kokoszka, Straub 2005; Kwieciński 2012]. Niezadowolające rezultaty instytucjonalnej pracy wychowawczej oraz analizy programów kształcenia nauczycieli wskazują, że często nie mają oni wystarczających kompetencji do adekwatnego oceniania sytuacji rozwojowej wychowanków oraz właściwego wspierania ich rozwoju. Toteż trudno uznać tę grupę zawodową za przygotowaną do diagnozowania kondycji psychicznej dzieci i młodzieży [Kozioł 2002; Kochan 2006; Marszałek 2008; Półturzycki 2008; Rocławski 2008; Kwaśnica 2010; Kwieciński 2012].

Jest to niepokojące zjawisko, ponieważ zgodnie z aktualnymi tendencjami rządowymi, coraz więcej obowiązków, związanych z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej wychowankom, zostaje zdjętych z barków pracowników poradni i scedowanych na nauczycieli. Oznacza to poważne ryzyko nie tylko niewłaściwego rozpoznawania problemów rozwojowych dzieci przez osoby nieposiadające specjalistycznego wykształcenia w tym zakresie, lecz również brak możliwości udzielenia adekwatnej pomocy w razie wystąpienia takiej potrzeby.

Skutki takiego stanu rzeczy obserwuję w swojej codziennej pracy w Pracowni Badań nad Autyzmem, działającej w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Doceniając wkład pracy mądrych nauczycieli, jakich wielu spotykam na swej drodze zawodowej, nie mogę milcząco przejść wobec problemów dzieci o konstytucjonalnie uwarunkowanej wrażliwości [Popielarska, Popielarska, Jaklewicz 2000; Suffczyńska-Kotowska 2000; Popek 2011a i 2011b], u których negatywne doświadczenia szkolne i przedszkolne, uwarunkowały powstanie zjawiska określanego roboczo przez zespół Pracowni jako quasi-zaburzenia (lub: pozorne zaburzenia rozwoju).

Kilka uwag o kompetencjach nauczycielskich

Kompetencje nauczycielskie zostały zdefiniowane na wiele sposobów. M. Dudzikowa rozumie je jako „zdolność do czegoś, która to zdolność jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością” [Dudzikowa 1994, s. 205]. Natomiast zdaniem S. Dylaka należy uważać je za „wielce złożoną dyspozycję, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania” [Dylak 1995, s. 37].

Według opinii W. Stryjowskiego, można wyróżnić trzy rodzaje kompetencji nauczycielskich: merytoryczne (odnoszące się do treści nauczanego przedmiotu), dydaktyczno-metodyczne (dotyczące warsztatu pracy) oraz wychowawcze (ujmowane jako sposoby oddziaływania na uczniów) [Strykowski 2003]. Również E. Lichtenberg-Kokoszka i R. Straub klasyfikują nauczycielskie kompetencje na trzy grupy, wyróżniając: specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne. W opinii autorek pierwsze dwa rodzaje wynikają z wiedzy i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu, natomiast kompetencje psychologiczne mają charakter osobowościowy. Należy do nich zaliczyć takie cechy jak: „...pozytywne nastawienie do ludzi, umiejętność porozumiewania się w ogóle, a z uczniami w szczególności, umiejętność motywowania uczniów do nauki, elastyczność w dostosowywaniu własnego stylu kierowania do stopnia dojrzałości uczniów, umiejętność kontrolowania stresu” [Lichtenberg-Kokoszka, Straub 2005, s. 139]. Badaczki podkreślają ponadto, iż obecnie odchodzi się od koncepcji osobowościowego wzoru nauczyciela na rzecz kompetencji, podmiotowości i motywacji do pracy.

Za klasyczną uznawana jest koncepcja R. Kwaśnicy, który dokonał podziału na kompetencje techniczne oraz praktyczno-moralne. Pierwsza z wymienionych grup, zdaniem uczonego, zawiera umiejętności: postulacyjne (normatywne), metodyczne i realizacyjne, ponieważ: „Wiedza techniczna okazuje się użyteczna w trojaki sposób: po pierwsze – wskazuje cele, które należy osiągnąć (cele rozumiane są przez tę wiedzę w sposób techniczny- jako zamierzone skutki działania), po drugie – dostarcza wiadomości o metodach, rozumianych jako sprawdzone i powtarzalne sposoby osiągania celów, po trzecie – określa środki i warunki, od których zależy możliwość osiągnięcia celów, czy inaczej, od których zależy możliwość skutecznego posługiwania się metodą” [Kwaśnica 2010, s. 299]. Kompetencje techniczne mają zatem przedmiotowo określony zakres zastosowań, od czego zależy instrumentalnie pojmowana efektywność działania.

Z kolei podstawą kształtowania się kompetencji praktyczno-moralnych według R. Kwaśnicy jest wiedza, stanowiąca rodzaj doświadczenia, nabywanego w praktyce. Stąd też wyróżnia się tu kompetencje: interpretacyjne, moralne i ko-

munikacyjne. Pierwsze z nich związane są ze zdolnością do przyjmowania perspektywy rozumiejącej, dzięki której można postrzegać świat i ludzi „...nie jako przedmiot sprawczych oddziaływań, który trzeba technicznie opanować, poddać kontroli i zmieniać wedle ustanowionych przez nas celów, lecz jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji, bezustannego wydobywania na jaw jej sensu” [Kwaśnica 2010, s. 300]. Konsekwencją takiej postawy jest kształtowanie się kompetencji moralnych, wynikających z aktów autorefleksji, dotyczącej prawomocności etycznej swojego postępowania, takiego prowadzenia uczniów, by nie naruszać ich podmiotowości i indywidualności. Natomiast kompetencje komunikacyjne nie są tylko zdolnością do bycia w dialogu w sensie przekazywania wiadomości. Zdaniem badacza, są czymś znacznie głębszym, wykraczającym poza techniczne umiejętności. Obejmują, m.in. zdolność do: empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji innej osoby, a także niedeprecjonującego, konstruktywnego krytykowania oraz wymagają od nauczyciela przyjęcia niedyrektywnej postawy, oznaczającej postrzeganie własnej perspektywy jedynie jako jednej z kilku możliwych [Kwaśnica 2010, s. 300].

