

Eugeniusz Bielicki

1. WYBRANE PROBLEMY ETIOLOGII TRUDNOŚCI UCZNIÓW W PROCESIE DYDAKTYCZNYM

1.1. Uwagi wstępne

Współczesny rozwój cywilizacji w coraz szerszym zakresie różnicuje, a tym samym komplikuje środowisko życiowe człowieka. Rozwój ten warunkuje także pogłębiająca się złożoność procesów produkcyjnych, warunków pracy i życia. Pociąga to za sobą zróżnicowanie interakcji międzypersonalnych, zmieniają się potrzeby i poziom aspiracji ludzi. Rozwój cywilizacyjny, którego najbardziej jaskrawe symptomy znajdują swój znaczący wyraz w przemianach wywołanych w rezultacie rewolucji naukowo-technicznej, zmienia kryteria oceny wartości tradycyjnie powszechnie akceptowanych. Pod ich wpływem zmieniają się i różnicują obiektywnie istniejące w rzeczywistości elementy, tworzące określone struktury sytuacji w jakich żyje współczesny człowiek. Elementy tworzące strukturę sytuacji życiowej człowieka, posiadając charakter dynamiczny, bardziej niż kiedykolwiek, nie pozwalają na tradycyjne ujmowanie ich jako tworów statycznych. Elementy te odgrywają często decydującą i determinującą rolę w powstawaniu reakcji /formy zachowania/ człowieka, a tym samym mają także swój znaczący wpływ na realizację zadań i powinności w zakresie celów życiowych jednostek i grup społecznych.

Wśród rozbieżnych celów, zadań i powinności jednostki i grup społecznych, składających się na to, co ogólnie często traktowane jest jako role społeczne, istnieją cele ważne życiowo, cele pierwszoplanowe i drugorzędne, cele bliższe i dalsze, które z punktu widzenia przewidzianego funkcjonowania jednostek i grup społecznych winny być realizowane w warun-

kach ich preferowania.

Jedną z pierwszoplanowych funkcji dla normalnej egzystencji ludzi jest edukacja członków grup społecznych, szczególnie młodej generacji, której poziom intelektualny i moralno-społeczny, a także przygotowanie specjalistyczne, potrzebne do skutecznego uczestnictwa w procesie wytwarzania dóbr materialnych i kulturalnych, zadecyduje o istocie i dynamice następnych, postępowych przemian i sprawnej organizacji życia zbiorowego.

Edukacja człowieka, pojęcie ogólne, zawiera w swej treści określone dezyderaty, a wśród nich takie, jak proces dydaktyczny i proces wychowawczy, którego cel stanowi dążność do optymalnego "usocjalizowania" jednostki, dla przygotowania jej do pełnienia ról społecznych i osiągnięcia zdolności do przestrzegania szeroko pojętych zasad współżycia społecznego.

Cel dydaktyczny i wychowawczy stanowią elementy wypełniające w zasadzie treść pojęcia "edukacji" człowieka i całych zbiorowości, służąc przygotowaniu ich do życia w grupach społecznych.

Cele dydaktyczne i wychowawcze nawzajem treściowo przeplatają się, przy czym obydwie te cele osiąga się w wyniku ukierunkowanej działalności w ramach procesu dydaktycznego i wychowawczego. Zamierzony proces dydaktyczny jako ukierunkowany na osiągnięcia recepcyjne, w ramach realizacji programu nauczania określonych treści wiedzy, immanentnie zawiera specyficzne elementy sprawcze dla ukierunkowanych procesów wychowawczych. W wyniku tego procesu obok celów dydaktycznych następuje także realizacja celów wychowawczych.

Procesy te jednakże nie zawsze przebiegają bez przeszkód i trudności.

Dzieci w toku nauki szkolnej, jak i w życiu pozaszkolnym, narażają na rozliczne trudności. Trudności te występują szczególnie w pewnych sytuacjach życiowych, którym dziecko nie jest w stanie się przeciwstawić i samodzielnie je pokonać, szczególnie z tego względu, iż brak doświadczenia, brak

treningu i dojrzałości psychicznej na to nie zezwała. Zakłada się tu, że u podstaw genezy występujących trudności w procesie dydaktyczno-wychowawczym pozostają sytuacje trudne, trudne nie tylko ze względu na obiektywnie istniejące elementy tworzące te sytuacje, lecz głównie ze względu na ich subiektywną percepcję.

Zagadnienie to wymaga głębszej analizy, którą należy rozpocząć od wyjaśnienia pojęć, związanych z "sytuacją trudną" ucznia.

1.2. Wyjaśnienie niektórych pojęć związanych z sytuacją trudną dziecka

W niemal wszystkich koncepcjach sytuacji trudnych i ich determinującego wpływu na człowieka przyjmuje się, bez szczególnego zaznaczenia tego, albo też przyjmuje się *expressis verbis*, że czynniki egzogenne stanowią zasadniczą przyczynę sprawczą, posiadającą właściwości zakłócające dążności człowieka.

Z drugiej strony spotyka się poglądy, według których główną rolę w wywołaniu zakłóceń czynności, co czasem utożsamia się z pojęciem "zaburzeń zachowania" ¹ przypisuje się aktualnym procesom fizjologicznym i psychologicznym jednostki.

Ten pogląd spotyka się często w niektórych koncepcjach stresu psychologicznego, w których za przyczynę zakłóceń czynności /zaburzeń w zachowaniu/ uważa się każdą emocję, w tym także dodatnią o dużej sile. Chodzi tu o stan wysokiej aktywacji ².

Bardzo sdekwatne jest stwierdzenie M. Tyszkowej³, według której sytuację trudną można pojmować jako układ zewnętrznych bodźców /warunków/ powodujących zakłócenie czynności lub zagrożenia potrzeb jednostki, jej dążeń czy cenionych wartości wywołujących w związku z tym charakterystyczne zmiany w zachowaniu.

Układ zewnętrznych bodźców /warunków/ według tej autorki, to trudności obiektywne "stressor". Stressory według

T. Kocowskiego to "czynniki" zewnętrzne wyznaczające ilościową stronę emocji.⁴

Wielu autorów "sytuację trudną" /stress/ traktuje jako zewnętrzne warunki /bodźce/. Według R.S. Lazarusa sytuacja taka /sytuacja trudna E.B./ to "pewne okoliczności lub sytuacje zewnętrzne stawiające organizmowi nagłe i niecodzienne wymagania."⁵

W analizie tej tezy łatwo spostrzec takie elementy układu sytuacji, jak: element wymagań, ich niezwykłość i nagłość. Stosownie do zaakcentowanej wyżej tezy znaczenie poszczególnych elementów obiektywnych, tworzących strukturę sytuacji człowieka, rozpatrywać należy ze względu na subiektywną percepcję tych elementów przez podmiot. Tę subiektywną percepcję zatem, uszczegółowiając rozważania, należy odnieść do tychże obiektywnych elementów, a więc także do stawianych organizmowi nagłych i niecodziennych wymagań.

Przenosząc to rozumowanie dalej, na grunt procesów dydaktycznych, dochodzi się do problemu nagłych i niecodziennych wymagań stawianych uczniowi.

Nagłość i niecodziennosc wymagań to elementy składowe układów zewnętrznych bodźców lub warunków, które tworzą sytuacje trudne. Do istoty tej sytuacji trudnej należy, jako skutek, konsekwencja, nagłość i niecodziennosc wymagań stawianych w procesie dydaktycznym uczniowi, element zagrożenia realizacji dążeń, potrzeb i zakłócenie toku czynności.

Zakłócenie toku czynności w procesie dydaktycznym

Uzasadnione wydaje się stanowisko zmierzające do integracji w określeniu sytuacji trudnych elementów zewnętrznych /obiektywnych i subiektywnych/.

Takie podejście do zagadnienia rozszerza samo pojęcie sytuacji trudnej, czyni je bardziej adekwatnym.

Z interesującego nas punktu widzenia, z punktu widzenia występowania sytuacji trudnych w procesie dydaktycznym, ważne

jest określenie obiektywnych i subiektywnych elementów, tworzących sytuację trudną ucznia.

W odniesieniu do elementów obiektywnych T. Tomaszewski⁶ porównuje je z określonymi, zewnętrznymi czynnikami, warunkującymi przebieg i rezultaty czynności, przy czym przykładowo zalicza do nich:

1. Trudności występujące w sytuacjach nowych, 2. Trudności związane z dynamiką zadań i warunków, 3. Trudności związane ze strukturą zadań, 4. Trudności związane ze strukturą warunków.

Analiza poszczególnych czynników prowadzi do sądu o możliwości sklasyfikowania ich w dwu grupach. Występują one jako: 1. Czynniki związane z zadaniami, 2. Czynniki dotyczące warunków czynności.

