Uniwersytet Śląski
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Pedagogiki

ROZPRAWA DOKTORSKA

mgr Monika Knychalska-Zbierańska

Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego

Dysertacja pod naukowym kierunkiem
prof. dr hab. Ewy Syrek

Katowice 2023

OŚWIADCZENIE AUTORA PRACY

1. Ja, niżej podpisany/a:

imię (imiona) i nazwisko: **Monika Anna Knychalska-Zbierańska**

autor/ka pracy dyplomowej pt. **„Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego”**

Oświadczam, że ww. praca dyplomowa:

- została przygotowana przeze mnie samodzielnie,
- nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz. U. z 2006 r. Nr 90, poz. 631, z późn. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym,
- nie zawiera danych i informacji, które uzyskałem/łam w sposób niedozwolony, nie była podstawą nadania stopnia doktora nauk, dyplomu wyższej uczelni lub tytułu zawodowego ani mnie, ani innej osobie.

Oświadczam również, że treść pracy dyplomowej zapisanej na przekazanym przeze mnie jednocześnie nośniku elektronicznym jest identyczna z treścią zawartą w wydrukowanej wersji pracy.

Jestem świadomy/a odpowiedzialności karnej za złożenie fałszywego oświadczenia.

--- ---

Miejscowość, data Podpis autora pracy

Składam serdeczne podziękowania

Promotorowi

Pani Prof. dr hab. Ewie Syrek-

za pomoc, troskę, cierpliwość i motywację

Mojej Rodzinie-

Mężowi, Synowi i Rodzicom-

za cierpliwość, zrozumienie i wsparcie

Dziękuję także wszystkim *Osobom Badanym-*

za zaufanie i pomoc

3:7041722642

Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego

Monika Knychalska-Zbierańska

S T R E S Z C Z E N I E

W pracy doktorskiej podjęto problem aspiracji życiowych młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego (APD) i ich uwarunkowań środowiskowych w aspekcie wsparcia społecznego. Koncepcja pracy bazowała na kompleksowym ujęciu tematyki aspiracji, która łączy konteksty pedagogiczny, psychologiczny i socjologiczny. Do analiz problematyki badawczej włączono także konteksty oddziaływań środowiskowo-społecznych będących głównymi uwarunkowaniami aspiracji. Szczególne miejsce zajmowała tutaj rodzina, jako środowisko wychowawcze, grupa rówieśnicza oraz szkoła jako środowiska dynamicznie kształtujące sądy, opinie, orientacje życiowe i postawy młodych względem rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Z uwagi na konsekwencje jakie niosą ze sobą zaburzenia przetwarzania słuchowego dla rozwoju młodzieży w podjętych rozważaniach badawczych ujęto również możliwości pełnego uczestnictwa społecznego badanych oraz aspekt udzielanego im wsparcia społecznego. Z tego tytułu badania rozszerzono o grupę nauczycieli-pedagogów oraz lekarzy specjalistów (laryngologów/audiologów), jako osób potencjalnie udzielających wsparcia młodzieży z APD oraz ich rodzinom, a także decydujących o formach tegoż wsparcia w zakresie instytucjonalnym.

Badaniami objętych zostało 14 rodzin, 328 nauczycieli- pedagogów oraz 80 lekarzy. W badaniach stosowano procedurę o charakterze eksploracyjno-diagnostycznym. Na lepsze poznanie i zrozumienie aspiracji życiowych młodzieży z APD pozwoliło wykorzystanie w badaniach triangulacji metod badawczych. W badaniach zastosowano metodę indywidualnych przypadków oraz metodę sondażu diagnostycznego. Na potrzeby badań posłużono się: analizą dokumentów, skalami, badaniami kwestionariuszowymi, obserwacją swobodną oraz techniką wywiadu indywidualnego i pogłębionego. Do badania aspiracji życiowych młodzieży zastosowano autorski kwestionariusz ankiety oraz analizę rozprawki „Kim będę, gdy dorosnę?”. Diagnoza funkcjonowania badanej młodzieży

4:5814112999

w środowisku szkolnym została przeprowadzona dzięki zastosowaniu takich narzędzi jak: kwestionariusz „Ja i moja szkoła" autorstwa Elżbiety Skrzypek-Śliwińskiej, kwestionariusz „Klasa wobec mnie", „Ja wobec klasy" (autorzy: Elżbieta Zwierzyńska, Andrzej Matuszewski) oraz „Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE)" Piotra Gindricha, natomiast diagnozę środowiska rodzinnego przeprowadzono dzięki wykorzystaniu m.in. Skali Postaw Rodzicielskich w opracowaniu M. Plopy - wersja dla rodziców oraz wersja dla młodzieży. Wsparcie społeczne można było ocenić dzięki „Skali Oceny Wsparcia Społecznego- Interpersonal Suport Evaluation List- 40 v. General Population (ISEL- 40 v. GP)" w adaptacji Danuty Zarzyckiej, Bożeny Śpila, Ireny Wrońskiej oraz Marta Makary-Studzińskiej. W przypadku badań wśród nauczycieli oraz lekarzy zastosowano badania ankietowe przy zastosowaniu autorskich kwestionariuszy.

Celem praktycznym badań było zaprojektowanie autorskiej broszury dla rodziców w związku z koniecznością wyposażenia ich w określone kompetencje i wiedzę na temat zaburzeń przetwarzania słuchowego, by mogli lepiej wspierać, ale też korzystać z oferowanego wsparcia. Zredagowana została również autorska broszura dla lekarzy, tak by wzrosła ich świadomość na temat APD, konsekwencji jakie ze sobą niesie w kontekście codziennego funkcjonowania młodzieży oraz możliwości zaopatrzenia pacjenta w stosowny dokument decydujący o przyznaniu dedykowanej mu formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W zakresie organizacji i odpowiedniego wsparcia młodzieży i jej rodziny napisałam także cykl szkoleń dla nauczycieli i specjalistów poszerzający ich wiedzę o APD oraz możliwości niesienia pomocy.

Przedstawione analizy pozwoliły na określenie aspiracji życiowych młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, możliwości udzielanego wsparcia społecznego, a także wiedzy nauczycieli i lekarzy na temat APD oraz form i sposobów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W związku z tym zrealizowano cel poznawczy badań (poznanie aspiracji życiowych młodzieży z APD) oraz cel praktyczny dotyczący praktyki pedagogicznej. Należy podkreślić zatem przydatność zrealizowanych badań w projektowanie działań o charakterze profilaktycznym i kompensacyjnych oraz rehabilitacyjnym i terapeutycznym w aspekcie, jak do tej pory nie często dostrzeganego problemu funkcjonowania młodzieży z APD w przestrzeni rodziny, szkoły, środowiska rówieśniczego i formowania aspiracji życiowych. Przeprowadzone badania mają charakter interdyscyplinarny, łączą w sobie perspektywę teoretyczną i praktyczną na gruncie pedagogiki (szczególnie pedagogiki społecznej i pedagogiki zdrowia), psychologii i socjologii.

5:3374089909

Słowa kluczowe: aspiracje życiowe, wsparcie społeczne, uczestnictwo społeczne, zaburzenia przetwarzania słuchowego (APD), młodzież, uwarunkowania środowiskowe

6:9990580247

Life aspirations of adolescents with auditory processing disorder and their environmental determinants in the context of social support

Monika Knychalska-Zbierańska

S U M M A R Y

The Ph.D. dissertation addresses the issue of life aspirations of adolescents with auditory processing disorder (APD) and their environmental determinants in terms of social support. The concept behind the dissertation was a comprehensive approach to the topic of aspirations, which combines pedagogical, psychological, and sociological contexts. The contexts of environmental and social interactions that are the main determinants of aspirations were also included in the analysis of the research issues. The family, as the upbringing environment, the peer group, as well as the school have a special place here, as they are environments dynamically shaping judgements, opinions, life orientations, and attitudes of youth towards the socio-cultural reality.

Due to the consequences of auditory processing disorders for the development of young people, the research issues also included the possibility of full social participation of the subjects and the aspect of social support they receive. Consequently, the study was extended to include a group of teacher-educators and specialist doctors (ENT/audiologists), as they have the potential to provide support to young people diagnosed with APD and their families, as well as to decide on the institutional forms of such support.

The study included 14 families, 328 teacher-educators, and 80 doctors. Exploratory and diagnostic procedure was used in the study. A triangulation of research methods was used in the study to better understand and explore the life aspirations of young people suffering from APD. The study applied the individual case method and the diagnostic survey method. For the purposes of the study, the following were used: document analysis, scales, questionnaire surveys, free observation, as well as individual and in-depth interview techniques. The author's own questionnaire survey and analysis of the short essay "Who will I be when I grow up?" were used to study the life aspirations of the young people. Diagnosis of the functioning of the studied young people in the school environment was carried out through the use of such tools as the "Me and my school" questionnaire by Elżbieta Skrzypek-Śliwińska, the "Class

7:7624616355

towards me" and "Me towards the class" questionnaire (authors: Elżbieta Zwierzyńska, Andrzej Matuszewski) and the "Questionnaire of Educational Support" by Piotr Gindrich, while diagnosis of the family environment was accomplished through the use of, among others, the Scale of Parental Attitudes developed by M. Plopa - a version for parents and a version for young people. Social support could be assessed by means of the "Interpersonal Support Evaluation List- 40 v. General Population (ISEL- 40 v. GP)" adapted by Danuta Zarzycka, Bożena Śpila, Irena Wrońska, and Marta Makary-Studzińska. As for the studies involving teachers and doctors, questionnaire surveys were used (author's own questionnaires).

The practical aim of the study was to design an original brochure for parents in order to provide them with specific competences and knowledge about auditory processing disorders so that they can not only support their children better, but also benefit from the support offered. An original brochure was also written for medical practitioners with the aim of raising their awareness of APD, its consequences in terms of the everyday functioning of young people and the possibility of providing the patient with an appropriate document for granting a dedicated form of psychological and pedagogical support. In terms of organising and providing appropriate support to young people and their families, I have also written a series of training courses for teachers and professionals to broaden their knowledge of APD and outlining the possibilities of providing assistance.

The presented analyses have made it possible to determine the life aspirations of young people with auditory processing disorders, the possibilities of the social support provided, as well as the knowledge of teachers and doctors about APD and the forms and ways of providing psychological and pedagogical assistance. Therefore, the cognitive aim of the study (getting to know the life aspirations of young people diagnosed with APD) and the practical aim concerning the pedagogical practice have been achieved. Therefore, it is necessary to emphasise the usefulness of the conducted study in designing preventive and compensatory as well as rehabilitative and therapeutic activities in the aspect of, still not often noticed, problem of functioning of young people suffering from APD in the context of family, school, peer environment, and formation of life aspirations. The study is interdisciplinary, combining theoretical and practical perspectives against the background of pedagogy (especially social pedagogy and health pedagogy), psychology, and sociology.

Keywords: life aspirations, social support, social participation, auditory processing disorder (APD), young people, youth, adolescents, environmental conditions

8:3787913750

SPIS TREŚCI

ROZDZIAŁ I

PROBLEMATYKA ASPIRACJI- ANALIZA INTERDYSCYPLINARNEJ LITERATURY PRZEDMIOTU 23

1.1. Aspiracje- rodzaje, struktura i dynamika 23

1.2. Uwarunkowania aspiracji młodzieży 34

1.2.1. Konteksty uwarunkowań środowiskowych 34

1.2.2. Uwarunkowania osobowościowe (psychologiczne) 43

1.2.3. Uwarunkowania pedagogiczne 54

1.3. Zagadnienia wartości- przegląd stanowisk w literaturze przedmiotu 59

1.4. Przegląd wybranych badań nad aspiracjami 67

ROZDZIAŁ II

MŁODZIEŻ- JAKO KATEGORIA 78

2.1. Młodzież w ujęciu koncepcji naukowych 78

2.2. Młodzież- ujęcie wieloaspektowe 82

2.3. Obraz młodzieży współczesnej- charakterystyka 85

2.4. Tożsamość w ponowoczesności 92

ROZDZIAŁ III

WSPARCIE SPOŁECZNE- WYBRANE ZAGADNIENIA 101

3.1. Wsparcie społeczne- ujęcie definicyjne 101

3.2. Rodzaje wsparcia społecznego- konteksty interdyscyplinarne 103

3.2.1. Ujęcie strukturalne wsparcia społecznego 103

3.2.2. Ujęcie funkcjonalne (interakcyjne) wsparcia społecznego 106

3.3. Modele wsparcia społecznego 109

ROZDZIAŁ IV

ZABURZENIA PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO- IMPLIKACJE TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE 121

4.1. Zaburzenia przetwarzanie słuchowego- definicja 121

9:6694620222

4.2. Procesy przetwarzania słuchowego- charakterystyka 123
4.3. Etiologia zaburzeń przetwarzania słuchowego 125
4.4. Symptomatologia zaburzeń przetwarzania słuchowego..... 127
4.5. Proces diagnostyczny zaburzeń przetwarzania słuchowego 130
4.6. Rehabilitacja wyższych funkcji słuchowych w kontekście zaburzeń przetwarzania informacji słuchowej 137
4.6.1. Trening ukierunkowany na deficyt słuchowy 139
4.6.2. Narzędzia do treningu słuchowego..... 142
4.6.3. Przekształcanie środowiska szkolnego 148
4.6.4. Strategie kompensacyjne..... 152
ROZDZIAŁ V
METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH..... 154
5.1. Przedmiot, cel badań i problemy badawcze..... 155
5.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze..... 157
5.3. Charakterystyka terenu badań 168
5.4. Organizacja, przebieg i etapy badań..... 173
5.5. Charakterystyka grup badawczych..... 175
ROZDZIAŁ VI 184
ASPIRACJE ŻYCIOWE MŁODZIEŻY Z ZABURZENIAMI PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO I ICH UWARUNKOWANIA ŚRODOWISKOWE - KONTEKSTY WSPARCIA SPOŁECZNEGO – ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH ... 184
6.1. Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania w środowisku życia- analiza indywidualnych przypadków 184
- Podsumowanie 305
6.2. Wiedza i postrzeganie młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego przez nauczycieli 309
- Podsumowanie 329

10:5254823202

6.3. Udział lekarzy specjalistów w organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej jako formy wsparcia młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego 334

- Podsumowanie 341

PODSUMOWANIE I IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEJ 344

Bibliografia 352

Spis tabel 367

Spis wykresów 370

Aneksy 371

11:7728948198

Wykaz skrótów użytych w pracy:

ABR - rejestracja słuchowych potencjałów wywołanych pnia mózgu

ADHD- *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*- zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi

APD- *Auditory Processing Disorder*- zaburzenia przetwarzania słuchowego

ASHA- *American -Speech-Language-Hearing Association*- Amerykańskie Towarzystwo Mowy, Języka i Słuchu

BSA- *British Society of Audiology*- Brytyjskie Towarzystwo Audiologiczne

cABR- ABR rejestrowane dla mowy i innych złożonych dźwięków

CCC2- *Children's Communication Checklist*- kwestionariusz dotyczący trudności w komunikacji

Chaps- *Children's Auditory Processing Performance Scale*- kwestionariusz dotyczący trudności w przetwarzaniu słuchowym

COVID-19- *coronavirus disease 2019*- choroba zakaźna układu oddechowego wywołana zakażeniem wirusem SARS-CoV-2

CPRS- *Conners Parents Rating Scale*- kwestionariusz dotyczący deficytów uwagi i niewłaściwych zachowań

CS- *Compressed Speech*- test rozumienia mowy skompresowanej

CST - *Competing Sentences Test*- test zdań konkurencyjnych

CUN- Centralny Układ Nerwowy

CWT- *Competing Words Test*- test wyrazów konkurencyjnych

DDT- *Dichotic Digit Test*- dychotyczny test liczbowy

DLF- *Difference Limen for Frequency*- test dyskryminacji częstotliwości,

DLI- *Difference Limen for Intensity*- test dyskryminacji intensywosci

DPOAE- DP- Badanie otoemisji produktów zniekształceń nieliniowych ślimaka wywołane dwoma tonami

DPT -*Duration Pattern Test* - test sekwencji tonów o różnej długości

EW- *Filtratem Words*- test rozumienia słów filtrowanych *FPT- Frequency Pattern Test* - test sekwencji tonów o różnej wysokości

GIN- *Gaps In Noise test* - test wykrywania przerw

HINT- *Hearing In Nosie Test*- test rozumienia mowy w szumie dla dzieci i dorosłych

HSBC- badania *Heath Behaviour In School-Aged Children*

12:5535713852

ICF- *International Classification of Functioning, Disability and Health*- Międzynarodowoa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia

IID- *Interaural Intensity Diggerence*- międzyuszne różnicowanie intensywności

ISEL- 40 v. GP- *Interpersonal Suport Evaluation List- 40 v. General Population*- Skala Oceny Wsparcia Społecznego- w adaptacji Danuty Zarzyckiej, Bożeny Śpila, Ireny Wrońskiej oraz Marta Makary-Studzińskiej

IVH- *IntraVentricular Haemorrhage*- krwawienie dokomorowe

KWE- Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego

LAEP - *późne odpowiedzi korowe, potencjały długolatencyjne*

LD- *lerning difficulties*- trudności w uczeniu się

MLD- *Masking Level Difference*- test różnicy poziomów maskowania

MLR - *odpowiedzi o średnim czasie utajenia*

MMN- *fala niezgodności*

MNiSzW- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

OUN- Ośrodkowy Układ Nerwowy

P300- *rejestracja potencjałów poznawczych*

SARS-Co-V-19- wirus

Skala OG- skala ogólna w Kwestionariusuz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"

Skala OB- skala obojętność w Kwestionariuszu „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"

Skala ZG- skala zagrożenie w Kwestionariuszu „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"

Skala ND- skala niedoceniania w Kwestionariuszu „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"

Skala IZ- skala izolacja w Kwestionariuszu „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"

Skala EG- skala egocentryzm w Kwestionariuszu „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"

Skala AG- skala agresja w Kwestionariuszu „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"

SLI- *Specific Language Impairment*- specyficzne trudności w nauce

SNR- stosunku sygnału do szumu

SOC- *The sense of coherence*- poczucie koherencji

SPR-M- Skala Postaw Rodzicielskich-Matka;

SPR-O- Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

UW- Uniwersytet Warszawski

WS- wynik surowy

VOT- *voice-onset time*- odmienna kolejność występowania zjawisk akustycznych zachodzących w krtani podczas plozji i wibracji

SSWT - *Staggered Spondiatic Word Test*- test wyrazów o przestawionych akcentach

13:2086281429

TUS- Trening Umiejętności Społecznych

TZA- Trening Zastępowania Agresji

Quick SIN Test- szybki test rozumienia mowy w szumie

Wprowadzenie- uzasadnienie wyboru problematyki badawczej

Problematyka aspiracji stanowi przedmiot wielu dociekań badawczych, a w literaturze fachowej z zakresu psychologii, pedagogiki czy socjologii poświęcono im wiele miejsca. W kontekście ustawicznej i ciągłej zmiany cywilizacyjnej oraz przemian społeczno-kulturowych zagadnienie to nie traci na aktualności, a już sama wieloaspektowość i złożoność tego pojęcia budzi ciekawość poznawczą. Z kolei, rozwój i dynamika aspiracji na przestrzeni życia człowieka sprawiają, iż badania na ten temat winny być uzupełniane na bieżąco. Aspiracje stanowią bowiem ważny element w rozwoju osobowości człowieka, określają i determinują jego postępowanie. Są również definiowane jako zespoły dążeń wyznaczone przez hierarchie celów i wartości. Dzięki nim podejmowane są różne formy aktywności, które sprzyjają czynnemu uczestnictwu i zaangażowaniu w wykonywanie zadań realizowanych przez jednostkę[1]. Przyjęta przeze mnie definicja aspiracji życiowych określa je jako *zespoły celów, dążeń, zamierzeń i zainteresowań jednostki, które wpływają na jej zachowania i postawy, kształtują jej dalszą drogę życiową, zmieniają się pod wpływem prezentowanych wartości oraz są determinowane przez czynniki pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne,* co koresponduje z definicjami T. Lewowickiego, J. Szefer-Timoszenko czy J. Janowskiego [2], ale pozwala patrzeć na aspiracje życiowe szerzej, włączając w to oddziaływanie wartości i środowiska. To właśnie kształtowanie aspiracji jest „warunkiem zamierzonego zmieniania i doskonalenia środowiska społecznego[3]". Poziom, uwarunkowania i zakres aspiracji nie są obojętne, gdyż uchodzą za czynniki kulturotwórcze oraz kształtujące warstwy społeczne[4].

Z pojęciem aspiracji związane jest wspomniane już pojęcie wartości, które mogą stać się przedmiotem aspiracji, ale również przedmiot aspiracji może stać się ową wartością. Aspiracje stanowią wartości aktualnie nie posiadane, bądź takie, które wymagają ciągłego odnawiania. „Rzecz, własność, stan rzeczy może stać się przedmiotem aspiracji, jeżeli w subiektywnym odczuciu jednostki bądź w świetle obowiązujących ustaleń (norm) społecznych stało się wartością. Twórcą świata wartości jest zawsze człowiek[5]". Jednym ze

---

[1] W. Wróblewska, *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Białystok 2004, s. 72.
[2] por.: J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka*, Katowice 1981; A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977; T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
[3] J. A. Pieskowa, *Aspiracje życiowe wychowanków domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1993, nr 8, s. 346.
[4] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej,* red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 26.
[5] J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka*, Katowice 1981, s. 36.

15:5098522100

spojrzeń na tematykę aspiracji jest ujęcie kompleksowe, które łączy w swych definicjach zarówno kontekst psychologiczno-pedagogiczny, jaki i socjologiczny, co koresponduje z założeniami niniejszej autorskiej koncepcji badawczej. Poprzez aspiracje rozumie się zatem dążenia do osiągnięcia określonych, wytyczonych przez siebie celów oraz pragnienia człowieka związane z realizacją ambitnych planów i zadań[6]. W związku z powyższym są nimi „trwałe i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości oraz obiektów, jakie w życiu będzie chciała uzyskać”[7].

Przedmiot badań pracy badawczej i zarazem tematyka podjętych badań dotyczy aspiracji życiowych młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego oraz ich uwarunkowań środowiskowych oraz możliwości wsparcia społecznego. U podstaw założeń koncepcji badań własnych legło założenie, iż oddziaływania środowiskowo-społeczne są głównymi uwarunkowaniami aspiracji, ze szczególnym uwzględnieniem roli rodziny, jako środowiska wychowawczego, kształtującego postawy, kreującego opinie, formującego orientacje życiowe człowieka[8], grupy rówieśniczej, która poprzez normy grupowe wynikające z przyjętych wartości, wpływa na kształt sądów i opinii[9] oraz, z racji pełnionych funkcji wychowawczych i socjalizacyjnych, także i szkoły[10]. Klasyczna koncepcja pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, a także jej kontynuatorów, Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego oraz współczesnych badaczy respektowała i respektuje podstawowe idee: edukacji społecznej, jako jednego z elementów życia społeczno -kulturowego, ideę podmiotowości oraz ideę sprawiedliwości społecznej, która wyraża się w równym dostępie do warunków, w których rozwija się człowiek, ideę pomocniczości, która realizuje się poprzez działania społeczeństwa na rzecz jednostek, grup, środowisk potrzebujących pomocy[11]. Pojęcie środowiska należy do podstawowych pojęć pedagogiki społecznej, a Helena Radlińska zdefiniowała pedagogikę społeczną „jako naukę praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można je najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia,

---

[6] M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie,* Warszawa 1973, s. 31.
[7] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 13.
[8] Tamże, s. 23-27.
[9] E. Syrek, *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie,* Katowice 1986, s. 24.
[10] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 37-39.
[11] A. Przecławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zagadnienia i szanse,* [w:] *Pedagogika społeczna: kręgi poszukiwań*, red. A. Przecławska, Warszawa 1996, s. 11.

16:9305682189

wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowiska siła człowieka (…)”[12]. W tym miejscu warto zaznaczyć, że współczesny społeczno - ekologiczny (środowiskowy) model zdrowia zakłada, że człowiek pozostaje we wzajemnej skomplikowanej relacji z szeroko rozumianym środowiskiem. Wszystkie wymiary zdrowia (fizyczne, psychiczne społeczne, duchowe), jak i wszelkie elementy tego modelu są wzajemnie ze sobą powiązane funkcjonalnie. A zatem wiele czynników wpływa na zdrowie/chorobę jednostek i społeczności wskazując na nierówności w zdrowiu. Ewa Syrek podkreśla, że pedagogika społeczna spełnia rolę metateorii pedagogiki zdrowia wzbogacając i poszerzając swoje obszary badawcze o nowe konteksty postrzegania i analizowania problemów społeczno- środowiskowych. Natomiast środowiskowa edukacja zdrowotna to koncepcja praktycznego działania (funkcja prakseologiczna pedagogiki społecznej) w środowisku życia człowieka. Społeczno-ekologiczny model zdrowia oraz koncepcja środowiska w pedagogice społecznej stanowią teoretyczną podstawę pedagogiki zdrowia. Wyniki poznania naukowego, które podejmuje pedagogika zdrowia - w obszarze szeroko rozumianych zagadnień /problemów zdrowia- wzbogacają pedagogikę społeczną o wiedzę z zakresu kulturowych, społeczno-środowiskowych, zróżnicowanych i wieloaspektowych uwarunkowań zdrowia i choroby celem projektowania i organizowania zmian w środowisku życia człowieka sprzyjających zdrowiu i poprawie jakości życia[13]. A zatem zarówno zagadnienia związane z aspiracjami życiowymi, jak i ich środowiskowymi uwarunkowaniami mają wymiar interdyscyplinarny w kontekście teoretycznych koncepcji oraz problematyki badawczej podejmowanej przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych.

Poza wymienionymi czynnikami, na kształtowanie się aspiracji wpływ mają także wiek, płeć, zmiany rozwojowe psychiki w następujących po sobie okresach życia, funkcjonowanie w różnych grupach społecznych (społeczna osobowość jednostki), poziom wiedzy oraz samoocena, obraz samego siebie[14]. Na formułowanie dążeń wpływają także uwarunkowania kulturowe, osadzenie w tradycji czy aktywny udział w życiu społecznym. Dodatkowo krzewią one poczucie przynależności i wspólnoty oraz społeczną dojrzałość[15]. Ponadto socjalizacja koresponduje z tworzeniem sieci wsparcia społecznego wśród tzw.

---

[12] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław- Warszawa-Kraków 1961, s. 361.

[13] E. Syrek, *Teoretyczne podstawy współczesnej pedagogiki zdrowia jako subdyscypliny pedagogiki,* „Pedagogika społeczna” 2019, nr 2 (72), s. 9-21.

[14] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej,* red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 25-26.

[15] M. Dubis, *Młodzież wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu (na przykładzie licealistów z Podkarpacia)*, Kraków 2011, s. 54.

17:6880911973

„znaczących innych”[16]. Znaczenie tych czynników ulega jednak zmianie w poszczególnych stadiach rozwoju człowieka i wraz z jego uczestnictwem społecznym[17].

Okres dorastania spełnia kryteria nakładane nań przez społeczeństwo, jeśli czas ten (wyznaczony przez kolejne etapy nauki szkolnej) jest efektywnie wykorzystywany na zdobywanie i doskonalenie kulturowych składników kompetencji społecznego uczestnictwa, we wszystkich, bądź niektórych jej wymiarach. Stąd celem podjętych badań było poznanie aspiracji życiowych młodzieży z APD w kontekście uwarunkowań środowiskowych i wsparcia społecznego oraz modelowego postępowania w pracy terapeutycznej i wychowawczo-opiekuńczej dla rodziców i nauczycieli. Pośrednio to także próba przedstawienia i opisania sytuacji życiowej rodzin/ młodzieży z APD.

Praca składa się z sześciu rozdziałów ujętych w dwie części. Cztery pierwsze rozdziały mają charakter teoretyczny, zaś rozdział piąty przedstawia metodologię badań własnych. Rozdział szósty stanowi prezentację zgromadzonego materiału empirycznego. Treści zawarte we wszystkich częściach pracy wzajemnie się dopełniają, są połączone w logiczną całość.

Część pierwsza pracy stanowi jej podbudowę teoretyczną. **Rozdział pierwszy** koncentruje się wokół problematyki aspiracji i ich uwarunkowań w świetle interdyscyplinarnej literatury przedmiotu, także w kontekście wartości. Wskazane są tutaj rodzaje, struktura i dynamika aspiracji. Przeanalizowano także ich uwarunkowania (w kontekście aspiracji młodzieży jako grupy badanych) oraz zaprezentowano wybrane badania nad aspiracjami.

Zagadnienia zawarte w **rozdziale drugim** dotyczą analizy obrazu młodzieży współczesnej w kontekście pedagogiki społecznej oraz „młodzieży”, „młodości” jako wieloaspektowej kategorii w literaturze. Przedmiotem analiz w rozdziale drugim jest również specyfika okresu dorastania jako etapu w życiu człowieka, m. in. w kontekście pedagogiki społecznej. Szczególnie podkreślona zostaje tu rola środowiska w kształtowaniu tożsamości człowieka w ponowoczesnym świecie.

Środowisko życia jednostki, ze szczególnym uwzględnieniem powyżej wskazanych czynników, może być też ujmowane w aspekcie generowanego wsparcia społecznego względem swych członków[18]. Zagadnienie to zostało poruszone **w rozdziale trzecim**

---

[16] B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii,* Warszawa 2003, s. 152-154.
[17] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne,* Poznań 2004, s. 31-32; 52-57; zob. także: *Środowisko uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne*), red. nauk. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2018.
[18] *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie,* red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2005, s. 49-67.

18:9303062599

niniejszej pracy. Omówiono w nim definicje, rodzaje wsparcia społecznego oraz jego modele. Mechanizm regulujący społeczne uczestnictwo ma charakter socjalizujący jednostkę, zgodnie z ogólnie przyjętym w danym społeczeństwie systemem wartości, wzorem czy modelem życia społecznego. Aspekt sprawczości dokonujący się za pośrednictwem i przyczynkiem innych osób, ale i samej jednostki jest socjalizacyjnym aspektem społecznego uczestnictwa jednostki. Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną to znaczy, że diagnostyczne badania (np. środowiska życia) stanowią podstawę dla proponowanych dyrektyw zmian, których celem jest zmiana na lepsze, w kontekście działań społeczno-wychowawczych. Dlatego wsparcie społeczne ma tak istotne znaczenie w działaniach na rzecz jednostki i jego środowiska życia.

Wsparcie społeczne rozumiem jako interakcję, co można rozważać jako formę kontaktu interpersonalnego. Sprawia to, że uczestniczące w nim strony wpływają swoją indywidualnością na dynamikę tego procesu, warunki ewaluacji oraz na charakterystykę zachodzących interakcji[19]*. Wówczas istotą wsparcia społecznego jest wskazywanie danej osobie możliwości, wspieranie jej w rozwoju, poszerzanie horyzontów, co realnie wpływa na jej umiejętność sterowania swoim życiem, co wyraźnie wskazuje na podmiotowy charakter wsparcia społecznego, gdzie docenia się i dostrzega tożsamość oraz świadomość autonomii jednostki*[20]. Kompetencje społeczne nie są jednak tylko efektem zdobywania doświadczeń w kontaktach z innymi, ale są także wypadkową cech tożsamości społecznej danej osoby (status pochodzenia, przynależność grupowa, płciowa, etniczna), które mogą umożliwiać lub blokować podejmowane i kontynuowane przez jednostkę role społeczne. Co oczywiste, okres adolescencji wpływa na zdobywanie, kształtowanie i utrwalanie takich doświadczeń [21].

W kontekście możliwości podejmowania i realizacji pełnego uczestnictwa społecznego, w aspekcie oddziaływania na młodzież systemów szkolnych i uruchamianych przez nie procesów socjalizacji edukacyjnej[22], istotnym zagadnieniem okazują się *zaburzenia przetwarzania słuchowego (APD),* ich następstwa, wpływ i implikowane przez nie trudności w funkcjonowaniu młodzieży w rodzinie, w grupie rówieśniczej oraz w roli ucznia, co ujęte zostało w **rozdziale czwartym** rozprawy doktorskiej. Przytoczono w nim definicję zaburzeń przetwarzania słuchowego, charakterystykę APD, etiologię, symptomatologię oraz proces

---

[19] A. Mańka, *Profesjonalizacja oddziaływań pedagoga jako optymalizacja kontekstów wsparcia pedagogicznego,* [w:] *Niedoceniane obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu,* red. A. Stankowski, Katowice 2005, s. 128.
[20] cyt. za: A. Sakowicz-Boboryko, *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności,* Warszawa 2016, s. 27.
[21] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne,* Poznań 2004, s. 132-136.
[22] Tamże, s. 136.

19:1106570334

diagnostyczny zaburzeń przetwarzania słuchowego. W tym rozdziale opisano możliwości rehabilitacji wyższych funkcji słuchowych, omówiono istotę i metodykę prowadzenia kompleksowych treningów słuchowych, ale też inne strategie zaradcze, tj. przekształcenie środowiska szkolnego oraz strategie kompensacyjne.

Druga część pracy ma charakter empiryczny i obejmuje metodologię oraz analizę i interpretację badań własnych. W **rozdziale piątym** opisano nie tylko przedmiot, cel badań i problemy badawcze, ale także opisano metody, techniki i narzędzia badawcze, w tym zastosowane podczas badań autorskie kwestionariusze ankiety do badania aspiracji życiowych młodzieży oraz do badania nauczycieli i lekarzy w kontekście postrzegania uczniów z APD, wiedzy na temat zaburzeń przetwarzania słuchowego oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowanej dla uczniów z APD. W tym rozdziale ujęto także charakterystykę terenu badań, opis organizacji przebiegu i etapów badań (w tym złożenie wniosku do Wydziałowej Komisji Etyki Badań Naukowych (wówczas Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego) z prośbą o wyrażenie opinii na temat przestrzegania zasad etyki badań naukowych w opracowanym projekcie procedury badań własnych. Otrzymano opinię pozytywną *(zob. aneks 16)*.

W **rozdziale szóstym** omówiono wyniki badań własnych. Analizy i interpretacje podjęte w tym rozdziale skupiają się wokół trzech, wzajemnie powiązanych obszarów badawczych. Treścią pierwszego uczyniono analizę indywidualnych przypadków w zakresie aspiracji życiowych młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego w środowisku życia w kontekście wsparcia społecznego. Przedstawiono w nim skutki występowania tych specyficznych dysfunkcji w obrębie modalności słuchowej odnoszą się wtórnie do problemów w komunikacji[23] oraz znacznie zaburzonych relacji społecznych i funkcjonowania w sferze emocjonalnej, w tym z poczuciem własnej wartości[24].

Ze względu na konsekwencje mierzenia się w codziennej rzeczywistości ze skutkami zaburzeń przetwarzania słuchowego, poruszono aspekt wsparcia społecznego udzielanego młodzieży i jej rodzinie. W tym kontekście, wsparcie należy rozpatrywać, jako rodzaj interakcji społecznej gwarantującej jednostce dostarczenie przez inne osoby, zasobów wspomagających ją w trudnych chwilach oraz jako stopień doświadczanego przez jednostkę

[23] J. Rostkowska, J. Kobosko, K..L. Kłonica, *Problemy emocjonalno-społeczne i behawioralne u dzieci z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (CAPD) w ocenie rodziców,* „Nowa Audiofonologia" 2013, nr 2(1), s. 29-35.

[24] M.M. Topolska, A.Z. Gregorek, *Problemy edukacyjne a ośrodkowe procesy słuchowe u dzieci*, [w:] „Otorynolaryngologia" 2015, nr 14(1), s. 41-7.

20:9697984150

rzeczywistego wsparcia społecznego[25]. Istotne jest tutaj także przekonanie człowieka o przynależności do danej sieci wsparcia społecznego, co determinuje stopień zadowolenia z otrzymywanego wsparcia i pozwala określić jego poziom[26]. Pod tym względem wsparcie społeczne oferowane młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, ma związek z jej poczuciem tożsamości, odporności na stres, posiadanymi kompetencjami społecznymi, poziomem samooceny oraz z poczuciem koherencji[27]. Według koncepcji J. Hous'a, wsparcie społeczne przybiera także formę wsparcia oceniającego, które polega na przekazywaniu pozytywnej informacji zwrotnej, co skutkuje wyższą samooceną, samoakceptacją i poczuciem własnej wartości. Teoria ta znajduje zastosowanie m.in. w badaniach dotyczących postrzeganego przez uczniów wsparcia ze strony nauczycieli[28].

Jednak, by nauczyciele mogli owego wsparcia udzielać[29], winni posiadać wiedzę na temat istoty i skutków zaburzeń przetwarzania słuchowego. Poznanie opinii pedagogów na temat uczniów z APD stwarza możliwość wykorzystania zgromadzonej wiedzy w projektowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz postępowania terapeutycznego. Jest to dla mnie ważne, ponieważ w swojej codziennej pracy zajmuję się terapią logopedyczną i pedagogiczną m.in. dzieci z APD. Aby móc wypracować propozycję modelowego postępowania z uczniem należy poznać też sposób postrzegania młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego przez nauczycieli. Ten aspekt stanowi drugi obszar badań.

Opisując i analizując aspiracje życiowe młodzieży z APD ważne jest również, by uświadomić nauczycielom, terapeutom, ale także dyrektorom, organom prowadzącym placówki oświatowe czy ustawodawcom decydującym o kształcie prawa oświatowego, złożoność problemów, z którymi każde z dzieci cierpiących na zaburzenia przetwarzania słuchowego musi się mierzyć. Oprócz trudności wynikających z charakterystyki samego zaburzenia i związanych z nim problemów w uczeniu się, dzieci z APD mają nierówne szanse w ubieganiu się o orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Część Poradni

---

[25] H. Sęk, *Wsparcie społeczne – co robić, aby stało się pojęciem naukowym?,* „Przegląd Psychologiczny" 1986, nr 29 (3), s. 791–800.

[26] H. Sęk, *O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego*, [w:] *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia*, red. I. Cierpiałkowska, H. Sęk, Poznań 2001. s. 13-32.

[27] cyt. za: I. Heszen- Niejodek, *Psychologia zdrowia jako dziedzina badań i zastosowań praktycznych,* [w:] *Psychologia zdrowia,* red. I. Heszen-Niejodek, H. Sęk, Warszawa 1997, s. 37; por. H. Sęk, *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej,* [w:] *Psychologia kliniczna,* red. H. Sęk, Warszawa 2005, s. 46.

[28] P. Gindrich, *Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE)- struktura i cechy psychometryczne narzędzia,* „Przegląd Pedagogiczny" 2014, nr 1, s. 153-156.

[29] E. Kochanowska, *W poszukiwaniu modelu pedagogicznego wspierania rodziny przez szkołę,* [w:] *Rodzina w świetle zagrożeń realizacji dotychczasowych funkcji. Szkice monograficzne,* Red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik, Katowice 2010, s. 25.

21:3108929132

Psychologiczno-Pedagogicznych nie uznaje bowiem zaburzeń przetwarzania słuchowego za „słabosłyszenie[30]". Pod uwagę brane są jedynie wyniki badań słuchu obwodowego, które w tym przypadku zawsze będą prawidłowe. Nie zwraca się uwagi na diagnozę funkcjonalną[31], która pokazuje aktualny poziom rozwoju ucznia w wielu sferach wpływających m.in. na nabywanie umiejętności szkolnych. Dzieci czy młodzież z zaburzeniami przetwarzania słuchowego będą niejednokrotnie funkcjonować podobnie jak osoby słabosłyszące. Rozbieżność w zajmowanych stanowiskach, w zależności od regionu kraju, osobistych przekonań i podjętych decyzji dyrektorów placówek, które zmieniają się z dnia na dzień, na podstawie nie wiadomo czego, skutkuje niesprawiedliwym traktowaniem wielu uczniów, podczas gdy ich koledzy w innej części Polski nie mają żadnego problemu w otrzymaniu pomocy w postaci wspomnianego dokumentu.

Będąc pracownikiem Poradni Psychologiczno-Pedagogiczej, zajmując się m.in. diagnozowaniem oraz terapią zaburzeń przetwarzania słuchowego wielokrotnie doświadczałam powyżej opisanych sytuacji. Jednocześnie, niestety nie miałam możliwości podjęcia polemiki z pracownikami nadrzędnej placówki wydającej stosowne Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, niejednokrotnie pomimo stosownego zaświadczenia lekarskiego. Stąd, trzeci obszar badawczy stanowi udział lekarzy specjalistów w organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z APD. W mojej codziennej pracy nierzadko zdarzały się bowiem sytuacje, w których to tylko podpis lekarza

---

[30] Między innymi z takim rozpoznaniem można uzyskać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego- przyp. autora; zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015 poz. 1113; http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150001113 (data dostępu 1.04.2017.).
Problemem jest również stosowana nomenklatura oraz niejasne i niejednorodne ustalenia terminologiczne funkcjonujące w środowiskach poszczególnych specjalistów zajmujących się dzieckiem z uszkodzonym słuchem; zob.: B. Trębicka-Postrzygacz, A. Antas, *Wokół zagadnień terminologicznych w surdopedagogice,* „Rozprawy Społeczne" 2012, nr 1 (VI), s. 31-42.

[31] Szczególną wagę przykłada do tego, wdrażana do stosowania m.in. w Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), dzięki której niepełnosprawność (także w kontekście wydawania Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego) jest rozpatrywana w aspekcie upośledzenia danej funkcji organizmu, wskazuje na funkcjonalne aspekty zdrowia o charakterze neutralnym, czy też czynniki kontekstowe, jak środowiskowe, osobowe, społeczne i kulturowe, mające wpływ na poczucie niepełnosprawności. Klasyfikacja ta winna wesprzeć możliwości człowieka odchodząc od postrzegania niepełnosprawności, jako tej uwarunkowanej anatomicznie, a kładąc nacisk na funkcjonowanie człowieka w środowisku życia. Podejście to jest nastawione na profilaktykę i wczesną interwencję oraz na udzielenie odpowiedniego wsparcia społecznego. Klasyfikacja ICF jest zgodna z Konwencją o Prawach Osób Niepełnosprawnych (przyjętą przez ONZ 13 grudnia 2006 roku, rez.61/106), cyt. za: A. Wilmowska-Pietruszyńska, D. Bilski, *ICF jako narzędzie ilościowej oceny naruszenia sprawności w orzekaniu dla potrzeb zabezpieczenia społecznego,* „Orzecznictwo Lekarskie" 2010, nr 7 (1), s. 1-13, http://www.ol.21net.pl/pdf/ole-2010/ole-2010-1-001.pdf (data dostępu: 20.05.2017.); por. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe_spr.pdf (data dostępu 20.05.2017.);
por.:
https://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icf_polish_version_56a8f7984213a.pdf (data dostępu 20.05.2017).

22:7608592874

specjalisty ważył na otrzymaniu przez dziecko, młodzież adekwatnej pomocy z uwagi na dany deficyt słuchowy. Analiza badań, konkretnych przypadków moich podopiecznych, rozmowy z rodzicami i nauczycielami skłoniły mnie do zgłębienia problemu i m.in. podjęcia badań naukowych, których wyniki, ale też implikacje społeczno-pedagogiczne oraz wnioski z nich płynące zaprezentowano w niniejszej pracy. Jestem przekonana, że poznanie aspiracji młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego stworzy możliwość kształtowania, zmiany i rozpatrywania/analizowania powyższego zagadnienia z perspektywy otrzymywanego wsparcia społecznego, obrazu samego siebie i preferowanej hierarchii wartości.

23:4261659400

ROZDZIAŁ I
PROBLEMATYKA ASPIRACJI- ANALIZA INTERDYSCYPLINARNEJ LITERATURY PRZEDMIOTU

1.1. Aspiracje- rodzaje, struktura i dynamika

Ze względu na złożoność samego pojęcia „aspiracji" są one różnie definiowane i ujmowane w zależności od przyjmowanych kryteriów, podejścia metodologicznego badaczy oraz złożoności problematyki, której dotyczą. Najczęściej aspiracje są przedmiotem badań pedagogów, psychologów oraz socjologów, i takie ujmowanie kwestii aspiracji warto prześledzić.

Według definicji zaczerpniętej ze *Słownika współczesnego języka obcego* aspiracje to „cele, które ktoś stawia przed sobą; wymagania, ambicje; ogromne, skromne, wyższe aspiracje; dążenie do samorealizacji w jakiejś dziedzinie; pragnienie osiągnięcia niepospolitych, ambitnych celów; ambicje: artystyczne, naukowe"[32]. *Wielka encyklopedia powszechna* z kolei dzieli aspiracje na potoczne i psychologiczne. W rozumieniu potocznym definiuje je jako „pragnienie czegoś: dążenie do czegoś", natomiast ujęcie psychologiczne utożsamia aspiracje z „dążeniem do osiągania określonych sobie celów, pragnienie realizacji wyższych wartości, jak różnego rodzaju ideały życiowe, światopoglądowe"[33].

Norbert Sillamy w *Słowniku psychologii* podaje, iż aspiracje to: „(…) ogół skłonności popychających człowieka w stronę jakiegoś ideału, pragnienie osiągania czegoś znaczącego. W odniesieniu do jakiejś czynności mówi się o aspiracjach, gdy zrealizowanie jakiejś czynności jest dla jednostki równoznaczne ze zrealizowaniem swoich możliwości. To, czy oceniamy naszą działalność jako sukces, czy niepowodzenie, zależy od wyniku, jaki chcielibyśmy osiągnąć, oraz od tego, jaki cel wytyczamy sobie, podejmując dane przedsięwzięcie"[34]. Aspiracje stanowią również ważny element w rozwoju osobowości człowieka i są określane mianem stymulatorów jego działania. Aspiracje „są dynamiczne, zmieniają swoją strukturę, narastają lub wygasają w stosunku do rozmaitych wartości społecznych, dynamicznie zmieniają się i kształtują wraz z rozwojem osobowości danej

[32] B. Dunaj, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Kraków 2001, s. 32.
[33] *Wielka encyklopedia powszechna*, przew. Kom. Red. B. Suchodolski, Warszawa 1962, s. 417.
[34] N. Sillamy, *Słownik psychologii,* tłum. K. Jarosz, Katowice 1994, s. 25.

24:2042143210

jednostki”[35]. Ta zmienna osobowościowa, bazująca na percepcji własnych doświadczeń, wyników i ocen działania człowieka sprawia, iż aspiracje spełniają dużą rolę w kształtowaniu się samooceny, co wiąże się z poziomem aspiracji jednostki[36]. Aspiracje mogą być traktowane również, jako modelowe efekty działania, uświadamiane przez daną osobę w formie pragnień, stanowiąc tym samym składniki „ja idealnego”[37]. U podłoża aspiracji leżą potrzeby jednostki i wartości, które wyznaje i którymi kieruje się w życiu. Aspiracje można ujmować również jako: „kategorię potrzeb świadomych odnoszących się do przedmiotów i wartości aktualnie nieposiadanych lub takich, które wymagają stałego odnawiania, a są uznawane za godne pożądania”[38]. Takie podejście jest charakterystyczne dla psychologów, których interesują przede wszystkim przeżycia człowieka, jego pragnienia oraz stany towarzyszące tym dążeniom i motywy, którymi kieruje się jednostka przy podejmowaniu decyzji czy osiąganiu swoich celów[39].

Co niezwykle istotne przy omawianiu kwestii aspiracji, psychologowie zupełnie różnie podchodzą do kwestii aspiracji i oczekiwań, które to mają dla nich zgoła odmienne znaczenie. Aspiracje i oczekiwania mogą bowiem ze sobą korelować lub być całkowicie rozbieżne, ponieważ aspiracje łączą się z czymś pożądanym, natomiast oczekiwania dotyczą stanów przewidywanych lub spodziewanych. Aspiracje można uznawać za składnik „ja idealnego”, zaś oczekiwania łączy z „ja realnym”, jednak wyróżnia tylko jeden rodzaj aspiracji, a mianowicie aspiracje życzeniowe, czyli pragnienia. W tym przypadku nie bierze się pod uwagę aspiracji działaniowych (dążeń), ponieważ, jego zdaniem, podobnie jak oczekiwania wchodzą one w skład „ja realnego”, czyli dotyczą przewidywań przyszłego stanu lub wyniku działania[40]. Z kolei inne ujęcie podaje aspiracje dotyczące stanów pożądanych, czyli aspiracje życzeniowe będące składnikiem „ja idealnego” oraz aspiracje działaniowe, czyli odnoszące się do wyników działań i stanów zamierzonych (składnik „ja realnego”).

Podczas opisywania problematyki aspiracji socjologowie chętnie korzystają z określeń właściwych dla koncepcji psychologicznych, jednak definiowanie przez nich aspiracji jest inne od podejścia psychologicznego. Socjologowie bowiem definiują aspiracje jako zespoły dążeń i pragnień człowieka. Charakterystyczne dla tego podejścia jest większe

---

[35] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii,* Warszawa 1965, s. 78.
[36] J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria decyzji,* Warszawa 1977, s. 32.
[37] W. Łukaszewski, *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne,* Warszawa 1974, s. 14.
[38] A. Kłoskowska, *Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej, :Studia Socjologiczne” 1970, nr 3*, s. 8.
[39] M. Dubis, *Młodzież wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu (na przykładzie licealistów z Podkarpacia),* Kraków 2011, s. 36.
[40] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości,* Wrocław 1980, s. 13-14.

25:3921543530

zainteresowanie obiektami ludzkich pragnień aniżeli samą istotą aspiracji[41]. Aspiracje definiuje się jako „(…) zespół dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów, które jednostka akceptuje oraz definiuje jako ważne, i które przesądzają o jej planach życiowych”[42]. Postrzegać je można jako zainteresowania jednostki lub grupy, które będą realizowane[43]. W kontekście aspiracji mówi się także o „potrzebach, dążeniach i zainteresowaniach, które jednostka planuje realizować, pretenduje do ich zaspokajania w określonym czasie i warunkach przy pomocy działania własnego, innych ludzi bądź własnego i innych”[44]. Oprócz aspiracji wyróżnia się także na istnienie tzw. pseudoaspiracji, czyli marzeń i fantazji, których konsekwencją nie jest realne działanie. Pośrednio mogą jednak decydować o rzeczywistych zachowaniach człowieka[45].

Ujęcie pedagogiczne ukazuje problematykę aspiracji z perspektywy podejmowanych celów wychowania oraz kształcenia, a także wpływu procesu dydaktycznego i wychowawczego na dzieci i młodzież. „(…) Aspiracje –to dążenie do osiągania celów, do realizacji jakiś ideałów życiowych. Niektórzy badacze łączą aspiracje z potrzebami, a inni oddzielają jedne od drugich, zakładając, że aspiracje jak gdyby wyprzedzają same potrzeby, wiążą się natomiast z motywacją zadań stawianych sobie przez jednostkę”[46]. Ponad to aspiracje silnie determinują zachowanie człowieka, determinują jego plany życiowe, a także wytyczają kierunki jego działania, przez co wpływają na osiągnięcia szkolne uczniów, na wybór ścieżki zawodowej, podejmowaną aktywność społeczną i kulturalną oraz nawiązywane kontakty międzyludzkie[47]. Poza tym dzięki badaniom aspiracji uczniów możliwa jest weryfikacja, ocena oraz ewentualna modyfikacja hierarchii celów młodzieży założonej przez nauczycieli oraz porównanie ich z systemem wartości podopiecznych. Możliwe jest także ustalenie rodzaju i zakresu oddziaływań opiekuńczo- wychowawczych oraz podjęcie działań profilaktycznych[48].

Jednym ze spojrzeń na tematykę aspiracji jest ujęcie kompleksowe, które łączy w swych definicjach zarówno kontekst pedagogiczny, psychologiczny, jaki i socjologiczny, co koresponduje z założeniami mojej pracy badawczej**.** Przykładem takiego ujęcia jest

---

[41] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, 1977, s. 32.
[42] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, s. 40.
[43] M. Łoś, *Aspiracje a środowisko,* Warszawa 1972, s. 12-13.
[44] B. Gołębiowski, *Dynamika aspiracji,* Warszawa 1977, s. 83.
[45] Tamże, s. 83.
[46] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 25.
[47] M. Bryzek, *Aspiracje zawodowe młodzieży*, [w:] *Praca w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy,* red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Antykwa, Opole-Dobieszków 2002, s. 81.
[48] A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym,* Kraków-Katowice 2013, s. 53.

26:9283372478

postrzeganie aspiracji jako dążeń do osiągnięcia określonych, wytyczonych przez siebie celów oraz pragnienia człowieka związane z realizacją ambitnych planów i zadań[49]. Z tej perspektywy, mianem aspiracji określa się „trwałe i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości oraz obiektów, jakie w życiu będzie chciała uzyskać"[50]. Przyjmuje się trzy sposoby rozumienia pojęcia aspiracji, tj. aspiracje P (charakterystyczne dla psychologów), aspiracje S (cechujące socjologów) oraz aspiracje C (określające aspiracje w ramach ogólnej wiedzy o człowieku). Aspiracje P to pragnienia lub dążenia o określonym natężeniu, które są związane z zaspokajaniem pewnych potrzeb lub są nakierowane na realizację określonego celu. Z kolei aspiracje S, to zespół dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów, które jednostka akceptuje, które są dla niej ważne i które determinują jej plany życiowe. Aspiracje C natomiast to dążenia człowieka i powszechnie pożądane przez ludzi obiekty[51].

W nurcie badań pedagogicznych, aspiracje traktuje się jako zjawisko wieloaspektowe, tożsame z pragnieniami, planami oraz marzeniami, które to mogą, ale nie muszą zostać zrealizowane przez daną osobę, aspiracje ujmowane jako gotowość do działania i osiągania wyznaczonych celów oraz aspiracje nazwane dążeniami[52]. Podkreśla się, że aspiracje można rozpatrywać w kategoriach psychologicznych, filozoficznych, socjologicznych i prakseologicznych. W ujęciu psychologicznym aspiracje to dążenia człowieka do zajęcia korzystnej pozycji na skali wartości, w ujęciu filozoficznym aspiracje wiążą się z samymi wartościami, gdyż dzięki nim można wnioskować o wartościach. W ujęciu socjologicznym aspiracje są związane ze środowiskowymi uwarunkowaniami oraz z rolą środowiska w kształtowaniu i przekształcaniu celu działań w aspiracje. Z kolei, cele zdeterminowane przez układ wartości i właściwości sytuacji, w której znajduje się człowiek oraz przez subiektywne percepowanie własnych możliwości i wyznawane przez jednostkę wartości to charakterystyka ujęcia prakseologicznego[53].

Ze względu na interdyscyplinarne ujęcie omawianego przeze mnie zagadnienia dotyczącego realizacji aspiracji życiowych młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, *aspiracje będą przeze mnie definiowane jako zespoły celów, dążeń, zamierzeń i zainteresowań jednostki, które wpływają na jej zachowania i postawy, kształtują jej dalszą*

---

[49] M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie,* Warszawa 1973, s. 31.
[50] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 13.
[51] Tamże, s. 32.
[52] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, s. 11-14.
[53] J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka,* Katowice 1981, s. 7-8.

27:5308964915

drogę życiową, zmieniają się pod wpływem prezentowanych wartości oraz są determinowane przez czynniki pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne.

Niezależnie od zajmowanego stanowiska oraz ujęcia definicyjnego należy przyznać, iż dzięki posiadanym aspiracjom podejmowane są różne formy aktywności, które sprzyjają czynnemu uczestnictwu i zaangażowaniu w wykonywanie zadań realizowanych przez jednostkę[54]. W swej treści obejmują także przekonania o własnych możliwościach, które przesądzają o efektach podjętej aktywności[55]. Poza tym każdy człowiek posiada własny, indywidualny zespół aspiracji, a ich ukształtowanie jest „warunkiem zamierzonego zmieniania i doskonalenia środowiska społecznego[56]". Poziom, uwarunkowania i zakres aspiracji nie są obojętne, gdyż uchodzą za czynniki kulturotwórcze oraz kształtujące warstwy społeczne[57].

Ze względu na wielość definicji, podejść metodologicznych, kontekstów i ujęć tematyki dotyczącej aspiracji, w literatura przedmiotu podaje wiele podziałów aspiracji ze względu na różne kryteria. Należą do nich:

- poziom aspiracji,
- relacje między poziomem aspiracji a możliwościami ich zaspokajania,
- związki aspiracji z działaniem,
- okres realizacji aspiracji,
- trwałość i zmienność aspiracji,
- związek aspiracji ze świadomością,
- przedmiot i treść aspiracji[58].

Przez **poziom aspiracji** można rozumieć „rezultat działania przewidywany przez osobę wykonującą zadanie lub realizującą jakiś cel"[59] lub „przewidywany przez podmiot rezultat jego działań skierowanych na osiągnięcie nakreślonego sobie celu"[60]. W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy podziały dotyczące poziomu aspiracji. Przewidywany lub spodziewany wynik działań człowieka to cecha ujęcia psychologicznego. W rozumieniu socjologicznym poziom aspiracji jawi się jako rozpatrywanie aspiracji na tle pragnień i dążeń grup społecznych, gdzie aspiracje tychże grup stają się punktem odniesienia. Miarą poziomu

---

[54] W. Wróblewska, *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Białystok 2004, s. 72.
[55] *Słownik Psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985, s. 25.
[56] J. A. Pieskowa, *Aspiracje życiowe wychowanków domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1993, nr 8, s. 346.
[57] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej,* red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 26.
[58] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 23,24; T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, s. 24-28.
[59] *Wielka encyklopedia powszechna*, przew. kom. red. B. Suchodolski, Warszawa 1962, s. 417.
[60] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 63.

28:8737328330

aspiracji jest miejsce osób badanych w systemie stratyfikacyjnym danej społeczności. Zdaniem badaczy samo istnienie stratyfikacji stwarza jednostce możliwość do wspinania się po drabinie hierarchii społecznej i jej utrzymywanie na odpowiednim poziomie wedle swojego uznania[61]. W ujęciu pedagogicznym poziom aspiracji definiowany jest podobnie do ujęcia socjologicznego, z tym że towarzyszą temu rozważania na temat wartości i aspiracji kulturowych[62]. Może on zatem być spodziewanym lub przewidywanym wynikiem działania lub wykonania danej czynności, jak również poznawanym poprzez doświadczenie wskaźnikiem celu działania[63] oraz „spodziewany z góry przez daną osobę wynik własnej czynności"[64].

Trzy rodzaje poziomów aspiracji wyróżnia A. Janowski. Pierwszy z nich to poziom aspiracji P (adekwatny dla psychologów), czyli przewidywany przez jednostkę przyszły wynik jej akcji lub działalności, w przypadku gdy realizacja tego działania ma zaspokoić potrzeby danej osoby lub przybliżyć ją do wybranych przez siebie celów, poziom aspiracji S (ujęcie socjologiczne), gdzie jest to stan aspiracji określany w kategoriach wysoki lub niski w porównaniu z innymi grupami społecznymi oraz poziom aspiracji C (cechujący osoby uogólniające wiedzę na temat aspiracji). Poziom aspiracji C łączy zależności między poziomem aspiracji P oraz poziomem aspiracji S[65]. Aspiracje można także rozpatrywać w aspekcie subiektywnym i obiektywnym. W aspekcie subiektywnym, poziom aspiracji jest postrzegany jako mechanizm regulacji stosunków człowieka z otoczeniem, prowokuje działanie zmierzające do osiągnięcia danego celu lub wstrzymuje aktywność jednostki. Obiektywny aspekt poziomu aspiracji to stosunek wyniku przewidywalnego (oczekiwanego) do uzyskanego (rzeczywistego). Jeśli wynik idealny będzie równy spodziewanemu to poziom oczekiwań będzie identyczny jak poziom aspiracji[66].

Poziom aspiracji to cel[67], który jednostka chce osiągnąć, a powodzenie w tej materii rozumie jako sukces, niepowodzenie zaś jako porażkę[68]. W przypadku powodzenia i pomyślności jednostka stawia przed sobą wysokie cele, podczas gdy każda porażka czy niepowodzenie aspiracje te obniża. Poziom aspiracji do danej wartości społecznej to pułap jaki jednostka chce osiągnąć w stosunku do innych jednostek. Poziom aspiracji życiowych to

---

[61] S. M. Lipsnet, R. Bendix, *Ruchliwość społeczna w społeczeństwie przemysłowym,* tłum. A. Gella, Warszawa 1964, s. 243.
[62] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, s. 22-24.
[63] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 11-14.
[64] M. Tyszkowa, *Problemy psychologicznej odporności dzieci i młodzieży*, Warszawa 1972, s. 59.
[65] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* Warszawa 1977, s. 11-14.
[66] J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka,* Katowice 1981, s. 16.
[67] cyt. za: J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria decyzji,* Warszawa1977, s. 32.
[68] E. R. Hilgard, *Wprowadzenie do psychologii,* Warszawa1967, s. 985.

29:2886572165

suma poziomów aspiracji do poszczególnych wyznawanych wartości społecznych[69], co wiąże poziom aspiracji z oceną osobistych doświadczeń danej osoby, które dają jej poczucie sukcesu lub niepowodzenia[70]. Poziom aspiracji jest również „regulatorem ludzkiego zachowania w sytuacji zadaniowej"[71]. Literatura fachowa wyodrębnia różne czynniki określające poziom aspiracji, czyli: sukcesy lub niepowodzenia doświadczane przez jednostkę, normy grupy, samoocena jednostki oraz procesy motywacyjne[72].

Ze względu na poziom można wyróżnić także aspiracje wysokie, przeciętne i niskie[73], przy czym należy stwierdzić, że „(…) w socjologii mówi się o wysokich i niskich aspiracjach, porównując je z aspiracjami przeciętnymi dla danego stanowiska, grupy lub kategorii społecznej czy też standardami ogólnie przyjętymi. W psychologii zaś wysokie lub niskie aspiracje utożsamia się ze stosunkiem aspiracji danego osobnika do jego możliwości lub osiągnięć"[74]. Zgodnie z relacją aspiracji z możliwościami, proponuje się rozgraniczenie pomiędzy aspiracjami zawyżonymi, realistycznymi (adekwatnymi) oraz zaniżonymi, co uwzględnia kryterium realizacji aspiracji do możliwości, jakie posiada jednostka. Aspiracje zawyżone mają miejsce wówczas, gdy jednostka podejmuje działanie, które przekraczają jej możliwości. Aspiracje realistyczne występują wtedy, gdy jednostka jest w stanie wykonać podjęte przez siebie zadania, lecz wymagają one od niej pewnego wysiłku. W sytuacji, gdy dana osoba podejmuje działania znacznie poniżej sowich możliwości ma do czynienia z aspiracjami zaniżonymi. Brak podejmowania trudniejszych zadań może być konsekwencją zbyt małej wiary ze własne możliwości, zbyt niskiej samooceny, brakiem możliwości, umiejętności oraz obawy przed porażką[75].

Mając na uwadze **związek aspiracji z działaniem**, można wyróżnić aspiracje życzeniowe i działaniowe. Ten rodzaj aspiracji koreluje z celem w formie marzeń lub czynów. Aspiracje życzeniowe pozostają najczęściej w sferze pragnień, odpowiadają „ja idealnemu", nie muszą podlegać spełnieniu, gdyż są ukierunkowane na cele idealne. Aspiracje działaniowe z kolei są dążeniami, zamierzeniami i odpowiadają „ja realnemu". To one pobudzają ludzi do powzięcia konkretnych działań, które są przez jednostkę oceniane

---

[69] J. Kupczyk, *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym,* Poznań 1978, s. 6-7.
[70] A. Sokołowska, *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych,* Warszawa 1967, s. 13.
[71] J. Sokołowska, *Geneza i konsekwencje rozbieżności między celami życzeniowymi a realistycznymi w sytuacji zadaniowej,* Wrocław 1984, s. 32.
[72] H. Misiewicz, *Poczucie własnej wartości u młodzieży,* Warszawa 1983, s. 23.
[73] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 25.
[74] M. Łoś, *Motywacyjne i emocjonalne uwarunkowania poziomu aspiracji,* „Studia Socjologiczne" 1971, nr 2, s. 155-174.
[75] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 25.

30:8965938856

jako stymulator do podjęcia określonej aktywności. Poziom życzeniowy aspiracji zwykle przewyższa poziom działaniowy[76].

Kolejne kryterium według którego aspiracje są rozpatrywane w literaturze przedmiotu to **czas niezbędny do ich realizacji**. W tym wypadku wyróżnia się aspiracje aktualistyczne oraz perspektywiczne. Pierwsze z nich to inaczej pragnienia i zamierzenia realizowane w nieodległej przyszłości, które definiuje się jako doraźne, bliższe. Aspiracje perspektywiczne z kolei badacz ten określa jako życiowe, czyli pragnienia i zamierzenia dotyczące przyszłego działania[77]. Są to więc cele i pragnienia dalsze, które jednak są składnikiem planu życiowego danej osoby i zdają się być nadrzędne wobec aktualnie wykonywanych zadań[78]. Według Teresy Hejnickiej – Bezwińskiej **„plany życiowe"** to skonkretyzowany obraz własnego życia, jego preferowaną i zarazem realizowaną koncepcją. Jest wizją przyszłego życia skonstruowaną na podstawie zinternalizowanego systemu wartości, uwzględniającą życzenia i pragnienia zweryfikowane poprzez ocenę własnych możliwości i aktualnych szans tworzonych przez sytuację społeczną[79].

Ze względu na **czas trwania** aspiracje perspektywiczne mogą podlegać zmianom. Stąd wyróżnia się aspiracje przejściowe i trwałe. Wówczas mówi się także o poziomej i pionowej ruchliwości aspiracji. Ruchliwość pozioma aspiracji dotyczy wielkości zmian, natomiast pionowa odnosi się do wielkości zamierzonych lub pożądanych zmian w hierarchii społecznej czy prestiżu zawodowym. W zależności od tych zmian, mówi się również o dużej lub małej ruchliwości aspiracji, która ma związek z ich dynamiką w zależności od branych pod uwagę kryteriów[80].

Uwzględniając kryterium **związku aspiracji ze świadomością** wyróżnia się aspiracje:

- uświadomione- dotyczą celów, które dana osoba chce lub zamierza osiągnąć;
- latentne- aspiracje nieuświadomione, o których można wnioskować na podstawie wypowiedzi lub hierarchii wartości jednostki[81].

Ze względu na **przedmiot** można wymienić aspiracje ukierunkowane na osiągnięcie pewnego stanu oraz aspiracje ukierunkowane na osiągnięcie danego przedmiotu, rzeczy[82].

Odwołując się z kolei do kryterium **treści** wymieniane są aspiracje[83]:

---

[76] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 24-38.
[77] Tamże, s. 11; por. J. Kupczyk, *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym,* Poznań 1978, s. 21.
[78] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 24-32.
[79] T. Hejnicka – Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991, 56.
[80] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 24-38.
[81] Tamże, s. 34.
[82] Tamże, s. 34-39.
[83] Tamże, s. 34-39.

31:7827194849

- rekreacyjne- odnoszące się do spędzania i organizacji czasu wolnego;
- ludyczne- związane z uczestnictwem w zabawie (najczęściej w kontekście małych dzieci);
- towarzyskie- dotyczą chęci spotykania się z określonymi osobami, obracania się w określonym towarzystwie;
- prestiżu społecznego-związane z aspiracjami towarzyskimi, dotyczą konieczności posiadania przez daną grupę wysokiego prestiżu społecznego;
- szkolne- związane z potrzebą osiągania sukcesów w nauce;
- edukacyjne- dotyczą poziomu wykształcenia, które dana osoba chce zdobyć;
- zawodowe- dotyczą wykonywania określonego zawodu;
- do samokształcenia- to ciągłe uzupełnianie swojej wiedzy, dokształcanie się, doskonalenie określonych umiejętności połączone z podnoszeniem kwalifikacji; mogą być związane z trudnościami, przeciwnościami losu, są związane z samorozwojem. Aspiracje te przejawiają się w „dążeniu do rozwijania pożądanych cech umysłu, charakteru, woli i kultury życia emocjonalnego”[84];
- społeczne- związane z pragnieniem i zamiarem przynależności do określonych stowarzyszeń czy organizacji oraz podjęciem pracy na ich rzecz;
- prospołeczne- są to dążenia z życiem w społeczeństwie, z nawiązywaniem kontaktów interpersonalnych, które są rdzeniem takich działań jak pomoc czy współdziałanie;
- osobiste- łączą się z aspiracjami rodzinnymi, odnoszą się do partnera, relacji, kontaktów czuciowych i seksualnych;
- związane z zainteresowaniami, zamiłowaniem, czyli hobby.

Niektóre z aspiracji łączą się ze sobą, przenikając nawzajem, tworzą obszary. Obierając z kategorię relację między aspiracją a jej realizacją wymienia się[85]:

- aspiracje utożsamiane z pragnieniami, planami, a nawet marzeniami. Są one pragnieniami, których człowiek nawet nie próbuje realizować;
- aspiracje określane jako gotowość do działania, nastawienie na osiągnięcie jakiegoś celu. W tym przypadku jest ono bliższe pojęciu działania, gotowości do realizacji aspiracji;
- aspiracje wiązane z dążeniami, często dążeniami przejawianymi, już realizowanymi.

---

[84] J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą,* Warszawa 1973, s. 150.
[85] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, 25-28.

32:9381835884

Aspiracje można sklasyfikować także pod względem dziedziny życia, do jakiej nawiązują. Wyróżnia się tutaj[86]:

- aspiracje edukacyjne, dotyczące przyszłej nauki, poziomu wykształcenia, który chce się osiągnąć;
- aspiracje odnoszące się do zawodu, funkcji pełnionych w ramach roli zawodowej, miejsca pracy, kwalifikacji;
- aspiracje związane ze sposobem ułożenia sobie życia osobistego bądź rodzinnego, posiadaniem pewnych dóbr, wyznaczających standard życia, miejscem zamieszkania, sprawami osobistymi, dotyczącymi miłości, doboru partnera oraz wzorów spędzania czasu wolnego i uczestnictwa u kulturze;
- aspiracje moralno-społeczno-ideowe, obejmujące wartościowanie norm, zgodnie z którymi człowiek pragnie żyć, realizować je i przekazywać dzieciom;
- aspiracje związane z prywatnymi zainteresowaniami i zamiłowaniami jednostki, czasem możliwych do opisania w kategoriach „hobby" .

Tymczasem, Andrzej Bogaj wyróżnił dziesięć kategorii aspiracji, tj.: edukacyjne, rodzinne, materialne, prestiżowe (sława, szacunek, uznanie, powodzenie w życiu), hedonistyczne (życie pełne wrażeń i przygód), zawodowe, socjometryczne (przydatność społeczne, praca na rzeczy innych), afiliacyjne (posiadanie przyjaciół, podtrzymywanie kontaktów towarzyskich), etyczne (uczciwe, etyczne, moralne życie), władza (kierowanie innymi, zarządzanie), inne- zdrowie, bezpieczeństwo[87].

Inny podział różnicuje aspiracje na[88]:

- konsumpcyjne – przedmiotem aspiracji są dobra materialne;
- interpersonalne – określają stosunki międzyludzkie;
- intrapersonalne – związane ze wzmocnieniem poczucia własnej wartości, przeświadczeniem, że jest się ważnym, potrzebnym i cenionym;
- kulturalne – udział w konsumowaniu dóbr kultury .

Wyróżnia się także aspiracje idealne i realne. Aspiracje realne występują wówczas, gdy motywacja jest równa lub trochę wyższa od poziomu posiadanych kompetencji (czyli wszystkich predyspozycji i kwalifikacji jednostki). Przyjmują one formę zamierzeń. Aspiracje idealne z kolei mają miejsce gdy siła motywacji przewyższa poziom kompetencji, co sprawia

---

[86] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 61.
[87] A. Bogaj, *Liceum ogólnokształcące w Polsce- funkcje, efektywność i kierunki przemian,* Warszawa 1992, s. 156-157.
[88] J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka*, Katowice 1981, s. 87.

33:2714471786

iż stają się one pragnieniami. Aspiracje te nie zostają przekształcone w zamierzenia ze względu na zbyt wielką trudność ich osiągania bądź nieosiągalny cel[89].

Mając na uwadze **teorię potrzeb** A. Maslowa wyróżnia się aspiracje, które można osiągnąć w pewnej perspektywie i nie będą już one czynnikiem motywującym do dalszego działania (mogą to być aspiracje edukacyjne, zawodowe, rodzinne) oraz takie, które przejawiają się przez całe życie a ich realizacja na danym poziomie przyczynia się do wzrostu i poszerzania danego rodzaju aspiracji . W tej grupie można wyróżnić aspiracje materialne, społeczne, społeczno-polityczne, kierownicze, moralne, ludyczne, kulturalne[90].

W kontekście podjętych badań niezwykle ważne jest pojęcie **„aspiracji życiowych",** które są rozumiane jako „dążenie jednostki lub kategorii jednostek do osiągania różnych wartości w życiu, pojmowanych przez nie jako cele życiowe i wyznaczające ich działanie"[91]. Jan Szczepański podkreśla, ze aspiracje życiowe danej osoby są istotnym elementem jej osobowości, zmieniają się i kształtują wraz z jej rozwojem, zmieniają swoją strukturę, narastają lub zanikają[92]. Aspiracje życiowe wyznaczają kierunki rozwoju i kształtowania się człowieka w różnych dziedzinach życia, wpływając na jego dążenia, postawy, działanie, warunkując osiągnięcia w różnych sferach oraz kontakty interpersonalne[93].

Analizując pojęcie aspiracji niezbędne staje zwrócenie uwagi na aspekt ich **dynamiki**, gdyż bardzo często, pod wpływem różnorodnych czynników ulegają one zmianom, przekształceniom. Przemiany te następują w przebiegu procesu socjalizacji, pod wpływem procesu wychowania, jak również ze względu na zmiany w zakresie warunków życia społecznego, gospodarczego i politycznego[94]. Dynamikę aspiracji ujmuje się jako działanie i interakcje różnych grup ludzi, którzy żyją w różnym czasie, grup ludzi żyjących w tym samym czasie, ale różniących się od siebie, np. wiekiem oraz grup tych samych osób, które są poddawane obserwacjom i badaniom w różnych odstępstwach czasu[95].

Z powyższych klasyfikacji jednoznacznie wynika, iż aspiracje zawsze występują w liczbie mnogiej. Każdy człowiek dysponuje co najmniej kilkoma aspiracjami, dotyczącymi

---

[89] J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka*, Katowice 1981, s. 13.
[90] E. Narkiewicz-Niedbalec, *Uczestnictwo w kulturze i aspiracje życiowe młodzieży szkolnej*, Zielona Góra 1997, s. 83.
[91] J. Kupczyk, *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym,* Poznań 1978, s. 27.
[92] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii,* Warszawa 1965, s. 78.
[93] A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym,* Kraków-Katowice 2013, s. 52.
[94] M. Dubis, *Młodzież wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu (na przykładzie licealistów Podkarpacia),* Kraków 2011, s. 43.
[95] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, s. 42-44.

34:2666275514

różnych sfer życia, z których jedne mogą mieć większe a inne mniejsze znaczenie w danej chwili. Wszystkie jednak wzajemnie na siebie oddziaływają i warunkują.

Pomimo wielu starań, nie wszystkie aspiracje zawsze przeradzają się w dążenia. Realizacja aspiracji w ich pierwotnym brzmieniu zdarza się rzadko. Często ulegają one pewnym modyfikacjom i zmianom, wzmocnieniu bądź wygaszeniu, w skutek zmiany zainteresowań lub trudności związanych z jej realizacją. Dana aspiracja może również zostać zastąpiona inną- ważniejszą i atrakcyjniejszą[96]. Powyższe klasyfikacje i typologie „mają (jednak) walor ogólnego porządkowania problematyki rodzajów aspiracji i mogą być pomocne w poczynaniach badawczych podejmowanych nad tak złożoną, słabo określoną i trudno poddającą się głębszemu poznaniu materią, jaką są pragnienia i dążenia”[97].

1.2. Uwarunkowania aspiracji młodzieży

Aspiracje kształtują się, powstają, rozwijają się i zmieniają pod wpływem różnych czynników. Najbardziej powszechnym ujęciem uwarunkowań aspiracji jest wymienianie wśród nich wpływów społeczno-kulturowych, osobowościowych (psychologicznych), i pedagogicznych[98].

1.2.1. Konteksty uwarunkowań środowiskowych

Na kształtowanie i rozwój aspiracji życiowych człowieka należy patrzeć także przez pryzmat determinantów środowiskowych, do których zalicza się: rodzinę, środowisko społeczne, lokalne, w tym grupy i normy grupowe, szkołę, role społeczne oraz wzorce kulturowe[99].

Zespół warunków bytowania człowieka i czynniki kształtujące w dłuższej perspektywie jego osobowość oraz ich realny wpływ na życie jednostki tworzą **środowisko życia.** Obejmuje ono „ (…) wszystkie możliwe konfiguracje elementów środowiska, w którym przebywa jednostka ludzka. Specyfiką tego pojęcia jest to, że w zależności od tego jak jednostka sytuuje się w nowym środowisku , tak przybiera ono różne atrybuty. Może ono być obiektywne, subiektywne, niewidzialne, materialne, szersze, bezpośrednie. Jednostka

---

[96] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* Warszawa 1977, s. 39.
[97] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, 28.
[98] Tamże, s. 29.
[99] zob.: A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* Warszawa 1977, s. 23-27; por.: T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, s. 30-39.; por.: Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 87-121; por.: J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka*, Katowice 1981, s. 49-103.

35:1089131048

może przyjmować wobec środowiska postawę bierną, obronną lub twórczą (czynną)”[100]. Istotnym aspektem oddziaływania są wywołane przezeń reakcje i przeżycia psychiczne[101]. Tworzą je „osoby, grupy społeczne i instytucje pełniące zadania wychowawcze, pobudzające (zachęcające) jednostki i grupy dzieci, młodzieży, dorosłych do przyswajania wartości moralnych i zgodnych z nimi zachowań społecznych, odpowiadających ideałowi wychowawczemu społeczeństwa”[102]. Wszystkie działania podejmowane przez członków danego środowiska dążą do zaspokajania ich potrzeb na drodze interakcji, współpracy i współdziałania, co ma wymiar edukacyjny, kulturalny, opiekuńczy i pomocowy[103]. J. Pieter wskazuje, że **środowisko wychowawcze** to „złożony układ (…) sytuacji, do których człowiek rozwijający się przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swojego życia”[104], co wpływa na poznanie i trafną ocenę środowiska życia młodzieży. K. Sosnicki wskazuje na całokształt wpływów i bodźców środowiskowych zorganizowanych celowo jak i samorzutnych, oddziałujących na młodego człowieka[105]. Rozpatrując istotę środowiska wychowawczego warto wspomnieć, że A. Kargulowa wyodrębnia trzy orientacje metodologiczne. W koncepcji naturalistycznej środowisko jest ujmowane jako całość warunków, które sprzyjają naturalnemu wzrostowi i rozwojowi człowieka. Założenia orientacji pozytywistycznej skupiają się z kolei na stymulacji i modelowaniu rozwoju jednostki poprzez rezerwuar pożądanych wzorców, zadań i sytuacji wychowawczych, ocen i mobilizujących pochwał, szczególnie poprzez działanie instytucji środowiskowych. Z kolei wzajemne interakcje podmiotów, ich układy sił zmieniające sposób patrzenia na środowisko wychowawcze i sam udział w nim są charakterystyczne dla orientacji humanistycznej[106], której istotę znakomicie oddaje F. Znaniecki, podkreślając wagę postrzegania środowiska przez jego członków, na co wpływają obrzędy, zwyczaje, prawodawstwo danej grupy społecznej[107].

Nierozerwalnie z pojęciem „środowiska” i „środowiska wychowawczego” koreluje inne podstawowe pojęcie z zakresu pedagogiki społecznej, a mianowicie **„środowisko lokalne”**. Podejście I. Leparczyk i E. Marynowicz-Hetki szczególnie łączy się w tym zakresie także z aspiracjami jednostki i ich determinantami. Otóż w środowisku lokalnym funkcjonują

---

[100] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2006, T. 1, s. 54.
[101] M. Winiarski, *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia-szkice-refleksje*, Łódź-Warszawa 2017, s. 97-98.
[102] A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 79.
[103] zob. M. Winiarski, *Rodzina-szkoła-środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej,* Warszawa 2000, s. 173-201.
[104] J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław 1960, s. 49.
[105] cyt. za: R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna,* Warszawa 1985, wyd. 4, s. 84.
[106] cyt, za: M. Winiarski, *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia-szkice-refleksje*, Łódź-Warszawa 2017, s. 99.
[107] Tamże, s. 99.

36:7295621813

grupy, których działalność jest podstawą tworzenia się więzi, kontaktów społecznych, wytwarzaniu pozytywnej atmosfery, co ułatwia kształtowanie się osobowości wszystkich mieszkańców danego terytorium bez względu na ich wiek[108]. Niemniej ważne, oprócz takich składowych jak zakres zajmowanego obszaru czy struktura i aspekt społeczno-wychowawczy środowiska lokalnego są jego instytucje służące organizacji życia grupy zamieszkującej owy obszar- szkoła, kościół, punkty usługowe, ale także mechanizmy regulujące wzajemne stosunki (normy, obyczaje, autorytety)[109].

Można by zatem rzec, że środowisko lokalne ma swoje granice terytorialne i infrastrukturę, a jego mieszkańcy mają świadomość przynależności do określonej społeczności, co ma wymiar wspólnoty, jedności i bycia razem, szczególnie w trudnych dla członków tej grupy momentach. Istnieje także system kontroli, funkcjonują siły społeczne, a członkowie grupy nawiązują bezpośrednie kontakty. Środowisko lokalne ulega także szybkim przemianom, gdyż szybko dana społeczność lokalna otwiera się na inne. Niesie to za sobą również walory wychowawcze[110], co koreluje z podejmowaniem dialogu w przestrzeni życia[111] i poczuciem bezpieczeństwa. Środowisko życia jednostki można zestawić z „miejscem wychowującym". Według M. Mendel jest to część mikroobszaru „(…) gdzie toczy się nasze życie, to tam, gdzie jesteśmy z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów znaczenia bycia"[112]. Autorka kreuje perspektywę „pedagogiki miejsca", która łączy się z pojęciem „miejsca wychowującego", jako kategorii uwzględniającej chęć i działania ludzi zmierzające do odbudowy i zachowania swojej tożsamości oraz powrotu do tradycji[113].

Kluczową rolę w kwestii pobudzania, rozwoju i przeobrażeń aspiracji życiowych odgrywa **rodzina**, której oddziaływanie, jako środowiska życia człowieka jest wielopłaszczyznowe. Rodzinę uznaje się bowiem za pierwsze, naturalne, ale też najbardziej znaczące środowisko wychowawcze, przekazujące normy i wartości rządzące życiem jej członków. Od charakteru, form, sposobów i zakresu oddziaływania zależy dalsze funkcjonowanie człowieka na przestrzeni życia. Podstawą prosperowania każdej rodziny są

---

[108] I. Leparczyk, E. Marynowicz-Hetka, *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego*, [w:] *Pedagogica societatis: przedmiot, zadania a współczesność*, red. A. Radziewicz-Winnicki, Katowice 1985, s. 40; zob. także: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2006, T. 1.

[109] T. Pilch, *Środowisko lokalne- struktura, funkcje, przemiany,* [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie,* red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 156.

[110] M. Winiarski, *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia-szkice-refleksje*, Łódź-Warszawa 2017, s. 103-104.

[111] zob. A. Przecławska, *Przestrzeń życia człowieka. Między perspektywą mikro a makro* [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa 1999, s. 75-85.

[112] *Animacja współpracy środowiskowej na wsi,* red. M. Mendel, Toruń 2005, s. 55; zob. także: M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk 2018.

[113] M. Winiarski, *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia-szkice-refleksje*, Łódź-Warszawa 2017, s. 122.

37:7813579674

określone związki uczuciowe, które determinują jej wpływ w zakresie poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego funkcjonowania członków tej grupy społecznej[114].

Przede wszystkim powszechnie uznaje się, że rodzina to mała, naturalna grupa społeczna o charakterze otwartym, złożona z osób, które łączą ze sobą stosunek małżeński czy rodzicielski[115]. Ma ona swoistą organizację i określony układ ról[116]. Można postrzegać ją jako instytucję społeczną i wychowawczą, która ma określone zadania do spełnienia. Jest ona ujmowana jako środowisko wychowawcze, które oddziałuje na osobowość dziecka i wyznacza określone wartości. Owe wychowanie w rodzinie koncentruje się i zachodzi poprzez naśladowanie i identyfikację, kontrolę społeczną oraz inspiracji dziecka do określonych i pożądanych wartości[117]. S. Kawula podkreśla, że „wychowanie w najszerszym rozumieniu tego słowa jest procesem wdrażania młodych pokoleń do życia w społeczeństwie. Działalność wychowawcza rodziny zapoczątkowuje ten proces, który w dalszym ciągu jest przejmowany przez szkołę i inne instytucje wychowawcze, wzmacniany przez wpływy środowiska (dalszego i bliższego) oraz przez aktywność własną jednostki. Wychowanie w rodzinie może mieć charakter celowy, planowy świadomy ze strony rodziców (refleksyjny), podobnie jak w instytucjach wychowania bezpośredniego (np. w szkole) oraz może odbywać się w sposób przygodny i samorzutny (bezrefleksyjny)”[118].Wiele na temat wychowania w aspekcie socjalizacji i resocjalizacji w rodzinie mówi A. W. Janke, gdzie jak podkreśla autor „chodzi o ich (członków rodziny- przyp. M. K.-Z.) rozwój we wszelkich zakresach: biofizycznym, psychicznym, duchowym, społecznym oraz bardziej wąskich, wyspecjalizowanych dziedzinach (np. intelektualnej, moralnej, religijnej, estetycznej, emocjonalnej)”[119]. Na wychowanie w rodzinie składają się zdaniem W. Okonia czynności opiekuńczo-pielęgnacyjne rodziców wobec dzieci, czynności wychowawcze oraz nierzadko wspólna aktywność i działanie. Istotną rolę samym procesie wychowania odgrywają także postawy i zachowania rodziców, emocje panujące w rodzinie, udział wszystkich członków rodziny w jej budowie, współdziałanie rodziców ze szkołą[120]. Na uwarunkowania rodzinne procesu wychowania i przez owe wychowanie w rodzinie J. Brągiel rozumie proces

---

[114] M. Dubis, *Młodzież wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu (na przykładzie licealistów z Podkarpacia),* Kraków 2011, s. 50.
[115] cyt. za: M. Winiarski, *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia-szkice-refleksje*, Łódź-Warszawa 2017, s. 175.
[116] J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne, Warszawa* 1972, s. 16.
[117] S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza,* [w:] *Pedagogika rodziny*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke*,* Toruń 1997, s. 55-56.
[118] cyt. za: A. Janke, *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji*, [w:] *Pedagogika rodziny*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke*,* Toruń 1997, s. 95.
[119] A.W. Janke, *Wychowanie rodzinne jako fundament rozwoju pedagogicznej orientacji familiologicznej,* [w:] *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce,* red. A. Janke, Toruń 2008, s. 279.
[120] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 472.

38:4909241919

kształtowania osobowości dzieci poprzez postawy i działania rodziców, które są nacechowane określonym ładunkiem emocjonalnym i są w stanie wytworzyć zmiany w osobowości[121]. Wychowanie w rodzinie to również całokształt działań pedagogicznych rodziców, wewnętrznie spójnych i uporządkowanych, zgodnych z podstawowymi zasadami wychowania[122]. Owe zasady wychowania rodzinnego przedstawiane w literaturze przedmiotu to m.in.: zasada prawdy, dobra dziecka, przykładu, projekcji pedagogicznej, więzi emocjonalnej, poszanowania osobowości, profesjonalizmu (wg J. Homplewicza)[123] oraz zasada obecności wychowawców, uczestnictwa obojga rodziców, miłości wychowawczej, stałości i konsekwencji, harmonijności, umiaru, indywidualizacji, wszechstronności, aktywności, samowychowania (wg ks. J. Wilka)[124].

Rodzina określa i wpływa na treść i poziom aspiracji jednostki. Jej warunki wewnętrzne, tzn. wzorce osobowościowe rodziców, ich postawy, stosunek do dzieci, modele życiowe i własne ambicje, które narzuca się młodemu pokoleniu, powodują ukierunkowanie aspiracji i determinowanie przyszłości dziecka- wybór zawodu, pozycję społeczną, stosunek do małżeństwa i własnej rodziny[125].

W literaturze wyróżnia się cztery determinanty aspiracji związane z rodziną, a mianowicie:

- czynniki materialne,
- wzorce postępowania,
- bezpośrednie oddziaływanie rodziców,
- aspiracje osób najbliższych[126].

Z kolei jako uwarunkowania szans edukacyjnych wskazywane są:

- przynależność społeczno-warstwowa rodziców,
- wykształcenie rodziców,
- sytuację materialną rodziny,
- standard kulturowy rodziny,
- styl życia rodziny,
- atmosferę wychowawczą[127].

---

[121] A.W. Janke, *Wychowanie rodzinne jako fundament rozwoju pedagogicznej orientacji familiologicznej,* [w:] *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce,* red. A. Janke, Toruń 2008, s. 300.
[122] H. Izdebska, *Szczęście dziecka,* Warszawa 1988, s. 57; zob. także: Rodzicielstwo *w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. nauk. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2012.
[123] cyt. za: Z. Frączek, B. Lulek, *Wybrane problemy pedagogiki rodziny,* Rzeszów 2010, s. 32-33.
[124] cyt. za: Z. Frączek, B. Lulek, *Wybrane problemy pedagogiki rodziny,* Rzeszów 2010, s. 33-35.
[125] A. Sokołowska, *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych,* Warszawa 1967, s. 30-40.
[126] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* Warszawa 1977, s. 93.

39:1052723254

Zatem ważne są pochodzenie społeczne, wykształcenie i zawód rodziców, warunki materialne rodziny pochodzenia, posiadanie rodzeństwa, ale także stosunki interpersonalne pomiędzy członkami rodziny, atmosfera panująca między krewnymi, ich styl życia, jak również własne ambicje i plany rodziców. Te ostatnie mogą wywoływać satysfakcję lub zawód i frustrację. Działanie rodziny polega również na kształtowaniu w umyśle człowieka przekonań, formowanie wzorców postępowania, przyswajanie kryteriów oceny otaczającej rzeczywistości, kształtowanie sądów, poglądów i opinii wedle przyjętego w rodzinie schematu, zasad czy stereotypów. Przez to oddziaływanie rodziny na młode pokolenie, formułujące własne zapatrywania na dany stan rzeczy, a w tym rozwijające własne plany, marzenia i aspiracje, może mieć wydźwięk pozytywny, budujący, bądź nie. W aspekcie negatywnym, podejmowane przez członków rodziny działania wobec jednostki mogą przybierać charakter perswazji i manipulacji[128].

Rodzinne determinanty rozwoju i kształtowania się aspiracji obejmują również atmosferę panującą w domu rodzinnym. Tworzą je przede wszystkim: osobowość rodziców, stosunki między poszczególnymi członkami rodziny, style oddziaływania oraz więź uczuciową. O korzystnej rozwojowo atmosferze mówi się wówczas, gdy członków rodziny wiążą pozytywne relacje, w przeciwnym razie jest ona niekorzystna, niesprzyjająca formowaniu pozytywnych kontaktów interpersonalnych. Wiążą się z tym styl wychowania panujący w każdej rodzinie, na który wpływają przede wszystkim rodzice, ich poglądy cele wychowawcze, doświadczenia i wzorce wyniesione z domu rodzinnego, z rodziny pochodzenia[129].

W literaturze najczęściej wymienia się style wychowania takie jak: demokratyczny, autokratyczny, liberalny i niekonsekwentny. Najkorzystniejszym z perspektywy możliwości rozwoju dziecka jest styl demokratyczny. Pozwala on dziecku współdziałać z innymi członkami rodziny, dzięki czemu decyzje są podejmowane wspólnie, a dziecko zna swoje prawa i obowiązki. Przejrzyste zasady funkcjonowania w rodzinie stosującej styl demokratyczny sprzyjają formowaniu się w dzieciach otwartości, gotowości na „inne", kształtuje motywację i inicjatywę do podejmowania działań oraz promuje niezależność w działaniu. Z kolei w rodzinach konserwatywnych głową rodziny jest ojciec, który najczęściej stosuje autokratyczny styl wychowania. Postępowanie i zachowanie pozostałych członków rodziny jest dostosowane do wymogów i zasad dyktowanych przez ojca. Dzieci

---

[127] M. Szymański M., *Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych,,* Warszawa1988, s. 140.
[128] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* Warszawa 1977, s. 23-27.
[129] M. Dubis, *Młodzież wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu (na przykładzie licealistów z Podkarpacia),* Kraków 2011, s. 52.

40:1446069579

stają się biernymi obserwatorami lub na oślep wykonującymi polecenia istotami bez wolnej woli. Kolejnym stylem wychowania jest styl liberalny, który cechuje się znacznym przesunięciu granic w stronę dziecka. Rodzice są nastawieni na realizację życzeń i planów dzieci, bez krytycznego spojrzenia na ich poczynania. Takie postępowanie może doprowadzić do opóźnionej socjalizacji oraz egocentryzmu. Czwartym stylem wychowania jest styl niekonsekwentny cechujący się zmiennością poglądów, zasad i wartości, którymi winni kierować się członkowie danej rodziny. Wszystko jest relatywne i zmienne w zależności od sytuacji i nastroju rodziców. Dziecko nie jest w stanie przewidzieć możliwych konsekwencji jakie może rodzić jego zachowanie, postępowania rodziców, a chaos i huśtawka emocjonalna mogą prowadzić do niepotrzebnych wybuchów emocji, agresji oraz zjawisk lękowych, poczucia osamotnienia i zagubienia, poprzez wyraźnie zachwianą potrzebę bezpieczeństwa[130].

Każdy z wyżej wymienionych stylów wychowania generuje konsekwencje wychowawcze, także w zakresie kształtowania, pobudzania i rozwoju aspiracji życiowych członków rodziny.

Środowisko społeczne jest zatem czynnikiem wpływającym na aspiracje jednostki, w tym sądy i ocena posiadanych już przez jednostkę celów i planów generowane przez osoby z jej najbliższego otoczenia. Poglądy formułowane w tym zakresie wskazują na najbardziej pożądany styl życia. Wiąże się z tym także środowisko materialne, które pośrednio wyznacza standard życia i staje się symbolem przynależności do określonego statusu społecznego[131].

Jakość życia w środowisku lokalnym łączy się też z prosperowaniem w określonej **grupie społecznej** (oprócz wspomnianej już rodziny), w tym w **grupie rówieśniczej** oraz z funkcjonowaniem w ramach obowiązujących w niej norm grupowych. „Grupa wytwarza własne normy i zasady postępowania, jej członkowie przejawiają różne aspiracje, uzyskują określone wyniki działania, osiągają w nim rezultaty lepsze lub gorsze niż dany osobnik, co wpływa na kształtowanie się jego poziomu aspiracji”[132]. Normy te wynikają z przyjętych przez daną grupę wartości oraz zasad i prowadzą do względnego ujednolicenia wśród członków grupy pragnień i dążeń. Mogą one prowadzić do dopasowania dążeń i celów jednostki do dążeń i celów preferowanych przez grupę, skłaniając ją do konformizmu wobec preferowanych przez siebie aspiracji. Osoba w pełni zaakceptowana przez grupę również może wpłynąć na kształtowanie się aspiracji pozostałych jej członków. Jeśli aspiracje jednostki pokrywają się z aspiracjami grupy, może ona liczyć na wsparcie. Znaczenie ma

[130] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie,* Kraków 2005, s. 312-313, por.: M. Przetacznik- Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza,* Warszawa 2002, s. 128-130, 445.
[131] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* Warszawa 1977, s. 23-27.
[132] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży i kierujące nimi prawidłowości,* Wrocław 1980, s. 75-76.

41:5137163245

również doświadczenie płynące z przebywania pośród danej grupy, panująca w niej atmosfera, stopień identyfikacji z nią, spoistość grupy, jak i jej popularność[133]. Wpływ standardów grupowych może dotyczyć aspiracji aktualistycznych występujących w konkretnej sytuacji lub odnosić się do aspiracji perspektywicznych dotyczących osiągnięć określonej formie działania[134].

Z racji pełnionych funkcji wychowawczych i socjalizacyjnych do kolejnych uwarunkowań socjologicznych zalicza się również **szkołę**. Znaczenie mają tutaj stosowane przez nauczyciela techniki motywacyjne, wzbudzane przez niego zainteresowania, praca dydaktyczno-wychowawcza, organizacja szkolnictwa, hierarchia wartości i dążeń proponowanych przez nauczyciela. Uczniowie stale dokonują modyfikacji dążeń i aspiracji pod wpływem nauczyciela z jednej strony i grupy rówieśniczej z drugiej. Wciąż poddawani są ocenianiu, z czym powiązane jest przeżywanie sukcesu i niepowodzeń. Znaczenie ma również atmosfera wychowawcza w szkole, osobowość nauczyciela, typ szkoły i tradycje szkolne, poziom wymagań stawiany uczniom, łatwość dostępu do szkoły (jedne cieszą się większym prestiżem, inne mniejszym)[135]. Zatem, szkoła oddziałuje na jednostkę poprzez czynniki podobne do tych, które wyodrębnia się w przypadku grupy rówieśniczej, ale też poprzez takie, które są charakterystyczne tylko dla niej, a mianowicie: udział w organizacjach, wdrażanie innowacji, osiągnięcia i niepowodzenia szkolne[136]. Owe niepowodzenia szkolne oraz opóźnienia wpływają na formowanie aspiracji zaniżonych, co w swoich badaniach podkreśla Alicja Sokołowska[137]. Także stopień identyfikacji z klasą szkolną wpływa na poziom aspiracji[138].

Role społeczne pełnione w cyklu życia przez człowieka wiążą się z pozycją, jaką zajmuje on w poszczególnych grupach. Pozycje te wymagają od jednostki określonego sposobu zachowania, nakładają nań pewne ramy i normy. To pełnienie roli kształtuje w jednostce aspiracje zgodnie z wymaganiami roli społecznej, natomiast wzory i normy przyjęte przez najbliższe otoczenie są związane z systemem wartości akceptowanych przez grupę. Dlatego też grupa może wyznaczać cele swoim członkom, ale też całym społeczeństwom[139].

---

[133] E. Syrek, *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie,* Katowice 1986, s. 24.
[134] Z. Skorny, Aspiracje młodzieży i kierujące nimi prawidłowości, Wrocław 1980, s. 89-98.
[135] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 37-39.
[136] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* Warszawa 1977, s. 25-27.
[137] A. Sokołowska, *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych,* Warszawa 1967, s. 22-23.
[138] J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka,* Katowice 1981, s. 49-51.
[139] Tamże, s. 102-103.

42:6799001270

Wśród determinantów środowiskowych Tadeusz Lewowicki wymienia również uwarunkowania kulturowe, czyli wzorce kulturowe propagowane w społeczeństwie, tradycje, udział w oświacie i kulturze oraz środki masowego przekazu[140]. Poprzez przekazy kulturowe określane są pożądane idee i propagowane wartości, które są częścią składową procesu tworzenia się aspiracji[141]. Z kolei mass media dostarczają określonych modeli zachowania się, kształtują hierarchię wartości, co wpływa na kształtowanie się aspiracji[142]. Jednym z mediów wykorzystywanych ochoczo przez młodzież współczesną jest Internet. Cechy nowych mediów (w tym przede wszystkim Internetu) przynoszą nową jakość w kontekście oddziaływania na ich użytkowników, w szczególności w odniesieniu do relacji pomiędzy medium a społecznym funkcjonowaniem współczesnego człowieka[143]. Wirtualna rzeczywistość otwiera przed młodym pokoleniem wiele drzwi, które są bramą do lepszej edukacji, pozyskiwania informacji, zaistnienia w społeczeństwie, ale też nasila znane zagrożenia i generuje zupełnie nowe niebezpieczeństwa.

Postęp technologiczny modyfikuje strukturę życia codziennego, tempo, style i reguły codziennego funkcjonowania. Przez to zmianie ulega organizacja życia, charakter relacji międzyludzkich. Przekształceniu ulega działanie instytucji społecznych i rodzinnych.

Nie bez znaczenia w kontekście uczestnictwa w rzeczywistości Internetu jest budowanie własnej społeczności w Internecie, związki z grupami rówieśników za pośrednictwem medium. Według H. Rheingolda społeczność internetowa jest definiowana jako „skupiska społeczne, które formują się w przestrzeni wirtualnej, kiedy wystarczająco duża liczba osób prowadzi publiczne dyskusje na tyle długo i z dostateczną dozą ludzkich uczuć, by mogły wytworzyć się między nimi osobiste relacje”[144]. Łatwość i szybkość działania portali społecznościowych sprzyja większej otwartości i pewności siebie. Dzięki wielu możliwościom użytkownik pokonuje swoje bariery. Głównym źródłem kontaktów są portale społecznościowe, tj. infrastruktura informatyczna, która umożliwia grupie ludzi stanie się społecznością wirtualną. Członkowie takich grup „(…) wchodzą ze sobą w interakcje, korzystając z newsletterów, blogów, komentarzy, rozmów telefonicznych, poczty

---

[140] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 30-37; zob. także: *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych,* red. K. Segiet, Poznań 2015.
[141] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* Warszawa 1977, s. 25-27; zob. także: *Pedagogika w społeczeństwie- społeczeństwo w pedagogice. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiego w 70. rocznicę urodzin*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2016; zob. także: A. Olubiński, *Aktywność I działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia,* Kraków 2018.
[142] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży i kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 89-90.
[143] cyt. za: K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Leksy, *Ekshibicjonizm społeczny w Internecie. Motywy i potencjalne zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa młodzieży,* Katowice 2017, s. 35.
[144] Tamże, s. 37.

43:5672730883

elektronicznej oraz wiadomości wysyłanych przez komunikatory. Osoby te używają tekstów, głosu, fotografii i filmów video dla społecznych, zawodowych i edukacyjnych celów”[145].

Uczestnictwo w serwisie internetowym, portalu, komunikatorze umożliwia kreowanie wizerunku własnej osoby, co pomaga, np. w uzyskaniu społecznej akceptacji. Kreowanie siebie. Ł. Miszkiel dokonał podziału rodzajów wizerunków człowieka w sieci. Wyróżnił on wizerunek prawdziwy (prezentowany najczęściej, zgodny z rzeczywistością, a sam uczestnik chce poprzez uczestnictwo w portalu społecznościowym budować i zacieśniać relacje interpersonalne), wizerunek ekshibicjonistyczny (użytkownik przesadnie eksponuje własną osobę, skrupulatnie, szczegółowo informuje o własnym życiu), wizerunek napastliwy (użytkownik czerpie przyjemność w dręczeniu innych), wizerunek powielania trendów (sednem jest kopiowanie mody i aktualnych trendów, dostosowywanie się do mody i chwili, co wynika z chęci zaistnienia w Sieci i zdobycia kolejnych pozytywnych komentarzy i lajków), wizerunek seksualny (odpowiada głównie nastolatkom i polega na gloryfikowaniu własnej cielesności, przesadne jej eksponowaniu), wizerunek fałszywy (kreowanie innej wizji siebie, lepszej aniżeli tak adekwatna do życia w „realu”)[146]. W Internecie jest się anonimowym, co zachęca do zachowań wykraczających poza ogólnie przyjęte normy. Sama pozytywna kreacja własnego wizerunku w Sieci nie jest niczym złym. Problem zaczyna się w momencie, gdy krzywdzimy siebie bądź innych.

Jednak wraz z korzystaniem z Internetu z łatwością przyjść może uzależnienia od wirtualnego świata, czego konsekwencją jest zanik więzi rodzinnych, zaniedbywanie obowiązków, utrata sił, bycie osowiałym i apatycznym, zaniedbywanie zdrowia. Inne zagrożenia to: naruszanie prywatności, kradzież tożsamości i podszywanie się, zastraszanie i nękanie innego użytkownika sieci oraz rozsyłanie szkodliwego oprogramowania”[147].

1.2.2. Uwarunkowania osobowościowe (psychologiczne)

Zajmując się psychologicznymi wyznacznikami aspiracji badacze definiowali je jako potrzebę, czyli specyficzny stan organizmu, który cechuje poczucie braku jakiejś części niezbędnej do prawidłowego życia danej osoby[148]. Odpowiedzialna za formowanie się

---

[145] cyt. za: J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowanie młodzieży.* Kraków 2012, s. 58.
[146] Ł. Kiszkiel, *Wirtualne tożsamości. Portale społecznościowe jako formy autokreacji, [w:] Nowe media i wyzwania współczesności.,* red. M. Sokołowski. Toruń 2013., s. 189.
[147] A. Andrzejewska, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne,* Warszawa 2014, s. 46.
[148] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* Warszawa 1977, s. 14-15.

44:7850064931

aspiracji jest **potrzeba osiągnięć**, która koreluje ze współzawodnictwem i jest zbudowana z takich aspektów jak: potrzeba osiągnięć w uczeniu się, samozadowolenie, motywacja do realizacji swoich marzeń, planów i życzeń, zewnętrzna presja do osiągnięć oraz fantazja i inteligencja danej osoby. Niezwykle istotnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie się aspiracji jednostki jest, według badacza, jej zależność od woli. Owa wolicjonalność skłania człowieka do działań długoterminowych, albo do ich unikania. Inne uwarunkowania sprzyjające formowaniu się aspiracji to skłonność do fantazjowania i marzycielstwa, umiejętność myślenia abstrakcyjnego, doświadczenia jednostki odnoszące się do zakresu i możliwości realizowania zadań, które wpływają na sposób i chęć do działania oraz wielokrotne przeżywanie sukcesów i porażek. Istotne jest także samo postrzeganie owych niepowodzeń i pomyślności w kontekście ich przyczyn, a co z tym związane podejmowanie celów, ich reorientacja i realizacja na poziomie oraz zgodnie z aktualnymi możliwościami[149].

Bardzo podobnie do osobowościowych determinantów aspiracji odnosił się Tadeusz Lewowicki, który wśród nich wymieniał: **potrzeby, motywację, powodzenie oraz niepomyślność, samoocenę i obraz samego siebie.** Według badacza, z aspiracjami, a tym samym z procesami motywacyjnymi związane jest zaspokajanie swoich potrzeb przez jednostkę. Potrzebę osiągnięć traktuje jako warunkującą postępowanie człowieka niezależnie od treści działania, pod warunkiem istnienia elementu konkurencji. Potrzeba osiągnięć kształtuje obraz aspiracji kierunkowych, czyli rodzaj aspiracji. Z procesami motywacyjnymi natomiast powiązana jest motywacja osiągnięć i motywacja unikania. Otóż jednostki posiadające silną motywację osiągnięć, posiadają także aspiracje do realizacji danych zadań na średnim poziomie trudności. Z kolei osoby o niskiej motywacji będą podejmować się zadań łatwych lub bardzo trudnych. W takich przypadkach pomyślny bieg rzeczy wpływa na podniesienie aspiracji, zaś brak powodzenia skutkuje obniżeniem ich poziomu. Poczucie sukcesu i porażki, zdaniem Lewowickiego jest niezmiernie ważne w aspekcie formowania i realizowania aspiracji, ponieważ po osiągnięciu założonego celu, poziom aspiracji wzrasta, także w odniesieniu do podobnej kategorii zachowań. Poczucie sukcesu jest więc czynnikiem kształtującym pozom aspiracji[150]. W procesie rozwoju i formowania aspiracji autor akcentuje także wpływ cech indywidualnych jednostki oraz jej obrazu własnej osoby, czyli: warunków fizycznych i cech psychicznych.

Podobne kwestie w odniesieniu do kształtowania się aspiracji jednostki akcentował w swoich badaniach Zbigniew Skorny. Badacz podawał za S. L. Rubinsztejnem, iż poziom

---

[149] Tamże, s. 19-20.
[150] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, s. 29-30.

45:3893853800

aspiracji jest zależny od poziomu osiągnięć człowieka w danej dziedzinie. Rezultaty owych osiągnięć wpływają proporcjonalnie na poziom aspiracji[151]. Skorny podkreślał, że niektóre czynniki mogą modyfikować stosunek poziomu aspiracji do odniesionej przez daną osobę pomyślności lub niełaski. Zaliczyć można do nich wysoki poziom lęku czy też wskaźnik neurotyzmu reprezentowany przez danego człowieka, które to mogą powodować, że po odniesionym sukcesie poziom aspiracji nie zmienia się lub wręcz się obniża.

Po doświadczeniu niepowodzenia przez osoby lękliwe można obserwować podwyższenie się poziomu aspiracji, co jest indukowane przez silne emocje i pobudzenie. Z kolei u osób o niskim poziomie lęku i cech neurotycznych osiągnięcie pożądanego rezultatu swych działań nie wpływa znacząco na podwyższenie poziomu aspiracji, podobnie jak porażka nie powoduje jego znacznego obniżenia się[152].

Aspiracje są również uwarunkowane sposobem postrzegania siebie w danym okresie życia jednostki i/lub na przestrzeni lat. W literaturze przedmiotu istnieje kilka różnych określeń **obrazu siebie**. Jedna z pierwszych definicji podaje, iż „obraz siebie jako mniej lub bardziej zorganizowany obiekt jest wynikiem aktualnego i zachodzącego w przeszłości obserwowania siebie”[153]. Według tego ujęcia obraz siebie to typ swoistej mapy, którą człowiek studiuje w celu lepszego poznania siebie. Obecnie obraz siebie można zdefiniować także jako „zorganizowany zespół cech, których jednostka nauczyła się na podstawie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń, które uznaje za własne, pełniący funkcję integracyjną struktury osobowości i powtarzalność zespołów schematów zachowań”[154]. Zbudowany jest on z trzech podstawowych grup elementów:

- element deskryptywny: self – concept – wiedza o sobie samym;
- element wartościujący: zbiór samoocen – poczucie własnej wartości;
- element normatywny: ideał własnej osoby[155].

W strukturze obrazu siebie, który nazywa się „pojęciem własnego ja”, „obrazem własnej osoby” czy też „poczuciem własnego ja” wyodrębnia się zespoły opinii i przeświadczeń dotyczących:

- własnego wyglądu i fizycznych właściwości, własnych umiejętności i zdolności,
- własnych postaw i potrzeb,

---

[151] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 75-76.
[152] Tamże, s. 80-81.
[153] cyt. za: S. Siek, *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie,* Warszawa 1984, s. 210.
[154] Tamże, s. 276.
[155] A. Brzezińska, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, 1973, s. 87-97.

46:4310125235

- własnej pozycji wśród innych ludzi,
- opinii i przeświadczeń dotyczących tego, co należy się jednostce od innych ludzi[156].

Obraz własnej osoby określony bywa również jako „zbiór wiedzy czy wiadomości o własnych cechach, możliwościach i umiejętnościach. Warunkiem powstania i rozwijania się obrazu siebie jest istnienie odpowiedniego stopnia rozwoju samoświadomości”[157]. Ponad to w strukturze obrazu siebie wyróżnia się „ja idealne” i „ja rzeczywiste”, które wyraża to, co faktycznie czynimy i na co nas stać. Ja świadome „(....) to kompleksowa, zintegrowana, względnie stała i w większym lub mniejszym stopniu przez siebie określona, jedyna w swoim rodzaju postawa skupiająca w sobie zarówno elementy biologiczne, społeczne, intelektualne, moralne jak i inne”[158].

Na wiedzę o sobie samym składa się kilka rodzajów danych dotyczących: tożsamości, wyglądu zewnętrznego, możliwości i zdolności, temperamentu, oceny jednostki przez otoczenie. Nie jest to zwykła suma informacji, lecz systemy o określonej organizacji, powstałe przez łączenie się informacji. Wiedza ta gromadzi się w formie oczekiwań (schematów poznawczych), dzięki którym docierające informacje są w określony sposób porządkowane. Mogą mieć dwojaką formę: niezwerbalizowane poczucie własnego „ja” oraz „ja” świadome[159].

Jednostka ocenia siebie i swoje możliwości z tego punktu widzenia, jakie są jej szanse aby osiągnąć określony cel – zaspokojenie własnych potrzeb lub spełnienie wymagań otoczenia. Efektem ciągłego oceniania jest pewien wzór własnych cech. Ocena dokonywana jest poprzez porównywanie swoich właściwości z jakimś wzorcem. Takie wzorce to z jednej strony ideał samego siebie, a z drugiej inni ludzie, grupy społeczne. Można więc mówić o zewnętrznym i wewnętrznym kryterium doborze samoocen – poczuciu własnej wartości. Poziom samooceny jest wyznaczony przez stopień rozbieżności między elementem oceniającym (jednostka) a wzorcem[160]. Idealny obraz samego siebie, podobnie jak samoocena, ma pochodzenie wewnętrzne (cele, aspiracje), zewnętrzne i społeczne (opinie innych ludzi)[161].

---

[156] J. Reykowski, *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik pedagogiczny” nr 3, 1970, s. 48.
[157] A. Brzezińska, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, 1973, s. 88.
[158] L. Niebrzydowski, *O poznaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa 1976, s. 44.
[159] J. Reykowski, *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, 1970, s. 46-48.
[160] L. Niebrzydowski, *O poznaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa 1976, s. 163-165.
[161] A. Brzezińska, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, 1973, s. 93.

47:3456463817

Organizacja obrazu siebie tak, jak organizacja struktury osobowości i organizacja zespołów cech czy pojedynczych cech osobowości może mieć swoiste właściwości. W związku z tym obraz siebie może być globalny lub zróżnicowany oraz stabilny lub niestabilny. O globalnym obrazie siebie mówimy, gdy obraz siebie jest niedoprecyzowany, mglisty, a jednostka nie ma jasnej koncepcji swojej roli życiowej. Dana osoba nie wie wówczas, czego naprawdę chce, nie przypisuje sobie określonych cech, nie ma poczucia własnej odrębności. Ma ona nikłą wiedzę o funkcjonowaniu własnego ciała i mechanizmach kierujących jej życiem psychicznym. Z kolei stabilny obraz siebie odznacza sic stałością i trwałością cech uznawanych za swoje. Charakteryzuje się on powtarzalnością swojego zachowania, spójnością wszystkiego, co robi jednostka, ujawnianiem specyficznego, jednolitego „stylu życia”[162].

Niezbieżność obrazu siebie z ideałem siebie polega na tym, że jednostka ma inny obraz siebie a inny ideał siebie, obraz tego, kim chciałaby naprawdę być. Taka niezgodność obrazu siebie z ideałem siebie wiąże się zazwyczaj z brakiem akceptacji siebie i z trudnościami przystosowania[163].

Na formowanie obrazu siebie wpływ mają bodźce działające z własnego ciała (stan zdrowia i wygląd zewnętrzny) oraz oddziaływania rodzicielskie (uczenie określonych schematów zachowań adekwatnych do danej sytuacji, a tym samym dających komfort psychiczny). Podstawowym źródłem wiedzy o samym sobie, dostarczającym materiału do formowania się obrazu siebie, jest porównywanie siebie i swojej sytuacji z innymi. Korzystanie z komunikatów otoczenia wymaga własnej aktywności podmiotu ukierunkowanej na podporządkowywanie danych. Dowiadywanie się czegoś o sobie, rozumienie siebie, polega na identyfikowaniu siebie, rozpoznawaniu siebie, odróżnianiu „ja” od „nie - ja”, co pozostaje w ścisłym związku z obecnością innych ludzi stanowiących bliższe lub dalsze otoczenie. Podstawą takiej kategoryzacji jest porównywanie siebie z innymi ludźmi. Wzajemne ocenianie i porównywanie występuje w relacjach: jednostka – jednostka, jednostka w grupach, jednostka poza grupami[164].

Jako pierwszy prawidłowości porównań społecznych, próbował opisywać i wyjaśniać L. Festinger. Według badacza ludzie maja tendencję do oceny własnych i cudzych poglądów, uzdolnień i zachowań. Porównania te przebiegają w obrębie grup osób zbliżonych pod

---

[162] cyt. za: S. Siek, *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie,* Warszawa 1984, s. 212.
[163] Tamże, s. 213.
[164] M. Jarymowicz, *Spostrzeganie samego siebie: porównywanie „ja – inni*, [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. M. Lewicka, J. Trzebiński, Warszawa 1985, s. 226.

48:1080345960

względem określonych cech i właściwości. Układem odniesienia są tu osoby nieco przewyższające jednostkę pod względem umiejętności, uzdolnień i innych cech (tzw. upward comparisons). U podstaw tego zdaje się leżeć sąd, iż inni ludzie oceniani jako lepsi od nas mogą nam dostarczyć informacji i wzorców jak podnosić swoje osiągnięcia w określonej dziedzinie[165].

Powyższe ujęcie zostało jednak zakwestionowane, gdyż uznano je za zbyt ogólne, wysuwając twierdzenie, że niektóre jednostki, zwłaszcza te z niską samooceną, unikają porównań w górę, gdyż mogą one wytwarzać stany zagrożenia i w efekcie jeszcze niższe poczucie własnej wartości. Preferują raczej osoby o niższym statusie jako grupę odniesienia, dokonując porównań w dół (downward comparisons). Zarówno w porównaniach w górę, jak i w dół można dopatrzeć się pozytywnych i negatywnych konsekwencji. Porównania w górę mogą powodować dyskomfort psychiczny, ale też motywować do doskonalenia się. Sukces innej osoby może udowodnić, że osiągnięcie danego celu jest możliwe. Potencjalnie może również zagrażać ocenie własnej osoby, jeśli dana jednostka ocenia swoje położenie jako niższe, gorsze pod względem porównywanego wymiaru i odczuwa to jako niemożliwe do zmiany. Konsekwencje takiego stanu dla obrazu siebie mogą być następujące: obniżona samoocena, niewiara we własne siły w efekcie zrzucania winy na czynniki zewnętrzne, zjawisko wyuczonej bezradności. Wiara w możliwość zmiany swojego niższego położenia i porównania w górę, mogą dać także efekty pozytywne: oczekiwanie wyższej własnej skuteczności, wzrost wytrwałości, wiarę w możliwość osiągania pozytywnych rezultatów. Przy zachowaniu takich warunków skuteczność porównań w górę jest porównywalna lub większa niż porównań w dół[166].

Analizując procesy porównania „ja – inni" wyodrębnić można dwie tendencje: poszukiwanie podobieństw do określonej grupy ludzi oraz poszukiwanie własnej odrębności. Źródłem poszukiwania podobieństw może być potrzeba przynależności do jakiejś grupy społecznej. Gdy odnalezione zostaną cechy podobne do członków grupy to poczucie podobieństwa stanowi źródło wzmocnień pozytywnych dla poczucia własnej wartości oraz podstawę dobrego mniemania o własnej osobie[167]. Z drugiej strony poszukiwanie swojej tożsamości może przybierać charakter poszukiwania własnej odrębności. W takim przypadku grupą odniesienia jest grupa, której preferowane wartości nie są akceptowane. Ten mechanizm może tłumaczyć przyczyny przyłączania się młodzieży do subkultur.

---

[165] Z. Zaborowski, *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości,* Warszawa 1994, s. 225-226.
[166] Tamże, s. 226.
[167] M. Jarymowicz, *Spostrzeganie własnej indywidualności,* Wrocław 1984, s. 5-8.

49:4077409258

W przypadku ich członków taką grupą odniesienia może być społeczeństwo, wszyscy, którzy uznają ustalone w kulturze normy zachowania i na ogół zgodnie z nimi postępują. W sytuacji, kiedy własna odrębność, indywidualność, niepowtarzalność stanowi dla danej osoby ważny warunek poczucia własnej wartości, wiąże się to z negatywnym wartościowaniem jako byciem przeciętnym, podobnym do wielu ludzi[168].

Przez porównania społeczne kształtuje się nie tylko wiedza o sobie samym i globalna samoocena (**poczucie własnej wartości**), ale także idealny obraz samego siebie. Porównanie siebie z innymi osobami daje możliwość uświadomienia i oceny posiadanych cech, ale także pozwala na kształtowanie wzorców osobowych oraz wyobrażenia o tym jacy chcielibyśmy być. Wzorzec osobowy to idealny obraz osobowości, który jednostka pragnie naśladować[169]. Takie wzorce stymulują proces modelowania się całej osobowości, a więc także jej składowej struktury, jaką jest obraz siebie. Charakter obrazu siebie decyduje w dużym stopniu o samopoczuciu jednostki i jej stosunku do otaczającego świata. Obraz negatywny współwystępuje z niepokojem, lękiem i różnymi zaburzeniami przystosowawczymi do rzeczywistości. Obraz pozytywny daje pewność siebie, równowagę emocjonalną, przychylny stosunek do innych, lepsze kontakty z ludźmi, dobre przystosowanie, zadowolenie z życia, warunkuje sprawne i efektywne działanie[170].

Obraz siebie i wiążąca się z nim samoakceptacja są znaczącym komponentem ukierunkowania aktywności jednostki. Ocena własnej sytuacji w otoczeniu dokonywana w procesie porównań społecznych i budowana na tych doświadczeniach koncepcja swojej osoby – obraz siebie determinuje stawiane sobie przez jednostkę cele i zadania[171].

Obraz siebie jest względnie stałym zespołem cech, co również oznacza, że istnieje możliwość dokonywania w nim zmian. Zmiana w obrazie siebie, a co za tym idzie w zachowaniu i funkcjonowaniu osoby może dokonać się poprzez wejście w relację z drugim człowiekiem[172]. Obraz siebie jest organizacją cech uważanych za swoje, względnie stałą, oporną na zmiany. Stałość obrazu siebie jest utrzymywana i wzmacniana przez całe życie dzięki temu, że obraz siebie filtruje doświadczenia życiowe jednostki, dokonuje selekcji percepcji i dopuszcza do wbudowywania w siebie czy uświadomienia sobie tylko takich

---

[168] M. Jarymowicz, *Spostrzeganie samego siebie: porównywanie „ja – inni*, [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. M. Lewicka, J. Trzebiński, Warszawa 1985, s. 236-245, zob. także: Z. Melosik, *Kultura popularna I tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności,* Kraków 2013.
[169] L. Niebrzydowski, *O poznaniu i ocenie samego siebie,* Warszawa 1976, s. 163.
[170]cyt. za: S. Siek, *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie,* Warszawa 1984, s. 226- 228.
[171] J. Reykowski, *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 3, 1970, s. 48.
[172] M. Łaguna, *Budować obraz siebie,* Lublin 1996, s. 148-162.

50:9595885760

doświadczeń, które są zgodne ze strukturą obrazu siebie, a nie dopuszcza i ignoruje takie doświadczenia, percepcje i informacje, które są z obrazem siebie niezgodne[173].

Jednostka mająca stały obraz siebie ma w porównaniu do osoby o niestabilnym obrazie siebie większe poczucie własnej wartości oraz jest lepiej przystosowana (w sensie rzadszego i mniej intensywnego posługiwania się mechanizmami obronnymi). Jest ona bardziej przystępna w obcowaniu i mniej bojaźliwa. Stwierdzono także, że postawa, jaką ktoś zajmuje wobec innych jest ściśle związana z postawą, jaką zajmuje on wobec siebie samego. Negatywne uczucia, jak i postawy wobec samego siebie, utrwalone w obrazie siebie odzwierciedlają się w negatywnym nastawieniu, sposobie traktowania i postrzegania innych ludzi. Te cechy z kolei utrudniają dobre przystosowanie do grupy. Im bardziej obraz siebie jest realistyczny, im bardziej realistycznie jednostka ocenia siebie, tym bardziej realistycznie ocenia zachowanie innych[174].

Takie właściwości obrazu siebie, jak konkretność, zróżnicowanie, stabilność, zbieżność z ideałem siebie, akceptacja siebie warunkują sprawne działanie, dobre przystosowanie, zadowolenie z życia, wzrost ilości stanów, w których odczuwanjny jest wewnętrzny spokój, szczęście, pogodzenie się z sobą samym. W związku z tym, te właściwości obrazu siebie powinno się świadomie formować i pracować nad ich kształtowaniem. Z kolei negatywny obraz siebie wyraża się w pomniejszającym siebie mniemaniu o sobie, a taka ujemną samoocena okreslona zostaje „samoodtrąceniem". Samoodtrącenie wyraża się w tym, że człowiek nie docenia tego, co osiągnął, przeżywa poczucie winy, poczucie krzywdy, ma do siebie pretensje i żal, źle myśli i mówi o sobie i o najbliższym otoczeniu[175]. Główną konsekwencją zaniżonej samooceny jest zmniejszenie własnej aktywności, ekspansywności i unikanie trudniejszych zadań[176].

Poznawanie różnych właściwości obrazu siebie i czynników warunkujących jego rozwój może być pierwszym krokiem do rozpoczęcia pracy nad sobą, nad formowaniem pozytywnego, akceptującego siebie i świat mniemania o sobie.

W odniesieniu do warunków indywidualnych oraz do obrazu własnej osoby warto wspomnieć o roli samooceny w kształtowaniu aspiracji życiowych jednostki. Wysoka

---

[173] cyt. za: S. Siek, *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie,* Warszawa 1984, s. 255.
[174] Tamże, s. 267.
[175] A. Brzezińska, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 3, 1973, s. 92-96.
[176] J. Reykowski, *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 3, 1970, s. 50-55.

51:9436696220

samoocena jest bowiem związana z wysokim poziomem aspiracji[177]. Samoocena cząstkowa wpływa na poziom aspiracji związany z czynnikami osobistymi, niska samoocena globalna natomiast powoduje wytworzenie poczucie mniejszej wartości i jest przyczyną prezentowania przez jednostkę zaniżonego poziomu aspiracji. Utrwalony poziom aspiracji jest związany z samooceną stabilną (stałą) zaś w przypadku samooceny niestabilnej (niestałej) rozwijany jest poziom aspiracji uwarunkowany sytuacyjnie, który ulega częstym zmianom. Z kolei samoocena adekwatna pretenduje do wytworzenia się adekwatnego, dostosowanego do aktualnych warunków osobistych, poziomu aspiracji[178].

Na uwarunkowania psychologiczne szczególny wpływ mają również zjawiska będące niezwykle ważne w procesie kształtowania aspiracji człowieka, ze względu na to, że są one podstawą podejmowania samodzielnych decyzji. Do zjawisk tych należą: „stopniowe przejście od subiektywnej do obiektywnej interpretacji zjawisk, uwolnienie się od bezkrytycznego naśladowania rówieśników, emancypacja od dorosłych w kierunku samokontroli oraz bazowanie na świadomości i obowiązku"[179].

Istotna jest również orientacja we własnych możliwościach, cechująca się oceną swoich zdolności oraz doborem i wyodrębnianiem odpowiednich zainteresowań, dojrzała psychika oraz współistniejące potrzeby sukcesu, działania, uznania, zmian, bezpieczeństwa i samopotwierdzania. Znaczenie mają także postawy jednostki, ponieważ one regulują i wyznaczają jej działanie. Poza tym człowiek podejmuje określone działanie kierując się odpowiednim i znanym tylko sobie kodem postępowania, regulowanym przez uznawany system norm i wartości. Aspiracje to wybór ról wg przyjętego przez jednostkę modelu[180].

Kwestię wpływu realizacji własnych potrzeb przez człowieka, doznawania sukcesu i porażki na poziom aspiracji poruszała także Jadwiga Szefer-Timoszenko. Z jej rozważań wynika, iż od poziomu wykonania zadania i poziomu aspiracji danej jednostki zależy doświadczane przez nią poczucie klęski lub satysfakcji, odniesionego sukcesu lub niepowodzenia i braku szczęścia. Poziom pozytywnego lub negatywnego zakończenia danego etapu działania wpływa także na podejmowanie kolejnych prób lub zaprzestanie dalszej aktywności[181].

Na poziom, dynamikę, trwałość oraz przedmiot i treść aspiracji wpływa także **doświadczenie** zdobyte w okresie życia jednostki, ale też doświadczenia jakim jest ona

---

[177] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, s. 29-30.
[178] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 102-107.
[179] A. Sokołowska, *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych,* Warszawa 1967, s. 22-23.
[180] Tamże, s. 22-29.
[181] J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka,* Katowice 1981, s. 15-20.

52:3892581108

poddawana w wyniku działania czynników zewnętrznych. Doświadczenie stanowi bowiem całokształt poznawczo-działaniowych treści, związków czasowych, jakie powstały i istnieją u danego człowieka. To ono właśnie, nadbudowując się na doświadczeniu filogenetycznym (czyli systemie odruchów bezwarunkowych), umożliwia przystosowanie się osobnika do zmiennych warunków życia, do ogromnej różnorodności sytuacji, w jakich musi on działać, aby utrzymać się przy życiu i zachować istnienie gatunku. Im wyższy szczebel rozwoju, tym bogatsze, bardziej zróżnicowane doświadczenie[182].

Przez samo doświadczenie dochodzi do istnienia „czegoś dla człowieka", ponieważ wszystko, co istnieje w ogóle, istnieje dzięki doświadczeniu. Zrozumieć doświadczenie i działanie to nie tylko sztuka zauważenia, że wykracza się poza siebie, ale to także umiejętność dostrzegania horyzontu możliwości. Ważne, by spojrzeć wówczas na swoje istnienie, jak na „trwanie dziejowe", by spostrzec bezpośrednie relacje z innymi i uczestnictwo w kulturze. Jest to o tyle istotne, gdyż człowiek, zanurzony w świecie, w tradycji, poznaje lepiej samego siebie. Poza tym człowiek to istota kreująca wydarzenia, istota historyczna, która nieustannie rozwija się, ustawicznie dokonuje poznania. Stąd też ciągle przez coś przechodzi oraz przyswaja sobie nowe doświadczenia i możliwości[183].

Doświadczenie jednostki rozbudowuje się dzięki mowie, a więc ma ono więc charakter językowy. A. Przyłębski, idąc za Gadamerem, pisze: „poznajemy świat ucząc się mówić. Poznajemy go zatem poprzez język, w którym artykułują się byty wewnątrzświatowe"[184]. Język jest bowiem „pierwszą ontologią świata", z którą zapoznaje się człowiek wkraczający w komunikację. Język, jako sieć znaczeń, utrwala doświadczenie rzeczywistości, którą także idealnie uporządkowuje[185]. Ludzkie istnienie nierozerwalnie łączy się z pewnego rodzaju językową symboliką, bowiem jeżeli ma coś zaistnieć, musi mieć swój językowy wyraz. Istnienie w języku jest koniecznością do rozumienia kultury narodu czy społeczeństwa. Samo poznanie jednak skierowane jest także na poznanie świata i sposób bycia w świecie. Kontekst wewnętrzny i zewnętrzny przenikają się wzajemnie, więc jeśli rozumiem siebie, rozumiem także innego człowieka. Antropologiczny badawczy opis w tzw. „polu doświadczenia" jest jak najbardziej „wędrówką odkrywania swego Ja"[186].

---

[182] W. Szewczuk, *Psychologia*, Warszawa 1990, s. 558.
[183] D. Śleszyński, *Wędrówka doświadczenia. Podejście fenomenologiczne i egzystencjalne*, Białystok 1998, s. 7.
[184] A. Przyłębski, *Język i doświadczenie w hermeneutyce Gadamera,* [w]: *Uniwersalny wymiar hermeneutyki*, red. A. Przyłębski, Poznań 1998, s. 109-133.
[185] Tamże, s. 109-133, 109-133.
[186] cyt. za: D. Śleszyński, *Wędrówka doświadczenia. Podejście fenomenologiczne i egzystencjalne*, Białystok 1998, s. 9, zob. także: *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, red. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk, Poznań 2017.

53:6379875798

Odkrywanie samego jestestwa człowieka jest zatem odkryciem istnienia człowieka doświadczającego i działającego. To relacja jednostki w stosunku do innych, osób i przedmiotów. W relacji tej upatrywać można również intencjonalność uczestnictwa w dialogu ze światem. Zdolność ta obejmuje to, co dane w doświadczeniu i kształtuje stosunek, możliwość działania dla nas i dla świata. „Mówiąc o doświadczeniu mówi się o sensie lub sensach, w jakich jest nam dany przedmiot ze światem”[187].

W każdym momencie życia jednostki jej doświadczenie stanowi fundament dla nowych treści. Niektórzy twierdzą, że jest to filtr, poprzez który świat działa na jednostkę. Znamienne jest też to, że uzyskane przez jednostkę doświadczenie ukierunkowuje zdobywanie dalszego. W codziennym życiu człowiek nie zdaje sobie sprawy, że jego spostrzeganie, obserwacja zjawisk, rozwiązywanie zagadnień, że jego myśli i pragnienia są związane ogromną ilością niewidzialnych dla niego powiązań z tym wszystkim, co dotąd poznawał, o czym i jak myślał, czego pragnął. To wielostronne, bogate doświadczenie stanowi specyfikę ludzkiego doświadczenia. Gdyby owe doświadczenie jednostki uległo całkowitej redukcji, egzystencja człowieka znalazłaby się na najbardziej prymitywnym poziomie[188]. Aktywne doświadczanie wiąże się i tworzy w relacji, w dialogu z drugą osobą w świecie (*Lebenswelt*). W tym aspekcie niezwykle interesujące jest codzienne doświadczenie i działanie w języku, dzięki któremu można opisywać świat w sposób najbardziej źródłowy, we wszystkich możliwych znaczeniach, kontekstach i wymiarach[189].

Doświadczenie życiowe człowieka wpływa na poziom aspiracji, gdyż daje jednostce poczucie sukcesu lub niepowodzenia, wpływając podwyższająco lub obniżająco na poziom aspiracji. Na poczucie sukcesu lub niepowodzenia wpływa stopień trudności zadania, ale też wartość celu, do którego dąży jednostka. Istotne w tym kontekście są również mechanizmy obronne generowane przez człowieka w momencie doznawania szeregu niepowodzeń. Umożliwiają one utrzymanie określonego poziomu aspiracji poprzez skuteczne przystosowanie się do określonej sytuacji, modyfikując ten poziom w zależności od doznanych wcześniej sukcesów i niepowodzeń[190].

---

[187] D. Śleszyński, *Wędrówka doświadczenia. Podejście fenomenologiczne i egzystencjalne*, Białystok 1998, s. 25.
[188] W. Szewczuk, *Podstawy psychologii,* Warszawa 2000, s. 187.
[189] D. Śleszyński, *Wędrówka doświadczenia. Podejście fenomenologiczne i egzystencjalne*, Białystok 1998, s. 25.
[190] cyt. za: E. Syrek, *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie,* Katowice 1986, s. 23.

54:6872833782

1.2.3. Uwarunkowania pedagogiczne

Podejmując tematykę aspiracji życiowych młodzieży i ich uwarunkowań o charakterze pedagogicznym należy w tym względzie podkreślić społeczną funkcję wychowania, wpływ kultury pedagogicznej rodziców i środowiska na kształtowanie się osobowości i postaw danego człowieka. To Helena Radlińska mówiła o oddziaływaniu czynników bytowych i kulturalnych na całe życie jednostki oraz wzajemnym przenikaniu się i zależności biegu życia człowieka i jego losów od czynników środowiskowych, określanych także z punktu widzenia dążeń i celów wychowania[191]. Pedagogika społeczna w ujęciu Radlińskiej daleko wykraczała poza standardowe ujęcie relacji szkoła-uczeń, uczeń-nauczyciel. Zadaniem szkoły było wg niej krzewienie oświaty w narodzie, co wiązała z wartościami kultury, a przeobrażenie środowiska utożsamiała z kompensacją (wyrównywaniem braków utrudniających właściwy rozwój jednostki), profilaktyką (zapobieganiem niekorzystnym wpływom lub wzmacnianie tych o pozytywnym wydźwięku) i doskonaleniem (samodzielne działania zmierzające do lepszego rozwoju dziecka)[192].

Szkoła jako instytucja jest ona powołana do tego, by móc w swoich wychowankach rozwijać aspiracje, m.in. edukacyjne i zawodowe, kształtować wartości i ideały. W procesie rozwijania aspiracji duże znaczenie odgrywa także zespół czynników środowiskowych i pedagogicznych, związanych z atmosferą w szkole, typem szkoły, tradycjami, poziomem pracy dydaktyczno-wychowawczej. Szkoła ma na celu przekazanie obowiązujących norm, zaszczepianie w wychowankach hierarchii wartości i ugruntowanie celów życiowych. Nie bez znaczenia w tym kontekście jest jej działalność wychowawcza, ale także osobowość pracujących w niej nauczycieli, sposób oceniania uczniów, metody i styl pracy, propagowanie myślenia otwartego, pozbawionego barier i schematów[193], które szeroko traktuje literatura pedeutologiczna.

Niebagatelny wpływ na kształtowanie się aspiracji młodzieży ma klimat i poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz styl oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych nastawiony na partnerstwo. Przejawia się to przede wszystkim w sytmulowaniu, motywowaniu i zachęcaniu ucznia do działania i samodzielności, kreowaniu rzeczywistości i przejmowaniu inicjatywy. Nie bez znaczenia jest dobrze opracowany program pracy

---

[191] cyt. za Ł. Kabzińska, *Środowiskowe uwarunkowania rozwoju dziecka w pedagogice orientacji socjologicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, „Warmińsko-mazurski Kwartalnik Naukowy" 2015, nr 3, s. 32-33.

[192] E. Syrek, *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w regionie górnośląskim : studium pedagogiczno-społeczne,* Katowice 1997, s. 36.

[193] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, s. 37-39, zob. także: A. Rzymełka-Frąckiewicz, T. Wilk, *Problematyczność rozwoju człowieka w obszarze edukacji I kultury współczesnej. Socjopedagogiczne szkice problematyczne,* Toruń 2020.

55:9014935667

dydaktycznej, z uwzględnieniem zajęć pozalekcyjnych, by jak najlepiej rozwijać zainteresowania i pasje uczniów, jak i pomagać tym z trudnościami. Niezbędne przy tym będą odpowiednie kwalifikacje nauczyciela- merytoryczne, pedagogiczne i etyczne. Wpływ na funkcjonowanie szkoły będą mieć także tradycje kulturowe i pedagogiczne szkoły, dbałość o rozpowszechnianie wiedzy, umożliwienie uczniom do różnego rodzaju źródeł naukowych, w tym wyposażenie jej w nowinki techniczne i technologiczne umożliwiające zdobywanie wiedzy[194].

Duże znaczenie dla poznania przez dziecko własnych możliwości ma styl pracy nauczyciela, ale także jego osobowość i usposobienie. Na podstawie przeprowadzonych badań C. Banach, jako pożądane cechy osobowości nauczyciela wymienia:

- otwartość i umiejętność nawiązania kontaktu z młodzieżą;
- empatię;
- kompetencje merytoryczne i metodyczne;
- podmiotowość i poszanowanie ludzkiej godności;
- sprawiedliwość i obiektywne ocenianie uczniów;
- dialogowość, skłonność do negocjacji, demokratyczny styl kierowania;
- dyscyplinę i konsekwencję;
- tolerancję i ogólną kulturę;
- umiejętność planowania i organizowania własnej pracy oraz pracy uczniów;
- motywację, umiejętność samokształcenia i samodoskonalenia, także w zakresie poszerzania własnego warsztatu pracy;
- poczucie humoru[195].

Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z siły swojego oddziaływania na młodzież, dlatego też w prowadzeniu młodzieży przez życie winien brać pod uwagę swoje walory umysłowe, osobiste, moralne i zawodowe, pozytywny stosunek do uczniów, zorientowanie na zaspakajanie potrzeb swoich podopiecznych oraz zapobieganie ewentualnym niepowodzeniom, a także zaangażowaną postawę sprzyjającą rozwojowi[196].

Ważne będzie okazane wsparcie ze strony pedagoga, gdyż odniesienie powodzenia lub porażki może determinować i wyznaczać poziom motywacji do uczenia się oraz wpływać na wewnętrzne zasoby ucznia. „W skali ogólnej rola nauczyciela podlega przemianom, w miarę

---

[194] cyt. za: F.W. Wawro, *Nauczyciel i szkoła jako zmienne warunkujące aspiracje edukacyjne młodzieży uzdolnionej (olimpijczyków),"*Rocznik Nauk Społecznych," 1999, T. XXVII, Zeszyt 2, s. 20-22.
[195] C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji- przemiany, perspektywy,* Toruń 1997, s. 151-153.
[196] W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczyciela,* Warszawa 1991, s. 39-40.

56:4167218499

jak jego główna funkcja, polegająca na przekazie wiedzy, jest uzupełniana funkcjami diagnozowania potrzeb ucznia, wpływania na motywację i zachęcania do nauki, a także kontrolowania zdobytej wiedzy”[197]. Nauczyciel powinien być świadomy celów, jakie chce osiągnąć w kontakcie z uczniami, oraz w jaki sposób wpływa na kształtowanie ich dążeń edukacyjnych. Jednym ze sposobów oddziaływań jest odpowiedni, zamierzony praz odpowiedzialny dobór metod i stylu pracy nauczyciela. Ich dobór oparty być powinien na zasadach:

- stałości porządku analizy- celów, treści, wymagań oraz poziomu funkcjonowania uczniów;
- zmienności i różnorodności metod;
- elastyczności, czyli umiejętności dostosowywania metod pracy do sytuacji dydaktyczno-wychowawczej[198].

