

Władysław Dykcik

Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów życiowych osób niepełnosprawnych

Chowanna 2, 83-94

2003

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.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2003 [2004]	R. XLVI (LIX)	T. 2 (21) Cz. II	s. 83–94
------------	--	-------------------------	------------------	------------------------	----------

Władysław DYKCIK

Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów życiowych osób niepełnosprawnych

Nowe wymiary życia społecznego ludzi w Polsce na przełomie XX i XXI wieku zaznaczyły się pogłębioną i szeroką dyskusją nad istotą rozwoju tożsamości pedagogiki specjalnej jako teorii i jej społecznymi funkcjami, zwłaszcza kiedy edukacja i pomoc specjalna osobom niepełnosprawnym ma być dostosowana do standardów przyjętych w większości krajów europejskich według hasła „niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy” (M a r o d y, red., 2002; W a l o s z e k, red., 2001). Kraje Unii Europejskiej postulują przede wszystkim zbliżenie systemów oświatowych i realizowanie priorytetów, które dotyczą: równości szans życiowych i edukacyjnych, poprawy i modernizacji jakości kształcenia, rehabilitacji zawodowej i społecznej, dostosowania ich do potrzeb rynku pracy i zatrudnienia, a także normalizacji życia w sferze kultury, sztuki i sportu.

Problemy inwestowania w człowieka dotyczą szczególnie sytuacji i potrzeb życiowych osób niepełnosprawnych, które w sposób wyjątkowy narażone są na lęki psychiczne i zagrożenia społeczno-cywilizacyjne współczesnego świata, w którym dostrzega się zarówno rozdroża, jak i nadzieje. Teoretyczny i empiryczny dorobek pedagogiki specjalnej, widoczny szczególnie w jej aplikacyjnych funkcjach, dotyczy głównie kształtowania się nowych koncepcji filozofii sensu życia, rozwoju i wychowania jednostek niepełnosprawnych. Metodologiczna niejednorodność, interdyscyplinarność, kompleksowość, pragmatyzm, prakseologizm i empiryczny realizm tworzyły nowe teoretyczne paradygmaty

sposobu uprawiania nauki oraz dostrzegania wartości i jakości życia każdego człowieka jako ostatecznego celu praktycznych funkcji nauk pedagogicznych oraz dyscyplin pokrewnych z ich pogranicza, w szczególności pedagogiki resocjalizacyjnej i społecznej (Urban, 2004; Dykcik, 2002). W nowych orientacjach naukowo-badawczych charakterystyczne jest ciągle poszukiwanie teoretycznych kontekstów rozwoju pedagogiki specjalnej, w których zaznacza się wyraźne przejście „od tradycjonalizmu do ponowoczesności” w różnych obszarach problemowych, w aktualnych perspektywach metodologicznych oraz interdyscyplinarnych współzależnościach i społecznych uwarunkowaniach (Górniewicz, Krause, red., 2003; Chodkowska, red., 1999).

Pedagogika specjalna jako dyscyplina naukowa od początku swojego istnienia pozostawała zawsze w bliskim kontakcie z empirycznym dorobkiem zarówno nauk przyrodniczych, jak i społecznych, których twórcze wykorzystanie było rezultatem niezwykle humanistycznego zaangażowania jej twórców: M. Grzegorzewskiej, J. Doroszewskiej, A. Hulka i Z. Sękowskiej, O. Lipkowskiego i Cz. Czapówa. Dzięki nim kształtowało się właściwe rozumienie wartości przedmiotu pedagogiki specjalnej, to jest podmiotowości jednostek niepełnosprawnych, ich nieodkrytych możliwości rozwoju, permanentnej edukacji i godnego miejsca w społeczeństwie. Merytoryczne rozważania najważniejszych przedstawicieli tej dyscypliny koncentrowały się w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku na rozwiązywaniu we współczesnej pedagogice podstawowych problemów badawczych, a mianowicie na teoretyczno-metodologicznej kondycji swojej dyscypliny w relacji do innych nauk o człowieku i wychowaniu oraz kreowaniu podmiotowości i tożsamości osobowej jednostki niepełnosprawnej w społeczeństwie (Pańczyk, red., 1998; Dykcik, 2001).

