

CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO

**CNS nr 4(54) 2021
(październik–grudzień)**



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

RADA NAUKOWA

Anna Firkowska-Mankiewicz (przewodnicząca) (PL), Jonathan Chitiyo (USA),
Matthew Janicki (USA), Zofia Kawczyńska-Butrym (PL), Małgorzata Kościelska (PL),
Henny Lantman (B), Su-Jan Lin (TW), Tadeusz Mazurczak (PL), Antonina Ostrowska (PL),
Alicja Przyłuska-Fischer (PL), Diane Ryndak (USA), Renata Siemieńska-Żochowska (PL),
Barbara Szatur-Jaworska (PL), Wiesław Theiss (PL)

KOMITET REDAKCYJNY

Barbara Marcinkowska (redaktor naczelna, PL),
Małgorzata Walkiewicz-Krutak (sekretarz, PL), Joanna Głodkowska, Ewa M. Kulesza,
Małgorzata Kupisiewicz, Jarosław Rola (członkowie redakcji, PL)

REDAKTORZY TEMATYCZNI

Józefa Bałachowicz – pedagogika (PL)
Paweł Boryszewski – socjologia (PL)
Helena Ciążęła – filozofia (PL)
Czesław Czabała – psychologia (PL)
Bernadeta Szczupał – pedagogika specjalna (PL)
Henryk Skarżyński – medycyna (PL)

Redaktor językowy (język polski) – Danuta Gorajewska (PL)

Redaktor statystyczny – Adam Tarnowski (PL)

Tłumaczenie na język angielski – Ewa Butowska (PL)

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

CNS jest indeksowany w: CEJSH, ERIH PLUS, ICI Journals Master List i EBCSO

Z czasopismo posiada punktację MEiN – 40 pkt

© Copyright by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021

Artykuły publikowane w czasopiśmie od 2017 r. dostępne są na licencji
CREATIVE COMMONS:



Uznanie autorstwa – Użycie Niekommercyjne 4.0 Polska

ISSN 1734-5537

Nakład 150 egz.

Adres redakcji

Redakcja czasopisma „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

redakcja@cns.aps.edu.pl

<http://www.cns.aps.edu.pl/>

<https://cnsonline.pl/resources/html/cms/MAINPAGE>

SPIS TREŚCI

CNS numer 4(54) 2021

Artykuły i rozprawy

Michael L. Wehmeyer, Jennifer A. Kurth – Inclusive education in a strengths-based era: changing attitudes and practices	5
Mar Badia, Pilar Escotorin, Robert Roche – Prevention of addiction through emotional and prosocial education	29
Diana Aksamit, Morgan Chitiyo, John Wheeler – Education of students with intellectual disabilities in the United States, China and Poland. Analytical and comparative approach	49
Monika Skura – Funkcjonowanie osobiste i zawodowe nauczycieli oraz specjalistów placówek oświatowych podczas pracy zdalnej w czasie pierwszej fali pandemii w Polsce	63
Wioletta Stęczniewska – Zwrot ikoniczny w dyskursach o niepełnosprawności: Analiza memów internetowych	91
Maria Weker – Kryzysy wieku rozwojowego w kontekście zmian plastycznych układu nerwowego	103

Niepełnosprawność – normalizacja – włączanie


Argnue Chitiyo – An assessment of inclusive education in Sub Saharan Africa and a framework for evaluating an institution's system	119
--	-----


Recenzenci CNS 2021


TABLE OF CONTENTS


CNS No. 4(54) 2021


Articles and treaties


Michael L. Wehmeyer, Jennifer A. Kurth – Inclusive education in a strengths-based era: changing attitudes and practices 

Mar Badia, Pilar Escotorin, Robert Roche – Prevention of addiction through emotional and prosocial education 


Diana Aksamit, Morgan **Chitiyo**, John Wheeler – Education of students with intellectual disabilities in the United States, China and Poland. Analytical and comparative approach 

Monika Skura – Personal and professional functioning of teachers and specialists of educational institutions during remote **working** in the first wave of the pandemic in Poland 

Wioletta Sęczniewska – **The iconic turn in disability discourses: an analysis of internet memes** 

Maria Weker – Developmental crises in the context of plastic changes in the nervous system 

Disability – Normalization – Inclusion

Argnue Chitiyo – An assessment of inclusive education in Sub Saharan Africa and a framework for **evaluating** an institution's system 

Reviewers CNS 2021

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MICHAEL L. WEHMEYER, JENNIFER A. KURTH*