Czynnikami decydującymi o aspiracjach uczniów jest więc dopasowanie metod, form i środków nauczania oraz sposobów realizacji podstawy programowej, ale także stopień indywidualizacji i dostosowania treści do kondycji wychowanków. Działalność wychowawcza stanowi ponadto ważny aspekt dotyczący rozwoju aspiracji młodzieży, jej planów życiowych, motywacji, postaw, zamierzeń i życiowych dążeń. W związku z powyższym nie sposób nie zgodzić się ze zdaniem T. Lewowickiego, który uważa, że szkoła ma pomagać w dokonywaniu wyborów, prezentować wizję, propagować wartości, zasady pełnego i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym, a poprzez odpowiednio dobrane i przemyślane czynniki pedagogiczne formować cele życiowe sprzyjające rozwojowi jednostek[199].

Uwarunkowania pedagogiczne aspiracji dotyczą także kultury pedagogicznej rodziców. Zdaniem J. Szczepańskiego jest to system wychowawczy, składający się reguł i zasad postępowania w sytuacjach rzutujących i wywierających wpływ na innych ludzi. Jest to również zespół cech osobowości ludzi wywierających wpływ na kształtowanie się zachowań pozostałych członków społeczeństwa[200].Można mówić o kulturze systemu edukacyjnego, jak i o kulturze pedagogicznej ludzi. I. Jundził wskazuje, że kultura pedagogiczna to proces dynamiczny. Przejawia się ona „… w uświadamianiu celów wychowania, zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, w poczuciu

[197] E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 265.
[198] B. Niemiecko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki,* Warszawa 2007, s. 247-252.
[199] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, s. 37-39; zob. także: R. Majzner, *Nauczyciel we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Diagnozy, poszukiwania, inspiracje,* Toruń 2021.
[200] cyt. za: M. Winiarski, *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia-szkice-refleksje,* Łódź-Warszawa 2017, s. 227.

57:5264552938

odpowiedzialności za młode pokolenie i znajdujący najpełniejszy wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i dorosłych”[201]. Wzorzec kultury pedagogicznej opracowany przez S. Kawulę dotyczy świadomości rodziców względem roli wychowawczej jaką pełnią, urzeczywistniania przez nich wzorców wychowawczych adekwatnych dla społeczeństwa otwartego i demokratycznego, wykazywania się znajomością praw i prawidłowości rozwojowych człowieka we wszystkich fazach jego życia, akceptacji różnorodnych interakcji społecznych, w które wchodzą jako część systemu rodzinnego, co kształtuje osobowość ich dzieci oraz ich własną. Przy tym kryterium stosowania środków i metod wychowawczych są przyjęte cele wychowania oraz model stosunków wychowawczych. W tym zakresie rodzice śledzą efekty wychowania dziecka odnosząc je do przyjętych celów, wzorców edukacyjnych, zmieniają je i modyfikują, a także poszukują nowych sposobów i metod oddziaływań wychowawczych[202].

Według M. Brochocińskiego o poziomie kultury pedagogicznej rodziców decydują takie czynniki jak: wiedza o dziecku i stosunek do jego potrzeb, świadomość roli wychowawczej rodzica, poczucie odpowiedzialności za dziecko, poglądy rodziców na temat stosunków wychowawczych panujących w rodzinie, umiejętność oddziaływania wychowawczego, rodzaje stosowanych metod wychowawczych[203].

Poza wymienionymi czynnikami, na kształtowanie się aspiracji wpływ mają także wiek, płeć, zmiany rozwojowe psychiki w następujących po sobie okresach życia, funkcjonowanie w różnych grupach społecznych (społeczna osobowość jednostki) oraz poziom wiedzy[204]. Znaczenie tych czynników ulega jednak zmianie w poszczególnych stadiach rozwoju człowieka i wraz z jego uczestnictwem społecznym.

J. Modrzewski wyróżnił sześć rodzajów społecznego uczestnictwa. Cztery z nich odniósł do kolejnych faz życia oraz połączył z właściwym każdej fazie typem socjalizacji. Wyróżnione przez niego typy społecznego uczestnictwa to: adaptacyjne, specjalizacyjne, identyfikacyjne, retrogresywne, projekcyjne i ideacyjne. Dwa ostatnie typy nie mają przyporządkowania do konkretnych faz socjalizacji[205]. Z kolei H. Merkens i D. Bergs-Winkels patrzą na okres młodzieńczy i uczestnictwo społeczne młodzieży w inny sposób.

---

[201] I. Jundził, *Kultura pedagogiczne społeczeństwa,* „Nauczyciel i Wychowanie” 1977, s. 24.
[202] S. Kawula, *Rodzina współczesna- przeobrażenia i przyszłość a wyzwania pedagogiki rodziny,* Olsztyn 1997, s. 305-310.
[203] cyt. za: M. Winiarski, *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia-szkice-refleksje,* Łódź-Warszawa 2017, s.230-231.
[204] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej,* red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 25-26.
[205] J. Modrzewski, Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne, Poznań 2004, s. 62-72.

58:1539064727

Zdaniem badaczy jest to czas przejścia (tranzycji) ku dorosłości oraz czas moratorium, czyli koncentrowania się na teraźniejszości[206]. W związku z tym wyznaczono cztery typy społecznego uczestnictwa młodzieży:

1. Asymilacja polega na koncentrowaniu się na zadaniach związanych z własną przyszłością i nie przywiązywaniu wagi do aktywności związanej z teraźniejszością.
2. Integracja polega na łączeniu zadań prorozwojowych i zadań bieżących.
3. Indyferencja to taki typ uczestnictwa, w którym młodzież jest nastawiona na czerpanie z dnia codziennego bez oglądania się w tył oraz bez spoglądania w przyszłość. Nie interesuje się niczym szczególnym, nie wyznacza sobie celów czy zadań.

Analizując uczestnictwo społeczne młodzieży należy przyjrzeć się charakterystycznym dla niej aktywnością i samej możliwości uczestnictwa. Najważniejsze dla młodych ludzi będą rówieśnicy i dom, rodzina. Uczestnictwo społeczne we własnej rodzinie to włączanie młodzieży w rodzinny system podejmowania decyzji, zaś wyrazem uczestnictwa w grupie rówieśniczej będzie takie zachowanie jednostki, które jest pożądane i wymagane przez jej członków oraz praca na jej rzecz. W ten zakres wchodzić będzie także realizacja obowiązku szkolnego, aktywność edukacyjna[207].

Typ realizowanego uczestnictwa społecznego zależy od zasobów jednostki, a te, jak pokazują badania E. Mianowskiej, ulokowane są w rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej. Badania zostały przeprowadzone w zielonogórskich gimnazjach wiosną 2003 roku. Objęły one uczniów w czterech szkołach oraz rodziców. Celem było sprawdzenie teoretycznego modelu społecznego uczestnictwa, rozpoznanie nastawień młodzieży polskiej i niemieckiej wobec własnej przyszłości czy poznanie rodzajów podejmowanych aktywności. Zbadane zostały również zasoby społeczne, którymi dysponują rodziny, szkoły i grupy rówieśnicze. Najistotniejszymi okazały się zasoby jakimi dysponują rodziny, jednostki, grupy rówieśnicze z własnego wyboru oraz szkoły. W badaniach potwierdzony został znaczący wpływ relacji rodzice- dzieci dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego i społecznego nastolatków, znaczenie relacji w grupie rówieśniczej oraz takie cechy indywidualne jak poczucie podmiotowości, wiara we własne siły i możliwości. Znaczące okazały się relacje w grupach rówieśniczych, które polegały na podporządkowaniu lub partnerstwie, narzucaniu lub podzielaniu. Większość młodzieży (48%) funkcjonuje w grupach o charakterze egalitarnym lub grupach o strukturze hierarchicznej (24%), w których respektuje się ogólnie przyjęte

[206] E. Mianowska, Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży, Kraków 2007, s. 37-39.
[207] Tamże, s. 16-17.

59:4292217088

normy społeczne. Niespełna 1/3 młodzieży to osoby należące do grup nie przywiązujących wagi do norm społecznych.[208].

Indywidualne działania jednostki mają duże znaczenie dla ekonomiczno-społecznego funkcjonowania społeczeństwa. Uczestnictwo społeczne danej osoby jest wówczas rozpatrywane z punktu widzenia większej zbiorowości. Nie przykłada się wówczas wagi do uczestnictwa jednostki w kulturze, aktywność społeczna, sportowa, religijna. Te obszary są przedmiotem badań stanowiących o orientacjach życiowych, jakości życia. Na uczestnictwo społeczne jednostki składa się więc całokształt jej aktywności w wielu dziedzinach, co jest wyrazem możliwości i jej zasobów indywidualnych i predysponuje do uczestnictwa w życiu zbiorowym.

1.3. Zagadnienia wartości- przegląd stanowisk w literaturze przedmiotu

Z pojęciem aspiracji związane jest pojęcie **wartości,** które mogą stać się przedmiotem aspiracji, ale również przedmiot aspiracji może stać się ową wartością. Aspiracje stanowią wartości aktualnie nie posiadane bądź takie, które wymagają ciągłego odnawiania. „Rzecz, własność, stan rzeczy może stać się przedmiotem aspiracji, jeżeli w subiektywnym odczuciu jednostki bądź w świetle obowiązujących ustaleń (norm) społecznych stało się wartością. Twórcą świata wartości jest zawsze człowiek[209]".

Wartości są obecne w życiu człowieka od zawsze i przez cały czas jego trwania. To właśnie one „ (…) kształtują perspektywy wewnętrznego dojrzewania człowieka"[210]. Mają one związek z religią, kulturą, światopoglądem, ale także z celami i zadaniami jakie dana osoba sobie wyznacza[211]. Słowem „wartość" opisywane jest wszystko to, co odpowiada konkretnym wymaganiom, co jest cenne i godne pożądania., a są to idee, przekonania, cele, ale też przedmioty, rzeczy szczególnie drogie, cenne i luksusowe[212]. „Wartości" są trudne do zdefiniowania ze względu na wielość znaczeń, czego należy upatrywać m.in. w:

- braku zgody w naukach społecznych na jednakowy sposób rozumienia ich istoty;
- braku jednolitej koncepcji wartości, która integrowałaby wielość znaczeń tegoż pojęcia;

[208] Tamże, s. 159-202.
[209] J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka*, Katowice 1981, s. 36.
[210] cyt. za: Z. Frączek, B. Lulek, *Wybrane problemy pedagogiki rodziny,* Rzeszów 2010, s. 27.
[211] M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii,* Warszawa 1980, s. 5.
[212] J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność,* Lublin 1997, s. 11.

60:9587157096

- używanie innych, „zastępczych" nazw na nazwanie tych samych klas przedmiotów lub zjawisk (np. potrzeba, cel, motyw);
- niepoprawne definiowanie „wartości" w literaturze[213].

„[…] zdefiniowanie wartości jest trudne, jeśli w ogóle możliwe. To, co wygląda na definicję wartości, jest raczej zastąpieniem wyrazu przez inny wyraz mniej więcej to samo znaczący albo jest jego omówieniem"[214]. Powodem tego jest wielość sposobów ujęcia terminu „wartości" w literaturze przedmiotu, brak definicji operacyjnej, inny punkt widzenia tej problematyki przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Naukowcy posługują się definicjami syntetycznymi, projekcyjnymi, ukazującymi czym jest wartość w danej nauce, nie uogólniają nie projektują swojego sposobu myślenia na inne obszary poznania naukowego[215]. Pojęcie „wartości" ma zatem interdyscyplinarny i dynamiczny charakter, co oznacza, że mogą być zmieniane pod wypływem czynników politycznych, społecznych, religijnych czy ekonomicznych. Sprawia to, że istnieje potrzeba doprecyzowania definicji koncentrujących się wokół tej problematyki, nakreślenie głównego nurtu, osi, wokół której winno się koncentrować[216].

Problematyka aksjologiczna skupia się na:

- kwalifikacji wartości i ich podziale na typy według przyjętych kryteriów;
- źródeł wiedzy;
- sposobów weryfikowania wiedzy o wartościach i ich poznania;
- natury wartości;
- funkcjonowania wartości w danej kulturze, grupie i czasie, biorąc pod uwagę oddziaływanie społeczne i kulturowe[217].

Przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, koncentrując się na znaczeniu i ujęciach kategorii „wartości" czynią odrębne definicje i konteksty użycia określenia „wartości".

Pedagogikę jako naukę o wychowaniu nie można odseparować od pojęcia „wartości", gdyż interpretuje się je w ujęciu jednostkowym, personalnym. Wartości nie istnieją również w odizolowaniu od edukacji, gdyż stanowią jej zasadniczy problem[218]. „Wartości nie sposób (…)oddzielić od świata i człowieka- świata realnego i człowieka konkretnego, a edukację od

---

[213] cyt. za: M. Kleszcz, *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia,* Katowice 2011, s. 33.
[214] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć,* Warszawa 1976, s. 61.
[215] cyt. za: M. Kleszcz, *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia,* Katowice 2011, s. 34.
[216] A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Kraków-Katowice 2013, s. 77.; M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii,* Warszawa 1980, s. 6-10.
[217] cyt. za: M. Kleszcz, *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia,* Katowice 2011, s. 35.
[218] A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Kraków-Katowice 2013, s. 78.

61:1150042468

wartości samoistnych i niesamoistnych. Wartości są po prostu życiem, jego esencją, jego prawdą, pierwiastkiem wiecznym, energią doskonalenia i energią doskonalącą. Jakże można je pominąć w edukacji? Przestrzeń edukacyjna jest zawsze przestrzenią aksjologiczną"[219].

W aksjologii pedagogicznej wartością jest wszystko, co wydaje się człowiekowi drogie i cenne, co sprawia, że podejmuje się jakiś wysiłek i angażuje wolę, przez co rozwija i kształtuje człowieka[220]. Proces edukacji jest nierozerwalnie związany, zależny i podległy wartości osób uczestniczących w tym procesie, co można traktować dwojako:

- atrybutowo- wartość jako cecha nadrzędna antroposfery,
- procesualnie- osoby zaangażowane w edukację dynamicznie przeobrażają sieć antroposfery aksjologicznej, która zawsze jest wielowymiarowa i wieloskładnikowa[221].

W literaturze przedmiotu wartości w edukacji są również przyrównywane do drogowskazu wobec celów (dalszych- motywujących człowieka do działania i dokonywania wyborów życiowych, bliższych- związanych z wartościami utylitarnymi) i dążeń jednostki (wartości dyrektywne). Wartości porównawcze natomiast łączą się z oceną dotyczącą realizacji wartości dyrektywnych, które pojawiają się wówczas, gdy jednostka ma już określony plan działania oraz nie wpływają na cele i jej dążenia[222]. Edukację do wartości można także interpretować jako wyznacznik hierarchii wartości niezbędny do kształtowania własnej filozofii życiowej. Wówczas edukacja aksjologiczna ma na celu:

- wprowadzenie jednostki w problematyką wartości;
- kształtowanie postaw wobec wartości poprzez rozwijanie potrzeb do ich odkrywania, poznania, nazywania, stawiania się w określonej relacji wobec nich;
- konkretny dobór wartości w przestrzeni życia jednostki oraz zorientowanie na dane wartości i postawy;
- ukierunkowanie na realizację konkretnych założeń wynikających z przyjętej hierarchii wartości[223].

Pedagogika łączy pojęcie „wartości" z procesem socjalizacji, dzięki któremu owe wartości są nabywane przez kolejne pokolenia[224]. Wobec tego, już samo doświadczanie

---

[219] W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna,* Zielona Góra 1995, s. 25.
[220] J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna,* Rzeszów 1996, s. 7.
[221] M. Gołaszewska, *List o edukacji,* [w:] *Listy o edukacji*, red. L. Witkowski „Forum Oświatowe" nr 2 (19), 1998, s. 44.
[222] C. Matusiewicz, *Psychologia wartości,* Poznań 1975, s.; por.: K. Denek, *Wartości i ich znaczenie w edukacji szkolnej i naukach o niej,* „Ruch Pedagogiczny" nr 5-6, 1993, s. 33-48.
[223] cyt. za: M. Kleszcz, M.. Łączyk, *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji,* Kraków 2012, s. 22.

62:9680516520

wartości jest wynikiem prowadzonej edukacji, na którą wpływają zarówno jednostki, jak i grupy społeczne. Przyczynia się to do ich rozwoju, ujmowanego przede wszystkim jako zdolność do tworzenia i uczestniczenia we wspólnocie- społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej[225]. To z kolei determinuje konieczność wiązania edukacji z wartościami „(…) gdyż edukacja odwołuje się do wartości ogólnoludzkich, uniwersalnych, humanistycznych"[226]. W ujęciu pedagogicznym, szczególne znaczenie mają takie wartości jak: dobro, prawda, piękno, ale także wartości witalne, ekonomiczne, religijne, moralne, kulturalne, polityczne, czyli wszystkie istotne dla życia, jestestwa człowieka. Wychowanie bez wartości jest wychowaniem niepełnym, bez nich również edukacja dzieci i młodzieży nie mogłaby się realizować[227].

Literatura przedmiotu z zakresu psychologii podaje, że wartości łączą się z postawami człowieka „wobec czegoś" i „do czegoś", implikują, pobudzają, motywują ludzi do działania, określają to, co jest dla nich ważne. Wartość to również zainteresowanie konkretnymi przedmiotami lub szacunek względem osób nam drogich. Jest to pojęcie niedookreślone i nieostre, o bardzo subiektywnym znaczeniu[228]. Przemawia za tym fakt, iż wartość jest determinowana przez rolę jaką spełnia w społeczeństwie. Wartości społeczne tworzą z kolei podstawowe zasady, wokół których kumulują się cechy indywidualne- jednostek i całych społeczeństw[229]. Wartość to „obiekt pożądania, czynnik selekcji motywów i kryterium wyboru celów działania i środków ich realizacji"[230]. N. Sillami rozróżnia zatem wartości: biologiczne, ekonomiczne, moralne, religijne i estetyczne. Zdaniem autora, wskazane wartości nierozerwalnie łączą się z emocjami, które generują, wyzwalają w jednostce[231]. Wartości wyznaczające wzorce zachowań, postępowania, to m.in. wykształcenie, sprawiedliwość i wolność[232].

---

[224] C. Herod, *Założenia teoretyczno-metodologiczne formułowania celów kształcenia i wychowania*, [w:] *Metodologiczne problemy nad modernizacją systemu oświaty*, Warszawa 1978, s. 54-60.
[225] Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji(składniki i aspekty- potrzeba całościowego ujęcia),* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, pod red. T. Jaworskiej, R. Leppert, Kraków 2001, s. 31-33.
[226] K. Denek, *Wartości i ich znaczenie w edukacji szkolnej i naukach o niej*, „Ruch Pedagogiczny" nr 5-6, 1993, s. 22.
[227] M. Łobocki, *O wartościach i wychowaniu: głos w dyskusji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1993, nr 9, s. 369-375.
[228] N. Sillami, *Słownik psychologii,* Katowice 1996, s. 319.
[229] A.S. Reber, *Słownik psychologii,* Warszawa 2002, s. 810.
[230] K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej,* Toruń 1999, s. 27.
[231] N. Sillami, *Słownik psychologii,* Katowice 1996, s. 319.
[232] A.S. Reber, *Słownik psychologii,* Warszawa 2002, s. 810.

63:2887428207

Wartości osadzone na gruncie psychologii definiuje się jako zjawiska psychiczne o charakterze poznawczym. Odnoszą się one również do wszystkiego, co ważne, niezbędne dla rozwoju człowieka w cyklu życia[233]. Szerzej ujmując, wartości postrzegane są jako:

- element systemu przekonań człowieka o charakterze normatywnym i nienormatywnym;
- przekonania jednostek odnośnie stanu psychicznego, fizycznego oraz zachowań i działań przez nie prezentowanych, które są godne uwagi;
- przedmiot zaspokajający potrzeby jednostki;
- zauważalne zachowania jednostki[234].

Socjologowie podczas definiowania „wartości" proponują stosowanie perspektywy humanistycznej. W związku z tym zagadnienie to wiąże się z analizą doświadczenia jednostki w przestrzeni życia[235]. Są to również „wartości przedmiotów w odniesieniu do preferencyjnego zachowania"[236]. Uznawane w społeczeństwie wartości wskazują zatem na priorytety i dążenia jednostek czy grup społecznych[237]. Jest to bowiem „(…) przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus"[238].

Według socjologów kategoria „wartości" ma konotacje w przynależności klasowej i pochodzeniu społecznym jednostek. Jest to zatem kryterium, wedle którego „jednostki badane uznają różne obiekty jako godne pozytywnej oceny"[239]. Wedle tego stanowiska wartości są określane jako „życiowe" i mogą być tożsame z aspiracjami[240] lub postawami życiowymi[241].

Poruszając tematykę „wartości" należy mieć również na względzie hierarchię i typologię wartości, jako części składowych tego pojęcia określających porządkowanie ujęć

---

[233] K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej,* Toruń 1999, s. 26-27.
[234] M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii,* Warszawa 1980, s. 17.
[235] A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Kraków-Katowice 2013, s. 80.
[236] A. Kołakowska, *Socjologia kultury,* Warszawa 1981, s. 175.
[237] P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa,* Kraków 2002, s. 259.
[238] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii,* Warszawa 1970, s. 97-98.
[239] cyt. za: A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Kraków-Katowice 2013, s. 81.
[240] A. Sułek, *Wartości życiowe dwóch pokoleń,* [w:] *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej,* red. S. Nowak, Warszawa 1989, s. 293.
[241] S. Nowak, *Postawy i wartości ideologiczne i ich społeczne determinanty,* [w:] *Ciągłość i zmiana w tradycji kulturowej,* red. S. Nowak, Warszawa 1989, s. 97.

64:5074703449

i rodzajów wartości wedle zasad nadrzędności i podrzędności[242] oraz podziały wartości według przyjętego kryterium[243]. Podstawowy podział wartości dokonuje się ze względu na:

- materię wartości- rzeczy i idee, czyli wartości materialne i duchowe;
- zasięg, czyli powszechność odczuwania- wartości uniwersalne i jednostkowe (wartości odnoszące się do jednostki, grupy, społeczeństwa);
- czas- wartości historyczne i aktualne;
- trwałość- trwałe i chwilowe;
- sferę zaangażowania- wartości uczuciowe i intelektualne;
- ogólną ocenę- wartości uznawane za pozytywne czy negatywne.[244]

W płaszczyźnie socjologicznej istnieją dwie kategorie wartości, tj. osobowe, które dzielą się na ostateczne i życia codziennego, oraz społeczne. Wartości ostateczne odnoszą się do pytań zadawanych o naturę rzeczy i sens istnienia. Są one podstawą do odczytywania wymiarów egzystencji jednostek, nadają sens działaniom podjętym przez człowieka, stąd są przez niego preferowane i traktowane priorytetowo. Wartości życia codziennego z kolei dotyczą codziennego funkcjonowania[245].

Inny podział wyróżnia natomiast wartości podstawowe- adekwatne dla danego systemu społecznego, wtórne- wynikające z wartości podstawowych, oraz indywidualne- prywatne, stanowiące wytwór danej osoby[246]. Istotne różnice wprowadza także rozgraniczenie na wartości odczuwalne (cenne dla jednostki) i uznawane (na podstawie ich obiektywnej ważności). Nie zawsze jednak wartości te się zazębiają i są ze sobą zgodne, bowiem przekonania jednostek nie zawsze muszą być odczuwane. Stąd badaniom naukowym poddaje się wartości deklarowane. Oprócz tego w literaturze przedmiotu wymienia się także wartości ”uroczyste” i codzienne. Pierwsze z nich dotyczą wyjątkowych chwil, momentów w życiu człowieka, wówczas jakiś ogólny cel staje się motywem poczynań jednostki. Wartości codzienne z kolei łączą się ze zwykłymi, codziennymi, bieżącymi sprawami. Ujmuje się je w kategorii zysków i strat[247].

W przestrzeni socjologicznej mówi się także o wartościach edukacyjnych, kulturalnych, materialnych, obywatelskich, prospołecznych, przyjemnościowych, rodzinnych, odnoszących się do pracy, związanych z władzą. Do tego podziału zalicza się również wartości

---

[242] *Słownik pojęć filozoficznych,* red. W Krajewski, Warszawa 1996, s. 80.
[243] *Encyklopedia pedagogiczna,* red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 38-39.
[244] *Tamż*, s. 38-39.
[245] K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom: Elementy teorii i praktyki. T. 1- Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja,* Lublin-Kielce 2003, s. 25.
[246] K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej,* Toruń 1999, s. 36.
[247] S. Ossowski, *Dzieła. T. 3: Z zagadnień psychologii społecznej,* Warszawa 1966, s. 73-88.

65:4402155840

allocentryczne, które są ukierunkowane na konkretne osoby[248]. Ta perspektywa łączy się z empatią i zorientowaniem na wrażliwość wobec potrzeb innych członków społeczeństwa, z wytworzeniem poprawnych relacji interpersonalnych oraz z gotowością udzielania pomocy i wsparcia społecznego. Z racji tego, że wartości allocentryczne dotyczą najczęściej osób najbliższych jednostce, podczas opisu relacji często używa się określeń- przyjaźń, miłość, solidarność, koleżeństwo[249].

Z uwagi na wielość stanowisk oraz przekazów kulturowych wyróżnia się kilka typów wartości, a mianowicie:

1. Wartości allocentryczne- najważniejszą rolę odgrywa tutaj człowiek postrzegany jako autonomiczna całość;
2. Wartości emocjonalne-osoby kierujące się nimi zorientowane są na doznawanie silnych przeżyć zarówno o pozytywnym, jaki i negatywnym zabarwieniu;
3. Wartości estetyczne- rzeczywistość postrzegana jest wyłącznie z perspektywy posiadania przez dany obiekt walorów estetycznych, natomiast inne cechy nie są brane pod uwagę; również ocena innych ludzi dotyczy tylko tej kategorii;
4. Wartości intelektualne- inni ludzie, wchodzenie z nimi w interakcje, ale również przedmioty są oceniane przez pryzmat własności związanych z umysłem, tj. posiadania dużego zasobu wiedzy, umiejętności myślenia, możliwości wykorzystania ze względu na posiadanie cech będących rezultatem przyswajania wiedzy;
5. Wartości materialne- jednostka uznająca owe wartości prowadzi konsumpcyjny tryb życia; obiekty są przez nią oceniane i kategoryzowane wyłącznie ze względu na wymierne korzyści materialne, jakie dzięki nim można by uzyskać, natomiast ludzie przystający do takiego sposobu ujmowania stanu rzeczy winni cechować się zaradnością, określonym statusem materialnym, umiejętnością gromadzenia, ale i wydawania pieniędzy;
6. Wartości perfekcjonistyczne- jednostka przypisuje szczególne znaczenie wartościom dotyczącym sprawności, charakteru oraz samodoskonalenia się;
7. Wartości prestiżowe- inne osoby są oceniane przez pryzmat posiadanego miejsca w hierarchii społecznej, możliwości sprawowania władzy czy też posiadanej strefy wpływów;

---

[248] M. J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy,* Warszawa 1998, s. 134; zob. także: J. Smyla, *Wokół wartości współczesnej młodzieży,* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" Vol. 39, Nr 2, 2020.
[249] T. Hejnicka- Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 50.

66:5322872300

8. Wartości przyjemnościowe- dla osób kierujących się tymi wartościami cenne jest łatwe i bezproblemowe życie obfitujące w pozytywne emocje, z kolei współtowarzysze liczą się tylko wtedy, gdy wspólne uczestnictwo społeczne nie generuje napięć, konfliktów, a zamiast przynosi ulgę i odprężenie;
9. Wartości socjocentryczne- ludzie oceniani są ze względu na zaangażowanie się w problematykę społeczną[250].

W literaturze przedmiotu występuje również inny podział, w którym wyróżnia się:

1. Wartości absolutne- wartości oceniane wysoko, uznawane bezkrytycznie, traktowane jako pewnik, nie podlegające jakimkolwiek kryteriom, cenne, dobre i pozytywne;
2. Wartości autoteliczne- ujmowane jako wartości-cele, nie wymagające uzasadniania kryteriów ich przyjmowania, traktowane jako oczywiste, przyjęte z góry;
3. Wartości ekonomiczne- określane są i wyznaczane w procesie wymiany dóbr ekonomicznych;
4. Wartości etyczne- określają kategorie działania, zachowania, zamierzeń, planów konfrontując je z przyjętym systemem etycznym, determinowanym przez zbiór wartości i norm uznawanych w danym społeczeństwie za fundamentalne;
5. Wartości historyczne- kryteria oceny i doboru tych wartości są wyznaczane przez „moment dziejowy", są zależne i ulegają zmianie względem rozwoju procesu historycznego oraz łączą się z oceną moralną adekwatną dla danej rzeczywistości;
6. Wartości instrumentalne- to przeciwieństwo wartości autotelicznych, traktowane jako środek do osiągania wyższych wartości;
7. Wartości kulturowe- uwarunkowane kulturowo poglądy o tym co ważne i wartościowe w danej społeczności, oddziałujące wzajemnie na siebie, składające się na hierarchię, system norm i wartości obowiązujących w obrębie danej kultury;
8. Wartości obiektywne-niezależne od emocji poszczególnych osób, ale też i od ocen i systemów etycznych;
9. Wartości subiektywne- wytworzone w świadomości i odnoszące się jedynie do danej jednostki, adekwatne, specyficzne tylko dla niej i nie istniejące poza nią[251].

Wartości dzielić można również na ostateczne i instrumentalne. Pierwsze z nich- wartości ostateczne- to wszystkie te, do których dążą ludzie, np. bezpieczeństwo rodziny, bezpieczeństwo narodowe, dojrzała miłość, harmonia wewnętrzna, piękno świata, poczucie

[250] A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Kraków-Katowice 2013, s. 83-83.
[251] K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny,* Toruń 1997, s. 239-240.

67:3184615982

doskonalenia czegoś ważnego, pokój na świecie, prawdziwa przyjaźń, radość, równość, szacunek dla samego siebie, szczęście, udział w jakiejś pracy, uznanie ogółu, wygodne, pasjonujące życie, wolność, zbawienie. Wartości instrumentalne z kolei to: ambicja, bycie kochającym, niesienie pomocy, czystość w znaczeniu schludność, grzeczność, inteligencja, logika, niezależność, odpowiedzialność, odwaga, opanowanie, posłuszeństwo, radość, szerokie horyzonty myślowe, uczciwość, umiejętność przebaczania, wyobraźnia, zdolności[252].

Podsumowując należy stwierdzić, iż termin „wartość" ma różną charakterystykę i przybiera odmienne ujęcia definicyjne w zależności od kontekstu użycia, wagi i nacisku położonego na odmienne jego aspekty. Pomimo wielości znaczeń, przykładów oraz spojrzeń na tematykę przedmiotu aksjologii uwaga skupia się zawsze na dwóch typach stanowisk traktujących o tym zagadnieniu. Jednym z nich jest wyrastający z koncepcji neopozytywizmu typ subiektywny, który łączy sferę wartości z doznaniem psychicznym, co skutkuje relatywizacją wartości względem jednostki. Typ obiektywny z kolei ugruntowany przez koncepcje personalizmu i fenomenologii przyznaje światu wartości niezależność od świadomości jednostki, a przeżyciom związanym z wartościami prawo do ich poznawczego ujmowania. Dzięki temu wartości są wolne od relatywizmu względem przeżyć aksjologicznych człowieka[253].

1.4. Przegląd wybranych badań nad aspiracjami

Dokonywanie wyborów, zmiana w sposobie myślenia, motywacja, chęć poznania oraz rozwój człowieka dotyczący wielu obszarów życia od zawsze frapował naukowców. Szczególnie interesującym i ważnym zagadnieniem w kontekście przemian społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturowych są badania nad aspiracjami dzieci i młodzieży. Badania te można ująć w pewne kategorie, to znaczy:

1. badania diagnostyczno-opisowe pozwalające na analizę treści, rodzaju częstotliwości oraz natężenia aspiracji określonej populacji;
2. badania psychospołeczne, których celem jest określenie zależności poziomu aspiracji od determinujących je czynników psychospołecznych; badania uwarunkowań aspiracji;

[252] K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej,* Toruń 1999, s. 35.
[253] H. Buczyńska-Garewicz, *Znak, znaczenie, wartość,* Warszawa 1975, s. 11-12.

68:4635925291

3. badania wpływu aspiracji na działanie, efektywność oraz funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie[254].

Z kolei rozpatrywanie aspiracji w aspekcie ich dynamiki, a wiec pod kątem analizy przekształceń i rozwoju jednostki koresponduje z jedną z akcentowanych cech ponowoczesności, a mianowicie „ruchu" i „ciągłych zmian"[255]. Podczas badania dynamiki aspiracji zastosowanie preferowane są trzy sposoby:

1. porównywanie aspiracji dwóch różnych grup wiekowych badanych w tym samym czasie, jednak bez możliwości wglądu i oceny ich aspiracji wcześniejszych;
2. badanie aspiracji w różnym czasie wśród respondentów w podobnym wieku oraz porównywanie wyników badań wcześniejszych z późniejszymi, co pozwala na obserwowanie i analizę zmian. Ze względu na to, iż badacz nie zna wcześniejszych aspiracji badanych osób, badaniom podlegają nie tyle zachodzące zmiany, co same aspiracje wśród danej grupy[256];
3. badania podłużne (longitudinalne), w których wskaźnikiem uzyskiwania zmian jest dokonywanie badań kilkakrotnie wśród tej samej grupie badawczej, co daje możliwość badania procesów rozwoju, w naturalnym kontekście czy też tempie[257].

Badania nad aspiracjami młodzieży mają w Polsce swoją pewną historię i tradycję. Omawianie ich zakresu oraz płynących z nich wniosków rozpocząć należy od przełomu lat 60. i 70. XX wieku. Badania prowadzone w kontekście aspiracji edukacyjnych i zawodowych w latach 1966-1967 prowadziła Maria Łoś, która swoje dociekania badawcze ukierunkowała na ruchliwości młodzieży wiejskiej w wieku szkolnym. Uwzględniła przy tym aspiracje edukacyjne, zawodowe, dotyczące miejsca zamieszkania oraz życia prywatnego. Celem badań była analiza wpływu rozwoju ekonomicznego wsi na badane postawy i motywacje młodzieży oraz dostrzeżenie ewentualnych powiązań czynników ekonomicznych, społecznych i osobowościowych z poziomem aspiracji, wyznawanymi wartościami oraz postrzeganiem sukcesu w badanej grupie. Badania wykazały, iż standard ekonomiczny wsi ma wpływ na aspiracje uczniów, ich skłonności migracyjne, postawy wobec wsi i rolnictwa, rozbudzenie intelektualne oraz motywy, jakimi są oni kierowani względem podejmowania dalszej nauki, wyboru zawodu oraz aspektów moralnych. Ponadto wykazano, że badana

---

[254] M. Szczepska-Pustkowska, *Aspiracje,* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku,* red. T. Pilch, Warszawa 2003, T.I: A-F, s. 200-201.
[255] zob.: J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie,* tłum. E. Różalska, Poznań 1998, s. 193; Z. Bauman, *Chaos nasz powszedni*, „Gazeta Wyborcza" nr 253, 29 października 1994, s. 16.
[256] T. Lewowicki, *Dynamika aspiracji,* „Polska Młodzież" 1986, nr 1.
[257] Z. Kwieciński, *Badania podłużne (towarzyszące). Pojęcie i przykłady,* „Ruch Pedagogiczny" 1976, nr 1.

69:7480079559

młodzież ma trudności w ocenie własnych możliwości oraz odczuwa lęk przed podejmowaniem decyzji życiowych, a jej aspiracje są skromniejsze[258].

Kształtowanie się planu życiowego młodzieży w aspekcie psychologicznym i pedagogicznym, szczególnie zainteresowało Czesława Banacha, który w okresie od września 1967 roku do grudnia 1968 roku prowadził badania panelowe wśród absolwentów liceów ogólnokształcących. Analizy te zostały uzupełnione opiniami rodziców i wychowawców na temat kształtowania się planów życiowych młodzieży. Wyniki wskazywały na rozbieżność między zamierzeniami młodzieży a ich realizacją, a wśród przyczyn takiego stanu rzeczy wymieniano niedoskonałość pracy nauczycieli, niedostateczne uczestnictwo i pomoc rodziców oraz doradztwa zawodowego, ale także błędy w postępowaniu same młodzieży, tj. wybór życiowej drogi jedynie na podstawie subiektywnych kryteriów. W publikacji, badacz zawarł jednak szereg praktycznych wskazówek, co czyni owe badania jeszcze bardziej cennymi[259].

Kolejne rozważania potwierdziły wpływ rodziny generacyjnej na kształtowanie się decyzji młodzieży na temat swojej przyszłości. Kazimierz Suszek prowadził badania w roku szkolnym 1961/1962 i objął nimi młodzież uczęszczającą do szkół ponadpodstawowych (liceum ogólnokształcące, liceum pedagogiczne, techniku rolnicze i zasadnicza szkoła zawodowa). Badania zostały powtórzone w roku szkolnym 1969/1970, by móc zweryfikować ewentualne zmiany, jakie zaszły w zakresie kształtowania się aspiracji młodzieży. Podczas swoich badań Suszek zwracał uwagę na społeczne zróżnicowanie aspiracji szkolnych wśród uczniów ostatnich klas szkoły odstawowej, opinie młodzieży i jej rodziców, na temat uczęszczania do szkoły, wyboru zawodu i wyobrażeń na temat sukcesu życiowego oraz społeczne uwarunkowania karier szkolnych. Istotą badań stało się stwierdzenie, że poszczególne warstwy społeczne nie korzystają w równym zakresie z możliwości kształcenia się[260].

Z kolei rolę nauczyciela w planowaniu przyszłości dzieci i młodzieży akcentował Zygmunt Mysłakowski. Wśród czynników determinujących wybór drogi życiowej wymieniał osobowość dziecka, moment wyboru zawodu oraz zaangażowanie rodziny, a jako przyczynę

---

[258] M. Łoś, *Aspiracje a środowisko*, Warszawa 1972.
[259] C. Banach, *Kształtowanie się planu życiowego i losu absolwentów liceów ogólnokształcących,* Warszawa 1974.
[260] K. Suszek, *Społeczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży. Studium szkolnych procesów selekcyjnych na przykładzie wybranych szkół średnich i podstawowych województwa szczecińskiego,* Poznań-Szczecin 1971.

70:1558451021

niewłaściwych wyborów wskazywał błędy wychowawcze i niedostateczną opiekę rodziców[261].

Aspiracje życiowe młodzieży szkół średnich w latach 1969-1971 analizował Jan Kupczyk. Badania były prowadzone wśród młodzieży licealnej, uczęszczającej do techników zawodowych, zasadniczej szkoły zawodowej, zawodowych zakładów wychowawczych i poprawczych oraz szkół wieczorowych, których uczniowie byli objęci dozorem kuratora sądowego dla nieletnich. Badania wskazały na bardzo duże znaczenie rodziny pochodzenia oraz środowiska lokalnego w kształtowaniu się aspiracji życiowych młodzieży[262].

Aspiracje edukacyjne, zawodowe oraz rodzinne były bardzo silnie propagowane przez młodzież. Tematyka planów dotyczących dalszej nauki została podjęta w badaniach Zbigniewa Kwiecińskiego, który poczynając od roku szkolnego 1971/1972 prowadził je przez okres 12 lat, wśród 7500 uczniów z klas VIII szkół podstawowych. Analiza wyników badań longitudinalnych wskazała, że długość drogi edukacyjnej jest związana z płcią, środowiskiem lokalnym czy poziomem wykształcenia rodziców. Chłopcy częściej opowiadali się za wykształceniem zasadniczym zawodowym, podczas gdy dziewczęta wybierały studia wyższe, z czego więcej osób pochodziło z dużych miast. Dzieci rodziców o niskim statusie społeczno-zawodowym miały nieco wyższe aspiracje dotyczące dalszego kształcenia. Z kolei powrót do małych miast i wsi deklarowały osoby z zasadniczej szkoły zawodowej i zawodowego liceum oraz mające rodziców o niskim poziomie społeczno-zawodowym[263].

Dynamika aspiracji, ich rozwój i przeobrażenia szczególnie interesowały także Bronisława Gołębiowskiego, który badaniom swym poświęcił pierwszą połowę lat osiemdziesiątych. Praca zatytułowana „Dynamika aspiracji. Studium przemian świadomości społecznej młodzieży polskiej w latach 1945-1975: wybrane zagadnienia" dotyczyła badania aspiracji do wartości kultury, do ról społecznych, aspiracji do więzi i stosunków społecznych oraz pseudoaspiracji, czyli jak podaje autor „aspiracji ukształtowanych przez socjalizm". Badacz w kręgu aspiracji do wartości kultury wyróżnił aspiracje edukacyjne, które łączono z tzw. osobowością socjalistyczną". Zgodności w tej materii pilnowała partia rządząca, która decydowała o rozwoju lub hamowaniu aspiracji do wiedzy i umiejętności[264]. Gołębiowski w toku badań poddał analizie 626 pamiętników, z czego 363 z nich była pisana przez młodzież wiejską, która pochodzi ze wsi i nadal w niej mieszka, 109 to wytwory starszych

[261] Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności,* Warszawa 1965.
[262] J. Kupczyk, *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym,* Poznań 1978.
[263] Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko,* Warszawa 1980.
[264] B. Gołębiowski, *Dynamika aspiracji. Studium przemian świadomości społecznej młodzieży polskiej w latach 1945-1975:wybrane zagadnienia,* Warszawa 1977.

71:1286682855

osób mieszkających na wsi od pokoleń oraz 154 to zapiski osób urodzonych na wsi, ale mieszkających w mieście. Dla badanych największe znaczenie miała twórcza praca, egalitaryzm oraz autonomia osobowa, czyli równość szans i obowiązków.

Lata 70. XX wieku to również czas badań Andrzeja Janowskiego, który podjął próbę ustalenia aspiracji życiowych ówczesnej młodzieży oraz wymienić czynniki, które je determinują. W sposób szczególny analizował wpływ szkoły, grupy rówieśniczej oraz rodziny, ich wzajemne korelaty, stopień wpływu na aspiracje do podmiotowości oraz wartości związane z aspiracjami. Skutkiem badań było stwierdzenie, iż najważniejsze dla młodzieży było finansowe uniezależnienie się od rodziców, praca i posiadanie własnego mieszkania. W dalszej kolejności wymieniano: dobrobyt materialny, rodzinę, samochód, własny dom z ogródkiem, a biorąc pod uwagę preferowane wartości nacisk kładziono na aspiracje moralno-społeczne, takie jak chęć stworzenia własnego systemu wartości moralnych czy chęć posiadania własnych poglądów społeczno-politycznych. Analiza materiałów badawczych wykazała, iż młodzież ceniła przede wszystkim mądrość, wiedzę, zaradność życiową, udane życie rodzinne, miłość, pracowitość, obowiązkowość i silny charakter, jednocześnie deprecjonując odwagę, ryzyko i przygodę. Badania Janowskiego potwierdziły bardzo wysoki poziom aspiracji oświatowych oraz duży wpływ szkoły, grupy rówieśniczej i rodziny na kształtowanie aspiracji życiowych, szczególnie tych dotyczących podmiotowości. Jednocześnie ukazano jak ważne i bliskie są dla młodzieży wartości wyznawane przez rodziców oraz istniejący w „dorosłym świecie" schemat budowania kariery, sukcesu i tworzenia aspiracji[265].

Odpowiedzi na pytanie o determinanty i uwarunkowania aspiracji młodzieży klas maturalnych oraz ich oczekiwań poszukiwała Mirosława Jastrząb-Mrozicka. W raporcie z badań przeprowadzanych w 1974 roku stwierdzono, iż 33 % młodzieży z klas pierwszych szkół podstawowych nie ma skonkretyzowanych planów, zaś w klasach ostatnich jest to już tylko 11,5% uczniów. Zmiennymi wpływającymi na wyniki były wiek respondentów oraz typ szkoły, do której uczęszczali badani (porównanie uczniów liceów i techników)[266]. Z kolei w latach 1969-1978 badania prowadził Zbigniew Skorny, który analizie poddawał prawidłowości kierujące procesem kształtowania się aspiracji oraz determinanty aspiracji. Za decydujące w tym zakresie uznał normy grupowe, a więc wpływ środowiska rodzinnego, rówieśniczego i szkolnego, wpływ doświadczanych sukcesów i niepowodzeń na

[265] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* Warszawa 1977.
[266] M. Jastrząb-Mrozicka, *Dążenia zawodowe młodzieży akademickiej,* Warszawa 1974.

72:1079459645

kształtowanie się aspiracji, standardy życiowe, ale także dostosowanie poziomu dążeń do możliwości jednostki, tak by mogła realizować założone cele[267].

Badaniem aspiracji życiowych i ich uwarunkowaniami zajmował się również Jan Kupczyk, który zajął się dążeniami młodzieży uczęszczającej do szkół średnich, w wielu 15-18 lat. Wg autora bardzo dużą rolę w zakresie kształtowania się aspiracji odgrywa środowisko lokalne. Badacz wskazywał na związek między zurbanizowaniem środowiska a wyższym poziomem wykształcenia rodziców, co implikuje posiadanie wyższych aspiracji życiowych w stosunku do dzieci i większe znaczenie kształtowania się owych aspiracji. Wyniki uzyskane w badaniach Kupczyka wskazują że aspiracje młodzieży są najczęściej tożsame z aspiracjami rodziców. Poza tym wśród młodzieży, której rodzice mają wykształcenie ogólnokształcące lub techniczne zauważa się większe zróżnicowanie dotyczące struktur swoich aspiracji. Badani z tej grupy społecznej cechują się wysokim poziomem aspiracji w stosunku do większości wartości społecznych. Może to być podyktowane wzorami kulturowymi lub czerpanymi ze środowiska lokalnego. Im mniejsze jest bowiem środowisko lokalne tym częściej ma znaczenie wyższy poziom aspiracji od rówieśników pochodzących z rodzin robotniczych i chłopskich, których aspiracje są raczej jednokierunkowe. Z kolei młodzież robotnicza posiadająca rodziców z niepełnym wykształceniem lub podstawowym wykazuje wysokie aspiracje, czasami niepełne, nieproporcjonalne do wartości społecznych lub jednokierunkowe w stosunku do jakiejś konkretnej wartości społecznej. Często również deklaruje ona jednokierunkowe aspiracje nieprzystające do jej możliwych osiągnięć[268].

Młodzieżą uczęszczającą do szkół średnich, z klas pierwszych oraz tą kończącą naukę interesował się również Andrzej Janowski. Rezultatem badań prowadzonych w Instytucie Badań Pedagogicznych w Warszawie było ustalenie, iż głównym czynnikiem kształtującym aspiracje jest środowisko rodzinne. Środowisko szkolne natomiast sprzyja tworzeniu właściwego klimatu dla rozwoju aspiracji oraz realizowania celów wychowawczych. Respondenci przejawiali wysoki poziom aspiracji dotyczący podjęcia studiów oraz dążyli do zdobycia pracy gwarantującej niezależność finansową i poprawne relacje międzyludzkie[269]. Plany życiowe młodzieży były także przedmiotem badań Zbigniewa Kwiecińskiego, który w swojej pracy poddawał analizie związki między sytuacją młodzieży uczącej się we wszystkich typach szkół średnich a selekcją społeczną[270].

---

[267] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży i kierujące nimi prawidłowości,* Wrocław 1980a.
[268] J. Kupczyk, *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym,* Poznań 1978.
[269] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.
[270] Z. Kwieciński, *Drogi szkole młodzieży a środowisko,* Warszawa 1980.

73:6672942861

Długofalowe, szeroko zakrojone badania na temat orientacji życiowych młodzieży w kontekście wewnętrznych i zewnętrznych czynników, które je determinują prowadził Alojzy Gańczarczyk. Grupę badawczą stanowili uczniowie wszystkich typów szkół średnich w wieku 15-19 lat. Badania te były przeprowadzane w trzech etapach w latach 1981-1991. Czynniki zewnętrzne zdaniem autora to zmiany ustrojowe, warunki edukacyjne, kulturowe, związane ze stanem czytelnictwa, wpływem massmediów oraz świadomością wpływu prestiżu społecznego w środowisku życia. Czynniki wewnętrzne warunkujące orientację życiową to wiek i płeć badanych, doświadczane sukcesu i porażki oraz status społeczno-zawodowy rodziców. Po analizie materiałów badawczych Gańczarczyk stwierdził, że najmocniejszy wpływ na orientację życiową młodzieży miała obserwacja życia, rodzina, grupa rówieśnicza i Kościół. Na znaczeniu traciła szkoła, zaś w drugim etapie badań Kościół, by w etapie trzecim uzyskać tożsamą pozycję w porównaniu do etapu pierwszego. Wzrastał również wpływ grupy rówieśniczej, czytelnictwa prasy i książek. Jednocześnie zmalała rola wzorców osobowych, a na etapie trzecim znacznie przybyło osób bez żadnych wzorców. Różnie zmianom ulegały podstawy prestiżu społecznego, istotne stawało się życie towarzyskie, posiadanie zasobów materialnych oraz tzw. życiowej mądrości. Poza tym osoby doświadczające w przeszłości niepowodzeń, braku sukcesów lub porażek częściej były bierne w różnych dziedzinach życia[271].

Z kolei opracowaniem przyczyn rozbieżności między zamierzeniami młodzieży a ich realizacją zajmował się w 1984 roku Mikołaj Kozakiewicz. Wśród czynników wpływających ujemnie na możliwości rozwoju młodzieży, potęgujących dysproporcje i kontrasty społeczne wymienił bariery ekonomiczne, regionalne, psychologiczne, kulturowe, oświatowe oraz ograniczenia związane z płcią. W swoich rozważaniach badacz zwracał również uwagę na znaczenie preorientacji zawodowej w kontekście modelowania aspiracji młodzieży, którą winni zajmować się nauczyciele, wychowawcy oraz organizacje młodzieżowe i społeczne[272].

Zależności oraz wzajemny wpływ i oddziaływanie aspiracji wzajemnie na siebie badali Barbara Galas i Tadeusz Lewowicki. Dociekania badaczy wskazały na związki między aspiracjami zawodowymi, edukacyjnymi, kulturalnymi społecznymi i kierowniczymi, które tworzą pomiędzy sobą pewną zwartą strukturę. Jednakże ukazano również słabą korelację

[271] A. Gańczarczyk, *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju,* Katowice 1994, s. 161-163.
[272] M. Kozakiewicz, *Młodzież w okresie przełomów*, Warszawa 1984.

74:9869966664

między ww. aspiracjami a aspiracjami rodzinnymi czy materialnymi. Aspiracje rodzinne wykazywały ponadto słabe powiązania z aspiracjami zawodowymi i szkolnymi[273].

Badania z zakresu poznania aspiracji życiowych młodzieży niedostosowanej społecznie prowadziła Ewa Syrek. Nadrzędnym celem badań było określenie zakresu i rodzaju nieprzystosowania społecznego młodzieży uczącej się w technikach oraz porównanie aspiracji młodzieży nieprzystosowanej z aspiracjami młodzieży społecznie przystosowanej (uczniowie nieprzystosowani społecznie stanowili 15% badanych, w stosunku do ogółu- 754 badanych). Dociekania naukowe koncentrowały się na edukacji młodzieży oraz modelu życia rodzinnego. W toku badań wskazano, że badani uczniowie techników wykazywali się niskimi aspiracjami edukacyjnymi, a aspiracje młodzieży nieprzystosowanej były bardziej ograniczone niż młodzieży z grupy kontrolnej. Motywacja wyboru zawodu, pochodzenie społeczne i terytorialne, poziom wykształcenia rodziców, były czynnikami różnicującymi aspiracje edukacyjne w dwóch porównywanych grupach. Młodzież o niskich aspiracjach edukacyjnych wywodziła się głównie z klasy robotniczej i chłopskiej. Aspiracje występujące w oby badanych grupach były podobne, a kształtowanie się modelu rodziny tożsame z obowiązującymi tendencjami[274].

Przełom strojowy oraz lata 90. XX wieku upłynęły pod znakiem roli aspiracji zawodowych i rodzinnych w życiu młodzieży. Z obszarem aspiracji zawodowych łączyły się również aspiracje edukacyjne, gdyż uzyskanie dobrego wykształcenia a sposób wymierny przekładało się na realizację celów w zakresie przyszłego zawodu. Nie bez znaczenia były wówczas także doba materialne pozwalające na zdobycie wykształcenia, pozycji zawodowej oraz umożliwiające wiedzenie szczęśliwego życia rodzinnego[275].

Problematykę aspiracji edukacyjnych podejmował w tym czasie Mirosław Szymański, który analizował determinanty wpływające na wybór różnych typów szkół oraz preferowane przez młodzież wartości. Badacz wnioskował, iż nadal dostrzega się nierówności w zakresie edukacji, co wiąże się przede wszystkim z warunkami bytowymi oraz samopoczuciem mieszkańców wsi. Poza tym miejsce zamieszkania jest także czynnikiem wpływającym na kształtowanie się aspiracji młodzieży (mieszkańcy miast cechują się wyższymi aspiracjami edukacyjnymi, zawodowymi i kulturalnymi), podobnie jak ich pochodzenie społeczne (dzieci

[273] B. Galas, T. Lewowicki, *Osobowość a aspiracje,* Warszawa 1991.
[274] E. Syrek, *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie*, Katowice 1986.
[275] cyt. za: A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym,* Kraków-Katowice 2013, s. 96.

75:2845489019

z rodzin inteligenckich mają wyższe aspiracje aniżeli dzieci pochodzenia robotniczego czy chłopskiego)[276].

Aspiracje edukacyjne to również przedmiot badań Anny Przecławskiej, która na podstawie analiz z 1991 roku ustaliła, iż dla warszawskiej młodzieży wykształcenie to niezbędny warunek do osiągnięcia wysokiej pozycji zawodowej[277]. Z kolei Wiesław Sikorski w ramach wyników prowadzonych przez siebie badań podawał, że osoby rozpoczynające naukę w liceum wybierały przede wszystkim aspiracje dotyczące zdobycia gruntownego wykształcenia i znaczącej pozycji zawodowej. Pomijały jednocześnie znaczenie życia rodzinnego i dóbr materialnych. Z kolei młodzież kończąca szkołę ogólnokształcącą koncentrowała się przede wszystkim na aspiracjach rodzinnych i osobistych, dyskredytując znaczenie aspiracji edukacyjnych i zawodowych[278].

Po roku 2000 nadal istotne znaczenie w dążeniach życiowych młodzieży miały edukacja i chęć uzyskania wykształcenia. Zmianie uległy jednak motywy podejmowania takich decyzji. Otóż wzrosło znaczenie szybszego uzyskania wymarzonej, dobrze płatnej pracy, co pozwoliłoby na uzyskanie wysokich zarobków oraz łatwiejsze życie. Nie bez znaczenia były także motywy samorozwojowe, intelektualne i prestiż społeczny[279].

Znaczenie wykształcenie w życiu młodych ludzi potwierdzają badania Teresy Wilk. Ponad 90% respondentów pragnęło uzyskać wykształcenie wyższe, natomiast spośród preferowanych wartości najczęściej wybierano właśnie te dotyczące kariery zawodowej i życia rodzinnego[280]. W badaniach Henryka Porożyńskiego, w grupie uczniów klas maturalnych na pierwszym miejscu było udane życie rodzinne oraz wiedza. Dalej uplasowały się zdrowie, dobry zawód, miłość, pieniądze. Podobne wyniki uzyskano również w grupie gimnazjalistów, najważniejsze były bowiem wykształcenie i życie rodzinne[281]. Podobne wnioski można wysnuć po analizie badań prowadzonych pod kierunkiem Haliny Świdy-Zięby. Również w tym przypadku najważniejsze dla młodzieży okazały się być rodzina oraz

---

[276] M. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej,* Warszawa 1973; por. M. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym,* Warszawa 1998a.

[277] A. Przecławska, *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych. Studia z pedagogiki społecznej,* Warszawa 1994; por. A. Przecławska, *Cele i dążenia życiowe młodzieży jako wyraz preferowanych modeli życiowego sukcesu*, Warszawa 1997.

[278] W. Sikorski, *Aspiracje młodzieży uczącej się i ich tło rozwojowe,* Opole 1999.

[279] cyt. za: A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym,* Kraków-Katowice 2013, s. 97.

[280] T. Wilk, *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych rejonach gospodarczych,* Kraków 2003.

[281] H. Porożyński, *Aspiracje życiowe młodzieży*, „Edukacja" 2001, nr 4, s. 60-66; por. H. Porożyński, *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży gimnazjalnej przed wejściem Polski do Unii Europejskiej*, „Edukacja" 2004, nr 1, s. 45-51; por. H. Porożyński, *Aspiracje zawodowe bezrobotnych absolwentów po wejściu Polski do Unii Europejskiej*, „Edukacja" 2005, nr 2, s. 20-26.

76:5173267113

zawód[282]. Poza tym uzyskanie dobrego wykształcenia, a co z tym związane prężnie rozwijającej się kariery zawodowej było w oczach badanej przez Ewę Sikorę młodzieży szansą na wyrwanie się z „getta" osiedli byłych PGR-ów, polepszenie warunków życia, ale także zapewnieniem sobie możliwości realizacji planów i celów życiowych[283].

W 2008 roku, w badaniach Zofii Frączek wiele się nie zmieniło. Badani maturzyści uczęszczający do liceów ogólnokształcących wykazali, iż najważniejsze są dla nich rodzina i edukacja. Aspiracje zawodowe kształtowały się na wysokim poziomie, a wśród najchętniej wybieranych zawodów były zawody prestiżowe, podczas wykonywania których niezbędne jest ustawiczne kształcenie i ciągłe samodoskonalenie. Na niskim poziomie były z kolei aspiracje społeczne badanych, natomiast na średnim oczekiwania dotyczące zarobków. Aspiracje materialne dotyczyły spokojnego życia z możliwością zaspokojenia podstawowych potrzeb. Wśród dóbr materialnych wymienianych najczęściej były własny dom, mieszkanie, samochód. Nieliczni wymieniali dobra luksusowe[284].

W bardzo podobnym tonie wypowiadała się młodzież klas maturalnych badana przez Annę Zawadę, która wysoko ceniła sobie dobra materiale, a co za tym związane ważna jest dobrze płatna, intratna praca oraz robienie kariery zawodowej. Badanych, jak podsumowuje autorka, cechują dwie postawy: konsumpcjonizm i pragmatyzm, bowiem wszystkie działania, które podejmują są nastawione na przyszłe, płynące z tego korzyści[285].

Przegląd literatury dotyczącej aspiracji życiowych młodzieży, jej celów i planów ma istotne znaczenie dla lepszego zrozumienia aktualnych kierunków rozwoju młodego pokolenia kształtującego obraz współczesnego społeczeństwa, ale także dla odpowiedniego i odpowiedzialnego projektowania polityki oświatowej państwa. Poznanie determinantów i kierunków rozwoju aspiracji młodzieży sprzyja zrozumieniu zmian i przeobrażeń społecznych zachodzących w polskim społeczeństwie na przestrzeni dekad. Skutki tych zmian-społecznych, politycznych i kulturowych zapoczątkowanych pod koniec XX wieku zarówno w Polsce, jak i w całej Europie są widoczne w każdej dziedzinie życia człowieka. Dziś w świecie ponowoczesnym, w obliczu globalizacji, mobilności, transferu wiedzy i umiejętności, możliwość planowania i przewidywania własnej przyszłości nabiera szczególnego znaczenia. Postmodernistyczna rzeczywistość charakteryzuje się bowiem niestałością, pędem i ustawiczną zmiennością. Ze względu na to, iż opracowanie owych dążeń, celów życiowych jest procesem dynamicznym, kształtującym się pod wpływem

[282] H. Świda-Zięba, *Młodzi w nowym świecie,* Kraków 2005.
[283] E. Sikora, *(NIE)realne marzenia,* Olsztyn 2006.
[284] Z. Frączek, *Aspiracje życiowe a wartości uczniów szkół średnich,* „Nowa Szkoła" 2009, nr 1, s. 41-47.
[285] A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym,* Kraków-Katowice 2013.

77:4307474422

doświadczeń, w toku życia człowieka, ulegającym wielu przeobrażeniom i poddającym się wielu wpływom, szczególna rola przypada rodzinie, rówieśnikom oraz szkole i nauczycielom. Niebagatelne znaczenie w kontekście formowania życiowego planu młodzieży ma również samoakceptacja, obraz siebie i samoocena. Ponadto planowanie to jest pokłosiem dojrzewania i dorastania młodego człowieka oraz formowania jego tożsamości, w kontekście uczestnictwa społecznego.

Zmiana społeczna dokonująca się w Polsce nie tylko w okresie transformacji w 1989 roku, ale i obecnie, stawia przed młodzieżą kolejne, zupełnie inne wymagania niż dotychczas. Jednocześnie współczesne pokolenie dysponuje szeregiem możliwości realizacji swoich aspiracji w przeciwieństwie do swoich rodziców czy dziadków. Mimo to nie zawsze je dostrzega i wykorzystuje. W związku z tym ważne jest monitowanie poziomu, charakteru, dynamiki i rodzajów aspiracji młodzieży, także po to, by móc wspierać młodych ludzi w rozwoju, wspomagać i umiejętnie nakierowywać podczas ewentualnego zagubienia.

78:3776495855

ROZDZIAŁ II
MŁODZIEŻ- JAKO KATEGORIA

2.1. Młodzież w ujęciu koncepcji naukowych

„Młodzież", ujmowana jako grupa społeczna, jest kategorią szeroką, rozległą, trudną do jasnego zdefiniowania[286]. „Młodzież" to kategoria nie dająca zaszeregować się w sztywne ramy, to kategoria problematyczna, gdy jest przedmiotem dociekań badawczych[287] i wreszcie, „młodzież" to kategoria społeczna, którą świat nauki zajmuje się cyklicznie, a więc ciekawa, frapująca, zajmująca, będąca lustrem, w którym odbijają się zmiany, tendencje i dążenia społeczne[288].

Mimo, iż za prekursora badań nad kategorią „młodzieży" uznaje się Augusta Comte, to jednak na lata 60. XX wieku przypada okres zintensyfikowanych badań nad młodzieżą. Zagadnieniem tym, z różnych względów, interesowali się zarówno socjolodzy, jak i psycholodzy, pedagodzy, politolodzy czy historycy. Na gruncie dociekań badawczych z tego okresu wykształciły się kolejne koncepcje naukowe ujmujące i definiujące tę grupę społeczną[289].

Pierwszą ze wspomnianych koncepcji jest **koncepcja funkcjonalna** Samuela Noacha Eisenstadt'a. Zdaniem badacza młodzież to grupa jednostek, które znajdują się na pewnym kontinuum procesu socjalizacji, między dwoma jej biegunami, tzn. procesem pierwotnym i wtórnym. Proces pierwotny nacechowany jest uczestnictwem we wspólnocie, zaś wtórny- zakłada również kontakt z innymi grupami[290]. Zbliżoną orientacją do podejścia funkcjonalnego jest **koncepcja fenomenologiczna** Helmuta Schelskiego. Autor sądzi, że „młodzież" to stan między dzieciństwem i dorosłością, czyli moment przejścia z uczestnictwa

---

[286] S. Głód, P. Miotła, *Młodzież jako grupa społeczna w ujęciu definicji naukowych,* „Trendy ve vzdělávání" 2014, nr 7(1), https://tvv-journal.upol.cz/artkey/tvv-201401-0070_M_ODZIE_JAKO_GRUPA_SPO_ECZNA_W_UJ_CIU_DEFINICJI_NAUKOWYCH.php, stan na dzień: 13.06.2018.

[287] A. Kłoskowska, *Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji,* „Kultura i społeczeństwo", 1987, nr 2, s. 19-37.

[288] M. Niezgoda, *Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna,* „Jagiellońskie Studia Socjologiczne" 2014, nr 1, http://www.ejournals.eu/Jagiello%C5%84skie-Studia-Socjologiczne/2014/Numer-1/art/3752/, stan na dzień: 14.06.2018.

[289] M. Kozakiewicz, *Młodzież- teorie młodzieży,* [w:] *Encyklopedia psychologii,* red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 254.

[290] N. Eisenstadt, *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur,* [w:] *Socjologiczne teorie młodzieży, wprowadzenie,* red. H.M. Griese, Kraków 1996, s. 112-117.

79:1031158684

w grupie pierwotnej i grupy wtórnej[291]. Wpływ pokoleń i ich decyzji na prosperowanie jednostki w społeczeństwie akcentuje **koncepcja pokolenia** Karla Mannheim'a. Badacz twierdzi, że to pokolenia będące wynikiem procesów społecznych i historycznych, decydują o całokształcie struktury społecznej. Stąd młodzież, która tworzy pokolenie, inicjuje przemianę społeczeństwa oraz dynamizuje jego strukturę, wnosząc innowacje i nowatorskie rozwiązania., generuje potencjał zmiany systemowej. Z drugiej strony społeczeństwo dynamiczne dąży do nawiązania kontaktu z młodzieżą, tworząc dla niej dogodne warunki do rozwoju i integracji, co przełamuje zastany porządek społeczny, modyfikuje go, przekształca, przełamuje[292].

Na gruncie polskim koncepcję Mannheim'a rozwijała Maria Ossowska, która dostrzegła trzy wymiary, sposoby postrzegania oraz opisu pojęcia „pokolenia". Proponowane przez nią konteksty związane są z:

- ujęciem generacyjnym- rodzice i dzieci, jako dwie odrębne generacje, funkcjonujące w jednej przestrzeni, połączone więzią pokrewieństwa,
- międzypokoleniowym- związanym z przekazaniem tradycji (perspektywa kulturowa),
- historycznym- określone wydarzenia i wynikające z nich powiązania, także w aspekcie czasowym, determinujące określone zachowania i postawy wobec przeżytych doświadczeń, co sprawia, że przynależność do danego pokolenia jest cechą stałą (tzw. przeżycie pokoleniowe, trwale określające i determinujące osobowość człowieka)[293].

Podobne ujęcie kategorii pokolenia, z wyraźnym akcentem postawionym na uczestnictwo społeczne, prezentuje Piotr Sztompka, według którego jest to „zbiorowość ludzi, którzy doświadczyli takich samych, ważnych wydarzeń historycznych, przeżyli te same sytuacje, reagowali na te same wyzwania. (…) Dla każdego istotnym elementem jego świadomości- pociechy, nadziei, mobilizacji- był fakt, że nie jest sam, lecz wśród wielu innych. To podobieństwo biografii, ten paralelizm przeżyć, mimo, że doznawanych w różnych miejscach, i z różną intensywnością, są ważne także dlatego, że trwale kształtują mentalność, postawy, hierarchię wartości uczestników. Wytwarzają między nimi trwałe więzi solidarności zbiorowej czy, jak powiadamy- wspólnotę pokoleniową opartą na pamięci

[291] H. Schelski, *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der Jugend,* [w:] *Socjologiczne teorie młodzieży, wprowadzenie,* red. H.M. Griese, Kraków 1996, s.104-106.
[292] T. Prauzner, *Wpływ nowoczesnych mass mediów na osobowość człowieka,* „Edukacja-Technika-Informatyka" 2010, T. 10, nr 1, s. 46-51.; por.: K. Mannhaim, *Problem pokoleń,* tłum. A. Mizińska-Kleczkowska, „Colloquia Communia" 1992-1993, nr 1-12, s. 136-169.
[293] M. Ossowska, *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne" 1963, nr 2, s. 500-503.

80:4673800094

przeżytych wydarzeń"[294]. Jak podkreśla Hartmut Griese, ta grupa społeczna wykazuje podobieństwo postaw, motywacji i systemów wartości[295]. Korzystając z dorobku M. Ossowskiej, Jerzy Mikułowski-Pomorski stosuje pojęcie „pokolenia" odnosząc się do grupy osób w podobnym wieku (rówieśników), nawiązując tym samym do kryterium demograficznego[296].

Stosowanie kryterium pokolenia w odniesieniu do młodzieży jest bardzo zasadne, gdyż podkreśla, że poza cechami demograficznymi czy społecznymi danej grupy, niezwykle istotne są konteksty wspólnotowe. To one właśnie przyczyniają się do podobnego ujmowania wydarzeń czy sytuacji społecznych[297].

W model Mennheim'a wpisuje się także **koncepcja socjologiczno-pedagogiczna** Floriana Znanieckiego, dla którego młodzież to „zbiorowość osobników, którzy dopiero wchodzą w społeczne role ludzi dorosłych"[298]. W tym czasie ulegają wpływom starszych generacji, które to klasyfikują i szeregują role w społeczeństwie według obranego przez siebie porządku[299]. W tym kontekście Leopold Rosenmayer (**koncepcja wielokryterialna**) podkreśla, że „młodzi ludzie nie są zainteresowani kultywowaniem wartości wyznawanych przez starszych, ale wprost przeciwnie- dążą do ich zmiany"[300]. Przynależność do grupy społecznej powiązanej wewnętrzną wspólnotą działań i świadomości akcentuje koncepcja działań Friedrich'a Heinricha Tenbruck'a. Zakłada on, że na młodzież, rozumianą jako specyficzną grupę społeczną, oprócz procesów wewnątrzgrupowych, oddziałują również siły z zewnątrz oraz interakcje z innymi członkami społeczeństwa[301].

Na konieczność ujęcia funkcjonowania młodzieży, jako specyficznej grupy społecznej, w kontekście **antropologiczno-kulturowym** uwagę zwróciła Margared Mead. W prezentowanej koncepcji wyróżnia trzy kategorie kultur: postfiguratywną, kofiguratywną i prefiguratywną. Kultura postfiguratywna charakteryzuje się istnieniem trwałych wzorców, a zastany stan rzeczy jest niezmienny, nie podlegający kwestionowaniu. Młodzi ludzie przejmują role swoich przodków, co nie implikuje problemów z identyfikacją własnej

---

[294] P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa,* Kraków 2002, s. 154-155.
[295] H. M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży,* tłum. Jacek Dąbrowski, Kraków 1996, s. 80.
[296] J. Mikułowski-Pomorski, *Pokolenie jako pojęcie socjologiczne,* „Studia Socjologiczne", 1968, nr 3-4.
[297] M. Niezgoda, *Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*, „Studia Socjologiczne" 2014, nr 1, s. 26, http://www.ejournals.eu/sj/index.php/JSB/article/viewFile/1/pdf_7, (data dostępu: 19.08.2018).
[298] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania,*[w:] *Kultura polityczna pokolenia „Sierpnia 80",* red. G. Nowacki, Warszawa 1991, s. 20.
[299] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania,*[w:] *Kultura polityczna pokolenia „Sierpnia 80",* red. G. Nowacki, Warszawa 1991, s. 20.
[300] L. Rosenmayer, *Neue Aspekte der Jugendsoziologie,* [w:] *Kultura polityczna pokolenia „Sierpnia 80",* red. G. Nowacki, Warszawa 1991, s. 22.
[301] F. H. Tenbruck, *Jugend und Gesellschaft*, [w:] *Socjologiczne koncepcje młodzieży*, wprowadzenie, red. H.M. Griese, Kraków 1996, s. 128.

81:2662746258

tożsamości. Kultury te są zaliczane do kultur przedpiśmienniczych, więc wiedza o nich i ich poznanie odbywa się później, gdy są na nowo odkrywane i opisywane w języku badaczy. Kultura kofiguratywna natomiast, to taka, w której wpływ starszych generacji nadal jest odczuwalny i wpływa na normy zachowań czy styl życia jej członków. Jednakże młodzież cechuje inny wzorzec myślenia. Stąd, występuje tutaj konflikt pokoleń, czyli rezygnacja z dotychczasowych zasad, sposobów ujmowania codzienności, na rzecz poszukiwania i poznania „nowego", „nieodkrytego". Ta formująca się nierzadko przepaść międzypokoleniowa jest wynikiem adaptacji społeczeństw do zmieniających się warunków, w których młodzi ludzie muszą wypracować własne, bardziej efektywne wzorce działania, oparte na doświadczeniach własnych lub grupy rówieśniczej. Kultury te tworzą się wówczas gdy następuje zmiana, przerwanie czy zakwestionowanie istniejącego porządku, np. w skutek rozwoju techniki, przemysłu, podbojów, wojen, kataklizmów itp. Z kolei kultura cechująca się nastawieniem na przyszłość, na to co dopiero nastanie, to kultura prefiguratywna. W tym przypadku prosperowanie w świecie i styl życia dyktują młode pokolenia, od których zależy występowanie i jakość komunikacji międzypokoleniowej. Starsze pokolenia nie mogą już narzucić niczego młodym ludziom, nie mają na nich wpływu, co utrwala dystans międzypokoleniowy. Teraźniejszość nie jest już bowiem powiązana z przeszłością, zaś jest budowana na nieznanej, niepewnej przyszłości. W związku z tym młodzi stają przed niezwykle trudnym i wymagającym zadaniem: formowaniem własnej tożsamości, doborem wartości, którymi się kierują w życiu, zachowań w danych sytuacjach[302].

Jednostkowe podejście do kategorii „młodzieży" prezentuje Erik Erikson, który określa młodzież jako „jednostki znajdujące się w instytucjonalizowanym stanie przejściowym między dzieciństwem a dorosłością, w trakcie którego określone zostają ostateczne ramy tożsamości człowieka"[303]. Zdaniem Eriksona osobowość człowieka dojrzewa równocześnie z dojrzałością biologiczną, co ma charakter fazowy i równoległy. Każda, wymieniana przez badacza, faza rozwoju charakteryzuje się specyficznym dojrzewaniem organów ciała ludzkiego, co indukuje pojawianie się nowych potrzeb (popędów), jest starciem, konfliktem wewnętrznym i zewnętrznym, którego pomyślne rozwiązanie umożliwia przejście do kolejnej fazy. Stadium rozwoju młodego człowieka przypada na konflikt między tożsamością a niepewnością. Jest to centralna faza rozwoju człowieka wg koncepcji Eriksona, czyli stadium piąte. Wynikiem pozytywnego rozwiązania kryzysu wieku młodzieńczego, jest

[302] M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego,* Warszawa 1978, s. 25-147.
[303] E.H. Erikson, *Identifikation und Identitat,* [w:] *Socjologiczne teorie młodzieży, wprowadzenie,* red. H.M. Griese, Kraków 1996, s. 70.

82:4128941077

formowanie się tożsamości, czyli jaźni, zaś negatywny rezultat „sporu" skutkuje niezdolnością do utworzenia tożsamości i utratą indywidualności[304]. Proces ten jest determinowany socjokulturowo, gdyż uwarunkowania te „wpływają na konstruowanie tożsamości jednostki, a kryzys tożsamości może być związany nie tylko z walką wewnętrzną, ale także z wstrząsami zewnętrznego świata i konfliktem ze społeczeństwem"[305].

W okresie dorastania powinna nastąpić względna integralność ról pełnionych społecznie oraz ich uporządkowanie. Jednakże w krytycznych sytuacjach dotyczących chęci bycia w opozycji do założeń i wymogów stawianych przez otoczenie, wyalienowania się i odseparowania od rodziny pochodzenia, może wykształcić się tzw. tożsamość negatywna. W momencie, gdy podważać można wszystko i wobec wszystkiego można być w negacji pojawia się silna potrzeba przynależności i akceptacji. Ich źródłem jest najczęściej identyfikacja z grupą rówieśniczą. Zaznaczyć należy, iż identyfikacja z tożsamością negatywną nie jest zjawiskiem niewłaściwym, jednakże oznacza rozczarowanie elementami tożsamości pozytywnej będącej „normą" w danej rzeczywistości społecznej[306].

2.2. Młodzież- ujęcie wieloaspektowe

Funkcjonowanie młodzieży jako grupy społecznej można rozpatrywać z wielu perspektyw i na wiele różnych sposobów. Jest to zależne od kontekstu, w którym osadzone jest dane zagadnienie, wskaźników i zmiennych modyfikujących obraz rozważań czy czynników wpływających na grupę i jej właściwości. Pierwszym z kryteriów determinujących postrzeganie pojęcia młodzieży jest **kryterium biologiczne.** Jest ono związane z dynamiką zmian rozwojowych zachodzących na poziomie płci. Proces ten jest szybki, dynamiczny i wielowymiarowy. Ramy czasowe tzw. skoku pokwitaniowego są sprawą indywidualną, choć w ostatnim czasie obserwuje się szybsze, wcześniejsze dojrzewanie, co pogłębia rozdźwięk między dojrzałością płciową a psychologiczną, co często skutkuje zaburzonymi relacjami interpersonalnymi w relacjach międzypokoleniowych, jak i między rówieśnikami[307].

W psychologii natomiast **(kryterium psychologiczne)** adolescencja to etap rozwojowy dotyczący zmian w aspekcie biologicznym, ale i społecznym. Odnosi się on do różnych ram

---

[304] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji E.H. Eriksona,* Toruń 2000, s. 48.
[305] A. Kłoskowska, *Kulturologiczna analiza biograficzna, [w:] Metoda biograficzna w socjologii,* red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa-Poznań 1990, s. 175.
[306] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji E.H. Eriksona,* Toruń 2000, s. 61-73.
[307] M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa,* red. A. Brzezińska, K. Appelt, Gdańsk 2019, s. 350-355.

83:9982754072

czasowych, w zależności od perspektywy przyjętej przez badacza. Najczęściej przyjmuje się podział na podokresy, wśród których Elizabeth B. Hurlock wyróżnia: preadolescencję (10-12 rok życia), wczesną adolescencję (13-16 lat) oraz późną adolescencję (17-21 lat)[308]. Z kolei Barbara Harwas-Napierała stosuje podział na dwa podokresy, a mianowicie wczesną adolescencję (od 10 do 12.- 15. Roku życia) oraz późną adolescencję (od 16 do 20-23 roku życia)[309]. Zadania rozwojowe związane z okresem adolescencji oscylują wokół zagadnień związanych z możliwością i umiejętnością uczestnictwa w społeczeństwie i kulturze, ale także rozwoju psychiki młodego człowieka. Dojrzewanie psychiczne dotyczy m.in. sfer motywacji, poznawczej, emocji, jak również formowania światopoglądu i tożsamości. Skutkiem tych procesów jest usamodzielnienie się i prowadzenie w pełni autonomicznego życia, niezależnego od innych[310]. Ma to związek z rozwojem i kształtowaniem się świadomości własnego obrazu, własnego Ja, co umacnia młodzież w społeczeństwie i pozwala na znalezienie własnego miejsca „na świecie". Jednocześnie jest to czas sprawdzania i rewidowania zastanego porządku świata, poddawania go w wątpliwość, testowania, sprawdzania. Młodzież ocenia i definiuje na nowo wartości, moralność, obowiązujące normy i cele życiowe. Tym samym następuje zwiększenie odpowiedzialności za swoje czyny, samodzielność w myśleniu, która jest przyczynkiem do otwartości na nowe doświadczenia, sytuacje i ludzi. Kryzys tożsamości, który wówczas niewątpliwie następuje winien dać podstawy do zbudowania właściwego obrazu samego siebie i przyczynić się do znalezienia swojej odrębności i miejsca w życiu społeczeństwa. Tylko taki scenariusz warunkuje pozytywne funkcjonowanie osoby dorosłej.

Kryterium pedagogiczne jest związane z procesami kształcenia i wychowania, a więc także z poprawnym i wydolnym działaniu dwóch instytucji: szkoły i rodziny. Proces kształcenia, zdobywania wiedzy i kompetencji znacznie wydłuża się w czasie. Jest to spowodowane zmianami na rynku pracy, jego wysoką specjalizacją, ale także koniecznością szybkich zmian, przebranżowienia czy uzupełniania swoich kwalifikacji. Konsekwencją tego nurtu jest odraczanie momentu wejścia w dorosłość[311]. Zmianom w aspekcie kształcenia, nauki towarzyszą zmiany w kontekście prosperowania rodziny, a zatem i wychowania. Tradycyjny model rodziny został zrekonstruowany na rzecz związków kohabitacyjnych czy

---

[308] E. B. Hurlock, *Rozwój młodzieży,* tłum. B. Hornowski, B. Rosemann, Warszawa 1965, s. 13.
[309] B. Harwas-Napierała, *Wykorzystywanie wiedzy psychologicznej o rozwoju człowieka w odniesieniu do rodziny,* [w:] *Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej,* red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Poznań 2002, s. 69-111.
[310] T. Bajkowski, *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej,* Warszawa 2018, s. 47-48.
[311] Tamże, s. 50.

84:9589629212

bycia singlem, a role bycia mężem/żoną lub ojcem/matką odsunięte w czasie na rzecz kariery i samorealizacji[312]. Z kolei rolę doradcy, orędownika wartości pełni grupa rówieśnicza, środki masowego przekazu, celebryci i inne „ikony" popkultury. Dochodzi do przesunięcia socjalizacyjnego[313].

Wydłużanie się okresu dorastania niesie za sobą skutki także w **sferze społecznej.** Najbardziej charakterystyczną cechą wśród kryteriów społecznych jest społeczny typ roli[314] wypełniany przez młodych ludzi w tym okresie swojego życia. Z względu na złożoność tego pojęcia wyróżnia się rolę przypisaną, o charakterze normatywnym (nakazy przypisane do określonej pozycji społecznej i utrwalone w świadomości członków społeczeństwa), rolę subiektywną, zinternalizowaną (własne, wypracowane i przyjęte sposoby zachowania w danej sytuacji, ze względu na pozycję społeczną) oraz rolę pełnioną w wymiarze behawioralnym (zachowania osoby ze względu na zajmowaną pozycję społeczną)[315]. Role te są ze sobą ściśle powiązane, co sprawia, że stają się częścią składową indywidualnej tożsamości, a zatem i osobowości człowieka. Krzysztof Rubacha opracował schemat roli społecznej, obrazujący proces nabywania roli przez młodzież. Wyróżnione w nim społeczne nakazy roli zawierają wzorce i stereotypy funkcjonujące w danym społeczeństwie i możliwe do realizowania przez młodzież, dylematy roli z kolei opisują źródła trudności w pełnieniu ról zgodnie z oczekiwaniami społeczeństwa, osobowościowa definicja roli dotyczy nadawania przypisywanej roli indywidualnego znaczenia, koncepcja roli to ideacyjny i normatywny aspekt roli (uwzględnia osobiste możliwości i ograniczenia w jej pełnieniu), pełnienie roli to opis zachowań charakterystycznych dla danej osoby, natomiast rola indywidualna tworzy się poprzez połączenie normatywnego, subiektywnego i behawioralnego wymiaru roli i określa indywidualny wzorzec funkcjonowania jednostki. Pełnienie roli jest determinowane wieloma czynnikami: historycznymi, społecznymi, kulturowymi i prawnymi i z wielu względów jest odraczane, przesuwane w czasie (rola ucznia, pracownika, role wynikające z zawarcia związków małżeńskich/partnerskich, rola obywatela, role wynikające z opuszczeniem domu

---

[312] E. Ślęzak, *Przemiany w rolach społecznych kobiet i mężczyzn,* „Euro-limes" 2004, nr 1(4); http://janek.ae.krakow.pl/~limes/files/el1(4)2004/es_limes1(4).pdf, stan na dzień: 8.08.2018.

[313] Z. Melosik, *Pedagogika życia codziennego. Teoria i praktyka,* [w:] *Edukacja a życie codzienne,* red. A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska, Katowice 2002, T. I, s. 16.

[314] **Rola społeczna** to „zakres aktywności społecznie wydzielony, zachowania i działania podejmowane przez jednostkę zajmującą określoną pozycję społeczną", cyt. za: P. Rybicki, *Struktura społecznego świata*, Warszawa 1979; **Rola** to również „zdefiniowany i społecznie określony, spójny wewnętrznie zespół przepisów i oczekiwań dotyczących pożądanego zachowania jednostek w konkretnych sytuacjach, związanych z ich pozycjami społecznymi, a także zbiór podstawowych przywilejów, obowiązków i praw, które są społecznie przypisane do pozycji w grupie", cyt. za: K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny,* Toruń 1997, s. 179.

[315] cyt. za: T. Bajkowski, *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej,* Warszawa 2018, s. 51-52.

85:7145303900

rodzinnego)[316]. Członkostwo w grupie rówieśniczej, związki intymne, przyjaźnie stwarzają możliwość i szanse, by móc lepiej poznać innych ludzi, ale także ich oczekiwania i zachowani, stając się sposobnością do dostosowania się do innego człowieka, wypracowania empatii[317].

Kolejne kryterium według którego rozpatruje się funkcjonowanie młodzieży w społeczeństwie to **kryterium ekonomiczne,** które wiąże się z usamodzielnieniem, czyli posiadaniem własnych środków materialnych (pieniędzy, mieszkania). Sytuacja ekonomiczna staje się trudna w momencie bezrobocia, wzrostu cen nieruchomości, braku zdolności kredytowej. Często młodzi ludzie decydują się wówczas na emigrację zarobkową lub dalsze mieszkanie z rodzicami, co znacznie odwleka czas rozpoczęcia życia na własnych warunkach, czas stabilizacji finansowej, a tym samym wejście w dorosłość[318].

Kryteria pewne wiążą się z kolei z uzyskaniem pełni zdolności do czynności prawnych, jednak w zależności od rodzaju uczestnictwa w społeczeństwie, regulacje te są różne. Jedne z nich dotyczą możliwości zatrudniania, inne stosowania przepisów prawa karnego, jeszcze inne prawa rodzinnego, np. zawierania związków małżeńskich. Wszystkie jednak dotyczą możliwości i chęci ujęcia w ramy i tak już burzliwego okresu dorastania młodego człowieka i w szczególności odnoszą się do ram wiekowych[319].

Przedstawiony powyżej przegląd kryteriów zaświadcza o tym, że bardzo trudno jest ująć kategorię młodzieży w sztywne ramy. W zależności od kryterium akcent pada na zupełnie różne obszary. Podkreśla to jednocześnie pogląd, iż „młodzież" jest zjawiskiem biologicznym, psychologicznym, socjologicznym i kulturowym[320].

2.3. Obraz młodzieży współczesnej- charakterystyka

Młodzież współczesna to środowisko zróżnicowane pod wieloma względami, m.in.: wykształcenia, wieku, płci, środowiska życia i kultury, zasobów materialnych. Z tego tytułu nie prezentuje również jednego typu wartości, celów, dążeń, aspiracji, także w różnym stopniu odkrywa i kształtuje swoją tożsamość. Owa grupa pełni również wiele ról w społeczeństwie, na które dynamicznie oddziałuje, powoduje zmiany, przekształcenia czy

[316] Tamże, s. 52-54.
[317] M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa,* red. A. Brzezińska, K. Appelt, s. 359-365.
[318] Tamże, s. 359-365.
[319] cyt. za: T. Bajkowski, *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej,* Warszawa 2018, s. 55.
[320] por. D. Hildebrandt-Wypych, *Pokolenia młodzieży-próba konceptualizacji,* „Przegląd Pedagogiczny" 2009, nr 2, s. 106.

86:8104740635

wręcz kryzysy ustalonego porządku świata, a jej ewentualne dysfunkcje czy destrukcje mają negatywny wpływ na całe społeczeństwo[321]. Mimo tej różnorodności i inności można dokonać charakterystyki młodzieży, jako specyficznej grupy społecznej. Wśród zmian zachodzących w umyśle i psychice młodego pokolenia jest przede wszystkim zmiana sposobu myślenia z konkretnego na abstrakcyjne, co sprawia, iż możliwe jest myślenie przyczynowo-skutkowe, a więc dostrzeganie zależności, ale i przewidywanie konsekwencji podejmowanych działań, rozwój procesów poznawczych oraz emocjonalnych, co warunkuje kształtowanie poglądów, zainteresowań, ale też hierarchii wartości. Z drugiej strony na pierwszy plan wysuwają się negacja zastanego porządku świata, przekora, bunt, co często wyrażone zostaje w akcentowaniu własnej niezależności, autonomii i odrębności. Cechą charakterystyczną okresu dorastania jest także formowanie kontaktów interpersonalnych, nacelowanych na stworzenie więzi z rówieśnikami. Wiąże się to również z angażowaniem się w działalność grup formalnych i nieformalnych, różnego typu organizacji, subkultur i in[322].

Młodzież cechuje także konsumpcyjny styl życia („kultura typu All Inclusive[323]"), brak zaangażowania, poczucia bezpieczeństwa, kryzys norm i tożsamości[324]. „Globalny nastolatek jest bardzo pragmatyczny, łatwo komunikuje się. Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnicy i odmienności, jednocześnie cechuje go duży sceptycyzm wobec idei jakiegokolwiek zaangażowania – «głębszego uczestnictwa»[325]". Charakterystyczna jest także pewna powierzchowność relacji, pozorna indywidualność, wystawianie wszystkiego na sprzedaż, co łączy się z transhumanizmem i byciem celebrytą, „gwiazdą socjometryczną"[326], uzależnioną od serwisów społecznościowych, lajków i pozytywnych komentarzy[327]. Globalny nastolatek akceptuje kulturę typu instant, powodującą konieczność „przeskakiwania" do wciąż nowych jej przejawów. Stąd mówi się o „braku rdzenia tożsamości" lub o „tożsamości

---

[321] M. Filipiak, *Młodzież – próba definicji,* [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku,* red. G.E. Kwiatkowska, M. Filipiak, Lublin 2009, s. 14-15.

[322] I. Obuchowska, *Adolescencja,* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka,* red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2008, s. 174.

[323] zob.: Z. Melosik, *Słoneczne (pozkulturowe) wakacje- tożsamość typu „all inclusive",* [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem,* red. nauk. A. Cybal-Michalska, Poznań 2011, s.87-103.

[324] T. Bajkowski, *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej,* Warszawa 2018, s. 56.

[325] Z. Melosik, *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury społecznej*, [w:] *Media, edukacja, kultura: W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań – Rzeszów 2012, s. 41; https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/6003/1/Media-Kultura-2012.pdf, stan na dzień: 19.08.2018.

[326] Z. Melosik, *Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu (o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku)*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 26, s. 99-117.

[327] por. badania Emilii Wołyniec, cyt. za: E. Wołyniec, *Zlajkowany czy zhejtowany – zalogowany w kulturze". Analiza portretu współczesnego nastolatka – stan i zagrożenia,* [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki,* red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Warszawa 2014, s. 92-102.

87:9416887450

przezroczystej”[328]. Z drugiej strony wzrasta rola rodziny przy jednoczesnym odraczaniu związanych z nią zadań i decyzji o jej założeniu, poszukiwanie alternatyw w obrębie rozwoju duchowego oraz niepokój o przyszłość[329].

Współcześnie młodzi ludzie, tzw. pokolenie Y, z wrodzoną niemal biegłością posługuje się komputerem i multimediami. Jest to także pierwsza generacja socjalizowana przez komputery[330]. Osią bycia w społeczeństwie są nawiązywane w Sieci kontakty, relacje zrodzone w Internecie i coraz mniejsza potrzeba obcowania z kimś bezpośrednio, „na livie”. Funkcjonowanie w rzeczywistości wirtualnej zaspokaja także potrzebę natychmiastowości, posiadania czegoś od razu oraz szybkości dostępu do wszystkiego. Dla współczesnej młodzieży jest to wyjątkowo proste, stanowią oni bowiem część pokolenia tzw. „cyfrowych tubylców” (digital natives), czyli osób, które nie pamiętają czasów bez komputerów i Internetu[331].

Zatem, młodzież to odrębna, ale bardzo zróżnicowana wewnętrznie (…) kategoria[332]. Oprócz cech zależnych od rozwoju biologicznego czy psychicznego w ontogenezie, kształtuje się pod wpływem społeczeństw i środowiska, w którym żyje. Jest katalizatorem zmian, lustrem, w którym odbijają się wszystkie aktualne trendy społeczne, zmiany pokoleniowe, przeobrażenia, a jej preferencje stanowią adekwatną reakcję na globalizacyjne przemiany w świecie[333].

Jedną z takich zmian i przeobrażeń, na którą żywo zareagował cały świat była pandemia COVID-19, która rozpoczęła się 2019 roku w mieście Wuhan w Chinach i szybko rozprzestrzeniła się na cały świat. Wywołana wirusem SARS-CoV-2 wysoce zakaźna choroba sparaliżowała funkcjonowanie całego globu, nie tylko poszczególnych sektorów gospodarki czy też resortu zdrowia na skutek sytuacji epidemiologicznej, wysokiej śmiertelności ludności. Jednym ze skutków pandemii było czasowe, ale długotrwałe zamknięcie szkół (lekcje odbywały się zdalnie), ośrodków kultury, sztuki, ośrodków społecznych czy terapeutycznych (świetlice, poradnie psychologiczno-pedagogiczne), zakaz wychodzenia z domu bez opieki osób dorosłych. Przymusowa izolacja, kwarantanna czy dobrowolne

---

[328] Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2006, s. 24-25.
[329] T. Bajkowski, *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej,* Warszawa 2018, s. 55-57.
[330] Z. Melosik, *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej*, „Pedagogika Mediów” 2005, nr 1, s. 67.
[331] K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Leksy, *Ekshibicjonizm społeczny w Internecie. Motywy i potencjalne zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa młodzieży*, Katowice 2017, s. 82.
[332] M. Niezgoda, *Młodzież. Kłopotliwa kategoria społeczna*, „Jagiellońskie Studia Socjologiczne, 2014, nr 1, s. 13-32, http://www.ejournals.eu/sj/index.php/JSB/article/viewFile/1/pdf_7, stan na dzień: 19.08.2018.
[333] A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006, s. 138.

88:1154439422

zamknięcie się w damach sprawiły, że sytuacja związana ze wzrostem zachorowań na COVID-19 miała także swoje konsekwencje w zakresie prosperowania dzieci i młodzieży.

Badanie ilościowe na temat doświadczeń młodzieży w trakcie pandemii przeprowadziła w 2020 roku Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. Autorki badań- Katarzyna Makaryk, Joanna Włodarczyk I Renata Szredzińska- chciały poznać skalę doświadczenia przez młodzież przemocy i krzywdzenia w okresie zamknięcia szkół. Poruszono także temat dobrostanu młodzieży: samopoczucia, zadowolenia z życia, wsparcia społecznego oraz podejmowania zachowań autodestrukcyjnych. W badaniach uczestniczyła młodzież w wieku od 13 do 17 lat (uczestniczyli w panelu online)- 244 dziewcząt oraz 256 chłopców. Większość z badanych pochodziła z miast, jednak dysproporcja między miastem a wsią, jako miejscem zamieszkania badanych nie była duża (222 osoby mieszkały na wsi, 278 osób mieszkało w mieście) [334].

Po analizie zebranych materiałów okazało się, że w okresie od połowy marca do końca czerwca 2019 roku, co czwarty respondent (27,2%) w wieku 13-17 lat doświadczył co najmniej jednej z badanych form krzywdzenia (przemoc ze strony bliskich dorosłych: przemoc fizyczna, psychiczna; bycie świadkiem przemocy w domu: bycie świadkiem przemocy między rodzicami i/lub bycie świadkiem przemocy wobec rodzeństwa; przemoc rówieśnicza: przemoc fizyczna, psychiczna; wykorzystywanie seksualne: z kontaktem fizycznym: niechciany dotyk ze strony dorosłego, niechciany dotyk ze strony rówieśnika, kontakt seksualny przed 15. r. ż. z osobą dorosłą, bez kontaktu fizycznego, słowna przemoc seksualna, werbowanie do celów seksualnych w Internecie, ekshibicjonizm: otrzymywanie niechcianych nagich zdjęć). Krzywdzenia istotnie częściej doświadczały dziewczyny niż chłopcy oraz starsze nastolatki (w wieku 16-17 lat). Częściej krzywdy zadawały osoby mieszkające wspólnie z badaną młodzieżą, które nadużywały środków psychoaktywnych- głównie alkoholu lub cierpiały na chorobę psychiczną[335]. „W badanym okresie 15% respondentów doznało przemocy ze strony rówieśników, 10,8% ze strony bliskiej osoby dorosłej, zaś 5,4% było świadkiem przemocy wobec rodzica lub innego dziecka. Z kolei wykorzystywania seksualnego doświadczyło 10,2% respondentów, w tym 9,2% zostało

[334] K. Makaryk, J. Włodarczyk, R. *Szredzińska Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych,* Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2020, s. 3-6. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf , stan na dzień 31.08.2022.
[335] Tamże, s. 7-12 https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf , stan na dzień 31.08.2022.

89:1638632303

wykorzystanych seksualnie bez kontaktu fizycznego, a 2,6% respondentów z kontaktem fizycznym”[336].

W pierwszym okresie pandemii połowa badanych (49,8%) była zadowolona ze swojego życia, natomiast co trzecia osoba (33,4%) oceniła je negatywnie, a istotnie częściej bardziej zadowoleni byli chłopcy niż dziewczęta. Badana młodzież najbardziej cieszyła się z braku konieczności chodzenia do szkoły (50,6%), większej ilości czasu na odpoczynek (49,6%) oraz braku stresu szkolnego (49,0%).Najbardziej doskwierał im brak możliwości spotkania z kolegami i koleżankami (63,2%) i konieczność siedzenia w domu (51,4%). Prawie co trzeci badany uznał, że w tym okresie jego samopoczucie się pogorszyło i były to częściej dziewczęta. W pierwszym okresie pandemii 2,9% respondentów w wieku 15-17 lat próbowało popełnić samobójstwo[337].

Zdecydowana większość badanych (87,4%) miała w swoim otoczeniu przynajmniej jedną osobę, do której mogła się zwrócić w trudnej sytuacji I najczęściej była nią matka (odpowiadało tak 2/3 badanych).Co szósty respondent mógł liczyć na wsparcie ze strony innej osoby dorosłej niż członka rodziny. Co szesnasty badany wskazał nauczyciela/nauczycielkę, a ponad 5% ankietowanych mówiło o psychologu lub pedagogu szkolnym[338].

Podsumowując przytoczone badania stwierdzono, że sytuacja nastolatków w pierwszym okresie pandemii była zróżnicowana, a przebywanie w domu nie uchroniło ich przed doświadczeniem krzywdzenia. Zarekomendowano między innymi upowszechnienie programów profilaktycznych, skierowanych zarówno do dzieci, jak i rodziców, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów zdrowia psychicznego i przeciwdziałania wykorzystaniu seksualnemu dzieci, a także prowadzenie monitoringu skali problemu krzywdzenia dzieci oraz ewaluacji oferowanej pomocy. Co ważne również w kontekście moich badań zalecono promowanie równego zaangażowania w wychowanie zarówno matek, jak I ojców, prowadzenie powszechnych programów podnoszenia umiejętności rodzicielskich, przejrzenie programów nauczania pod kątem zmniejszenia obciążeń dla

---

[336] Tamże, s. 13 https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf , stan na dzień 31.08.2022.

[337] Tamże, s. 35-36. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf , stan na dzień 31.08.2022.

[338] Tamże, s. 46-47. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf , stan na dzień 31.08.2022.

90:6249471596

uczniów oraz przeprowadzenie pogłębionej diagnozy przyczyn stresu związanego ze szkołą[339].

W grudniu 2021 r. ukazał się także inny raport dotyczący funkcjonowania młodzieży z niepełnosprawnościami w przestrzeni edukacyjnej w okresie pandemii Covid-19. Badanie zatytułowane „Sytuacja uczniów z niepełnosprawnościami ze szkół podstawowych w czasie pandemii COVID-19", zostało zrealizowane przez zespół badawczy Research Eye w okresie od 29 października do 7 grudnia 2021 roku. Były to tym razem badania jakościowe- przeprowadzono 16 wywiadów indywidualnych oraz 3 wywiady grupowych z dyrektorami szkół, nauczycielami i rodzicami. Miało ono na celu zidentyfikowanie barier i wyzwań na jakie napotkali uczniowie z różnymi niepełnosprawnościami, uczęszczający do szkół podstawowych w czasie pandemii COVID-19 oraz ocenę sposobu, w jaki rządzący odpowiedzieli na te wyzwania, które pandemia znacząco pogłębiła[340]. Wydłużony czas pracy nauczycieli i dyrektorów szkół podczas zdalnego nauczania, dostosowanie i poszukiwanie narzędzi do kontaktu z uczniem i jego rodziną stało się nie lada wyzwaniem. Przeszkodą okazały się wymagania sanitarne, dostępność nauczycieli i specjalistów, brak kompetencji w zakresie prowadzenia takich zajęć czy stan zdrowia ucznia, ale także sama forma nauki zdalnej, która jest nieodpowiednia dla uczniów z niepełnosprawnościami (w tym z zaburzeniami słyszenia, deficytami w nauce)[341].

Wnioski z badania wskazują, że prawa uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami nie zawsze były przestrzegane (najczęściej w zakresie dostępu do edukacji, do informacji oraz podmiotowego traktowania). Problemami rzutującymi na funkcjonowanie uczniów w okresie pandemii były także: niejasna rola nauczyciela wspomagającego, brak specjalistów w szkołach, brak kompetencji nauczycieli (w tym technologicznych) i pomysłów na prowadzenie lekcji w formule zdalnej, brak narzędzi do ich prowadzenia, ale także brak wsparcia nauczycieli i oferty rozwojowej dla nich. Wielu uczniów było pozbawionych regularnej rehabilitacji, ze względu na ograniczony dostęp do placówek a prowadzenie

---

[339] Tamże, s. 54-55.
https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf , stan na dzień 31.08.2022.

[340] *Sytuacja uczniów z niepełnosprawnościami w czasie pandemii Covid-19. Raport z badania jakościowego*, Warszawa 2021, s. 4-6.
https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Edukacja%20uczni%C3%B3w%20z%20niepe%C5%82nosprawno%C5%9Bciami%20w%20czasie%20pandemii.pdf , stan na dzień 1.10.2022.

[341] Tamże, s. 9-10.
https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Edukacja%20uczni%C3%B3w%20z%20niepe%C5%82nosprawno%C5%9Bciami%20w%20czasie%20pandemii.pdf , stan na dzień 1.10.2022.

91:5904597852

rehabilitacji online nierzadko było niemożliwe. Innym aspektem był brak wsparcia rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, brak opieki psychologiczno-pedagogicznej, co wynikało często z niewłaściwej komunikacji na linii rodzice-szkoła-poradnia psychologiczno-pedagogiczna, niewłaściwej organizacji pracy szkoły. Dla uczniów z niepełnosprawnościami edukacja zdalna oznaczała też, obok innych wyzwań, utratę kontaktu z rówieśnikami i nauczycielami, co wzmogło lęk i stres[342].

Pogłębione analizy dotyczące problemów różnych grup osób z niepełnosprawnością w czasie pandemii Covid-19 przeprowadził w 2020 roku zespół pod kierunkiem Ewy Domagały-Zyśk. Okazało się, że młodzi ludzie z niepełnosprawnością doświadczali wielu problemów, w tym związanych z dostępem do infrastruktury technicznej niezbędnej podczas nauki zdalnej oraz jakością relacji z nauczycielami i uczniami. Ponadto dodatkowym obciążeniem było niedostosowanie nauczania do danej niepełnosprawności, np. uczniom z niepełnosprawnością słuchową dużo problemów komunikacyjnych sprawiała stosowana przez nauczycieli komunikacja, co eliminowało ich z pełnego uczestnictwa w lekcjach[343].

Z kolei raport z czerwca 2020 roku- „Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?" zawiera wstępne wyniki badań „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa" wśród uczniów klas VI–VIII szkół podstawowych i ponadpodstawowych (N = 1284), ich rodziców (N = 979) oraz nauczycieli (N = 671). Stwierdza się w nim m.in. obniżenie się wśród uczniów dobrostanu fizycznego (45%) i psychicznego (48%), na co wpływ mają: długi czas spędzony przy komputerze, brak bezpośredniego kontaktu z kolegami oraz przeładowanie informacjami. Trudną sytuację uczniów i ich rodzin podczas pandemii Covid-19 potęguje też fakt, że rodzice musieli przygotować się do edukacji zdalnej przez: zakup sprzętu (26%); dokupienie transferu internetowego (23%); zainstalowanie oprogramowania lub aplikacji (75%); nauczenie się obsługi sprzętu (34%) i narzędzia do komunikacji (57%). Okazuje się także po raz kolejny, że przed pandemią relacje rówieśnicze dla uczniów były: lepsze (49,4%); takie same (39%);

---

[342] Tamże, s. 11-70. https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Edukacja%20uczni%C3%B3w%20z%20niepe%C5%82nosprawno%C5%9Bciami%20w%20czasie%20pandemii.pdf , stan na dzień 1.10.2022.

[343] cyt. za: J. Pyżalski, Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów, „Dziecko Krzywdzone.Teoria, badania, praktyka", 20(2), 2021, s. 103-104. file:///C:/Users/Pawe%C5%82/Downloads/Zdrowie_psychiczne_i_dobrostan_m%C5%82od.pdf , stan na dzień 1.10.2022.

92:9749485830

gorsze (5,6%), a relacje z wychowawcą: lepsze (23,2%); takie same (62,1%); gorsze (4,3%)[344].

Niezbędne zatem jest podjęcie działam reintegrujących uczniów już na terenie szkół, w trybie nauczania stacjonarnego, wsparcie środowiska rodzinnego oraz pielęgnowanie relacji międzyludzkich, co ma na celu zmniejszenie odczuwania lęku, smutku czy przygnębienia, wsparcie nauczycieli i specjalistów w zakresie metodyki prowadzenia zajęć, ale też udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów którzy jej wymagają (także na skutek samej pandemii), realizacji programów profilaktycznych dotyczących np. higieny cyfrowej, komunikacji, radzenia sobie ze stresem, przeciwdziałaniu przemocy. Istotne jest prowadzenie „działań z zakresu promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej nastawionych na zmianę stylu życia na bardziej prozdrowotny"[345].

2.4. Tożsamość w ponowoczesności

Charakter dokonujących się przemian cywilizacyjnych oraz ich intensywność, przemiany społeczno-kulturowe pobudzają do refleksji nad kondycją człowieka oraz sytuacją jednostki w świecie, problemem jakości życia, a co z tym związane także osobowej tożsamości. Współczesna kultura cechuje się przede wszystkim indywidualizmem, którego cechą charakterystyczną jest wolność. Jednak problem tożsamości człowieka w ponowoczesności można sprowadzić do pytania jak owy indywidualizm wpływa na całokształt życia człowieka, względem syndromu osamotnienia, poczucia spójności wewnętrznej, poczucia ciągłości „ja"[346]. „Ponowoczesność otwiera przed jednostką wachlarz licznych możliwości autokreacji, a tożsamość staje się elastycznym systemem odniesień. (…) Dynamika zmian w płaszczyźnie społeczno-kulturowej implikuje zmiany w tożsamościowych aspektach życia społecznego, w jakich jednostka poszukuje i dookreśla siebie"[347].

---

[344] cyt. za: P. Lewandowska, *Dostępność edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową w klasach IV–VIII*, [w:] *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19,* red. E. Domagała-Zyśk, Lublin 2020, s. 18, https://www.researchgate.net/publication/344715567_Zdalne_uczenie_sie_i_nauczanie_a_specjalne_potrzeby_edukacyjne_Z_doswiadczen_pandemii_Covid-19/link/5f8b20c5299bf1b53e2d013b/download , stan na dzień 31.08.2022.

[345] J. Pyżalski, Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów, „Dziecko Krzywdzone.Teoria, badania, praktyka", 20(2), 2021, s. 107-110. file:///C:/Users/Pawe%C5%82/Downloads/Zdrowie_psychiczne_i_dobrostan_m%C5%82od.pdf , stan na dzień 1.10.2022.

[346] B. Hołysz, *Utrata tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Przegląd Policyjny" 2016 nr 2 (122), s. 5-12.

[347] A. Cybal-Michalska, *Tożsamość w ponowoczesności- przyczynek do refleksji na temat społecznej konstrukcji obrazu ciała,* [w:] *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość,* red. nauk. Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska, Poznań 2014, s. 52-53.

93:8628871763

Jednym z najważniejszych zadań rozwojowych w okresie adolescencji jest formowanie się tożsamości w wymiarze indywidualnym oraz społecznym, a niezmiernie istotnym kontekstem rozwoju młodych ludzi jest kultura[348]. Tożsamość może być ona rozumiana jako proces, któremu człowiek wciąż ulega, jak również uznawana za trwały, stabilny zasób jednostki kontrastujący ze zmieniającym się ustawicznie światem[349]. Tożsamość jest pojęciem wieloznacznym, złożonym i multiwymiarowym, warunkowanym przez różne czynniki w środowisku życia młodzieży[350]. Jest to również struktura rozwijająca się na przestrzeni życia jednostki, a więc nie dana człowiekowi od razu, raz na zawsze, w jednej postaci Jest „procesem rosnącego różnicowania"[351].

Jako pierwszy w naukach społecznych pojęciem „tożsamości" zajął się Erik H. Erikson, twórca psychospołecznej teorii rozwoju. Badacz bezpośrednio czerpał z założeń klasycznej psychoanalizy Z. Freuda. Meritum przedstawionej przez Eriksona teorii jest ujęcie rozwoju psychospołecznego w osiem faz z uwzględnieniem wszystkich kontekstów i aspektów okresu dojrzewania. W ramach swojej koncepcji prezentuje kolejne fazy determinowane przez kryzysy rozwojowe, tj.:

- podstawowa ufność a podstawowa nieufność,
- autonomia a wstyd i zwątpienie,
- inicjatywa a poczucie winy,
- adekwatność a poczucie niższości,
- tożsamość a niepewność roli,
- intymność a izolacja,
- kreatywność a stagnacja,
- integralność ego a rozpacz[352].

Piąte stadium w teorii rozwoju ega wg Eriksona ma decydujący wpływ na dalsze funkcjonowanie młodzieży w życiu. To w tym okresie dokonuje się najważniejszych wyborów i ról, co determinuje poglądy, cele życiowe i wartości młodych ludzi. Pozytywne przeżycie kryzysu daje właśnie w pełni ukształtowaną tożsamość, negatywne- stan

[348] J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia — jak pomóc nastolatkom w szkole,* Warszawa 2010, s. 22-24.
[349] M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznasz potencjał nastolatków?,*[w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa,* red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 367.
[350] T. Bajkowski, *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej,* Warszawa 2018, s. 79.
[351] M. Cuprjak, *Tożsamość a rola nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości. Biblioteka Debiutantów Naukowych*, Toruń 2007, T. 3, s. 21.
[352] M. Cuprjak, *Konstrukcje tożsamości gimnazjalistów,* Toruń 2016, s. 41.

94:1036965019

rozproszenia, w którym dominuje uczucie niepokoju i izolacji, a jednostka nie jest w stanie podejmować kolejnych decyzji, wyborów, zobowiązań[353].

Na gruncie teorii Eriksona wyrosła koncepcja Jamesa E. Marcii, który na kontinuum rozwoju tożsamości młodego człowieka wyznaczył cztery punkty, zwane „statusami tożsamości", zależne od specyfiki przeżywanego kryzysu i sposobu jego rozwiązania[354]. Biegunami owego kontinuum są dwa przeciwne sobie etapy kształtowania się tożsamości. Pierwszym jest „doświadczenie kryzysu, które ma charakter orientacyjno-poszukiwawczy, który na dalszym etapie prowadzi do podejmowania decyzji i działań zgodnie z celami życiowymi- „podejmowania zobowiązań". Pozytywne przejście tych etapów, bądź ich brak determinuje powstawanie czterech różnych statusów tożsamości[355].

Pierwszym statusem tożsamościowym jest wystąpienie tzw. tożsamości moratoryjnej, cechującej się zaangażowaniem jednostki w poznawanie otoczenia przy braku aktywności własnej, co bardzo często ma swoje źródła w pozbawianiu młodego człowieka brania odpowiedzialności oraz zabieraniu możliwości i/lub konieczności podejmowania własnych decyzji, poprzez wyręczanie w takich działaniach przez najbliższe środowisko. Braki w owej aktywności mogą skutkować wytworzeniem tzw. tożsamości nadanej, co jest skutkiem nadmiernie kontrolującej lub nadopiekuńczej postawy rodzicielskiej. Tworzenie tego rodzaju tożsamości sprawia, iż tożsamość zostaje człowiekowi przypisana, nadana, a on sam bezrefleksyjnie kopiuje, powiela wzorce i schematy, a co z tym związane nie potrafi samodzielnie uporać się z kryzysami rozwojowymi oraz nie może stworzyć obrazu własnego życia[356].Czwartym statusem tożsamościowym jest tożsamość rozproszona, która tworzy się w konsekwencji braku stymulacji jednostki, braku zgody najbliższego otoczenia i możliwości samodzielnego poznawania rzeczywistości i podejmowania samodzielnych decyzji. Tożsamość ta jest indukowana przez nadopiekuńcze postawy rodzicielskie, co skutkuje trudnością w łączeniu ról społecznych, stwarza konflikt lojalnościowy, blokuje samodzielne i dojrzałe podejmowanie własnych decyzji[357].

Z kolei najbardziej pożądaną formą tożsamości jest tożsamość osiągnięta, która charakteryzuje się osiągnięciem pełni dojrzałości, samodzielności, poczucia własnej niezależności i autonomii. Stwarza to danej osobie możliwość dokonywania własnych

---

[353] Tamże, s. 42.
[354] cyt. za: K. Konaszewski, *Tożsamość wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych,* Gdańsk 2016, s. 25-32.
[355] A. I. Brzezińska, K. Piotrowski, *Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków,* „Czasopismo Pedagogiczne" 2010, nr 16(2), s. 265-274.
[356] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa,* Warszawa 2009, s. 341.
[357] M. Rękosiewicz, *„Kim jestem?" Tożsamość nastolatków z niepełnosprawnością intelektualną,* „Remedium" 2011, nr 4(218), s. 6-7.

95:3515014246

wyborów na przestrzeni życia, torowania sobie własnej, obranej przez siebie drogi życiowej oraz tzw. bycie w świecie, co świadczy o pozytywnym przejściu kryzysów rozwojowych[358].

Tożsamość może być rozpatrywana nie tylko w wymiarze jednostkowym, czego celem jest zintegrowanie i zidentyfikowanie jednostki, określenie jej właściwości, cech, stworzenie standardów wyznaczających zasadność i dojrzałość podejmowanych decyzji, kształtowania poglądów, celów, sądów i opinii. Tożsamość można ujmować także w perspektywie grupowej, gdzie jest wynikiem kontaktów z grupą, poczucia przynależności do niej, budowania wspólnoty[359]. Według przedstawicieli środowiska socjologów i pedagogów jednostka buduje swoją tożsamość w skutek podejmowania interakcji z grupą, w procesie socjalizacji. Polega ona na utożsamianiu się z innymi członkami społeczeństwa, ale także na umiejętnym dobieraniu elementów charakterystycznych dla danej społeczności do naszej wizji samego siebie, z którymi jednostka się identyfikuje[360]. Kształtowanie tożsamości jednostki „zakłada pierwotne odczytanie obrazu nas samych w oczach innych, które stanowią podstawę uformowania się naszej samoświadomości”[361]. Młodzież tworzy tzw. tożsamość lustrzaną, a przeglądanie się w owym „lustrze społecznym” powoduje sprzężenie zwrotne- jednostka wpływa na grupę i odwrotnie[362].

W procesie kreowania tożsamości istotną rolę odgrywa również kontekst kulturowy, dzięki któremu jednostka zostaje osadzona w kulturze, może utożsamiać się, wpływać na wartości kultury[363]. Według tego podejścia „interakcja ludzka jest przede wszystkim interakcją symboliczną, granice społeczeństwa są wyznaczane przez granice komunikowania się, a tym samym przybierania ról tych jednostek, które nie należą do naszego najbliższego otoczenia”[364]. Tożsamość może być zatem interpretowana jako proces otwarty, podlegający ciągłym zmianom i przeobrażeniom, wpływom świata zewnętrznego i wewnętrznego jednostki, jej doświadczeń, przeżyć, nawiązywanych kontaktów, wiary w siebie i własne możliwości oraz przemian własnej cielesności i intymności[365].

---

[358] cyt. za: T. Bajkowski, *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej,* Warszawa 2018, s. 83.
[359] J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa,* [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej,* red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001, T. 1, s. 15-35.
[360] M. Ziółkowski, *Symboliczny interakcjonizm i socjologia,* Warszawa 1986, s. 60.
[361] I. Krzemiński, *Symboliczny interakcjonizm i socjologia,* Warszawa 1986, s. 70.
[362] cyt. za: T. Bajkowski, *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej,* Warszawa 2018, s. 87.
[363] Tamże, s. 89.
[364] J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej,* Warszawa 1983, s. 626-627.
[365] J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa,* [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej,* red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001, T. 1, s. 15-35.

96:6513395587

Współczesna młodzież stoi przed ważnym zadaniem zdefiniowania swojej tożsamości na nowo, uwzględniając przy tym kontekst sytuacyjny oraz zakres społecznego uczestnictwa[366]. Tadeusz Lewowicki w ramach teorii zachowań tożsamościowych, łączącej tożsamość jednostki z określoną przestrzenią społeczno-kulturową[367], wyróżnia sześć obszarów będących fundamentem konstruowania własnej tożsamości. Pierwszy z nich obejmuje historię danej grupy społecznej, identyfikację z nią i terytorium, z którym się utożsamia. Drugi obszar to język, kultura oraz religia kształtując tożsamość jednostki i grupy, trzeci zaś stanowi genealogia historyczna zawiązana z cechami osobowościowymi oraz stereotypizacją w obrębie kształtowania tożsamości[368]. Czwarta część dotycząca budowania tożsamości związana jest ze sferą gospodarczo-ekonomiczną, co w szczególności dotyczy wpływu ekonomii, technologii i cywilizacji na rozwój tożsamości (tożsamości komercyjnej). Piąty aspekt odnosi się do koncepcji psychologicznych i socjologicznych, ze szczególnym uwzględnieniem teorii zachowań społecznych[369]. Ostatnim obszarem są konteksty polityczne, światopoglądowe, społeczne i gospodarcze[370]. Takie ujęcie problematyki tożsamości jest spójne z założeniami nurtu personalistycznego. Traktuje on bowiem o tzw. integralnej tożsamości definiowanej jako zdolność człowieka do osiągania równowagi między swoimi potrzebami, postrzeganą rzeczywistością a potrzebami i aspiracjami jednostki żyjącej w danym środowisku. Tożsamość ta jest wówczas dojrzała, pełna i pozytywna[371].

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości młodzież nie zawsze jest zainteresowana budowaniem własnej tożsamości, indywidualności opartej na poznaniu celów, wartości, aspiracji i dążeń w kontekście budowania relacji z innymi członkami społeczeństwa. Coraz bardziej przyzwyczaja się do owej zmienności indukującej jednostki cechujące się tzw. „pustym Ja”[372]. Charakteryzuje je „życie pełne niepewności, przeżywane w warunkach ciągłego niepokoju. Najdotkliwsze i najuporczywsze objawy związane z takim życiem to lęk przed tym, by nie dać się zaskoczyć, by nadążyć za szybkim biegiem wydarzeń, by nie zostać z tyłu, nie przeoczyć >terminu ważności<, nie obarczyć się posiadaniem czegoś, co nie budzi

---

[366] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa,* Warszawa 2009 , s. 334-335.
[367] J. Muszyńska, *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne,* Warszawa 2014, s. 65.
[368] T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych,* [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych,* red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn 2001, s. 162.
[369] M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość: studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie perspektywy edukacji międzykulturowej,* Białystok 2007, s. 110.
[370] J. Muszyńska, *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne,* Warszawa 2014, s. 65.
[371] cyt. za: T. Bajkowski, *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej,* Warszawa 2018, s. 92; por.: F. Adamski, *Personalizm i pedagogika personalistyczna,* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku,* t. IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 352.
[372] Tamże, s. 93.

97:4728074047

już żądzy posiadania, nie przegapić momentu, w którym trzeba zmienić taktykę i nie przekroczyć granicy, zza której nie będzie już odwrotu"[373].

Tożsamość może być kreowana i postrzegana w kilku odsłonach. Pierwszą z nich może być „tożsamość globalna, przezroczysta" charakteryzująca się brakiem wrażliwości na różnice kulturowe. Co z tym związane, człowieka prezentującego taką tożsamość cechuje pragmatyzm, optymizm, otwartość, a zatem i umiejętność szybkiego przystosowania się do nowej rzeczywistości. Jest on skoncentrowany wyłącznie na tym, co wspólne, globalne, co dotyczy wszystkich, zaś ignorowane jest to co regionalne, zarezerwowane dla danego miejsca[374]. Drugim wariantem jest „tożsamość globalna każda", w której człowiek jest zdolny do empatii kulturowej, jest elastyczny, ale i żyjący w zgodzie z samym sobą. Jest prawdziwy, gdyż potrafi łączyć w sobie różnice wynikające z zastanej rzeczywistości, bez rezygnowania z samego siebie. Kolejny typ to „tożsamość upozorowana" odnosząca się do życia pozbawionego znaczeń, bez możliwości dostrzegania różnic i inności[375]. Tożsamość typu „supermarket" cechuje człowieka mającego złudne poczucie wolności, który sądzi, że jest w stanie konstruować własną tożsamość według własnego uznania, czerpiąc przy tym z różnych źródeł. Zmiana jest płynna, a dostępność do kolejnych, innych rodzajów stylów wciąż dostępna, niczym asortyment w supermarkecie. Tożsamość typu „supermarket" oznacza przekonanie, że można być kim się zechce i jednocześnie każdym po trochu, decydując bez brania pod uwagę zdania i uczuć innych. To wrażenie, że tożsamość można przymierzyć, a gdy tylko się znudzi wymienić, jak kolejne ubranie, a zarazem być, myśleć i funkcjonować, jak totalnie inna osoba[376]. Ostatnim typem tożsamości jest tożsamość typu „brzytwa". Zbyszko Melosik mówi o niej, że jest pozbawiona tendencji do fragmentaryzacji tożsamości. Człowiek cechujący się tą tożsamością nie dopuszcza do liberalizacji, dobrowolności, niedomówień i wieloznaczności[377].

Mówiąc o tożsamości należy wspomnieć za Anthonym Giddensem, iż życie w późnej ponowoczesności funduje ludziom dużo napięć i problemów z zakresu kształtowania,

---

[373] Z. Bauman, *Płynne życie,* Kraków 200, s. 6.
[374] Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja- migotanie znaczeń,* Kraków 2009, s. 58.
[375] Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność,* [w:] *Wychowanie obywatelskie, Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne,* red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń-Poznań 1998, s. 45-51.
[376] Z. Melosik, *Rekonstrukcje tożsamości życia młodzieży współczesnej. Próba diagnozy i pedagogicznej propozycji,* [w:] *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomocpsychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentem*, red. nauk. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk, Poznań 2017, s. 21-38.
[377] Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność,* [w:] *Wychowanie obywatelskie, Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne,* red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń-Poznań 1998, s. 45-51.

98:1058221078

formowania własnej tożsamości. Człowiek staje w obliczu permanentnych wyborów, bezustannego podejmowania decyzji i tłumaczenia ich zasadności[378]. W miejsce tożsamości budowanej cyklicznie, powoli, w miarę rozwoju i dojrzewania człowieka, konstytuowanej krok po kroku, wkrada się tożsamość zmienna, ustalana i scalana wciąż na nowo, wciąż na szybko i na moment, aż do kolejnej zmiany[379]. Społeczeństwo i kultura globalna zmuszają jednostkę do nieustannego reagowania na zachodzące zmiany, dynamikę, co wyzwala utratę pewności i poczucia bezpieczeństwa. Niestabilność, ciągły pęd, obdarcie ze stabilności wymuszają pytania o formowanie tożsamości współczesnej młodzieży. Pytania te dotyczą zarówno tożsamości rozpatrywanej w kontekście społecznego uczestnictwa, jak i indywidualności człowieka, własnego „Ja"[380].

Tożsamość to kategoria teoretyczna i empiryczna, która ujmuje funkcjonowanie człowieka w trzech rzeczywistościach: indywidualnej, społecznej i kulturowej. Tożsamość indywidualna to specyficzne dla danej osoby, rzadkie i niepowtarzalne atrybuty, które dają poczcie unikalności i wyjątkowości. To zestaw sądów na swój temat, rejestr autostereotypów, samoocena, samo definiowanie, stosunek do przeżywanych wydarzeń, sytuacji[381]. Niezbędna do kreowania tożsamości indywidualnej jest tożsamość społeczna[382], czyli postrzeganie funkcjonowania jednostki na tle społeczeństwa, osadzenie w nim, znalezienie miejsca i członkowstwa w grupie, wraz z kształtowaniem emocjonalnego i wartościującego znaczenia uczestnictwa i przynależności do danej grupy[383]. Tożsamość kulturowa z kolei odnosi się do identyfikacji grupowo-terytorialnych oraz identyfikacji wyobrażeniowych. Jest to „względnie trwała identyfikacja pewnej grupy ludzi i pojedynczych jej członków z określonym układem kulturowym tworzonym przez zespół idei, przekonań, poglądów, z konkretnymi zwyczajami i obliczami, z danym aspektem aksjologicznym i normatywnym"[384].

Tożsamość to zatem złożony konstrukt społeczny determinowany kulturowo, którego składową są wzorce kultury, wspólnota[385], ale także kontakt z grupą, przynależność do niej

---

[378] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość,* Warszawa 2010, s. 253.
[379] Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień, W*arszawa 2000, s. 49.
[380] Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo,* Gdańsk 2005, s. 180.
[381] K. Błeszyńska, *Tożsamość-orientacje teoretyczno-metodologiczne,* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. VI,* red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 770; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa,* Warszawa 2009, s. 356.
[382] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa,* Warszawa 2009, s. 334-351.
[383] M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość: studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie perspektywy edukacji międzykulturowej,* Białystok 2007, s. 117.
[384] cyt. za: T. Bajkowski, *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej,* Warszawa 2018, s. 101.
[385] D. Lalak, T. Pilch, *Pedagogika wobec globalizacji i kryzysu tożsamości kulturowej człowieka,* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie,* red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002, s. 283.

99:1798137728

i uczestnictwo w jej życiu[386]. Tożsamość to również indywidualne przekonania jednostki, myślenie o sobie i otaczającym świecie, aspiracje i plany życiowe. Osiągnięta tożsamość wyznacza osobie ramy jej funkcjonowania w środowisku życia, umożliwia utrzymanie poczucia własnej wartości, co wpływa na akceptację ze strony grupy. Wówczas tożsamość „Ja" wpływa na formowanie tożsamości „My", która jest odzwierciedleniem postrzegania jednostki przez społeczeństwo, kształtując w ten sposób poczucie wspólnoty i „bycia razem"[387]. Te wszystkie czynniki w specyficzny sposób ujmują społeczno-kulturowy kontekst definiowania tożsamości, co sprawia, iż warunki formowania tożsamości na etapie dorastania wyzwalają ciągle powracające pytania o naturę i kształt tożsamości indywidualnej[388].

Zagadnienie to ma szczególne znaczenie dla podjętego problemu badawczego. Otóż z punktu widzenia funkcjonowania człowieka w środowisku życia, na formowanie tożsamości młodzieży wpływ mają ewentualne niedomagania, zaburzenia, niepełnosprawność. W tym aspekcie zaburzenia przetwarzania słuchowego i trudności z nich wynikające można by uznać za nieprawidłowość czy wręcz niepełnosprawność[389], szczególnie w ujęciu klasyfikacji ICF (Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia[390]).

Zaburzenia w zakresie funkcji poznawczych są u wspomnianej grupy pacjentów powiązane z funkcjonowaniem społecznym i emocjonalnym. Łączy się to także z prosperowaniem w grupie, wspólnocie, w rodzinie, w klasie, w szkole i wśród rówieśników[391]. W ocenie rodziców (badania prowadzone na grupie 149 rodziców- 74 rodziców dzieci ze zdiagnozowanymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego oraz 74 rodziców dzieci słyszących z populacji ogólnej; grupa badanych dzieci w wieku 7-14 lat) zarówno chłopcy, jak i dziewczynki borykające się z APD przejawiają większe nasilenie problemów w sferze emocji, relacji społecznych i zachowania aniżeli ich zdrowi rówieśnicy. Charakteryzuje ich 3,8 razy większa częstotliwość symptomów psychopatologii niż ma to

---

[386] J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa,* Białystok 1995, s. 70.

[387] M. Jarymowicz, *Psychologia tożsamości,* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 3,* red. J. Strelau, Gdańsk 2000*,* s. 107-125.

[388] M. Piorunek, *Młodzież wobec przyszłości w globalnym świecie. Selektywne wyniki badań komparatywnych młodzieży polskiej, niemieckiej i rosyjskiej,* [w:] Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem, red. nauk. A. Cybal-Michalska, Poznań 2011, s. 209-210.

[389] M. Zborniak-Sobczak, K. I. Bieńkowska, A. Senderski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy,* „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej", nr 23, 2016, s. 123-126.

[390] zob. A. Wilmowaska- Pietruszyńska, D. Bilski, *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*, Niepełnosprawność- zagadnienia, problemy, rozwiązania", nr II (7), 2013, s. 5-20.

[391] por. J. Sobańska, D. Szuber, P. H. Skarżyński, *Stymulator Polimodalnej Percepcji Sensorycznej Skarżyńskiego w rehabilitacji dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego- analiza wyników badań na materiale Podkarpackiego Centrum Słuchu i Mowy „Medincus" w Rzeszowie,* „Nowa Audiofonologia", nr 9 (1), 2020, s. 51-59.

100:2727349439

miejsce w przypadkach dzieci o prawidłowym rozwoju. Co więcej wiek dziecka pozostaje w zależności z nasileniem problemów emocjonalnych, więc im dziecko starsze, tym częściej doświadcza problemów w sferze emocji, ale też nadreaktywności, koncentracji uwagi i trudności w kontaktach z rówieśnikami. Ma to wpływ na ich funkcjonowanie emocjonalno-społeczne. Deficyty w zakresie uwagi, aktywności oraz kontaktów z rówieśnikami indukują problemy w sferze zdrowia psychicznego oraz problemy szkolne. Kwestie te są istotne także z perspektywy neuropoznawczej, gdzie dysfunkcje samoregulacji i samokontroli uważa się za mechanizmy negatywnie wpływające na wiele stref funkcjonowania człowieka[392].

[392] J. Rostkowska, J. Kobosko, K. L. Kłonica, *Problemy emocjonalno-społeczne i behawioralne u dzieci z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (CAPD) w ocenie rodziców,* „Nowa Audiofonologia", nr 2 (1), 2013, s. 29-35.

101:4910661336

ROZDZIAŁ III
WSPARCIE SPOŁECZNE- WYBRANE ZAGADNIENIA

3.1. Wsparcie społeczne- ujęcie definicyjne

Problematyka wsparcia społecznego dotyczy rozważań z zakresu wielu dyscyplin naukowych, tj. psychologii, pedagogiki czy socjologii, co stwarza możliwość wielowymiarowej interpretacji zjawiska, ale także implikuje problemy definicyjne. Poprzez wzajemne przenikanie się i oddziaływanie na siebie różnych ujęć problematyki wsparcia społecznego wypracowano wieloaspektowe podejście do omawianego problemu. W związku z tym przytoczyć można ujęcie:

- pragmatyczne- wsparcie dotyczy pomocy dostępnej dla danej osoby w sytuacjach trudnych, kryzysowych, stresowych i jest konsekwencją przynależności człowieka do sieci społecznych; są to również zasoby dostarczane poprzez kontakty z innymi ludźmi;
- ujęcie procesualne- wsparcie to zaspokojenie w trudnych momentach życia człowieka, udzielane przez osoby znaczące i grupy odniesienia, wynikające z interakcji człowieka z innymi ludźmi, grupami społecznymi, całym społeczeństwem;
- ujęcie behawioralne- wsparcie jest równoznaczne z zachowaniami pomocnymi, czyli czynnościami na rzecz innych osób, jednostki, grupy, celem przekazania jej własnych zasobów w różnej formie i pod różną postacią[393]. Wsparcie społeczne to zatem zachowanie innych osób wywołujące poczucie wzajemności relacji, objęcia pozytywnymi uczuciami (miłością, troską, szacunkiem) bycia ważnym, posiadania więzi z innymi, która chroni przed poczuciem afiliacji[394].

Wsparcie społeczne może być również analizowane w kontekście zasobów indywidualnych jednostki i definiowane jako „potencjalnie dostępne, wspierające zabezpieczenia, pochodzące ze specyficznej relacji w obrębie indywidualnych sieci społecznych”[395].

---

[393] cyt. za: A. Sakowicz-Boboryko, *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności,* Warszawa 2016, s. 18.
[394] E. Domagała-Zyźk, *Postrzegane wsparcie społeczne ze strony osób znaczących a wyniki w nauce młodzieży gimnazjalnej,* [w:] Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych, red. G. Kwaśniewska, A. Wojnarska, Lublin 2004, s. 24.
[395] D. Włodarczyk, *Wsparcie społeczne a radzenie sobie ze stresem u chorych po zawale serca,* „Przegląd Psychologiczny” nr 4, 1999, s. 98.

102:1603330025

Najpopularniejsze ujęcie problematyki wsparcia społecznego rozpatruje je w aspekcie radzenie sobie ze stresem życiowym oraz zostało wpisane w interakcje człowieka z otoczeniem. Pod tym względem wsparcie społeczne jest traktowane w kategorii interakcji społecznej podejmowanej w sytuacji trudnej[396]. Może być także rozpatrywane jako zjawisko dynamiczne i tym samym odnosić się do całego życia człowieka, przy czym jest ono szczególnie potrzebne w obliczu kryzysu, przełomu, kiedy to własne, indywidualne zasoby jednostki nie są wystarczające i niezbędna jest pomoc z zewnątrz[397].

Co niezwykle istotne, aby pomoc była skuteczna, nie powinna się ona ograniczać do jednorazowych działań. Winna mieć również na celu „zaktywizowanie jednostki czy grupy do działań samopomocowych, wzmocnienie jej sił i dyspozycji niezbędnych w samodzielnym rozwiązywaniu swoich problemów i wychodzeniu z trudnych sytuacji"[398]. W związku z tym, wsparcie społeczne to specyficzny sposób pomocy, w którym wykorzystuje się zasoby osoby wspomagającej, przez co mobilizuje się jej potencjał psychologiczny. Celem tego jest zachęcenie i motywowanie człowieka, by rozpoczął działania samopomocowe[399]. Wsparcie społeczne to obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które (…) pełnią funkcję pomocną wobec osób, znajdujących się w trudnej sytuacji"[400]. Jest to również „(...) działanie lub inna forma pomocy skierowana do człowieka lub do grupy, umożliwiająca im przezwyciężenie własnych problemów, trudności, konfliktów, trudnych sytuacji. Wsparcie jest specyficzną formą pomagania, która polega na umiejętności wyzwolenia wiary we własne siły, mobilizowania sił, aktywności i możliwości osoby wspieranej do działań na rzecz własnej samodzielności w pokonywaniu trudności lub we własnym rozwoju"[401]. Poprzez udzielane jednostce wsparcie społeczne powinno się wskazywać jej możliwości, stymulować rozwój oraz kształtować więzi interpersonalne w środowisku życia. Słowem „(…) ten rodzaj relacji nastawiony jest na samodzielność jednostki, na jej samorozwój i samowychowanie"[402].

---

[396] J. Kirenko, S. Byra, *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych*, Lublin 2011, s. 112-113.
[397] cyt. za: A. Sakowicz-Boboryko, *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności,* Warszawa 2016, s. 18-19.
[398] A. Maciarz, *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych,* Warszawa 2004, s. 55.
[399] P. Goździewicz, *Znaczenie wsparcia emocjonalnego w procesie rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością,* [w:] *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej" nr 9, 2016, s. 9.
[400] H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne- sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne,* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie,* red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 14.
[401] cyt. za: E. Rutkowska, *Wsparcie jako element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością,* „Niepełnosprawność- Zagadnienia, Problemy, rozwiązania", nr 3(4), 2012, s. 44.
[402] S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności,* „Auxilium Socjale: Wsparcie społeczne", nr 1, 1997, s. 14.

103:7313623559

Według Kennetha Hellera i Ralpha W. Swindle'a, pojęcie wsparcia społecznego jest analizowane z dwóch różnych punktów widzenia. Kategorie zmiennych determinujących znaczenie rozumienia pojęcia „wsparcie społeczne" koncentrują się bowiem na ujęciu strukturalnym, które na pierwszy plan wysuwa znaczenie sieci społecznej człowieka, oraz ujęcie funkcjonalne, podejmujące rozważania dotyczące cech osobowości osób uczestniczących w danej interakcji społecznej[403].

3.2. Rodzaje wsparcia społecznego- konteksty interdyscyplinarne

3.2.1. Ujęcie strukturalne wsparcia społecznego

Istniejące obiektywnie sieci społeczne są koniecznym warunkiem do zaistnienia interakcji wsparcia. Sieć społeczna to system więzi społecznych, do którego zalicza się zarówno niezbyt zażyłe znajomości, jak i relacje intymne czy rodzinne. Jest to określona struktura powiązań między jednostką a grupą, które są spokrewnione, bądź w określony sposób do siebie podobne (podobne funkcje społeczne, status społeczny, bliskość geograficzna lub kulturowa). Sieci społeczne są tworzone przez osoby, grupy, instytucje lub organizacje, które są połączone więziami lub wspólnymi celami[404]. System wsparcia społecznego różni się od innych tym, iż przynależność do niej oraz więzy i bliskie relacje jej członków pełnią funkcję pomocową w czasie trwania kryzysu i ułatwia rozwiązywanie napotkanych trudności[405]. Sieć wsparcia społecznego jest traktowana jako całość, co tyczy się relacji i związków jednostki z otoczeniem- tych aktualnych, jaki i zaszłych[406]. Dla funkcjonowania człowieka w społeczeństwie, zwłaszcza w trudnych sytuacjach życiowych, ważne jest by w najbliższym otoczeniu, układzie społecznym jednostka znalazła dla siebie, ukształtowała swoją „spiralę życzliwości"[407].

Sieć społeczna posiada swoją strukturę, której charakterystyki dokonuje się za pomocą kilku parametrów:

---

[403] J. Sowa, *Relacje interpersonalne w procesie wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Z. Bartkowicz, Lublin 2004, s. 29-45.
[404] Z. W. Stelmaszuk, *Sieć społeczna*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki specjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 267.
[405] H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie,* red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 14.
[406] M. Rębiałkowska-Stankiewicz, *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania,* [w:] *Wsparcie społeczne jako element pedagogiki zdrowia,* red. B. Woynarowska, M. Kapica, Warszawa 2001, s. 110, zob. także: *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Piorunem, Poznań 2015.
[407] S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu.* Toruń 2004, s. 61.

104:1206364589

- rozmiar, spójność, homogeniczność- liczba osób wchodzących w skład systemu wsparcia, znaczenie dla podmiotu, wzajemne powiązania członków sieci, podobieństwo względem cech socjodemograficznych i osobowościowych (wieku, klasy społecznej, płci, wyznania),
- dostępność,
- częstość i czas trwania kontaktów,
- stabilność relacji,
- symetria, wzajemność- wzajemna równowaga procesów,
- wielowymiarowość lub wielowymiarowość,
- intensywność, czyli siła, bliskość i wartość wzajemnych relacji o charakterze wspierającym,
- nasycenie emocjami lub rzeczowy charakter relacji, zadaniowość[408].

Katarzyna Popiołek podaje także:

- rozbieżność między wsparciem percypowanym prze z jednostkę a rzeczywiście istniejącym,
- wartość konstruktywną lub demobilizującą wsparcie[409].

Spośród powyżej wymienionych cech jest przede wszystkim dostępność sieci wsparcia. „Można ją ustalać obiektywnie i subiektywnie, mierząc liczbą kontaktów, bliskością obszaru zamieszkania, szybkością i łatwością nawiązania kontaktów”[410]. Na ten aspekt zwracają głównie uwagę ludzie chorzy, starsi, rodzice dzieci niepełnosprawnych, zwłaszcza mieszkający na wsi. Oprócz dobrowolności i braku ponoszenia kosztów, to właśnie dostępność jest cechą wyróżniającą pozytywnie naturalne, spontaniczne sieci wsparcia społecznego. Jest to o tyle istotne, ponieważ :w sytuacjach prawdziwie kryzysowych, gdy ludzie mają ograniczony dostęp do naturalnych źródeł wsparcia, problem dopasowania i działania wsparcia znacznie się komplikuje”[411]. W kwestii dalszej analizy parametrów określających daną sieć wsparcia bardzo ważna okazuje się heterogeniczność sieci. Otóż podobieństwo względem przeżyć życiowych, doświadczeń stwarza członkom sieci możliwość

[408] cyt. za: A. Sakowicz-Boboryko, *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności,* Warszawa 2016, s. 20.
[409] K. Popiołek, *Wsparcie społeczne- zarys problematyki* [w:] *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia,* red. K. Popiołek, Katowice 1996, s. 40.
[410] H. Sęk*, Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie,* red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 15.
[411] Tamże, s. 61.