L. Pytka i T. Zacharuk (1999, s. 218) wyróżniają w obrębie pedagogiki specjalnej ze względu na typ odchyień od tzw. normy dwie odmiany (subdyscypliny), tj. pedagogikę rewalidacyjną (teorię i praktykę wychowania i kształcenia osób z deficytami somatycznymi) oraz pedagogikę resocjalizacyjną (teorię i praktykę wychowania i kształcenia osób z zaburzeniami społecznego przystosowania). Obie subdyscypliny mają wspólne korzenie tkwiące w pedagogice społecznej i opiekuńczej, mają więc wiele wspólnych elementów naukowo-badawczych, a jednak różnią się od siebie w praktycznych oddziaływaniach pedagogicznych. Poza tym termin „rewalidacja” jako usprawnianie, umacnianie słabej jednostki ludzkiej przyjął się tylko w Polsce, a w Europie i na świecie nie był i nie jest stosowany. Coraz częściej zastępuje się go pojęciem „rehabilitacja”.

Klasyfikację na poszczególne działy i dziedziny pedagogika specjalna zawdzięcza wielkiemu zainteresowaniu społecznemu rodziców i nauczycieli poszukiwaniem nowych strategii, metod i technik edukacyjnych, rehabilitacyjnych oraz odkrywaniem różnych alternatywnych możliwości lepszego sytuowania osób niepełnosprawnych w różnorodnych ofertach edukacyjnych oraz

integracyjnych, normalizacyjnych układach społeczno-zawodowych służących pełnowartościowej samorealizacji i samopomocy (Dykcik, 2001).

W sposobie definiowania niepełnosprawności dąży się obecnie przede wszystkim do określenia pełnego zakresu potrzeb i oczekiwań osób niepełnosprawnych, z uwzględnieniem różnych indywidualnych i społecznych aspektów niepełnosprawności oraz różnych sposobów kreatywnego podejścia do perspektyw ich rozwiązywania w praktyce, aby jednocześnie wykazać prakseologiczną moc wiedzy w zakresie zmiany losu ludzi poszkodowanych, pokrzywdzonych i dyskryminowanych. Rozpatrywane są więc interdyscyplinarne podejścia i paradygmaty widzenia indywidualnych potrzeb i grupowych oczekiwań:

- paradygmat **teoretyczno-indywidualny** – jednostkowe widzenie upośledzenia fizycznego i potrzeb medycznych,
- paradygmat **teoretyczno-interakcyjny** – w stosunkach i oczekiwaniach społecznych następuje etykietyzacja i pogłębienie indywidualnych cech i odmienności,
- paradygmat **systemowo-teoretyczny** – izolowane instytucje bądź systemy pomocy wprowadzają krzywdzące zróżnicowanie zakresu świadczeń i usług,
- paradygmat **społeczno-teoretyczny** – jednostronne wyjaśnianie niesprawności powodującej ograniczanie jej udziału w życiu ogólnospołecznym,
- paradygmat **„pomoc socjalna”** – jednostronne eksponowanie specjalistycznej, fachowej pomocy i wsparcia, np. w domach opieki,
- paradygmat **„społeczna zależność”** – niepełnosprawność ogranicza osobistą wolność na skutek nadmiernej zależności społecznej, którą trzeba zmniejszać,
- paradygmat **„życie autonomiczne”** – niepełnosprawność traktowana jako proces ograniczania autonomii i samostanowienia w życiu indywidualnym i społecznym,
- paradygmat **„normalizacja życia”** – równość wszystkich ludzi jest podstawową zasadą organizacji normalnego życia i funkcjonowania osób niepełnosprawnych (Meyer-Bohe, 1998, s. 20–21).

W dyskusjach teoretyków i praktyków faworyzuje się obecnie dwa kierunki poprawy warunków życia i funkcjonowania społecznego tych osób, które popierają tworzenie autentycznej możliwości ich uczestnictwa i aktywności w życiu publicznym. Są to: zasada **normalizacji** oraz zasada **samodzielnego** (autonomicznego) życia i mieszkania „chronionego” zbliżonego do wspólnot. Ten ruch społeczny „Inclusion Europe” staje się modelowym rozwiązaniem integracyjnym, choć u nas niełatwym do zrealizowania ze względów ekonomicznych i społecznych. Większość naszego społeczeństwa uznaje, że osoby niepełnosprawne, nawet głębiej upośledzone umysłowo, są w stanie kształtować swoje życie, jeśli otrzymają wystarczającą pomoc i środki. Popiera się więc zasadę samopomocy i społecznego wsparcia z uwzględnieniem autonomii

osobowej i społecznej akceptacji ich odmienności (Tylewska-Nowak, 2001; Kawula, 2002; Karwowska, 2003).

W ostatnim dziesięcioleciu XX wieku nastąpiły przełomowe dla sytuacji ludzi niepełnosprawnych mentalne zmiany społeczne, które wiążą się z przełamywaniem stereotypów, przeciwdziałaniem uprzedzeniom i praktykom dyskryminacyjnym (Chodkowska, red., 1994; Bąbka, 2001; Tarkowski, Jastrzębowska, red., 2002).