W odniesieniu do zadań, w tym również do zadań z jakimi uczeń spotyka się w procesie dydaktycznym, istotną sprawą w konstatowaniu tego, czy mamy w konkretnym przypadku do czynienia z sytuacją trudną, czy też nie, jest odnalezienie tych swoistych strukturalnych i dynamicznych cech zadaniowych, o których można orzec jako o właściwościach trudności. Akcentuje się tu myśl o konieczności szukania trudności w strukturze i dynamice zadań stawianych uczniowi, których elementy, tworząc sytuację dlań nową, posiadają charakter zarówno obiektywny /struktura i dynamika zadań, ról/ i równocześnie subiektywny, ze względu na subiektywną percepcję tych elementów.

Przedstawione rozumowanie odnieść wypada także i do sytuacji nowych, nie znanych osobnikowi dotychczas. Ściślej, chodzi tu o nowe, a zarazem nieznanne elementy o charakterze obiektywnym, immanentnie tkwiące w zdaniach i rolach oraz o cechach oczekujących na realizację w procesie dydaktycznym.

Stopień trudności w toku ich realizacji uwarunkowany jest w tym przypadku cechą niezwykłości. Zjawisko niezwykłości w tej nowej, o podniesionym z tego powodu stopniu trudności sytuacji, posiada taki charakter ze względu na jego odchylenie od zwykle spotykanego stopnia trudności.

Zjawisko to występuje permanentnie w procesie dydaktycznym ze względu na metodyczne podnoszenie i skomplikowanie stopnia trudności.

Celem niniejszych rozważań nie jest analiza sytuacji normalnych, występujących w procesie dydaktycznym, w którym wprowadzanie elementów nowych, a tym samym w pewnym sensie dla ucznia niezwykłych, jest sprawą zwykłą i powszechną, lecz sytuacji trudnych.

T. Tomaszewski do trudności związanych z dynamiką zadań i warunków zalicza "sytuacje przeciążenia", "sytuacje deprywacji" i "sytuacje dyskomfortu". Według interpretacji autora sytuacje przeciążenia pojawiają się, gdy występują zadania na poziomie bliskim górnej granicy możliwości jednostki lub gdy oddziaływania zewnętrzne wymagają od danej jednostki maksymalnej wytrzymałości.

Zadania stawiane uczniowi w procesie dydaktycznym mogą być trudne ze względu na strukturę, gdy są złożone, zmienne lub konfliktowe.

Złożoność zadań wymaga stosunkowo wysokiej podzielności uwagi, bowiem wymagać one mogą w toku realizacji ukierunkowania aktywności jednocześnie na kilka celów.

Przy zadaniach zmiennych trudność zaś polega na wykonywaniu jednej po drugiej czynności, różniących się jednak między sobą. Jeżeli natomiast podmiot dąży równocześnie do dwóch lub więcej celów sprzecznych, lub wzajemnie sobie przeciwstawnych, mówimy o zadaniach konfliktowych⁷.

Ocena trudności sytuacji nie może przebiegać w sytuacji oderwania analizy zagadnienia od takiego elementu, jakim jest postrzeganie przez podmiot obiektywnych elementów współtworzących jego sytuację. Wychodząc z takiego założenia, mamy do czynienia z uprawnionym sądem, że sytuacja dla podmiotu staje się trudna ze względu na stan i funkcjonowanie wewnętrznych czynników psychologicznych.

Myśl tę wyrażali już między innymi R. Lazarus i R. Baker prezentując swoją definicję stresu. Stwierdzali oni, że

stan stressu pojawia się wówczas, gdy sytuacja jest postrzegana jako uderniająca realizację jakiegoś stanu motywacyjnego⁸.

Introspekcyjne refleksje ludzi napotyających na trudności w ogóle, a w procesie uzyskiwania zamierzonych efektów dydaktycznych w szczególności, jednoznacznie pozwalają orzec, że napotykane trudności stymulują aktywność emocjonalną o zabarwieniu ujemnym.

Sytuacja trudna wywołuje także skutek w postaci zmian w zachowaniu. Zmiany te posiadają różne ukierunkowanie i występują bądź w postaci reorganizacji ukierunkowanej na cel aktywności i wytyczenie nowego kierunku działania, bądź zmiana ta występuje pod postacią dezorganizacji ukierunkowanej na cel czynności. Teza ta znajduje potwierdzenie nie tylko w świetle wyników badań, jest ona oczywista w świetle przeciętnego doświadczenia ludzi.

Analiza szeregu elementów współtworzących sytuację trudną, w konkluzji pozwala stwierdzić, co następuje:

Sytuacja trudna to każdorazowo specyficzna struktura powiązanych z sobą elementów obiektywnych /egzogennych/ i subiektywnych /endogennych/, powodująca przeciążenie systemu regulacji podmiotu przy pojawieniu się wysokiej aktywności emocjonalnej o zabarwieniu ujemnym, stymulującą zindywidualizowane zmiany w zachowaniu, wyrażające się albo w reorganizacji albo w dezorganizacji aktywności ukierunkowanej na cel.

Wydaje się, że posługiwanie się pojęciem "sytuacja trudna" w przedstawionym sformułowaniu może być w analizie czynników etiologicznych trudności, na jakie napotyka dziecko szkolne,

z poznawczego punktu widzenia pożyteczne.

1.3. Przyczyny endogenne i egzogenne w genezie trudności uczniów w procesie dydaktycznym

Dla uniknięcia nieporozumień wprowadza się tu pojęcie przyczyn pierwotnych, dla odróżnienia od zjawisk wtórnych, które zdeterminowane są tymi przyczynami i występują jako rezultat niekorzystnych zmian globalnej sytuacji życiowej ucznia, pozostającego w obliczu niepowodzeń. Chodzi o przyczyny utrudniające uczniowi przyswajanie treści wiedzy, wiadomości i umiejętności zaprogramowanych.

Trudności i niepowodzenia szkolne dziecka spowodowane mogą być skutkami przyczyn pierwotnych. Skutki te występują w postaci zaburzeń emocjonalno-motywacyjnych, a determinują je określone właściwości układu nerwowego ucznia. Stąd właściwości układu nerwowego są pierwotne w stosunku do potencjalnych możliwości rozwoju umysłowego dziecka lub zaburzeń emocjonalno-motywacyjnych.

Jako najbardziej sprzyjający prawidłowemu funkcjonowaniu człowieka traktowany jest taki układ nerwowy, którego zespół cech charakteryzuje się stosunkowo dużą siłą procesu pobudzenia zabezpieczającą zdolność komórki nerwowej do pracy, siłą hamowania równoważącą siłę pobudzenia, przy czym odznacza się także średnim stopniem ruchliwości procesu pobudzenia i hamowania.

Najogólniej mówiąc, procesy nerwowe cechuje określona siła, równowaga i ruchliwość, przy czym siła układu nerwowego charakteryzuje się zdolnością komórek nerwowych do pracy /procesu pobudzenia-hamowania/. W stosunku siły pobudzenia do siły hamowania upatrywać można równowagi procesów nerwowych, zaś zdolność układu nerwowego do przechodzenia od stanu pobudzenia do hamowania jest to ruchliwość procesów nerwowych.

Za miarę siły procesu pobudzania u dziecka - ucznia uznaje się słusznie zdolność do intensywnego wysiłku umysłowego, zdolność do trwałej koncentracji uwagi, a także czasu odzyskiwania sił po zmęczeniu. Szybsze odzyskanie sił po wysiłku umysłowym świadczy o większej sile pobudzania. O jednostce zdolnej do niezwłocznego przerwania uruchomionej aktywności i w ogóle reakcji emocjonalnych orzec można, że cechuje ją określona siła hamowania.

Wspomniano wyżej, że na optymalny model prawidłowego funkcjonowania człowieka składa się określony zespół cech układu nerwowego, który cechuje stosunkowo dużą siłą procesu pobudzenia, siłą procesu hamowania i średni stopień ruchliwości tych procesów.

Ludzi w ogóle cechuje ogromne zróżnicowanie pod względem występujących odchyleń, żaden człowiek nie jest taki sam, gdy chodzi o właściwości indywidualnej typologizacji układu nerwowego, stanowiącego pierwotną podstawę zróżnicowanych u różnych jednostek temperamentów.

Ze względu na niemożność zarejestrowania wszystkich różnic występujących w zakresie takich procesów nerwowych, jak siła, ruchliwość i równowaga, dla uchwycenia i wyodrębnienia typu układu nerwowego, należy rezygnować z uwzględnienia wszystkich możliwych cech, a uwzględniać tylko niektóre, najwyraźniej eksponujące się w zachowaniu człowieka, które są uchwytne dla obserwatora.