105:3723009575

wypracowania obiektywnej oceny swojej sytuacji, samego siebie, uczuć, co staje się także przyczynkiem do szukania konstruktywnych rozwiązań”[412].

Omawiając kategorie związane ze wsparciem społecznym należy poruszyć również kwestię źródeł owego wsparcia, które obejmuje grupy naturalne (pozainstytucjonalne) oraz formalne (instytucjonalne, profesjonalne), nazywane także zasobami wsparcia społecznego. Naturalną grupą źródłową są osoby niezwiązane zawodowo z opieką i pomaganiem. Wśród nich wyróżnić należy rodzinę, przyjaciół, sąsiadów czy znajomych z pracy. Istotne są tutaj bliskie relacje pomiędzy daną osobą wspieraną a wspierającymi, otwartość i troska o drugą osobę. Szczególne znaczenie odgrywa w nim najbliższa rodzina, która zawsze jest pierwszym ogniwem udzielającym pomocy, a tym samym grupą nie szczędzącą zaangażowania. Ten system wsparcia określany jest także jako system pierwotny i jest uznawany za najbardziej trwały i niezawodny[413].

Innym rodzajem źródła pomocy w systemie wsparcia społecznego jest grupa formalna, zinstytucjonalizowana. W jej skład wchodzą osoby zawodowo zajmujące się pomaganiem, np. lekarze, psychologowie, pracownicy socjalni, pedagodzy, terapeuci, rehabilitanci, a forma pomocy, którą świadczą jest zależna od charakteru ich pracy oraz instytucji, w obrębie której te usługi świadczą. Ich oddziaływanie na jednostkę jest znaczne, jednak o wiele mniej intensywne aniżeli działanie grup nieformalnych. Wynika to z tego, iż oczekiwania dotyczące pomocy ze strony rodziny, przyjaciół są zgoła inne, niż te pokładane w pracownikach danej instytucji pomocowej[414]. To, do której z tych dwóch typów grup dana jednostka zwróci się o pomoc, jest uzależnione m.in. od:

- sytuacji, w której znajduje się dana osoba,
- indywidualnych preferencji,
- więzi łączącej ją z członkami grupy
- specyfiki sytuacji w jakiej ta osoba się znalazła i trudności z jakimi się boryka,
- zmienności stanu rzeczy, co jest konsekwencją upływającego czasu[415].

W zależności od sytuacji, osoba będąca w kryzysie może korzystać ze wsparcia obydwu rodzajów grup, w zależności od stopnia trudności i zawiłości danej sytuacji życiowej

---

[412] cyt. za: A. Sakowicz-Boboryko, *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności,* Warszawa 2016, s. 21.
[413] H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie,* red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 61-70.
[414] K. Przewłocka, *Zjawisko wyuczonej bezradności u klientów instytucji pomocy społecznej- przyczyny, konsekwencje i możliwości przeciwdziałania, [w:] Pomoc- wsparcie społeczne- poradnictwo. Od teorii do praktyki,* red. M. Piorunek, Toruń 2014, s. 203.
[415] J. Kirenko, S. Byra, *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych,* Lublin 2011, s. 107.

106:7816530180

jednostki, poczucia głębokości więzi, kompetencji grupy pomagającej. W związku z tym bardzo często jedna osoba korzysta z wielu źródeł wsparcia, co w sytuacji gdy są ona dla siebie uzupełnieniem, tworzy- wspomnianą wcześniej- „spiralę życzliwości”[416].

3.2.2. Ujęcie funkcjonalne (interakcyjne) wsparcia społecznego

Wsparcie społeczne definiowane jako rodzaj interakcji społecznej w dynamicznym układzie stanowi oś podejścia funkcjonalnego. Taki rodzaj relacji przyjęty przez jednego lub obydwu partnerów interakcji ma miejsce w sytuacji trudnej, stresowej, krytycznej. Wówczas dochodzi do przekazywania pewnej treści- jedno,- lub dwustronnie, stale lub incydentalnie w obrębie grup lub pomiędzy jednostkami[417]. W zależności o tego, co stanowi treść owej wymiany wyróżnia się różne rodzaje wsparcia:

- wsparcie emocjonalne- wiąże się z okazywaniem drugiemu człowiekowi zrozumienia, Toski, empatii i życzliwości po to, by móc rozładować napięcie i zwalczać przykre emocje pojawiające się w sytuacjach kryzysowych. Jest to również stworzenie osobie wspieranej pola do wyrażania emocji, możliwości generowania adekwatnych komunikatów werbalnych i niewerbalnych wspierających daną osobę, co ma na celu poprawę jej kondycji psychicznej, samopoczucia, polepszenia samooceny, ale także wzmocnienia poczucia przynależności, bezpieczeństwa i stabilizacji[418]. Ten typ wsparcia jest również określany mianem wsparcia oceniającego, a to ze względu na przekazywanie komunikatów zwrotnych względem osoby wspieranej, które to komunikaty dotyczą postrzegania jej przez innych, co w efekcie podnosić ma jej samoocenę, wartość[419];
- wsparcie instrumentalne- jest to wsparcie polegające na świadczeniu określonych usług na rzecz osoby potrzebującej, to pomoc w realizacji codziennych czynności (dotyczących gospodarstwa domowego lub otoczenia poza nim); pomoc ta jest odpłatna bądź nie)[420];

---

[416] S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu,* Toruń 2004, s. 62.
[417] H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie,* red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 49-67.
[418] J. Kosmalowa, *O pomaganiu i współpracy. Nauczyciele i inni specjaliści wobec rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami*, [w:] *One są wśród nas. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów edukacji włączającej oraz rodziców dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością opracowany w ramach pomocy dla Gruzji*, red. D. Al-Khamisy, J. Kosmalowa, R. Piotrowicz, Warszawa 2012, s. 34-53.
[419] cyt. za: A. Sakowicz-Boboryko, *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności,* Warszawa 2016, s. 23.
[420] cyt. za: A. Sakowicz-Boboryko, *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności,* Warszawa 2016, s. 23.

107:6866564327

- wsparcie informacyjne- zwane także poznawczym, które dotyczy udzielania jednostce informacji i pomocnych w zrozumieniu własnej sytuacji, życiowego położenia, istotnych dla niej z uwagi na możliwość rozwiązania problemów, z którymi musi się mierzyć (porady prawne, medyczne, informacje odnośnie instytucji i organizacji świadczących pomoc w wybranym zakresie)[421].
- wsparcie rzeczowe- inaczej materialne- jest to pomoc w pozyskaniu środków finansowych, rzeczowych czy też konkretnych działań na rzecz osoby wymagającej wsparcia. Ten obszar związany jest z działalnością charytatywną, która poprzez znoszenie barier finansowych i deficytów materialnych przyczynia się do polepszania jakości życia dla odbiorców wsparcia. Efektem tych działań jest pobudzenie jednostki do działania, zmobilizowanie jej do polepszenia swojego położenia życiowego[422].

Literatura przedmiotu wymienia również inne rodzaje wsparcia, np.:

- wsparcie duchowe- psychiczno-rozwojowe, które jest elementem „spirali życzliwości". Zachodzi ono w sytuacji, w której jednostka pomimo wysiłku wkładanego w zmianę swojej sytuacji życiowej oraz otrzymywanego wsparcia społecznego, nadal pozostaje w trudnej sytuacji, której towarzyszy apatia, rezygnacja, znużenie[423];
- wsparcie rozwoju- ukierunkowane na rozwój jednostki, polegające na wyrównywaniu szans na różnych przestrzeniach życia[424];
- wsparcie integrujące- dzięki niemu dana osoba doświadcza poczucia przynależności, a wraz z nim poczucia odpowiedzialności za siebie i innych oraz przyjmuje na siebie liczne zobowiązania wzajemności wynikające z uczestnictwa w danej grupie społecznej. Inne określenie tego rodzaju wsparcia przytaczane przez Sheldona Cohena, Thomasa A. Willsa to „koleżeństwo", czy „obcowanie społeczne", które składa się z czterech podtypów, jak: wsparcie podtrzymujące samoocenę, prestiż, wsparcie motywacyjne i obcowanie społeczne, pełniące funkcje: oceniającą, informacyjną, instrumentalną i koleżeńską[425]. Obcowanie społeczne jest rozpatrywane w kontekście radzenia sobie ze stresem „poprzez poszukiwanie alternatywnych

---

[421] H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie,* red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 19.
[422] Tamże, s. 19.
[423] S. Kawula, *Wsparcie społeczne- kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 1, 1996, s. 12-16.
[424] Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność- specyfika pomocy społecznej, Warszawa* 1996, s. 87.
[425] cyt. za: A. Sakowicz-Boboryko, *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności,* Warszawa 2016, s. 25.

108:1106966419

gratyfikacji na polu towarzyskim, w spotkaniach i różnych formach aktywności, takich jak turystyka, koncerty, spotkania w klubach sportowych, w warsztatach artystycznych”[426].

Inne, cytowane w literaturze rodzaje wsparcia dzielą je na wsparcie emocjonalne, które zawiera w sobie wsparcie oceniające i koleżeńskie oraz wsparcie praktyczne, na które składa się wsparcie informacyjne i instrumentalne[427].

Proponuje się również następujące formy wsparcia społecznego, tj:

- ukierunkowane na zapobieganie negatywnym skutkom stresu, czyli: zachowania emocjonalne, podtrzymujące, zmierzające do rozwiązania problemu, niedyrektywne wpływy osobiste czy środowiska;
- rozważane z punktu widzenia aksjologicznego i logicznego- prawdziwe, szczere, wypływające z pobudek moralnych i ukierunkowane na udzielanie pomocy bez oceniania osoby wspomaganej względem jej przekonań i światopoglądu; zakamuflowane, w efekcie niekorzystne dla biorcy wsparcia;
- wsparcie duchowe (psychiczno-rozwojowe) niezbędne w momencie utrzymywania się sytuacji trudnej pomimo otrzymywania innych form wsparcia;
- wsparcie w rozwoju, będące jednym z czynników wyrównywania szans na płaszczyźnie edukacji, rekreacji, aktywności ruchowej, działające bezpośrednio na rozwój danej osoby[428].

W kontekście wsparcia społecznego udzielanego rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym ważnym podziałem jest ten zaproponowany przez Aleksandrę Maciarz. Autorka proponuje, by wszystkie czynności związane z pomaganiem rodzinie można było zawrzeć w czterech zakresach: wspomaganie psycho-emocjonalne, socjalno-usługowe, rehabilitacyjne, opiekuńczo-wychowawcze. Podział ten wynika z faktu, iż jak słusznie podkreśla badaczka, wspieranie rodziny nie może ograniczać się jedynie do świadczeń materialnych czy usługowych. Esencją oferowanej pomocy ma być wyzwolenie sił i możliwości rodziny skłaniających ją do podjęcia walki o lepszy start, dobre funkcjonowanie w środowisku życia, co jednocześnie ma usuwać czynniki działające niekorzystnie.

---

[426] H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie,* red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 20.
[427] cyt. za: A. Sakowicz-Boboryko, *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności,* Warszawa 2016, s. 25.
[428] cyt. za: J. Kirenko, S. Byra, *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych,* Lublin 2011, s. 108-109.

109:9780908410

Najważniejsze w tym kontekście jest także poprawa możliwości rodziny do pełnienia właściwej opieki, wychowania i rehabilitacji jej członków[429].

Wsparcie społeczne winno byś również rozpatrywane w inny, dwojaki sposób, a mianowicie z punktu widzenia osoby wspieranej oraz podmiotu bądź organizacji oferującej pomoc. Wiąże się z tym wsparcie odczuwane/spostrzegane oraz wsparcie rzeczywiście otrzymywane. Wsparcie spostrzegane definiowane jest jako subiektywnie spostrzegana pomoc, przekonanie jednostki o dostępności wsparcia. Możliwe jest dzięki temu wskazanie poczucia braku wsparcia lub stopnia samotności jednostki[430]. Ujmowane jest ono za pomocą różnych wskaźników (pozytywnych lub negatywnych). Ten typ wsparcia zorientowany przyszłościowo cechuje się względną stabilnością wyznaczaną przez zmienne osobowościowe, np. optymizm[431].

Wsparcie otrzymywanie z kolei opiera się na obiektywnym oglądzie sytuacji lub subiektywnych relacjach osoby wspieranej, przekonanej iż to wsparcie rzeczywiście otrzymuje. Ten rodzaj wsparcia jest oceniany ze względu na trafność i dostosowanie wsparcia do potrzeb jednostki, pod względem jakościowym i ilościowym[432]. Konsekwencje tego wsparcia zależą od trafności wsparcia ocenianej subiektywnie. Stosowany podział na wsparcie spostrzegane i rzeczywiście otrzymywane jest stosowany także w badaniach oceniających zdrowie, samopoczucie jednostki, zmaganie się z kryzysem, różnych chorób i dolegliwości i innych codziennych trudności. Nie jest to zatem podział czysto teoretyczny[433].

3.3. Modele wsparcia społecznego

Na przestrzeni lat, w kontekście wielu obserwacji i badań próbowano wyjaśnić i scharakteryzować rolę wsparcia społecznego w życiu człowieka. Funkcjonowanie wsparcia w sytuacji kryzysu tłumaczono m.in. poprzez zastosowanie hipotezy efektu głównego (bezpośredniego). Podejście to dotyczy funkcji prozdrowotnej jaką pełni wsparcie oraz jego bezpośredniego oddziaływania na zdrowie. Wsparcie społeczne jest tutaj ujmowane jako istotny zasób zewnętrzny, powiązany z postrzeganiem sytuacji trudnych jako możliwych do

[429] A. Maciarz, *Wspomaganie rodziny w wypełnianiu podmiotowej roli w wychowaniu i rehabilitacji dzieci* [w:] *Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych,* red. R. Kostecki, A. Maciarz, Zielona Góra 1993, s. 27.
[430] R. Cieślak, A. Eliasz, *Wsparcie społeczne a osobowość,* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie,* red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 60-90.
[431] cyt. za: J. Kirenko, S. Byra, *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych,* Lublin 2011, s. 109.
[432] H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne- sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne,* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie,* red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 11-28.
[433] J. Kirenko, S. Byra, *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych,* Lublin 2011, s. 110.

110:9748842318

opanowania i mniej stresujących. W tym modelu wsparcie społeczne ma zabarwienie czysto pozytywne, pozbawione jakichkolwiek negatywnych oddziaływań, co podkreśla stanowisko, iż samo w sobie może zapobiec pojawieniu się stresu. W związku z tym podkreśla się ograniczenia tego podejścia szczególnie w aspekcie metodologicznym ze względu na częste fałszowanie wyników badań empirycznych[434].

W toku dalszych badań dotyczących wsparcia społecznego stwierdzono, iż przynosi ono pożądany efekt dopiero w sytuacji podwyższonego stresu. Takie stanowisko koreluje z założeniami efektu wsparcia pośredniego (hipoteza „buffetingu"), który wiąże się funkcjami obronnymi wobec negatywnych skutków stresu. Hipoteza ta pełni funkcję prewencyjną. Wysoki poziom adekwatnego wsparcia spostrzeganego i otrzymywanego ułatwia skuteczniejsze radzenie sobie z problemami. Wpływa to na pierwotną i wtórną ocenę czynników stresogennych, które przy oczekiwanym wsparciu innych jest utożsamiane nie tle z kryzysem, co wyzwaniem. Istotne znaczenie w tym modelu ma ujęcie wsparcia w aspekcie wzmacniania poczucia samoskuteczności jednostki, która w znacznym stopniu angażuje się w rozwiązywanie swoich problemów[435].

Wsparcie społeczne w opozycji do stresu jest poddawane analizie na bazie modelu addytywnego. Wyjaśnia on niższy dobrostan jednostki obciążeniem stresem, zaś dobrą kondycję obecnością wsparcia społecznego. W tym kontekście wsparcie jest buforem minimalizującym skutki kryzysu[436]. Z kolei w modelu prewencyjnym wsparcia bierze się pod uwagę sposobność tworzenia społecznych sieci zabezpieczających przed kryzysem. W tym przypadku stres postrzegany jest w aspekcie negatywnym, a brak wsparcia jest czynnikiem narażającym jednostkę na stres. Natomiast poczucie bycia wspieranym działa ochraniająco w sytuacji kryzysu, szczególnie gdy jednostka jest przekonana o posiadaniu bogatych zasobów wsparcia społecznego, które mogą być niezwłocznie wykorzystywane w celu zniwelowania negatywnych emocji, stresu[437].

Aktywne dążenie i poszukiwanie wsparcia charakterystyczne dla osób będących w sytuacji stresu jest ponadto wyjaśniane poprzez stosowanie założeń modelu mobilizacji wsparcia. W tym kontekście relacja między stresem a wsparciem jest pozytywna. Samo poszukiwanie pomocy jest bowiem odpowiedzią na zdarzenia kryzysowe i ma na celu

---

[434] Tamże, s. 110-111.
[435] Tamże, s. 111.
[436] Tamże, s. 112.
[437] H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu*, [w:] *Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby*, red. D. Kubacka-Jasiecka, T.M. Ostrowski, Kraków 2005, s. 101-102.

111:4701841506

uruchomienie zasobów własnych jednostki. Natomiast utrata wsparcia w sytuacji kryzysu jest omawiana w modelu deterioracji wsparcia[438].

Wsparcie społeczne pełni zatem rolę bufora, zmniejszającego negatywne skutki stresu, uruchamiającego własne zasoby jednostki odpowiedzialne za utrzymanie zdrowia, jakości życia i poczucia koherencji.

Choć pojęcie **jakości życia** jest wielowymiarowe i wieloznaczne, to jednak w swoich koncepcjach wszyscy badacze podkreślają, że pojęcie to można rozpatrywać w wymiarze subiektywnym oraz obiektywnym. Jakość życia ujmowaną obiektywnie traktuje się jako zespół warunków życia człowieka, obiektywne atrybuty świata przyrody, przedmiotów i kultury oraz obiektywnie oceniane atrybuty człowieka związane z poziomem życia i pozycją społeczną. Do obiektywnych wyznaczników jakości życia zalicza się również strukturę organizmu człowieka i zdrowie, traktowane jako poziom właściwego funkcjonowania wszystkich układów biologicznych. Jakość życia rozpatrywana w kontekście subiektywnym z kolei jest rezultatem wewnętrznych procesów wartościowania różnych sfer życia i życia jako całości. To wartościowanie zależy od struktury potrzeb i indywidualnego systemu wartości, a w szczególności od indywidualnego pojęcia sensu życia[439].

Jakość życia ustalić można na podstawie zbioru pewnych, odgórnie przyjętych i jednakowych dla wszystkich, kryteriów. Należą do nich: bogactwo przeżyć, poziom świadomości, poziom aktywności, twórczość, współuczestnictwo w życiu społecznym. Im większe jest ich spełnienie, tym wyższa jest jakość życia[440]. Określone z góry sfery życia mogą mieć różne znaczenie dla badanej osoby. Jeśli któraś z tych sfer jest mało istotna dla danej jednostki, jej niska ocena nie będzie mieć wpływu na jakość życia. Do określenia poziomu zadowolenia z poszczególnych dziedzin życia proponuje użycie wskaźnika wagi. W ten sposób ocena jakości życia staje się subiektywna, pochodzi z wewnętrznych procesów wartościowania[441]. Jakość życia zależy więc od stopnia zaspokojenia w określonych dziedzinach życia takich jak: małżeństwo, życie rodzinne, zdrowie, sąsiedzi, znajomi, zajęcia domowe, praca zawodowa, życie w danym kraju, miejsce zamieszkania, czas wolny, warunki mieszkaniowe, posiadane wykształcenie i standard życia[442].

---

[438] Tamże, s. 101-102.
[439] H. Sęk, *Jakość życia a zdrowie,* [w:] „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny" nr 2 1993, s. 103-109.
[440] S. Kowalik, *Temporalne uwarunkowania jakości życia,* [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia,* red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań - Częstochowa 1994. s. 41-52.
[441] cyt. za: A. Brzezińska, M. Stolarska, J. Zielińska, *Poczucie jakości życia w okresie dorosłości,* [w:] *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości,* red. K. Appelt, J. Wojciechowska, Poznań 2001, s. 103-126.
[442] cyt. za: S. Kowalik, *Psychologiczne wymiary jakości życia, [*w:] *Myśl psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka*, red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań - Częstochowa1993, s. 47-50.

112:6057454992

Według innej koncepcji jakość życia człowieka zależy od tego czy i jak realizuje on swoje życiowe zadania, które związane są z wyborem odpowiednich zadań rozwojowych oraz dostosowane do potrzeb i możliwości jednostki. Na zadowolenie z życia składają się doświadczenia emocjonalne wynikające z realizacji zadań oraz porównania siebie z innymi pod tym względem[443].

Można również stwierdzić, że jakość życia jest efektem relacji między realizacją i stopniem zaspokojenia własnych potrzeb a wymaganiami i zasobami otoczenia. Może ona przynieść zadowolenie i pozytywne emocje, tylko wtedy gdy nie narusza zasobów jednostki i umożliwia realizację jej potrzeb. Niezadowolenie pojawia się, gdy istnieje nieadekwatność między potrzebami i zasobami (pochodzącymi od wewnątrz - od jednostki, jak i od zewnątrz - od otoczenia). Poczucie niezadowolenia wynika z ponoszonych przez osobę kosztów psychologicznych. Jednym z nich jest poczucie pokrzywdzenia. Pojawia się w przypadku rozbieżności między tym, do czego człowiek dąży, pragnie, potrzebuje, a tym, co posiada. Poczucie winy dotyczy sytuacji, w której osoba lubi i potrafi robić pewne rzeczy, a musi robić inne. Natomiast upokorzenie występuje między tym, co człowiek może robić, uważa, za swoją powinność, a tym, co musi, ponieważ wymaga tego otoczenie[444].

O jakości życia decyduje stopień zadowolenia z niego. Istotna jest tutaj wielkość rozbieżności między stanem pożądanym - potrzebą, a stanem aktualnym - poziomem zaspokojenia. Jednak nie sama wielkość rozbieżności wpływa na jakość życia. Istotne jest to, jakiej sfery życia dotyczy. Im jest ona bardziej ważna, tym mniejsze niezaspokojenie w jej zakresie powoduje dyskomfort, a dalej słabszą jakość życia. Sfery życia istotne dla jego jakości zmieniają się wraz z wiekiem, pozycją społeczną oraz pełnionymi rolami[445].

Jakość życia wiąże się również z rozwijaniem, realizacją własnych możliwości, stawaniem się, zmienianiem, przynależnością środowiskową i odpoczynkiem. Obniża się ona wskutek niemożności realizacji własnych zamierzeń[446]. Można to powiązać z wpływem pozytywnych i negatywnych przeżyć na jakość życia. Koncepcja ta podkreśla wymiar psychiczny w definiowaniu jakości życia. Utożsamiana jest z indywidualnym dobrostanem jednostki. Choć człowiek znajduje się pod stałym oddziaływaniem środowiska (fizycznego, kulturowego, psychospołecznego) ograniczającego możliwości, jego jakość życia nie jest

---

[443] cyt. za: S. Kowalik, *Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne,* [w:] *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych,* A. Bańka, R. Derbis, Poznań – Częstochowa 1995, s. 75-85.

[444] Z. Ratajczak, *W pogoni za jakością życia. O psychologicznych kosztach radzenia sobie w sytuacji kryzysu ekonomicznego, „*Kolokwia Psychologiczne" nr 2, 1993, s. 37-51.

[445] cyt. za: S. Kowalik, Z. Janecka*, Użyteczność koncepcji jakości życia dla procesu rehabilitacji osób niepełnosprawnych.,* [w:] *Rozwiązywanie problemów życiowych mieszkańców domów opieki społecznej,* red. S. Kowalik, Z. Zabor , Jarogniewie 1998, s. 9-31.

[446] Tamże, s. 23.

113:9583140822

przez nie całkowicie zdeterminowana. Człowiek również działa i zbiera życiowe doświadczenia. Należą do nich wrażenia powstające w wyniku: odbierania bodźców zmysłowych, odczuwanych emocji i nastroju. Jakość życia związana jest ze sferą przeżyciową. Bardziej istotne od stopnia zaspokojenia potrzeb jest to, co człowiek czuje[447].

Jednostka ma dwie możliwości odczuwania własnego życia. Może je poznawać i przeżywać. Istotne jest także to, iż człowiek znajduje się w otoczeniu, które zawiera pewną ilość informacji. Są nimi bodźce, zdarzenia, właściwości, które odbiera poprzez receptory, a następnie włącza do swojego doświadczenia. Możliwe są cztery sytuacje. Jednostka znajduje się w otoczeniu zawierającym wiele informacji. Odbiera je wszystkie i wszystkie włącza do własnego doświadczenia. W tym momencie ma dużo przeżyć psychicznych, a dalej wartościową jakość życia psychicznego. W innym przypadku jednostka może podobnie znajdować się w bogatym otoczeniu, jednakże mało z niego odbierać informacji i niewiele uwewnętrzniać, co rzutuje na niską jakość jej życia. Trzecia sytuacja to średnio bogate otoczenie, z którego jednostka bardzo dużo odbiera, ale nie tworzy z niego przeżyć. I ostatnia z możliwości jest taka, że bodźców jest mało, ale jednostka stara się bardzo dużo z nich odebrać i dużo dla siebie czerpać. Jakość życia to suma przeżyć., która opiera się na zderzeniu świata zewnętrznego z wewnętrznymi możliwościami jego poznawania[448].

Przedstawione koncepcje pozwalają zgodzić się ze stwierdzeniem, iż jakość życia to zagadnienie wieloznaczne, a jego definicja uzależniona jest od perspektywy podmiotu podejmującego problem[449]. Niektóre z definicji, na przykład Tomaszewskiego i Campbella określają jakość życia w sposób obiektywny. Posługują się z góry założonymi i jednakowymi dla wszystkich kryteriami. Traktują jakość życia jako zespół warunków życia człowieka, obiektywne atrybuty świata przyrody, przedmiotów i kultury, obiektywnie oceniane atrybuty człowieka związane z poziomem życia i pozycją społeczną, a także właściwe funkcjonowanie jego organizmu[450].

Inne koncepcje zwracają uwagę, iż obiektywne kryteria nie dają pełnego obrazu jakości życia, bowiem ten sam poziom konsumpcji, ilość posiadanych dóbr może dla jednej osoby być źródłem satysfakcji, dla drugiej jednak już nie. Dla określenia jakości życia istotne jest

---

[447] cyt. za: S. Kowalik, *Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne,* [w:] *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych,* A. Bańka, R. Derbis, Poznań – Częstochowa 1995, s. 75-85.

[448] cyt. za: S. Kowalik, *Temporalne uwarunkowania jakości życia,* [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia,* red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań - Częstochowa 1994. s. 41-52.

[449] A. Bańka, *Jakość życia w psychologicznych koncepcjach człowieka i pracy*, [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia,* red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań- Częstochowa 1994, s. 19.

[450] cyt. za: A. Brzezińska, M. Stolarska, J. Zielińska, *Poczucie jakości życia w okresie dorosłości,* [w:] *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości,* red. K. Appelt, J. Wojciechowska, Poznań 2001, s. 103-126.

114:1009709275

poznanie stosunku badanej osoby do własnej sytuacji[451]. Na rzeczywistość człowieka należy spojrzeć z jego własnej perspektywy. Zapoznać się z jego subiektywnym odbiorem sytuacji, subiektywnym poczuciem harmonii bądź dysharmonii pomiędzy własnymi potrzebami a zasobami tkwiącymi w otoczeniu[452]. Jakość życia rozpatrywana na wymiarze subiektywnym pochodzi od wewnętrznych procesów wartościowania różnych sfer życia i życia jako całości. Zależy od struktury potrzeb, indywidualnego systemu wartości oraz indywidualnego pojęcia sensu życia[453].

Jakość życia młodego pokolenia można interpretować w kontekście rozwojowym oraz płci. Poziom ogólnego zadowolenia z życia młodego pokolenia jest umiarkowany. Jest ona zadowolona z warunków własnego życia, jednak w najmniejszym stopniu z samych siebie oraz z relacji społecznych. Poczucie integracji z grupą jest względnie dobre, choć znowu najniższe wskaźniki dotyczą zadowolenia z siebie, własnych umiejętności, kompetencji, najwyższe zaś w zakresie możliwości działania i samodzielności. Młodsza młodzież jest bardziej zadowolona z własnego życia, co upatruje się w mniejszym doświadczeniu i ograniczeniach, wyżej jakość własnego życia oceniają dziewczynki aniżeli chłopcy[454].

Wieloznaczność zagadnienia jakości życia odzwierciedla się również w innym podziale koncepcji. Wyżej przytoczone należą do nurtu, który nazwać można normatywnym. Zakładają istnienie pewnego stanu idealnego - normy, do której dążyć powinien człowiek. Jego jakość życia jest wyrazem rozbieżności pomiędzy normą a stanem rzeczywistym. Istnieją również definicje, według których jakość życia powiązana jest z bogactwem przeżyć i doświadczeń, a nie z zaspokojeniem potrzeb[455]. Istotny jest sposób, w jaki jednostka interpretuje zdarzenie. Spostrzeganie sytuacji uzależnione jest od jej oceny poznawczej. Z jednej strony jednostka ma określone zasoby, przekonania i hierarchię celów, z drugiej środowisko stawia jej określone wyzwania[456]. Dlatego też należy stwierdzić, że „wsparcie

---

[451] Tamże, s. 103-126.

[452] A. Chudzicka, *Subiektywny obraz świat i obraz siebie jako kategorie pomiaru jakości życia osób bezrobotnych oraz ich oczekiwania wobec Klubu Pracy,* [w:] *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych,* red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań- Lublin 1995, s. 89-91.

[453] H. Sęk, *Jakość życia a zdrowie,* [w:] „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny" nr 2 1993, s. 103-109.

[454] cyt. za: E. Wysocka, *Jakość życia jako kategoria pedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna - doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie empirycznej*, „Chowanna" 2014, nr 1, s. 235-259.

[455] cyt. za: A. Brzezińska, M. Stolarska, J. Zielińska, *Poczucie jakości życia w okresie dorosłości,* [w:] *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości,* red. K. Appelt, J. Wojciechowska, Poznań 2001, s. 103-126.

[456] M. Kalfas, K. Jaracz, *Radzenie sobie ze stresem i zachowania zdrowotne w kontekście pielęgnowania*, [w:] *Jakość życia w naukach medycznych. Quality of life In medical science*, red. L. Wołowicka, Poznań 2001, s.46-49.

115:2198800514

jako subiektywna percepcja zadowolenia z relacji z innymi ludźmi wpływa na globalne oszacowanie jakości życia jednostki (…)”[457].

Z pojęciem wsparcia społecznego nierozerwalnie łączy się również kategoria **poczucia koherencji (SOC- Sense Of Coherence).** W teorii Antonovsky’ego jest to ogólna orientacja, która dotyczy trwałego przekonania człowieka o przewidywalności środowiska zewnętrznego i wewnętrznego oraz pomyślnym obrocie spraw dotyczących życia jednostki, wedle obiektywnych przesłanek[458]. Jest to zarówno postrzeganie świata jako zrozumiałego, sensownego, ale też dostrzeganie zasobów, które pozwalają sprostać wymaganiom sytuacji[459]. Podstawowe składowe poczucia koherencji to zrozumiałość, sterowalność i sensowność. Poczucie zrozumiałości ma charakter poznawczo-instrumentalny i dotyczy odbierania otaczającej rzeczywistości jako sensowną, spójną, uporządkowaną. Poczucie zaradności rozumiane jest jako poczucie umiejętności radzenia sobie z otoczeniem, dzięki czemu człowiek wie, że sprosta trudnej sytuacji. Natomiast poczucie sensowności odnosi się do aspektów emocjonalno-motywacyjnych, gdyż osoby o wysokim poczuciu sensowności są wyposażone w wysokie poczucie wartości, przeświadczenie o możliwości kierowania swoim życiem. Co z tym związane tacy ludzie podejmują wyzwania stawiane im przez los, poszukują głębszego sensu w sytuacjach, z którymi przyszło mi się konfrontować, tak aby móc sobie poradzić z trudnościami[460].

Osoby o wysokim poczuciu koherencji trafnie oceniają rzeczywistość, nie są zdane na los i przypadek, w trudnej sytuacji same doskonale wiedzą co powinny zrobić i jakie decyzje winny podjąć, do kogo zwrócić się o pomoc, więc i jakie sieci wsparcia społecznego uruchomić. Osoby te w czasie trwania życia mają rzeczy na których im zależy, w które warto inwestować swój wysiłek, ale też które są warte podejmowania określonych działań[461].

Ujmowanie stresu w kategoriach uogólnionego deficytu odpornościowego jest związane z możliwością generowania przez jednostkę zasobów specyficznych niezbędnych do radzenia

---

[457] A. Kacperczyk, *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Łódź 2006, s. 46.
[458] cyt. za: B. Dobrzańska-Socha, *Sytuacja utraty zdrowia. Problemy psychologiczne osób z kalectwem nabytym,* Kraków 2013, s. 139-140.
[459] I. Jelonkiewicz, K. Kosińska-Dec, *Poczucie koherencji a style radzenia sobie ze stresem: empiryczna analiza kierunku zależności*, „Przegląd Psychologiczny”, 2001, tom 44, nr 3, s. 337; por. A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zwariować,* tłum. H. Grzegorzewska-Klarkowska, Warszawa 2005.
[460] M. Pasik, *Poczucie koherencji a zadowolenie z życia u kobiet i mężczyzn na emeryturze*, „ACTA UNI VERSITAT IS LODZIENS IS FOLIA PSYCHOLOGICA”, 2007, nr 11, s. 68.
[461] I. Jelonkiewicz, K. Kosińska-Dec, *Poczucie koherencji a style radzenia sobie ze stresem: empiryczna analiza kierunku zależności*, „Przegląd Psychologiczny”, 2001, tom 44, nr 3, s. 337.

116:3537261709

sobie w sytuacji stresogennej[462]. Uogólnione zasoby odpornościowe (GRR) „stanowią bufory dla czynników ryzyka (...) i są to «właściwości» jednostki, grupy, jej środowiska i kultury, które (...) umożliwiają uniknięcie stresorów i usprawnienie procesu radzenia sobie z wymaganiami, w ten sposób, że zapobiegają przekształcaniu się napięcia w stan stresu"[463]. Poszczególni autorzy wśród potencjalnych zasobów wyróżniają przede wszystkim: zasoby materialne, zasoby fizyczne i biochemiczne, zasoby poznawcze i emocjonalne, zasoby intraindywidualne, zasoby interpersonalno-relacyjne, zasoby makrosocjokulturowe[464].

Poczucie koherencji (SOC) decyduje o wyborze skutecznych strategii radzenia sobie, które dostarczają doświadczeń życiowych. Radzenie sobie to „(…) dyspozycja, względnie stała tendencja jednostki do reagowania w sytuacjach stresowych w określony sposób"[465]. Jeśli style te są spójne, z porównywalnym stopniem obciążeń i podejmowaniem decyzji, to zgodnie z koncepcją Antonovsky'ego, kształtują poczucie koherencji[466]. Zatem silne poczucie koherencji jest czynnikiem pro-zdrowotnym, który ułatwia przystosowanie do warunków życia jednostki[467].

W kontekście wsparcia warto poruszyć również temat **partnerstwa edukacyjnego**, którego perspektywę wyznaczają prace Floriana Znanieckiego i Heleny Radlińskiej. Partnerstwo edukacyjne to „forma stosunków społecznych, kształtująca wspólnotę o określonym charakterze, wspólnotę lokalną"[468]. Tą wspólnotą będzie „bogata sieć społecznych interakcji i więzi wytworzonych w procesie umożliwiającym osiągnięcie poczucia wspólnych wartości, tradycji, przy równoczesnej świadomości odrębności i chęci współdziałania"[469]. Twórczyni teorii partnerstwa edukacyjnego to Joyce L. Epstein traktuje je jako przymierze rodziny, szkoły i najbliższego otoczenia społecznego, zawiązane w celu

---

[462] cyt. za: B. Dobrzańska-Socha, *Sytuacja utraty zdrowia. Problemy psychologiczne osób z kalectwem nabytym,* Kraków 2013, s. 141.
[463] H. Sęk, *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej,* [w:] *Psychologia kliniczna,* red. H. Sęk, Warszawa 2005, s. 46.
[464] cyt. za: B. Dobrzańska-Socha, *Sytuacja utraty zdrowia. Problemy psychologiczne osób z kalectwem nabytym,* Kraków 2013, s. 141.
[465] B. Mroziak, *Poczucie koherencji (SOC) a zdrowie psychiczne i picie alkoholu przez młodzież. Założenia, problematyka i zakres badań,* „Alkoholizm i Narkomania" nr 1/22, 1996, s. 29.
[466] I. Jelonkiewicz, K. Kosińska-Dec, *Poczucie koherencji a style radzenia sobie ze stresem: empiryczna analiza kierunku zależności*, „Przegląd Psychologiczny", 2001, tom 44, nr 3, s. 338.
[467] B. Mroziak, *Poczucie koherencji (SOC) a zdrowie psychiczne i picie alkoholu przez młodzież. Założenia, problematyka i zakres badań,* „Alkoholizm i Narkomania" nr 1/22, 1996, s. 28.
[468] M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego,* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania,* red. nauk. D. Klis-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 187.
[469] B. Skrzypczak, *Społeczności lokalne- zmierzch czy renesans?* „Roczniak" 2001, nr 6, s. 13.

117:4129053336

umożliwienia dziecku osiągnięcia jak najlepszych możliwości rozwojowych[470]. Na podstawie doświadczeń nauczycieli oraz wnikliwej analizie zagadnień dotyczących współdziałania ze sobą najbliższych dziecku środowisk Epstein opracowała sześciopunktową klasyfikację typów współdziałania rodziny, szkoły i środowiska lokalnego, na którą składają się: komunikacja, rodzicielstwo, wolontariat, nauka domowa, współdecydowanie, współpraca ze społecznością lokalną. Klasyfikacja ta odnosi się do rodziców, jako osób będących najbliżej dziecka, i obejmuje zagadnienie całościowo, przez co można mnożyć kolejne rozwiązania, modle i przykłady[471]. Ideą, która przyświeca koncepcji partnerstwa edukacyjnego jest bowiem uspołecznienie szkoły, czyli grupy, wspólnoty połączonej wspólnymi celami i wartościami, co w dzisiejszych realiach, jest niczym innym, jak włączeniem rodziców do czynnego udziału w życiu szkoły[472].

Aby tego dokonać, również szkoła, jako instytucja, ale i miejsce spotkań i wymiany doświadczeń, sądów, opinii, poglądów, winna być otwarta na komunikację i relacje z rodzicem i uczniem. Dlatego też w koncepcji partnerstwa edukacyjnego wyodrębniono kilka koncepcji. Jedną z nich jest koncepcja przezroczystej szkoły, która zakłada, że szkoła nie kryje w sobie żadnych tajemnic, jest otwarta wobec świata zewnętrznego, co przekłada się przede wszystkim na szeroko rozumianą współpracę z rodzicami. Ten tym szkoły cechuje się również ofertą edukacyjną zorientowaną na współczesne trendy, dążenia, uwarunkowania i potrzeby współczesnego świata, cywilizacji, ludzi. Owe zrozumienie odnosi się przede wszystkim do współpracy ze środowiskiem lokalnym[473].

Inną ideą jest koncepcja „szkoły elastycznej" wiążąca się z przenikaniem środowiska edukacyjnego poza szkołę, co prowadzi do lepszej efektywności nauczania, daje poczucie satysfakcji i integruje środowisko lokalne. W realiach polskich bliska tym założeniom jest edukacja domowa[474].

Kolejną koncepcją jest koncepcja szkoły jako interprofesjoonalnej wspólnoty, która wymaga uczestnictwa w procesie edukacji uczestnictwa personelu, pracowników niepedagogicznych szkoły. Istotą tego działania jest zapewnienie uczniom opieki i wsparcia

---

[470] cyt. za: M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego,* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania,* red. nauk. D. Klis-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 193.

[471] J. Rutkowiak, *„Udomowienie" i „zadomowienie" jako kategorie krytycznego opisu relacji szkoły i domu rodzinnego ucznia,* „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja" 2000, nr 1(09), s. 17-26.

[472] cyt. za: M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego,* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania,* red. nauk. D. Klis-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 201.

[473] Tamże, s. 203.

[474] Tamże, s. 206-207; por. M. Budajczak, *Edukacja domowa,* Gdańsk 2004.

118:2958183073

ze strony specjalistów, których działanie jest skoncentrowane na zapewnieniu im zdrowia czy potrzeb społecznych. Do owych założeń odnosi się również pedagogika kolektywnego działania, która zakłada właśnie ścisłą współpracę specjalistów z różnych dziedzin na rzecz dziecka i jego rodziny. Istotą tej teorii jest wspólnotowy charakter tej współpracy, a mianowicie żaden ze specjalistów nie działa w pojedynkę. Dzięki temu możliwe jest stworzenie sieci wsparcia przebiegającego w ramach podjętego współdziałania, co ma swoje konotacje w amerykańskim haśle „co-teaching" (wspólne nauczanie)[475], ale też w założeniach koncepcji „spirali życzliwości" Stanisława Kawuli[476], bowiem „środowiskowa sieć wsparcia społecznego, zbudowana wokół jednostki, która utraciła samodzielność, ma ją doprowadzić do odzyskania pełni możliwości w zakresie własnej aktywności i partycypacji (samodzielność)"[477].

By jeszcze bardziej móc zindywidualizować podejście do danej rodziny, w obrębie partnerstwa edukacyjnego obserwuje się rozliczne tendencje porządkujące informacje o nauczycielach, kierujących ideą partnerstwa w edukacji, ale też o samym procesie kształcenia. Zasady te to:

1. kontekstowość- dotyczy kontekstu, w którym kształtują się relacje na linii nauczyciel- uczeń- rodzice- społeczność lokalna oraz bierze pod lupę funkcjonowanie systemu społecznego w kontekście polityki państwa, co wpływa na postrzeganie ucznia jako integralnej części społeczeństwa w którym funkcjonuje, ze wszystkimi aspektami prosperowania w środowisku życia;
2. postawa wobec dzieci, rodzin i ich życia- to kategoria, która oznacza podejście nauczyciela do wychowanków oraz osadzenie tego w realiach życia danej społeczności; postrzeganie danej grupy, z wyraźnym wyodrębnieniem swojej roli jako przewodnika, nauczyciela, ale i osoby uczącej się stale od innych, od uczniów, ich rodziców, akceptującego tożsamość dzieci, także w kontekście społeczności, w której żyją[478], bowiem „w poczuciu odpowiedzialności za osobę kryje się troska o jej prawdziwe dobro- kwintesencja całego altruizmu, a równocześnie nieomylny znak

[475] Tamże, s. 210.
[476] S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, „Wychowanie na co dzień" nr 10/11, 1996, s. 14-17.
[477] M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego,* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania,* red. nauk. D. Klis-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 211.
[478] Tamże, s. 211-215.

119:4074548675

jakiegoś rozszerzenia własnego <ja>, własnej egzystencji o to drugie <ja> i o tę drugą egzystencję, która jest dla mnie tak bliska, jak moja własna”[479].

3. orientacja na partnerstwo- skupia tendencje dotyczące rozwoju i kształtowania się partnerstwa, również w aspekcie kształcenia i przygotowywania nauczycieli do późniejszej pracy w tym obszarze, a przede wszystkim postrzegania ucznia holistycznie przez prymat relacji oraz w celu ich tworzenia[480].

Partnerstwo edukacyjne można zatem rozumieć jako wszelaką pomoc rodzinie ze strony szkoły, jak i środowiska lokalnego, która przyczynia się do polepszenia funkcjonowania dzieci w perspektywie szkolnej, edukacyjnej oraz do współdecydowania o życiu szkoły[481]. Budowanie partnerstwa jest więc specyficzną formą wsparcia, szczególnie ważnego w kontekście formowania i realizacji aspiracji życiowych młodzieży, na które znaczący wpływ ma rodzina, szkoła oraz społeczność lokalna. Zatem, wspomaganie rozwoju we współczesnej szkole winno opierać się na pasji, zaangażowaniu, ale przede wszystkim dostrzeganiu „bonum osoby” [482], gdyż „poczucie odpowiedzialności za dobro dziecka- jego zabezpieczenie, rozumienie i realizację, stanowi kryterium etyki pedagogicznej”[483]. Tworzy tym samym nową perspektywę i wpływa na jakość życia wszystkich uczestników „spotkania”.

Podsumowując rozważania na temat wsparcia społecznego należy nadmienić, iż w konkretnym przypadku bardzo rzadko oferowany jest tylko jeden rodzaj wsparcia. Co niezwykle istotne, także na potrzeby rozważań poczynionych w niniejszej pracy, **wsparcie społeczne** rozumiem *jako interakcję, więc kolejne z jego typów przenikają się i uzupełniają. Relację wsparcia można bowiem rozważać jako formę kontaktu interpersonalnego, co sprawia, że uczestniczące w nim strony wpływają swoją indywidualnością na dynamikę tego procesu, warunki ewaluacji oraz na charakterystykę zachodzących interakcji*[484]*. Dzięki temu osoba bądź instytucja udzielająca pomocy może dostosować jej formę do aktualnych warunków życia potrzebującego oraz w sposób*

---

[479] K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność,* Lublin 1982, s. 116.
[480] M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego,* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania,* red. nauk. D. Klis-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 211-215.
[481] U. Wtórniak, *Nauczyciel i rodzice- przyczyny konfliktów i perspektywy zmian,* [w:] *Niedoceniane obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu,* red. A. Stankowski, Katowice 2005, s. 53-62.
[482] B. Ecler-Nocoń, *Nauczyciel wobec ucznia- rozważania o dobru i odpowiedzialności,* [w:] *Niedoceniane obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu,* red. A. Stankowski, Katowice 2005, s. 39-52.
[483] J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna,* Rzeszów 1996, s. 73.
[484] A. Mańka, *Profesjonalizacja oddziaływań pedagoga jako optymalizacja kontekstów wsparcia pedagogicznego,* [w:] *Niedoceniane obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu,* red. A. Stankowski, Katowice 2005, s. 128.

120:5496425818

świadomy, odpowiedzialny i elastyczny „dozować" kolejne „dawki" wsparcia. Przybiera ono wówczas postać wsparcia globalnego[485]*. Wówczas istotą wsparcia społecznego jest wskazywanie danej osobie możliwości, wspieranie jej w rozwoju, poszerzanie horyzontów, co realnie wpływa na jej umiejętność sterowania swoim życiem, co wyraźnie wskazuje na podmiotowy charakter wsparcia społecznego, gdzie docenia się i dostrzega tożsamość oraz świadomość autonomii jednostki*[486]*.*

[485] Z. Zaborowski, *Wsparcie społeczne. „*Opieka- Wychowanie- Terapia", nr 2*,* 1993, s. 30-32.
[486] cyt. za: A. Sakowicz-Boboryko, *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności,* Warszawa 2016, s. 27.

121:3963810299

ROZDZIAŁ IV

ZABURZENIA PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO- IMPLIKACJE TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE

Bodźce akustyczne powodują przede wszystkim powstawanie określonych wrażeń słuchowych, które nie pozostają bez wpływu na reakcje całego organizmu człowieka. Celem samej percepcji słuchowej jest nie tyle identyfikowanie cech zjawisk akustycznych, ale rozpoznawanie i ustalenie pozycji, ruchu czy roli danego przedmiotu[487]. Prawidłowo zbudowany i dobrze funkcjonujący narząd słuchu doprowadzający informacje słuchowe do mózgu nie gwarantuje jednak prawidłowego słuchania. Termin „słuchanie" odnosi się bowiem do zwracania uwagi na dźwięk (ang. *listening*), co przeciwstawia się „słyszeniu", czyli odbiorze informacji (ang. *hearing*)[488].

Stan, wydolność i jakość słuchu ma także niebagatelny wpływ na rozwój kompetencji komunikacyjnej oraz opanowanie systemu językowego. Jest to o tyle istotne, iż to właśnie język jest sposobem zdobywania nowych doświadczeń i gromadzenia wiedzy o świecie, ale też daje sposobność i możliwość interpretacji otaczającej człowieka rzeczywistości.

4.1. Zaburzenia przetwarzanie słuchowego- definicja

Na przestrzeni lat, w toku badań związanych z przetwarzaniem informacji słuchowej powstawało wiele definicyjnych ujęć pojęcia „ośrodkowych procesów słyszenia". Pomimo wielu prób, nieustannych rewizji ustalonych uprzednio definicji nie udało się wypracować jednomyślnego stanowiska w tej kwestii. W latach 50. XX wieku temat ten został podjęty przez Bocca i Calaero w pracy pt. „Procesy ośrodkowego słyszenia", a zawarte w niej wnioski i postulaty stały się podstawa do współczesnych rozważań na ten temat. Prowadzone badania dotyczyły wówczas problemów z rozumieniem słów w teście mowy utrudnionej w uchu przeciwnym do uszkodzonej półkuli mózgu, u pacjentów z uszkodzeniami płata

[487] Z.M. Kurkowski, *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Lublin 2013, s. 9-12.
[488] K. Samsonowicz, A. Skoczylas, M. Fludra, A. Geremek-Samsonowicz, *Trudności językowe i szkolne u 8-letniego chłopca z zaburzeniami przetwarzania słuchowego - studium przypadku*, „Nowa Audiofonologia" 2014, nr 3(4), s. 47-54.

122:5601908332

skroniowego przy prawidłowym wyniku badania audiometrii tonalnej[489]. Później procesy przetwarzania słuchowego badano także „(…) u pacjentów z chorobą Alzheimera, z *presbyacusis* (głuchota starcza), dysleksją, ze swoistymi zaburzeniami mowy, uszkodzeniami pnia mózgu i kory, u osób narażonych na rozpuszczalniki organiczne i z padaczką”[490]. Na konferencji Brutona przyjęto termin „zaburzenia przetwarzania słuchowego” (*Auditory Processing Disorder*, *APD*), ponieważ lepiej odzwierciedlał istotę problemu, a konkretnie różnicę między obwodową a ośrodkową częścią drogi słuchowej[491].

Podczas rozważań dotyczących istoty zaburzeń przetwarzania słuchowego zwracano również uwagę na fakt, iż dotyczą one niezdolności do wykrywania, dyskryminacji i rozpoznawania, ale też rozumienia informacji podawanej wyłącznie na drodze słuchowej. Inne ujęcia podkreślały z kolei problemy w przetwarzaniu i rozumieniu bodźców werbalnych i niewerbalnych, jako konsekwencji nieprawidłowego przetwarzania bodźców słuchowych[492]. Badacze wskazują więc na związek przetwarzania słuchowego z użytkowaniem sygnałów akustycznych i manipulowaniem nimi przez ośrodkowy układ nerwowy. APD określane jest jako „szeregowe i równoległe przetwarzanie w ośrodkowym układzie słuchowym odpowiedzialne za uwagę słuchową, detekcję i identyfikację sygnałów akustycznych, a także zapamiętywanie i odtwarzanie informacji słuchowych”[493]. Inni znawcy tematu podkreślają, że zaburzenia przetwarzania słuchowego dotyczą braku możliwości pełnego wykorzystania sygnału akustycznego przy prawidłowym słuchu obwodowym[494]. Według Amerykańskiego Towarzystwa Mowy, Języka i Słuchu *(American Speech-Language-Hearing Association - ASHA)* procesy przetwarzania dotyczą skutecznego i efektywnego wykorzystania informacji słuchowej przez układ nerwowy[495], a jednocześnie są „(…) aktywnością neurobiologiczną, która jest podłożem powstawania słuchowych potencjałów elektrofizjologicznych”[496]. Według tzw. modelu Buffalo przetwarzanie słuchowe związane jest możliwością

---

[489] cyt. za: J. Majak, *Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia” 2013, nr 12(4), s. 161.

[490] cyt. z: A. Fluente, B. McPerson, *Ośrodkowe procesy przetwarzania słuchowego: wprowadzenie i opis testów możliwych do zastosowania u pacjentów polskojęzycznych,* „Otorynolaryngologia” 2007, nr 6 (2), s. 67.

[491] J. Jerger, E. Musiek, *Report of the consensus conference on the diagnosis of auditory processing disorders in school - aged children*, „ Journal of the American Academy of Audiology” 2000, nr 11(9), s. 467-474.

[492] W. J. Wilson, C. Heine, L. A. Harley, *Central Auditory Processing and Central Auditory Processing Disorder: Fundamental questions and Central Auditory Processing Disorder: Fundamental questions and considerations,* “ the Australian and New Zeland Journal Of Audiology” 2004, nr 26(2), s. 80-93.

[493] Tamże, s. 80-93.

[494] cyt. za: K. Samsonowicz, A. Skoczylas, M. Fludra, A. Geremek-Samsonowicz, *Trudności językowe i szkolne u 8-letniego chłopca z zaburzeniami przetwarzania słuchowego- studium przypadku,* „Nowa Audiofonologia” 2014, nr 3(4), s. 48.

[495] K. Dajos- Krawczyńska, A. Piłka, W. Jędrzejczak, H. Skarżyński, *Diagnoza zaburzeń przetwarzania słuchowego- przegląd literatury,* „Nowa Audiofonologia” 2013, nr 2(5), s. 9-14.

[496] American Speech-Language-Hearing Association. (Central) Auditory processing Disorders, Technical Report, 2005.

123:1969863499

wykorzystywania informacji słuchowej przez układ nerwowy, ze skutecznością tego procesu, przy założeniu braku granicy między procesami audytywnymi a kognitywnymi.[497] Deficyty te mogą nasilać się w niekorzystnym środowisku akustycznym[498], odnosić się do zubożałej percepcji dźwięków niewerbalnych, jak i werbalnych (mowy)[499], charakteryzować się trudnościami w słyszeniu, rozumieniu mowy, rozwoju języka oraz w uczeniu się[500].

W raporcie z 2005 roku ASHA podaje, że pełne i efektywne wykorzystanie informacji słuchowej jest warunkowane przez prawidłowe funkcjonowanie procesów i mechanizmów odpowiadających za zjawiska:

- lokalizacji i lateralizacji dźwięku;
- słuchowego różnicowania dźwięków;
- przetwarzania czasowego dźwięków, w tym analizę czasową, maskowanie czasowe, integrację czasową bodźców, porządkowanie w czasie;
- rozumienia sygnału (mowy) w obecności sygnału zagłuszającego;
- rozumienia sygnałów zniekształconych[501].

Co bardzo ważne, niezbędne dla prawidłowego przebiegu tych procesów są pamięć i uwaga słuchowa[502], natomiast kluczowym objawem wskazującym na problemy z przetwarzaniem informacji słuchowej jest brak rozumienia mowy w niesprzyjającym akustycznie środowisku[503]. Występowanie zaburzeń przetwarzania słuchowego można stwierdzić natomiast, gdy przynajmniej jeden z tych procesów przebiega nieprawidłowo.

4.2. Procesy przetwarzania słuchowego- charakterystyka

Podczas wypracowania tzw. „złotego standardu" niezbędnego dla prowadzenie prawidłowej diagnostyki oraz terapii w obrębie zaburzeń przetwarzania słuchowego, niezbędne jest zgromadzenie wiedzy na temat istoty procesów przetwarzania słuchowego.

---

[497] cyt. za: J. Majak, *Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2013, nr 12(4), s. 162.
[498] A. Fluente, B. McPerson, *Ośrodkowe procesy przetwarzania słuchowego: wprowadzenie i opis testów możliwych do zastosowania u pacjentów polskojęzycznych,* „Otorynolaryngologia" 2007, nr 6 (2), s. 66-67.
[499] British Society of Audiology. Position Statement. Auditory processing disorder (APD), 2011.
[500] Tamże, s. 67.
[501] American Speech-Language-Hearing Association. (Central) Auditory processing Disorders, Technical Report, 2005.
[502] R. Milner, M. Ganc, N. Czajka, B. Trzaskowski, A. Piotrowska, ZM. Kurkowski i wsp. *Zastosowanie terapii neurofeedback w poprawie wyższych funkcji słuchowych u dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami słuchu - wyniki wstępne,* „Nowa Audiofonologia" 2012 nr 1(1), s. 67-78.
[503] B. Śpiewak, P. Śpiewak, *Audiometria mowy w szumie u dzieci z trudnościami w nauce uwarunkowanymi nieprawidłowym rozwojem języka,* „Otolaryngologia: 2007, nr 6(3), s. 151-156.

124:3798085688

Tylko ich wnikliwe poznanie i analiza w kontekście trudności przejawianych w codziennym funkcjonowaniu pacjenta przyniesie pożądany skutek we właściwie prowadzonej rehabilitacji.

Do procesów istotnych dla prawidłowego przetwarzania słuchowego należą:

- Dekodowanie fonetyczne

Proces ten, zwany także zamknięciem czasowym dotyczy zdolności do stosowania wewnętrznej i zewnętrznej redundacji (nadmiaru informacji) dla uzupełnienia ominiętych, zniekształconych, a wskutek czego niezrozumiałych fragmentów sygnału akustycznego, w tym mowy. Dekodowanie fonetyczne przebiega podczas codziennych aktywności: słuchaniu mowy w szumie, mowy w dialekcie lub silnie przesyconej regionalizmami, mowy podawanej szeptem, odmiennie akcentowanej czy zmienionej ze względu na wadę wymowy rozmówcy[504].

- Separacja i integracja obuuszna

Procesy separacji obuusznej dotyczą zdolności słuchacza do skupienia informacji słuchanej jednym uchem, przy równoczesnym ignorowaniu informacji podawanej do ucha przeciwnego. Proces integracji oznacza z kolei umiejętność łączenia wiadomości podawanych do obu uszu jednocześnie, przy założeniu, że są one różne. Procesy te angażują również pamięć świeżą, uwagę selektywną[505]. W rzeczywistości procesy te są wykorzystywane przez człowieka wielokrotnie w ciągu dnia, np. podczas słuchania radia, telewizji, rozmówcy w obecności sygnałów maskujących, zagłuszających.

- Rozpoznawanie procesów czasowych słyszenia

Procesy te wymagają od pacjenta zdolności do rozpoznawania akustycznych cech mowy. Dzięki nim można identyfikować, ale też aktywnie korzystać, posługiwać się prozodycznymi elementami mowy, tzn. akcentem, rytmem i intonacją. Są one niezbędne podczas posługiwania się subkodem prozodycznym, gdyż dzięki nim rozszyfrowanie intencji czy też nastroju rozmówcy, ładunku emocjonalnego wypowiedzi, przekazu dwuznacznego, metaforycznego nie stanowi problemu[506]. Aspekty czasowe języka łączą się również z rozróżnianiem poszczególnych wyrazów danej wypowiedzi, a więc i podstawowej jednostki struktury fonologicznej jaką jest fonem, a co z tym związane jego fizycznej reprezentacji-głoski[507].

---

[504] J. Rostkowska, *Aktywny Trening Słuchowy – element terapii pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego* (APD), „Nowa Audiofonologia" 2014, nr 3(4), s. 41.

[505] cyt. za: A. Fluente, B. McPerson, *Ośrodkowe procesy przetwarzania słuchowego: wprowadzenie i opis testów możliwych do zastosowania u pacjentów polskojęzycznych,* „Otorynolaryngologia" 2007, nr 6 (2), s. 69.

[506] Tamże, s. 69-70.

[507] „(…) głoska to fizyczna <mająca zespół cech artykulacyjnych, akustycznych i audytywnych> reprezentacja fonemu, będąca najmniejszym elementem dźwiękowej formy wypowiedzi, która powstaje poprzez zespół

125:4741810805

- Rozdzielczość czasowa

Pojęcie to dotyczy umiejętności związanych z percepcją przebiegu czasowego sygnału akustycznego. Łączy się to ze zdolnością do wykrywania zmian w czasie trwania dźwięku oraz przerw czasowych między sygnałami akustycznymi. Zjawisko wykrywania przerw w czasie trwania sygnału akustycznego określono mianem wykrywania przerw w obrębie kanału. Prawidłowy próg wykrywania przerw szumie wynosi około 2 ms, co jest charakterystyczne dla percepcji nominalnej mowy. Z kolei percepcja czasu wejścia dźwięku głosu (tzw. parametr VOT- voice-onset time- odmienna kolejność występowania zjawisk akustycznych zachodzących w krtani podczas plozji i wibracji[508]) jest przykładem naturalnego procesu wykrywania przerw podczas mowy swobodnej. Umiejętność ta jest konieczna do różnicowania głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych i wynosi średnio 35 ms (wykrywanie przerw między kanałami)[509]. Rozdzielczość czasowa wpływa na rozumienie mowy, identyfikację słów kluczowych oraz interpretację intonacji wypowiedzi[510].

4.3. Etiologia zaburzeń przetwarzania słuchowego

Zdaniem badaczy, pomimo prawidłowej czułości słuchu, ok. 2-3% populacji dzieci[511] oraz 10-20% osób dorosłych[512] boryka się z różnego rodzaju trudnościami słuchowymi. W Polsce jest ich ok. 100 000[513], w tym ok. 5-7%, dzieci w wieku 7-14 lat[514]. W populacji dzieci dominują chłopcy, u których wspomniane zaburzenia występują dwukrotnie częściej[515]. Przyczyną występowania zaburzeń przetwarzania słuchowego u dzieci są:

---

ruchów narządów mowy w oparciu o uruchomienie prototypu jako poznawczego, neurofizjologicznego jej wzorca", cyt. za: D. Pluta-Wojciechowska, *Podstawy patofonetyki mowy rozszczepowej. Dyslokacje*, Bytom: 2010, s. 52.

[508] M. Walkowiak, E. Zamysłowska-Szmytke, M. Śliwińska-Kowalska, *Przetwarzanie słuchowe a funkcje fonologiczne*, „Otorynolaryngologia" 2016, nr 15(3), s. 115.

[509] cyt. za: A. Fluente, B. McPerson, *Ośrodkowe procesy przetwarzania słuchowego: wprowadzenie i opis testów możliwych do zastosowania u pacjentów polskojęzycznych,* „Otorynolaryngologia" 2007, nr 6 (2), s. 70.

[510] J. Rostkowska*, Aktywny Trening Słuchowy – element terapii pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego* (APD), „Nowa Audiofonologia" 2014, nr 3(4), s. 41-42.

[511] cyt. za: N. Czajka, D. Grudzień, A. Pluta, ZM. Kurkowski, M. Ganc, K. Cieśla, H. Skarżyński, *Efekty terapii Stymulacji Percepcji Słuchowej (SPS-S) u dzieci z zaburzeniami koncentracji słuchowej oraz z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, „Nowa Audiofonologia" 2012 nr 1(1), s. 79-86.

[512] cyt. za: A. Paczkowska, JT. Marcinkowski, *Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego - niedocenianego problemu zdrowotnego*, „Hygeia Public Heath" 2013, nr 48(4), s. 396-399.

[513] J. Rostkowska*, Aktywny Trening Słuchowy – element terapii pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego* (APD), „Nowa Audiofonologia" 2014, nr 3(4), s. 39-43.

[514] cyt. za: A. Paczkowska, JT. Marcinkowski, *Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego - niedocenianego problemu zdrowotnego*, „Hygeia Public Heath" 2013, nr 48(4), s. 396-399.

[515] cyt. za: N. Czajka, D. Grudzień, A. Pluta, ZM. Kurkowski, M. Ganc, K. Cieśla, H. Skarżyński, *Efekty terapii Stymulacji Percepcji Słuchowej (SPS-S) u dzieci z zaburzeniami koncentracji słuchowej oraz z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, „Nowa Audiofonologia" 2012 nr 1(1), s. 79-86.

126:4080108866

- neuromorfologiczne zaburzenia na poziomie komórkowym w obrębie lewej półkuli i/lub spoidła wielkiego (75% przypadków);
- zaburzenia opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego-OUN- (25% przypadków);
- makroskopowe uszkodzenia układu nerwowego (mniej niż 5% przypadków)[516].

Deficyty w zaburzeniach przetwarzania dotyczą zatem nieprawidłowego funkcjonowania komórek nerwowych w obrębie dróg wstępujących, jak i zstępujących. Wśród przyczyn wymienia się również nieprecyzyjną synchronizację neuronalną, nietypową asymetrię czynnościową mózgu, dotyczącą reprezentacji słuchowej w korze oraz zakłócone przekazywanie informacji słuchowej przez ciało modzelowate[517]. Deficyt w zakresie dekodowania informacji słuchowej związany jest z niewłaściwą pracą półkuli dominującej dla mowy (zazwyczaj lewa). Z kolei deficyt prozodyczny dotyczy dysfunkcji prawej półkuli, natomiast deficyt integracji łączy się z patologią spoidła wielkiego. Pamięć fonologiczna powiązana jest z funkcjonowaniem pamięci krótkotrwałej oraz umiejętnością selekcjonowania kolejności zdarzeń, co z kolei zależy od prawidłowego funkcjonowania okolicy czołowej, przedskroniowej oraz styku czołowo-skroniowo-ciemieniowego[518].

W zależności od etiologii Brytyjskie Towarzystwo Audiologiczne *(British Society of Audiology- BSA)* wyróżnia trzy podtypy zaburzeń przetwarzania słuchowego:

- APD rozwojowe (developmental)- rozpoznawane u dzieci z objawami zaburzeń przetwarzania informacji słuchowej, których próg słyszenia pozostaje w normie, nie występują inne przyczyny zaburzeń słyszenia oraz nie zakwalifikowano ich do grup ryzyka;
- APD nabyte (acquired)- indukowane przez czynniki działające w okresie prenatalnym oraz okołoporodowym, prowadzące do mikrouszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego, np. krwawienie dokomorowe *(IVH, IntraVentricular Haemorrhage)*, niedotlenienie okołoporodowe, wcześniactwo, wysoki poziom bilirubiny, cytomegalia, toksoplazmoza, infekcje wirusowe, nieprawidłowe ułożenie szyi płodu[519];

---

[516] A. Senderski, *Ośrodkowe zaburzenia słuchu (II),* „Słyszę" 2010, nr 5/115, s. 4-8.

[517] cyt. za: J. Majak, *Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2013, nr 12(4), s. 162.

[518] cyt. za: M.M. Topolska, A.Z. Gregorek, *Problemy edukacyjne a ośrodkowe procesy słuchowe u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2015, nr 14(1), s. 45.

[519] Nieprawidłowe ułożenie szyi płodu może w konsekwencji prowadzić do jednostronnego uszkodzenia słuchu, co prowadzi do tzw. syndromu KISS, czyli braku równowagi kinetycznej spowodowanej napięciem mięśni podpotylicznych. Nie poddawany rehabilitacji w okresie niemowlęcym syndrom KISS z łatwością przeradza się w syndrom KiDD, czyli indukowany syndrom stawów/kręgów szyjnych- dyspraksją/ dysgnozja, cyt. za:

127:6911904934

- APD wtórne (secondary)- jako następstwo niedosłuchu odbiorczego, ale także przewodzeniowego, w przebiegu przewlekłego wysiękowego zapalenia ucha środkowego. Zaburzenia są konsekwencją deprywacji słuchu we wczesnych latach życia, podczas kształtowania się wyższych funkcji słuchowych u dziecka[520].

Za czynnik wyzwalający zaburzenia przetwarzania słuchowego należy uznać również zjawisko deprywacji słuchowej spowodowane zbyt późnym lub niewłaściwym protezowaniem niedosłuchu aparatami słuchowymi. Wówczas pacjent nadal odczuwa dyskomfort w zakresie rozumienia mowy w hałasie czy też selekcji informacji podawanych na drodze słuchowej. Podobne konsekwencje niesie za sobą niedosłuch przewodzeniowy na skutek częstych zapaleń ucha środkowego[521], czy też przerośniętego migdałka gardłowego. Nie leczony migdał może powodować również niedotlenienie organizmu podczas snu[522].

4.4. Symptomatologia zaburzeń przetwarzania słuchowego

Pacjenci z deficytami w obrębie przetwarzania słuchowego, mają trudności z lokalizacją sygnałów akustycznych, z rozumieniem mowy w hałaśliwym otoczeniu oraz w niekorzystnych warunkach akustycznych[523]. Ponadto osoby te mogą skarżyć się na nieprawidłowości związane z funkcjonowaniem obszaru modulacji bodźców słuchowych, tzn. na nadwrażliwość i podwrażliwość słuchową[524], nie przejawiać zdolności muzycznych (zwłaszcza w zakresie rozumienia i odczuwania muzyki poważnej)[525].

W swoim zachowaniu dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego charakteryzują się:

- brakiem stałości odpowiedzi na bodziec słuchowy - oznacza to, że na to samo polecenie raz reagują poprawnie, innym razem nieprawidłowo, bo go nie rozumieją;
- krótkim czasem skupienia uwagi, co skutkuje łatwym rozpraszaniem się;

A. Paczkowska, J.T. Marcinkowski, *Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego - niedocenianego problemu zdrowotnego*, „Hygeia Public Heath" 2013, nr 48(4), s. 398.

[520] cyt. za: A. Senderski, *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2014, nr 13(2), s. 78.

[521] Zapalenie ucha środkowego może być niejednokrotnie indukowane alergią, a co z tym związane upośledzeniem układu immunologicznego, cyt. za: A. Paczkowska, J.T. Marcinkowski, *Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego - niedocenianego problemu zdrowotnego*, „Hygeia Public Heath" 2013, nr 48(4), s. 398.

[522] cyt. za: A. Senderski, *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2014, nr 13(2), s. 78.

[523] cyt. za: J. Majak, *Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2013, nr 12(4), s. 166.

[524] cyt. za: A. Paczkowska, JT. Marcinkowski, *Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego - niedocenianego problemu zdrowotnego*, „Hygeia Public Heath" 2013, nr 48(4), s. 397.

[525] T. Zaleski, *Centralne zaburzenia słuchu, „*Logopedia" 1993a, nr 20, s. 181-187.

128:4258252885

- nieadekwatnymi, natychmiastowymi i przesadzonymi reakcjami na bodźce słuchowe, co świadczy także o nadwrażliwości słuchowej, prowadzącej z kolei do niepokoju i lęku;
- trudnościami w rozumieniu złożonych poleceń, także tych zautomatyzowanych;
- problemem w zapamiętywaniu informacji słuchowej oraz utrzymywaniu jej w pamięci długotrwałej, co skutkuje koniecznością ciągłego powtarzania poleceń[526].

Problemy związane z zaburzeniami przetwarzania sygnału słuchowego, nie są jednostkowe, gdyż bardzo często towarzyszą im inne deficyty. Szacuje się bowiem, iż jedna trzecia dzieci z dysleksją rozwojową[527] oraz ponad połowa dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce (*SLI- Specific Language Impairment*) ma zaburzenia przetwarzania słuchowego[528]. Dzieci z SLI charakteryzują się przede wszystkim deficytem fonologiczno-syntaktycznym, dyspraksją werbalną i deficytem w zakresie programowania mowy. Jednocześnie obserwuje się u nich trudności na poziomie przetwarzania słuchowego, w szczególności bodźców krótkich i eksponowanych przez krótszy czas[529]. Ze względu na kilka „wspólnych" objawów, APD koresponduje również z deficytem uwagi czy nadpobudliwością psychoruchową. Tożsame dla obydwu deficytów są problemy z koncentracją, trudności w odróżnianiu dźwięków głównych od dźwięków tła, problemy z wykonywaniem wielu, następujących po sobie poleceń (co wiąże się z brakiem selekcji bodźców słuchowych)[530]. W przypadku dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego nieprawidłowo realizowane są także funkcje poznawcze, jak pamięć operacyjna, uwaga[531] czy funkcje językowe, w tym współwystępujący opóźniony rozwój mowy, wadliwa artykulacja[532].

Badania potwierdzają także występowanie u dzieci z APD trudności w uczeniu się (*lerning difficulties- LD*) oraz gorsze funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Dzieci

---

[526] J. Jerger, E. Musiek, *Report of the consensus conference on the diagnosis of auditory processing disorders in school - aged children*, „ Journal of the American Academy of Audiology" 2000, nr 11(9), s. 467-474.
[527] A. Szkiełkowska, A. Senderski, J. Ratyńska, R. Markowska, Z.M. Kurkowski, M. Mularzu, *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego dzieci z dysleksją rozwojową*, „Audiofonologia" 2004, nr 26, s. 65.
[528] cyt. za: A. Senderski, *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2014, nr 13(2), s. 78.
[529] D. Otapowicz, *Specyficzne upośledzenie rozwoju języka*, [w:] *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole. Wybrane zagadnienia*, pod. red. M. Wróblewskiej, Białystok 2009, s. 86-94; por. L.B. Leonard, *SLI- Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego,* Gdańsk 2005.
[530] M.L. Kutcher, T. Attwood, R.R. Wolf, *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. ADHD, trudności w nauce, zespół Aspergera, zespół Touretta, depresja dwubiegunowa i inne zaburzenia,* Warszawa 2007, s. 215-227.
[531] R. Milner, M. Ganc, N. Czajka, B. Trzaskowski, A. Piotrowska, Z.M. Kurkowski i wsp., *Zastosowanie terapii neurofeedback w poprawie wyższych funkcji słuchowych u dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami słuchu - wyniki wstępne*, „Nowa Audiofonologia" 2012, nr 1(1), s. 67-78.
[532] E. Włodarczyk, A. Szkiełkowska, H. Skarżyński, A. Pilka, *Zaburzenia artykulacji u dzieci ze współistniejącymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego- efekty terapii słuchowej,* „Otolaryngologia Polska" 2011, nr 5 (IX-X), 65, s, 39-344.

129:1112581534

cierpiące na APD uzyskują najczęściej dużo grosze wyniki postępów w nauce, aniżeli wskazywałby na to poziom ich inteligencji (iloraz inteligencji). Poza tym uczniowie napotykają trudności w rozpoznawaniu fonemów drogą słuchową, mają kłopoty w zakresie uczenia się matematyki, czytania, pisania[533] oraz uzyskują nieprawidłowe wyniki podczas pisania dyktand[534]. W jednym z badań, uczniowie, u których stwierdzono zaburzenia w obrębie wyższych funkcji słuchowych stanowili 10% badanych. Wśród nich 40% miało problemy z nauką, a 35% uzyskiwało niskie oceny w toku procesu dydaktycznego. Jest to wynik wyższy od podawanego w literaturze przedmiotu. Najczęściej zaburzone procesy u badanych uczniów to różnicowanie częstotliwości i rozumienie mowy w szumie[535].

W zawiązku z problemami w zakresie komunikowania się z otoczeniem, częstą konsekwencją APD są znacznie zaburzone relacje społeczne czy funkcjonowaniu w sferze emocjonalnej. Dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego są określane w literaturze przedmiotu jako nieśmiałe, o niskim poczuciu własnej wartości, sfrustrowane, wycofane czy też cechujące się zaburzoną komunikacją interpersonalną. Przez trudności związane ze skupieniem uwagi w obecności hałasu zagłuszającego, szumu określane są mianem „trudnych dzieci" nadmiernie reagujących na dźwięki[536]. Często są także uznawane za leniwe i niegrzeczne[537]. Mogą cechować się także niską aktywnością i małą wytrwałością w realizacji zadań. Nierzadko potrzebują więcej czasu na adaptację, przystosowanie się do nowych warunków, nowego otoczenia[538]. W związku z powyższym proces terapeutyczny powinien być uzupełniony o uruchomienie sieci wsparcia społecznego oraz zasobów własnych jednostki w celu uzyskania wsparcia emocjonalnego dzieci oraz ich rodzin ze względu na napotykane trudności natury behawioralnej i emocjonalno-społecznej.

---

[533] A. Paczkowska, J.T. Marcinkowski, *Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego - niedocenianego problemu zdrowotnego*, „Hygeia Public Health" 2013, nr 48(4), s. 397.
[534] T. Zaleski, *Rozpoznawanie zaburzeń słuchu pochodzenia centralnego*, „Audiofonologia" 1993b, T. V, s. 85-89.
[535] B. Statuch, Z.M. Kurkowski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a problemy w nauce u uczniów klasy II Szkoły Podstawowej*, „Nowa Audiofonologia" 2012, nr 1(3), s. 65-66.
[536] J. Rostkowska, J. Kobosko, K.L. Kłonica, *Problemy emocjonalno-społeczne i behawioralne u dzieci z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (CAPD) w ocenie rodziców*, „Nowa Audiofonologia" 2013, nr 2(1), s. 29-35; por. A. Paczkowska, J.T. Marcinkowski, *Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego - niedocenianego problemu zdrowotnego*, „Hygeia Public Health" 2013, nr 48(4), s. 397.
[537] B. Statuch, Z.M. Kurkowski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a problemy w nauce u uczniów klasy II Szkoły Podstawowej,* „Nowa Audiofonologia" 2012, nr 1(3): 62-66.
[538] M.M. Topolska, A.Z. Gregorek, *Problemy edukacyjne a ośrodkowe procesy słuchowe u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2015, nr 14(1)s. 46.

130:6375630363

4.5. Proces diagnostyczny zaburzeń przetwarzania słuchowego

Proces diagnostyczny zaburzeń przetwarzania słuchowego jest ściśle uzależniony od etiologii zaburzeń, odmiennej symptomatologii oraz różnego charakteru dolegliwości prezentowanych przez konkretnego pacjenta. Jednakże diagnoza zaburzeń przetwarzania słuchowego ma swój specyficzny, strukturalizowany, celowany, ściśle ustalony porządek oraz przebieg.

Wywiad

Bardzo cennym narzędziem diagnostycznym jest wywiad prowadzony z pacjentem i jego rodziną, który ma na celu ukierunkować dalszy tor postępowania diagnostycznego. Literatura przedmiotu obfituje w kwestionariusze pomocne przy prowadzeniu rozmowy diagnostycznej. Wśród narzędzi znajdują się: kwestionariusz dotyczący trudności w komunikacji (CCC2, Children's Communication Checklist), kwestionariusz dotyczący deficytów uwagi i niewłaściwych zachowań (CPRS, Conners Parents Rating Scale), kwestionariusz dotyczący trudności w przetwarzaniu słuchowym (Chaps, Children's Auditory Processing Performance Scale) oraz kwestionariusz Buffalo. Sam wywiad koncentruje się wokół obecnych, zgłaszanych przez pacjenta objawów, dolegliwości i deficytów, okresach życia pacjenta, w czasie których wystąpiły objawy zaburzeń (ma to szczególne znaczenie u dzieci, młodzieży ze względu na zależność między stadium rozwojowym, w którym wystąpiły deficyty a rozwojem psychoruchowym, mowy i komunikacji). Istotny jest również wywiad rodzinny, nakierowany na opis przebiegu ciąży, okresu okołoporodowego, czynników rodzinnych, genetycznych, które mogą mieć wpływ na powstawanie zaburzeń przetwarzania informacji słuchowej oraz opis działań naprawczych- podjętej rehabilitacji, terapii[539]

Badania słuchu obwodowego

Ze względu na to, iż problemy z rozumieniem mowy mogą wynikać z nieprawidłowości zlokalizowanych w obrębie obwodowej części drogi słuchowej, przed przystąpieniem do badań oceniających przetwarzanie słuchowe należy wykluczyć niedosłuch obwodowy bądź przewodzeniowy. Dlatego też przystępuje się do wykonania badania audiometrii tonalnej[540],

[539] cyt. za: J. Majak, *Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2013, nr 12(4), s. 162-163.

[540] Audiometria progowa tonalna ma na celu określenie progu słyszenia na drodze powietrznej i kostnej obu uszu osoby badanej; cyt. za: A. Pruszewicz, P. Świdziński, *Metody psychofizyczne badania narządu słuchu,* [w:] *Audiologia kliniczna. Zarys,* pod. red. A. Pruszewicza, Poznań 2003, s. 177- 188.

131:2759909473

audiometrii impedancyjnej[541] oraz badania otoemisji akustycznych[542]. Po wykonaniu powyższych badań i przy uzyskaniu normatywnych wyników przystąpić można do dalszej diagnostyki.

Badania psychoakustyczne

Biorąc pod uwagę kryteria, etiologię oraz złożoność procesów wchodzących w skład wyższych funkcji słuchowych testy diagnostyczne winny odzwierciedlać różnorodność tych procesów oraz umożliwiać diagnozę wymienionych w raporcie ASHA objawów zaburzeń przetwarzania informacji słuchowej[543]. Amerykańskie Towarzystwo Mowy, Języka i Słuchu dzieli testy psychoakustyczne na kilka typów:

1. testy dyskryminacji słuchowej oceniające efektywność kodowania akustycznych parametrów:

- test dyskryminacji częstotliwości (*Difference Limen for Frequency, DLF*)
- test dyskryminacji intensywosci (*Difference Limen for Intensity, DLI*)

2. testy przetwarzania czasowego i wzorcowania dźwięków oceniające postrzeganie dźwięku lub zmiany cech dźwięku w konkretnym przedziale czasowym:

- test sekwencji tonów o różnej długości (*Duration Pattern Test, DPT*)
- test sekwencji tonów o różnej wysokości (*Frequency Pattern Test, FPT*), który informuje diagnostę o zdolności różnicowania częstotliwości dźwięków oraz o funkcjonowaniu krótkotrwałej pamięci słuchowej

---

[541] Audiometria impedancyjna swym zakresem obejmuje: tympanometrię, rejestrację odruchów z mięśni śródusznych, szczególnie mięśnia strzemiączkowego, ocenę drożności trąbki słuchowej. Tympanometria polega na badaniu podatności błony bębenkowej w zależności od zmian ciśnienia w przewodzie słuchowym zewnętrznym. Badanie odruchu mięśnia strzemiączkowego (unerwianego przez nerw czaszkowy VII) można zarejestrować tylko w chwili największej podatności błony bębenkowej. Czynność tego mięśnia poszerza zakres dynamiczny ucha w odniesieniu do natężenia dźwięku, chroni ucho wewnętrzne przed ekspozycją na nadmierne natężenie bodźca akustycznego, zwiększa zdolność lokalizacji dźwięku, zwiększa efekt rezonansu ucha środkowego oraz reguluje ciśnienie płynów wewnątrzślimakowych oraz ciśnienie w uchu środkowym. Odruch ten, niezależnie od sposobu wywołania winien być obecny bilateralnie. Współcześnie rejestruje się odruch z mięśnia strzemiączkowego za pomocą pobudzenia kontrlateralnego (pobudzenie ucha przeciwnego do ucha badanego) lub ipsi-lateralnego (pobudzenie ucha testowanego); cyt. za: A. Pruszewicz, A. Obrębowski, *Audiometria impedancyjna*, [w:] *Audiologia kliniczna. Zarys,* pod. red. A. Pruszewicza, Poznań 2003, s. 262; por. A. Pruszewicz, *Problematyka audiologiczna w neurologopedii,* [w:] *Wprowadzenie do neurologopedii* , pod. red. A. Obrębowskiego, Poznań, 2012, s. 299-300.

[542] Badanie dotyczące otoemisji produktów zniekształceń nieliniowych ślimaka wywołane dwoma tonami (DPOAE- DP) to narzędzie do nieinwazyjnej oceny ślimaka. Rejestrowany sygnał powstaje w ślimaku na skutek skurczu komórek słuchowych zewnętrznych. Warunkiem prawidłowej detekcji sygnału jest brak patologii w obrębie ucha zewnętrznego i środkowego skutkujących zaburzeniami w transmisji energii akustycznej do ucha wewnętrznego. Otoemisja jest obecna, gdy próg słuchu nie jest gorszy niż 35-40dB. Technika ta jest bardzo powtarzalna na częstotliwościach 2-8 kHz i bardzo dobrze koreluje z audiogramem; cyt. za. P. Świdziński, *Otoemisja akustyczna*, [w:] *Audiologia kliniczna. Zarys,* pod. red. A. Pruszewicza, Poznań 2003, s. 307-312.

[543] cyt. za: J. Majak, *Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2013, nr 12(4), s. 163.

132:9214444629

- test wykrywania przerw (*Gaps In Noise test, GIN*)

3. dychotyczny testy mowy oceniające integrację i separację obuuszną, lateralizację półkulową oraz uwagę słuchową:

- rozdzielnouszny test cyfrowy (dychotyczny test liczbowy - *Dichotic Digit Test*, *DDT* - oceniający integrację informacji słuchowej oraz transfer tej informacji między półkulami mózgowymi)
- test zdań konkurencyjnych (*Competing Sentences Test, CST*)
- test wyrazów konkurencyjnych (*Competing Words Test, CWT*)
- test wyrazów o przestawionych akcentach (*Staggered Spondiatic Word Test, SSWT*)

4. jednouszne testy mowy o niskiej redundancji oceniające rozumienie mowy utrudnionej

- test rozumienia słów filtrowanych (*Filtratem Words, EW*)
- test rozumienia mowy skompresowanej (*Compressed Speech, CS*)
- test rozumienia mowy w szumie dla dzieci i dorosłych (*Hearing In Nosie Test, HINT*)
- szybki test rozumienia mowy w szumie (*Quick SIN Tesr*)

5. testy integracji obuusznej

- test różnicy poziomów maskowania (*Masking Level Difference, MLD*)
- międzyuszne różnicowanie intensywności (*Interaural Intensity Diggerence, IID*)
- testy lateralizacji i lokalizacji dźwięku[544].

Z wyżej wymienionych testów behawioralnych na szczególną uwagę i omówienie zasługuje kilka. Otóż jednym z testów jest test FPT, czyli sekwencja tonów o różnej wysokości. Został on opracowany przez Pinheiro i jest dostępny komercyjnie. Dzięki niemu można wnioskować o procesach rozróżniania tonów, porządkowania czasowego oraz zakotwiczeniu lingwistycznym. Na test składa się 60. sekwencji trzech tonów różniących się wysokością (1430 Hz i 880 Hz), podawanych do jednego ucha o natężeniu 50 dB SL powyżej progu słyszenia na częstotliwości 1 kH. Czas trwania każdego tonu wynosi 10 ms, przerwa między tonami to 15 ms oraz dodatkowych 7 ms na interpretację zadania. Pacjent podczas ćwiczeń proszony jest o ocenę wysokości tonu oraz określenie ich kolejności. Test rozpoczyna się serią próbną 10. sekwencji dwutonowych, mających za zadanie sprawdzenie sposobu rozumienia przez pacjenta istoty zadania, dlatego też nie podlega on ocenie.

[544] Tamże, s. 163-164.

133:8876883630

Następne 50 sekwencji jest nanoszone na dedykowany arkusz sprawdzający, gdyż to na ich podstawie oblicza się odsetek poprawnych odpowiedzi[545].

Kolejnym testem jest, stworzony przez Musiek'a test sekwencji tonów o różnej długości (*Duration Pattern Test, DPT*). Jest on dedykowany do oceny procesu rozróżniania długości, porządkowania czasowego oraz znakowania lingwistycznego. Test obejmuje również 60 sekwencji trzech tonów różniących się długością trwania (250 ms i 500 ms), nadawanych do jednoustnie na poziomie 50 dB HL powyżej progu słyszenia wyznaczonego na 1 kH audiometrii tonalnej. Częstotliwość każdego tonu to 1000 Hz, zaś przerwy między tonami wynoszą 300 ms. Osoby badane są proszone o podanie jaki ton usłyszały- krótki czy długi z podaniem kolejności tonów. Test rozpoczyna się dziesięcioma próbnymi sekwencjami. Pozostałe 50 podlega ocenie, a wyniki są zapisywane na przeznaczonych do tego kwestionariuszach. Odsetek poprawnych odpowiedzi wyliczany jest dla każdego ucha oddzielnie[546].

Trzeci test, który chciałabym omówić to test rozróżniania randomizowanych przerw (*GIN*), czyli oceniania rozdzielczości czasowej. W formie klinicznej opracowany przez Keitha. Badanie ma na celu zidentyfikowanie i ocenę ilościową zaburzeń przetwarzania czasowego. Bodźce zawierają dwa tony i kliki z przerwą o różnej długościach między dwoma sygnałami akustycznymi tony są podawane bilateralnie na poziomie 50 dB HL Czas trwania jednego tonu to 17 ms, z okresem opadania 1 ms. Czas trwania kliku to 230 ms, Pary są prezentowane z częstością co 4,5 sekundy. Przerwy między tonami i klikami zawierają się w zakresie od 0 do 40 ms i są prezentowane losowo. Badanie to test 1. (badanie przesiewowe i ćwiczenie), w którym zastosowano ton 500 Hz, test 2. dla częstotliwości 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz i 4000 Hz, test 3, jest stosowany jest używany przed badaniem klikiem i test 4. dla kliku. Odpowiedzi są zapisywane w formule 1 (gdy słyszy jeden ton) lub 2 (gdy słyszy dwa tony). Za progi słuchowe dla każdej z częstotliwości przyjmuje się czas trwania bodźca w milisekundach, słyszanego jako podwójny ton[547].

Czwarty test psychoakustyczny to poziom różnicy spowodowanej maskowaniem (*MLD*), który został opisany i opracowany przez Wilsona i wsp., i jest testem komercyjnym. Ocenie podlegają tutaj słuchowe procesy interakcji odbioru usznego. Istotne są spostrzeżenia pacjenta odnośnie hałasu nałożonego na ton. W tym momencie ton musi być znacznie wyższy, aby był słyszalny. Hałas bowiem maskuje tony. Ważne jest również to, że zbyt duża

---

[545] cyt. za: A. Fluente, B. McPerson, *Ośrodkowe procesy przetwarzania słuchowego: wprowadzenie i opis testów możliwych do zastosowania u pacjentów polskojęzycznych,* „Otorynolaryngologia" 2007, nr 6 (2), s. 71.
[546] Tamże, s. 71.
[547] Tamże, s. 71.

134:6902948048

różnica między tonem a hałasem sprawia, że są on coraz bardziej do siebie podobne, a więc różnica nie jest wyczuwalna. W wersji autorskiej zastosowano ton przesunięty w fazie i hałas podawany bilateralnie. Badanie polega na 33 prezentacjach, z czego dziesięć dotyczy warunków podstawowych (bez przesunięcia), kolejne dwanaście z tonem przesuniętym, a pozostałe jedenaście prezentacji to hałas bez tonów. Różnice w stosunku sygnału do szumu (SNR), czyli między tonem a hałasem są obniżane o 2 dB wraz z każdą kolejną prezentacją. Test jest emitowany na poziomie 70 dB HL na tle białego hałasu, obuusznie. Zliczane są odpowiedzi poprawne, gdzie różnicę poziomów maskowania uzyskuje się poprzez wyliczenie różnicy dla obu warunków[548].

Wytyczne ASHA umożliwiają rozpoznanie zaburzeń przetwarzania słuchowego jeśli wynik w przynajmniej dwóch testach z zastosowanego zestawu będzie poniżej średniej pomniejszonej o dwa odchylenia standardowe. W przypadku nieprawidłowego wyniku jednego testu zaburzenia przetwarzania informacji słuchowej można rozpoznać, gdy jego wynik jest poniżej średniej pomniejszonej o trzy odchylenia standardowe. Jednocześnie zaleca się powtórzenie testu, którego wynik jest negatywny, bądź zastosowanie innego testu adekwatnego do oceny tożsamego procesu z zakresu wyższych funkcji słuchowych[549]. Na konferencji Brutona podzielono testy na trzy rodzaje, tj. testy oceniające przetwarzanie czasowe, testy przetwarzania obuusznego oraz jednoustne testy mowy o niskiej redundancji. Do diagnozy APD u dzieci rekomendowano dobór testów z każdej z wymienionych grup[550].

Testy elektrofizjologiczne

Wśród metod diagnostycznych w kierunku APD stosuje się także testy elektrofizjologiczne. Ich główną zaletą jest możliwość zastosowania ich u dzieci z zaburzeniami neurologicznymi i motorycznymi oraz nie współpracujących z diagnostą.

Podczas diagnozy z wykorzystaniem testów elektrofizjologicznych stosuje się zarówno odpowiedzi egzogenne (opisywane wcześniej badanie *ABR - rejestracja słuchowych potencjałów wywołanych pnia mózgu; MLR - odpowiedzi o średnim czasie utajenia; LAEP - późne odpowiedzi korowe, potencjały długolatencyjne*), jak i endogenne (*MMN- fala niezgodności oraz N400, N600 i P300- rejestracja potencjałów poznawczych*). Anatomicznym podłożem odpowiedzi z pnia mózgu są: nerw słuchowy (fala I), jądra

[548] Tamże, s. 71-72.
[549] cyt. za: J. Majak, *Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2013, nr 12(4), s. 164; por.: A. Senderski, *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2014, nr 13(2), s. 79.
[550] J. Jerger, E. Musiek, *Report of the consensus conference on the diagnosis of auditory processing disorders in school - aged children*, „ Journal of the American Academy of Audiology" 2000, nr 11(9), s. 467-474.

135:2959930836

ślimakowe (fala II), oliwa górna (fala III), jądra wstęgi bocznej i wzgórek dolny blaszki czworacznej (fala IV i V). Czas utajenia odpowiedzi z pnia wynosi 3-12 ms. Najszerzej stosowanymi bodźcami są trzaski oraz krótkie tony o częstotliwości 550 Hz i 1000 Hz. Stymulacje trzaskiem pozwalają na wyznaczenie progu słuchowego w zakresie częstotliwości powyżej 2 kHz. Badanie ABR pozwala na diagnozę różnicową zaburzeń przetwarzania słuchowego i neuropatii słuchowej[551]. Specyficznym rodzajem badania rejestrującego słuchowe potencjały wywołane pnia mózgu jest badanie *cABR* (ABR rejestrowane dla mowy i innych złożonych dźwięków). Pozwala na wykrycie zaburzeń synchronizacji neuronalnej na poziomie pnia mózgu. Ostateczna diagnoza może być poparta neuroobrazowaniem, którego niewątpliwą zaletą jest dobra rozdzielczość przestrzenna[552].

Z kolei badanie *MLR* podaje informacje na temat dróg wzgórkowo-korowych oraz o stanie pierwotnej kory słuchowej. Rejestracja średniolatencyjnych słuchowych potencjałów wywołanych (*MLR*) pojawia się w czasie pierwszych 100 ms po prezentacji bodźca słuchowego i umożliwia identyfikowanie nieprawidłowości zlokalizowane w ośrodkach podkorowych i/lub zmian ogniskowych w obrębie kory słuchowej. W tym wypadku wydłużona latencja i obniżona amplituda fal świadczą o opóźnieniu dojrzewania drogi słuchowej. Badanie to wykonywane jest jednak najczęściej w celu porównania kilku badań u tego samego pacjenta (zgodnie z metodą cross-check), gdyż są one obarczone błędem- w dużej mierze ich wyniki zależą od samopoczucia i dyspozycyjności pacjenta[553].

Rejestracja potencjałów endogennych, a wśród nich potencjałów poznawczych fali *P300* pozwala na dokonanie oceny procesów zaangażowanych w opracowanie bodźca akustycznego, a latencja fali P300 informuje o sprawności procesów poznawczych u pacjenta[554]. Fala P300 jest potencjałem wywołanym wydarzeniem poznawczym, który powstaje, gdy wśród serii standardowych bodźców pojawi się inny, wyróżniony. Bodźce wyróżnione zajmują ok. 20% czasu badania. Natomiast fala niezgodności (*MMN*) jest potencjałem endogennym związanym z procesami neurofizjologicznymi powstającymi podczas obserwacji różnic w sygnałach akustycznych. W przeciwieństwie do fali P300,

---

[551] cyt. za: K. Kochanek, *Ocena czułości słuchu za pomocą rejestracji słuchowych potencjałów wywołanych z pnia mózgu*, [w:] *Audiologia kliniczna. Zarys,* pod. red. A. Pruszewicza, Poznań 2003, s. 286.

[552] J. Hornichel, N. Kraus, *cABR can Predict Auditory-Based Communication Skills*, „Hearing Journal" 2012, nr 65(9), s. 28-30.

[553] cyt. za: J. Majak, *Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2013, nr 12(4), s. 165.

[554] A. Senderski, *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2014, nr 13(2), s. 79.

136:2985836345

potencjały utajone nie wymagają od badanego skupienia uwagi, dobrej koncentracji i odpowiedniej reakcji[555].

Testy te nie są jednak pozbawione wad. Mianowicie zaliczyć do nich należy dużą zmienność morfologii odpowiedzi wewnątrz- oraz międzyosobniczą, a także problemy z porównywaniem metod pozyskanych w różnych pracowniach[556]. Na wyniki testów przetwarzania słuchowego mają wpływ takie zmienne jak: rozwój osobniczy jednostki, wiek, rozwój mowy, doświadczenia językowe, zdolności poznawcze oraz oddziaływania środowiskowe. Ostrożnie należy posługiwać się ww. testami podczas badania dzieci w wieku wczesnoszkolnym (dopiero ok. 10-12 roku życia funkcje słuchowe osiągają poziom rozwoju taki jak u człowieka dorosłego, a co z tym związane dopiero wówczas pacjenci <młodzież> osiągają w testach psychoakustycznych wyniki zbliżone do osób dorosłych) oraz u pacjentów w starszym wieku, u których na uzyskane wyniki mogą wpływać procesy związane ze starzeniem się organizmu lub procesy neurodegeneracyjne. Poza tym przed podjęciem diagnostyki związanej z APD należy upewnić się, iż rozwój poznawczy pacjenta pozostaje w normie[557].

W literaturze przedmiotu można ponadto znaleźć dwa sposoby interpretacji wyników badań w kierunku zaburzeń przetwarzania słuchowego. Pierwszy z nich polega na porównywaniu różnych wyników testów funkcji słuchowych uzyskanych na poziomie jednego pacjenta. W ten sposób można ocenić czy wynik pacjenta mieści się w normie, ale też wskazać miejsce uszkodzenia, ocenić funkcje międzypółkulowe, jak również skonfrontować testy elektrofizjologiczne z prowadzoną terapią logopedyczną, psychologiczną, neurologiczną. Obecność ewentualnych niezgodności podczas takiej interpretacji testów może również wskazywać na inne czynniki patogenne, na które jest narażony dany narząd słuchu[558].

Druga strategia, najczęstsza polega na porównywaniu wyników uzyskiwanych w grupie kontrolnej. Test który wypadł niepoprawnie należy powtórzyć, a gdy mimo to wszystkie badane procesy funkcjonują niepoprawnie, należy rozpocząć obserwację w kierunku innych

---

[555] R. W. Keith, *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego- postępy w rozumieniu istoty choroby,* „Otorynolaryngologia" 2004, nr 3(1), s. 12.
[556] M.M. Topolska, A.Z. Gregorek, *Problemy edukacyjne a ośrodkowe procesy słuchowe u dzieci*, „Otorynolaryngologia" 2015, nr 14(1), s. 41-7.
[557] cyt. za: K. Dajos-Krawczyńska, A. Piłka, W.W. Jędrzejczak, H. Skarżyński, *Diagnoza zaburzeń przetwarzania słuchowego- przegląd literatury,* „Nowa Audiofonologia" 2013, nr 2(5), s. 11.
[558] Tamże, s. 11.

137:3709549552

zaburzeń zależnych od czynników poznawczych oraz związanych z motywacją i koncentracją[559].

Obecnie nie istnieją metody badawcze, które w sposób jednoznaczny pozwalają na określenie progów percepcji bodźców akustycznych, na które składają się proces percepcji zmysłowej oraz proces podejmowania decyzji i reakcji na bodziec. Czynnik ten ma szczególne znaczenie w przypadku diagnostyki u dzieci, które ze względu na zmęczenie, złe samopoczucie czy rozproszenie uwagi mogą odpowiadać nielogicznie, zmieniać swoje decyzje i odpowiedzi[560].

Co niezwykle istotne w kwestii diagnostyki zaburzeń przetwarzania słuchowego, badacze postulują, by w proces diagnostyczny zaangażowani byli nauczyciele oraz rodzice, a wśród specjalistów znaleźli się między innymi audiolog, logopeda, oraz protetyk słuchu[561]. Audiolog, którego zadanie jest wykonanie kolejnych testów, badań słuchu, wspólnie z logopedą może opracować plan terapii. Logopeda bowiem ocenia możliwości pacjenta dotyczące płaszczyzny mowy biernej i czynnej, tak aby protetyk słuchu mógł dopasować odpowiedni system wspomagający słyszenie (system FM), który może być jedną ze strategii kompensujących nieprawidłowości wynikające z zaburzeń przetwarzania słuchowego oraz uzupełnieniem prowadzonej terapii[562].

4.6. Rehabilitacja[563] wyższych funkcji słuchowych w kontekście zaburzeń przetwarzania informacji słuchowej

Dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego nie stanowią zamkniętej, jednorodnej grupy pacjentów. Dlatego też w dostosowaniu terapii do indywidualnych możliwości i potrzeb dzieci i młodzieży, główną rolę odgrywają wyznaczane już podczas diagnozy profile zaburzeń przetwarzania słuchowego.

T.J. Bellis wyróżniła trzy subprofile powtarzające się u pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego[564]:

---

[559] Tamże, s. 11.

[560] cyt. za: K. Dajos, A. Piłka, A. Senderski, K. kochanek, H. Skarżyński, *Wyniki testów ośrodkowych funkcji słuchowych u dzieci i młodzieży w wieku szkolnym,* „Otorynolaryngologia" 2013, nr 12(3), . 122.

[561] T.J. Bellis, *Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting: from science to practice*, New York 2003.

[562] A. Skoczylas, H. Lewandowska, A. Pluta, Z. M. Kurkowski, H. Skarżyński, *Ośrodkowe zaburzenia słuchu - wskazówki diagnostyczne i propozycje terapii, „*Nowa Audiofonologia" 2012, nr 1(1), s. 11-18.

[563] Stanisław Kowalik definiuje **rehabilitację** jako złożony proces obejmujący oddziaływania lecznicze , społeczne i zawodowe, a w przypadku dziecka- pedagogiczne, zmierzające do przywrócenia sprawności i umożliwienia samodzielnego życia w społeczeństwie człowiekowi, który tych możliwości nie miał lub je utracił (zob.: S. Kowalik, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych,* Katowice 1999, s. 446).

138:7839093407

1. **Pacjenci z zaburzeniami w obszarze dekodowania słuchowego-** są najczęstszą postacią ośrodkowych zaburzeń słuchu (50%). Mają związek z nieprawidłową pracą półkuli dominującej dla mowy (zazwyczaj lewej). Cechuje je: błędne dekodowanie fonetyczne, niewłaściwa separacja i integracja obuuszna, nieprawidłowe procesy czasowe. Dzieci z zaburzeniami tego typu mają problemy z różnicowaniem fonemów (głosek), co przekłada się na trudności w czytaniu i pisaniu oraz często współwystępujące wady wymowy. Dodatkowo mogą pojawić się trudności w zakresie syntaktyki oraz zubożenie słownika. Często poziom inteligencji werbalnej jest niższy od poziomu inteligencji niewerbalnej. Pacjentów charakteryzuje prawidłowa zdolność w zakresie kompensacji pragmatycznej.
2. **Pacjenci z zaburzeniami wymiany międzypółkulowej oraz integracji słuchowo-wzrokowej-** charakteryzujący się trudnościami w zakresie procesów czasowych, obuusznej integracji i separacji, rozumienia mowy w szumie. Jest to dowód na problem z pamięcią słuchową, utrzymywanie uwagi czy rozumienie ze słuchu.
3. **Pacjenci z zaburzeniami prozodycznymi-** mają trudności z adekwatną interpretacją intencji wypowiedzi (związanymi z nieprawidłową pracą prawej półkuli mózgowej). Przyczyną są nieefektywne procesy wymiany informacji pomiędzy półkulami w związku z niedojrzałością lub uszkodzeniem łączącego je ciała modzelowatego oraz zaburzenia w obrębie samej prawej półkuli. Testy elektrofizjologiczne wskazują na brak typowej dominacji półkulowej w zakresie przetwarzania dźwięków mowy – długo utrzymująca się oburęczność. Często są to dzieci ze skrzyżowaną lateralizacją. W tym przypadku występują problemy w zakresie percepcji wzorców czasowych, oraz obuusznej integracji i separacji, deficyty w zakresie lokalizacji oraz śledzenia dźwięku. Dzieci i młodzież z tymi zaburzeniami mają trudności w zadaniach wymagających dobrej współpracy prawej i lewej półkuli mózgowej, tj.: rozumienie ze słuchu, rysowanie, czytanie i pisanie, taniec, wykorzystanie i stosowanie prozodycznych cech mowy, wiązanie informacji semantycznych ze wskazówkami prozodycznymi. Pojawiają się także trudności w rozumieniu intencji wypowiedzi, problemy w zakresie rozumienia żartów oraz ironii.

W literaturze można wyróżnić trzy zasadnicze podejścia do terapii APD (poniżej zostanie omówiona każde z nich):

1. Rozwijanie możliwości słuchowych - trening słuchowy ukierunkowany na konkretny deficyt słuchowy;

---

[564] T.J. Bellis, *Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting: from science to practice*, New York 2003, s. 267-300.

139:9670603065

2. Uczenie dziecka korzystania ze strategii kompensujących deficyty słuchowe oraz rozwijanie języka, komunikacji, a także stymulowanie możliwości poznawczych pacjenta – psychoedukacja oraz kompensacja niekorzystnego stosunku sygnału do szumu (*signal-to-noise ratio*, *SNR*), w czym może pomóc stosowanie systemów FM, aktywne słuchanie, strategie lingwistyczne. Pozwoli to równocześnie wspomagać procesy „dół-góra" (trening słuchowy) i „góra-dół" (kompensacja deficytu);
3. Poprawa jakości bodźców akustycznych - przekształcenie środowiska szkolnego, możliwie tak bardzo, by sprzyjało rozpoznawaniu, rozumieniu i zapamiętywaniu bodźców przekazywanych słuchowo i polepszeniu jakości głosu nauczyciela dzięki zastosowaniu osobistych systemów FM. Optymalne warunki akustyczne: szum tła w pomieszczeniu, w którym uczy się dziecko nie powinien przekraczać 30 dB, pogłos nie powinien utrzymywać się dłużej niż 0,4 s, natomiast SNR nie powinien być niższy niż + 15dB[565].

4.6.1. Trening ukierunkowany na deficyt słuchowy

W wyniku treningu nastąpić ma poprawa określonej funkcji słuchowej, co przełoży się na codzienne funkcjonowanie pacjenta. W ramach terapii[566] trenowane jest konkretne zadanie słuchowe albo stymulowany jest układ słuchowy celem wywołania zmian neuroplastycznych mózgu. Efektywny trening słuchowy przeznaczony dla dzieci czy też młodzieży z zaburzeniami słuchu powinien być długotrwały i intensywny (przynajmniej 1 godzina dziennie 5 dni w tygodniu przez okres kilku tygodni) oraz dostosowany do indywidualnych możliwości uczestnika. Terapia powinna obejmować bierne słuchanie dźwięków, ale także ćwiczenia, w których dziecko mogłoby aktywnie uczestniczyć.

Kolejne podejścia zorientowane na wyrównanie konkretnego deficytu w zakresie modalności słuchowej mogą dotyczyć kolejno:

1. Terapii deficytu „domknięcia słuchowego",
2. Terapii obuusznej separacji i integracji informacji słuchowej,
   - Trening słuchania rozdzielnousznego,

---

[565] A. Senderski, *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2014, nr 13(2), s. 77-81.

[566] Termin **„terapia"** może być utożsamiany z niesieniem pomocy bądź wsparciem, a tym samym definiowany jako działanie nacelowane na przystosowanie osoby do optymalnego funkcjonowania, czego skutkiem będzie samowystarczalność i uczestnictwo w życiu społecznym (J. Błeszyński, *Analiza różnicująca wybranych zespołów zaburzeń autystycznych. Zarys rewalidacji,* Toruń 2010, s. 34-35). W logopedii przyjmuje się, iż terapia to działanie wsparte specjalistycznymi metodami, mające na celu eliminację zaburzeń zdolności komunikacyjnych (V. Lechta, *Podstawy teoretyczne logopedii,* [w:] *Wprowadzenie do logopedii,* red. nauk. G. Gunia, V. Lechta, Kraków 2011, s. 26), a prowadzona jest wg ustalonych procedur i zasad (S. Grabias, 2000, s. 32).

140:1048019025

- Trening lokalizacji dźwięku,

3. Treningu rozpoznawania wzorców dźwiękowych,
   - Trening prozodyczny,
   - Trening rozpoznawania sekwencji dźwięków,
4. Treningu różnicowania słuchowego i opracowywania informacji czasowej,
   - Trening różnicowania słuchowego bodźców niewerbalnych,
   - Trening rówznicowania fonemów[567].

1. Terapia deficytu „domknięcia słuchowego"

W przypadku, gdy zgłaszane przez pacjentów trudności dotyczą rozumienia mowy słyszanej diagnozuje się u nich deficyt „domknięcia słuchowego". Oznacza to, że pacjenci nie posiadają informacji, dzięki którym mogą danemu słowu lub wypowiedzi nadać sens i znaczenie. Deficyt „domknięcia słuchowego" rozpoznaje się na podstawie nieprawidłowego wykonania testów zawierających mowę sztucznie filtrowaną częstotliwościowo lub skompresowaną. Usprawnianie zaburzonych w tym przypadku funkcji oznacza wykształcenie u pacjenta umiejętności uzupełniania luk w komunikacie słownym, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu, w jakim ta informacja jest osadzona. W pracy z pacjentami wykorzystuje się materiał znany, ale także, w miarę postępów terapii, wprowadza się utrudnienia, np. bodźce dystrakcyjne. W razie pojawienia się trudności można udzielić wskazówki[568].

2. Terapia obuusznej separacji i integracji informacji słuchowej

Deficyt ten dotyczy obniżonym wykonaniem testu rozdzielnousznego słyszenia, które może dotyczyć tylko jednego ucha lub obu uszu i może on dotyczyć wyłącznie separacji lub integracji informacji słuchowej lub obu procesów łącznie. Pacjenci, u których rozpoznano zaburzenia obuusznej separacji i integracji informacji słuchowej, mają trudności z opracowywaniem informacji słuchowej w obecności sygnału konkurencyjnego. W tym przypadku T.J. Bellis proponuje dwa rodzaje oddziaływań terapeutycznych: trening słuchania rozdzielnousznego oraz trening lokalizacji dźwięku.

Pierwszy z nich, a więc trening słuchania rozdzielnousznego, polega na tym, że głośność dźwięku prezentowanego do każdego z dwóch uszu zmienia się w zależności od

[567] A. Skoczylas, H. Lewandowska, A. Pluta, Z.M. Kurkowski, H. Skarżyński, *Ośrodkowe zaburzenia słuchu - wskazówki diagnostyczne i propozycje terapii,* „Nowa Audiofonologia" 2012, nr 1(1), s. 14-16.
[568] Tamże, s. 14-16.

141:7062773637

kierowania uwagi wyłącznie na dźwięk podawany do jednego ucha (separacja) czy do obu uszu (integracja). Trening składa się z dwóch kroków, tzn: określenia wyjściowego współczynnika wyrażającego stosunek głośności bodźca właściwego do bodźca konkurencyjnego oraz dostosowania wartości współczynnika głośności bodźca właściwego do konkurencyjnego, do indywidualnych możliwości pacjenta. Zatem w początkowej fazie właściwy przekaz słuchowy powinien być na tyle dobrze odbierany przez trenującego, by był w efekcie lepiej słyszalny niż przekaz konkurencyjny podawany do przeciwnego ucha w tym samym czasie. Jednocześnie, pacjent podczas zadania koncentruje się szczególnie na przekazie właściwym, by móc później streścić jego treść. W przypadku większych trudności z wysłuchaniem właściwej informacji akustycznej należy wyciszyć przekaz konkurencyjny. Zaleca się, by pacjent słuchał nagrań przez około 20-30 minut dziennie.

Drugim rodzajem oddziaływań w przypadku zaburzonej obuusznej separacji i integracji informacji słuchowej jest trening lokalizacji dźwięku. Ćwiczenia te mogą być prowadzone zarówno na materiale niejęzykowym, jak i językowym, w sposób izolowany, jak i w obecności sygnału zagłuszającego. Najważniejsze jest odpowiednie rozlokowanie głośników w pomieszczeniu, tak by dźwięk mógł docierać do uszu słuchacza z każdej strony, bowiem pacjent proszony jest o wskazanie głośnika, z którego usłyszało dźwięk[569].

3. Trening rozpoznawania wzorców dźwiękowych

W przypadku pacjentów mających trudności w tym zakresie, stwierdza się zaburzenia prozodii mowy (zaburzona percepcja rytmu, akcentu, intonacji, itp.), które mogą być następstwem uszkodzenia prawej półkuli mózgu. Ponadto obniżone mogą być umiejętności sekwencyjne, które pozwalają uporządkować prezentowany materiał we właściwej kolejności. Diagnozując pacjentów bierze się pod uwagę nieprawidłowe wyniki testów różnicowania wzorców częstotliwości oraz czasu trwania dźwięków. W związku z tym zaleca się zastosowanie dwóch rodzajów oddziaływań terapeutycznych: treningu prozodycznego oraz treningu rozpoznawanie wzorców dźwięków.

W ramach treningu prozodycznego pacjenci uczą się rozpoznawać prozodyczne aspekty mowy: rytm, akcent, intonację wypowiedzi. Trening może dotyczyć tylko znanych pacjentowi słów, które na początku należy prezentować w izolacji, a następnie w zdaniu. Najważniejsze jest, by podczas tego treningu przesadnie akcentować czy intonować poszczególne słowa, by tym samym podkreślać zmienność znaczeń tego danego komunikatu. W miarę upływu czasu

[569] Tamże, s. 15.

142:9254067186

należy przechodzić do coraz bardziej naturalnego sposobu mówienia. Gdy zgłaszane trudności dotyczą niemożności uchwycenia najważniejszych informacji zawartych w komunikacie, zalecany jest trening wyodrębniania słów kluczowych z tekstu. Z kolei przeciwdziałanie posługiwania się głosem monotonnym, pozbawionym emocji polega na regularnym czytaniu na głos ze stosowaniem odpowiedniej (np. przerysowanej) intonacji.

Z kolei celem treningu rozpoznawania sekwencji dźwięków jest analiza i naśladowanie wzorców rytmicznych, które mogą być prezentowane w parach. Zadaniem dziecka jest wskazanie czy sekwencje są takie same czy jednak różnią się od siebie. Zmianie w tych ćwiczeniach podlegać może iloczas, częstotliwość, głośność, tempo i rytm. Ćwiczenia można rozpocząć od materiału niewerbalnego, a następnie płynnie przejść do komunikatów werbalnych[570].

4. Trening różnicowania słuchowego i opracowywania informacji czasowej

Trening ten składa się z dwóch rodzajów ćwiczeń, a mianowicie z treningu różnicowania słuchowego oraz treningu różnicowania fonemów. Pierwszy z nich wymaga oceny częstotliwości, głośności, czasu trwania dźwięków. Drugi dotyczy usprawniania różnicowania słuchowego, jak i świadomości fonologicznej. Pacjent odróżnia od siebie opozycyjne fonemy prezentowane najpierw w izolacji, potem w sylabach, a potem w zdaniach. Na końcu zadaniem ćwiczącego jest przyporządkowanie usłyszanego fonemu do odpowiadającej mu litery (znak graficzny). Inną propozycją jest stosowanie specjalnie opracowanego programu (autorstwa Ferre), pt. „Processing Power". Zawiera on ćwiczenia wymagające różnicowania fonemów wraz z jednoczesnym oraz zaangażowania innych umiejętności językowych i komunikacyjnych. Istotne jest, by podczas treningu dziecko otrzymywało informację zwrotną na temat wykonania zadania, tak by trening miał formę adaptacyjną[571].

4.6.2. Narzędzia do treningu słuchowego

Od długiego czasu podczas terapii zaburzeń przetwarzania słuchowego z powodzeniem stosowane są specjalistyczne programy komputerowe, cechujące się odrębną, właściwą tylko sobie metodyką pracy. Do najpopularniejszych oddziaływań terapeutycznych usprawniających umiejętności słuchowe należą m.in.: Metoda Tomatisa, Metoda Warnkego,

[570] Tamże, s. 15-16.
[571] Tamże, s. 16.

143:5810941446

Indywidualna stymulacja Słuchu K. Johannesa, Fast for Word, Articula Training Metod, Terapeutyczne słuchanie czy Interaktywny Metronom.

Rozpoczęcie terapii **Metodą Tomatisa** poprzedza wykonanie testu uwagi i lateralizacji słuchowej oraz wywiadu prowadzonego przez specjalistę. Dodatkowo zaleca się również wykonanie testów uzupełniających, np. testów lateralizacji funkcjonalnej oraz testów psychologicznych). Niezbędne do korzystania z terapii Metodą Tomatisa jest odpowiednie wyposażenie gabinetu, tj. posiadanie tzw. elektronicznego ucha, oprogramowania, dedykowanych słuchawek, urządzenia przenośnego- SOLISTEN®. Zasadniczo terapia składa się z sesji, podczas których pacjent słucha odpowiednio przetworzonych dźwięków (przetworzonych chorałów gregoriańskich i muzyki Mozarta). Dodatkowo muzyka ta jest poddawana odpowiedniej obróbce, filtrowaniu i mechanizmowi tzw. „bramkowania". Stopniowo w słuchanie angażowane jest coraz bardziej prawe ucho. Terapia składa się z dwóch części: biernej, pasywnej i aktywnej. Podczas pierwszego etapu pacjent jedynie słucha przygotowanych nagrań, podczas których może skupić się na dowolnie wybranej aktywności lub po prostu odpoczywać. W czasie fazy aktywnej uczestnik zajęć jest w odpowiedni, dobrany do jego indywidualnych możliwości sposób stymulowany materiałem językowym. Zaleca się odbycie 8-10 sesji terapeutycznych w cyklu, każda po dwie godziny. Poszczególne cykle winny być oddzielone od siebie kilkutygodniowymi przerwami, jednak sama długość i liczba cykli jest sprawą indywidualną i zależy od zaburzeń, deficytów pacjenta. Niezależnie jednak od wszystkiego, trening ten jest bardzo intensywny[572].

Podczas diagnozy prowadzonej pod kątem zastosowania terapii **Metodą Warnkego,** oceniane jest 14 różnych funkcji. Wyniki badań, w postaci rang procentowych odnoszone są do norm wystandaryzowanych dla osób od 5 do 12 r. ż. Większość zadań, które wykonuje uczestnik terapii przypomina proste gry komputerowe, podczas których, jeśli dziecko dobrze sobie radzi, poziom trudności jest stopniowo podwyższany (trening adaptacyjny). Ćwiczenia z zakresu funkcji podstawowych dotyczą automatyzacji przetwarzania spostrzeżeń w obszarze słuchu, wzroku i zdolności motorycznych. Podczas diagnozy i treningów słuchowych wykonuje się ćwiczenia takie jak:

- Próg kolejności (wzrokowej i słuchowej)- wytwarzane są dwa tony lub błyski światła. Osoba ćwicząca jest proszona o identyfikację, po której stronie słyszała/widziała pierwszy z nich;
- Słyszenie kierunkowe- pacjent rozpoznaje lokalizację kliknięcia;

[572] Z.M. Kurkowski, *Usprawnianie percepcji słuchowej,* [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. nauk. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015, s. 122-124.

144:1042107974

- Rozpoznawanie wzorców- program generuje trzy tony, z których jeden jest inny i musi zostać rozpoznany. W odpowiedzi na sukces, czas trwania tonów oraz interwały między nimi zostają skrócone;
- Różnicowanie tonów- generowane są dwa dźwięki o zbliżonej wysokości tonu. Osoba ćwicząca musi rozpoznać różnicę oraz kolejność ich pojawiania się;
- Koordynacja wzrokowo-motoryczna (synchroniczne wystukiwanie rytmu)- użytkownik musi naciskać klawisze zgodnie z dźwiękami słyszanymi w słuchawkach jako klik. Jeśli trenujący robi to w synchronii z urządzeniem, szybkość zwiększa się
- Decyzyjny czas reakcji- to jest połączenie różnicowania tonów i reakcji, zatem użytkownik musi zidentyfikować różnicę dwóch podanych tonów, rozpoznać, z której strony się pojawiły i wskazywać je tak szybko jak to tylko możliwe[573];

Ponadto, w celu usprawnienia funkcji ciała modzelowatego, którego prawidłowe funkcjonowanie jest niezbędne do koordynacji obu półkul mózgowych, opracowano tak zwany „Trening lateralny". W trakcie tego treningu dziecko słyszy z jednej strony słuchawek głos wzorcowy (np. z płyty CD) oraz synchronicznie słyszy swój własny głos po drugiej stronie. Na początku dziecko słyszy przez słuchawki, podłączone do specjalnego urządzenia, piosenki lub testy z odtwarzacza CD, które dzięki specjalnej technice urządzenia dziecko słyszy raz w prawym, a raz w lewym uchu („stereofonia sztucznej głowy"). Zatem podczas ćwiczenia głos dziecka również wędruje przez cały czas w słuchawkach- w kierunku odwrotnym do kierunku wędrowania modelowego głosu. Oznacza to, że jeżeli głos modelowy dziecko słyszy w prawym uchu, to swój własny głos będzie słyszało w tym momencie w lewym uchu; w momencie przechodzenia modelowego głosu na lewo, jego własny głos będzie wędrował w prawą stronę. Tym samym percepcja dziecka musi stale być świadoma kierunku, z którego dobiega jego głos. Regularny trening lateralny przyczynia się do lepszej synchronizacji obu półkul przez aktywowanie istniejących, ale nieaktywnych włókien nerwowych. Kolejnym krokiem podczas treningu Metodą Warnkego jest rozwój i automatyzacja „Wzrokowego języka". Ćwiczenia z zakresu tzw. „literowania wzrokowego" pomagają dziecku znaleźć sposób na zapamiętanie tych słów, których wymowa różni się od ich wzrokowego odpowiednika[574].

---

[573] F. Warnke,l *Metoda Warnkego. Dysleksja STOP- słuch, wzrok ruch. Skuteczna pomoc w problemach automatyzacji funkcji*, Wrocław 2014, s. 92-95.
[574] Tamże, s. 96-100, 106-110.

145:4526862125

W terapii i diagnozie funkcji słuchowych i wzrokowych w ośrodku używa się urządzenia Brain Audiometr, do samodzielnej terapii w domu służy urządzenie BrainBoy Uniwersal, zaś do treningu lateralnego wykorzystuje się urządzenie AlphaTrainer[575].

Trening metodą Warnkego kształtuje m.in. umiejętności: słyszenia kierunkowego, odróżniania wysokości oraz długości dźwięków (tonów), rozpoznawania wzorców (podawanych drogą wzrokową, słuchową), prawidłowego, szybkiego reagowania na bodźce. Postępowanie terapeutyczne winno zatem obejmować trening funkcji podstawowych jak np. trening czasowy, ćwiczenia rozumienia mowy w hałasie, ćwiczenia krótkotrwałej pamięci i uwagi słuchowej.

Kolejną metodą terapii zaburzeń wyższych funkcji słuchowych jest **Indywidualna Stymulacja Słuchu K. Johannesa (IAS).** Choć diagnoza w przypadku tej metody opiera się na wynikach audiometrii tonalnej, to podczas procesu diagnozowania wykonuje się także testy mowy utrudnionej, w tym rozdzielnousznego słyszenia. Na tej podstawie dla każdego pacjenta indywidualnie są dobierane nagrania odpowiednio filtrowanej muzyki instrumentalnej. Każda z części jest nagrywana na płytę CD, dzięki czemu dziecko może słuchać ścieżek dźwiękowych w domu przez ok. 10 minut dziennie. Terapia IAS trwa przez około6 do 10 miesięcy, w zależności od indywidualnych potrzeb pacjenta. Efekty terapeutyczne są monitowane co 4-8 tygodni (w zależności od wieku dziecka), kiedy to terapeuta wręcza kolejną płytę z programem terapii[576].

Metoda opracowana wg koncepcji Ernsta Pöppela dotyczącej percepcji czasu, a rozwinięta przez zespoły naukowe pod kierownictwem Pauli Tallal oraz Michaela Merzenicha to **Metoda Fas For Word.** Podczas początkowych etapów terapii pacjent słyszy dźwięki wydłużone oraz nagrane w zwolnionym tempie. W miarę trwania ćwiczeń oraz kolejnych postępów iloczas jest krótszy, czyli tempo szybsze, a dźwięki krótsze. Cykl terapeutyczny trwa od 4 do 16 tygodni, podczas których pacjent ćwiczy codziennie przez pięć dni w tygodniu od 30 do 100 minut. Trening ten ma charakter adaptacyjny, a zatem trudność zadań wzrasta proporcjonalnie do uzyskiwanych efektów, a te kontroluje zarówno terapeuta, jak i rodzice. Dzieje się to za sprawą podłączonego do sieci Internet komputera domowego dziecka, który sam generuje raporty na temat toku pracy, postępów, przebiegu i czasu trwania ćwiczeń oraz obszarów, które wymagają jeszcze usprawnienia. Fast For Word umożliwia ćwiczenie w zakresie identyfikacji sygnałów dźwiękowych i ich kolejności,

---

[575] www.metodawarnkego.pl, stan na dzień: 16.06.2018 r.

[576] Z.M. Kurkowski, Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej, Lublin 2013, s. 43; por. www.johansen-ias.pl, stan na dzień: 16.06.2018 r.

146:2465260273

sekwencjonowania, świadomości fonologicznej, integracji funkcji wzrokowych i słuchowych oraz pamięci słuchowej[577].

Połączenie treningu słuchowego oraz ćwiczeń z zakresu integracji sensorycznej prezentuje **Articula Training Metod.** Metoda ta zakłada, iż zdolności sensoryczne, takie jak słyszenie, widzenie, odbiór i przetwarzanie informacji oraz mowa tworzą całość. W związku z tym ćwiczenia mają charakter wielozmysłowy, polimodalny. Proces terapeutyczny zorganizowany jest w postaci bardzo intensywnych, 10-12 dniowych turnusach, w których uczestniczą także rodzice dziecka. Ideą tej metody pracy jest stworzenie tzw. programu domowego, który „prowadzą" rodzice dzięki przyswojonej podczas turnusu metodyce pracy. Podczas sesji terapeutycznych pacjent słucha muzyki oraz dedykowanych do pracy Articula Training Metod przefiltrowanych elektronicznie dźwięków, indywidualnie dopasowanych do dziecka. Podczas słuchania uczestnik terapii widzi na ekranie komputera kształty i kolory zsynchronizowane z muzyką. Articula Training Metod znajduje zastosowanie w terapii słuchowej dzieci od wieku trzech lat aż do okresu adolescencji. Trening należy powtarzać w sesjach, co 6-9 miesięcy. Ćwiczenia proponowane przez autorów metody dotyczą stymulacji kierunkowości słyszenia, identyfikacji i różnicowania sygnałów akustycznych, ale także ich odbioru, rozumienia oraz integracji sensorycznej[578].

Następna strategia terapeutyczna wyrasta na gruncie wyników badań i obserwacji A. Tomatisa, G. Berarda i I. Steinbacha. W pierwszej części **Aktywnego Słuchania**, bo o nim mowa, do uszu pacjenta podaje się elektronicznie przetworzony, wysokoczęstotliwościowy dźwięk, tak by zwiększyć wrażliwość słuchu. Na drugim etapie pracy, częstotliwości dobiera się specyficznie, indywidualnie, by zoptymalizować stosunek fal mózgowych- alfa i beta. Nad prawidłowym przebiegiem toku terapii realizowanej w domu czuwa terapeuta. Trening jest dedykowany dla pacjentów cierpiących na zaburzenia integracji sensorycznej, z autyzmem oraz dla osób z trudnościami w uczeniu się. Celem podejmowanych ćwiczeń jest stymulowanie funkcji ruchowych, emocjonalnych i społecznych[579].

Wśród dostępnych nowoczesnych metod terapii zaburzeń przetwarzania informacji słuchowej jest i taka, która bazuje na działaniu klasycznego muzycznego metronomu. Koncepcja **Interaktywnego Metronomu** została przedstawiona przez Paula Tallal'a oraz

---

[577] P. Tallal, Fas ForWord®: the birth of the neurocognitive training revolution., „Progress in Brain Research" 2013, 207, s. 175-207; www.sci-learnglobal.com/the-fast-forword-program, stan na dzień: 16.06.2018 r.
[578] A. Skoczylas, K. Cieśla, Z.M. Kurkowski, N. Czajka, H. Skarżyński, *Diagnoza i terapia osób z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w Polsce,* „Nowa Audiofonologia" 1(3), 2012, s. 53; www.articula.org, stan na dzień: 16.06.2018 r.
[579] Tamże, s. 54; www.terapeutycznesluchanie.pl, stan na dzień: 16.06.2018 r.

147:6666902170

w pracach zespołu Petera H. Wolfa. Terapia ta ma postać kilkugodzinnego programu, którego czas trwania to trzy sesje w ciągu tygodnia. Liczba sesji oraz ich długość jest dostosowywana do indywidualnych możliwości i potrzeb pacjenta. Zadaniem uczestnika zajęć jest zsynchronizowanie ruchów rąk i nóg z rytmem wybrzmiewanym w słuchawkach. Stosuje się również dodatkową stymulację sensoryczną poprzez nakładanie specjalnych rękawic i używanie mat sensorycznych. Prowadzenie terapii jest możliwe tylko dzięki użyciu specjalistycznego sprzętu audio-video z licencją producenta, dzięki któremu można sprawdzać jakość oraz precyzję wykonania ćwiczeń. Podczas terapii rozwijane są takie umiejętności jak: planowanie motoryczne, czasowa i przestrzenna analiza struktur rytmicznych oraz zapamiętywanie sekwencji[580].

W Polsce istnieje wiele form terapii zaburzeń przetwarzania słuchowego, ale mimo to nie wypracowano jednej, kompleksowej odpowiadającej na wszystkie potrzeby pacjentów. Dlatego też nadal bardzo ważne i niezwykle użyteczne terapeutycznie są klasyczne, **pedagogiczne lub logopedyczne treningi słuchowe**. Są one prowadzone wg kolejnych etapów rozwoju funkcji słuchowych, czyli obejmują ćwiczenia: recepcji dźwięku, lokalizacji dźwięku, rozróżnienia i rozpoznawania dźwięku, pamięci słownej i kontroli słuchowej. Treningi te kształtują słuch fonemowy, fonetyczny i prozodyczny, umiejętności analizy i syntezy sylabowej czy głoskowej, poprawiają rozumienie mowy (również zniekształconej oraz w hałasie), rozwijają również pamięć słuchową (poszerzanie zasobu słownika i poprawę jakości komunikacji) oraz poprawiają kontrolę słuchową własnej mowy. Na bieżąco mogą być dostosowywane i korygowane wedle możliwości i predyspozycji pacjenta. Podczas treningu można posłużyć się sprzętem i metodyką pracy z zakresu treningów komputerowych stosując dedykowany sprzęt, np. z Metody Warnkego. Wówczas sesja terapeutyczna przebiega z zastosowaniem innych pomocy dydaktycznych i materiałów aniżeli te dedykowane metodzie. Jednocześnie należy podkreślić, co często spotyka się w literaturze przedmiotu, że żadne z treningów słuchowych nie zawierają komponentu pracy psychoterapeutycznej, co rozmija się z potrzebą uwzględniania stanu emocjonalnego w terapii pacjentów[581].

---

[580] Tamże, s. 54; www.interactivemetronome.com, stan na dzień: 16.06.2018r.
[581] Tamże, s. 55.

148:1143019606

4.6.3. Przekształcanie środowiska szkolnego

Kolejna strategia pracy z osobami z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, którą można stosować dzięki poprawie parametrów akustycznych klas szkolnych i polepszeniu jakości głosu nauczyciela. Akustyka wnętrz opisuje sposób, w jaki dźwięk rozchodzi się w pomieszczeniu. Jej główne aspekty to przenoszenie dźwięku, jego pochłanianie, odbijanie i rozpraszanie. Dobra akustyka sali lekcyjnej przynosi wiele korzyści dla procesu dydaktyczno-wychowawczego w wielu płaszczyznach:

- powoduje większe zaangażowanie uczniów dzięki lepszej komunikacji,
- pozwala na łatwiejsze radzenie sobie nauczycieli z wychowankami,
- wywołuje zmianę zachowania uczniów,
- stwarza lepsza zrozumiałość mowy, co pozwala na efektywne nauczanie,
- zmniejsza wysiłek głosowy[582].

W mowie ludzkiej niskotonowe samogłoski są głośniejsze niż wysokotonowe spółgłoski odpowiedzialne za jej zrozumiałość. Dodatkowe wzmocnienie samogłosek będzie skutkowało zagłuszaniem spółgłosek i pogarszaniem zrozumiałości mowy. Dlatego tez należy stosować na suficie materiały dźwiękochłonne sztucznie działające również w niskich częstotliwościach. W długich salach lekcyjnych gdzie odległość między nauczycielem a ostatnim uczniem przekracza 8 metrów należy pokryć sufit materiałem odbijającym dźwięki o częstotliwościach charakterystycznych dla spółgłosek i pochłaniającym dźwięki o niskich częstotliwościach. Zrozumiałość mowy, zwłaszcza w tylnych rzędach ławek, jest zaburzona przez wysoki poziom tła akustycznego (hałas zewnętrzny i ten generowany przez uczniów) i pogłos pomieszczenia. Pokrycie tylnej ściany sali lekcyjnej pozwala na uniknięcie poziomych odbić dźwięku, powodujących „trzepoczące" echo i potęgujących pogłos. Analizując rodzaj wykończenia powierzchni, można wskazać na zmiany w akustyce pomieszczeń:

- twarde wykończenie powierzchni pomieszczenia zwiększa pogłos i ogólny hałas, co znacznie obniża zrozumiałość mowy,
- twarde wykończenie podłóg powoduje, że odgłosy kroków czy przesuwania krzeseł stają się intensywniejsze, a przez to bardziej uciążliwe,
- głośne wnętrze prowokuje do podnoszenia głosu przez użytkowników, co z kolei jeszcze zwiększa hałas,

[582] M. Kisiel, *Emisja i higiena głosu w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*, Dąbrowa Górnicza 2012, s. 113-118.

149:7383901104

- równolegle, twardo wykończone ściany generują efekt „trzepoczącego” echa,
- wysoki poziom tła akustycznego zmusza nauczycieli do podnoszenia głosu, co prowadzi do częstych chorób[583].

W strategii bazującej na przekształcaniu środowiska szkolnego użyteczne jest również zastosowanie systemów wspomagających słyszenie (systemów FM). Systemy FM poprawiają bowiem zrozumiałość mowy w obecności hałasu zagłuszającego. Dzięki nim, wraz ze wzrostem poziomu hałasu zagłuszającego wzrasta dyskryminacja. Dzięki zastosowaniu cyfrowego przetwarzania sygnału, systemy wspomagające słyszenie umożliwiają bardzo dobrą analizę hałasu zagłuszającego i dobranie odpowiedniego wzmocnienia w odbiorniku[584]. Najczęściej zaleca się modyfikację wzmocnienia pola dźwiękowego systemu FM, które gwarantuje równomierne rozłożenie wzmocnienia w całej klasie, bez względu na miejsce przebywania nauczyciela lub uczniów. System wspomagający słyszenie zbudowany jest z mikrofonu i nadajnika noszonego przez nauczyciela wzmacniającego jego głos, co poprawia jakość dźwięku względem otoczenia. Nadajnik FM konwertuje sygnał mowy płynący z mikrofonu i przesyła go przy użyciu fal radiowych (bądź cyfrowo) do odbiornika noszonego przez słuchacza. W konsekwencji sygnał akustyczny dociera bezpośrednio do uszu słuchacza[585]. Według ostatnich doniesień, użycie systemów wspomagających słyszenie, które posługują się cyfrowym przetwarzaniem dźwięków umożliwi wielu osobom jeszcze lepszą komunikację niż czyniły to systemy analogowe. Cyfrowe przetwarzanie sygnału umożliwia bowiem lepszą analizę hałasu zagłuszającego, dobranie odpowiedniego wzmocnienia w odbiorniku i zapewnia sygnał audio o szerszym paśmie[586].

Stosowanie systemu FM, poprzez bezpośredni przekaz informacji do uszu słuchacza, a tym samym pominięcie dystraktorów, czyli pogłosu i hałasu otoczenia, wpływa korzystnie na zrozumiałość mowy. Ma to szczególne znaczenie dla dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, które do swobodnego posługiwania się informacją podawaną drogą słuchową potrzebują dodatkowych 15 dB SNR (stosunku sygnału do szumu), by osiągnąć większy stopień dyskryminacji mowy, w stosunku do osób bez stwierdzonych

---

[583] Tamże, s. 113-118.
[584] E. Schafer, L. Thibodeau, *Speech recognition in noise in children with cochlear implants while listening in bilateral, bimodal, and FM-system arrangements*, „ American Journal of Audiology” 2006, 15(2), s. 114-126.
[585] K.N. Johnston, A.B. John, N.V. Kreisman, J.W. III Hall, C.C. Crandell, *Multiple benefits of personal FM system use by Children with auditory processing disorder (APD)*, „International Journal of Audiology” 2009, 48(6), s. 371-383.
[586] E. Schafer, L. Thibodeau, *Speech recognition in noise in children with cochlear implants while listening in bilateral, bimodal, and FM-system arrangements*, „ American Journal of Audiology” 2006, 15(2), s. 114-126.

150:7112782664

deficytów w obrębie przetwarzania słuchowego[587]. W jednym z badań zanotowano, że poprawa zrozumienia mowy nastąpiła już po około pięciu miesiącach używania systemu FM. Najkorzystniejsze wyniki uzyskiwano wówczas, gdy nauczyciel znajdował się z przodu sali, gdy mówił do uczniów, a następnie odwracał się oraz gdy inni uczniowie hałasowali. W dwóch ostatnich przypadkach u dzieci z APD osiągnięto znaczącą przewagę poprawy jakości słuchania aniżeli w grupie kontrolnej. Co więcej, po upływie pięciu miesięcy ankietowani rodzice określali swoje dzieci, jako mniej lękliwe, zaniepokojone, mające w sobie mniej cech depresyjnych, nie bojące się nawiązywania nowych znajomości i podejmowania konwersacji[588]. Stosowanie systemu FM miało więc wpływ na kształtowanie się u dzieci kompetencji społecznych i lepsze funkcjonowanie w tym obszarze.

Inne, trwające sześć tygodni badanie przeprowadzono w grupie uczniów w wieku 6-11 lat w Wielkiej Brytanii. Badanie to wykazało istotną poprawę w zakresie umiejętności czytania wśród uczniów ze zdiagnozowanymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, przy użyciu systemów FM (w tym przypadku systemu EduLink). Wśród dwudziestu trzech uczniów znaczącej poprawie uległy oceny przyznawane przez nauczycieli., zaś 92% badanych pozytywnie oceniło użytkowanie systemów FM w kontekście poprawy umiejętności szkolnych[589]. Z kolei „The Improving Classroom Acustics" (ICA) to projekt zrealizowany w Stanach Zjednoczonych w trzydziestu trzech klasach, w którym udział wzięło 2054 uczniów W sześćdziesięciu czterech salach lekcyjnych zastosowano wzmocnienie otwartego pola, natomiast pozostałe trzydzieści pomieszczeń nie uzyskało takiego wzmocnienia i stanowiło grupę kontrolną. Analiza obserwacji 1750 uczniów wykazała znaczną poprawę ich zachowania podczas zajęć lekcyjnych, wzrost umiejętności słuchania i uczenia się, a postępy w nauce w stosunku do rówieśników z grupy kontrolnej były znacznie szybsze[590]. Podobne wyniki uzyskała Yip badając 22 dzieci w wieku 7 i 11 lat. Wpływ używania osobistych urządzeń FM mierzono na podstawie danych ilościowych i jakościowych w trzech punktach pomiarowych- przed przystąpieniem do badania, na końcu badania, czyli po ośmiu tygodniach stosowania przez dzieci z APD systemów FM oraz po ośmiu tygodniach od zakończenia badań. Wykazano, że używanie systemów FM może być skuteczną strategią kompensacyjną przeznaczoną dla dzieci w wielu szkolnym, które

[587] cyt. za: J. Weihing, *FM systems as a treatment for CAPD*, „Hearing Journal" 2005, 58(10), s. 74.
[588] D.L. Beck, T.J. Bellis, *(Central) auditory processing disorders: Overview and amplification issues*, „Hearing Journal" 2007, 60(5), s. 46-47.
[589] S.C. Purdy, J.L. Smart, M. Baily, M. Sharma, *Do children with Reading delay benefit from the use of personal FM systems In the classroom?,* „International Journal of Audiology" 2009, 46(12), s. 843-852.
[590] cyt. za: G.G. Rosenberg, P. Blake-Rahter, J. Hearner, L. Allen, B.M. Redmond, J. Philips, K. Stigers, *Improving Classroom Acoustics Amplification Study*, „ International Journal of Audiology" 1999, 7, s. 8-28.