W porównaniu z medycznymi i biologicznymi podejściami do terapii, rehabilitacji i rewalidacji osób z odchyleniami od normy, z wielością i różnorodnością metod dydaktycznych, alternatywnością metodyczno-programowych koncepcji organizacyjnych stosowanych w szkolnictwie specjalnym, praktycznym włączeniem osiągnięć diagnostyczno-terapeutycznych psychologii i socjologii, które znalazły twórcze zastosowanie w rehabilitacji i resocjalizacji, obecnie preferowany społeczny model ograniczania następstw niepełnosprawności wydaje się najbardziej optymalny, spójny i kompleksowy. Obejmuje on czynniki indywidualne, środowiskowe i sytuacyjne, które ułatwiają lub utrudniają aktywne uczestnictwo ludzi z różnymi zaburzeniami i niepełnosprawnościami w społeczeństwie. Ochrona społeczna i prawna w promowaniu „nie-dyskryminacji” jest szczególnie istotna dla osób z niepełnosprawnością intelektualną i wymaga nowej filozofii i etyki społecznego działania, zmian postaw ludzi, respektowania praw człowieka oraz zrozumienia celów ogólnej polityki społecznej chronienia godności osób słabych, chorych i wymagających specjalnej troski.

Osoby niepełnosprawne, jako przedmiot badań społecznych i pedagogicznych w zmieniającej się permanentnie rzeczywistości, znajdują się w nietypowej sytuacji życiowej, społecznej i zarazem empiryczno-badawczej. „Charakteryzuje ją chroniczna niepewność, niejednoznaczność oraz niska przewidywalność następujących po sobie wydarzeń” (Radziewicz-Winnicki, 2001, s. 81).

Wśród wielu grup osób niepełnosprawnych i ich rodzin obserwuje się niechętny stosunek do zmian społecznych zachodzących w Polsce, a brak z nimi jakiegokolwiek identyfikacji rodzi poczucie rozczarowania, frustracji (syndrom zawiedzionych nadziei) i lęku przed najbliższą przyszłością (syndrom degradacji społecznej). Prowadzi również do postawy zdezorientowania w nowej rzeczywistości, bezradności i bezsilności wobec napotykanych problemów (syndrom zagubienia). Lęki i niepokoje o dalsze zagrożenia socjalno-bytowe i cywilizacyjne, uprzedzenia i praktyki dyskryminacyjne (Kowalik, 1992, s. 139–150) ujawniają się też w postawach roszczeniowych lub defensywnych osób chorych, kalekich i żyjących w ubóstwie – jako naturalna negatywna reakcja na zawodowo-urzędowy profesjonalizm ograniczający możliwość życiowego samookreślenia się i wartościowej samorealizacji.

Dla badanej ankietowo przez autora w 2003 roku 150-osobowej grupy osób dorosłych niepełnosprawnych z różnych środowisk, sytuacji rodzinnych i osobistych życiorysów najbardziej dotkliwe są następujące przejawy lęków i zagrożeń, które układają się w logiczny ciąg niekorzystnych dla poczucia zadowolenia z życia zjawisk, związków i zależności przyczynowo-skutkowych:

- nowe, nieznane choroby, oprócz już doświadczanych,
- złe warunki bytowe rodzin, bieda, ubóstwo,
- bezrobocie, bezradność, bezdomność, samotność,
- walka o byt, pracę i pieniądze, przetrwanie,
- brak pomysłnych perspektyw życiowych.

W literaturze analizowane są przykłady szczególnej podatności ludzi na lęk społeczny, heterospołeczny, komunikacyjny, edukacyjny, egzaminacyjny, które ujawniają się w specyficznych kontekstach, w specyficznych rodzajach kontaktów i interakcji autoprezentacyjnych. Do przeżywania silniejszego lęku predysponują więc niektóre osobowościowe cechy człowieka z niepełnosprawnością ruchową, sensoryczną itd. Są to: ogólny lęk jako cecha wynikająca z zależności, samoświadomość niezwykłości piętna, silna motywacja do aprobaty społecznej, poziom samooceny i umiejętności interpersonalnych (Leary, Kowalski, 2002, s. 102).

Radość i cierpienie to dwie znamienne cechy fenomenologii ograniczeń rozwoju i dążeń człowieka z niepełnosprawnością, które wymagają ciągłej popularyzacji i aplikacji we wszystkich naukach humanistycznych i społecznych (Romanowska-Łakomy, red., 2000). Działania diagnostyczno-eksplicacyjne dotyczące rzetelnej analizy i oceny ekstremalnych sytuacji życiowych człowieka z różnymi trudnościami, zaburzeniami rozwoju i chorobami, dają nadzieję na ukazywanie sensu jego życia w odkrywaniu nowych lub słabo widocznych sił i dynamizmów w codziennych standardach zachowania i ich wartościowania, dają szansę na empatyczne przeżywanie i altruistyczne współdziałanie.

