

Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne

ANNA I. BRZEZIŃSKA

Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie*

SŁAWOMIR JABŁOŃSKI, BEATA ZIÓŁKOWSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Autorzy zwracają uwagę na istnienie dwóch różnych grup potrzeb indywidualnych związanych z edukacją. Specyficzne potrzeby edukacyjne są związane z konkretnym momentem w niepowtarzalnej ścieżce rozwoju człowieka, która została ukształtowana zarówno przez indywidualne doświadczenia życiowe, jak i uniwersalne zmiany rozwojowe, warunkowane czynnikami biologicznymi oraz oddziaływaniami otoczenia społecznego. Branie ich pod uwagę w procesie kształcenia polega na: 1) tworzeniu warunków sprzyjających zaspokajaniu potrzeb głównych na danym etapie rozwoju, 2) różnicowaniu form oddziaływania dydaktycznego stosownie do tych potrzeb oraz 3) dostosowywaniu form pomocy do specyfiki trudności w uczeniu się lub trudności społeczno-emocjonalnych doświadczanych przez uczniów. Specjalne potrzeby edukacyjne wynikają, z kolei, z odmienności dziecka, spowodowanej różnorodnymi deficytami lub nadmiarami ujawniającymi się w różnych etapach rozwoju w sferze somatycznej, psychicznej i społecznej, niekiedy już od okresu prenatalnego. Planowanie pomocy dla osób z tym rodzajem potrzeb wymaga przede wszystkim całościowej diagnozy obejmującej ich sytuację rozwojową, jakość otoczenia oraz charakter ich związków z otoczeniem, a także sformułowania celów i programu oddziaływań w kilku perspektywach czasowych – krótko-, średnio- i długofalowej, uwzględniających aktualną sytuację społeczno-kulturową dziecka i zasoby oraz możliwości jego otoczenia.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, deficyty i nadmiary, indywidualizacja, potrzeby indywidualne i uniwersalne, potrzeby specyficzne i specjalne.

Indywidualne potrzeby ludzi są odmienne, nieraz krańcowo różne; odmiennosć sposobów zaspokajania potrzeb w różnych okolicznościach różnicuje nas jeszcze bardziej. Jednocześnie jesteśmy do siebie podobni, niezależnie bowiem od wieku, płci, wykształcenia, statusu społeczno-ekonomicznego, stanu cywilnego czy rodzinnego, uprawianego zawodu, przynależności do grupy etnicznej i religijnej, pozycji zajmowanej w strukturze społecznej, w tym w strukturze władzy itp., mamy takie same potrzeby uniwersalne (Jabłoński, 2009;

Maslow, 1978, 1990; Obuchowski, 1983; Ryan i Deci, 2000).

Procesy socjalizacji, zachodzące od najwcześniejszych lat życia w środowiskach naturalnych oraz w instytucjach opiekuńczych i edukacyjnych, mają na celu z jednej strony wyposażenie dziecka i nastolatka w bagaż wiedzy i umiejętności niezbędnych do życia w społeczeństwie, a z drugiej pozwalają na gratyfikację potrzeb indywidualnych, dynamicznie zmieniających się w kolejnych okresach życia, kształtując tym

* Instytut Badań Edukacyjnych

* Adres do korespondencji: ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa. E-mail: z.sawinski@ibe.edu.pl

samym „indywidualność” czy unikatowość każdej osoby. Pierwszy cel odpowiada funkcji socjalizacyjnej *vel* adaptacyjnej Richarda Rorty’ego (1993). Dzięki niej jednostka może spełniać oczekiwania społeczne m.in. w zakresie form zaspokajania różnorodnych potrzeb własnych, zwanych przez Obuchowskiego indywidualnymi. Drugi odpowiada funkcji emancypacyjnej, „uwalniającej” Rorty’ego. Obie funkcje edukacji, czyli socjalizację i emancypację, można analizować z dwóch perspektyw, widząc w nich albo działania świadome i intencjonalne, albo nieświadome i nieintencjonalne, podejmowane według „milczącego” (*tacit*) czy „ukrytego” programu (Meighan, 1993).

Funkcja socjalizacyjna (zarówno w zakresie działań intencjonalnych, jak i nieintencjonalnych) jest związana z niwelowaniem różnic między dziećmi, ze swoistym unifikowaniem i upodabnianiem ich do siebie w następstwie wyposażania ich w bagaż podobnych doświadczeń poznawczych, przeżyć, bardziej czy mniej uporządkowaną i ustrukturyzowaną wiedzę oraz różne sprawności (np. w zakresie posługiwania się powszechnymi wzorcami zaspokajania potrzeb indywidualnych). Funkcja emancypacyjna wiąże się z odwrotnymi procesami – akcentowaniem i wzmacnianiem różnic interpersonalnych przede wszystkim przez organizowanie takich warunków uczenia się, w których każde dziecko może zaspokajać swoje indywidualne potrzeby według „autorskiego” wzorca, zgodnego z własnymi uzdolnieniami i talentami, a także doświadczanymi ograniczeniami i deficytami (por. Brzezińska, 2012b).

Pomyślne spełnianie obu tych funkcji w procesie edukacji wymaga 1) szczegółowego zdefiniowania odnoszących się do nich celów i zadań, 2) diagnozy osobistych zasobów poszczególnych uczniów, zasobów ich rodzin oraz lokalnych zasobów społecznych środowisk ich życia, 3) diagnozy jakości i warunków realizacji ofert, które

szkoła i nauczyciel są w stanie zapewnić, i 4) diagnozy poziomu gotowości uczniów i ich rodzin do wykorzystania tych ofert (por. Brzezińska, 2000; 2003). Tym samym przyjmuje się założenie, że kluczem do tworzenia sprzyjającego kontekstu edukacyjnego nie jest wiek metrykalny dziecka, lecz stan aktualnych zasobów jego i jego środowiska życia oraz stopień, w jakim jest do nich dopasowana oferta edukacyjna, w tym przyjmowane przez nauczycieli sposoby realizacji celów.

Cele edukacji a zróżnicowanie uczniów

Edukacja może zmierzać do trzech kategorii celów: instytucjonalnych, grupowych i indywidualnych. Pierwsze stanowi statut szkoły czy placówki oświatowej jako instytucji. Są one zdefiniowane w programie wychowawczym szkoły, w programach nauczania poszczególnych przedmiotów oraz w tworzonych dla szkoły lub klasy autorskich programach wychowania czy kształcenia. Stopień osiągania celów mieszczących się w tej kategorii jest najczęściej podstawowym miernikiem jakości pracy szkoły. Oczekuje się też, iż zostaną one osiągnięte choćby w minimalnym stopniu w odniesieniu do wszystkich uczniów. Te oczekiwania świadczą o pojmowaniu roli i zadań szkoły w kategoriach socjalizacyjnych. Odzwierciedlają przekonanie, że szkoła odgrywa w społeczeństwie ważną rolę przygotowania młodszych pokoleń do dalszej nauki, określonego zawodu i pracy w ogóle, do samodzielności, do dorosłego życia (np. „życia w rodzinie”) itd. Odgrywa także ważną rolę wyrównującą dostęp do treści kultury czy kompensującą różnorodne braki uczniów.