INCLUSIVE EDUCATION IN A STRENGTHS-BASED ERA: CHANGING ATTITUDES AND PRACTICES¹⁾

Introduction

It is clearly evident that, globally, education is undergoing what can only be referred to as seismic changes. Even prior to the worldwide COVID pandemic, education reformers like our colleague Yong Zhao were calling for radical reforms of an education system that was created for a now antiquated agrarian society to create a system that will create “world class learners” (Zhao, 2012). Such systems emphasize student autonomy in and ownership of learning, the importance of education harnessing student curiosity and motivation in learning, product oriented learning and entrepreneurship, creativity, engagement in the world, and ‘deep learning’ (Fullan, Quinn, McEachen, 2018). Fullan (2018, p. xvii) and colleagues define deep learning as:

...valuable learning that sticks – it situates the learner as someone who acts upon the world (usually with others) thereby transforming her or himself and the world itself.

Deep learning “increases student engagement in the learning through personalization and ownership” and “connects students to the “real world,” which is often more reflective of their own reality and cultural identity” (Fullan, Quinn, McEachen, 2018, p. 9). A world class education, according to Zhao (2012) is characterized by student voice in school governance and environment, student

* Michael L. Wehmeyer (<https://orcid.org/0000-0001-9220-7508>); University of Kansas, Joseph R. Pearson Hall, 518, 1122, West Campus Rd. Lawrence, Kansas 66045-3101; tel. 785.864.0723; e-mail: wehmeyer@ku.edu

Jennifer A. Kurth; University of Kansas, Joseph R. Pearson Hall, 541, 1122 West Campus Rd. Lawrence, Kansas 66045-3101; tel. 785.864.4954; e-mail: jkurth@ku.edu

¹⁾ This article was adapted from Wehmeyer & Kurth (2021).

choice in a broad and flexible curriculum, and a strengths-based focus on student uniqueness and curiosity.

That education needs to be redesigned to meet 21st century learning needs is no less true for students with disabilities as it is for students without disabilities. In fact, one can argue that given the state of special education, it is even more important (Wehmeyer, 2019). The context in which we strive to create inclusive education is the U.S. system of special education, governed and regulated by the Individuals with Disabilities Education Act (2004), but our sense is that if we ask where we are with regard to inclusive education and what do we need to do to move forward, the World's education systems share more commonalities than differences. So, let us ask: What is special education today? Who do we teach now and what and where should we be teaching them?

Worldwide, the answers to these questions are fairly uniform if one reviews the data (Wehmeyer & Patton, 2017a; 2017b; 2017c): We, as special educators, teach students with disabilities. We teach the majority of students with disabilities in separate or self-contained classrooms and settings. And, historically, we teach students with disabilities functional and life skills that will enable them to be more successful in life.

The above (e.g., students with disabilities being taught functional skills in separate settings) remains stubbornly the case despite nearly forty years of focus on inclusion. There has been progress over those four decades, certainly, and there are clear paths forward that, we believe, will enable us to restructure and realign these intransigent systems and create opportunities for students with and without disabilities to become, as Yong Zhao suggests, world class learners.

Going Beyond *De Minimus*

Efforts to reform and restructure special education systems are not new. What is new is that these efforts today must occur within education systems that are, themselves, changing to emphasize personalized and 21st Century learning. For much of the world, these changes for the field of special education began in the late 20th century as education systems recognized that learners with disabilities were not receiving instruction linked to a challenging, world class curriculum (Wehmeyer, 2019). Educating learners in separate settings using a separate curriculum resulted, ultimately, in low expectations and did not prepare students with disabilities to be successful in an ever-changing global context. This is not only our opinion, but the opinion of the United States Supreme Court in a ruling in 2017 with regard to what constituted an appropriate education for learners receiving special education services.

As described in Turnbull et al. (2019), the *Endrew F. v. Douglas County* case before the U.S. Supreme Court centered on the education of a child with Autism (Endrew) whose parents were dissatisfied with the progress he was making. His

Individualized Education Program (IEP) was, according to Andrew's parents, virtually the same year in and year out and focused not on what all children should learn, but on functional and behavioral goals. After several years of frustration, Andrew's parents chose to enroll Andrew at a private school. Under protections provided to parents and family members under the U.S. Individuals With Disabilities Education Act, Andrew's parents instigated legal actions against their local school district to recover their costs for the private school. A series of local, state, and federal courts heard the arguments and sided with the school district, but the parents appealed these decisions, ultimately taking their case before the U.S. Supreme Court.

