

I. PRACA REWALIDACYJNA Z UPOŚLEDZONYMI UMYSŁOWO (wybrane zagadnienia)

Adam Mikrut

Aktywność społeczna osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim – uwarunkowania i przejawy

Wstęp

Zachowania świadczące o tzw. aktywności społecznej przejawiane przez jednostki upośledzone umysłowo niewątpliwie podnoszą ich prestiż w oczach bliższego i dalszego otoczenia. Stanowią one m.in. istotny czynnik korygujący negatywne postawy wobec nich w kierunku nastawień społecznych bardziej sprzyjających ich funkcjonowaniu w środowisku ludzi o normalnym rozwoju umysłowym. Wydaje się zatem, iż społeczna aktywizacja jednostek dotkniętych intelektualną niepełnosprawnością pretenduje do grupy najbardziej doniosłych celów oddziaływań rewalidacyjnych. Priorytet ów wynika także z faktu, że aktywność społeczna jest znaczącym stymulatorem własnego rozwoju, którego źródła tkwią w interakcjach z innymi (A. Gurycka 1977). Kierowanie procesem społecznej aktywizacji osób upośledzonych umysłowo wymaga znajomości psychologicznych uwarunkowań tejże aktywności oraz zakresu możliwości jej ujawniania przez omawianą kategorię jednostek. Prezentowany artykuł stanowi próbę przedstawienia owych zagadnień dokonaną w oparciu o analizę literatury przedmiotu oraz – w mniejszym stopniu – własne dociekania badawcze autora.

Pojęcie aktywności społecznej

W rodzimej literaturze fachowej spotkać można różne nurty rozważań nad istotą aktywności społecznej. Na plan pierwszy wysuwają się dwie grupy poglądów: jedni autorzy ujmują aktywność społeczną jako określone zachowanie (por. T. Mądrycki 1979, H. Łaś 1975, H. Borzyszkowska 1985, A. Lewin 1972), inni zaś – jako cechę osobowości (por. M. Tyszkowa 1977, W. Soborski 1976, M. Czarniewicz 1962). Możliwe jest – naszym zdaniem – wyodrębnienie jeszcze jednego spojrzenia na treść omawianego pojęcia. Chodzi mianowicie o takie jego rozumienie, które – co prawda – szczególny nacisk kładzie na aspekt działaniowy, ale jednocześnie podkreśla fakt, iż aktywność społeczna jest wyrazem określonej postawy wobec problemów społecznych, czyli, że jest jednym z komponentów osobowościowych. Pogląd taki reprezentuje A. Gurycka, która pisze, iż aktywność społeczna „(...) jest to obserwowalna dążność do oddziaływania na otoczenie społeczne, a więc na środowisko ludzi, w którym człowiek przebywa i na zadania, które z nimi wykonuje” (1977, s. 89). Widzimy, iż w definicji tej szczególnie zostały wyeksponowane jawne, obserwowalne zachowania się jednostki mające świadczyć o rozpatrywanej aktywności. Nie przeszkodziło to jednak autorce w charakteryzowaniu bierności społecznej, czyli słabej obserwowalnej dążności do oddziaływania na otoczenie, jako szczególnej postawy lub ogólnej cechy osobowości człowieka, o których wnosila w oparciu o analizę konkretnych zachowań (A. Gurycka 1970).

Do badaczy o podobnej orientacji zaliczyć można – naszym zdaniem – T. Żółkowską (1989, s. 47) oraz A. Gańczarczyka (1983, s. 479). W definicjach sformułowanych przez tychże autorów łatwo odnaleźć można zarówno działaniowy, jak i osobowościowy aspekt aktywności społecznej.

Niektórzy autorzy podkreślają, iż głównym celem aktywności społecznej jest dobro innych osób lub grup (I. Jundziłł 1974, A. Lewin 1972, M. Tyszkowa 1977). Wynika z tego, iż utożsamiają oni ową aktywność z działaniami prospołecznymi, orientują ją bowiem na cele wyraźnie pozaosobiste. Naszym zdaniem jest to zawężone spojrzenie na istotę zagadnienia, ponieważ łatwo znaleźć przykłady wskazujące na to, że osoby wykazujące dużą aktywność w realizacji społecznie ważnych celów zaspokajają przede wszystkim własne potrzeby (np. prestiżu, uznania) bądź oczekują odpowiedniego wynagrodzenia. Co prawda, zdaniem behawiorystów, o tym, czy dane zachowanie można nazwać prospołecznym czy nie, decyduje sam fakt zachowania się człowieka w taki a nie inny sposób, bez względu na sy-

tuację, w której to zachowanie występuje i motywy, które go do tego popychają; z drugiej jednak strony, z punktu widzenia psychologii i socjologii moralności przy kwalifikowaniu zachowań poza samym faktem występowania zachowania altruistycznego uwzględnić należy również rodzaj motywacji i stosunek, w jakim pozostają osoby zaangażowane w tym działaniu (za: A. Potocka-Hoser 1971). Tak więc nie ulega wątpliwości, że zachowania prospołeczne są przejawem aktywności społecznej, natomiast nie każda aktywność społeczna jest wyrazem wykraczania jednostki poza interesy własnego „ja”.