Druga kategoria celów wynika z grupowego charakteru edukacji w szkole masowej. Przebiega ona zawsze w ramach oddziałów, klas, zespołów problemowych czy zadaniowych, „kółek zainteresowań”, a prawie

nigdy nie ma charakteru relacji „jeden na jeden”, np. „nauczyciel – uczeń” czy „uczeń – uczeń”. Nawet jeśli nauczyciel występuje w roli tutora względem ucznia lub gdy mamy do czynienia z tutoringiem rówieśniczym (Brzezińska, 2012a; Brzezińska i Appelt, 2013; Brzezińska i Rycielska, 2009; Budzyński, 2009), to kontekst tych relacji jest grupowy. Związują się one bowiem i przebiegają wewnątrz mikrosystemu tworzonego przez zespół, klasę czy szkołę.

Oznacza to, że w edukacji zawsze jest uruchamiany proces grupowy – czy to w całej klasie, czy też w różnych małych grupach, które w klasie zaczynają w sposób naturalny powstawać i konsolidować się, współpracując bądź rywalizując ze sobą. Oznacza to także, że oprócz celów instytucjonalnych w edukacji pojawiają się cele grupowe. Nauczyciel i wychowawca może być tego świadomy i może chcieć oddziaływać na uczniów jako członków jednej czy kilku grup. Niezależnie od tego, czy jego oddziaływania wynikają z przyjętego przez niego, czy z narzuconego mu programu wychowawczego, mamy do czynienia nadal tylko z realizacją funkcji socjalizacyjnej. Jeżeli jednak taki program powstaje „oddolnie”, tj. we współpracy uczniów, ich rodziców i nauczycieli, to jest szansa na realizację także funkcji emancypacyjnej w odniesieniu do specyficznych celów grupowych. Wówczas uczestnictwo w jednej czy kilku grupach może być czynnikiem zwiększającym różnice między uczniami. Będzie to szczególnie wyraźne, gdy uczniowie sami utworzą te grupy zgodnie ze swoimi uzdolnieniami, zainteresowaniami czy szczególnymi, nawet przejściowymi potrzebami, doświadczanymi trudnościami, sympatiami.

Trzecia grupa, cele indywidualne, obejmuje „prywatne” cele każdego ucznia jako jednostki, a nie członka jakiejś małej grupy w klasie czy szkole, członka klasy jako całości czy uczestnika szkolnej społeczności.

Cele te wynikają z indywidualnych potrzeb i wcale nie muszą być zgodne z celami instytucjonalnymi czy grupowymi. Jednak jeżeli uda się zaprojektować i przeprowadzić takie działania edukacyjne, które pozwolą na osiągnięcie oprócz celów instytucjonalnych i grupowych także celów indywidualnych uczniów, to ich efektywność będzie większa.

Specyficzne potrzeby edukacyjne uczniów

Mimo wszelkich różnic w skład zespołów uczniowskich wchodzi przede wszystkim dzieci czy nastolatki, których zasoby intelektualne, emocjonalne i społeczne nie odbiegają istotnie od wartości typowych dla danego wieku. W tej sytuacji nie ma potrzeby poszukiwania jakichś specjalnych metod wspomagania czy stymulowania ich rozwoju. Każdy rodzic i nauczyciel obserwuje jednak dużą różnorodność zachowań dzieci w niektórych etapach rozwoju. Najbardziej spektakularne zróżnicowanie funkcjonowania widoczne jest w wieku około 2–3 lat, następnie u 5–6-latków, 10–12-latków oraz w fazie późnej adolescencji – wieku „ponadgimnazjalnym”. To naturalne rozwojowe zróżnicowanie jest źródłem specyficznych potrzeb edukacyjnych. Spróbujmy określić istotę takich potrzeb oraz źródło wsparcia czy pomocy, jaką można zaoferować uczniom doświadczającym trudności w ich zaspokajaniu.

Ustalenia definicyjne

Ścieżkę rozwojową każdego człowieka kształtują różne determinanty wewnętrzne i zewnętrzne. Pierwsze to czynniki temperamentalne i osobowościowe, w tym struktura i stan zaspokojenia istotnych w danym wieku potrzeb rozwojowych oraz indywidualny przebieg i dynamika rozwoju, w tym moment pojawienia się i przebieg normatywnych kryzysów rozwojowych. Drugie związane są m.in. z funkcjonowaniem

w rodzinie i szerszej społeczności, z uczestnictwem w kulturze, a także z codziennymi utrapieniami żywymi, w tym z tzw. wydarzeniami krytycznymi (Sęk, 2001; Sęk i Brzezińska, 2010). Dynamiczna interakcja tych wszystkich czynników stanowi podłoże kształtowania się i ekspresji potrzeb indywidualnych. Charakter tej interakcji dobrze opisują dwa następujące po sobie i ściśle powiązane ze sobą procesy.

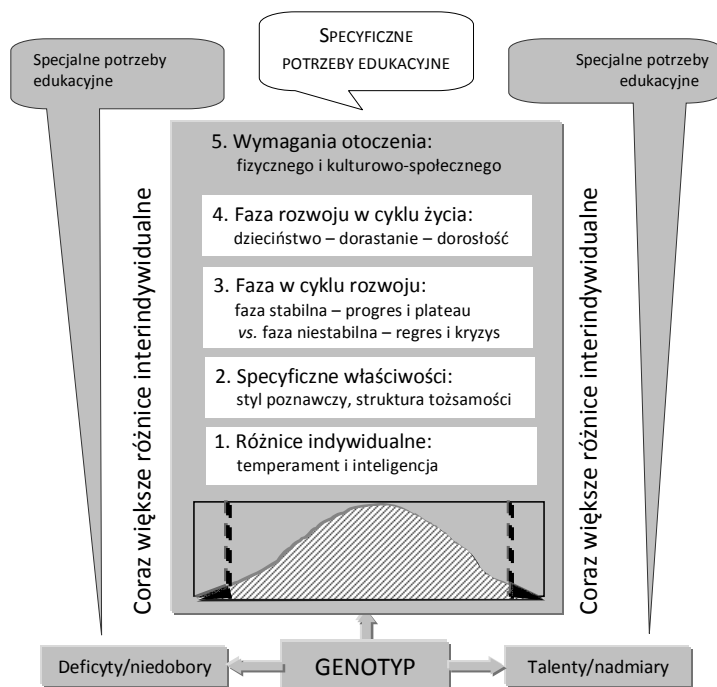
Pierwszy zostaje uruchomiony przez dojrzewanie organizmu, czemu towarzyszy na poziomie psychicznym pojawienie się nowych potrzeb – rozwojowych. Kryzys strukturalny, bo o nim jest tutaj mowa, to proces reorganizacji struktury potrzeb w danej fazie rozwojowej, prowadzący od zwiększonego zróżnicowania do integracji tej struktury według nowych zasad (Smykowski, 2009; 2012, s. 119–122). Jego centrum stanowi konflikt nowych potrzeb, będących psychicznym echem zmian somatycznych, ze starą, uformowaną w poprzednim etapie rozwoju strukturą potrzeb. Kryzys strukturalny ma charakter głównie wewnętrzny i polega na doskonaleniu złożonych form działania w celu wypracowania przez jednostkę nowego sposobu zaspokajania potrzeb: i nowych, co oczywiste, i starych. Zmiana, jaka się dokonuje, dotyczy całej struktury osobowości, ma więc wpływ na wszystkie jej elementy, także te uformowane w poprzednich etapach rozwoju. Wewnętrzny charakter opisywanego kryzysu podkreśla pojawiająca się w zachowaniu tendencja do izolacji społecznej, zmniejszania zaangażowania w relacje z otoczeniem, wycofywania się z aktywności. Jest ona wyrazem braku gotowości jednostki do regulowania tych relacji w kontekście występowania nowych potrzeb i wskazuje na istnienie swoistej „drugiej części” zadania rozwojowego w każdym etapie rozwoju.