After hearing arguments for both sides, the Supreme Court justices concluded that:

When all is said and done, a student offered an educational program providing “merely more than *de minimis*” progress from year to year can hardly be said to have been offered an education at all. For children with disabilities, receiving instruction that aims so low would be tantamount to “sitting idly ... awaiting the time when they were old enough to «drop out.»

It requires an educational program reasonably calculated to enable a child to make progress appropriate in light of the child's circumstances” (Supreme..., p. 14, https://www.supremecourt.gov/opinions/16pdf/15-827_0pm1.pdf).

De minimis is a legal term that means lacking in significance, importance, or value. The Supreme Court was questioning the prevailing doctrine that students with disabilities who are making even minimal progress are receiving an appropriate education. Instead, the Court's ruling set new standards for what is an appropriate education, stating that:

- ...[a] child's educational program must be ***appropriately ambitious*** in light of his circumstances (italics and bolding added, p. 3);
- ...goals may differ, but every child should have the chance to meet ***challenging objectives*** (italics and bolding added, p. 3);
- ...[a]n IEP is not a form document. It is constructed only after consideration of the child's present levels of achievement, disability, and ***potential for growth*** (italics and bolding added, p. 12);
- The adequacy of a given IEP turns on the unique circumstances of the child for whom it was created (p. 13).

Fundamentally, in *Andrew F.*, the U.S. Supreme Court radically changed how a beneficial education for students with disabilities is designed and evaluated. According to the Andrew F. ruling, **A** child's educational program must be appropriately ambitious, with every child receiving the opportunity to meet challenging objectives. This educational program must be appropriately ambitious in light of that child's potential for growth and the child's unique circumstances.

Without saying so, the Court's ruling aligned the education of learners with disabilities with a world class education focused on personalized learning and emphasizing a strengths-based approach.

This, in turn, leads us to examine how changing understandings of disability enable us to meet the challenge to go beyond *de minimus* in the education of learners with disabilities.

Changing Understandings of Disability

How disability is conceptualized and understood directly impacts the special education system, including how and where students with disabilities are taught. The dominant paradigm in which disability has been conceptualized and understood has been a bio-medical model of disability.

Bio-Medical Models of Disability

From the earliest such efforts, attempts to conceptualize disability have resulted in models that viewed disability within the frame of long-term or chronic health conditions and as an internal pathology resulting from disease or impairment (Wehmeyer, 2013). Not surprisingly, the interventions or treatments designed based upon such understandings were medically oriented. Disability was conceptualized in terms of pathology, defects, and disorders and interventions to address disability were focused on curing or ameliorating the disorder, or remediating deficits from the disorder. When, at the beginning of the 20th century, countries around the world began to create special education systems, they were based upon an understanding of disability as pathology and disorders. The result was that these systems were built emphasizing separate and segregated classrooms and curricula and courses of instruction were designed based primarily on students' deficits. In many ways, the vestiges of these systems remain in most special education systems in the world.

Social Models of Disability

As the 20th century progressed, the medical field itself began to understand that conceptualizing long-term or chronic health care issues, such as disability, within a disease and disorders model had serious limitations. Thus, in 1980, the World Health Organization introduced the International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (WHO, 1980) followed, in 2001, by the International Classification of Functioning, Disability, and Health, or ICF (WHO, 2001). Both of these taxonomies moved disability away from an understanding based on pathology and toward an understanding of disability as a result of the interactions among a person's health, the environments in which

they function, and their personal factors. These models are typically referred to as social-ecological or person-environment fit models of disability because they shift the location of disability from within the person (as was the case in the bio-medical model) to the gap between the person's abilities and capacities and the demands of the environment. That is, disability resides only in the gap between what people can do and what they want to do (Buntinx, 2013).

At the same time, a worldwide disability rights movement was emerging. People with disabilities were coming together to advocate for their rights within societies and communities (Driedger, 1989). Associated with these civil rights movements was a movement toward establishing a "positive disability identity and culture" (Caldwell, 2011). Paul Longmore (2003) argued that:

...disability has never been a monolithic grouping. There has always been a variety of disability experiences. [These] experiences of cultural devaluation and socially imposed restriction, of personal and collective struggles for self-definition and self-determination – recur across the various disability groups and throughout their personal histories (Longmore & Umansky, 2001, p. 4).