Funkcjonowanie sfery poznawczej a aktywność społeczna jednostki

Ciągle trwają kontrowersje – jak pisze M. Kościelska (1984, s. 56) – czy zaburzenia w zachowaniu społecznym osób upośledzonych umysłowo są bezpośrednim rezultatem niedorozwoju sprawności intelektualnej, czy też wynikają z działania innych czynników, w różny sposób powiązanych z deficytami funkcji poznawczych. Cytowana autorka sprawie tej poświęciła wiele uwagi. Wydaje się, że jej przemyślenia bezpośrednio korespondują z problematyką aktywności społecznej jednostek upośledzonych umysłowo, ponieważ pojęcie tejże aktywności ogniskuje w sobie rozmaite demensje rozwoju społecznego, który znalazł się w centrum jej uwagi. Większość określeń rozwoju społecznego (socjalizacji, uspołecznienia) wiąże się mniej lub bardziej bezpośrednio z zastosowaniem terminu „aktywność” bądź „aktywność społeczna”. Dobitym przykładem jest tutaj definicja sformułowana przez W. Soborskiego, który za najbardziej celowe uważa traktowanie tegoż rozwoju jako „(...) zmian w strukturze aktywności społecznej (...) zachodzących z wiekiem, pod wpływem uczenia się zachowań związanych z pełnieniem określonych ról społecznych” (1977, s. 9).

Wielu autorów, rozpatrując aktywność społeczną w kontekście rozwoju społecznego, zwraca uwagę nie tylko na ciąg zmian w osobowości jednostki, ale również na to, iż określony poziom tejże aktywności jest skutkiem, wynikiem czy efektem owych zmian bądź ich celem. „Należy stwierdzić – pisze J. Sowa (1982, s. 37) – iż najbardziej ogólnym celem kierowania rozwojem społecznym jest rozwinięcie aktywności społecznej dziecka, czyli jego działań skierowanych na otoczenie społeczne”.

Jak zatem przedstawiają się relacje zaburzeń rozwoju umysłowego do zaburzeń rozwoju społecznego? Zdaniem M. Kościelskiej (1984) w literaturze rysują się przynajmniej trzy stanowiska na ten temat. Pierwsze z nich wiąże się z traktowaniem rozwoju umysłowego niezależnie od rozwoju społecznego. Przy takim spojrzeniu zaburzenie każdego z tych procesów może istnieć oddzielnie albo w sposób pośredni wpływać na patologizację drugiego. Stanowisko drugie przyjmuje, iż rozwój społeczny i umysłowy mają zakresy krzyżujące się, to znaczy funkcjonowanie społeczne obejmuje procesy intelektualnej orientacji w otoczeniu, ale także i inne komponenty (np. emocjonalne); podobnie funkcjonowanie poznawcze dotyczy świata rzeczywistości społecznej, ale ponadto – świata przyrody, techniki itp. Implikacją takiego ujęcia stanu rzeczy jest teza, że zaburzenie sprawności umysłowej może upośledzić rozwój społeczny, lecz nie jest jedynym wyznacznikiem jego poziomu. Bardzo szerokie rozumienie pojęć rozwoju umysłowego i społecznego rodzi inne jeszcze stanowisko wobec rozpatrywanego problemu, według którego zjawiska te traktowane są jako tożsame, albo że jedno z nich zawiera się w drugim. Z utożsamiania obu zjawisk wynika, że wszystkich, których cechują braki w zakresie funkcjonowania społecznego charakteryzują jednocześnie zaburzenia intelektualne albo inaczej – wyznacznikiem deficytu umysłowego są nieprawidłowości w sferze społecznego funkcjonowania.

Przy obecnym stanie wiedzy najtrafniejszym modelem zależności między rozpatrywanymi zmiennymi jest model, który zwraca uwagę na następujące prawidłowości:

„1. Procesy poznawcze są potrzebnym narzędziem zdobywania w toku rozwoju orientacji w rzeczywistości społecznej, ale nie są jedynym regulatorem funkcjonowania w tej rzeczywistości.