Drugim procesem i „drugą częścią” zadania rozwojowego jest kryzys funkcjonalny.

Zdaniem Błażeja Smykowskiego (2012, s. 122–126) polega on na dopasowaniu sposobu funkcjonowania struktury osobowości do nowych wymagań stawianych przez otoczenie społeczne. Jego centrum stanowi konflikt efektów zmian wewnętrznych z warunkami życia tworzonymi przez otoczenie społeczno-kulturowe. Zmiana struktury osobowości prowadzi bowiem zawsze do zmiany stosunku jednostki do środowiska i wymaga ponownego zdefiniowania zasad jej funkcjonowania w tym środowisku. Struktura potrzeb ustalona w efekcie przejścia kryzysu strukturalnego podlega tutaj weryfikacji w konkretnych warunkach życiowych.

Zatem w pierwszej części każdej nowej fazy rozwojowej człowiek ulega zmianom o charakterze wewnętrznym i uczy się rozpoznawania, określania i nazywania swoich nowych potrzeb, a w drugiej uczy się zaspokajać te potrzeby z uwzględnieniem reguł panujących w jego otoczeniu społecznym (Smykowski, 2009). Te właśnie indywidualne potrzeby człowieka ukształtowane zarówno przez indywidualne, unikatowe doświadczenia życiowe, jak i przez uniwersalne zmiany rozwojowe, zdeterminowane interakcją czynników biologicznych i społecznych, nazywamy specyficznymi (Rysunek 1).

Skoro, jak pisze Paul B. Baltes (1997), „perspektywa rozwojowa jako podstawa organizacji środowiska społecznego wymaga świadomości, że członkowie tej społeczności znajdują się na różnych etapach rozwoju”, to zindywidualizowane oddziaływanie w sytuacji edukacyjnej powinny uwzględniać dotychczasowy poziom realizacji potrzeb jednostki (Jabłoński i Wojciechowska, 2013). Należy również pamiętać, że kryzys strukturalny pojawia się jako konsekwencja przede wszystkim dojrzewania organizmu, które u każdej osoby ma nieco inną dynamikę – inne tempo i inny rytm zmian. Oznacza to, że nie każdy człowiek



Rysunek 1. Kontekst analizy specyficznych i specjalnych potrzeb edukacyjnych.

wchodzi w kolejną fazę rozwoju dokładnie w tym samym momencie, co inni. Stąd biorą się duże różnice w funkcjonowaniu dzieci na początku każdego etapu rozwojowego, szczególnie – jak już wspomniano – w wieku około 2–3 lat, 5–6 lat, 10–12 lat oraz w fazie późnej adolescencji. Do tego dochodzi jeszcze zróżnicowanie wiekowe w klasach szkolnych, które nie jest obojętne dla tempa uczenia się i jakości uzyskiwanych efektów edukacyjnych (Konarzewski, 2013).

Używane przez nas pojęcie potrzeby rozwojowej (*developmental need*) różni się znacząco od pojęcia potrzeby edukacyjnej (*educational need*), oznacza bowiem dążenie jednostki do osiągnięcia stanu zaspokojenia przez działania specyficzne dla danego etapu rozwojowego (Jabłoński, 2009). Pojęcie potrzeby edukacyjnej, mimo że powszechnie stosowane na całym świecie nie tylko przez psychologów edukacji

i pedagogów, często nie jest jednoznacznie zdefiniowane. Wynika to głównie ze specyficznego rozumienia samego pojęcia potrzeby zawartego w tym określeniu. Naszym zdaniem jest ono najbliższe temu stosowanemu w obszarze pomocy społecznej, które Michael O'Brien (2010) nazywa warunkami niezbędnymi do osiągnięcia przez człowieka poczucia dobrostanu. Takie ujęcie potrzeby jest odmienne od stosowanego najczęściej w psychologii, bo nie opisuje dążenia podmiotu (jak w potrzebie rozwojowej), lecz warunki niezbędne do osiągnięcia przez niego określonego stanu (tu: dobrostanu). Potrzeba edukacyjna byłaby zatem warunkiem niezbędnym do opanowania przez człowieka nauczanej kompetencji. Innymi słowy, identyfikowanie potrzeb edukacyjnych oznaczać będzie określanie warunków niezbędnych do osiągnięcia zakładanych efektów nauczania

i może trafniejsze, choć mniej zręczne językowo, byłoby określenie „zapotrzebowanie edukacyjne”.

Formy wspierania rozwoju uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych

Organizowanie warunków edukacji, w tym, co najważniejsze, społecznego środowiska uczenia się (Brzezińska, 2008) w wypadku większości uczniów polega przede wszystkim na dopasowywaniu ofert edukacyjnych do ich specyfiki rozwojowej w danym etapie rozwoju oraz do ich dotychczasowych doświadczeń socjalizacyjnych i edukacyjnych. W obszarze tych doświadczeń mieszczą się możliwości poznawcze dzieci w zakresie spostrzegania, pamięci, uwagi i myślenia, poziomu kontroli nad zachowaniem (czy szerzej umiejętności w zakresie regulacji i samoregulacji), kompetencji społecznych, w tym gotowości do kooperacji w zespole, a w okresie dorastania również dotychczasowe doświadczenia związane z funkcjonowaniem w rozmaitych, także pozaedukacyjnych instytucjach.

Z uwagi na specyfikę potrzeb edukacyjnych w warunkach interindywidualnego zróżnicowania dzieci, konieczna jest indywidualizacja oddziaływań. Rozważmy, jakiego rodzaju zabiegi w ramach organizacji środowiska szkolnego oraz zarządzania sytuacją edukacyjną mogą stosować nauczyciele lub jakie sytuacje w procesie dydaktycznym warto tworzyć, aby wspierać rozwój uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb, modyfikowanych normatywnymi zmianami rozwojowymi.