Kwaśnica zdecydowanie określa kompetencje praktyczno-moralne jako znacznie istotniejsze w zawodzie nauczycielskim niż kompetencje techniczne, które umożliwiają jedynie projektowanie i organizowanie procesu nauczania, poprzez dobór odpowiednich metod oraz środków dydaktycznych. Jednakże bez zdolności do samorefleksji nad istotą wychowania oraz moralnymi skutkami sposobów, w jaki wiedza jest udostępniana uczniom, nie można mówić o kształtowaniu tożsamości ucznia, lecz jedynie o manipulacji i uprzedmiotowianiu [Kwaśnica 2010].

Powyższe uwagi korespondują z obserwacjami i przemyśleniami na temat roli nauczyciela, jakie poczyniła już wiele lat temu pionierka pedagogiki specjalnej w Polsce – Maria Grzegorzewska. Wbrew pozorom jej koncepcja, opisana m.in. w *Listach do Młodego Nauczyciela*, nie ma dziś wymiaru wyłącznie historycznego. Postulowane przez nią idee są nadal aktualne i zdają się mieć charakter uniwersalny. Odnosząc się nie tylko do własnych obserwacji i przekonań, lecz również do prac wybitnych pedagogów jak J. W. Dawid czy J. Korczak, Grzegorzewska podkreślała, m.in. że: „Zawód nauczycielski wymaga pewnych specjalnych właściwości, które w tej właśnie pracy będą wartościami twórczymi zasadniczej wagi (...) Poczucie odpowiedzialności wynikające ze stosunku jego do życia i pracy, silne poczucie obowiązku wskaże mu drogi działania, dopełnienia braków, zdobycia umiejętności technik pewnych, zapoznania się z różnymi sposobami działania, ułatwiający dziecku rozwój i zdobycie wiedzy” [Grzegorzewska 1989, s. 19]. Akcentowała również, że: „Wpływ wychowawczy nauczyciela zależy w pierwszym rzędzie od wartości jego budowy moralnej, od stopnia rozwoju jego osobowości, od stopnia zainteresowania się wychowankiem i szacunku dla stającej się osobowości. (...) Weźmy jako przykład osobowość nauczyciela zato-

pionego w metodyce i technikach nauczania, wynajdującego różne sposoby krótszego i łatwiejszego opracowania jakiegoś zagadnienia, pochłoniętego zróżnicowaniem jakimś, np. metody czytania i pisania, obmyślającego środki, aby zmniejszyć wysiłek w tej pracy a zwiększyć jej wydajność. Otóż taki nauczyciel, wskutek tych warunków, może nie być dostatecznie wnikliwy, aby zrozumieć pewne stany i przeżycia wychowanka (...) Okoliczność ta osłabia znaczenie wychowawcze takiego nauczyciela" [Grzegorzewska 1989, s. 21–22]. Wartość opracowań M. Grzegorzewskiej czy A. Kamińskiego na temat kompetencji nauczycielskich jest doceniana i aktualizowana w badaniach współczesnych uczonych [Chodorowska-Chromiec 2002; Chmielewska 2002; Strzyżewska 2002].

Rozważania nad wiedzą i umiejętnościami wychowawczymi nauczycieli, których profesja – jak podkreśla Z. Kwieciński – mylnie jest utożsamiana w Polsce z pracą pedagoga, nieuchronnie rodzi pytanie o ich zawodową świadomość i poczucie odpowiedzialności [Kwieciński 2012c].

Grupy czynników, warunkujących jakość psychicznego funkcjonowania dzieci

Poza czynnikami natury biologicznej, których analiza nie jest przedmiotem niniejszego opracowania, można wyróżnić trzy grupy czynników, które w stopniu istotnym warunkują psychiczne funkcjonowanie dzieci. Na jakość emocjonalnego, społecznego i umysłowego funkcjonowania dzieci oddziałują bowiem przede wszystkim: specyfika współczesnej rzeczywistości, środowiskowe doświadczenia szkolne (przedszkolne) oraz przeżycia rodzinne.

Wśród cech dzisiejszych czasów, jakie najbardziej wpływają na aktywność centralnego układu nerwowego wymienić można przede wszystkim nadmierną ilość polisensorycznych bodźców, bombardujących człowieka za każdej strony. Żyjemy w czasach, w których wszystkiego jest za dużo, za głośno, za krzykliwie. Nieustanna gonitwa za nowością, presja bycia najlepszym we wszystkim, chaos informacji, płynących ze świata zewnętrznego to zbyt duże obciążenie dla wielu dzieci [Baum 2006; Bauman 2012]. Wymagania edukacyjne, stawiane dziś kilkuletnim, są wysokie. Towarzyszy temu ogromna liczba godzin, jakie dzieci spędzają w placówkach oświatowych każdego dnia. Wszystko to organizowane jest pod płaszczykiem indywidualizacji rozwoju, lecz w rzeczywistości jedynie maskuje potrzeby dorosłych, narzucających dzieciom wymagania niewspółmierne do ich wieku oraz nadmiernie przeciążające funkcjonowanie ośrodkowego układu nerwowego [Kruk-Lasocka 2012]. Ponadto uwikłanie szkół w starania o jak najwyższą pozycję w rankingach czyni z miejsc, stworzonych przecież dla dobra i beztróskiego rozwoju dzieci, nieustanne igrzyska, w których zwyciężają tylko

najlepsi oraz najbardziej odporni [Chomczyńska-Rubacha 2010; Gołębiak 2010]. Sytuacji nie polepsza fakt, iż jak wspominałam wyżej, personel instytucji edukacyjnych zdaje się być zdominowany przez osoby kompetentne przede wszystkim w sensie technicznym, niezdolne nie tylko do dostrzegania i prawidłowego identyfikowania sytuacji emocjonalnej dzieci, ale i ujmowania jej w kontekście współczesnych przemian cywilizacyjnych, kulturowych i politycznych [Kwieciński 2012c i 2012d]. Tymczasem: „Realne otoczenie edukacji, szybkość i głębokość zmian jej kontekstu, zanurzenie w kryzysie i przesileniu stawiają przed pedagogiką szczególne wyzwanie. W sytuacji szybkich zmian pedagogika i edukacja mogą być blokadami rozwoju, zamrażaczami zmiany, urządzeniami odtwarzającymi i konserwującymi uprzednie stany rzeczy w świadomości najmłodszych pokoleń. W takiej sytuacji rozwiązanie owej kwestii edukacyjnej (nie nadążania za zmianą polityczną i kulturową) staje się jedną z centralnych spraw społecznych” [Kwieciński 2012a, s. 9–10].