Ze względu na ograniczone ramy artykułu brakuje miejsca na przedstawianie znanych w nauce różnych typologizacji typów układu nerwowego, a także referowania /przyciążania/ poglądów, że różnice indywidualne dotyczące siły, równowagi i siły ruchliwości procesów nerwowych, nie zawsze są uogólnionymi właściwościami układu nerwowego.

Interesuje nas tu problem pewnych indywidualnych różnic cech układu nerwowego, charakteryzujących odchylenie od normy, to jest odbiegających od najczęściej spotykanego modelu, określonego typu układu, kiedy przejawiają się już

cechy patologiczne.

Patologia cech układu nerwowego u danej jednostki współtworzy i wyznacza sytuację człowieka, w danym wypadku sytuację obiektywnie trudną.

Słusznie podkreśla H. Spionek, że "... o wyraźnej patologii można mówić ... wówczas, gdy zakłócenia przebiegu procesów nerwowych /zaburzenia neurodynamiki/ uniemożliwiają prawidłową regulację zachowania człowieka, stają się powodem dezorganizacji jego czynności psychicznych, utrudniając efektywne działanie oraz przystosowanie się do warunków i wymagań otoczenia" ⁹.

Analiza powyższego stwierdzenia pozwala na skonstatowanie, że patologiczne, objawowe formy procesu pobudzania lub procesu hamowania prowadzą w skutku do zakłócenia /zaburzenia/ równowagi procesów nerwowych. W następstwie prowadzi to do zachwiania prawidłowości regulacji zachowania człowieka, co w konsekwencji warunkuje wystąpienie trudności w skuteczności efektywności procesów dydaktyczno-wychowawczych. Patologiczne właściwości procesu pobudzania, hamowania, a także i ruchliwości procesów nerwowych, prowadzić mogą do wystąpienia trudności w dostosowaniu się jednostki do warunków i wymagań otoczenia, a więc niedostosowania społecznego. Wszak niedostosowanie społeczne może być spowodowane również czynnikami endogennymi, niezależnie od tego, iż determinującą zjawisko niedostosowania społecznego rola czynników środowiskowych jest znacząca.

Ustalanie programów nauczania dokonywane przez pedagogów uwzględnia typowy układ właściwości dzieci szkolnych i przedszkolnych. Psychologowie wychodzą z założenia, że z typowym układem właściwości ucznia mamy do czynienia w przypadku zachowania proporcji pomiędzy wiekiem życia i rozwojem psychofizycznym. Ustalenie typowego układu sprawności psychofizycznej i umiejętności jakich dziecko nabyło w danym wieku życia pozwala na stwierdzenie, iż rozwój dziecka przebiega harmonijnie.

Codziennie obserwacje, sporadyczne i ciągle, nie mówiąc o celowych, pogłębionych wynikach badań psychofizycznego rozwoju dziecka, prowadzą do sądu, iż spotyka się wśród dzieci takie, u których rozwój jest przyśpieszony albo opóźniony. Spotyka się dzieci, których rozwój jest globalnie opóźniony lub globalnie przyśpieszony. Dla procesów nie tylko dydaktycznych, lecz i wychowawczych najbardziej istotne znaczenie ma sytuacja dziecka z ogólnym opóźnieniem rozwojowym. Ogólne opóźnienia rozwojowe stanowią obiektywne elementy współtworzące sytuację życiową dziecka. W przypadku WZ > WR mamy do czynienia z sytuacją dziecka trudnego, bowiem opóźnienia rozwojowe, wynikające zwłaszcza z obniżenia ogólnej inteligencji ucznia /obniżony iloraz inteligencji/, stwarza warunki, w których normalne wymagania stawiane organizmowi /uczniowi/ posiadają charakter wymagań niecodziennych.

Sytuacja taka stanowi dostosowany do cytowanej wyżej definicji sytuacji trudnej R.S. Lazarusa dezyderat, wypełniający jej treść definicyjną. Obiektywnie trudna sytuacja dziecka w tym przypadku uwarunkowana jest czynnikami endogennymi. W odniesieniu do obniżonej ogólnej inteligencji dziecka, w przypadku występowania wyraźnych symptomów o charakterze patologicznym, upośledzenia umysłowego czy ociążałości umysłowej, czynnik etiologiczny tych upośledzeń może tkwić w uwarunkowaniach genetycznych.

Upośledzenie umysłowe dziecka wywoływane jest wieloma czynnikami endogennymi i egzogennymi.

Czynniki endogenne nie mogą być sprowadzane tylko do uwarunkowań genetycznych. Upośledzenie umysłowe występuje także w następstwie chromosomopatii, w której ogólna liczba garnituru chromosomów, ich parzystość oraz budowa ulegają zakłóceniu, deformacjom. Wystąpić może zjawisko translokacji chromosomów, aberacji chromosomalnych.

Przykładem chromosomopatii jest choroba spowodowana występowaniem dodatkowych chromosomów w niektórych parach /tzw. trisomia chromosomu 21, czyli zespół Downa/¹⁰.

Dziedziczne upośledzenie umysłowe wynika z faktu przekazania przez jedno lub oboje rodziców nieprawidłowych genów, przy czym występujące w takich przypadkach zaburzenia posiadają charakter dominujący lub recesywny.

Cechy dominujące występują w przypadku przekazania nieprawidłowego genu przez jednego z rodziców, recesywne zaś, gdy nieprawidłowe geny przekazali oboje rodzice ¹¹.

Zjawisko chromosomopatii pozostaje w związku z wiekiem matki i szkodliwymi warunkami pracy rodziców.

H. Spionek podkreśla, że patogenne działanie na komórki rozrodcze męskie ma wysoka temperatura, składniki chemiczne takie, jak: pary benzenu, arsenowodoru, tlenku węgla, związki ołowiu. Patogeny wpływ na komórki rozrodcze żeńskie i męskie ma działanie substancji promieniotwórczych oraz niedobory pokarmowe ¹².

Do czynników egzogennych, powodujących wrodzone upośledzenie umysłowe, zalicza się takie czynniki, które patogenicznie oddziałują na zarodek i płód. Występować tu mogą choroby krążenia matki /nadciśnienie, podciśnienie/, czasem choroba nerek i wątroby, choroby infekcyjne matki i płodu /np. toksoplazmoza, różyczka, grypa, żółtaczką zakaźną, odra, świnka i inne/.

Wobec ograniczonych ram tego artykułu przykładowo jedynie czyni się wzmiankę o możliwościach zaistnienia w okresie życia płodowego różnych rodzajów embriopatii, takich jak embriopatia toksyczna, wirusowa, aktywna, toksoplazmoza, pozostających w związku przyczynowym z upośledzeniem umysłowym, wynikłym na skutek tych schorzeń z uszkodzenia komórek centralnego układu nerwowego ¹³.

Wśród negatywnych czynników psychogennych, mogących wpływać niekorzystnie na rozwój płodu A.M. i A.D.B. Clarke wymieniają przeżycia psychiczne kobiety ciężarnej. Mogą to być konflikty rodzinne wywołujące stany lękowe, wstrząsy nerwowe spowodowane chorobą członka rodziny czy śmiercią osoby bliskiej. ¹⁴.

Autorzy ci stwierdzają nadto, że przyczyną upośledzenia umysłowego dziecka żywo urodzonego może być kiła matki.

Krętki blade, stanowiące przyczynę kiły u matki, mogą przenikać do płodu i powodować poronienie, śmierć lub nieprawidłowości w stanie fizycznym i psychicznym dziecka.

Czynnikiem patogennym, poważnie zagrażającym rozwojowi ośrodkowego układu nerwowego dziecka, są wszelkie niedotlenienia w krążeniu łożyskowym i płodowym.

Układ nerwowy dziecka prawidłowo rozwijający się w okresie płodowym może ulec uszkodzeniu w czasie akcji porodowej. Zdarza się to najczęściej w przypadkach urazu czaszki, zaburzenia w krążeniu łożyskowym i płodowym, zamartwicy, czasem niedotlenienie współwystępuje z urazem mózgu. Ciężkie urazy czaszki powodując jej mechaniczne wgniecenia prowadzić mogą do zniszczenia tkanki mózgowej¹⁵.

Przyczyną upośledzenia umysłowego ujawniającą się już po urodzeniu dziecka są zaburzenia metabolizmu. W nauce spotykane są poglądy o genetycznej determinacji podłoża biologicznego, warunkującego proces zaburzenia przemiany materii już we wczesnym niemowlęctwie. A.M. i A.D.B. Clarke podają, że istnieje szereg zespołów chorobowych dziedziczonych się recesywnie związanych z przemianą materii, o których wiadomo mniej aniżeli o fenyloketonurii¹⁶.