Po pierwsze, aby uwzględniać specyficzne potrzeby edukacyjne, konieczne jest stworzenie środowiska umożliwiającego realizację ośmiu głównych, uniwersalnych potrzeb rozwojowych (Jabłoński, 2009). Zakładamy za Eriksem H. Eriksonem (1985/2002), zgodnie z jego koncepcją rozwoju według planu epigenetycznego, że wszystkie te potrzeby istotnie wpływają na

funkcjonowanie człowieka w każdym etapie rozwojowym. W pewnym sensie zarówno dziecko jest „małym dorosłym”, jak i dorosły jest „małym dzieckiem”. Jednak wraz z rozwojem ulegają zmianie wzajemne relacje między potrzebami rozwojowymi: każda z nich kolejno staje się szczególnie ważna (dominująca, „wiodąca” wg określenia Lwa S. Wygotskiego, 1971) tylko w jednym etapie rozwoju człowieka, co czyni każdy z tych etapów specyficznym ze względu na strukturę potrzeb (zob. także Smykowski, 2012).

Należy jednak pamiętać, że wspomaganie rozwoju nie polega jedynie na zaspokajaniu potrzeb lub tworzeniu warunków ich zaspokajania, lecz przede wszystkim na modelowaniu sposobów ich zaspokajania czy nawet na celowej frustracji. Doświadczanie frustracji uruchamia bowiem motyw poszukiwania nowego, uwzględniającego zaistniałe okoliczności sposobu zaspokajania zablokowanej potrzeby i może być czynnikiem sprzyjającym twórczym poszukiwaniom, a w efekcie dalszemu rozwojowi.

Baltes (1997) wskazuje na odmienne znaczenie trzech głównych kierunków w rozwoju człowieka, które możemy odnieść także do rozwoju potrzeb. Pierwszym i najczęściej analizowanym jest optymalizacja, która polega na doskonaleniu już opanowanych sposobów zaspokajania danej potrzeby oraz tworzeniu najlepszych warunków do jej zaspokajania (Tabela 1). Drugi polega na selekcji sposobów zaspokajania potrzeb ze względu na aktualny moment w rozwoju oraz bieżącą sytuację życiową osoby (aktualny motyw działania i okoliczności działania – czas, miejsce, pomoc innych). Trzeci, kompensacyjny, wiąże się z koniecznością chwilowego ograniczenia realizacji niektórych potrzeb w celu osiągnięcia wyższych poziomów rozwoju, które dając nowe możliwości w zaspokajaniu potrzeb, z czasem kompensują te ograniczenia.

Efektywne zaspokajanie specyficznych potrzeb edukacyjnych nie oznacza dawania

Tabela 1

Optymalne warunki zaspokajania głównych potrzeb rozwojowych w instytucji opiekuńczej/edukacyjnej

Potrzeba rozwojowa	Okres dominacji w strukturze potrzeb rozwojowych	Kluczowe właściwości środowiska instytucjonalnego
Potrzeba bezpieczeństwa: potrzeba przebywania w znanym i przewidywalnym środowisku	Wiek niemowlęcy	• Jasne reguły • Znajomość przestrzeni instytucji i wokół instytucji • Stabilne środowisko społeczne • Czytelny poziom wymagań
Potrzeba autonomii: potrzeba doświadczania wpływu na ludzi, przedmioty, bieg zdarzeń	Wczesne dzieciństwo	• Możliwość aktywnego udziału w tworzeniu i modyfikowaniu zasad regulujących funkcjonowanie środowiska społecznego w instytucji
Potrzeba inicjatywy: potrzeba osiągania własnych celów bez popadania w konflikty z innymi	Wiek przedszkolny	• Doświadczanie i samodzielne oraz we współpracy z innymi rozwiązywanie konfliktów
Potrzeba pracowitości: potrzeba aprobaty społecznej, uznania dla posiadanych kompetencji	Wiek szkolny	• Sprawiedliwe ocenianie według czytelnych zasad • Uważne stosowanie porównań społecznych • Brak dyskryminacji społecznej
Potrzeba tożsamości: potrzeba określenia samego siebie	Okres dorastania	• Dostarczanie klarownych informacji zwrotnych • Możliwość odgrywania różnorodnych ról – nowe pola eksploracji i nowe pola dla podejmowania zobowiązań
Potrzeba solidarności: potrzeba nawiązywania i podtrzymywania relacji z ludźmi	Wczesna dorosłość	• Gotowość do inicjowania nowych kontaktów społecznych • Oferty działania zmierzające ku integracji społecznej
Potrzeba generatywności: potrzeba tworzenia i opiekowania się	Środkowa dorosłość	• Gotowość do twórczych zmian we własnym życiu • Gotowość do delegowania zadań na młodszych od siebie
Potrzeba integralności: potrzeba rozpoznawania sensu	Późna dorosłość	• Społecznie podzielane rozumienie misji szkoły oraz sensu realizowanych w niej zadań

Na podstawie: Jabłoński, 2009; Jabłoński i Wojciechowska, 2013.

jednakowo dużych możliwości realizacji własnych potrzeb rozwojowych uczniom w każdym wieku (np. potrzeby bezpieczeństwa i jednocześnie potrzeby tożsamości w pierwszej klasie szkoły podstawowej). Nauczyciele i rodzice, tworząc te możliwości,

muszą koncentrować się przede wszystkim na potrzebach najważniejszych, kluczowych w danym etapie rozwoju (np. potrzebie pracowitości w okresie wczesnoszkolnym) i w danej sytuacji życiowej ucznia (np. potrzebie bezpieczeństwa podczas pierwszych

tygodni nauki w nowej szkole). Oznacza to, po pierwsze, że muszą modelować lub hamować realizację niektórych potrzeb rozwojowych, by stworzyć dogodne warunki rozwoju nowych kompetencji (np. ograniczać realizację potrzeby autonomii na rzecz wprowadzania 6-latka w formalne i nieformalne reguły funkcjonowania klasy i szkoły). Po drugie, w celu zindywidualizowanego, a więc adekwatnego wobec indywidualnych potrzeb wspierania rozwoju uczniów konieczne jest różnicowanie form oddziaływania dydaktycznego. Może ono dotyczyć rodzaju relacji społecznych aktywizowanych w trakcie wykonywania zadań, kiedy pozwala się uczniom doświadczyć pracy indywidualnej, w diadach, w zespołach różnej wielkości i pod kierunkiem czy w obecności nauczyciela (Brzezińska, 2008). Warto przy okazji dodać, że niezwykle wartościowe z wielu powodów jest umożliwienie dzieciom i młodzieży nauki w warunkach tutoringu rówieśniczego (Brzezińska i Appelt, 2013).

Różnicowanie form oddziaływania dydaktycznego może także polegać na modulowaniu struktury zadań. I tak edukację stymulować można (Brzezińska, 2012b) przez zadania (1) konwergencyjne i dywergencyjne, (2) „reaktywne”, czyli utrwalające, oraz „proaktywne”, czyli twórcze, (3) nastawione na obiekty oraz nastawione na relacje między obiektami, (4) do samodzielnego wykonania oraz do wykonania we współpracy. Chcąc uczniów stymulować do wysiłku intelektualnego, warto manipulować poziomem trudności zadań w taki sposób, aby z jednej strony ich rozwiązywanie umożliwiało aktualizowanie posiadanych zasobów, a z drugiej stało się zachętą do nabywania nowych kompetencji. Organizując społeczne środowisko uczenia się, można skorzystać z sześciu form oddziaływania uwzględniających powyższe założenia (Tabela 2).