151:7792701770

wykazują trudności w separacji informacji słuchowej. Ponadto nauczyciele odnotowali pozytywne zmiany w zachowaniach uczniów[591]. U pacjentów używających systemów FM obserwowano także poprawę w zakresie koncentracji uwagi, wyników w nauce, zachowania oraz odnotowano wzrost poczucia własnej wartości. Najlepsze efekty uzyskiwano przy bilateralnym aparatowaniu i stosowaniu otwartej wkładki, co zmniejszało echo pogłosu, zapobiegało efektowi okluzji oraz zbędnego „podbijania" niskich częstotliwości[592]. Co niezwykle istotne, badania dowiodły także poprawę samopoczucia oraz stanu emocjonalnego uczniów[593].

Korzystnym podczas pracy w szkole, na lekcji z uczniem z zaburzeniami przetwarzania słuchowego byłoby, aby podczas mówienia utrzymywać z dzieckiem kontakt wzrokowy. Wskazane jest również wcześniejsze informowanie i przygotowywanie dziecka do tego, iż za chwilę będzie przekazana istotna, ważna informacja (można do tego celu użyć takich słów jak: „uwaga", „to jest ważne", „słuchajcie uważnie"). Jeśli dziecku trudno jest jednocześnie słuchać i robić notatki, rozwiązaniem jest wcześniejsze przygotowanie kopii notatek nauczyciela czy kolegów. Ważne jest zapewnienie właściwego miejsca w klasie, najlepiej w odległości 2-3 metrów od nauczyciela, w oddaleniu od potencjalnych źródeł hałasu (okna, wentylacji). Należy mówić do dziecka nie za szybko, wykorzystując zmiany natężenia głosu w celu utrzymania uwagi słuchaczy. Ważne informacje należy podkreślać za pomocą intonacji i akcentu, słowa szczególnie ważne można powtórzyć. Dobrze jest powtarzać ważniejsze treści, które dziecko powinno zapamiętać. Przed przekazaniem nowego, trudnego zagadnienia należy dziecko ogólnie wprowadzić w temat, przedstawić cel działania. Słowa kluczowe omawianego zagadnienia można przedstawić w formie punktów na tablicy. Należy stosować znane dziecku słowa i niezbyt skomplikowaną formę zdań. Ważne jest, by dziecko miało świadomość, ze w każdej chwili może poprosić o wyjaśnienie kwestii, których nie rozumie. Nawiązanie właściwych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, budowanie w uczniu poczucia własnej wartości i uświadamianie mu jego możliwości to czynniki, które pozwolą mu znaleźć siły i motywację do przezwyciężania własnych ograniczeń i nadążania za rówieśnikami. Ze względu na to, iż dzieci/młodzież z APD mogą relatywnie szybciej odczuwać zmęczenie, gdyż już samo słuchanie (w przypadku zaburzonych wyższych funkcji słuchowych) wymaga od niej zwiększonej koncentracji i wysiłku umysłowego, nie należy

[591] F. PY Yip, *Personal FM Systems in Children with a Spatial Processing Deficit,* University of Canterbury 2011.
[592] cyt. za: R. Keith, S. Purdy, *Assistive and Therapeutic Effect of Amplification for Auditory Processing Disorder*, „ Seminars in Hearing" 2014, 35(1), s. 27-38.
[593] E. Schafer, L. Thibodeau, *Speech recognition in noise in children with cochlear implants while listening in bilateral, bimodal, and FM-system arrangements*, „ American Journal of Audiology" 2006, 15(2), s. 114-126.

152:8731297902

kumulować trudnych zadań oraz dostosowywać czas ich podania do największej efektywności dziecka. Istotnym czynnikiem pracy z uczniem będzie zapewnienie właściwych warunków akustycznych w klasach. Zmniejszenie pogłosu pomieszczenia oraz wyeliminowanie lub chociaż zminimalizowanie źródeł hałasu w klasie, co ma ogromny wpływ na komfort słuchania i przyswajania wiedzy kanałem słuchowym.[594]

4.6.4. Strategie kompensacyjne

Przyswajanie przez pacjentów odpowiednich strategii kompensujących[595], nacelowanych na rozumienie sygnału mowy przy wtórze dźwięków zakłócających wzmacnia u dziecka procesy motywacyjne, poznawcze (uwaga, pamięć) oraz kompetencję językową. Metody te umożliwiają również skupienie uwagi pacjenta na samym procesie przetwarzania informacji słuchowej nie angażując w to innych zasobów poznawczych. Oznacza to brak zbędnego wydatkowania energii, którą można wówczas poświęcić na właściwe i pełne uczestniczenie w życiu społecznym dzięki aktywnemu słuchaniu[596].

Aktywne słuchanie bowiem jest jedną ze strategii kompensacyjnych, która na pierwszym etapie pracy zaleca trening atrybucyjny. Dzięki niemu dziecko ma poczucie sprawstwa i przejęcia kontroli nad swoimi porażkami towarzyszącymi mu podczas odbioru informacji na drodze dźwiękowej. Zaleca się w tym przypadku „słuchanie całym ciałem", czyli przyjmowanie odpowiedniej pozycji ciała, zwracania głowy w stronę źródła dźwięku/mowy i utrzymywanie kontaktu wzrokowego z mówiącym oraz wystrzeganie się wszelkich działań mogących rozpraszać uwagę słuchającego. Dziecko musi ponadto nauczyć się lokalizować dystraktory, czynniki uniemożliwiające mu w należyty sposób przetwarzać informację słuchową, po to by móc je szybko i efektywnie eliminować[597].

Innem sposobem na radzenie sobie z APD jest stosowanie **strategii metaloznawczych,** które są zorientowane na umiejętność samokontroli własnego zachowania i wymagają przyjęcia nastawienia na zdobycie wyznaczonego celu, planowania działań i jego konsekwentnej realizacji. Pomocne jest w tym wypadku ćwiczenie z dzieckiem potencjalnych sytuacji w których mogłaby się znaleźć (ćwiczenia „na sucho"). Jednakże, by dziecko mogło

---

[594] Z.M. Kurkowski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego*, [w:] *Surdologopedia. Teoria i praktyka,* red. nauk. Ewa Muzyka-Furtak, s. 62-63.

[595] „**Kompensacja** dotyczy wyrównywania braków utrudniających właściwy rozwój jednostki (kompensacji mogą podlegać: sytuacja materialna, stany psychiczne, środowisko fizyczne)" ; (cyt. za: E. Syrek, *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w regionie górnośląskim. Studium pedagogiczno-społeczne,* Katowice 1997, s. 36).

[596] A. Skoczylas, M. Lewandowska, A. Pluta, Z.M. Kurkowski, H. Skarżyński, *Ośrodkowe zaburzenia słuchu-wskazówki diagnostyczne i propozycje terapii,,* „Nowa Audiofonologia" 1(1), 2012, s. 17.

[597] Tamże, s. 17.

153:8571504380

stosować strategie metaloznawcze powinno zrozumieć naturę i istotę problemu, potrafić określić przyczyny swoich trudności, generować możliwe rozwiązania swoich kłopotów, wybierać i wcielać w życie najtrafniejsze z rozwiązań oraz stosować wzmocnienia pozytywne. Strategie metaloznawcze dbają również o poznanie i realizowanie skutecznych form uczenia się, czy technik metapamięciowych, np. poprzez stosowanie mapy myśl, przeformułowania informacji na dostępną dla dziecka formę[598].

Strategie lingwistyczne i metalingwistyce, jako kolejny sposób radzenia sobie z zaburzeniami przetwarzania informacji słuchowej dotyczą treningu reguł językowych, nauki dzielenia informacji akustycznej na mniejsze części, tak by jej zrozumienie było lepsze oraz korzystanie z informacji kontekstowych[599].

[598] Tamże, s. 17.
[599] Tamże, s. 17.

154:8070204092

ROZDZIAŁ V
METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Każda z dziedzin naukowych utworzyła, wyznaczyła pewne zasady i normy, które pozwalają na przeprowadzenie prawidłowych badań naukowych. Jeśli proces badawczy będzie zgodny z metodologią badań danej dziedziny naukowej, można zyskać szansę na poznanie rzeczywistości nas otaczającej, a nawet na wprowadzenie nowych rozwiązań do istniejącej już teorii. Znajomość metodologii badań jest zatem niezbędna, by prawidłowo uzasadniać formułowane twierdzenia, poznać zagadnienia praw naukowych, pojęć i hipotez oraz zasad budowy teorii i modeli[600]. Schemat poznania naukowego obejmuje swym zakresem wszystkie czynności od powzięcia i operacjonalizacji w obrębie problematyki badawczej aż do opracowania, konstruowania kompletu wyników badań naukowych wraz z płynącymi z tychże wnioskami i analizami[601].

Postępowanie diagnostyczne ma dostarczać podstaw do ulepszania warunków rozwoju lub projektowania działań naprawczych. W związku z tym winno dotyczyć nie tylko diagnozy „negatywnej", ale też wyróżniać cechy pozytywne, mocne strony. Szczególnym rodzajem diagnozy, jest ta, o której mówiła H. Radlińska. Diagnoza środowiska społecznego, inaczej diagnoza społeczna, jest ukierunkowana na diagnozę środowiska, na program pracy z daną osobą, ukierunkowana na pomoc jednostce i rodzinie. Dzięki holistycznemu ujmowaniu pracy z wychowankiem diagnoza taka stanowi także fundament programowania planowania społecznego, zmierzającego do zmiany społecznej. Z kolei koncepcja diagnozy genetycznej w szczególności przykłada wagę do wyjaśnienia przyczyn powstawania zjawisk i ich uwarunkowań. Radlińska skupiała się zatem na odnalezieniu skutków zjawisk wpływających na środowisko wychowawcze, społeczne, kulturalne i opiekuńcze[602].

To stanowisko jest dla mnie znaczące, szczególnie w kontekście badania aspiracji życiowych młodzieży, bo jak podkreśla J. Gnitecki, czy S. Kawula „zasadniczy sens rozpoznania pedagogicznego (…) powinien służyć projektowaniu pomocy, jej form względem osób lub grup ludzkich (…). Aby terapia, kompensacja, profilaktyka czy też pomoc lub ratownictwo było racjonalne i skuteczne, niezbędna jest poprawnie przeprowadzona

[600] Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław-Warszawa - Kraków - Gdańsk 1973, s. 9
[601] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych,* Kraków 2009, s. 179.
[602] cyt. za: S. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania,* Warszawa 2006, s. 21-22.

155:1025785369

diagnoza”[603]. Wówczas jest to przyczynkiem do właściwego projektowania implikacji dla praktyki.

5.1. Przedmiot, cel badań i problemy badawcze

Zasadniczym warunkiem przeprowadzenia badań naukowych jest określenie przedmiotu oraz celu badań. Przedmiot badań to „pewne zjawisko mieszczące się w problematyce teorii i praktyki danej subdyscypliny pedagogicznej i wyodrębnione w celach badawczych”[604]. Są nim zatem obiekty i zjawiska, o jakich w odpowiedzi na postawione pytania, chcemy formułować twierdzenia. Jednakże to badacz powinien zastanowić się, czemu konkretnie chciałby poświęcić swoje rozważania, jakie zjawiska nie zostały jeszcze dokładnie rozpoznane i opisane[605]. Tematyka podjętych badań, a więc także ich **przedmiot** dotyczył **aspiracji życiowych młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego oraz ich uwarunkowań środowiskowych i możliwości wsparcia społecznego.**

Kolejnym etapem dociekań naukowych jest ustalenie celów badań, których zadaniem jest rozwijanie, rozszerzanie i pogłębianie wiedzy o tej dziedzinie zjawisk, przedmiotów i procesów, jakie znajdują się w polu zainteresowania danej nauki[606]. Celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, pewnej, o jak największej zawartości informacji, bowiem tylko takie poznanie prowadzi do wyższych form funkcjonowania wiedzy, a są nią prawa nauki i prawidłowości[607]. Cel badań stanowi zatem „rodzaj zamierzonego efektu, do którego ma doprowadzić działalność badawcza” [608]. W metodologii badań wyróżnia się następujące rodzaje celów[609]:

1) **Cel poznawczy** (wyjaśniający) będący związany głowienie z opisem, wyjaśnieniem oraz przewidywaniem zjawisk pedagogicznych, mający za zadanie ukazać, a także umożliwić **poznanie aspiracji życiowych młodzieży z APD w aspekcie ich uwarunkowań w środowisku życia i kontekstach wsparcia społecznego;**

---

[603] cyt. za: S. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania,* Warszawa 2006, s. 24.
[604] J. Gnitecki, *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych,* Poznań 2004, s. 14.
[605] S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 30.
[606] S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa, 1970, s. 19.
[607] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa, 2001, s. 8.
[608] J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empiryczne*, Zielona Góra 1993, s. 127.
[609] J. Gnitecki, *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2004, s. 14.

156:8727460852

2) **Cel praktyczny** (cel eksploracyjny) związany był z realizacją praktycznych zadań, stanowiących **projekt modelowego sposobu postępowania w pracy terapeutycznej i opiekuńczo-wychowawczej z dzieckiem z zaburzeniami przetwarzania słuchowego dla rodziców i nauczycieli,** co będzie miało realne przełożenie na kształtowanie się aspiracji życiowych młodzieży z APD oraz udzielanie im wsparcia społecznego.

Zgodnie z założonymi celami badań skonstruowano główny problem badawczy, którym jest pytanie o naturę zjawiska, istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to inaczej mówiąc uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości[610]. Zatem „są to pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych"[611].

Główny problem badawczy przybrał postać następującego pytania:

1. **Jakie są aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego (APD) i ich uwarunkowania środowiskowe analizowane w kontekstach wsparcia społecznego?**

Problemy szczegółowe przybrały zaś postać pytań dopełnienia:

1. **Jakie są aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?**

a) *Jakie są aspiracje młodzieży z APD dotyczące wartości?*
b) *Jakie są aspiracje rodzinne młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?*
c) *Jakie są aspiracje młodzieży z APD dotyczące udziału w życiu społecznym?*
d) *Jakie są aspiracje edukacyjne młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?*
e) *Jakie są aspiracje zawodowe młodzieży z APD?*
f) *Jakie są aspiracje wolnoczasowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?*
g) *Jakie są aspiracje młodzieży z APD dotyczące miejsca zamieszkania?*

2. **Jakie są uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego w środowisku życia?**

---

[610] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, 2001, s. 43
[611] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych,* Kraków 1999, s. 214.

157:9105949474

a) *Jaki obraz samego siebie formułuje w swojej percepcji młodzież z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?*
b) *Jak kształtują się relacje między młodzieżą z APD a ich rodzicami?*
c) *Jak uczeń z zaburzeniami przetwarzania słuchowego funkcjonuje w klasie szkolnej jako grupie rówieśniczej?*
d) *Jaki jest stosunek ucznia z zaburzeniami przetwarzania słuchowego do nauki szkolnej?*

3. Jaka jest możliwość pozyskiwania wsparcia społecznego przez młodzież z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich rodziny w środowisku życia?

a) *Z jakiego rodzaju wsparcia społecznego korzystają dzieci z APD i ich rodzice?*
b) *Jak nauczyciele postrzegają dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?*
c) *Jaki jest zakres wiedzy nauczycieli na temat zaburzeń przetwarzania słuchowego?*
d) *Jaki jest zakres wiedzy lekarzy laryngologów, audiologów i foniatrów na temat możliwości, metod, form i środków pomocy psychologiczno-pedagogicznej oferowanej młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?*
e) *Jakie są inne możliwości pozyskiwania wsparcia instytucje przez dzieci z APD i ich rodziny?*

Powyższe pytania stanowiły zakres prowadzonych badań.

5.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Podczas projektowania niniejszych badań, zastosowano **procedurę mającą charakter eksploracyjno-diagnostyczny**[612], co jest postępowaniem uzasadnionym metodologicznie i wynika z przyjętych problemów badawczych[613]. Walorem badań ilościowo-jakościowych jest uzyskiwanie wszechstronnej i dogłębnej prezentacji przedmiotu badań[614]. Za koniecznością łączenia typów badań przemawia fakt, iż „natura bogatych faktów i zjawisk pedagogicznych wymaga zastępowania to jednego, to drugiego sposobu lub łączenia ich w jeden **model jakościowo-ilościowy**", który wykorzystałam w realizacji projektu badawczego[615]. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że „zarówno badania jakościowe, jak i ilościowe realizują w jakiejś mierze wspólny standard metodologiczny, a paradygmat

[612] B. Żechowska, *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, Katowice 1985, s. 67-71.
[613] H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu,* Gdańsk 2005, s. 156-187.
[614] A. Wyka, *Ku nowym wzorom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*, „Kultura i społeczeństwo" 1990, nr 1, s. 165-166.
[615] S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 13-15.

158:5228130542

badawczy wyrasta ponad tymi badaniami”[616]. Owe strategie badawcze polegające na łączeniu badań to tzw. „metodologiczna trzecia droga”, umożliwiająca nowe sposoby porównywania danych oraz projektowanie badań na kilku poziomach[617]. Poza tym, w tego typu badaniach badacz nie ogranicza swoich poczynań tylko do opisu zgromadzonych danych empirycznych, ale także skupia się na czynnikach warunkujących, kształtujących i wpływających na dany stan rzeczy[618].

Na gruncie pedagogiki wiele mówi się także o **triangulacji metod**, która polega na łączeniu różnych perspektyw i stanowisk [619]. Triangulacja kładzie nacisk na wzajemną kontrolę wyników, a w mniejszym stopniu na wzajemne poszerzanie potencjałów poznawczych. Z kolei inne podejście- facylitacja- podkreśla rolę wspierającą, jakie przybiera drugie podejście, gdyż każde z nich dostarcza badaczowi hipotez i inspiracji[620].

W aspekcie badań dotyczących aspiracji, na znaczenie podejścia jakościowego zwraca uwagę T. Lewowicki, który podkreśla, że badania z wykorzystaniem procedur jakościowych zazwyczaj wychodzą poza ramy stricte jakościowe[621]. W przyjętej przeze mnie strukturze i układzie badań, oba podejścia metodologiczne uzupełniają się, stwarzając możliwość wnikliwej analizy podjętego tematu badań. Pozwala to na lepsze poznanie i zrozumienie aspiracji osobistych młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, także w kontekście wsparcia społecznego. Podejście interdyscyplinarne oraz zastosowanie triangulacji metod badawczych pozwala na holistyczne ujęcie tematu, co ma na celu kształtowanie i modyfikowanie środowiska życia młodzieży. Zarazem stwarza także możliwość podjęcia pracy pedagogicznej i psychologicznej z młodzieżą nad jakością życia oraz aspiracjami.

Badanie aspiracji życiowych wymaga odpowiedniego doboru metod, technik i narzędzi badawczych, bowiem jedynie te właściwe i adekwatne do struktury badań i przyjętych procedur metodologicznych pozwolą na uzyskanie prawdziwych i wartościowych danych, na podstawie, których można będzie wnioskować o badanym problemie.

Przez metody badań rozumie się „sposoby dotyczące ogólnych reguł czy zasad związanego z nimi postępowania badawczego”[622]. Metoda badawcza to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość

---

[616] cyt. za: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003, s. 88.
[617] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego,* Warszawa 2010, s. 84.
[618] S. Nowak, *Metodologia badań społecznych,* Warszawa 2008, s. 36.
[619] W. Dróżka, *Triangulacja badań. Badania ilościowo-jakościowe*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 125.
[620] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego,* Warszawa 2010, s. 31-32.
[621] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 4.
[622] M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Kraków 2006, s. 29.

159:5099844342

postępowania badacza zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”[623]. Z kolei „techniki (…) odnoszą się do bardziej uszczegółowionych sposobów postępowania badawczego i faktycznie stosowanych w danej nauce. Są one więc także metodami badań, lecz nie w ogólnym, a szerszym znaczeniu tego słowa”[624].

W literaturze metodologicznej spotkać można wiele ujęć pojęcia narzędzi badawczych, którego ustalenie zdaje się być kolejnym etapem konstruowania badań naukowych. „Otóż narzędzie badawcze jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań. O ile technika badawcza oznacza czynność, np. obserwowanie, przeprowadzenie wywiadu, o tyle narzędzie badawcze to instrument służący do technicznego gromadzenia danych z badań.”[625]. Narzędzie badawcze to „odpowiednie sposoby umożliwiające rozwiązywanie problemów i weryfikowanie przyjętych hipotez”[626].

Dla potrzeb badań własnych posłużono się **metodą indywidualnych przypadków**, która „(…) jest sposobem badań, polegających na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej i widzianych przez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”[627]. Jako metodę badawczą, wykorzystuje się ją, aby uzyskać wiedzę o jednostkach, grupach, organizacjach czy zjawiskach społecznych. Studium przypadku jest badaniem empirycznym, poprzez które badacz zamierza poznać współczesne zjawisko w kontekście rzeczywistości, w momencie, gdy zmiennych jest znacznie więcej niż punktów danych i siłą rzeczy korzysta się z wielu źródeł. Metoda ta jest polecana także przy stosowaniu triangulacji, jako sposobu potwierdzania owych danych oraz przy odwoływaniu się do sformułowanych wcześniej założeń teoretycznych, podczas gromadzenia i analizy materiałów[628]. W projektowanych przeze mnie badaniach zastosowałam studium przypadku (ze względu na większe możliwości i dokładność dociekań odpowiedzi na postawiane pytania badawcze) oraz projekt mieszany umożliwiający „(…) gromadzenie komplementarnych danych i przeprowadzenie porównywalnych analiz oraz stawianie bardziej złożonych pytań

---

[623] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych,* Warszawa 1995, s. 42.
[624] M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Kraków 2006, s. 27.
[625] T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki badań w pedagogice,* [w:] *Pedagogika,* red. M. Godlewski, ST. Kracewicz, T. Wujek, Warszawa 1974, s. 57.
[626] M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Kraków 2006, s. 39.
[627] T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki badań w pedagogice,* [w:] *Pedagogika,* red. M. Godlewski, ST. Kracewicz, T. Wujek, Warszawa 1974, s. 62; por. R. K. Yin (tłum. J. Gilewicz), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody,* Kraków2015.
[628] R. K. Yin, tłum. J. Gilewicz, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody.* Kraków 2015, s. 35; 47-49.

160:1116028132

badawczych i gromadzenie większej liczby mocnych dowodów (…)”[629]. W celu ukazania i scharakteryzowania sylwetki badanej młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, czyli podjęcia próby odpowiedzi na postawione w projekcie badawczym pytania i w konsekwencji wyczerpanie podjętego tematu badań posłużono się wielością **technik badawczych** „(…) pozwalających na uzyskanie optymalnie sprawdzonych informacji, opinii i faktów”[630]. Wśród nich należy wymienić **analizę treści dokumentów** (wyniki badań słuchu oraz pozostałe wyniki badań medycznych, zaświadczenia od lekarzy, opinie terapeutów z przebiegu diagnoz i terapii stosowanych u danego pacjenta i jego rodziny, opinie nauczycieli o uczniu), **badania kwestionariuszowe, skale, obserwację swobodną** oraz **wywiady pogłębione**, zgodnie ze stanowiskiem T. Pilcha, który stwierdza, że „najbardziej użyteczną techniką w wypadku omawianej metody jest wywiad. Znakomicie uzupełnia go obserwacja i analiza dokumentów osobistych. Niekiedy pomocne mogą być techniki projekcyjne i testy”[631].

Dla zbadania, ukazania oraz opisania aspiracji osobistych młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego zastosowano **autorski kwestionariusz ankiety** stworzony na podstawie literatury przedmiotu *(zob. aneks 1)* oraz analizę treści krótkiej **rozprawki, pt. „Kim będę, gdy dorosnę?”** *(zob. aneks 2).*

Diagnoza funkcjonowania badanej młodzieży w środowisku szkolnym została przeprowadzona dzięki zastosowaniu takich narzędzi jak: **kwestionariusza „Ja i moja szkoła”** *(zob. aneks 3)*, **kwestionariusza „Klasa wobec mnie”, „Ja wobec klasy”** *(zob. aneks 4)* **oraz „Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE)”** *(zob. aneks 5).*

Kwestionariusz „Ja i moja szkoła” autorstwa Elżbiety Skrzypek-Śliwińskiej *(zob. aneks 3)* służy głównie do badań indywidualnych (uczniów w wieku 10-15 lat), a w uzasadnionych przypadkach może być stosowany zbiorowo. Do badania służy czterostronicowy arkusz, który na pierwszej stronie zawiera instrukcję wraz z przykładem odpowiedzi. Czas badania Kwestionariuszem wynosi przeciętnie 20 minut i nie podlega ograniczeniu. Jest on przeznaczony na podanie instrukcji, wypełnienie kart odpowiedzi oraz sprawdzenie przez badającego kompletności odpowiedzi. Badane dziecko musi być zaopatrzone w dowolny przyrząd do pisania. Narzędzie składa się z 73 pozycji, wobec których badany może zastosować odpowiedź „tak”, „nie” lub „?”, zgodnie ze swoimi preferencjami, przekonaniami i odczuciami związanymi z nauką szkolną.

---

[629] Tamże, s. 96-99.
[630] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław- Warszawa- Kraków-Gdańsk 1977, s. 116.
[631] T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki badań w pedagogice,* [w:] *Pedagogika,* red. M. Godlewski, ST. Kracewicz, T. Wujek, Warszawa 1974, s. 63.

161:6423725886

Stwierdzenia te łączą się w dwie skale: Motywacji do Nauki oraz Lęku Szkolnego (po 32 pozycje każda)[632]. Skala Motywacji do Nauki zawiera odpowiedzi diagnostyczne sformułowane pozytywnie (17 stwierdzeń), jak i negatywnie (15 stwierdzeń). Bada ona stosunek dziecka do zdobywania wiedzy i umiejętności w aspekcie szkoły jako instytucji, czyli w formach i warunkach jakie stwarza to miejsce. Dlatego też zakres tematyczny omawianej skali jest dość szeroki i dotyczy: ogólnego stosunku do instytucji szkoły, ogólnego stosunku do nauki szkolnej, stosunku do norm zachowania się w szkole, zainteresowania lekcją i uczenia się, jako czynnością polegającą na poznawaniu, stosunku do stopni i sprawdzania wiedzy oraz stosunku do odrabiania prac domowych[633]. Skala Lęku Szkolnego zawiera tylko jedno stwierdzenie, które jest diagnostyczne w formie negatywnej. Zawartość treściową udzielanych odpowiedzi można analizować względem rodzajów sytuacji wywołujących lęk szkolny, jak i specyficznych jego przejawów. Czynniki budzące lęk grupowane są jako te związane z samą lekcją oraz ze szkołą, jako z instytucją generującą lęk. Czynniki związane z lekcją to: niedostateczne osiągnięcia, zachowania nauczyciela, klasówki, odpytywanie i czynniki ogólne. Z kolei czynniki związane ze szkołą ujmuje się tutaj jako: przekroczenie reguł szkolnych, promocja, wywiadówka i czynniki ogólnie stresujące. Czynniki występujące w Skali Lęku można pogrupować jeszcze ze względu na sposób przejawów lęku. Wśród nich są: wrażliwość emocjonalna, cielesne oznaki lęku, obniżenie wartości „Ja" oraz uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość[634]. Omawiany Kwestionariusz zawiera także Skalę Kłamstwa (9 pozycji; 3 – wartość diagnostyczna w formie pozytywnej, 6- w formie negatywnej), która została zapożyczona przez autorów Kwestionariusza „Ja i moja szkoła" z testu „Jaki jesteś?" E. Skrzypek. Bada ona wpływ zmiennej aprobaty społecznej na udzielanie odpowiedzi w kwestionariuszu. Jak w innych przypadkach, tak i ta skala została zastosowana, by móc kontrolować źródło zniekształceń wyników, gdyż kwestionariusze o charakterze samoopisu, mogą wśród niektórych badanych wyzwalać tendencję do przedstawiania się w lepszym świetle[635].

Kwestionariusz „Klasa wobec mnie", „Ja wobec klasy" (autor: Elżbieta Zwierzyńska, Andrzej Matuszewski) *(zob. aneks 4)* to kolejne narzędzie zastosowane do diagnozy środowiska edukacyjnego w niniejszych badaniach. Zestaw wymienionych kwestionariuszy został stworzony na użytek diagnozy indywidualnej nieprzystosowania społecznego dzieci w klasie szkolnej i stanowi ona kontynuację prac podjętych w Centrum

[632] E. Zwierzyńska, A. Matuszewski, *Kwestionariusz Ja i moja szkoła. Podręcznik*, Warszawa 2002, s. 35.
[633] Tamże , s. 9.
[634] Tamże, s. 10-11.
[635] Tamże, s. 11.

162:8424085551

Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedgogicznej, nad stworzeniem baterii testów diagnostycznych badających funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dzieci w sytuacjach uczenia się. Opisywane narządzie składa się z dwóch kwestionariuszy, które bazują na percepcji przez dziecko jego sytuacji społecznej w klasie. Pierwszy z nich odnosi się do zachowań kolegów i koleżanek w klasie wobec badanego dziecka, drugi zaś dotyczy przekonań badanego wobec własnych zachowań w stosunku do rówieśników. W badaniach oba kwestionariusze stosowane są łącznie, bo tylko w ten sposób prowadzona diagnoza jest kompletna i stanowić może informację o ewentualnym nieprzystosowaniu społecznym dziecka. Kwestionariusz służy do badań indywidualnych uczniów w wieku 10-15 lat, choć wyjątkowo można go stosować także w grupie[636].

Poszczególne pozycje kwestionariusza mają postać opisów różnych sytuacji, które potencjalnie mogą mieć miejsce w szkole, z zaznaczeniem, że badane osoby mogą odmiennie zachowywać się wobec nich. Pod każdym z opisów podana jest jedna możliwa reakcja. W Kwestionariuszu A, czyli „Klasa wobec mnie" są to zachowania innych wobec badanego, natomiast w kwestionariuszu B, czyli „Ja wobec klasy" podane zachowania odnoszą się do reakcji dziecka w stosunku do kolegów klasowych. Nasilenie zachowań jest mierzone poprzez częstość ich występowania na skali stopniowanej: zawsze, często, czasami, rzadko, nigdy i tak też przyznawana jest gradacja punktowa, gdzie odpowiedzi „zawsze" odpowiada 5 punktów, zaś 1 punkt odpowiada stwierdzeniu „nigdy". W pierwotnej wersji oba kwestionariusze liczyły po 30 pozycji, jednak po obróbce statystycznej kwestionariusz A zawiera 26 pozycji, natomiast kwestionariusz B ma 24 pozycje[637].

Każdy z kwestionariuszy składa się z dwóch złożonych na pół kart papieru, tworzących rodzaj ośmiostronicowej książeczki. Pierwsza strona każdego z kwestionariuszy zawiera instrukcję dotyczącą sposobu udzielania odpowiedzi. Czas badania przeznaczony na zapoznanie dziecka z instrukcją i przeprowadzenie badania obydwoma kwestionariuszami wynosi około pół godziny. Czas ten jednak nie jest w żaden sposób ograniczony. W skład obydwu kwestionariuszy wchodzą przemieszane między sobą pozycje należące do sześciu skal, w tym w kwestionariuszu „Klasa wobec mnie" są to:

1. Wsparcie od innych- Obojętność innych (10 pozycji),
2. Zagrożenie-Poczucie bezpieczeństwa (8 pozycji),
3. Docenianie przez innych- Niedocenianie (6 pozycji),

Natomiast w kwestionariuszu „Ja wobec klasy":

[636] Tamże, s. 5.
[637] Tamże, s. 11.

163:1140234250

1. Działanie na rzecz innych- Egocentryzm (12 pozycji),
2. Agresywność (5 pozycji).

Szósty czynnik, mieszany, nosi nazwę Towarzyskość- Izolowanie się, zawiera dwa pytania w kwestionariuszu „Klasa wobec mnie" oraz siedem pytań, które wchodzą w skład kwestionariusza „Ja wobec klasy". Zgodnie z założeniami metodologicznymi wyodrębnione czynniki są hipotetycznymi zmiennymi odpowiadającymi za zróżnicowanie wyników uzyskanych w kwestionariuszach, które powinny korelować ze sobą jak najniżej[638].

Narzędziem służącym do badania wsparcia edukacyjnego postrzeganego przez młodzież w okresie wczesnej adolescencji jest **Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) autorstwa Piotra Gindricha** *(zob. aneks 5)*, który mierzy wsparcie udzielane przez środowiska społeczne, które są do tego predysponowane w sferze procesu nauczania i uczenia się, tzn. rodzinę (rodziców), szkołę (nauczyciele, klasowi koledzy) i specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale także ukazuje percepcję wsparcia edukacyjnego w opinii ucznia. W zasadniczej części kwestionariusz zawiera łącznie 24 twierdzenia, które stanowią trzy odrębne podskale: wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli, rodziców oraz koleżanek i kolegów z klasy. Każda z nich liczy po 8 pozycji. Dodatkowa część Kwestionariusza to 6 pozycji dotyczących wsparcia edukacyjnego udzielanego badanym przez specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych, o ile z takowego respondenci korzystają. Treść twierdzeń zawartych w KWE oceniana jest przez badanych uczniów z wykorzystaniem pięciostopniowej skali, dokonując określenia prawdziwości każdego z nich (1- całkowicie nieprawdziwe, 2- raczej nieprawdziwe, 3- częściowo prawdziwe, częściowo nieprawdziwe, 4- raczej prawdziwe, 5- całkowicie prawdziwe). Wszystkie pozycje w Kwestionariuszu są wyrażone w sposób pozytywny, stąd możliwość jednolitej punktacji odpowiedzi. Istnieje możliwość oceny punktowej stosowanej wobec całej skali lub dla wybranych podskal. Im większa ilość punktów przyznanych podczas interpretacji, tym większy poziom uzyskiwanego wsparcia edukacyjnego notuje w swojej percepcji badany[639].

Do badania samooceny wykorzystano **kwestionariusz L. Niebrzydowskiego „Jaki jesteś?"** *(zob. aneks 6)*. Narzędzie to ma postać tabeli, w której znajdują się 24 twierdzenia (wersja skrócona) , wobec których badana osoba jest proszona o ustosunkowanie się. Respondenci oceniają swoje cechy osobowości poprzez wybór odpowiedniego stopnia nasilenia cechy. Odpowiedziom przypisuje się wartości liczbowe, które poddawane są

[638] Tamże, s. 43, 12.
[639] P. Gindrich, *Kwestionariusz Wsparcia Społecznego (KWE)- struktura i cechy psychometryczne narzędzia,* „Przegląd Pedagogiczny" nr 1, 2014, s. 157-158, 164.

164:6380816661

analizie na podstawie arkusza obliczeniowego. W ten sposób można wyszczególnić trzy poziomy samooceny: zaniżoną, zawyżoną i adekwatną[640].

W celu uzyskania informacji niezbędnych do diagnozy środowiska rodzinnego, ale i wiadomości o badanej młodzieży zastosowano między innymi **Skalę Postaw Rodzicielskich w opracowaniu M. Plopy (wersja dla rodziców** *(zob. aneks 7)* **oraz wersja dla młodzieży** *(zob. aneks 8).* W budowie Skali wyróżnia się instrukcję oraz zestawy twierdzeń, do których ustosunkowuje się osoba badana, zakreślając kółkiem pozycję wybraną przez siebie. Rodzic ustosunkowuje się do poszczególnych twierdzeń poprzez wybór jednej z pięciu odpowiedzi (kwestionariusze przygotowane są odrębnie w wersji dla matki i w wersji dla ojca):

a) Zdecydowanie taki/taka jestem i tak się zachowuję,
b) Raczej taki/ taka jestem i tak się zachowuję,
c) Mam wątpliwości, czy taki/ taka jestem i tak się zachowuję,
d) Raczej taki/ taka nie jestem i tak się nie zachowuję,
e) Zdecydowanie taki/ taka nie jestem i tak się nie zachowuję.

Dziecko zaś ma do wyboru jedną z pięciu możliwych odpowiedzi, w celu wyrażenia swojej opinii na temat matki i/lub ojca (przygotowane kwestionariusze są odrębne dla opisu matki oraz ojca):

a) P- prawdziwe
b) RP- raczej prawdziwe
c) ?- trudno ocenić
d) RN- raczej nieprawdziwe
e) N- nieprawdziwe

Poszczególnym odpowiedziom przypisuje się punktację od 1 do 5. W związku z tym, że w obrębie każdej skali zawarte jest 10 stwierdzeń, to wyniki surowe ze skal mieszczą się w granicach 10-50 punktów. Skale kwestionariusza odpowiadają kolejnym przyjętym przez autora postawom rodzicielskim (zarówno w Skali dla rodziców, jak i dla młodzieży):

- Postawa Akceptacji- Odrzucenia,
- Postawa Autonomii,
- Postawa Ochraniająca,
- Postawa Wymagająca,
- Postawa Niekonsekwentna.

[640] L. Niebrzydowski, *O poznaniu i ocenie samego siebie,* Warszawa 1976, s. 90-92.

165:1036758336

Wyniki każdej ze skal należy traktować odrębnie, a dla uzyskania obrazu pełnej sytuacji wychowawczej dziecka powinno się dokonać badania postaw rodzicielskich obojga rodziców. Wyniki uzyskane w badaniu przy pomocy Skali Postaw Rodzicielskich winne być uzupełnione o inne dane pochodzące z przeprowadzonej obserwacji czy wywiadu[641].

Wymienione powyżej obszary diagnostyczne w kontekście uzyskiwanego wsparcia społecznego łączy w sobie **„Skala Oceny Wsparcia Społecznego- Interpersonal Suport Evaluation List- 40 v. General Population (ISEL- 40 v. GP)" w adaptacji Danuty Zarzyckiej, Bożeny Śpila, Ireny Wrońskiej oraz Marta Makary-Studzińskiej** *(zob. aneks 9).* Zawiera ona 40 stwierdzeń o charakterze dychotomicznym z możliwością wyboru jednej z dwóch odpowiedzi: „prawdopodobnie prawda" lub „prawdopodobnie fałsz". Zbiór stosowanych stwierdzeń poprzedzony jest instrukcją dotyczącą budowy narzędzia oraz możliwych do wyboru podpowiedzi. Skala ta pozwala na oszacowanie możliwości uzyskiwania potencjalnego wsparcia w opinii badanych[642], wzbogacając tym samym warsztat badawczy „wszystkich zainteresowanych problematyką wsparcia społecznego"[643].

W strukturze opisywanej Skali wyodrębnia się 4 podskale, tj.:

1. faktyczna/rzeczywista skoncentrowana na wsparciu materialnym (Tangible Scale),
2. przynależności polegającej na utożsamianiu się z sytuacją innych osób (Belonging Scale),
3. samooceny poprzez porównywanie siebie z innymi osobami (Self-Esteem Scale)
4. poczucia własnej wartości (Appraisal Scale).

Każda z wymienionych podskal zawiera po 10 stwierdzeń, które zostały ułożone według kolejności naprzemiennej. Miało to związek z kryterium reprezentatywności dla poszczególnych podskal. Każde stwierdzenie pozytywnie wskazane przez badanych otrzymuje wartość 1, a wybór negatywny- 0. Stąd, ogólna wartość punktowa korelująca wprost proporcjonalnie z poziomem wsparcia społecznego, zawiera się w przedziale 0–40, natomiast wartości przypisywane podskalom wahają się od 0 do 10. Korzystanie ze skali wymaga stosowania zasad dobrych obyczajów nauki. [644].

Oczywiście, badania własne, a co z tym związane analiza każdej ze sfer funkcjonowania ucznia, która podlegała ocenie diagnostycznej, została uzupełniona o **analizę treści dokumentów, wywiad z rodzicem** (na użytek badań własnych posłużono się techniką

[641] M. Plopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania,* Kraków 2005, s. 337-380.
[642] D. Zarzycka, B. Śpila, I. Wrońska, M. Makara-Studzińska, *Analiza walidacyjna wybranych aspektów Skali Oceny Wsparcia Społecznego — Interpersonal Support Evaluation List — 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP),* „Psychiatria" , T. 7, nr 3, 2010, s. 84.
[643] Tamże, s. 91.
[644] Tamże, s. 85.

166:6868069244

wywiadu indywidualnego i jawnego w postaci ukierunkowanych pytań otwartych, dyspozycje do wywiadu z rodzicami- zob. *aneks 10*) oraz **obserwację swobodną.**

Wywiad daje bardzo cenny materiał poznawczy[645], gdyż dzięki niemu można poznać postawy, motywacje i zależności. Jest on szczególnie przydatną techniką stosowaną w celu pogłębionego poznania środowiska (np. wychowawczego)[646]. Nie dostrzegając istotnych różnic między wywiadem i rozmową, pojęcia te omawiać można łącznie mimo, iż jedni rozmowę traktują jako swobodną i spontaniczną wymianę myśli, a wywiad jako wymianę myśli ściśle ukierunkowaną. Inni uważają, że rozmowa dotyczy zwykle spraw związanych bezpośrednio lub pośrednio z osobami badanymi, a wywiad polega na zbieraniu informacji i o osobach badanych, ich opiniach, poglądach czy przekonaniach nie bezpośrednio od nich samych, ale od tzw. osób „trzecich,"[647].

W opracowaniach metodologicznych wyszczególniane są różne rodzaje wywiadów. Ze względu na liczbę uczestników biorących w nim udział wyróżnia się wywiad indywidualny i zbiorowy, ze względu na jawność przeprowadzania badań podczas rozmowy z badanym- wywiad jawny i kryty oraz ze względu na charakter zapisu wywiadu- wywiad skategoryzowany bądź swobodny[648]. Na użytek badań własnych z udziałem rodziców posłużono się techniką wywiadu indywidualnego i jawnego z wykorzystaniem narzędzia badawczego- dyspozycje do wywiadu *(zob. aneks 10).*

W nomenklaturze z zakresu metodologii badań w naukach pedagogicznych analiza dokumentów nosi także nazwę analizy wytworów pracy i odnosi się do wytworów związanych z nauką, z działalnością kulturalną, życiem osobistym, a nawet z działalnością produkcyjną[649]. Są to zatem wszystkie dokumenty, które „mogą stanowić istotną informację i na podstawie której można wydawać sądy o przedmiotach ludziach i procesach"[650]. W związku z tym jest to technika badawcza, która służy do gromadzenia wstępnych, opisowych, także ilościowych informacji o przedmiocie badań. „Jest także techniką poznania jednostek i opinii wyrażonych w dokumentach"[651].

Na użytek badań własnych, techniką analizy dokumentów została wybrana analiza jakościowa, ilościowa i formalna. Analiza jakościowa, zwana też formalną polega na jakościowym opisie i interpretacji zawartych w dokumentach treści, przy czym są to zarówno

---

[645] S. Kvale, *Prowadzenie wywiadu,* Warszawa 2010.
[646] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych,* Warszawa 1998, s. 85-86.
[647] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych,* Kraków 1999, s. 238.
[648] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych,* Warszawa 1995, s. 137.
[649] cyt. za: M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Kraków 2003, s. 212.
[650] W.P. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, s. 158.
[651] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 98.

167:6022551212

treści jawne, jak i ukryte. Analiza formalna dotyczy z kolei przeanalizowania zewnętrznej formy dokumentów (stanu utrzymania, wyglądu zewnętrznego, sposobu sporządzenia, trwałości, adekwatności treści, zgodności z założeniami pierwotnymi). Co niezwykle cenne i istotne żadna z wymienionych technik analizy dokumentów nie może istnieć odrębnie, a jedynie ma prawo bytu wraz z innymi technikami, bowiem są one komplementarne względem siebie i dobre się uzupełniają[652]. Dokumentami podlegającymi analizom w procesie badawczym była **dokumentacja medyczna stanowiąca wyniki diagnozy zaburzeń przetwarzania słuchowego**, wyniki badań lekarskich dopełniające obraz diagnozy klinicznej danego dziecka opinie z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, świadectwa szkolne oraz opinie od wychowawcy, nauczycieli.

W przedmiotowym projekcie badawczym zastosowano również **badania ilościowe.** Koncentrowały się one na badaniu zakresu wiedzy nauczycieli na temat zaburzeń przetwarzania słuchowego i opinii pedagogów na temat uczniów z APD oraz na badaniu zakresu wiedzy lekarzy specjalistów- laryngologów oraz audiologów i foniatrów- na temat pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowanej uczniom z zaburzeniami przetwarzania słuchowego w świetle obowiązującego prawa oświatowego. W tym celu, w przypadku obydwu grup badawczych posłużono się **metodą sondażu diagnostycznego.** Jest to metoda bardzo rozpowszechniona i szeroko stosowana w badaniach pedagogicznych. Jej funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza kwestiach w wyniku uzyskania słownych relacji respondentów[653]. Mówiąc szerzej jest ona „(…) sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych- posiadających znaczenie wychowawcze- w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”[654]. Celem podejmowania tego typu badań jest ustalenie i analiza opinii oraz postaw występujących w świadomości członków danego społeczeństwa lub jego części[655].

W celu zdobycia informacji dotyczących posiadanej przez nauczycieli wiedzy na temat zaburzeń przetwarzania słuchowego oraz poznania ich opinii na temat uczniów z APD, a także wiedzy lekarzy specjalistów (laryngologów, audiologów i foniatrów) na temat

---

[652] M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2003, s. 223-226.
[653] Tamże, s. 243.
[654] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych,* Warszawa 1995, s. 51.
[655] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych,* Poznań 2001, s. 241-263.

168:5178686885

pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, jako technikę **badań własnych** wykorzystano **kwestionariusz ankiety** (*zob. aneks 11 i 12)*.

5.3. Charakterystyka terenu badań

Badania związane z analizą indywidualnych przypadków młodzieży i ich rodzin zostały przeprowadzone w Centrum Diagnostyki i Terapii In Corpore w filiach w Katowicach, Dąbrowie Górniczej oraz Częstochowie, w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku oraz w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Piotrkowie Trybunalskim. Wszystkie wymienione placówki prowadzą między innymi diagnostykę oraz terapię w ramach pracy z uczniem z zaburzeniami przetwarzania słuchowego oraz jego rodziną. Udzielają wsparcia i konsultacji względem form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowanej tej grupie pacjentów. Poza tym prowadzą szkolenia i warsztaty dla nauczycieli (m.in. w ramach sieci współpracy) traktujące o problemach związanych z zaburzeniami przetwarzania słuchowego oraz metodyki pracy z uczniem z APD w środowisku szkolnym.

IN CORPORE
CENTRUM DIAGNOSTYKI I TERAPII

Centrum Diagnostyki i Terapii „In Corpore" jest nowoczesną placówką, która od 2010 roku oferuje holistyczną pomoc diagnostyczno-terapeutyczną m.in. dzięki zastosowaniu nowoczesnych urządzeń oraz nowych kierunków i metod pracy. Zespół specjalistów obejmuje swoją pomocą dzieci i młodzież z zaburzeniami w rozwoju, deficytami słuchu, trudnościami szkolnymi oraz zaburzeniami emocjonalnymi. Specjalistyczna diagnoza medyczna oparta na stosowaniu nowoczesnej aparatury medycznej: polisomnograf, tympanometr, otoemisja, BERA/ ABR, audiometr, EEG-Biofeedback, Tomatis, jest początkiem i punktem wyjścia do projektowania dalszego postępowania leczniczego, terapeutycznego, w ramach współpracy zespół specjalistów opiekujących się pacjentem. Główna siedziba Centrum znajduje się w Katowicach, a w Dąbrowie Górniczej oraz Częstochowie zlokalizowane są dwie niezależne filie. W ramach każdej filii Centrum In Corpore działa NZOZ Centrum Diagnostyki i Terapii "In Corpore", dzięki któremu realizujemy finansowane przez NFZ programy w tym m.in.

169:9856644817

rehabilitację słuchu i mowy dla dzieci, a także Niepubliczna Poradnia Psychologiczno – Pedagogiczna[656].

W ramach In Corpore od 2005 roku prosperuje także Fundacja, która prowadzi, promuje i wspomaga działania badawcze, diagnostyczne, terapeutyczne i edukacyjne, a jej celem jest pomoc dzieciom, młodzieży i dorosłym zagrożonym wykluczeniem społecznym, z dysfunkcjami czy niepełnosprawnościami[657]. Ponadto dla osób znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej otworzono także Instytut Ekspertyz Psychologiczno-Sądowych In Corpore oferujący diagnostykę i opiniowanie w sprawach sądowych[658]. Z kolei o rozwój osobisty, poprawę funkcji poznawczych, efektywną naukę języków obcych wspomaganą nowoczesnymi metodami bazującymi na neuronaukach można zadbać w Personalnym Centrum Rozwoju In Corpore[659].

Logo Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Radomsku, jest placówką oświatowo-wychowawczą. Teren działania Poradni obejmuje Miasto Radomsko oraz miejscowości powiatu radomszczańskiego[660]. Struktura placówki opiera się na współpracujących ze sobą pracowniach, które jako jednostki organizacyjne są od siebie niezależne i realizują również własne, sobie właściwe względem tematyki i obszarów działania zadania. W ramach działalności pracowni organizowana jest diagnoza i terapia realizowana na terenie Poradni, zajęcia prowadzone w placówkach oświatowych na rzecz dzieci, uczniów, ich rodziców i nauczycieli[661]. Dzięki zaangażowani i pracy specjalistycznej kadry Poradni możliwe jest udzielanie dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej, logopedycznej,

[656] http://www.centrumincorpore.pl/index.php/o-in-corpore (data dostępu: 8.10.2018)
[657] http://www.centrumincorpore.pl/index.php/o-fundacji/dzialalnosc (data dostępu: 8.10.2018)
[658] http://www.centrumincorpore.pl/index.php/oferta-incorpore/dla-doroslych#diagnostyka-i-opiniowanie-w-sprawach-s%C4%85dowych (data dostępu 8.10.2018)
[659] https://personalnecentrumrozwoju.pl/o-nas, (data dostępu: 8.10.2018)
[660] http://www.ppp.radomsko.pl/o-nas-s3.html (data dostępu: 8.10.201)
[661] http://www.ppp.radomsko.pl/pracownie-k2.html (data dostępu: 8.10.2018)

170:5424575889

pomocy w wyborze zawodu i kierunku kształcenia oraz udzielanie rodzicom i nauczycielom porad związanych z wychowywaniem i kształceniem dzieci i młodzieży[662].

Terapeuci zatrudnieni w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku prowadzą także zajęcia w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, którymi są objęte dzieci niepełnosprawne intelektualnie, niepełnosprawne ruchowo, dzieci z autyzmem wczesnodziecięcym, dzieci niewidome i słabo widzące, dzieci niesłyszące i słabosłyszące oraz dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi[663]. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Radomsku pełni rolę wiodącego Ośrodka Koordynacyjno – Rehabilitacyjno – Opiekuńczego rządowego programu „Za życiem", na terenie powiat radomszczańskiego. Do zadań ośrodka należy kompleksowe wsparcie rodzin i dzieci od momentu wykrycia niepełnosprawności lub zagrożenia niepełnosprawnością do podjęcia nauki w szkole, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci do 3 roku życia[664].

Korzystanie z pomocy Poradni jest dobrowolne i nieodpłatne, natomiast pomoc jest udzielana na wniosek rodziców, prawnych opiekunów a także, za ich zgodą, na prośbę innych instytucji. W przypadku osób pełnoletnich na ich prośbę[665].

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Piotrkowie Trybunalskim to publiczna placówka oświatowa, która udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom, młodzieży, oraz ich rodzicom, opiekunom prawnym oraz nauczycielom, z trenu Piotrkowa Trybunalskiego. Terapeuci Poradni prowadzą diagnozy, terapie, porady i konsultacje, niezbędne do wydania opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju, orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego oraz o potrzebie indywidualnego nauczania dla dzieci niewidomych i słabo widzących, dzieci niesłyszących i słabo słyszących oraz dzieci

[662] http://www.ppp.radomsko.pl/o-nas-s3.html (data dostępu: 8.10.2018)
[663] http://www.ppp.radomsko.pl/wczesne-wspomaganie-rozwoju-s6.html (data dostęp: 8.10.2018)
[664] http://www.ppp.radomsko.pl/za-zyciem-s5.html (data dostępu: 8.10.2018)
[665] http://www.ppp.radomsko.pl/o-nas-s3.html (data dostępu: 8.10.2018)

171:5962824767

z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z terenu powiatów: piotrkowskiego, grodzkiego piotrkowskiego, bełchatowskiego, radomszczańskiego i tomaszowskiego[666].

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Piotrkowie Trybunalskim w ramach swojej działalności prowadzi wczesne wspomaganie rozwoju dziecka[667] oraz pełnieni funkcję wiodącego Ośrodka Koordynacyjno – Rehabilitacyjno – Opiekuńczego na obszarze powiatu piotrkowskiego. W ramach zajęć programu „Za życiem" dzieci mogą skorzystać z terapii psychologicznej, pedagogicznej, tyflopedagogicznej, logopedycznej, neurologopedycznej czy surdologopedycznej, terapii Integracji Sensorycznej, terapii ręki, zajęć rozwijających zmysły oraz bazujących na metodzie Ruchu Rozwijającego W. Sherborne i ergoterapii[668].

Badania, w których uczestniczyła młodzież z zaburzeniami przetwarzania słuchowego oraz jej rodzice/opiekunowie zostały rozpoczęte w listopadzie 2017 roku, zakończone zaś w listopadzie 2018 roku. Badaniem objęto młodzież w przedziale wiekowym 12-15 lat ze zdiagnozowanymi uprzednio przez psychologów, pedagogów, lekarzy audiologów zaburzeniami przetwarzania słuchowego oraz jej rodziców- opiekunów.

Przed rozpoczęciem badań zwrócono się do dyrektorów placówek o wyrażenie zgody na udostępnienie terenu do prowadzenia badań naukowych. Poproszono również o pomoc w zakresie prowadzenia badań w jednostkach organizacyjnych oraz w wyłonieniu pacjentów spełniających kryteria doboru grupy badawczej. Badania miały charakter dobrowolny, a udział w nich był możliwy po uprzednim uzyskaniu świadomej zgody rodziców oraz młodzieży. Szczególną dbałość przykładano do anonimowości danych pacjenta, ze szczególnym uwzględnieniem danych wrażliwych. Na początku prowadzonych badań wyjaśniano ich cel i zasadność oraz nakreślano sposób ich przeprowadzenia. Rodzice każdorazowo otrzymywali pisemną informację na temat prowadzonych badań wraz z danymi badacza oraz jednostki organizacyjnej, w której jest prowadzony projekt badawczy. Jeśli zachodziła taka potrzeba podczas prowadzenia wywiadów oraz wypełniania kwestionariuszy udzielano dodatkowych wyjaśnień.

---

[666] http://www.poradnia.piotrkow.pl/o-poradni-t72/o-nas-t126 (data dostępu 8.10.201)
[667] http://www.poradnia.piotrkow.pl/dzialalnosc-poradni-t71/wczesne-wspomaganie-rozwoju-dziecka-t135 (data dostęp: 8.10.2018)
[668] http://www.poradnia.piotrkow.pl/dzialalnosc-poradni-t71/rzadowy-program-za-zyciem-t117 (data dostępu: 8.10.201)

172:8075722847

Z kolei badania wykonane w ramach sondażu diagnostycznego, dotyczące postrzegania uczniów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego przez nauczycieli oraz wiedzy pedagogów na temat zaburzeń przetwarzania słuchowego prowadzono na terenie dziesięciu szkół podstawowych w Radomsku. Każdorazowo przed rozpoczęciem badań proszono dyrektorów szkół o wyrażenie zgody na prowadzenie badań naukowych na terenie zarządzanych przez nich placówek oświatowych. Jednocześnie informowano, iż badania mają charakter anonimowy, a pozyskane w ten sposób informacje zostaną użyte wyłącznie w ramach prowadzonych badań naukowych. Dyrektorzy byli ponadto informowani o celowości projektu badawczego oraz jednostce organizacyjnej Uczelni, w ramach której jest prowadzony projekt badawczy. Proszono również o pomoc w organizacji przeprowadzenia badań np. podczas rady pedagogicznej odbywającej się w szkole oraz zebrania wypełnionych ankiet tuż po jej zakończeniu. Z uwagi na charakter i zasięg badań do analizy włączono kwestionariusze wypełnione przez nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych na terenie miasta Radomska. Łącznie nauczycielom rozdano 420 kwestionariuszy ankiet, z czego 47 nie zostało mi oddane. Ostatecznie za prawidłowo wypełnione uznano **328 kwestionariuszy**, które zakwalifikowano do analizy.

Badania ankietowe dotyczyły również wiedzy lekarzy laryngologów, audiologów i foniatrów na temat szeroko pojętej pomocy psychologiczno-pedagogicznej oferowanej młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego oraz jej rodzinie. Badania te

przeprowadzono podczas XV Konferencji Naukowo-Szkoleniowej „Otorynolaryngologia Łódź 2018" organizowanej przez Polskie Towarzystwo Audiologiczne i Foniatryczne w dniach 27-28 września 2018 roku. Konferencja ta jest wydarzeniem cyklicznym, organizowanym rokrocznie w Łodzi. Przed rozpoczęciem badań poproszono Komitet Organizacyjny Konferencji o wyrażenie zgody na prowadzenie badań naukowych podczas konferencji. Poinformowano również o tematyce i celach prowadzonych badań oraz o ich anonimowym charakterze. poproszono także o pomoc w organizacji prowadzenia badań podczas samego już wydarzenia, tj. o oficjalne poinformowanie uczestników konferencji o prowadzonych w czasie jej trwania badaniach naukowych czy zabezpieczenie miejsca na składanie wypełnionych kwestionariuszy ankiet. Osobiście wręczałam uczestnikom Konferencji kwestionariusze ankiety, dbając na bieżąco o udzielanie wyczerpujących wyjaśnień na temat prowadzonych badań naukowych. Łącznie medykom rozdano 90 kwestionariuszy autorskich ankiet, z czego 4 kwestionariusze nie zostały oddane badaczowi, zaś 6 kwestionariuszy nie zostało poprawnie lub kompletnie wypełnionych. W związku z tym do **dalszej analizy zakwalifikowano 80 kwestionariuszy ankiet.**

5.4. Organizacja, przebieg i etapy badań

Etapy i organizacja badań będą zgodne ze schematem organizacji procesu badawczego opartym na koncepcji T. Pilcha i T. Bauman. Badacze wyróżniają w nim fazę koncepcyjną i wykonawczą. Szczególną rolę w przebiegu fazy koncepcyjnej, a co z tym związane, projektowaniu badań odgrywa moje osobiste zaangażowanie w ich opracowywanie. Wynika ono z potrzeby doskonalenia własnego warsztatu pracy, weryfikacji doniesień literatury przedmiotu, stanu obecnej wiedzy, ale i motywów społecznych[669] oraz chęci wypracowania wzorcowego schematu, planu postępowania z uczniem z APD w różnych przestrzeniach jego życia.

Faza wykonawcza składająca się na drugą część moich badań to przede wszystkim prowadzenie badań właściwych, a tym samym rozplanowanie owych badań w czasie, uporządkowanie materiałów badawczych względem przyjętych uprzednio kryteriów dotyczących zakresu podejmowanych zagadnień oraz grupy społecznej, opracowanie klucza, według którego będę mogła odnieść otrzymane wyniki badań własnych do istniejącej już literatury przedmiotu, analiza jakościowa, klasyfikacja zagadnień i zależności. Istotne jest

[669] zob. A. W. Meszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Rzeszów 2008, s. 87-91.

174:4941890614

tutaj także opracowanie teoretyczne i uogólnianie wyników, które polega na myślowym podsumowaniu całości badań i ułożeniu koncepcji przedstawienia ich w postaci zracjonalizowanego wywodu myślowego[670].

Moja codzienna praca w charakterze logopedy pokazuje, jak ważne jest odpowiednie, umiejętne i odpowiedzialne stawianie diagnozy oraz programowanie terapii. Jej kierunek oraz zakres jest dopełniany także przez oczekiwania i potrzeby pacjentów, w tym przypadku młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Owe postulaty i życzenia łączą się z prezentowanymi przez nich aspiracjami, ale też z funkcjonowaniem w roli ucznia, jako członka społeczności szkolnej, rodziny i grupy rówieśniczej. Obserwując jednocześnie metodykę pracy z uczniem z APD w szkołach, rozmawiając na ten temat z nauczycielami czy prowadząc szkolenia dla specjalistów w tym zakresie zauważyłam potrzebę zaprojektowania badań ukazujących prosperowanie młodzieży z APD w środowisku życia. Na wczesnym etapie badań analizując literaturę przedmiotu szybko zorientowałam się, że podobne badania nie były prowadzone, żadne z analiz nie łączyły także w spojrzeniu z kilku perspektyw, a mianowicie środowiska rodzinnego, nauczycieli oraz lekarzy. Po dokonaniu kwerendy literatury, podjęciu szkoleń specjalistycznych z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz narzędzi diagnostycznych stosowanych w zaburzeniach przetwarzania słuchowego, rozpoczęłam projektowanie badań własnych. Te zapoczątkowałam poszukiwaniem terenu badań, placówek oświatowych oferujących pomoc i wsparcie dla młodzieży i ich rodzin, a następnie po przygotowaniu stosownych narzędzi badawczych wdrożyłam procedurę badań w terenie.

Złożyłam także wniosek do Wydziałowej Komisji Etyki Badań Naukowych[671] z prośbą o wyrażenie opinii na temat zastosowanych przeze mnie narzędzi i procedur badawczych pod kątem etyki prowadzenia badań naukowych. Po złożeniu koncepcji pracy doktorskiej oraz otrzymaniu pozytywnych opinii pracowników naukowych otworzyłam przewód doktorski.

Po uzyskaniu niezbędnych danych i materiałów rozpoczęłam analizę materiału badawczego zgodnie z przyjętymi problemami badawczymi, odnosząc się także do dostępnej literatury. Po podsumowaniu uzyskanych wyników badań własnych zajęłam się praktycznym wymiarem moich badań, a mianowicie wnioskami i implikacjami dla praktyki, tak aby wypracować system opieki nad młodzieżą z APD uwzględniający środowisko jej życia, w tym specjalistów z którymi się spotyka (lekarzy, pedagogów, terapeutów).

---

[670] Tamże, s. 187.

[671] Wniosek złożyłam do Komisji Etyki Badań Naukowych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (aktualnie Wydział Nauk Społecznych UŚ).

175:1609444974

5.5. Charakterystyka grup badawczych

Dobór próby badawczej to wyselekcjonowany wybór osób z danej populacji, która w sposób szczególny interesuje badacza[672]. W organizowanym procesie badawczym dobór **próby badawczej miał charakter celowy (ekspercki)**. W doborze celowym bowiem badacz sam decyduje, kto zostanie poddany badaniu. Kieruje się przy tym wiedzą na temat interesującej go populacji, szczególnie cech, które zamierza badać[673]. Zatem szansa na zakwalifikowanie do badań określonych osób jest sprawą subiektywnego wyboru i oceny stanu rzeczy przez badacza[674]. W prowadzonych badaniach ważne dla mnie było to, by badana młodzież posiadała już diagnozę zaburzeń przetwarzania słuchowego, jako zidentyfikowanego problemu zdrowotnego. Z uwagi na przedmiot badań, a mianowicie aspiracje życiowe młodzieży nie bez znaczenia był także wiek badanych. Pod tym kątem również przeprowadzałam celowy dobór próby badawczej.

Grupa badanych osób- młodzież i rodzice

W badaniach z zastosowaniem metodę indywidualnych przypadków uczestniczyło **14 rodzin** z województwa śląskiego i łódzkiego. Wśród badanej młodzieży przeważali chłopcy (12 osób), z kolei 2 badane osoby to. Średnia wieku młodzieży wynosiła- 13,8 lat, z czego najmłodsza osoba miała 13 lat, najstarsza zaś- 15 lat. Wśród badanych 7 osób to jedynacy i 7 osób miało rodzeństwo. Badana młodzież pochodziła zarówno z rodzin pełnych (9 osób), jak i niepełnych- 5 osób (4 osoby mieszkały tylko z matką, 1 osoba mieszkała z dziadkami- rodzina zastępcza). Najmłodsza matka miała 35 lat, najstarsza- 47 lat, natomiast najmłodszy ojciec miał 39 lat, najstarszy zaś 53 lata (nie wszyscy rodzice wyrazili zgodę na podanie swojego wieku). Wykształcenie badanych rodziców było zróżnicowane- 4 osoby miały wykształcenie wyższe, 17 osób wykształcenie średnie, 1 osoba- wykształcenie zawodowe. Ponadto 13 rodzin mieszkało w mieście, z kolei 1 rodzina zamieszkiwały tereny wiejskie (por. Tabela 1).

---

[672] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych,* Kraków 2009, s. 163.
[673] M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych,* Warszawa 1978, s. 172-178.
[674] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych,* Poznań 2001, s. 199.

176:6062979690

Tabela 1: Badani- młodzież i rodzice (młodzież – N= 14; rodzice- N= 24)

WYSZCZEGÓLNIENIE	RODZINA- N= 14	LICZBA OSÓB
WOJEWÓDZTWO	Łódzkie Śląskie	4 10
MIEJSCE ZAMIESZKANIA	Miasto Wieś	13 1
STRUKTURA RODZINY	Pełna Niepełna	9 5
WYSZCZEGÓLNIENIE	**MŁODZIEŻ- N= 29**	**LICZBA OSÓB**
WIEK (w latach)	12 13 14 15	0 7 6 1
PŁEĆ	dziewczynka chłopiec	2 12
RODZEŃSTWO	jest nie ma (jedynak)	7 7
WYSZCZEGÓLNIENIE **STRUDTURA RODZINY**	**RODZICE/ OPIEKUNOWIE- N= 24**	**LICZBA OSÓB**
WIEK (w latach)* **(Nie wszyscy respondenci podali swój wiek)**	20-30 lat 31-40 lat 41-50 lat 51-60 lat	0 10 13 1
PŁEĆ	kobieta mężczyzna	14 10
WYKSZTAŁCENIE	zawodowe średnie wyższe	1 17 4

Źródło: badania własne

Grupa badanych nauczycieli

W badaniach z zastosowaniem sondażu diagnostycznego uczestniczyło **328 nauczycieli**, w tym **291 kobiet** oraz **37 mężczyzn**. Średnia wieku badanych pedagogów wynosiła **46 lat** (w tym średnia kobiet to 44,6 lat, natomiast mężczyzn to 46 lat). W związku z tym 17. badanych (6% badanych) mieściło się w przedziale wieku od 24 do 30 lat (wszystkie osoby badane w tej grupie to kobiety), 85 osób było w grupie wiekowej od 31 do 40 roku życia (w tym 77 kobiet- 26%- i 8 mężczyzn- 22%), a 155 badanych było w wieku od 41 do 50 lat (134 kobiety-46%- oraz 21 mężczyzn- 57%). Z kolei 69 respondentów mieściło się w wieku od 51 do 60 lat (61 kobiet- 21%-, 8 mężczyzn- 22%), natomiast 2 kobiety miały powyżej 60 lat (por. Tabela 2).

Tabela 2: Badana grupa nauczycieli (N=328)

WYSZCZEGÓLNIENIE	NAUCZYCIELE- N= 328	LICZBA OSÓB
PŁEĆ	kobieta	291
	mężczyzna	37
WIEK (w latach)	**kobiety- N= 291**	
	24-30 lat	17
	31-40 lat	77
	41-50 lat	134
	51-60 lat	61
	> 60 lat	2
	mężczyźni- N= 37	
	24-30 lat	Brak
	31-40 lat	8
	41-50 lat	21
	51-60 lat	8
	> 60 lat	Brak
	Łącznie	
	24-30 lat	17
	31-40 lat	85
	41-50 lat	155
	51-60 lat	69
	> 60 lat	2

STAŻ PRACY (w latach)	**Kobiety**	
	1-5 lat	33
	6-10 lat	37
	11-14 lat	brak
	15-20 lat	75
	> 20 lat	146
	Mężczyźni	
	1-5 lat	Brak
	6-10 lat	5
	11-14 lat	Brak
	15-20 lat	12
	> 20 lat	20
	Łącznie	
	1-5 lat	33
	6-10 lat	42
	11-14 lat	brak
	15-20 lat	87
	> 20 lat	166

Źródło: badania własne

Wszyscy respondenci pracowali w państwowych szkołach podstawowych, które są placówkami ogólnodostępnymi. W badanej grupie 33 osoby (11% ogółu badanych nauczycieli) pracowały w swoim zawodzie od 1 roku do 5 lat (wszystkie badane osoby w tej grupie względem stażu pracy to kobiety), 42 respondentów pracowało od 6 do 10 lat 37 kobiet (13% badanych) oraz 5 mężczyzn (14% badanych), natomiast w przedziale od 11 do 14 lat pracy w zawodzie nauczyciela nie było żadnych badanych osób. Staż pracy 87 badanych mieścił się w zakresie 15-20 lat (75 kobiet (26% badanych), 12 mężczyzn (32% badanych), zaś stażem pracy powyżej 20 lat mogło się pochwalić 166 osób (146 kobiet (50% badanych) oraz 20 mężczyzn (54% badanych).

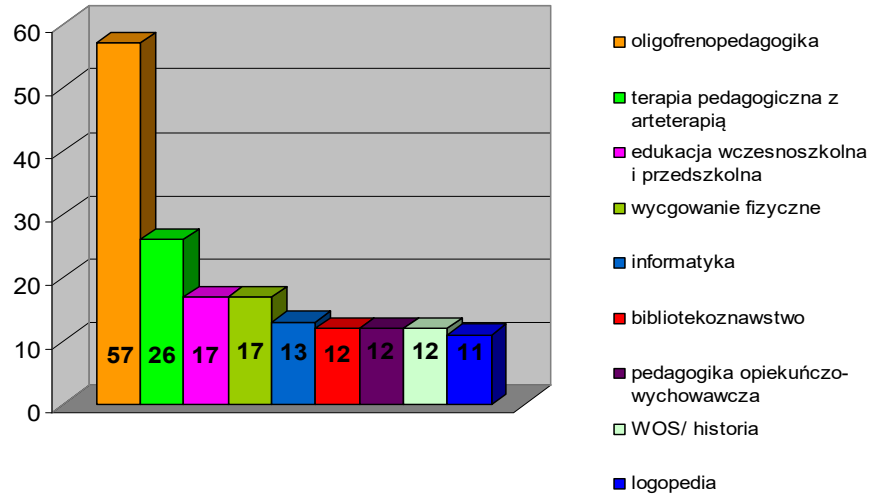
Wszyscy badani nauczyciele posiadali wykształcenie wyższe (zgodnie z regulacjami zawartymi w Karcie Nauczyciela). Część ankietowanych brało także udział w dodatkowych kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych itp., które miały poszerzyć ich wiedzę, jako nauczycieli konkretnego przedmiotu, ale także jako pedagogów, wychowawców. Najwięcej

179:6548756239

badanych osób, bo aż **56 kobiet** i **1 mężczyzna** wśród swojego doskonalenia zawodowego wymieniło studia podyplomowe na kierunku **oligofrenopedagogika**. Innymi często wymienianymi kierunkami studiów oraz kursami kwalifikacyjnymi były: **terapia pedagogiczna z arteterapią** (**26 kobiet**), **edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna** (**17 kobiet**), **wychowanie fizyczne/ z gimnastyką korekcyjną**/ (**15 kobiet** i **2 mężczyzn**), a także **bibliotekoznawstwo, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza** (po **12 kobiet**), **logopedia** /z emisją głosu/ (**11 kobiet**), **informatyka** (**11 kobiet** i **2 mężczyzn**), **historia/WOS** (**11 kobiet, 1 mężczyzna**), **biologia** (**10 kobiet**), **terapia autyzmu** (**9 kobiet**) oraz **przyroda** (**8 kobiet**). **Pięć kobiet** szkoliło się w zakresie **języków obcych**, zaś średnio po trzy osoby dokształcały się w zakresie: **zarządzania oświatą** (**3 kobiety, 1 mężczyzna**), **geografii** (**3 kobiety**), **języka polskiego** (**3 kobiety**), **techniki** (**3 kobiety**), **matematyki** (**3 kobiety**) oraz **przygotowania pedagogicznego** (**3 kobiety**). Najmniejszym zainteresowaniem wśród ankietowanych cieszyły się studia w ramach **wczesnego wspomagania rozwoju dziecka** (**2 kobiety**), **wychowania do życia w rodzinie** (**2 kobiety**) oraz kurs kierowników wycieczek (**2 kobiety**). Respondenci deklarowali także swój udział w doskonaleniu zawodowym dotyczącym innych dyscyplin, np. **chemii, fizyki, podstaw przedsiębiorczości, wychowania przez sztukę, wychowania muzycznego, edukacji muzycznej i plastycznej z elementami arteterapii, nauczania plastyki i grafiki komputerowej, a także etyki, doradztwa zawodowego, kształcenia integracyjnego i resocjalizacji** (po **1 osobie**). **Jedna** kobieta zaznaczyła również, że uczęszczała do **kolegium teologicznego**. Wśród badanych nauczycieli część uczestniczyła w **szkoleniach i kursach z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, pedagogiki ogólnej, terapii czy profilaktyki zdrowotnej**. Wśród tematyki zajęć wyróżniono: kurs terapii behawioralnej, kinezjologii edukacyjnej, pomoc dziecku z mutyzmem, kurs pierwszej pomocy przedmedycznej (po 1 osobie- 4 kobiety i 1 mężczyzna o stażu pracy od 6-10 lat), kurs-komunikacja alternatywna oraz praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (po 1 kobiecie ze stażem pracy między 15 a 20 lat), „Jak poradzić sobie z uczniem o różnych uzdolnieniach?", „Myślę więc gram", „Elementy pomiaru dydaktycznego i oceniania", „Praca rewalidacyjna z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualna, dysfunkcją narządu wzroku i słuchu", „Praca z uczniem agresywnym", „Ciekawe lekcje wychowawcze- metody i formy pracy z klasą", „Terapie patologii zachowań" (po 1 kobiecie ze stażem pracy powyżej 20 lat)- por. Wykres 1.

180:1884608419

Wykres 1: Formy doskonalenia zawodowego najczęściej realizowane przez badanych nauczycieli (N=328)

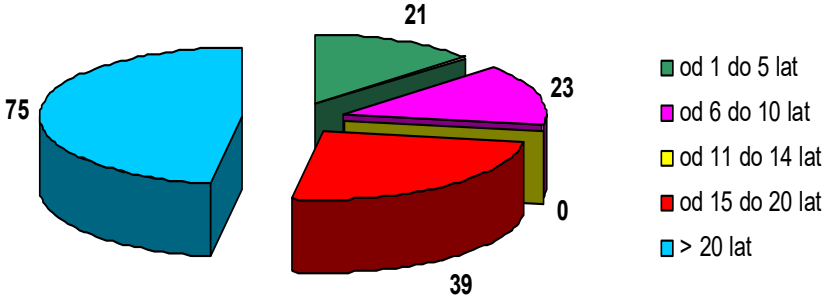


Źródło: badania własne

Pytanie dotyczące doskonalenia zawodowego **133 kobiety** oraz **23 mężczyzn** pozostawiło **bez odpowiedzi** (łącznie **156 osób**). Wśród tych respondentów było 12 kobiet ze stażem pracy mieszczącym się w przedziale od 1 do 5 lat (mężczyzn w tej grupie nie było), 14 kobiet i 4 mężczyzn pracujących w zawodzie nauczyciela od 6 do 10 lat, 36 kobiet i 8 mężczyzn o stażu pracy między 15 a 20 lat oraz 71 kobiet i 11 mężczyzn ze stażem pracy w zawodzie pedagoga powyżej 20 lat.

Po analizie wyżej przedstawionych danych można stwierdzić, że w grupie kobiet ze stażem pracy **od 1 do 5 lat** dokształca się 64% badanych (**21 osób**). Wśród kobiet pracujących **od 6 do 10 lat** w zawodzie nauczyciela swoją wiedzę poszerza 70% respondentek (**23 osoby**), w grupie ze stażem pracy między **15 a 20 lat** z doskonalenia zawodowego korzysta 52% kobiet (**39 osób**), zaś grupie kobiet pracujących **więcej niż 20 lat** jest to 51% (**75 osób**)- por. Wykres 2.

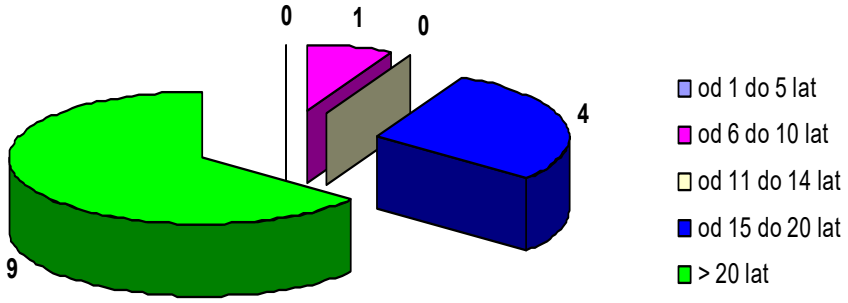
Wykres 2: Kształcenie podyplomowe badanych nauczycieli wg stażu pracy- kobiety (N= 291)



Źródło: badania własne

Wśród mężczyzn ze stażem pracy między 6-10 lat to 1 osoba dokształca się (co stanowi 20% badanych z tej grupy), ze stażu pracy w przedziale 15-20 lat szkoli się 4 mężczyzn (33% badanych z tej grupy), natomiast z mężczyzn o stażu pracy powyżej 20 lat dodatkową wiedzę zdobywa 9 osób, co stanowi 55% badanej grupy z tego zakresu stażu pracy. Zatem najczęściej z możliwości szkolenia się i poszerzania swojej wiedzy i kompetencji korzystają kobiety o stażu pracy w zawodzie pedagoga między 6 a 10 lat oraz mężczyźni pracujący powyżej 20 lat- por. Wykres 3.

Wykres 3: Kształcenie podyplomowe badanych nauczycieli wg stażu pracy- mężczyźni (N=37)



Źródło: badania własne

Grupa badanych lekarzy

W badaniach sondażowych wzięło udział 80. lekarzy, wśród których 46 osób to kobiety, zaś 34. respondentów to mężczyźni. Średnia wieku badanych medyków wynosiła 51,9 lat (w tym średnia wieku wśród kobiet to 51,8 lat, zaś u mężczyzn- 51,9 lat). Spośród ankietowanych specjalistów 47 osób posiadało specjalizację z zakresu laryngologii lub otolaryngologii, 25. badanych specjalizację z zakresu audiologii i foniatrii, zaś 8 osób (i były to tylko kobiety) posiadało obydwie, wymienione specjalizacje, tj. laryngologiczną oraz audiologiczno-foniatryczną. Średni staż pracy w zawodzie wśród badanych lekarzy wynosił 12,7 lat, z czego badane kobiety pracowały średnio 12 lat w zawodzie, natomiast lekarze-mężczyźni uprawiali swój zawód średnio przez 13 lat (por. Tabela 3).

Tabela 3: Badana grupa lekarzy (N=80)

CZYNNIK	LEKARZE- N= 80	LICZBA OSÓB
PŁEĆ	Kobieta	46
	Mężczyzna	34
WIEK (w latach)	**kobiety- N= 46**	
	20-30 lat	2
	31-40 lat	4
	41-50 lat	13
	51-60 lat	21
	61-70 lat	6
	mężczyźni- N= 34	
	20-30 lat	0
	31-40 lat	7
	41-50 lat	6
	51-60 lat	18
	61-70 lat	3
STAŻ PRACY (w latach)	**Kobiety**	
	1-10 lat	4
	11-20 lat	8
	21-30 lat	14
	31-40 lat	18
	>40 lat	1
	Mężczyźni	
	1-10 lat	4
	11-20 lat	7
	21-30 lat	9
	31-40 lat	12
	>40 lat	2
SPECJALIZACJA	**Kobiety**	
	ORL (laryngologia/ otorynolaryngologia -	26

183:5603496341

SPECJALIZACJA	w tym dziecięca)	
	Audiologia i foniatria	12
	ORL + audiologia i foniatria	8
	Mężczyźni	
	ORL (laryngologia/ otorynolaryngologia -w tym dziecięca)	21
	Audiologia i foniatria	13
	ORL + audiologia i foniatria	----------

Źródło: badania własne

ROZDZIAŁ VI
ASPIRACJE ŻYCIOWE MŁODZIEŻY Z ZABURZENIAMI PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO I ICH UWARUNKOWANIA ŚRODOWISKOWE - KONTEKSTY WSPARCIA SPOŁECZNEGO – ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

6.1. Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania w środowisku życia- analiza indywidualnych przypadków

Zaburzenia przetwarzania słuchowego często skutkują występowaniem u pacjentów trudności w uczeniu się, co wtórnie przekłada się na komunikację, problemy emocjonalne i społeczne. Trudności w zakresie wyższych funkcji słuchowych nierzadko są przyczyną nieprawidłowości w sferze poznawczej, czego efektem będą problemy w zakresie funkcjonowania w roli ucznia, szczególnie przy zwiększających się wymaganiach edukacyjnych[675]. Większość autorów wiąże zaburzenia przetwarzania słuchowego z obniżeniem prosperowania w środowisku społecznym oraz wyodrębnia trudności emocjonalne[676].

Potrzebę przyjrzenia się tej kwestii, a szczególnie realizacji aspiracji życiowych przez młodzież borykającą się z APD i ich uwarunkowań w środowisku życia, wzmaga fakt, iż stopień opanowania możliwości i form komunikacji z otoczeniem jest skorelowany z ewentualnymi nieprawidłowościami w sferze społeczno-emocjonalnej. Także w ocenie rodziców, dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego przejawiają większe problemy w sferze emocjonalnej, społecznej i behawioralnej, zaś prowadzone badania potwierdzają nieprawidłowości w kontaktach z rówieśnikami[677].

---

[675] cyt. za: M. Święcicka, Psychoterapia dzieci z trudnościami w uczeniu się, [w:] *Psychoterapia. Problemy pacjentów. Podręcznik akademicki,* red. L. Grzesiuk, H. Suszek, Warszawa 2011, T. 5.

[676] R. W. Keith, *Advances in understanding of auditory processing disorders*, „Otorynolaryngologia" 2004; 3(1), s. 7–14.

[677] cyt. za: J. Rostkowska, J. Kobosko, K. L. Kłonica, *Problemy emocjonalno-społeczne i behawioralne u dzieci z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (CAPD) w ocenie rodziców,* „Nowa Audiofonologia" 2(1), 2013, s. 29-35.

185:5988459536

Dlatego też poniżej przedstawiono studium przypadków dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Zgromadzony materiał analizowano pod kątem realizacji aspiracji życiowych młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, ich prosperowania w klasie-grupie rówieśniczej, w aspekcie ewentualnego niedostosowania społecznego. Brano pod uwagę poczucie wsparcia edukacyjnego badanych oraz funkcjonowanie rodziny w zakresie postaw rodzicielskich oraz poczucia wsparcia w percepcji rodzica.

STUDIUM PRZYPADKU I- Jakub

Informacje o uczniu: Jakub – lat 14, uczeń II klasy gimnazjum, w publicznej szkole masowej. Wychowuje się w rodzinie pełniej, wielopokoleniowej, jest jedynakiem. Obydwoje rodzice mają wykształcenie średnie. Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Rozwój dziecka od chwili narodzin przebiegał poprawnie. Chłopiec urodził się o czasie, siłami natury, a podczas porodu otrzymał 10 punktów w skali Apgar, co świadczy o tym ,że okołoporodowo nie wydarzyło się nic niepokojącego, a stan dziecka można było określić jako w normie. Rozwój psychomotoryczny chłopca na przestrzeni kolejnych lat, również kształtował się bez zastrzeżeń- rozwój mowy w normie fizjologicznej, podobnie jak rozwój motoryki dużej i manipulacji.

Pierwsze problemy dotyczące trudności szkolnych zaobserwowano w III klasie szkoły podstawowej i dotyczyły obniżonych umiejętności szkolnych z zakresu czytania i pisania, umiejętności matematycznych oraz problemów z koncentracją uwagi. Wychowawca w klasie VI zasugerował przebadanie dziecka przez specjalistów w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej właściwej dla rejonu zamieszkania rodziny. Zespół diagnostyczny skierował Kubę na specjalistyczne badania dotyczące zaburzeń przetwarzania słuchowego wykonywane w placówce klinicznej. W obliczu przeprowadzonych badań stwierdzono występowanie u chłopca zaburzeń przetwarzania informacji podawanych na drodze słuchowej, zaś Poradnia wydała opinię o dostosowaniu wymagań do indywidualnych możliwości ucznia. Wykluczono dysleksję.

Jakub jest bardzo pogodnym i miłym chłopcem. Chętnie bierze udział w badaniu, jest ciekawy przewidzianych dla niego „testów” czy prób, choć na początku reaguje lekkim

186:7633409472

zdystansowaniem i wycofaniem. Po chwili jednak żywo dopytuje na temat kolejnych zadań, z łatwością nawiązuje kontakt z badającym. Podczas rozmowy chętnie odpowiada na kolejne pytania, rozwija odpowiedź o własne przemyślenia.

W ramach poczucia uzyskiwanego wsparcia społecznego warto przyjrzeć się relacjom rodzinnym czy też stosunkom panującym między Jakubem a rodzicami dziecka, ale także poziomem wsparcia społecznego w percepcji rodziców. Badaniu poddano zatem postawy rodzicielskie w percepcji chłopca oraz te prezentowane przez jego rodziców. Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka" pokazują, iż według Jakuba matka prezentuje brak autonomii, postawę nadmiernie ochraniającą, postawę odrzucenia oraz nadmiernie wymagającą. Wg chłopca jest wobec niego niekonsekwentna. W percepcji chłopca jego matka jawi się jako rodzic, który nie traktuje chłopca jako osoby prawie dorosłej, a co z tym związane jej zachowanie nie jest dostosowane do potrzeb rozwojowych dziecka. Zdaniem chłopca, jego matka nie rozumie w pełni potrzeby dziecka do samodzielności i odrębności, także w zakresie czynienia prób samodzielnego rozwiązywania problemów chłopca. W sytuacjach konfliktowych zdaje się narzucać synowi swoje zdanie, nie bacząc na jego punkt widzenia, nie bierze pod uwagę jego poglądów. Według Kuby, matka nadmiernie troszczy się o niego, co wpływa na możliwość nawiązywania przez syna kontaktów towarzyskich. Wszystkie przejawy autonomii w postępowaniu dziecka są przez nią odbierane z lękiem i strachem. Według rodzica jest to przejaw troski o „lepsze jutro" dla chłopca, co wiąże się z brakiem wiary w jego możliwości samodzielnej egzystencji, bez bezpośredniej pomocy ze strony matki. Jednocześnie mama Kuby nie uświadamia sobie faktu, że to przesadne ingerowanie w sprawy dziecka jest najczęstszą przyczyną konfliktów między nimi, a wtórnie odsuwania się od siebie. Rodzenie się buntu u syna potęguje zmienny stosunek matki do Kuby, co jest wyrazem postawy niekonsekwentnej wobec dziecka. Chłopiec uważa, że stany emocjonalne matki są z łatwością przenoszone na ich relacje, a zaangażowanie w sprawy dziecka miesza się z nadmierną ingerencją, kontrolą, nerwowością, serwowaniem kolejnych kar. Brak stabilności może powodować stopniowe dystansowanie się dziecka od rodzica, ukrywanie problemów czy niechęć do zwierzeń. Jednocześnie, Kuba uważa, że jego matka akceptuje go tylko po części oraz w umiarkowany sposób podchodzi do stawiania mu wymagań.

Ojciec z kolei (Kwestionariusz „Mój ojciec") prezentuje zdaniem dziecka postawę braku akceptacji i autonomii, postawę nadmiernie wymagającą, niekonsekwentną oraz postawę charakteryzującą się umiarkowanym nasileniem ochraniania. Kuba odbiera jako osobę, która nie akceptuje go takim, jaki jest, nie szanuje sposobu jego myślenia, nie wspiera

187:8233500470

go i nie ma do niego zaufania. Dziecko ma poczucie, że rodzic ogranicza się jedynie do zaspokajania jego potrzeb materialnych i za nic ma dawanie mu wsparcia czy poczucia przynależności. Zdaniem Kuby ojciec prezentuje postawę wymagającą oraz nie zapewniającą mu autonomii. Oznacza to, że chłopiec nie odczuwa poszanowania jego odrębności, autonomii oraz możliwości współdecydowania o rzeczach, które go dotyczą. Ojciec jest wg Kuby osobą niekonsekwentną i zmienną. Wszystkie decyzje podejmowane przez rodzica zależą wg Kuby w dużej mierze od jego nastroju i emocji odczuwanych w danej chwili. Ojciec przedstawia się jako niestały, zmienny, nerwowy, co powoduje zwiększenie dystansu między synem a ojcem. Potęguje to fakt nadmiernego opiekowania się dzieckiem, troski o jego dobro, nawet wówczas, gdy nie jest to potrzebne. Rodzic, według chłopca chwilami przesadnie angażuje się w sprawy dorastającego dziecka, sądząc, że bez jego pomocy nie poradzi sobie ze światem.

Podczas badań rodziców zdecydowana część postaw rodzicielskich jest zbieżna z postawami ukształtowanych w percepcji ich syna. Otóż matka chłopca prezentuje przeciętne nasilenie postawy akceptującej wobec chłopca, postawy umiarkowanie właściwej w zakresie stawianych mu wymagań, brak autonomii, niekonsekwencję i nadmierne ochraniania dziecka. Ojca natomiast określa postawa braku akceptacji, postawy nadmiernie wymagającej, braku autonomii, niekonsekwencji oraz umiarkowanie właściwej postawy w zakresie ochraniania syna (ojciec).

Matka chłopca w pewnym zakresie akceptuje chłopca takim, jaki jest, zachęca go do otwartości wobec świata, stara się być jego powierniczką. Stara się, by chłopiec miał poczucie bezpieczeństwa i miłości. Matka jest czuła i wrażliwa na troski i kłopoty dziecka, otacza je wsparciem i zrozumieniem. Jednocześnie matka Kuby w sposób umiarkowany serwuje mu wymagania dotyczące spraw bieżących, nie zawsze mając na uwadze jego odrębność i autonomię. Rodzic nadal traktuje syna jak „małe, bezbronne dziecko", nie dając mu możliwości dokonywania wyborów, podejmowania własnych, nawet błędnych decyzji. Matka jest przekonana, że dziecko winno kierować się radami i wskazówkami płynącymi od niej, gdyż tylko wtedy będzie mogło poradzić sobie ze złem „całego świata". Na każdorazowe próby autonomicznego, niezależnego myślenia ze strony Kuby, jego matka reaguje niepokojem i lękiem, co potęguje bunt chłopca i nadwyręża ich relacje. Poza tym matka chłopca jest niekonsekwentna w swoim postępowaniu wobec syna, co oznacza, iż często miłość, ciepło, wsparcie i zaangażowanie w jego sprawy miesza się z nerwowością, złością, krzykliwością, dawaniem kar i ograniczeń. Takie postępowanie w dużej mierze zależy od

188:6135545916

stanu emocjonalnego rodzica w danym momencie i niekoniecznie ma swoje umocowanie w rzeczywistej sytuacji i stosunkach panujących między matką a synem.

Ojciec Kuby skupia się przede wszystkim na zapewnieniu komfortu materialnego, traktuje dziecko podmiotowo. Przy tym wymaga bezwzględnego dostosowania się do jego zasad i wymagań jakie stawia przed synem. Każda próba autonomii i samodzielności kończy się na krytyce i sprzeciwie ze strony ojca. Wszelkie stawiane przed chłopcem zadania, obowiązki winny być wykonywane według instrukcji rodzica, a każdym niepowodzeniem jest obarczane dziecko. Ojciec nie służy radą i pomocą w codziennym przemierzaniu szlaków „dorosłego" życia, nie jest wsparciem dla nastolatka, nie pokazuje różnych możliwości, nie daje wyboru. Przy tym jest jednocześnie niekonsekwentny w swym działaniu. Często chwilowe okazywanie uczuć łączy się z karaniem, nakazami i zakazami. Sprzeczne uczucia, reakcje, sposób traktowania przyczyniają się do jeszcze większego oddalenia ojca i syna, a w konsekwencje lekceważenie ojca i nie traktowanie go jako autorytetu. Zarazem tata chłopca prezentuje postawę umiarkowanie właściwą w zakresie ochrony syna, co świadczy o tym , że są momenty kiedy daje mu możliwość bycia samodzielnym, a sam nie ingeruje nadmiernie w sprawy dziecka.

Tabela 4: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku I

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka"	SPR-M	„Mój ojciec"	SPR-O
I-Akceptacja	odrzucenie	przeciętnie akceptująca	Odrzucenie	Odrzucenie
II- Wymaganie	postawa niewłaściwa	umiarkowanie właściwa	postawa niewłaściwa	nadmiernie wymagająca
III- Autonomia	brak autonomii	brak autonomii	brak autonomii	brak autonomii
IV- Niekonsekwencja	postawa niewłaściwa	postawa niewłaściwa	postawa niewłaściwa	postawa niewłaściwa
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	nadmiernie ochraniająca	nadmiernie ochraniająca	umiarkowanie właściwa

189:1136992068

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

W kontekście analizowanych postaw rodzicielskich ciekawa okazuje się analiza Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Otóż oboje rodzice uzyskali niskie wartości w skali ogólnej (matka- 23 punkty/40 punktów; ojciec- 27 punktów/40 punktów). Jednocześnie przeciętny zakres punktacji uzyskała matka chłopca w skali samooceny (6p./10p.), skali materialnej (5p./10p.) i wartościowania (5p/10p.) oraz wysoki w skali przynależności (7p./10p.), natomiast ojciec Kuby wyniki wysokie w skali materialnej (8p./10p.) i skali wartościowania (7p./10p.) oraz przeciętne w skalach przynależności(6p./10p.) i samooceny (6p./10p.).

Tabela 5: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku I

SKALA	Maksymalna liczba punktów	MATKA		OJCIEC	
		WS		WS	
Skala materialna	10	5		8	
Skala przynależności	10	7		6	
Skala samooceny	10	6		6	
Skala wartościowania	10	5		7	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		23	57,5%	27	67,5%

Źródło: wyniki badań własnych

Chłopiec podkreśla, że bardzo lubi uczęszczać do szkoły, spotykać się tam z kolegami oraz zgłębiać wiedzę z zakresu informatyki, historii i chemii *(„To moje ulubione przedmioty”*). Wyniki uzyskane w kolejnych badaniach pozwalają stwierdzić u badanego chłopca wysoki poziom motywacji do nauki przy jednoczesnym niskim poziomie lęku szkolnego. Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa był niższy od przyjętej wartości granicznej dla chłopców wynoszącej 12 punktów, powyżej której można podejrzewać wpływ zmiennej aprobaty społecznej na wysokość wyników uzyskanych w skalach wyjściowych (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów). Cele, do których podąża chłopiec są

190:5835205552

na tyle jasne i ukształtowane, że i motywacja do nauki jest bardzo duża. W tym przypadku występuje motywacja wewnętrzna mająca charakter poznawczy.

Tabela 6: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku I

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	58		9		-	Wynik wysoki
Granice przedziału ufności	51	65	8	10	-	
Lęk	10		3		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	4	16	1	4	-	
Kłamstwo	6					

Źródło: wyniki badań własnych

Badany chłopiec uzyskał również niski wynik ogólny nieprzystosowania społecznego w klasie. Wyniki uzyskane we wszystkich skalach świadczących o ewentualnym niezaspokojeniu jego potrzeb norm społecznych są na niskim poziomie. Sytuacja chłopca w klasie nie wymaga działań interwencyjnych.

Tabela 7: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"- studium przypadku I

Wyniki	Wyniki		Granice przedziału ufności		Steny	Granice przedziału ufności		Ocena słowna
Skala	**Bez przekształc.**	**Z przekształc.**						
OG		33	19	47	2	2	4	Niski
OB	47	3	-1	7	3	2	3	Niski
ZG	8	6	3	9	4	3	4	Niski
ND	24	6	4	8	4	3	4	Niski
IŻ	37	8	5	11	4	4	4	Niski
EG	52	8	4	12	4	4	4	Niski
AG	7	2	0	4	3	2	4	Niski

Źródło: wyniki badań własnych

W zakresie poziomu wsparcia edukacyjnego, w każdym mierzonym obszarze, tj. wsparcie ze strony nauczycieli, wsparcie ze strony rodziców, wsparcie ze strony kolegów

191:9899051928

i koleżanek z klasy oraz wsparcie ze strony specjalistów Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, w tym innych instytucji zewnętrznych działających w obszarze stymulowania umiejętności szkolnych, chłopiec uzyskał bardzo wysokie wyniki. Świadczy to o znacznym poziomie pozyskiwanego wsparcia edukacyjnego zarówno ze strony rodziców, jak i nauczycieli i kolegów z klasy.

Tabela 8: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku I

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	36	40	90%
Wsparcie ze strony rodziców	39	40	97,5%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	36	40	90%
Wsparcie ze strony Poradni	30	30	100%
Wsparcie globalne	141	150	94%

Źródło: wyniki badań własnych

Chłopiec nie ma problemu ze zdefiniowaniem pojęcia „aspiracje". Bez zastanowienia podaje, iż są to „marzenia, cele i dążenia". Jego zdaniem, największy wpływ na podejmowane przez niego decyzje mają rodzice oraz dziadkowie, a więc wszyscy członkowie rodziny, z którymi mieszka na co dzień. Jednocześnie podkreśla, iż o swoich planach na przyszłość najczęściej rozmawia z kolegami i rodzicami. Według chłopca największy wpływ na realizację jego życiowych aspiracji ma „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca", „wiedza", „szczęście w życiu" oraz „wykształcenie rodziców". Najniżej, a więc jako nie mające znaczenia zostało ocenione „poparcie innych" oraz „spryt, cwaniactwo".

Jak sam podkreśla, bardzo lubi się uczyć i chodzić do szkoły (średnia ocen za ostatnie półrocze mieści się w przedziale 4,7-3,9), a decyzja o wyborze szkoły, do której obecnie uczęszcza była podyktowana bliskim położeniem placówki względem miejsca zamieszkania dziecka, ale także możliwością realizowania zainteresowań chłopca w obrębie profilu klasy. Motyw wyboru tej konkretnej szkoły koresponduje również z opinią chłopca na temat wpływu miejsca zamieszkania na wybór szkoły oraz aspiracje edukacyjne ucznia.

Jakub deklaruje, iż w przyszłości podejmie naukę w szkole średniej (technikum/szkoła medyczna), a także w uczelni wyższej (uniwersytet). Jest to związane z zawodem, który chciałby wykonywać w przyszłości-rehabilitant. Taka decyzja nie jest jednak związana

192:6852672228

z tradycją rodzinną czy przejęciem zawodu po innym członku rodziny, ale podyktowana chęcią spełniania swoich marzeń oraz poziomem swoich umiejętności i predyspozycjami. Według Kuby, jego wymarzony zawód jest także zawodem najbardziej prestiżowym. Podczas podejmowania decyzji dotyczącej wyboru zawodu duże znaczenie będzie miała także opinia rodziców na ten temat.

Chłopiec interesuje się tworzeniem stron internetowych oraz podejmuje próby samodzielnego programowania. Czas wolny spędza uczęszczając do kina lub teatru oraz chodząc do dyskoteki (ok. raz na miesiąc). Z częstotliwością około raz na tydzień spotyka się z przyjaciółmi *(„częściej nie, bo trzeba się uczyć”),* uprawia sport lub słucha radia, natomiast codziennie czyta książki, ogląda telewizję, korzysta z zasobów Internetu, m.in. z portalów społecznościowych (Instagram, Twitter) oraz gra w gry komputerowe. Najczęściej towarzyszą mu wówczas koledzy i rodzice. W przyszłości chciałby więcej podróżować, „jeździć na mecze” oraz „korzystać ze sprzętu rekreacyjnego”. Kuba lubi być również aktywny w środowisku i pomagać innym, choć jak twierdzi nie angażuje się w akcje społeczne czy prace samorządu klasowego/szkolnego. Podejmował się jednak pracy na zasadach wolontariatu podczas „kiermaszu i udziału w szkolnym projekcie”.

W przyszłości chłopiec chciałby najbardziej wykonywać swój wymarzony zawód, założyć rodzinę, mieć dzieci *(„[…] chciałbym, by moja rodzina była jeszcze większa”.),* z kobietą, która powinna być „miła”, „pomocna” i „dobroduszna”. W rodzinie Kuby nie istniałby wyraźny podział obowiązków, gdyż zarówno mąż i żona po równo zajmowaliby się domem i pracą zawodową. Jak sam podkreśla w swojej rodzinie generacyjnej nie zmieniłby niczego. Nie chciałby również zmienić miejsca swojego zamieszkania, ponieważ „tutaj ma wielu znajomych”. Takie stanowisko może oznaczać, iż chłopiec jest bardzo związany ze swoją rodziną, ale także ze środowiskiem lokalnym, w którym się wychował i dobrze się w tym miejscu czuje.

Na pytanie dotyczące wartości chłopiec przez dłuższy czas nie potrafi podać zwięzłej definicji tego pojęcia, aż w końcu mówi, że są to *„dobra rodzinne*”. Jednakże poproszony o podanie, jakie znaczenie mają dla niego wymienione, konkretne wartości, bez zastanowienia określa ich wagę. Jako te o małym znaczeniu wymienia tylko „wolność” oraz „upór i wytrwałość”, pozostałe określa jako wartości o dużym znaczeniu („miłość”, „wierność”, przyjaźń”, „zdrowie”, „szczęście rodzinne”, „kariera zawodowa”, „powodzenie”, „prawda”, „dobro”, „pracowitość”, „odwaga”, „mądrość”, „sukces”, „uczciwość”, „lojalność”, „pieniądze”, „spokój”, „religia”). Z kolei pytany dalej, błyskawicznie odpowiada, że autorytet to osoba, którą chcemy naśladować, a wśród osób określanych tym

193:7676156639

mianem wymienia rodziców, naukowców oraz artystów. Zaznacza także, iż do zdobycia wysokiej pozycji w społeczeństwie niezbędna jest „pomoc i życzliwość innych ludzi". Takie stanowisko stoi w opozycji do odpowiedzi na pytanie odnośnie czynników determinujących aspiracje chłopca, gdzie „poparcie innych osób" zostało określone, jako czynnik o małym wpływie). W zakresie motywacji do uzyskiwania pożądanych przez siebie dóbr, Kuba uważa, że zrealizuje wszystkie swoje aspiracje niezależnie od wszystkiego", a za swój dotychczasowy, największy sukces uważa „dostanie się do gimnazjum". W przyszłości chciałby, by największym jego sukcesem była wymarzona praca, a co z tym związane otrzymanie promocji do następnej klasy z dobrymi ocenami umożliwiającymi *„dostanie się do szkoły medycznej".* Co bardzo ważne, chłopiec nie podaje żadnej swojej dotychczasowej porażki, co puentuje stwierdzeniem, że jest zadowolony ze swojego życia.

Jakub sam o sobie mówi, że jest koleżeński, uprzejmy, sprawiedliwy, wyrozumiały, ambitny, zdrowy, zrównoważony, odpowiedzialny, stanowczy, oszczędny, obowiązkowy, sprawny fizycznie, ładny oraz ma silną wolę. W średnim stopniu badanego cechuje prawdomówność, słowność, punktualność, skromność, siła, pracowitość, odwaga i zdyscyplinowanie, w małym zaś- samokrytycyzm.

Jakub ma bardzo dobrze sprecyzowane swoje dążenia i aspiracje. Dotyczy to zarówno przyszłej edukacji, wykonywania wymarzonego zawodu czy założenia rodziny. O swoich planach najczęściej rozmawia z kolegami i rodzicami. Zdaniem badanego, drogą do realizacji celów jest m.in. „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca", „wiedza" oraz „szczęście w życiu". Wybór szkoły był podyktowany możliwością realizowania jego zainteresowań. Jak sam podkreśla- lubi się uczyć. I w tym względem także ma jasno ukształtowane aspiracje. Deklaruje bowiem, że w przyszłości podejmie dalszą edukację, gdyż jest to konieczne do wykonywania wymarzonego zawodu- rehabilitanta. Decyzja ta jest związana z chęcią realizacji marzeń oraz zgodna z predyspozycjami chłopca. Kuba ma wiele zainteresowań, które także nie pozostają bez wpływu na jego rozwój. Co z tym związane, lubi być również aktywny w środowisku i pomagać innym, choć jak twierdzi nie angażuje się w akcje społeczne czy prace samorządu klasowego/szkolnego. Podejmował się jednak pracy na zasadach wolontariatu.

W przyszłości Jakub chciałby mieć dużą rodzinę, w której nie istniałby wyraźny podział obowiązków, gdyż zarówno mąż i żona po równo zajmowaliby się domem i pracą zawodową. Jak sam podkreśla w swojej rodzinie generacyjnej nie zmieniłby niczego. Nie chciałby również zmienić miejsca swojego zamieszkania.

194:7686694798

W zakresie motywacji do uzyskiwania pożądanych przez siebie dóbr, Kuba uważa, że zrealizuje wszystkie swoje aspiracje niezależnie od wszystkiego". W przyszłości chciałby, by największym jego sukcesem była wymarzona praca, a co z tym związane otrzymanie promocji do następnej klasy z dobrymi ocenami umożliwiającymi *„dostanie się do szkoły medycznej".* Cele, do których podąża chłopiec są na tyle jasne i ukształtowane, że i motywacja do nauki jest bardzo duża. W tym przypadku występuje motywacja wewnętrzna mająca charakter poznawczy.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Obecnie problemy edukacyjne, z którymi boryka się chłopiec nadal dotyczą zbyt dużej przerzutności uwagi czy braku koncentracji na zadaniu. Nieprawidłowe pozostają umiejętności z zakresu edukacji matematycznej oraz polonistycznej (dziecko popełnia bardzo dużo błędów o charakterze ortograficznym i gramatycznym, pomimo znajomości zasad). W dalszym ciągu występuje u badanego nieprawidłowa artykulacja trzech szeregów głosek detalizowanych oraz zaburzenia kinestezji artykulacyjnej. Dziecko ma także wadę wzroku (krótkowzroczność na poziomie -1,25 dioptrii, nosi okulary). Z uwagi na opisane powyżej problemy w uczeniu się chłopiec jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz zajęć wyrównawczych realizowanych w szkole. Dodatkowo uczęszcza na zajęcia w prywatnej placówce, która część zajęć terapeutycznych realizuje w ramach kontraktu z Narodowym Funduszem Zdrowia. W związku z tym raz w miesiącu uczestniczy w zajęciach socjoterapeutycznych i arteterapeutycznych (w grupie) oraz w indywidualnej terapii logopedycznej. Do tej pory odbyło się również sześć spotkań w ramach terapii EEG-Biofeedback.

Należy tutaj wspomnieć, iż rodzice deklarują, że otrzymują dużo wsparcia ze strony najbliższej rodziny. Również szkoła, w ich ocenie zapewnia Jakubowi najlepsze warunki nauki oraz dba o właściwy poziom pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dziecku. Powyższe analizy wskazują na konieczność podjęcia działań interwencyjnych względem rodziny Jakuba.

Z powyżej przytoczonych wyników badań można wysnuć wnioski, iż korelacja niejednorodna (postawa pozytywna matki i negatywna ojca) ma wpływ na preferencję stylu emocjonalnego u chłopców, ale także ma to związek z poczuciem anomii i ogólnym

195:1121650482

osamotnieniem. Postawy te nie korelują jednak z poczuciem bezradności, izolacji i samowyobcowania u córek i synów[678].

STUDIUM PRZYPADKU II- Marcin

Informacje o uczniu: Marcin – lat 13, uczeń VII klasy szkoły podstawowej, w publicznej szkole masowej, w oddziale integracyjnym (od klasy trzeciej PSP). Wychowuje się w rodzinie pełniej; jest jedynakiem. Matka chłopca ma wykształcenie wyższe, ojciec zaś- średnie. Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Rozwój dziecka przebiegał bardzo nieharmonijnie, pomimo iż w chwili narodzin chłopiec uzyskał 9 punktów w skali Apgar. Okołoporodowo także nie występowały żadne problemy. Był karmiony naturalnie przez około pół roku, a następnie mlekiem modyfikowanym. Pierwsze dysfunkcje dotyczyły dużej motoryki, ponieważ chłopiec nie pełzał i nie raczkował. Wymuszał noszenie na rękach twarzą w kierunku ruchu. Bardzo długo nie potrafił jeździć na rowerze, miał również kłopot z innymi czynnościami wymagającymi automatyzacji ruchów naprzemiennych. Począwszy od lat wczesnego dzieciństwa borykał się z obniżonym napięciem mięśniowym, w obrębie małej, jak i dużej motoryki oraz napięcia centralnego. Wymagał także większej stymulacji w zakresie czucia głębokiego (często intencjonalnie uderzał w ściany, przedmioty w domu i nie reagując biegł dalej). Jednocześnie u chłopca występowała bardzo duża nadwrażliwość dotykowa, a szczególnie wrażliwy był na strukturę materiałów, z których były wykonane ubrania (musiały być bawełniane, pozbawione metek, bezszwowe). W zakresie rozwoju komunikacji istotnym jest fakt, iż Marcin nie nawiązywał kontaktu wzrokowego, z utrudnieniem nabywał kompetencje językowe, które mógłby wykorzystać w praktyce. Od trzeciego roku życia zaczął wybiórczo traktować pokarmy, odmawiając przyjmowania jedzenia nie będącego rozdrobnioną „papką" (dysfunkcje czynności prymarnych dla mowy).

Z biegiem lat coraz bardziej dawały się we znaki problemy w kontaktach społecznych, które indukowane były przez brak akceptacji ze strony rówieśników, dokuczanie, bójki.

[678] M. Plopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania,* Kraków 2005, s. 346; 350.

196:3206402544

Funkcjonowanie w środowisku szkolnym uniemożliwiały duża przerzutność uwagi, brak koncentracji, „odgłosy" wyzwalane przez uczniów podczas lekcji – szuranie butami, szelest kartek. Mimo tego nigdy nie powtarzał klasy i miał zawsze bardzo dobre oceny.

Zaburzenia przetwarzania słuchowego zostały zdiagnozowane przez psychiatrę, później przez audiologa, gdy chłopiec skończył piąty rok życia. Podczas poprzednich prób diagnozy psychologowie, pedagodzy, a następnie kolejni neurolodzy nie dostrzegali problemów chłopca, twierdząc, że każde dziecko jest inne, rozwija się w indywidualnym tempie i ma jeszcze czas. W zakresie rehabilitacji Marcin uczestniczył w trzytygodniowym turnusie rehabilitacyjny, w zajęciach w ośrodku dla dzieci niepełnosprawnych oraz w poradni psychologiczno-pedagogicznej adekwatnej dla miejsca zamieszkania dziecka. Terapia, w której chłopiec uczestniczył polegała na zajęciach z psychologiem, pedagogiem, logopedą i rehabilitantem ruchowym. Marcin brał udział także terapii EEG-Biofeedback, treningu słuchowym Metodą Tomatisa oraz w grupowych zajęciach umiejętności społecznych. W chwili obecnej realizuje także zajęcia rewalidacyjne na terenie szkoły, wynikające z zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na słabosłyszenia, gdyż taki dokument chłopiec posiada.

Marcin jest miłym i sympatycznym chłopcem. Podczas spotkania z diagnostą był spokojny i opanowany, ale także żywo zainteresowany kolejno prezentowanymi zadaniami. Bardzo przejmował się czy „dobrze wypadnie" podczas uzupełniania kolejnych kwestionariuszy. Z łatwością wchodził w relacje z badającym, szybko nawiązał kontakt, był otwarty, refleksyjny, z powagą podchodził do kolejnych prób, zadań, pytań.

Na poczucie otrzymywanego wsparcia społecznego wpływ mają stosunki panujące w rodzinie dziecka. Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka" pokazują, iż według Marcina jego matka prezentuje postawę braku autonomii, nadmiernego ochraniania, odrzucenia i nadmiernego wymagania. Jednocześnie jest przy tym konsekwentna. Ojciec zaś (Kwestionariusz „Mój ojciec") prezentuje zdaniem dziecka postawę akceptującą syna, autonomii oraz właściwą względem ochraniania. Jest zarazem niekonsekwentny, nadmiernie wymagający.

Marcin sądzi, że matka nie dostrzega jego problemów i potrzeb, traktuje go z dużym dystansem, jest wymagająca i konsekwentnie realizuje swoje decyzje oraz postępowanie dotyczące dziecka. Według chłopca matka zawsze *„wie lepiej",* stąd będąc jedynym autorytetem, nie pozwala synowi podejmować samodzielnych decyzji. Jeśli takie się pojawią, muszą być zbieżne z planami matki. Chłopiec jest przekonany również o tym ,że mama nadmiernie troszczy się o niego, przesadnie się nim opiekuje, co wpływa na brak autonomii

197:7742336888

dziecka. Z kolei tata jest postrzegany przez Marcina jako osoba bardzo wymagająca, ale i niekonsekwentna. Chłopiec sądzi, że stosunek rodzica zależy od jego aktualnego samopoczucia i humoru. Jednocześnie uważa, że ojciec go w pełni akceptuje takim jaki jest. Stwarza także pole do rozmów i dialogu. Obcowanie z ojcem jest przyjemne, zaś stosunki między chłopcem a rodzicem mają w dużej mierze partnerski charakter.

W związku z powyższym matka chłopca jaki się jako osoba chłodna, nie dostrzegająca problemów dziecka, nie wchodząca z nim w relacje, unikająca bliskości, zdystansowana emocjonalnie, zabezpieczająca jedynie materialne potrzeby dziecka. Matka traktuje chłopca instrumentalnie, czasami perfekcjonistycznie, jednocześnie traktując siebie jako autorytet i wyrocznię w sprawach związanych z dzieckiem. Nie akceptuje bowiem wyborów dokonywanych przez chłopca, nie pozwala na *„uczenie się na błędach”,* nie zapewniając mu niezależności i możliwości samodzielnego podejmowania decyzji. Jednocześnie matka Marcina stara się być bardzo konsekwentna w swoim postępowaniu względem dziecka i nie ochraniać przesadne, nadmiernie chłopca. Tym samym rodzic nie wyraża przesadnej troski i przyszłość chłopca, nie opiekując się nim nadmiernie, co znajduje swoje konotacje w postawie odrzucenia i braku autonomii prezentowanej przez matkę Marcina.

Ojciec chłopca z kolei, z jednej strony akceptuje w sposób umiarkowany dziecko, stara się być dla niego oparciem, nawiązywać i utrzymywać z chłopcem właściwe relacje oparte na zaangażowaniu, trosce i bliskości. Z drugiej strony prezentuje postawę nadmiernie ochraniającą wobec chłopca z wyraźną komponentą braku autonomii. Oznacza to, że ojciec Marcina kieruje się zawsze przyjętym przez siebie modelem wychowania, nie tolerując żadnych odstępstw od tych założeń. Uważa, ze jest autorytetem we wszystkich sprawach dziecka, które nie może samodzielnie podejmować decyzji. Z dużą bezwzględnością podchodzi do wywiązywanie się chłopca z obowiązków, stale kontrolując jego postępowanie. Jednocześnie często kieruje względem Marcina sprzeczne komunikaty, czyli stosunek do dziecka jest zmienny, nierzadko uzależniony od chwilowego samopoczucia i nastroju. Sprawia to, iż dziecko postrzega rodzica, jako nerwowego, zmiennego, co rodzi brak zaufania, poczucie oszukania, niesprawiedliwości oraz potęguje złość.

Podczas badań rodziców jedynie część postaw rodzicielskich jest zbieżna z postawami ukształtowanych w percepcji ich syna. Matka chłopca prezentuje wobec niego postawę odrzucenia, postawę umiarkowanie właściwą w zakresie skali wymagania, postawę braku autonomii, postawę umiarkowanie właściwą w zakresie bycia konsekwentnym oraz postawę ochraniającą (postawę właściwą). Ojca zaś charakteryzuje postawa akceptująca (przeciętne

198:5032145431

nasilenie), postawa nadmiernie wymagająca, brak autonomii, postawa niekonsekwencji oraz nadmiernie ochraniająca.

Tabela 9: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców-studium przypadku II

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka”	SPR-M	„Mój ojciec”	SPR-O
I-Akceptacja	odrzucenie	odrzucenie	akceptacja	Przeciętne nasilenie
II- Wymaganie	nadmiernie wymagająca	umiarkowanie właściwa	nadmiernie wymagająca	Nadmiernie wymagająca
III- Autonomia	brak autonomii	brak autonomii	przeciętne nasilenie autonomii	Brak autonomii
IV- Niekonsekwencja	właściwa	umiarkowanie właściwa	postawa niewłaściwa	Postawa niewłaściwa
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	właściwa	właściwa	Nadmiernie ochraniająca

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

W kontekście analizowanych postaw rodzicielskich ważna jest również analiza wyników uzyskanych w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Otóż w ogólnej ocenie wsparcia, matka Marcina uzyskała 35p./40p. Zarówno w skali materialnej, przynależności, jaki i wartościowania uzyskała maksymalną liczbę punktów (po 10p. w każdej ze skal). Przeciętna wartość natomiast została uzyskana w skali samooceny (6p./10p.). Ojciec zaś, w skali ogólnej uzyskał 17p./40p. Zarówno w skali przynależności, skali samooceny, jak i skali wartościowania prezentował wyniki niskie (odpowiednio po 2p., 3p. oraz 4p.). Jedynie w skali materialnej osiągnął wysoką notę (8p./10p.).

199:2765392812

Tabela 10: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku II

SKALA	Maksymalna liczba punktów	MATKA		OJCIEC	
		WS		WS	
Skala materialna	10	10		8	
Skala przynależności	10	10		2	
Skala samooceny	10	6		3	
Skala wartościowania	10	10		4	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		35	87,5%	17	42,5%

Źródło: wyniki badań własnych

W badaniach dotyczących diagnozy czynników pozapoznawczych determinujących powodzenie ucznia w nauce, Marcin uzyskał przeciętny wynik w Skali Motywacji do nauki oraz przeciętny wynik w Skali Lęku Szkolnego. Co ciekawe jednak, w Skali Motywacji podawał negatywne odpowiedzi w takich zakresach tematycznych, jak ogólny stosunek do nauki szkolnej oraz zainteresowanie lekcją. W Skali Lęku szkolnego w sposób szczególny należałoby się odnieść do czynników lękotwórczych związanych ze szkołą, takich jak przekroczenie reguł szkolnych czy wywiadówka. Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa jest niższy od wartości granicznej przyjętej dla chłopców wynoszącej 12 punktów. Dopiero powyżej tej wartości można podejrzewać wpływ zmiennej aprobaty społecznej na wysokość wyników uzyskanych w skalach wyjściowych (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów.

Tabela 11: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku II

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	42		6		-	Wynik przeciętny
Granice przedziału ufności	35	49	5	8	-	
Lęk	34		6		-	Wynik przeciętny
Granice przedziału ufności	28	40	5	6	-	

200:1565144051

Kłamstwo	4

Źródło: wyniki badań własnych

Poza tym chłopiec uzyskał przeciętny/ wysoki ogólny poziom nieprzystosowania szkolnego w klasie. Wyniki uzyskane w większości poszczególnych skal również plasują się na poziomie przeciętnym/wysoki (Obojętność, Zagrożenie, Izolacja oraz Agresja), jedynie w Skali Niedocenianie wynik ustalony został na poziomie niskim/przeciętny, a w Skali Egocentryzm na poziomie przeciętnym.

Tabela 12: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"- studium przypadku II

Wyniki	**Wyniki**		**Granice przedziału ufności**		**Steny**	**Granice przedziału ufności**		**Ocena słowna**
Skala	**Bez przekształc.**	**Z przekształc.**						
OG		70	56	84	6	5	7	przeciętny/wysoki
OB	31	19	15	23	7	6	8	przeciętny/wysoki
ZG	14	12	9	15	6	5	7	przeciętny/wysoki
ND	24	6	4	8	4	3	5	niski/przeciętny
IŻ	31	14	11	17	6	5	7	przeciętny/wysoki
EG	48	12	8	16	5	4	6	Przeciętny
AG	12	7	5	9	6	5	7	przeciętny/wysoki

Źródło- wyniki badań własnych

Wyniki uzyskane w powyżej analizowanych badaniach korelują także w poziomie wsparcia edukacyjnego w percepcji badanego. Wsparcie ze strony nauczycieli oraz rodziców jest na poziomie przeciętnym, natomiast ze strony kolegów i koleżanek z klasy czy ze strony terapeutów pracujących w poradni Psychologiczno-Pedagogicznej czy zewnętrznych instytucjach pomocowych znajduje się a poziomie niskim. Wsparcie globalne również jest na poziomie niskim.

201:9480801097

Tabela 13: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku II

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	29	40	72,5%
Wsparcie ze strony rodziców	31	40	77,5%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	20	40	50%
Wsparcie ze strony Poradni	17	30	56,6%
Wsparcie globalne	97	150	64,6%

Źródło: wyniki badań własnych

Wyjaśnienie pojęcia aspiracje nie stanowiło dla chłopca problemu. Bez zastanowienia podał, iż jest to: „dążenie do samopoznania, zdobycia jakiegoś zawodu lub pozycji w grupie". Chłopiec przyznał, że największy wpływ na podejmowane przez niego decyzje ma matka, ojciec oraz środki masowego przekazu. To właśnie z rodzicami najczęściej rozmawia na temat swoich planów na przyszłość. Jednocześnie twierdzi, że „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca" oraz „wiedza" to czynniki najbardziej determinujące realizację jego własnych aspiracje. W dalszej kolejności wymienił „zdolności, talent", „szczęście w życiu", „warunki materialne rodziny", potem „poparcie innych osób", „spryt, cwaniactwo", zaś jako najmniej oddziaływujące na aspiracje życiowe określił „wykształcenie rodziców". O wyborze szkoły, do której uczęszcza aktualnie zdecydowały rozmowy z rodzicami, dobra renoma szkoły i wysoki poziom nauczania, ale także *„brak akceptacji rówieśników w poprzedniej szkole".* Marcin deklaruje, że w przyszłości podejmie naukę w szkole średniej oraz w uczelni wyższej, choć jeszcze nie wie jakie mógłby wybrać. Jest to zapewne podyktowane także brakiem sprecyzowanych planów dotyczących wykonywanego w przyszłości zawodu. Jednakże, pomimo iż chłopiec nie wie jaki zawód mógłby wybrać, to podkreśla, że przy podejmowaniu wyborów kierowałby się „zarobkami" oraz „spełnieniem marzeń". Według chłopca najbardziej prestiżowymi zawodami są informatyk, lekarz i profesor.

Jak sam mówi, ma wiele zainteresowań (w szczególności są to historia I i II wojny światowej, militaria, programowanie oraz gry komputerowe), co wiąże się z jego chęcią nieustannego pogłębiania wiedzy. Świadczy o tym również średnia ocen chłopca, która za ostatnie półrocze mieścił się w przedziale 6,0-4,8. Choć w nauce nie ma problemów uczęszcza na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego i niemieckiego, zaś w ramach

202:9748079824

rehabilitacji na ćwiczenia ruchowe, EEG-Biofeedback oraz zajęcia rewalidacyjne w szkole. Czas wolny spędza aktywnie, najczęściej z rodzicami. Codziennie czyta książki, korzysta z Internetu (posiada konta na portalach społecznościowych- Facebook, YouTube, Messenger, WhatsUp), gra w gry komputerowe oraz zajmuje się programowaniem, co najmniej raz na tydzień uprawia sport, podróżuje lub ogląda telewizję, rzadziej zwiedza galerie i muzea. W przyszłości chciałby, aby czas wolny mijał mu na podróżowaniu za granicę, wspólnie z kolegami. Chłopiec lubi być aktywny w środowisku i pomagać innym- angażuje się w akcje społeczne (WOŚP, Góra Grosza), choć nie uczestniczy w pracach samorządu szkolnego/klasowego oraz nie podejmuje się pracy na zasadach wolontariatu.

Marcin nie chciałby również zmienić miejsca swojego zamieszkania *(„Bo musiałbym zmienić szkołę i kolegów”*). Sądzi również, że założy rodzinę, w której obowiązki małżonków będą rozłożone po równo, bez wyraźnego podziału obowiązków. Jego przyszła żona nie powinna *„kłócić się o drobnostki i nie będzie zołzą”,* zaś w swojej rodzinie generacyjnej zmieniłby fakt, iż ojciec *„kłóci się o byle co”.*

Zdaniem Marcina „wartości” to talenty, umiejętności, pracowitość i przyjaźń. Największe znaczenie mają dla niego miłość, wierność, przyjaźń, zdrowie, szczęście rodzinne, powodzenie, prawda, dobro, pracowitość, odwaga, mądrość, uczciwość, wolność, spokój, upór i wytrwałość, małe znaczenie ma kariera zawodowa, sukces, lojalność i pieniądze, zaś żadnego znaczenia nie ma dla chłopca religia. Z kolei „autorytet” to wg badanego osoba istotna, która jest dla innych wzorem do naśladowania. Takim autorytetem dla chłopca są rodzice oraz naukowcy. Zdaniem Marcina wysoką pozycję w społeczeństwie pozwala zdobyć talent i zdolności. On sam uważa, że swoje dążenia „zrealizuje tylko w sprzyjających warunkach i z pomocą innych ludzi”. Z swój dotychczasowy sukces uważa *„zdobycie świadectwa z paskiem, ze średnią ocen 5,25 w klasie szóstej”*. Jako swoją największą porażkę traktuje problemy z rówieśnikami w poprzedniej szkole. Marzeniem, które chłopiec zrealizował dotychczas jest „podszkolenie się z programowania”, natomiast zamierza jeszcze stworzyć kanał w serwisie YouTube.

Podsumowując należy stwierdzić, iż o swoich planach na przyszłość rozmawia przede wszystkim z rodzicami, a dotyczą one przede wszystkim jego dalszej drogi edukacyjnej. Jak sam twierdzi „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca” oraz „wiedza” to czynniki najbardziej determinujące realizację jego własnych aspiracji. O wyborze szkoły, do której uczęszcza aktualnie zdecydowały rozmowy z rodzicami, dobra renoma szkoły i wysoki poziom nauczania, ale także „brak akceptacji rówieśników w poprzedniej szkole”, co zwraca uwagę na prosperowanie chłopca w grupie rówieśniczej oraz pozyskiwanie adekwatnego wsparcia

203:8704970452

społecznego ze strony kolegów i koleżanek. Marcin nie ma sprecyzowanych aspiracji zawodowych, choć deklaruje, że chciałby kontynuować naukę w szkole średniej. Aby móc wybrać swój przyszły zawód będzie się kierować „zarobkami" oraz „spełnieniem marzeń". Jak sam mówi, ma wiele zainteresowań, lubi być aktywny w środowisku i pomagać innym. Chłopiec uważa, że swoje dążenia „zrealizuje tylko w sprzyjających warunkach i z pomocą innych ludzi", co jest istotne z punktu widzenia jego prosperowania w grupie rówieśniczej.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Obecnie oddziaływania rehabilitacyjne odbywają się na terenie prywatnego ośrodka (InCorpore). W ramach pomocy Marcin korzysta z rehabilitacji ruchowej z elementami Integracji Sensorycznej, terapii EEG-Biofeedback, grupowych zajęć umiejętności społecznych oraz z zajęć z pedagogiem. Rodzice przyznają, iż od momentu rozpoczęcia terapii, nastąpiła kolosalna zmiana w sposobie funkcjonowania syna, jednakże chcieliby, by dostępność terapii była znacznie większa. Rodzinie najbardziej doskwiera mała liczba placówek realizujących podobne zajęcia dedykowane dla dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Poza tym poszczególne zajęcia kosztują zbyt wiele, a co z tym związane chłopiec nie uczestniczy w wymaganej programem terapii ilości ćwiczeń, spotkań. Z kolei refundacja w ramach NFZ od lat nie obowiązuje Marcina- chłopiec się nie zakwalifikował, kolejki są zbyt duże i zbyt długi czas oczekiwania.

Uzyskane wyniki w Skali Oceny Wsparcia Społecznego korelują także z postawami rodzicielskimi prezentowanymi wobec chłopca. Nie bez znaczenia w tym zakresie pozostaje bowiem oddziaływanie środowiska społecznego. Czynniki te okazują się cennym źródłem wsparcia momentach kryzysu. Wyniki badań wskazują na związek między dostępnością wsparcia od innych, a efektywnymi relacjami z dziećmi. Wsparcie społeczne wiąże się ze zwiększoną kompetencją rodzicielską, częstszą werbalną i emocjonalną reakcją na potrzeby dziecka, mniejszą jego karnością, zwiększoną cierpliwością i wrażliwością, wyższym poczuciem własnej wartości, a sieci społeczne rodziców służą jako źródło wsparcia, zarówno instrumentalnego, jak i emocjonalnego[679]. Co ważne w tym zakresie, rodzice Marcina podkreślają początkową nieufność lekarzy oraz pedagogów wobec postawionej diagnozy zaburzeń przetwarzania słuchowego. Specyficznie układała się również współpraca

[679] K. Bieńkowska, M. Zaborniak-Sobczak, *Wsparcie społeczne i jego związek z kształtowaniem się postaw rodzicielskich wobec dzieci z wadą słuchu,* „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej", 2014, nr 13, s. 142

204:2880117469

z poszczególnymi nauczycielami chłopca. Stąd można wnioskować o braku wsparcia nacelowanego na potrzeby rodziny wynikające z deficytów dziecka.

Zauważalne w kwestionariuszu przejawy lęku zauważalne podczas badań odnoszących się do funkcjonowania chłopca w szkole dotyczą u Marcina wrażliwości emocjonalnej oraz cielesnych oznak lęku.

Dane uzyskane podczas badania poziomu funkcjonowania chłopca w szkole wskazują na braki w zaspokajaniu potrzeb społecznych rówieśników z klasy oraz poczucie zagrożenia z ich strony. Głównym problemem będzie zatem poczucie braku wsparcia ze strony rówieśników, co może być także jedną z przyczyn izolowania się społecznego, mimo generalnie pozytywnych relacji z kolegami. Niska atrakcyjność w grupie rówieśniczej może wzmagać agresję i trudne zachowania wobec innych. W związku z powyższym, to tym czynnikom należałoby się baczniej przyjrzeć i wdrożyć odpowiednie strategie zaradcze.

STUDIUM PRZYPADKU III- Mateusz

Informacje o uczniu: Mateusz – lat 13, uczeń VI klasy szkoły podstawowej, w publicznej szkole masowej, repetował w klasie IV. Wychowuje się w rodzinie pełniej, ma piętnastoletnią siostrę. Matka chłopca ma wykształcenie wyższe- technik administracji oraz magister socjologii, ojciec zaś średnie- technik BHP. Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Chłopiec urodził się o czasie, siłami natury, okołoporodowo nie zarejestrowano żadnych nieprawidłowości. W skali Apgar otrzymał 10 punktów. Był karmiony sztucznie ze względu na brak pokarmu matki dziecka. Rozwój motoryki, a także mowy i języka nie budził zastrzeżeń. W II klasie szkoły podstawowej chłopiec został skierowany do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej ze względu na wątpliwości rodziców i nauczycieli dziecka dotyczących, ich zdaniem, problemów w zakresie umiejętności szkolnych. Podczas przeprowadzonych badań nie wykryto deficytów. Ponownie badanie psychologiczno-pedagogiczne zostało przeprowadzone, gdy Mateusz był w klasie IV PSP, z inicjatywy rodziców, w celu diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych, zwłaszcza trudności w czytaniu i pisaniu, a także trudnościami w skupieniu uwagi, w zapamiętywaniu oraz radzeniu sobie w trudnych sytuacjach.

205:5896454225

W toku przeprowadzonej diagnozy stwierdzono niski poziom ekspresji werbalnej, definiowania słów, pamięci werbalnej oraz obniżone możliwości w zakresie myślenia abstrakcyjnego i klasyfikowania. Mateusz wykazuje trudności w zakresie percepcji wzrokowo przestrzennej i szybkości spostrzegania wzrokowego podczas pracy z materiałem prostym, koordynacji wzrokowo-ruchowej, kontroli wzrokowo-ruchowej podczas pracy z materiałem złożonym. Integracja wzrokowo-słuchowa, pamięć werbalna długoterminowa, szybkie automatyczne przypominanie słów plasują się na poziomie niskim.

W obszarze funkcji słuchowo-językowych dziecko ma problemy w ćwiczeniach sprawdzających słuch fonemowy oraz w zakresie funkcji fonologicznych, w tym analizy i syntezy głoskowej/ fonemowej. Ucznia cechuje także niski poziom umiejętności dokonywania analizy, abstrahowania i syntezy sylabowej. Poziom pamięci fonologicznej określa się jako przeciętny. Wyszczególnione problemy przekładają się na obniżony poziom umiejętności czytania (wolne tempo czytana oraz duże trudności w rozumieniu czytanego tekstu). Podczas pisania ze słuchu chłopiec popełnia liczne błędy ortograficzne i specyficzne, w tym: opuszczanie i zamiana liter, zniekształcenia struktury grafemu) oraz błędy interpunkcyjne.

Poziom graficzny pisma jest niski, bowiem występuje konstrukcyjne niedopełnianie kształtu liter, błędy proporcjonalności, tj. niewielkie zagęszczenie liter w wyrazach, zachwianie proporcjonalności liter w wyrazach. Podczas pisania obserwuje się nieprawidłową kontrolę napięcia mięśniowego. Mateusz przejawia wolne tempo pracy, trudności w zapamiętywaniu tekstu. Chłopiec przejawia również tendencję do zbyt szybkiego rezygnowania z podjętych czynności, które wymagają wysiłku intelektualnego czy zaangażowania lub po pierwszej próbie kończą się niepowodzeniem.

Mocne strony chłopca to dostrzeganie bodźców znaczących, pamięć i percepcja wzrokowa, w tym koordynacja wzrokowo-ruchowa i aktywność motoryczna kierowana percepcją wzrokową oraz rozróżnianie szczegółów istotnych od nieistotnych. Dziecko dość dobrze radzi sobie z rozumieniem i całościową oceną sytuacji, myśleniem przyczynowo-skutkowym, wykazuje dobry poziom inteligencji społecznej.

Na podstawie przeprowadzonych w poradni psychologiczno-pedagogicznej badań stwierdzono u badanego specyficzne trudności w uczeniu się, przekładające się na problemy emocjonalne chłopca, co powoduje trudności w relacjach rówieśniczych. W związku z tym zalecono dostosowanie wymagań edukacyjnych do psychofizycznych możliwości ucznia oraz objęcie go systematyczną pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole w formie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych.

206:7710365547

Mateusz podczas spotkania szybko nawiązał kontakt z badającym, pracował chętnie oraz był żywo zainteresowany kolejnymi zadaniami. Pomimo wolnego tempa pracy, starał się wykonać swoją pracę rzetelnie i bardzo dokładnie. Chłopiec dokonywał szybkich, zdecydowanych odpowiedzi, choć starał się także poddawać je analizie.

Przystosowanie szkolne młodzieży, ewentualne trudności przystosowawcze oraz poczucie otrzymywanego wsparcia społecznego korelują w sposób istotny z percepcją postaw rodzicielskich. Postawy rodzicielskie najtrafniej oddają styl wychowania oraz sposób postępowania rodzica wobec dziecka[680]. Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka" pokazują, iż według matka prezentuje zdaniem dziecka postawę nadmiernie wymagającą, przy jednoczesnym braku autonomii i niekonsekwencji. Matka jest postrzegana także jako nadmiernie ochraniająca syna oraz akceptująca go w sposób przeciętny. Ojciec z kolei (Kwestionariusz „Mój ojciec") w oczach chłopca akceptuje go, jest konsekwentny, ale też nadmiernie ochrania. Według chłopca ojca cechuje także postawa przeciętnej autonomii i wymagania na poziomie umiarkowanym.

W percepcji Mateusza matka jawi się jako osoba nadmiernie wymagająca, która postępuje z nim w sposób utarty, konsekwentny, według ściśle przyjętych reguł, od których nie ma odstępstw. Dodatkowo rodzic ostro egzekwuje wywiązywanie się dziecka z jego obowiązków, nie tolerując przy tym sprzeciwu. Jednocześnie chłopiec uważa matkę za rodzica, który w sposób przeciętny go akceptuje, a więc w pewien sposób jest wrażliwy na jego potrzeby, troski, zmartwienia i radości, okazując mu szacunek, troskę i ciepło. Zarazem, zdaniem chłopca matka nie zapewnia mu takiej swobody, jaką by mogła. Usilnie kontroluje jego poczynania, traktując go nieustannie jak małe dziecko, co ma pokrycie w postawie nadmiernie ochraniającej, którą według dziecka prezentuje kobieta. Z lękiem i niepokojem reaguje na wszelkie przejawy autonomii chłopca oraz wyraża nadmierną troskę o jego przyszłość, nie pozwalając mu swobodnie decydować o jej kształcie. Ze względu na zachowanie matki, Mateusz uznaje ją za osobę niekonsekwentną, której poczynania względem dziecka są ściśle uzależnione od jej nastroju, humoru i samopoczucia. Stąd nie można przewidzieć jej zachowań reakcji na postępowanie dziecka.

Ojciec z kolei to zdaniem chłopca osoba, która go akceptuje, stwarzająca klimat bliskości, poszanowania odrębności i inności oraz w sposób przeciętny dozująca wymagania wobec dziecka. W percepcji Mateusza ojciec w stopniu przeciętnym zapewnia mu poczucie

[680] M. Plopa, *Psychologia rodziny- teoria i badania*, Kraków 2005, s. 302.

207:3357143693

autonomii, gdyż chwilami przejawia wobec niego postawę nadmiernie ochraniającą, co nie zawsze podoba się chłopcu.

Z kolei zarówno matka, jak i ojciec Mateusza w stosunku do syna prezentują brak akceptacji, skutkujący odrzuceniem dziecka. Przez to rodzice mogą być postrzegani przez chłopca jako zimni, niedostrzegający jego potrzeb. Dodatkowo rodzice chłopca są nadmiernie wymagający, nie akceptujący autonomii, odrębności dziecka, cechujący się brakiem konsekwencji w postępowaniu z dzieckiem, dużą labilnością emocjonalną, od której uzależniają (w szczególności matka) swoje decyzje związane z wychowaniem dziecka. Rodziców chłopca nie charakteryzuje postawa nadmiernie ochraniająca, a co z tym związane, zdają sobie sprawę z tego, że syn nie wymaga już tak dużej troski i opieki, co ma wydźwięk pozytywny w kontekście rozwoju dziecka.

Tabela 14: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców-studium przypadku III

SKALE KWESTIONARIUSZA	**NARZĘDZIA**			
	MATKA		**OJCIEC**	
	„Moja matka”	**SPR-M**	**„Mój ojciec”**	**SPR-O**
I-Akceptacja	przeciętnie akceptująca	odrzucenie	akceptacja	odrzucenie
II- Wymaganie	nadmiernie wymagająca	nadmiernie wymagająca	umiarkowanie właściwa	nadmiernie wymagająca
III- Autonomia	brak autonomii	brak autonomii	przeciętna autonomia	brak autonomii
IV- Niekonsekwencja	postawa niewłaściwa	postawa niewłaściwa	postawa właściwa	postawa pożądana
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	właściwa	nadmiernie ochraniająca	właściwa

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

208:3815580953

Niezwykle istotna w tym przypadku jest również analiza wyników uzyskanych w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Otóż w ogólnej ocenie wsparcia, matka Marcina uzyskała 37p./40p. Zarówno w skali materialnej, przynależności, jaki i samooceny i wartościowania uzyskała niemalże maksymalną liczbę punktów (po 9 p. w każdej ze skal). Ojciec zaś, w skali ogólnej uzyskał 24p./40p. Zarówno w skali przynależności, jak i skali materialnej prezentował wyniki wyższe niż przeciętne (odpowiednio w Skali Przynależności- 7p., w Skali Materialnej- 8p.). W skali samooceny oraz wartościowania osiągnął wyniki niskie (odpowiednio- w Skali Samooceny- 4p. oraz w Skali Wartościowania- 5p.)