Sytuacji nie poprawia fakt, że również instytucja rodziny przechodzi transformację. Zmianom podlegają role społeczne oraz płciowe. Presja funkcjonowania pod dyktando coraz bardziej drapieżnego rynku pracy sprawia, że – jak twierdzi J. Kruk-Lasocka [2012] – obecnie coraz częściej występuje zjawisko tzw. „rodziny w przeciągu”, która nie ma stałych rytuałów, dotyczących np. pór i reguł wspólnego spożywania posiłków czy spędzania czasu wolnego. W tle walki o zabezpieczenie bytu materialnego dorastają kilkulatki, które albo dla wielu są niewidzialne, albo w miejsce „bycia razem” otrzymują kosztowne przedmioty. Coraz częściej opieka nad dziećmi powierzana jest mniej lub bardziej profesjonalnym nianiom. Coraz młodsze, czasem już dwuletnie dzieci, są sadzane na wiele godzin przed monitorem komputera lub oddawane są do placówek edukacyjnych, w których spędzają czas od 7 rano do późnych godzin popołudniowych.

Wszystko to odbywa się pod hasłami polisensorycznego, holistycznego wspierania rozwoju dziecka. Jako efekt komercjalizacji zawodu oraz pozorne podążanie za potrzebami rodziców od kilku lat bywają otwierane całodobowe żłobko-przedszkola. W tej sytuacji trudno mówić o prawidłowym kształtowaniu się więzi między członkami rodziny, budowaniu bliskości i ufności [Popek 2011b; Kruk-Lasocka 2012]. Można zaryzykować stwierdzenie, że obecnie niektórzy rodzice niewiele potrafią powiedzieć o swoich dzieciach, ponieważ mało je znają [Fischer-Tietze 2002; Kruk-Lasocka 2012].

Wiele problemów wynika również z coraz powszechniej spotykanego zjawiska zarobkowej emigracji rodziców. Można spotkać się tu z dwoma, zupełnie odrębnymi rodzajami trudności dla dzieci. Pierwsza wiąże się z wyjazdem rodziców i pozostawieniem syna czy córki pod opieką dalszej rodziny w Polsce. Diametralnie inna jest sytuacja tego, które wyjeżdża z rodzicami za granicę, a na miejscu traci orientację w obcej kulturowo i językowo społeczności [Piekut-Burzyńska 2010].

Słowa M. Orwid wyrażają powszechnie akceptowany w środowisku naukowym pogląd, iż: „Rodzina jest przez wszystkie dawne i współczesne teorie naukowe uważana za kluczowy czynnik psychospołeczny odpowiedzialny za rozwój i życie człowieka, a także za jego zdrowie i choroby” [Orwid 2011, s. 47]. Jak podkreśla L. Poppek: „Doświadczenie bezpiecznych więzi lub ich deficyt ma wysoką wartość prognostyczną dla późniejszego rozwoju społecznego dziecka, jego obrazu siebie, samooceny, kompetencji społecznych, jak również zdolności poznawczych. Bezpieczny wczesny związek więzi może być czynnikiem ochronnym przed rozwojem zaburzeń. Trzeba jednak pamiętać, że jakość wczesnych doświadczeń może ulec zmianie pod wpływem stresu, a więc nie można zakładać prostej stabilności w poczuciu bezpieczeństwa w więzi” [Poppek 2011b, s. 147]. Również badania E.E. Werner i innych wykazały, że jeśli dziecko nawet wychowuje się w warunkach skrajnej biedy, to doświadczenie bezwarunkowej miłości rodzicielskiej ma znaczenie chroniące, ocalające przed działaniem szkodliwych czynników środowiskowych [Werner 2000; Werner, Smith 2001].

Zdarza się jednak, że dzieci, wychowywane przez kochających (choć nie zawsze świadomych popełnianych błędów) rodziców, wytwarzają symptomy podobne do objawów prawdziwych zaburzeń rozwoju. Dlaczego tak się dzieje? Jakiej grupy dzieci to dotyczy? Kto ma wpływ na taki stan rzeczy? Te i inne pytania, wynikające z analizy sytuacji niektórych z podopiecznych, prowadzonych w Pracowni Badań nad Autyzmem metodą badania w działaniu [Cervinkova, Gołębiak 2010], zainspirowały mnie do podjęcia próby rozważenia znaczenia wpływu nie tylko wiedzy, ale i świadomości zawodowej osób, pracujących profesjonalnie z dziećmi w przedszkolach i szkołach.

Dlaczego tak ważna jest świadomość nauczycieli?

K. Kochan, badając świadomość nauczycielek-wychowawczyń kształcenia zintegrowanego, wykazała, że ich poziom wiedzy na temat metod poznawania i diagnozowania uczniów jest niski, ograniczający się głównie do obserwacji i analizy dokumentów z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wiedzę na temat socjometrycznych technik badania grupy, znaczenia współpracy z poprzednimi nauczycielami dzieci czy nawiązywania kontaktów z instytucjami, wspierającymi rozwój dzieci innymi niż rejonowa poradnia pedagogiczno-psychologiczna, należy uznać za marginalną [Kochan 2006].

Badaczka wykazała ponadto, iż mimo podkreślania przez nauczycielki wychowawczego znaczenia rozmów z dzieckiem, niewiele z nich posiada kompetencje do ich prowadzenia. Kochan akcentuje, iż o ile w ogóle dochodzi do takich

rozmów w sytuacjach pozalekcyjnych, uczeń sprowadzany jest w nich głównie do roli odbiorcy, który ma odpowiedzieć na zadawane mu pytania. Ewentualne akty spontaniczności ucznia są tłumione, a sama rozmowa ma ugruntowanie sytuacyjne, nie wynika z potrzeby ani dziecka, ani nauczyciela. Podobnie rzecz ma się, jeśli chodzi o stosowane metody wychowawcze, sprowadzane głównie do nagradzania i karania. Kwestia tak ważnych sposobów jak modelowanie czy perswazja jest pomijana. Nieznane są pojęcia jak struktura czy spójność grupy. W badaniu brały udział nauczycielki zaangażowane w swoją pracę i doksztalające się na kursach oraz studiach podyplomowych. Wyniki badania doprowadziły autorkę do przekonania, iż system kształcenia przyszłych nauczycieli jest zbyt powierzchowny, co zmusza do pełnienia funkcji wychowawcy klasy w sposób intuicyjny [Kochan 2006].