What the disability rights and identity movement emphasized is that by embracing one's disability identity, a person with a disability recaptures their personhood and, as a result, their claim to social justice, full citizenship, and participation. The disability identity and rights movement emphasized a social model of disability, which viewed disability as arising "from the discrimination and disadvantage individuals experience in relation to others because of their particular differences and characteristics" (Bach, 2017, p. 40). Within a social model:

The unit of analysis shifts from the individual to the legal, social, economic, and political structures that calculate value and status on the basis of difference. Informed by principles of human rights, and an equality of outcomes that takes account of differences, the social model does not reject bio-medical knowledge of impairments and research on individual rehabilitation. Rather, it celebrates impairment as part of the human condition, and looks at achieving equity for people with impairments in terms of the social, cultural, and political contexts (Bach, 2017, p. 40).

Social ecological models of disability are situated within the broader context of social models. And, while there are some disagreements among proponents of either conceptualization, among the many points of agreement between social and social-ecological models is that one cannot understand disability without taking into account the person's strengths and abilities and the contexts in which people live, learn, work, and play. Both lead us to adopt strengths-based approaches in educating learners with disabilities.

Implications for Changing Understandings of Disability for Inclusive Education

Education is an intervention-focused field; our job is to design, evaluate, and implement interventions that promote student learning. The social-ecological model as forwarded by the ICF is more readily applied to the education context than is a pure social model in that personal and environmental factors are as important to learning for students with disabilities as student disability or health-related issues. The social-ecological model in an educational context begins by focusing on a student's strengths and abilities, and then considering what is needed for the student to function successfully in typical environments and contexts; that is, in inclusive contexts. The good news for special educators is that there are a number of practices in special and inclusive education that already conform with or are driven by social-ecological models of disability, beginning with a strengths-based approach.

Strengths-Based Approaches

Social-ecological models require that we begin by considering a student's strengths, abilities, and interests. Historically, remedial approaches have begun with a determination of a student's deficits, information that was then used to design curriculum and courses of study. Strengths-based approaches take as their starting point the assumptions of social-ecological models of disability and then translate them into approaches to support, educate, or enable students with disabilities to function successfully in typical contexts. That is, they begin with student strengths and examine how to enhance student capacity, modify or change the environment or context, and provide supports that enable students to be successful. In a subsequent section of this paper we will discuss instructional and support strategies that enable students to be successful in typical classrooms, but first it is worth examining the "big picture" trends that operationalize social-ecological models of disability and facilitate strengths-based approaches.

Schoolwide Applications

Students and teachers do not exist in a vacuum. Historical analysis of the success or failure of inclusion has focused mainly on a teacher and students in a classroom. But teachers and students are part of larger learning communities that are critical to the success of students with disabilities in inclusive settings. There is a recognition that to promote the inclusion of students with disabilities, it is important to take a schoolwide or whole school approach (Sailor & Roger, 2005).

The most widely-implemented schoolwide approach involves multi-tiered systems of support, or MTSS. Within an MTSS model, all students in the school

receive high quality, evidence-based, and universally designed instruction in general education classrooms. This is referred to as Tier 1 instruction and is inclusive in that it takes into account student linguistic and cultural backgrounds, abilities, and other areas of learning support needs. When students have difficulty learning, instead of changing the context in which the student is learning (e.g., general education classroom), what changes is the type, intensity, or duration of instruction provided to this student and others who may also need additional support. This is referred to as Tier 2 instruction. Finally, a few students may need more individualized, intensive instruction, or Tier 3 instruction. But, no matter what type, intensity, or duration of instruction a student needs, or what tier of intervention they receive, they receive that instruction in the typical classroom (McCart et al., 2014).

Universal Design for Learning

A second illustration of how social-ecological models of disability play out in education settings is the application of universal design for learning (or UDL). UDL refers to:

...the design of instructional materials and activities that allows the learning goals to be achievable by individuals with wide differences in their abilities to see, hear, speak, move, read, write, understand English, attend, organize, engage, and remember (Orkwis & McLane, 1998, p. 9).

An important thing to point out about this definition of UDL is that it really speaks to all students, and not just students with disabilities. When one implements UDL in one's classroom, all students benefit (Redford, 2018).

Second, as noted by Orkwis and McLane, UDL is about the *design* of instructional materials to ensure that all students to benefit and have access. A teacher does not need to modify the material so that a student with disabilities can access the content; such access is built into the design of the materials (CAST, 2018). Notice that when we discussed MTSS, we included UDL as a defining feature. Universally-designed instructional materials are essential to schoolwide instruction and to inclusive practices.

Self-Determined Learning

If nothing else, the COVID pandemic has illustrated the importance of all students being able to self-determine learning. When schools closed their buildings and went to fully online instruction, many students lacked the skills they needed to self-direct their learning and to be successful. In the education of learners with disabilities, there is considerable evidence that promoting a student's self-determination improves student learning and post-school outcomes (Shogren & Wehmeyer, 2020).