Pedagogiczne propozycje łagodzenia skutków kalectwa i dylematów człowieka słabego mogą być różne. Na pytanie: Jak się zachować, aby czuć się bezpieczniej? – we wspomnianych badaniach sondażowych osób niepełnosprawnych uzyskano następujące odpowiedzi dotyczące proponowanej dla siebie reakcji obronnej:

- przeciwstawianie się lękom,
- uczenie się na błędach,
- umacnianie pewności siebie i równowagi,
- podejmowanie racjonalnego ryzyka.

Badani wymieniali wiele sposobów skutecznego działania w celu uzyskania strefy własnego bezpieczeństwa, równowagi, zdrowia i sensu życia. Jak się okazuje, niepełnosprawni dostrzegają wiele realnych możliwości przeciwstawiania się lękom i zagrożeniom bez konieczności podejmowania racjonalnego

ryzyka, które jest najrzadszą strategią postępowania w obronie własnego dobrego samopoczucia lub życiowego dobrostanu.

Sukcesy lub porażki są cechą każdej ludzkiej biografii, a w ich splocie trzeba dostrzegać głównie te czynniki, mechanizmy i style życia, przy których współudziale człowiek może optymistycznie i godnie egzystować mimo napotykanym przeciwnościom. Trzeba uznać, że w obrębie praktyki pedagogiki specjalnej wykorzystywane są zwłaszcza strategie edukacyjne znane z wielostronnego, wielokontekstowego i interdyscyplinarnego eksplorowania tych głęboko humanistycznych teorii wychowania i nurtów pomocowych, które towarzysząc człowiekowi w jego rozwoju, przynoszą sukces i radość. Są to np. (por. Dykcik, 2001, s. 72–74):

- **pedagogika personalistyczno-chrześcijańska**, która eksponuje osobę jako istotę autonomiczną, rozumną i godną, uznaje jej prawa i szczególną troskę o jej rozwój,
- „**pedagogika serca**” M. Łopatkowej, która opowiada się za wychowaniem nastawionym na pomoc w rozwoju dziecka, wspieranie dziecka z zaburzeniami i szczególną troskę wynikającą z miłości między rodzicami a dziećmi,
- „**duchowa pedagogika miłości**” A. Bruhlmeiera, która wyraża głęboki szacunek do dziecka, jego uczuć, zdolności i potrzeb, wychowanie i rozwój muszą być zgodne z naturalnym wyzwaniem „kochać i rozumieć” I. Obuchowskiej,
- **pedagogika niedyrektywna C.R. Rogersa**, wzorowana na pedagogice M. Montessorii, C. Freineta, O. Decrolega, czyli kreowaniu osobowości dziecka bez przymusu jako zintegrowanej całości ciała, psychiki i ducha,
- **pedagogika nieautorytarna T. Gordona**, czyli wychowanie bez porażek, oparte na akceptacji bezkonfliktowego, partnerskiego rozwiązywania problemów dziecka,
- „**pedagogika Gestalt**” zakłada, że człowiek w całości ma potencjał rozwoju i aktywności,
- **pedagogika społecznego wsparcia S. Kawuli** jako nadzieja w życiu człowieka,
- **pedagogika przez uczestnictwo w kulturze, sztuce i twórczości S. Szumana**,
- **pedagogika wartości kreowanych przez mass media S. Juszczyka, B. Siemienieckiego, W. Strykowskiego**.

Edukacja stanowi węzłowy element procesu rehabilitacji osób z różnymi niepełnosprawnościami, gdyż wspomaga rozwój osobowości, sprzyja integracji społecznej, umożliwia i ułatwia procesy normalizacyjne ułatwiające uzyskiwanie równych szans życiowych i społecznych (Zółtowska, 2004; Kosakowski, 2003; Sowa, Wojciechowski, 2001). Jeśli strategie zaspokajania potrzeb edukacyjnych niosą tak wszechstronne korzyści prorozwojowe i samorealizacyjne, to przemiany strukturalne, programowe i kadrowe w systemie edukacyjnym powinny być dostosowane do różnorodnych psychofizycznych potrzeb i możliwości realizacyjnych tych osób w ich środowisku. W nowoczesnym ujęciu pedagogiki specjalnej aktywność w kulturze i sztuce

może stanowić podstawę edukacji i twórczego życia osób niepełnosprawnych (Dykcik, 2003, s. 9).