Tabela 15: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku III

SKALA	**Maksymalna liczba punktów**	**MATKA**		**OJCIEC**	
		WS		**WS**	
Skala materialna	10	9		8	
Skala przynależności	10	9		7	
Skala samooceny	10	9		4	
Skala wartościowania	10	9		5	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		37	92,5%	24	60%

Źródło: wyniki badań własnych

Względem aspiracji edukacyjnych, zawodowych czy obrazu samego siebie istotne jest podjęcie diagnozy czynników emocjonalno-motywacyjnych wpływających na poziom osiągnięć szkolnych dziecka. Wśród przyczyn owych niepowodzeń wymienia się te związane ze strefą instrumentalną, osobowościową, motywacyjną i społeczno-wychowawczą[681]. W badaniach Mateusz uzyskał niski wynik w Skali Motywacji do nauki oraz wynik wysoki w Skali Lęku szkolnego, co może mieć związek z deprecjonowaniem nauki i jej unikaniem. Niski poziom motywacji do nauki przejawia się u badanego w braku zainteresowania lekcją oraz ogólnym stosunkiem do nauki szkolnej. Jeśli chodzi o wysoki poziom lęku, to przyczyny tego stanu rzeczy należy upatrywać w takich czynnikach, jak odpytywanie, klasówki

[681] M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów,* Warszawa 1990.

209:1258102258

i wywiadówki. U chłopca lęk szkolny przejawia się głównie w uczuciu zagrożenia zorientowanym na przyszłość.

Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa jest niższy od wartości granicznej przyjętej dla chłopców wynoszącej 12 punktów. Dopiero powyżej tej wartości można podejrzewać wpływ zmiennej aprobaty społecznej na wysokość wyników uzyskanych w skalach wyjściowych (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

Tabela 16: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku III

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	27		3		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	20	34	3	3	-	
Lęk	44		7		-	Wynik wysoki
Granice przedziału ufności	38	50	7	7	-	
Kłamstwo	6					

Źródło: wyniki badań własnych

Chłopiec uzyskał także wysoki ogólny poziom nieprzystosowania szkolnego w klasie. Wyniki uzyskane w większości poszczególnych skal również plasują się na poziomie wysokim lub przeciętnym (Obojętność, Niedocenianie, Agresja oraz Egocentryzm), jedynie w Skali Zagrożenie oraz Izolacja wynik ustalony został na poziomie niskim. Po dokonaniu analizy wyników uzyskanych w Kwestionariuszu „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy" można stwierdzić, iż uzyskane dane są zbliżone do charakterystyki dzieci przyjętej przez autorów narzędzia w zakresie Profilu 8- profil skumulowany, z nieznacznym odstępstwem od interpretacji. Chłopiec cechuje się podwyższonymi wynikami w zakresie skal dotyczących realizacji potrzeb przez kolegów z klasy, ma on wysokie poczucie niedoceniania przez klasę, przy jednoczesnym wysokim poziomie agresji oraz przeciętnym egocentryzmie. Owy wysoki poziom agresji może wynikać głównie z poczucia obojętności i niedoceniania ze strony innych.

210:3220236913

Tabela 17: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"- studium przypadku III

Wyniki	Wyniki		Granice przedziału ufności		Steny	Granice przedziału ufności		Ocena słowna
Skala	Bez przekształc.	Z przekształc.						
OG		108	14	42	8	7	9	Wysoki
OB	34	16	12	20	6	6	7	wysoki
ZG	5	3	0	6	3	2	3	niski
ND	11	19	17	21	10	9	10	wysoki
IŻ	37	8	5	11	4	4	4	niski
EG	47	12	9	17	5	5	6	przeciętny
AG	14	9	7	11	7	7	8	wysoki

Źródło: wyniki badań własnych

Wyniki uzyskane w powyżej analizowanych badaniach w pewnym stopniu korelują także w poziomie wsparcia edukacyjnego w percepcji badanego. Wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli oraz kolegów i koleżanek z klasy jest na poziomie średnim, natomiast ze strony rodziców, czy terapeutów pracujących w poradni Psychologiczno-Pedagogicznej znajduje się a poziomie wyższym niż przeciętny. Wsparcie globalne również plasuje się na poziomie średnim.

Tabela 18: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku III

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	21	40	52,5%
Wsparcie ze strony rodziców	31	40	77,5%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	19	40	47,5%
Wsparcie ze strony Poradni	23	30	76,7%
Wsparcie globalne	94	150	62,6%

Źródło: wyniki badań własnych

Zdaniem chłopca pojęcie „aspiracje" jest tożsame z „zainteresowaniami". Spośród osób, które wywierają największy wpływ na jego najważniejsze decyzje wybrał „matkę", „babcię" i „religię". Największy wpływ na realizację jego aspiracji życiowych mają, zdaniem chłopa:

211:6215808850

„poparcie innych osób", „szczęście w życiu" oraz „wykształcenie rodziców", a zaraz potem „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca", „zdolności i talent", „spryt i cwaniactwo" oraz „warunki materialne rodziny". O swoich planach na przyszłość, Mateusz najczęściej rozmawia z kolegami, rodzicami oraz z księdzem.

O wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszcza zdecydował profil klasy zgodny z zainteresowaniami chłopca, choć jak podkreśla decyduje o tym również miejsce zamieszkania, które determinuje także aspiracje edukacyjne. Średnia ocen dziecka za ostatnie półrocze mieści się w przedziale 3,8- poniżej 3,0. Mateusz uczęszcza na zajęcia pozalekcyjne organizowane na terenie szkoły, które dotyczą szeroko rozumianej pomocy w nauce, a także są związane z wychowaniem fizycznym: treningi piłki ręcznej, siatkowej oraz badmintona. Uczeń nie ma jeszcze dokładnie sprecyzowanych planów dotyczących jego dalszej ścieżki edukacyjnej- nie wie czy podejmie naukę w szkole średniej, natomiast deklaruje brak chęci podjęcia nauki na studiach wyższych. W związku z powyższym nie dokonał także wyboru swojego przyszłego zawodu, choć doskonale wie, czym będzie kierować się przy jego wyborze. Otóż chłopiec twierdzi, iż w tym zakresie najważniejsze jest dla niego zdanie rodziców, ale także możliwe zarobki w danym zawodzie czy stanowisku pracy oraz wysoki prestiż danego zawodu. Za najbardziej prestiżowe uznaje *„bycie prezesem oraz piłkarzem".*

Chłopiec lubi być aktywny w środowisku oraz pomagać innym, choć nie uczestniczy w pracach samorządu klasowego czy szkolnego uczniów oraz raczej nie angażuje się w akcje społecznej. Nie podejmował się również pracy na zasadach wolontariatu. Jego zainteresowania oscylują wokół uprawiania sportu i podejmowania aktywności fizycznej: gra w piłkę nożną i siatkową, jazda wyczynowa na hulajnodze, co pokrywa się z realizowanymi przez dziecko zajęciami poza szkolnymi. Swój czas wolny Mateusz chciałby „spędzać miło i aktywnie" oraz „podróżując". Najczęściej spędza go w towarzystwie kolegów, rodziców oraz sam. Chłopiec średnio raz w miesiącu uczęszcza do kina, czyta książki i słucha radia. Raz na tydzień spotyka się z przyjaciółmi i nie robi nic- odpoczywa, z kolei codziennie uprawia sport, ogląda telewizję, korzysta z Internetu oraz gra w gry komputerowe. Posiada konta na portalach społecznościowych: Facebook, Snapchat oraz Instagram.

Mateusz nie chciałby zmieniać miejsca swojego zamieszkania („…bo tu się urodziłem i wychowałem, tutaj mam przyjaciół"). Chłopiec chciałby założyć w przyszłości rodzinę, w której „oboje małżonkowie pracują i wspólnie zajmują się domem, bez wyraźnego podziału obowiązków". Jego przyszła żona powinna „*…być miła, pracowita i pochodzić z dobrego domu".* W rodzinie pochodzenia nie chciałby niczego zmieniać.

212:1009352564

Na pytanie dotyczące „wartości”, chłopiec nie potrafi podać definicji tego pojęcia, choć widać, że intuicyjnie rozumie wymiar oraz znaczenie tego terminu. Bez trudu bowiem podaje odpowiedzi na kolejne pytanie badającego. Otóż dla Mateusza duże znaczenie w życiu mają: miłość, wierność, przyjaźń, zdrowie, szczęście rodzinne, kariera zawodowa, powodzenie, prawda, dobro, pracowitość, odwaga, mądrość, sukces, uczciwość, wolność, spokój, religia oraz upór i wytrwałość, małe zaś lojalność i pieniądze. Sam o sobie mówi, iż jest koleżeński, sprawiedliwy, silny fizycznie, zdrowy, odpowiedzialny, oszczędny, odważny, sprawny fizycznie oraz ma silną wolę. Jego zdaniem w stopniu średnim występują u niego takie cechy jak: prawdomówność, słowność, uprzejmość, zrównoważenie, stanowczość, samokrytycyzm, obowiązkowość, samodyscyplina. Chłopiec uważa także, że *„w miarę ładny i zdolny”*. Jednocześnie podkreśla, że *„raczej w małym stopniu jest wyrozumiały, punktualny, ambitny, skromny i pracowity”*.

Największym autorytetem dla dziecka są matka, ojciec, nauczyciel, ksiądz i naukowiec, zaś zdaniem dziecka wysoką pozycję w społeczeństwie pozwalają zdobyć „wiedza, umiejętności i inteligencja”. Co z tym związane sam przyznaje, że w dążeniu do realizacji jego planów nic mu nie przeszkodzi (co ma swoje pokrycie we wcześniejszych odpowiedziach badanego), więc „jeśli będzie się bardzo starał to zrealizuje wszystkie swoje aspiracje, niezależnie od wszystkiego”. Za swój dotychczasowy największy sukces uznaje zajmowanie się „na poważnie” piłką nożną, pływaniem oraz wyczynowym jeżdżeniem na hulajnodze. Z kolei jego największą porażką jest *„lenistwo”*. Mateusz podaje, że ogólnie jest zadowolony ze swojego życia.

Reasumując, Mateusz ma dość dobrze ukształtowane cele, które chciałby dążyć w przyszłości. Największy wpływ na ich realizacje ma „matka”, „babcia” i „religia”, zaś najczęściej rozmawia na ten temat z kolegami, rodzicami i księdzem. Nie bez przyczyny zatem wśród czynników decydujących o realizacji jego aspiracji życiowych są: „poparcie innych osób”, „szczęście w życiu” oraz „wykształcenie rodziców”. O wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszcza zdecydował profil klasy zgodny z zainteresowaniami chłopca, choć jak podkreśla decyduje o tym również miejsce zamieszkania, które determinuje także aspiracje edukacyjne. Co do planów edukacyjnych, to nie są one jeszcze dokładnie przez chłopca sprecyzowane, podobnie jak aspiracje zawodowe. Jednakże, przy wyborze tych ostatnich z pewnością będzie kierować się zdaniem rodziców, ale także zarobkami w danym zawodzie i jego prestiżem. Wysoką pozycję w społeczeństwie pozwalają zdobyć „wiedza, umiejętności i inteligencja”. Co z tym związane sam przyznaje, że w dążeniu do realizacji jego planów nic mu nie przeszkodzi. Mateusz nie chciałby zmieniać miejsca swojego

213:6944871306

zamieszkania („…bo tu się urodziłem i wychowałem, tutaj mam przyjaciół"). Chłopiec chciałby założyć w przyszłości rodzinę, w której „oboje małżonkowie pracują i wspólnie zajmują się domem, bez wyraźnego podziału obowiązków". Chłopiec lubi być aktywny w środowisku oraz pomagać innym, choć nie uczestniczy w pracach samorządu klasowego czy akcjach społecznych.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

W ramach podjętej rehabilitacji Mateusz uczestniczy w terapii słuchowej Metodą Tomatisa, ze względu na zaburzenia uwagi słuchowej w prawym i lewym uchu w postaci zamkniętej selekcji dźwięków pod względem wysokości w obu uszach, tj. trudności z właściwą klasyfikacją dźwięków (rozpoznawaniem wysokich częstotliwości sygnałów akustycznych oraz braku selektywności uwagi), a także nieprawidłowe nawyki słuchowe w zakresie odbioru i analizy dźwięków w paśmie mowy i komunikacji. Obecnie chłopiec jest objęty grupową terapią pedagogiczną oraz terapią psychologiczną.

Prezentowane postawy rodzicielskie mogą w istotny sposób rzutować na zachowanie i rozwój dziecka. Postawy jednorodne negatywne rodziców mają znaczący wpływ na odczuwanie ogólnego osamotnienia, poczucia bezsensu, bezradności i samo wyobcowania oraz izolacji młodzieży. Co istotne to matki mają większy wpływ na poczucie osamotnienia u chłopców[682]. Młodzież odrzucona przejawia bowiem tendencje do nerwowych zachowań, zamyka się w sobie, jest mało tolerancyjna, nie lubi się podporządkowywać nakazom. Często bywa agresywna, zmienna w emocjach, z trudnością skupia uwagę, jest nadruchliwa, niekonsekwentna. Osoby, które czują się niekochane i nieakceptowane przez swoich rodziców przejawiają znaczne zmiany napięcia wewnętrznego, co może rzutować na ich zdrowie psychiczne [683].

Wyniki uzyskane w Skali Oceny Wsparcia Społecznego częściowo wykazują związek z postawami rodzicielskimi prezentowanymi wobec chłopca oraz jego percepcją owych postaw. Uzyskane wyniki należy również interpretować w stosunku do wypowiedzi rodziców dziecka, w których podkreślano brak wsparcia społecznego dotyczącego radzenia sobie z problemami syna, brak uczestniczenia w sieciach wsparcia społecznego, w tym w grupach wsparcia oraz znikomą pomoc ze strony szkoły, która wypełnia jedynie zalecenia znajdujące się w zapisach opinii z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej.

---

[682] M. Plopa, *Psychologia rodziny- teoria i badania*, Kraków 2005, s. 350.
[683] Tamże, s. 301-302.

214:5612381055

Rodzice podkreślają małe zaangażowanie szkoły w proces rehabilitacji syna, a także niewielką poprawę w zakresie trenowanych umiejętności. Rodzina nie została objęta pomocą psychologiczną- w relacji pracy systemowej, nie udzielono żadnej z form wsparcia społecznego, z wyłączeniem wsparcia informacyjnego.

STUDIUM PRZYPADKU IV- Kacper

Informacje o uczniu: Kacper – lat 13, uczeń klasy VI, w publicznej szkole podstawowej. Wychowuje się w rodzinie niepełnej- mieszka tylko z mamą oraz dwojgiem rodzeństwa w wieku czterech i pięciu lat; ojciec nie żyje. Mama ma wykształcenie średnie. Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Kacper urodził się o czasie, metodą cięcia cesarskiego ze względu na nadciśnienie tętnicze matki podczas ciąży. Poród przebiegał bez komplikacji okołoporodowych, Kacper uzyskał 10 punktów w skali Apgar. Dziecko było karmione sztucznie z uwagi na brak pokarmu u matki, nie używało tzw. „pustego smoczka". Zgodnie z kalendarzem wprowadzano poszczególne posiłki do diety niemowlaka, nie stwierdzano również problemów w zakresie czynności prymarnych dla mowy czy też innych dysfunkcji strefy orofacjalnej. Rozwój motoryki dużej także nie budził zastrzeżeń matki.

W klasie drugiej szkoły podstawowej nauczyciel zgłaszał problemy z koncentracją, dużą przerzutnością uwagi i pamięcią. Ze względu na problemy edukacyjne (oraz, co podkreśla mama Kacpra, a było sugestią nauczyciela, z powodu „nie załatwienia" orzeczenia o potrzebie kształcenia indywidualnego) chłopiec repetował w klasie drugiej. Trudności, z którymi borykał się wówczas chłopiec miały także swoje odzwierciedlenie w jego funkcjonowaniu w środowisku szkolnym oraz rodzinnym. Mama zgłosiła się wówczas do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej z wnioskiem o przebadanie dziecka, w której to nie zdiagnozowano specyficznych trudności w uczeniu się, choć zalecono podjęcie pracy korekcyjno-kompensacyjnej oraz terapii pedagogicznej. Dziecko uczęszczało więc na zajęcia z surdopedagogiem (z uwagi na etologię i objawy prezentowanych zaburzeń dotyczących przetwarzania słuchowego) oraz terapię EEG-Biofeedback.

215:4605286925

Podczas kilku pierwszych minut kontaktu ze mną, Kacper jawi się jako osoba skryta, lekko wycofana, uważnie obserwująca swoje otoczenie. Jednakże już po chwili, chłopiec otwiera się, jest miły, zaciekawiony kolejnymi pytaniami, na które chętnie odpowiada.

Poznawaniu i kształtowaniu aspiracji życiowych młodzieży sprzyjają określone, pozytywne postawy rodzicielskie. Percepcja owych postaw tworzy tło dla kształtowania się osobowości dziecka, ale także wpływa na kształtowanie relacji interpersonalnych, także w kontekście przystosowania społecznego. Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka" pokazują, iż według Kacpra jego matka prezentuje wobec niego postawę nadmiernie ochraniającą, brak autonomii i umiarkowane nasilenie postaw akceptacji, konsekwencji i wymagania. Z kolei matka chłopca przejawia postawę akceptacji, konsekwencji i pożądaną postawę w zakresie ochraniania. Mimo to w jej relacji względem syna pojawiają się także negatywne postawy- braku autonomii i nadmiernego wymagania.

Zdaniem chłopca jego matka jest osobą, która go w pełni akceptuje, stwarza możliwość wymiany uczuć, myśli i poglądów, przez co identyfikuje się z nim. Jednocześnie Kacper postrzega matkę jako nadmiernie go ochraniającą, nie w pełni akceptującą jego dorastanie, odrębność i autonomię. Ma to związek z oczekiwaniem posłuszeństwa i podporządkowania, a także nadmierną troską wobec chłopca i towarzyszącym jej lękiem, który dotyczy przyszłości dziecka. W konsekwencji może to indukować konflikty i nieporozumienia. W oczach syna matka jest „umiarkowanie konsekwentna" wobec niego, a swoje wymagania dozuje „umiejętnie" (postawa umiarkowanie właściwa w zakresie Skali wymagania). Odczucia dziecka w pewnym stopniu pokrywają się z postawą rodzicielską, którą prezentuje matka Kacpra. Rodzicielka bowiem akceptuje syna, dając mu jednocześnie poczucie bezpieczeństwa, bliskości i wsparcia. Zarazem prezentuje wobec chłopca postawę braku autonomii, co w konsekwencji rodzi brak uznania samodzielności dziecka i zapewnienia mu możliwości samostanowienia. Jednocześnie postawa ta stoi w opozycji z akceptacją czy brakiem nadmiernego ochraniania dziecka. Być może wynika to z postawy nadmierni wymagającej wobec syna, w połączeniu z byciem konsekwentną, zdecydowaną, egzekwującą.

W związku z powyższym należy stwierdzić, iż matka akceptuje syna, co dostrzega także i on sam. Jest to czynnik niezwykle istotny, gdyż postawa autonomii matek koreluje ze stylem zadaniowym u chłopców, wpływa na brak poczucia osamotnienia, poczucia bezsensu oraz poczucia izolacji u chłopców Jednocześnie postawa nadmiernego wymagania rodzi poczucie osamotnienia, izolacji, anomii i bezsensu[684]. Zatem prezentowane interpretacje wzajemnie się

[684] Tamże, s. 346, 349.

216:3745582308

wykluczają, co podkreśla niejednorodny charakter postaw rodzicielskich cechujących matkę chłopca. Jednakże podczas analizy postaw rodzicielskich matki Kacpra oraz obrazu owych postaw w percepcji chłopca, należy brać pod uwagę fakt wychowywania się dziecka w rodzinie niepełnej ze względu na śmierć ojca, uczucie żalu, pustki i braku obecności ojca, które prezentuje wielokrotnie podczas badania.

Tabela 19: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku IV

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka”	SPR-M	„Mój ojciec”	SPR-O
I-Akceptacja	przeciętnie akceptująca	akceptacja	-	-
II- Wymaganie	umiarkowanie właściwa	niepożądana	-	-
III- Autonomia	brak autonomii	brak autonomii	-	-
IV- Niekonsekwencja	umiarkowanie właściwa	właściwa	-	-
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	właściwa	-	-

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

Prezentowane przez rodziców postawy względem dzieci są związane z poziomem wsparcia społecznego- otrzymywanego, pozyskiwanego, jak i generowanego na rzecz innych. W tym aspekcie matka Kacpra prezentuje wyniki na poziomie wysokim w kolejnych podskalach Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Poziom globalnego wsparcia społecznego w percepcji kobiety wynosi 70% (WS=28p./40p.), zaś w kolejnych podskalach poziom ten jest równie wysoki: w skali materialnej (7p./10p.), skali wartościowania (8p/10p.) oraz w skali przynależności (7p./10p.). W skali samooceny poziom wsparcia jest na poziomie przeciętnym (6p/10p).

217:5530813693

Tabela 20: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka- ojciec)- studium przypadku IV

SKALA	Maksymalna liczba punktów	MATKA		OJCIEC	
		WS		WS	
Skala materialna	10	7		-	
Skala przynależności	10	7		-	
Skala samooceny	10	6		-	
Skala wartościowania	10	8		-	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		28	70%	-	-

Źródło: wyniki badań własnych

Kacper uważa, że ”wymiguje się od nauki”, nie lubi jej, co ma swoje odzwierciedlenie w poziomie motywacji chłopca do nauki (poziom niski), co rodzi wysoki poziom lęku szkolnego. Poziom motywacji do nauki wiąże się z deprecjonowaniem nauki, szczególnie w stosunku do szkoły jako instytucji. Lęk szkolny przejawia się przede wszystkim w czynnikach związanych ze szkołą- wywiadówka i promocja oraz przekroczenie reguł szkolnych, a objawia się przede wszystkim wrażliwością emocjonalną.

Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa był niższy od przyjętej wartości granicznej dla chłopców wynoszącej 12 punktów, powyżej której można podejrzewać wpływ zmiennej aprobaty społecznej na wysokość wyników uzyskanych w skalach wyjściowych (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

Tabela 21: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku IV

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	24		3		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	17	31	8	10	-	Wynik niski
Lęk	60		10		-	Wynik wysoki
Granice przedziału ufności	54	66	9	10	-	Wynik wysoki
Kłamstwo	2					

Źródło: wyniki badań własnych

218:8473311878

Badany uzyskał wysoki wynik ogólny nieprzystosowania społecznego w klasie. Wyniki uzyskane w większości skal plasują się na poziomie wysokim. Wyjątkiem jest Skala Agresja, w której badany uzyskał niskie/przeciętne wyniki. Wyniki uzyskane we wszystkich skalach świadczących o ewentualnym niezaspokojeniu potrzeb Kacpra przez kolegów z klasy są na poziomie wysokim, w ramach niedostosowania społecznego. Podobnie silny związek występuje między skalami Izolowania i Egocentryzmu, w których uzyskanie wysokich wyników świadczy o niskim stopniu realizacji potrzeb członków zespołu klasowego przez badanego. Z kolei wysoki poziom poczucia obojętności innych osób wzmaga izolowanie się dziecka od rówieśników oraz wiąże się z silnym egocentryzmem chłopca. Z izolowaniem się idzie w parze także wysoki poziom poczucia niedocenienia społecznego[685].

Tabela 22: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"- studium przypadku IV

Wyniki	**Wyniki**		**Granice przedziału ufności**		**Steny**	**Granice przedziału ufności**		**Ocena słowna**
Skala	**Bez przekształc.**	**Z przekształc.**						
OG		157	143	171	10	10	10	wysoki
OB.	13	37	33	41	10	10	10	wysoki
ZG	24	22	19	25	9	8	10	wysoki
ND	9	21	19	23	10	10	10	wysoki
IŻ	12	33	30	36	10	10	10	wysoki
EG	22	38	34	42	10	10	10	wysoki
AG	11	6	4	8	5	4	7	niski/ wysoki

Źródło: wyniki badań własnych

Wyniki uzyskane w powyższych badaniach „zazębiają się" z poziomem wsparcia edukacyjnego Kacpra. O ile postrzeganie wsparcia otrzymywanego od rodziców jest na wysokim poziomie i wynosi 97,5% (WS= 39p./40p.), to wsparcie ze strony nauczycieli oraz kolegów i koleżanek z klasy jest na poziomie średnim i wynosi odpowiednio 77,5% dla nauczycieli (WS= 31p./40p.) i 60% dla rówieśników (WS= 24p./40p.). Nie badano poczucia wsparcia pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej, ponieważ chłopiec obecnie nie korzysta z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Poziom odczuwalnego wsparcia również znajduje się na średnim poziomie i wynosi 78,3% (WS=94p./120p.).

[685] E. Zwierzyńska, A. Matuszewski, *Kwestionariusze Klasa wobec mnie Ja wobec klasy. Podręcznik*, Warszawa 2006, s. 13.

219:1923873914

Tabela 23: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku IV

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	31	40	77,5%
Wsparcie ze strony rodziców	39	40	97,5%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	24	40	60%
Wsparcie globalne bez Poradni	94	120	78,3%

Źródło: wyniki badań własnych

Kacper na pytanie dotyczące definicyjnego ujęcia pojęcia „aspiracje" z niezdecydowaniem w głosie odpowiada, że „może jest to samoocena sytuacji", by po chwili dodać, że „nie wie, co to". Jednocześnie bez zastanowienia wymienia osoby, które mają największy wpływ na jego najważniejsze decyzje, a wśród nich są „matka", „babcia" i „środki masowego przekazu". Dodaje również, że czasami podejmuje owe decyzje samodzielnie. Na realizację aspiracji chłopca największy wpływ ma „poparcie innych osób", a zaraz potem „zdolności, talent", „wykształcenie rodziców", „spryt, cwaniactwo", „warunki materialne rodziny", najmniejszy zaś „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca", „wiedza" oraz „szczęście w życiu". O swoich planach na przyszłość, chłopiec najczęściej rozmawia z mamą, z babcią oraz z rodzeństwem. To właśnie owe rozmowy zdecydowały o wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszcza chłopiec, a także bliskość szkoły względem miejsca zamieszkania dziecka. Chłopiec nie uczęszcza obecnie na dodatkowe zajęcia organizowane w szkole czy poza nią, a jego średnia ocen za ostatnie półrocze mieści się w przedziale 3,8- poniżej 3,0.

W przyszłości, Kacper chciałby kontynuować naukę w szkole zawodowej (nie chce podjąć studiów wyższych), przede wszystkim ze względu na to, iż jego wymarzony zawód to cukiernik. O wyborze przyszłego zawodu decydowałyby zarobki, spełnienie marzeń oraz własne umiejętności i możliwości. Wyrób wszelkiego rodzaju słodkości jest bowiem hobby chłopca, któremu oddaje się w wolnych chwilach. Za najbardziej prestiżowe wśród zawodów, chłopiec uznaje: cukiernika, lekarza oraz fryzjera. Mimo, iż nikt w jego rodzinie nie wykonuje jego „zawodu-marzeń", to jednak najbliżsi bardzo wspierają Kacpra w decyzji dotyczącej wyboru przyszłej ścieżki kariery.

220:6288031520

Pozostałe zainteresowania chłopca dotyczą gier komputerowych oraz aktywnego spędzania czasu na działce, którą, Kacper ma nadzieję, mama mu „zostawi". W ramach spędzania wolnego czasu Kacper najczęściej, bo średnio codziennie uprawia sport, ogląda telewizję, korzysta z Internetu oraz gra w gry komputerowe. Posiada również konto na portalu społecznościowym (Facebook). Raz na tydzień spotyka się z przyjaciółmi, raz na miesiąc zaś uczęszcza do kina. Najczęściej swój czas wolny spędza z kolegami, z rodzicami (z mamą) oraz sam. Jak, po raz kolejny podkreśla chłopiec, obecnie, ale i w przyszłości chciałby spędzać swój czas wolny piekąc ciasta oraz zajmując się ogrodem na działce. Wniosek z tego, że obie te aktywności to pasje dziecka. Kacper, jak sam podkreśla, nie lubi być aktywny w środowisku, nie uczestniczy w pracy samorządu klasowego czy szkolnego, nie angażuje się w akcje społeczne oraz nie podejmował się nigdy pracy na zasadach wolontariatu. Jednocześnie dodaje, że lubi pomagać innym.

Kacper w przyszłości chciałby założyć własną rodzinę, w której oboje małżonkowie trudniliby się pracą zarobkową oraz wspólnie zajmowali domem. Nie byłoby również wyraźnego podziału obowiązków. Przyszła partnerka życiowa chłopca powinna dobrze gotować i mieć dobrą pracę. Chłopak chciałby zmienić miejsce zamieszkania „bo mieszkanie jest za ciasne". Uważa również, że aby jego rodzina była „rodziną marzeń" musiałby żyć tata chłopca *(„żałuję, że mój tata nie żyje"),* a jego rodzeństwo powinno być grzeczniejsze.

Zdaniem chłopca „wartości" to „cechy charakteru". Przy czym większość „wartości" wymienionych przez badającego ma dla Kacpra duże znaczenie (miłość, wierność, przyjaźń, zdrowie, szczęście rodzinne, prawda, dobro, pracowitość, odwaga, mądrość, sukces, uczciwość, lojalność, pieniądze, spokój). Z kolei „kariera zawodowa", powodzenie" oraz „religia" mają dla chłopca małe znaczenie. Wnioskować po tym można, iż Kacper intuicyjnie wie czym owe „wartości" są oraz potrafi zidentyfikować ich określone przykłady. Sam siebie opisuje jako prawdomównego koleżeńskiego, uprzejmego, wyrozumiałego, zdrowego i sprawnego fizycznie. Zdaniem chłopca w średnim stopniu występują u niego takie cechy jak: słowność, sprawiedliwość, siła fizyczna, zrównoważenie, odpowiedzialność, samokrytycyzm, dyscyplina, w stopniu małym- zdolności, ambicja, skromność, stanowczość, silna wola oraz bycie ładnym. Chłopak twierdzi, że nie jest osobą punktualną i oszczędną.

Kacper podczas dalszej rozmowy dotyczącej autorytetów nie podaje definicji tegoż pojęcia, jednak zaznacza, iż największym autorytetem właśnie, jest dla niego mama. Uważa, że dla zdobycia wysokiej pozycji społecznej liczą się „znajomości i układy". Według chłopca najtrafniej jego podejście odnośnie realizacji jego planów i zamierzeń oddaje stwierdzenie: „Jeśli będę bardzo się starał to zrealizuję wszystkie swoje aspiracje, niezależnie od

221:1356770552

wszystkiego". Z swój największy sukces uważa udany wypiek trudnego w przygotowaniu ciasta, zaś sukcesem w przyszłości będzie posiadanie dobrej pracy. Jako największą porażkę, podaje fakt, iż *„miga się od nauki"* ,a w ciągu najbliższego półrocza celem i marzeniem jest „zdanie do następnej klasy". Generalnie chłopiec jest zadowolony ze swojego życia.

Z analizy przeprowadzonych badań wynika, że Kacper ma sprecyzowane aspiracje życiowe. O swoich celach najczęściej rozmawia z mamą, babcią oraz z rodzeństwem, choć jak wspomina kształtują je także środki masowego przekazu. Na ich realizację, zdaniem chłopca największy wpływ ma „poparcie innych osób", a zaraz potem „zdolności, talent", „wykształcenie rodziców", „spryt, cwaniactwo" i „warunki materialne rodziny".

W przyszłości, Kacper chciałby kontynuować naukę w szkole zawodowej (nie chce podjąć studiów wyższych), przede wszystkim ze względu na to, iż jego wymarzony zawód to cukiernik. O wyborze przyszłego zawodu decydowałyby zarobki, spełnienie marzeń oraz własne umiejętności i możliwości. Kacper w przyszłości chciałby założyć własną rodzinę, w której oboje małżonkowie trudniliby się pracą zarobkową oraz wspólnie zajmowali domem. Nie byłoby również wyraźnego podziału obowiązków.

Kacper, jak sam podkreśla, nie lubi być aktywny w środowisku, nie uczestniczy w pracy samorządu klasowego czy szkolnego, nie angażuje się w akcje społeczne oraz nie podejmował się nigdy pracy na zasadach wolontariatu. Jednocześnie dodaje, że lubi pomagać innym. Chłopiec jest raczej zadowolony ze swojego życia. Uważa jednak, że aby jego rodzina była „rodziną marzeń" musiałby żyć tata chłopca („żałuję, że mój tata nie żyje"), a jego rodzeństwo powinno być grzeczniejsze.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Obecnie chłopiec nie uczestniczy w żadnej formie rehabilitacji słuchu i mowy. Szkoła nie zorganizowała dla Kacpra żadnych zajęć mających na celu wyrównywać powstające braki edukacyjne. W percepcji matki, przebieg dotychczasowego procesu terapeutycznego był poprawny, a efekty bardzo zadowalające. Obecnie chciałaby poszerzyć spektrum oddziaływań terapeutycznych o pomoc psychologiczną, ze względu na problemy adaptacyjne dziecka w grupie rówieśniczej.

Mama chłopca nie uczestniczyła i nie uczestniczy w żadnej formie wsparcia skierowanej do rodziców/opiekunów dzieci z problemami w nauce (ze względu na zaburzenia przetwarzania słuchowego).

Trudności jakie napotyka badany dotyczą przede wszystkim odpowiedzi na pytania dotyczące jego sytuacji w klasie, kontaktów i relacji z rówieśnikami. W tym zakresie można

222:9746898121

dostrzec wyraźne problemy, co zdaje się potwierdzać informacje otrzymane od mamy Kacpra podczas wywiadu. Chłopiec ma bowiem problemy z pozyskaniem akceptacji kolegów i koleżanek, co wpływa na jego prosperowanie w klasie. Ma to również odzwierciedlenie w percepcji wsparcia edukacyjnego otrzymywanego od rówieśników.

Sytuacja chłopca w klasie wymaga zatem podjęcia działań interwencyjnych i wskazuje na zaburzone relacje interpersonalne pomiędzy młodzieżą.

W miarę wysokie wyniki uzyskane przez matkę w poszczególnych podstalach Skali Oceny Wsparcia Społecznego korelują ze wsparciem pozyskiwanym przez rodziców w percepcji chłopca. W Kwestionariuszu Wsparcia Edukacyjnego w podskali opisującej wysokość wsparcia otrzymywanego od rodziców (czyli od matki w tym przypadku) otrzymano wynik bardzo wysoki, czyli 97,5 %. Zakresy te korelują z postawą akceptacji względem chłopca oraz postrzeganiem matki jako w pełni akceptującej. Takie relacje wzmacniają zatem poczucie bezpieczeństwa, przynależności, pełnią rolę ochraniającą oraz są równoznaczne z więzią i integracją społeczną. Są także wypadkową dla poprawnych relacji jednostki z otoczeniem, co jest niezwykle ważne dla badanego chłopca w kontekście jego trudnych, zdaje się, relacji z rówieśnikami.

STUDIUM PRZYPADKU V- Malwina

Informacje o uczniu: Malwina– lat 13, uczeń I klasy gimnazjum, w szkole masowej. Wychowuje się w rodzinie niepełnej- mieszka tylko z mamą, nie utrzymuje kontaktu z ojcem (rodzice są po rozwodzie), jest jedynaczką. Mama ma wykształcenie średnie. Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Do 3. roku życia rozwój dziewczynki, zdaniem mamy przebiegał poprawnie. Poród bowiem nastąpił o czasie, siłami natury, zaś dziecko otrzymało 9 punktów w skali Apgar. Okołoporodowo nie zarejestrowano żadnych nieprawidłowości, rozwój czynności prymarnych dla mowy także przebiegał w normie. Po 3. roku życia dziewczynka często zapadała na zapalenia ucha środkowego. W przedszkolu zaczęła izolować się od grupy, często stała z boku i tylko obserwowała innych, nie chciała uczestniczyć w życiu klasy, szkoły,

223:7442395501

powtarzając uparcie, że „jest jej za głośno”. Dziewczynka bardzo długo nie mogła nauczyć się płynnie czytać, omijała literki, przeskakiwała wiersze. Miała bardzo wolne tempo pracy, wielokrotnie prosiła o powtórzenie polecenia, po czym i tak go nie rozumiała. Największe problemy w zakresie umiejętności szkolnych napotykała podczas lekcji matematyki, języka polskiego, języka angielskiego i historii, co utrzymuje się do dziś. Malwina często siedzi zamyślona*, „odpływa”* w myślach, ma *„wybujałą fantazję*”, podczas rozmowy nie skupia się na konkretach, nie potrafi zwięźle formułować swoich myśli i tworzyć wypowiedzenia w sposób logiczny i zwarty. Jednocześnie zamyka się w sobie, jest bardzo wrażliwa na każdą krytykę.

Po sugestiach ze strony nauczycieli rodzina udała się na badania do rejonowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, jednak podczas badań nie wykryto żadnych nieprawidłowości. Rodziców zainteresował niewłaściwy wynik badania słuchu, co jednak umknęło uwadze diagnostów. W konsekwencji nie pokierowano rodziny do określonych specjalistów. Matka na własną rękę przeprowadziła specjalistyczne badania pod kątem trudności w uczeniu się w ośrodku prywatnym, gdzie wyniki badań potwierdziły występowanie u dziewczyny zaburzeń przetwarzania słuchowego. W opinii matki, dzięki zastosowaniu treningu słuchowego Tomatisa oraz dostosowaniu wymagań do indywidualnych potrzeb dziecka, Malwina coraz lepiej radzi sobie podczas zajęć w szkole.

Podczas spotkania ze mną Malwina sprawia wrażenie otwartej i spokojnej osoby. Ma życzliwy stosunek do mnie, chętnie udziela odpowiedzi na zadawane pytania, dopytuje jeśli nie jest pewna i coś jest dla niej niejasne.

W zakresie prosperowania społecznego dziecka istotne są także stosunki panujące w rodzinie dziecka pomiędzy domownikami. W związku z tym należy stwierdzić, iż Malwina postrzega swoją matkę jako osobę, która w pełni ją akceptuje, zapewniając jej tym samym bliski kontakt uczuciowy, ciepło, bliskość, bezpieczeństwo i przynależność. Jednocześnie Zarzuca jej brak autonomii, gdyż w odczuciu dziecka nie może samodzielnie podejmować decyzji, a matka ciągle sprawuje nad nią kontrolę i poprzez swoją nadmiernie ochraniającą postawę traktuje ciągle jak małe dziecko. Zarazem dziewczyna sądzi, że matka nie wymaga od niej nadmiernie i choć nie zawsze to jednak czasami przymknie oko na potrzebę autonomii, niezależności i współdecydowania o swoich sprawach. Według dziecka matka prezentuje także umiarkowanie właściwą postawę z aspekcie bycia konsekwentną w stosunku do córki, co zapewnia jej stały punkt odniesienia, wewnętrzne bezpieczeństwo, brak chwiejności i zmienności w stosunku do dziewczyny.

224:7397685393

W bardzo podobny sposób o postawach wobec córki myśli jej mama. Otóż rodzic prezentuje postawę akceptacji i przeciętne nasilenie postawy autonomii wobec Malwiny. Skutkuje to zapewnieniem dziecku poczucia przynależności, bezpieczeństwa, tolerancji oraz jest wyrazem poszanowania jego samodzielności, odrębności. W zakresie ochraniania matka także wykazuje się postawą umiarkowanie właściwą, co oznacza, że w pewnym stopniu daje dziewczynce „wolną rękę" i możliwość współdecydowania, nie traktując za każdym razem córki jak małego, bezbronnego dziecka. Zapewnia to, po części swobodne, ale pełne nieprzypadkowej i rozumnej opieki, wejście dziecka w dorosłość. Zarazem matka Malwiny cechuje się postawą niekonsekwentną wobec dziecka, ale i umiarkowanie właściwą w zakresie wymagania. Sprawia to, iż sytuacje w których matka dopuszcza dziecko do głosu i bierze pod uwagę jego autonomię przeplatają się z okresami nadmiernej kontroli i braku swobody, co zostaje wyparte przez nadmierną kontrolę i chwiejność emocjonalną. To od niej zależą wówczas decyzje podejmowane przez matkę. W tym miejscu należy nadmienić, iż postawa niekonsekwentna matki ma związek z preferencją stylu emocjonalnego przez córki, zaś akceptacja dziecka sprzyja na kształtowanie się stylu zadaniowego u dziewcząt.

Tabela 24: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców-studium przypadku V

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka"	SPR-M	„Mój ojciec"	SPR-O
I-Akceptacja	akceptacja	akceptacja	-	-
II- Wymaganie	postawa właściwa	umiarkowanie właściwa	-	-
III- Autonomia	brak autonomii	przeciętna autonomia	-	-
IV- Niekonsekwencja	umiarkowanie właściwa	postawa niewłaściwa	-	-
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	umiarkowanie właściwa	-	-

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

225:6716723113

Z pozytywnym nasileniem postaw rodzicielskich koreluje również wysoki poziom percypowanego wsparcia społecznego uzyskiwanego przez matkę Malwiny. Kobieta uzyskała bowiem wysokie wyniki we wszystkich podskalach Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Poziom globalnego wsparcia społecznego w percepcji kobiety wynosi 90% (WS=36p./40p.), zaś w kolejnych podskalach poziom ten jest równie wysoki: w skali materialnej (10p./10p.), skali wartościowania (9p/10p.), w skali przynależności (9p./10p.) oraz w skali samooceny (8p./10p.).

Tabela 25: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku V

SKALA	**Maksymalna liczba punktów**	**MATKA**		**OJCIEC**	
		WS		**WS**	
Skala materialna	10	10		-	
Skala przynależności	10	9		-	
Skala samooceny	10	8		-	
Skala wartościowania	10	9		-	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		36	90%	-	-

Źródło: wyniki badań własnych

Jak można wnioskować z wypowiedzi zarówno Malwiny, jak i jej matki, dziewczyna nie uczy się dobrze, często odkłada wszystko na ostatnią chwilę, ale i nie poświęca nauce zbyt wiele czasu. Ma to swoje pokrycie w wynikach uzyskanych w Skali motywacji do nauki Kwestionaiusza „Ja i moja szkoła", która to jest na poziomie przeciętnym przy niskim poziomie lęku. Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa był niższy od przyjętej wartości granicznej dla dziewcząt wynoszącej 13 punktów, powyżej której można podejrzewać wpływ zmiennej aprobaty społecznej na wysokość wyników uzyskanych w skalach wyjściowych (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

226:6855484302

Tabela 26: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku V

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	46		6		-	Wynik przeciętny
Granice przedziału ufności	40	52	4	17	-	
Lęk	20		4		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	11	29	3	5	-	
Kłamstwo	8					

Źródło: wyniki badań własnych

Malwina w badaniach uzyskała wysoki poziom ogólnego nieprzystosowania społecznego. W pięciu na sześć skal uzyskała wyniki wysokie. Jedynie w Skali Agresji uzyskany przez nią wynik to niski/przeciętny.

Tabela 27: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"- studium przypadku V

Wyniki	Wyniki		Granice przedziału ufności		Steny	Granice przedziału ufności		Ocena słowna
Skala	**Bez przekształc.**	**Z przekształc.**						
OG		124	112	136	10	10	10	wysoki
OB	21	29	25	33	10	9	10	wysoki
ZG	18	16	13	19	8	7	9	wysoki
ND	15	15	13	17	8	8	9	wysoki
IŻ	14	31	28	34	10	10	10	wysoki
EG	39	32	28	36	10	10	10	wysoki
AG	6	1	-1	3	3	2	5	niski/ przeciętny

Źródło: wyniki badań własnych

Wyniki uzyskane w badaniach z zakresu nieprzystosowania społecznego w klasie korelują z wynikami uzyskanymi w Kwestionariuszu Wsparcia Edukacyjnego, bowiem postrzegane przez Malwinę wsparcie pozyskiwane od kolegów i koleżanek z klasy jest na poziomie niskim. Wynosi ono bowiem 22,5 % (WS= 9p./40p.). Poziom wsparcia otrzymywanego od nauczycieli to 62,5% (WS=25p./40p.), natomiast od pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej (czy specjalistów prowadzących dodatkowe zajęcia

227:5388970975

o charakterze terapeutycznym) wynosi 63,3% (WS= 19p./30p.). Wyniki te są ze sobą porównywalne, tym bardziej że dotyczą podobnej grupy społecznej, tj. pedagogów. Na bardzo wysokim poziomie znajduje się z kolei wsparcie otrzymywane od rodziców, gdyż jego poziom wynosi 80% (WS=32p./40p.), co świadczyć może o dobrych relacjach pomiędzy Malwiną a jej mamą. W związku z powyższym poziom wsparcia globalnego w przypadku opisywanej dziewczynki wynosi 56,6 % (WS=85p./150p.), co nie jest poziomem wysokim.

Tabela 28: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku V

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	25	40	62,5%
Wsparcie ze strony rodziców	32	40	80%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	9	40	22,5%
Wsparcie globalne	85	150	56,6%
Wsparcie globalne bez Poradni	66	120	55%

Źródło: wyniki badań własnych

Poziom wsparcia społecznego otrzymywanego z najważniejszych środowisk życia młodzieży, warunkujących jej rozwój i proces socjalizacji oraz uczestnictwo społeczne jest powiązane z postawami rodzicielskimi prezentowanymi przez rodziców, jak i utrwalonych w percepcji dziecka.

Na pytanie dotyczące wyjaśniania pojęcia „aspiracji" dziewczynka nie jest w stanie odpowiedzieć. Widać, iż ta niewiedza ją stresuje, jednak po wyjaśnieniu przez badającego, że nie musi się niczego obawiać podczas tej rozmowy i że nie ma w tym przypadku błędnych czy „głupich" odpowiedzi, Malwina zyskuje poczucie bezpieczeństwa i z większą śmiałością i otwartością udziela kolejnych odpowiedzi. Na kolejne pytanie udziela natychmiastowej odpowiedzi, tzn. jej zdaniem największy wpływ na podejmowane przez nią decyzję ma matka, babcia oraz koledzy i koleżanki. Jednocześnie zaznacza, iż bardzo duże znaczenie w zakresie realizacji jej planów i dążeń mają „zdolności i talent", a zaraz po nich „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca". W mniejszym stopniu o jej aspiracjach życiowych decydują: „poparcie innych", „szczęście w życiu", „spryt i cwaniactwo", „wiedza", „wykształcenie

228:2413237168

rodziców" oraz „warunki materialne rodziny". Najczęściej swoich planach na przyszłość rozmawia z mamą.

O wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszcza zdecydował jej zdaniem przypadek oraz bliskość szkoły względem miejsca zamieszkania rodziny. Sama jednak uważa, że miejsce zamieszkania nie determinuje wyboru szkoły, rodzaju wykształcenia czy poziomu aspiracji edukacyjnych. Malwina, z racji posiadanego Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, uczęszcza na zajęcia rewalidacyjne organizowane na terenie szkoły, a także na korepetycje z matematyki i języka angielskiego. Średnia ocen dziewczynki z ostatnie półrocze znajduje się w przedziale 3,8-3,0. Malwina ma zamiar w przyszłości kontynuować naukę w szkole średniej (liceum), jednak nie zamierza podejmować studiów wyższych.

W przyszłości dziewczynka chciałaby zostać pisarką i *„pisać opowiadania*". Nikt w jej rodzinie nie wykonuje jej wymarzonego zawodu. Jak sama dodaje, przy wyborze przyszłego zawodu kierowałaby się własnymi umiejętnościami i możliwościami, a *„pisać opowiadania potrafi najlepiej"*. Za najbardziej prestiżowy zawód uważa bycie piłkarzem, piosenkarką i naukowcem. Jej aspiracje zawodowe pokrywają się także z formami spędzania wolnego czasu. Malwina lubi bowiem pisać, tworzyć opowiadania, rysować opiekować się dziećmi oraz pływać. Codziennie korzysta z zasobów internetowych (posiada konto na portalu społecznościowym- Snapchat), raz na tydzień uprawia sport (podczas zajęć wychowania fizycznego w szkole oraz korzysta z basenu), raz na miesiąc uczęszcza do kina, spotyka się z przyjaciółmi, czyta książki, słucha radia, gra w gry komputerowe oraz „nie robi nic", natomiast raz na rok uczęszcza do teatru, zwiedza muzea oraz dwa razy do roku bawi się na dyskotece. Swój czas wolny najchętniej i najczęściej spędza sama lub z kuzynką. W przyszłości chciałaby spotykać się częściej ze znajomymi oraz „być sama ze sobą i nie robić nic". Ponadto Malwina lubi być aktywna w środowisku i pomagać innym. Co prawda nie uczestniczy w działaniach samorządu klasowego/szkolnego, jednak była wolontariuszką w hospicjum. Chętnie również angażuje się w akcje społeczne.

W przyszłości chciałaby założyć własną rodzinę, w której oboje małżonkowie pracują, ale dom prowadzi żona. Jej przyszły mąż powinien *być „dobry, miły, spokojny i uczciwy"*. W swojej rodzinie generacyjnej nie chciałaby niczego zmieniać, nie chciałaby również zmieniać miejsca swojego zamieszkania, bo jak sama twierdzi *„lubi swój dom"*.

Dziewczynka nie potrafi podać definicji pojęcia „wartości", jednak bez problemu deklaruje które z wymienionych przez badacza mają dla niej duże znaczenie. Wśród nich znalazły się: miłość, wierność, zdrowie, szczęście rodzinne, powodzenie prawda, dobro, pracowitość, uczciwość, wolność, lojalność, spokój, upór i wytrwałość. Małe znaczenie mając

229:1078331230

dla Malwiny przyjaźń, kariera zawodowa, odwaga, mądrość, sukces, pieniądze i religia. Sama określa się jako osobę koleżeńską, uprzejmą, sprawiedliwą, odpowiedzialną, skromną, stanowczą, obowiązkową, odważną oraz mającą silną wolę. W średnim stopniu cechują ją bycie słowną, wyrozumiałą, ambitną, silną fizycznie, zdrową, zrównoważoną samokrytyczną, oszczędną i ładną. Raczej nie postrzega siebie jako człowieka prawdomównego, zdolnego, punktualnego, pracowitego, sprawnego fizycznie i zdyscyplinowanego (cechy te występują u dziewczynki w małym stopniu).

Największym autorytetem dla Malwiny, mimo, iż dziewczynka nie potrafi podać znaczenia tego terminu, jest mama oraz „artysta". Dziewczyna nie potrafi podać odpowiedzi na pytanie, co pozwala ludziom zdobyć wysoką pozycję w społeczeństwie. Uważa, że nie ma znaczenia jak bardzo będzie się starała, to i tak nie uda jej się zrealizować swoich aspiracji. Za swój dotychczasowy sukces uważa wygraną w konkursie indywidualnym i klasowym, dzięki jej pracy indywidualnej. Sądzi, że jej największym sukcesem w przyszłości będzie napisanie książki. Nie podaje natomiast przykładów swojej największej, życiowej porażki, gdyż jak sama podkreśla jest zadowolona ze swojego życia.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Dziewczynka z mocy posiadanego Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na słabosłyszenie uczestniczy w zajęciach rewalidacyjnych oraz uczęszcza na prywatne korepetycje z matematyki i języka angielskiego.

Przeciętny poziom motywacji do nauki może wskazywać na występowanie u badanej motywacji wewnętrznej. Jednak, szczególne problemy w zakresie stosunku dziewczynki do nauki dotyczą takich zakresów jak zainteresowanie lekcją oraz uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu. Lęk szkolny u Malwiny dotyczy czynników związanych z niedostatecznymi osiągnięciami oraz zachowaniem nauczyciela. Przejawia się on przede wszystkim w uczuciu zagrożenia zorientowanym na przyszłość.

Uzyskane wyniki badań świadczą o słabej więzi z rówieśnikami z klasy, z czym może wiązać się jej przekonanie o braku akceptacji z ich strony. Przypuszczalnie pozostaje ona na marginesie życia klasy, czuje się wyobcowana, gdyż koledzy i koleżanki nie zaspokajają jej potrzeb społecznych. Prawdopodobnie sytuacja ta nie angażuje jej emocjonalnie, stąd niskie poczucie agresji wobec kolegów. Podwyższony poziom ogólnego nieprzystosowania społecznego koreluje z niepowodzeniami szkolnymi dziecka. Powyższe wyniki korespondują z tymi, które badana uzyskała podczas oceny wsparcia edukacyjnego uzyskiwanego od

230:1127813667

koleżanek i kolegów z klasy. Poziom ten okazał się być na poziomie niskim. Sytuacja dziewczynki w klasie wymaga zatem podjęcia interwencji psycho-pedagogicznej[686].

Wartości te związane są także z akceptacją dziecka oraz poczuciem bycia akceptowaną przez matkę, co umacnia więzi uczuciowe matki i córki, daje im siłę, poczucie bezpieczeństwa i poszanowania swojej godności, co jest szczególnie ważne w punktu widzenia prosperowania dziewczynki w grupie rówieśniczej.

STUDIUM PRZYPADKU VI- Oliwia

Informacje o uczniu: Oliwia– lat 14, uczennica II klasy gimnazjum, w szkole masowej. Wychowuje się w rodzinie niepełnej- mieszka tylko z mamą oraz dziewięcioletnią siostrą, nie utrzymuje kontaktu z ojcem (rodzice są po rozwodzie). Mama ma wykształcenie zawodowe. Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Rozwój dziewczynki przebiegał bez większych zastrzeżeń. Co prawda dziecko urodziło się w ósmym miesiącu ciąży, metodą cięcia cesarskiego, jednak w chwili narodzin otrzymało 9 punktów w skali Agar. Okołoporodowo nie zarejestrowano żadnych nieprawidłowości, jednak rozwój czynności prymarnych nie przebiegał należycie. Ze względu na brak pokarmu u matki, Oliwia była karmiona sztucznie i szybko okazało się, że dziecko ma problemy ze ssaniem. Rodzina nie otrzymała wówczas należytej pomocy ze strony doradcy laktacyjnego czy neurologopedą. Zdecydowano na karmienie za pomocą sondy. Po kilku miesiącach treningu w warunkach ambulatoryjnych dziewczynka opanowała właściwe funkcje ze strefy oralnei i mogła rozpocząć samodzielne jedzenie za pomocą butelki. Mowa rozwijała się popranie. Co niezwykle istotne, dziewczynka bardzo często chorowała na zapalenia górnych dróg oddechowych, ze znacznym nieżytem nosa, czego konsekwencjami były częste zapalenia ucha środkowego.

Oliwia rozpoczęła edukację przedszkolną w wieku trzech lat i miała bardzo duże problemy adaptacyjne. Bardzo często izolowała się od grupy, stała z boku, nie włączała się spontanicznie w zabawy z innymi dziećmi. W szkole zaczęła mieć bardzo poważne problemy w zakresie nauki czytania i pisania, tym bardziej ze słuchu. W klasie IV szkoły podstawowej,

[686] Tamże, s. 15.

231:7116488969

za namową nauczyciela matka udała się do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, celem przeprowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej. Specjaliści zasugerowali przeprowadzenie badań przetwarzania słuchowego ze względu na stała deprywację słuchu na skutek częstych zapaleń ucha środkowego. W skutek przeprowadzenia specjalistycznych badań zdiagnozowano u Oliwii zaburzenia przetwarzania słuchowego o profilu fonetyczno-fonologicznym. Zalecono w związku z tym uczestniczenie dziecka w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych. Dziewczyna nie otrzymała Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, a jedynie opinię o specyficznych trudnościach w nauce pod postacią dysleksji.

Podczas spotkania Oliwia bardzo szybko nawiązała ze mną kontakt, był miła i bardzo grzeczna. Po kilku chwilach swobodnie, bez skrępowania rozmawiała i żartowała, wymieniała uwagi dotyczące pogody, szkoły, spraw bieżących. Podczas wywiadu często dopytywała o różne kwestie, prosiła o wyjaśnienie czy doprecyzowanie pytania.

Percepcja wsparcia społecznego otrzymywanego od członków najważniejszych grup odniesienia dorastającej młodzieży związana jest niezaprzeczalnie z postawami rodzicielskimi oraz ich postrzeganiem przez ową młodzież właśnie. Obraz rodziców w percepcji dziecka, jego stosunek do rodziców, a także sposób traktowania dziecka przez rodziców oraz wsparcie pozyskiwane od nich kształtuje całe przyszłe życie młodego człowieka, względem jego kondycji psychicznej, osobowości, obrazu samego siebie.

Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka" pokazują, iż według Oliwii mama prezentuje wobec dziecka postawę akceptacji i umiarkowanej autonomii, postawę właściwa względem wymagania i ochraniania. Zdaniem dziewczyny matka jest rodzicem nadmiernie ją ochraniającym. Z kolei mama Oliwii cechuje się postawą akceptacji, autonomii i konsekwencji względem córki, a także właściwą postawą względem wymagania. Mama badanej odznacza się również postawą nadmiernie ochraniającą względem dziecka.

Oliwia postrzega swoją matkę jako osobę, która ją akceptuje, co zapewnia jej poczucie bezpieczeństwa. Owa akceptacja stwarza w oczach dziewczyny klimat oddania, wsparcia, bliskości i wzajemnego poszanowania. Nakłada się na to również przeświadczenie o względnej autonomii, a więc Oliwia uważa, iż matka daje jej pewien zakres niezależności i stwarza możliwość i sposobność do samostanowienia dziecka o sobie, podkreśla jej odrębność, a w miarę potrzeb służy przy tym radą i pomocą. Z szacunkiem podchodzi do poglądów dziewczyny, taktuje jak partnera, łatwo nawiązuje z nią kontakt. Jednocześnie Oliwia odbiera matkę jako osobę, która nadmiernie ją ochrania, nie zawsze pozwalając jej na samodzielne wybory. Z lękiem i niepokojem obserwuje proces dorastania dziecka i tym

232:1114716772

samym przesadnie się o nie troszczy. W oczach nastolatki mama jawi się jako rodzic konsekwentny, nie wymagający od niej zanadto.

Matka z kolei w stosunku do córki prezentuje postawę akceptacji i autonomii, co pokrywa się z odczuciami Oliwii. Nie jest ona nadmiernie wymagającym rodzicem, co przy postawie konsekwencji stwarza poczucie sprawiedliwości i bezpieczeństwa. Poza tym mama Oliwii jest rodzicem, który cechuje się postawą nadmiernie ochraniającą, co także jest zbieżne ze zdaniem dziecka. W sposób odpowiedni kształtuje więc relacje między sobą a córką, co nie powoduje rozdźwięku między obrazem i oczekiwaniami zarówno jednej, jak i drugiej strony.

Tym samym zapewnia córce bliski kontakt uczuciowy, ciepło, bliskość i przynależność. Prezentowane postawy rodzicielskie są także wyrazem tolerancji oraz poszanowania samodzielności i odrębności dziecka. Dzięki wysokiemu poziomowi wsparcia społecznego w percepcji matki, czyli zaspokojonym potrzebom zakresie owego wsparcia, matka może projektować pozytywne emocje na swoją córkę oraz prezentować pozytywne postawy rodzicielskie wzmacniające wzajemną więź między rodzicem a dzieckiem.

Tabela 29: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców-studium przypadku VI

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka”	SPR-M	„Mój ojciec”	SPR-O
I-Akceptacja	akceptacja	akceptacja	-	-
II- Wymaganie	postawa właściwa	postawa właściwa	-	-
III- Autonomia	przeciętna autonomia	autonomia	-	-
IV- Niekonsekwencja	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa	-	-
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	nadmiernie ochraniająca	-	-

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

Z pozytywnym nasileniem postaw rodzicielskich koreluje również wysoki poziom odczuwanego wsparcia społecznego uzyskiwanego przez matkę Oliwii. Kobieta uzyskała

233:9647056215

bowiem wysokie wyniki we wszystkich podskalach Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Poziom globalnego wsparcia społecznego w percepcji kobiety wynosi 88,5% (WS=33p./40p.), zaś w kolejnych podskalach poziom ten jest równie wysoki: w skali materialnej (9p./10p.), skali wartościowania (9p/10p.), w skali przynależności (7p./10p.) oraz w skali samooceny (8p./10p.).

Tabela 30: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka- ojciec)- studium przypadku VI

SKALA	Maksymalna liczba punktów	MATKA		OJCIEC	
		WS		WS	
Skala materialna	10	9		-	
Skala przynależności	10	7		-	
Skala samooceny	10	8		-	
Skala wartościowania	10	9		-	
Wsparcie globalne	40	WS	Wynik w proc.	WS	Wynik w proc.
		33	88,5%	-	-

Źródło: wyniki badań własnych

W badaniach dotyczących diagnozy czynników pozapoznawczych determinujących powodzenie ucznia w nauce Oliwia uzyskała niski wynik w Skali Motywacji do Nauki oraz wysoki w Skali Lęku Szkolnego. W kontrolnej Skali Kłamstwa wynik dziewczyny był niższy od przyjętej wartości granicznej dla dziewcząt wynoszącej 13 punktów, powyżej której można podejrzewać wpływ zmiennej aprobaty społecznej na wysokość wyników uzyskanych w skalach wyjściowych (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

Tabela 31: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku VI

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	26		2		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	20	32	1	3	-	
Lęk	62		10		-	

234:9130604103

Granice przedziału ufności	53	71	8	10	-	Wynik wysoki
Kłamstwo	1					

Źródło: wyniki badań własnych

Poza tym, na tle wyników dotyczących motywacji do nauki oraz lęku szkolnego, istotne są wyniki dziewczyny uzyskane w Kwestionariuszu „Klasa wobec mnie. Ja wobec klasy". Oliwia uzyskała tutaj wysoki poziom ogólnego nieprzystosowania społecznego. W czterech na sześć skal kwestionariusza uzyskała wyniki wysokie (Skala Obojętność, Zagrożenie, Izolacja oraz Egocentryzm), w jednej wynik przeciętny/wysoki (Skala Niedocenianie) oraz w jednej-wynik niski/przeciętny (Skala Agresywność).

Tabela 32: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"-studium przypadku VI

Wyniki	**Wyniki**		**Granice przedziału ufności**		**Steny**	**Granice przedziału ufności**		**Ocena słowna**
Skala	**Bez przekształc.**	**Z przekształc.**						
OG		86	72	100	8	7	9	wysoki
OB.	33	17	14	20	8	7	8	wysoki
ZG	17	15	12	18	8	7	8	wysoki
ND	19	11	9	13	7	6	7	przeciętny/ wysoki
IŻ	24	21	18	24	9	8	9	wysoki
EG	43	17	14	20	7	7	8	wysoki
AG	10	5	3	7	6	5	7	niski/ przeciętny

Źródło: wyniki badań własnych

Wyniki uzyskane w badaniach z zakresu nieprzystosowania społecznego w klasie korelują z wynikami uzyskanymi w Kwestionariuszu Wsparcia Edukacyjnego. Otóż Oliwia uzyskała przeciętne wyniki we wszystkich skalach KWE. Zatem wsparcie ze strony nauczycieli wynosi 65% (WS=26p./40p.), wsparcie ze strony rodziców to 67,5% (WS= 27p./40p.), wsparcie ze strony kolegów i koleżanek z klasy liczy 50% (WS=20p./40p.). Oliwia nie uczestniczy w dodatkowych zajęciach terapeutycznych poza szkołą, więc poziom wsparcia ze strony pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej nie był mierzony.

235:9811666072

Ogólny poziom wsparcia, czyli wsparcie globalne wynosi 60,8%. Wyniki te są ze sobą porównywalne.

Tabela 33: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego-studium przypadku VI

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	26	40	65%
Wsparcie ze strony rodziców	27	40	67,5%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	20	40	50%
Wsparcie globalne	73	120	60,8%

Źródło: wyniki badań własnych

Zdaniem Oliwii aspiracje to „dążenie do własnych marzeń". Osobami, które wywierają największy wpływ na jej decyzje są matka, ojciec (choć jak sama mówi, *„praktycznie nie ma z nim kontaktu"*), nauczyciele i rodzeństwo. Według nastolatki największy wpływ na realizację jej aspiracji życiowych ma „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca", „poparcie innych osób" oraz „szczęście w życiu", a zaraz za nimi „zdolności i talent", wiedza", „wykształcenie rodziców". Czynnikami, które w dużo mniejszym stopniu determinują realizację planów Oliwii są „spryt i cwaniactwo" oraz „warunki materialne rodziny". O swoich planach na przyszłość Oliwia najczęściej rozmawia z kolegami, rodzicami, nauczycielami i rodzeństwem.

Obecnie dziewczyna uczęszcza do szkoły masowej. O wyborze tej konkretnej placówki zdecydowała bliskość szkoły względem miejsca zamieszkania. Mimo to Oliwia nie do końca jest pewna czy miejsce zamieszkania decyduje determinuje ono kształtowanie się aspiracji edukacyjnych, ale sądzi że nie ma ono wpływu na wybór szkoły czy rodzaj zdobytego wykształcenia. Dziewczyna uczęszcza na zajęcia pozalekcyjne organizowane na terenie szkoły i są to zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i dydaktyczno-wyrównawcze z matematyki i języka polskiego. Jej średnia ocen za ostatnie półrocze mieści się w przedziale 4,7-3,9. W przyszłości chciałaby podjąć naukę w szkole średniej i byłaby to szkoła muzyczna. Nie planuje jednak studiować na uczelni wyższej.

Dziewczynka nie wie jeszcze jaki zawód chciałaby wykonywać w przyszłości, ale podczas dokonywania owego wyboru kierowałaby się zdaniem rodziców, wysokim prestiżem

236:5231818126

danego zawodu, spełnieniem marzeń oraz własnymi umiejętnościami i możliwościami. Według badanej najbardziej prestiżowymi zawodami się lekarz, prawnik oraz kucharz.

Swój czas wolny Oliwia spędza zazwyczaj w towarzystwie kolegów, rodziców (mamy), rodzeństwa oraz z dziadkami. Codziennie spotyka się z przyjaciółmi, ogląda telewizję oraz korzysta z zasobów internetowych (posiada konto na portalach społecznościowych takich jak Facebook i Musical.ly). Raz na tydzień uprawia sport, czyta książki i gra w gry komputerowe, natomiast raz na miesiąc uczęszcza do kina czy do teatru, podróżuje oraz słucha radia. Jej zainteresowania to: muzyka,. oglądanie telewizji, np. programów sportowych oraz zajmowanie się zwierzętami. Dziewczynka lubi być także aktywna w środowisku i pomagać innym. Aktywnie uczestniczy w pracach samorządu klasowego oraz angażuje się w akcje społeczne, np. zbieranie makulatury, zużytych baterii czy nakrętek na szczytny cel lub po prostu rzeczy już niepotrzebnych. Nie pracowała nigdy na zasadach wolontariatu. Ponadto nastolatka bardzo lubi również miejsce swojego zamieszkania i nie chciałaby go zmieniać („Lubię tu mieszkać, bo można gdzieś wyjść, np. na spacer").

W przyszłości dziewczyna chciałaby założyć rodzinę, w której oboje małżonkowie pracują i wspólnie zajmują się domem, bez wyraźnego podziału obowiązków. Idealny mąż, zdaniem Oliwii, *„powinien szanować żonę i całą rodzinę, nie nadużywać alkoholu, powinien być wsparciem dla rodziny".* W swojej rodzinie pochodzenia nie chciałaby niczego zmieniać, jak dodaje *„bardzo dobrze się w niej czuje".*

Według badanej „wartościami" są „miłość do rodziny i przyjaciół, szczerość i zaufanie". Ponadto dla dziewczyny największe znaczenie mają: miłość, wierność, przyjaźń, zdrowie, szczęście rodzinne, kariera zawodowa, powodzenie, prawda, dobro, pracowitość mądrość, uczciwość, wolność, lojalność, spokój oraz upór i wytrwałość, natomiast małą wagę mają: sukces, odwaga, pieniądze i religia. Sama o sobie mówi, że jest w bardzo dużym stopniu prawdomówna, słowna, koleżeńska, uprzejma, sprawiedliwa, wyrozumiała, punktualna, odpowiedzialna, skromna, samokrytyczna, oszczędna, obowiązkowa oraz zdyscyplinowana. Poza tym cechują ją (choć w mniejszy zakresie): ambicja, zdolności, siła fizyczna, sprawność fizyczna, zdrowie, zrównoważenie, stanowczość, pracowitość. Sądzi również, że (w średnim stopniu) jest ładna i ma silną wolę. Według Oliwii odwaga występuje u niej w małym natężeniu.

W kolejnym pytaniu, łączącym się pośrednio z aspektami dotyczącymi wartości, Oliwia podaje, że „autorytet" to osoba, na której może się wzorować i brać z niej przykład. Wśród osób, które są dla niej autorytetem wymienia mamę, ojca, nauczyciela i artystę. Daniem Oliwii wysoką pozycję w społeczeństwie można zdobyć dzięki „talentom, zdolnościom",

237:5560319829

„wiedzy, umiejętnościom, inteligencji" oraz „pomocy i życzliwości innych ludzi". W zakresie podejścia Oliwii do możliwości realizacji swoich planów, dziewczyna wierzy, iż nawet jeśli będzie się bardzo starała, to swoje dążenia i aspiracje zrealizuje tylko w sprzyjających warunkach i z pomocą innych ludzi". Z swój dotychczasowy sukces uznaje lepsze oceny z przedmiotów ścisłych. Nie ma planów na przyszłość, nie wymienia również porażek, które mogłyby mieć miejsce dotychczas. Jak twierdzi- jest zadowolona ze swojego życia.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Oliwia uczestniczy w zajęciach dodatkowych organizowanych na terenie szkoły, które mają pomóc jej w wyrównaniu braków programowych i zniwelować trudności w nauce wynikające z deficytów w zakresie funkcjonowania dziewczyny podczas zajęć dydaktycznym. Jednakże, jak twierdzi sama badana, pomimo braków i problemów edukacyjnych nie poświęca nauce zbyt wiele czasu. Woli w tym czasie zajmować się czymś zupełnie innym. Ma to przełożenie na wyniki uzyskane w Skali motywacji do nauki Kwestionaiusza „Ja i moja szkoła", która to jest na poziomie niskim. Brak motywacji, zbyt mało czasu poświęcanego na wyrównywanie trudności i bieżącą naukę, skutkują także wysokim poziomem lęku.

Parametry uzyskane w Kwestionariuszu „Klasa wobec mnie. Ja wobec klasy" korelują z profilami 2 oraz profilem 3 wyszczególnionymi przez autorów Kwestionariusza. Młodzież należąca do tychże profili ma generalnie wysoki poziom nieprzystosowania społecznego w klasie. W przypadku Oliwii nieprzystosowanie to najsłabiej przejawia się w postaci agresji. W związku z tym osoby takie jak Oliwia mają słabszą więź z kolegami z kolasy, co ma związek z ich przekonaniem, że są mniej akceptowani przez rówieśników. Siłą rzeczy nie uczestniczą one w życiu społeczności klasowej. Niski poziom agresji wynika najprawdopodobniej z faktu, iż sytuacja ta nie angażuje ich zbytnio emocjonalnie. Z kolei znaczna liczba zachowań egocentrycznych czy polegających na izolowaniu się może wpływać na owy stosunek rówieśników do tych dzieci, co powoduje niezaspokojenie ich potrzeb. Podwyższony poziom ogólnego nieprzystosowania społecznego koreluje z niepowodzeniami szkolnymi dziecka.

Powyższe analizy są zbieżne z wynikami uzyskanymi w Kwestionariuszu Wsparcia Edukacyjnego, które to jest obniżone w grupie koleżanek i kolegów z klasy. Ta grupa wypada pod tym względem dużo gorzej, aniżeli rodzice czy nauczyciele i percypowane przez Oliwię

wsparcie edukacyjne przez nich oferowane. Sytuacja dziewczynki w klasie i szkole wymaga zatem podjęcia działań interwencyjnych i korekcyjnych[687].

STUDIUM PRZYPADKU VII- Oliwier

Informacje o uczniu: – Oliwier lat 14, uczeń VII klasy szkoły podstawowej, w publicznej szkole masowej. Wychowuje się w rodzinie pełniej; jest jedynakiem. Rodzice chłopca mają wykształcenie średnie. Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Początkowo rozwój dziecka przebiegał poprawnie- poród odbył się o czasie, siłami natury, a w chwili narodzin chłopiec uzyskał 9 punktów w skali Apgar. Zatem okołoporodowo nie wystąpiły żadne komplikacje. Ze względu na brak pokarmu matki, był karmiony sztucznie mlekiem modyfikowanym. Czynności prymarne dla mowy, rozwój mowy oraz rozwój psychoruchowy pozostawały poprawne.

Pierwsze symptomy zwiastujące późniejsze kłopoty pojawiły się w momencie, gdy chłopiec rozpoczął edukację przedszkolną. Oliwier nie chciał uczestniczyć we wspólnych zabawach, miał problem z przystosowaniem się i integracją z grupą dzieci, wszystko chciał robić w pojedynkę. Takie zachowanie spowodowało, że zaczął odstawać od grupy, dzieci nie chciały nawiązywać z nim bliższych relacji, co zaniepokoiło psychologa pracującego w placówce. Z uwagi na wadę wymowy chłopiec był objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formie terapii logopedycznej na terenie przedszkola.

W klasie I szkoły podstawowej problemy związane z zachowaniem chłopca oraz w zakresie jego umiejętności szkolnych narastały. Wówczas na pierwszy plan wysunęły się również problemy w zakresie wyższych czynności słuchowych, tj. wszystkie odbierane dźwięki były dla Oliwiera ważne, miał bardzo dużą przerzutność uwagi i nie potrafił odseparować od dźwięków konkurencyjnych, tak aby skupić uwagę na sygnale wiodącym. Chłopiec repetował w klasie pierwszej (zdaniem mamy: *„ze względu na swoje problemy i panią nauczycielkę”*).

Oliwier chętnie przystępuje do rozmowy, jest pozytywnie nastawiony, uśmiechnięty, zrelaksowany. Chce, by rodzice nie byli obecni podczas rozmowy, widać, że wówczas czuje

[687] Tamże, s. 15-16.

239:1035855753

się pewniej, z większą śmiałością nawiązuje ze mną kontakt. Chętnie dopytuje, by doprecyzować kolejne pytania, chcąc się upewnić czy dobrze je zrozumiał. Nad odpowiedziami nie zastanawia się długo, aczkolwiek widać, że są to odpowiedzi rozważne i przemyślane.

Ze względu na wpływ stosunków panujących w domu rodzinnym, pomiędzy dzieckiem a rodzicami, a także z uwagi na charakter więzi i wpływ wzajemnych relacji na funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym, rówieśniczym i in., badaniu i analizie poddano postawy rodzicielskie w percepcji chłopca oraz te prezentowane przez jego rodziców. Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka" świadczą, iż zdaniem chłopca jego matka prezentuje przeciętne nasilenie postawy akceptującej, brak postawy autonomii, postawę nadmiernie ochraniającą, umiarkowanie właściwą w zakresie postawy wymagającej oraz umiarkowanie właściwą w zakresie postawy niekonsekwentnej. Ojciec z kolei (Kwestionariusz „Mój ojciec") według dziecka prezentuje postawę akceptacji, umiarkowanie właściwe nasilenie postawy ochraniającej, wymagającej i niekonsekwentnej oraz brak postawy autonomii.

Oliwier postrzega matkę, jako osobę, która darzy go przeciętną akceptacją oraz nie zapewnia autonomii. Taka postawa charakteryzuje się brakiem dostosowania się rodzica do potrzeb rozwojowych dziecka. Stąd ciągłe traktowanie go jak małego dziecka, które nie jest w stanie podejmować samodzielnych decyzji, nawiązywać dojrzałych relacji, posiadać własnego zdania i poglądów. Poza tym według chłopca matka nadmiernie go ochrania, co sprawia że może go ograniczać, gdyż wszelkie przejawy samodzielności są odbierane z lękiem i niepokojem, a rodzic nie jest w stanie wyobrazić sobie, że dziecko nie wymaga już tak dużej troski. Zdaniem chłopca matka prezentuje także umiarkowanie właściwą postawę w zakresie nadmiernego wymagania oraz ewentualnej niekonsekwencji w postępowaniu z synem.

Ojciec zaś jaki się chłopcu jako w pełni go akceptujący oraz ograniczający jego autonomię. Być może to ograniczenie nie jest aż tak znacznie odczuwalne, gdyż Oliwier sądzi, że ojciec cechuje się również postawą umiarkowanie właściwą w zakresie ochraniania, nadmiernego wymagania czy niekonsekwencji, co jest przejawem postaw pozytywnych.

Z kolei w bezpośrednim badaniu postaw rodzicielskich matkę badanego charakteryzują postawa przeciętnie akceptująca syna, brak autonomii dawanej dziecku oraz umiarkowanie właściwe natężenie postaw w zakresie ochraniania, wymagania i bycia konsekwentną wobec Oliwiera. Ojciec z kolei zapewnia chłopcu autonomię, jednak go nie akceptuje. Jest to bowiem postawa właściwa dla odrzucenia i charakteryzuje się zaspokajaniem przede

240:1195780232

wszystkim potrzeb materialnych dziecka. Próby emocjonalnego zbliżenia kończą się niepowodzeniem, szczególnie ze względu na dość chłodne relacje, pełne dystansu. W przypadku ojca badanego postawy negatywne wobec dziecka potęguje duża niekonsekwencja w zakresie działań opiekuńczo-wychowawczych. Brak stałości, zdecydowania i duża zmienność wprowadzają chaos we wzajemnych relacjach. Pozytywne jest to, że ojca Oliwiera cechuje brak nadmiernego ochraniania chłopca oraz umiarkowanie właściwa postawa względem wymagania, co przynajmniej częściowo tworzy pozytywny aspekt wzajemnych relacji. W związku z powyższym należy przyznać, iż ze strony matki większość postaw rodzicielskich ma charakter pozytywny. Ojciec zaś prezentuje częściowo właściwe postawy rodzicielskie, a częściowo negatywne. W tym przypadku należy brać pod uwagę fakt, iż niejednorodne konstelacje postaw rodzicielskich oraz postawy negatywne mają związek z poczuciem anomii i ogólnym osamotnieniem.

Podczas bezpośrednich badań rodziców część postaw rodzicielskich jest zbieżna z postawami rodzicielskimi ukształtowanych w percepcji syna. Zatem matka chłopca prezentuje wobec niego przeciętne nasilenie postawy akceptującej, postawę braku autonomii, oraz postawę umiarkowanie właściwą w zakresie ochraniania, wymagania i postawy niekonsekwentnej. Ojca zaś cechuje postawa odrzucenia, autonomii, właściwa postawa w zakresie postawy ochraniającej, umiarkowane nasilenie postawy ochraniającej raz postawa niekonsekwentna.

Tabela 34: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców-studium przypadku VII

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka”	SPR-M	„Mój ojciec”	SPR-O
I-Akceptacja	przeciętnie akceptująca	przeciętnie akceptująca	akceptacja	odrzucenie
II- Wymaganie	umiarkowa-nie właściwa	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa	postawa właściwa
III- Autonomia	brak autonomii	brak autonomii	brak autonomii	autonomia

241:3234313111

IV- Niekonsekwencja	umiarkowa-nie właściwa	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa	niekonse-kwncja
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa	umiarkowa-nie właściwa

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

W kontekście analizowanych postaw rodzicielskich ważna jest również analiza wyników uzyskanych przez rodziców chłopca w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Otóż w ogólnej ocenie wsparcia, matka Oliwiera uzyskała 36p./40p. W skali wartościowania kobieta zyskała maksymalną liczbę punktów (10p./10p.). W skali materialnej oraz w skali przynależności liczba punktów to 9p/10p. możliwych, zaś w skali samooceny to wartość 8p./10p. Ojciec z kolei, w skali ogólnej uzyskał 40p./40p, zatem w każdej ze skal zdobył maksymalną liczbę punktów.

Tabela 35: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku VII

SKALA	**Maksymalna liczba punktów**	**MATKA**		**OJCIEC**	
		WS		**WS**	
Skala materialna	10	9		10	
Skala przynależności	10	9		10	
Skala samooceny	10	8		10	
Skala wartościowania	10	10		10	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		36	52%	40	100%

Źródło: wyniki badań własnych

Z informacji uzyskanych podczas wywiadu z badanym wnioskować można, iż chłopak skupia się obecnie na realizacji swoich planów edukacyjnych i to jest jego najważniejszym celem. Jednakże dane otrzymane podczas badania czynników pozapoznawczych

odpowiadających za powodzenie ucznia w nauce świadczą o niskim poziomie motywacji do nauki, przy niskim/przeciętnym poziomie lęku szkolnego. Należy zatem podejrzewać niskie wartościowanie nauki i osiągnięć szkolnych przez chłopca. Widać to przede wszystkim w stosunku chłopca do stopni i sprawdzania wiedzy (3 odpowiedzi negatywne, 3 znaki zapytania, na 6 możliwych pozycji) oraz stosunku badanego do odrabiania prac domowych (wszystkie odpowiedzi negatywne- na 6 wyodrębnionych pozycji). Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa był niższy od wartości granicznej przyjętej dla chłopców wynoszącej 12 punktów (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

Tabela 36: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku VII

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	23		3		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	16	30	1	3	-	Wynik niski
Lęk	26		5		-	Wynik przeciętny
Granice przedziału ufności	20	32	4	5	-	Wynik niski/przeciętny
Kłamstwo	3					

Źródło: wyniki badań własnych

Z kolei w zakresie oceny poziomu nieprzystosowania szkolnego w klasie (Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy") chłopiec osiągnął przeciętny/wysoki wynik ogólny. Wyniki uzyskane w większości poszczególnych skal plasują się na poziomie wysokim (Skale Izolacja i Egocentryzm), przeciętnym/wysoki (Skale Niedocenienie i Agresja) oraz na poziomie niskim/przeciętnym (Skale Obojętność i Zagrożenie). Szczególną uwagę zwraca fakt, iż nieprzystosowanie szkolne chłopca przejawia się w postaci zachowań egocentrycznych i polegających na izolowaniu się od innych. Badany ma również wyższe niż przeciętne poczucie bycia niedocenianym w kontaktach społecznych. Uzyskane wyniki są charakterystyczne dla 4. profilu skumulowanego wyodrębnionego przez autorów Kwestionariusza „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy".

243:4663078783

Tabela 37: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"- studium przypadku VII

Wyniki	Wyniki		Granice przedziału ufności		Steny	Granice przedziału ufności		Ocena słowna
Skala	Bez przekształc.	Z przekształc.						
OG		84	70	98	7	6	8	przeciętny/ wysoki
OB.	41	9	5	13	5	3	6	niski/przeciętny
ZG	11	9	6	12	5	4	6	niski/przeciętny
ND	20	10	8	12	6	5	7	przeciętny/ wysoki
IŻ	23	22	19	25	9	7	9	wysoki
EG	35	25	21	29	8	7	9	wysoki
AG	14	9	7	11	7	6	8	przeciętny/ wysoki

Źródło: wyniki badań własnych

W celu zebrania danych dotyczących poziomu wsparcia edukacyjnego w percepcji badanego analizie poddano wartości uzyskane w Kwestionariuszu Wsparcia Edukacyjnego. Najwyższą wartość uzyskano w zakresie wsparcia ze strony nauczycieli (85%). Z kolei wsparcie otrzymywane od rodziców, kolegów i koleżanek z klasy oraz ze strony terapeutów pracujących w poradni Psychologiczno-Pedagogicznej czy zewnętrznych instytucjach pomocowych znalazło się na poziomie niższym niż przeciętne. Poziom wsparcia globalnego minimalnie przekroczył wartość średnią i wyniósł 52%.

Tabela 38: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku VII

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	32	40	80%
Wsparcie ze strony rodziców	14	40	35%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	19	40	47,5%
Wsparcie ze strony Poradni	13	30	43,3%

Wsparcie globalne	78	150	52%
Wsparcie globalne bez Poradni	65	120	54,2%

Źródło: wyniki badań własnych

Mając wyjaśnić pojęcie „aspiracje" chłopiec chwile się zastanawia, jednak już za moment podaje z pełnym przekonaniem, iż są to *„cele życiowe"* lub *„rzeczy sprawiające, że jest się w czymś lepszym"*. Najważniejsze decyzje podejmowane przez Oliwiera determinowane są przez zdanie, opinię wujka i nauczycieli. Jak przyznaje chłopiec *„to oni mają na nie największy wpływ*". O swoich planach na przyszłość rozmawia przede wszystkim z „nauczycielami". Na realizację aspiracji chłopca największy wpływ mają także „wiedza" oraz „spryt i cwaniactwo", zaraz potem „poparcie innych osób", „warunki materialne rodziny", „wykształcenie rodziców", najmniejszy zaś „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca" oraz „zdolności, talent".

O wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszcza chłopiec zdecydowała bliskość szkoły względem miejsca zamieszkania. Według badanego, to właśnie miejsce zamieszkania determinuje wybór szkoły, rodzaj wykształcenia, a co z tym związane aspiracje edukacyjne. Średnia ocen Oliwiera za ostatnie półrocze mieści się w przedziale 4,7-3,9, z czego, jak sam twierdzi, jest bardzo zadowolony. W przyszłości chciałby zostać informatykiem/programistą, więc zamierza w związku z tym kontynuować swoją edukację w szkole średniej oraz uczelni wyższej. Taki kierunek kształcenia jest zbieżny z głównymi zainteresowaniami chłopca (choć pasjonuje go również polityka). Poza obowiązkowymi zajęciami dydaktycznymi w szkole, uczęszcza także na lekcje języka angielskiego. Przy wyborze swojego zawodu marzeń, chłopiec kieruje się przede wszystkim zarobkami.

Swój czas wolny spędza z kolegami oraz sam, najczęściej, bo codziennie korzystając z zasobów internetowych oraz grając w gry komputerowe. Oliwier posiada konto na portalu społecznościowym oraz w serwisie Google, a także korzysta z komunikatorów internetowych. Rzadziej, bo około raz na tydzień spotyka się z przyjaciółmi oraz raz na miesiąc lub rzadziej uczęszcza do kina. W ramach zajęć szkolnych nie uczestniczy w pracach samorządu klasowego czy szkolnego, nie angażuje się w akcje społeczne i generalnie nie lubi być aktywny w środowisku czy pomagać innym. Nie podejmował się pracy na zasadach wolontariatu. W przyszłości nie chciałby modyfikować sposobu spędzania wolnego czasu.

Chłopak nie ma sprecyzowanych aspiracji rodzinnych. Otóż nie wie czy chciałby założyć w przyszłości własną rodzinę, nie podaje także jakie cechy powinien posiadać idealny

245:1070908677

partner życiowy, nie wie jaki model rodziny chciałby tworzyć w przyszłości. Chciałby jednak zmienić miejsce swojego zamieszkania na inne miasto, jednak nie podaje uzasadnienia swojego wyboru. W swojej rodzinie pochodzenia nie zmieniałby niczego.

Na pytanie dotyczące podania definicji pojęcia „wartość", Oliwier nie udziela odpowiedzi, ma wyraźne problemy ze zdefiniowaniem pojęcia. Jednakże przy kolejnym pytaniu bez problemu określa, jak duże znaczenie mają dla niego poszczególne, wymienione wartości. Największe wobec tego znaczenie maja wierność, przyjaźń, kariera zawodowa, powodzenie, prawda, dobro, mądrość sukces, uczciwość, wolność, lojalność, pieniądze, spokój. Małe znaczenie mają dla chłopca: miłość, zdrowie, szczęście rodzinne, pracowitość, odwaga, upór i wytrwałość, zaś żadnego- religia. Sam o sobie mówi, że jest sprawiedliwy, punktualny, stanowczy, samokrytyczny i ma silną wolę. Z kolei prawdomówność, uprzejmość, ambicja, zrównoważenie, oszczędność i bycie ładnym to cechy, które wg badanego występują u niego w stopniu małym (zgodnie z określeniami zawartymi w Kwestionariuszu samooceny „Jaki jesteś" L. Niebrzydowskiego). Chłopiec twierdzi, iż nie cechuje go siła i sprawność fizyczna, pracowitość oraz dyscyplina.

Chłopiec rozumie znaczenie słowa „autorytet" *(„Jest to osoba, która jest dla nas przykładem"*) i podaje, że największym autorytetem dla niego jest nauczyciel i polityk. Jednocześnie uważa, że dobrą pozycję w społeczeństwie można zdobyć tylko poprzez dobra ekonomiczne/pieniądze. Oliwier uważa, że gdy będzie się bardzo starał to swoje dążenia i aspiracje zrealizuje tylko w sprzyjających warunkach i z pomocą innych ludzi. Pytany o życiowe porażki, sukcesy i marzenia na przyszłość, nie podaje odpowiedzi. Twierdzi jednak, że jest zadowolony ze swojego życia, *„bo jest przyjemne"*.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Obecnie chłopiec posiada Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na słabo słyszenie- zaburzenia przetwarzania słuchowego. Oliwier prezentuje bowiem bilateralne zaburzenia uwagi słuchowej, nadwrażliwość słuchową w zakresie wszystkich badanych częstotliwości, deficyty w zakresie detekcji dźwięków wysokich, lokalizacji źródła dźwięku, przewodzenia sygnału akustycznego drogą powietrzną oraz trudności w percepcji i właściwej integracji dźwięków. U chłopca zdiagnozowano również nadpobudliwość psychoruchową z deficytem uwagi. Jest objęty nauczaniem indywidualnym zorganizowanym na terenie szkoły (indywidualnie realizuje: plastykę, muzykę, informatykę oraz 1 raz w miesiącu religię, zaś w klasie- język polski, matematykę, historię, geografię, fizykę, chemię, język angielski,

246:6404103783

wychowanie fizyczne- 1 raz w tygodniu oraz religię- 1 raz w miesiącu). Uczeń jest zwolniony z uczęszczania na zajęcia z języka niemieckiego oraz z zajęć na basenie. Na terenie szkoły według mamy *„nie ma żadnych zajęć, pomimo orzeczenia”* (po próbie dopytania przeze mnie, czy nie powinien mieć w ramach orzeczenia zajęć rewalidacji przydzielonych przez organ prowadzący szkołę, mama nadal utrzymuje, że takiej pomocy rodzina nie uzyskała). W ramach wizyt prywatnych uczestniczy w terapii pedagogicznej oraz logopedycznej. Ukończył również trzy serie treningu słuchowego Tomatisa.

W zakresie oceny poziomu nieprzystosowania szkolnego w klasie Oliwier uzyskał przeciętny/wysoki wynik ogólny. Można zakładać więc, że wysoki egocentryzm może być związany z podwyższonym neurotyzmem, a izolowanie się to odpowiedź na poczucie niedoceniania w grupie rówieśniczej, brak więzi z klasą. Z kolei obniżona motywacja do zdobywania wiedzy może w tym przypadku wpływać na podwyższenie poziomu lęku szkolnego, który u badanego dotyczy czynników związanych z lekcją. Powyższe analizy korespondują z wynikami uzyskanymi przez chłopca w „Kwestionariuszu Wsparcia Edukacyjnego”. Jest to zgodne z deklaracjami badanego dotyczącymi osób wywierających największy wpływ na jego aspiracje życiowe czy osób postrzeganych jako autorytet. Dla Oliwiera są to właśnie nauczyciele. Z kolei zakres, rodzaj oraz jakość relacji chłopca z kolegami z klasy oraz jego stosunek do rówieśników pokrywa się z poziomem wsparcia społecznego pozyskiwanego od tej grupy. Z kolei wysoki poziom otrzymywanego wsparcia społecznego w perspektywie rodzica będzie determinował także gotowość dawania wsparcia innym, w tym przypadku synowi. Świadczyłoby to o dojrzałości rodziców do niesienia pomocy, dużym poziomem kompetencji rodzicielskich, a co z tym związane z gotowością do tworzenia sieci wsparcia społecznego w obrębie rodziny. W związku z powyższym zdaje się, że relacje między członkami rodziny wymagają działań korekcyjnych, naprawczych. Konieczne jest również objęcie dziecka opieką psychopedagogiczną i wdrożenie działań pomocowych[688].

STUDIUM PRZYPADKU VIII- Mateusz

Informacje o uczniu: Mateusz, lat 14, uczeń II klasy publicznego gimnazjum. Wychowuje się w rodzinie pełniej; ma 4-letniego brata. Rodzice chłopca mają wykształcenie średnie. Rodzina mieszka w mieście.

[688] E. Zwierzyńska, A. Matuszewski, *Kwestionariusze Klasa wobec mnie Ja wobec klasy. Podręcznik*, Warszawa 2006, s. 16-17.

247:8361511386

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Mateusz urodził się o czasie, poprzez cięcie cesarskie ze względu na ułożenie miednicowe płodu. W chwili narodzin otrzymał 10 punktów w skali Apgar, a zatem okołoporodowo wszystko pozostawało w normie. Dziecko było karmione naturalnie, nie występowały żadne zaburzenia ze strony aparatu orofacjalnego. Czynności prymarne dla mowy były poprawne. Chłopiec był od zawsze dzieckiem żywym, łatwo nawiązującym kontakty z rówieśnikami, chętnie biorącym udział we wspólnych zabawach.

Dopiero w II klasie szkoły podstawowej zauważono, że dziecko ma problemy w nauce- wolno czytał, mylił literki, miał brzydkie pismo, nie potrafił sformułować dłuższej wypowiedzi. Mimo trudności dydaktycznych chłopiec nie powtarzał żadnej klasy. Nauczyciele skierowali rodziców do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, by móc przeprowadzić stosowne badania. Specjaliści zasugerowali występowanie u chłopca dysfunkcji słuchu, więc Mateusz został poddany szczegółowej diagnostyce. Wykazała ona, że uczeń cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego o profilu fonetyczno-fonoloficznym. Przyjmuje się, że przyczyną tego typu zaburzeń jest nieprawidłowe funkcjonowanie struktur nerwowych zlokalizowanych w lewym płacie skroniowym. Zaburzenia skategoryzowane w tym profilu cechują się trudnościami w identyfikacji, różnicowania i zapamiętywania cech akustycznych dźwięków mowy oraz trudności w rozumieniu mowy w hałasie.

Podczas spotkania Mateusz zdaje się być trochę nieśmiały i początkowo wycofany. Siada z boku, ma zamkniętą postawę ciała, robi wrażenie zdystansowanego, niechętnie przystępującego do rozmowy. Jednakże po kilku chwilach chłopak otwiera się, przekonuje się, że nic mu nie grozi i stwierdza, że wbrew temu co myślał wcześniej *„nie jest to duża ingerencja w jego prywatne sprawy”*. Na zadawane pytania stara się odpowiadać dokładnie, uprzednio chwile je analizując. W przypadku wątpliwości zadaje pytania, uszczegóławia.

Aby móc w pełni analizować sytuację życiową badanego i jego rodziny, także w kontekście wsparcia społecznego oraz funkcjonowania w społeczeństwie, analizie poddano postawy rodzicielskie w percepcji chłopca oraz te prezentowane przez jego rodziców. Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka” świadczą, iż zdaniem chłopca jego matka prezentuje wobec niego postawę akceptacji, braku autonomii, nadmiernie ochraniającą oraz umiarkowanie właściwą postawę w zakresie wymagania i konsekwencji. Ojciec z kolei (Kwestionariusz „Mój ojciec”) według dziecka prezentuje względem niego przeciętne nasilenie postawy akceptacji oraz autonomii, umiarkowanie właściwą w zakresie postawy

248:1009285899

wymagającej i postawę pożądaną w zakresie konsekwencji. Jednocześnie ojciec cechuje się postawą nadmiernie ochraniającą względem syna.

Mateusz postrzega kobietę, jako osobę, która darzy go akceptacją, jest w umiarkowany sposób konsekwentna, nie za bardzo wymagająca, ale nie zapewnia autonomii oraz nadmiernie chroni dziecko. Taka postawa umożliwianiem dziecku wyrażania siebie, własnych poglądów i uczuć, przy jednoczesnym szacunku, zaufaniu i wsparciu. Relacja w tym przypadku ma partnerski charakter. Chłopiec, co prawda uważa, że matka nie zapewnia mu wystarczającej autonomii, niezależności i odrębności, i w zbyt wielu sytuacjach decyduje za niego oraz jest nadopiekuńcza, to jednak widzi ją także jako osobę konsekwentną i *„nie wymagającą rzeczy niemożliwych”*. Mimo, że sądząc po uzyskanych wynikach badań, matka chłopca z lękiem reaguje na wszystkie przejawy jego samodzielności, to jednak nie jest rozchwiana emocjonalnie, niestała. Skutkuje to chęcią porozumienia i współtworzenia dialogu oraz relacji opartej na dialogu.

Na bazie analiz wyników Kwestionariusza „Mój Ojciec”, tata jest, zdaniem chłopca, nadopiekuńczy i nadmiernie go ochrania, traktując jak małe dziecko i nie pozwalając na jakiekolwiek samodzielne decyzje. Z drugiej jednak strony postrzega rodzica, jako osobę konsekwentną o stałych poglądach, ale i zasadach, którymi kieruje się w procesie wychowania syna. Mateusz odbiera tatę jako nie wymagającego nadmiernie i w umiarkowanych sposób prezentującego postawę autonomii i akceptacji. Oznacza to, że rodzic tworzy klimat zrozumienia, pełen miłości i ciepła, dający możliwość rozwoju samodzielnej oraz spójnej jednostki-dziecka.

Podczas badań rodziców część postaw rodzicielskich jest zbieżna z postawami rodzicielskimi ukształtowanych w percepcji syna. Zatem matka chłopca prezentuje wobec niego postawę akceptującą, brak postawy autonomii oraz umiarkowanie właściwą postawę w zakresie ochraniania, wymagania i konsekwencji. Ojca zaś cechuje postawa akceptacji, autonomii, ale jednocześnie postawa nadmiernie ochraniająca, nadmiernie wymagająca oraz postępowanie charakterystyczne dla braku konsekwencji.

Rodzice darzą chłopca akceptacją, jednak to matka dziecka cechuje się w większości pozytywnymi postawami rodzicielskimi względem Mateusza (umiarkowanie właściwe w zakresie ochraniania, wymagania, konsekwencji). Oznacza to, iż kobieta daje synowi przestrzeń do bycia samodzielnym, nie roztacza nad nim zbyt dużego parasola ochronnego oraz stawia rozumnie, realne do spełnienie wymagania. Nie zapewnia z kolei pełnej autonomii, co wiąże się z traktowaniem syna w wielu sytuacjach jak osoby, która jest zbyt „mała”, by współdecydować, posiadać swoją prywatność i zdanie.

249:8649213345

Z kolei ojciec charakteryzuje się dwiema postawami pozytywnymi. A zatem dając synowi akceptację i autonomię, nadmiernie go ochrania, jest niekonsekwentny oraz wymaga nadmiernie. Oznacza to brak stabilizacji, dużą zmienność, podejmowanie decyzji zależne od emocji i nastroju, co wprowadza chaos, brak porządku.

Tabela 39: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców-studium przypadku VIII

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka”	SPR-M	„Mój ojciec”	SPR-O
I-Akceptacja	akceptacja	akceptująca	przeciętne nasilenie postawy akceptującej	akceptacja
II- Wymaganie	umiarkowa-nie właściwa	umiarkowa nie właściwa	umiarkowanie właściwa	nadmiernie wymagajaca
III- Autonomia	brak autonomii	brak autonomii	przeciętne nasilenie postawy autonomii	autonomia
IV- Niekonsekwencja	umiarkowa-nie właściwa	umiarkowa nie właściwa	postawa pożądana	niekonsekwen-cja
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	umiarkowa-nie właściwa	nadmiernie ochraniająca	nadmiernie ochraniająca

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

W kontekście analizowanych postaw rodzicielskich ważna jest również analiza wyników uzyskanych przez rodziców chłopca w Skali Oceny Wsparcia Społecznego -

250:1052548902

Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Otóż w ogólnej ocenie wsparcia, rodzice Mateusza uzyskali bardzo podobne wyniki, które wskazywały na nieznaczne przekroczenie średniej względem wartości maksymalnej. W skali wartościowania oraz samooceny matka chłopca uzyskała bardzo małą liczbę punktów (4p./10p. oraz 5p./10p.). W skali materialnej zaś oraz w skali przynależności liczba punktów była znacznie większą, tzn. odpowiednio wynosiła 7p/10p. oraz 10p/10p. Ojciec natomiast w skali materialnej oraz skali przynależności uzyskał bardzo mała liczbę punktów (odpowiednio 3p./10p. oraz 5p./ 10p.). Z kolei w skali samooceny i wartościowania prezentował wyniki wysokie (7p./10p. oraz 9p./10p.).

Tabela 40: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku VIII

SKALA	**Maksymalna liczba punktów**	**MATKA**		**OJCIEC**	
		WS		**WS**	
Skala materialna	10	7		3	
Skala przynależności	10	10		5	
Skala samooceny	10	5		7	
Skala wartościowania	10	4		9	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		26	65%	24	60%

Źródło: wyniki badań własnych

W badaniach dotyczących diagnozy pozapoznawczych czynników warunkujących powodzenie ucznia w nauce Mateusz uzyskał niski wynik w Skali Motywacji do Nauki oraz przeciętny w Skali Lęku Szkolnego. Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa był niższy od wartości granicznej przyjętej dla chłopców wynoszącej 12 punktów (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

251:6502332204

Tabela 41: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku VIII

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	27		4		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	20	34	3	5	-	Wynik niski/przeciętny
Lęk	25		5		-	Wynik przeciętny
Granice przedziału ufności	19	31	4	5	-	Wynik niski/przeciętny
Kłamstwo	10					

Źródło: wyniki badań własnych

W zakresie oceny poziomu nieprzystosowania szkolnego w klasie (Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy”) we wszystkich skalach, łącznie ze skalą ogólną, chłopiec osiągnął wyniki niskie.

Tabela 42: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku VIII

Wyniki	Wyniki		Granice przedziału ufności		Steny	Granice przedziału ufności		Ocena słowna
Skala	**Bez przekształc.**	**Z przekształc.**						
OG		5	-9	19	1	1	1	wynik niski
OB	50	0	-4	13	1	1	3	wynik niski
ZG	3	1	-2	12	2	1	3	wynik niski
ND	27	3	1	12	2	1	3	wynik niski
IŻ	44	1	-2	25	1	1	3	wynik niski
EG	60	0	-4	29	1	1	3	wynik niski
AG	5	0	-2	11	1	1	3	wynik niski

Źródło: wyniki badań własnych

Z uwagi na możliwość zgromadzenia danych dotyczących poziomu wsparcia edukacyjnego otrzymywanego przez Mateusza z głównych środowisk warunkujących prawidłową socjalizację i uczestnictwo społeczne, a więc i zapewniających optymalny, holistyczny rozwój człowieka, analizie poddano wyniki kolejnych badań. Otóż w każdej grupie ocenianej przez chłopca względem oferowanego wsparcia wyniki znajdują się na

252:6937582881

poziomie bardzo wysokim. W związku z powyższym także poziom wsparcia globalnego osiągną wysoką wartość- 94%.

Tabela 43: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku VIII

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	33	40	82,5%
Wsparcie ze strony rodziców	40	40	100%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	39	40	97,5%
Wsparcie ze strony Poradni	29	30	96,6%
Wsparcie globalne	94	150	94%
Wsparcie globalne bez Poradni	112	120	94%

Źródło: wyniki badań własnych

Pierwsze pytanie podczas rozmowy dotyczy podania definicji pojęcia „aspiracje". Mateusz dość długo się zastanawia, ma wyraźny kłopot z udzieleniem odpowiedzi, jednak po chwili stwierdza, iż *„to coś takiego, że czymś się interesuje"*. Po namyśle i prośbie o podanie przykładu, chłopiec stwierdza, że *„do tego dążymy, co nas interesuje, co chcemy robić, to nasze plany"*. Jednocześnie podaje, że największy wpływ na podejmowane przez niego decyzje mają matka i nauczyciele. Najczęściej o swoich planach na przyszłość rozmawia z rodzicami i kolegami. Jako czynniki najbardziej determinujące aspiracje życiowe, chłopiec wymienia „szczęście w życiu" oraz „warunki materialne rodziny", zaraz potem „wiedzę", „poparcie innych osób", „wykształcenie rodziców", „spryt i cwaniactwo", na końcu zaś, jako te najmniej decydujące, „wytrwałą, konsekwentną i ciężką pracę" oraz „zdolności, talent". Mateusz bez zastanowienia podaje, czym chciałby zajmować się w dorosłym życiu *(„Chcę być operatorem koparki")*. Jednocześnie podkreśla, że przy wyborze zawodu kierowałby się „zdaniem rodziców", „zarobkami" i „spełnieniem marzeń". Zdaniem chłopca najbardziej prestiżowymi zawodami są didżej, yotube'r, kierowca. W przyszłości chciałby kontynuować naukę w szkole zawodowej, choć nie jest pewny, jaką szkołę należy ukończyć, by móc wykonywać jego „zawód marzeń". Wybór szkoły, do której aktualnie uczęszcza chłopiec był podyktowany „bliskością szkoły względem miejsca zamieszkania" oraz

253:5112359437

„namowami kolegów". Chłopak uważa jednak, że miejsce zamieszkania w żadnym stopniu nie determinuje ani wyboru szkoły, rodzaju wykształcenia, ani aspiracji edukacyjnych.

Jeśli chodzi o czas wolny, to Mateusz spędza go *„łowiąc ryby"* oraz *„grając na komputerze".* Najczęściej, bo codziennie „spotyka się z przyjaciółmi", „uprawia sport", „ogląda telewizję", „korzysta z Internetu", „słucha radia" oraz właśnie „gra w gry komputerowe", posiada konto na portalu społecznościowym (Facebook). Raz na miesiąc „uczęszcza do kina" oraz „czyta książki". Swój czas wolny najczęściej spędza z kolegami, nauczycielami, rodzicami i z rodzeństwem. W przyszłości chciałby *„więcej podróżować".* Zainteresowania badanego pokrywają się z jego bieżącą aktywnością, również na terenie szkoły *(„chodzę na zajęcia sportowe"),* jak i poza nią *(„chodzę na korki z angielskiego i matematyki").* Średnia ocen chłopca za ostatnie półrocze mieści się w przedziale 4,7-3,9. Co prawda, Mateusz nie bierze czynnego udziału w pracach samorządu uczniowskiego i nie przepada za byciem aktywnym, ale lubi innym pomagać. Chętnie angażuje się w akcje społeczne, podejmował się także pracy na zasadach wolontariatu *(„Wyprowadzałem psy ze schroniska").*

Chłopiec nie chciałby zmienić swojego miejsca zamieszkania, ponieważ „tutaj ma rodzinę, kolegów". W przyszłości chciałby założyć własną rodzinę, w której oboje małżonkowie pracują i wspólnie zajmują się domem, bez wyraźnego podziału obowiązków. Idealna żona powinna *„dobrze gotować".* W swojej rodzinie pochodzenia, chłopiec nie chciałby niczego zmieniać.

Na pytanie dotyczące podania definicji pojęcia „wartości" chłopiec nie potrafi odpowiedzieć. Jednak po krótkim wyjaśnieniu bez problemy podaje przykłady oraz różnicuje przykłady te, które zostały podane. Prawie wszystkie przykładowe wartości mają dla chłopca duże znaczenie (miłość, wierność, przyjaźń, zdrowie, szczęście rodzinne, kariera zawodowa, powodzenie, prawda, dobro, pracowitość, uczciwość, wolność, lojalność, pieniądze, spokój, religia, upór i wytrwałość). Jako wartości o małym znaczeniu wymienia dowagę, mądrość sukces. Sam o sobie mówi, że jest słowny, koleżeński, uprzejmy, sprawiedliwy, wyrozumiały, punktualny, silny i sprawny fizycznie, zdrowy, zrównoważony, odpowiedzialny, skromny, stanowczy, pracowity, obowiązkowy, zdyscyplinowany oraz ma silna wolę. Jednocześnie uważa, że w małym stopniu cechuje go oszczędność.

Podobna sytuacja z trudnościami z podaniem definicji ma miejsce przy pytaniu dotyczącym rozumieniu przez chłopaka pojęcia „autorytet". Badany podobnie jak poprzednio nie potrafi podać definicji terminu, jednak potrafi wymienić przykłady „autorytetów" oraz wskazać, która z wymienionych w badaniu osób jest dla niego autorytetem. Mateusz podaje,

254:7614068701

że są to oboje rodzice oraz rodzeństwo. Zdaniem chłopca wysoką pozycję w społeczeństwie zapewniają pomoc i życzliwość innych ludzi. Sam jednak na tą pomoc nie czeka i deklaruje, że uda mu się zrealizować wszystkie aspiracje , niezależnie od wszystkiego. Za swój dotychczasowy sukces uważa *„zdawanie z klasy do klasy*", w przyszłości chciałby *„mieć dobrą pracę"* i to określa mianem sukcesu. Jego marzeniem na najbliższe pół roku jest *„kupno komputera"* oraz *„posiadanie dobrych ocen".* Chłopak podaje także *„przegraną pieniędzy"* jako swoją największą porażkę, jednak jak twierdzi- ze swojego życia jest zadowolony.

Z interpretacji zgromadzonego materiału badawczego wynika, iż Mateusz ma jasno ustalone plany na przyszłość, wie jak winien kształtować swoje życie, by odpowiadało jego potrzebom oraz by mógł realizować swoje aspiracje życiowe. W szczególny sposób sprecyzowane pozostają aspiracje edukacyjne, zawodowe, wolnoczasowe i rodzinne. Osobami, które wywierają największy wpływ na ich realizację są rodzice, nauczyciele oraz rówieśnicy chłopca, czyli de facto wszystkie najważniejsze grupy odniesienia, tzw. „znaczący inni", których obecność i opinia dyktuje przemyślenia i poczynania człowieka już od pierwszych chwil życia. Znajduje to swoje potwierdzenie zarówno w prowadzonych przez chłopca rozważaniach na temat kształtu i realizacji jego aspiracji życiowych, ale także w odpowiedziach na kolejne pytania dotyczące wsparcia edukacyjnego w percepcji badanego. Świadczy o tym bardzo wysoki zakres wyników uzyskany w poszczególnych kategoriach grup społecznych oferujących wsparcie. W percepcji Mateusza każda z wymienionych w narzędziu badawczym grup generuje, dostarcza mu ponadprzeciętny zakres pomocy. Zarówno ze strony rodziców, nauczycieli, rówieśników, jaki i specjalistów otrzymuje oparcie, które tworzy specyficzny układ więzi i relacji międzyludzkich.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Chłopiec posiada Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na słabosłyszenie (w kontekście stwierdzonego APD). W związku z tym w szkole uczestniczy w zajęciach rewalidacyjnych (dwie godziny tygodniowo), a także będzie zwolniony z drugiego języka obcego- język niemiecki. Z uwagi na zaburzenia wyższych funkcji słuchowych i towarzyszące temu problemy w uczeniu się Mateusz bierze udział w terapii pedagogicznej, psychologicznej oraz treningu słuchowym Tomatisa w ramach zajęć w prywatnym ośrodku.

255:7581699553

Na terenie szkoły uczęszcza na zajęcia sportowe, zaś poza placówką realizuje dodatkowe lekcję z języka angielskiego i matematyki.

W kontekście relacji wewnątrzrodzinnych istotna jest analiza wyników uzyskanych w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP), bowiem wyniki rodziców po części mają swoje umocowanie w prezentowanych postawach rodzicielskich. Matka dziecka uzyskała niskie wyniki w skali samooceny i wartościowania, z kolei ojciec w skali materialnej i przynależności. Te obszary wymagają pracy korekcyjnej i przemyślenie dlaczego to w nich pojawiają się deficyty związanej z poczuciem otrzymywanego wsparcia. Jednocześnie może mieć to wpływ na postawy rodzicielskie przejawiane względem Mateusza, szczególnie w kontekście relacji ojciec-syn. W tym przypadku należy brać pod uwagę fakt, iż niejednorodne konstelacje postaw rodzicielskich oraz postawy negatywne mają związek z poczuciem anomii i ogólnym osamotnieniem.

W związku z powyższym można stwierdzić, że relacje między członkami rodziny wymagają podjęcia działań terapeutycznych, pomocowych.

Poza tym podczas analizy wyników badań związanych z czynnikami pozapoznawczymi odpowiadającymi za powodzenie ucznia w nauce należy podejrzewać niskie wartościowanie nauki i osiągnięć szkolnych przez chłopca. Widać to przede wszystkim podczas nieformalnej analizy Skali Lęku, w której przeważa „uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość". Lęk dotyczy przewidywanych negatywnych stanów rzeczy, antycypacji przykrości i niepowodzenia (6/7 pozycji).

STUDIUM PRZYPADKU IX- Igor

Informacje o uczniu: – Igor lat 13, uczeń VII klasy szkoły podstawowej, w publicznej szkole masowej. Wychowuje się w rodzinie pełniej; ma 9-letnie rodzeństwo. Rodzice chłopca mają wykształcenie średnie (matka- szwaczka; ojciec-sprzedawca). Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Zdaniem rodziców rozwój dziecka przebiegał poprawnie- okołoporodowo nie wystąpiły żadne komplikacje, poród odbył się o czasie, poprzez cięcie cesarskie (ze względu na matkę),

256:9845471307

a w chwili narodzin chłopiec uzyskał 10 punktów w skali Apgar. Dziecko było karmione naturalnie przez około 8 miesięcy, następnie odstawiono butelkę. Nie używano również tzw. „pustego smoczka". Czynności prymarne dla mowy, rozwój mowy oraz rozwój psychoruchowy pozostawały w normie. Igor często chorował- głównie na zapalenie ucha środkowego czy zapalenie górnych dróg oddechowych. Przyjmował wówczas antybiotyki.

W I klasie szkoły podstawowej pojawiły się trudności w uczeniu się połączone z dużą absencją w szkole z powodu częstych chorób. Igor miał bardzo wolne tempo pracy, nie mógł się skupić, mylił literki, nie dokonywał analizy i syntezy materiału językowego, miał bardzo brzydki, nieczytelny charakter pisma. Podczas czytania i pisania opuszczał litery, zniekształcał je, nieprawidłowo umieszczał w liniaturze. Przy tym bardzo łatwo wpadał w złość, nie mógł sobie poradzić z emocjami.

Chłopiec był badany w poradni psychologiczno-pedagogicznej, jednak nie otrzymał opinii w zakresie trudności w uczeniu się pod postacią dysleksji. Po szczegółowych badaniach stwierdzono jednak u chłopca zaburzenia przetwarzania słuchowego o profilu fonetyczno-fonologicznym, który jest najczęstszą postacią zaburzeń słuchu na poziomie centralnym. Dla tego profili charakterystyczne są zaburzenia identyfikacji, różnicowania i zapamiętywania cech akustycznych dźwięków mowy oraz trudności w rozumieniu mowy w hałasie. Z tego tytułu Igor uczęszczał na zajęcia z surdopedagogiem oraz na trening słuchowy NeuroFlow, celem dostymulowania układu słuchowego.

Podczas spotkania Igor jest uśmiechnięty, pogodny, zrelaksowany. Chętnie przystępuje do kolejnych zadań, odpowiada na zadawane pytania w sposób wyważony, ale jednak otwarcie komunikując swoje opinie, zdanie, wrażenia. Pod koniec spotkania jest jednak wyraźnie zmęczony, choć jak sam przyznaje *„jestem zadowolony, bo sądziłem, że to będzie dziwne, głupie i trudne, a to tylko taka luźna rozmowa".*

Na kształtowanie się aspiracji życiowych młodzieży wpływają stosunki, więzi i relacje rodzinne oraz postawy rodzicielskie. Badaniu poddano zatem postawy rodzicielskie w percepcji chłopca oraz te prezentowane przez jego rodziców. Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka" pokazują, iż według Igora jego matka prezentuje wobec niego przeciętne nasilenie postawy akceptującej, brak postawy autonomii, postawę nadmiernie ochraniającą, nadmierne wymagającą oraz umiarkowanie właściwą w zakresie postawy niekonsekwentnej. Ojciec z kolei (Kwestionariusz „Mój ojciec") prezentuje zdaniem dziecka postawę akceptacji, przeciętną autonomię, umiarkowanie właściwe nasilenie postawy wymagającej i niekonsekwentnej oraz postawę nadmiernie ochraniającą. Chłopiec postrzega matkę, jako osobę, która darzy go przeciętną akceptacją oraz nie zapewnia autonomii. Taka

257:2898897840

postawa to brak chęci dostosowania się rodzica do potrzeb dziecka, brak zapewniania mu podejmowania samodzielnych decyzji, czy posiadania własnego zdania, poglądów. Jednocześnie łączy się to z przekonaniem chłopaka o nadmiernej opiekuńczości i ochronie, którą obdarza go matka oraz o byciu nadmiernie wymagającą, przy zachowaniu postawy konsekwentnej w zakresie podstępowania z dzieckiem.

Ojciec zaś jawi się chłopcu jako akceptujący oraz w umiarkowany sposób zapewniający mu autonomię, nie za bardzo wymagający i konsekwentny zarazem. Tata jest w oczach syna osobą, która troszczy się niego nadmiernie, stara się go ochronić przed całym złem świata.

Z kolei matkę badanego charakteryzują postawa przeciętnie akceptująca syna oraz uznawanie jego umiarkowanej autonomii, ale także brak nadmiernego ochraniania, nadmiernego wymagania oraz umiarkowane natężenie postawy konsekwentnej. Są to zatem, pozytywne postawy rodzicielskie, które zapewniają chłopcu bezpieczeństwo, niezmienność i stałość. Niosą ze sobą wsparcie, samodzielność, akceptację inności i ograniczeń dziecka, przy zapewnieniu poszanowania jego potrzeb i wartości. Ojciec z kolei cechuje się brakiem autonomii, nadmiernymi wymaganiami kierowanymi do dziecka oraz postawą odrzucającą. Jednocześnie nie ochrania on chłopca nadmiernie, a jego postępowanie względem dziecka jest bardzo konsekwentne. Postawa właściwa dla odrzucenia charakteryzuje się zaspokajaniem przede wszystkim potrzeb materialnych dziecka, a próby emocjonalnego zbliżenia kończą się fiaskiem szczególnie ze względu na dość chłodne relacje.

W związku z powyższym należy przyznać, iż ze strony matki większość postaw rodzicielskich ma charakter pozytywny, ojca zaś cechuje po części właściwa, pożądana postawa rodzicielska, a częściowo negatywna.

Podczas badań rodziców jedynie część postaw rodzicielskich jest zbieżna z postawami ukształtowanych w percepcji ich syna. Otóż matka chłopca prezentuje wobec niego przeciętne nasilenie postawy akceptującej i autonomii, oraz postawę umiarkowanie właściwą w zakresie wymagania i niekonsekwencji, jak również postawę właściwą w zakresie postawy ochraniającej. Ojca natomiast określa postawa odrzucenia, braku autonomii, postawa nadmiernie wymagająca oraz postawy pożądane w zakresie ochraniania i konsekwencji.

258:1089955285

Tabela 44: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku IX

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka”	SPR-M	„Mój ojciec”	SPR-O
I-Akceptacja	przeciętnie akceptująca	przeciętnie akceptująca	akceptacja	odrzucenie
II- Wymaganie	postawa niewłaściwa	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa	nadmiernie wymagająca
III- Autonomia	brak autonomii	przeciętna autonomia	przeciętne nasilenie autonomii	brak autonomii
IV- Niekonsekwencja	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa	postawa pożądana
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	właściwa	nadmiernie ochraniająca	właściwa

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

W kontekście analizowanych postaw rodzicielskich ważna jest również analiza wyników uzyskanych przez rodziców chłopca w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Otóż w ogólnej ocenie wsparcia, matka Igora uzyskała 29p./40p. Wyniki wysokie uzyskała w skalach materialnej i przynależności, natomiast przeciętny zakres wyników dotyczył skal samooceny i wartościowania. Ojciec z kolei, w skali ogólnej uzyskał 18p./40p., w tym bardzo niskie wyniki w skalach samooceny i wartościowania, średnie w skali przynależności, zaś wysokie w skali materialnej.

259:9652047006

Tabela 45: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku IX

SKALA	Maksymalna liczba punktów	MATKA		OJCIEC	
		WS		WS	
Skala materialna	10	9		8	
Skala przynależności	10	9		5	
Skala samooceny	10	6		3	
Skala wartościowania	10	5		2	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		29	72,5%	18	45%

Źródło: wyniki badań własnych

W badaniach dotyczących diagnozy czynników pozapoznawczych determinujących powodzenie ucznia w nauce Igor uzyskał niski wynik w Skali Motywacji do Nauki oraz przeciętny w Skali Lęku Szkolnego. Świadczy to zatem o tendencji do unikania zadań szkolnych oraz o niskim wartościowaniu nauki. Z analizy nieformalnej charakteru lęku szkolnego chłopca wynika, iż indukują go czynniki związane z lekcją, a w tym *„niedostateczne osiągnięcia" i „zachowanie nauczyciela*" oraz związane ze szkołą, w tym *„promocja do następnej klasy".* Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa był niższy od wartości granicznej przyjętej dla chłopców wynoszącej 12 punktów (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

Tabela 46: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku IX

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	29		3		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	22	36	2	4	-	
Lęk	26		5		-	Wynik przeciętny
Granice przedziału ufności	20	32	4	5	-	
Kłamstwo	3					

Źródło: wyniki badań własnych

Z kolei w zakresie oceny poziomu nieprzystosowania szkolnego w klasie (Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy") chłopiec osiągnął niski/przeciętny wynik ogólny. Wyniki uzyskane w trzech skalach plasują się na poziomie niskim/przeciętnym (Skale Niedocenianie, Izolacja i Egocentryzm), w dwóch na poziomie przeciętnym/wysokim (Skala Obojętność i Agresja) oraz na poziomie niskim w Skali Zagrożenie.

Tabela 47: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"- studium przypadku IX

Wyniki	**Wyniki**		**Granice przedziału ufności**		**Steny**	**Granice przedziału ufności**		**Ocena słowna**
Skala	**Bez przekształc.**	**Z przekształc.**						
OG		55	41	69	5	4	6	niski/przeciętny
OB.	37	13	9	17	6	5	7	przeciętny/ wysoki
ZG	6	4	1	7	3	2	4	Niski
ND	21	9	7	11	5	4	6	niski/przeciętny
IŻ	36	9	6	12	4	3	5	niski/przeciętny
EG	48	12	8	16	5	4	6	niski/przeciętny
AG	13	8	6	10	7	5	8	Przeciętny /wysoki

Źródło: wyniki badań własnych

W badaniach dotyczących poziomu wsparcia edukacyjnego w percepcji chłopca, najwyższe wartości uzyskała ocena wsparcia ze strony rodziców oraz koleżanek i kolegów. Niskie wartości dotyczyły wsparcia ze strony nauczycieli. Ze względu na brak pomocy psychologiczno-pedagogicznej, z której korzystałby chłopiec nie dokonano oceny wsparcia ze strony pracowników Poradni czy innych specjalistów, terapeutów. Poziom wsparcia globalnego minimalnie przekroczył wartość średnią i wyniósł 55%.

261:5173745548

Tabela 48: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku IX

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	14	40	35%
Wsparcie ze strony rodziców	32	40	80%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	20	40	50%
Wsparcie globalne	66	120	55%

Źródło: wyniki badań własnych

Chłopiec nie potrafi wyjaśnić pojęcia „aspiracje", podkreśla, że *„zupełnie nie wie, o co tutaj chodzi*", nie ma żadnego *„pomysłu".* Jednak po wyjaśnieniu przeze mnie, rozumie znaczenie tego terminu i podaje, że nie ma takiej osoby, która wywiera znaczący wpływ na podejmowane przez niego decyzje. Odpowiada, że podejmuje je samodzielnie, bez niczyjej pomocy. Nie rozmawia z nikim o swoich celach czy planach na przyszłość. Jednocześnie uważa, ze znaczny wpływ na realizację jego marzeń mają „zdolności i talent", „poparcie innych osób" (a z nikim o nich nie rozmawia- przyp. autora) i „szczęście w życiu". Najmniejszy wpływ z kolei ma „wykształcenie rodziców", „warunki materialne rodziny" oraz poniekąd „spryt i cwaniactwo".

O wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszcza zdecydowała jej bliska lokalizacja względem miejsca zamieszkania. Zdaniem chłopaka, miejsce zamieszania nie decyduje jednak o rodzaju wykształcenia czy aspiracjach edukacyjnych. Sam jednak chciałby zmienić miejsce zamieszkania, bo jak twierdzi *„w mieście jest nudno, lecz ma ono swoje plusy".* Na pytanie gdzie chciałby się przeprowadzić, dopowiada że na wieś, choć potem wycofuje się z tego pomysłu.

Igor nie ma sprecyzowanych planów dotyczących przyszłej drogi edukacyjnej, nie wie w jakiego typu szkoły miałby kontynuować naukę, ale także nie ma sprecyzowanych planów dotyczącej przyszłego zawodu. Mimo to podaje, ze najbardziej prestiżowe zawody to według jego opinii *„prezes dużej firmy", „prawnik"* oraz *„architekt".* Podczas wyboru przyszłego zawodu kierowałby się „zarobkami", „spełnieniem marzeń" oraz „własnymi umiejętnościami i możliwościami".

Czas wolny chłopiec najczęściej poświęca na spotykanie się z przyjaciółmi, uprawianie sportu, oglądanie telewizji, korzystanie z Internetu. Te aktywności wykonuje codziennie. Raz na tydzień gra w gry komputerowe, raz na miesiąc „nie robi nic". Igor posiada konto na

portalu społecznościowym (Facebook, Instagram). Swój czas wolny spędza najczęściej z kolegami, rodzicami i rodzeństwem. W przyszłości chciałby nadal móc *„spotykać się z kolegami" i „jeździć na motorze"*. Zainteresowania chłopca *dotyczą „muzyki, sportu, samochodów i maszyn rolniczych"*. W zakresie dodatkowych aktywności nie można w przypadku Igora wymienić uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych organizowanych na terenie szkoły czy poza nią. Średnia ocen Igora za ostatnie półrocze mieści się w przedziale 3,8- poniżej 3,0. Badany nie bierze udziału w pracach samorządu uczniowskiego, nie angażuje się w akcje społeczne, nie podejmował się nigdy pracy na zasadach wolontariatu. Mimo to chłopiec przyznaje, że „lubi być aktywny w środowisku".

Chłopiec nie ma ustalonych aspiracji rodzinnych, to znaczy nie wie czy chciałby założyć w przyszłości rodzinę (wybrał zarówno odpowiedź twierdzącą, jak i przeczącą), nie wie jakie cechy powinna mieć idealna żona *(„Nie mam pojęcia, mam raptem 14 lat")* i czy chciałby dokonać jakiś zmian w swojej rodzinie pochodzenia. Podaje jedynie, że w przyszłości chciałby tworzyć taki model rodziny, w którym oboje małżonkowie pracują i wspólnie zajmują się domem, bez wyraźnego podziału obowiązków.

Na pytanie dotyczące podania definicji pojęcia „wartość", Igor nie podaje odpowiedzi, jednak potrafi dokonać podziału przykładowych wartości, zaproponowanych przeze mnie na te, mające dla niego duże, małe znaczenie lub też nie mające go wcale. Zatem najważniejsze dla chłopca są wierność, zdrowie, szczęście rodzinne, powodzenie, pracowitość, odwaga, mądrość, sukces, wolność i pieniądze. Małe znaczenie mają dla niego miłość, przyjaźń, prawda, dobro, uczciwość, lojalność, spokój, religia, upór i wytrwałość, żadnego znaczenie nie ma z kolei kariera zawodowa.

Spośród cech, które według Igora występują u niego w stopniu bardzo wysokim (zgodnie z określeniami zawartymi w Kwestionariuszu samooceny „Jaki jesteś" L. Niebrzydowskiego) chłopiec wymienia: koleżeńskość, sprawiedliwość, punktualność, zdrowie, sprawność fizyczną, zrównoważenie, odpowiedzialność, stanowczość, pracowitość i odwagę. W małym stopniu cechują go ambicja i samokrytycyzm.

Zdaniem chłopaka *„autorytet to ktoś kogo można naśladować"*. Jak przyznaje, on sam nie ma autorytetu. Według badanego wysoką pozycję w społeczeństwie pozwalają zdobyć znajomości i układy. Jeśli chodzi o jego plany na przyszłość, to jednak uważa, że zrealizuje je wszystkie, niezależnie od czegokolwiek. Największym sukcesem chłopaka jest *„piątka z matematyki"*, a w przyszłości będzie to *„zarobienie na dom"*. W czasie najbliższego pół roku chciałby *„mieć średnią (ocen) 4.0"*. Igor nie potrafi przytoczyć swojej największej porażki, jest ogólnie zadowolony ze swojego życia.

263:1106230492

Analizując zgromadzony materiał badawczy należy stwierdzić, iż Igor nie ma wystarczająco określonych aspiracji życiowych. Jak stwierdza nie ma osoby, która wywierałaby wpływ na podejmowane przez niego decyzję, z nikim również nie rozmawia na temat swoich planów. Podkreśla, że sam o wszystkim decyduje. Chłopiec nie ma również określonego autorytetu, na którym mógłby się wzorować i brać przykład. Igor nie posiada sprecyzowanych poglądów dotyczących nie tylko aspiracji edukacyjnych (choć to właśnie w ich zakresie mieści się jego największy sukces- *„piątka z matematyki”* oraz plany na najbliższe pół roku- *„średnia ocen 4,0”),* ale także rodzinnych i dotyczących uczestnictwa w życiu społecznym. W zakresie aspiracji zawodowych nie potrafi podać zawodu marzeń, jednak potrafi wymienić prestiżowe jego zdaniem zawody czy określić czym kierowałby się podczas wyboru przyszłego zawodu. Ponadto chłopak podaje również, co determinuje wysoką pozycję w społeczeństwie („znajomości i układy”). Ustalone pozostają z kolei aspiracje wolnoczasowe.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Chłopiec nie uczęszcza na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne czy wyrównawcze na terenie szkoły. W zakresie oceny poziomu nieprzystosowania szkolnego w klasie Igor uzyskał niski/przeciętny wynik ogólny. Szczególną uwagę zwraca fakt, iż nieprzystosowanie szkolne chłopca przejawia się szczególnie w postaci zachowań agresywnych i obojętności innych, która przejawia się brakiem wsparcia od innych, czyli braku zaspokojenia jej ważnych potrzeb społecznych przez rówieśników z klasy. Współistnieją z tym również niedostateczne osiągnięcia w nauce, którym nie sprzyja niska motywacja do nauki, ale także i lęk szkolny. W związku z powyższym wskazane jest objęcie dziecka opieką psychopedagogiczną.

Powyższe analizy korespondują z wynikami uzyskanymi przez chłopca w „Kwestionariuszu Wsparcia Edukacyjnego”. Poziom wsparcia globalnego jest tylko nieco wyższy niż przeciętny i wynosi 55%, co jest wynikiem predestynującym do otrzymania pomocy w tym zakresie i stwierdzenia niedostatecznej ilości wsparcia otrzymywanego od najbliższych, które jest zauważalne przez badanego.

W kontekście relacji wewnątrzrodzinnych istotna jest również analiza wyników uzyskanych w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP), bowiem wyniki rodziców po części mają swoje umocowanie w prezentowanych postawach rodzicielskich. Fakt iż rodzina przejawia

264:5590954811

niejednorodne konstelacje potrzeb rodzicielskich, a ojciec w sposób szczególny prezentuje część z postaw negatywnych względem Igora, zazębia się ze stanem poczucia wsparcia społecznego w percepcji ojca chłopca. Matka także nie przejawia wysokiego poziomu wsparcia otrzymywanego. Rodzina ma poczucie nie otrzymania dostatecznej ilości wsparcia w zakresie możliwości radzenia sobie z problemami szkolnymi dziecka. Szczególnie brak w tym zakresie wsparcia emocjonalnego i informacyjnego, co podkreślają oboje rodzice, co wskazywałoby (łącznie ze stanem postaw rodzicielskich i poziomem wsparcia edukacyjnego chłopca czy jego pozycja w klasie) na konieczność podjęcia działań interwencyjnych względem rodziny Igora.

STUDIUM PRZYPADKU X- Jakub

Informacje o uczniu: – Jakub- lat 14, uczeń VII klasy szkoły podstawowej, w publicznej szkole masowej. Wychowuje się w rodzinie pełniej; jest jedynakiem. Mama chłopca ma wykształcenie wyższe (jest urzędnikiem), zaś ojciec- zawodowe (jest mechanikiem). Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Według rodziców rozwój Kuby przebiegał poprawnie- nie wystąpiły komplikacje okołoporodowe, poród odbył się o czasie, siłami natury, chłopiec otrzymał 10 punktów w skali Apgar. Dziecko było karmione naturalnie do około 1 r.ż., następnie podano chłopcu butelkę. Nie używano smoczka. Czynności prymarne dla mowy i rozwój psychoruchowy pozostawały w normie. Jakub nie był chorowitym dzieckiem.

Największym zmartwieniem rodziców, był brak mowy czynnej do około 4 roku życia. Chłopiec praktycznie nie komunikował się werbalnie, przy czym rozumienie mowy pozostawało w normie. Wówczas po raz pierwszy przeprowadzono diagnozę logopedyczną i wdrożono postępowanie terapeutyczne, majce na celu usprawnianie zaburzeń mowy wynikających z opóźnionego rozwoju mowy.

Największe trudności w zakresie umiejętności szkolnych pojawiły się w klasie trzeciej szkoły podstawowej i dotyczyły edukacji polonistycznej i matematycznej. Z uwagi na wolne tempo pracy, błędy popełniane podczas pisania ze słuchu, słabą koncentrację, dużą przerzutność uwagi chłopiec był diagnozowany w poradni psychologiczno-pedagogicznej pod

265:1021942987

kątem dysleksji. Wówczas stwierdzono występowanie u chłopca specyficznych trudności w nauce pod postacią dysleksji. Po sugestii logopedy i kolejnych badaniach stwierdzono u chłopca zaburzenia przetwarzania słuchowego o profilu fonetyczno-fonologicznym.

Podczas spotkania Kuba jest uśmiechnięty, pogodny i pozytywnie nastawiony do spotkania. Chętnie wypełnia polecenia badacza i przystępuje do kolejnych prób. Łatwo również nawiązuje kontakt , dużo i chętnie mówi o sobie i swojej rodzinie. Na koniec spotkania przyznaj, że miał pewne obawy, sądził że „*coś pójdzie nie tak*", ale jak sam mógł się przekonać „*było fajnie*".

Na kształtowanie się aspiracji życiowych młodzieży wpływają również stosunki, więzi i relacje rodzinne oraz postawy rodzicielskie. Badaniu poddano zatem postawy rodzicielskie w percepcji chłopca oraz te prezentowane przez jego rodziców. On sam postrzega swoją matkę jako nadmiernie wymagającą oraz niekonsekwentną, nie przyznającą mu autonomii, nadmiernie ochraniającą. Widzi ją również jako osobę, która go odrzuca. Ojciec również jawi mu się jako rodzic nadmiernie ochraniający. Jednak w przypadku pozostałych postaw w oczach syna, tata charakteryzuje się przeciętnym nasileniem poszczególnych postaw lub postawą umiarkowanie właściwą w zakresie akceptacji syna, bycia wymagającym, przyznawania mu autonomii oraz w zakresie bycia konsekwentnym. Co ciekawe rodzice prezentują wobec dziecka raczej spójne postawy rodzicielskie, w większości o nasileniu średnim, przeciętnym. Mama Kuby prezentuje w większości właściwe postawy względem syna, co jest sprzeczne z tym jak Kuba postrzega swoją matkę. Można zatem mówić o jednorodnych postawach rodzicielskich, jednak różnych od siebie, względem porównania tych prezentowanych przez rodziców i tych odczuwanych przez dziecko. Syn bowiem widzi rodziców, jako osoby które tworzą dystans, traktują go zgodnie ze sztywno przyjętymi zasadami, wśród których nie ma miejsca na ciepło i pozytywne uczucia, ale także zaufanie i wolność oraz samodzielność. Sami rodzice z kolei próbują uszanować potrzebę odrębności, samodecydowania i samostanowienia chłopca, stwarzając mu tym samym warunki bezpiecznego dorastania, Są oni zatem zorientowani na poszanowanie odrębności syna, przy zachowaniu bycia konsekwentnym.

Podczas badań rodziców jedynie część postaw rodzicielskich jest zbieżna z postawami ukształtowanych w percepcji ich dziecka i wiąże się to przede wszystkim z postawami rodzicielskimi prezentowanymi przez ojca Kuby. Prezentuje on wobec syna postawę odrzucenia, przeciętne nasilenie postawy autonomii oraz postawę umiarkowanie właściwą w zakresie wymagania, ochraniania i niekonsekwencji. Matkę Kuby także cechuje postawa

266:6503871351

odrzucenia, ale i przeciętne nasilenie postawy autonomii. W przypadku postaw ochraniania, wymagania i niekonsekwencji mama chłopca przejawia poprawny stosunek wobec syna.

Tabela 49: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku X

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka”	SPR-M	„Mój ojciec”	SPR-O
I-Akceptacja	odrzucenie	odrzucenie	przeciętne nasilenie	odrzucenie
II- Wymaganie	nadmiernie wymagająca	właściwa	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa
III- Autonomia	brak autonomii	przeciętna nasilenie	przeciętne nasilenie	przeciętne nasilenie
IV- Niekonsekwencja	postawa niewłaściwa	właściwa	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	właściwa	nadmiernie ochraniająca	umiarkowanie właściwa

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

W kontekście analizowanych postaw rodzicielskich ważna jest również analiza wyników uzyskanych przez rodziców chłopca w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Otóż w ogólnej ocenie wsparcia, matka Kuby uzyskała 17p./40p. W skalach materialnej, przynależności i wartościowania uzyskała wyniki średnie, niski zaś w skali samooceny. Ojciec z kolei, w skali ogólnej uzyskał 16p./40p., w tym wyniki przeciętne w skalach materialnej, przynależności i samooceny oraz niski w skali wartościowania.

Tabela 50: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku X

SKALA	Maksymalna liczba punktów	MATKA		OJCIEC	
		WS		WS	
Skala materialna	10	5		5	
Skala przynależności	10	5		4	
Skala samooceny	10	3		4	
Skala wartościowania	10	4		3	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		17	42,5%	16	40%

Źródło: wyniki badań własnych

Odnosząc się do aspektu prosperowania Kuby w roli ucznia przeprowadzono diagnozę czynników pozapoznawczych determinujących powodzenie ucznia w nauce. Chłopiec uzyskał niski wynik zarówno w Skali Motywacji do Nauki, jaki i w Skali Lęku Szkolnego. Świadczy to zatem o tendencji do unikania zadań szkolnych oraz o niskim wartościowaniu nauki. Współistnieją z tym również niedostateczne osiągnięcia w nauce, którym nie sprzyja niska motywacja do nauki, ale także i lęk szkolny. Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa był niższy od wartości granicznej przyjętej dla chłopców wynoszącej 12 punktów (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

Tabela 51: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku X

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	36		4		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	29	43	3	6		
Lęk	15		3		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	9	21	3	4		
Kłamstwo	11					

Źródło: wyniki badań własnych

Z kolei w zakresie oceny poziomu nieprzystosowania szkolnego w klasie (Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy”) chłopiec osiągnął niski wynik ogólny. Wyniki uzyskane w większości skal pozostają na poziomie niskim (Skale Obojętność Zagrożenie, Niedocenianie, Izolowanie się). W Skali Egocentryzm Kuba osiągnął wynik przeciętny, zaś w Skali Agresywność- wysoki. Szczególną uwagę zwraca fakt, iż nieprzystosowanie szkolne chłopca przejawia się szczególnie w postaci zachowań agresywnych i egocentrycznych. Profil, do którego można odnieść wyniki badanego, to grupa która składa się z osób mających najczęściej mniej rodzeństwa lub będących jedynakami. Osoby z tego profilu są lubiane w klasie i same również uważają się za lubiane przez kolegów. Są one bardzo atrakcyjne dla rówieśników, nie izolują się od nich. Taka sytuacja społeczna w klasie nie wykazuje jednak symptomów znacznego nieprzystosowania społecznego. Wysoki poziom egocentryzmu może w tym przypadku wynikać z uwarunkowań rodzinnych.

Tabela 52: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku X

Wyniki	**Wyniki**		**Granice przedziału ufności**		**Steny**	**Granice przedziału ufności**		**Ocena słowna**
Skala	**Bez przekształc.**	**Z przekształc.**						
OG		47	33	61	4	3	5	niski
OB.	45	5	1	9	3	0	5	niski
ZG	8	6	3	9	4	3	5	niski
ND	25	5	3	7	3	2	4	niski
IŻ	42	3	0	6	2	1	3	niski
EG	42	18	14	22	6	5	7	przeciętny
AG	15	10	8	12	8	7	8	wysoki

Źródło: wyniki badań własnych

W badaniach dotyczących poziomu wsparcia edukacyjnego w percepcji chłopca, najwyższe wartości uzyskały ocena wsparcia ze strony nauczycieli oraz rodziców. Niewiele mniejszą wartość przyznano wsparciu ze strony kolegów i koleżanek. Najmniejszą, choć i tak powyżej 50%, wartość osiągnęło wsparcie ze strony nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznej. Poziom wsparcia globalnego minimalnie przekroczył wartość średnią i wyniósł 65%.