Trzecią istotną kwestią jest sposób udzielania uczniowi pomocy w sytuacjach

doświadczenia trudności w uczeniu się (sytuacjach edukacyjnych) lub społeczno-emocjonalnych (sytuacjach wychowawczych). W zależności od właściwości osobowości ucznia, posiadanych przez niego zasobów, fazy rozwiązania problemu itp. pomoc może przybierać postać (1) pomocy wycofującej się, minimalnie koniecznej dla uruchomienia określonej aktywności, (2) uruchamiającej lub (3) podtrzymującej aktywność. Najważniejsze jest jednak, aby nie ograniczała ona autonomii ucznia oraz jego swobody w eksplorowaniu, czyli jednocześnie była wystarczająca, ale nie nadmierna w samodzielnym radzeniu sobie z zadaniem (Brzezińska i Appelt, 2013). Po drugie, pomoc ta powinna dawać okazję do zapoczątkowania nowych procesów rozwojowych, podsuwając takie sposoby rozwiązania problemu, które są charakterystyczne dla późniejszych etapów rozwoju (Jabłoński, 2001). Po trzecie, pomoc, która kieruje się specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, jest bardziej skuteczna w stymulowaniu rozwoju dzięki temu, że uczeń będzie bardziej emocjonalnie i intelektualnie zaangażowany w działanie. Podsumowując, można powiedzieć, iż dla każdego ucznia ze względu na aktualny moment rozwoju i etap życia wskazać można specyficzne potrzeby edukacyjne wymagające zastosowania adekwatnych do nich sposobów oddziaływania.

Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów

Uczniowie różnią się nie tylko obiektywnie cechami temperamentu, poziomem inteligencji, stylem poznawczym i związanym z nim stylem uczenia się, uzdolnieniami i zainteresowaniami, indywidualnymi (czasami krytycznymi, a nawet traumatycznymi) doświadczeniami żywymi lub warunkami materialnymi środowiska rodzinnego. Różnią się także przekonaniami, wyobrażeniem swojej przyszłości, aktualnymi

Tabela 2

Formy oddziaływania dydaktycznego

Forma oddziaływania		Przykłady
W relacji z nauczycielem	uczenie się OD nauczyciela	• Nauczyciel przekazuje wiedzę przedmiotową w ustrukturyzowany przez siebie sposób (przekaz wiedzy „gotowej”). • Nauczyciel demonstruje sposób wykonania zadania i zachęca do naśladowania (uczenie się „po śladach”). • Nauczyciel przedstawia coś dla uczniów nowego, kierując się swoim rozpoznaniem ich potrzeb i kompetencji. • Nauczyciel komentuje wykonywane przez uczniów działania.
	uczenie się Z POMOCĄ nauczyciela i pod jego kierunkiem	• Uczeń wykonuje samodzielnie poleczone przez nauczyciela zadanie. • Nauczyciel jest dostępny jako źródło niezbędnego wsparcia. • Nauczyciel monitoruje przebieg pracy, udziela wskazówek, gdy uczeń się doń zwraca.
	uczenie się RAZEM z nauczycielem	• Nauczyciel i uczeń wspólnie pracują nad zadaniem, dzieląc się koniecznymi do wykonania czynnościami, i każdy wykonuje „swoje”. • Czasem wspólnie pracują nad tym samym zadaniem, robiąc to samo razem i pomagając sobie nawzajem. • Czasem każdy wykonuje oddzielne zadanie, kontaktują się dopiero wtedy, gdy trzeba dokonać końcowej ewaluacji (koleżeńska ewaluacja).
W relacji z innym uczniem	uczenie się OD rówieśników	• Uczeń pracuje nad swoim zadaniem, ale ma możliwość obserwowania działań kolegów, pracujących nad takim samym zadaniem. • Uczeń przygląda się zespołowej pracy innych uczniów nad zadaniem. • Uczeń ogląda prezentacje przygotowane przez innych uczniów, analizuje ich wytwory.
	uczenie się z POMOCĄ rówieśników	• Koleżanka/kolega biegły w określonej dziedzinie występuje w roli tutora, przewodnika, pomocnika. • Osoby mogą zamieniać się rolami tutora i ucznia w zależności od tego, jakich kompetencji wymaga aktualne zadanie oraz w jakich obszarach są ekspertami.
	uczenie się RAZEM z rówieśnikami	• Wspólne wykonanie zadania w klasie w małym zespole. • Wspólne wykonanie zadania domowego. • Wspólne układanie quizu. • Wspólne przygotowywanie się do olimpiady przedmiotowej, testu, próbnego egzaminu.

Na podstawie: Brzezińska, 2008; 2013.

potrzebami nie zawsze do końca uświadamianymi oraz obciążeniami wynikającymi z aspiracji czy oczekiwań rodziców. Wreszcie różnią się tym, co odkrywa przed nimi proces porównań społecznych, (np. z rówieśnikami w klasie lub koleżankami i kolegami na podwórku), albo tym, co wynika dla ich samooceny z porównywania się z przyjętym w grupie odniesienia standardem rozwojowym czy standardem dotyczącym efektów

kształcenia na danym etapie edukacji (obrazem „dobrego ucznia”).

Zróżnicowanie to sprowadzić można do dwóch kategorii: deficytów i nadmiarów. Jedne i drugie mogą dotyczyć trzech sfer: (1) *Soma*, (2) *Psyche* oraz (3) *Polis*. Pierwsza – sfera somatyczna – obejmuje deficyty sprawności jako skutki choroby genetycznej, choroby chronicznej lub wypadku (urazu), a z drugiej strony wyjątkową

odporność, wigor życiowy i sprawność fizyczną w jakimś zakresie. Druga – sfera psychiczna, w tym intelektualna i emocjonalno-społeczna – dotyczy niepełnosprawności intelektualnej, niskiego poziomu decentracji i wrażliwości społecznej lub wybitnej inteligencji, szczególnych uzdolnień i talentów a także wysokiego poziomu wrażliwości i empatii. W trzeciej – sferze społecznej – lokują się skutki głębokiej społecznej depriwacji z okresu wczesnodziecięcego (np. polegające na ubogich i homogenicznych doświadczeniach społecznych oraz niedostatecznej stymulacji rozwoju kompetencji społecznych) bądź tzw. gorący czy zimny makiawelizm jako uogólniona postawa życiowa (Draheim, 2004), a na drugim biegunie – bogaty i zróżnicowany zasób kompetencji społecznych, organizacyjnych, także obywatelskich.