Fenyloketonuria jest chorobą zaburzenia przemiany materii. W przebiegu tego schorzenia w moczu dziecka, które przyszło na świat bez uszkodzeń doznanych w życiu płodowym, pojawia się między innymi kwas fenylopyrogronowy. Powstaje on w organizmie wraz z toksycznymi metabolitami, z kwasem hydroksylazy fenyloalaninowej¹⁷.

Wiadomo, że istotna rola w przebiegu reakcji biochemicznych w komórkach somatycznych człowieka przypada enzymom. Może się zdarzyć, że jakiś enzym wykazuje brak aktywności lub jego aktywność jest stosunkowo słaba. W takim przypadku ciąg prawidłowych reakcji biochemicznych zostaje zablokowany, a kierunek procesu biochemicznego wypaczony. Wskutek tego dochodzi do odkładania się w tkance nerwowej toksycznych metabolitów, które są swoistymi produktami zaburzonych reakcji

biochemicznych w komórkach somatycznych. Większość tych bloków prowadzi już we wczesnym niemowlęctwie do nieodwracalnych uszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego. Bloki metaboliczne prowadzą również do niedotlenienia układu nerwowego dziecka, wywierając ujemny wpływ na jego psychofizyczny rozwój.

Pomija się tu, jako nie mieszczące się w ramach artykułu, rozważania na temat zapobiegania skutkom fenylketonurii. Podkreślić jednak wypada, że większość badaczy stoi na stanowisku, iż stosowanie diety ubogiej w fenylalaninę zapobiega powstawaniu upośledzenia umysłowego¹⁸.

Do czynników egzogennych wywołujących upośledzenie umysłowe, działających po urodzeniu dziecka, zalicza się często choroby zakaźne, których przebieg wiąże się z reakcjami ze strony układu nerwowego: zapalenia mózgu i opon mózgowych, urazy czaszki, zatrucia. A.M. Clarke i A.D.B. Clarke podają, że "... większość chorób zakaźnych wieku dziecięcego: płonica, świnka, błonica, w wyjątkowych wypadkach w swoim niefortunnym przebiegu może spowodować zapalenie opon mózgowych i mózgu"¹⁹.

Do najczęstszych przyczyn uszkadzających układ nerwowy dziecka po jego urodzeniu należą urazy czaszki otwarte i zamknięte. Uraz czaszki otwarty bezpośrednio powoduje lokalne zniszczenie tkanki nerwowej. Uraz zaś zamknięty może spowodować pęknięcie naczyń krwionośnych i krwawienie śródczaszkowe, pociągając w konsekwencji inne patologiczne zmiany w tkance nerwowej. H. Spionek powołując się na najnowsze prace dotyczące negatywnych skutków urazów czaszki i wstrząsów mózgu, podkreśla dynamiczny charakter procesów patologicznych zachodzących w ośrodkowym układzie nerwowym. Proces ten nie polega tylko na bliznowaceniu miejsc mechanicznie uszkodzonych, lecz przejawia także symptomy patologizacji procesów biochemicznych²⁰.

W nauce spotykane są niewątpliwie słuszne poglądy, że głębsze stopnie upośledzenia umysłowego zdeterminowane są przeważnie funkcjonowaniem pojedynczego czynnika etiologicznego. Nie oznacza to jednak, że jest to reguła mająca zastosowanie

w każdym przypadku takiego upośledzenia. Wszak w lekkich stanach upośledzenia umysłowego stwierdza się także funkcjonowanie pojedynczego czynnika etiologicznego. Jednakże na ogół, w odniesieniu do grupy lżejszego upośledzenia umysłowego, dominują poglądy o determinującej roli wielu czynników etiologicznych. Myśl tę akcentują w swoich pracach J. Wald /1977/, H. Borzyszkowska powołująca się na wyniki badań między innymi G.E. Sachariewa opublikowane w "Psychiatrii wieku dziecięcego" /1975/. Podkreśla to także H. Spionek stwierdzając, że badania nad pojedynczym czynnikiem etiologicznym upośledzenia umysłowego stopnia lekkiego nie są uzasadnione, bez jednoczesnego wzięcia pod uwagę wszystkich obciążających okoliczności, a między innymi takich, jak: wiek rodziców, warunki socjalno-ekonomiczne, odżywianie i inne /1973/.

Tradycyjne poglądy na przyczyny lekkiego upośledzenia umysłowego nakazywały widzenie czynnika etiologicznego tego zjawiska w uwarunkowaniach rodzinnych, na ogół jednak genetycznych.

J. Wald /1977/ powołując się na wyniki badań przeprowadzonych przez R. Hebera, stwierdza, że eksperyment dokonany przez tego badacza dostarczył danych pozwalających na sąd, że czynniki kulturowe i społeczne mogą mieć o wiele większe znaczenie w uwarunkowaniu lekkiego upośledzenia umysłowego niż przypuszczano dotychczas. Ustalenie tego otwiera bardziej optymistyczne perspektywy dla procesów dydaktyczno-wychowawczych w pracy z tymi upośledzonymi.

W związku z tym warto, ograniczając się do niezbędnych ram, przedstawić przebieg eksperymentu przeprowadzonego przez R. Hebera i uzyskane przez niego wyniki. R. Heber obserwował dzieci urodzone z samotnych matek i zauważył istotny związek pomiędzy poziomem umysłowym dzieci a poziomem matek. Stwierdził, że 75% dzieci upośledzonych i ociężałych umysłowo zrodzonych było z matek, u których iloraz inteligencji był niższy aniżeli 80. Wynik sugerował więc genetyczne uwarunkowania upośledzenia. Stwierdzone korelacje nie zadowolili badacza, który wdrożył eksperyment

zmierzający w kierunku głębszego wniknięcia w mechanizm badanego zjawiska. Podejmując nową próbę dobrał dwie grupy dzieci. Matki ich nie różniły się wiekiem, poziomem inteligencji i innymi cechami. Grupa eksperymentalna stała się dlań przedmiotem bardzo systematycznych i wielokierunkowych oddziaływań pedagogiczno-psychologicznych. Uwzględniał także pracę pedagogiczną z matkami. Druga grupa pozostała w zwykłych warunkach. W wyniku tych zabiegów okazało się, że po osiągnięciu 7 roku życia średni iloraz inteligencji dzieci w grupie eksperymentalnej wynosił 122, w grupie porównawczej około 90.

Uzyskane wyniki R. Hebera dają niewątpliwie pewne podstawy do wysunięcia hipotezy, że czynniki kulturowe i społeczne mogą mieć znaczenie w uwarunkowaniu lekkiego upośledzenia umysłowego, a tymbardziej jeszcze, ociążałości umysłowej.

Potwierdzenie się tej hipotezy rozszerzyłoby możliwości zapobiegania, przynajmniej w pewnym zakresie, skutkom upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim, przy stosowaniu optymalnych środków dydaktyczno-wychowawczych. W stwierdzeniu tym kryje się także pytanie, czy potencjalne możliwości dzieci upośledzonych w stopniu lekkim, u których cechę tę uwarunkowały determinanty kulturowe i społeczne, są zawsze maksymalnie wykorzystane, biorąc pod uwagę zaprogramowane dla tej kategorii uczniów wymogi w zakresie treści wiedzy i umiejętności.

Rozwój możliwości zapobiegania upośledzeniu umysłowemu związany jest z koniecznością podejmowania dalszych badań, a więc z postępem nauki.

W związku z powyższymi rozważaniami pozostaje problem korelacji poziomu inteligencji i osiągnięć szkolnych.

1.4. Uwagi na podstawie badań dotyczących trudności dydaktycznych uczniów z obniżonym ilorazem inteligencji

Poziom inteligencji /iloraz inteligencji/ w etiologii trudności dydaktycznych odgrywa istotną rolę.

W badaniach naszych²¹ mających na celu sprawdzenie współczynnika korelacji między poziomem inteligencji a osiągnięciami uczniów szkoły specjalnej, zaklasyfikowanych tam jako dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, cała grupa eksperymentalna w liczbie 30 uczniów podzielona została na grupy według klasyfikacji niedorozwoju umysłowego. Kryterium podziału opierało się na wyszukaniu podstawy klasyfikacji osób o inteligencji wyższej, średniej i najniższej.

Do grupy pierwszej zaklasyfikowano tylko jedną uczennicę z ilorazem inteligencji 85 /według skali Wechslera/.

W drugiej grupie badanych znaleźli się uczniowie reprezentujący poziom umysłowy na pograniczu, to znaczy odznaczający się ilorazem inteligencji od 69 - 80.