269:1135258161

Tabela 53: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku X

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	27	40	67,5%
Wsparcie ze strony rodziców	27	40	67,5%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	26	40	65%
Wsparcie ze strony nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznej	18	30	60%
Wsparcie globalne	66	120	65%

Źródło: wyniki badań własnych

Chłopiec bez problemu podaje definicje aspiracji. Według niego jest to „*zespół dążeń ukształtowanych na podstawie wartości, które cechują jednostkę*". Poproszony o wymienienie osób, które mają wpływ na podejmowane przez niego decyzje, bez zastanowienia podaje mamę. Jego zdaniem o realizacji jego aspiracji decydują przede wszystkim „szczęście w życiu", „wykształcenie rodziców" oraz spryt i cwaniactwo", ale także zdolności i talent", wiedza" i „warunki materialne rodziny. Średni wpływ mają w tym zakresie „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca" oraz „poparcie innych osób". O swoich planach na przyszłość najchętniej rozmawia z rodzicami.

O wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszcza zdecydowała jej bliska lokalizacja względem domu, choć Kuba nie do końca jest przekonany, iż miejsce zamieszania decyduje o rodzaju wykształcenia czy aspiracjach edukacyjnych. Trudno jest mu także odpowiedzieć na pytanie czy chciałby mieszkać w innym miejscu aniżeli dotychczas. Chłopiec wie natomiast, co chciałby robić w przyszłości i jaki zawód wykonywać. Zdecydowanie deklaruje, że podejmie naukę w szkole średniej, choć nie jest pewien czy uda się na studia. Podkreśla jednak, że jeśli będzie to konieczne, by móc wykonywać jego zawód marzeń, to oczywiście będzie uczęszczał do szkoły wyższej. Sądzi, że biorąc pod uwagę jego średnią ocen (za ostatnie półrocze mieści się w przedziale 4,7-3,9) nie będzie miał problemów z dostaniem się na studia. W przyszłości chciałby zostać „architektem miejskim", jednak nie wie jaką szkołę należy ukończyć, by móc wykonywać ten zawód. Jako najbardziej prestiżowe

270:6493113126

zawody wymienia „*architekt", „piłkarz", „bokser*". Podczas wyboru przyszłego zawodu kierowałby się „zdaniem rodziców".

Czas wolny chłopiec najczęściej poświęca na spotykanie się z przyjaciółmi, uprawianie sportu, oglądanie telewizji, korzystanie z Internetu, słuchanie radia oraz granie w gry komputerowe (szczególnie interesuje się graniem w piłkę nożna oraz w gry komputerowe czy na konsoli). Te aktywności wykonuje codziennie. Raz w tygodniu uczęszcza do kina, zaś z mniejszą częstotliwością („*raz na miesiąc lub rzadziej*") chodzi do dyskoteki, czyta książki, podróżuje lub „*po prostu odpoczywa, nie robiąc nic*". Najczęściej jednak swój czas wolny spędza po prostu z kolegami. W przyszłości chciałby częściej *„wychodzić do kina", „jeździć na rowerze"*. Kuba posiada jest aktywny w mediach społecznościowych (Twitter), co jak podkresla *„jest wyrazem jego chęci bycia aktywnym w środowisku społecznym"*. Poza tym jednak nie włącza się w inne działania, np. nie uczestniczy w pracach samorządu szkolnego/klasowego, nie angażuje się w akcje społeczne, nie podejmuje się pracy na zasadach wolontariatu, bo jak twierdzi „trudno powiedzieć" czy lubi pomagać innym. Badany nie uczęszcza na zajęcia pozalekcyjne organizowane w szkole. Poza nią uczestniczy w lekcjach matematyki, które mają charakter korepetycji.

Chłopiec ma z kolei jasko sprecyzowane aspiracje rodzinne. Chciałby założyć własną rodzinę, w której oboje małżonkowie pracują, ale to żona prowadzi dom. Podczas rozmowy z badającym, Kuba nie może zdecydować się jakie cechy powinna posiadać idealna żona i ostatecznie nie podaje żadnej. Nie chce także odpowiedzieć na pytanie czy coś chciałby zmienić w swojej własnej rodzinie generacyjnej.

Pytany o definicje wartości odpowiada, że „*nie są one pojęciem jednoznacznym",* jednak bez cienia wątpliwości podaje, iż wszystkie wymienione podczas rozmowy, przykładowe wartości mają dla niego bardzo duże znaczenie (miłość, przyjaźń, wierność, zdrowie, szczęście rodzinne, kariera zawodowa, powodzenie, prawda, dobro, pracowitość, odwaga, mądrość, sukces, uczciwość, wolność, lojalność pieniądze, spokój, religia, upór i wytrwałość). Sam siebie postrzega jako słownego, koleżeńskiego, uprzejmego, sprawiedliwego, wyrozumiałego, zdolnego, punktualnego, ambitnego, silnego i sprawnego fizycznie, zdrowego, zrównoważonego, skromnego, pracowitego, odważnego i zdyscyplinowanego. Chłopiec uważa, że jest ładny oraz że ma silną wolę. Cechy takie jak: prawdomówność, odpowiedzialność, stanowczość, samokrytycyzm oraz obowiązkowość występują u chłopca w średnim nasileniu (zgodnie z określeniami zawartymi w Kwestionariuszu samooceny „Jaki jesteś" L. Niebrzydowskiego).

271:8555004544

Według Jakuba *„autorytet to powaga, posiadanie znaczenia”*. Jak przyznaje, samo pojęcie ma wiele odmiennych znaczeń, choć wszystkie się ze sobą łączą. Dla chłopca największym autorytetem jest mama (która wywiera największy wpływ na podejmowane przez niego decyzje), zaś wysoką pozycję w społeczeństwie pozwalają zdobyć, zdaniem badanego, dobra ekonomiczne/finansowe. W kontekście planów na przyszłość Kuba zdaje się być bardo pewny siebie i jak twierdzi, jeśli będzie się bardzo starał, to zrealizuje je wszystkie niezależnie od czegokolwiek. Trudno mu się jednak konkretnie odnieść do swoich marzeń, zarówno do tych zrealizowanych dotychczas, jak i do tych zaplanowanych. Pytany o swoje sukcesy i porażki odpowiada wymijająco „*trudno powiedzieć*” i nie podaje odpowiedzi, choć podkreśla, że jest zadowolony ze swojego życia i niczego, by w nim nie zmienił.

Analizując zgromadzony materiał badawczy należy stwierdzić, iż Kuba ma określone aspiracje życiowe. Osobą najbardziej decyzyjną w zakresie podejmowanych przez chłopca wyborów jest matka, która jednocześnie stanowi dla badanego największy autorytet. O swoich planach na przyszłość rozmawia przede wszystkim z rodzicami, a te są jasno sprecyzowane. Jak podkreśla, będzie miał dobrą pracę, a po zakończeniu studiów założy rodzinę. Czas wolny przeznacza przede wszystkim na spotkania z kolegami/koleżankami, spędza go także uprawiając spora lub przed telewizorem i komputerem grając w gry komputerowe. W przyszłości nie chciałby go przeznaczyć na inne zajęcia. Nie jest aktywny w środowisku, nie udziela się lokalnie. Poza szkołą uczęszcza jedynie na lekcje matematyki. Badany uważa, że o realizacji jego aspiracji przede wszystkim decyduje szczęście w życiu, wykształcenie rodziców oraz spryt i cwaniactwo, a na wysoką pozycję w społeczeństwie wpływają dobra ekonomiczne i finanse.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Z uwagi na charakter trudności, Jakub uczęszcza na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, terapię pedagogiczną oraz logopedyczną. Uczestniczył także w terapii słuchowej Metodą Tomatisa oraz EEG-Biofeedback. Celem prowadzonych zajęć jest przede wszystkim eliminacja trudności w zakresie uczenia się oraz stymulowanie rozwoju dziecka. Efektem dotychczasowych oddziaływań terapeutycznych jest pomyślne ukończenie klasy siódmej szkoły podstawowej, znaczna poprawa w zakresie pamięci i koncentracji uwagi.

W aspekcie relacji rodzinnych istotna jest ocena wyników które uzyskane zostały w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Zarówno matka, jak i ojciec chłopca nie przejawiają wysokiego

272:9814657906

poziomu otrzymywanego wsparcia. Oboje uzyskują niższe niż przeciętne wartości w skałach materialne i przynależności samooceny i wartościowania. Pomocą specjalistów objęte jest tylko dziecko. Stąd zapewne rodzina ma poczucie nie otrzymania dostatecznej ilości wsparcia w zakresie możliwości radzenia sobie z problemami szkolnymi syna. Szczególnie brak w tym zakresie wsparcia emocjonalnego i informacyjnego.

Powyższe wyniki mogą wskazywać na konieczność podjęcia działań terapeutycznych względem rodziny Jakuba w tym aspekcie.

STUDIUM PRZYPADKU XI- Jakub

Informacje o uczniu: – Jakub- lat 14, uczeń II klasy gimnazjum, w publicznej szkole masowej. Wychowuje się w rodzinie niepełnej- tylko z mamą; jest jedynakiem. Mama chłopca ma wykształcenie wyższe- prawnicze, zaś ojciec- średnie- jest spawaczem. Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Według mamy, Kuba rozwijał się prawidłowo. Ciąża przebiegała książkowo, natomiast sam poród także nie odbiegał od normy. Okołoporodowo nie występowały żadne komplikacje, a chłopiec otrzymał 9 punktów w skali Agar. Poród odbył się o czasie, siłami natury. Dziecko było karmione sztucznie, z uwagi na brak pokarmu u matki. Butelki używał do 2 roku życia, podobnie jak smoczka uspokajacza. Czynności prymarne dla mowy, rozwój mowy oraz rozwój psychoruchowy pozostawały w normie. Jakub nie chorował często.

Rozwój mowy i języka dziecka przebiegał poprawnie. Chłopiec dość szybko zaczął mówić, z łatwością nawiązywał kontakty z otoczeniem. Kuba uczęszczał do logopedy z uwagi na wadę wymowy pod postacią seplenienia międzyzębowego, która była konsekwencją zbyt długiego używania smoczka. Z uwagi na zgryz otwarty wdrożono także leczenie ortodontyczne.

W zakresie umiejętności szkolnych, największe trudności pojawiły się w klasie czwartej szkoły podstawowej. Jakub często nie rozumiał poleceń kierowanych do niego przez nauczyciela, nie mógł nadążyć z notowaniem podczas lekcji, coraz częściej uzyskiwał negatywne oceny za pracę podczas lekcji, najczęściej z dyktand. Miał także bardzo duże trudności z nauką języka obcego (język angielski i język niemiecki). W związku

273:7928734299

z powyższym chłopiec był diagnozowany w poradni psychologiczno-pedagogicznej pod kątem specyficznych trudności w uczeniu się. W toku badań stwierdzono u Kuby dysleksję-dysortografię i dysgrafię. Mama na własną rękę wykonała również baterię testów diagnostycznych w kierunku zaburzeń przetwarzania słuchowego. W związku z tym zidentyfikowano u badanego dziecka APD o profilu fonetyczno-fonologicznym.

Podczas spotkania Kuba jest pogodny, zadowolony, choć trochę skrępowany. Bez oporów i protestów wypełnia kolejne polecenia badającego, choć widać, że, przynajmniej na początku, stara się zachować dystans. Z czasem, jakby przekonuje się do mnie i zaczyna coraz swobodniej się czuć i zachowywać. Widać, że stres mija.

Na kształtowanie się aspiracji życiowych młodzieży wpływają stosunki, więzi i relacje rodzinne oraz postawy rodzicielskie. Badaniu poddano zatem postawy rodzicielskie w percepcji chłopca oraz te prezentowane przez jego rodziców. Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka" pokazują, iż według Jakuba jego matka prezentuje wobec niego brak akceptacji, brak postawy autonomii, postawę nadmiernie ochraniającą, nadmierne wymagającą oraz umiarkowanie właściwą w zakresie postawy niekonsekwentnej. Ojciec z kolei (Kwestionariusz „Mój ojciec") prezentuje zdaniem dziecka przeciętne nasilenie postawy akceptacji, brak autonomii, postawę nadmiernie wymagającą i niekonsekwentną oraz postawę nadmiernie ochraniającą. On sam postrzega swoją matkę jako nie akceptującą go jako dziecko, nie dającą mu wolności i możliwości samostanowienia. Jednocześnie wg chłopca mama nadmiernie go chroni, ale i nadmiernie wymaga, szczególnie jeśli chodzi o naukę. Pod tym względem jest ona postrzegana przez chłopca jako niekonsekwentna. Podobnie w oczach chłopca jaki się ojciec. Pomimo, iż Kuba nie ma z nim częstych kontaktów to jednak sądzi, że tata także *„nie daje mu żyć", „nie ufa mu"* i dlatego *„na nic nie pozwala".* Jednocześnie Kuba uważa tatę za osobę nadmiernie wymagającą, nadmiernie ochraniającą i niekonsekwentną. Pod tym względem obraz rodziców w percepcji Kuby jest identyczny. Ojciec z kolei (Kwestionariusz „Mój ojciec") prezentuje zdaniem dziecka przeciętne nasilenie postawy akceptacji, brak autonomii, postawę nadmiernie wymagającą i niekonsekwentną oraz postawę nadmiernie ochraniającą. Zatem Kuba postrzega rodziców jako nie stwarzających mu ciepłego domu, pełnego swobody, gdzie jest przede wszystkim miejsce na zaufanie i swobodę.

Podczas badań rodziców jedynie część postaw rodzicielskich jest zbieżna z postawami ukształtowanych w percepcji ich dziecka. Z uwagi na to, iż mama Kuby wychowuje go samotnie, w toku badań uzyskano tylko kwestionariusze pochodzące od mamy chłopca. Matkę Kuby cechuje postawa braku akceptacji, przeciętnie nasilenie postawy autonomii,

274:9236321563

przeciętnie właściwa w zakresie ochraniania i wymagania oraz postawa właściwa w zakresie konsekwencji. Ta ostatnia jest tutaj szczególnie ważna, jednak pozostałe wymagają zmian, tym bardziej, że rzeczywiście bardzo trafnie są interpretowane przez chłopca.

W aspekcie relacji rodzinnych istotna jest także ocena wyników które uzyskane zostały w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Ogólny wynik otrzymywanego wsparcia kształtuje się u matki Jakuba poniżej średniej, mimo iż w skalach przynależności, samooceny i wartościowania badana uzyskała wyniki powyżej średniej. Niski wynik ma tylko w skali materialnej.

Podczas badań rodziców jedynie część postaw rodzicielskich jest zbieżna z postawami ukształtowanych w percepcji ich dziecka. Z uwagi na to, iż mama Kuby wychowuje go samotnie, w toku badań uzyskano tylko kwestionariusze pochodzące od mamy chłopca. Matkę Kuby cechuje postawa braku akceptacji, przeciętnie nasilenie postawy autonomii, przeciętnie właściwa w zakresie ochraniania i wymagania oraz postawa właściwa w zakresie konsekwencji.

Tabela 54: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców-studium przypadku XI

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka”	SPR-M	„Mój ojciec”	SPR-O
I-Akceptacja	odrzucenie	odrzucenie	przeciętne nasilenie	-
II- Wymaganie	nadmiernie wymagająca	umiarkowanie właściwa	nadmiernie wymagająca	-
III- Autonomia	brak autonomii	przeciętna nasilenie	brak autonomii	-
IV- Niekonsekwencja	umiarkowanie właściwa	właściwa	postawa niewłaściwa	-
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	umiarkowanie właściwa	nadmiernie ochraniająca	-

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

275:6287610976

W kontekście analizowanych postaw rodzicielskich ważna jest również analiza wyników uzyskanych przez rodziców chłopca w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Otóż w ogólnej ocenie wsparcia, matka Kuby uzyskała 24p./40p. W skalach przynależności, samooceny i wartościowania uzyskała wyniki powyżej średniej, niskie zaś w skali materialnej. Z uwagi na wychowywanie Kuby wyłącznie przez mamę, udzielenie odpowiedzi przez tatę, także w tym kwestionariuszu nie było możliwe.

Tabela 55: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku XI

SKALA	**Maksymalna liczba punktów**	**MATKA**		**OJCIEC**	
		WS		**WS**	
Skala materialna	10	4		-	
Skala przynależności	10	6		-	
Skala samooceny	10	7		-	
Skala wartościowania	10	7		-	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		24	60%	-	-

Źródło: wyniki badań własnych

Odnosząc się do aspektu prosperowania Kuby w roli ucznia przeprowadzono diagnozę czynników pozapoznawczych determinujących powodzenie ucznia w nauce. Chłopiec uzyskał niski wynik zarówno w Skali Motywacji do Nauki, zaś wysoki w Skali Lęku Szkolnego. W takim przypadku warto wysnuć hipotezę, która mówi o silnym dążeniu do unikania i obronnym deprecjonowaniu wartości nauki. Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa był niższy od wartości granicznej przyjętej dla chłopców wynoszącej 12 punktów (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

276:4833539322

Tabela 56: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku XI

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	2		1		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	-5	9	1	1		
Lęk	45		7		-	Wynik wysoki
Granice przedziału ufności	39	51	6	8		
Kłamstwo	4					

Źródło: wyniki badań własnych

Z kolei w zakresie oceny poziomu nieprzystosowania szkolnego w klasie (Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy”) chłopiec osiągnął wysoki wynik ogólny. Wyniki uzyskane w większości skal pozostają na poziomie wysokim (Skale Zagrożenie, Niedocenianie, Izolowanie się, Egocentryzm, Agresywność). W Skali Obojętność Kuba osiągnął wynik przeciętny. Zachowanie chłopca w tym kontekście może także wpływać na stosunki z rówieśnikami, co będzie powodować niezaspokojenie potrzeb dzieci w tym zakresie.

Tabela 57: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku XI

Wyniki	Wyniki		Granice przedziału ufności		Steny	Granice przedziału ufności		Ocena słowna
Skala	**Bez przekształc.**	**Z przekształc.**						
OG		138	124	152	10	10	10	wysoki
OB.	39	11	7	15	5	4	6	przeciętny
ZG	29	27	24	30	10	9	10	wysoki
ND	16	14	12	16	7	7	8	wysoki
IŻ	24	21	18	24	8	7	9	wysoki
EG	14	46	42	50	10	10	10	wysoki
AG	24	19	17	21	10	10	10	wysoki

Źródło: wyniki badań własnych

W badaniach dotyczących poziomu wsparcia edukacyjnego w percepcji chłopca, najwyższe wartości uzyskały ocena wsparcia ze strony nauczycieli poradni oraz koleżanek i kolegów.. Niewiele mniejszą wartość przyznano wsparciu ze strony nauczycieli. Najmniejszą, wartość osiągnęło wsparcie ze strony rodziców. Poziom wsparcia globalnego minimalnie przekroczył wartość średnią i wyniósł 57,3%.

Tabela 58: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku XI

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	24	40	60%
Wsparcie ze strony rodziców	19	40	47,5%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	24	40	60%
Wsparcie ze strony nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznej	19	30	63,3%
Wsparcie globalne	86	120	57,3%

Źródło: wyniki badań własnych

W zakresie podania definicji aspiracji, chłopiec bez zastanowienia podaje, że to jest wszystko, co będzie chciał osiągnąć w życiu. Największy wpływ na podejmowane przez niego decyzje mają koleżanki, babcia, dziadek, wujek i jak stwierdza: *„to oczywiste, ja sam”*. W jego odczuciu, realizacja jego aspiracji wiąże się w największym stopniu ze „sprytem i cwaniactwem”, „zdolnościami, talentem”, a także z „wiedzą”. W mniejszym stopniu determinują to wytrwała, konsekwentna i ciężka praca”, „poparcie innych osób”, „wykształcenie rodziców” oraz „warunki materialne rodziny”. Najczęściej o swoich planach na przyszłość rozmawia z „babcią, wujkiem, dziadkiem i ojcem”.

O wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany zdecydował sam, bez rad z kogokolwiek strony. Sam uważa, że miejsce zamieszkania nie decyduje o wyborze szkoły czy aspiracjach edukacyjnych. Jednak nie chciałby mieszkać w rodzinnym mieście, chciałby się przeprowadzić. W przyszłości nie zamierza kontynuować edukacji w szkole średniej czy wyższej. Jego średnia ocen za ostatnie półrocze mieścił się w przedziale 3,8 i poniżej. Gdy

278:4586531712

dorośnie chciałby zostać „testerem gier", „sprzedawcą i monitoringiem reklamy". Zawód marzeń chłopca wykonuje dziadek. I to właśnie wymienione zawody Kuba uważa za najbardziej prestiżowe. Podczas wyboru swojego przyszłego zawodu chłopiec kierowałby się „zarobkami", „spełnieniem marzeń", „własnymi umiejętnościami i możliwościami" oraz „możliwością szybkiej kariery".

Czas wolny chłopiec najczęściej poświęca na uczęszczanie do kina, do dyskoteki, korzystanie z Internetu, oglądanie telewizji i granie w gry komputerowe. Czasami spotyka się z przyjaciółmi lub „nie robi nic". Kuba najczęściej spędza wolny czas z babcią, dziadkiem tatą i kolegami. Szczególnie interesuje się grami komputerowymi i na playstaytion oraz programowaniem. W przyszłości nie chciałby zmienić swoich codziennych aktywności.

Poza tym Kuba posiada jest aktywny w mediach społecznościowych (Facebook, Instagram, Twitter), jednak nie jest aktywny w środowisku. Nie uczestniczy w pracach samorządu szkolnego czy klasowego, jednak włącza się w akcje społeczne i bierze udział w wolontariacie, bo jak sam podkreśla lubi pomagać innym. Badany uczęszcza na zajęcia pozalekcyjne organizowane w szkole oraz poza nią- zajęcia terapii pedagogicznej.

Chłopiec ma także jasno sprecyzowane aspiracje rodzinne. Chciałby założyć własną rodzinę, w której mąż pracuje, a żona prowadzi dom. Idealna żona powinna być, jego zdaniem, miła i posiadać dobre cechy charakteru. W swojej rodzinie nie chciałby niczego zmieniać.

Pytany o definicje wartości odpowiada, że *„to ile mamy, ile ktoś w nas ceni, ufa"*. Bez zawahania podaje, które wartości mają dla niego duże znaczenie (przyjaźń, zdrowie, kariera zawodowa, powodzenie, prawda, dobro, pracowitość, odwaga, sukces, uczciwość, wolność, lojalność pieniądze, spokój, upór i wytrwałość), które małe (wierność) oraz żadne (miłość, szczęście rodzinne, religia i mądrość). Sam od siebie dodaje, iż bardzo duże znaczenie ma dla niego szczerość.

Sam siebie postrzega jako koleżeńskiego, zdrowego, odpowiedzialnego, stanowczego, oszczędnego, obowiązkowego, odważnego, sprawnego fizycznie, ładnego oraz mającego silną wolę. W stopniu średnim Kuba postrzega się jako słownego, zdalnego, ambitnego i skromnego, zaś w małym jako punktualnego i pracowitego. Zdaniem chłopca nie jest on prawdomówny, uprzejmy, wyrozumiały, samokrytyczny i zdyscyplinowany (zgodnie z określeniami zawartymi w Kwestionariuszu samooceny „Jaki jesteś" L. Niebrzydowskiego).

Kuba nie jest w stanie podać definicji „autorytetu", choć jak sam zauważa, tak naprawdę wie, co to oznacza. Największym autorytetem dla chłopca jest raper (artysta/wokalista). Zdaniem badanego wysoką pozycję w społeczeństwie pozwalają zdobyć

279:6831636805

dobra ekonomiczne/finansowe, zajmowane stanowisko, pomoc i życzliwość innych ludzi. Kuba sądzi, że jeśli będzie się bardzo starał to zrealizuje wszystkie swoje marzenia, niezależnie od wszystkiego". Chłopiec za swoje największe dotychczasowe osiągnięcie uważa *„granie na konsoli",* jednak nie może podać, co osiągnie i zrealizuje w przyszłości. Jakub nie jest zadowolony ze swojego dotychczasowego życia.

Analizując zgromadzony materiał badawczy należy stwierdzić, iż Kuba ma określone aspiracje życiowe. Doskonale wie, jaki zawód wybierze w przyszłości *(„tester gier komputerowych lub dostawca, kontroler reklam*") oraz że założy własną rodzinę, w której to on będzie pracował, zaś żona będzie prowadzić dom. Osobami decyzyjnymi są najbliżsi mu członkowie rodziny, choć wg chłopca nie stanowią oni dla niego autorytetu. Czas wolny spędza najchętniej w towarzystwie rodziny oraz kolegów, a także oglądając telewizję, korzystając z Internetu, grając w gry komputerowe oraz chodząc do dyskoteki. W przyszłości nie chciałby go przeznaczyć na inne zajęcia. Nie jest aktywny w środowisku, nie udziela się lokalnie, choć uczestniczył w akcjach charytatywnych oraz wolontariacie. Poza szkołą uczęszcza na zajęcia terapeutyczne. Kuba uważa, że o realizacji jego aspiracji przede wszystkim decyduje spryt i cwaniactwo, a także zdolności i talent oraz wiedza. Co ciekawe uważa tak, jednak nie chciałby kontynuować swojej nauki w szkole średniej czy wyższej. Na wysoką pozycję w społeczeństwie zdaniem chłopca wpływają dobra ekonomiczne i finanse, zajmowane stanowisko oraz pomoc i życzliwość innych ludzi. Wybierając swój zawód marzeń kierowałby się zarobkami, spełnieniem marzeń, możliwością szybkiej kariery oraz własnymi umiejętnościami.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Z uwagi na charakter trudności, Jakub uczęszcza na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole. Uczestniczył także w terapii słuchowej Metodą Tomatisa. Celem prowadzonych zajęć jest przede wszystkim eliminacja trudności w zakresie uczenia się, szczególnie w edukacji polonistycznej oraz matematycznej. Pomocą specjalistów objęte jest przede wszystkim dziecko. Ze względu na trudności, których doświadczają wszyscy domownicy, a szczególnie mama, która na co dzień spędza z Kubą wiele godzin przy odrabianiu lekcji, w rodzinie narasta przeświadczenie o braku wsparcia otrzymywanego z zewnątrz.

Uzyskane wyniki badań wskazują na konieczność podjęcia działań naprawczych skierowanych na rodzinę chłopca, szczególnie z uwagi na towarzyszące problemy w nauce, lęk szkolny, problemy w zakresie funkcjonowania w środowisku rówieśniczym i rodzinnym.

280:4830646105

Nieprzystosowanie społeczne w powiązaniu z niepowodzeniami w nauce wymaga w tym względzie pogłębionych diagnozy i oddziaływań korekcyjnych.

STUDIUM PRZYPADKU XII- Patryk

Informacje o uczniu: Patryk, lat 13, uczeń I klasy publicznego gimnazjum. Wychowuje się w rodzinie pełniej; ma 7-letniego brata oraz 11-letnią siostrę. Rodzice chłopca mają wykształcenie średnie (ojciec- maszynista pojazdów trakcyjnych) oraz zawodowe (matka- krawcowa, obecnie prowadzi dom). Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Patryk urodził się o czasie, poprzez cięcie cesarskie ze względu na ułożenie miednicowe płodu. W chwili narodzin otrzymał 5/6 punktów w skali Agar. Okołoporodowo wystąpiło niedotlenienie płodu, później zaś zdiagnozowano osłabione napięcie mięśniowe, co zdaniem specjalisty było także powodem zbyt późnej nauki chodu u dziecka (nie raczkował). W związku z powyższym do 2 r.ż. prowadzono rehabilitację ruchową. Dziecko było karmione naturalnie, nie występowały żadne zaburzenia ze strony aparatu orofacjalnego. Czynności prymarne dla mowy były poprawne.

Z uwagi na narastające problemy, które zaobserwowano w pierwszych klasach szkoły podstawowej (brak rozumienia komunikatów, problemy ze słyszeniem w hałasie), chłopiec został poddany badaniom w poradni psychologiczno-pedagogicznej, która przyznała mu orzeczenie z uwagi na niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym. Dopiero po pewnym czasie okazało się, że z uwagi na nie leczone zapalenia ucha środkowego dziecko cierpi na niedosłuch przewodzeniowy i z tym wiązały się wszystkie jego problemy w zakresie funkcjonowania w roli ucznia. Wówczas Patryk otrzymał adekwatną pomoc, pod postacią właściwego orzeczenia (z uwagi na słabosłyszenie) oraz nauczyciela wspomagającego. Generalnie rodzice chłopca bardzo dobrze oceniają pracę nauczycieli w obecnej szkole chłopca, także pod względem oferowanego im wsparcia. Rodzina zmieniła miejsce zamieszkania, by syn mógł uczęszczać do poleconej im placówki.

281:1135266744

Podczas spotkania Patryk jest nieco nieśmiały, jednak po chwili nawiązuje bardzo dobry kontakt ze mną. Pomimo, iż na początku robił wrażenie zdystansowanego, to po chwili bez problemu wchodzi w relację z badaczem i chętnie wykonuje moje prośby. Zadaje także dużo pytań, doprecyzowuje pytania.

Aby móc w pełni analizować sytuację życiową badanego i jego rodziny, także w kontekście wsparcia społecznego oraz funkcjonowania w społeczeństwie, analizie poddano także postawy rodzicielskie w percepcji chłopca oraz te prezentowane przez jego rodziców. Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka" świadczą, iż zdaniem chłopca jego matka prezentuje wobec niego postawę odrzucenia, braku autonomii, nadmiernie ochraniającą, nadmiernie wymagającą oraz umiarkowanie właściwą względem konsekwencji. Ojciec z kolei (Kwestionariusz „Mój ojciec") według dziecka prezentuje względem niego przeciętne nasilenie postawy akceptacji oraz autonomii oraz umiarkowanie właściwą w zakresie postawy wymagania, ochraniania i konsekwencji.

Według danych pozyskanych z Kwestionariusza „Maja matka" można stwierdzić, iż Patryk postrzega kobietę, jako osobę, która nie darzy go akceptacją. Chłopiec ma poczucie braku autonomii z jednoczesnym nadmiernym ochranianiem go i nadmiernym wymaganiem. Podobne odczucia żywi wobec ojca, który zdaniem Patryka w umiarkowanym stopniu go akceptuje, a także sposób przeciętny jest wobec niego konsekwentny. W percepcji chłopca ojciec jest także umiarkowanie wymagający i ochraniający. Podczas badań rodziców znaczna część postaw rodzicielskich okazała się być zbieżna z postawami rodzicielskimi w percepcji Patryka. Zatem matka chłopca prezentuje wobec niego postawę odrzucenia, brak postawy autonomii oraz umiarkowanie właściwą postawę w zakresie ochraniania i konsekwencji, a także postawę nadmiernie wymagającą. Ojca zaś cechuje postawa odrzucenia i braku autonomii, ale jednocześnie postawa umiarkowanie właściwa w zakresie ochraniania, wymagania i konsekwencji. Co ciekawe rodzice przejawiają podobne postawy względem Patryka, co częściowo pokrywa się z odczuciami chłopca. Zatem prezentowanie przez rodziców Patryka postawy rodzicielskie nie sprzyjają jego autonomii, wyrażaniu siebie i swoich poglądów, poczuciu swobody. Nie powodują także wzrostu zaufania i wzajemnego szacunku, szczególnie podczas okresu dojrzewania chłopca.

282:9236101210

Tabela 59: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku XII

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka”	SPR-M	„Mój ojciec”	SPR-O
I-Akceptacja	odrzucenie	odrzucenie	przeciętne nasilenie postawy akceptującej	odrzucenie
II- Wymaganie	nadmiernie wymagająca	nadmiernie wymagająca	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa
III- Autonomia	brak autonomii	brak autonomii	przeciętne nasilenie postawy autonomii	brak autonomii
IV- Niekonsekwencja	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

W kontekście relacji wewnątrzrodzinnych istotna jest również analiza wyników uzyskanych w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP), bowiem wyniki rodziców po części mają swoje umocowanie w prezentowanych postawach rodzicielskich. Otóż w ogólnej ocenie wsparcia, rodzice Patryka uzyskali wyniki przeciętne, w tym matka dużo niższe, aniżeli ojciec dziecka. W każdej z badanych skal matka uzyskała wyniki przeciętne, co w sumie dało średni wynik otrzymanego wsparcia na poziomie 52,5%. Ojciec z kolei tylko w skali materialnej uzyskał wynik przeciętny. W każdej kolejnej, zarówno w skali przynależności, jak i samooceny czy wartościowania uzyskał wynik wysoki, co spowodowało uzyskanie wysokiego wyniku globalnego- na poziomie 70%.

283:1887734207

Tabela 60: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku XII

SKALA	Maksymalna liczba punktów	MATKA		OJCIEC	
		WS		WS	
Skala materialna	10	6		5	
Skala przynależności	10	6		7	
Skala samooceny	10	5		9	
Skala wartościowania	10	5		7	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		21	52,5%	28	70%

Źródło: wyniki badań własnych

W badaniach dotyczących diagnozy pozapoznawczych czynników warunkujących powodzenie ucznia w nauce, Patryk uzyskał niski wynik w Skali Motywacji do Nauki oraz przeciętny w Skali Lęku Szkolnego. Należy zatem podejrzewać niskie wartościowanie nauki i osiągnięć szkolnych przez chłopca. Widać to przede wszystkim podczas nieformalnej analizy Skali Motywacji do Nauki, gdzie problemy są skumulowane w ogólnym stosunku do szkoły jako instytucji oraz do norm zachowania w szkole. W Skali Lęku przeważają czynniki lękotwórcze związane z promocją i wywiadówkami, zaś sam lęk przejawia się w „uczuciu zagrożenia zorientowanym na przyszłość". Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa był niższy od wartości granicznej przyjętej dla chłopców wynoszącej 12 punktów (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

Tabela 61: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku XII

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	5		1		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	-2	12	1	1	-	
Lęk	31		5		-	Wynik przeciętny
Granice przedziału ufności	25	37	5	6	-	
Kłamstwo	7					

Źródło: wyniki badań własnych

W zakresie oceny poziomu nieprzystosowania szkolnego w klasie (Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy”) chłopiec osiągnął wynik ogólny przeciętny. W części skal (Skale Obojętność, Zagrożenie i Niedocenianie) uzyskał wyniki przeciętne, zaś w Skalach Izolacja i Egoizm- wyniki wysokie. W Skali Agresja chłopiec uzyskał wynik niski. W związku z tym, należy stwierdzić, iż nieprzystosowanie społeczne u badanego uwidacznia się przede wszystkim w zakresie podwyższonej obojętności, zagrożenia i niedocenienia ze strony innych połączony z izolacją w klasie. Może być to odpowiedzią na brak realizacji potrzeb chłopca przez rówieśników. W tym przypadku niski poziom agresji może wynikać z wpojonych norm społecznych.

Tabela 62: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku XII

Wyniki	**Wyniki**		**Granice przedziału ufności**		**Steny**	**Granice przedziału ufności**		**Ocena słowna**
Skala	**Bez przekształc.**	**Z przekształc.**						
OG		78	64	92	6	6	7	Przeciętny
OB	41	9	5	13	5	3	6	Przeciętny
ZG	14	12	9	15	6	5	7	Przeciętny
ND	19	11	9	13	6	5	7	Przeciętny
IŻ	23	22	19	25	9	7	9	Wysoki
EG	36	24	20	28	8	7	9	Wysoki
AG	5	0	-2	2	1	1	3	Niski

Źródło: wyniki badań własnych

Z uwagi na możliwość zgromadzenia danych dotyczących poziomu wsparcia edukacyjnego otrzymywanego przez Patryka z głównych środowisk warunkujących jego rozwój i uczestnictwo społeczne oceniono także poziom wsparcia edukacyjnego. Otóż w każdej grupie ocenianej przez chłopca względem oferowanego wsparcia wyniki znajdują się na poziomie bardzo wysokim lub większym niż średni. W związku z powyższym także poziom wsparcia globalnego osiągną wartość- 76%.

285:6297336281

Tabela 63: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku XII

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	33	40	82,5%
Wsparcie ze strony rodziców	29	40	72,5%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	25	40	62,5%
Wsparcie ze strony Poradni	27	30	90%
Wsparcie globalne	114	150	76%

Źródło: wyniki badań własnych

Na pytanie dotyczące definicji „aspiracji" Patryk nie odpowiada. Kwituje tylko, że nie wie jak to powiedzieć, ale jednak tak w głębi siebie wie, co oznacza to słowo. Zatem podczas kolejnego pytania, bez zastanowienia podaje, że największy wpływ na jego decyzje mają matka i ojciec. Z kolei najczęściej na temat swoich planów na przyszłość rozmawia z kolegami, ale także z rodzicami. Według chłopca największy wpływ na realizację jego planów na przyszłość ma „szczęście w życiu", ale także (w średnim stopniu) „wiedza", „zdolności i talent", „poparcie innych osób", „wykształcenie rodziców", „spryt i cwaniactwo". Najmniejszą rolę odgrywa tu „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca" oraz „warunki materialne rodziny".

O wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszcza zdecydowała „dobra renoma szkoły i wysoki poziom nauczania". Patryk uczy się średnio i jak sam mówi, „średnio się do tej nauki przykłada". Jego średnia ocen za ostatnie półrocze mieścił się w przedziale 3,8- poniżej 3,0. Chłopiec zamierza kontynuować swoją naukę w technikum, choć nie wybiera się na studia wyższe. Jeśli chodzi o zajęcia pozaszkolne to chłopiec uczestniczy w korepetycjach z języka angielskiego, zaś pozostałe zajęcia dotyczą wdrożonej terapii pedagogicznej i treningu słuchowego oraz rewalidacji. Czas wolny spędza przede wszystkim z kolegami i z rodzeństwem, a jego główne zainteresowania to *„gra na komputerze" i „jazda na rowerze"*. Patryk od czasu do czasu uczęszcza także do kina, uprawia sport, czyta książki i podróżuje. Częściej spotyka się także z przyjaciółmi. Chłopiec nie jest aktywny w swoim środowisku, choć jak deklaruje- lubi pomagać innym. Nie współpracuje z samorządem szkolnym czy klasowym, nigdy nie brał udziału w pracy na zasadach wolontariatu. Posiada konto na portalu społecznościowym (Facebook).

Badany sądzi, że miejsce zamieszkania nie decyduje o rodzaju wykształcenia. Co do wyboru szkoły czy aspiracji edukacyjnych i ich determinowaniu przez miejsce zamieszkania- nie ma zdania. Nie chciałby się także przeprowadzać ze swojego miasta.

Jeśli chodzi o wybór zawodu to jeszcze nie jest on sprecyzowany, jednak Patryk podaje, że podczas podejmowania takiej decyzji kierowałby się „zarobkami" i „własnymi umiejętnościami". Nie ma również sprecyzowanych aspiracji dotyczących założenia własnej rodziny. Jak mówi „jeszcze się nad tym nie zastanawiał".

Chłopiec nie potrafi podać definicji wartości lecz intuicyjnie wie, które z wymienionych są mu najbliższe. Wśród tych, które zdaniem Patryka mają dla niego największe znaczenie wymienia „przyjaźń", „zdrowie", „szczęście rodzinne", „prawdę", „dobro", „mądrość", „sukces", „uczciwość, „wolność", „pieniądze" i spokój". Małe znaczenia mają dla chłopca takie wartości jak: „religia", „lojalność", „odwaga", „miłość", „wierność", „kariera zawodowa", „powodzenie" oraz „pracowitość", zaś żadnego znaczenia nie ma dlań „upór i wytrwałość". Sam o sobie mówi, że jest „koleżeński", „punktualny, „odpowiedzialny", „samokrytyczny" i obowiązkowy". Zupełnie nie wiąże ze sobą takich cech jak „odważny" i „zdyscyplinowany (zgodnie z określeniami zawartymi w Kwestionariuszu samooceny „Jaki jesteś" L. Niebrzydowskiego).

Podobnie, jak poprzednio, Patryk nie potrafi podać definicji pojęcia „autorytet", jednak bez kłopotu podaje, że największym autorytetem dla niego jest matka, ojciec i koledzy. Zdaniem chłopca wysoką pozycję w społeczeństwie pozwala zdobyć „wiedza, umiejętności i inteligencja". Chłopiec nie potrafi podać swojego dotychczasowego sukcesu oraz marzenia. Nie potrafi ustosunkować się do przyszłości. Stwierdza jedynie, że jest bardzo zadowolony ze swojego życia i niczego, by w nim nie zmienił.

Z interpretacji zgromadzonego materiału badawczego wynika, iż Patryk nie ma jasno ustalonych planów na przyszłość, choć na pewno szuka oparcia w swoich rodzicach, rodzeństwie i rówieśnikach. To z nimi spędza wolny czas i to z nimi rozmawia na temat swojej przyszłości i decyzji, które będzie podejmował. Pomimo brak ustaleń, co do przyszłego zawodu czy edukacji lub nawet sprecyzowania marzeń, chłopiec wie jakie czynniki będą odgrywać znaczącą rolę w realizacji jego aspiracji lub co determinować będzie wybór zawodu, którym będzie się parał. Sprecyzowane poglądy w przypadku chłopca dotyczą przede wszystkim wartości, którymi się kieruje w swoim życiu i które są dla niego ważne oraz obrazu samego siebie. Szczególnie ujęte w jego percepcji są także aspiracje wolnoczasowe.

287:4103275716

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Obecnie chłopiec uczęszcza do klasy integracyjnej w szkole masowej, w której to bierze udział w zajęciach rewalidacji (dwie godziny tygodniowo), terapii psychologicznej i EEG-Biofeedback. Jest zwolniony z nauki drugiego języka obcego- język niemiecki. Diagnosta stwierdził także występowanie u chłopca zaburzeń przetwarzania słuchowego oraz ADHD.

Matka dziecka uzyskała przeciętne wyniki w każdej ze skal kwestionariusza, ojciec zaś wyniki wysokie. Świadczy to o dużo niższym poczuciu wsparcia w percepcji matki, co niewątpliwie może wpływać na relacje budowane w rodzinie i poczucie frustracji. W związku z powyższym można stwierdzić, że relacje między członkami rodziny, relacje rówieśnicze oraz odczucia wynikające z poczucia braku wsparcia wymagają podjęcia działań terapeutycznych.

STUDIUM PRZYPADKU XIII- Filip

Informacje o uczniu: Filip, lat 15, uczeń II klasy publicznego gimnazjum. Wychowuje się w rodzinie pełniej; ma 24-letnie rodzeństwo. Rodzice chłopca mają wykształcenie średnie. Rodzina mieszka na wsi.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Filip urodził się o czasie, siłami natury. W chwili narodzin otrzymał 10 punktów w skali Apgar, a zatem okołoporodowo wszystko pozostawało w normie. Dziecko było karmione naturalnie, nie występowały żadne zaburzenia ze strony aparatu orofacjalnego. Czynności prymarne dla mowy były poprawne. Rozwój psychoruchowy dziecka można ocenić jako poprawny, jednakże rozwój mowy pozostał opóźniony. Dziecko zaczęło mówić dopiero w wieku czterech lat, w związku z czym pozostawał pod opieką logopedy ze względu na prosty opóźniony rozwój mowy. W wieku czterech i pięciu lat Filip zachorował również na nieżyt trąbek słuchowych,, co było konsekwencją częstych, powtarzających się zapaleń ucha środkowego oraz infekcji górnych dróg oddechowych. Chłopiec miał również przerośnięty III migdał, który był obkurczany farmakologicznie.

Filip nie lubił chodzić do przedszkola, nie bawił się tam z innymi dziećmi, pozostawał na uboczu. Trudności sprawiały mu zadania polegające na wykorzystaniu analizy i syntezy

288:3968372645

sylabowej czy głoskowej. Bardzo późno zaczął czytać. Funkcjonowanie chłopca w szkole, w klasach I-III było poprawne, „niczym się nie wyróżniał". Jednakże w klasie IV zaczęły być widoczne problemy w zakresie umiejętności szkolnych. Nauczyciele zasugerowali wizytą w poradni psychologiczno-pedagogicznej celem diagnozy różnicowej pod kątem występowania u chłopca specyficznych trudności w uczeniu się- dysleksji.

Podczas diagnozy psychologiczno-pedagogicznej w poradni odrzucono rozpoznanie u ucznia dysleksji, jednakże pokierowano dziecko na badania neurologiczne, gdzie wykonano badanie rezonansu magnetycznego głosy oraz badanie EEG. Zgodnie z sugestią specjalistów wykonano u Filipa również badanie słuchu obwodowego oraz wyższych czynności słuchowych, które wykazało szereg nieprawidłowości w funkcjonowaniu dziecka w zakresie przetwarzania słuchowego. Stosowną pomoc otrzymano w placówce prywatnej- InCorpore, gdzie przez cztery lata chłopiec uczęszczał na zajęcia psychologiczne, pedagogiczne oraz EEG-Biofeedback. Zakończono również cykl treningu słuchowego Metodą Tomatisa.

W zakresie zaburzeń przetwarzania słuchowego stwierdzono u badanego problemy w zakresie uwagi słuchowej, rozumienia mowy w hałasie zagłuszającym oraz w niesprzyjających warunkach akustycznych oraz powiązane z tym problemy z koncentracją, dużą przerzutność uwagi i mała jej selektywność. Problemy dotyczyły również umiejętności separacji In integracji sygnału dźwiękowego w zakresie uwagi ukierunkowanej i rozproszonej.

Co istotne w kontekście funkcjonowania chłopca w szkole, chłopiec był (zdaniem mamy) źle traktowany przez nauczycieli czy wręcz stygmatyzowany w szkole ze względu na problemy edukacyjne. Rodzina nie otrzymała od nauczycieli żadnego wsparcia, co więcej czuje żal względem opinii, jaka została napisana o synu dla potrzeb przebadania chłopca w poradni psychologiczno-pedagogicznej (*„Bardzo źle o nim napisali").*

Podczas spotkania ze mną Filip robi wrażenie lekko zdystansowanego, obserwującego sytuację badania. Jednak po kilku wymienionych słowach, spostrzeżeniach otwiera się i zaczyna coraz śmielej nawiązywać kontakt. Następnie, po krótkim czasie, znacznie chętniej odpowiada na zadawane pytania, doprecyzowuje niejasności, opowiada o swoich pasjach i zainteresowaniach.

Aby móc w pełni analizować sytuację życiową badanego i jego rodziny, także w kontekście wsparcia społecznego oraz funkcjonowania w społeczeństwie, analizie poddano także postawy rodzicielskie w percepcji chłopca oraz te prezentowane przez jego rodziców. Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka" świadczą, iż zdaniem chłopca matka

289:2714740679

prezentuje wobec niego postawę akceptacji, braku autonomii, nadmiernie ochraniającą, nadmiernie wymagającą oraz pożądaną postawę w zakresie skali niekonsekwencji. Ojciec z kolei (Kwestionariusz „Mój ojciec") według dziecka prezentuje względem syna postawę akceptacji, postawę pożądaną w zakresie skali niekonsekwencji, umiarkowanie właściwą postawę w zakresie autonomii i skali wymagania.

Według danych pozyskanych z Kwestionariusza „Maja matka" można stwierdzić, iż Filip postrzega kobietę, jako osobę, która umożliwia mu wyrażanie siebie, własnych poglądów i uczuć, przy jednoczesnym szacunku, zaufaniu i wsparciu. Relacja w tym przypadku ma partnerski charakter. Chłopiec, co prawda uważa, że matka nie zapewnia mu wystarczającej autonomii i niezależności, a w zbyt wielu sytuacjach decyduje za niego oraz jest nadopiekuńcza, to jednak widzi ją także jako osobę konsekwentną. Ojciec z kolei (Kwestionariusz „Mój ojciec") według dziecka prezentuje względem syna postawę akceptacji, postawę pożądaną w zakresie skali niekonsekwencji, umiarkowanie właściwą postawę w zakresie autonomii i skali wymagania. Skutkuje to chęcią porozumienia i współtworzenia dialogu oraz relacji opartej na dialogu.

Podczas badań rodziców tylko część postaw rodzicielskich jest zbieżna z postawami rodzicielskimi w percepcji Filipa. Otóż matka chłopca prezentuje wobec niego postawę braku akceptacji, braku autonomii oraz umiarkowanie właściwą postawę w zakresie skali wymagania i skali niekonsekwencji, a także właściwą w zakresie skali ochraniania. Dla ojca z kolei charakterystyczna są: akceptacja, postawa właściwa względem ochraniania, postawa pożądana w zakresie skali niekonsekwencji, umiarkowanie właściwa w skali wymagania, przy jednoczesnym braku autonomii. Badani rodzice podczas badań postaw rodzicielskich (SPR-M, SPR-O) prezentują tylko po części spójne postawy względem syna. Otóż darzą chłopca akceptacją, zrozumieniem, co daje Filipowi przestrzeń do bycia samodzielnym, a stawiane przed nim wymagania kształtują w nim dorosłe, dojrzałe postawy. Brak zapewnia synowi pełnej autonomii, może stwarzać wrażenie, iż rodzice nie pozwalają synowi współdecydować, wyrażać własne zdanie. Z kolei Pozytywne postawy względem konsekwencji oznaczają jednak stabilizację, stałość, wprowadzają w relacje rodzinne ład, strukturę i porządek.

290:7101587668

Tabela 64: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku XIII

SKALE KWESTIONARIUSZA	NARZĘDZIA			
	MATKA		OJCIEC	
	„Moja matka”	SPR-M	„Mój ojciec”	SPR-O
I-Akceptacja	akceptacja	brak akceptacji	akceptacja	akceptacja
II- Wymaganie	nadmiernie wymagająca	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa	umiarkowanie właściwa
III- Autonomia	brak autonomii	brak autonomii	przeciętna autonomia	brak autonomii
IV- Niekonsekwencja	postawa pożądana	umiarkowanie właściwa	postawa pożądana	postawa pożądana
V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	właściwa	nadmiernie ochraniająca	postawa właściwa

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

W kontekście analizowanych postaw rodzicielskich ważna jest również analiza wyników uzyskanych przez rodziców chłopca w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Otóż w ogólnej ocenie wsparcia, rodzice Filipa uzyskali bardzo podobne wyniki, które wskazywały na wysoki wynik ogólny. W skali materialnej oraz przynależności matka chłopca uzyskała maksymalną liczbę punktów (10p./10p. oraz 10p./10p.). W skali wartościowania liczba zdobytych punktów była nieznacznie niższa od maksymalnej i wyniosła 8p/10p., z kolei w skali samooceny kobieta uzyskała połowę możliwych punktów (5p./10p.). Ojciec natomiast również maksymalną liczbę punktów uzyskał w skali materialnej (10p./10p.) oraz niewiele mniejszą- w skali przynależności (8p./10p.). Znacznie mniejszą wartość punktową uzyskał w skali samooceny (5p./10p.) oraz wartościowania (6p./10p.).

291:1025515260

Tabela 65: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku XIII

SKALA	Maksymalna liczba punktów	MATKA		OJCIEC	
		WS		WS	
Skala materialna	10	10		10	
Skala przynależności	10	10		8	
Skala samooceny	10	5		5	
Skala wartościowania	10	8		6	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		33	82,5%	29	72,5%

Źródło: wyniki badań własnych

W badaniach dotyczących diagnozy pozapoznawczych czynników warunkujących powodzenie ucznia w nauce Filip uzyskał wysoki wynik w Skali Motywacji do Nauki oraz niski w Skali Lęku Szkolnego w Kwestionariuszu „Ja i moja szkoła". Można więc wnioskować o występującej u chłopca motywacji wewnętrznej mającej charakter poznawczy. W związku z powyższym, w tej sferze działania pomocowe nie są konieczne. Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa był niższy od wartości granicznej przyjętej dla chłopców wynoszącej 12 punktów (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

Tabela 66: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku XIII

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	47		7		-	Wynik wysoki
Granice przedziału ufności	40	54	6	8	-	
Lęk	18		4		-	Wynik niski
Granice przedziału ufności	12	24	3	5	-	
Kłamstwo	10					

Źródło: wyniki badań własnych

W zakresie oceny poziomu nieprzystosowania szkolnego w klasie (Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy") w skali ogólnej chłopiec osiągnął wynik niski/przeciętny. Podobny wynik osiągnął w Skali Niedoceniania, Egoizmu i Agresji. Wynik

niski został uzyskany w Skalach Zagrożenia oraz Izolacji, zaś przeciętny/wysoki w Skali Obojętność. W związku z tym należałoby przyjrzeć się prosperowaniu chłopca w grupie społecznej, jaką są rówieśnicy. Czy w tym aspekcie nie funkcjonuje nieco na uboczu, przez co nie angażuje się emocjonalnie w relacje z kolegami i koleżankami z klasy.

Tabela 67: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"- studium przypadku XIII

Wyniki	Wyniki		Granice przedziału ufności		Steny	Granice przedziału ufności		Ocena słowna
Skala	Bez przekształc.	Z przekształc.						
OG		47	33	61	4	3	5	wynik niski/przeciętny
OB	36	14	10	18	6	5	7	wynik przeciętny/ wysoki
ZG	5	3	0	6	3	1	4	Wynik niski
ND	21	9	7	11	5	4	6	wynik niski/przeciętny
IŻ	40	5	2	8	3	2	4	Wynik niski
EG	47	13	9	17	5	4	6	wynik niski/przeciętny
AG	8	3	1	5	4	2	5	wynik niski/przeciętny

Źródło: wyniki badań własnych

Znajduje to swoje potwierdzenie w wynikach uzyskanych w badaniu wsparcia edukacyjnego otrzymywanego z różnych grup społecznych. Trzeba przyznać, że poziom ten w zakresie rówieśników nie jest diametralnie niski, aniżeli w innych grupach. Otóż w każdej grupie ocenianej przez chłopca względem oferowanego wsparcia wyniki znajdują się na poziomie wyższym niż średni. Wsparcie ze strony nauczycieli zostało ocenione bowiem na 65%, ze strony rodziców na 67,5%, ze strony kolegów i koleżanek na 62,5%. Oceniano również poziom wsparcia oferowanego przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innych specjalistów pracujących z chłopcem i wyniósł on 70%, co było najwyższym z uzyskanych wyników. W związku z tym poziom globalnego wsparcia edukacyjnego wynosił 66%. Mimo wszystko warto pochylić się nad sytuacją Filipa w klasie i jego kontaktom z rówieśnikami.

293:7880482707

Tabela 68: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku XIII

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	26	40	65%
Wsparcie ze strony rodziców	27	40	67,5%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	25	40	62,5%
Wsparcie ze strony Poradni	21	30	70%
Wsparcie globalne	99	150	66%

Źródło: wyniki badań własnych

Chłopiec nie jest w stanie odpowiedzieć na pierwsze zadane pytanie, dotyczące wyjaśnienia znaczenia pojęcia „aspiracje". Jednakże po objaśnieniach z mojej strony nie ma problemów, by wymienić osoby mające jego zdaniem największy wpływ na jego najważniejsze decyzje. Otóż tymi osobami są matka, ojciec oraz rodzeństwo. Zdaniem chłopca największy wpływ na realizację jego aspiracji życiowych mają zdolności i talent, wiedza, poparcie innych osób, szczęście w życiu, a w nieco mniejszym stopniu: wytrwała, konsekwentna i ciężka praca, wykształcenie rodziców, spryt i cwaniactwo oraz warunki materialne rodziny. Najczęściej o swoich planach na przyszłość Filip rozmawia z kolegami oraz z rodzeństwem.

O wyborze szkoły, do której uczęszcza chłopak zdecydowała jej bliskość względem miejsca zamieszkania. Jednocześnie Filip uważa, że miejsce zamieszkania determinuje wybór szkoły właśnie, rodzaj zdobytego wykształcenia oraz aspiracje edukacyjne. W przyszłości badany chce kontynuować naukę w szkole średniej *(„technikum")* oraz w szkole wyższej *(„uniwersytet lub politechnika").* Chłopak uczy się dobrze- średnia ocen za ostatnie półrocze mieści się w przedziale 4,7-3,9. Nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych organizowanych na terenie szkoły czy poza nią. Podaje jednak, że lubi pomagać innym, ale nie lubi być aktywny w środowisku. Czasami, *„doraźnie"* uczestniczy w pracach samorządu uczniowskiego, ale nie angażuje się w akcje społeczne. Nie pracował również na zasadach wolontariatu.

Swój czas wolny codziennie przeznacza na uprawianie sportu (*kolarstwo*), czytanie książek, oglądanie telewizji, korzystanie z Internetu (nie posiada konta na portalu społecznościowym), słuchanie radia, i „nic nie robienie". Z częstotliwością raz na tydzień

spotyka się również z przyjaciółmi oraz gra w gry komputerowe, z kolei raz na miesiąc uczęszcza do kina lub teatru oraz podróżuje. Czas wolny najczęściej spędza w towarzystwie kolegów oraz rodzeństwa. Pasją chłopca jest spora, historia i informatyka. W przyszłości chciałby *„więcej podróżować, zwiedzać, odpoczywać”.*

Zainteresowania chłopca są zbieżne z jego aspiracjami zawodowymi, otóż w przyszłości chciałby zostać lekarzem lub informatykiem (wzorem starszego brata, który studiuje informatykę na politechnice). Te zawody wymienia również jako najbardziej prestiżowe *(„lekarz, informatyk”).*

Chłopak ceni swoje dotychczasowe miejsce zamieszkania, gdyż *„jest tu spokojnie i ma trochę zabytków”* i nie chciałby go zmieniać. W przyszłości chciałby założyć własną rodzinę *(„Trudniej jest żyć samemu, lepiej kogoś mieć, by nas pocieszył, pomógł”).* Chłopiec chciałby tworzyć rodzinę, w której oboje małżonkowie pracują i wspólnie zajmują się domem, bez wyraźnego podziału obowiązków. Idealna żona powinna być *„inteligentna, pracowita i ładna”.* Filip sądzi, że w przyszłości *„będzie miał dobrą pracę, żonę, jedno lub dwoje dzieci. Będzie mieszkał w kraju lub wyjedzie do Rosji, gdzie będzie wieść spokojne życie. Będzie miał też trochę pieniędzy, dzięki swojemu wymarzonemu zawodowi”.* W swojej rodzinie pochodzenia nie chciałby niczego zmieniać.

Na pytanie czym są wartości, chłopiec odpowiada, że są to „zasady, którymi człowiek podąża i kieruje się w swoim życiu”. Najważniejsze znaczenie dla Filipa mają: miłość, przyjaźń, zdrowie, szczęście rodzinne, kariera zawodowa, powodzenie, prawda, dobro, pracowitość, mądrość sukces, uczciwość, wolność, lojalność, spokój. Z kolei małe znaczenie mają takie wartości, jak: miłość, odwaga, pieniądze, religia oraz upór i wytrwałość. Sam siebie postrzega jako osobą koleżeńską, uprzejmą, sprawiedliwą, wyrozumiała, zdrową, odpowiedzialną, stanowczą, oszczędną, obowiązkową oraz posiadającą silną wolę. W małym stopniu definiuje go siła fizyczna.

Zdaniem Filipa „autorytet” z kolei to „możliwość przekazywania innym swojego zdania”. Dla niego autorytetem są oboje rodzice, rodzeństwo i nauczyciele. Z kolei „ wiedza,. umiejętności i inteligencja” pozwalają zdobyć wysoką pozycję w społeczeństwie. Chłopiec jest przekonany, że jeśli będzie się bardzo starał bo zrealizuje swoje aspiracje, niezależnie od wszystkiego. Filip nie postrzega swojego życia przez pryzmat porażek, których nie jest w stanie również podać. Wręcz przeciwnie- za swój największy sukces uważa *„zajęcie III. miejsca w szkolnym konkursie historycznym”,* zaś w przyszłości sukcesem byłoby dla niego *„znalezienie dobrej pracy, zabezpieczenie się na życie”.* W przeciągu najbliższego pół roku

295:1357625708

Filip chciałby *„popracować nad swoją formą fizyczną, pojechać, gdzieś odpocząć oraz przygotować się do szkoły”*. Chłopiec podaje, że jest zadowolony ze swojego życia.

Z analizy zgromadzonego materiału badawczego wynika, iż Filip ma jasno ustalone plany na przyszłość, wie jak winien kształtować swoje życie, by odpowiadało jego potrzebom oraz by mógł realizować swoje aspiracje życiowe. W szczególny sposób sprecyzowane pozostają aspiracje edukacyjne, zawodowe, wolnoczasowe i rodzinne.

Osobami, które współdecydują o jego decyzjach są matka, ojciec oraz rodzeństwo. Również z tymi osobami chłopiec rozmawia na temat swoich planów na przyszłość. Zdaniem chłopca największy wpływ na realizację jego aspiracji życiowych mają zdolności i talent, wiedza, poparcie innych osób oraz szczęście w życiu. W przyszłości badany chce kontynuować naukę w szkole średniej oraz w szkole wyższej. Zainteresowania chłopca są zbieżne z jego aspiracjami zawodowymi, otóż w przyszłości chciałby zostać lekarzem lub informatykiem. Filip nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych organizowanych na terenie szkoły czy poza nią. Jednak swój wolny czas spędza bardzo aktywnie. Podaje też, że lubi pomagać innym, ale nie lubi być aktywny w środowisku. Czasami uczestniczy w pracach samorządu uczniowskiego, ale nie angażuje się w akcje społeczne. Nie pracował również na zasadach wolontariatu.

Chłopak nie chciałby zmieniać swojego miejsca zamieszkania, a swojej rodzinie czuje się bardzo dobrze. W swojej rodzinie pochodzenia nie chciałby niczego zmieniać. Chłopiec jest przekonany, że jeśli będzie się bardzo starał bo zrealizuje swoje aspiracje, niezależnie od wszystkiego. Jest zadowolony ze swojego życia.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Obecnie Filip nie uczestniczy w żadnej formie pomocy związanej z rehabilitacją słuchu czy z problemami szkolnymi chłopca. W związku z tym należałoby wdrożyć w tym zakresie trening zorientowany na deficyt słuchowy i występujący czy też dominujący u chłopca profil zaburzeń przetwarzania słuchowego oraz terapię pedagogiczną. Mimo to należałoby szczególnie pochylić się nad sytuacją chłopca w klasie, zanalizować jego stosunki z rówieśnikami. W kontekście otrzymywanego wsparcia społecznego, zarówno matka, jak i ojciec uzyskali wysokie wyniki w ogólnej skali wsparcia, co niewątpliwie przekłada się na postawy rodzicielskie przejawiane względem Filipa. W związku z powyższym można stwierdzić, że relacje między członkami rodziny nie wymagają podjęcia działań terapeutycznych, pomocowych.

296:6184839892

STUDIUM PRZYPADKU XIV- Oskar

Informacje o uczniu: Oskar, lat 13, uczeń VI klasy szkoły podstawowej. Wychowuje się w rodzinie niepełnej- wychowują go dziadkowie; jest jedynakiem.. Rodzina mieszka w mieście.

- **DIAGNOZA PRZYPADKU**

Oskar urodził się o czasie, przez cięcie cesarskie (ze względu na kłopoty kardiologiczne matki podczas ciąży). W chwili narodzin otrzymał 9 punktów w skali Apgar, a zatem okołoporodowo wszystko pozostawało w normie. Dziecko było karmione sztucznie, z uwagi na brak pokarmu naturalnego u matki dziecka, jednak ze strony aparatu orofacjalnego nie występowały żadne dysfunkcje. Czynności prymarne dla mowy pozostawały poprawne. Rozwój psychoruchowy dziecka można ocenić jako poprawny, podobnie jak rozwój mowy.

Pierwsze oznaki kłopotów w zakresie umiejętności szkolnych miały miejsce już w klasach I-III szkoły podstawowej. Oskar bardzo wolno uczył się czytać i pisać, zniekształcał litery, pomijał kolejne, przeskakiwał w liniaturze i jednocześnie nieprawidłowo je zapisywał, poziom graficzny pisma odstawał od oczekiwanego, bardzo wolno pracował i szybko się dekoncentrował. W klasie III wykluczono wadę wzroku, a specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej zasugerowali przeprowadzenie diagnostyki wyższych funkcji słuchowych. W związku z tym wykonano niezbędne testy audiologiczne w ośrodku klinicznym. Stwierdzono wówczas, iż wyznaczony w toku badań próg słyszenia bilateralnie pozostawał w normie, a w obrębie ucha środkowego nie toczyła się żadna patologia. Wynik audiometrii mowy pozostawał poprawny (zarówno w uchu prawym, jak i w uchu lewym stopień dyskryminacji mowy wynosił 100%). Jednakże, pomimo poprawnie funkcjonującego słuchu obwodowego, chłopiec miał duże problemy z rozumieniem mowy w sumie (ucho lewe: 45%, ucho prawe:50%; średnia: 47,5%). Również w innych testach z zakresu oceny przetwarzania słuchowego chłopiec napotykał spore problemy, np. wyniki w teście mowy skompresowanej dla ucha lewego to: 75%, dla ucha prawego: 60%; średnia: 64,5%; wyniki w teście słów konkurencyjnych to dla ucha lewego: 59,9%, dla ucha prawego:63%; średnia: 61,2%; wyniki w testach dychotomicznych, test separacji dźwięków- dla ucha lewego 40%, dla ucha prawego 90%. Normatywne pozostawały wyniki w teście GDT (test przerw

w szumie (bilateralnie: 5ms), wyniki w teście sekwencji dźwięków (ucho lewe: 81,5%, ucho prawe: 83,3%).

Nieprawidłowe wyniki uzyskane przez Oskara mogą skutkować zaburzonym rozumieniem komunikatów słownych kierowanych do dziecka przez nauczyciela, podczas lekcji (próśb, poleceń), niemożnością skupienia uwagi ze względu na hałas zagłuszający (w sali lekcyjnej, generowany przez uczniów lub za oknem). Wyniki kolejnych testów wskazywać mogą na to, iż chłopiec wykorzystuje mniejszą ilość informacji podanej na drodze słuchowej niż jego rówieśnicy. Ma to związek z trudnościami w skupieniu uwagi oraz małą jej selektywnością, obniżoną umiejętnością ukierunkowania uwagi i ignorowania bodźców nieistotnych.

W związku z powyższym chłopiec został objęty pomocą na terenie prywatnego ośrodka. Pomoc ta przybrała formę terapii zajęciowej, terapii psychologicznej (w tym w ramach treningu relaksacyjnego), terapii pedagogicznej, w tym arteterapii i muzykoterapii z surdopedagogikiem. Korzystano również z terapii Integracji Sensorycznej, treningu słuchowego Tomatisa, terapii EEGBiofeedback oraz terapii czaszkowo-krzyżowej.

Podczas spotkania ze mną Oskar jest cichy, spokojny, częściowo zdystansowany. Niechętnie zabiera głos, nie komentuje słów babci (chce by była obecna na początku rozmowy, dopiero później decyduje, że *„może będzie lepiej, jeśli wyjdzie”).* I rzeczywiście, podczas dalszej rozmowy, w miarę zadawania kolejnych pytań, chłopiec otwiera się, swobodnie odpowiada, choć (mam wrażenie) nadal bacznie mnie obserwuje. Znacznie ożywia się podczas pytań o kontakt z rówieśnikami, z nauczycielami, o pomoc, jaką otrzymał. Wówczas denerwuje się, komentując, że *„oni wszyscy uważają mnie za jakiegoś nienormalnego”.*

Aby móc w pełni analizować sytuację życiową badanego i jego rodziny, także w kontekście wsparcia społecznego oraz funkcjonowania w społeczeństwie, analizie poddano także postawy rodzicielskie w percepcji chłopca oraz te prezentowane przez jego opiekunów Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu „Moja matka” (pytano o babcię chłopca) świadczą, iż zdaniem chłopca babcia prezentuje wobec niego postawę akceptacji, braku autonomii, nadmiernie ochraniającą, nadmiernie wymagającą oraz postawę niekonsekwencji. Dziadek z kolei (Kwestionariusz „Mój ojciec”) według dziecka prezentuje postawę akceptacji, postawę pożądaną w zakresie skali konsekwencji, umiarkowanie właściwą postawę w zakresie autonomii, ochraniania i skali wymagania. Według pozyskanych danych można stwierdzić, że Oskar postrzega babcię, jako osobę, która darzy go akceptacją, jednak jest nadmiernie wymagająca i nie zapewnia mu autonomii. Chłopiec często narzeka na brak zaufania ze

298:4693309397

strony opiekunów. Wspomina także o labilności emocjonalnej babci i braku konsekwencji z jej strony, przez co nie wie czego może się spodziewać. Oskar ma dziadkom za złe, ze nie pozwalają mu decydować w ważnych kwestiach, które go dotyczą. Mówi, że czasami ma wrażenie, że traktują go jak małe dziecko, które trzeba chronić, a z drugiej strony czasami wymagania stawiane przed nim są tak duże, ze boi się, że nie będzie mógł im sprostać.

Podczas badań opiekunów tylko część postaw jest zbieżna z postawami w percepcji Oskara. Otóż babcia chłopca prezentuje wobec niego postawę braku akceptacji, braku autonomii oraz właściwą postawę w zakresie skali wymagania i skali niekonsekwencji, a także właściwą w zakresie skali ochraniania. Dla dziadka z kolei charakterystyczne są: akceptacja, postawa właściwa względem ochraniania, postawa pożądana w zakresie skali konsekwencji, postawa właściwa w skali wymagania, przy jednoczesnym braku autonomii. Sami opiekunowie cechują się właściwą postawa względem wymagania, jednak towarzyszy im brak akceptacji, brak autonomii i nadmierne ochranianie. Konsekwencją tego może być stworzenie domu pełnego sprzecznych komunikatów i uczuć, co na pewno jest związane z bieżącą sytuacją rodziny, kuratelą sądową oraz poczuciem wsparcia w percepcji dziadków. Może to skutkować poczuciem wyobcowania, odrzucenia i anomii.

Tabela 69: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji dziadków chłopca- studium przypadku XIV

SKALE KWESTIONARIUSZA	**NARZĘDZIA**			
	MATKA (w tym przypadku babcia dziecka)		**OJCIEC (w tym przypadku dziadek dziecka)**	
	„Moja matka”	**SPR-M**	**„Mój ojciec”**	**SPR-O**
I-Akceptacja	akceptacja	brak akceptacji	akceptacja	akceptacja
II- Wymaganie	nadmiernie wymagająca	postawa właściwa	umiarkowanie właściwa	postawa właściwa
III- Autonomia	Brak autonomii	brak autonomii	przeciętna autonomia	brak autonomii
IV- Niekonsekwencja	postawa niepożądana	postawa właściwa	postawa pożądana	postawa pożądana

V- Ochranianie	nadmiernie ochraniająca	postawa właściwa	nadmiernie ochraniająca	postawa właściwa

Legenda: SPR-M: Skala Postaw Rodzicielskich-Matka; SPR-O: Skala Postaw Rodzicielskich-Ojciec

Źródło: wyniki badań własnych

W kontekście analizowanych postaw rodzicielskich ważna jest również analiza wyników uzyskanych przez dziadków chłopca w Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP). Otóż w ogólnej ocenie wsparcia, dziadkowie Oskara uzyskali bardzo podobne wyniki, które wskazywały na wysoki wynik ogólny. W skali materialnej oraz przynależności babcia chłopca uzyskała maksymalną liczbę punktów (10p./10p. oraz 10p./10p.). W skali wartościowania liczba zdobytych punktów wynosiła 7p/10p., z kolei w skali samooceny kobieta uzyskała połowę możliwych punktów (5p./10p.). Dziadek natomiast również maksymalną liczbę punktów uzyskał w skali materialnej (10p./10p.) oraz niewiele mniejszą- w skali przynależności (9p./10p.). Znacznie mniejszą wartość punktową uzyskał w skali samooceny (5p./10p.) oraz wartościowania (4p./10p.).

Tabela 70: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka/babcia- ojciec/dziadek)- studium przypadku XIV

SKALA	**Maksymalna liczba punktów**	**MATKA/ BABCIA**		**OJCIEC/ DZIEDEK**	
		WS		**WS**	
Skala materialna	10	10		10	
Skala przynależności	10	10		9	
Skala samooceny	10	5		5	
Skala wartościowania	10	7		4	
Wsparcie globalne	40	**WS**	**Wynik w proc.**	**WS**	**Wynik w proc.**
		32	80%	28	70%

Źródło: wyniki badań własnych

300:4190485604

W badaniach dotyczących diagnozy pozapoznawczych czynników warunkujących powodzenie ucznia w nauce Oskar uzyskał przeciętny wynik w Skali Motywacji do Nauki oraz wysoki w Skali Lęku Szkolnego w Kwestionariuszu „Ja i moja szkoła", co z jednej strony może świadczyć, że w pewnym stopniu motywacja ta ma charakter wewnętrzny. Jeśli chodzi o lęk szkolny to jest on związany przede wszystkim ze szkoła jako instytucją, a w szczególności z promocją czy wywiadówką. Jako sposób przejawiania się lęku na pierwszy plan wysuwa się wrażliwość emocjonalna, a więc owy lęk jest nieprzyjemny przede wszystkim w doznaniach.

Wynik w kontrolnej Skali Kłamstwa był niższy od wartości granicznej przyjętej dla chłopców wynoszącej 12 punktów (nie uwzględniano więc poprawek dotyczących stenów).

Tabela 71: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku XIV

WYNIKI / SKALA	WS		STENY		STENY POPRAWIONE	OCENA SŁOWNA
Motywacja	42		5		-	Wynik przeciętny
Granice przedziału ufności	35	49	4	7	-	
Lęk	42		7		-	Wynik wysoki
Granice przedziału ufności	36	48	6	8	-	
Kłamstwo	2					

Źródło: wyniki badań własnych

W zakresie oceny poziomu nieprzystosowania szkolnego w klasie (Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy") w skali ogólnej chłopiec osiągnął wynik niski/przeciętny. Podobny wynik osiągnął w kolejnych czterech skalach, tj. w Skali Obojętności, Niedoceniania, Izolacji i Agresji. Wynik niski/wysoki chłopiec uzyskał w Skali Zagrożenia, natomiast wynik przeciętny/wysoki w Skali Egocentryzmu. Podwyższony poziom zagrożenia może wynikać z sytuacji szkolnej dziecka, co wzmaga nieuwzględnianie potrzeb kolegów z klasy. Niezaspokajanie potrzeb innych może także wynikać z sytuacji rodzinnej badanego i niskiej społecznej atrakcyjności w oczach rówieśników. Poziom otrzymywanego wsparcia edukacyjnego od grupy społecznej jaką są właśnie koledzy i koleżanki z klasy nie znajduje się jednak na niskim poziomie. W związku z tym należy

301:5080038575

stwierdzić, iż u badanego należałoby się przyjrzeć relacjom w grupie oraz możliwościami i sposobem nawiązywania kontaktów interpersonalnych.

Tabela 72: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"- studium przypadku XIV

Wyniki	Wyniki		Granice przedziału ufności		Steny	Granice przedziału ufności		Ocena słowna
Skala	Bez przekształc.	Z przekształc.						
OG		59	45	73	5	4	6	wynik niski/przeciętny
OB	41	9	5	13	5	3	6	wynik niski/przeciętny
ZG	12	10	7	13	5	4	7	wynik niski/wysoki
ND	23	7	5	9	4	3	5	wynik niski/przeciętny
IŻ	33	12	9	15	5	4	6	wynik niski/przeciętny
EG	44	16	12	20	6	5	7	wynik przeciętny/ wysoki
AG	10	5	3	7	5	4	6	wynik niski/przeciętny

Źródło: wyniki badań własnych

Badaniu poddano także poziom wsparcia edukacyjnego w percepcji chłopca. Otóż w trzech grupach, w których Oskar oceniał poziom oferowanego wsparcia wyniki znajdują na poziomie wyższym niż średni. Wsparcie ze strony nauczycieli zostało ocenione bowiem na 82,5%, ze strony rodziców/ opiekunów na 90%, ze strony kolegów i koleżanek na 77,5%. Poziom wsparcia oferowanego przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innych specjalistów pracujących z chłopcem wyniósł 53,3%, co było najniższym z uzyskanych wyników. W związku z tym poziom globalnego wsparcia edukacyjnego to 77,3%.

302:4921362119

Tabela 73: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku XIV

Wyszczególnienie	WS	Maksymalna liczba punktów	Wynik w proc.
Wsparcie ze strony nauczycieli	33	40	82,5%
Wsparcie ze strony rodziców	26	40	90%
Wsparcie ze strony kolegów i koleżanek	31	40	77,5%
Wsparcie ze strony Poradni	16	30	53,3%
Wsparcie globalne	116	150	77,3%

Źródło: wyniki badań własnych

Na pierwsze pytanie, które dotyczy podania definicji pojęcia „aspiracje" chłopiec nie potrafi samodzielnie odpowiedzieć. Dopiero po wytłumaczeniu znaczenia tego terminu, może swobodnie udzielać dalszych odpowiedzi. Zatem, na pytanie kto, jego zdaniem ma największy wpływ na jego najważniejsze decyzje, bez wahania odpowiada: koledzy/koleżanki, babcia, dziadek. I to właśnie z tymi osobami najczęściej rozmawia o swoich planach na przyszłość. Zdaniem Oskara największy wpływ na realizację jego aspiracji życiowych mają „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca", „szczęście w życiu", „wykształcenie rodziców", a zaraz potem „zdolności, talent", „wiedza" oraz „warunki materialne rodziny".

O wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszcza zdecydowała bliskość placówki względem miejsca zamieszkania chłopca oraz rozmowy z opiekunami. Jednocześnie chłopiec nie uważa, że miejsce zamieszkania determinuje wybór szkoły, rodzaj zdobytego wykształcenia czy aspiracje edukacyjne. Oskar nie wie jeszcze czy będzie kontynuował naukę w szkole wyższej, jednak jego plany zawodowe są dosyć sprecyzowane. Otóż chłopak chciałby zostać *„informatykiem"* lub *„kucharzem"*. Wie również, jaki typ/rodzaj szkoły powinien ukończyć, by móc parać się danym zawodem. Podczas wyboru swojego przyszłego zawodu chłopiec kierowałby się zdaniem rodziców/opiekunów, zarobkami, spełnieniem marzeń oraz możliwością szybkiej kariery. Według niego najbardziej prestiżowe zawody to *„pracownik hotelu, prawnik i lekarz"*.

Swój wolny czas Oskar najczęściej spędza z kolegami, z rodzicami/opiekunami oraz sam. Codziennie spotyka się przyjaciółmi, czyta książki, ogląda telewizję, korzysta

303:7688522409

z Internetu (posiada konta na profilach społecznościowych Facebook i Snapchat). Raz w tygodniu uprawia sport, gra w gry komputerowe i nie robi nic, rzadziej z kolei uczęszcza do kina, teatru, galerii sztuki, chodzi do dyskoteki, podróżuje czy słucha radia. Oskar lubi być aktywny w środowisku, lubi pomagać innym,. Nie uczestniczy w pracach samorządu klasowego/ szkolnego, ale chętnie włącza się w akcje społeczne, np. *w zbiórkę karmy dla zwierząt czy w ramach „Szlachetnej Paczki”.* Nie podejmował się pracy na zasadach wolontariatu. Czas poza obowiązkowymi zajęciami dydaktycznymi spędza również na zajęciach wyrównawczych, terapeutycznych i sportowych organizowanych dodatkowo na terenie szkoły oraz poza nią. Średnia ocen Oskara z ostatniego półrocza mieści się w przedziale 4,7-3,9. Chłopiec podaje, że jego najważniejsze zainteresowania to *„uczenie się i uprawianie sportu”.* W przyszłości chciałby więcej „*uczyć się, odpoczywać i podróżować”* oraz zmienić miejsce zamieszkania *(„Chciałbym mieszkać na wsi, u przyjaciół, dzięki temu byśmy się częściej widywali”).*

Oskar chciałby założyć własną rodzinę, w której mąż pracuje, a żona zajmuje się domem. Idealna partnerka powinna być *„miła, troskliwa, niesamolubna i mądra”.* Sam o sobie mówi, że jest przede wszystkim słowny, sprawiedliwy, wyrozumiały, zdrowy, zrównoważony, odpowiedzialny, pracowity, obowiązkowy, odważny i sprawny fizycznie. Chłopiec nie uważa się za osobę „ładną”. W swojej rodzinie pochodzenia nie chciałby dokonywać żadnych zmian.

Zdaniem chłopca „wartości” *„to człowiek ma w sobie”.* Duże znaczenie dla niego mają: miłość, wierność przyjaźń, zdrowie, szczęście rodzinne, kariera zawodowa, powodzenie, prawda, dobro, pracowitość, odwaga, mądrość, sukces, uczciwość, wolność, lojalność, pieniądze, spokój, upór i wytrwałość, zaś małe- religia. „Autorytet” z kolei to według Oskara to *„babcia i dziadek; to taka osoba, która jest ważna”.* Badany uważa, że wysoką pozycję w społeczeństwie zdobyć można, dzięki wiedzy, umiejętnościom i inteligencji. Jednocześnie, by móc zrealizować swoje plany i dążenia będzie potrzebował sprzyjających warunków i pomocy innych ludzi. Za swój sukces uważa coraz lepsze wyniki w nauce, a w przeciągu najbliższego pół roku, chciałby otrzymać promocję do klasy o profilu „koszykarskim”. Największe marzenie, z kolei, jakie zrealizował dotychczas to *„wyjazd na wakacje z przyjacielem”.* Chłopiec nie podaje swojej największej porażki, twierdząc, że jest zadowolony ze swojego życia.

Po analizach materiału badawczego można określić aspiracje życiowe Oskara jako nie w pełni jasne i określone. Chłopca wychowują Dzidkowie, więc nie dziwi fakt, iż to ich podaje jako osoby, które wspólnie z nim decydują o najważniejszych kwestiach w jego życiu

304:5134419119

oraz kształtują jego dążenia i cele. Do tej grupy zalicza także kolegów i koleżanki. Największy wpływ na realizację jego aspiracji życiowych mają „wytrwała, konsekwentna i ciężka praca", „szczęście w życiu" oraz „wykształcenie rodziców" .

Oskar nie ma sprecyzowanych aspiracji edukacyjnych, choć wie jaki zawód mógłby wykonywać w przyszłości. Podczas dokonywania tego wyboru chłopak kierowałby się zdaniem rodziców/opiekunów, zarobkami, spełnieniem marzeń oraz możliwością szybkiej kariery.

Swój wolny czas Oskar najczęściej spędza z kolegami, z rodzicami/opiekunami oraz sam, na z reguły powtarzających się aktywnościach. Pomimo, iż chłopiec lubi być aktywny w środowisku i lubi pomagać innym, to jednak nie uczestniczy w pracach samorządu klasowego/ szkolnego. Chętnie za to włącza się w akcje społeczne. Oskar chciałby założyć własną rodzinę, w której mąż pracuje, a żona zajmuje się domem. W swojej rodzinie pochodzenia nie chciałby dokonywać żadnych zmian, nie chciałby zmieniać miejsca swojego zamieszkania.

Badany uważa, że wysoką pozycję w społeczeństwie zdobyć można, dzięki wiedzy, umiejętnościom i inteligencji. Jednocześnie, by móc zrealizować swoje plany i dążenia będzie potrzebował sprzyjających warunków i pomocy innych ludzi.

- **PRACA Z PRZYPADKIEM**

Obecnie Oskar jest pod opieką pedagoga i psychologa. W ramach zajęć stosowane są ćwiczenia słuchowo-ruchowe, ćwiczenia pamięci, percepcji wzrokowej, ćwiczenia z zakresu umiejętności matematycznych, czytania i pisania, Bilateralnej Integracji oraz grupowy Trening Umiejetności Społecznych. Rodzina pozostaje pod opieką Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej oraz kuratora sądowego. Chłopiec wychowuje się w rodzinie zastępczej (pod opieką dziadków, ze względu na chorobę alkoholową rodziców i przemoc w rodzinie). Babcia chłopca, podczas wywiadu, podkreśla brak wsparcia ze strony szkoły. Według niej zalecenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej nie są realizowane przez szkołę. Zaznacza, że Oskar jest wytykany palcami przez rówieśników i stygmatyzowany przez nauczycieli. Sam badany nie pogodził się z diagnozą (zdaniem babci informacja na temat wyników badań została przekazana w niewłaściwy sposób), chce powtórzyć badania. Co bardzo istotne, chłopiec nie chce być szczególnie traktowany („*Przecież jestem normalny!"; „To nie może być prawda, na pewno się pomylili"*). Babcia zauważa nieznaczną poprawę w zakresie

stymulowanych funkcji, szczególnie w ramach edukacji polonistycznej. Obszary dotyczące relacji rówieśniczych i relacji rodzinnych wymagają pracy korekcyjnej i przepracowaniu sfer związanych z deficytami. Można zatem stać na stanowisku, że rodzina ta wymaga wdrożenia systemowych działań interwencyjnych.

- **Podsumowanie**

Podsumowując należy stwierdzić, że badana młodzież w większości nie jest zmotywowana do nauki szkolnej, a co z tym, związane odczuwa duże nasilenie lęku. W zakresie relacji rówieśniczych przejawia najczęściej wysoki poziom niedostosowania, co łączy się z niskim lub przeciętnym poczuciem otrzymywanego wsparcia od rówieśników. Jeśli chodzi o relacje w rodzinie to ze strony rodziców przeważają postawy odrzucenia, niekonsekwencji, braku autonomii i nadmiernego ochraniania. Z kolei badana młodzież najczęściej postrzega rodziców jako nadmiernie ochraniających, nadmiernie wymagających i niekonsekwentnych. W kilku przypadkach pojawiają się umiarkowanie nasilone postawy negatywne zarówno ze strony rodziców, jak i w percepcji badanej młodzieży. W aspekcie postrzegania poziomu otrzymywanego wsparcia matki uzyskują wysokie wyniki. Zazwyczaj to ojcowie uzyskują przeciętne lub niskie wyniki w skalach: materialnej, przynależności i wartościowania.

Większość badanych nie ma ugruntowanych i sprecyzowanych aspiracji życiowych, szczególnie tych związanych z zawodem, rodziną, choć o tym najczęściej rozmawiają z rodzicami. Obecnie w większości skupiają się na poprawie ocen z poszczególnych przedmiotów szkolnych i relacjach z rówieśnikami. Szczególnie owe związki z kolegami i koleżankami wysuwają się na pierwszy plan w aspekcie dokonania wyboru szkoły i możliwości realizacji swoich planów i zamierzeń.

Opierając się na wynikach przeprowadzonych badań opracowana została diagnoza potrzeb badanej młodzieży w kontekście funkcjonowania jednostki, ale także środowiska rodzinnego, szkolnego, grupy rówieśniczej, jako środowiska życia badanych. Najważniejsze **zalecenia**, **wskazania** i **rekomendacje** dotyczą przede wszystkim podjęcia przez badaną młodzież adekwatnego do deficytu treningu słuchowego, w stosownym przypadku uzupełnionego strategią kompensacyjną, na przykład użyciem systemu FM. W wielu przypadkach niezbędne będzie rozpoczęcie właściwej dla siebie terapii psychologicznej normalizującej stosunki i relacje panujące w rodzinie, a także prowadzenie pracy ze środowiskiem rówieśniczym, z klasą badanej młodzieży celem analizy i ewentualnego

306:7046188664

przeformułowania stosunków panujących w klasie względem relacji badany- klasa oraz klasa-badany (na przykład praca z pedagogiem szkolnym i wychowawcą). Wskazane jest także wprowadzenie w wymagających tego sytuacjach treningu zastępowania agresji (TZA) lub treningu umiejętności społecznych (TUS), w zależności od sytuacji badanej osoby, przeanalizowania form pomocy psychologiczno-pedagogicznej wdrożonej względem badanego oraz jego rodziny w zakresie uzyskiwanych efektów terapeutycznych, dokonania rediagnozy lub zmiana form, metod lub narzędzi pracy oraz zainicjowania terapii w aspekcie emocji i motywacji do dalszej nauki w kontekście posiadanych aspiracji edukacyjnych oraz aktualnych potrzeb badanych.

Są to zalecenia ogólne, wskazujące na dominujące problemy występujące wśród badanej młodzieży oraz pokazujące kierunki pracy terapeutycznej w ich środowisku życia. Indywidualne zalecenia postdiagnostyczne są opisane indywidualnie w ramach „pracy z przypadkiem" (por. rozdział 6.1.).

Dane zgromadzone podczas analizy badań własnych chciałabym również skonfrontować z badaniami i raportami dostępnymi w literaturze przedmiotu. Tematykę tę poruszają m. in. badania Heath Behaviour In School-Aged Children (badania HBSC), które są realizowane są od 1982 r. cyklicznie co cztery lata. Polska jest członkiem sieci badawczej od 1989 r. razem z 49 krajami i regionami z Europy i Ameryki Północnej. Zasady funkcjonowania sieci badawczej HBSC określa dokument Terms of Reference, w którym określono zasady, reguły, prawa i obowiązki państw członkowskich. Kraje członkowskie w całości z własnych źródeł finansują członkostwo w sieci HBSC, udział w spotkaniach, ich organizację, przeprowadzenie badań oraz sporządzanie publikacji. Za uzyskanie źródeł finansowania badań realizowanych w szkołach odpowiedzialny jest krajowy koordynator. Badania realizowane w 2017/18 roku, na które będę się powoływać, uzyskały znaczące wsparcie organizacyjne i finansowe z Instytutu Matki i Dziecka, a także w ramach dofinansowania ze środków budżetowych MNiSzW, częściowo zaś finansowane były w ramach projektów własnych na Uniwersytecie Warszawskim (UW)[689].

Model badań HBSC integruje cztery perspektywy: psychospołeczną, populacyjną makrospołeczną (wielowymiarową/ekologiczną) i rozwojową[690]. Holistyczny model badań HBSC umożliwia wykorzystanie uzyskanych danych do „opisu samooceny zdrowia i zachowań zdrowotnych młodzieży w kontekście społecznym; poszukiwania czynników

[689] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik, *Wprowadzenie: Metodologia badań HBSC 2018*, [w:] *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC,* pod red. J. Mazur, A. Małkowskiej-Szkutnik, Warszawa 2018, s. 7-8.
[690] Tamże, s. 8-9.

307:2390798633

chroniących i ryzyka dla zdrowia i zachowań zdrowotnych młodzieży; opisywania i analizowania różnych obszarów funkcjonowania młodzieży; dokonywania analiz na różnych poziomach, zarówno indywidualnym, jak i z poziomu klasy szkolnej, szkoły lub kraju; analizowania trendów zmian poszczególnych obszarów zdrowia; porównań międzynarodowych; uczestniczenia w ewaluacji programów profilaktycznych i interwencyjnych na poziomie lokalnym lub krajowym"[691].

Polskie badania HBSC dotyczące **wsparcia społecznego** realizowane według wieku i płci badanej młodzieży opisują niski **poziom wsparcia rodzicielskiego** (stwierdzono u 38,3% badanych), zaś „wysoki" poziom wsparcia u 39,4% respondentów. W porównaniu do badań wcześniejszych zwiększył się odsetek ocen negatywnych. Wraz ze wzrostem wieku badanych obu płci zmniejsza się odsetek młodzieży postrzegającej wsparcie rodzicielskie na wysokim poziomie. Widoczne jest także nasilenie negatywnych zmian w postrzeganiu wsparcia uzyskiwanego od rodziców. Z kolei w badanej grupie 13 i 15-latków to u dziewcząt ocena poziomu wsparcia rodzicielskiego jest niższa, aniżeli u płci przeciwnej, co zauważono już w badaniach HBSC realizowanych w latach 2013/2014. [692].

Z kolei **wsparcie ze strony rówieśników** jest oceniane jeszcze gorzej, niż to ze strony rodziny. W latach 2014-2018 poziom postrzeganego wsparcia ze strony rówieśników zdecydowanie się pogorszył. W zakresie negatywnej oceny wsparcia rówieśniczego zdecydowanie przodują chłopcy, a postrzegane wsparcie obniża się wraz z wiekiem[693].

Wśród badanej młodzieży **wsparcie ze strony nauczycieli** 21,4% osób oceniało jako niskie i odsetek ten zwiększył się w porównaniu z badaniami HBSC z 2014 roku. Jednocześnie zmniejszeniu uległa grupa młodzieży, która oceniała poziom wsparcia ze strony pedagogów jako wysoki, także w porównaniu z rokiem 2014. Ponad połowa ankietowanych oceniła ten rodzaj wsparcia jako przeciętny (56,8% młodzieży). Lepiej wsparcie ze strony nauczycieli postrzegają dziewczęta, jednak wraz z wiekiem zmniejsza się odsetek uczniów, którzy postrzegali poziom wsparcia nauczycielskiego jako wysoki. Zwiększa się także odsetek badanej młodzieży niezadowolonej z tego rodzaju wsparcia. Sam stosunek uczniów do szkoły pogorszył się, zwiększył się także odsetek uczniów odczuwających duży poziom stresu szkolnego[694]. Co niezwykle istotne w kontekście powyższych analiz, „odsetek

[691] Tamże, s. 9.
[692] D. Zawadzka, M. Korzycka, *Wsparcie społeczne*, [w:] *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC,* pod red. J. Mazur, A. Małkowskiej-Szkutnik, Warszawa 2018, s. 39, 43.
[693] A. Małkowska-Szkutnik, *Środowisko szkolne,* [w:] *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC,* pod red. J. Mazur, A. Małkowskiej-Szkutnik, Warszawa 2018, s. 55.
[694] Tamże, s. 57- 58.

308:3288703904

młodzieży 11-15-letniej, która niezbyt lubi szkołę lub nie lubi jej wcale, wyniósł 28,6%”[695]. Stanowi to pogorszenie w stosunku do badań HSBC z 2014 r. **Stosunek do szkoły** jest warunkowany płcią i wiekiem- jest gorszy u chłopców (pogorszenie stosunku do szkoły obserwuje się u 13-latków, zaś u dziewcząt znaczne pogorszenie wystąpiło u 15-latek) i znacznie pogarsza się z wiekiem[696].

Zadowolenie z wyników uzyskiwanych w **zakresie nauki szkolnej** prezentuje 18% badanej młodzieży, jednak większość badanych ocenia swoje osiągnięcia szkolne jako przeciętne lub dobre- 66%. Samoocena osiągnięć szkolnych jest istotnie gorsza u chłopców, zaś związek z wiekiem nie jest liniowy. Tempo zmian w zakresie samooceny osiągnięć szkolnych jest różne w zależności od płci[697].

Z kolei **postawy rodzicielskie** (mierzone Skalą Postaw Rodzicielskich, SPR) rodziców dzieci z APD (w wieku od 6 do 17 lat) w porównaniu do postaw rodziców dzieci z populacji ogólnej bez wyzwań rozwojowych cechują się nieco mniejszą akceptacją, zwiększonymi wymaganiami, jak i ochranianiem, mniejszym przyzwoleniem na autonomię, a także zdecydowanie wyższą niekonsekwencją względem dziecka[698]. W porównaniu z ojcami matki charakteryzowała postawa większej akceptacji, jak i ochraniania dziecka z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, natomiast w odniesieniu do pozostałych badanych postaw nie stwierdzono istotnych różnic. Z postawami rodzicielskimi w związku pozostaje również efektywność terapii. Dzieci z APD, których matki były w stopniu wysokim niekonsekwentne wobec dziecka, osiągały mniejszą skuteczność terapii SPPS Skarżyńskiego[699].

Z kolei w innych badaniach przeprowadzonych w Instytucie Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie pytano o **jakość życia rodzin** z dzieckiem z zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Badaniem objęto 38 rodzin, ze średnią wieku dzieci 9,8 lat. Podjęto problematykę zdrowia rodziny, jej sytuacji finansowej, relacji w rodzinie, wsparcia oferowanego ze strony innych osób, ale też specjalistów pracujących z rodziną, interakcji społecznych, systemu wartości członków rodziny, kariery zawodowej i czasu wolnego. Okazało się, że jakość życia rodzin z dzieckiem z APD w porównaniu do jakości życia rodzin z dziećmi z różnymi niepełnosprawnościami (oprócz głuchoty) jest na poziomie wyższym, ale

---

[695] Tamże, s. 51.
[696] Tamże, s. 51.
[697] Tamże, s. 49-50.
[698] D. Grudzień, I. Urban, P. H. Skarżyński, *Sytuacja rodzinna dzieci z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego- doniesienia z badań*, [W:] *Zmysły w komunikacji. Wszystkie zmysły prowadzą do mózgu*, red. B. Kazek, J. Wojciechowska, Gdańsk 2014, s. 61- 78.
[699] N. Czajka, D. Grudzień, A. Pluta i wsp., *Efekty terapii Stymulacji Percepcji Słuchowej (SPS-S) u dzieci z zaburzeniami koncentracji uwagi słuchowej oraz centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, „Nowa Audiofonologia, nr 1 (1), 2012, s. 79- 86.

309:7007559312

też podobna do jakości życia rodzin z małymi dziećmi głuchymi. Badane rodziny z dzieckiem z APD najwyższą jakość życia przypisały takim obszarom jak: relacje rodzinne, zdrowie rodziny i kariera zawodowa. Najniższe oceny jakości życia otrzymano w obszarach: wsparcie w ramach specjalistycznych usług, wparcie innych osób oraz interakcje społeczne. Wśród usług specjalistycznych, z jakich korzystają rodziny z dzieckiem z APD, przeważa opieka medyczna świadczona przez lekarzy różnych specjalności (54%), w tym lekarzy psychiatrów (20%), a także terapia logopedyczna (47%) oraz terapia psychologiczna wraz z poradnictwem psychologicznym i psychoterapią dla rodziców/rodzin (44%). Wyniki badania pozwalają na stwierdzenie, że dotychczasowe usługi specjalistyczne są niewystarczające względem istniejących potrzeb pacjentów z APD oraz ich rodzin[700].

Biorąc pod uwagę wcześniejsze analizy badawcze dotyczące aspiracji polskiej młodzieży, wsparcie ze strony rodziny jest powiązane z innymi czynnikami, m.in. z „owocną" komunikacją czy wspólnymi posiłkami oraz z ogólnym zadowoleniem młodzieży z życia. Potwierdzono także ochronną rolę wsparcia rodzinnego w kontekście doświadczania przez młodzież skutków stresu szkolnego. Z kolei uczestnictwo w życiu grupy rówieśniczej odgrywa istotne znaczenie w aspekcie utrzymywania dobrostanu psychospołecznego młodzieży, zaś społeczne funkcjonowanie nastolatków zależy od dobrego samopoczucia i jakości życia[701]. Uczniowie dobrze oceniający wsparcie społeczne w środowisku szkolnym mają lepsze zdrowie psychiczne, rzadziej podejmują ryzykowne zachowania względem zdrowia, dłużej kontynuują naukę szkolną oraz nie odczuwają dolegliwości somatycznych prowokowanych przez wysoki poziom stresu szkolnego, któremu przeciwdziała wsparcie społeczne i komunikacja w rodzinie[702].

6.2. Wiedza i postrzeganie młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego przez nauczycieli

Zaburzenia przetwarzania słuchowego występują u 2-5% populacji dzieci w wieku 7-10 lat i niemal dwukrotnie częściej ich występowanie stwierdza się u chłopców. APD rzadko ma charakter izolowany. Towarzyszą dzieciom ze specyficznymi trudnościami

---

[700] J. Kobosko, M. Ganc, A. Skoczylas, W. W. Jędrzejczak, H. Skarżyński, *Jakość życia rodzin z dzieckiem z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, Nowa Audiofonologia, nr 10(1), 2021, s. 26-38.

[701] cyt. za: D. Zawadzka, M. Korzycka, *Wsparcie społeczne,* [w:] *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC,* pod red. J. Mazur, A. Małkowskiej-Szkutnik, Warszawa 2018, s. 39-40.

[702] A. Małkowska-Szkutnik, *Środowisko szkolne,* [w:] *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC,* pod red. J. Mazur, A. Małkowskiej-Szkutnik, Warszawa 2018, s. 48; zob. także: I. Tambak, J. Mazur, *Social support and family communication as factors protecting adolescents against multiple recurrent health complaints related to school stress,* „Developmental Period Medicine" 2016, 20(1), s. 27-39.

310:2935450509

w nauce, ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego (SLI), zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (*attention deficyt hyperactivity disorder- ADHD*) oraz dyslalią. Zaburzenia wyższych funkcji słuchowych stanowią tym samym także przyczynę niepowodzeń szkolnych dzieci i młodzieży. Zaawansowana diagnostyka oraz coraz lepsze poznanie specyfiki zaburzeń przetwarzania słuchowego przyczyniają się do wczesnego wykrywania APD u coraz większej liczby dzieci i młodzieży. Dzięki temu możliwe jest wdrożenie odpowiednio dobranej strategii postępowania terapeutycznego oraz zastosowanie właściwych dla pacjenta form, metod i środków w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Aby owa pomoc miała szansę być efektywna koniecznym jest zaangażowanie teamu specjalistów udzielających wsparcia dziecku i jego rodzinie. Bardzo ważnym ogniwem łączącym diagnostów i terapeutów z codziennym funkcjonowaniem pacjenta w roli ucznia są nauczyciele. To oni będą realizować zalecenia specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej i dostosowywać szkolną rzeczywistość do możliwości ucznia. Jednakże, aby nauczyciel odpowiednio dozował wsparcie (m.in. to edukacyjne) musi być świadomy istoty zaburzeń przetwarzania słuchowego, ich etiologii, objawów oraz konsekwencji, jakie niosą. Istotne będzie także przeciwdziałanie stygmatyzacji i wykluczeniu ucznia przez rówieśników, motywowanie ucznia do korzystania ze strategii kompensacyjnych, wzmacnianie jego poczucia własnej wartości, uwzględnianie podczas zająć edukacyjnych dodatkowych trudności, które towarzyszą APD. To wszystko po to, by dostosować organizację procesu nauczania do możliwości psychofizycznych ucznia z zaburzeniami przetwarzania słuchowego z uwzględnieniem środowiska szkolnego[703].

Bohaterem pierwszego opisu przykładowego ucznia był Jasiek[704]. Większość nauczycieli, bo aż 304 osoby, uznała, że chłopiec jest **spokojny** (w tym 270 kobiet i 34 mężczyzn). Kobiety uznały również, że uczeń jest **życzliwy** (238 osób), **miły** (238 osób), **obowiązkowy** (234 osób), **uczciwy** (231 osób), **koleżeński** (221 osób), **pracowity** (203 osób), **pomocny** (193 osób), **wrażliwy** (178 osób), **skromny** (173 osoby), **sprawiedliwy** (157 osób), **zdolny** (153 osób), **przezorny** (144 osób), **ostrożny** (136 osób) oraz **ambitny** (106

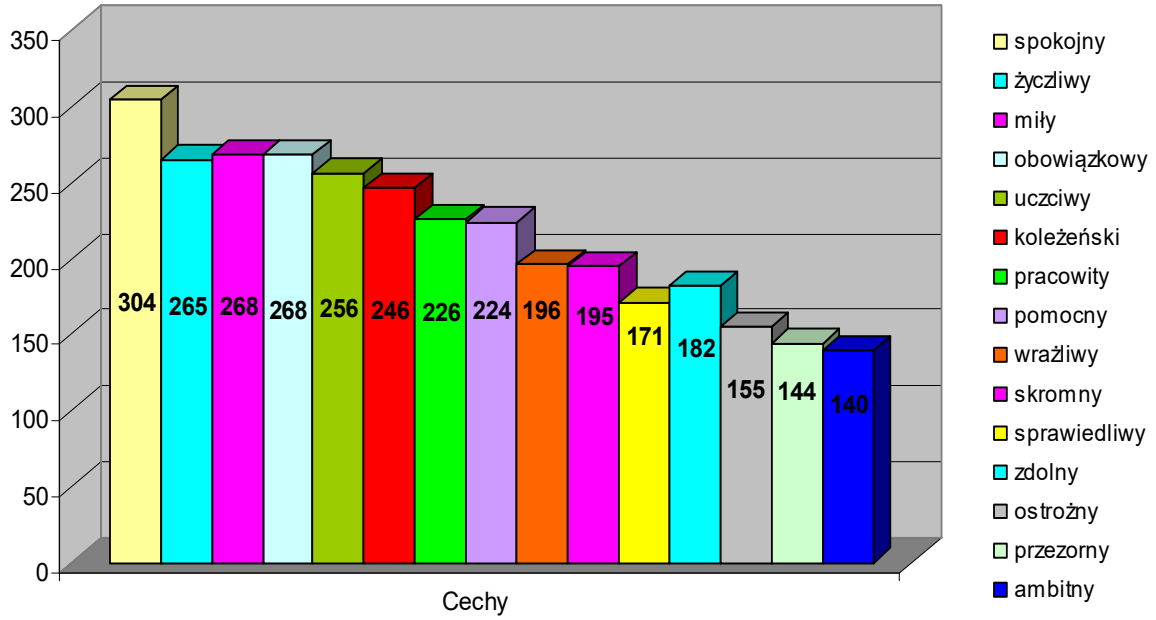
[703] M. Zaborniak-Sobczak, K. I. Bieńkowska, M. Drozd, A. Senderski, *Wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej" 2018, nr 29, s. 115-131.

[704] <**Opis 1:** Jestem Jasiek. Na co dzień uczę się w I klasie gimnazjum i mam 13 lat. Do szkoły chodzę chętnie, bo bardzo ją lubię. Mam tam dużo znajomych, z którymi spędzam wolny czas. Nauczyciele też są ok., a najbardziej pani od historii- bo tak ładnie o wszystkim opowiada. Jakoś większych kłopotów z nauką nie mam. Czasami tylko nie bardzo coś zrozumiem lub nie usłyszę zbyt wyraźnie. Trudno mi się jest skupić w hałasie i przy otwartym oknie, albo gdy ktoś szeleści kartkami. Robię błędy na języku polskim, mam też problem z pisaniem wypracowań. Niechętnie odzywam się na lekcji, nie lubię ustnych prezentacji, bo często brak mi słów. Chodzę do logopedy bo często mylę niektóre literki, np. „t" i „d".> por. *Kwestionariusz Ankiety w Aneks* 11 w niniejszej pracy

311:1871973230

osób). Mężczyźni natomiast zdecydowali, że chłopiec jest przede wszystkim **obowiązkowy** i **ambitny** (po 34 osoby), **pomocny** (31 osób), **miły** (30 osób), **zdolny** (29 osób), **życzliwy** (27 osób), **uczciwy** i **koleżeński** (po 25 osób), **pracowity** (23 osoby), **skromny** (22 osoby), **ostrożny** (19 osób), **wrażliwy** (18 osób) oraz **sprawiedliwy** (14 osób)- por. Wykres 4.

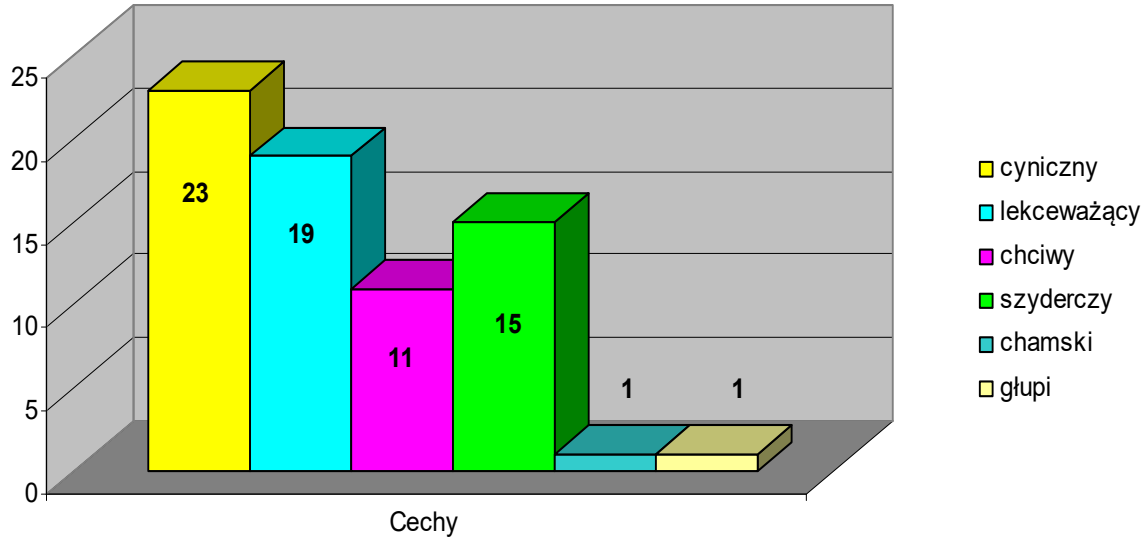
Wykres 4: Cechy Jaśka według badanych nauczycieli- określenia pozytywne (N= 328)



Źródło: wyniki badań własnych. Respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru.

Pojedynczy badani określali chłopca jako **cynicznego** (20 kobiet i 3 mężczyzn), **lekceważącego** (18 kobiet i 1 mężczyzna), **chciwego** (9 kobiet i 2 mężczyzn), **szyderczego** (4 kobiety i 11 mężczyzn), **chamskiego** (1 kobieta) i **głupiego** (1 mężczyzna)- por. Wykres 5.

Wykres 5: Cechy Jaśka według badanych nauczycieli- określenia negatywne (N= 328)



Źródło: wyniki badań własnych. Respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru.

Określenia takie jak: agresywny, nieuczciwy, obrażalski, wyniosły, zarozumiały, lekkomyślny, leniwy, pyszałkowaty, mściwy, arogancki, próżny, zakłamany, ale też utalentowany i gościnny nie zostały wybrane przez respondentów.

Na pytanie czy Jasiu cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego 28 kobiet ze stażem pracy mieszczącym się w przedziale 1-5 lat oraz 6-10 lat odpowiedziało twierdząco. Podobnie stwierdziło 49 kobiet o stażu pracy od 15 do 20 lat oraz 92 kobiety pracujące w zawodzie nauczyciela dłużej niż 20 lat. Podobne zdanie miało 4 mężczyzn ze stażem pracy w między 6 a 10 lat, 10 mężczyzn, którzy pracują w charakterze nauczyciela od 15 do 20 lat oraz 4 mężczyzn pracujących powyżej 20 lat. Jednocześnie 4 kobiety o stażu pracy między 1 a 5 lat, 4 kobiety i 2 mężczyzn legitymujący się stażem pracy między 6 a 10 lat, 7 kobiet, które od 15 do 20 lat są nauczycielkami oraz 8 kobiet i 4 mężczyzn, którzy pracują powyżej 20 lat wykluczyli, iż Jasio może niedomagać w zakresie wyższych funkcji słuchowych Ogółem 215 osób uznało, że uczeń cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego, 29 nauczycieli stwierdziło, że Jasio nie na APD, zaś 84 osoby nie miały zdania na ten temat (por. Tabela 74).

313:9156023452

Tabela 74: Występowanie zaburzeń przetwarzania słuchowego u Jaśka według wskazań respondentów- opis 1 w kwestionariuszu (N= 328)

Czy Jasiek cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego?								
TAK			**NIE**			**NIE WIEM**		
Staż pracy	Kobiety	mężczyźni	**staż pracy**	Kobiety	mężczyźni	**staż pracy**	Kobiety	mężczyźni
1 do 5	28	0	**1 do 5**	4	0	**1 do 5**	1	0
6 do 10	28	4	**6 do 10**	4	2	**6 do 10**	4	0
15 do 20	49	10	**15 do 20**	7	0	**15 do 20**	21	0
>20	92	4	**>20**	8	4	**>20**	44	14
ŁĄCZNIE			**ŁĄCZNIE**			**ŁĄCZNIE**		
215 osób			29 osób			84 osoby		

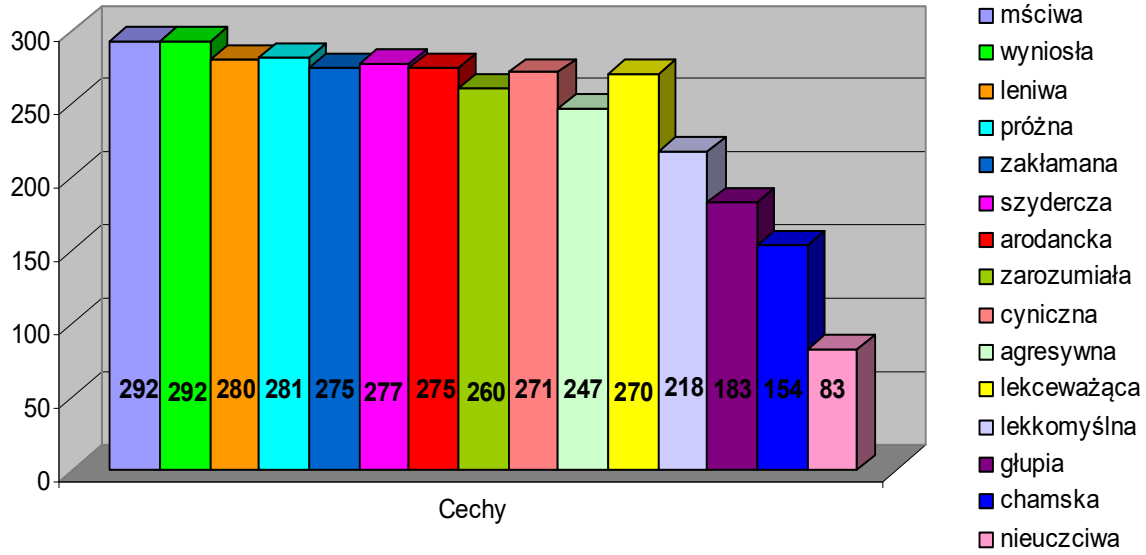
Źródło: wyniki badań własnych

Ukazany badanym portret chłopca zawierał charakterystyczne objawy i konsekwencje zaburzeń przetwarzania słuchowego. Chłopak w swojej wypowiedzi wymieniał brak skupienia w hałasie, trudności w rozumieniu komunikatu, błędy typu słuchowego, problemy z wypowiedzią pisemną, mylenie liter, substytucje w obrębie dźwięczności głosek, trudności w konstruowaniu wypowiedzi ustnej, brak aktywności na lekcji spowodowany strachem przed zabraniem głosu na forum klasy, wycofanie.

Druga charakterystyka dotyczyła Basi[705]. Większość respondentów oceniało dziewczynę negatywnie. Ze strony nauczycielek przeważały takie określenia jak: **mściwa** (264 kobiety), **wyniosła** (260 kobiet), **leniwa** (259 kobiet), **próżna** (249 kobiet), **zakłamana** (248 kobiet), **szydercza** (247 kobiet), **arogancka** (245 kobiet), **zarozumiała** (241 kobiet), **cyniczna** (241 kobiet), **agresywna** (230 kobiet), **lekceważąca** (205 kobiet), **lekkomyślna** (198 kobiet), **głupia** (164 kobiet), **chamska** (126 kobiet), **nieuczciwa** (63 kobiety). Mężczyźni również nie szczędzili ujemnych określeń wobec uczennicy. Najczęściej określali ją jako **wyniosłą** i **próżną** (po 32 osoby), **szyderczą, cyniczną** i **arogancką** (po 30 osób), **chamską** i **mściwą** (po 28 osób), **zakłamaną** (27 osób), **leniwą** (21 osób), **nieuczciwą**, **lekceważącą** i **lekkomyślną** (po 20 osób), **głupią** i **zarozumiałą** (po 19 osób) oraz **agresywną** (17 osób)- por. Wykres 6.

[705] >**Opis 2**: Nienawidzę chodzić do szkoły! Wszyscy nauczyciele są głupi. Po co oni tyle zadają, a potem nas straszą egzaminami i jedynkami. Mam ich w nosie! I bez tej beznadziejnej budy sobie poradzę! A, no, w ogóle mam na imię Baśka. Wolę się uczyć w domu. Przynajmniej tu mam spokój i nikt mi nie jęczy nad głową. Bo przecież ci nauczyciele to są nienormalni! Ciągle się mnie o coś czepiają! A że się nie odzywam, a to że źle powiedziałam, a to że z kimś gadam… No paranoja! Rzeczywiście, nie zawsze uważam na lekcjach, ale po co mam ich słuchać, jak i tak nie nadążam… Ja i Artur… Wstydzę się czytać głośno, bo robię dużo błędów. A poza tym, wydaje mi się, że wszyscy ze mnie kpią i szydzą. Pani wychowawczyni mówi, że to nie tak, a ja nie umiem odróżnić ich tonu głosu… Nie wiem kiedy mówią prawdę, a kiedy jest to ironia… Przez to często kłócę się z koleżankami w klasie, one myślą, że mam do nich ciągle pretensje…< por. *Kwestionariusz Ankiety w Aneks 11* w niniejszej pracy

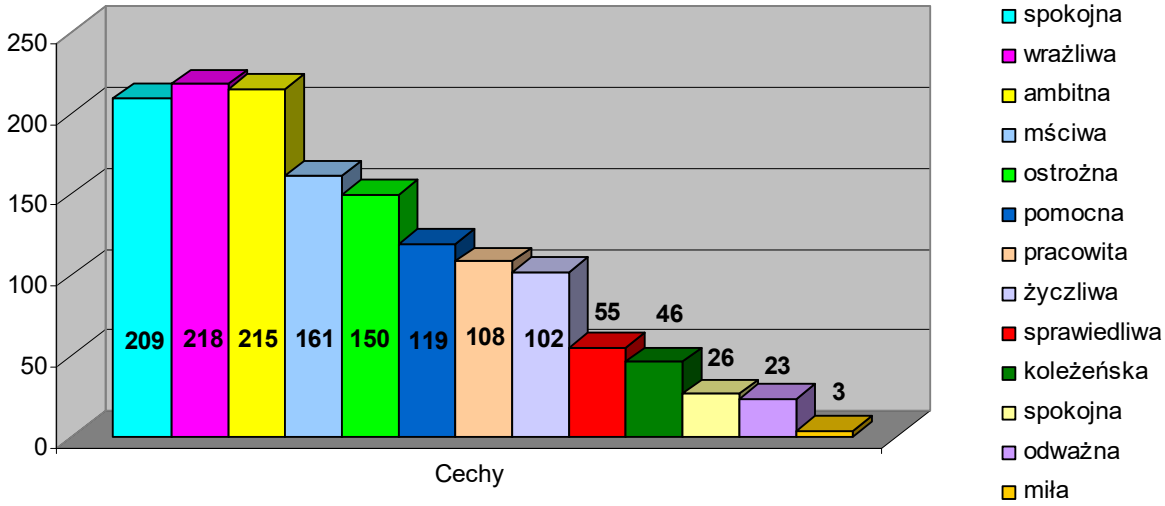
Wykres 6: Cechy Basi według badanych nauczycieli- określenia negatywne (N= 328)



Źródło: wyniki badań własnych. Respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru.

Za **spokojną** uznało Basię 209 kobiet, zaś 200 nauczycielek oraz 15 nauczycieli uznało dziewczynę za **ambitną.** Poza tym uczennicę określano jako **wrażliwą** (193 kobiet, 25 mężczyzn), **uczciwą** (145 kobiet i 16 mężczyzn), **ostrożną** (135 kobiet i 15 mężczyzn), **pomocną** (111 kobiet i 8 mężczyzn), **życzliwą** (88 kobiet i 14 mężczyzn), **pracowitą** (83 kobiety i 25 mężczyzn), **sprawiedliwą** (49 kobiet i 6 mężczyzn) oraz **koleżeńską** (34 kobiety oraz 12 mężczyzn). 26. mężczyzn uznało Basię za **spokojną**, a 23 pedagogów- za **odważną**. Tylko 1 kobieta i 2 mężczyzn określiło dziewczynę jako **miłą** (por. Wykres 7).

Wykres 7: Cechy Basi według badanych nauczycieli- określenia pozytywne (N=328)



Źródło: wyniki badań własnych. Respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru.

315:2403361075

Określenia takie jak: gościnna, zdolna, chciwa, obrażalska, przezorna, pyszałkowata, skromna, utalentowana i obowiązkowa nie zostały zaznaczone przez nauczycieli. Mimo wszystko, więcej badanych osób wypowiedziało się o Basi w negatywny sposób. Być może w dużym stopniu badani zasugerowali się tonem, w jakim została napisana wypowiedź dziewczyny. Była bowiem mocno nacechowana emocjami, jednak te wynikały z jej problemów, o których pisze.

Na pytanie czy Basia cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego twierdząco odpowiedziało 20 kobiet ze stażem pracy od roku do 5 lat, 23 kobiety i 5 mężczyzn pracujących od 6 do 10 lat w zawodzie nauczyciela, 36 kobiet i 4 mężczyzn ze stażem pracy w przedziale 15-20 lat oraz 58 kobiet i 7 mężczyzn pracujących dłużej niż 20 lat. Wśród ankietowanych nauczycieli były także osoby, które uważały, że uczennica nie boryka się z APD. Wśród nich było 9 kobiet ze stażem pracy od 1 do 5 lat, 5 kobiet pracujących od 6 do 10 lat w szkole, 14 kobiet ze stażem pracy między15 a 20 lat oraz 23 kobiety i 5 mężczyzn ze stażem pracy powyżej 20 lat. Z kolei 4 kobiety (staż pracy od 1 do 5 lat), 9 kobiet (staż pracy między 6 a 10 lat), 28 kobiet i 5 mężczyzn (staż pracy os 15 do 20 lat) oraz 65 kobiet i 8 mężczyzn pracujących dłużej niż 20 lat nie potrafiło ustosunkować się do zadanego pytania. Łącznie było to aż 119 (por. Tabela 75).

Tabela 75: Występowanie zaburzeń przetwarzania słuchowego u Basi według wskazań respondentów- opis 2 w kwestionariuszu (N= 328)

Czy Basia cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego?								
TAK			**NIE**			**NIE WIEM**		
Staż pracy	Kobiety	mężczyźni	**staż pracy**	Kobiety	mężczyźni	**staż pracy**	Kobiety	mężczyźni
1 do 5	20	0	**1 do 5**	9	0	**1 do 5**	4	0
6 do 10	23	5	**6 do 10**	5	0	**6 do 10**	9	0
15 do 20	36	4	**15 do 20**	14	0	**15 do 20**	28	5
>20	58	7	**>20**	23	5	**>20**	65	8
ŁĄCZNIE			**ŁĄCZNIE**			**ŁĄCZNIE**		
153 osoby			56 osób			119 osoby		

Źródło: wyniki badań własnych

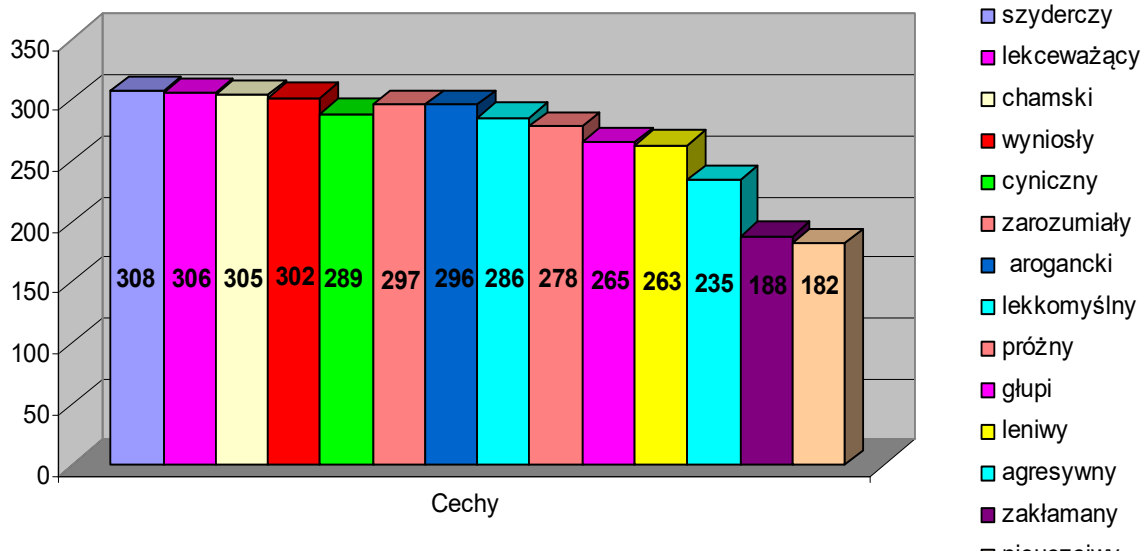
Finalnie należy stwierdzić, że dziewczynka ma problemy z właściwym przetwarzaniem słuchowym. Z jej wypowiedzi wynika, że źle radzi sobie z nauką w klasie z uwagi na panujący w pomieszczeniu hałas. Dźwięki otoczenia rozpraszają ją, dekoncentrują, co wpływa na brak uwagi i zainteresowanie lekcją. Basia przyznaje, że nie jest w stanie nadążyć

316:6866317801

za tokiem lekcji, za dyktującym nauczycielem. Dużym kłopotem dla niej jest połączenie słuchania komunikatu i jednoczesne sporządzanie notatek. Nastolatka wstydzi się czytać głośno, bo popełnia przy tym dużo błędów. Poza tym niechętnie wypowiada się na lekcjach, z obawy przed kpinami i szyderczymi komentarzami. Nie zawsze również potrafi zróżnicować prozodię mowy u rozmówcy, co nastręcza jej wielu problemów- nie rozumie ironii, tego że ktoś mówi z przekąsem. Stawia ją to często w niezręcznych sytuacjach i powoduje konflikty rówieśnikami.

Trzeci opis dotyczy Maćka[706]. Większość badanych uznała chłopca za **wyniosłego** (275 kobiet i 27 mężczyzn), **lekceważącego** (274 kobiet i 32 mężczyzn), **szyderczego** i **chamskiego** (po 273 kobiet oraz odpowiednio 35 i 32 mężczyzn). Niewiele mniej osób wskazało, ze jest on **zarozumiały** (264 kobiet i 33 mężczyzn), **arogancki** (263 kobiet i 33 mężczyzn), **lekkomyślny** (256 kobiet i 30 mężczyzn), **cyniczny** (256 kobiet i 33 mężczyzn), **próżny** (249 kobiet i 29 mężczyzn), **leniwy** (241 kobiet i 22 mężczyzn), **głupi** (237 kobiet i 28 mężczyzn), **agresywny** (213 kobiet i 22 mężczyzn), **zakłamany** (167 kobiet i 21 mężczyzn) oraz **nieuczciwy** (167 kobiet i 15 mężczyzn)- por. Wykres 8.

Wykres 8: Cechy Maćka według badanych nauczycieli- określenia negatywne (N=328)



Źródło: wyniki badań własnych. Respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru.

[706] >**Opis 3:** Hejka, siemano. Mam na imię Maciek. Nie często bywam w szkole, bo ona jest nudna i do niczego mi niepotrzebna. Ja to już wszystko wiem, to po co mi ona. Ja wolę Facebooka i imprezy. Tam można niezłe laski wyrywać… Chodzę do gimbudy, ale mam 16 lat. No… Parę razy nie zdałem, ale to dlatego, że się na mnie uwzięli… I że niby złe zachowanie czy coś… A jak jest to możliwe, jak mnie prawie w szkole nie ma…!!! Ale spoko nie ma się co przejmować, żyje się dalej, byle do następnej dyskoteki… Może Krzysiek znowu będzie miał coś fajnego… To zapodam i będzie git! Nauczyciele ględzą od rzeczy o jakiś stopniach, nieodpowiedzialnym zachowaniu, że Ne można na mnie liczyć. Ale przecież: umiesz liczyć? Licz na siebie, nie? A mój ulubiony przedmiot w szkole? No…chyba drzwi wyjściowe? Hehehe…< por. *Kwestionariusz Ankiety w Aneks 11* w niniejszej pracy

Tylko 35 kobiet i 19 mężczyzn uznało Maćka za **koleżeńskiego**, 18 kobiet i 28 mężczyzn za **spokojnego**, zaś 11 kobiet i 2 mężczyzn zdecydowało, że jest **skromny**.

Pozostałe pozytywne określenia takie jak: gościnny, pracowity, zdolny, uczciwy, odważny, chciwy, pomocny, przezorny, ostrożny, obowiązkowy, miły, życzliwy, wrażliwy, utalentowany, ambitny i sprawiedliwy nie zostały zaznaczone przez badanych. Nie przedstawiono go również jako mściwego, obrażalskiego czy pyszałkowatego. Jednakże tych negatywnych cechy wybrano o wiele więcej.

Na pytanie czy Maciek boryka się z zaburzeniami przetwarzania słuchowego 7 kobiet pracujących w szkole od roku do 5 lat, 5 kobiet ze stażem pracy od 6 do 10 lat, 10 kobiet ze stażem pracy między 15 a 20 lat oraz 21 kobiet i 1 mężczyzna z ponad 20-letnim stażem pracy odpowiedzieli twierdząco. Jednakże więcej respondentów (147 osób) opowiedziało się za stwierdzeniem, że chłopak nie ma problemów w zakresie przetwarzania słuchowego. W ten sposób stwierdziły 22 kobiety mające staż pracy od 1 do5 lat, 21 kobiet i 7 mężczyzn ze stażem pracy między 6 a 10 lat, 23 kobiety i 8 mężczyzn o stażu pracy w przedziale 15-20 lat oraz 53 kobiety oraz 13 mężczyzn pracujących w zawodzie powyżej 20 lat. Spora grupa ankietowanych (137 osób) nie była w stanie odpowiedzieć na zadane im pytanie. W tym gronie znalazły się 4 kobiety ze stażem pracy 1-5 lat, 7 kobiet i 2 mężczyzn- staż pracy 6-10 lat, 41 kobiet oraz 5 mężczyzn ze stażem pracy między 15 a 20 lat oraz 64 kobiety i 14 mężczyzn ze stażem pracy większym niż 20 lat (por. Tabela 76).

Tabela 76: Występowanie zaburzeń przetwarzania słuchowego u Maćka według wskazań respondentów- opis 3 w kwestionariuszu (N= 328)

Czy Maciek cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego?								
TAK			**NIE**			**NIE WIEM**		
Staż pracy	Kobiety	mężczyźni	**staż pracy**	Kobiety	mężczyźni	**staż pracy**	Kobiety	mężczyźni
1 do 5	7	0	**1 do 5**	22	0	**1 do 5**	4	0
6 do 10	5	0	**6 do 10**	21	7	**6 do 10**	7	2
15 do 20	10	0	**15 do 20**	23	8	**15 do 20**	41	5
>20	21	1	**>20**	53	13	**>20**	64	14
ŁĄCZNIE			**ŁĄCZNIE**			**ŁĄCZNIE**		
44 osoby			147 osób			137 osób		

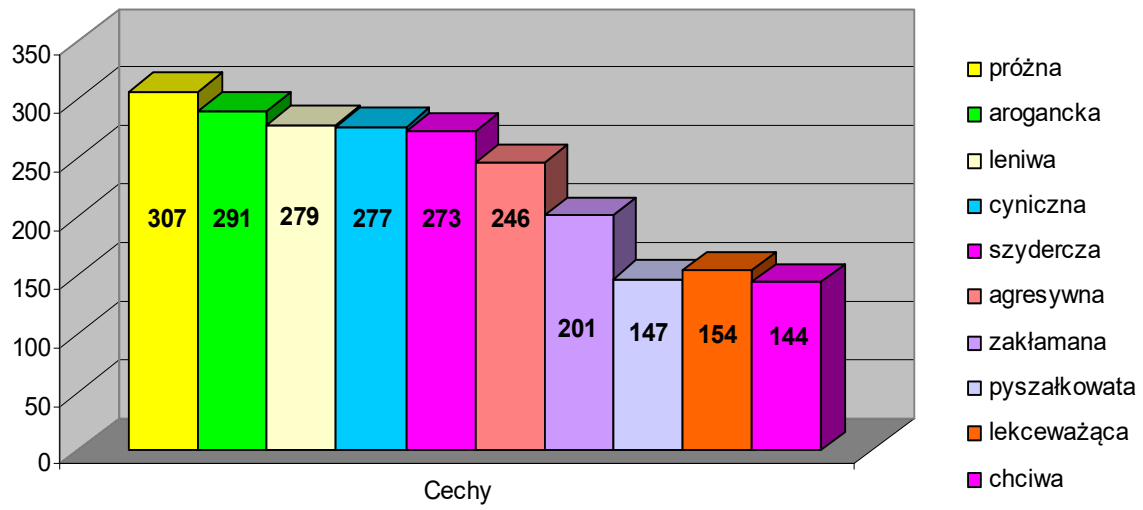
Źródło: wyniki badań własnych

Rzeczywiście, badani którzy odpowiedzieli na powyższe pytanie negująco mieli rację. W proponowanej respondentom wypowiedzi nie sposób odnaleźć symptomów czy skutków zaburzeń przetwarzania słuchowego. Chłopiec być może ma problemy w zakresie swojego

zachowania i stosunku do szkoły i nauczycieli, co nosi znamiona niedostosowania społecznego, co jednak nie ma nic wspólnego z zaburzeniami przetwarzania słuchowego.

Ostatnią charakterystyką jest wypowiedź Anki[707], która przez większość nauczycieli została określona mianem **próżnej** (273 i 34 mężczyzn), **aroganckiej** (263 kobiet i 28 mężczyzn), **leniwej** (245 kobiet i 34 mężczyzn), **cynicznej** (245 kobiet i 32 mężczyzn), **szyderczej** (244 kobiet i 29 mężczyzn), **agresywnej** (221 kobiet i 25 mężczyzn), **zakłamanej** (155 kobiet i 36 mężczyzn), **pyszałkowatej** (132 kobiet i 15 mężczyzn), **lekceważącej** (121 kobiet i 33 mężczyzn) oraz **chciwej** (117 kobiet i 27 mężczyzn)- por. Wykres 9.

Wykres 9: Cechy Ani według badanych nauczycieli- określenia negatywne (N=328)



Źródło: wyniki badań własnych. Respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru.

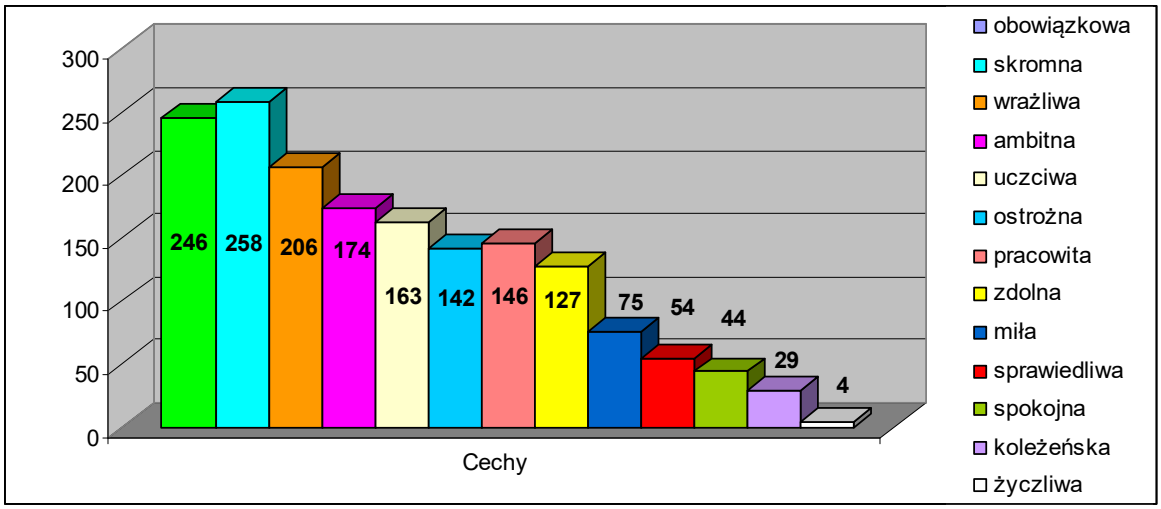
Jednocześnie 235 kobiet i 11 mężczyzn uznało dziewczynę za **obowiązkową.** Ankietowani określili Anię także jako **skromną** (233 kobiety i 25 mężczyzn), **wrażliwą** (196 kobiet i 10 mężczyzn) **ambitną** (149 kobiet i 25 mężczyzn), **uczciwą** (136 kobiet i 27 mężczyzn), **ostrożną** (128 kobiet 14 i mężczyzn), **pracowitą** (114 kobiet i 32 mężczyzn),

[707] >**Opis 4:** Cześć, jestem Anka. Szkoła… Denerwuje mnie… Lubię się uczyć, ale nikt się ze mną tam nie przyjaźni… wszyscy mają mnie za wariatkę, niezdarę i gapę. No, bo często się potykam czy wpadam na różne rzeczy… Oceny mam przeciętne, ale to dlatego, że dużo rzeczy zapominam, nie nadążam notować na lekcjach… Szczególnie na historii i polskim… No i na macie… Bo wtedy nauczyciele dyktują i chodzą po klasie, a mi większość słów ucieka… Potem są pretensje i uwagi, że się odwracam i gadam… No ale gadam, bo nie zrozumiałam, przecież… Nauczyciele mówią, że już nie mają do mnie sił, że jestem taka roztrzepana… Zawsze miałam też kłopoty na w-f-ie, bo nie rozumiałam poleceń, wszystko mi się odbijało od ścian… Nic nie mogłam zrozumieć… Ach… no i muzyka. Pan ostatnio nakrzyczał na mnie i powiedział, ze jestem beztalenciem, bo nawet piosenki z radia nie potrafię zanucić, nie wiem czy ten dźwięk był krótki czy długi, a przy okazji wszystko jest za głośne… Nauczyciel krzyczał: „Żenada, żenada!!!”. Dlatego się wkurzam i nie chcę tam chodzić… Wolę wagary…< por. w *Kwestionariusz Ankiety w Aneks 11* w niniejszej pracy

319:2691578063

zdolną (109 kobiet i 18 mężczyzn), **miłą** (57 kobiet i 18 mężczyzn), **sprawiedliwą** (48 kobiet i 6 mężczyzn), **spokojną** (37 kobiet i 7 mężczyzn), **koleżeńską** (21 kobiet i 8 mężczyzn) oraz **życzliwą** (3 kobiety i 1 mężczyzna)- por. Wykres 10.

Wykres 10: Cechy Ani według badanych nauczycieli- określenia pozytywne (N=328)



Źródło: wyniki badań własnych. Respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru.

Nauczyciele nie spostrzegali uczennicy jako: chamskiej, głupiej, gościnnej, lekkomyślnej, mściwej, nieuczciwej, obrażalskiej, odważnej, pomocnej, przezornej, utalentowanej, wyniosłej i zarozumiałej.

Większość (144 osoby) nauczycieli odpowiedziała twierdząco na pytanie czy Ania boryka się z zaburzeniami przetwarzania słuchowego. W grupie tej znalazło się 16 kobiet o stażu pracy od roku do 5 lat, 23 kobiety i 6 mężczyzn ze stażem pracy między 6 a 10 lat, 30 kobiet i 2 mężczyzn pracujących od 15 do 20 lat oraz 56 kobiet i 11 mężczyzn, których kariera zawodowa trwa ponad 20 lat. Negująco na powyższe pytanie zareagowała 8 kobiet o stażu pracy między 1 a 5 lat, 2 kobiety i 1 mężczyzna ze stażem pracy między 6 a 10 lat, 10 kobiet i 1 mężczyzna ze stażem pracy w przedziale 15-20 lat oraz 26 kobiet i 1 mężczyzna pracujący ponad 20 lat. Z kolei 9 kobiet ze stażem pracy w przedziale 1-5, 8 kobiet i 2 mężczyzn o stażu pracy między 6 a 10 lat, 34 kobiety i 10 mężczyzn ze stażem pracy 15-20 lat oraz 56 kobiet i 16 mężczyzn pracujący w zawodzie nauczyciela nie mogło udzielić jednoznacznej odpowiedzi na zadane pytanie. W tym gronie znalazło się łącznie 130 osób (por. Tabela 77).

320:2923117604

Tabela 77: Występowanie zaburzeń przetwarzania słuchowego u Ani według wskazań respondentów- opis 4 w kwestionariuszu (N= 328)

Czy Ania cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego?								
TAK			**NIE**			**NIE WIEM**		
Staż pracy	kobiety	mężczyźni	**staż pracy**	Kobiety	mężczyźni	**staż pracy**	Kobiety	mężczyźni
1 do 5	16	0	**1 do 5**	8	0	**1 do 5**	4	0
6 do 10	23	6	**6 do 10**	2	1	**6 do 10**	8	2
15 do 20	30	2	**15 do 20**	10	1	**15 do 20**	34	10
>20	56	11	**>20**	26	1	**>20**	56	16
ŁĄCZNIE			**ŁĄCZNIE**			**ŁĄCZNIE**		
144 osoby			49 osób			130 osób		

Źródło: wyniki badań własnych

W prezentowanej wypowiedzi Ani zawarte zostały objawy oraz skutki APD, z którymi boryka się dziewczyna. Jak sama przyznaje lubi się uczyć, ale bardzo przeszkadza jej fakt, iż nie ma zbyt wielu przyjaciół w szkole. Rówieśnicy odsuwają się od niej, ponieważ w swoim zachowaniu prezentuje symptomy niezgrabności ruchowej (często się potyka i wpada na różne przedmioty). Poza tym ma problem z wolnym tempem pracy, pamięcią słuchową, czego skutkiem, jak twierdzi są przeciętne oceny. Nie przejawia także zdolności muzycznych, nie potrafi zanucić piosenki. Ania ma bardzo duże problemy w zakresie śledzenia kierunku dźwięku, różnicowania iloczasu i częstotliwości sygnałów akustycznych, a także słyszenia w hałasie oraz w niekorzystnych warunkach akustycznych, np. w echo-pogosie na lekcji wychowania fizycznego. Skarży się także na nadwrażliwość słuchową. Z racji tego często potrzebuje wsparcia kolegów, by mogli jej coś powtórzyć, przedyktować raz jeszcze. Wówczas skutkuje to upominaniem ze strony nauczycieli, ponieważ dziewczyna odwraca się, „kręci", rozmawia. Z uwagi na swoje problemy często ucieka ze szkoły, wagaruje.