Jak wynika z raportu *Strategia dla młodzieży* B. Fatygi (2003), obecny system szkolny stwarza trudną sytuację dla młodzieży wiejskiej, niepełnosprawnej i pochodzącej z rodzin żyjących w warunkach ubóstwa. Jeśli dziecko z niepełnosprawnością pochodzi ze wsi i wychowuje się w biednej rodzinie, to jego szanse edukacyjne i perspektywy życiowe, jakie daje wykształcenie, w tworzeniu sensownej jakości życia, oceniać należy pesymistycznie. Jednym z nadrzędnych celów systemu edukacyjnego jest wspomaganie wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów oraz wyrównywanie szans edukacyjnych uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, dzieciom z grup ryzyka rozwojowego, dzieciom z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej oraz różnym grupom uczniów niepełnosprawnych pochodzących ze środowisk strukturalnego bezrobocia (Wejner, 2003). Zjawiska wzrostu analfabetyzmu, bezrobocia i przestępczości zaznaczające się jako „wyspy oporu edukacyjnego” mają w ostatnich latach tendencję wzrostową i pedagogice specjalnej przypada również zadanie organizowania terapeutycznej i zindywidualizowanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej na wszystkich szczeblach nauczania. Diagnoza tych niekorzystnych zjawisk społecznych jest dla pedagogiki specjalnej pilnym badawczym wyzwaniem, jest diagnozą podłużną, wymaga ciągłej weryfikacji, nigdy nie jest ostateczna, ciągle zmierza do poszukiwania „mocnych stron”, czyli wskazywania pozytywnych czynników tkwiących w jednostce i środowisku jej życia, a więc jest też poszukiwaniem środków zaradczych, wskazywaniem dróg dalszego postępowania (Obuchowska, red., 2002, s. 42).

Polskie progi i bariery w szkolnictwie specjalnym

Przykładem aktu prawnego, który wzbudził ogromne zdumienie i protest pedagogów specjalnych (praktyków oraz teoretyków), jest nonsensowne wprowadzenie bezwzględnego wymogu posiadania przez nauczycieli szkół podstawowych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim przygotowania przedmiotowego.

W praktyce rozporządzenie to eliminuje z pracy w szkole specjalnej setki i tysiące najbardziej doświadczonych, kompetentnych i zaangażowanych nauczycieli, którzy znając odmienną i specyficzną metodykę pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie, potrafili skutecznie sprostać zadaniom dydaktycznym bez konieczności posiadania przez nauczycieli tych szkół formalnych kwalifikacji merytorycznych z nauczanych przedmiotów na poziomie akademickim. Dotychczas prowadzone studia magisterskie na kierunku „peda-

gogika specjalna” w wystarczającym stopniu przygotowują (merytorycznie i metodycznie) nauczycieli do specjalnej edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. Sprowadzenie ich zatrudnienia wyłącznie do klas czy szkół życia jest niewyobrażalnym pedagogicznym błędem zafundowanym przez reformatorów szkolnictwa specjalnego, podobnie jak wprowadzenie nauki języka angielskiego, kiedy są trudności z dobrym opanowaniem poprawnego pisania i czytania w języku polskim.

Rygorystyczne przestrzeganie tego rozporządzenia może doprowadzić do zadziwiającego paradoksu, iż magister matematyki zatrudniony w szkole życia dla głębiej upośledzonych umysłowo, jeśli ukończy roczny kurs kwalifikacyjny z pedagogiki upośledzonych umysłowo (270 godzin), będzie kompetentny i metodycznie przygotowany do nauczania operacji matematycznych tych dzieci na poziomie elementarnym, gdzie całki, różniczki i cała wyższa matematyka, którą zna nauczyciel z magisterium, w myśleniu matematycznym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną nie będą w ogóle osiągalne i nie zostaną wykorzystane w dydaktyce w żadnym przypadku. Natomiast osoba o doskonałej znajomości właściwości nauczanych dzieci oraz metodyki przekazywania im wiedzy, ale znająca matematykę na poziomie szkoły średniej (znajomość potwierdzona maturą), będzie uznawana za osobę za mało kompetentną do nauczania tego przedmiotu.