Trzecia grupa to uczniowie, którzy posiadają poziom inteligencji mieszczący się w zakresie trzech odchyłek standardowych od normy, czyli wykazali iloraz inteligencji w granicach od 52 - 64.

Cała grupa eksperymentalna - jak z tego wynika - pozostająca w tej samej klasie, pod wpływem jednakowego oddziaływania nauczyciela, nie posiada cech homogenicznych. Zróżnicowanie tak istotnej cechy jaką jest iloraz inteligencji, jest znaczne. W takiej sytuacji dydaktycznej nauczyciel, mając tak zróżnicowany zespół, zmuszony jest uwzględniać także możliwości ucznia najsłabszego.

Wyniki badania poziomu osiągnięć szkolnych tych uczniów pozwoliły ustalić co następuje:

Uczennica z pierwszej grupy uzyskała najwyższy rezultat, to jest najwyższą łączną sumę zdobytych punktów z języka polskiego i matematyki, wynoszącą 113.

Druga grupa badanych uzyskała średnią 86 punktów, to

jest o 27 punktów mniej od najwyższego rezultatu. Współczynnik korelacji między poziomem umysłowym a osiągnięciami szkolnymi w tej grupie wynosi 0,49, co świadczy o średniej, wyraźnej korelacji.

Uczniowie z trzeciej grupy uzyskali w badaniach średnią 69,5 punkta, to jest rezultat niższy od najwyższego rezultatu o 43 punkty. Współczynnik korelacji dla tej grupy wynosi 0,37, co wskazuje na niską korelację.

Osobną grupę stanowią dwaj uczniowie, których poziom umysłowy jest bardzo niski, bo kształtuje się na poziomie niedorozwoju umysłowego umiarkowanego stopnia. Ich iloraz inteligencji wynosi 45 i 48 w skali Wechslera. Średnia uzyskana przez nich wynosi 21,5 punkta. Współczynnik korelacji dla tych uczniów wynosi 0 /zero/, co świadczy o całkowitym braku korelacji. Obie zmienne zmieniają się niezależnie od siebie.

W badaniu tym osiągnięcia ucznia mierzono testem nauczycielskim, niestandardyzowanym, w dwóch podstawowych przedmiotach - języku polskim i matematyce.

Przedstawione prawidłowości wpływu poziomu inteligencji na osiągnięcia uczniów oraz zależności świadczą o istnieniu wpływu różnic indywidualnych ilorazu inteligencji na osiągnięcia szkolne.

Z wyżej przedstawionych faktów empirycznych wynika, że dydaktyk ma tu do czynienia w jednej grupie z uczniami normalnymi, upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim, a nawet umiarkowanym. Oczywiście, w takiej sytuacji regulatorem wymagań są uczniowie najsłabsi, w danym wypadku upośledzeni umysłowo w stopniu umiarkowanym. Narzuca to wniosek o równającej w dół pracy dydaktyka w szkole specjalnej. Nie może to być wniosek uogólniający i dotyczący generalnej populacji, niemniej jednak jest on sądem prawdziwym w odniesieniu do badanej populacji, podlegającej w toku badań eksperymentowi. Wniosek ten ponadto należy rozszerzyć i ująć go w następującym twierdzeniu: uczniowie omawianej grupy o najwyższym ilorazie inteligencji nudzą się, bowiem stan wymagań w procesie dydaktycznym jest w stosun-

ku do ich możliwości zaniżony, co prowadzi do regresu w ich osiągnięciach szkolnych.

Rodzące się na gruncie tych ustaleń postulaty, zmierzające do usprawnienia praktyki procesu nauczania winny w tej sytuacji obejmować: 1/ różnicowanie poziomów nauczania, 2/ ściśle zróżnicowanie dzieci kierowanych do szkoły specjalnej, 3/ większą elastyczność funkcjonowania szkół specjalnych. Postulaty te, mając charakter ogólny, wymagają odrębnego badania i opracowania wyników. Wydaje się, że również badania cząstkowe nad zależnością poziomu inteligencji i osiągnięć szkolnych uczniów są konieczne dla przeprowadzenia w następnych etapach metabadań, których wyniki pozwolą na dokonywanie szerszych uogólnień, koniecznych w usprawnianiu praktyki pedagogicznej. Postulat wymieniony w punkcie 2/ jest szczególnie ważny, bowiem nieprawidłowa diagnoza pedagogiczno-psychologiczna prowadzi do następstw, w postaci występowania trudności w procesie dydaktycznym /dziecko się nudzi, odpowiada nie pytane, podpowiada, psuje efekt lekcji, rozprasza uwagę i karność/. Głównie jednak samo ponosi niepowetowaną stratę, gdyż każdy dzień to ogromna strata dla dziecka. Jest to również strata społeczna.

Jeżeli - jak stwierdza W. Zaczyński - "... przedmiotem badań pedagogicznych jest przede wszystkim świadoma działalność pedagogiczna, a więc procesy wychowania i nauczania, samowychowywania i uczenia się, ich cele, treść, przebieg, metody, środki i organizacja ..." ²², to wyniki tych badań potrzebne są nie tylko dla poznania badanego wycinka rzeczywistości, lecz do jej zmiany, do usprawnienia, usuwania przeszkód i trudności, do postępu. W tym sensie wyniki badań naukowych służą postępowi, a w niniejszym przypadku postępowi w zakresie procesów dydaktycznych w odniesieniu do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i ociężałych.

Nieprawidłowa diagnoza pedagogiczno-psychologiczna, jaką

stwierdzono w przytoczonych badaniach, w odniesieniu do wyodrębnionej grupy 12 uczniów, których iloraz inteligencji mieści się w granicach jednego odchylenia standardowego od normy, ma znaczenie prognostyczne. Można bowiem zakładać, że dzieci te mają większe możliwości recepcyjne od stawianych w szkole specjalnej wymagań. Zważywszy, że regulatorem wymagań w takiej szkole jest dziecko niedorozwinięte w stopniu lekkim, przeto dzieci o wyższych możliwościach demoralizują się po prostu w następstwie braku właściwych stymulatorów rozwoju. Jak z tego wynika, w stosunku do tych dzieci nie znalazła zastosowania zasada nieznacznego wyprzedzania wymagań w stosunku do możliwości uczniów.

Wszystkie te nieprawidłowości, poczynając od nieadekwatnej diagnozy, stanowiącej podstawę selekcji dzieci, poprzez wynikające z tego faktu konsekwencje w postaci wdrażania wobec nich nieefektywnych działań dydaktycznych, w rezultacie stawiają je w sytuacji trudnej. Można tu mówić także o sytuacji prognostycznie trudnej. Wszak trudności życiowe tych dzieci spotęgują się w przyszłości nie tylko ze względu na etykietowanie ich jako upośledzonych umysłowo, lecz głównie złożą się na nie poniesione straty osobiste, wynikłe z wadliwie zorganizowanego wobec nich procesu dydaktycznego, mającego przysposobić jednostkę do życia w grupach społecznych.

Z drugiej strony - w omawianej zbiorowości znalazła się grupa uczniów, co do których wymagania nauczyciela szkoły specjalnej przekraczają możliwości uczniów, których rozwój umysłowy mieści się w granicy niedorozwoju w stopniu umiarkowanym. Sytuacja tych uczniów jest szczególnie trudna, a równocześnie ma ona właściwości nerwicogenne. Tak więc nieprawidłowa diagnoza pedagogiczno-psychologiczna prowadzi do niepożądanych w rozwoju skutków, z jednej strony do demoralizacji, z drugiej do nerwicowania dzieci niesłusznie kierowanych do szkoły specjalnej dla upośledzonych w stopniu lekkim.

Konstatacja zaprezentowanych skutków stanowi podstawę do formułowania wyłaniających się dalszych problemów badaw-

czych. W szczególności wylania się tu problem ciągu przyczyn i skutków nieprawidłowych selekcji uczniów w szkołach normalnych i kierowania ich do szkół specjalnych w następstwie nieprawidłowych diagnoz. Wydaje się, że w badaniach takich, przy zastosowaniu metody diagnozy "genetycznej" /w sensie genezy/ udałoby się ujawnić ciąg rozwojowy, który doprowadził do nieprawidłowości w procedurze selekcji, a ściślej - w toku diagnozy "klasyfikacyjnej", stosowanej wobec uczniów przy ustalaniu stopnia ich niedorozwoju umysłowego. Pełne wyjaśnienie ciągu przyczyn nieprawidłowych selekcji uczniów przy zastosowaniu metody diagnozy genetycznej stanowi jeden z etapów metody diagnozy rozwiniętej. Problem zaś skutków takich selekcji wymaga wdrożenia metody diagnozy znaczenia, prowadzącej do ustalenia funkcjonalnych zmian w stanie osiągnięć szkolnych uczniów w procesie dydaktycznym.