2. Zachowania społeczne, kontakty z ludźmi są bardzo ważnym, choć również nie jedynym czynnikiem rozwoju umysłowego” (M. Kościelska 1984, s. 85).

Psychologiczne uwarunkowania aktywności społecznej jednostek upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Z wcześniejszych rozważań wynika, że adekwatne zachowanie się jednostki w sytuacjach społecznych zależy m.in. od poziomu funkcjonowania procesów poznawczych. Wyznaczają one mianowicie zakres dostrzegania

i rozumienia różnego rodzaju związków i relacji, w których głównymi elementami są ludzie. Wszelkiego typu deficyty sfery orientacyjno-poznawczej i intelektualnej, z jakimi mamy do czynienia w przypadku osób upośledzonych umysłowo, determinują zatem sposób rozumienia przez nie sytuacji społecznych, które są jednym z regulatorów ludzkiego zachowania. Wiele badań dowiodło, że w zakresie rozumienia owych sytuacji jednostki upośledzone umysłowo wykazują na ogół mniejsze osiągnięcia niż ich normalnie rozwinięci rówieśnicy. Wyniki takie uzyskała m.in. E. Z. Biezrukowa (za: B. Zachara 1980). Poprosiła ona 50 uczniów szkoły specjalnej oraz 30 uczniów o prawidłowym rozwoju intelektualnym o dokonanie interpretacji zachowania się osób i relacji, w jakich one pozostawały w różnych sytuacjach życia codziennego przedstawionych na obrazkach. Okazało się, iż dzieci upośledzone wprawdzie poprawnie rozpoznawały postacie z rysunków, jednakże nie ujmowały stosunków je łączących, nie zauważały istotnych szczegółów, nie potrafiły zaproponować wypowiedzi, które mogły mieć miejsce w prezentowanych sytuacjach oraz dalszych zachowań osób. Dzieci te nie potrafiły również odnieść zasugerowanych wypowiedzi osób z obrazków do całej sytuacji. Z zadaniami tymi bez trudu radzili sobie uczniowie pełnosprawni umysłowo.

Problemem rozumienia sytuacji społecznych zajmowała się również M. Kościelska (1984). Badaniami swoimi objęła ona grupę dziewcząt przebywających w zakładzie wychowawczym dla upośledzonych umysłowo. Z dziewczętami tymi rozmawiano na temat serii obrazków przedstawiających sytuacje wymagań moralnych, konkretnie prospołecznych, których wspólną cechą był „stan zachwianej równowagi”, tzn. odchylenie od stanu uznawanego społecznie za normalny lub pożądany. Oprócz wniosku, iż badane uczennice miały problemy ze zrozumieniem treści obrazków oraz, że rozumienie to wzrastało po udzieleniu im dodatkowych wskazówek, autorka doszła do jeszcze jednej ważnej konkluzji. Zauważyła mianowicie, że percepcja dysonansu (różnicy między stanem rzeczywistym a pożądanym) w sytuacji ujętej jako całość mającą określone znaczenie społeczne i psychologiczne, przypisywanie tej sytuacji właściwych znaczeń i jej ocena jako nieprawidłowej, nie jest niezbędnym warunkiem sformułowania powinności działania w tej sytuacji. Okazało się bowiem – jak pisze M. Kościelska (1984, s. 288) – że niektóre uczennice nie rozumiały sytuacji w całości i wobec tego nie mogły jej w całości ocenić jako „zrównoważonej” czy „niezrównoważonej”, a mimo to zdarzało się, że formułowały poprawne odpowiedzi na temat pożądanых form zachowania się usuwających „zachwia-

na równowagę". W tych przypadkach deklarowanie gotowości do działania prospołecznego oparte mogło być – zdaniem autorki – na mechanizmie dysonansu cząstkowego, który dotyczył poszczególnych elementów sytuacji, wówczas gdy jako całość nie była ona rozumiana i nie podlegała ocenie.

Powyższe rozważania sugerują, że rozumienie sytuacji społecznych przez upośledzonych umysłowo nie jest warunkiem koniecznym do wyrażania gotowości działania. Okazuje się również, iż nie jest warunkiem wystarczającym. Dowiodły tego m.in. badania amerykańskie (za: B. Zachara 1980, 1990). Wychodząc z założenia, że rozpoznawanie i interpretowanie sytuacji społecznych przez upośledzonych umysłowo wymaga celowego i planowego nauczania, opracowano tam specjalny program treningu w tym zakresie. W rezultacie jego zastosowania co prawda znacznie polepszyła się orientacja społeczna badanej młodzieży upośledzonej umysłowo, nie zawsze jednak udało się wykazać towarzyszące jej zmiany w zachowaniu. Tak więc lepsze rozumienie sytuacji nie wpłynęło automatycznie na zmiany w zachowaniu.