Wspomniane deficyty i nadmiary będą, co naturalne, źródłem wielu indywidualnych potrzeb. Z drugiej strony przy niesprzyjających warunkach zewnętrznych mogą one być przyczyną wielu trudności, z którymi dana osoba będzie się borykała w kolejnych etapach swego życia. W konsekwencji taką osobę cechować będzie „specjalne zapotrzebowanie edukacyjne”, albo trafniej: zapotrzebowanie na specjalną w pewnych obszarach edukację. Przyjrzyjmy się temu zagadnieniu nieco dokładniej.

Ustalenia definicyjne

W literaturze przedmiotu funkcjonuje pojęcie „specjalnych potrzeb edukacyjnych” (SPE), które po raz pierwszy pojawiło się w 1978 roku w dokumencie zwanym *Warnock Report* (1978) i zostało upowszechnione przez UNESCO w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Podobnie jak w wypadku specyficznych potrzeb edukacyjnych termin „potrzeba” jest tu używany w celu określenia warunków niezbędnych do osiągnięcia określonego stanu przez człowieka. Tę teoretyczną kategorię stosuje się wobec grupy uczniów

[...] którzy z powodu swej niepełnosprawności czy też odmienności wymagają innego podejścia pedagogicznego, zastosowania różnych form pracy, konkretnych warunków nauczania, a czasami dodatkowo pomocy, np. przyrządów optycznych czy aparatu słuchowego (Andrzejewska i Sitarczyk, 2012, s. 3; por. Bogdanowicz, 1996).

Do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych zalicza się zwykle:

[...] dzieci z zaburzeniami motorycznymi, uszkodzeniami narządu wzroku i słuchu, z niepełnosprawnością intelektualną, z parcjalnymi deficytami poznawczymi (typu dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), z zaburzeniami komunikacji językowej (w tym obcokrajowców), z ADHD, z zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi, z zaburzeniami zachowania i emocji, z autyzmem, przewlekłe chore oraz z zaburzeniami karmienia i odżywiania” (Andrzejewska i Sitarczyk, 2012, s. 3., por. Tabela 3).

Wskazuje się ponadto, że dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mają zróżnicowane problemy, których rozwiązywanie wymaga szczególnych, zindywidualizowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w przynajmniej jednym z obszarów ich aktywności (Rysunek 2). Jak się jednak wydaje, jest to niepełna charakterystyka i dyskusyjne nazewnictwo tej niezwykle niejednorodnej grupy uczniów. Są do niej bowiem zaliczane jednocześnie dzieci z dużymi trudnościami oraz takie, które uczą się szybko i łatwo (Appelt, 2005, s. 340), a co ważniejsze, często ujawniają zdolności, talenty i zainteresowania lub znaczące osiągnięcia w jakiejś bardzo wąskiej dziedzinie.

Rysunek 2 pokazuje, że sytuacja psychologiczna dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych ma cechy utrudnienia. Zdaniem Tadeusza Tomaszewskiego (1974) tę kategorię sytuacji rozpoznajemy wówczas, gdy możliwość wykonania zadania przez osobę jest mniejsza z powodu pojawienia się elementów dodatkowych (przeszkody) lub niepojawienia się elementów potrzebnych (braki). Jak już

Tabela 3

Klasyfikacja problemów mieszczących się w kategorii SPE (specjalne potrzeby edukacyjne)

Kategoria trudności	Opis
Uczeń niepełnosprawny	W tej grupie lokuje się osoby z upośledzeniem umysłowym, wadami wzroku, wadami słuchu, niepełnosprawnością ruchową, autyzmem, a także przewlekłe chore.
Uczeń niedostosowany społecznie	To uczeń, który ujawnia zaburzenia w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym lub jest zagrożony wystąpieniem takich zaburzeń. Jego trudności w funkcjonowaniu społecznym wynikają z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi lub mają postać trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.
Uczeń z trudnościami w nauce	Problemy takiego ucznia powstają na skutek deficytów rozwojowych (w tym deficytów obejmujących tzw. specyficzne trudności w uczeniu się), obniżenia możliwości intelektualnych, zaburzeń komunikacji językowej, niepowodzeń edukacyjnych, szczególnych uzdolnień lub wynikają z niewłaściwie prowadzonego procesu wychowawczego i edukacyjnego.

Na podstawie: MEN, 2013.

FIZYCZNE • Utrudnienia w odbiorze wrażeń zmysłowych, przynajmniej jednym z kanałów; • Utrudnienia w poruszaniu się; • Brak lub słaba koordynacja wzrokowo-ruchowa; • Utrudnienia w podejmowaniu aktywności.	DYDAKTYCZNE Słabsze w relacji do rówieśników osiągnięcia dziecka, szczególnie w zakresie: • kompetencji komunikacyjnych, • pisanie i czytania, • matematyki, • wiedzy o środowisku.
W KLASIE SZKOLNEJ • Utrudnienia w kontrolowaniu niepożądanych zachowań dziecka; • Zachowania zakłócające nauczycielowi lub innym uczniom proces nauczania i uczenia się.	SPOŁECZNE Obszar ten wyróżnia się ze względu na potrzeby dziecka, związane ze słabszą zdolnością do nawiązywania oraz podtrzymywania znaczących relacji z rówieśnikami lub z osobami znaczącymi w szkole.

Rysunek 2. Obszary specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Na podstawie: Lewis i Doorlag, 1987; za: Appelt, 2005, s. 341.

wspominaliśmy, w wypadku osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi elementami utrudniającymi funkcjonowanie mogą być zarówno różnorodne deficyty (braki), jak i nadmiary (przeszkody).

Źródłami deficytów bywają wady wrodzone i nabyte, choroby somatyczne i psychiczne, a także ograniczenia sprawności o charakterze percepcyjno-wzrokowym,

percepcyjno-słuchowym, motoryczno-lokomocyjnym, motoryczno-manipulacyjnym, intelektualnym, językowym lub związane ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Pochodzenie nadmiarów może mieć – podobnie – charakter wrodzony lub wynikać ze szczególnej wczesnej stymulacji (np. o cechach treningu lub „tresury”), stanowić efekt dobrego dopasowania gotowości

dziecka i oddziaływań otoczenia, wiązać się z jego szczególnymi talentami, uzdolnieniami, preferencjami czy też zainteresowaniami (Brzezińska, 2012b).

Indywidualna ścieżka rozwoju determinowana różnicami interindywidualnymi w zakresie temperamentu, inteligencji oraz cech związanych z funkcjonowaniem poznawczym i emocjonalnym, aktualną fazą w cyklu rozwoju lub etapem życia, a także z wymaganiami i naciskami otoczenia decyduje o ujawnieniu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Uwzględnione w odpowiednio prowadzonych działaniach pomocowych mogą one skutkować konstruktywną adaptacją, np. w postaci efektywnego i satysfakcjonującego wypełniania roli ucznia czy podniesienia jakości życia.

Formy wspierania rozwoju uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Idea udzielania pomocy uczniowi o specjalnych potrzebach edukacyjnych czy inaczej – o zapotrzebowaniu na specjalną edukację w pewnych obszarach – powinna opierać się m.in. na założeniu, iż będzie on ujawniać także zespół potrzeb rozwojowych o strukturze specyficznej dla momentu jego życia i etapu rozwoju (Tabela 1).