Postulowane tu problemy badawcze pozostające w związku z osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz zaproponowane metody diagnozy "klasyfikacyjnej", "genetycznej", "znaczenia" mogą mieć charakter ogólniejszy, gdy odniesie się je do osiągnięć szkolnych uczniów również innych typów szkół. Zaproponowane tu metody diagnoz w tego rodzaju badaniach są nieodzowne²³.

Sytuację trudną ucznia współtworzą ich zachowania konfliktowe, pozostające w związku z ich pozycją w zespołach klasowych i osiągnięciami szkolnymi.

Prezentowane są tu wyniki badań empirycznych nad problemem zachowań konfliktowych i ich związku z pozycją uczniów w zespołach klasowych oraz osiągnięciami szkolnymi w syntetycznym skrócie²⁴.

W przeciągu osiem miesięcy trwającej obserwacji ciągłej u 30 badanych uczniów upośledzonych w stopniu lekkim zaobserwowano 477 zachowań konfliktowych. W większości przypadków przejawiało się ono w różnorodnych formach agresji fizycznej i słownej. W agresji fizycznej przeważało naruszenie nietykalności cielesnej /uderzenie - 76 przypadków/, w niszczeniu rzeczy /55 przypadków/, szarpanie, pchanie /41

przypadków/, awantury z rękoczynami /38 przypadków/, duszenie /2 przypadki, przy czym w jednym ciągnięcie na sznurku przywiązany za szyję i w drugim wieszanie na rurze chłopców młodszych/. W grupie stosujących agresję słowną najliczniej wystąpiło przezywanie /48 przypadków/, ordynarne kłótnie /25 przypadków/. Agresja słowna przeważnie poprzedzała agresję fizyczną. Zachowania agresywne, konfliktowe badanych wpłynęły na to, że w zespołach klasowych są oni niepopularni, nie lubiani, nie znajdują zrozumienia. Zastosowany w badaniach test socjometryczny zawierający 4 pytania: 2 na wybór i 2 na odrzucenie, przeprowadzony w dziewięciu klasach, z których pochodziło 30 badanych uczniów pozwolił ustalić, że tylko 6,7% uczniów w stosunku do całej grupy badanych było akceptowanych przez zespoły klasowe. 33,3% uczniów było przez zespoły uczniowskie odrzuconych, a 20% z grupy odrzuconych było "skrajnie odrzuconych", 16,7% uczniów było izolowanych przez zespoły klasowe, w tym 6,7% skrajnie izolowanych. Całokształt niepowodzeń życiowych badanych "odrzuconych" i "izolowanych" dopełniają ich niskie osiągnięcia szkolne. Z całej grupy badanych /30 uczniów/ tylko 26,6% uzyskało średnie oceny / w okresie trwającej obserwacji ciągłej/, zaś 73,4% uzyskało średnią ocenę dostateczną i słabą dostateczną z przedmiotów nauczania. 46,7% badanych uzyskało odpowiedni stopień ze sprawowania, a 3,3% nawet stopień nieodpowiedni. Wynika z danych, że dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim zachowujące się konfliktowo, spotykają się również z trudnościami w nauce.

Zastosowana w badaniach diagnoza genetyczna nad ciągiem przyczynowym konfliktów pomiędzy uczniami badanej grupy pozwoliła na ich typologizację. Pojęcie typologizacji nie może i nie powinno być utożsamiane z pojęciem klasyfikacji. Klasyfikacja wprowadza wymóg zaszeregowania wszystkich bez wyjątku komponentów zbiorowości do określonych klas /w niniejszych rozważaniach zbiorowością są wszystkie ele-

menty układu, zmienne niezależne, struktury sytuacji życiowej uczniów/. Wymóg ten oznacza, że żaden z tych komponentów nie może znaleźć się w obrębie dwóch lub więcej klas. W procedurze klasyfikacyjnej wymagane jest przestrzeganie zasady, że podział klasyfikacyjny stosowany jest według jednego i tego samego kryterium, według jednej określonej cechy podziału. Klasyfikacja wymaga zachowania zasady rozłączności i takiej procedury, by poszczególne komponenty zbiorowości nie mogły znaleźć się zarówno w jednej, jak i w innej klasie.

Procedura ta nie jest w pełni przydatna w ujmowaniu skomplikowanych składników wyznaczających determinanty ciągu przyczynowego konfliktów pomiędzy uczniami badanej grupy. Zamierzenie mające na celu zaszeregowanie wszystkich bez wyjątku elementów układu struktury sytuacji życiowej ucznia do jednej klasy napotyka trudności nie do przezwyciężenia.

Z tych względów przydatniejsza okazuje się procedura typologizacyjna. Konstrukty teoretyczny typologizacji i procedura myślowa typologizacji są odmienne. Za podstawę typologizacji autor przyjmuje nie jedną, lecz wiele cech, nawet w formie skombinowanego szeregu cech, posiadających wzajemne powiązania. Procedura zaszeregowania komponentów zbiorowości nie polega tu na umieszczaniu ich w jednej lub poszczególnych klasach. Każdy z komponentów zbiorowości może mieścić się nie w jednym, lecz jednocześnie na obszarze kilku "typów", bowiem procedura typologizacji przebiegać będzie ze względu na kilka, a nie ze względu na jedną cechę.

W etiologicznej analizie konfliktów pomiędzy uczniami badanej grupy dociekania dotyczą zastanych ich sytuacji życiowych, konkretnie wyznaczników tworzących te sytuacje. Wyznaczniki te tworzą symptomy, które są obserwowalne. Dopiero układ tych symptomów stwarza możliwość ich typologizacji na podstawie fenomenologicznej strony tych sytuacji. Wynika z tego, że w przypadku poszukiwań determinantów kon-

fliktów pomiędzy uczniami, wpływającymi na osiągnięcia szkolne i formy zachowania, najbardziej pożyteczna z poznawczego punktu widzenia jest typologizacja oparta na kryteriach fenomenologicznych.

Typologizacja przyczyn konfliktów między badanymi dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim oparta została na kryterium etiologicznym, rozumianym tu jako metoda diagnozy genetycznej, stanowiącej jeden z etapów metody diagnozy rozwiniętej. W tej ostatniej typologizacji metoda diagnozy fenomenologicznej i metoda diagnozy genetycznej stanowią dwie fazy badań ciągu przyczyn i skutków omawianych konfliktów.

Skrótowa prezentacja problemów metodologicznych związanych z procedurą typologizacji przyczyn konfliktów między uczniami badanej grupy pozwala na pełniejsze rozumienie samej istoty tej typologizacji. Wobec braku miejsca obraz typologizacyjny przedstawia się według poniższego schematu. Zachowania konfliktowe powstają na tle endogennym i egzogennym. Zachowania konfliktowe pochodzenia endogennego wiążą się z właściwościami tkwiącymi w osobowości badanych. Właściwości charakterologiczne tego typu pochodzą z nieprawidłowości w strukturze lub funkcjonowaniu centralnego układu nerwowego. Nieprawidłowości te mogły powstać w wyniku działania tych samych przyczyn, które spowodowały upośledzenie umysłowe. Spośród czynników endogennych występują u badanych zaburzenia emocjonalne. Zaburzenia te wynikają z uszkodzeń systemu nerwowego lub niekorzystnych warunków wychowawczych. Do czynników, które wywołały zaburzenia emocjonalne uwarunkowane środowiskowo należą: rozbitcie rodziny, odrzucenie w rodzinie, alkoholizm rodziców. W tej grupie umieszcza się także wady wymowy, niski próg frustracji. Przyczyny zachowań konfliktowych pochodzenia egzogennego tkwią w środowiskach, w których przebywają lub przebywali badani. Jedna grupa tych przyczyn tkwi w rodzinie, druga w środowisku szkolnym. Przyczyny egzogenne w rodzinie to: niedostatek materialny, alkoholizm rodziców, surowy system

kar. Czynniki te powodują niezaspokojenie potrzeb biologicznych dziecka, dostarczają modelu agresywnego, konfliktowego zachowania się, wywołują stany długotrwałej frustracji.