W refleksji psychopedagogicznej omawiana kategoria młodzieży postrzegana jako niepełnosprawna intelektualnie należy do tych, które stawiają każdego z nas przed koniecznością niemal codziennego rozstrzygnięcia kryteriów różnic i podobieństw między ludźmi (S m y k o w s k i, 1995, s. 246). Dla pedagogów specjalnych istotne są one zwłaszcza wtedy, kiedy w uwarunkowaniach wspomagania rozwoju i podstawach jego stymulowania wyraźnie pojawiają się ich **specyficzne potrzeby edukacyjne** (O s i k, W o j n a r s k a, 2001). Nasilenie się zjawiska specyficznych oraz niespecyficznych zaburzeń rozwojowych i trudności w uczeniu się wśród uczniów szkół masowych i specjalnych powoduje, że coraz częściej potrzebne są nowatorskie, alternatywne metody oraz formy przewyżczania trudności i niepowodzeń szkolnych (D y k c i k, S z y c h o w i a k, 2001). W tym kontekście powstają następujące pytania: Czy każdy nauczyciel z przygotowaniem przedmiotowym potrafi uświadomić sobie charakter i znaczenie trudności sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, jakie pojawiają się w bezpośrednim doświadczaniu procesu szkolnej edukacji „innego” człowieka? Czy potrafi dojrzeć „pole psychicznej aktywności” tej młodzieży, aby być aktywnym kreatorem dynamizmów zdolnych ukierunkować zmiany młodego człowieka zgodne z zakładanymi edukacyjnie celami? Czy nauczyciel, który chce realizować treści programowe swojego przedmiotu, potrafi być jednocześnie świadomy i odpowiedzialny konsekwencji różnego sposobu ich akceptowania i sposobu motywacyjnego aktywnego uczestniczenia w kontekstach lekcyjnych tej trudnej wychowawczo młodzieży?

Działania ograniczające zatrudnianie magistrów dziennych studiów pedagogiki specjalnej o specjalności określanej wciąż jeszcze jako „rewalidacja upośledzonych umysłowo” są niezgodne z rozporządzeniem z dnia 10 października 1991 roku, według którego mają oni kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela przedmiotów ogólnokształcących we wszystkich typach szkół i placówek kształcenia i wychowania specjalnego. Co zmieniło się w szczegółach programowych podstawowych przedmiotów specjalnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, aby w sposób tak drastyczny deprecjonować kompetencje merytoryczne nauczycieli – pedagogów specjalnych, którzy w większości przypadków mają znaczące twórcze dokonania w indywidualnym rozwoju zawodowym, jakie podejmują permanentnie z własnej inicjatywy i z własnych środków? Decyzja o formalnej zmianie w legislacji ich kompetencji zawodowych jest dla nich całkowitym zaskoczeniem, wywołującym dyskomfort dalszego zatrudnienia.

Atmosfera formalno-urzędniczych rygorów przedłużania zatrudniania nauczycieli w szkolnictwie specjalnym nie sprzyja budowaniu ich autorytetu oraz nie zachęca do twórczej, efektywnej pracy terapeutyczno-edukacyjnej, a tym samym blokuje ich dalsze osiągnięcia i sukcesy w tworzeniu Europy bez barier dla osób niepełnosprawnych.

Jest jeszcze jeden problem praktyczny dotyczący rozstrzygnięć kadrowych z zakresu pedeutologii albo pragmatyki nauczycielskiej, czyli unikania lub deprecjonowania zaangażowania eksperckiego naukowców w środowisku oświatowym przez władze oświatowe różnych szczebli. Naukowcy nie są tu potrzebni jako osoby niezupełnie kompetentne. Próby rozwiązania sporów natury etycznej, ideologicznej i politycznej w różnych środowiskach podjął się prof. B. Śliwerski (2000), z którym należy zgodzić się całkowicie, że wszelkiego rodzaju manipulacje kadrowe w oświacie, i nie tylko, są łatwo dostępnym narzędziem każdej władzy do zdobycia oszczędności, załatwienia własnych lub wąskopartykularnych spraw, do uprzywilejowania jej zwolenników, protekcji, korupcji i szkodliwego zakłamania realizacji całości interesów demokratycznego, obywatelskiego społeczeństwa.

Można mieć uzasadnione obawy, że deprecjonowanie lub ograniczanie wartości zawodowego specjalistycznego przygotowania pedagogów specjalnych, to zgubne działania władz oświatowych, które nie dostrzegają roli i znaczenia pedagogiki specjalnej w poszukiwaniu nie tylko niekonwencjonalnych, alternatywnych sposobów metodycznego działania sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi zdolności umysłowych, mentalnych i duchowych, ale również możliwości wykorzystania technik motywacyjnych skutecznego radzenia sobie z trudnościami w uczeniu się (Michalski, red., 2002).