Widzimy zatem, iż podejmowanie działań w sytuacjach społecznych uwarunkowane jest nie tylko rozumieniem związków i relacji zachodzących w otoczeniu, które w dużym stopniu determinowane jest sprawnością procesów poznawczych, ale wieloma innymi jeszcze czynnikami. Wydaje się, iż należy dostrzegać tutaj wpływ procesów emocjonalno-motywacyjnych, które oddziaływać mogą zarówno na przebieg czynności poznawczych, jak i na inne rodzaje aktywności, w tym również społecznej. Wpływ owych procesów na sferę poznawczą wyrażać może się m.in. w postaci wyolbrzymienia tych sygnałów z otoczenia, które łączą się z określoną gratyfikacją, bądź osłabienia tych kategorii informacji, które wywołują negatywne emocje lub negatywne motywacyjne napięcia (za: A. Giryński 1989). W tym miejscu bardziej interesuje nas jednak rola procesów emocjonalno-motywacyjnych w zakresie podejmowania czynności o społecznym charakterze. Zdaniem B. Zachary i H. Dobosiewicz (1987) często występująca u dzieci upośledzonych umysłowo niechęć lub niemożność angażowania się w nowe, nieznanne działania może być konsekwencją niskiego poziomu motywacji. Kształtowany jest on przez szereg takich czynników, jak: lęk, społeczna deprywacja, tendencja do pozytywno-negatywnych reakcji, obawa przed porażką i określona hierarchia wzmocnień. Ogólny poziom lęku u osób upośledzonych umysłowo jest znacznie wyższy niż u osób tzw. normalnych. Lęk ów może wpływać na kształtowanie się poziomu aspiracji poprzez pobudzenie nadmiernej ostrożności i utrudnianie właściwej oceny sytuacji oraz swoich

możliwości (por. A. Giryński 1989, s. 47). Zarówno pierwsze, jak i drugie zjawisko nie sprzyjają dążeniu do oddziaływania na otoczenie społeczne, bowiem determinują – jak się wydaje – wybór zadań zbyt łatwych, aby mogły znaleźć uznanie otoczenia i zaspokoić faktyczne potrzeby jednostki. Z kolei konsekwencją społecznej deprywacji, w jakiej często wzrastają dzieci upośledzone umysłowo, jest kształtowanie się tendencji do pozytywno-negatywnych reakcji w kontaktach z dorosłymi. Z jednej strony wyraża się ona w szukaniu owych kontaktów poprzez takie zachowania, jak: chęć zwrócenia na siebie uwagi za wszelką cenę, pragnienie uczucia i kontaktu fizycznego określane jako „przylepność”, z drugiej zaś – w niechęci i nadmiernej ostrożności wobec dorosłych. O tym, które reakcje dominują w zachowaniach jednostki decydują – zdaniem B. Zachary i H. Dobosiewicz (1987) – jej doświadczenia z dorosłymi. Wczesne pozytywne wzajemne relacje podnoszą wartość osoby dorosłej, natomiast relacje negatywne wartość tę redukują, uruchamiając tym samym zachowania nastawione na unikanie kontaktów i zamykanie się w sobie. Następnym czynnikiem związanym ze sferą emocjonalno-motywacyjną, który wywiera wpływ na funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo jest podwyższone oczekiwanie na odniesienie porażki w każdym działaniu. Jest to konsekwencją „bilansu porażek i sukcesów” będących ich udziałem w życiu osobniczym. Dysfunkcje w sferze intelektualnej znacznie częściej wywołują niepowodzenia aniżeli poczucie sukcesu w różnego typu sytuacjach, stąd też u osób tej kategorii kształtuje się niski poziom uogólnionego oczekiwania sukcesu; raczej działają one z nastawieniem na unikanie niepowodzenia niż na osiągnięcie sukcesu. Innym pozaintelektualnym czynnikiem wpływającym na zachowanie się dzieci upośledzonych umysłowo jest – jak już wspomniano – określona hierarchia wzmocnień wyrażająca się w zależności między motywacją a celem, który chcą osiągnąć. Celem tym jest często chęć uzyskania pochwały i zachęty, co stanowi dla nich szczególnie silne wzmocnienie. U dzieci rozwijających się prawidłowo efektywność tego typu wzmocnień zmniejsza się wraz z dojrzewaniem i zostaje zastąpiona wewnętrznym poczuciem zadowolenia ze swoich poczynań. Dzieci upośledzone umysłowo często nie są w stanie osiągnąć takiego poziomu rozwoju, stąd też w hierarchii wzmocnień stymulacja zewnętrzna zajmuje u nich poczesne miejsce.