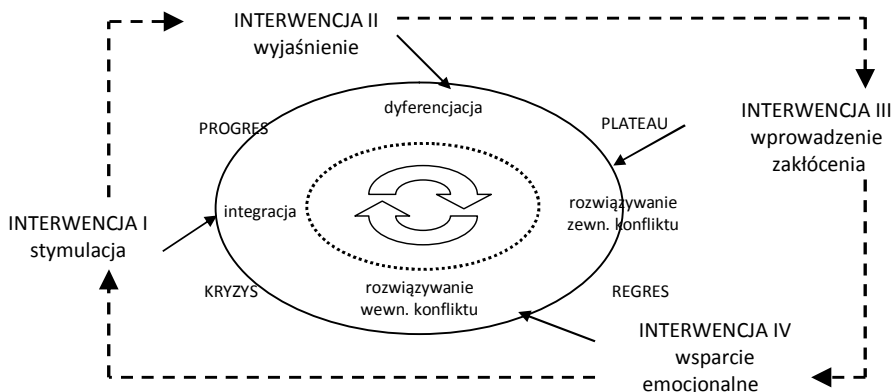
Ponadto zależnie od jakości posiadanych deficytów lub nadmiarów oraz od dotychczas stosowanych strategii radzenia sobie i ich efektów, specjalne potrzeby edukacyjne mogą modyfikować proces adaptacji wynikający z ekspresji potrzeb rozwojowych, a zatem wpływać na sposób rozwiązywania normatywnych kryzysów rozwojowych: strukturalnych i funkcjonalnych.

Musimy pamiętać, iż rozwój każdego z nas, bez względu na historię życia, kompetencje, zasoby itp., przebiega w pewnym powtarzającym się rytmie (Rysunek 3). Każdy okres rozwoju zawiera przeplatające się ze sobą fazy stabilne (progres i *plateau*) oraz niestabilne (regres i kryzys). Oznacza

to, że zanim pojawi się ciekawość, pozytywne emocje i wytrwałość w dążeniu do celu, jakie towarzyszą progresowi, bądź poczucie kompetencji, wynikające z opanowania nowego, dotąd nieznanego aspektu rzeczywistości, charakterystyczne dla fazy *plateau*, jednostka będzie odczuwać nieprzyjemne napięcie związane z przechodzeniem przez fazy regresu i kryzysu. Może wtedy przeżywać zawód i zwątpienie we własne siły, doświadczając sytuacji, w której dotychczasowe – i jak jej samej, a często także otoczeniu się wydawało – do perfekcji opanowane sposoby rozwiązywania problemów okazują się nieadekwatne do okoliczności i nieskuteczne.

Projektując działania pomocowe skierowane do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, należy zatem, po pierwsze, wziąć pod uwagę moment rozwoju (nie tylko okres rozwojowy, ale także jego fazę – stabilną bądź niestabilną), wraz z normatywnymi dla niego emocjami, gotowością poznawczą, sposobem działania i motywacją do zmiany. I tak, dla faz stabilnych (progres i *plateau*) odpowiednimi typami oddziaływań będą stymulacja, dająca możliwość gromadzenia nowych doświadczeń, i wyjaśnianie, prowadzące do uporządkowania tych doświadczeń (Rysunek 3). Z kolei dla faz niestabilnych (regres i kryzys) optymalne będą działania wprowadzające zakłócenie do dotychczasowego sposobu funkcjonowania, a tym samym wymagające adaptacji do nowej sytuacji wewnątrz- i zewnątrz-psychicznej oraz działania wspierające osobę w tej adaptacji.

Istotą spostrzegania osoby o wysoce zindywidualizowanym zapotrzebowaniu edukacyjnym wynikającym ze specjalnych indywidualnych potrzeb, będących z kolei pochodną indywidualnych deficytów (nie-doborów) lub talentów (nadmiarów), jest podejście holistyczne do procesu diagnozowania, zaś w procesie projektowania pomocy – podejście systemowe (Sęk i Brzezińska,



Rysunek 3. Jak wspierać potrzeby rozwojowe uczniów w różnych fazach jednego okresu rozwojowego?
Opracowanie: Anna I. Brzezińska

2010; por. Krauze-Sikorska, 2010). Dzisiaj jednak najbardziej obiecującą perspektywą ujmowania uwarunkowań funkcjonowania człowieka jest koncepcja systemów dynamicznych (Abraham, 1990; Fogel i in., 2008; Kunnen, 2012; Thelen, 2005; Smith i Thelen, 2003; Van Geert, 1994). W ramach tej koncepcji możliwe jest wyjaśnienie przebiegu procesów rozwoju i edukacji oraz ich wzajemnych powiązań dzięki jednoczesnemu analizowaniu wszystkich relacji i traktowaniu całego ich układu jako złożonego, wielopoziomowego systemu dynamicznego. W jego skład wchodzi szereg wzajemnie powiązanych ze sobą subsystemów, a w ich ramach zawiera się wiele wzajemnie ze sobą powiązanych elementów.

Zaletą koncepcji systemów dynamicznych jest łatwość rozszerzania i modyfikowania zestawu składowych definiujących system. Zastosowanie tego podejścia pozwala ujmować różne czynniki zaangażowane w rozwój – mechanizmy fizjologiczne, poznawcze, emocjonalne, czynniki środowiskowe – i traktować je jako złożoną sieć elementów pozostających w ciągłej interakcji, których wzajemne relacje mogą zmieniać się w czasie (Bosma i Kunnen, 2001) lub pod wpływem nowych okoliczności, np. w związku ze zmianami ekonomicznymi

i sytuacji społecznej rodziny dziecka czy czynnikami utrudniającymi przejście z systemu edukacji na rynek pracy (Brzezińska i in., 2012; Piotrowski i Brzezińska, 2011) albo pod wpływem nagłych zdarzeń nienormalnych, także traumatycznych.

Chcąc wspierać rozwój dzieci i młodzieży ujawniających zespół specjalnych potrzeb wynikających z deficytów lub nadmiarów albo jednocześnie z jednych i drugich u tej samej osoby, należy – po pierwsze – w sposób szczególny zdiagnozować i potem uwzględnić w planowanych działaniach nie tylko cechy samej osoby, ale także cechy jej otoczenia oraz relacje i interakcje między jednymi a drugimi. Rozpoznanie wymaga więc „dzień dzisiejszy” osoby, czyli (1) poczucie kompetencji, świadomość posiadania i sposób korzystania przez nią z zasobów osobistych; (2) świadomość posiadania i sposób korzystania z zasobów społecznych, ze wsparcia społecznego; (3) repertuar i elastyczność w korzystaniu ze strategii radzenia sobie w sytuacjach typowych oraz nietypowych, w tym trudnych i krytycznych; (4) obecność uogólnionego przekonania o własnej skuteczności i pozytywnego, optymistycznego obrazu bezpiecznego świata w przeciwieństwie do myślenia ruminacyjnego i syndromu

wyuczanej bezradności (por. badania Jar-makowskiego, 2011).