Przyczyny egzogenne tkwiące w środowisku szkolnym to: niepowodzenia szkolne badanych, które mają charakter skutków - przyczyn, przewaga kar nad nagrodami stosowanymi wobec dzieci "trudnych", brak więzi emocjonalnej między dzieckiem konfliktowym a zespołem klasowym, niedostateczna indywidualizacja w pracy wychowawczej, słaba współpraca szkoły z rodziną, niedobór specjalistów usuwających zaburzenia percepcyjne i osobowościowe występujące u dzieci. Ta ostatnia grupa przyczyn egzogennych wywołuje u dziecka poczucie niższej wartości "poczucie nieegalitarności"²⁵, przyczynia się do narastania zaburzeń emocjonalnych, a szczególnie rodzi tendencje kompensacyjne, które manifestują się w zachowaniach dewiacyjnych, utrudniając skuteczność zabiegów rewalidacyjnych.

Na niedobór specjalistów usuwających zaburzenia percepcyjne i osobowościowe zwracało uwagę wielu autorów. Stwierdzają oni, że dystans między dzieckiem odbiegającym od normy a otoczeniem może być wynikiem "błędnego koła", które w pewnych wypadkach przybiera charakter chroniczny. Do przełamania tego błędnego koła może przyczynić się postawa zrozumienia przyjęta w procesie dydaktycznym przez nauczyciela i jego odpowiednie postępowanie, które uwarunkowane jest nie tylko życzliwym jego stosunkiem wobec ucznia, lecz również posiadaniem przez niego informacji, które dopomogą mu zrozumieć dziecko, jego trudną sytuację i jego sposoby funkcjonowania. Te informacje potrzebne są nauczycielowi do zainicjowania i podtrzymania zadowalającego procesu uczenia się²⁶.

1.5. Możliwości osiągnięć szkolnych uczniów w rodzinnych sytuacjach trudnych

W literaturze poświęconej roli środowiska rodzinnego w powstawaniu zaburzeń rozwoju dziecka, a tym samym wytworzeniu jego sytuacji trudnej, wymienia się bardzo różne typy osobowości oraz postaw rodziców.

H. Spionek²⁷ wymienia następujące typy matek i ojców:

- matkę agresywną wyrażającą brak akceptacji partnera życiowego, pogardę, wpajającą dzieciom niechęć i nienawiść do ojca, która współtworzy elementy sytuacji trudnej dziecka. Inną ewentualnością jest skierowanie całej agresji na swoje dzieci, wywołując podobny skutek;
- matkę nadmiernie skrupulatną i lękową przejawiającą wyraźne fobie infekcji, nadmiernie zapobiegająca o zachowanie aseptyczności domu, manifestującą obawę przed demoralizacją urojoną, którą może nieść środowisko rówieśników, perfekcjonizm w kontroli poczynań dziecka;
- matkę, dla której dziecko jest środkiem kompensacji niespełnionych pragnień i zawiedzionych nadziei życiowych, która wyraża zbędną i wylewną egzaltację w okazywaniu miłości, która jednocześnie przejawia szybką skłonność do odrzucenia uczuć w sytuacji niespełnienia pokładanych nadziei w dziecku.

Wśród typów ojców wymienia się najczęściej:

- ojca nieobecnego, którego autorytet - prestiż sprowadzony jest do minimum, między innymi z powodu braku zainteresowań wszelkimi sprawami dziecka;
- ojca rygorystycznego i surowego, nadmiernie egzekwującego wymagania w stosunku do dziecka, stawiającego wygórowane wymagania, moralizatora itp.

- ojca groźnego, u którego często przejawia się utajona wrogość wobec własnych dzieci, stwarzającego postrach w rodzinie /np. ojciec alkoholik/.

Wielość badań współczesnych nad środowiskiem rodzinnym prowadzi do wniosku, że wysoki jest odsetek takich rodzin, które popełniają w procesie wychowania błędy. Są rodzice wychowujący dzieci dobrze lub prawie dobrze, są inni, którzy czynią to źle, a jeszcze inni wprost fatalnie²⁸.

Z punktu widzenia rodzaju najczęściej powtarzających się błędów, wynikających z określonych postaw rodzicielskich, można je ująć w poniższej typologizacji: błędy powstające w związku z liberalną, rygorystyczną, niekonsekwentną postawą rodziców. Ta typologia nie wyczerpuje wszystkich odchyleń, a szczególnie błędów popełnianych w środowiskach rodzinnych skrajnie patologicznych, obfitujących w elementy współtworzące niekiedy sytuacje drastycznej opresji życiowej dziecka²⁹.

Wychowanie liberalne nacechowane jest nadmiarem stosowania się rodziców do wszelkich życzeń dziecka. W takim układzie wychowawczym dziecko decyduje zarówno o zachowaniu rodziców, jak i o trybie życia rodziny. Jest to wychowanie zbyt wczesnie i niewłaściwie usamodzielniające, które często przekształca się w kierunku odwrotnym, stosuje się wtedy rygor, przesadne ograniczenie swobód dziecka, zachowanie podporządkowuje się zbyt sztywnym i wygórowanym w stosunku do wieku wymogom. Niekonsekwentność w wychowaniu przejawia się brakiem jednolitej postawy obojga rodziców wobec dziecka lub też działaniem na przekór drugiemu. Cechę tę nadto można stwierdzić w warunkach wychowania liberalnego wówczas, gdy w wyniku liberalnej postawy rodziców występują manifestacje zachowań dziecka, wymagające wdrożenia ostrych rygorów.

Szkoła jest terenem, na którym ze szczególną ostrością uwypuklają się różne odchylenia od normy w rozwoju dziecka, często przez rodziców niedostrzegane.

W niektórych wypadkach dopiero objawy tych zaburzeń, wyrażające się w formie niepowodzeń w nauce, wywołują sze-

reg błędnych i chaotycznych posunięć wychowawczych w rodzinie.

Pierwsze trudności w nauce bywają niejednokrotnie przez rodziców lekceważone. Taka postawa rodziców może być skutkiem obojętności wobec dziecka, lecz może także wynikać z trudności obiektywnej oceny jego osiągnięć i możliwości.

Przyczyn obojętności i braku zainteresowania się sprawami dziecka można i należy doszukiwać się w rozmaitych warunkowaniach, w trudnej sytuacji materialnej rodziny, zapracowaniu rodziców, w strukturze rodziny /samotna matka czy ojciec/, panującym w rodzinie stosunku do szkoły i przekonaniu, że nauka nie jest w życiu aż tak bardzo potrzebna. W rezultacie uczeń osamotniony, bez zachęty, życzliwości, akceptacji dobrych wyników, pozostaje "sam na sam" ze szkołą i wynikającymi z tego stosunku problemami³⁰.

Istnieją rodziny, które mimo zainteresowań nauką dzieci bagatelizują ich pierwsze trudności lub nadmiernie pobłażając, mało wymagają i bezkrytycznie z entuzjazmem przyjmują to co dziecko robi. Słabe oceny, wręcz złe, są dziecku gorliwie wybaczone i przypisywane nadmiernym wymaganiom szkoły lub złośliwości wychowawcy - nauczyciela.

Badania empiryczne pozwalają wyeksponować w zasadzie trzy rodzaje nieprawidłowych postaw rodziców wobec trudności i niepowodzeń szkolnych dziecka: postawę lękową, agresywną i bagatelizującą. Każda z nich prowadzi do zakłóceń stosunku dziecka do szkoły³¹.

Rodzice odznaczający się postawą lękową i perfekcyjną tworzą sytuację napięć nerwowych przez powodowanie atmosfery paniki, przekazują swoje lękowe nastawienie dzieciom, których najdrobniejsza porażka doprowadza do poważnego problemu. Konsekwencją tego jest utrata wiary dziecka we własne możliwości i siły. Jest to przejaw sytuacji trudnej dziecka, w której obok elementu obiektywnego /niepowodzenie szkolne/ funkcjonuje element subiektywny, subiek-

tywna percepcja tego niepowodzenia będąca w rzeczy samej czynnikiem nerwicogennym.

Rodzina z tendencją do reakcji agresywnych, kieruje swoją agresję na szkołę, nauczycieli, którym podważa się autorytet, lub na dziecko, bijąc je za złą ocenę.

Śmiało można stwierdzić, że dzieci wychowywane w takim klimacie rodzinnym, nie uznają autorytetu rodziców ani też nauczycieli. Taka postawa ucznia zakłóca interakcje w relacjach szkoła - uczeń, uczeń - rodzice, a więc rodzi na skutek tego czynniki współtworzące sytuację trudną dziecka.

Wymienione wyżej typy nieprawidłowych układów, czynników i reakcji środowiska rodzinnego na niepowodzenia szkolne dzieci są tymi odchyleniami, które najłatwiej dają się dostrzec, ale nie wyczerpują one całej gamy innych złożonych bardziej i trudniejszych do wykrycia.

Rozwijając konsekwentnie ten myślowy wątek, nieodzowne jest wykazanie wpływu czynników środowiska rodzinnego na wadliwe kształtowanie osobowości i procesów poznawczych dziecka na terenie rodziny.