Oprócz omawianych do tej pory czynników orientacyjno-poznawczych, intelektualnych i emocjonalno-motywacyjnych wspomnieć należy jeszcze o roli procesów wykonawczych. Przyczyną braków w sprawności społecznej jednostek upośledzonych umysłowo może być – zdaniem B. Zachary (1990)

– nieumiejętność odpowiednich działań, która wynika z niewyuczenia się właściwych zachowań, albo też utrwalenia nieadekwatnych reakcji. Dużym optymizmem w tym zakresie napawają wyniki uzyskane przez M. Kościelską. Pisze ona: „Rzadko się zdarzało, aby dzieci, które rozumiały sytuację, nie wiedziały co należy robić w takiej sytuacji lub miały poczucie nieumiejętności działania” (M. Kościelska 1984, s. 300). Z obserwacji tej autorka wyciągnęła wniosek, że strona operacyjna była generalnie „silniejsza” w zestawieniu ze zdolnością samodzielnego rozumienia sensu sytuacji przez badane dziewczęta.

Przejawy aktywności społecznej dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Poniżej podejmiemy próbę scharakteryzowania aktywności społecznej ujawnianej przez jednostki upośledzone umysłowo. Pierwsze pytanie, które postaramy się rozstrzygnąć dotyczy poziomu (nasilenia) rozpatrywanej zmiennej. Informacji na ten temat dostarcza T. Żółkowska (1989). Dokonała ona oceny globalnej aktywności społecznej w gronie 150 uczniów szkół specjalnych poprzez łączne uwzględnienie takich wskaźników, jak: uczestnictwo w organizacjach społecznych, ekspansja pozytywna i ekspansja negatywna oraz intensywność społeczna. Interpretując wyniki badań w oparciu o klucz zakładający 5 poziomów aktywności społecznej, autorka wykazała co prawda, iż największą liczbę uczniów (36%) cechowało niskie nasilenie mierzonej cechy, ale również i to, że ogólny wskaźnik aktywności społecznej wyrażony średnią arytmetyczną całej grupy sięgał poziomu przeciętnego.

Pewnych wniosków o poziomie aktywności społecznej rozpatrywanej kategorii uczniów dostarczają także wcześniejsze badania autora niniejszego artykułu (A. Mikrut 1988, 1989). Stosowano w nich oryginalny Arkusz Obserwacyjny Zachowania Ucznia zawierający 21 próbek zachowań społecznych ocenianych przez nauczycieli przy pomocy 5-stopniowych skal szacunkowych. Ogólnym wynikiem pomiaru aktywności tymże arkuszem jest suma wszystkich ocen, zaś jego średnia teoretyczna wynosi 63 punkty przy potencjalnym obszarze zmienności wyników wahającym się w granicach od 21 do 105 punktów. Porównanie przeciętnych wartości empirycznych z wartością teoretyczną pozwoli nam obecnie na zorientowanie się czy badane wówczas jednostki wykazywały wysoki, przeciętny czy raczej niski poziom aktywności społecznej. Tak więc średni poziom aktywności, okre-

ślony 5 i 6 punktem skali stenowej, u 59 uczniów klas VII i VIII wahał się w granicach od 51 do 68 punktów (A. Mikrut 1988), zaś u 66 uczniów klas VI, VII i VIII – od 47 do 70 punktów. Widzimy, iż w obu przypadkach średnie wartości empiryczne oscyływały wokół średniej teoretycznej, co oznacza, że w stosunku do teoretycznego standardu odniesienia badani uczniowie ujawnili przeciętny poziom aktywności społecznej. Wyniki te korespondują – jak sądzimy – z rezultatami uzyskanymi przez T. Żółkowską i utwierdzają w przekonaniu, iż upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim nie należy bezwzględnie kojarzyć z niską aktywnością w zakresie podejmowania zadań o społecznym charakterze.

Następna kwestia, którą próbujemy rozwinąć, dotyczyć będzie struktury aktywności jednostek upośledzonych umysłowo rozpatrywanej z punktu widzenia rodzajów przejawianych przez nie zachowań społecznych.