Fakt ten przyczynia się do postrzegania możliwości intelektualnych uczniów w sposób nieprofesjonalny, lecz zawierający jedynie typowe cechy spostrzegania innych przez ludzi w ogóle. Stąd też już na wstępie uczniowie bywają w szkole szufladkowani (pozytywnie lub negatywnie) wskutek działania tzw. efektu pierwszego wrażenia, uruchamiającego proces samopotwierdzania się hipotez. Zjawiska te wiążą się z zachodzącymi w procesach poznawczych i emocjonalnych, wrodzonymi u ludzi, silnymi tendencjami do generalizowania oraz selekcjonowania informacji [Aronson 2012].

Potrzeba etykietowania, przypisywania ludziom cech na stałe, pozwala nauczycielom czuć się bezpiecznie w sytuacjach edukacyjnych, przewidywać, co się może wydarzyć. Jednakże konsekwencje takiego stanu rzeczy mają silne, negatywne skutki dla dzieci. Przede wszystkim mechanizm selekcjonowania informacji sprawia, iż w umysłach nauczycieli kodują się głównie te informacje, które mogą potwierdzać słuszność ich założeń na temat natury danego wychowanka, z wyraźną naturalną tendencją do przeceniania informacji negatywnych. Uniemożliwia to dostrzeżenie tego, że dorastający uczniowie dynamicznie się zmieniają. Etykietowanie wyzwała również w nauczycielach mechanizmy behawioralne, które sprowadzają się do prowokowania u dzieci zachowań, mających potwierdzać słuszność oceny. Przykładem mogą być często stosowane w szkołach niby niewinne komentarze w rodzaju: „ale z ciebie leń patentowany czy zawsze masz dwie lewe ręce do każdej roboty” itp. [Aronson, Wilson, Akert 1997].

Szerzej problem ten omawia K. Skarżyńska [1981], która w nienowej, ale wciąż aktualnej książce o spostrzeganiu, opisuje przebieg oraz wyniki eksperymentu ukazującego, w jaki sposób sukces edukacyjny oraz budowanie pozytywnego obrazu samego siebie (lub alternatywnie ich brak) są generowane postawami nauczycieli. Dwie grupy studentek pedagogiki zostały poproszone o udział w eksperymencie, którego celem miało być poznanie właściwości procesu uczenia się. Jedną grupę badanych powiadomiono, że będą pracować z uczniami zdolny-

mi, a drugą, że z dziećmi o ograniczonych możliwościach. Po pół roku zmierzono rezultaty. U wszystkich dzieci postrzeganych jako zdolne, nastąpił wyraźny progres w wiedzy i umiejętnościach szkolnych, a u dzieci z drugiej grupy nie. Prawda była jednak taka, że nauczycielkom nie ujawniono prawdziwego celu badania, a rozkład uczniów o ponadprzeciętnych, przeciętnych oraz niskich możliwościach intelektualnych w obu grupach był taki sam i rozkładał się według standardowej krzywej Gaussa. Tym, co w największym stopniu przyczyniło się do postępów lub ich braku u dzieci, były przekonania nauczycieli. Osoby, które uznawali za mądre, określane były przez nich jako sympatyczne. Nauczyciele przygotowali się intensywnie do zajęć, a w razie porażek uczniów, motywowali ich do pracy, dawali dodatkowe zadania i organizowali sytuacje edukacyjne, w których dzieci mogły pokazać swoje możliwości. Wykazywali również tendencje do łagodności w ocenianiu. Natomiast ci, którzy pracowali z grupą „słabych uczniów”, oceniali ich jako niesympatycznych i leniwych. Nie spodziewali się uzyskania dobrych rezultatów, więc porażki uczniów ich nie dziwiły, a pojawiające się sukcesy interpretowane były w kategoriach przypadku czy splotu okoliczności. Zachowania nauczycieli u badanych dzieci przyczyniły się do powstania wyuczonej bezradności, braku wiary we własne możliwości i tendencji unikowych w podejmowaniu zadań. Wskutek licznych doświadczeń uczniowie dostrzegli, iż ich wysiłek i starania nie przynoszą efektów, ponieważ bez względu na wkład pracy oceniani są negatywnie [Skarżyńska 1981].

Ponad 80% tzw. „trudnych dzieci” staje się takimi, gdyż tak je spostrzegają dorośli. Niewłaściwe oddziaływania wychowawcze tak rodzicielskie, jak i nauczycielskie sprawiają, że wskutek permanentnego odczuwania dyskomfortu spowodowanego negatywną oceną, niecierpliwością, ciągłym krytykowaniem i karaniem, dzieci z czasem zaczynają zachowywać się „zgodnie z oczekiwaniami”, stają się finalnym efektem samopotwierdzającego się mechanizmu negatywnych hipotez. Tendencje do konformistycznych poznawczo zachowań są typowe dla większości ludzi. Szczególnie dotyczy to dzieci, które nie mają w sobie dojrzałości, umożliwiającej im przeciwstawianie się opinii dorosłych. Skutki obniżania samooceny dziecka bezpośrednio przekładają się na jego funkcjonowanie poznawcze i społeczne w szkole i w domu [Aronson 2012].

Bezwarunkowa miłość rodzicielska ma wielką moc chroniącą, stoi ponad wszystkim. Dlaczego więc tak istotna jest nauczycielska świadomość wpływu na psychiczne funkcjonowanie dzieci? Nie tylko z powodów opisanych powyżej. Jak akcentuje J. Kielin, rodzic może wielu rzeczy nie wiedzieć, lecz ludzie profesjonalnie pracujący z dziećmi takiego prawa nie mają i mieć nie powinni. Zadaniem nauczycieli jest umiejętne wspomaganie rodziców w wychowywaniu dziecka, a nie dekonstruktywne przeciwdziałanie temu procesowi [Kielin 2011].