Z sytuacją taką mamy do czynienia wówczas, gdy w procesie wychowania zaniedbuje się sprawę rozwoju umysłowego dziecka, a jednocześnie nie kształtuje się w dziecku właściwych motywów uczenia się, nie rozwija zainteresowań poznawczych i deprecjonuje wartość nauki, utrwalając różne formy zachowań odbiegających od normy, a w szczególności postaw agresywnych oraz postaw antyspołecznych, a więc postaw zawierających rozmaite symptomy, których wykrywanie prowadzić może do ustalenia określonego rodzaju niedostosowania społecznego. Stwierdzenie tej cechy zawsze upoważnia do określenia sytuacji dziecka jako sytuacji trudnej³².

Powyzsza sytuacja nie może być skutkiem intencjonalnego postępowania rodziców. Jednak nawet bez świadomych działań rodziców mamy do czynienia z taką sytuacją tam, gdzie z jednej strony nie przykładana jest dostatecznej wagi do spraw nauki dziecka, z drugiej dostarcza mu się w warunkach ro-

dzinnego życia licznych demoralizujących przykładów.

Często też dom rodzinny nie powoduje opóźnień rozwoju umysłowego dziecka, ale zaburza jego życie emocjonalno-uczuciowe, nie zabezpiecza właściwych warunków zewnętrznych, potrzebnych do nauki i wypoczynku.

klasycznym przykładem będą tu rodziny rozbite i skłócone, w których dzieci otacza atmosfera lęku i konfliktu, brak spokoju niezbędnego do normalnej twórczej pracy i zabawy.

Wykrywane są w badaniach empirycznych rodziny lekceważące podstawowe prawa dziecka do własnego, najskromniejszego "kącika pracy", oddzielnego miejsca do spania itp.

Niezaspokojenie potrzeb fizycznych i psychicznych dziecka może je prowadzić do aspołecznego zachowania, zaburzeń emocjonalno-uczuciowych, opóźnienia umysłowego³³.

1.6. Uwagi końcowe

Zasygnalizowane syntezy diagnostycznych badań empirycznych nad sytuacją trudną dziecka w środowisku i jej wpływu na możliwości osiągnięć szkolnych skłaniają do kontynuacji szczegółowych badań nad problemem wczesnego rozpoznania źródeł i przyczyn niepowodzeń. Ich wyniki stanowią warunek konieczny w podejmowaniu działań skierowanych na zapobieżenie i usunięcie z sytuacji życiowej dziecka obiektywnych i subiektywnych elementów czyniących ją trudną. Usuwanie tych elementów jest jednym z zasadniczych dezyderatów pojęcia "terapii pedagogicznej".

Realizacja wysuniętego dezyderatu wymaga:

1. Nasilenia pedagogizacji rodziców w celu podniesienia ich wiedzy z zakresu pedagogiki, medycyny, psychologii rozwojowej dziecka oraz zinstytucjonalizowanych obowiązków opiekuńczych rodziców względem dzieci. Pedagogizację tę inspirować winna szkoła środowiskowa, środki masowego przekazu /prasa, RTV itp/.

2. Największa liczba dzieci winna być objęta wszystkimi dostępnymi formami wychowania przedszkolnego.
3. Integrację wysiłku w celu stworzenia każdorazowo więzi łączących szkołę z rodziną i odwrotnie. Pozwoli to ujednoczyć front wychowania, stworzy się klimat dla pełnej realizacji programu dydaktyczno-wychowawczego.
4. Stworzenie wysokiego poziomu dydaktycznego, zadbanie o poprawne stosunki koleżeńskie w klasach, nauczycieli o wysokim poziomie wiedzy fachowej, autorytecie i właściwym stosunku do dzieci z zaburzeniami, stworzenie warunków do istnienia klas wyrównawczych.
5. Pełnej realizacji postanowień Kodeksu Rodzinnego, odnoszących się do gruntownego zacieśnienia więzi uczuciowych, zwartości i trwałości rodziny jako podstawowej komórki społecznej.

1.7. Przypisy

1. Por. M. Tyszkowa, Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych, Warszawa 1976, s. 19.
2. Por. T. Kocowski, Odporność na stress jako cecha osobowości, Nowa Szkoła, 1966, nr 7 - 8, s. 28.
3. M. Tyszkowa, op. cit. s. 14.
4. T. Kocowski, op. cit. s. 30.
5. R.S. Lazarus, Personality and Adjustment, New Jersey, 1963, s. 28.
6. Por. T. Tomaszewski, O sytuacjach trudnych w: Nerwice dziecięce i higiena psychiczna, Warszawa 1966.
7. Por. T. Tomaszewski, op. cit. s. 156.

8. Cyt. za M. Tyszkowa, op. cit, s. 19.
9. H. Spionek, Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych, Warszawa 1970, s. 100.
10. A.M. Clarke i A.D.B. Clarke, Upośledzenie umysłowe, Warszawa 1971, PWN s. 151-152.
11. A.M. Clarke i D.B. Clarke, op. cit. s. 142, 146.
12. Por. H. Spionek, Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, Warszawa 1953, PWN, s. 26.
13. H. Spionek, op. cit. s. 30.
14. A.M. i D.B. Clarke, op. cit. s. 156-157.
15. H. Spionek, op. cit. s. 36-37.
16. A.M. Clarke i D.B. Clarke, op. cit. s. 146.
17. H. Spionek, op. cit. s. 29-31.
18. Ibidem, s. 29-31.
19. A.M. i D.B. Clarke, op. cit. s. 160-163.
20. H. Spionek, op. cit. s. 38-39.
21. O. Jułkowska, Osiągnięcia szkolne uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, nie publikowana praca magisterska, WSP Bydgoszcz 1977.
22. W. Zaczyński, Praca badawcza nauczyciela, Warszawa 1968, PZWS, s. 13.
23. S. Ziemski, Problemy dobrej diagnozy, Warszawa 1973.
24. A. Hołubowicz, Przyczyny konfliktów pomiędzy dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim, nie publikowana praca magisterska, WSP Bydgoszcz 1977.
25. L. Lernell, Zarys kryminologii ogólnej, Warszawa 1973, s. 223.
26. R.L. Schiefelbusch, Metody pedagogiki specjalnej, Warszawa 1977, s. 68.

27. H. Spionek, Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych, Warszawa 1970, s. 88.
28. E. Bielicki, Patologia środowiska rodzinnego jako źródło determinantów zachowań dewiacyjnych, Studia Pedagogiczne nr 2, WSP Bydgoszcz 1976, s. 157 i nast.
29. E. Bielicki, op. cit. s. 180.
30. L. Dyks, Czynniki warunkujące osłabianie więzi uczuciowej dzieci szkół podstawowych z rodzicami a niepowodzenia szkolne, nie publikowana praca magisterska, WSP Bydgoszcz 1977.
31. M. Wójcik, Determinanty efektywności i możliwości usprawniania procesu resocjalizacji nieletnich przestępców na przykładzie Nowego Dworu Mazowieckiego, nie publikowana praca magisterska, WSP Bydgoszcz, 1977.
32. E. Bielicki, op. cit., s. 175.
33. D. Bukowiecka, Czynniki warunkujące osłabianie więzi uczuciowej nieletnich z ich rodzicami a ich przestępczość, nie publikowana praca magisterska, WSP Bydgoszcz 1978.

1.8. Streszczenie w języku angielskim i rosyjskim

Summary

The article "Some Chosen Problems of the Etiology of Difficulties in the Didactic Process" considers chosen problems of conditions in which didactic failures appear. After synthetic presentation of chosen exogenic and endogenic factors which cause child's difficult situation /based on literature/, the author presents his own definition of a "difficult situation". In the article the results of some research work led by Psychology Department are presented. The research work considers the question of school achievements of mentally handicapped children, the reasons of conflicts among mentally handicapped children and the factors conditioning the weakening of the family relation-

ships between primary school children and their parents and school failures.

Резюме

Статья под заглавием "Некоторые избранные проблемы этиологии трудностей в дидактическом процессе" концентрируется на избранных проблемах многосторонних обусловленностей дидактических неудач. После синтетического представления избранных экзогенных и эндогенных факторов, обуславливающих трудные ситуации ребенка, представленных на почве литературы, автор представляет свою дефиницию "трудной ситуации".

В статье представлены результаты некоторых исследований в Психологическом отделении Пединститута в Быдгоще, под руководством автора касающихся проблематики школьных достижений легко умственно отсталых учеников, причин конфликтов между этими учениками и факторов, обуславливающих ослабление эмоциональных связей детей начальных школ с родителями и школьными неудачами.