A focus on self-determination and self-determined learning is important for 21st Century education and inclusive education. Wehmeyer and Zhao (2020) identified a self-determined education as incorporating these elements:

- Teaching starts with the children’s passion and talent.
- Teachers support students to identify and achieve personal learning goals, to have high aspirations, to explore possibilities, and to learn about their strengths and weaknesses.
- Teachers work collaboratively in a community.
- Teachers are community organizers and project leaders (p. 68).

Increasingly in the 21st century, across all aspects of life, young people need to learn how to “design” and “construct” their own lives (Wehmeyer et al., 2019). Acting in a self-determined manner is central to these processes.

Strengths-based Approaches and Inclusive Education

We would argue that there are trends in 21st century education and changing understandings of disability that make inclusive education even more important today than it has been in the past and that by implementing strengths-based approaches, students with disabilities can be successful in inclusive settings. There is no need, however, to reinvent the wheel in many cases. There are existing practices that have been shown to be effective in educating students with disabilities in inclusive settings. Those are addressed in the following section.

Effective Practices in Inclusive Schools and Classrooms

Far too often, students with disabilities are met with low expectations in the form of watered down and disjointed curriculum, unambitious learning goals, and few opportunities to learn (e.g., Bacon, Rood, Ferri, 2016). As a result of low expectations in school, students with disabilities have low rates of post-secondary education and full-time employment (Smith et al., 2017). To counter these low expectations and improve instruction for students with disabilities in inclusive settings, educators must identify and use effective teaching practices that both raise expectations and promote positive outcomes. Next, we describe five effective practices: family-school partnerships, instructional approaches, learning supports, teaching strategies, and technology in inclusive classrooms.

Family-School Partnerships

Family-school partnerships involve parents and professionals working together in the design and implementation of education programs (Blue-Banning et al., 2004). Burke and colleagues (2016) identified three steps to building effective partnerships with families. First, listen to family members. They are likely

to have had previous experiences interacting with professionals across medical, school, and other life domains, and the quality and nature of those previous interactions will impact the formation of new partnerships. Parents and family members bring unique knowledge, information, needs, and hopes to the table that must inform educational practices. Second, establish clear expectations for the partnership. Educators also have hopes and expectations for the student and these need to be shared with and molded by family hopes and expectations. Third, empower the family by sharing information, ideas, and asking families questions and then put what you learn from families into action. Providing frequent, trusting, and mutually respectful communication will nurture the partnership.

Use of Effective Instructional Approaches

Instruction to teach students with disabilities in inclusive classrooms should be effective, ambitious, strengths-based, and designed to maximize student learning outcomes. This can be facilitated by using strategies that have evidence of their efficacy, although teachers also need to ensure that instructional strategies are personalized to meet the unique learning needs of students. High-leverage practices (HLPs) are educational practices that have research support and can be implemented across different content areas and grade levels (Ball & Forzani, 2011, p. 19). The twenty-two HLPs are organized around four practices: collaboration, assessment, social/emotional/behavioral practices, and instruction. These four practices are integrated and reciprocal, in that each practice works together to support teaching and learning. Teacher's can learn more about these practices at <https://highleveragepractices.org/>.

Use of Effective Learning Supports

Implementing these research-based and other personalized and strengths-based instructional practices requires collaboration, between both special and general educators and among the myriad of school-related personnel who interact with students. Inter-professional collaboration involves two or more professionals working together toward a common educational goal and is critical for inclusive practices (Bauer et al., 2010). Inter-professional collaboration can improve student learning by bringing together the strengths and expertise of multiple professionals who inform and support one another to design and deliver instruction. Further, such collaborations support teachers as well by building a community within which a special educator can draw to solve the often complex problems associated with teaching students with disabilities.

Peer assisted learning is another way to provide instruction in inclusive classrooms. This involves pairing same-aged peers with a student with a disability to provide instructional and social support (Carter, 2017). Peers are excellent

support providers to students with disabilities in inclusive classrooms because: (1) they are skilled at navigating the social environment of the school and can pass that information on to students with disabilities, as well as provide more opportunities for social interactions; (2) peer-based instruction is less stigmatizing than similar one-one-one work with an adult; (3) Peers are already in the classroom; (4) Peer partners also benefit academically, socially, and behaviorally from such opportunities (Carter, 2017).