Jest to tym ważniejsze, iż: „Przeobrażenia dzisiejszej szkoły *złożyły* w ręce wychowawcy klasy autonomię w decydowaniu o poszczególnych etapach i zakresach pracy dydaktyczno-wychowawczej, w tym możliwość decydowania o kształcie i realizacji poszczególnych zadań” [Nowosad 2002, s. 23], toteż – jak podkreśla L. Marszałek: „Nauczyciele, dotąd przyzwyczajeni do *eliminowania* uczniów sprawiających trudności edukacyjne z masowych szkół i przenoszenia ich do szkół specjalnych lub integracyjnych będą musieli zacząć radzić sobie z nauką dzieci, których dotąd unikali (...). Efekty ich pracy będą uzależnione od wielu czynników, wydaje się jednak, że najistotniejsze z nich to kompetencje moralne, merytoryczne i metodyczne (obejmujące metodykę ogólną i specjalną, a także głęboką wiedzę psychologiczno-pedagogiczną) oraz kompetencje komunikacyjne i współdziałania” [Marszałek 2008, s. 99–100].

Czym są quasi-zaburzenia rozwoju u dzieci?

Problemy dzieci, którym zdarzyło się trafić pod opiekę nauczycieli nieświadomych wagi swojego wpływu na jakość psychicznego funkcjonowania podopiecznych, a jednocześnie głęboko przekonanych o swych racjach i słuszności stosowanych przez siebie, w gruncie rzeczy niewłaściwych, metod diagnostyczno-wychowawczych, mają dalekosiężnie skutki dla kondycji psychosomatycznej dzieci o konstytucjonalnie uwarunkowanej wrażliwości [Popielarska 2000; Popielarska, Popielarska, Jaklewicz 2000; Popek 2011a i 2011b]. Permanentne doświadczanie stresu jest w stanie wytworzyć u nich zjawisko nazywane roboczo w zespole Pracowni Badań nad Autyzmem quasi-zaburzeniami rozwoju (pozornymi zaburzeniami rozwoju).

Terminem quasi-zaburzenie rozwoju można określić stan funkcjonowania dziecka, noszący znamiona poważnego zaburzenia rozwoju, lecz w rzeczywistości mający podłoże wyłącznie psychogenne. Symptomy nieprawidłowego zachowania uwarunkowane są środowiskowo i mają charakter objawowy. Pełnią funkcję adaptacyjną do trudnej sytuacji, w jakiej dziecko się znajduje przez dłuższy czas, nie mając możliwości zmienienia jej, a która stoi w sprzeczności do jego potrzeb rozwojowych. Zjawisko to występuje u dzieci o konstytucjonalnie uwarunkowanej wrażliwości.

Znamienne jest, że na badanie specjalistyczne w kierunku rozpoznawania zaburzeń rozwoju coraz częściej zgłaszają się – z inicjatywy własnej lub skierowani przez nauczycieli – rodzice z gotową „diagnozą”. Są przekonani, że znają istotę problemów swojego dziecka. W ich odczuciu najczęściej mają one pochodzenie neurobiologiczne, a rodzice przychodzą jedynie po potwierdzenie swojego „roz-

poznania”. Rzadko pada pytanie, czy to ktoś z dorosłych postępuje tak, że dziecko zachowuje się w „dziwny” sposób. Nieczęsto też poszukuje się przyczyn funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym czy przedszkolnym.

Źródła pseudo-diagnoz, kreowanych przez rodziców, mają swój początek albo w wiedzy przekazanej im przez nauczycieli, albo też pochodzą z mediów. Na marginesie warto więc dodać, że praca profesjonalistów w dziedzinie rozwoju dzieci jest współcześnie obciążona zjawiskiem „doktora Google”, a Internet zdaje się być dla nas mieczem obosiecznym. Wiedza, dostępna dziś dla wszystkich, z jednej strony sprzyja wczesnej diagnozie, lecz z drugiej – oddana w ręce osób odczytujących ją niewłaściwie, sprawia, że dzieci pochopnie i błędnie bywają etykietowane. Ciężar winy za niewłaściwe funkcjonowanie dziecka zrzucony zostaje na bliżej nieokreślone wrodzone przyczyny natury biologicznej, co automatycznie zwalania opiekunów z poczucia odpowiedzialności i poszukiwania innych źródeł problemów dziecka. W praktyce wszystko to zaciemnia obraz kliniczny i znacznie utrudnia prowadzenie procesu diagnostycznego.

Najczęściej spotykane postacie quasi-zaburzeń rozwoju. Studia przypadków

Z doświadczeń zespołu Pracowni Badań nad Autyzmem wynika, iż wśród najczęstszych postaci quasi-zaburzeń rozwoju występują: quasi-autyzm, quasi-ADHD i pozorna niepełnosprawność intelektualna.

Basia...

Kilka lat temu z prośbą o weryfikację diagnozy, dokonanej przez nauczycielki nauczania początkowego, zwrócili się rodzice Basi, uczennicy klasy drugiej. Ze względu na zbyt niski poziom opanowania podstawowych technik szkolnych, tj. czytania, pisania i liczenia, dziewczynka została uznana za opóźnioną w rozwoju umysłowym. Rodzicom zasugerowano pozostawienie dziecka na kolejny rok w tej samej klasie. Opinia nauczycielek stała w dużej rozbieżności z obserwacjami rodziców. Niemniej od dawna niepokoiły ich obgryzione paznokcie ośmiolatki i poszarpane długie włosy nieustannie nawijane na palce. Mama Basi zaniepokoiła się mocno, kiedy znalazła ukryty za kaloryferem dzienniczek szkolny córki, pełen uwag wypisanych czerwonym długopisem.

W swym niedługim doświadczeniu edukacyjnym Basia uczyła się pod opieką dwóch nauczycielek. W pierwszej klasie wychowawczyni o autorytarnej postawie rządziła twardą ręką, nie szczędząc dzieciom słów krytyki. Na jej miejsce w klasie drugiej przyszła nowa pani, która z kolei miała w zwyczaju publicznie

wyśmiewać niezdarności i pomyłki swoich uczniów. Wszystkie te doświadczenia znacząco wpłynęły na samoocenę wrażliwej Basi. Ufna dotąd radosna dziewczynka stała się tak zahamowana w kontakcie, tak bardzo przerażona perspektywą jakiegokolwiek aktywności w szkole, iż nie była w stanie przeczytać na głos ani jednego zdania. Także jej próby pisania liter i cyfr nieustająco spotykały się z dezaprobatą wychowawczyń. Basia nie wykazywała cech typowych dla dzieci o specyficznych trudnościach szkolnych, toteż uznano, iż zachodzi u niej podejrzenie występowania niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim.