Druga część kwestionariusza ankiety dla nauczycieli zawierała dziewięć pytań dotyczących definicji, przyczyn, symptomów i konsekwencji zaburzeń przetwarzania słuchowego. Pytanie pierwsze było pytaniem otwartym i brzmiało: *„Jak Pan/Pani rozumie określenie zaburzenia przetwarzania słuchowego (APD)?"*. Dotyczyło zatem definicji zaburzeń przetwarzania słuchowego, z tym, że badani proszeni byli o przedstawienie własnych odczuć na temat istoty APD. Nauczyciele podawali wiele różnych propozycji definicji zaburzeń wyższych funkcji słuchowych.

Kobiety bardzo często akcentowały, że uczeń „Nieprawidłowo przetwarza bodźce słuchowe" (**62** osoby, w tym **56 kobiet** i **6 mężczyzn**) oraz ma „Problem ze słyszeniem dźwięków", percepcją słuchową (**39** osób, w tym **36 kobiet** i **3 mężczyzn**). Wielokrotnie akcentowały fakt, iż APD *uniemożliwia rozumienie komunikatów werbalnych*, poleceń, co utrudnia komunikację- np.: *„Uczeń ma problemy ze zrozumieniem komunikatów werbalnych", „Trudności z rozpoznawaniem części dźwięków utrudniające komunikację i rozumienie poleceń";* (**51** osób, w tym **49 kobiet** i **2 mężczyzn**) oraz stwarza problemy w zakresie skupiania uwagi- *„Uczeń nie zawsze odbiera dźwięki, ma trudności w skupianiu się"* (**13** osób, w tym **12 kobiet i 1 mężczyzna**). Bardzo często zaznaczały, że zaburzenia przetwarzania słuchowego są podyktowane nieprawidłowościami na poziomie CUN, np. *„To zaburzenie pracy zmysłu słuchu wynikające z nieprawidłowości na poziomie CUN, które obejmują szeroki zakres objawów"*, *„Mózg nieprawidłowo przetwarza głos"* (**30 kobiet**). Respondentki wskazywał również na fakt, iż słuch fizyczny pozostaje u tych pacjentów w normie, a same zaburzenia przetwarzania słuchowego są zjawiskiem zupełnie odmiennym od słabosłyszenia, np. *„Słuch fizjologiczny prawidłowy, ale mózg nieprawidłowo przetwarza bodźce słuchowe",* „Są to specyficzne zaburzenia procesu słyszenia, zdecydowanie odmienne od głuchoty czy niedosłuchu" (**12 kobiet**); Część z badanych wskazywała na problemy w zakresie funkcjonowania uczniów porównując je do ich rówieśników, np. *„Zaburzenia przetwarzania słuchowego, znane również jako CAPD, które często wpływa na rozwój dziecka. Dzieci nie są w stanie przetwarzać tego, co słyszą, w taki sposób, jak ich rówieśnicy"* (**3 kobiety**). Respondenci wskazywali także to, że APD to problem z czytaniem i pisaniem czy ogólnie rzecz ujmując zaburzenia dyslektyczne (**5 kobiet**), kłopot z rozpoznawaniem głosek lub zaburzenia słuchu fonemowego (**4 kobiety**). **Jednak kobieta** zwróciła uwagę na to, iż zaburzenia przetwarzania słuchowego to „nadwrażliwość słuchowa". Część ankietowanych stwierdziło także, że zabrzenia przetwarzania słuchowego to nic innego jak niedosłuch (**7** osób, w tym **6 kobiet** i **1 mężczyzna).** Oczywiście zdarzały się także bardziej rozbudowane wypowiedzi, wskazujące na całe spektrum nieprawidłowości związanych z APD np. *„Zaburzenia funkcji słuchowych: lokalizacji dźwięku, różnicowania dźwięku, rozumienia mowy, dźwięki w hałasie"(***3 kobiety***); „Zaburzenia funkcji słuchowych: lokalizacji źródła dźwięku, umiejętności rozumienia mowy zniekształconej, rozumienia mowy w hałasie, czasowe aspekty sygnału dźwiękowego, pamięć słuchowa"* (**2 kobiety)**. Podawano także odpowiedzi nieprawidłowe, np. *„Neuropatia słuchowa- zaburzenia synchronizacji neuronalnej, jedna z pozaślimakowych zaburzeń*

322:3244612733

słuchu", „Brak komunikacji międzyludzkiej (odpowiedzi tych również udzielały kobiety). Do odpowiedzi błędnych należy zaliczyć także te łączące APD z niedosłuchem.

Należy jednak stwierdzić, iż oprócz odpowiedzi dotyczących zależności zaburzeń przetwarzania słuchowego z dysfunkcjami CUN oraz prawidłowo przy tym funkcjonującym słuchem odbiorczym, a także tych cytowanych powyżej, bardzo rozbudowanych i szczegółowych, wskazujących na konkretne, typowe dla APD dysfunkcje w zakresie słyszenia, pozostałe odpowiedzi nie mogły by być przyporządkowane do w pełni poprawnych definicji zaburzeń przetwarzania słuchowego.

Spośród badanych **268 osób udzieliło odpowiedzi** na pytanie dotyczące definicji zaburzeń przetwarzania słuchowego, zaś **60 osób** pozostawiło je **bez odpowiedzi**. Wśród kobiet, które nie podały odpowiedzi na to pytanie, 2 osoby pracowały w zawodzie od roku do 5 lat, 4 kobiety posiadały staż pracy między 6 a 10 lat, 17 kobiet pracowało w zawodzie od 15 do 20 lat, zaś 40 kobiet miało staż pracy powyżej 20 lat.

W grupie ankietowanych mężczyzn na pytanie dotyczące definicji APD nie odpowiedziało 3 nauczycieli ze stażem pracy między 6a 10 lat, 2 osoby ze stażem pracy między 15 a 20 lat oraz 7 osób pracujących w zawodzie nauczyciela powyżej 20 lat.

W pytaniu drugim proszono nauczycieli o wskazanie objawów zaburzeń przetwarzaniu słuchowego (*„Odwołując się do Pana/Pani doświadczeń pedagogicznych proszę o wskazanie objawów zaburzeń przetwarzania słuchowego"*). Badany mógł zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź. Najwięcej ankietowanych wybrało odpowiedź „**trudności w słuchaniu**" (**271** osób, w tym **241 kobiet** i **30 mężczyzn**). Kolejne odpowiedzi wg liczby respondentów to „**trudności ze skupieniem uwagi**" (**254** osoby, w tym **229 kobiet** i **25 mężczyzn**), „**trudności w wykonywaniu złożonych poleceń**" (**246** osób, w tym **217 kobiet** i **29 mężczyzn**), „**trudności szkolne (w czytaniu, pisaniu)**" (**232** osoby, w tym **212 kobiet** i **20 mężczyzn**) oraz „**problemy językowe**" (**210** osób, w tym **190 kobiet** i **20 mężczyzn**). Najmniej badanych wybrało odpowiedź „**problemy z zachowaniem**" (**147** osób, w tym **13 kobiet** i **17 mężczyzn**). Ankietowane osoby podawały również własne propozycje objawów APD (osób, w tym kobiet i mężczyzn). Wśród nich wpisywano: *„częste bóle głowy", „nawiązywanie niewłaściwych relacji z rówieśnikami", „problemy ze słyszeniem części dźwięków", „zmęczenie po przebywaniu w głośnym otoczeniu", „obniżona samoocena", „niechęć do wypowiadania się", „trudności z uczeniem się na pamięć", „narastająca agresja", „zaburzenia intonacji głosu", „za niskie wyniki w nauce", „dysortografia", „nadwrażliwość słuchowa", „opóźniony rozwój mowy", „zaburzenia koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej", „trudności z rozumieniem w niekorzystnych*

warunkach" (**18 kobiet**). Wszystkie prezentowane w tym pytaniu odpowiedzi były prawidłowe.

Wszystkie kobiety biorące udział w badaniu, bez względu na staż pracy, w pytaniu dotyczącym objawów APD najczęściej podawały "**trudności w słuchaniu**" oraz „**trudności ze skupieniem uwagi**" (kobiety pracujące więcej niż 20 lat w zawodzie), najrzadziej- „**problemy z zachowaniem**". Z kolei mężczyźni ze stażem pracy od 6 do 10 lat najczęściej wskazywali na „**problemy z zachowanie**", najrzadziej na „**trudności szkolne (w czytaniu, pisaniu**". Nauczyciele ze stażem pracy pomiędzy 15 a 20 lat najczęściej zaznaczali „**trudności w wykonywaniu złożonych poleceń"**, najrzadziej- „**problemy z zachowaniem**", zaś pracujący dłużej niż 20 lat najczęściej mówili o „**trudnościach w słuchaniu**", najrzadziej także o „**problemach z zachowaniem**".

Kolejne pytanie dotyczyło etiologii zaburzeń przetwarzania słuchowego *(„Jak Pan /Pani sądzi, czy problemy związane z zaburzeniami przetwarzania słuchowego dotyczą nieprawidłowości w funkcjonowaniu…."*). Badani mogli wybrać tylko jedną odpowiedź. Najczęściej wybieraną odpowiedzią był „**obwodowy układ przetwarzania informacji**" (**111** osób, w tym **101 kobiet** i **10 mężczyzn**), zaś najrzadziej- „**autonomiczny układ nerwowy**" (**32** osoby, w tym **31 kobiet** i **1 mężczyzna**). Inne propozycje badanych to „**ośrodkowy układ nerwowy**" (**120** osób, w tym **91 kobiet** i **11 mężczyzn**) oraz „**obwodowy układ nerwowy (uszy)**" (**83** osoby, w tym **68 kobiet** i **15 mężczyzn**). Należy zaznaczyć, iż prawidłowa odpowiedź to „ośrodkowy układ nerwowy".

Wśród kobiet ze stażem pracy od roku do 5 lat najczęściej pojawiająca się odpowiedzią było „**ośrodkowy układ nerwowy**", najrzadziej zaś „**autonomiczny układ nerwowy**" oraz „**obwodowy układ słuchowy (uszy**)". Kobiety ze stażem pracy miedzy 6 lat a 10 lat oraz 15 lat a 20 lat najczęściej wiązały APD z „**obwodowym układem przetwarzania informacji**", najrzadziej natomiast z „**autonomicznym układem nerwowym**" oraz „**obwodowym układem słuchowym (uszy)".** Nauczycielki pracujące dłużej nić 20 lat najczęściej wskazywały na „**ośrodkowy układ nerwowy**", najrzadziej na „**autonomiczny układ nerwowy**". Badani mężczyźni najrzadziej podawali, że zaburzenia przetwarzania słuchowego dotyczą nieprawidłowości w funkcjonowaniu „**autonomicznego układu nerwowego**" oraz „**obwodowego układu przetwarzania informacji**". Z kolei najczęściej zaznaczaną odpowiedzią wśród nauczycieli ze stażem pracy od 6 lat do 10 lat był „**ośrodkowy układ nerwowy**", ze stażem pracy między 15 lat a 20 lat- „**obwodowy układ słuchowy (uszy)**",

natomiast ze stażem pracy powyżej 20 lat- „**ośrodkowy układ przetwarzania informacji**” (por. Tabela 81).

Tabela 78: Lokalizacja anatomiczna zaburzeń przetwarzania słuchowego wg wskazań nauczycieli (wg stażu pracy respondentów, N= 328)

Wyszczególnienie	Staż pracy nauczycieli				
	1-5 lat	6-10 lat	11-14 lat	15-20 lat	>20 lat
Autonomiczny układ nerwowy	6	6	-	7	13
Obwodowy układ słuchowy (uszy)	6	8	-	27	42
Ośrodkowy układ nerwowy	10	15	-	23	54
Obwodowy układ przetwarzania informacji	11	13	-	30	57

Źródło: wyniki badań własnych

Pytanie czwarte, z którym mierzyli się nauczyciele dotyczyło wskazania konkretnego, głównego „obszaru” dysfunkcji w zakresie wyższych funkcji słuchowych. Badani mieli podać czym ich zdaniem są zaburzenia przetwarzania słuchowego („*Pana/Pani zdaniem zaburzenia przetwarzania słuchowego to:…*”). Najwięcej, bo aż **180** osób (w tym **161 kobiet** oraz **19 mężczyzn**) stwierdziło, że APD to „**zespół zaburzeń w obrębie ośrodkowego układu nerwowego**”. Część badanych podała, że zaburzenia przetwarzania słuchowego to inaczej „**zaburzenia słuchu fonemowego**” (**60** osób, w tym **57 kobiet** i **3 mężczyzn**) oraz „**specyficzne trudności w uczeniu się**” (**45** osób, w tym 41 kobiet i 4 mężczyzn). Najmniej, bo **43** osoby (**32 kobiety** i **11 mężczyzn**) wskazało, że zaburzenia wyższych funkcji słuchowych to „**choroby ucha środkowego**”. Większość respondentów udzieliła prawidłowej odpowiedzi („Zaburzenia przetwarzania słuchowego to zespół zaburzeń w obrębie układu nerwowego”).

Wszystkie badane kobiety, bez względu na staż pracy, najczęściej podawały, że zaburzenia przetwarzania słuchowego to „**zespół zaburzeń w obrębie układu nerwowego**”, najrzadziej, że są to „**choroby ucha środkowego**” oraz „**specyficzne trudności w uczeniu się**”. Mężczyźni również uznawali najczęściej, że APD to „**zespół zaburzeń w obrębie układu nerwowego**” (staż pracy między 15 lat a 20 lat oraz powyżej 20 lat),

325:1095477409

najrzadziej mówili, że są to „**specyficzne trudności w uczeniu się**” oraz „**zaburzenia słuchu fonemowego**” (por. Tabela 82).

Tabela 79: Zaburzenia przetwarzania słuchowego definiowane przez nauczycieli (wg stażu pracy respondentów, N= 328)

Odpowiedź	Staż pracy nauczycieli				
	1-5 lat	6-10 lat	11-14 lat	15-20 lat	>20 lat
Choroby ucha środkowego	4	4	-	10	17
zespół zaburzeń w obrębie układu nerwowego	19	24	-	46	91
specyficzne trudności w uczeniu się	2	2	-	18	23
zaburzenia słuchu fonemowego	8	13	-	13	27

Źródło: wyniki badań własnych

Następne pytanie, jakie zadano nauczycielom odnosiło się do przyczyn zaburzeń przetwarzania słuchowego (*Jak Pan/Pani myśli, czy przyczyną zaburzeń słuchowego są:…”*). W tym przypadku respondenci również mogli wybrać tylko jedną odpowiedź. Ankietowani najczęściej podawali, że etiologia APD ma związek z „**niedostymulowaniem układu słuchowego, np. wskutek częstych zapaleń ucha środkowego lub zaniedbań wychowawczych**” (**234** osoby, w tym **210 kobiet** i **24 mężczyzn**). Również spora część badanych podawała, że przyczyną zaburzeń funkcji słuchowych są „**urazy błędnika**” (**62** osoby, w tym **55 kobiet** i **7 mężczyzn**) oraz „**szumy uszne**” (**29** osób, w tym **24 kobiety** i **5 mężczyzn**). Najmniejszą grupę stanowili nauczyciele wskazujący, że APD łączy się z „**korkiem woszczynowym**” w uchu pacjenta (**3** osoby, w tym **2 kobiety** i **1 mężczyzna**).

Badani podawali również własne propozycje przyczyn zaburzeń funkcji słuchowych i wśród nich najczęściej pojawiały się: *„niedotlenienie okołoporodowe, „uraz głowy”, „zaburzenie pracy mózgu”, „predyspozycje genetyczne”, „zapalenia ucha środkowego”, „przewlekłe infekcje”, „wcześniactwo”, „infekcje wrodzone”* (**20** osób, w tym **19 kobiet** i **1 mężczyzna**). Większość badanych poprawnie zidentyfikowała przyczyny ośrodkowych zaburzeń słyszenia (poprawna odpowiedź to: „niedostymulowanie układu słuchowego, np. w skutek częstych zapaleń ucha środkowego lub zaniedbań wychowawczych”), także podając swoje, inne możliwości przyczyn APD.

Wszystkie badane kobiety oraz badani mężczyźni, bez względu na staż pracy najczęściej wymieniali jako przyczynę zaburzeń przetwarzania słuchowego **„niedostymulowanie**

326:1082250294

układu słuchowego, np. w skutek częstych zapaleń ucha środkowego lub zaniedbań wychowawczych". Również zarówno kobiety, jak i mężczyźni najrzadziej podawali tę samą odpowiedź. A mianowicie bez względu na staż pracy w zawodzie, najrzadziej zaznaczaną przyczyną zaburzeń przetwarzania słuchowego był „**korek woszczynowy**" (por. Tabela 83).

Tabela 80: Przyczyny zaburzeń przetwarzania słuchowego wg wskazań nauczycieli (wg stażu pracy respondentów, N= 328)

Wyszczególnienie	Staż pracy nauczycieli				
	1-5 lat	6-10 lat	11-14 lat	15-20 lat	>20 lat
urazy błędnika	6	2	-	11	43
niedostymulowanie układu słuchowego, np. w skutek częstych zapaleń ucha środkowego lub zaniedbań wychowawczych	25	38	-	63	114
Korek woszczynowy	1	1	-	0	1
szumy uszne	1	6	-	13	8
Inne	1	3	-	7	9

Źródło: wyniki badań własnych

Badani nauczyciele zostali również poproszeni o podanie charakterystycznych objawów zaburzeń przetwarzania słuchowego („*Objawy charakterystyczne dla osób dotkniętych zaburzeniami przetwarzania słuchowego (APD) to Pana/Pani zdaniem:…")*. Badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź. Najczęściej zaznaczano: „**trudności ze słyszeniem i rozumieniem w hałasie**" (**287** osób, w tym **260 kobiet** i **27 mężczyzn**), „**osłabiona pamięć słuchowa**" (**178** osób, w tym **158 kobiet** i **20 mężczyzn**), „**kłopoty z różnicowaniem paronimów (podobnie brzmieniowo wyrazów**" (**170** osób, w tym **152 kobiety** i **18 mężczyzn**) oraz „**nadwrażliwość słuchowa**" (**140 osób**, w tym **129 kobiet** i **11 mężczyzn**). Najmniej osób podało, że objawem APD jest „**duża przerzutność uwagi**" (**74** osoby, w tym **63 kobiety** i **11 mężczyzn**). Należy wskazać, że wszystkie prezentowane w tym pytaniu odpowiedzi były prawidłowe.

Wszyscy nauczyciele uczestniczący w badaniu, bez względu na staż pracy, najczęściej wskazywali, że objawem charakterystycznym dla zaburzeń przetwarzania słuchowego są „**trudności ze słyszeniem w hałasie**", zaś najrzadziej podawali, że jest to „**duża**

327:6372158864

przerzutność uwagi". W grupie mężczyzn równie rzadko pojawiały się odpowiedzi: „**nadwrażliwość słuchowa**" oraz „**osłabiona pamięć słuchowa**" (por. Tabela 84).

Tabela 81: Objawy zaburzeń przetwarzania słuchowego wg wskazań nauczycieli (wg stażu pracy respondentów, N= 328)

Odpowiedź	Staż pracy nauczycieli				
	1-5 lat	6-10 lat	11-14 lat	15-20 lat	>20 lat
trudności ze słyszeniem i rozumieniem w hałasie	26	36	-	79	146
nadwrażliwość słuchowa	15	21	-	38	66
duża przerzutność uwagi	7	13	-	24	30
osłabiona pamięć słuchowa	18	22	-	50	95
kłopoty z różnicowaniem paronimów	20	23	-	43	87

Źródło: wyniki badań własnych

Następnie pytano pedagogów o to, „*jaki specjalista zajmuje się diagnostyką zaburzeń przetwarzania słuchowego*". Respondenci podawali różne odpowiedzi i często kilku specjalistów, co wpisuje się w metodykę postępowania terapeutycznego wobec pacjenta z APD. Otóż proces diagnostyczno-terapeutyczny wymaga współpracy specjalistów z różnych dziedzin (audiologii, logopedii, neurologii, psychologii czy pedagogiki)[708].

Najczęściej wymienianym specjalistą był **laryngolog** (**154** osoby, w tym **141 kobiet** i **31 mężczyzn**), **logopeda**, w tym **neurologopeda** i **surdologopeda** (**71** osób, w tym **69 kobiet** i **2 mężczyzn**) oraz **audiolog** (**61** osób, w tym **60 kobiet** i **1 mężczyzna**). Spora cześć badanych wskazywała także **neurologa** (**37** osób, w tym **35 kobiet** i **2 mężczyzn**), **surdopedagoga** (**30** osób, w tym **27 kobiet** i **3 mężczyzn**), **foniatrę** (**24 kobiety**) oraz **psychologa** (**15** osób, w tym **14 kobiet** i **1 mężczyzna**). Najmniej osób wymieniło **pedagoga** (**7 kobiet**).

Zdarzały się także odpowiedzi bardzo ogólne, jednak one nie pokazują konkretnie, jaki specjalista zajmuje się pacjentami z APD. Odpowiedzi ogólne to: „**specjalista z PP-P**" (**2 osoby**), „**terapeuta**" (**2 osoby**), „**lekarz**" (**3 osoby**), „**klinicysta**" (**1 osoba**), „**diagnosta APD**" (**1 osoba**), „**Neuroflow- twórca treningu słuchowego**" (**1 osoba**). Wymieniono także **tyflopedagoga** (**4 kobiety**), jednak specjalista ten zajmuje się terapią

[708] M. Zborniak-Sobczak, K. I. Bieńkowska, A. Senderski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy,* „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej", nr 23, 2016, s. 128.

widzenia, nie funkcji słuchowych. Spośród respondentów **54** osoby, w tym **38 kobiet** i **16 mężczyzn** nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Ankietowanych pytano również o rehabilitację/leczenie pacjenta z zaburzeniami przetwarzania słuchowego („*Jak Pan/Pani uważa, na czym polega właściwa rehabilitacja/leczenie dziecka z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?*"). W tym przypadku można było udzielić kilku odpowiedzi. Najczęściej wybieranymi odpowiedziami były: „**trening słuchowy zorientowany na konkretny deficyt słuchowy**" (**221** osób, w tym **202 kobiety** i **19 mężczyzn**), „**przekształcenie środowiska akustycznego w klasie**" (163 osoby, w tym 145 kobiet i 18 mężczyzn) oraz „**stosowanie systemów wspomagających słyszenie (system FM)**" (**137** osób, w tym **127 kobiet** i **10 mężczyzn**). I rzeczywiście, te trzy odpowiedzi korespondują z zaleceniami dla pacjentów rekomendowanymi przez Amerykańskie Stowarzyszenie Słuchu i Mowy (ASHA)[709]. Pozostałe odpowiedzi to: „**założenie aparatów słuchowych**" (**75** osób, w tym **61 kobiet** i **14 mężczyzn**), „**wszczep implantów słuchowych**" (**41** osób, w tym **35 kobiet** i **6 mężczyzn**) oraz „**leczenie farmakologiczne**" (**18** osób, w tym **16 kobiet** i **2 mężczyzn**). **7** respondentów podało również, że „**nie ma określonej metody rehabilitacji**" (**5 kobiet** i **2 mężczyzn**). Co prawa większość ankietowanych udzieliła poprawnych odpowiedzi („trening słuchowy zorientowany na konkretny deficyt słuchowy", „przekształcenie środowiska akustycznego w klasie", „stosowanie systemów wspomagających słyszenie (system FM"), jednak również spora część z badanych nauczycieli podawała rozwiązania nieadekwatne dla pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego z uwagi na to, iż w ich przypadku słuch obwodowy funkcjonuje w normie.

W przypadku podania sposobu rehabilitacji pacjentów z APD najczęściej pojawiającą się odpowiedzią, zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn, bez względu na staż ich zatrudnienia był „**trening słuchowy zorientowany na konkretny deficyt słuchowy**". Najrzadziej z kolei wszyscy ankietowani wskazywali, że „**określona metoda rehabilitacji nie istnieje**". Mężczyźni równie rzadko podawali także pozostałe odpowiedzi, szczególnie w grupie ze stażem pracy od 6 do 10 lat, gdzie wybrano tylko spośród dwóch propozycji („założenie **aparatów słuchowych**" oraz „**przekształcenie środowiska akustycznego w klasie**") (por. Tabela 85).

---

[709] M.M. Shminky, J. A. Baran, *Central Auditory Processing Disorders - An Overview of Asses-sment and Management Practices,*1999, http://www.tsbvi.edu/seehear/spring00/centralaudito-ry.htm (dostęp: 22.07.2020); T. J. Bellis, *Assessment and management of central auditory processing disorders in the educa-tional setting: from science to practice*, Cengage Learning, 2003.

Tabela 82: Metody rehabilitacji pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego wg wskazań nauczycieli (wg stażu pracy respondentów, N= 328)

Wyszczególnienie	Staż pracy nauczycieli				
	1-5 lat	6-10 lat	11-14 lat	15-20 lat	>20 lat
założenie aparatów słuchowych	10	5	-	18	42
przekształcenie środowiska akustycznego w klasie	17	30	-	40	73
wszczep implantów słuchowych	7	2	-	10	22
stosowanie systemów wspomagających słyszenie (system FM)	12	19	-	32	74
trening słuchowy zorientowany na konkretny deficyt słuchowy	22	32	-	62	105
Leczenie farmakologiczne	1	1	-	8	18
nie ma określonej metody rehabilitacji	0	0	-	0	7

Źródło: wyniki badań własnych

Ostatnie pytanie, jakie zadano nauczycielom dotyczyło ich doświadczeń w pracy z dziećmi/ młodzieżą z zaburzeniami przetwarzania słuchowego („*Czy ma Pan/ Pani doświadczenie w pracy z dziećmi z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?”).* Spośród ankietowanych **277** osób odpowiedziało, że **nie miało** żadnego **doświadczenia** w pracy z pacjentami z APD (w tym **242 kobiety** i **35 mężczyzn**). **Twierdząco** na to pytanie odpowiedziało **51** osób (w tym **49 kobiet** i **2 mężczyzn**).

- ## Podsumowanie

Należy stwierdzić, iż badani nauczyciele (N=328), sugerując się prezentowanymi w wypowiedziach uczniów objawami i konsekwencjami APD, poprawnie identyfikowali osoby cierpiące na zaburzenia przetwarzania słuchowego. Jednocześnie bardzo wielu pedagogów nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie czy dany uczeń/ uczennica ma problemy z wyższymi funkcjami słuchowymi. Tę odpowiedź wybrało

330:8032907634

w przypadku opisu 1- 84 nauczycieli, opisu 2- 119 nauczycieli, opisu 3- 137 badanych oraz w przypadku opisu 4- 130 pedagogów, podczas gdy łączna ilość badanych osób to 328. Bez wątpienia może świadczyć to o braku wiedzy na temat istoty zaburzeń przetwarzania słuchowego, co nie pozwala poprawnie identyfikować uczniów z ww. problemami. Wiedzę na temat zaburzeń przetwarzania słuchowego weryfikowano w drugiej części kwestionariusza ankiety dla nauczycieli. Tym bardziej więc interesujący zdaje się być ten aspekt odpowiedzi uzyskanych w części pierwszej. Dane te zostaną porównane w dalszej części opisu badań własnych.

Z kolei biorąc pod uwagę pejoratywne określenia przypisywane uczniom borykającym się z zaburzeniami przetwarzania słuchowego należy stwierdzić, że najczęściej pojawiającym się określeniem było określenie „**próżny**". Zaznaczono je 588 razy we wszystkich trzech opisach uczniów cierpiących na APD. Nigdy nie zaznaczono natomiast określenia „**obrażalski**". W dużej ilości pojawiały się także takie określenia jak: **cyniczny** (571 razy), **arogancki** (566 razy), **szyderczy** (565 razy), **leniwy** (559 razy), **agresywny** (493 razy), **zakłamany** (466 razy), **lekceważący** (398 razy), **wyniosły** (292 razy), **mściwy** (292 razy), **zarozumiały** (260 razy), **lekkomyślny** (218 razy). Część z tych określeń podawana jest także w literaturze przedmiotu[710], jako tych, które są stosowane wobec dzieci przez nauczycieli (por. Tabela 78).

Tabela 83: Określenia przypisywane uczniom z APD przez badanych nauczycieli (N=328)

Cecha ucznia	Opis 1- Jasiek	Opis 2- Basia	Opis 4- Ania	Łącznie
Próżny		281	307	588
Cyniczny	23	271	277	571
Arogancki		275	291	566
Szyderczy	15	277	273	565
Leniwy		280	279	559
Agresywny		247	246	493
Zakłamany		275	191	466
Lekceważący	19	225	154	398
Wyniosły		292	0	292
Mściwy		292	0	292
Zarozumiały		260	0	260
Lekkomyślny		218	0	218
Głupi	1	183	0	184
Chciwy	11	0	144	155
Chamski	1	154	0	155

[710] R. W. Keith, *Advances in understanding of auditory processing disorders*, „Otorynolaryngologia" 2004; 3(1), s. 7–14.

331:6522986184

Pyszałkowaty		0	147	147
Nieuczciwy		83	0	83
Obrażalski		0	0	0
Łącznie	**70**	**3413**	**2309**	**5992**

Źródło: wyniki badań własnych. Respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru.

W stosunku do bohatera pierwszego opisu- Jaśka- 45 % pedagogów z grupy nauczycieli ze stażem pracy w przedziale 1-5 lat posługiwało się negatywnymi określeniami. 64 % nauczycieli z grupy badanych ze stażem pracy od 6 do 10 lat również wskazywała ujemne cechy chłopca. Z kolei z grona nauczycieli ze stażem pracy między 15 a 20 lat, 76% ankietowanych wyrażało się negatywnie na temat ucznia z opisu 1. Spośród respondentów o stażu pracy powyżej 20 lat, 14 % badanych wskazywało na ujemne cechy Jaśka.

Wśród nauczycieli ze stażem pracy od roku do 5 lat 85% badanych wskazywało na ujemne cechy uczennicy z opisu 2. Basia była negatywnie oceniana przez 88% pedagogów z grupy badanych ze stażem pracy między 6 a 10 lat oraz przez 86% nauczycieli z grupy respondentów ze stażem pracy w przedziale 15-20 lat. Spośród ankietowanych ze stażem pracy powyżej 20 lat, 37% wskazywało na negatywne cechy Basi.

Względem Ani wypowiadającej się w opisie czwartym, 52% badanych z grupy nauczycieli ze stażem pracy od roku do 5 lat wskazywało na ujemne określenia, które charakteryzowały uczennicę. Spośród ankietowanych ze stażem pracy od 6 do 10 lat, 90% nauczycieli również negatywnie opisywało dziewczynę, zaś w gronie pedagogów ze stażem pracy między 15 a 20 lat czyniło to 92% badanych. W grupie respondentów pracujących powyżej 20 lat, 43% nauczycieli ujemnie opisywało Anię (por. Tabela 79).

Tabela 84: Staż pracy badanych nauczycieli negatywnie określających młodzież z APD (N=328)

Opis ucznia	**Staż pracy nauczycieli**				
	1-5 lat	**6-10 lat**	**11-14 lat**	**15-20 lat**	**>20 lat**
Opis 1- Jasiek	45%	64%	-	76%	14%
Opis 2- Basia	85%	88%	-	86%	37%
Opis 4- Ania	52%	90%	-	92%	43%

Źródło: wyniki badań własnych

Nauczyciele o stażu pracy od roku do 5 lat stosujący pejoratywne określenia wobec Jaśka- chłopca z opisu 1 stanowili 5% ogółu pedagogów biorących udział w badaniach. Respondenci, których staż pracy zawierał się w przedziale 6-10 lat to 8% wszystkich badanych, zaś nauczyciele o stażu pracy między 15 a 20 lat stanowią 20% ankietowanych z

całej grupy. Osoby pracujące w szkole powyżej 20 lat, stosujący negatywne określenia dotyczące Jasia stanowiły 7% ogółu badanych.

Z kolei pedagodzy ze stażem pracy 1-5 lat, ujemnie wypowiadający się na temat dziewczyny z opisu 2- Basi, stanowili 9% wszystkich respondentów, natomiast badani ze stażem pracy w granicach 6-10 lat to 11% ogółu nauczycieli. Ankietowani pracujący od 15 do 20 lat, przypisujący dziewczynie negatywne cechy stanowili 23% ogółu badanych, zaś nauczyciele pracujący więcej niż 20 lat- 19%.

W przypadku Ani- uczennicy z opisu 4, nauczyciele pracujący od roku do 5 lat, którzy określali dziewczynę negatywnie stanowili 5% wszystkich ankietowanych. Z kolei pedagodzy ze stażem pracy od 6 do 10 lat to 12% ogółu respondentów. Badani posiadający staż pracy mieszczący się w przedziale 15-20 lat, którzy przypisywali Ani ujemne cechy, 24% wszystkich badanych nauczycieli, natomiast pedagodzy pracujący powyżej 20 lat i pejoratywnie wyrażający się o dziewczynie z opisu 4, to odpowiednio 22% wszystkich osób uczestniczących w badaniach (por. Tabela 80).

Tabela 85: Staż pracy badanych nauczycieli negatywnie określających młodzież z APD w stosunku do ogółu badanych (N=328)

Opis ucznia	Staż pracy nauczycieli				
	1-5 lat	6-10 lat	11-14 lat	15-20 lat	>20 lat
Opis 1- Jasiek	5%	8%	-	20%	7%
Opis 2- Basia	9%	11%	-	23%	19%
Opis 4- Ania	5%	12%	-	24%	22%

Źródło: wyniki badań własnych

W związku z powyższym można stwierdzić, iż najczęściej negatywne cechy bohaterom opisów były przypisywane przez nauczycieli ze stażem pracy, który zawierał się w przedziale 15-20 lat, którzy w przypadku opisu 1 stanowili 20% ogółu badanych, w przypadku opisu 2- 23% respondentów, a w stosunku do uczennicy z opisu 4- 24% wszystkich badanych nauczycieli.

Nauczyciele wśród trudności, jakie napotykali w pracy z uczniami z APD wymieniali: trudności w czytaniu i pisaniu, problem ze skupieniem uwagi, trudności w porozumiewaniu się, problemy adaptacyjne, agresja słowna, trudności w pisaniu ze słuchu i wykonywaniu poleceń, problemy z zapamiętywaniem.

333:1101936592

Według respondentów rodzice najczęściej zgłaszali takie problemy w funkcjonowaniu ich dzieci, jak: nadwrażliwość słuchowa, trudności szkolne, trudności w rozumieniu poleceń, problemy ze skupieniem uwagi, duża męczliwość, nieśmiałość, wycofanie.

W zakresie dydaktyki i postępowania wychowawczo-opiekuńczego najczęściej stosowano: współpracę z wychowawcami i trening słuchowy, zajęcie miejsca w pierwszej ławce, zajęcia wyrównawcze, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, terapia pedagogiczna, zajęcia rewalidacyjne, indywidualizacja pracy z uczniem, terapia logopedyczna, powtarzanie poleceń, niewielka odległość od ucznia w czasie kierowania do niego komunikatów słownych, wspieranie się komunikacją niewerbalną, wolne tempo ich wypowiadania, wydłużenie czasu pracy, dbanie w klasie o dyscyplinę, przestrzeganie zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej, ocenianie wspierające, przewaga odpowiedzi ustnych nad pisemnymi, metody aktywizujące ucznia, pomoc nauczyciela wspomagającego.

Jedna spośród respondentek przyznała, że nie miała kontaktu z rodzicami ucznia i że nie była świadoma jego problemów, sądziła, że jest leniwy (staż pracy powyżej 20 lat).

Większość badanych nauczycieli potrafi rozpoznać objawy i podać przyczyny zaburzeń przetwarzania słuchowego oraz zaproponować właściwie dobraną pomoc. Jednak istnieje bardzo duża liczba pedagogów, która niewłaściwie interpretuje samo zjawisko jakim jest APD (mówiąc o nim lakonicznie, bez przekonania, interpretując jako coś nieistotnego), podaje jego nieprawidłowe symptomy i nie potrafi konkretnie stwierdzić, z czego mogą wynikać problemy ucznia. Co więcej wiele osób mylnie zestawia ze sobą niedosłuch i zaburzenia przetwarzania słuchowego oraz błędnie wskazuje dedykowane dla ucznia formy pomocy (np. aparaty czy implanty słuchowe).

W związku z tym należy stwierdzić, ze niezbędna jest dalsza praca w zakresie szkolenia nauczycieli w zakresie specyfiki pracy z uczniem z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, tym bardziej, że często to właśnie wychowawca, pedagog będzie pierwszą osobą, która zaobserwuje u ucznia dysfunkcje i nieprawidłowości w funkcjonowaniu i skieruje rodziców do właściwego diagnosty.

334:9727859828

6.3. Udział lekarzy specjalistów w organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej jako formy wsparcia młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego

Zaburzenia przetwarzania słuchowego to zespół objawów, które można opisać jako dysfunkcje w zakresie wyższych funkcji słuchowych ściśle powiązanych z funkcjami fonologicznymi, w tym epi- oraz metajęzykowymi[711]. Trafne rozpoznanie tzw. „niedosłuchu centralnego" warunkuje przebieg i efektywność podejmowanych oddziaływań terapeutycznych. Diagnostyka APD wiąże się z przeprowadzeniem obserwacji, testów i badań klinicznych oraz konsultacji z lekarzem specjalistą- laryngologiem czy audiologiem-foniatrą.

W aspekcie funkcjonowania młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego w środowisku życia, a co z tym związane z jej właściwym uczestnictwem społecznym istotne jest poznanie wiedzy lekarzy specjalistów na temat metod i form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowanej pacjentom z APD. Zdaje się bowiem, iż wiedza ta jest niezbędna lekarzom, by mogli w sposób przemyślany zaproponować pacjentowi metodę terapii oraz pokierować go do placówki oświatowej (tj. poradni psychologiczno-pedagogicznej), celem wydania odpowiedniego dokumentu przyznającego uczniowi określoną formę pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowaną w przedszkolu/szkole lub w placówce oświatowej. Wiąże się to również z zawarciem w danej opinii/orzeczeniu konkretnych zaleceń do pracy z uczniem oraz zakresu dostosowania nauczania do możliwości dziecka[712].

Pytanie zadane lekarzom dotyczyło *trudności, z jakimi może najczęściej borykać się młodzież z zaburzeniami przetwarzania słuchowego (zob. aneks 12)*. Spośród proponowanych odpowiedzi można było wybrać więcej niż jedną. Respondenci podawali wiele, bardzo zróżnicowanych odpowiedzi, jednak wśród owych trudności najwięcej osób wymieniło trudności w **zakresie czytania** (**68** osób, w tym **29. mężczyzn** oraz **39 kobiet**), trudności w **zakresie mowy i komunikacji** (**66** osób, w tym **30. mężczyzn** oraz **36 kobiet**), trudności w **zakresie pisania** (**63**

---

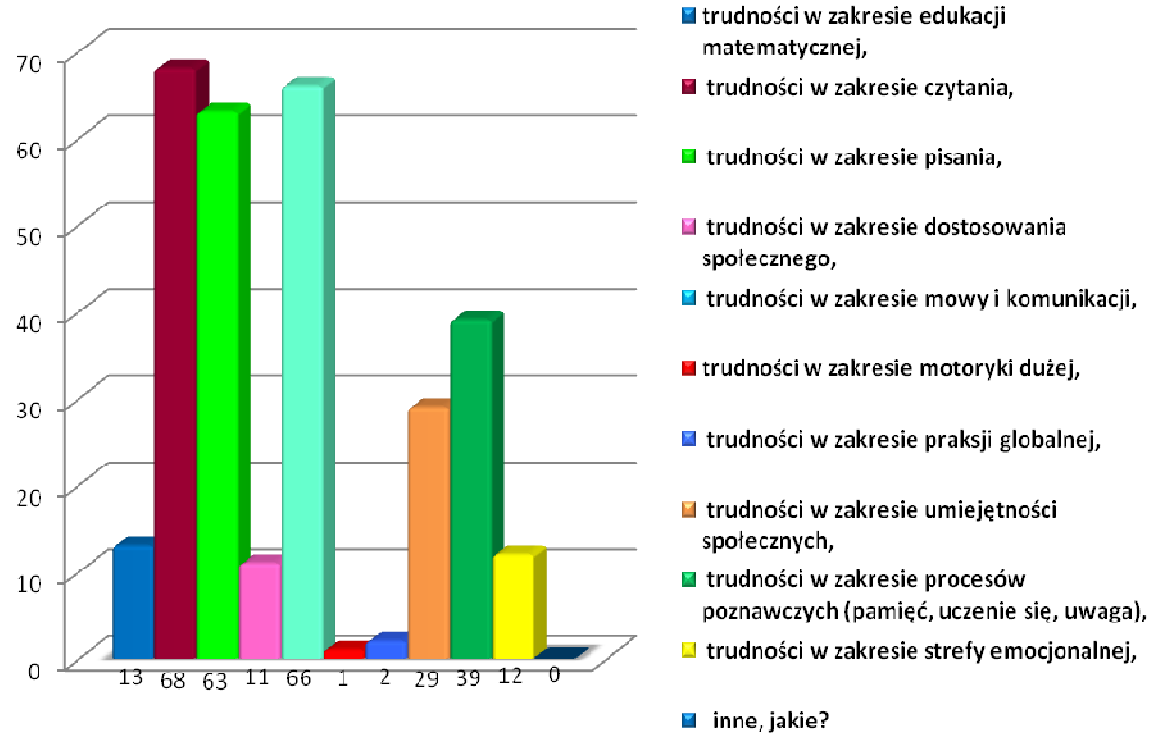
[711] M. Walkowiak, E. Zamysłowska-Smytke, M. Śliwińska-Kowalska, *Przetwarzanie słuchowe a funkcje fonologiczne,* „Otorynolaryngologia. Przegląd kliniczny" 2016, nr 15 (3), s. 111-116; por. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9- letnich,* Lublin 1999.

[712] W zależności od wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną dokumentu (np. opinia o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, opinia o specyficznych problemach w uczeniu się czy orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego), uczniowi przysługuje szereg udogodnień związanych z procesem nauczania, np. wydłużenie czasu przeznaczonego na odpowiedź ustną czy sprawdzian pisemny, zwolnienie z nauki drugiego języka obcego, nie branie pod uwagę określonych kategorii błędów popełnianych przez ucznia podczas sprawdzianów (np. błędy ortograficzne), a zatem brak wpływu popełniania owych błędów na ocenę końcową, brak oceniania rozumienia komunikatu podawanego drogą słuchową (zadania rozumienia ze słuchu podczas lekcji języka obcego), nie odpytywanie ucznia na forum klasy, odpowiednie umiejscowienie ławki ucznia w pomieszczeniu, zapewnienie określonych warunków akustycznych w środowisku nauczania itp.

335:2786670038

osoby, w tym **29. mężczyzn** oraz **34 kobiety**), trudności **w zakresie procesów poznawczych** (**39** osób, w tym **17. mężczyzn** oraz **22. kobiety**), trudności w **zakresie umiejętności społecznych** (**29** osób, w tym **15. mężczyzn** oraz **14 kobiet**), trudności w **zakresie edukacji matematycznej** (**13** osób, w tym **3. mężczyzn** oraz **10 kobiet**), trudności w **zakresie strefy emocjonalnej** (**12** osób, w tym **4. mężczyzn** oraz **8 kobiet**), trudności w **zakresie dostosowania społecznego** (**11** osób, w tym **5. mężczyzn** oraz **6 kobiet**). Najmniej respondentów zaznaczyło trudności w **zakresie prymarnych czynności dla mowy** (**5** osób, w tym **1 mężczyzna** oraz **4 kobiety**), trudności **w zakresie praksji globalnej** (**2**. osoby, w tym **1 mężczyzna** oraz **2 kobieta**) oraz trudności w zakresie **motoryki dużej** (**1** osoba- **kobieta**). Żadna z badanych osób nie uzupełniła pola „inne (jakie?)", a tym samym nie zaproponowała niczego od siebie (por. Wykres 11).

Wykres 11: Trudności młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego w percepcji lekarzy specjalistów (N= 80)



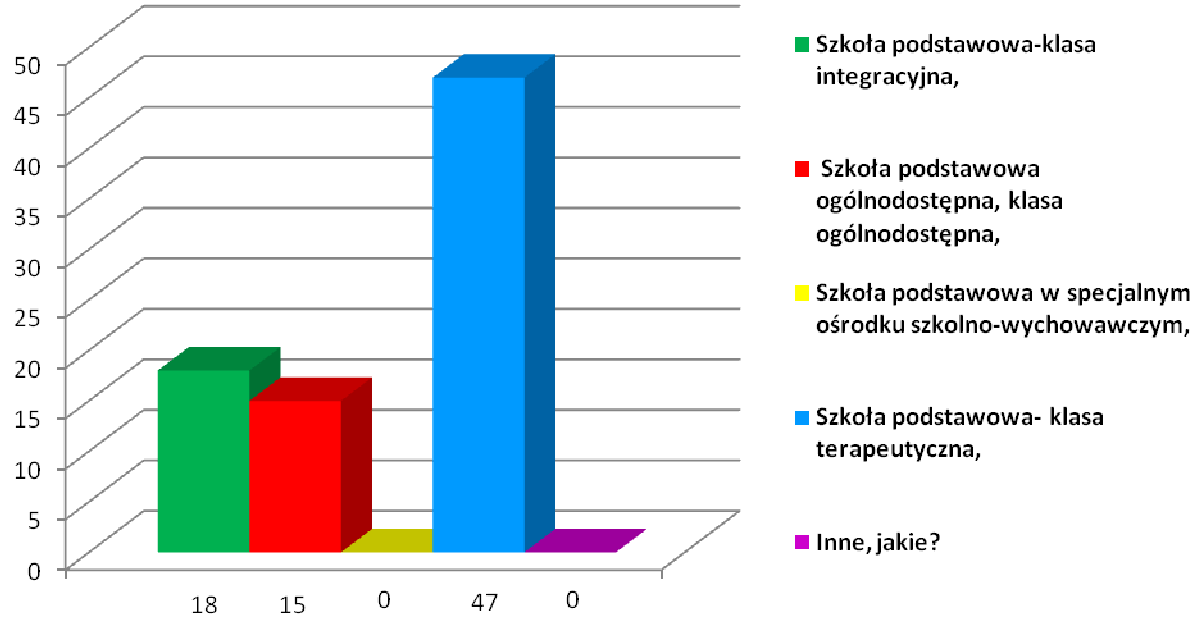
Źródło: wyniki badań własnych

Medycy pytani o typ szkoły dedykowanej dla ucznia z APD najczęściej odpowiadali: **„szkoła podstawowa- klasa terapeutyczna"**. Takiej odpowiedzi bowiem udzieliło w sumie **47.** respondentów, w tym **20. mężczyzn** oraz **27 kobiet.** Z **kolei 18 osób** (w tym **8. mężczyzn** oraz **10 kobiet**) wybrało odpowiedź: **„szkoła podstawowa-klasa integracyjna",** zaś **15 osób** (w tym **6. mężczyzn** oraz **9 kobiet)** podało**: „szkoła podstawowa ogólnodostępna, klasa ogólnodostępna"**, **1 osoba** zaś opatrzyła tę odpowiedź adnotacją „+ system FM" i była to kobieta. Odpowiedź: **„szkoła podstawowa w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym"**

336:8433698871

nie została wybrana, podobnie jak możliwość wpisania własnej propozycji odpowiedzi („Inne, jakie?)- por. Wykres 12.

Wykres 12: Typ szkoły/ klasy dedykowanej dla ucznia z zaburzeniami przetwarzania słuchowego wg wskazań lekarzy specjalistów (N= 80)

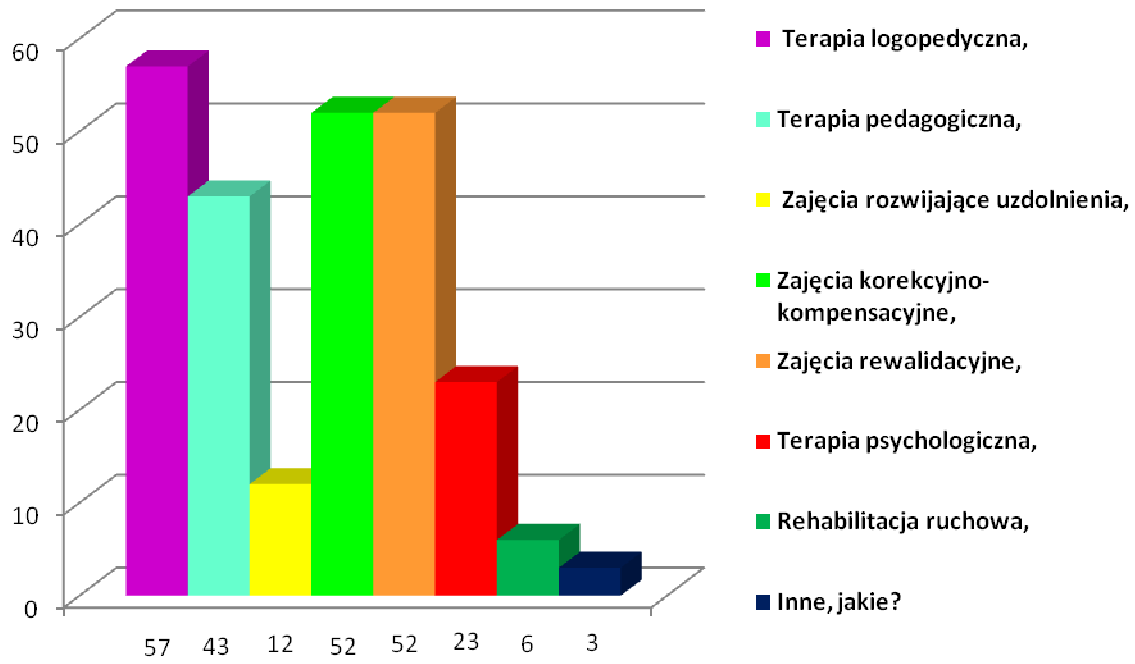


Źródło: wyniki badań własnych

Najwięcej osób, bo aż **57** (w tym **25. mężczyzn** i **32. kobiety**) wśród form pomocy psychologiczno-pedagogicznej oferowanej młodzieży z ze zdiagnozowanymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego wskazało **terapię logopedyczną** oraz **zajęcia rewalidacyjne** (**53 osoby**, w tym **23 mężczyzn** i **30 kobiet**), a także na **zajęcia korekcyjno-kompensacyjne** (**52 osoby**, w tym **24. mężczyzn** oraz **28 kobiet**), często jednak wskazując w komentarzu, że nie wiedzą, czym się od siebie różnią te dwie formy pomocy (zajęcia rewalidacyjne od korekcyjno-kompensacyjnych). Wyróżniano też **terapię pedagogiczną** (**43 osoby,** w tym **19. mężczyzn** i **24 kobiety**), **terapię psychologiczną** (**23 osoby**, w tym **8. mężczyzn** oraz **15 kobiet**) oraz **zajęcia rozwijające uzdolnienia** (**12 osób**, w tym **12 mężczyzn** oraz **12 kobiet**). **Rehabilitacja ruchowa** jako forma pomocy dedykowana dla uczniów/pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego została wyróżniona przez **7 osób**, w tym **2. mężczyzn** oraz **4 kobiety**). Dodatkowo respondenci wskazywali na własne propozycje form pomocy- **„treningi słuchowe”** (**1** osoba), **„edukacja słuchowa”** (**1** osoba) oraz **„pomoc dostosowana do typu zaburzeń- APD”** (**1** osoba) (por. Wykres 13).

337:4734283577

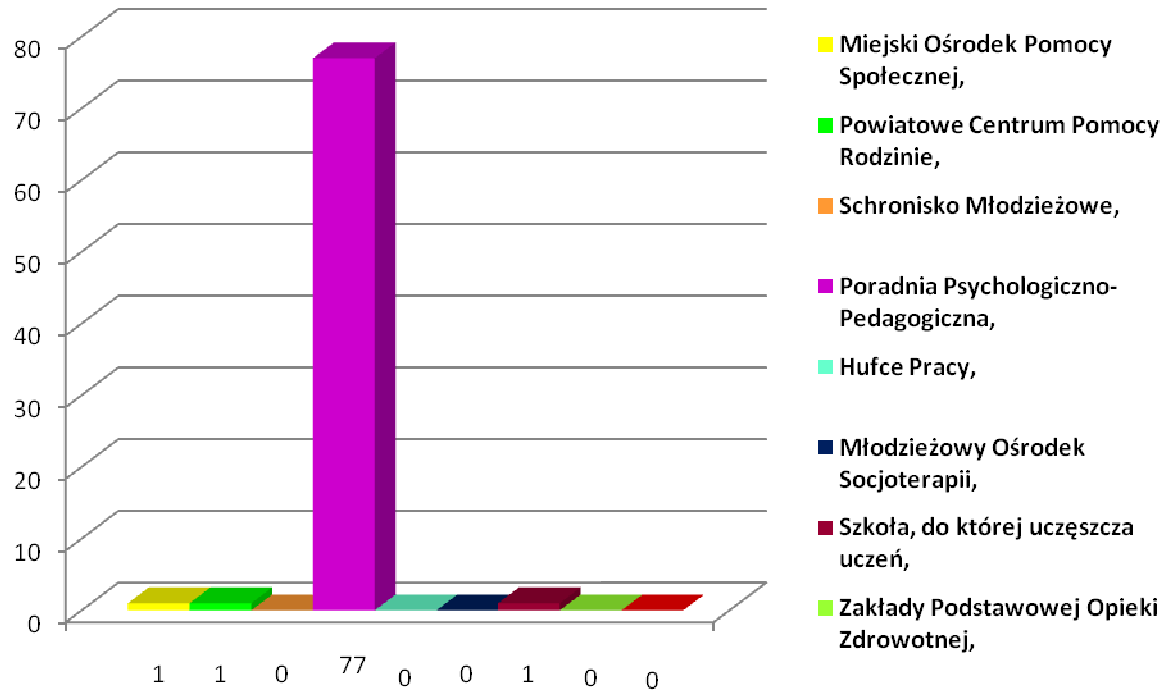
Wykres 13: Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej oferowane młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego wg wskazań lekarzy specjalistów (N= 80)



Źródło: wyniki badań własnych

Za instytucję uprawnioną do wydawania stosownych dokumentów w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego zdecydowana większość badanych lekarzy (**77 osób**, a w tym **34. mężczyzn** i **43 kobiety**) uznała **poradnię psychologiczno-pedagogiczną**. Trzy osoby, spośród wspomnianej grupy, dodały również adnotację do tego wybranej odpowiedzi, zaznaczając iż winno się uprzednio dany przypadek skonsultować z **lekarzem (1 osoba)/ z audiologiem (1osoba)** lub zgłosić do **poradni audiologicznej** (**1 osoba**). Poza tym **1 osoba** (**kobieta**) wskazała na **Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej**, **1 osoba** (**kobieta**) wyróżniła **Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie** oraz **1 osoba** (**kobieta**) podała **szkołę ucznia**, jako instytucję, która wydaje odpowiednie dokumenty z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (por. Wykres 14).

Wykres 14: Instytucja uprawniona do wydawania dokumentów w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogiczne dla młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego wg wskazań lekarzy specjalistów (N= 80)

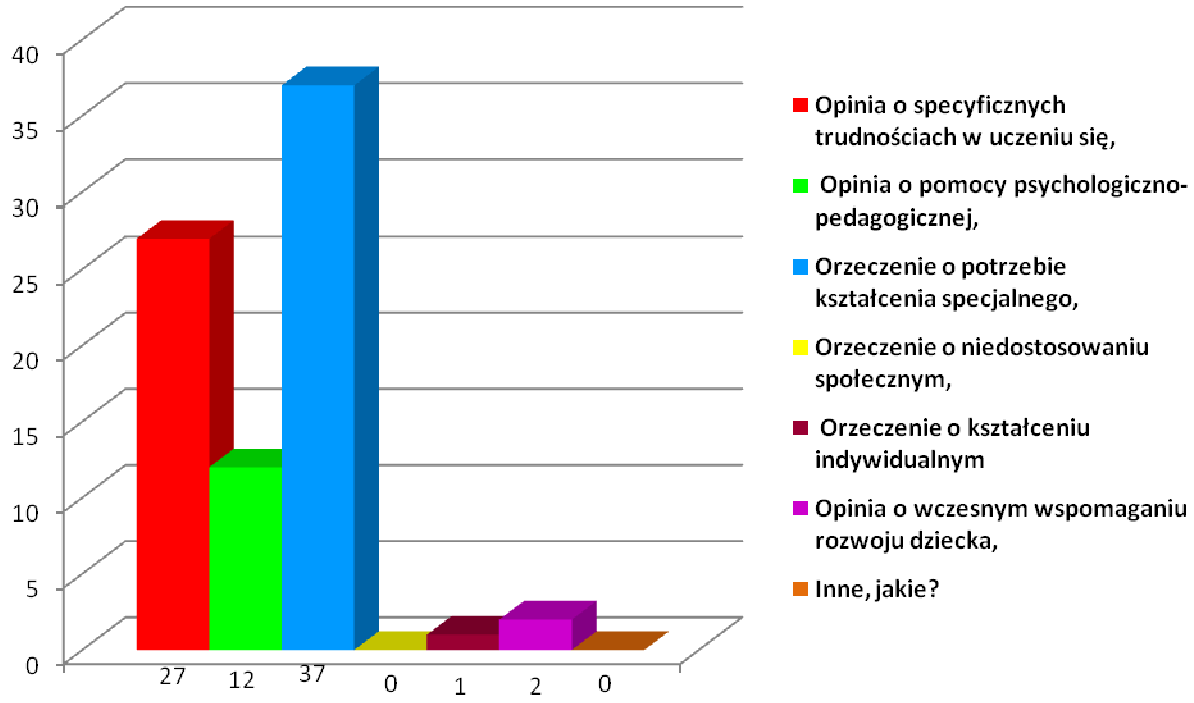


Źródło: wyniki badań własnych

Zdaniem respondentów uczeń z zaburzeniami przetwarzania słuchowego ma wydawane **„orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego”** (**37 osób**, w tym **19. mężczyzn** oraz **18 kobiet**). Inni natomiast zaznaczali, iż jest to **„opinia o specyficznych trudnościach w uczeniu się”** (**27 osób**, w tym **8. mężczyzn** oraz **19 kobiet**). Oprócz tego **2 osoby** (**1 mężczyzna** i **1. kobieta**) wyróżnili **„opinię o wczesnym wspomaganiu dziecka”, 1 osoba** (**mężczyzna**) z kolei wybrał **„orzeczenie o kształceniu indywidualnym”**, jako dokumenty w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowane uczniowi z APD, natomiast 1 osoba nie dokonała żadnego wyboru wahając się między odpowiedzią „opinia o specyficznych trudnościach w uczeniu się” a „orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego”, nie wpisano również własnych propozycji dokumentów (por. Wykres 15).

339:1071312679

Wykres 15: Rodzaj dokumentu z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej wydawany dla ucznia z zaburzeniami przetwarzania słuchowego w opinii lekarzy specjalistów (N= 80)



Źródło: wyniki badań własnych

Badani medycy nie wiedzieli czy *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* wymienia zaburzenia przetwarzania słuchowego, jako jedną z możliwości przyznania uczniowi Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. **67 osób** (w tym **30. mężczyzn** oraz **37 kobiet**) odpowiedziało **„nie wiem”**, **7 osób** (**2 mężczyzn** i **5 kobiet**) zaznaczyło odpowiedź **„nie”**, zaś **5. badanych** (**2. mężczyzn** i **3 kobiety**) wyróżniło odpowiedź **twierdzącą**. **Jedna** kobieta **nie zaznaczyła** żadnej **odpowiedzi**, dodając adnotację: *„Musiałabym zapoznać się z tym Rozporządzeniem. Jeżeli >kształcenie specjalne< nie jest synonimem kształcenia niedorozwiniętych, to każda zmiana w zakresie kształcenia jest zatem >specjalnym<”.*

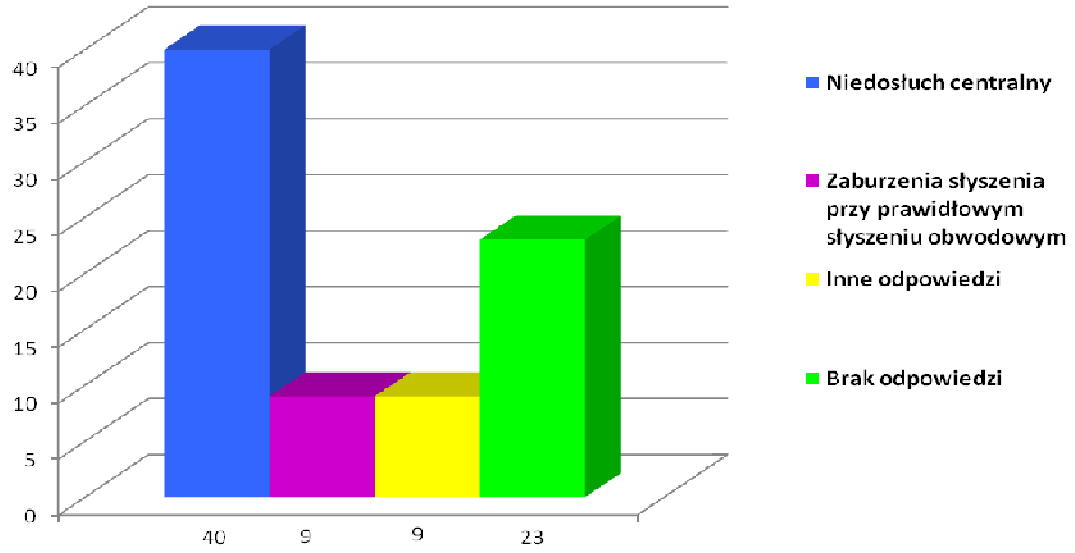
Jednocześnie **73. badanych** lekarzy specjalistów (**34. mężczyzn** oraz **39 kobiet**) odpowiadało **twierdząco** na pytanie: *„Czy wśród Pani/ Pana pacjentów jest młodzież z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?”.* **Pięć kobiet** stwierdziło, że wśród pacjentów **nie mają** osób z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, **dwie osoby** z kolei (**kobiety**) stwierdziły, iż **nie mają** wiedzy na ten temat.

Lekarze zostali poproszeni także o napisanie czym są zaburzenia przetwarzania słuchowego. Wśród podawanych odpowiedzi powtarzały się kilkakrotnie zapisy, iż jest to

340:1000810646

tzw. *„niedosłuch centralny”*, *„zaburzenia słyszenia centralnego”* lub *„zaburzenia słyszenia na poziomie CUN”* (**40 osób**, w tym **14. mężczyzn oraz 26 kobiet**). Inne osoby zapisywały, że APD to zaburzenie *„wyższych funkcji słuchowych”* lub *„niewłaściwe przetwarzanie bodźców słuchowych”* i podkreślały, iż przebiega ono z prawidłowym słyszeniem odwodowym (**9 osób,** w tym **5. mężczyzn** oraz **4 kobiety**). Inne odpowiedzi respondentów podawane na pytanie o istotę zaburzeń przetwarzania słuchowego: *„brak możliwości adekwatnego przetwarzania informacji przezywanej na drodze słuchowej”*, *„niepełne wykorzystanie sygnału akustycznego przy prawidłowych strukturach obwodowych, trudności z uwagą słuchową, integracją i separacją obuuszną, słuchem fonematycznym”*, *„specyficzne zaburzenia układu słuchowego prowadzące do deficytu słuchania i funkcji poznawczych z tym związanych”*, *„niemożność pełnego wykorzystania sygnału akustycznego przy prawidłowym jego odbiorze w strukturach obwodowych”*, *„…to problem ze słyszeniem i analizowaniem dźwięków, pomimo prawidłowego słuchu fizycznego (obwodowego)”*, *„trudności w interpretacji dźwięków”*, *„problem z wykorzystaniem sygnału akustycznego, przede wszystkim mowy, przetwarzania informacji podawanej na drodze słuchowej”*- kobiety- oraz *„trudności w rozpoznawaniu i interpretacji dźwięków”*, *„trudności w odbiorze dźwięków złożonych, zaburzenia czasowej i częstotliwościowej separacji dźwięków w CUN”*- mężczyźni. Pytanie to zostało pozostawione bez odpowiedzi przez **23 osoby** (**13. mężczyzn oraz 10 kobiet**)- por. Wykres 16.

Wykres 16: Czym są zaburzeń przetwarzania słuchowego wg wskazań lekarzy specjalistów (N= 80)



Źródło: wyniki badań własnych

- **Podsumowanie**

Lekarze laryngolodzy oraz audiolodzy i foniatrzy- to specjaliści, którzy w największym stopniu są odpowiedzialni za diagnostykę zaburzeń przetwarzania słuchowego, ale także wydawanie stosownych zaświadczeń niezbędnych do wydania określonych dokumentów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W dużej mierze decydują oni, podpowiadają, sugerują rodzicom i samym pacjentom sposób postępowania terapeutycznego, który powinien być dostosowany do profilu zaburzeń przetwarzania słuchowego występującego u pacjenta[713]. Zatem lekarze ci winni znać procedury, możliwości, metody i formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowanej dla pacjentów z APD, by móc właściwie, mozliwie jak najkorzystniej dla pacjenta wypisać zaświadczenie.

Konkludując trzeba stwierdzić, że z analizy przeprowadzonych wśród lekarzy specjalistów badań wynika, iż orientują się oni w objawach, a tym samym w zakresie trudnosci, z którymi boryka się młodzież z APD. Wiedzą również, jaka forma terapii/pomocy jest adekwatna dla młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, choć nie odróżniają zajęć korekcyjno-kompensacyjnych od zajeć rewalidacyjnych (różnice wynikają ze stosownych zapisów w prawie oświatowym). Problematyczne dla medyków są kwestie związane z prawem oświatowym, którego nieznajomość rzutuje na jakość, treść wypisywanych zaświadczeń lekarskich, co w konskwencji uniemożliwia dostosowanie form pomocy psychologiczno-pedagogicznej do ucznia z zaburzeniami przetwarzania łuchowego. Konsekwencją niewiedzy lekarzy dotyczącej prosperowania ucznia w placówce oświatowej jest odbieranie mu stosownych form i metod pomocy, co może w istotny sposób zaważyć na dalszej karierze edukacyjnej, ale i całym życiu młodych ludzi.

Lekarze nie orientują się bowiem w rodzaju szkoły/klasy, do której winien uczęszczaćuczeń z zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Kierowanie uczniów do danej szkoły/klasy odbywa się na podstawie m.in. stosownej dokumentacji z zakresu poradnictwa psychlogiczno-pedagogicznego i jest tym determinowane. 77 % badanych lekarzy wie, jaka instytucja jest uprawniona do wydawania stosownych dokumentów w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i podaje, że jest nią poradnia psychologiczno-pedagogiczna.

Mimo iż, wiedzą oni, gdzie mogą skierować pacjenta po pomoc w zakresie edukacji czy terapii, to jednak nie mają wiedzy, jaki dokument z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest wydawany dla pacjentów z APD i jakie niesie to ze sobą

[713] por. M. Zaborniak-Sobczak, K.I. Bieńskowska, M. Drozd, A. Senderski, *Wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej" 2018, nr 29, s. 115-131.

342:1104337977

konsekwencje.Większość badanych medyków uważa, ze dla młodzieży z APD wydawane jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (46% respondentów) lub opinia o specyficznych trudnosciach w uczeniu się, adekwatna dla zaburzeń dyslekycznych (34% badanych).

Co więcej, w literaturze przedmiotu[714], lekarze specjaliści postulują, by dla pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego nie były wydawane orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, mimo iż ten dokuent niesie niajwiecej korzyści dla ucznia. Lekarze bowiem podkreślają, iż nie będą się podpisywać pod tego typu zaświadczeniami, a poradnie winny wydawać diagnozę mówiącą o występowaniu u danego uczenia afazji motorycznej. Są to jednak dwie, całkowicie różniące się od siebie diagnozy, które jednak sprowadzają się do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (w przypadku afazji), czyli dokumentu, od którego stronią lekarze w przypadku APD. Na tym przykładzie widoczna jest rażąca niewiedza dotycząca przepisów prawa oświatowego, co jak już podkreśliłam, rzutuje m.in. na prosperowanie dziecka w roli ucznia.Potwierdzają to wyniki uzyskane w niniejszych badaniach własnych. Otóż 84% respondentów podaje, iż nie wie czy Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych wymienia zaburzenia przetwarzania słuchowego, jako jedną z możliwości przyznania uczniowi Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Jednocześnie 91% badanych lekarzy podkreśla, iż wśród ich pacjentów jest młodzież z zaburzeniami przetwarzania słuchowego.

Kłopotliwy jest także wciąż nieokreślony schemat postępowania diagnostycznego w przypadku uczniów z zaburzeniami przetwarzania sluchowego, jak równeiż nieadekwatny stan wiedzy i świadoości wśród samych specjalistów na temat APD. Uwaga ta dotyczy nie tylko diagnostów-terapeutów z poradni psychologiczno-pedagogicznych, ale także współpracujących z nimi lekarzy otolaryngologów, którzy bardzo często badają wyłacznie czułość słuchu u dzieci i młodzieży, nie uwzględniając przy tym ośrodkowych zaburzeń słyszenia. W przypadku braku diagnozy medycznej w kierunku zaburzeń przetwarzania słuchowego specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej są zmuszeni do zastosowania innych procedur, a co z tym związane do wydania innych dokumentów w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla danej grupy uczniów. Niejednokrotnie te „zastępcze" dokumenty oferują inne, niestety nieadekwatne formy pomocy i metody pracy kierowane do ucznia[715].

Kwestie te były także podejmowane podczas prac sejmowych, jednak analiza odpowiedzi uzyskanych od Sekretarza Stanu Tadeusza Sławeckiego z Ministerstwa Edukacji Narodowej nadal

[714] por. M. Zaborniak-Sobczak, I.K. Bieńskowska, A. Senderski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej" 2016, nr 23, s. 116–132.
[715] Tamże, s. 127.

343:5653319643

budzi wątpliwości. Zaleca się bowiem wydanie Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, jednakże wciąż brak odpowiedniej procedury postępowania wobec uczniów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego[716].

W związku z powyższym należy zaprojektować działania naprawcze zmierzające do pogłębienia stanu wiedzy lekarzy specjalistów na temat form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowanych dla pacjentów- dzieci i młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, tak by korespondowały one z wiedzą i diagnostyką medyczną. Sądzę, że potrzebne są również zmiany systemowe z poziomu resortu oświaty umożliwiające precyzyjne określenie zakresu form i metod pomocy psychologiczno-pedgogicznej dla ucznia z APD.

[716] M. Zborniak-Sobczak, K. I. Bieńkowska, A. Senderski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy,* „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej", nr 23, 2016, s. 128.

344:2714147936

PODSUMOWANIE I IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI SPOŁECZNO- PEDAGOGICZNEJ

Celem podjętych badań było poznanie aspiracji życiowych młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowań środowiskowych w kontekście wsparcia społecznego. Istotne było, na tej podstawie, wypracowanie modelowego postępowania w pracy terapeutycznej i opiekuńczo-wychowawczej z uczniem z APD. Realizacja projektu badawczego opisana w niniejszej rozprawie doktorskiej stanowiła poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące aspiracji młodzieży szczególnie w kontekście wartości, rodziny, ich udziału w życiu społecznym, edukacji, pracy zawodowej oraz spędzania czasu wolnego. Istotne znaczenie miało wspomniane już środowisko życia, ujmowane jako „siły społeczne", „siły ludzkie"[717]. Helena Radlińska szczególną wagę przywiązywała do tzw. środowiska niewidzialnego- do obyczajów, idei i wartości. Zrealizowany projekt badawczy prezentowany w niniejszej pracy nawiązuje do klasycznej koncepcji pedagogiki społecznej i jej kontynuatorów. Środowisko życia warunkuje rozwój jednostki, kształtuje jej tożsamość indywidualną i kulturową. W części teoretycznej dysertacji akcentowałam wzajemne relacje jednostki i środowiska, także w kontekście społeczno- ekologicznego modelu zdrowia, jako podstawy analiz i badań w obszarze pedagogiki zdrowia. Oprócz kontekstu środowiska, przestrzeni życia, ważne są relacje społeczne (uczestnictwo społeczne, komunikacja i wzajemność) oraz kontekst działań społecznych (instytucjonalizacja, modernizacja, urbanizacja)[718]. W myśl stanowiska Aleksandra Kamińskiego strefy te wzajemnie się przenikają, stanowią jedność[719]. Nadal są aktualne poglądy H. Radlińskiej dotyczące wzrostu (rozwoju osobniczego), wzrastania, które łączy jednostkę ze środowiskiem i wprowadzania, czyli wsparcia ze strony dorosłych, jak i rówieśników[720]. Dlatego też podczas prowadzenia badań własnych interesowałam się także relacjami społecznymi i ich miejscem w życiu badanej młodzieży, rodzajem, strukturą i możliwościami pozyskania wsparcia społecznego, aktywnością badanych w wymiarze instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym.

Badania prowadzono w czterech grupach badawczych- wśród młodzieży (ze zdiagnozowanymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego- APD), ich rodziców, nauczycieli

[717] A. Przecławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zagadnienia i szanse,* [w:] *Pedagogika społeczna: kręgi poszukiwań*, red. A. Przecławska, Warszawa 1996, s. 9.
[718] M. Cichosz, *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki,* Kraków 2014, s. 179.
[719] K. Słupska, *Młodość i wczesna dorosłość- konteksty pedagogiki społecznej,* [w:] *Etapy życiowe człowieka w kontekście pedagogiki społecznej,* red. K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj, Poznań 2019, s. 66.
[720] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna,* Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 78-79.

345:6625755334

i lekarzy specjalistów (laryngologów, audiologów i foniatrów). W badaniach wykorzystano triangulację metod badawczych z uwagi na ich interdyscyplinarny charakter. Posłużono się metodą indywidualnych przypadków oraz metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowano analizę dokumentów, obserwację swobodną, technikę wywiadu oraz badania kwestionariuszowe czy skale, w tym m.in. autorskie ich opracowanie.

Z przeprowadzonych badań wynika, że większość badanej młodzieży nie ma sprecyzowanych aspiracji życiowych, szczególnie tych związanych z wyborem zawodu, partnera i rodziny, którą mieliby założyć. Obecnie badani skupiają się na kwestach dotyczących edukacji oraz na relacjach rówieśnikami. O swoich planach na przyszłość najchętniej rozmawiają z rodzicami, te wskazania rówieśników są istotne w aspekcie wyboru dalszej ścieżki kształcenia czy realizacji planów w przyszłości, kształtowania postaw względem siebie i innych. Analizy wyników badań własnych wskazują jednak, że w zakresie relacji rówieśniczych badanych cechuje zdecydowanie wysoki poziom niedostosowania, co łączy się z niskim lub przeciętnym poczuciem otrzymywanego wsparcia od rówieśników.

Dla badanej młodzieży, jak wskazują wyniki badań, istotne są również relacje z rodzicami, bo jak podkreślają, od nich czerpią wzorce i dzięki nim zdobywają doświadczenie[721]. Jednocześnie młodzież postrzega rodziców jako nadmiernie ochraniających, nadmiernie wymagających i niekonsekwentnych. Z kolei ze strony rodziców, jak wynika z badań, przeważają postawy odrzucenia, niekonsekwencji, braku autonomii i nadmiernego ochraniania. Ten dysonans poznawczy może nieść za sobą poczucie osamotnienia i wiązać się z kryzysem wartości i tożsamości[722]. Istotna jest zatem dbałość o optymalizację szeroko rozumianych warunków życia ale i edukacji dorastającej młodzieży, co umożliwia w konsekwencji podejmowanie aktywności w różnych obszarach życia codziennego, przygotowanie do pełnienia ról społecznych, nabywanie kompetencji i umiejętności życiowych. Zagadnienia te są niezwykle ważne nie tylko w kontekście niewłaściwych (ograniczających) postaw rodziców ale także ze względu na dynamicznie dokonujące się zmiany polityczne, społeczno-kulturowe, które stawiają przed młodzieżą, ale i

[721] Rodzina jest nośnikiem standardów postępowania, schematów radzenia sobie w życiu codziennym, ale też w obliczu niespodziewanych sytuacji, tworzonych często świadomie, jako wpływ wychowawczy- czyt. za: K. Segiet, *Rodzina jako przestrzeń życia (dla) współczesnej młodzieży,* [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych,* red. nauk. K. Segiet, Poznań 2015, s. 45.

[722] „Osamotnienie dotyczy subiektywnych odczuć jednostki, jej wrażliwości, potrzeb, to niewystarczający kontakt psychiczny z drugą osobą nawet pomimo obecności fizycznej, który powoduje zachwianie równowagi wewnętrznej, dyskomfort psychiczny, poczucie marginalizacji (…)”- czyt. za: K. Segiet, *Rodzina jako przestrzeń życia (dla) współczesnej młodzieży,* [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych,* red. nauk. K. Segiet, Poznań 2015, s. 44..

346:9807374068

dorosłymi, nowe wyzwania i zagrożenia, które mogą generować różnego rodzaju problemy w życiu codziennym, w realizacji aspiracji życiowych, mogą także prowadzić do zagrożeń dobrostanu jednostek i grup społecznych. Umiejętności życiowe dają człowiekowi możliwość pozytywnych zachowań przystosowawczych, dzięki którym może radzić sobie skutecznie z zadaniami/wymaganiami życia codziennego i realizacją planów życiowych. Dotyczą one między innymi podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, twórczego ale i krytycznego myślenia, skutecznego komunikowania się z innymi tj, nawiązywania relacji społecznych a także samoświadomości (samopoznanie). Ponadto zdolność do empatii, radzenie sobie z emocjami i stresem, unikanie zachowań ryzykownych. Rozwijanie umiejętności życiowych w środowisku rodzinnym i poprzez edukację (zwłaszcza zdrowotną) jest szczególnie istotne w okresie dzieciństwa i młodości. Edukacja ukierunkowana na rozwijanie umiejętności życiowych oznacza interaktywne uczenie się i nauczanie, co umożliwi młodym ludziom kształtowanie postaw i umiejętności pozwalających dokonywać odpowiednich wyborów i decyzji[723].

Środowisko lokalne stanowi mezostrukturę społeczną, posiada pośredni wpływ na zakres działań, rozwój i samorealizację młodzieży. Jednak badana grupa młodzieży niechętnie uczestniczy w życiu i rozwoju lokalnej społeczności, cechują się brakiem zainteresowania włączania się w możliwe przestrzenie aktywności, oferowane przez środowisko lokalne w którym funkcjonują. Środowiska lokalne są zróżnicowane nie tylko pod względem demograficzno- społecznym ale także pod względem potencjalnych możliwości aktywizowania społeczności lokalnej (w tym także młodzieży) w zróżnicowane pod względem potrzeb aktywności. Socjologiczna teoria środowiska wychowawczego przyjmuje założenia że: osobowość człowieka należy analizować w jego relacjach z otoczeniem, ponieważ w otoczeniu zachodzą zmian, które mają wpływ na człowieka zwłaszcza w dzieciństwie i młodości. Środowisko jest sumą warunków tworzonych przez zbiorowości/społeczności dla kształtowania się życia, stanowi ono układ społeczno-kulturowy, który ma cechy względnie wyodrębnionej całości ale jest czymś więcej niż sumą jej elementów[724].

Badana młodzież charakteryzuje się brakiem dostatecznej motywacji do nauki szkolnej, co ma swoje odzwierciedlenie w dużym nasileniu odczuwanego przez nich lęku. Zasadne wydało się więc pytanie dotyczące rodzaju otrzymywanego wsparcia społecznego, z

---

[723] M. Wojnarowska- Sołdan, *Rozwijanie umiejętności życiowych,* [w:] *Edukacja zdrowotna . Podstawy teoretyczne,* red. B. Wojnarowska, Warszawa 2017, s. 335-338.
[724] W. Wincławski, *Środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976, s.20-22.

347:9003110011

którego czerpie młodzież i jej rodzina. Okazuje się, że to zazwyczaj ojcowie uzyskują przeciętne lub niskie wyniki w skalach: materialnej, przynależności i wartościowania. Rodzi to pytanie o istotę odpowiedzialności rodzicielskiej w aspekcie wychowawczym, co zależne jest od uwarunkowań osobowościowych, ale też środowiskowych[725]. Bogata interdyscyplinarna literatura przedmiotu związana z szeroko rozumianą problematyką rodziny akcentuje, istotę zaspokajania potrzeb egzystencjalnych i emocjonalnych dziecka dla jego rozwoju i dobrostanu oraz znaczenia procesu socjalizacji/akulturacji w kształtowaniu postaw, wartości i norm moralnych. Odpowiedzialność rodzicielska jest zatem podstawą działań tworzących warunki dla wszechstronnego rozwoju młodego pokolenia. Liczne zagrożenia współczesnej rodziny powodują jej niewydolność wychowawczą i socjalizacyjną[726].

Zainteresowania badawcze związane z aspiracjami życiowymi młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego (APD) poszerzono o, istotne poznawczo, aspekty postrzegania uczniów z APD przez nauczycieli oraz poznanie ich zakresu wiedzy o samych zaburzeniach przetwarzania słuchowego, jako zespole konkretnych objawów. Poglądy, opinie i wiedza nauczycieli w tym zakresie mają szczególne znaczenie w kontekście m.in. możliwości oferowania działań pomocowych i wspierających młodzież i ich rodziny. Wyniki przeprowadzonych badań w grupie nauczycieli pozwalają stwierdzić, że poprawnie identyfikowali oni osoby z potencjalnym problemem zaburzenia przetwarzania słuchowego. Jednocześnie, co warto podkreślić, w sposób pejoratywny określali uczniów z APD, których charakterystyki im przedstawiono do wyrażenia swojej opinii. Badani nauczyciele nie rozpoznawali poprawnie symptomów, objawów APD, niewłaściwie interpretowali samo zjawisko, nie potrafili wskazać strategii zaradczych i pomocowych dla uczniów z APD. Wyniki tych badań wskazują na konieczność podniesienia poziomu wiedzy nauczycieli na temat specyfiki zaburzeń przetwarzania słuchowego i ich konsekwencji dla ucznia oraz możliwości udzielania wsparcia uczniowi i jego rodzinie. Z pewnością wiedza ta powinna być przekazywana w procesie kształcenia nauczycieli a także np. na różnego rodzaju kursach i studiach podyplomowych.

W zakresie prowadzonych badań zainteresowana byłam również udziałem lekarzy w organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowanej do młodzieży z

---

[725] K. Segiet, *Odpowiedzialność rodzicielska za i wobec dzieci- problemy i wyzwania. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Od fascynacji partnerstwem do obowiązku rodzicielskiego*, pod red. nauk. M. Ściupider-Młodkowskiej, A. Matysiak-Błaszczyk, Kraków 2022, s. 183-204.

[726] zob. np. M. Grześko -Nyczka, *Rodzina problem społeczny. Socjopedagogiczne studium przeobrażeń rodziny w latach 1989-2019,* Kraków 2021.

348:8675989040

zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Było to dla mnie ważne, ponieważ w toku prowadzenia badań psychologiczno-pedagogicznych, ustalania najlepszych form i metod pomocy dla ucznia, głos lekarza jest często decydujący. Szczególnie w zakresie przyznawania uczniom orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, główną rolę odgrywa rozpoznanie medyczne oraz klasyfikacja objawów do konkretnej jednostki chorobowej, co umożliwia otrzymanie wspomnianego dokumentu. Związana jest z nimi ściśle określona i przewidziana formalnie, w świetle prawa oświatowego, pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Analiza wyników badań przeprowadzonych wśród lekarzy wskazuje, że są oni zorientowani w zakresie objawów i etiologii APD oraz trudnościach, z którymi zmaga się młodzież z APD. Mają także wiedzę w zakresie form pomocy i możliwości wybrania jej dla ucznia/swojego pacjenta. Jednakże bardzo problematyczne dla lekarzy są kwestie związane z prawem oświatowym, którego nieznajomość wpływa negatywnie na jakość wypisywanych zaświadczeń lekarskich, co w konskwencji uniemożliwia dostosowanie form pomocy psychologiczno-pedagogicznej do ucznia. Konsekwencją niewiedzy lekarzy w tym zakresie jest niewłaściwe dostosowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej do funkcjonowania ucznia lub niejednokrotnie pozbawienie ucznia mozliwości zorganizowania takiej pomocy. Lekarze objęci badaniem nie mają wiedzy w zakresie rodzaju szkoły/klasy, do której winien uczęszczać uczeń z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, nie wiedzą, jaka instytucja jest uprawniona do wydawania stosownych dokumentów w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a co za tym idzie błędnie lub w ogólne nie są w stanie odpowiednio pokierować rodzica poszukującego pomocy. Mimo iż, lekarze specjaliści wiedzą, gdzie mogą skierować pacjenta i jego rodzinę po pomoc w zakresie edukacji czy terapii (tj. ośrodki diagnostyczno-terapeutyczne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne), to jednak nie mają wiedzy, jaki dokument z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest wydawany dla uczniów z APD (w kontekście prawa oświatowego) i jakie niesie to ze sobą konsekwencje czy też korzyści. W konsewkencji lekarze nie są w stanie poprawnie i z korzyścią dla ucznia uzupełnić wymaganej dokumentacji orzeczniczej.

Po analizie wyników badań własnych oraz dostępnej literatury przedmiotu, należy stwierdzić, że młodzież borykająca się z zaburzeniami przetwarzania słuchowego niejednokrotnie zmierzyć się musi także z problemami w zakresie mowy i komunikacji, funkcjonowania poznawczego czy emocjonalnego i społecznego. Trudności te wpływają negatywnie na jakość życia pacjentów oraz pełnienie ról społecznych. Wobec tego niezbędne jest każdorazowe podejmowanie diagnozy funkcjonalnej, bio-psycho-społecznej, ale tez wprowadzenie strategii zaradczych i profilaktycznych w środowisku życia.

349:1582936867

Podstawowym miejscem, w którym młodzież może otrzymać pomoc i wsparcie społeczne jest rodzina. Ale, aby rodzice i opiekunowie mogli aktywnie uczestniczyć w procesie niesienia pomocy wobec swoich dzieci, muszą zostać wyposażeni w określone kompetencje oraz wiedzę na temat zaburzeń przetwarzania słuchowego. W związku z tym zaprojektowałam **broszurę informacyjną dla rodziców** (*zob. aneks 13*), w której znajdą oni informacje na temat tego, czym jest APD i jakie konsekwencje niesie w zakresie funkcjonowania ich dziecka. W broszurze podjęłam także kwestię przebiegu diagnostyki zaburzeń przetwarzania słuchowego oraz ich leczenia i terapii. Rodzice otrzymają też wiadomości dotyczące stosowania systemów FM, jako strategii kompensacyjnej dedykowanej w pracy z pacjentem z APD, w szczególności podczas nauki w szkole, w klasie. W informatorze znalazł się także spis adresów stron internetowych i serwisów, w których można szukać informacji na temat zaburzeń przetwarzania słuchowego i konkretnych form pomocy, np. treningów słuchowych, jak również spis nazw grup utworzonych w portalu społecznościowym Facebook, które pełnią funkcje grup wsparcia i miejsca wymiany informacji między rodzicami oraz specjalistami opiekujący mi się dziećmi i młodzieżą z APD.

Niezbędnym warunkiem w zakresie podejmowania wsparcia wobec dzieci, młodzieży, uczniów z APD będzie zaangażowanie w ten proces w wielu specjalistów. Wśród nich winni znaleźć się logopedzi, pedagodzy, terapeuci, wychowawcy, nauczyciele przedmiotowi oraz dyrektorzy szkół, jako podmiot odpowiedzialny za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówce. Jednak, aby móc pomagać, wspierać, doradzać, a co z tym związanie też kierować życiową drogą młodego człowieka trzeba posiadać wiedzę na temat problemu, nad którym się pochylamy. Dlatego też zaprojektowałam **cykl szkoleń dedykowanych specjalistom (pedagogom, psychologom, logopedom, terapeutom pedagogicznym, neuroterapeutom i in.) i nauczycielom**: ***„Trudności w uczeniu się a zaburzenia przetwarzania słuchowego APD”*** (*zob. aneks 14*). Poruszana podczas warsztatów tematyka dotyczy wiedzy z zakresu anatomii, fizjologii i patofizjologii narządu słuchu. Niezbędne jest także zdobycie wiedzy, ale i nabycie umiejętności z zakresu interpretacji wyników badań słuchu obwodowego, tak by móc samodzielnie je odczytać, nie bazując na opisach lekarzy i móc wysnuwać właściwe wnioski niezbędne dla dalszej pracy z uczniem. Podczas tego typu szkoleń oczywiście nie może zabraknąć omówienia istoty problemu, jakim są zaburzenia przetwarzania słuchowego, specyfiki funkcjonowania ucznia z APD w życiu codziennym oraz charakterystyki problemów, z którymi się w związku z tym mierzy. Program cyklu szkoleń traktuje także o wsparciu i możliwościach terapeutycznych

350:2071085281

dedykowanych dla pacjenta oraz o zasadach pracy z uczniem w klasie i szkole. W związku z tym, że objawowo u pacjenta z APD może pojawić się nadwrażliwość słuchowa, to i ta kwestia zostaje poruszona podczas spotkań ze specjalistami i nauczycielami. Ustalenia definicyjne i terminologiczne, kryteria diagnostyczne, ale też mechanizm powstawania obniżonej tolerancji na dźwięki będzie tutaj odgrywał kluczową rolę. Istotna jest także umiejętność rozpoznawania i różnicowania nadwrażliwości słuchowej z innymi jednostkami chorobowymi czy poznanie wpływu hyperacusis na codzienne funkcjonowanie ucznia oraz możliwości diagnostyczne i terapeutyczne. Dzięki temu można w sposób efektywny podejmować terapię słuchową. W planie warsztatów przewidziałam także moduł dotyczący rozwoju stymulacji funkcji słuchowych w kolejnych etapach życia człowieka, z ujęciem przeglądu dostępnych na rynku treningów słuchowych. Ważne dla mnie było też, by uczestnicy szkolenia poznali zasady konstruowania treningów słuchowych i nabyli wiedzę oraz umiejętność samodzielnego ich projektowania bez konieczności zaopatrzenia się na przykład w kosztowny sprzęt. Dzięki takiej umiejętności będą mogli w każdym momencie swojej pracy być gotowi do podjęcia działań aktywnie wspierających ucznia z zaburzeniami przetwarzania słuchowego.

Realizację szkoleń rozpoczęłam w czasie trwania pandemii COVID-19 w 2021 roku (zrealizowano pięć edycji- cyklów szkoleń), zaś ich organizatorem było „DAM SŁOWO!" Centrum Słuchu i Mowy. Miały one charakter szkoleń on-line.

Kwalifikacja ucznia do grupy osób z niepełnosprawnością zależy od pracy i postępowania wielu specjalistów- diagnostów. Wśród nich znajdują się także lekarze specjaliści. Podczas analizy dokumentacji medycznej wspólnie z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej określają potrzebę kształcenia specjalnego wydając stosowne orzeczenie lub opinię o objęciu ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w placówce oświatowej, do której uczęszcza dziecko. W związku z powyższym lekarze muszą posiadać wiedzę na temat dokumentów, których wydanie uprawnia ucznia do otrzymania stosownej dla niego pomocy. Z przeprowadzonych przeze mnie badań medyków jasno wynika, że o ile w większości zdają sobie sprawę z tego, jaka forma terapii jest dedykowana dla pacjenta z APD, to już z usystematyzowaniem czy wręcz z posiadaniem wiedzy na temat dokumentów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej przewidzianych w prawie oświatowym jest duży problem. W związku z tym uznałam, że konieczne jest zredagowanie **broszury dla lekarzy** z informacjami na ten temat (*zob. aneks 15*).

Ujęte w niej zostały nazwy dokumentów wydawanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną na podstawie przepisów prawa oświatowego wraz z ich opisem. Uważam, że

351:7074247738

informator ten ułatwi lekarzom zapoznanie się z możliwościami przewidzianymi w przestrzeni edukacyjnej i znacznie ułatwi podjęcie decyzji odnośnie wystawionego zaświadczenia lekarskiego, a przede wszystkim nazewnictwa i klasyfikacji zgodnie z ICD-10.

Konkludując, analiza przeprowadzonych badań własnych ukazuje konkretne obszary wymagające działań naprawczych, a odpowiedzą na to są zapropowane implikacje dla praktyki. Podjęte badania nie wyczerpują w całości omawianego zagadnienia. Stanowią jednak inspirację do pogłębiania problematyki badawczej. Jak dotąd, problematyka aspiracji życiowych wśród młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego- problemu stosunkowo „młodego" w Polsce, jednak negatywnie odbijajacego się na codziennym funkcjonowaniu ucznia w środowisku życia, nie była podejmowana. Przeprowadzone badania odnoszą się do praktyki życia codziennego, młdzieży z APD w środowisku życia, i mogą stanowić podstawę do podejmowania szeregu działań instytucjonalnych, pozainsttucjonalnych w różnych środowiskach celem poprawy jakości życia osób z zaburzeniami przetwarzania słuchowego,

352:1035449303

Bibliografia

Wydawnictwa zwarte

1. Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych, red. G. Kwaśniewska, A. Wojnarska, Lublin 2004.
2. Andrzejewska A., *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne,* Warszawa 2014.
3. *Animacja współpracy środowiskowej na wsi,* red. M. Mendel, Toruń 2005.
4. Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zwariować,* tłum. H. Grzegorzewska-Klarkowska, Warszawa 2005.
5. *Audiologia kliniczna. Zarys,* pod. red. A. Pruszewicza, Poznań 2003.
6. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003.
7. Bajkowski T., *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej,* Warszawa 2018.
8. Banach C., *Kształtowanie się planu życiowego i losu absolwentów liceów ogólnokształcących,* Warszawa 1974.
9. Banach C., *Polska szkoła i system edukacji- przemiany, perspektywy,* Toruń 1997.
10. Bauman Z., *Płynne życie,* Kraków 2007.
11. Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień, W*arszawa 2000.
12. Bauman Z., *Zindywidualizowane społeczeństwo,* Gdańsk 2005.
13. Bellis T.J., *Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting: from science to practice*, New York 2003.
14. Błeszyński J., *Analiza różnicująca wybranych zespołów zaburzeń autystycznych. Zarys rewalidacji,* Toruń 2010.
15. Bogaj A., *Liceum ogólnokształcące w Polsce- funkcje, efektywność i kierunki przemian,* Warszawa 1992.
16. Borzucka-Sitkiewicz K. Leksy., K., *Ekshibicjonizm społeczny w Internecie. Motywy i potencjalne zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa młodzieży*, Katowice 2017.
17. Borzucka-Sitkiewicz K., Leksy K., *Ekshibicjonizm społeczny w Internecie. Motywy i potencjalne zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa młodzieży,* Katowice 2017.
18. Buczyńska-Garewicz H., *Znak, znaczenie, wartość,* Warszawa 1975.
19. Chałas K., *Wychowanie ku wartościom: Elementy teorii i praktyki. T. 1- Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja,* Lublin-Kielce 2003.
20. *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej,* red. S. Nowak, Warszawa 1989.
21. Cichosz M., *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków 2014.
22. Cuprjak M., *Konstrukcje tożsamości gimnazjalistów,* Toruń 2016.
23. Cuprjak M., *Tożsamość a rola nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości. Biblioteka Debiutantów Naukowych*, Toruń 2007, T. 3.
24. Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006,
25. Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej,* Toruń 1999.
26. Dobrzańska-Socha B., *Sytuacja utraty zdrowia. Problemy psychologiczne osób z kalectwem nabytym,* Kraków 2013.
27. Dubis M., *Młodzież wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu (na przykładzie licealistów z Podkarpacia)*, Kraków 2011.
28. Dunaj B., *Słownik współczesnego języka polskiego*, Kraków 2001.
29. *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Piorunem, Poznań 2015.

353:2400124226

30. *Edukacja a życie codzienne,* red. Radziewicz-Winnicki A.,. Bielska E, Katowice 2002, T. 1.
31. *Edukacja zdrowotna . Podstawy teoretyczne,* red. B. Wojnarowska, Warszawa 2017.
32. *Elementarne pojęcia pedagogiki specjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999.
33. *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej,* red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999.
34. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku,* red. T. Pilch, Warszawa 2003, T.I.
35. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku,* t. IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
36. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, red. T. Pilch, Warszawa 2007.
37. *Encyklopedia pedagogiczna,* red. T. Pilch, Warszawa 2008.
38. *Encyklopedia psychologii,* red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
39. *Etapy życiowe człowieka w kontekście pedagogiki społecznej*, red. K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj, Poznań 2019.
40. Faure E., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
41. Flick U., *Projektowanie badania jakościowego,* Warszawa 2010.
42. Frankfort-Nachmias Ch.,. Nachmias D, *Metody badawcze w naukach społecznych,* Poznań 2001.
43. Frączek Z., Lulek B. , *Wybrane problemy pedagogiki rodziny,* Rzeszów 2010.
44. Gajda J., *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność,* Lublin 1997.
45. Gańczarczyk A., *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju,* Katowice 1994.
46. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość,* Warszawa 2010.
47. Gnitecki J., *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych,* Poznań 2004.
48. Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empiryczne*, Zielona Góra 1993.
49. Gołębiowski B., *Dynamika aspiracji. Studium przemian świadomości społecznej młodzieży polskiej w latach 1945-1975: wybrane zagadnienia,* Warszawa 1977.
50. Griese H. M., *Socjologiczne teorie młodzieży,* tłum. Jacek Dąbrowski, Kraków 1996.
51. Grześko –Nyczka M., *Rodzina problem społeczny. Socjopedagogiczne studium przeobrażeń rodziny w latach 1989-2019,* Kraków 2021.
52. Hejnicka- Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.
53. Herod C., *Założenia teoretyczno-metodologiczne formułowania celów kształcenia i wychowania*, Warszawa 1978.
54. Hilgard E. R., *Wprowadzenie do psychologii,* Warszawa1967.
55. Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna,* Rzeszów 1996.
56. Hurlock E. B., *Rozwój młodzieży,* tłum. B. Hornowski, B. Rosemann, Warszawa 1965.
57. Izdebska H., *Szczęście dziecka,* Warszawa 1988.
58. *Jakość życia w naukach medycznych. Quality of life In medical science*, red. L. Wołowicka, Poznań 2001.
59. Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977,
60. Jarosz S.,. Wysocka E, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania,* Warszawa 2006.
61. Jarymowicz M., *Spostrzeganie własnej indywidualności,* Wrocław 1984.
62. Jastrząb-Mrozicka M., *Dążenia zawodowe młodzieży akademickiej,* Warszawa 1974.
63. Kacperczyk A., *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Łódź 2006.
64. Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978.
65. Kawczyńska-Butrym Z., *Niepełnosprawność- specyfika pomocy społecznej, Warszawa* 1996.

66. Kawula S. , *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu,* Toruń 2004.
67. Kawula S., *Rodzina współczesna- przeobrażenia i przyszłość a wyzwania pedagogiki rodziny,* Olsztyn 1997.
68. Kirenko J., Byra S., *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych*, Lublin 2011.
69. Kisiel M., *Emisja i higiena głosu w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*, Dąbrowa Górnicza 2012.
70. Kleszcz M., Łączyk M.., *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji,* Kraków 2012.
71. Kleszcz M., *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia,* Katowice 2011.
72. Kołakowska A., *Socjologia kultury,* Warszawa 1981.
73. Konaszewski K., *Tożsamość wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych,* Gdańsk 2016.
74. Kowalik S., *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych,* Katowice 1999.
75. Kozakiewicz M, *Młodzież w okresie przełomów*, Warszawa 1984.
76. Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie,* Warszawa 1973.
77. Kozielecki J., *Psychologiczna teoria decyzji,* Warszawa 1977.
78. Krasowicz-Kupis G., *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9- letnich,* Lublin 1999.
79. Krüger H. H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu,* Gdańsk 2005.
80. Krzemiński I., *Symboliczny interakcjonizm i socjologia,* Warszawa 1986.
81. *Kultura polityczna pokolenia „Sierpnia 80",* red. G. Nowacki, Warszawa 1991.
82. *Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej,* red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001, T. 1.
83. Kupczyk J., *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym,* Poznań 1978.
84. Kurkowski Z.M., *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Lublin 2013.
85. Kutcher M.L., Attwood T., Wolf R.R., *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. ADHD, trudności w nauce, zespół Aspergera, zespół Touretta, depresja dwubiegunowa i inne zaburzenia,* Warszawa 2007.
86. Kvale S., *Prowadzenie wywiadu,* Warszawa 2010.
87. Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko,* Warszawa 1980.
88. Leonard L.B, *SLI- Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego,* Gdańsk 2005.
89. Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
90. Lipsnet S.M., Bendix R., *Ruchliwość społeczna w społeczeństwie przemysłowym,* tłum. A. Gella, Warszawa 1964.
91. Łaguna M., *Budować obraz siebie,* Lublin 1996.
92. Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych,* Warszawa 1978.
93. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Kraków 2003.
94. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Kraków 2006.
95. Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie,* Kraków 2005.
96. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych,* Kraków 1999.
97. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych,* Kraków 2006.
98. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych,* Kraków 2009.
99. Łoś M., *Aspiracje a środowisko*, Warszawa 1972.
100. Łukaszewski W., *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne,* Warszawa 1974.
101. Maciarz A., *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych,* Warszawa 2004.

355:1015448712

102. Majzner R., *Nauczyciel we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Diagnozy, poszukiwania, inspiracje,* Toruń 2021.
103. Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2006, T. 1.
104. Matusiewicz C., *Psychologia wartości,* Poznań 1975.
105. Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego,* Warszawa 1978.
106. Melosik Z, *Kultura popularna I tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności,* Kraków 2013.
107. Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość, edukacja- migotanie znaczeń,* Kraków 2009.
108. Mendel M., *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk 2018.
109. Meszke. A. W., *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Rzeszów 2008.
110. *Metoda biograficzna w socjologii,* red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa-Poznań 1990.
111. Mianowska E., *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Kraków 2007.
112. Misiewicz H., *Poczucie własnej wartości u młodzieży,* Warszawa 1983.
113. Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii,* Warszawa 1980.
114. *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, red. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk, Poznań 2017.
115. *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych,* red. K. Segiet, Poznań 2015.
116. *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2006.
117. Modrzewski J., Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne, Poznań 2004.
118. Muszyńska J., *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne,* Warszawa 2014.
119. Mysłakowski Z, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności,* Warszawa 1965.
120. *Myśl psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka*, red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań - Częstochowa1993.
121. Narkiewicz-Niedbalec E., *Uczestnictwo w kulturze i aspiracje życiowe młodzieży szkolnej*, Zielona Góra 1997.
122. Niebrzydowski L., *O poznaniu i ocenie samego siebie,* Warszawa 1976.
123. *Niedoceniane obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu,* red. A. Stankowski, Katowice 2005.
124. Niemiecko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki,* Warszawa 2007.
125. Nikitorowicz J, *Edukacja regionalna i międzykulturowa,* Warszawa 2009.
126. Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa,* Białystok 1995.
127. Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa, 1970.
128. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.
129. Nowak S., *Metodologia badań społecznych,* Warszawa 2008.
130. *Nowe media i wyzwania współczesności.,* red. M. Sokołowski. Toruń 2013.
131. *Od fascynacji partnerstwem do obowiązku rodzicielskiego*, pod red. nauk. M. Ściupider-Młodkowskiej, A. Matysiak-Błaszczyk, Kraków 2022.
132. *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki,* red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Warszawa 2014.
133. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995.
134. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
135. Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczyciela,* Warszawa 1991.

356:2685417514

136. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987.
137. Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny,* Toruń 1997.
138. Olubiński A., *Aktywność I działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia,* Kraków 2018.
139. *One są wśród nas. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów edukacji włączającej oraz rodziców dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością opracowany w ramach pomocy dla Gruzji*, red. D. Al-Khamisy, J. Kosmalowa, R. Piotrowicz, Warszawa 2012.
140. Ossowski S., *Dzieła. T. 3: Z zagadnień psychologii społecznej,* Warszawa 1966.
141. Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.
142. Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna,* Zielona Góra 1995.
143. *Pedagogica societatis: przedmiot, zadania a współczesność*, red. A. Radziewicz-Winnicki, Katowice 1985.
144. *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie,* red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002.
145. *Pedagogika rodziny*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Toruń 1997.
146. *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie,* red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
147. *Pedagogika społeczna: kręgi poszukiwań*, red. A. Przecławska, Warszawa 1996.
148. *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa 1999.
149. *Pedagogika w społeczeństwie- społeczeństwo w pedagogice. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiego w 70. rocznicę urodzin*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2016.
150. *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania,* red. nauk. D. Klis-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.
151. *Pedagogika,* red. M. Godlewski, ST. Kracewicz, T. Wujek, Warszawa 1974.
152. Pieter J., *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław 1960.
153. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe,* Warszawa 2001.
154. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych,* Warszawa 1995.
155. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych,* Warszawa 1998.
156. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław- Warszawa- Kraków-Gdańsk 1977.
157. Plopa M. *Psychologia rodziny: teoria i badania,* Kraków 2005.
158. Pluta-Wojciechowska D., *Podstawy patofonetyki mowy rozszczepowej. Dyslokacje*, Bytom, 2010.
159. *Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych,* red. R. Kostecki, A. Maciarz, Zielona Góra 1993.
160. *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010.
161. *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych,* A. Bańka, R. Derbis, Poznań – Częstochowa 1995.
162. *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole. Wybrane zagadnienia*, pod. red. M. Wróblewskiej, Białystok 2009.
163. *Pomoc- wsparcie społeczne- poradnictwo. Od teorii do praktyki,* red. M. Piorunek, Toruń 2014.
164. *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa,* red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005.
165. *Praca w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy,* red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Antykwa, Opole-Dobieszków 2002.
166. Przecławska A., *Cele i dążenia życiowe młodzieży jako wyraz preferowanych modeli życiowego sukcesu*, Warszawa 1997.

167. Przecławska A., *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych. Studia z pedagogiki społecznej,* Warszawa 1994.
168. *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość,* red. nauk. Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska, Poznań 2014.
169. Przetacznik- Gierowska M., Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza,* Warszawa 2002.
170. *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia*, red. I. Cierpiałkowska, H. Sęk, Poznań 2001. *Psychologia zdrowia,* red. I. Heszen-Niejodek, H. Sęk, Warszawa 1997.
171. *Psychologia kliniczna,* red. H. Sęk, Warszawa 2005.
172. *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia,* red. K. Popiołek, Katowice 1996.
173. *Psychologia rozwoju człowieka,* red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2008.
174. *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. M. Lewicka, J. Trzebiński, Warszawa 1985.
175. *Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 3,* red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
176. *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia,* red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań - Częstochowa 1994.
177. *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku,* red. G.E. Kwiatkowska, M. Filipiak, Lublin 2009.
178. *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa,* red. A. Brzezińska, K. Appelt, Gdańsk 2019.
179. *Psychoterapia. Problemy pacjentów. Podręcznik akademicki,* red. L. Grzesiuk, H. Suszek, T. 5, Warszawa 2011.
180. Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowanie młodzieży.* Kraków 2012.
181. H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.
182. Reber, A.S. *Słownik psychologii,* Warszawa 2002.
183. Rembowski, J. *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne, Warszawa* 1972.
184. *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. nauk. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2012.
185. *Rodzina w świetle zagrożeń realizacji dotychczasowych funkcji. Szkice monograficzne*, red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik, Katowice 2010.
186. *Rozwiązywanie problemów życiowych mieszkańców domów opieki społecznej*, red. S. Kowalik, Z. Zabor , Jarogniewie 1998.
187. Rybicki P., *Struktura społecznego świata*, Warszawa 1979.
188. Rzymełka-Frąckiewicz A., Wilk T., *Problematyczność rozwoju człowieka w obszarze edukacji I kultury współczesnej. Socjopedagogiczne szkice problematyczne,* Toruń 2020.
189. Sakowicz-Boboryko A., *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności,* Warszawa 2016.
190. Siek S., *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie,* Warszawa 1984.
191. Sikora E., *(NIE)realne marzenia,* Olsztyn 2006.
192. Sikorski W., *Aspiracje młodzieży uczącej się i ich tło rozwojowe,* Opole 1999.
193. Sillami N., *Słownik psychologii,* Katowice 1996.
194. Sillamy N., *Słownik psychologii,* tłum. K. Jarosz, Katowice 1994.
195. Skorny Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości,* Wrocław 1980.
196. Skorny Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980.
197. Skorny Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980.
198. *Słownik pojęć filozoficznych,* red. W Krajewski, Warszawa 1996.

199. *Słownik Psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985.
200. Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość: studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie perspektywy edukacji międzykulturowej,* Białystok 2007.
201. *Socjologiczne teorie młodzieży, wprowadzenie,* red. H.M. Griese, Kraków 1996.
202. Sokołowska A., *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych,* Warszawa 1967.
203. Sokołowska J., *Geneza i konsekwencje rozbieżności między celami życzeniowymi a realistycznymi w sytuacji zadaniowej,* Wrocław 1984.
204. *Surdologopedia. Teoria i praktyka,* red. nauk. Ewa Muzyka-Furtak.
205. Suszek K., *Społeczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży. Studium szkolnych procesów selekcyjnych na przykładzie wybranych szkół średnich i podstawowych województwa szczecińskiego,* Poznań-Szczecin 1971.
206. Syrek E., *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie,* Katowice 1986.
207. Syrek E., *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w regionie górnośląskim : studium pedagogiczno-społeczne,* Katowice 1997.
208. Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii,* Warszawa 2003.
209. Szacki J., *Historia myśli socjologicznej,* Warszawa 1983.
210. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii,* Warszawa 1965.
211. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii,* Warszawa 1970.
212. Szczepański J., *Refleksje nad oświatą,* Warszawa 1973.
213. Szefer-Timoszenko J., *Aspiracje w życiu człowieka*, Katowice 1981.
214. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa,* Kraków 2002.
215. Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy,* Warszawa 1998.
216. Szymański M., *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym,* Warszawa 1998a.
217. Szymański M., *Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych,,* Warszawa1988.
218. Szymański M., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej,* Warszawa 1973.
219. Śleszyński D., *Wędrówka doświadczenia. Podejście fenomenologiczne i egzystencjalne*, Białystok 1998.
220. *Środowisko uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne*), red. nauk. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2018.
221. Świda-Zięba H., *Młodzi w nowym świecie,* Kraków 2005.
222. Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć,* Warszawa 1976.
223. *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem,* red. nauk. A. Cybal-Michalska, Poznań 2011.
224. Turner J.H., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie,* tłum. E. Różalska, Poznań 1998.
225. Tyszkowa M., *Problemy psychologicznej odporności dzieci i młodzieży*, Warszawa 1972.
226. Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów,* Warszawa 1990.
227. *Uniwersalny wymiar hermeneutyki*, red. A. Przyłębski, Poznań 1998.
228. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych,* red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn 2001.
229. Warnke F., *Metoda Warnkego. Dysleksja STOP- słuch, wzrok ruch. Skuteczna pomoc w problemach automatyzacji funkcji*, Wrocław 2014.
230. Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Poznań 2002.
231. *Wielka encyklopedia powszechna*, przew. kom. red. B. Suchodolski, Warszawa 1962.

359:2545021357

232. Wilk T., *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych rejonach gospodarczych,* Kraków 2003.
233. Więcławski W., *Środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976.
234. Winiarski M., *Rodzina-szkoła-środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej,* Warszawa 2000.
235. Winiarski M., *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia-szkice-refleksje*, Łódź-Warszawa 2017.
236. Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji E.H. Eriksona,* Toruń 2000.
237. *Wprowadzenie do logopedii,* red. nauk. G. Gunia, V. Lechta, Kraków 2011.
238. *Wprowadzenie do neurologopedii , pod. red. A. Obrębowskiego, Poznań 2012*
239. *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, pod red. T. Jaworskiej, R. Leppert, Kraków 2001.
240. Wroczyński R., *Pedagogika społeczna,* Warszawa 1985, wyd. 4.
241. Wróblewska W., *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Białystok 2004.
242. *Wsparcie społeczne jako element pedagogiki zdrowia,* red. B. Woynarowska, M. Kapica, Warszawa 2001.
243. *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Z. Bartkowicz, Lublin 2004.
244. *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie,* red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004.
245. *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2005.
246. *Wychowanie obywatelskie, Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne,* red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń-Poznań 1998.
247. *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce,* red. A. Janke, Toruń 2008.
248. Wycisk J., Ziółkowska B., *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia — jak pomóc nastolatkom w szkole,* Warszawa 2010.
249. Yin R. K. (tłum. J. Gilewicz), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody,* Kraków2015.
250. Zaborowski Z., *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości,* Warszawa 1994.
251. Zaborowski Z., *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław-Warszawa - Kraków - Gdańsk 1973.
252. Zaczyński W.P., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995.
253. *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości,* red. K. Appelt, J. Wojciechowska, Poznań 2001.
254. Zawada A., *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym,* Kraków-Katowice 2013.
255. *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC,* pod red. J. Mazur, A. Małkowskiej-Szkutnik, Warszawa 2018.
256. Ziółkowski M., *Symboliczny interakcjonizm i socjologia,* Warszawa 1986.
257. *Zmysły w komunikacji. Wszystkie zmysły prowadzą do mózgu*, red. B. Kazek, J. Wojciechowska, Gdańsk 2014.
258. Zwierzyńska E., Matuszewski A., *Kwestionariusz Ja i moja szkoła. Podręcznik*, Warszawa 2002.
259. Zwierzyńska E., Matuszewski A., *Kwestionariusze Klasa wobec mnie Ja wobec klasy. Podręcznik*, Warszawa 2006.
260. Żechowska B., *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, Katowice 1985.

360:1319204759

Wydawnictwa ciągłe:

1. American Speech-Language-Hearing Association. (Central) Auditory processing Disorders, Technical Report, 2005.
2. Bauman Z., *Chaos nasz powszedni*, „Gazeta Wyborcza" nr 253, 1994, s. 16.
3. Beck D.L., Bellis T.J., (Central) auditory processing disorders: Overview and amplification issues, „Hearing Journal" 2007, 60(5), s. 46-47.
4. Bellis T. J., Assessment and management of central auditory processing disorders in the educa-tional setting: from science to practice, Cengage Learning, 2003.
5. Bieńkowska K., Zaborniak-Sobczak M., *Wsparcie społeczne i jego związek z kształtowaniem się postaw rodzicielskich wobec dzieci z wadą słuchu,* „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej", 2014, nr 13, s. 142
6. British Society of Audiology. Position Statement. Auditory processing disorder (APD), 2011.
7. Brzezińska A., *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 3, 1973, s. 87-97.
8. Brzezińska A. I., Piotrowski K., *Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków,* „Czasopismo Pedagogiczne" 2010, nr 16(2), s. 265-274.
9. Czajka N., Grudzień D., Pluta A. i wsp., *Efekty terapii Stymulacji Percepcji Słuchowej (SPS-S) u dzieci z zaburzeniami koncentracji uwagi słuchowej oraz centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, „Nowa Audiofonologia, nr 1 (1), 2012, s. 79-86.
10. Czajka N., Grudzień D., Pluta A., Kurkowski ZM., Ganc M., Cieśla K., Skarżyński H., *Efekty terapii Stymulacji Percepcji Słuchowej (SPS-S) u dzieci z zaburzeniami koncentracji słuchowej oraz z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, „Nowa Audiofonologia" 2012 nr 1(1), s. 79-86.
11. Dajos- Krawczyńska K., Piłka A., Jędrzejczak W., Skarżyński H., Diagnoza zaburzeń przetwarzania słuchowego- przegląd literatury, „Nowa Audiofonologia" 2013, nr 2(5), s. 9-14.
12. Denek K., Wartości i ich znaczenie w edukacji szkolnej i naukach o niej, „Ruch Pedagogiczny" nr 5-6, 1993, s. 22-48.
13. Fluente A., McPerson B., Ośrodkowe procesy przetwarzania słuchowego: wprowadzenie i opis testów możliwych do zastosowania u pacjentów polskojęzycznych, „Otorynolaryngologia" 2007, nr 6 (2), s. 67.
14. Frączek Z., Aspiracje życiowe a wartości uczniów szkół średnich, „Nowa Szkoła" 2009, nr 1, s. 41-47.
15. Gindrich P., *Kwestionariusz Wsparcia Społecznego (KWE)- struktura i cechy psychometryczne narzędzia,* „Przegląd Pedagogiczny" nr 1, 2014, s. 157-158, 164.
16. Gołaszewska M., *List o edukacji,* [w:] *Listy o edukacji*, red. L. Witkowski „Forum Oświatowe" nr 2 (19), 1998, s. 44.
17. Goździewicz P., *Znaczenie wsparcia emocjonalnego w procesie rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością,* [w:] *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej" nr 9, 2016, s. 9.
18. Hildebrandt-Wypych D., *Pokolenia młodzieży-próba konceptualizacji,* „Przegląd Pedagogiczny" 2009, nr 2, s. 106.
19. Hołysz B., *Utrata tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Przegląd Policyjny" 2016 nr 2 (122), s. 5-12.

20. Hornichel J., Kraus N., *cABR can Predict Auditory-Based Communication Skills*, „Hearing Journal" 2012, nr 65(9), s. 28-30.
21. Jelonkiewicz I., Kosińska-Dec K., *Poczucie koherencji a style radzenia sobie ze stresem: empiryczna analiza kierunku zależności*, „Przegląd Psychologiczny", 2001, tom 44, nr 3, s. 337.
22. Jerger J., Musiek E., *Report of the consensus conference on the diagnosis of auditory processing disorders in school - aged children*, „ Journal of the American Academy of Audiology" 2000, nr 11(9), s. 467-474.
23. Johnston K.N., John A.B., Kreisman N.V., Hall J.W. III, Crandell C.C., *Multiple benefits of personal FM system use by Children with auditory processing disorder (APD*), „International Journal of Audiology" 2009, 48(6), s. 371-383.
24. Jundził I., Kultura pedagogiczne społeczeństwa, „Nauczyciel i Wychowanie" 1977, s. 24.
25. Kabzińska Ł., Środowiskowe uwarunkowania rozwoju dziecka w pedagogice orientacji socjologicznej Drugiej Rzeczypospolitej, „Warmińsko-mazurski Kwartalnik Naukowy" 2015, nr 3, s. 32-33.
26. Kawula S., *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności,* „Auxilium Socjale: Wsparcie społeczne", nr 1, 1997, s. 14.
27. Kawula S., *Wsparcie społeczne- kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo- Wychowawcze", nr 1, 1996, s. 12-16.
28. Keith R. W., *Advances in understanding of auditory processing disorders*, „Otorynolaryngologia" 2004; 3(1), s. 7–14.
29. Keith R. W., *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego- postępy w rozumieniu istoty choroby,* „Otorynolaryngologia" 2004, nr 3(1), s. 12.
30. Keith R., Purdy S., Assistive and Therapeutic Effect of Amplification for Auditory Processing Disorder, „ Seminars in Hearing" 2014, 35(1), s. 27-38.
31. Kłoskowska, A. Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji, „Kultura i społeczeństwo", 1987, nr 2, s. 19-37.
32. Kłoskowska A., Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej, „Studia Socjologiczne" 1970, nr 3, s. 8.
33. Kobosko J., Ganc M., Skoczylas A., Jędrzejczak W. W., Skarżyński H., *Jakość życia rodzin z dzieckiem z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, Nowa Audiofonologia, nr 10(1), 2021, s. 26-38.
34. Kurkowski Z.M., *Usprawnianie percepcji słuchowej,* [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. nauk. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015, s. 122-124.
35. Kwieciński Z., *Badania podłużne (towarzyszące). Pojęcie i przykłady,* „Ruch Pedagogiczny" 1976, nr 1.
36. Lewowicki T., *Dynamika aspiracji,* „Polska Młodzież" 1986, nr 1.
37. Łobocki M., O wartościach i wychowaniu: głos w dyskusji, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1993, nr 9, s. 369-375.
38. Łoś M., *Motywacyjne i emocjonalne uwarunkowania poziomu aspiracji,* „Studia Socjologiczne" 1971, nr 2, s. 155-174.
39. Majak J., *Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2013, nr 12(4), s. 161.
40. Mannhaim K., *Problem pokoleń,* tłum. A. Mizińska-Kleczkowska, „Colloquia Communia" 1992-1993, nr 1-12, s. 136-169.
41. Melosik Z., *Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu (o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku)*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 26, s. 99-117.
42. Melosik Z., *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej*, „Pedagogika Mediów" 2005, nr 1, s. 67.

43. Mikułowski-Pomorski J., *Pokolenie jako pojęcie socjologiczne,* „Studia Socjologiczne", 1968, nr 3-4.
44. Milner R., Ganc M., Czajka N., Trzaskowski B., Piotrowska A. , Kurkowski ZM. i wsp. *Zastosowanie terapii neurofeedback w poprawie wyższych funkcji słuchowych u dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami słuchu - wyniki wstępne,* „Nowa Audiofonologia" 2012 nr 1(1), s. 67-78.
45. Mroziak B., *Poczucie koherencji (SOC) a zdrowie psychiczne i picie alkoholu przez młodzież. Założenia, problematyka i zakres badań,* „Alkoholizm i Narkomania" nr 1/22, 1996, s. 29.
46. Ossowska M., *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne" 1963, nr 2, s. 500-503.
47. Paczkowska A., Marcinkowski JT., *Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego - niedocenianego problemu zdrowotnego*, „Hygeia Public Heath" 2013, nr 48(4), s. 396-399.
48. Pasik M., *Poczucie koherencji a zadowolenie z życia u kobiet i mężczyzn na emeryturze*, „ACTA UNI VERSITAT IS LODZIENS IS FOLIA PSYCHOLOGICA", 2007, nr 11, s. 68.
49. Pieskowa J. A., *Aspiracje życiowe wychowanków domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1993, nr 8, s. 346.
50. Porożyński H., *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży gimnazjalnej przed wejściem Polski do Unii Europejskiej*, „Edukacja" 2004, nr 1, s. 45-51.
51. Porożyński H., *Aspiracje zawodowe bezrobotnych absolwentów po wejściu Polski do Unii Europejskiej*, „Edukacja" 2005, nr 2, s. 20-26.
52. Porożyński H., *Aspiracje życiowe młodzieży*, „Edukacja" 2001, nr 4, s. 60-66.
53. Prauzner T., *Wpływ nowoczesnych mass mediów na osobowość człowieka,* „Edukacja-Technika-Informatyka" 2010, T. 10, nr 1, s. 46-51.
54. Purdy S.C., Smart J.L., Baily M., Sharma M., Do children with Reading delay benefit from the use of personal FM systems In the classroom?, „International Journal of Audiology" 2009, 46(12), s. 843-852.
55. Ratajczak Z., W pogoni za jakością życia. O psychologicznych kosztach radzenia sobie w sytuacji kryzysu ekonomicznego, „Kolokwia Psychologiczne" nr 2, 1993, s. 37-51.
56. Reykowski J., Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie, „Kwartalnik pedagogiczny" nr 3, 1970, s. 46-48.
57. Rękosiewicz M., „Kim jestem?" Tożsamość nastolatków z niepełnosprawnością intelektualną, „Remedium" 2011, nr 4(218), s. 6-7.
58. Rosenberg G.G., Blake-Rahter P., Hearner J., Allen L., Redmond B.M., Philips J., Stigers K., *Improving Classroom Acoustics Amplification Study*, „ International Journal of Audiology" 1999, 7, s. 8-28.
59. Rostkowska J., Aktywny Trening Słuchowy – element terapii pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego (APD), „Nowa Audiofonologia" 2014, nr 3(4), s. 41.
60. Rostkowska J., Kobosko J., Kłonica K. L., Problemy emocjonalno-społeczne i behawioralne u dzieci z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (CAPD) w ocenie rodziców, „Nowa Audiofonologia" 2(1), 2013, s. 29-35.
61. Rutkowiak J., „Udomowienie" i „zadomowienie" jako kategorie krytycznego opisu relacji szkoły i domu rodzinnego ucznia, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja" 2000, nr 1(09), s. 17-26.
62. Rutkowska E., Wsparcie jako element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością, „Niepełnosprawność- Zagadnienia, Problemy, rozwiązania", nr 3(4), 2012, s. 44.

63. Samsonowicz K., Skoczylas A., Fludra M., Geremek-Samsonowicz A., *Trudności językowe i szkolne u 8-letniego chłopca z zaburzeniami przetwarzania słuchowego - studium przypadku*, „Nowa Audiofonologia" 2014, nr 3(4), s. 47-54.
64. Schafer E., Thibodeau L., *Speech recognition in noise in children with cochlear implants while listening in bilateral, bimodal, and FM-system arrangements*, „ American Journal of Audiology" 2006, 15(2), s. 114-126.
65. Senderski A., *Ośrodkowe zaburzenia słuchu (II),* „Słyszę" 2010, nr 5/115, s. 4-8.
66. Senderski A., *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2014, nr 13(2), s. 78.
67. Sęk H., *Jakość życia a zdrowie,* „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny" nr 2 1993, s. 103-109.
68. Sęk H., *Wsparcie społeczne – co robić, aby stało się pojęciem naukowym?,* „Przegląd Psychologiczny" 1986, nr 29 (3), s. 791–800.
69. Skoczylas A., Lewandowska H., Pluta A., Kurkowski Z. M., Skarżyński H., *Ośrodkowe zaburzenia słuchu - wskazówki diagnostyczne i propozycje terapii, „*Nowa Audiofonologia" 2012, nr 1(1), s. 11-18.
70. Smyla J., *Wokół wartości współczesnej młodzieży,* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" Vol. 39, Nr 2, 2020.
71. Skrzypczak B., *Społeczności lokalne- zmierzch czy renesans?* „Roczniak" 2001, nr 6, s. 13.
72. Sobańska J., Szuber D., Skarżyński P. H., *Stymulator Polimodalnej Percepcji Sensorycznej Skarżyńskiego w rehabilitacji dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego- analiza wyników badań na materiale Podkarpackiego Centrum Słuchu i Mowy „Medincus" w Rzeszowie,* „Nowa Audiofonologia", nr 9 (1), 2020, s. 51-59.
73. Statuch B., Kurkowski Z.M., *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a problemy w nauce u uczniów klasy II Szkoły Podstawowej*, „Nowa Audiofonologia" 2012, nr 1(3), s. 65-66.
74. Syrek E., *Teoretyczne podstawy współczesnej pedagogiki zdrowia jako subdyscypliny pedagogiki*, „Pedagogika społeczna" 2019, nr 2 (72), s. 9-21.
75. Szkiełkowska A., Senderski A., Ratyńska J., Markowska R., Kurkowski Z.M., Mularzu M., *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego dzieci z dysleksją rozwojową*, „Audiofonologia" 2004, nr 26, s. 65.
76. Ślęzak E., *Przemiany w rolach społecznych kobiet i mężczyzn,* „Euro-limes" 2004, nr 1(4).
77. Śpiewak B., Śpiewak P., *Audiometria mowy w szumie u dzieci z trudnościami w nauce uwarunkowanymi nieprawidłowym rozwojem języka,* „Otolaryngologia: 2007, nr 6(3), s. 151-156.Topolska M.M., Gregorek A.Z., *Problemy edukacyjne a ośrodkowe procesy słuchowe u dzieci*, [w:] „Otorynolaryngologia" 2015, nr 14(1), s. 41-7.
78. Tambak, I., Mazur J., *Social support and family communication as factors protecting adolescents against multiple recurrent health complaints related to school stress,* „Developmental Period Medicine" 2016, 20(1), s. 27-39.
79. Topolska M.M., Gregorek A.Z., *Problemy edukacyjne a ośrodkowe procesy słuchowe u dzieci,* „Otorynolaryngologia" 2015, nr 14(1), s. 45.
80. Trębicka-Postrzygacz B., Antas A., *Wokół zagadnień terminologicznych w surdopedagogice,* „Rozprawy Społeczne" 2012, nr 1 (VI), s. 31-42.
81. Walkowiak M., Zamysłowska-Smytke E., Śliwińska-Kowalska M., *Przetwarzanie słuchowe a funkcje fonologiczne,* „Otorynolaryngologia. Przegląd kliniczny" 2016, nr 15 (3), s. 111-116
82. Wawro F.W., Nauczyciel i szkoła jako zmienne warunkujące aspiracje edukacyjne młodzieży uzdolnionej (olimpijczyków),Rocznik Nauk Społecznych, 1999, T. XXVII, Zeszyt 2, s. 20-22.

83. Weihing J., *FM systems as a treatment for CAPD*, „Hearing Journal" 2005, 58(10), s. 74.
84. Wilmowaska- Pietruszyńska A., Bilski D., *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*, Niepełnosprawność- zagadnienia, problemy, rozwiązania", nr II (7), 2013, s. 5-20.
85. Wilson W. J., Heine C., Harley L. A., *Central Auditory Processing and Central Auditory Processing Disorder: Fundamental questions and Central Auditory Processing Disorder: Fundamental questions and considerations,* " the Australian and New Zeland Journal Of Audiology" 2004, nr 26(2), s. 80-93.
86. Winiarski M., *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej,* „Pedagogika Społeczna" 2015, nr 3 (57), s. 55.
87. Włodarczyk D., *Wsparcie społeczne a radzenie sobie ze stresem u chorych po zawale serca,* „Przegląd Psychologiczny" nr 4, 1999, s. 98.
88. Włodarczyk E., Szkiełkowska A., Skarżyński H., Pilka A., *Zaburzenia artykulacji u dzieci ze współistniejącymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego- efekty terapii słuchowej,* „Otolaryngologia Polska" 2011, nr 5 (IX-X), 65, s, 39-344.
89. Wyka A., *Ku nowym wzorom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*, „Kultura i społeczeństwo" 1990, nr 1, s. 165-166.
90. Wysocka E., *Jakość życia jako kategoria pedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna - doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie empirycznej*, „Chowanna" 2014, nr 1, s. 235-259.
91. Yip F. PY, *Personal FM Systems in Children with a Spatial Processing Deficit,* University of Canterbury 2011.
92. Zaborowski Z., *Wsparcie społeczne. „*Opieka- Wychowanie- Terapia", nr 2*,* 1993, s. 30-32.
93. Zaleski T., *Centralne zaburzenia słuchu, „*Logopedia" 1993a, nr 20, s. 181-187.
94. Zaleski T., *Rozpoznawanie zaburzeń słuchu pochodzenia centralnego*, „Audiofonologia" 1993b, T. V, s. 85-89.
95. Zarzycka D., Śpila B., Wrońska I., Makara-Studzińska M., *Analiza walidacyjna wybranych aspektów Skali Oceny Wsparcia Społecznego — Interpersonal Support Evaluation List — 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP),* „Psychiatria" , T. 7, nr 3, 2010, s. 84.
96. Zborniak-Sobczak M., Bieńkowska K. I., Senderski A., *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy,* „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej", nr 23, 2016, s. 128.
97. Zborniak-Sobczak M., Bieńkowska K. I., Drozd M., Senderski A., *Wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej" 2018, nr 29, s. 115-131.

Netografia:

1. Głód S., Miotła P., *Młodzież jako grupa społeczna w ujęciu definicji naukowych,* „Trendy ve vzdělávání" 2014, nr 7(1), https://tvv-journal.upol.cz/artkey/tvv-201401-0070_M_ODZIE_JAKO_GRUPA_SPO_ECZNA_W_UJ_CIU_DEFINICJI_NAUKOWYCH.php, (data dostępu: 13.06.2018).
2. http://janek.ae.krakow.pl/~limes/files/el1(4)2004/es_limes1(4).pdf, (data dostępu: 8.08.2018).
3. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe_spr.pdf (data dostępu 20.05.2017.).
4. https://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icf_polish_version_56a8f7984213a.pdf (data dostępu: 20.05.2017).
5. http://www.poradnia.piotrkow.pl/ (data dostępu 8.10.201)
6. http://www.ppp.radomsko.pl/ (data dostępu: 8.10.201)
7. Makaryk K., Włodarczyk J., *Szredzińska* R. *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych,* Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2020, https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf , (data dostępu: 31.08.2022).
8. *Media, edukacja, kultura: W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań – Rzeszów 2012, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/6003/1/Media-Kultura-2012.pdf, (data dostępu: 19.08.2018).
9. Niezgoda M., *Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna,* „Jagiellońskie Studia Socjologiczne" 2014, nr 1, http://www.ejournals.eu/Jagiello%C5%84skie-Studia-Socjologiczne/2014/Numer-1/art/3752/, (data dostępu: 14.06.2018).
10. Pyżalski J., Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów, „Dziecko Krzywdzone.Teoria, badania, praktyka", 20(2), 2021. file:///C:/Users/Pawe%C5%82/Downloads/Zdrowie_psychiczne_i_dobrostan_m%C5%82od.pdf , (data dostępu: 1.10.2022).
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015 poz. 1113; http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150001113 (data dostępu 1.04.2017.).
12. Shminky M.M., Baran J. A., *Central Auditory Processing Disorders - An Overview of Asses-sment and Management Practices,*1999, http://www.tsbvi.edu/seehear/spring00/centralaudito-ry.htm (data dostępu: 22.07.2020);
13. *Sytuacja uczniów z niepełnosprawnościami w czasie pandemii Covid-19. Raport z badania jakościowego*, Warszawa 2021. https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Edukacja%20uczni%C3%B3w%20z%20niepe%C5%82nosprawno%C5%9Bciami%20w%20czasie%20pandemii.pdf , (data dostępu: 1.10.2022).
14. Tallal P., Fas ForWord®: the birth of the neurocognitive training revolution., „Progress in Brain Research" 2013, 207, s. 175-207; www.sci-learnglobal.com/the-fast-forword-program, (data dostępu: 16.06.2018)
15. Wilmowska-Pietruszyńska A., Bilski D., *ICF jako narzędzie ilościowej oceny naruszenia sprawności w orzekaniu dla potrzeb zabezpieczenia społecznego,* „Orzecznictwo Lekarskie" 2010, nr 7 (1), http://www.ol.21net.pl/pdf/ole-2010/ole-2010-1-001.pdf (data dostępu: 20.05.2017.).

16. http://www.centrumincorpore.pl/ (data dostępu: 8.10.2018)
17. www.johansen-ias.pl, (data dostępu: 16.06.2018)
18. www.metodawarnkego.pl, (data dostępu: 16.06.2018)
19. *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19,* red. E. Domagała-Zyśk, Lublin 2020. https://www.researchgate.net/publication/344715567_Zdalne_uczenie_sie_i_nauczanie_a_specjalne_potrzeby_edukacyjne_Z_doswiadczen_pandemii_Covid-19/link/5f8b20c5299bf1b53e2d013b/download , (data dostępu: 31.08.2022).

Spis tabel

Tabela 1: Badani- młodzież i rodzice (młodzież – N= 14; rodzice- N= 24) 176
Tabela 2: Badana grupa nauczycieli (N=328) 177
Tabela 3: Badana grupa lekarzy (N=80) 182
Tabela 4: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku I 188
Tabela 5: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku I 189
Tabela 6: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku I 190
Tabela 7: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku I 190
Tabela 8: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku I 191
Tabela 9: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku II 198
Tabela 10: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku II 199
Tabela 11: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku II 199
Tabela 12: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku II 200
Tabela 13: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku II 201
Tabela 14: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku III 207
Tabela 15: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku III 208
Tabela 16: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku III 209
Tabela 17: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku III .. 210
Tabela 18: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku III 210
Tabela 19: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku IV 216
Tabela 20: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka- ojciec)- studium przypadku IV 217
Tabela 21: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku IV 217
Tabela 22: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku IV .. 218
Tabela 23: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku IV 219
Tabela 24: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku V 224
Tabela 25: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku V 225
Tabela 26: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku V 226
Tabela 27: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku V.... 226
Tabela 28: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku V 227
Tabela 29: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku VI 232
Tabela 30: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka- ojciec)- studium przypadku VI 233

368:6944542290

Tabela 31: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku VI 233
Tabela 32: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”-studium przypadku VI ... 234
Tabela 33: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego-studium przypadku VI..... 235
Tabela 34: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku VII 240
Tabela 35: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku VII 241
Tabela 36: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku VII 242
Tabela 37: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku VII . 243
Tabela 38: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku VII 243
Tabela 39: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku VIII..... 249
Tabela 40: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku VIII 250
Tabela 41: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku VIII..... 251
Tabela 42: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku VIII 251
Tabela 43: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku VIII 252
Tabela 44: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku IX 258
Tabela 45: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku IX 259
Tabela 46: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku IX 259
Tabela 47: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku IX .. 260
Tabela 48: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku IX..... 261
Tabela 49: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku X 266
Tabela 50: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku X 267
Tabela 51: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku X 267
Tabela 52: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku X.... 268
Tabela 53: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku X 269
Tabela 54: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku XI 274
Tabela 55: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku XI 275
Tabela 56: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku XI 276
Tabela 57: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku XI .. 276
Tabela 58: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku XI..... 277
Tabela 59: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku XII 282
Tabela 60: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku XII 283
Tabela 61: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”- studium przypadku XII 283
Tabela 62: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy”- studium przypadku XII . 284

Tabela 63: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku XII 285
Tabela 64: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji rodziców- studium przypadku XIII..... 290
Tabela 65: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka-ojciec)- studium przypadku XIII 291
Tabela 66: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku XIII..... 291
Tabela 67: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"- studium przypadku XIII 292
Tabela 68: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku XIII 293
Tabela 69: Postawy rodzicielskie w percepcji dziecka a postawy rodzicielskie w percepcji dziadków chłopca- studium przypadku XIV 298
Tabela 70: Skala Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Suport Evaluation List - 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)- porównanie wyników (matka/babcia- ojciec/dziadek)- studium przypadku XIV 299
Tabela 71: Kwestionariusz „Ja i moja szkoła"- studium przypadku XIV 300
Tabela 72: Kwestionariusz „Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy"- studium przypadku XIV 301
Tabela 73: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego- studium przypadku XIV 302
Tabela 74: Występowanie zaburzeń przetwarzania słuchowego u Jaśka według wskazań respondentów- opis 1 w kwestionariuszu (N= 328) 313
Tabela 75: Występowanie zaburzeń przetwarzania słuchowego u Basi według wskazań respondentów- opis 2 w kwestionariuszu (N= 328) 315
Tabela 76: Występowanie zaburzeń przetwarzania słuchowego u Maćka według wskazań respondentów- opis 3 w kwestionariuszu (N= 328) 317
Tabela 77: Występowanie zaburzeń przetwarzania słuchowego u Ani według wskazań respondentów- opis 4 w kwestionariuszu (N= 328) 320
Tabela 78: Lokalizacja anatomiczna zaburzeń przetwarzania słuchowego wg wskazań nauczycieli (wg stażu pracy respondentów, N= 328) 324
Tabela 79: Zaburzenia przetwarzania słuchowego definiowane przez nauczycieli (wg stażu pracy respondentów, N= 328) 325
Tabela 80: Przyczyny zaburzeń przetwarzania słuchowego wg wskazań nauczycieli (wg stażu pracy respondentów, N= 328) 326
Tabela 81: Objawy zaburzeń przetwarzania słuchowego wg wskazań nauczycieli (wg stażu pracy respondentów, N= 328) 327
Tabela 82: Metody rehabilitacji pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego wg wskazań nauczycieli (wg stażu pracy respondentów, N= 328)..... 329
Tabela 83: Określenia przypisywane uczniom z APD przez badanych nauczycieli (N=328)330
Tabela 84: Staż pracy badanych nauczycieli negatywnie określających młodzież z APD (N=328) 331
Tabela 85: Staż pracy badanych nauczycieli negatywnie określających młodzież z APD w stosunku do ogółu badanych (N=328) 332

370:4065940571

Spis wykresów

Wykres 1: Formy doskonalenia zawodowego najczęściej realizowane przez badanych nauczycieli 180
Wykres 2: Kształcenie podyplomowe badanych nauczycieli wg stażu pracy- kobiety..... 180
Wykres 3: Kształcenie podyplomowe badanych nauczycieli wg stażu pracy- mężczyźni.... 181
Wykres 4: Cechy Jaśka według badanych nauczycieli- określenia pozytywne (N= 328)..... 311
Wykres 5: Cechy Jaśka według badanych nauczycieli- określenia negatywne (N= 328)..... 312
Wykres 6: Cechy Basi według badanych nauczycieli- określenia negatywne (N= 328)..... 314
Wykres 7: Cechy Basi według badanych nauczycieli- określenia pozytywne (N=328) 314
Wykres 8: Cechy Maćka według badanych nauczycieli- określenia negatywne (N=328).... 316
Wykres 9: Cechy Ani według badanych nauczycieli- określenia negatywne (N=328)..... 318
Wykres 10: Cechy Ani według badanych nauczycieli- określenia pozytywne (N=328) 319
Wykres 11: Trudności młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego w percepcji lekarzy specjalistów (N= 80)..... 335
Wykres 12: Typ szkoły/ klasy dedykowanej dla ucznia z zaburzeniami przetwarzania słuchowego wg wskazań lekarzy specjalistów (N= 80)..... 336
Wykres 13: Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej oferowane młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego wg wskazań lekarzy specjalistów (N= 80) 337
Wykres 14: Instytucja uprawniona do wydawania dokumentów w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogiczne dla młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego wg wskazań lekarzy specjalistów (N= 80)..... 338
Wykres 15: Rodzaj dokumentu z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej wydawany dla ucznia z zaburzeniami przetwarzania słuchowego w opinii lekarzy specjalistów (N= 80) 339
Wykres 16: Czym są zaburzeń przetwarzania słuchowego wg wskazań lekarzy specjalistów (N= 80)..... 340

Aneksy

1. Kwestionariusz ankiety „Aspiracje życiowe młodzieży”
2. Arkusz wypracowania „Kim będę gdy dorosnę?
3. Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”
4. Kwestionariusze „Klasa wobec mnie”, „Ja wobec klasy”
5. Kwestionariusz Wsparcia edukacyjnego (KWE)”
6. Kwestionariusz samooceny „Jaki jesteś?”
7. Skala Postaw Rodzicielskich (wersja dla rodziców)- SPR-M, SPR-O
8. Skala Postaw Rodzicielskich (wersja dla młodzieży)- SPR „Moja Matka”, SPR- „Mój Ojciec”
9. Skala Oceny Wsparcia Społecznego- Interpersonal Support Evaluation List — 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP)
10. Dyspozycje do wywiadu z rodzicami dziecka
11. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli
12. Kwestionariusz ankiety dla lekarzy
13. Broszura dla rodziców
14. Cykl szkoleń dla nauczycieli i specjalistów- program
15. Broszura dla lekarzy
16. Opinia Komisji Etyki Badań Naukowych Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w sprawie etycznych aspektów projektu badawczego
17. Zgody instytucji, w której prowadzone były badania na udostępnienie terenu do badań naukowych

Aneks 1

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

Drodzy uczniowie!
Ze względu na bardzo szybki postęp technologiczny i kulturowy oraz z uwagi na własne, zdobywane na co dzień doświadczenia, młodzież ma możliwość precyzyjnego kształtowania swoich poglądów i opinii na różne tematy. Niejednokrotnie mają one wpływ na podejmowane decyzje i wybory. W związku z dynamicznymi zmianami, jakie zachodzą w Waszych ciałach i umysłach, w drodze ku dorosłości, chciałabym poznać Wasze aspiracje życiowe. Zebrane dane posłużą wyłącznie do celów naukowych. W związku z tym, proszę o udzielanie szczerych i rzetelnych odpowiedzi na poszczególne pytania. Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza.