Co-Planning for Instruction in Inclusive Classrooms

For inclusion to succeed, educators, whether special or general, must work collaboratively in planning what to teach, how to assess instructional needs and student progress, and what strategies to use. Co-planning accomplishes these goals. When engaging in co-planning, educators need to find distraction-free time (i.e., not during instructional time) when they have materials available to examine and discuss options and alternatives (Murawski, 2012). Co-planning should result in the identification of components of each class session (e.g., lecture, small group work, labs) and in how instruction will be provided, what content will be covered, who will teach what subject, and how student supports will be provided (Toews et al., 2020).

Co-Teaching for Instruction in Inclusive Classrooms

A significant benefit of inclusive instruction is that it opens up the opportunity for co-teaching arrangements. Co-teaching involves two or more adults working together to provide instruction to students (Friend et al., 2010). Murawski (2012) noted that there are a variety of co-teaching arrangements, including: (1) *one person teach, one person support*, which is when one educator is providing instruction to the entire class, while the other educator provides support, such as setting up labs, classroom management activities, student observations and data collection etc.); (2) *team teaching*, where both teachers provide instruction by taking turns, modeling something that the other teacher is talking about, and so forth; (3) *parallel teaching*, which is where one educator provides instruction to half of students in the class while, at the same time, the other educator teaches students in the other half of the class; (4) *station teaching*, where students move from one station or center to another with a teacher at each station; and (5) *alternative teaching*, where one educator works with a large group of students while the other works with a small group of students. One can see how these co-teaching options fit into schoolwide instruction, with strategies like alternative teaching perfect for providing multiple tiers of instruction while all students remain in the classroom.

Technology In Inclusive Classrooms

As the COVID pandemic highlighted, technology in education is now ubiquitous and powerful and is dramatically transforming how we provide instruction. Universally designed instructional materials can use features such as text-to-speech software, screen readers, voice output communication devices, and many other ways to ensure that all students can have access to and benefit from all content. Again, as illustrated by the COVID pandemic, it is critical that students with and without disabilities have access to, and opportunities to learn with, technology that enables them to self-determine learning and gain access to content not otherwise available, and that enhances their capacities to learn.

Obviously, students need instruction and supports to learn to use technology and the opportunity to do so. Technology becomes particularly important when implementing UDL on a school wide and classroom-wide basis (Cook & Rao, 2018). As noted previously, UDL refers to the design of instructional materials that ensure access for all students and technological, computer, and other devices provide valuable tools for delivery of such materials. Technology can also facilitate self-determined learning, allowing students to choose from among a myriad of instructional features and to self-direct learning.

Technology can also be important in making learning fun and engaging. Difficult or “boring” subjects engaging to students through virtual lessons, videos, or interactive games. Additionally, the use of these commonly-used technologies can reduce stigma and enable students to work on materials that are appropriate to their skill level through the implementation of supports that address their specific areas of instructional support need. Research documents that various apps can be used to teach skills such as phonics to students who use speech-generating applications on iPads (Ahlgrim-Delzell et al., 2016) or writing for students with cognitive disability (Felix et al., 2017). Finally, technology can support students to learn at their own pace and promote personalized learning.

Evidence in Support of Inclusive Education

Converging policy guidelines, ethics, and research-based evidence over the past several decades has increased opportunities for and the importance of promoting inclusive education. The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD), for example, stated that all children have the rights to an inclusive education, and no child should be excluded from the general education system on the basis of disability (2016).

In addition, implementation of inclusive education is supported by ethical considerations. The social models of disability state the fact that disability is simply part of the human experience, and that recognition fundamentally demands that societies, including schools within these societies, embrace and celebrate diver-

sity and ensure equitable practices. Inclusive education, then, is fundamental to achieving and celebrating diversity because students learn together in schools and, in so doing, learn to live and work together throughout life.

A growing and substantial body of research supports the efficacy and importance of inclusive education. More than four decades of research has demonstrated that when students with and without disabilities learn together, they achieve more positive outcomes. A critical feature of the success of inclusive settings is the presence of general educators, who have expertise in the core academic content, as well as with materials and tools for teaching that content, that is typically not present in separate or segregated settings (Kleinert et al., 2015). Co-teaching and involvement in inclusive education also has the benefit of enhancing all teachers' capacity to quality instruction to all students and not only students with disabilities (Finke, McNaughton, Drager, 2009), which is increasingly important in schools today. Benefits from inclusive education for students with disabilities, as a result, include improvements in the quality of instruction and improved educational experiences (Hunt, McDonnell, Crockett, 2012). Research supports the fact that inclusive education contributes to better post-school outcomes for students with disabilities (Mazzotti et al., 2013; Test et al., 2009). In the following sections, we describe the research evidence supporting inclusive education across five domains: academic, social-emotional learning, communication, friendships and relationships, and the impact on non-disabled students.