W krótkim czasie profesjonalna diagnoza pozwoliła na rozpoznanie fobii szkolnej [Popek, 2011a]. Ze względu na stopień nasilenia objawów, Basia została skierowana do szkoły terapeutycznej we Wrocławiu. Tam, otoczona odpowiednią opieką i życzliwą atmosferą, już po pierwszym półroczu osiągnęła najwyższe wyniki w testach semestralnych z języka polskiego i matematyki. Zwykle w szkole terapeutycznej dzieci mogą pozostać przez rok. Wyjątek od tej zasady stanowią te, dla których powrót do macierzystej szkoły byłby traumatyczny. Taki był przypadek Basi, która obecnie jest pogodną, dobrze radzącą sobie gimnazjalistką.

Zosia...

U dwuipółletniej Zosi, mieszkającej w Austrii z rodzicami pochodzenia śląskiego, w trakcie jednorazowej wizyty specjalistycznej rozpoznano zaburzenie autystyczne. Na diagnozę dziecko zostało skierowane przez personel przedszkola, zaniepokojony nienawiązywaniem przez Zosię kontaktu wzrokowego i komunikacji werbalnej. Zszokowani rodzice rozpaczliwie zaczęli szukać pomocy. Próby diagnostyczne, przeprowadzone w naszej Pracowni, nie wskazywały na występowanie rzeczywistego zaburzenia rozwoju, lecz jedynie na jego pozorną postać, quasi-autyzm.

Szczegółowy wywiad ujawnił szereg istotnych informacji, jakie nie zostały wzięte pod uwagę w pierwotnej, pochopnej diagnozie. Rodzice i dziadkowie Zosi nie wiedzieli, że do małego dziecka, wychowującego się w obcym kraju, nie można nieustannie mówić w trzech językach. A tak właśnie było w ich rodzinie, w której każdy do każdego mówił jednocześnie w gwarze śląskiej, po polsku i po niemiecku. Ponadto rok temu małej urodziła się siostra, a kiedy pół roku później Zosia poszła do przedszkola nikt nie rozważył jej sytuacji emocjonalnej, niezakończonych jeszcze procesu separacji i indywidualizacji więzi z mamą [Suffczyńska-Kotowska 2000; Popek 2011b].

Rodzice sumiennie realizowali wszelkie zalecenia terapeutyczne. Ujednolicono system językowej komunikacji w środowisku rodzinnym oraz systematycznie podejmowano aktywności zabawowe o charakterze zabawowym. W przeciągu sześciu miesięcy ustąpiły wszelkie objawy nieprawidłowości rozwojowych, a obecnie Zosia postrzegana jest jako dziecko bardzo dobrze funkcjonujące poznawczo i społecznie.

Paweł...

Inny problem, związany z emigracją zarobkową rodziców [Piekut-Burzyńska 2010] dotyczył pięcioletniego Pawła, pozostawionego kraju pod przechodnią opieką bliższych i dalszych cioć. Po pewnym czasie chłopiec zaczął kulić się w kącie sali przedszkolnej, machając przed oczami palcami i kiwając się rytmicznie. Nie nawiązywał kontaktu wzrokowego i nie rozmawiał z nikim. Jednakże, kiedy przyszła zaproszona specjalnie do niego terapeutka, wstał i wtulił się w nią mocno, nie pozwalając nawet zdjąć płaszcza. Diagnoza po raz kolejny ujawniła występowanie pozornego zaburzenia rozwoju o charakterze quasi-autyzmu. Tym razem u porzuconego dziecka, z zerwaną więzią i złamanym poczuciem bezpieczeństwa [Popielarska 2000; Popek 2011b].

Jarek...

Jarek to trzynastolatek z epilepsją. Wylądowania bioelektryczne zogniskowane w płatach czołowych sprawiają, iż doświadcza on wielu trudności w planowaniu czynności i przewidywaniu skutków swoich działań. Z tego powodu bywa łatwą ofiarą manipulacji szkolnych kolegów, szukających kozła ofiarnego [Popielarska, Szczepanik 2000]. Ponadto Jarek w czternastym miesiącu życia został adoptowany przez małżeństwo, które nie zostało rzetelnie poinformowane o stanie jego zdrowia. Wcześniej był wielokrotnie hospitalizowany oraz przebywał w Domu Małego Dziecka. Wystąpiły u niego cechy zespołu deprivacji sensorycznej (z. hospitalizacyjnego, choroby sieroczej) [Maciarz 2009]. W niewielkiej miejscowości, w której mieszka wraz z rodzicami i młodszym o dwa lata bratem, nikt nigdy nie słyszał o wczesnej interwencji, terapii, problemach rozwojowych. W szkole Jarek jest więc postrzegany jako „nienormalny zwyrodnialec”. Z każdym rokiem w jego zachowaniu obserwuje się coraz większe nasilenie cech nadpobudliwości psychoruchowej. Ma ona jednak charakter objawowy, to jedynie pozorne ADHD. W sytuacjach doświadczania akceptacji i szacunku – a tak dzieje się np. podczas treningów piłki nożnej – chłopiec okazuje się być zdyscyplinowany, odpowiedzialny, a jego zachowanie jest przewidywalne.

Prawdziwe przyczyny występowania quasi-zaburzeń rozwoju u dzieci

Przypadków podobnych do opisanych powyżej spotykam w praktyce diagnostyczno-terapeutycznej Pracowni Badań nad Autyzmem więcej. Dość często rozpoznawanymi problemami są postaci quasi-autyzmu, występujące u ma-

luchów, z którymi nikt się nie bawi [Samson 2001]. Pozbawione odpowiedniej dawki oddziaływań psychomotorycznych, poszukują autostymulacji w postaci kiwania się, machania dłońmi lub zabaw sznurkami. Zjawisko to dotyczy również dzieci, które nadmierną ilość czasu spędzają przed monitorami komputerów czy ekranami telewizorów.

W Pracowni Badań nad Autyzmem zdarzają się również przypadki dzieci, których zachowanie bywa oceniane jako autystyczne ze względu na cechy temperamentu czy typu układu nerwowego. Ze wstępnym rozpoznaniem zespołu Aspergera kierowane bywają do naszego zespołu dzieci o spokojnym usposobieniu, uznawane za mało dziecięce i odnajdujące się bardziej w świecie przedmiotów niż w świecie zabaw rówieśniczych. Podobnie rzecz ma się z kilkulkami o żywej naturze, cechującymi się przewagą procesów pobudzenia nad procesami hamowania, które szybko zostają zaetykietowane jako dzieci z ADHD [Ilg, Ames, Baker 2007; Baranowska 2010].