Ponadto uwzględnić należy wpływ otoczenia społeczno-kulturowego – szczególnie najbliższego, czyli rodzinnego, rówieśniczego i sąsiedzkiego – wyzwalającego określone wzory zachowań, formującego hierarchię wartości od najmłodszych lat życia dziecka, wzbudzającego jego motywację do uczenia się, kształtującego gotowość do podejmowania nowych zadań i odgrywania ról społecznych, w tym różnych ról w rodzinie, a także roli ucznia, tutora, kolegi, wolontariusza, lub pracownika. W toku działań diagnostycznych ustalić trzeba także znaczenie określonych osób dla jego rozwoju oraz rozpoznać jakość codzienności w środowisku domowym i instytucjonalnym, a wreszcie zidentyfikować oczekiwania dzieci, rodziców i nauczycieli względem szkoły (por. Andrzejewska i Sitarczyk, 2012, s. 4).

Po trzecie, w planowaniu działań pomocowych dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nieodzowne jest określenie, ku czemu mają one w dalekiej perspektywie prowadzić, z uwzględnieniem specyfiki aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej. Kluczowe kompetencje w tym zakresie trafnie definiują następujące słowa:

To, co dziś uznać można za kluczowe, fundamentalne kompetencje osobiste i społeczne, to m.in. gotowość dokonywania wyborów, podejmowania ryzyka i ponoszenia odpowiedzialności za swoje decyzje; umiejętność podejmowania decyzji w nie do końca określonych, nawet rozmytych, niestabilnych warunkach; konstruowanie elastycznego planu działania oraz wielowariantowych projektów jego realizacji o różnej perspektywie czasowej, w tym projektu własnego życia; nawiązywanie relacji opartych na emocjonalnym kontakcie z różnymi osobami, także jakkolwiek „innymi”; umiejętność współpracy z innymi niezależnie od osobistych sympatii i antypatii; organizowanie warunków działania sobie i innym (Brzezińska i Czuby, 2013).

Podsumowanie

Dziecko, rozwijając się i działając w określonym środowisku, jest jednocześnie re-aktywnym i pro-aktywnym elementem przestrzeni społeczno-kulturowej, zaś zmiana jego funkcjonowania nie będzie efektywna i trwała, jeśli przeobrażeniu nie ulegnie kontekst, w jakim wrasta i się rozwija. Prowadząc działania edukacyjne i wychowawcze, oczekujemy całego szeregu takich zmian. Nasze rozważania wskazują, że będą one możliwe tylko pod warunkiem istnienia nieustannej gotowości dorosłych do rozpoznawania zarówno specyficznych, jak i specjalnych potrzeb dzieci oraz uwzględniania ich w realizowanych wobec nich i razem z nimi działaniach.

Literatura

- Abraham, F. D. (1990). *A visual introduction to dynamical systems theory for psychology*. Santa Cruz: Aerial Press.
- Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259–301). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Baltes, P. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52 (4), 366–380.
- Bogdanowicz, M. (1996). Specyficzne trudności w czytaniu i pisanu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 13–22.
- Brzezińska, A. (2000). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom III, s. 223–253). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. (2003). Psychologia a edukacja: pomoc psychologiczna wobec transformacji systemu edukacji. *Edukacja*, 1 (81), 7–19.
- Brzezińska, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–50). Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego UKW.

- Brzezińska, A. I. (2012a). *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?* W: J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców* (s. 39–63). Warszawa: Wydawca Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Brzezińska, A. I. (2012b). Wykład inauguracyjny pt.: *Wspomaganie rozwoju jako forma pomocy psychologicznej* (wykład otwarty). IV Sesja Naukowa Magistrantów Instytutu Psychologii UKW. Organizator: Instytut Psychologii UKW, Bydgoszcz, 21 maja 2012 roku.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K. (2013). *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*. *Forum Oświatowe*, 2 (49), 13–29.
- Brzezińska, A. I., Czub, T. (2013). Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji. *Nauka*, 1, 31–44.
- Brzezińska, A. I., Czub, T., Czub, M., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2012). Postponed or delayed adulthood? W: E. Nowak, D. Schrader, B. Zizek (red.), *Educating competencies for democracy* (s. 135–157). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Brzezińska, A. I., Rycielska, L. (2009). *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzaska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19–30). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Brzezińska, A., Hornowska, E. (red.). (2007 – II wyd.). *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Budzyński, M. (2009). *Tutoring w ALA Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich*. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzaska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 63–69). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Draheim, Sz. E. (2004). *Makiaweliczna osobowość nieletniego świadka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Erikson, E. H. (1985/2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Fogel, A., King, B., Shanker, S. (red.). (2008). *Human development in the twenty-first century. Visionary ideas from systems scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jabłoński, S. (2009). Źródła hierarchii potrzeb w świetle koncepcji rozwoju człowieka. W: B. Ziolkowska (red.), *Opętanie (nie)jedzeniem* (s. 75–89). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar (seria nt.: *Zastosowania psychologii*).
- Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, 27, 43–63.
- Jarmakowski, T. (2011). Rola myślenia ruminacyjnego w podatności na wyuczoną bezradność. *Studia Psychologiczne*, 49 (1), 61–72.
- Konarzewski, K. (2013). Wiek startu szkolnego a osiągnięcia w nauce w okresie wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 4 (124), 5–19.
- Kunnen, S. (red.). (2012). *A dynamic systems approach to adolescent development*. New York: Psychology Press.
- Maslow, A. (1978). Obrona i rozwój. W: K. Jankowski (red.), *Przełom w psychologii* (s. 303–324). Warszawa: Czytelnik.
- Maslow, A. H. (1970/1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PAX.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- O'Brien, M. (2010). The conceptualization and measurement of need: a key to guiding policy and practice in children's services. *Child and Family Social Work*, 15, 432–440.
- Obuchowski, K. (1983). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Piotrowski, K., Brzezińska, A. I. (2011). Identity, self-sufficiency and disability in the context of educational and vocational activity. *Polish Psychological Bulletin*, 3 (42), 160–168. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>
- Rorty R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 96–102). Warszawa: Edytor.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. *Dziennik Ustaw*, 2013, poz. 532; http://bip.men.gov.pl/images/stories/30_04_13.pdf
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Sęk, H. (2001). *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sęk, H., Brzezińska, A. I. (2010). Podstawy pomocy psychologicznej. W: J. Strelau, D. Doliński

- (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. 2, s. 735–784). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (II wyd. popr.).
- Sitarczyk, M., Andrzejewska, J. (2012). *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni systemu oświaty. Teoretyczne i metodologiczne założenia projektu: Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Smith, L. B., Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Science*, 8 (7), 343–348.
- Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, 15 (2), 255–283.
- Tomaszewski, T. (1974). *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Van Geert, P. L. C. (1994). *Dynamic systems of development: change between complexity and chaos*. New York: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.
- Warnock Report* (1974). Pobrano z <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>