Badania prowadzone przez A. Giryńskiego (1975), w których wykorzystano kwestionariusz pt. „Życiorys społeczny” opracowany przez A. Gurycką (por. A. Gurycka 1970), wykazały, iż w zasobie doświadczeń społecznych osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim poczesne miejsce zajmowały przede wszystkim czynności należące do kategorii uczestniczenia, w tym zwłaszcza proste czynności wykonawcze, zaś bardzo rzadko reprezentowane były czynności z grupy dominacji, szczególnie kierowanie¹.

Problem struktury zachowań społecznych uczniów szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo znalazł się również w centrum zainteresowań autora prezentowanego artykułu². Badaniami własnymi objęto 303 uczniów, którzy oceniani byli przy pomocy Arkusza Obserwacyjnego Zachowania Ucznia (por. s. 10). Każdy z badanych oceniany był przez trzech nauczycieli, w tym wychowawcę klasowego. Biorąc pod uwagę wyniki ogólne arkusza, z grupy tej wyselekcjonowano 94 uczniów o wysokiej aktywności społecznej (7 – 10 sten) i 92 – o aktywności niskiej (1 – 4 sten). W obrębie tak wyodrębnionych podgrup dokonano analizy wyników odnoszących się do każdej z 21 pozycji arkusza. W efekcie okazało się, iż wysoką aktywność społeczną kojarzyć należy przede wszystkim z wykonywaniem prac na rzecz

¹ Zdaniem autorki kwestionariusza „Życiorys społeczny” wyróżnić można 10 kategorii czynności społecznych, dających się uporządkować ze względu na wyrazistość i jednoznaczność ujawniania dążności do oddziaływania na otoczenie społeczne. Do czynności dominujących zaliczyła: kierowanie, inicjowanie, protestowanie, zachęcanie i ocenianie, zaś do czynności uczestniczenia, czyli czynności o mniej wyrazistej dążności do oddziaływania na otoczenie – informowanie, zadawanie pytań, wyrażanie zgody, podporządkowanie się, wykonywanie konkretnej pracy (A. Gurycka 1970).

² Relacjonowane tutaj wyniki uzyskano w trakcie szerszych badań, dotyczących relacji między czynnikami indywidualnymi a aktywnością społeczną uczniów klas VI i VII, wykonywanych w ramach pracy doktorskiej.

klasy i szkoły z własnej woli lub w wyniku podziału zadań. Niemniej adekwatnie aktywność tę opisywały zachowania wyrażające się w udzielaniu innym pomocy, gdy ci ostatni o nią prosili i pozytywnym reagowaniu w sytuacjach, gdy należało innym użyczyć swoich rzeczy. Uczniowie wysoko aktywni społecznie nie tylko jawnie wyrażali swoje zadowolenie z osiągnięć swoich kolegów i własnych w pracach na rzecz klasy i szkoły, ale jednocześnie przejawiali czynną troskę o zajęcie przez klasę eksponowanych miejsc w ramach określonych akcji szkolnych. Z kolei do najmniej reprezentatywnych zachowań społecznych w omawianej grupie należało osobiste pomaganie lub zachęcanie innych do pomocy w nauce słabszym kolegom. Zaliczyć należy tutaj ponadto zachowania związane z inicjowaniem rozmów na temat życia klasy i szkoły i konkretnych prac czy zabaw. Ten stosunkowo niski poziom inicjatywy z pewnością powodował, iż zachowania wynikające z roli organizatora grupy zadaniowej czy zabawowej należały także do nisko ocenianych przez nauczycieli.

Wśród uczniów o niskiej aktywności społecznej przeciętne nasilenie każdego z rozpatrywanych zachowań było wyraźnie niższe niż w gronie ich wysoko aktywnych rówieśników. Niemniej jednak niektóre kategorie zachowań były przez nich szczególnie preferowane. Wyróżnić należy tutaj użyczanie innym swoich rzeczy, jak również wykonywanie prac wynikających z przydziału zadań. Wyżej od pozostałych oceniano również zachowania przejawiające się w udzielaniu pomocy osobom, które o nią prosiły. Pozostałe kategorie zachowań społecznych ujawniane były bardzo sporadycznie, dlatego nie będziemy ich dokładnie analizować. Warto dodać jedynie, że wyjątkowo rzadko obserwowano zachowania świadczące o inicjatywie w organizowaniu różnych prac i zabaw oraz zachęcaniu innych lub osobistym pomaganiu w nauce słabszym kolegom.