Bez względu na objawy generowane przez dzieci, quasi-postacie tym różnią się od prawdziwych zaburzeń rozwoju, iż ich etiologia jest wyłącznie psychogenna, środowiskowa. Niepokojące symptomy, obserwowalne w zachowaniu dziecka mają charakter objawowy, adaptacyjny, a przy podjęciu odpowiednich oddziaływań interwencyjnych i terapeutycznych, mijają z czasem bez śladu. Tak stało się m.in. w przypadku Basi i Zosi.

W przypadku występowania rzeczywistego zaburzenia rozwoju, o podłożu neurobiologicznym lub genetycznym, taka sytuacja nie miałaby miejsca [Baron-Cohen 2008; Pisula 2012, 2012a]. Trawestując słowa A. Czapigi, można powiedzieć, że o ile z trudności rozwojowych się wyrasta, o tyle w zaburzenie rozwoju się „wrasta”.

Nieustannie zmieniające się czasy i problemy wciąż nieadekwatnych kompetencji nauczycielskich pozwalają przypuszczać, iż liczba dzieci, u których występują quasi-zaburzenia rozwoju nie będzie się zmniejszać. Proces diagnozy rozwoju małych dzieci musi być zatem prowadzony z dużą rozważą [Frith 2008; Pisula 2012]. Szczególnym wyzwaniem zdają się być w najbliższych latach narastające trudności emocjonalne dzieci, dotkniętych „eurosieroctwem” [Piekut-Burzyńska 2010].

Konsekwencje błędnego rozpoznania problemu

Niewłaściwe sformułowanie diagnozy, za którym stoi nieadekwatny sposób pracy z dzieckiem, ma dla jego funkcjonowania dalekosiężne znaczenie. Zaetykietować kogoś jest bardzo łatwo, lecz zdjąć z jego ramion ciężar takiego brzemienia już nie [Popielarska, Popielarska, Jaklewicz 2000]. To dodatkowa, znacząca

utrudniająca dziecku społeczne funkcjonowanie, konsekwencją pochoptej stawiania rozpoznania problemu. Przede wszystkim jednak cechy pozornych zaburzeń rozwoju występujące u dzieci o konstytucjonalnie uwarunkowanej wrażliwości, są ich nieświadomym wołaniem o pomoc. Niedostrzeżenie prawdziwej istoty problemu oznacza dla dziecka trwanie w samotności i niezrozumieniu. W konsekwencji może prowadzić to do wystąpienia bądź to zaburzeń nerwicowych [Popielarska 2000], bądź też depresji [Jaklewicz 2001; Bomba 2011;]. Jest to niezwykle ważny i aktualny problem, ponieważ od kilku lat na oddziałach zamkniętych w psychiatrycznych szpitalach, leczone są coraz młodsze dzieci, co jest sygnałem dzisiejszej rzeczywistości [Bomba, 2011].

Podsumowanie

„Każdy człowiek na podstawie swoich własnych uwarunkowań genetycznych rozwija bardzo indywidualny sposób zdobywania, przetwarzania i urzeczywistniania doświadczeń w nauce. Stanowi to również główny problem szkół, które proponują przede wszystkim jedną drogę nauki oraz odrzucają albo nie doceniają dzieci, które odbiegają od tej drogi. Każdy człowiek wnosi swoją bardzo indywidualną zdolność do nauki, a jego otoczenie decyduje o tym, czy będzie mógł on wykorzystać i poszerzyć tę zdolność, czy zostanie ona zablokowana i zredukowana” [Fischer-Tietze 2002, s. 11].

Tymczasem, jak akcentuje M. Chodorowska-Chromiec: „W związku z pojawiającymi się coraz bardziej złożonymi problemami, w które ludzie i otaczający ich świat są uwikłani, przed szkołą stoi zadanie przygotowania dzieci i młodzieży do samodzielnego ich rozwiązywania. Zadaniem szkoły jest przyjąć na siebie nowe obowiązki, wprowadzić zmiany w dotychczasowym modelu kształcenia i wychowania” [Chodorowska-Chromiec 2002, s. 147].

Nieodłącznym warunkiem pracy nauczyciela jest zatem refleksyjna postawa, którą Z. Kwieciński sprowadza do roli przewodnika i tłumacza. [Kwieciński 2012b]. Zadanie to wymaga istotnych przemian w akademickim kształceniu przyszłych nauczycieli [Kozioł 2002; Półturzycki 2008; Roślowski 2008; Kwaśnica 2010]. „Na szczęście refleksyjność, rozumność, mądrość humanistyczna i krytycyzm zaczynają powoli stawać się centralnym problemem pedagogicznym i ważną kwestią zmian edukacyjnych” [Kwieciński 2012b, s. 136]. Tylko profesjonalnie przygotowani, wyposażeni w praktyczną wiedzę i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne nauczyciele są w stanie ochronić dzieci przed skutkami oddziaływania niewłaściwych dla rozwoju dzieci cech czasów ponowoczesnych oraz kryzysu instytucji rodziny. Od ich kompetencji i świadomości odpowiedzialności zależy jakość psychosomatycznej kondycji uczniów.

Warto podkreślić, że: „Zdumiewające, jak mało tolerancji i zrozumienia okazuje się dzieciom z zaburzeniami w nauce. Nauczyciele często skarżą się, że uczniowie nie rozumieją ich sytuacji. Ale kto okazuje zrozumienie temu dziecku? (...) Dzieci te potrzebują naszego pełnego miłości i przejrzystego kierowania nimi oraz wsparcia, aby mogły nadrobić zaległości w dojrzewaniu i potraktować naukę jako kreatywny akt, który konieczny jest dla ich osobistego dojrzewania i rozwoju. Dzieci te są częścią naszego społeczeństwa, są zwierciadłem naszych społecznych lęków i neurotycznych struktur. Nie odbiegają od normy” [Fischer-Tietze 2002, s. 20].

Któż jednak dziś pamięta, że zabawa w chowanego jest lepsza niż najbardziej nowoczesny komputer?