Academic Progress

Research has established that students with disabilities learn academic skills equally, if not better, in inclusive settings when compared to receiving instruction in separate or segregated classroom settings. Tremblay (2013), for example, compared reading and writing scores of students with learning disabilities who were taught in inclusive versus separate classrooms and found students who received that instruction in inclusive classrooms scored higher. Cole and colleagues (2020) compared U.S. state-required reading and math assessment scores of nearly 1700 students with disabilities in 4th through 8th and determined that students who spent more time in general education settings performed significantly better in both areas than did their peers with disabilities who spent more time in separate classrooms. This pattern of academic success holds steady for students across disability categories. For example, Dessemontet and colleagues (2012) examined literacy and math outcomes of children with intellectual disability; half of whom were taught in an inclusive school and half of whom were taught in separate or segregated classrooms. The students who received instruction in inclusive classrooms had significantly more positive literacy outcomes and there was no difference in math outcomes.

Social-Emotional Learning

Students with disabilities are too often removed from general education classrooms because of perceived behavioral problems. This is particularly a risk for students labeled as having emotional or behavioral disorders. Clearly, social, emotional, and behavioral outcomes are important to helping students learn and thrive at school and, logically, students will learn more about appropriate or helpful social, emotional or behavioral skills in typical settings rather than segregated settings. This is documented by research showing that students have more positive social-emotional trajectories into adulthood and engage in fewer antisocial behaviors, when they receive instruction in inclusive settings (Woodman et al., 2016). This literature suggests that removing students due to a perceived behavior problem counter-productive and that students of color tend to be disproportionately removed for such reasons.

A longitudinal study found that students with disabilities who received instruction in inclusive classrooms demonstrated more independence and self-sufficiency when compared to students who were taught in separate or segregated classes (Newman & Davies-Mercier, 2005). Hughes et al. (2013) determined that students who were taught in inclusive settings demonstrated better self-determination skills overall. Finally, research has documented that adolescents with disabilities who are taught in inclusive settings are more engaged in curricular activities than are their peers who are taught in separate or segregated settings (Kurth & Mastergeorge, 2012). Together, these research studies show that inclusive education is strongly associated with positive social-emotional outcomes for students with disabilities.

Communication

Communication is, of course, fundamental to learn, to engage in social activities, and for virtually everything involved in schools and learning. Communication joins collaboration, creativity, and critical thinking to form the “four C’s” 21st century skills. Many students with disabilities have complex communication support needs, and if they are not provided those supports, may miss out on what they need to learn and to make friends. They are at risk of not gaining access to the general education curriculum, obtaining poor academic outcomes, not being placed in the general education classroom, and experiencing low expectations from school personnel (Kurth et al., 2014; Kleinert et al., 2015; Ruppert et al., 2011). The types of supports students with complex communication needs require to communicate effectively have to be personalized, but frequently include the use of pictures or text to supplement their voice or the use of augmentative and alternative communication (AAC), such as speech-generating devices.

Just like students with disability who engage in perceived problem behavior, students with complex communication support needs are much more likely to be placed in separate or segregated classrooms and settings. Among the benefits of inclusive practices is the fact that inclusive education has been shown to improve communication outcomes for students (Foreman et al., 2016). Logically, one reason is that in general education classrooms, students engage with multiple communication partners, while in separate or segregated settings, there are fewer such communication partners and other students who have more extensive communication support needs. In inclusive classrooms there are many more opportunities for a student to find a peer with shared interests who can become a communication partner and, possibly, a friend. Finally, the language students are exposed to in inclusive classrooms is richer, giving students more opportunities to hear varied language structures and develop communication skills.

Friendships and Relationships

Communication is important to the development of friendships. Forming such friendships and relationships is crucial to many types of developmental milestones and social relationships are among the most treasured remembrances of one's school days. Research has consistently determined that students with disabilities who are taught in inclusive settings have better social skills and more extensive social networks than do students with disabilities who receive their education in separate or segregated classrooms (Fisher & Meyer, 2002).

Indeed, research has shown that students with disabilities improve their social skills when they are taught in inclusive settings largely simply as a result of having access to social networks and peer models (McDonnell et al., 2002). Students with disabilities who receive instruction in inclusive settings have larger social networks and greater opportunity to develop social skills (Kennedy & Itkonen, 2016) as well as having higher levels of social engagement (Lyons, Cappadocia, Weiss, 2011).