Badania prowadzi
mgr Monika Knychalska-Zbierańska

ASPIRACJE I ICH DETERMINANTY

1. Spróbuj wyjaśnić, co rozumiesz pod pojęciem „aspiracje”?
   ……
   ……
   ……

2. Kto lub co, Twoim zdaniem, wywiera największy wpływ na Twoje najważniejsze decyzje? *(W wybranym miejscu zaznacz znak „X”. Możesz zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź).*

a) koledzy/koleżanki
b) matka
c) ojciec
d) babcia
e) dziadek
f) ciocia
g) wujek
h) nauczyciele
i) rodzeństwo
j) środki masowego przekazu
k) religia
l) artyści/ celebryci
m) sportowcy
n) inne, kto?
   ……

373:6803028263

3. Jaki wpływ, Twoim zdaniem, mają poniższe czynniki na realizację Twoich aspiracji życiowych?
(Zaznacz znak „X” w wybranym miejscu na skali, gdzie 1 oznacza mały wpływ, a 5- duży.)

czynnik	**skala**				
wytrwała, konsekwentna i ciężka praca	1	2	3	4	5
zdolności, talent	1	2	3	4	5
wiedza	1	2	3	4	5
poparcie innych osób	1	2	3	4	5
szczęście w życiu	1	2	3	4	5
wykształcenie rodziców	1	2	3	4	5
spryt, cwaniactwo	1	2	3	4	5
warunki materialne rodziny	1	2	3	4	5

4. Z kim najczęściej rozmawiasz o swoich planach na przyszłość? *(W wybranym miejscu zaznacz znak „X”. Możesz zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź).*

a) z kolegami
b) z rodzicami
c) z nauczycielami
d) z rodzeństwem
e) z księdzem
f) z innymi osobami, z kim?
……

ASPIRACJE EDUKACYJNE

5. Co zdecydowało o wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszczasz? *(W wybranym miejscu zaznacz znak „X”. Możesz zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź).*

a) bliskość szkoły względem miejsca zamieszkania
b) namowy kolegów
c) rozmowy z rodzicami
d) dobra renoma szkoły i wysoki poziom nauczania
e) profil szkoły/klasy zgodny z Twoimi zainteresowaniami
f) przypadek
g) inne, jakie?
……

6. Czy w przyszłości podejmiesz naukę w szkole średniej?

☐ tak ☐ nie

Jeśli tak, to w jakiej?.....

7. W jakim przedziale mieści się Twoja średnia ocen za ostatnie półrocze?

☐ 6,0-4,8 ☐ 4,7-3,9 ☐ 3,8- poniżej 3,0

8. Czy uczęszczasz na zajęcia pozalekcyjne organizowane na terenie Twojej szkoły?

☐ tak ☐ nie

Jeśli tak, to na jakie? ……

9. Czy uczęszczasz na zajęcia pozalekcyjne poza szkołą?

☐ tak ☐ nie

Jeśli tak, to na jakie? ……

10. Czy zamierzasz w przyszłości studiować na wyższej uczelni?

☐ tak ☐ nie

Jeśli tak, to na jakiej? ……

11. Czy uważasz, że miejsce zamieszkania decyduje o:
(W wybranej rubryce tabeli zaznacz znak „X”)

	Tak	**Nie**	**Trudno powiedzieć**
wyborze szkoły			
rodzaju wykształcenia			
aspiracjach edukacyjnych			

ASPIRACJE ZAWODOWE

12. Jaki zawód chcesz wykonywać w przyszłości? *(Podaj nazwę zawodu.)*

…….

13. Jaką szkołę należy ukończyć, by móc wykonywać Twój zawód marzeń? (Podaj nazwę szkoły, profil klasy, kierunek nauczania.)

……

……

14. Czy ktoś Twojej rodzinie wykonuje już Twój wymarzony zawód?

☐ tak ☐ nie

Jeśli tak, to kto? ……

15. Czym kierowałbyś się podczas wyboru przyszłego zawodu? *(W wybranym miejscu zaznacz znak „X”. Możesz wybrać więcej niż 1 odpowiedź.)*

a) zdaniem rodziców
b) zarobkami
c) inspiracją nauczycieli
d) wysokim prestiżem danego zawodu
e) zdaniem kolegów
f) spełnieniem marzeń
g) własnymi umiejętnościami i możliwościami
h) możliwością szybkiej kariery
i) Inne, jakie?
……

16. Z poniższej listy wybierz zawód, który, według Ciebie, jest najbardziej prestiżowy? *(Wymień trzy zawody, gdzie 1 oznacza najbardziej prestiżowy)*

1. ……
2. ……
3. ……

ASPIRACJE WOLNOCZASOWE

17. Jakie są Twoje zainteresowania?
……
……
……..……..

18. W jaki sposób i jak często spędzasz swój czas wolny w ostatnich trzech miesiącach? *(W wybranym miejscu zaznacz znak „X”).*

L.p.	Aktywność	Częstotliwość		
		codziennie	raz na tydzień	raz na miesiąc
18.1.	Uczęszczam do kina			
18.2.	Uczęszczam do teatru			
18.3.	Zwiedzam muzea, galerie sztuki			
18.4.	Chodzę do dyskoteki			
18.5.	Spotykam się z przyjaciółmi			
18.6.	Uprawiam sport			
18.7.	Czytam książki			
18.8.	Podróżuję			
18.9.	Oglądam telewizję			
18.10.	Korzystam z Internetu			

376:1558874880

18.11.	Słucham radia			
18.12.	Gram w gry komputerowe			
18.13.	Nic nie robię			
18.14.	Inne, jakie?.....			

19. Z kim najczęściej spędzasz swój czas wolny? *(W wybranym miejscu zaznacz znak „X". Możesz zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź.)*

a) z kolegami
b) z rodzicami
c) z nauczycielami
d) z rodzeństwem
e) sam(-a)
f) z kimś innym, z kim?
……

20. Jak chciał(a)byś spędzać swój czas wolny w przyszłości? *(Podaj maksymalnie trzy rodzaje aktywności.)*

.....
.....
.....

ASPIRACJE DOTYCZĄCE MIEJSCA ZAMIESZKANIA

21. Czy chciał (a)byś zmienić miejsce swojego zamieszkania?

☐ tak (uzasadnij swój wybór)
……..
Jeśli tak, to na jakie?

☐ Inny kraj, jaki?.....

☐ Inne miasto, jakie?.....

☐ nie (uzasadnij swoją decyzję)
……

ASPIRACJE RODZINNE

22. Czy chciał(a)byś w przyszłości założyć własną rodzinę?

☐ tak ☐ nie

Jeśli tak, to dlaczego?

23. Jaką rodzinę chciał(a)byś tworzyć w przyszłości? *(Możesz zaznaczyć TYLKO 1 odpowiedź.)*

a) Mąż pracuje, a żona zajmuje się domem
b) Oboje małżonkowie pracują, ale dom prowadzi żona
c) Oboje małżonkowie pracują i wspólnie zajmują się domem, bez wyraźnego podziału obowiązków
d) Żona pracuje, a mąż zajmuje się domem
e) Inny model rodziny (jaki?)…….

24. Jakie cechy powinien Twoim zdaniem posiadać dobry, idealny mąż/ żona?
……
……

25. Co chciałbyś/ chciałabyś zmienić w swojej rodzinie, by stała się rodziną Twoich marzeń?
……
……

ASPIRACJE DOTYCZĄCE UDZIAŁU W ŻYCIU SPOŁECZNYM

26. Czy lubisz:

a) …być aktywny w środowisku?

☐ tak ☐ nie

b) … pomagać innym?

☐ tak ☐ nie

27. Czy uczestniczysz w działaniach samorządu klasowego/ szkolnego?

☐ tak ☐ nie

Jeśli tak, to jaką rolę pełnisz?.....

28. Czy chętnie angażujesz się w akcje społeczne?

☐ tak ☐ nie

Jeśli tak, to jakie?.....

29. Czy podejmowałeś (-łaś) się pracy na zasadach wolontariatu?

☐ tak ☐ nie

Jeśli tak, to czym się zajmowałeś (-łaś)?.....

30. Czy posiadasz konto/profil na portalu społecznościowym?

☐ tak ☐ nie

Jeśli tak, to na jakim?

.....

.....

ASPIRACJE DOTYCZĄCE WARTOŚCI

31. Dokończ zdanie „Według mnie, wartość to…”

……

……

……

……

32. Jakie znaczenie mają dla Ciebie przedstawione poniżej wartości? *(W wybranym miejscu zaznacz znak „X”.)*

Wartości	**Znaczenie**		
	Duże	**Małe**	**Żadne**
Miłość			
Wierność			
Przyjaźń			
Zdrowie			
Szczęście rodzinne			
Kariera zawodowa			
Powodzenie			
Prawda			
Dobro			
Pracowitość			
Odwaga			
Mądrość			
Sukces			
Uczciwość			
Wolność			
Lojalność			
Pieniądze			
Spokój			
Religia			
Upór i wytrwałość			
inne, jakie? ……			

33. Dokończ zdanie: „Autorytet to…”

……
……
……
……
……

34. Kto jest dla Ciebie największym autorytetem? *(W wybranym miejscu zaznacz znak „X”.)*

a) matka
b) ojciec
c) rodzeństwo
d) nauczyciel
e) koledzy
f) polityk
g) ksiądz
h) papież
i) naukowiec
j) artysta
k) nikt
l) ktoś inny, kto?
……

35. Co Twoim zdaniem pozwala zdobyć wysoką pozycję w społeczeństwie? *(W wybranym miejscu zaznacz znak „X”. Możesz zaznaczyć TYLKO 1 odpowiedź.)*

a) dobra ekonomiczne/finansowe
b) znajomości i układy
c) zajmowane stanowisko
d) talent, zdolności
e) wiedza, umiejętności, inteligencja
f) przypadek, zrządzenie losu
g) pomoc i życzliwość innych ludzi
h) inne, jakie?.....

36. Dokończ zdanie wybierając jedną z propozycji…

„Jeśli będę bardzo się starał(a) to:

a) …zrealizuję wszystkie swoje aspiracje, niezależnie od wszystkiego”.
b) …swoje dążenia i aspiracje zrealizuję tylko w sprzyjających warunkach i z pomocą innych ludzi”.
c) …to i tak nie ma znaczenia, bo i tak nie uda mi się zrealizować swoich aspiracji”.

380:3354889239

37. Co uważasz za swój dotychczasowy największy sukces?

.....
.....
.....

38. Jak myślisz, co będzie Twoim największym sukcesem w przyszłości?

.....
.....
.....

39. Co uznajesz za swoją dotychczasową, największą porażkę?

.....
.....

40. Jakie marzenia zrealizowałeś (-łaś) do tej pory?)

.....
.....

41. Co chciałbyś/ chciałabyś osiągnąć w najbliższym pół roku?

.....
.....

42. Czy jesteś zadowolony (-ona) ze swojego życia?

☐ tak ☐ nie

Jeśli nie, to dlaczego?

.....
.....

METRYCZKA:

1. Płeć

☐ dziewczyna ☐ chłopiec

2. Wiek ……

3. Miejsce zamieszkania

☐ miasto ☐ wieś

4. Czy Twoja rodzina jest:

a) pełna (Mam obojga rodziców)
b) niepełna (Mieszkam tylko z mamą)
c) niepełna (Mieszkam tylko z tatą)

381:3169967465

Aneks 2

ARKUSZ ROZPRAWKI

Napisz, proszę krótkie wypracowanie na temat *„Kim będę, gdy dorosnę?”*. (Opisz, jak Twoim zdaniem będzie wyglądało Twoje życie rodzinne, zawodowe i osobiste).

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

382:1034236719

Aneks 3

Elżbieta Skrzypek-Siwińska

JA I MOJA SZKOŁA

Nazwisko i imię ..... klasa .....

Miejsce zamieszkania DM MM W

Wykształcenie ojca W Ś Z P

Wykształcenie matki W Ś Z P

Data badania .....

Wyniki / Skala	WS		Steny		Steny poprawione	Ocena słowna
M						
Granice przedziału ufności						
L						
Granice przedziału ufności						
K						

Kwestionariusz ten zawiera szereg zdań, które mówią o Twoich myślach, uczuciach i zmartwieniach szkolnych. Po każdym zdaniu występują do wyboru trzy odpowiedzi: TAK, znak zapytania „?" i NIE. Jeśli jest tak, jak mówi zdanie, otocz kółkiem słowo TAK, jeśli jest inaczej, otocz kółkiem słowo NIE. Jeśli w żaden sposób nie możesz zdecydować, otocz kółkiem znak zapytania „?", lecz staraj się czynić to jak najrzadziej.

Jeśli na przykład byłoby tu zdanie :

Lubię moją szkołę ..... (TAK) ? NIE

to jeśli lubisz swoją szkołę, otoczyłbyś kółkiem słowo TAK (jak na przykładzie), a jeśli nie lubisz – słowo NIE.

A teraz kolejno zaznaczaj odpowiedzi otaczając je kółkiem. Uważaj, żeby nie opuścić żadnego zdania. Gdybyś chciał zmienić swoją odpowiedź, przekreśl zrobione kółko na krzyż i otocz kółkiem odpowiedź, na którą ostatecznie się decydujesz. **Każda Twoja odpowiedź jest dobra, jeśli jest zgodna z tym, co czujesz i myślisz.** Staraj się odpowiadać w miarę szybko, zgodnie z pierwszą myślą, jaka Ci przychodzi do głowy.

383:9818559359

1. Lubię odrabiać zadane lekcje ..... TAK ? NIE
2. Jestem zdenerwowany(a), gdy nauczyciel zbyt szybko tłumaczy nową lekcję ..... TAK ? NIE
3. Często odpisuję lekcje od innych ..... TAK ? NIE
4. Czasem spóźniam się do szkoły ..... TAK ? NIE
5. Bardzo boję się klasówek ..... TAK ? NIE
6. Lubię czytać książki, z których dowiaduję się czegoś, czego nie ma w naszych podręcznikach ..... TAK ? NIE
7. W klasie zawsze zachowuję się tak, jak wymagają tego nauczyciele ..... TAK ? NIE
8. Boję się wejść do klasy, gdy spóźnię się do szkoły ..... TAK ? NIE
9. Lubię chodzić do szkoły ..... TAK ? NIE
10. Zwykle od razu robię wszystko, co mi polecają starsi ..... TAK ? NIE
11. Denerwuję się, gdy wiem, że będę pytany(a) ..... TAK ? NIE
12. Każda nowa lekcja zachęca mnie do pracy ..... TAK ? NIE
13. Kiedy coś piszę, przeszkadza mi, gdy nauczyciel patrzy mi na ręce ..... TAK ? NIE
14. Odrabianie lekcji to ciężka harówka ..... TAK ? NIE
15. Gdy nauczyciel zapowiada klasówkę, boję się, że źle napiszę ..... TAK ? NIE
16. Staram się, aby nauczyciele byli ze mnie zadowoleni ..... TAK ? NIE
17. Boję się wywiadówek ..... TAK ? NIE
18. Chodzenie do szkoły jest stratą czasu ..... TAK ? NIE
19. Czasami chce mi się płakać w czasie odpowiedzi ..... TAK ? NIE
20. Jeśli trzeba, chętnie uczę się na przerwach ..... TAK ? NIE
21. Lubię wszystkich moich znajomych ..... TAK ? NIE
22. Denerwuję się, gdy nauczyciel chodzi po klasie ..... TAK ? NIE
23. Czasem tracę ochotę do nauki i wtedy po prostu nie uczę się ..... TAK ? NIE
24. W czasie klasówki denerwuję się, że nie zdążę napisać jej do końca ..... TAK ? NIE
25. Chciał(a)bym być jednym z najlepszych uczniów ..... TAK ? NIE
26. W domu często prześladuje mnie myśl o szkole ..... TAK ? NIE
27. Lubię przyjaźnić się z dobrymi uczniami ..... TAK ? NIE
28. Czasem chwalę się przed kolegami ..... TAK ? NIE

384:4446495324

29. Pod koniec wakacji, gdy myślę o początku roku szkolnego, robi mi się smutno ..... TAK ? NIE

30. Wiele rzeczy interesuje mnie bardziej niż nauka ..... TAK ? NIE

31. Bardzo boję się lekcji, na których nauczyciel robi powtórzenie i pyta ..... TAK ? NIE

32. Rozwiązywanie trudnego zadania sprawia mi przyjemność ..... TAK ? NIE

33. Martwię się, gdy nie wiem, jak rozwiązać zadanie, które nauczyciel napisał na tablicy ..... TAK ? NIE

34. Lekcje zwykle odrabiam w ostatniej chwili ..... TAK ? NIE

35. Trudno mi skupić się w czasie klasówek ..... TAK ? NIE

36. Od czasu do czasu wpadam w złość ..... TAK ? NIE

37. Czasem w drodze do szkoły męczy mnie myśl, że nauczyciel będzie mnie pytał ..... TAK ? NIE

38. Lubię siedzieć z tyłu klasy ..... TAK ? NIE

39. W czasie przerwy często denerwuję się nadchodzącą lekcją ..... TAK ? NIE

40. Niepowodzenia szkolne zniechęcają mnie do nauki ..... TAK ? NIE

41. Gdy nauczyciel pyta mnie, jestem tak zdenerwowany(a), że mam zupełną pustkę w głowie ..... TAK ? NIE

42. Staram się jak najlepiej odrabiać zadane lekcje ..... TAK ? NIE

43. Czytanie na głos zwykle gorzej mi wychodzi w klasie niż w domu ..... TAK ? NIE

44. Uważam, że lekcje są bardzo nudne ..... TAK ? NIE

45. Czasem zdarza mi się kłamać ..... TAK ? NIE

46. Martwię się, czy przejdę do następnej klasy ..... TAK ? NIE

47. Czasami robię więcej niż tego wymagają nauczyciele ..... TAK ? NIE

48. Często czuję się w szkole bardzo źle – jestem niespokojny(a), zdenerwowany(a) ..... TAK ? NIE

49. Wolał(a)bym pracować niż chodzić do szkoły ..... TAK ? NIE

50. Gdy nauczyciel wywołuje mnie do odpowiedzi, mam często przyspieszone bicie serca ..... TAK ? NIE

51. Jestem zawsze grzeczny(a) ..... TAK ? NIE

52. Staram się dobrze przygotować do lekcji, nawet do tych, których nie lubię ..... TAK ? NIE

385:7313119237

53. Dużo rzeczy zapominam, gdy nauczyciel wywołuje mnie do tablicy ..... TAK ? NIE
54. Jest mi bardzo przykro, gdy dostanę zły stopień ..... TAK ? NIE
55. Czasem podczas pisania klasówki drżą mi ręce ..... TAK ? NIE
56. Lubię klasówki ..... TAK ? NIE
57. Zawsze chętnie zgłaszam się do odpowiedzi ..... TAK ? NIE
58. Nauczyciele uważają, że zanadto rozrabiam ..... TAK ? NIE
59. Czasem odkładam do jutra to, co powinienem (powinnam) zrobić dzisiaj ..... TAK ? NIE
60. Z niecierpliwością czekam na dzwonek w czasie lekcji, na której nauczyciel robi powtórkę ..... TAK ? NIE
61. W szkole muszę robić wiele rzeczy, których nie znoszę ..... TAK ? NIE
62. Czasem wydaje mi się, że chciał(a)bym przestać chodzić do szkoły ..... TAK ? NIE
63. Lubię się uczyć ..... TAK ? NIE
64. Często wydaje mi się, że źle odrobiłem(am) lekcje ..... TAK ? NIE
65. Nieraz zdarza mi się chodzić na wagary ..... TAK ? NIE
66. Myślę czasem o takich rzeczach, o których nie chciał(a)bym nikomu mówić ..... TAK ? NIE
67. Często w czasie pisania klasówek pocę się, boli mnie żołądek lub mam inne podobne reakcje ..... TAK ? NIE
68. Lubię być pytany(a) na lekcji ..... TAK ? NIE
69. Gdy długo choruję, boję się, że będę miał(a) trudności w nadrobieniu opuszczonych lekcji ..... TAK ? NIE
70. Na lekcjach zdarza mi się myśleć o czymś innym ..... TAK ? NIE
71. Gdy wiem, że będę pytany(a), tracę apetyt, a nieraz boli mnie brzuch ..... TAK ? NIE
72. Uważam, że szkołą i nauką nie warto się przejmować ..... TAK ? NIE
73. Mam lepszy apetyt wieczorem niż rano (często nie mogę zjeść śniadania) ..... TAK ? NIE

© Copyright by Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
Warszawa 2007

386:6322806712

Aneks 4

KWESTIONARIUSZ „KLASA WOBEC MNIE" (A)

Nazwisko i imię ..... klasa .....

Data badania .....

Kwestionariusz ten opisuje szereg zachowań uczniów względem siebie w klasie. Pod każdym z opisów znajduje się stwierdzenie dotyczące zachowania się kolegów i koleżanek z klasy wobec Ciebie i szereg cyfr od 5 do 1. Zadaniem Twoim będzie określenie, jak często koledzy i koleżanki zachowują się tak w stosunku do Ciebie. Możesz wybrać jedną z pięciu możliwości: „zawsze", „często", „czasami", „rzadko", „nigdy".

Określeniu „zawsze" odpowiada cyfra 5, „często" – cyfra 4, „czasami" – cyfra 3, „rzadko" – cyfra 2, „nigdy" – cyfra 1. Zastanów się i zakreśl kółkiem tę cyfrę, która odpowiada temu, jak często koledzy i koleżanki zachowują się w ten sposób wobec Ciebie. Np. gdyby w kwestionariuszu było stwierdzenie :

„Inni robią mi psikusy"

5 4 (3) 2 1

i Ty ocenił/a/byś, że robią to czasami, wtedy otoczył/a/byś kółkiem cyfrę 3 (tak jak w przykładzie). W przypadku, gdy robią to rzadko, otoczył/a/byś cyfrę 2. Gdybyś przez pomyłkę zaznaczył/a/ nieprawdziwą odpowiedź, przekreśl zrobione kółko na krzyż i zakreśl kółkiem cyfrę dotyczącą odpowiedzi, na którą się decydujesz. **Staraj się odpowiadać zgodnie z tym, jak uważasz. Nie ma tu odpowiedzi dobrych i złych. Każda odpowiedź jest dobra, jeśli jest zgodna z tym, co myślisz.** Odpowiadaj szybko i nie opuść żadnego stwierdzenia.

387:1005749060

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	**4**	**3**	**2**	**1**

W klasach można spotkać uczniów, którzy na ogół odnoszą się uprzejmie do innych osób w klasie, ale i takich, którzy nie zwracają uwagi na to, że mogą kogoś urazić

1. Mogę powiedzieć, że wobec mnie koledzy i koleżanki z klasy zachowują się uprzejmie

5 4 3 2 1

Każdy człowiek odczuwa w jakimś stopniu potrzebę porozmawiania, pośmiania się z kolegami i koleżankami z klasy. Są takie osoby, które chętnie rozmawiają z innymi, i takie, które izolują się lub kontaktują tylko z nielicznymi

2. Gdy chcę porozmawiać, mogę liczyć na osoby z mojej klasy

5 4 3 2 1

Zdarza się, że nauczyciel prosi klasę o podanie propozycji na temat wycieczki. Zwykle znajdują się w klasie tacy, którzy nie dają innym dojść do głosu uważając swój pomysł za najlepszy, i tacy, którzy uważnie słuchają innych i dadzą się przekonać do ich projektu, jeśli on jest lepszy

3. W mojej klasie koledzy i koleżanki odrzucają moje pomysły dotyczące wycieczki, choć uważam je za ciekawe

5 4 3 2 1

Są takie osoby w klasie, do których można się zwrócić, gdy się ma jakiś kłopot lub potrzebuje pomocy, i takie, którym nie można powierzyć swoich spraw

4. Gdy mam jakiś kłopot, zwracam się do moich kolegów i koleżanek z klasy

5 4 3 2 1

388:3192168388

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	4	3	2	1

Zdarzają się takie osoby, które lubią dokuczać innym w klasie, robić sobie z nich żarty, i takie, które przeważnie tak się nie zachowują

5. W mojej klasie inni dokuczają mi i robią sobie ze mnie żarty

5 4 3 2 1

Zdarza się, że klasa ma do wykonania jakieś wspólne zadanie, np. zrobienie wystawy, przygotowanie apelu. Są osoby, które włączają się do wspólnej pracy, i takie, które nie chcą brać udziału w przygotowaniach lub lubią robić coś same. Zdarzają się też tacy, którzy nie dopuszczają innych do działania.

6. W mojej klasie, gdy tylko chcę, zawsze mogę brać udział we wspólnych działaniach

5 4 3 2 1

Każdy kiedyś może zrobić coś źle. Są w klasie uczniowie, którzy nie przyjmują krytyki innych osób, i tacy, którzy starają się wykorzystać krytyczne uwagi, aby się zmienić

7. Jestem słuchany/a/, gdy mówię słowa krytyki wobec kolegów i koleżanek z klasy

5 4 3 2 1

W klasach zdarzają się konflikty między rówieśnikami. Zwykle w klasie znajdują się osoby, które biorą w obronę osoby pokrzywdzone, i takie, które przeważnie stoją na uboczu i nie mieszają się w cudze sprawy

8. Gdy z jakichś powodów jestem atakowany/a/ w klasie, koledzy i koleżanki przychodzą mi z pomocą

5 4 3 2 1

389:7990475948

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	4	3	2	1

Niektóre osoby z klasy lubią doradzać innym, jak mają coś zrobić. Są też takie, które nie angażują się w sprawy kolegów i koleżanek z klasy

9. Gdy tego potrzebuję, koledzy i koleżanki z klasy służą mi dobrą radą

5 4 3 2 1

W klasach zdarzają się uczniowie, którzy z byle jakiego powodu zaczepiają innych lub nawet biorą się do bicia. Inni nie rozwiązują swoich problemów w ten sposób

10. Jestem nieprzyjaźnie zaczepiany/a/ przez osoby z mojej klasy

5 4 3 2 1

W klasach od czasu do czasu zdarzają się kłótnie dotyczące spraw obchodzących wszystkich, takich jak zabawa czy wyjście do kina. Niektóre osoby upierają się przy swoim zdaniu lub pozostają bierne. Inne zaś potrafią wymyślić kompromisowe rozwiązania

11. W mojej klasie koleżanki i koledzy uwzględniają moje zdanie, gdy coś planujemy

5 4 3 2 1

Każdemu zdarza się zachorować. Wtedy dobrze jest się dowiedzieć, co było na lekcji, pożyczyć zeszyty itp. Niektórzy z klasy chętnie wtedy pomagają, do innych trudno się zwrócić z taką prośbą

12. Gdy nie jestem obecny/a/ w szkole, inni pożyczają mi zeszyty i mówią, co było zadane

5 4 3 2 1

390:3000639847

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	**4**	**3**	**2**	**1**

W klasach zwykle można spotkać osoby, które doceniają osiągnięcia innych, potrafią zwrócić uwagę na ich mocne strony. Są też takie, które głównie krytykują innych, uważają ich za głupich i nieatrakcyjnych

13. Inni w klasie doceniają moje osiągnięcia, widzą moje mocne strony

5 4 3 2 1

W klasach zdarzają się uczniowie, którzy uważają się za lepszych od innych, i tacy, którzy nie traktują innych jako gorszych od siebie

14. W mojej klasie inni dają mi odczuć, że są lepsi ode mnie

5 4 3 2 1

Są tacy uczniowie w klasie, którzy dobrze dogadują się z większością osób w klasie, i tacy, którzy są nieprzystępni, wolą być sami

15. W stosunku do mnie osoby z klasy wykazują chęć do kontaktów

5 4 3 2 1

Zdarza się, że musimy wspólnie rozwiązać jakiś problem w klasie, np. nieporozumienie z nauczycielem. Niektórzy uważają się za najmądrzejszych i nie chcą słuchać innych. Są też tacy, którzy dadzą się przekonać, że pomysł innych jest lepszy

16. Osoby z klasy dają się przekonać co do moich pomysłów rozwiązania jakiegoś problemu

5 4 3 2 1

391:8699059197

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	4	3	2	1

Każdy może nie zrozumieć czegoś, co było na lekcji. Niektóre osoby z klasy chętnie pomagają w takiej sytuacji. Są też takie, które nie lubią tego robić

17. Jeśli czegoś nie rozumiem z tego, co było na lekcji, koledzy i koleżanki chętnie mi tłumaczą, kiedy do nich się zwrócę

5 4 3 2 1

Na ogół jest tak, że różne osoby z klasy odnoszą sukcesy w różnych dziedzinach, np. w nauce, działalności plastycznej, sporcie. Wtedy niektórzy cieszą się razem z nimi, gratulują im, a inni zazdroszczą im

18. Gdy odnoszę jakieś sukcesy, osoby z klasy cieszą się razem ze mną

5 4 3 2 1

Są takie klasy, w których po przyjściu do szkoły nigdy się nie wie, czy nie będzie się narażonym/ą/ na przykre niespodzianki ze strony innych osób i takie, w których nie ma się czego obawiać

19. Po przyjściu do szkoły mam obawy, czy nie spotkają mnie przykre niespodzianki w klasie

5 4 3 2 1

Kiedy wspólnie coś robimy w klasie, zwykle wyłaniają się osoby, które potrafią pokierować pracą innych. Pozostali wykonują ich polecenia albo odmawiają współdziałania

20. Gdy zdarzy się, że kieruję innymi, wskazane przeze mnie osoby wykonują to, co im polecę

5 4 3 2 1

392:2070052537

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	4	3	2	1

Zdarza się, że ktoś przychodzi do szkoły smutny lub martwi się, że dostał złą ocenę. Wtedy niektóre osoby starają się go pocieszyć, dodać otuchy. Inne nie zwracają na niego uwagi

21. Osoby z klasy pocieszają mnie, gdy mam kłopoty

5 4 3 2 1

Są osoby w klasie, które zauważają, gdy inni mają coś fajnego, np. modne ubranie, i mówią im o tym. Są też takie, które nie są miłe dla innych

22. Gdy mam coś atrakcyjnego, koledzy i koleżanki z klasy mówią mi o tym, aby sprawić mi przyjemność

5 4 3 2 1

W klasach zdarzają się osoby, które plotkują i obgadują innych, i takie, które takich rzeczy nie robią

23. Inni obgadują mnie i plotkują na mój temat

5 4 3 2 1

Każdemu zdarza się zapomnieć przynieść jakieś pomoce na lekcję. Są takie osoby, które w tej sytuacji dzielą się własnymi pomocami bądź pożyczają je, i takie, które nie mają zwyczaju wspomagać innych

24. Gdy zapomnę przynieść czegoś na lekcję, koleżanki i koledzy z klasy pożyczają mi

5 4 3 2 1

393:5829544582

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	4	3	2	1

Jest tak, że każdy lubi jedne osoby z klasy bardziej, a drugie mniej. Niektórzy, gdy kogoś nie lubią, nie mogą się powstrzymać, żeby nie okazywać tego na zewnątrz. Inni nie dają po sobie poznać, że kogoś nie lubią

25. Gdy ktoś w mojej klasie mnie nie lubi, daje mi to odczuć

5 4 3 2 1

W klasach są osoby, które zapraszają na imprezy organizowane przez siebie poza szkołą kolegów i koleżanki z klasy, i takie, które nikogo z klasy nie zapraszają

26. Jestem zapraszany/a/ na imprezy organizowane przez osoby z mojej klasy

5 4 3 2 1

© Copyright by Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
Warszawa 2006

394:1844594176

Aneks 4

KWESTIONARIUSZ „JA WOBEC KLASY" (B)

Nazwisko i imię ..... klasa .....

Data badania .....

Kwestionariusz ten opisuje szereg zachowań uczniów względem siebie w klasie. Pod każdym z opisów znajduje się stwierdzenie dotyczące Twojego zachowania się wobec kolegów i koleżanek z klasy i szereg cyfr od 5 do 1. Zadaniem Twoim będzie określenie, jak często tak się zachowujesz . Możesz wybrać jedną z pięciu możliwości: „zawsze", „często", „czasami", „rzadko", „nigdy".
Określeniu „zawsze" odpowiada cyfra 5, „często" – cyfra 4, „czasami" – cyfra 3, „rzadko" – cyfra 2, „nigdy" – cyfra 1. Zastanów się i zakreśl kółkiem tę cyfrę, która odpowiada temu, jak często zachowujesz się w ten sposób wobec innych osób z klasy. Np. gdyby w kwestionariuszu było stwierdzenie :

„Robię psikusy moim koleżankom i kolegom z klasy"

5 (4) 3 2 1

i Ty ocenił/a/byś, że robisz to często, wtedy otoczył/a/byś kółkiem cyfrę 4 (tak jak w przykładzie). W przypadku, gdy nigdy tak się nie zachowujesz, otoczył/a/byś cyfrę 1. Gdybyś przez pomyłkę zaznaczył/a/ nieprawdziwą odpowiedź, przekreśl zrobione kółko na krzyż i zakreśl kółkiem cyfrę dotyczącą odpowiedzi, na którą się decydujesz.
Staraj się odpowiadać zgodnie z tym, jak uważasz. Nie ma tu odpowiedzi dobrych i złych. Każda odpowiedź jest dobra, jeśli jest zgodna z tym, co myślisz. Odpowiadaj szybko i nie opuść żadnego stwierdzenia.

395:1130104279

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	4	3	2	1

Każdy człowiek odczuwa w jakimś stopniu potrzebę porozmawiania, pośmiania się z kolegami i koleżankami z klasy. Są takie osoby, które chętnie rozmawiają z innymi, i takie, które izolują się lub kontaktują tylko z nielicznymi

1. Chętnie rozmawiam z osobami z mojej klasy

5 4 3 2 1

Są takie osoby w klasie, do których można się zwrócić, gdy się ma jakiś kłopot lub potrzebuje pomocy, i takie, którym nie można powierzyć swoich spraw

2. Osoby z klasy, które mają jakieś problemy, zwracają się z nimi do mnie

5 4 3 2 1

Zdarzają się takie osoby, które lubią dokuczać innym w klasie, robić sobie z nich żarty, i takie, które przeważnie tak się nie zachowują

3. Dokuczam innym i drażnię innych w klasie

5 4 3 2 1

Są takie informacje, które są ważne dla życia klasy, np. że nie będzie lekcji, ale nie zawsze wszyscy o tym się dowiadują. Niektórzy z klasy przekazują je innym. Zdarzają się też osoby, które jeśli nawet wiedzą, nie powiedzą innym

4. Gdy wiem coś ważnego, co dotyczy klasy, mówię o tym innym

5 4 3 2 1

396:7485514152

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	4	3	2	1

Każdy kiedyś może zrobić coś źle. Są w klasie uczniowie, którzy nie przyjmują krytyki innych osób, i tacy, którzy starają się wykorzystać krytyczne uwagi, aby się zmienić

5. **Przyjmuję krytyczne słowa pod moim adresem od osób z klasy, jeśli widzę, że mają one rację**

5 4 3 2 1

Niektóre osoby z klasy lubią doradzać innym, jak mają coś zrobić. Są też takie, które nie angażują się w sprawy kolegów i koleżanek z klasy

6. **W miarę potrzeby i możliwości służę dobrymi radami innym osobom z klasy**

5 4 3 2 1

W klasach zdarzają się uczniowie, którzy z byle jakiego powodu zaczepiają innych lub nawet biorą się do bicia. Inni nie rozwiązują swoich problemów w ten sposób

7. **Zdarza mi się w niedobrych zamiarach zaczepiać osoby z klasy**

5 4 3 2 1

W klasach od czasu do czasu zdarzają się kłótnie dotyczące spraw obchodzących wszystkich, takich jak zabawa czy wyjście do kina. Niektóre osoby upierają się przy swoim zdaniu lub pozostają bierne. Inne zaś potrafią wymyślić kompromisowe rozwiązania

8. **Jestem skłonny/a/ do ugody, gdy coś wspólnie w klasie planujemy**

5 4 3 2 1

397:1058566058

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	4	3	2	1

Każdemu zdarza się chorować. Wtedy dobrze jest się dowiedzieć, co było na lekcji, pożyczyć zeszyty itp. Niektórzy z klasy chętnie wtedy pomagają, do innych trudno się zwrócić z taką prośbą

9. Inni zwracają się do mnie o lekcje, zeszyty itp., gdy nie byli w szkole

5 4 3 2 1

W klasach zwykle można spotkać osoby, które doceniają osiągnięcia innych, potrafią zwrócić uwagę na ich mocne strony. Są też takie, które głównie krytykują innych, uważają ich za głupich i nieatrakcyjnych

10. Doceniam osiągnięcia innych osób z klasy

5 4 3 2 1

Są tacy uczniowie w klasie, którzy dobrze dogadują się z większością osób w klasie, i tacy, którzy są nieprzystępni, wolą być sami

11. W stosunku do większości osób z klasy przejawiam chęć do kontaktów

5 4 3 2 1

Zdarza się, że musimy wspólnie rozwiązać jakiś problem w klasie, np. nieporozumienie z nauczycielem. Niektórzy uważają się za najmądrzejszych i nie chcą słuchać innych. Są też tacy, którzy dadzą się przekonać, że pomysł innych jest lepszy

12. Daję się przekonać innym co do słuszności ich pomysłów

5 4 3 2 1

398:6117604477

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	**4**	**3**	**2**	**1**

Każdy może nie zrozumieć czegoś, co było na lekcji. Niektóre osoby z klasy chętnie pomagają w takiej sytuacji. Są też takie, które nie lubią tego robić

13. Jeśli rozumiem jakiś problem, wyjaśniam innym, gdy mnie o to poproszą

5 4 3 2 1

Na ogół jest tak, że różne osoby z klasy odnoszą sukcesy w różnych dziedzinach, np. w nauce, działalności plastycznej, sporcie. Wtedy niektórzy cieszą się razem z nimi, gratulują im, a inni zazdroszczą im

14. Cieszę się, gdy moi koledzy i koleżanki z klasy osiągają sukcesy

5 4 3 2 1

Są takie klasy, w których po przyjściu do szkoły nigdy się nie wie, czy nie będzie się narażonym/ą/ na przykre niespodzianki ze strony innych osób, i takie, w których nie ma się czego obawiać

15. Jestem tym/tą/, któremu/ej/ zdarza się robić przykre niespodzianki kolegom i koleżankom z klasy

5 4 3 2 1

Są osoby w klasie, które dzielą się swoimi zainteresowaniami z innymi, np. mówią o nich i przynoszą do klasy różne ciekawe rzeczy z nimi związane. Są też takie, które tego nie robią

16. Dzielę się moimi zainteresowaniami z osobami z klasy

5 4 3 2 1

399:3795445258

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
5	4	3	2	1

Kiedy wspólnie coś robimy w klasie, zwykle wyłaniają się osoby, które potrafią pokierować pracą innych. Pozostali wykonują ich polecenia albo odmawiają współdziałania

17. W sytuacji zespołowego działania w klasie zgadzam się wykonywać pracę, jaką mi wyznaczą ci, którzy kierują

5 4 3 2 1

Zdarza się, że ktoś przychodzi do szkoły smutny lub martwi się, że dostał złą ocenę. Wtedy niektóre osoby starają się go pocieszyć, dodać mu otuchy. Inne nie zwracają na niego uwagi

18. Pocieszam innych, gdy mają kłopoty

5 4 3 2 1

Są osoby w klasie, które zauważają, gdy inni mają coś fajnego, np. modne ubranie, i mówią im o tym. Są też takie, które nie są miłe dla innych

19. Mówię miłe słowa moim koleżankom i kolegom z klasy, gdy mają jakąś atrakcyjną rzecz

5 4 3 2 1

W klasach zdarzają się osoby, które plotkują i obgadują innych, i takie, które takich rzeczy nie robią

20. Gdy mam powody, obgaduję osoby z mojej klasy i plotkuję na ich temat

5 4 3 2 1

400:1032987315

zawsze	czasami	często	rzadko	nigdy
5	4	3	2	1

W klasach od czasu do czasu urządzane są spotkania towarzyskie, takie jak np. dyskoteki. Są osoby, które w nich chętnie uczestniczą, zachęcają innych do udziału, i takie, które wtedy nie przychodzą

21. Uczestniczę i zachęcam innych do udziału w imprezach towarzyskich na terenie mojej klasy

5 4 3 2 1

Każdemu zdarza się zapomnieć przynieść jakieś pomoce na lekcję. Są takie osoby, które w tej sytuacji dzielą się własnymi pomocami bądź pożyczają je, i takie, które nie mają zwyczaju wspomagać innych

22. W razie potrzeby dzielę się moimi pomocami z osobami z klasy

5 4 3 2 1

Jest tak, że każdy lubi jedne osoby z klasy bardziej, a inne mniej. Niektórzy, gdy kogoś nie lubią, nie mogą się powstrzymać, żeby nie okazywać tego na zewnątrz. Inni nie dają po sobie poznać, że kogoś nie lubią

23. Jeśli w mojej klasie jest ktoś, kogo nie lubię, zachowuję się tak, aby dotarło to do niego

5 4 3 2 1

W klasach są osoby, które zapraszają na imprezy organizowane przez siebie poza szkołą kolegów i koleżanki z klasy, i takie, które nikogo z klasy nie zapraszają

24. Zapraszam osoby z klasy, gdy coś organizuję w domu

5 4 3 2 1

© Copyright by Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
Warszawa 2006

401:7058233207

Aneks 5

KWESTIONARIUSZ WSPARCIA EDUKACYJNEGO

KOD.....

Data badania:..... Wiek:..... Płeć:.....

Wykształcenie ojca:..... Zawód ojca:.....

Wykształcenie matki:..... Zawód matki:.....

Szkoła nr.....Klasa..... Miejsce zamieszkania: miasto wieś (właściwe podkreślić)

* Mam opinię o dysleksji: TAK NIE (właściwe podkreślić)

* Korzystam z pomocy na dodatkowych zajęciach organizowanych w szkole lub poradni psychologiczno-pedagogicznej: TAK NIE (właściwe podkreślić)

Instrukcja do kwestionariusza

W tym badaniu nie oceniamy – jak na lekcjach – które odpowiedzi są lepsze lub gorsze. Wszystkie odpowiedzi, a w szczególności te szczere, będą cenne i zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych. Proszę zaznacz kółkiem tylko jedną spośród pięciu cyfr, tj. taką, która najlepiej określa, czy twierdzenia od 1 do 24 są według Ciebie prawdziwe, nieprawdziwe lub częściowo prawdziwe, a częściowo nieprawdziwe. Twierdzenia dotyczą tego, czego doświadczamy w kontaktach z rodzicami, nauczycielami, pracownikami poradni* oraz kolegami i koleżankami z klasy. Pamiętaj, zawsze wybieraj tylko jedną cyfrę dla każdego stwierdzenia. Poniżej znajdziesz wyjaśnienie, co oznaczają poszczególne cyfry.

Legenda:

1 – całkowicie nieprawdziwe; 2 – raczej nieprawdziwe; 3 – częściowo prawdziwe, częściowo nieprawdziwe; 4 – raczej prawdziwe; 5 – całkowicie prawdziwe (właściwą odpowiedź zaznacz kółkiem)

PRZYKŁAD:

3. Nauczyciele w mojej klasie lubią pomagać mi w nauce.

1 2 3 (4) 5

1. Nauczyciele w mojej klasie pomagają mi w nauce i nie jest im obojętne to, w jaki sposób się uczę

1 2 3 4 5

2. Nauczycielom w mojej klasie zależy na tym, abym jak najwięcej się nauczyła/nauczył

1 2 3 4 5

3. Nauczyciele w mojej klasie lubią pomagać mi w nauce

1 2 3 4 5

4. Nauczyciele w mojej klasie rozumieją mnie i moje problemy

1 2 3 4 5

5. Ufam moim nauczycielom i mogę na nich polegać w każdej sytuacji, także poza szkołą

1 2 3 4 5

402:1000812343

6. Nauczyciele w mojej klasie są sprawiedliwi, tzn. traktują mnie tak samo, jak innych uczniów

1 2 3 4 5

7. Gdybym miała/miał zwrócić się o pomoc w trudnej sytuacji, to z pewnością do kogoś, kto jest moim nauczycielem

1 2 3 4 5

8. Nauczycielom w mojej klasie nie jest obojętne to, jak ja się czuję i co przeżywam na lekcji

1 2 3 4 5

9. Moi rodzice pomagają mi w nauce

1 2 3 4 5

10. Moje osiągnięcia w nauce są ważne dla moich rodziców

1 2 3 4 5

11. Moi rodzice dbają o to, aby w moim domu było dużo książek

1 2 3 4 5

12. Moi rodzice zachęcają mnie do czytania książek (nie tylko lektur szkolnych)

1 2 3 4 5

13. Moim rodzicom zależy na tym, abym pisała/pisał samodzielnie wypracowania

1 2 3 4 5

14. Moich rodziców interesuje to, czego uczę się w szkole (np. przeglądają moje zeszyty)

1 2 3 4 5

15. Moi rodzice troszczą się o to, bym zawsze miała/miał wszystko to, co jest potrzebne do nauki

1 2 3 4 5

16. Moi rodzice pocieszają mnie i dodają mi otuchy, gdy dostanę w szkole słaby stopień

1 2 3 4 5

17. Koledzy i koleżanki z mojej klasy lubią pomagać mi w nauce

1 2 3 4 5

18. Kolegom i koleżankom z mojej klasy zależy na tym, abym jak najlepiej się uczyła/uczył

1 2 3 4 5

19. Koledzy i koleżanki z mojej klasy pocieszają mnie, gdy otrzymam na lekcji słaby stopień

1 2 3 4 5

20. Kolegom i koleżankom z mojej klasy jest przykro, gdy coś mi nie wyjdzie podczas lekcji

1 2 3 4 5

21. Koledzy i koleżanki z mojej klasy nie są zazdrośni, gdy ja uzyskam lepszy stopień od nich

1 2 3 4 5

22. Koledzy i koleżanki z mojej klasy nie śmieją się ze mnie, gdy nie zrozumiem czegoś na lekcji

1 2 3 4 5

23. Koledzy i koleżanki z mojej klasy cieszą się, gdy mnie zobaczą na drugi dzień w szkole

1 2 3 4 5

24. Koledzy i koleżanki z mojej klasy lubią się ze mną spotykać także po lekcjach

1 2 3 4 5

W przypadku udzielenia odpowiedzi TAK na pytanie dotyczące pomocy udzielonej przez szkołę lub poradnię psychologiczno-pedagogiczną na dodatkowych zajęciach, uprzejmie Cię proszę o zaznaczenie kółkiem tylko jednej spośród pięciu cyfr dla stwierdzeń 25-30. Znaczenie symboli cyfr jest takie same, jak dla powyższych 24 twierdzeń.

25. Nauczyciele lub specjaliści z poradni prowadzący dodatkowe zajęcia rozumieją mnie

1 2 3 4 5

26. Uczestnictwo w dodatkowych zajęciach w szkole lub poradni przyczynia się do tego, że lepiej się uczę

1 2 3 4 5

27. Na dodatkowych zajęciach w szkole lub poradni czuję się dobrze

1 2 3 4 5

28. Pomoc udzielana mi na dodatkowych zajęciach w szkole lub poradni pozwala mi bardziej uwierzyć w siebie i osiągać wyższe wyniki w nauce

1 2 3 4 5

29. Lubię osoby, które prowadzą dodatkowe zajęcia w szkole lub poradni

1 2 3 4 5

30. Chciałbym częściej uczęszczać na dodatkowe zajęcia w szkole lub poradni

1 2 3 4 5

Aneks 6

Kwestionariusz samooceny „Jaki jesteś?”

Masz przed sobą zestawienia przymiotników określających różne, dodatnie cechy osobowości. Przeczytaj je uważnie i zastanów się, czy i w jakim stopniu cechy te występują u Ciebie. Stopień nasilenia danej cechy zaznacz krzyżykiem w odpowiedniej rubryce[727].

L.p.	Cechy pozytywne	Cecha ta występuje u mnie w stopniu			
		bardzo wysokim	średnim	małym	wcale nie występuje
1	Jestem prawdomówny				
2	Jestem słowny				
3	Jestem koleżeński				
4	Jestem uprzejmy				
5	Jestem sprawiedliwy				
6	Jestem wyrozumiały				
7	Jestem zdolny				
8	Jestem punktualny				
9	Jestem ambitny				
10	Jestem silny fizycznie				
11	Jestem zdrowy				
12	Jestem zrównoważony				
13	Jestem odpowiedzialny				
14	Jestem skromny				
15	Jestem stanowczy				
16	Jestem samokrytyczny				
17	Jestem oszczędny				
18	Jestem pracowity				
19	Jestem obowiązkowy				
20	Jestem odważny				
21	Jestem sprawny fizycznie				
22	Jestem zdyscyplinowany				
23	Jestem ładny				
24	Mam silną wolę				

[727] L. Niebrzydowski, *O poznawaniu i ocenie samego siebie,* Warszawa 1976, s. 90-92.

405:1089113705

Aneks 7

SPR-M
(opracowanie Mieczysław Plopa)[728]

Nazwisko i imię ……

Wiek……. płeć …….

Wykształcenie …….……..……..

Liczba dzieci …… wiek dzieci …….…….…….

Instrukcja

Interesuje nas, co Pani myśli o sposobach wychowywania SWOJEGO DZIECKA (dzieci). Proszę opisać swoje myśli, zachowania, odczucia, obawy, nadzieje, tak jak są przez Panią jako MATKĘ obecnie odczuwane, ustosunkowując się do podanych poniżej stwierdzeń.

Proszę uważnie przeczytać każde stwierdzenie i zastanowić się, w jakim stopniu dotyczy ono Pani zachowania wobec swojego dziecka (dzieci). Pewne stwierdzenia są do siebie podobne, ale są zamieszczone do wykazania nawet nieznacznych różnic w Pani poglądach i zachowaniach.

Po każdym stwierdzeniu jest pięć ocen (a, b, c, d, e), które określają, w jakim stopniu odnosi się ono do Pani poglądów i zachowań jako MATKI WOBEC SWOJEGO DZIECKA (DZIECI).

a- zdecydowanie taka jestem i tak się zachowuję
b- raczej taka jestem i tak się zachowuję
c- mam wątpliwości, czy taka jestem i tak się zachowuję
d- raczej taka nie jestem i tak się nie zachowuję
e- zdecydowanie taka nie jestem i tak się nie zachowuję

Po przeczytaniu każdego stwierdzenia proszę otoczyć kółkiem tę odpowiedź, która jest najbardziej zgodna z Pani postępowaniem wobec swojego dziecka (dzieci).

1.	Jestem szczerze zainteresowana sprawami swojego dziecka.	A	b	c	d	e
2.	Nieustannie staram się kontrolować swoje dziecko, aby postępowało, tak jak sobie tego życzę.	A	b	c	d	e
3.	Pozwalam mojemu dziecku uczyć się samemu radzenia sobie w różnych sytuacjach.	A	b	c	d	e
4.	W postępowaniu z moim dzieckiem łatwo tracę cierpliwość.	A	b	c	d	e
5.	Staram się chronić swoje dziecko przed wszystkimi trudnościami.	A	b	c	d	e
6.	Chętnie nawiązuję kontakty z moim dzieckiem, jestem z nim często-bawię się, rozmawiam.	A	b	c	d	e
7.	Często prawię „kazania” mojemu dziecku na temat jego zachowania.	A	b	c	d	e
8.	Zgadzam się z tym, że moje dziecko w pewnych okolicznościach, w zależności od wieku, może samo dokonywać różnych wyborów.	A	b	c	d	e
9.	Gdy jestem zdenerwowana, to trudno mi przewidzieć, jak się zachowam w stosunku do swojego dziecka.	A	b	c	d	e
10.	Zawsze chcę wiedzieć, co robi moje dziecko w każdej chwili.	A	b	c	d	e
11.	Odczuwam, ze gdy moje dziecko ma jakiś problem, czegoś się obawia, to poszukuje kontaktu, bliskości ze mną.	A	b	c	d	e
12.	Daję wyraźnie do zrozumienia dziecku kto „rządzi” w domu.	A	b	c	d	e

[728] M. Plopa. *Psychologia rodziny: teoria i badania,* Kraków 2005, s. 375-377.

406:1024172039

13.	Myślę, ze nie kontroluję swojego dziecka na każdym kroku.	A	b	c	d	e
14.	Często zdarza mi się, że za to samo przewinienie karzę swoje dziecko raz mocniej, a raz mniej.	A	b	c	d	E
15.	Gdy moje dziecko nie jest pod moją opieką, bardzo się o nie niepokoję.	A	b	c	d	E
16.	Bardzo często myślę o swoim dziecku.	A	b	c	d	E
17.	Wymagam od dziecka bezwzględnego posłuszeństwa.	A	b	c	d	E
18.	Myślę, że nie kontroluję swojego dziecka na każdym kroku.	A	b	c	d	E
19.	Za to samo przewinienie karzę swoje dziecko raz mocniej, raz mniej.	A	b	c	d	E
20.	W zasadzie jako rodzic, zachowuję się, tak jakby moje dziecko było ciągle małe i bezradne.	A	b	c	d	E
21.	Gdy moje dziecko potrzebuje pomocy, to chętnie poświęcam mu więcej czasu i uwagi.	A	b	c	d	E
22.	Uważam, że moje dziecko nie ma prawa mi się sprzeciwiać.	A	b	c	d	E
23.	Akceptuję to, że moje dziecko może mieć „swoje tajemnice", że nie wszystko muszę widzieć i wiedzieć.	A	b	c	d	E
24.	Kara, jaką wymierza dziecku, często zależy od mojego nastroju.	A	b	c	d	E
25.	Chcę zawsze wiedzieć, gdzie przebywa i co robi moje dziecko.	A	b	c	d	E
26.	Przebywanie z moim dzieckiem sprawia mi dużą przyjemność.	A	b	c	d	E
27.	Moje dziecko musi „rozumieć", że to ja mam zawsze rację.	A	b	c	d	E
28.	Gdy nie rozumiem zachowania swojego dziecka, to nie robię z tego większego problemu.	A	b	c	d	E
29.	Moje dziecko musi uważać, aby mnie czymś nie zdenerwować.	A	b	c	d	E
30.	Często wydaje mi się, że żyję tylko dla mojego dziecka.	A	b	c	d	E
31.	Często staram się dawać mojemu dziecku do zrozumienia, że je kocham.	A	b	c	d	E
32.	Staram się przestrzegać tego, aby moje dziecko postępowało zgodnie z moimi wymaganiami.	A	b	c	d	E
33.	Myślę, że mam i będę miała zaufanie do mojego dziecka.	A	b	c	d	E
34.	Gdy się zdenerwuję, to mocniej karzę swoje dziecko.	A	b	c	d	E
35.	Niepokoję się często o swoje dziecko, tak jakby ciągle było małe i bezradne.	A	b	c	d	E
36.	Często uśmiecham się do swojego dziecka.	A	b	c	d	E
37.	Często pouczam swoje dziecko, jak powinno postępować.	A	b	c	d	E
38.	Gdy moje dziecko jest uparte, to staram się je zrozumieć, nie zawsze przecież ja mam rację.	A	b	c	d	E
39.	Często mówię do mojego dziecka podniesionym tonem.	A	b	c	d	E
40.	Martwię się, że w wielu sprawach moje dziecko może sobie nie poradzić w życiu.	A	b	c	d	E
41.	Staram się być dla mojego dziecka prawdziwym przyjacielem.	A	b	c	d	E
42.	Daję do zrozumienia mojemu dziecku, że wiem najlepiej, co jest dla niego dobre, a co złe.	A	b	c	d	E
43.	Nie wymagam, aby moje dziecko teraz czy jak dorośnie, ze wszystkiego mi się zwierzało.	A	b	c	d	E
44.	Gdy mam zły dzień, to krzyczę na swoje dziecko bez powodu.	A	b	c	d	E
45.	Gdy moje dziecko przebywa poza domem, odczuwam lęk, że coś mu się stanie.	A	b	c	d	E
46.	Kiedy moje dziecko zwraca się do mnie ze „swoimi kłopotami", staram się mu pomóc, aby dobrze się poczuło.	A	b	c	d	E
47.	Często upominam moje dziecko, gdy robi coś nie tak, jak mu karzę.	A	b	c	d	E
48.	Akceptuję to, że moje dziecko w miarę dorastania ma prawo do samodzielnych decyzji, np. jak spędzać czas wolny.	A	b	c	d	E
49.	Jestem tak zmienna, że moje dziecko może mieć problemy ze zrozumieniem, jaka jestem.	A	b	c	d	E
50.	Trudno jest pogodzić mi się z tym, że moje dziecko tak szybko staje się większe, bardziej dorosłe.	A	b	c	d	E

Aneks 7

SPR-O
(opracowanie Mieczysław Plopa)[729]

Nazwisko i imię ……

Wiek……. płeć …….

Wykształcenie …….……..……..

Liczba dzieci …… wiek dzieci …….…….

Instrukcja

Interesuje nas, co Pan myśli o sposobach wychowywania SWOJEGO DZIECKA (dzieci). Proszę opisać swoje myśli, zachowania, odczucia, obawy, nadzieje, tak jak są przez Pana jako OJCA obecnie odczuwane, ustosunkowując się do podanych poniżej stwierdzeń.

Proszę uważnie przeczytać każde stwierdzenie i zastanowić się, w jakim stopniu dotyczy ono Pana zachowania wobec swojego dziecka (dzieci). Pewne stwierdzenia są do siebie podobne, ale są zamieszczone do wykazania nawet nieznacznych różnic w Pana poglądach i zachowaniach.

Po każdym stwierdzeniu jest pięć ocen (a, b, c, d, e), które określają, w jakim stopniu odnosi się ono do Pana poglądów i zachowań jako OJCA WOBEC SWOJEGO DZIECKA (DZIECI).

f- zdecydowanie taka jestem i tak się zachowuję
g- raczej taka jestem i tak się zachowuję
h- mam wątpliwości, czy taka jestem i tak się zachowuję
i- raczej taka nie jestem i tak się nie zachowuję
j- zdecydowanie taka nie jestem i tak się nie zachowuję

Po przeczytaniu każdego stwierdzenia proszę otoczyć kółkiem tę odpowiedź, która jest najbardziej zgodna z Pana postępowaniem wobec swojego dziecka (dzieci).

1.	Jestem szczerze zainteresowany sprawami swojego dziecka.	A	b	c	d	e
2.	Nieustannie staram się kontrolować swoje dziecko, aby postępowało, tak jak sobie tego życzę.	A	b	c	d	e
3.	Pozwalam mojemu dziecku uczyć się samemu radzenia sobie w różnych sytuacjach.	A	b	c	d	e
4.	W postępowaniu z moim dzieckiem łatwo tracę cierpliwość.	A	b	c	d	e
5.	Staram się chronić swoje dziecko przed wszystkimi trudnościami.	A	b	c	d	e
6.	Chętnie nawiązuję kontakty z moim dzieckiem, jestem z nim często-bawię się, rozmawiam.	A	b	c	d	e
7.	Często prawię „kazania" mojemu dziecku na temat jego zachowania.	A	b	c	d	e
8.	Zgadzam się z tym, że moje dziecko w pewnych okolicznościach, w zależności od wieku, może samo dokonywać różnych wyborów.	A	b	c	d	e
9.	Gdy jestem zdenerwowany, to trudno mi przewidzieć, jak się zachowam w stosunku do swojego dziecka.	A	b	c	d	e
10.	Zawsze chcę wiedzieć, co robi moje dziecko w każdej chwili.	A	b	c	d	e
11.	Odczuwam, ze gdy moje dziecko ma jakiś problem, czegoś się obawia, to poszukuje kontaktu, bliskości ze mną.	A	b	c	d	e
12.	Daję wyraźnie do zrozumienia dziecku kto „rządzi" w domu.	A	b	c	d	e
13.	Myślę, ze nie kontroluję swojego dziecka na każdym kroku.	A	b	c	d	e

[729] M. Plopa. *Psychologia rodziny: teoria i badania,* Kraków 2005, s. 378-380.

408:1125071319

14.	Często zdarza mi się, że za to samo przewinienie karzę swoje dziecko raz mocniej, a raz mniej.	A	b	c	d	e
15.	Gdy moje dziecko nie jest pod moją opieką, bardzo się o nie niepokoję.	A	b	c	d	e
16.	Bardzo często myślę o swoim dziecku.	A	b	c	d	e
17.	Wymagam od dziecka bezwzględnego posłuszeństwa.	A	b	c	d	e
18.	Myślę, że nie kontroluję swojego dziecka na każdym kroku.	A	b	c	d	e
19.	Za to samo przewinienie karzę swoje dziecko raz mocniej, raz mniej.	A	b	c	d	e
20.	W zasadzie jako rodzic, zachowuję się, tak jakby moje dziecko było ciągle małe i bezradne.	A	b	c	d	e
21.	Gdy moje dziecko potrzebuje pomocy, to chętnie poświęcam mu więcej czasu i uwagi.	A	b	c	d	e
22.	Uważam, że moje dziecko nie ma prawa mi się sprzeciwiać.	A	b	c	d	e
23.	Akceptuję to, że moje dziecko może mieć „swoje tajemnice”, że nie wszystko muszę widzieć i wiedzieć.	A	b	c	d	e
24.	Kara, jaką wymierza dziecku, często zależy od mojego nastroju.	A	b	c	d	e
25.	Chcę zawsze wiedzieć, gdzie przebywa i co robi moje dziecko.	A	b	c	d	e
26.	Przebywanie z moim dzieckiem sprawia mi dużą przyjemność.	A	b	c	d	e
27.	Moje dziecko musi „rozumieć”, że to ja mam zawsze rację.	A	b	c	d	e
28.	Gdy nie rozumiem zachowania swojego dziecka, to nie robię z tego większego problemu.	A	b	c	d	e
29.	Moje dziecko musi uważać, aby mnie czymś nie zdenerwować.	A	b	c	d	e
30.	Często wydaje mi się, że żyję tylko dla mojego dziecka.	A	b	c	d	e
31.	Często staram się dawać mojemu dziecku do zrozumienia, że je kocham.	A	b	c	d	e
32.	Staram się przestrzegać tego, aby moje dziecko postępowało zgodnie z moimi wymaganiami.	A	b	c	d	e
33.	Myślę, że mam i będę miał zaufanie do mojego dziecka.	A	b	c	d	e
34.	Gdy się zdenerwuję, to mocniej karzę swoje dziecko.	A	b	c	d	e
35.	Niepokoję się często o swoje dziecko, tak jakby ciągle było małe i bezradne.	A	b	c	d	e
36.	Często uśmiecham się do swojego dziecka.	A	b	c	d	e
37.	Często pouczam swoje dziecko, jak powinno postępować.	A	b	c	d	e
38.	Gdy moje dziecko jest uparte, to staram się je zrozumieć, nie zawsze przecież ja mam rację.	A	b	c	d	e
39.	Często mówię do mojego dziecka podniesionym tonem.	A	b	c	d	e
40.	Martwię się, że w wielu sprawach moje dziecko może sobie nie poradzić w życiu.	A	b	c	d	e
41.	Staram się być dla mojego dziecka prawdziwym przyjacielem.	A	b	c	d	e
42.	Daję do zrozumienia mojemu dziecku, że wiem najlepiej, co jest dla niego dobre, a co złe.	A	b	c	d	e
43.	Nie wymagam, aby moje dziecko teraz czy jak dorośnie, ze wszystkiego mi się zwierzało.	A	b	c	d	e
44.	Gdy mam zły dzień, to krzyczę na swoje dziecko bez powodu.	A	b	c	d	e
45.	Gdy moje dziecko przebywa poza domem, odczuwam lęk, że coś mu się stanie.	A	b	c	d	e
46.	Kiedy moje dziecko zwraca się do mnie ze „swoimi kłopotami”, staram się mu pomóc, aby dobrze się poczuło.	A	b	c	d	e
47.	Często upominam moje dziecko, gdy robi coś nie tak, jak mu karzę.	A	b	c	d	e
48.	Akceptuję to, że moje dziecko w miarę dorastania ma prawo do samodzielnych decyzji, np. jak spędzać czas wolny.	A	b	c	d	e
49.	Jestem tak zmienny, że moje dziecko może mieć problemy ze zrozumieniem, jaki jestem.	A	b	c	d	e
50.	Trudno jest pogodzić mi się z tym, że moje dziecko tak szybko staje się większe, bardziej dorosłe.	A	b	c	d	e

409:6718845316

Aneks 8

SPR
(opracowanie Mieczysław Plopa)

Interesuje nas, co młodzież myśli o swoich rodzicach, a szczególnie o ich sposobach wychowania. Chcielibyśmy, abyś opisał (a) swoje odczucia, tak jak je przeżywasz czy pamiętasz, ustosunkowując się do podanych niżej stwierdzeń. Przeczytaj każde uważnie i zastanów się, w jakim stopniu dotyczy ono zachowania Twojej Matki wobec Ciebie. Pewne stwierdzenia są do siebie podobne, ale są zamieszczone do wykazania nawet nieznacznych różnic w Twoich poglądach. Po każdym stwierdzeniu jest pięć ocen, które określają, w jakim stopniu jest ono zgodne z postępowaniem matki:

P – prawdziwe
RP – raczej prawdziwe
? – trudno mi ocenić
RN – raczej nieprawdziwe
N – nieprawdziwe

Po przeczytaniu każdego stwierdzenia otocz kółkiem tę odpowiedź, która jest najbardziej zgodna z postępowaniem Twojej matki wobec Ciebie, pamiętaj, że każda odpowiedź jest dobra, o ile jest szczera.

„Moja Matka"

1. Jest szczerze zainteresowana moimi sprawami.	P	RP	?	RN	N
2. Często krytykuje to, co zrobię.	P	RP	?	RN	N
3. Pozwala mi samemu decydować o różnych sprawach.	P	RP	?	RN	N
4. Trudno jest mi zwierzyć jej się z czegoś, bo nie wiem jak się zachowa.	P	RP	?	RN	N
5. Daje mi do zrozumienia, że jestem dla niej najważniejszą osobą w rodzinie.	P	RP	?	RN	N
6. Gdy mam jakieś kłopoty, stara się pomóc mi je rozwiązać.	P	RP	?	RN	N
7. Usiłuje zmieniać mnie ustawicznie.	P	RP	?	RN	N
8. Zgadza się z tym, że o wielu sprawach mogę sama decydować.	P	RP	?	RN	N
9. W postępowaniu ze mną łatwo traci cierpliwość.	P	RP	?	RN	N
10. Stara się chronić mnie przed wszelkimi trudnościami.	P	RP	?	RN	N
11. W kontaktach ze mną jest ciepła i serdeczna.	P	RP	?	RN	N
12. Często prawi mi „kazania" na temat mojego postępowania.	P	RP	?	RN	N
13. Nie przesadza we wtrącaniu się w moje sprawy.	P	RP	?	RN	N
14. Powtarza, że pewnego dnia za wszystko mnie surowo ukarze.	P	RP	?	RN	N
15. Chce zawsze wiedzieć, gdzie przebywam poza domem.	P	RP	?	RN	N
16. Chętnie rozmawia ze mną na różne tematy.	P	RP	?	RN	N
17. Daje mi wyraźnie do zrozumienia, kto „rządzi" w domu.	P	RP	?	RN	N
18. Gdy się ze mną nie zgadza, to nie narzuca mi swojego zdania.	P	RP	?	RN	N
19. Czasami wydaje mi się, że mnie bardzo kocha, a czasami, że jestem jej obojętna.	P	RP	?	RN	N

410:6471286815

20. Gdy nie wracam do domu o czasie, bardzo niepokoi się o mnie.	P	RP	?	RN	N
21. Odczuwam, że bez żadnych obaw mogę zwierzyć się jej ze swoich problemów.	P	RP	?	RN	N
22. Wymaga ode mnie bezwzględnego posłuszeństwa.	P	RP	?	RN	N
23. Jest zadowolona, gdy samodzielnie podejmuję różne decyzje.	P	RP	?	RN	N
24. Gdy jest zdenerwowana, to wolę z nią nie rozmawiać.	P	RP	?	RN	N
25. Chce wiedzieć o wszystkim, co mi się przydarzy.	P	RP	?	RN	N
26. Sądzę, że myśli o mnie często.	P	RP	?	RN	N
27. Jest ciągle niezadowolona ze mnie.	P	RP	?	RN	N
28. Zgadza się z tym, że mogę mieć swoje tajemnice.	P	RP	?	RN	N
29. Gdy zrobię coś niewłaściwego, to nie wiem, czy mi podaruje, czy też surowo ukarze.	P	RP	?	RN	N
30. Za bardzo się o mnie troszczy.	P	RP	?	RN	N
31. Gdy potrzebuję pomocy, to poświęca mi wiele czasu.	P	RP	?	RN	N
32. Uważa, że nie mam prawa jej się sprzeciwiać.	P	RP	?	RN	N
33. Jest przekonana, że może na mnie polegać.	P	RP	?	RN	N
34. Gdy jest zdenerwowana, to trudno przewidzieć, jak się zachowa.	P	RP	?	RN	N
35. Zachowuje się, tak jakbym była ciągle małym dzieckiem.	P	RP	?	RN	N
36. Przyjemnie jest z nią rozmawiać.	P	RP	?	RN	N
37. Daje mi do zrozumienia, że ona ma ciągle rację.	P	RP	?	RN	N
38. Liczy się z moim zdaniem.	P	RP	?	RN	N
39. Czasami nie rozumiem, dlaczego za to samo karze mnie raz mocniej, raz mniej.	P	RP	?	RN	N
40. Chce zawsze wiedzieć, gdzie przebywam i co robię.	P	RP	?	RN	N
41. Daje mi do zrozumienia, że mnie kocha.	P	RP	?	RN	N
42. Ściśle przestrzega, abym postępował zgodnie z jej wymaganiami.	P	RP	?	RN	N
43. Szanuje moje poglądy i zainteresowania.	P	RP	?	RN	N
44. Kara, jaką mi wymierza, często zależy od jej nastroju.	P	RP	?	RN	N
45. Często wydaje mi się, że żyje tylko dla mnie.	P	RP	?	RN	N
46. Często uśmiecha się do mnie.	P	RP	?	RN	N
47. Często poucza mnie, jak mam postępować.	P	RP	?	RN	N
48. Rozumie, że mogę popełniać błędy.	P	RP	?	RN	N
49. Muszę uważać, aby jej czymś nie zdenerwować.	P	RP	?	RN	N
50. Niepokoi się o mnie jak o małe dziecko.	P	RP	?	RN	N

411:1153692262

51. Jest moim prawdziwym przyjacielem.	P	RP	?	RN	N
52. Nie rozumie, że na różne sprawy mogę patrzeć inaczej niż ona.	P	RP	?	RN	N
53. Gdy się ze mną w czymś nie zgadza, to nie robi z tego problemu.	P	RP	?	RN	N
54. Dla świętego spokoju nie mówię jej o wszystkim.	P	RP	?	RN	N
55. Martwi się, że w wielu sprawach nie dam sobie rady w życiu.	P	RP	?	RN	N
56. Rozmowa z nią o moich kłopotach przynosi mi ulgę.	P	RP	?	RN	N
57. Gdy coś jest nie tak, doszukuje się winy w moim postępowaniu.	P	RP	?	RN	N
58. Ma do mnie zaufanie.	P	RP	?	RN	N
59. Gdy się zdenerwuje, to mnie mocniej karze.	P	RP	?	RN	N
60. Wydaje się jej, że bez niej nie dam sobie rady w życiu.	P	RP	?	RN	N
61. Chętnie wysłuchuje moich poglądów i opinii.	P	RP	?	RN	N
62. Daje mi do zrozumienia, że ona wie najlepiej, co jest dla mnie dobre a co złe.	P	RP	?	RN	N
63. Gdy ją przekonam, że nie ma racji, to mi ustępuje.	P	RP	?	RN	N
64. Często mówi do mnie podniesionym głosem.	P	RP	?	RN	N
65. Gdy jest poza domem, odczuwa lęk, że coś może mi się stać.	P	RP	?	RN	N
66. Nie pragnę żadnych zmian w jej postępowaniu wobec mnie.	P	RP	?	RN	N
67. Ciągle narzeka, że nie tak wykonuję swoje obowiązki.	P	RP	?	RN	N
68. Nie wymaga, abym ze wszystkiego jej się zwierzał.	P	RP	?	RN	N
69. Gdy ma zły dzień, to krzyczy na mnie bez powodu.	P	RP	?	RN	N
70. Najbardziej lubi, gdy wakacje spędzam w jej towarzystwie.	P	RP	?	RN	N
71. Jest zadowolona ze mnie	P	RP	?	RN	N
72. Często stawia mi na wzór moich kolegów.	P	RP	?	RN	N
73. Mogę w dużym stopniu decydować o tym, jak spędzam czas.	P	RP	?	RN	N
74. Nieraz nie wiem, co o niej myśleć.	P	RP	?	RN	N
75. Nie rozumie, ze jestem już prawie dorosły.	P	RP	?	RN	N

412:1140170757

Aneks 8

SPR
(opracowanie Mieczysław Plopa)

Interesuje nas, co młodzież myśli o swoich rodzicach, a szczególnie o ich sposobach wychowania. Chcielibyśmy, abyś opisał(a) swoje odczucia, tak jak je przeżywasz czy pamiętasz, ustosunkowując się do podanych niżej stwierdzeń. Przeczytaj każde uważnie i zastanów się, w jakim stopniu dotyczy ono zachowania Twojego Ojca wobec Ciebie. Pewne stwierdzenia są do siebie podobne, ale są zamieszczone do wykazania nawet nieznacznych różnic w Twoich poglądach. Po każdym stwierdzeniu jest pięć ocen, które określają, w jakim stopniu jest ono zgodne z postępowaniem ojca:

P – prawdziwe
RP – raczej prawdziwe
? – trudno mi ocenić
RN – raczej nieprawdziwe
N – nieprawdziwe

Po przeczytaniu każdego stwierdzenia otocz kółkiem tę odpowiedź, która jest najbardziej zgodna z postępowaniem Twojej matki wobec Ciebie, pamiętaj, że każda odpowiedź jest dobra, o ile jest szczera.

„Mój Ojciec"

1. Ma zaufanie do mnie.	P	RP	?	RN	N
2. Często krytykuje to, co robię.	P	RP	?	RN	N
3. Pozwala mi samemu decydować o różnych sprawach.	P	RP	?	RN	N
4. Trudno mi zwierzyć mu się z czegoś, bo nie wiem jak się zachowa.	P	RP	?	RN	N
5. Daje mi do zrozumienia, że jestem dla niego najważniejszą osobą w rodzinie.	P	RP	?	RN	N
6. Gdy mam jakieś kłopoty, stara się pomóc mi je rozwiązać.	P	RP	?	RN	N
7. Wypomina mi przy różnych okazjach, co zrobił dla mnie.	P	RP	?	RN	N
8. Pozwala mi zapraszać kolegów do domu.	P	RP	?	RN	N
9. W postępowaniu ze mną łatwo traci cierpliwość.	P	RP	?	RN	N
10. Stara się chronić mnie przed wszelkimi trudnościami.	P	RP	?	RN	N
11. W kontaktach ze mną jest ciepły i serdeczny.	P	RP	?	RN	N
12. Domaga się, abym dokładnie wykonywał jego polecenia.	P	RP	?	RN	N
13. Zgadza się z tym, że o wielu sprawach mogę sam decydować.	P	RP	?	RN	N
14. Powtarza, że pewnego dnia za wszystko mnie surowo ukarze.	P	RP	?	RN	N
15. Chce zawsze wiedzieć, gdzie przebywam poza domem.	P	RP	?	RN	N
16. Gdy potrzebuję pomocy, to poświęca mi wiele czasu.	P	RP	?	RN	N
17. Usiłuje zmieniać mnie ustawicznie.	P	RP	?	RN	N
18. Nie przesadza we wtrącaniu się w moje sprawy.	P	RP	?	RN	N
19. Gdy jest zdenerwowany, to wolę z nim nie rozmawiać.	P	RP	?	RN	N

413:1115976269

20. Gdy nie wracam do domu o czasie, bardzo niepokoi się o mnie.	P	RP	?	RN	N
21. Przyjemnie jest z nim porozmawiać.	P	RP	?	RN	N
22. Często prawi mi „kazania" na temat mojego postępowania.	P	RP	?	RN	N
23. Zgadza się z tym, że mam swoje tajemnice.	P	RP	?	RN	N
24. Gdy zrobię coś niewłaściwego, to nie wiem, czy mi podaruje, czy też surowo ukaże.	P	RP	?	RN	N
25. Chce wiedzieć o wszystkim, co mi się przydarzyło.	P	RP	?	RN	N
26. Wydaje mi się, że jest zadowolony ze mnie.	P	RP	?	RN	N
27. Daje mi wyraźnie do zrozumienia, kto „rządzi" w domu.	P	RP	?	RN	N
28. Jest przekonany, że może na mnie polegać.	P	RP	?	RN	N
29. Gdy jest zdenerwowany, to trudno przewidzieć jak się zachowa.	P	RP	?	RN	N
30. Za bardzo się o mnie troszczy.	P	RP	?	RN	N
31. Chętnie wysłuchuje moich opinii i poglądów.	P	RP	?	RN	N
32. Wymaga ode mnie bezwzględnego posłuszeństwa.	P	RP	?	RN	N
33. Liczy się z moim zdaniem.	P	RP	?	RN	N
34. Czasami nie rozumiem, dlaczego za to samo karze mnie raz mocniej, a raz mniej	P	RP	?	RN	N
35. Chce zawsze wiedzieć, gdzie przebywam i co robię.	P	RP	?	RN	N
36. Daje mi do zrozumienia, że mnie kocha.	P	RP	?	RN	N
37. Jest ciągle niezadowolony ze mnie.	P	RP	?	RN	N
38. Szanuje moje poglądy, przekonania.	P	RP	?	RN	N
39. Nie spełnia wielu swoich obietnic.	P	RP	?	RN	N
40. Wydaje mi się, że żyje tylko dla mnie.	P	RP	?	RN	N
41. Usiłuje zrozumieć mój sposób patrzenia na życie.	P	RP	?	RN	N
42. Uważa, że nie mam prawa mu się sprzeciwiać.	P	RP	?	RN	N
43. Rozumie, że mogę popełniać błędy.	P	RP	?	RN	N
44. Kara, jaką mi wymierza, często zależy od jego nastroju.	P	RP	?	RN	N
45. Niepokoi się o mnie jak o małe dziecko.	P	RP	?	RN	N
46. Często uśmiecha się do mnie.	P	RP	?	RN	N
47. Daje mi do zrozumienia, że mam zawsze rację.	P	RP	?	RN	N
48. Gdy się z nim w czymś nie zgadzam, nie robi z tego problemu.	P	RP	?	RN	N
49. Muszę uważać, aby go czymś nie zdenerwować.	P	RP	?	RN	N

414:8390504324

50. Myśli o mnie bardzo często.	P	RP	?	RN	N
51. Jest moim prawdziwym przyjacielem.	P	RP	?	RN	N
52. Uważa, że bez sprzeciwu powinienem godzić się z jego decyzjami.	P	RP	?	RN	N
53. Wydaje mi się, że ma do mnie zaufanie.	P	RP	?	RN	N
54. Dla świętego spokoju nie mówię mu o wszystkim.	P	RP	?	RN	N
55. Martwi się, że w wielu sprawach mogę nie dać sobie rady w życiu.	P	RP	?	RN	N
56. Jego zachowanie wobec mnie jest bez zastrzeżeń.	P	RP	?	RN	N
57. Ściśle przestrzega, abym postępował zgodnie z jego wymaganiami.	P	RP	?	RN	N
58. Gdy go przekonam, że nie ma racji, to mi ustępuje.	P	RP	?	RN	N
59. Gdy się zdenerwuje, to mnie mocno karze.	P	RP	?	RN	N
60. Wydaje mu się, że bez niego nie dam sobie rady.	P	RP	?	RN	N
61. Daje mi odczuć, że zależy mu na mnie.	P	RP	?	RN	N
62. Nie rozumie, że na różne sprawy mogę patrzeć inaczej niż on.	P	RP	?	RN	N
63. Gdy się ze mną nie zgadza, to nie narzuca siłą swojego zdania.	P	RP	?	RN	N
64. Często mówi do mnie podniesionym głosem.	P	RP	?	RN	N
65. Gdy jestem poza domem, odczuwa lęk, że coś mi się stanie.	P	RP	?	RN	N
66. Jest szczerze zainteresowany moimi sprawami.	P	RP	?	RN	N
67. Nie rozumie, że na różne sprawy mogę patrzeć po swojemu.	P	RP	?	RN	N
68. Jest zadowolony, gdy samodzielnie podejmuję różne decyzje.	P	RP	?	RN	N
69. Gdy ma zły dzień to krzyczy na mnie bez powodu.	P	RP	?	RN	N
70. Nie rozumie, że jestem już prawie dorosły.	P	RP	?	RN	N
71. Czuję, że jestem dla niego kimś ważnym.	P	RP	?	RN	N
72. Ciągle narzeka, że źle wykonuję swoje obowiązki.	P	RP	?	RN	N
73. Mogę w dużym stopniu decydować o tym, jak spędzę wakacje.	P	RP	?	RN	N
74. Nieraz nie wiem, co o nim myśleć.	P	RP	?	RN	N
75. Zachowuje się, tak jakbym był ciągle małym dzieckiem.	P	RP	?	RN	N

415:1031159831

Aneks 9

Narzędzie badawcze - SKALA ISEL- 40 v. GP

Instrukcja
Skala składa się z szeregu stwierdzeń, które mogą, ale nie muszą być prawdziwe w stosunku do badanej osoby. Na każde z poniższych stwierdzeń odpowiedz **„Prawdopodobnie Prawda" (PP)** jeśli dotyczy ono Ciebie, bądź **„Prawdopodobnie Fałsz" (PF),** jeśli podane stwierdzenie do Ciebie nie pasuje. Możesz zauważyć, że na wiele stwierdzeń nie da się udzielić konkretnej odpowiedzi w postaci „prawda" lub „fałsz". W takim przypadku postaraj się jak najszybciej zdecydować, która z podanych odpowiedzi bardziej do Ciebie pasuje „Prawdopodobnie Prawdziwe" czy „Prawdopodobnie Fałszywe". Chociaż na część pytań może być Ci trudno odpowiedzieć, ważne jest, abyś udzielił jednej odpowiedzi. Pamiętaj, aby zakreślić tylko jedną opcję dla każdego stwierdzenia.

Proszę, przeczytaj poniższe zdania w miarę szybko, ale uważnie zanim udzielisz odpowiedzi. Pamiętaj, że to nie jest test i wszystkie odpowiedzi są prawidłowe[730].

1. Znam przynajmniej jedną osobę której rady doceniam. **PP** ☐ **PF** ☐

2. Gdybym zdecydował w piątkowe popołudnie o tym, że chcę iść do kina tego samego wieczoru znalazłbym osobę która mogłaby mi towarzyszyć.

PP ☐ **PF** ☐

3. Gdybym z jakiegoś powodu trafił do więzienia znalazłbym osobę do której mógłbym zadzwonić, która wpłaciłaby za mnie kaucje.

PP ☐ **PF** ☐

4. Mówiąc ogólniej ludzie raczej mi nie ufają.

PP ☐ **PF** ☐

5. Nie istnieje ani jedna osoba która potrafiłaby mi udzielić dobrej porady finansowej.

PP ☐ **PF** ☐

6. Nie znam osoby, która zorganizowałaby dla mnie przyjęcie urodzinowe.

PP ☐ **PF** ☐

7. Gdybym musiał wyjechać z miasta na kilka tygodni znalazłbym osobę, która by opiekowała się moim domem.

PP ☐ **PF** ☐

---

[730] Zarzycka D., Śpila B., Wrońska I., Makara-Studzińska M., *Analiza walidacyjna wybranych aspektów Skali Oceny Wsparcia Społecznego — Interpersonal Support Evaluation List — 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP),* „Psychiatria" , T. 7, nr 3, 2010, s. 84.

416:2533852618

8. Jest ktoś, kto jest dumny z moich osiągnięć. **PP** ☐ **PF** ☐

9. Nie ma takiej osoby która udzieliłaby mi obiektywnej opinii na temat sposobu w jaki radzę sobie ze swoimi problemami.

PP ☐ **PF** ☐

10. Jest kilkoro różnych ludzi z którymi lubię spędzać czas. **PP** ☐ **PF** ☐

11. Gdybym był chory i potrzebował kogoś, kto mógłby zawieść mnie do lekarza miałbym problem ze znalezieniem takiej osoby.

PP ☐ **PF** ☐

12. Większość moich przyjaciół odnosi większe sukcesy w dokonywaniu zmian w swoim życiu niż ja.

PP ☐ **PF** ☐

13. Kiedy potrzebuje porady odnośnie tego jak sobie radzić ze swoimi problemami wiem że jest taka osoba której mogę zaufać.

PP ☐ **PF** ☐

14. Nie jestem zbyt często zapraszany przez innych.

PP ☐ **PF** ☐

15. Nie ma takiej osoby do której mógłbym zadzwonić, gdybym potrzebował pożyczyć samochodu na kilka godzin.

PP ☐ **PF** ☐

16. Większość ludzi, których znam wysoko mnie ceni.

PP ☐ **PF** ☐

17. Jest taka osoba do której chętnie się udaję po poradę związaną z problemami seksualnymi.

PP ☐ **PF** ☐

18. Gdybym chciał pójść z kimś na obiad z łatwością znalazłbym osobę która by mi towarzyszyła.

PP ☐ **PF** ☐

19. Gdybym potrzebował szybkiej pożyczki w wysokości 400 zł znalazłbym taka osobę.

PP ☐ **PF** ☐

20. Większość moich przyjaciół jest bardziej interesująca ode mnie.

PP ☐ **PF** ☐

21. Jest taka osoba do której mogę się zwrócić o radę w sprawie problemów związanych z obowiązkami domowymi.

PP ☐ **PF** ☐

22. Większość osób które znam nie cieszą te same rzeczy co mnie.

PP ☐ **PF** ☐

23. Gdybym potrzebował pomocy w przeprowadzce do nowego domu miałbym trudności ze znalezieniem osoby do pomocy.

PP ☐ **PF** ☐

24. Jestem bardziej zadowolony ze swojego życia niż inni.

PP ☐ **PF** ☐

25. Czuję, że nie ma takiej osoby z którą mógłbym się podzielić najbardziej osobistymi zmartwieniami bądź obawami.

PP ☐ **PF** ☐

26. Kiedy czuje się samotny jest kilka takich osób do których mógłbym zadzwonić i z którymi mógłbym porozmawiać.

PP ☐ **PF** ☐

27. Gdybym był chory nie znalazłbym osoby która mogłaby mi pomóc w tych trudnych chwilach.

PP ☐ **PF** ☐

28. Ciężko mi dotrzymać kroku znajomym.

PP ☐ **PF** ☐

29. Gdyby w mojej rodzinie nastąpił kryzys nie wiele moich znajomych byłoby w stanie udzielić mi dobrej rady na rozwiązanie tych problemów.

PP ☐ **PF** ☐

30. Regularnie spotykam się i rozmawiam z członkami mojej rodziny bądź z przyjaciółmi.

PP ☐ **PF** ☐

31. Gdybym utknął 10 km poza miastem znalazłbym osobę do której mógłbym zadzwonić i która mogłaby mnie z stamtąd zabrać.

PP ☐ **PF** ☐

32. Myślę, że moi przyjaciele nie uważają mnie za odpowiednią osobę która byłaby w stanie pomóc im w rozwiązywaniu ich problemów.

PP ☐ **PF** ☐

33. Jest nie wiele osób którym mogę zaufać i którzy pomogliby mi w rozwiązaniu moich problemów.

PP ☐ **PF** ☐

34. Czuję, że znajduję się na marginesie w kręgu moich znajomych.

PP ☐ **PF** ☐

35. Gdybym musiał wysłać ważny list do godziny 17.00 i sam nie mógłbym tego zrobić jest ktoś kto mógłby to dla mnie zrobić.

PP ☐ **PF** ☐

36. Jestem bardziej związany z moimi przyjaciółmi niż większość innych ludzi.

PP ☐ **PF** ☐

37. Jest taka osoba do której mógłbym się zwrócić gdybym potrzebował rady w sprawie zmiany pracy lub znalezienia nowej.

PP ☐ **PF** ☐

38. Gdybym chciał wyjechać poza miasto na cały dzień np. nad wodę, ciężko by mi było znaleźć osobę, która mogłaby ze mną pojechać.

PP ☐ **PF** ☐

39. Gdybym potrzebował, aby mnie zawieść na lotnisko wcześnie rano ciężko byłoby mi kogoś znaleźć.

PP ☐ **PF** ☐

40. Jestem w stanie tak samo dobrze wykonywać różne rzeczy, jak większość innych ludzi.

PP ☐ **PF** ☐

Aneks 10

Dyspozycje do wywiadu z rodzicami dziecka

1. Jakie jest imię i nazwisko Państwa dziecka?
2. Ile Państwa dziecko ma lat i do jakiej chodzi klasy?
3. Jak przebiegał rozwój Państwa dziecka?
4. Czy i kiedy pojawiły się problemy w nauce i czego dotyczyły?
5. Czy Państwa dziecko powtarzało klasę? (którą i z jakiego powodu?)
6. Czy trudności w nauce miały odzwierciedlenie w funkcjonowaniu Państwa dziecka
   w środowisku szkolnym, rówieśniczym, rodzinnym?
7. Kiedy i gdzie zgłosiliście się Państwo po pomoc (dla siebie i/lub dziecka)?
8. Czy i od kogo Państwo otrzymaliście pomoc i jaką formę przybrała?
9. Czy i w jakiej formie pomocy biorą Państwo udział?
10. Z jakiego rodzaju terapii korzystają Państwo i/lub Państwa dziecko?
11. Jakie są cele terapii, zakres oddziaływania terapeutycznego, przebieg terapii, efekty terapii i ewentualna prognoza?
12. Czy zauważyli państwo jakieś efekty podejmowanych działań terapeutycznych?
13. Czy chcielibyście Państwo coś zmienić w dotychczasowym postępowaniu terapeutycznym?

420:5675245290

Aneks11

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

CZĘŚĆ 1

Szanowna Pani, Szanowny Panie.

Ze względu na dynamiczne przemiany społeczne, szybkie tempo życia i brak czasu bardzo często posługujemy się stereotypami. Mają one pomóc porządkować świat, ująć go w ramy, uprościć i zaklasyfikować. Dzięki nim ludzie szybko podejmują decyzje, bez zastanowienia kategoryzują rzeczywistość, ale też postrzegają sens rzeczy w sposób ograniczony, prosty, fałszywy, przesycony wartościowaniem i oceną. Stereotyp jest wpisany w codzienne postrzeganie ludzi, zjawisk i przedmiotów.

Państwa doświadczenie w pracy z ludźmi, kontakty z dziećmi i pedagogiczna intuicja będą mi bardzo pomocne w odniesieniu się do prezentowanych poniżej wypowiedzi uczniów. Na ich podstawie proszę o wskazanie cech, które mogą opisywać każde z dzieci. Proszę wybrać tylko te, które uważają Państwo za adekwatne dla danej osoby. Wybrane cechy proszę zaznaczyć obok ich nazwy znakiem „X". Zebrane w ten sposób dane mają charakter anonimowy i posłużą wyłącznie do celów naukowych. Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza.

Badania prowadzi
mgr Monika Knychalska-Zbierańska

Opis 1:

Jestem Jasiek. Na co dzień uczę się w I klasie gimnazjum i mam 13 lat. Do szkoły chodzę chętnie, bo bardzo ją lubię. Mam tam dużo znajomych, z którymi spędzam wolny czas. Nauczyciele też są ok., a najbardziej pani od historii- bo tak ładnie o wszystkim opowiada. Jakoś większych kłopotów z nauką nie mam. Czasami tylko nie bardzo coś zrozumiem lub nie usłyszę zbyt wyraźnie. Trudno mi się jest skupić w hałasie i przy otwartym oknie, albo gdy ktoś szeleści kartkami. Robię błędy na języku polskim, mam też problem z pisaniem wypracowań. Niechętnie odzywam się na lekcji, nie lubię ustnych prezentacji, bo często brak mi słów. Chodzę do logopedy bo często mylę niektóre literki, np. „t" i „d".

Jaki jest Jasiek?

cyniczny		miły		pracowity		uczciwy		Chciwy		spokojny	
arogancki		koleżeński		szyderczy		odważny		pomocny		leniwy	
wrażliwy		zarozumiały		wyniosły		lekkomyślny		agresywny		zakłamany	
skromny		sprawiedliwy		próżny		wyniosły		Ostrożny		ambitny	
gościnny		lekceważący		zdolny		nieuczciwy		przezorny		obowiązkowy	
życzliwy		chamski		mściwy		szyderczy		Głupi		utalentowany	

Czy Jasiek cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego?

□ tak □ nie □ nie wiem

Opis 2:

Nienawidzę chodzić do szkoły! Wszyscy nauczyciele są głupi. Po co oni tyle zadają, a potem nas straszą egzaminami i jedynkami. Mam ich w nosie! I bez tej beznadziejnej budy sobie poradzę! A, no, w ogóle mam na imię Baśka. Wolę się uczyć w domu. Przynajmniej tu mam spokój i nikt mi nie jęczy nad głową. Bo przecież ci nauczyciele to są nienormalni! Ciągle się mnie o coś

421:6117345786

czepiają! A że się nie odzywam, a to że źle powiedziałam, a to że z kimś gadam… No paranoja! Rzeczywiście, nie zawsze uważam na lekcjach, ale po co mam ich słuchać, jak i tak nie nadążam… Ja i Artur… Wstydzę się czytać głośno, bo robię dużo błędów. A poza tym, wydaje mi się, że wszyscy ze mnie kpią i szydzą. Pani wychowawczyni mówi, że to nie tak, a ja nie umiem odróżnić ich tonu głosu… Nie wiem kiedy mówią prawdę, a kiedy jest to ironia… Przez to często kłócę się z koleżankami w klasie, one myślą, że mam do nich ciągle pretensje…

Jaka jest Basia?

cyniczna		miła		pracowita		uczciwa		chciwa		Spokojna	
arogancka		koleżeńska		szydercza		odważna		pomocna		Leniwa	
wrażliwa		zarozumiała		wyniosła		lekkomyślna		agresywna		Zakłamana	
skromna		sprawiedliwa		próżna		wyniosła		ostrożna		Ambitna	
gościnna		lekceważąca		zdolna		nieuczciwa		przezorna		Obowiązkowa	
życzliwa		chamska		mściwa		szydercza		głupia		Utalentowana	

Czy Basia cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego?

□ tak □ nie □ nie wiem

Opis 3:

Hejka, siemano. Mam na imię Maciek. Nie często bywam w szkole, bo ona jest nudna i do niczego mi niepotrzebna. Ja to już wszystko wiem, to po co mi ona. Ja wolę Facebooka i imprezy. Tam można niezłe laski wyrywać… Chodzę do gimbudy, ale mam 16 lat. No… Parę razy nie zdałem, ale to dlatego, że się na mnie uwzięli… I że niby złe zachowanie czy coś… A jak jest to możliwe, jak mnie prawie w szkole nie ma…!!! Ale spoko nie ma się co przejmować, żyje się dalej, byle do następnej dyskoteki… Może Krzysiek znowu będzie miał coś fajnego… To zapodam i będzie git! Nauczyciele ględzą od rzeczy o jakiś stopniach, nieodpowiedzialnym zachowaniu, że Ne można na mnie liczyć. Ale przecież: umiesz liczyć? Licz na siebie, nie? A mój ulubiony przedmiot w szkole? No…chyba drzwi wyjściowe? Hehehe…

Jaki jest Maciek?

cyniczny		miły		pracowity		uczciwy		chciwy		spokojny	
arogancki		koleżeński		szyderczy		odważny		pomocny		leniwy	
wrażliwy		zarozumiały		wyniosły		lekkomyślny		agresywny		zakłamany	
skromny		sprawiedliwy		próżny		wyniosły		ostrożny		ambitny	
gościnny		lekceważący		zdolny		nieuczciwy		przezorny		obowiązkowy	
życzliwy		chamski		mściwy		szyderczy		głupi		utalentowany	

Czy Maciek cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego?

□ tak □ nie □ nie wiem

Opis 4:

Cześć, jestem Anka. Szkoła… Denerwuje mnie… Lubię się uczyć, ale nikt się ze mną tam nie przyjaźni… wszyscy mają mnie za wariatkę, niezdarę i gapę. No, bo często się potykam czy wpadam na różne rzeczy… Oceny mam przeciętne, ale to dlatego, że dużo rzeczy zapominam, nie nadążam notować na lekcjach… Szczególnie na historii i polskim… No i na macie… Bo wtedy nauczyciele dyktują i chodzą po klasie, a mi większość słów ucieka… Potem są pretensje i uwagi, że się odwracam i gadam… No ale gadam, bo nie zrozumiałam, przecież… Nauczyciele mówią, że już nie mają do mnie sił, że jestem taka roztrzepana… Zawsze miałam też kłopoty na w-f-ie, bo nie rozumiałam poleceń, wszystko mi się odbijało od ścian… Nic nie mogłam zrozumieć… Ach… no i muzyka. Pan ostatnio nakrzyczał na mnie i powiedział, ze jestem beztalenciem, bo nawet piosenki z

422:8984404379

radia nie potrafię zanucić, nie wiem czy ten dźwięk był krótki czy długi, a przy okazji wszystko jest za głośne… Nauczyciel krzyczał: „Żenada, żenada!!!”. Dlatego się wkurzam i nie chcę tam chodzić… Wolę wagary…

Jaka jest Ania?

cyniczna		miła		pracowita		uczciwa		Chciwa		spokojna	
arogancka		koleżeńska		szydercza		odważna		Pomocna		leniwa	
wrażliwa		zarozumiała		wyniosła		lekkomyślna		Agresywna		zakłamana	
skromna		sprawiedliwa		próżna		wyniosła		Ostrożna		ambitna	
gościnna		lekceważąca		zdolna		nieuczciwa		Przezorna		obowiązkowa	
życzliwa		chamska		mściwa		szydercza		Głupia		utalentowana	

Czy Ania cierpi na zaburzenia przetwarzania słuchowego?

□ tak □ nie □ nie wiem

CZĘŚĆ 2

Szanowna Pani, Szanowny Panie.

Bardzo dziękuję za wypełnienie pierwszej części kwestionariusza. Zapraszam teraz do podzielenia się swoimi przemyśleniami w drugiej jego części.

Państwa udział w tym badaniu jest bardzo dla mnie ważny. Od wielu lat bowiem, lekarze, terapeuci i pedagodzy, poszukują skutecznych metod pracy z dziećmi z trudnościami w uczeniu się oraz dyskutują na temat ich przyczyn. Coraz częściej klinicyści wskazują na *zaburzenia przetwarzania słuchowego (APD)* w kontekście czynników etiologicznych zaburzeń mowy i komunikacji oraz problemów szkolnych, jak trudności w czytaniu i pisaniu.

Państwa doświadczenie pedagogiczne będzie mi bardzo pomocne w ujęciu istoty zaburzeń związanych z przetwarzaniem informacji słuchowej oraz wyodrębnieniu trudności, jakie nauczyciele mogą napotkać w pracy z dziećmi z APD. Dzięki Państwa pomocy możliwe stanie się rozpoznanie możliwości i ukazanie złożoności problemów uczniów, rodziców i pedagogów pracujących z osobami z zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Dlatego też, uprzejmie proszę o zapoznanie się z poniższymi pytaniami. Zebrane w ten sposób dane mają charakter anonimowy i posłużą wyłącznie do celów naukowych. Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza.

Badania prowadzi

mgr Monika Knychalska-Zbierańska

1. Jak Pan/ Pani rozumie określenie *zaburzenia przetwarzania słuchowego (APD)?*

   ……

   ……

423:1562702956

2. Odwołując się do Pana/Pani doświadczeń pedagogicznych proszę o wskazanie objawów *zaburzeń przetwarzania słuchowego. (W wybranym miejscu proszę zaznaczyć znak „X". Można wybrać więcej niż 1 odpowiedź.)*

a) trudności ze skupieniem uwagi,
b) problemy z zachowaniem,
c) trudności w wykonywaniu złożonych poleceń,
d) trudności w słuchaniu,
e) problemy językowe,
f) trudności szkolne (w czytaniu, pisaniu),
g) inne, jakie?
……..
…….....……

3. Jak Pan/Pani sądzi, czy problemy związane z *zaburzeniami przetwarzania słuchowego* dotyczą nieprawidłowości w funkcjonowaniu: *(W wybranym miejscu proszę zaznaczyć znak „X". Można wybrać TYLKO 1 odpowiedź.)*

a) autonomicznego układu nerwowego
b) obwodowego układu słuchowego (uszy)
c) ośrodkowego układu nerwowego
d) obwodowego układu przetwarzania informacji

4. Pana/Pani zdaniem *zaburzenia przetwarzania słuchowego* to: *(W wybranym miejscu proszę zaznaczyć znak „X". Można wybrać TYLKO 1 odpowiedź.)*

a) choroby ucha środkowego,
b) zespół zaburzeń w obrębie układu nerwowego,
c) specyficzne trudności w uczeniu się,
d) zaburzenia słuchu fonemowego,

5. Jak Pan/ Pani myśli, czy przyczyną stwierdzonych *zaburzeń przetwarzania słuchowego* są: *(W wybranym miejscu proszę zaznaczyć znak „X". Można wybrać TYLKO 1 odpowiedź.)*

a) urazy błędnika,
b) niedostymulowanie układu słuchowego, np. w skutek częstych zapaleń ucha środkowego lub zaniedbań wychowawczych,
c) korek woszczynowy,
d) szumy uszne,
e) inne, jakie?
……
……

6. Objawy charakterystyczne dla osób dotkniętych *zaburzeniami przetwarzania słuchowego (APD)* to Pana/ Pani zdaniem:
(W wybranym miejscu proszę zaznaczyć znak „X". Można wybrać WIĘCEJ niż 1 odpowiedź).

a) trudności ze słyszeniem i rozumieniem w hałasie,
b) nadwrażliwość słuchowa,
c) duża przerzutność uwagi,
d) osłabiona pamięć słuchowa,
e) kłopoty z różnicowaniem paronimów (par podobnych brzmieniowo wyrazów),

7. Jaki specjalista, według Pana/Pani zajmuje się diagnostyką *zaburzeń przetwarzania słuchowego?*
……
……

8. Jak Pan/Pani uważa, na czym polega właściwa rehabilitacja/ leczenie dziecka z *zaburzeniami przetwarzania słuchowego*? *(W wybranym miejscu proszę zaznaczyć znak „X". Można wybrać WIĘCEJ niż 1 odpowiedź).*

a) założenie aparatów słuchowych,
b) przekształcenie środowiska akustycznego w klasie,
c) wszczep implantów słuchowych,
d) stosowanie systemów wspomagających słyszenie (system FM),
e) trening słuchowy zorientowany na konkretny deficyt słuchowy,
f) leczenie farmakologiczne,
g) nie ma określonej metody rehabilitacji.

9. Czy ma Pan/Pani doświadczenie w pracy z dziećmi z *zaburzeniami przetwarzania słuchowego?*

□ tak □ nie

- Jeśli tak, to jakie trudności napotkał(-a) Pan/Pani w swojej pracy?

……
……

- O jakich problemach mówili rodzice uczniów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?

……
……

- Jakie metody i formy pracy zostały wdrożone w zakresie dydaktyki i postępowania wychowawczo-opiekuńczego?

……
……

Metryczka:

1. Płeć
□ kobieta □ mężczyzna

2. Wiek
…….

3. Staż pracy w zawodzie nauczyciela
□ 1-5 lat
□ 6-10 lat
□ 11-14 lat
□15-20 lat
□ >20 lat

4. Ukończone studia podyplomowe, kursy, szkolenia *(Proszę wymienić najważniejsze).*
……
……

Aneks 12

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

Szanowna Pani, Szanowny Panie.

Zaburzenia słuchu wpływają na kształtowanie się mowy, ale i postrzeganie świata od pierwszych chwil życia człowieka. Coraz częściej lekarze specjaliści stwierdzają u dzieci i młodzieży występowanie zaburzeń przetwarzania słuchowego (APD). Jedną z wielu konsekwencji APD są problemy z funkcjonowaniem pacjentów w środowisku szkolnym, rodzinnym i rówieśniczym.

Państwa doświadczenie, wiedza oraz zaangażowanie w pracę będą mi bardzo pomocne w odniesieniu się do kwestii pomocy psychologiczno-pedagogicznej i wsparcia oferowanego tym pacjentom. Dzięki Państwa pomocy możliwe będzie również ukazanie złożoności i wielości problemów, z którymi, w przestrzeni edukacyjnej, boryka się młodzież z zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Dlatego też, proszę o zapoznanie się z poniższymi pytaniami. Zebrane w ten sposób dane mają charakter anonimowy i posłużą wyłącznie do celów naukowych. Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza.

Badania prowadzi
mgr Monika Knychalska-Zbierańska

1. Z jakimi trudnościami, Pani/Pana zdaniem, może najczęściej borykać się młodzież z zaburzeniami przetwarzania słuchowego? (Można zaznaczyć **WIĘCEJ niż 1** odpowiedź)
   a) trudności w zakresie edukacji matematycznej,
   b) trudności w zakresie czytania,
   c) trudności w zakresie pisania,
   d) trudności w zakresie dostosowania społecznego,
   e) trudności w zakresie mowy i komunikacji,
   f) trudności w zakresie motoryki dużej,
   g) trudności w zakresie praksji globalnej,
   h) trudności w zakresie umiejętności społecznych,
   i) trudności w zakresie prymarnych czynności dla mowy,
   j) trudności w zakresie procesów poznawczych (pamięć, uczenie się, uwaga),
   k) trudności w zakresie strefy emocjonalnej,
   l) inne, jakie? ……..

2. Do jakiego typu szkoły, Pani/Pana zdaniem, będzie uczęszczał uczeń z zaburzeniami przetwarzania słuchowego w wieku 12-15 lat? (Można zaznaczyć **TYLKO 1** odpowiedź)
   a) Szkoła podstawowa-klasa integracyjna,
   b) Szkoła podstawowa ogólnodostępna, klasa ogólnodostępna,
   c) Szkoła podstawowa w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym,
   d) Szkoła podstawowa- klasa terapeutyczna,
   e) Inne, jakie? …….

3. Jaką formę, Pani/Pana zdaniem, przybiera pomoc psychologiczno-pedagogiczna oferowana młodzieży z ze zdiagnozowanymi WYŁĄCZNIE zaburzeniami przetwarzania słuchowego?
(Można zaznaczyć **WIĘCEJ niż 1** odpowiedź)
a) Terapia logopedyczna,
b) Terapia pedagogiczna,
c) Zajęcia rozwijające uzdolnienia,
d) Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne,
e) Zajęcia rewalidacyjne,
f) Terapia psychologiczna,
g) Rehabilitacja ruchowa,
h) Inne, jakie? ……..

4. Jaka instytucja jest uprawniona do wydawania stosownych dokumentów w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla młodzież z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?
(Można zaznaczyć **TYLKO 1** odpowiedź)
a) Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej,
b) Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie,
c) Schronisko Młodzieżowe,
d) Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna,
e) Hufce Pracy,
f) Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii,
g) Szkoła, do której uczęszcza uczeń,
h) Zakłady Podstawowej Opieki Zdrowotnej,
i) Inne, jakie?.....

5. Jaki dokument z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest wydawany dla ucznia, u którego zdiagnozowano WYŁĄCZNIE zaburzenia przetwarzania słuchowego?
(Można zaznaczyć **TYLKO 1** odpowiedź)
a) Opinia o specyficznych trudnościach w uczeniu się,
b) Opinia o pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
c) Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego,
d) Orzeczenie o niedostosowaniu społecznym,
e) Orzeczenie o kształceniu indywidualnym
f) Opinia o wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka,
g) Inne, jakie?.....

6. Czy Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych wymienia Zaburzenia przetwarzania słuchowego, jako jedną z możliwości przyznania uczniowi *Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego*?

□ TAK □ NIE □ NIE WIEM

7. Czy wśród Pani/ Pana pacjentów jest młodzież z zaburzeniami przetwarzania słuchowego?

□ TAK □ NIE □ NIE WIEM

8. Zaburzenia przetwarzania słuchowego (APD) to:

……
……
……
……

Metryczka

1. Płeć:

□ kobieta □ mężczyzna

2. Wiek: ……

3. Specjalizacja:

……

4. Staż pracy: ……

Aneks 13

DIAGNOZA - TERAPIA WSPARCIE

•••

ZABURZENIA PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO (APD)

PORADNIK DLA RODZICÓW I OPIEKUNÓW

OPRAC. MONIKA KNYCHALSKA-ZBIERAŃSKA

ZABURZENIE PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO...

... wynikają z nieprawidłowej pracy zmysłu słuchu na poziomie centralnego układu nerwowego. Sygnały akustyczne po zamianie na impulsy nerwowe są pod różnym kątem analizowane i przetwrzane.

Mimo prowidłowej budowy i pracy uszu dochodzi do dysfunkcji w rozumieniu mowy i dziecko ma bardzo duży problem z komunikowaniem się za pośrednictwem mowy i słuchu.

Funkcjonowanie dziecka w środowisku jest nieprawidłowe i trudne. Szczególnie ma kłopot z koncentracją uwagi i rozumieniem np. w hałasie.

430:1017864878

PRZYCZYNY APD

- nieprawidłowości w rozwoju mózgu w okresie rozwoju płodowego
- uszkodzenie mózgu z powodu niedotlenienia okołoporodowego
- czynniki uszkadzające OUN we wczesnym dzieciństwie (zapalenia opon mózgowych, urazy, uszkodzenia toksyczne)
- przyczyny uwarunkowane genetycznie
- opóźnione dojrzewanie OUN
- brak właściwej stymulacji układu słuchowego we wczesnym dzieciństwie
- wynik tzw. deprywacji słuchowej (niedosłuchy przewodzeniowe)
- zbyt późne lub niewłaściwe aparatowanie ubytków słuchu.

431:1642237344

CO NAJCZĘŚCIEJ JEST PROBLEMEM?

- nadwrażliwość na głośne dźwięki
- trudności z lokalizacją sygnałów akustycznych
- niezrozumiałość mowy w hałaśliwym otoczeniu oraz w niekorzystnych warunkach akustycznych
- mylenie podobnie brzmiących słów
- trudności z czytaniem
- brak zdolności muzycznych.

KONSEKWENCJE ZABURZEŃ PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO

- trudności szkolne
- problemy w komunikowaniu się
- problemy emocjonalne.

DIAGNOSTYKA I LECZENIE APD dla kogo?

Diagnozą objęte zostają dzieci:

- mające zaburzenia koncentracji uwagi,
- z problemami ze zrozumieniem mowy w trudnych warunkach akustycznych,
- z trudnością w rozumieniu złożonych poleceń,
- gorzej radzące sobie z czytaniem i nauką języków obcych,
- mające problem z zapamiętaniem wierszy czy tzw. ciągów zautomatyzowanych (dni tygodnia, liczebniki w kolejności, miesiące)

434:5361556115

DIAGNOZA ZABURZEŃ PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO

Wykonywane są następujące testy i badania:

- testy behawioralne (rozumienie mowy w szumie, rozumienie mowy filtrowanej, rozumienie mowy skompresowanej, test integracji obuusznej, Masking Level Difference, Dichotic Digit Test, słowa spondejowe, test sekwencji tonów różnej długości, DPT (Duration Pattern Test)
- test sekwencji tonów różnej wysokości - FPT (Frequency Pattern Test)
- test rozróżniania przerw pomiędzy bodźcami, GDT (Gap Detection Test)
- testy elektrofizjologiczne (ABR, MLAP, MLR, MMN, P300)
- testy elektroakustyczne
- neuroobrazowanie
- badanie psychologiczne.

435:1027116230

MOŻLIWOŚCI TERAPEUTYCZNE APD

- Rozwijanie możliwości słuchowych – trening słuchowy ukierunkowany na konkretny deficyt słuchowy

- Uczenie dziecka korzystania ze strategii kompensujących deficyty słuchowe oraz rozwijanie języka, komunikacji, a także stymulowanie możliwości poznawczych pacjenta – psychoedukacja oraz kompensacja niekorzystnego stosunku sygnału do szumu (SNR), w czym może pomóc stosowanie systemów FM, aktywne słuchanie, strategie lingwistyczne

- Poprawa jakości bodźców akustycznych – przekształcenie środowiska szkolnego

436:9639498972

TRENINGI SŁUCHOWE- KORZYŚCI

- kształtują słuch fonemowy, fonetyczny i prozodyczny,
- umiejętności analizy i syntezy sylabowej czy głoskowej,
- poprawiają rozumienie mowy (również zniekształconej oraz w hałasie)
- rozwijają również pamięć słuchową (poszerzanie zasobu słownika i poprawę jakości komunikacji)
- poprawiają kontrolę słuchową własnej mowy.

DOWIEDZ SIĘ WIĘCEJ NA TEMAT TRENINGÓW SŁUCHOWYCH

www. metoda-warnkego.pl
www.neuroflow.pl
www.johansen-ias.pl
www.pl-pl.sascentre.com
www.tomatis.com

GDZIE OTRZYMAĆ WSPARCIE?

Znajdź na Facebooku:

CAPD, APD, niedosłuch centralny- grupa wsparcia dla rodziców i dzieci

Niedosłuch u dzieci- doświadczenia, rehabilitacja, informacje

Centralne Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego (CAPD) u dzieci

Treningi słuchowe- grupa dla rodziców i terpaeutów

Zaburzenia przetwarzania słuchowego- (APD)- diagnoza i terapia

Wrażliwe.pl Małgorzata Karga

Niedosłuch-wszystko o niedosłuchu

Logopedyczny STARTer

439:6832097219

BIBLIOGRAFIA

- Samsonowicz K, Skoczylas A, Fludra M, Geremek-Samsonowicz A. Trudności językowe i szkolne u 8-letniego chłopca z zaburzeniami przetwarzania słuchowego – studium przypadku. Nowa Audiofonologia 2014, 3(4): 47-54.
- Czajka N, Grudzień D, Pluta A, Kurkowski ZM, Ganc M, Cieśla K, Skarżyński H. Efekty terapii Stymulacji Percepcji Słuchowej (SPS-S) u dzieci z zaburzeniami koncentracji słuchowej oraz z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Nowa Audiofonologia 2012, 1(1): 79-86.
- Paczkowska A, Marcinkowski JT. Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego – niedocenianego problemu zdrowotnego. Hygeia Public Health 2013, 48(4): 396-9.
- Rostkowska J. Aktywny Trening Słuchowy – element terapii pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego (APD). Nowa Audiofonologia 2014, 3(4): 39-43.
- Wojnowski W. Zaburzenia ośrodkowego przetwarzania słuchowego w praktyce neurologopedycznej. (w) Wprowadzenie do neurologopedii. Obrębowski A (red). Termedia, Poznań 2011, 311.
- Majak J. Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci. Otorynolaryngologia 2013, 12(4): 161-8. 10.

440:3693694197

Aneks 14

Projekt cyklu szkoleń dla nauczycieli i specjalistów: „Trudności w uczeniu się a zaburzenia przetwarzania słuchowego APD”

Moduł I- Badania słuchu-warsztat pracy terapeuty

PROGRAM:

- Anatomia i fizjologia narządu słuchu
- Przebieg drogi słuchowej
- Zaburzenia pracy układu słuchowego
- Rodzaje i charakterystyka niedosłuchów
- Badania słuchu obwodowego- wykonywanie, opis, interpretacja
- Badania a zaburzenia słyszenia- kiedy i jak dobrać odpowiednie?
- Choroby ucha- niedosłuch- edukacja
- Funkcjonowanie ucznia z niedosłuchem w szkole
- Mowa osób słabosłyszących
- Możliwości i formy pomocy dla ucznia z chorobami ucha
- Protezy słuchowe- dla kogo? jakie? kiedy?
- Wskazówki dla nauczycieli, terapeutów, rodziców
- Dyskusja

Moduł II- Zaburzenia przetwarzania słuchowego APD

PROGRAM:

- Słuch i funkcje fonologiczne a proces terapeutyczny
- Słuch lubi ruch!
- Hipoteza deficytu przetwarzania słuchowego i jej znaczenie
- Timing a zaburzenia wyższych funkcji słuchowych
- Zaburzenia przetwarzania słuchowego (APD)- istota dysfunkcji
- Procesy fonologiczne a zaburzony rozwój mowy i języka
- Dyslalia w APD- APD w dyslalii- badania
- APD a język obcy

- Wsparcie ucznia z APD- systemy wspomagające słyszenie (systemy FM) w nauczaniu i rehabilitacji ucznia
- Akustyka sal lekcyjnych a przebieg procesu dydaktycznego
- Zasady pracy z uczniem z zaburzeniami przetwarzania słuchowego- wsparcie dla nauczycieli, terapeutów
- Dyskusja

Moduł III- Gdy dźwięki bolą-nadwrażliwość słuchowa

PROGRAM:

- Obniżona tolerancja na dźwięki- ustalenia definicyjne, podział, rodzaje
- Kryteria diagnostyczne zaburzeń obniżonej tolerancji na dźwięki
- Mechanizm powstawania zaburzeń obniżonej tolerancji na dźwięki
- Epidemiologia zaburzeń percepcji słuchowej
- Rozpoznanie zaburzeń percepcji słuchowej
- Zaburzenia percepcji słuchowej a inne jednostki chorobowe
- Wpływ obniżonej tolerancji na dźwięki na codzienne funkcjonowanie pacjenta
- Strategie terapeutyczne
- Podsumowanie, wnioski
- Dyskusja

Moduł IV- Słuch- rozwój i stymulacja (od niemowlaka do starszaka)

PROGRAM:

- Jak działa ucho?- budowa, fizjologia i patologia
- Słyszę!- Jak to się dzieje?
- Słyszę, mówię, działam- rozwój wyższych funkcji słuchowych
- Słuch lubi ruch!
- Analizator słuchowy a integracja sensoryczna
- Trening słuchowy szyty na miarę
- Przegląd wybranych treningów słuchowych
- W co się bawić z dziećmi?- zabawy dobrane do wieku i możliwości dziecka

442:3974712698

Aneks 15

ZABURZENIA PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO (APD)

POMOC PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA

INFORMATOR DLA LEKARZY

OPRAC. MONIKA KNYCHALSKA-ZBIERAŃSKA

ZABURZENIE PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO...

Zgodnie z ICD-10 zaburzenia przetwarzania słuchowego nie stanowią odrębnej jednostki chorobowej, lecz są zespołem objawów, które wynikają z deficytów opracowania informacji akustycznej w ośrodkowej części układu słuchowego pomimo prawidłowej czułości słuchu (słuchu obwodowego).

444:8001983239

Według Amerykańskiego Stowarzyszenia Słuchu i Mowy (ASHA) APD należy traktować, jako procesy i mechanizmy odpowiadające za zjawiska:

- lokalizacji i lateralizacji dźwięku
- słuchowego różnicowania dźwięków
- przetwarzania czasowego dźwięków, w tym analizę czasową, maskowanie czasowe, integrację czasową bodźców, percepcję kolejności bodźców
- rozumienia sygnału (mowy) w obecności sygnału zagłuszającego
- rozumienia sygnałów zniekształconych.

445:7032537107

PRZYCZYNY APD

- nieprawidłowości w rozwoju mózgu w okresie rozwoju płodowego
- uszkodzenie mózgu z powodu niedotlenienia okołoporodowego
- czynniki uszkadzające OUN we wczesnym dzieciństwie (zapalenia opon mózgowych, urazy, uszkodzenia toksyczne)
- przyczyny uwarunkowane genetycznie
- opóźnione dojrzewanie OUN
- brak właściwej stymulacji układu słuchowego we wczesnym dzieciństwie
- wynik tzw. deprywacji słuchowej (niedosłuchy przewodzeniowe)
- zbyt późne lub niewłaściwe aparatowanie ubytków słuchu.

446:6215239384

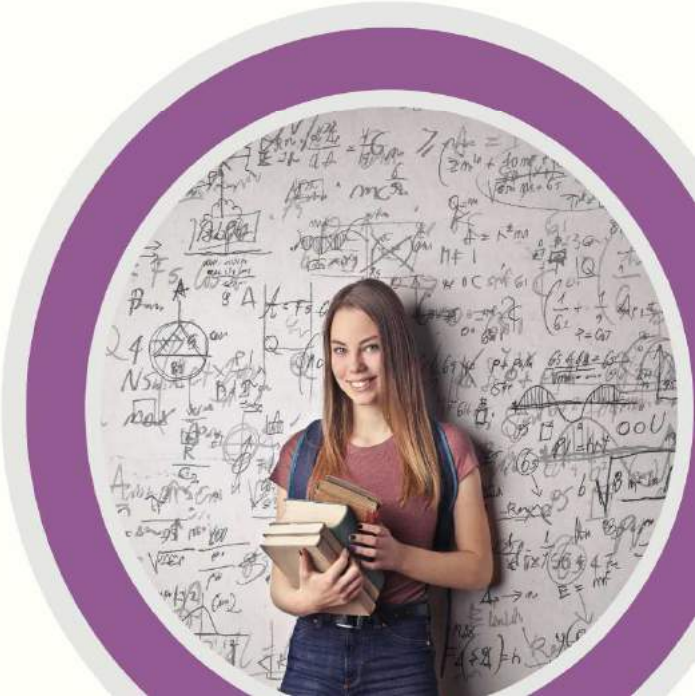
Z CZYM PACJENCI MAJĄ PROBLEM?

Pacjenci skarżą się na:

- nadwrażliwość na głośne dźwięki
- mają trudności z lokalizacją sygnałów akustycznych
- z rozumieniem mowy w hałaśliwym otoczeniu oraz w niekorzystnych warunkach akustycznych
- mylą podobnie brzmiące słowa
- napotykają trudności z czytaniem
- nie przejawiają zdolności muzycznych.

KONSEKWENCJE ZABURZEŃ PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO

- trudności szkolne
- problemy w komunikowaniu się
- problemy emocjonalne.



DIAGNOZA ZABURZEŃ PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO

Wykonywane są następujące testy i badania:

- testy behawioralne (rozumienie mowy w szumie, rozumienie mowy filtrowanej, rozumienie mowy skompresowanej, test integracji obuusznej, Masking Level Difference, Dichotic Digit Test, słowa spondejowe, test sekwencji tonów różnej długości, DPT (Duration Pattern Test)
- test sekwencji tonów różnej wysokości - FPT (Frequency Pattern Test)
- test rozróżniania przerw pomiędzy bodźcami, GDT (Gap Detection Test)
- testy elektrofizjologiczne (ABR, MLAP, MLR, MMN, P300)
- testy elektroakustyczne
- neuroobrazowanie
- badanie psychologiczne.

449:4021009093

MOŻLIWOŚCI TERAPEUTYCZNE APD

- Rozwijanie możliwości słuchowych – trening słuchowy ukierunkowany na konkretny deficyt słuchowy

- Uczenie dziecka korzystania ze strategii kompensujących deficyty słuchowe oraz rozwijanie języka, komunikacji, a także stymulowanie możliwości poznawczych pacjenta – psychoedukacja oraz kompensacja niekorzystnego stosunku sygnału do szumu (SNR), w czym może pomóc stosowanie systemów FM, aktywne słuchanie, strategie lingwistyczne

- Poprawa jakości bodźców akustycznych – przekształcenie środowiska szkolnego

450:2360115427

Dokumenty wydawane na podstawie przepisów prawa oświatowego przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne

Opinia –dokument wydawany na wniosek rodzica (pełnoletniego ucznia) po przeprowadzeniu badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej

Opinia o pomocy psychologiczno- pedagogicznej jest formułowana w odniesieniu do zgłaszanego we wniosku problemu po przeprowadzonych
w poradni badaniach oraz na podstawie informacji uzyskanych od wnioskodawcy, a także przedstawionych przez niego wyników badań lekarskich i informacji uzyskanych ze szkoły (przedszkola), do której uczęszcza badany uczeń (dziecko).
Opinie są dokumentami, na podstawie których nauczyciel jest obowiązanych dostosować wymagania
edukacyjne oraz formy pracy z uczniem stosownie do stwierdzonych w efekcie przeprowadzonych diagnoz możliwości psychofizycznych oraz potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia.

Orzeczenie
o potrzebie kształcenia specjalnego

Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydaje się uczniom (dzieciom), u których stwierdzono w wyniku badań psychologicznych oraz diagnoz medycznych wymieniane poniżej rodzaje niepełnosprawności:

- niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim/ umiarkowanym/znacznym.
- niesłyszący i słabo słyszący;
- niewidomi i słabowidzący;
- niepełnosprawni ruchowo, w tym z afazją;
- autyzm, w tym z zespół Aspergera;
- niepełnosprawność sprzężona (więcej niż jedna z wymienionych powyżej niepelnosprawnosci)

Orzeczenie o nauczaniu indywidualnym lub indywidualnym obowiązkowym rocznym przegotowaniu przedszkolnym

Wydaje się je na wniosek lekarza specjalisty ,w którym stwierdza on, że stan zdrowia dziecka uniemożliwia lub znacznie utrudnia realizowanie obowiązku szkolnego w typowej formie. Lekarz określa czas na jaki ma być przyznana taka form.

Opinia o wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka

Wczesne wspomagania rozwoju, to forma oddziaływania terapeutycznego mającego na celu pobudzanie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole.

454:1130494032

UCZEŃ Z ZABURZENIAMI PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO- JAKI DOKUMENT WYBRAĆ?

"Dokumenty wydane z uwagi na trudności w uczeniu się dziecka, powodowane zaburzeniami przetwarzania słuchowego, powinny uprawniać do:
– dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych ucznia;
– otrzymania na terenie placówki edukacyjnej specjalistycznej pomocy
psychologiczno-pedagogicznej w ramach zajęć logopedycznych, korekcyjno-
-kompensacyjnych lub terapii psychologicznej, w zależności od występujących objawów, celem rozwijania umiejętności słuchowych, komunikacji,
języka i stymulowania możliwości poznawczych dziecka;
– zwolnienia z nauki drugiego języka obcego
– dostosowania warunków i/lub form sprawdzianów zewnętrznych".

cyt: M. Zborniak-Sobczak, K. I. Bieńkowska, A. Senderski, Wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, "Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej," nr 29, 2018, s. 121.

455:1078349909

Opracowano na podstawie

- Zborniak-Sobczak M., Bieńkowska K.I., Senderski A., Wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, "Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej", nr 29, 2018, s. 121.
- Czajka N, Grudzień D, Pluta A, Kurkowski ZM, Ganc M, Cieśla K, Skarżyński H. Efekty terapii Stymulacji Percepcji Słuchowej (SPS-S) u dzieci z zaburzeniami koncentracji słuchowej oraz z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Nowa Audiofonologia 2012, 1(1): 79-86.
- Paczkowska A, Marcinkowski JT. Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego – niedocenianego problemu zdrowotnego. Hygeia Public Health 2013, 48(4): 396-9.
- Majak J. Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci. Otorynolaryngologia 2013, 12(4): 161-8. 10.
- Fuente A, McPherson B. Ośrodkowe procesy przetwarzania słuchowego: wprowadzenie i opis testów możliwych do zastosowania u pacjentów polskojęzycznych. Otorynolaryngologia 2007, 6(2): 66-76.
- Topolska MM, Gregorek AZ. Problemy edukacyjne a ośrodkowe procesy słuchowe u dzieci. Otorynolaryngologia 2015, 14(1): 41-7.
- Senderski A. Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci. Otorynolaryngologia 2014, 13(2): 77-81.
- Senderski A, McPherson D, Skarżyński H. Możliwości diagnostyki centralnych zaburzeń słuchu u dzieci. Audiofonologia 1999, 15: 19-27.

456:8914472656

Aneks 16

Opinia nr 5/2018
Komisji Etyki Badań Naukowych
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
w sprawie etycznych aspektów projektu badawczego

1. Imię i nazwisko wnioskodawcy, stopień naukowy
mgr Monika Knychalska-Zbierańska

2. Nazwa jednostki organizacyjnej zatrudniającej realizatora projektu:
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Radomsku; Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

3. Tytuł projektu:
Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe – konteksty wsparcia społecznego

4. Data złożenia wniosku: 08.01.2018

Po zapoznaniu się z dokumentacją dotyczącą wskazanego powyżej projektu badawczego, Komisja Etyki Badań Naukowych stwierdza, że nie znajduje w projekcie elementów niezgodnych z zasadami etycznymi prowadzenia badań naukowych z udziałem ludzi.

Komisja uznaje, że:

- złożona dokumentacja jest kompletna i wystarczająco szczegółowa aby na jej podstawie można ocenić problemy etyczne wynikające z badania naukowego z udziałem ludzi;
- badanie nie narusza godności osób badanych i ich prawa do prywatności;
- uwzględniona została konieczność uzyskania odpowiedniej zgody osoby badanej / opiekuna prawnego na udział w badaniu lub przetwarzanie danych osobowych
- badanie nie stwarza zagrożenia dla zdrowia psychicznego i funkcjonowania społecznego osób badanych;
- zapewniony jest właściwy nadzór nad realizacją i kontrolą dokumentacji badania;
- informacja na temat badania, przedstawiana osobom badanym, jest wystarczająco szczegółowa i zrozumiała.
- projekt uwzględnia poszanowanie praw autorskich.

Katowice, dnia 23.01.2018

.....
prof. dr hab. Ewa Syrek
osoba przewodnicząca posiedzeniu

Członkowie Komisji:

1. dr hab. Irena Pilch .....
2. dr hab. Krzysztof Maliszewski .....
3. dr hab. Ewa Wysocka .....
4. dr Ewa Wojtyna – sekretarz .....

457:4378662296

Aneks 17

Centrum Diagnostyki i Terapii
In Corpore
ul. Bażantów 2, 40-668 Katowice
NIP 634-133-21-45, REGON 273453129

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:
mgr Monikę Knychalską-Zbierańską
pracownika:
Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku;
Doktorantkę Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach- Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katedra Pedagogiki Społecznej
w ramach projektu badawczego pt:
„Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego"

DYREKTOR
dr Iwona Sosnowska-Wieczorek

KATOWICE, 20.07.2017r.
miejscowość, data

.....
podpis osoby upoważnionej

PORADNIA
Psychologiczno-Pedagogiczna
97-500 Radomsko
Piastowska 21, ☎ 044/683-41-14
NIP 772-21-84-444, REGON 001045849

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:
mgr Monikę Knychalską-Zbierańską
pracownika:
Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku;
Doktorantkę Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach- Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katedra Pedagogiki Społecznej
w ramach projektu badawczego pt:
„Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego"

Radomsko, 09.11.2017r
miejscowość, data

DYREKTOR PORADNI
Psychologiczno-Pedagogicznej
w RADOMSKU
mgr Katarzyna Bębol
.....
podpis osoby upoważnionej

PORADNIA
Psychologiczno-Pedagogiczna
97-500 Radomsko
Piastowska 21, ☎ 044/683-41-14
NIP 772-21-84-444, REGON 001045849

STWIERDZAM
zgodność z oryginałem
2022-VI-22
data

SAM. REFERENT
d/s ADMINISTRACYJNYCH
Danuta Ociepa

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna
97-300 Piotrków Trybunalski, ul. Dmowskiego 47
tel./fax 044 646-53-16
NIP 771-25-30-241, Regon 59215319

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:
mgr Monikę Knychalską-Zbierańską
pracownika:
Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku
w ramach projektu badawczego pt:
„Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego"

DYREKTOR
Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej
w Piotrkowie Trybunalskim
Radomsko
mgr Anetta Szadkowska

.....
podpis osoby upoważnionej

Piotrków Tryb. 23.10.2018r
.....
miejscowość, data

PUBLICZNA SZKOŁA PODSTAWOWA
im. Bolesława Chrobrego
Piastowska 17, 97-500 Radomsko
tel. 44 683-44-40, fax 44 683-[illegible]

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:

Mgr Monikę Knychalską-Zbierańską

pracownika:

Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku

w ramach projektu badawczego pt:

„Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego"

DYREKTOR
Publicznej Szkoły Podstawowej Nr 1
im. Bolesława Chrobrego w Radomsku
mgr Marek Sobczyk
.....
podpis osoby upoważnionej

Radomsko 22. 09. 2017
.....
miejscowość, data

Publiczna Szkoła Podstawowa Nr 2
im. Tadeusza Kościuszki
w Radomsku
97-500 RADOMSKO, ul. Piłsudskiego 22
tel. 44 685-45-60

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:
Mgr Monikę Knychalską-Zbierańską
pracownika:
Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku
w ramach projektu badawczego pt:
Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego

DYREKTOR SZKOŁY
mgr Ewa Krysiak-Ciszewska
.....
podpis osoby upoważnionej

.....
miejscowość, data

Publiczna Szkoła Podstawowa Nr 3
im. Mieszka I
97-500 RADOMSKO
Dąbrowskiej 27, ☎ 44/683-87-84

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:
Mgr Monikę Knychalską-Zbierańską
pracownika:
Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku
w ramach projektu badawczego pt:
Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego

DYREKTOR SZKOŁY
mgr Jadwiga Kowalczyk
.....
podpis osoby upoważnionej

Radomsko 14.03.2018
.....
miejscowość, data

PUBLICZNA SZKOŁA PODSTAWOWA nr 4
im. Władysława St. Reymonta
97-500 Radomsko, ul. Szkolna 4
Regon 000258075, tel. 44 685-45-66

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:

Mgr Monikę Knychalską-Zbierańską

pracownika:

Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku

w ramach projektu badawczego pt:

Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego

DYREKTOR
Publicznej Szkoły Podstawowej Nr 4
w RADOMSKU
dr Izabela Iwanowicz

.....
podpis osoby upoważnionej

Radomsko 14.03.2018
.....
miejscowość, data

Publiczna Szkoła Podstawowa Nr 5
97-500 RADOMSKO
ul. Narutowicza 207

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:
Mgr Monikę Knychalską-Zbierańską
pracownika:
Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku
w ramach projektu badawczego pt:
Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego

Dyrektor Szkoły
mgr inż. Alicja Gaborska
.....
podpis osoby upoważnionej

Radomsko 14.03.2018r.
.....
miejscowość, data

PUBLICZNA SZKOŁA PODSTAWOWA nr 6
w RADOMSKU
97-500 Radomsko, św. Jadwigi Królowej 20
Regon 000258218, tel./fax 44 685-44-06

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:

Mgr Monikę Knychalską-Zbierańską

pracownika:

Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku

w ramach projektu badawczego pt:

„Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego"

DYREKTOR
Publicznej Szkoły Podstawowej nr 6
w RADOMSKU

.....mgr Wojciech Grajkowski.....
podpis osoby upoważnionej

Radomsko, 16.01.2018
.....
miejscowość, data

PUBLICZNA SZKOŁA PODSTAWOWA nr 7
im. Romualda Traugutta
97-500 Radomsko, 11 Listopada 16
tel. 44 685-44-34

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:

Mgr Monikę Knychalską-Zbierańską

pracownika:

Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku

w ramach projektu badawczego pt:

Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego

DYREKTOR
Publicznej Szkoły Podstawowej Nr 7
w Radomsku
mgr Radosław Bartnik
.....
podpis osoby upoważnionej

Radomsko, 14.03.2018 r.
.....
miejscowość, data

Publiczna
Szkoła Podstawowa Nr 8
w Radomsku
ul. Reja 81 tel. (44) 685 46 25

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:

Mgr Monikę Knychalską-Zbierańską

pracownika:

Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku

w ramach projektu badawczego pt:

Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego

DYREKTOR SZKOŁY
.....mgr. Iwona Wilczak.....
podpis osoby upoważnionej

Radomsko, 15.03.2018
miejscowość, data

Publiczna Szkoła Podstawowa nr 9
im. Henryka Sienkiewicza w Radomsku
97-500 Radomsko, ul. Rolna 65
tel. 44 683 58 80

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:

Mgr Monikę Knychalską-Zbierańską

pracownika:

Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku

w ramach projektu badawczego pt:

Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego

WICEDYREKTOR
Publicznej Szkoły Podstawowej nr 9
im. Henryka Sienkiewicza
w Radomsku
mgr Renata Bagińska-Poteralska

.....
podpis osoby upoważnionej

Radomsko, dn. 15.03.2018
.....
miejscowość, data

Publiczna
Szkoła Podstawowa nr 10
ul. K. Makuszyńskiego 25
97-500 RADOMSKO
tel. (44) 685 44 42

.....
nazwa Instytucji, pieczęć

ZGODA INSTYTUCJI
w której prowadzone są badania

Wyrażam zgodę na przeprowadzenie badań przez:

Mgr Monikę Knychalską-Zbierańską

pracownika:

Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Radomsku

w ramach projektu badawczego pt:

Aspiracje życiowe młodzieży z zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich uwarunkowania środowiskowe- konteksty wsparcia społecznego

DYREKTOR
Publicznej Szkoły Podstawowej
nr 10 w Radomsku
mgr Jolanta Zyskowska

.....
podpis osoby upoważnionej

Radomsko, 22.03.2018 r.
.....
miejscowość, data