Z przedstawionej analizy wynika, iż szczególnie preferowane było – i to zarówno przez wysoko, jak i nisko aktywnych uczniów – wykonawstwo, które w katalogu czynności społecznych zajmuje najniższą pozycję. Wykonawstwo może jednak w niektórych przypadkach świadczyć – jak sądzi A. Gurycka (1970, 1977) – o dążności do dominowania. Dzieje się tak wówczas, gdy wyprzedza ono działania innych. Z tego rodzaju sytuacjami spotykano się w gronie uczniów o wysokiej aktywności społecznej, bowiem wielu z nich podejmowało wykonywanie zadań z własnej woli, nie czekając na żadne polecenia. W obydwu grupach wysoko oceniane były również zachowania zmierzające do niesienia pomocy innym osobom na ich prośbę bądź w wyniku odczuwania wewnętrznej potrzeby takich działań. Według

wskazówek A. Guryckiej zachowania takie można zaliczyć do kategorii dominujących (tzw. tworzenie dobrego klimatu, zachęcanie), jednak tak naprawdę nigdy nie wiadomo czy są one objawem silnej dążności do oddziaływania na otoczenie społeczne, czy może świadczą jedynie o mocno ugruntowanej postawie prospołecznej. Z wywodów A. Guryckiej wynika, że ona również miała podobne wątpliwości (1977, s. 92).

Wśród zachowań, które z najmniejszą częstością ujawniane były przez badanych uczniów – niezależnie od poziomu aktywności społecznej – wymienić należy przede wszystkim te, które były wyrazem inicjatywy. Inicjowanie różnych działań zajmuje – jak wiemy – wysoką pozycję w katalogu czynności społecznych, zatem z tego punktu widzenia badani przez nas uczniowie w bardzo niskim stopniu odzwierciedlali dążność do oddziaływania na ludzi i zadania przez nich wykonywane. Do bardzo nisko ocenianych zachowań należały ponadto te, których celem było udzielanie pomocy w nauce słabszym kolegom bądź namawianie do tych działań innych rówieśników. Być może spowodowane to było niską motywacją do wszelkich czynności związanych z procesem uczenia się w warunkach szkolnych.

Uwagi końcowe

Artykuł ten poświęcony jest charakterystyce aktywności społecznej osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Zagadnienie to starano się naświetlić na tle niektórych zaburzeń związanych z istotą niedorozwoju intelektualnego, które w mniejszym lub większym stopniu mogą hamować podejmowanie działań społecznych. Wydaje się, że zaburzenia, zwłaszcza w sferze orientacyjno-poznawczej, intelektualnej i emocjonalno-motywacyjnej, wywierają istotny wpływ na rozumienie sytuacji społecznych oraz stosunek jednostek upośledzonych umysłowo do problemów i zadań wynikających z relacji interpersonalnych. Niemniej jednak nie ma żadnych podstaw, aby stan upośledzenia umysłowego kojarzyć z biernością społeczną, bowiem ogólny poziom ich aktywności w tym zakresie, określony w oparciu o wyniki badań, scharakteryzować można jako przeciętny. Co prawda, aktywność społeczna tych osób przejawia się najczęściej w formie wykonawstwa, jednak nie ulega żadnej wątpliwości, iż przyczynia się ona do rozwiązania wielu zadań i prac o społecznym charakterze. Wiemy ponadto, że w wielu przypadkach wykonywanie różnego rodzaju prac i zadań podejmowane jest przez upośledzonych umysłowo z własnej woli, co świadczyć może o dąż-

ności do oddziaływania na swoje otoczenie. Na tendencje takie wskazują także stosunkowo często obserwowane u nich zachowania prospołeczne, chociaż – jak wynika z badań A. Giryńskiego (1989) – występują one znacznie rzadziej niż u osób pełnosprawnych pod względem intelektualnym.

Sądzić należy, że w zakresie aktywności społecznej osób upośledzonych umysłowo wiele zależy od czynników sytuacyjnych i środowiskowych. Chociaż rola owych czynników nie leży w polu naszych aktualnych zainteresowań, to jednak nie sposób oderwać się od tego problemu, bowiem literatura przedmiotu raz po raz dostarcza danych o hamującym bądź pobudzającym wpływie oddziaływań zewnętrznych na funkcjonowanie społeczne omawianej kategorii osób. Wystarczy przywołać tutaj z jednej strony niekorzystny wpływ niedostatków w zakresie pełnienia funkcji opiekuńczo-wychowawczych przez niektóre szkoły na rzecz uczniów klas specjalnych (H. Łaś, W. Rempel 1986), z drugiej zaś – ze wszech miar sprzyjający wpływ drużyn „Nieprzetartego Szlaku” (A. Giryński, B. Pawłowska 1977, A. Giryński 1974, 1989, T. Żółkowska-Kurek 1989).