Trudne sytuacje życiowe osób niepełnosprawnych można / trzeba analizować w kilku wymiarach: **ekspresji**, kiedy określa się ich różnorodne mechanizmy działania (od inercji, bierności do wielkiego wysiłku), **adaptacji**, kiedy

ocenia się realne możliwości uczenia się określonych celowych zachowań, oraz w wymiarze **integracji** – dotyczącym optymalizacji tej kategorii zachowań służących gratyfikowaniu osobowości oraz dostosowywaniu kolejnych akcji, reakcji i interakcji umożliwiających integrację systemu działania służącego własnym interesom. Dobra orientacja i adekwatny wgląd w ocenę napotykanym sytuacji społecznych dają możliwość regulowania własnego działania: czy stanie się zadaniem, problemem do rozwiązania, czy ograniczy się tylko do stymulacji (Sę k, 1980, s. 10).

Tego rodzaju badania empiryczne dotyczące oceny własnej tożsamości, aktualnej sytuacji i poziomu życia osób niepełnosprawnych coraz częściej podejmowane w badaniach naukowych dają coraz bardziej wiarygodny i obiektywny obraz cech jakości warunków ich życia, edukacji, pracy zawodowej. Dzięki aktywności samych osób niepełnosprawnych, organizacji i stowarzyszeń reprezentujących ich interesy realizacja idei integracji i normalizacji życia dla około 15% osób z niepełnosprawnością w Polsce wskazuje, że ludzie ci chcą, mogą i potrafią żyć jak inni, uczyć się, pracować, odpoczywać, załatwiać codzienne sprawy i podróżować (Skrzetuska, Osik-Chudowska, Wojnarska, 2002).

Przeciwstawianie się lękom polegać ma / może na uświadomieniu sobie istnienia strefy własnego rozwoju i bezpieczeństwa, faktu, że odważne lub nawet ryzykowne wychodzenie poza nią nie jest niewłaściwe, a wręcz przeciwnie – może dostarczać uczucia radości radzenia sobie ze stresem. W poznawczym i praktycznym podejściu do programu autoterapii „lęków przed lękiem” wskazane jest przyzwolenie na odczuwanie lęku lub paniki, umożliwiające przeprowadzenie wewnętrznego dialogu dowartościowującego człowieka, który może prowadzić do odprężenia oraz uświadomienia sobie swojej wewnętrznej siły do otwarcia się na innych. Negatywne, przykre odczucia niepokoju, obawy lub demonstracyjnie manifestowane przejawy bezradności i niechęci do życia powstają głównie dlatego, że podejmowane działania są nowe, często bez samoświadomości, że doznawane przykre stany psychospołeczne są przejściowe i niejednoznaczne.

Coraz więcej mamy przykładów, programów i projektów kompleksowych rozwiązań realizacyjnych na rzecz poprawy sytuacji osób z niepełnosprawnością podejmowanych w różnych lokalnych układach samopomocowych i samorządowych, w których kreowane w Polsce przestrzenie opieki, edukacji, zatrudniania, pracy socjalnej i terapeutycznej umożliwiają harmonijne współżycie we wspólnym świecie wszystkich obywateli zgodnie z przekonaniem, że „jedyną wspólną cechą ludzi jest to, że są różni” (Skibniewska, 1998, s. 8).

Na obecnym etapie rozwoju pedagogika specjalna jest dziedziną wiedzy, która staje się dyscypliną naukową, a dzięki jej systemowemu, interdyscyplinarnemu i kompleksowemu podejściu zyskuje tożsamość i zrozumienie jej

teoretyczno-metodologicznej specyfiki w tworzeniu ponowoczesnych perspektyw i prognoz rozwoju jednostek z różnymi odchyleniami od normy oraz filozoficznego, aksjologicznego uzasadniania sensu życia każdego człowieka.