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Aronson E. (2012), *Człowiek- istota społeczna*, PWN, Warszawa
- Baron-Cohen S. (2008), *Autism and Asperger Syndrome*, Oxford University Press, London
- Baum H. (2006), *Spokojnie siedzieć? To nie dla mnie!*, JEDNOŚĆ, Kielce
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław
- Baranowska W. (2010), *Nauczyciel a uczeń z ADHD*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Bomba J. (2011), *Depresja młodzieńcza*, [w:] *Psychiatria dzieci i młodzieży*, red. I. Namysłowska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa
- Cervinkowa H., Gołębnik B.D. (red.) (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław
- Chmielewska B. (2002), *Kompetencje nauczyciela w zakresie wychowania do czasu wolnego*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, K. Ferenc, E. Koziół, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Chodorowska-Chromiec M. (2002), *Kompetencje nauczycieli do podmiotowego traktowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, K. Ferenc, E. Koziół, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Chomczyńska-Rubacha M. (2010), *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, PWN, Warszawa, 2010
- Dudzikowa M. (1994), *kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, PTP, Warszawa
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań
- Fischer-Tietze R. (2002), *Nie ma głupich dzieci. Jak dochodzi do zaburzeń w nauce i jak temu zaradzić. Poradnik dla (przyszłych) rodziców, wychowawców i nauczycieli*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce
- Frith U. (2008), *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, GWP, Gdańsk
- Gołębnik B. D. (2010), *Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa

- Grzegorzewska M. (1989), *Wybór pism*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa
- Ilg F.L., Ames L.B., Baker S.M. (2007), *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, GWP, Gdańsk
- Jaklewicz H. (2001), *Zaburzenia depresyjne u młodzieży w okresie transformacji społecznej*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna Dzieci i Młodzieży”, nr 1
- Kielin J. (2011), *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*, GWP, Gdańsk
- Kochan K. (2006), *Świadomość nauczycielek-wychowawczyń kształcenia zintegrowanego a podejmowane przez nie działania wychowawcze*, [w:] *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*, red. R. Fudala, M. Kowalski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Kozioł E. (2002), *Przygotowanie nauczyciela-wychowawcy do doskonalenia się w zawodzie jako podstawowy warunek efektywnego działania wychowawczego*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, K. Ferencz, E. Kozioł, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Kruk-Lasocka J. (2012), *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław
- Kwaśnica R. (2010), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa
- Kwieciński Z. (2012a), *Pedagogia przejścia i pogranicza*, [w:] *Pedagogie postu. Preteksty – Konteksty – Podteksty*, Z. Kwieciński, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Kwieciński Z. (2012b), *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, [w:] *Pedagogie postu. Preteksty – Konteksty – Podteksty*, Z. Kwieciński, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Kwieciński Z. (2012c), *30 grzechów głównych w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Pedagogie postu. Preteksty – Konteksty – Podteksty*, Z. Kwieciński, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Kwieciński Z. (2012d), *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pedagogie postu. Preteksty – Konteksty – Podteksty*, Z. Kwieciński, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Lichtenberg-Kokoszka E., Straub R. (2006), *Edukator-nauczyciel zdrowia. Wymagania i rzeczywistość*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, R. Gmoch, A. Krasnodębska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole
- Marszałek L. (2008), *Kompetencje nauczycieli w kontekście edukacji włączającej*, [w:] *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa
- Maciarz A. (2009), *Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Nowosad I. (2002), *Funkcja wychowawcy klasy na tle zadań szkoły*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, K. Ferencz, E. Kozioł, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Perzycka E. (2005), *Kompetencje kreatywne nauczycieli*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, R. Gmoch, A. Krasnodębska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole
- Piekut-Burzyńska S. (2010), *Emigracja zarobkowa rodziców a zaburzenia w funkcjonowaniu dzieci*, [w:] *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, red. I. Janicka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Pisula E. (2012), *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, GWP, Gdańsk
- Pisula E. (2012a), *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk

- Półturzycki J. (2008), *Standardy kształcenia a kompetencje nauczycieli*, [w:] *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa
- Popiek L. (2011a), *Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się w dzieciństwie*, [w:] *Psychiatria dzieci i młodzieży*, red. I. Namysłowska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa
- Popiek L. (2011b), *Zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym*, [w:] *Psychiatria dzieci i młodzieży*, red. I. Namysłowska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
- Popielarska A. (2000), *Zaburzenia nerwicowe*, [w:] *Psychiatria wieku rozwojowego*, red. A. Popielarska, M. Popielarska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa
- Popielarska A., Popielarska M., Jaklewicz H. (2000), *Specyficzne zaburzenia rozwojowe*, [w:] *Psychiatria wieku rozwojowego*, red. A. Popielarska, M. Popielarska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa
- Popielarska A., Szczepanik E. (2000), *Zaburzenia psychiczne w padaczkę*, [w:] *Psychiatria wieku rozwojowego*, red. A. Popielarska, M. Popielarska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa
- Ratuś A. (2002), *Kompetencje nauczycieli w zakresie wspierania rozwoju i kształtowania charakteru uczniów*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, K. Ferencz, E. Koziół, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Rocławski B. (2008), *Kompetencje przedmiotowe i pedagogiczno-psychologiczne przyszłych nauczycieli edukacji początkowej*, [w:] *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa
- Rudek I. (2002), *Poznawanie ucznia i diagnozowanie wychowawcze jako konieczne umiejętności nauczyciela*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, K. Ferencz, E. Koziół, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Samson A. (2001), *Książeczka dla przestraszonych rodziców*, Jacek Santorski & CO, Poznań
- Skarżyńska K. (1981), *Spostrzeganie ludzi*, PWN, Warszawa–Wrocław
- Strykowski W. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPi2, Poznań
- Strzyżewska M. (2002), *Kompetencje nauczycieli uczących dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, K. Ferencz, E. Koziół, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Suffczyńska-Kotowska M. (2000), *Reakcje adaptacyjne u małych dzieci*, [w:] *Psychiatria wieku rozwojowego*, red. A. Popielarska, M. Popielarska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa
- Werner E.E. (2000), *Protective factors and individual resilience*, www.healthychild.ucla.edu
- Werner E.E., Smith R.S. (2001), *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery*, Cornell University Press, Ithaca and London
- Wing L. (2003), *The Autistic Spectrum: A Parents' Guide*, Constable & Robinson
- Zioło I. (2005), *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej do edukacji przyrodniczej*, Wydawnictwo Oddziału PAN, Kraków