Literatura

- Borzyszkowska H., *Oligofrenopedagogika*, PWN, Warszawa 1985
- Czarniewicz M., *Aktywność społeczna dziecka*, PZWS, Warszawa 1962
- Gańczarczyk A., *Rozwijanie motywacji do aktywności społecznej*, Życie Szkoły 1983 nr 9
- Giryński A., *Wpływ organizacji harcerskiej na proces uspołecznienia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne 1974 nr 2
- Giryński A., *Analiza zasobu doświadczeń społecznych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne 1975 nr 1
- Giryński A., *Zachowania prospołeczne młodzieży lekko upośledzonej umysłowo. Przejawy – uwarunkowania – kształtowanie*, Wydawn. WSPS, Warszawa 1989
- Giryński A., Pawłowska B., *Uczestnictwo dziecka o obniżonej sprawności umysłowej w drużynie ZHP – Nieprzetarty Szlak a poziom jego aktywności społecznej*, Szkoła Specjalna 1977 nr 1
- Gurycka A., *Dzieci biernie społecznie*, Zakł. Nar. im. Ossol., Wrocław-Warszawa-Kraków 1970
- Gurycka A., *Przeciw nudzie. O aktywności*, NK, Warszawa 1977
- Jundziłł I., *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*, WSiP, Warszawa 1974
- Kościelska M., *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, PWN, Warszawa 1984
- Lewin A., *O systemie wychowania*, NK, Warszawa 1972
- Łaś H., *Ocena aktywności społecznej absolwentów szkół podstawowych specjalnych i zasadniczej szkoły zawodowej specjalnej w opinii różnego rodzaju organizacji*, Szkoła Specjalna 1975 nr 1
- Łaś H., Rempel W., *Klasy specjalne w szkole powszechnej*, WSiP, Warszawa 1986
- Mądrycki T., *Aktywność społeczna a poczucie kontroli nad otoczeniem*, Psychologia Wychowawcza 1979 nr 3
- Mikrut A., *Charakterystyka uczniów upośledzonych umysłowo o różnym stopniu aktywności społecznej ze względu na cechy temperamentalne*, Ruch Pedagogiczny 1988 nry 5 – 6

- Mikrut A., *Aktywność społeczna a pozycja socjometryczna w nieformalnej strukturze grupy uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, w: J. Pańczyk (red.), *Z zagadnień oligofrenopedagogiki*, Wydawn. WSPS, Warszawa 1989
- Potocka-Hoser A., *Wyznaczniki postawy altruistycznej. Badania nad zachowaniami prospołecznymi*, PWN, Warszawa 1971
- Soborski W., *Aktywność społeczna i pojęcia z nią związane – próba definicji*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1976 nr 2
- Soborski W., *Rola pomiaru działań i reakcji społecznych w diagnozie psychologicznej lekkiego upośledzenia umysłowego*, *Szkoła Specjalna* 1977 nr 1
- Sowa J., *Wpływ sytuacji społecznych na zachowanie się dziecka upośledzonego umysłowo*, *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne* 1982 nr 1 – 2
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977
- Zachara B., *Rozumienie sytuacji społecznych przez dzieci i młodzież upośledzoną umysłowo w stopniu lekkim*, w: J. Pilecki (red.), *Rewalidacja dzieci upośledzonych umysłowo*, WSP i ZNP, Kraków 1980
- Zachara B., *Usprawnianie społecznego funkcjonowania osób upośledzonych umysłowo w świetle analizy przyczyn zaburzeń kompetencji społecznych*, w: *Osoba upośledzona umysłowo a oddziaływanie środowiskowe*, *Materiały z VII Ogólnopolskiej Konferencji z zakresu defektologii*, t. 2, Katowice 1990
- Zachara B., Dobosiewicz H., *Wybrane zagadnienia oligofrenopsychologii*, w: A. Wszyńska (red.), *Psychologia defektologiczna*, PWN, Warszawa 1987
- Żółkowska T., *Rodzina a funkcjonowanie w klasie szkolnej ucznia upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, Uniwersytet Gdański (praca doktorska), Gdańsk 1989
- Żółkowska-Kurek T., *Drużyna harcerska „Nieprzetartego Szlaku” jako jedna z form spędzania wolnego czasu a funkcjonowanie szkolne uczniów lekko upośledzonych umysłowo*, w: A. Hulek (red.), *Czas wolny ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*, *Studia Pedagogiczne*, t. LV, Zakł. Nar. im. Ossol., Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1989