Bibliografia

- Bąbka J., 2001: *Niepełnosprawni – piętno dziecka i rodziców*. W: *Nowe stulecie dziecka*. Red. D. Waloszek. Zielona Góra.
- Chodkowska M., 1994: *Kulturowe uwarunkowania postaw wobec inwalidztwa oraz osób niepełnosprawnych. Ciągłość i możliwość zmiany*. W: *Człowiek niepełnosprawny. Problemy auto-realizacji i społecznego funkcjonowania*. Red. M. Chodkowska. Lublin.
- Chodkowska M., red., 1999: *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Lublin.
- Dryżałowska G., red., 2001: *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*. Warszawa.
- Dykcik W., 2001: *Normalizacja życia osób niepełnosprawnych – aktualny problem społeczny okresu transformacji*. W: *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i w środowisku lokalnym*. Red. A. Maciarz, Z. Janiszewska-Nieścioruk, H. Ochonczenko. Zielona Góra.
- Dykcik W., 2002: *Komplementarność i interdyscyplinarność jako paradygmaty naukowego rozwoju pedagogiki specjalnej*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Red. E. Małewska, B. Śliwerski. Kraków.
- Dykcik W., 2003: *Aktywność w kulturze i sztuce podstawą edukacji i twórczego życia osób niepełnosprawnych*. W: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Red. S. Pałka. Kraków.
- Dykcik W., red., 2003: *Pedagogika specjalna*. Poznań. Wyd. IV poszerzone i uaktualnione.
- Dykcik W., Szychowiak B., red., 2001: *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*. Poznań.
- Górniewicz E., Krause A., red., 2003: *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*. Olsztyn.
- Juszczak S., 2000: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice.
- Jutrzyńska E., red., 2003: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych*. Warszawa.
- Karwowska M., 2003: *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian)*. Kraków.
- Kawula S., 2002: *Pomocniczość i wsparcie*. Olsztyn.
- Kosakowski Cz., 2003: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń.
- Kowalik S., 1992: *Praktyki dyskryminacyjne a uprzedzenia społeczne*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 1.
- Leary M., Kowalski R.M., 2002: *Lęk społeczny*. Gdańsk.
- Maciarz A., Janiszewska-Nieścioruk Z., Ochonczenko H., red., 2001: *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i w środowisku lokalnym*. Zielona Góra.
- Manterys A., 2000: *Klasyfikacja i definicja sytuacji*. Warszawa.
- Marody M., red., 2002: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa.
- Meyer-Bohe W., 1998: *Budownictwo dla osób starszych i niepełnosprawnych*. Warszawa.
- Michalski J., red., 2002: *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*. Warszawa.

- Miszalska A., 1996: *Reakcje społeczne na przemiany ustrojowe*. Łódź.
- Obuchowska I., 2002: *Osoby niepełnosprawne. Diagnoza dla rozwoju*. W: *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*. Red. D. Lotza, K. Wenty, W. Zeidler. Szczecin.
- Obuchowska I., red., 1995: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa.
- Osik D., Wojnarska A., 2001: *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin.
- Ostrowska A., Sikorska J., Sufin Z., 1994: *Sytuacja ludzi niepełnosprawnych w Polsce*. Warszawa.
- Palka S., red., 2004: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków.
- Pańczyk J., red., 1998: *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej*. Warszawa.
- Pytka L., Zacharuk T., 1999: *Pedagogika specjalna i resocjalizacyjna*. W: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Red. L. Tuross. Warszawa.
- „Polska dla Dzieci”. *Ogólnopolski szczyt w sprawach dzieci. Materiały i dokumenty*. Warszawa 2003.
- Radziejewicz-Winnicki A., 2001: *Oblicza zmieniającej się rzeczywistości*. Kraków.
- Romanowska-Łakomy H., red., 2000: *Radość i cierpienie. Fenomenologia rozwoju człowieka*. Olsztyn.
- Sęk H., 1980: *Orientacja w sytuacjach społecznych*. Poznań.
- Skibniewska H., 1998: *Przedmowa*. W: *Budownictwo dla osób starszych i niepełnosprawnych*. Red. W. Meyer-Bohe. Warszawa.
- Skrzetuska E., Osik-Chudowolska D., Wojnarska A., 2002: *Poziom życia osób niepełnosprawnych w okresie transformacji ustrojowej w ich własnej ocenie*. Lublin.
- Smykowski B., 1995: *Specyficzne potrzeby edukacyjne człowieka*. W: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski. Poznań.
- Sowa J., Wojciechowski F., 2001: *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*. Rzeszów.
- Śliwerski B., 2000: *Problemy unikania lub deprecjonowania zaangażowania eksperckiego naukowców w środowisku oświatowym*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1–2.
- Tarkowski Z., Jastrzębowska G., red., 2002: *Człowiek wobec ograniczeń*. Lublin.
- Tylewska-Nowak B., 2001: *Autonomia osób niepełnosprawnych w opiniach wybranych grup społecznych*. Poznań.
- Urban B., 2004: *Pedagogika resocjalizacyjna w strukturze nauk społecznych*. W: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Red. S. Palka. Kraków.
- Walczak G., red., 2000: *Integracja czy zmierzch szkolnictwa specjalnego*. Warszawa.
- Waloszek D., red., 2001: *Nowe stulecie dziecka*. Zielona Góra.
- Wapiennik E., Piotrowicz R., 2002: *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*. Warszawa.
- Wapiennik E., Piotrowicz R., 2003: *Osoby niepełnosprawne w Unii Europejskiej*. Warszawa.
- Wejner T., 2003: *Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*. W: „Polska dla Dzieci”. *Ogólnopolski szczyt w sprawach Dzieci*. Warszawa.
- Wyczęsany J., Gajdzica Z., red., 2003: *Edukacja i pomoc specjalna osobom niepełnosprawnym w krajach europejskich*. Cieszyn.
- Zółtowska T., 2004: *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*. Szczecin.