Impact on Students without Disabilities

One frequently raised concern about inclusive education is that it will negatively impact students without disabilities, particularly with regard to students' academic achievement. A substantive body of literature refutes this, however, showing that educating students with disabilities in general education classrooms does not harm students without disabilities and may be of benefit. Kalambouka et al. (2007) conducted a systematic review of studies examining the impact of inclusive education on the academic progress of students without disabilities and determined that students without disabilities either experienced no impact on their academic performance (58% of the studies) or experienced positive effects

(23% of the studies; Kalambouka et al., 2007). A similar review by Ruijs & Peetsma (2009) came to the same conclusion: inclusive education of students with disabilities has either a positive or neutral impact on the academic outcomes of students without disabilities.

Why might inclusive education have a positive impact on learners without disabilities? For one, teachers in inclusive classrooms implement strategies such as UDL that result in benefit to all students and not just students with disabilities (Dessementet & Bless, 2013). Also, teachers working in inclusive settings use collaborative and team-teaching, utilizing the expertise of more than one teacher, often to the benefit all students (Sharma et al., 2008). Finally, schoolwide approaches like MTSS provide all teachers with strategies to meet the behavior and learning needs of all students through a collaborative, inter-disciplinary problem-solving approach (Giangreco et al., 1993).

Where to from Here? Inclusive Education in a Strengths-Based Era

The question we wanted to address in this article is, basically, what does inclusive education look like as we move into a strengths-based era? Historically, efforts to promote focused exclusively on the student in a classroom and the teacher's actions. Turnbull et al. (2019) characterized the development of the inclusive education movement as consisting of three generations of practice. The first generation consisted of efforts to move students from separate or segregated settings into integrated and inclusive settings; getting students with disabilities physically into classrooms with their non-disabled peers. The second generation of inclusive practices focused on the development and evaluation of strategies that enabled students with disabilities to be taught in general education settings, some of which we have discussed in this article. The third generation turned attention from where students were taught to what they were taught and focused on ensuring students were not only educated in inclusive settings, but had access to high quality instruction in the general education curriculum.

These were necessary steps, certainly, and in most parts of the world, there remains the need to implement actions to address each of these generational practices. The movement toward a 21st century education and strengths-based practices, however, has introduced a fourth generation of inclusive practices. In the following section, we summarize what this next generation of inclusive practices should look like, drawing from our previous discussion.

Inclusive Education is Strengths-Based

Inclusive education in the 21st century begins with strengths-based approaches that view disability as simply part of the diversity in schools and that begin with what all students are good at, are passionate about, and that have meaning

to students. We need to design interventions and supports that bridge the gap between what a student can do and the demands of the environment or context in which that student wants to live, learn, work, or play, not necessarily ignoring a student's impairment, but not starting from that impairment, but instead from an understanding of each student's strengths.

Inclusive Education Emphasizes Supports

In this article, we have frequently referred to supports and support needs. Historic approaches created programs based upon a student's type of disability or level of impairment. Strengths-based approaches emphasize individualized, personalized supports that take into account student preferences, interests, and abilities and that enable all students to be successful in typical contexts and settings. There has been considerable progress in conceptualizing and operationalizing the concept of supports, with efforts to apply these innovations to education now emerging (Thompson, Wehmeyer, Hughes, 2010). Supports are resources and strategies that enhance personal functioning and success (Thompson et al. 2009). Supports are, really, anything that enables a person to function successfully, participate in society, pursue meaningful goals, and live self-determined lives. All of us use supports in our daily lives, from smartphones to get around in an unfamiliar environment to seeking advice from a friend on a topic of concern. Education itself is an important domain of supports and within education, a host of supports have been established that promote student learning, from peer and technology supports, to adaptations and accommodations, and more (Thompson et al., 2018). Supports are personalized, though some supports may benefit students with and without disabilities, like UDL.

Supports and educational planning. In fields related to education, like career and vocational counseling, planning processes have begun to change to address the contexts we've discussed. In career and vocational counselling, for example, a *life design* focus has emerged in response to changing global economic and work contexts. Savickas (2012) captured the basic premise of a life design approach, noting that"

...[c]areers do not unfold; they are constructed as individuals make choices that express their self-concepts and substantiate their goals in the social reality of a work role (Savickas, 2012, p. 13).

Further, Savickas and colleagues (2009) emphasized that this was not only relevant to students transitioning to work and employment but was important for all students in learning how to navigate 21st Century learning and lifelong transitions. The life design approach "is framed as a lifelong self-construction process that aims to promote skills and competences in overall life planning" (Wehmeyer et al., 2019, p. 182). Essentially, all students will need have the skills

to ‘design’ their own lives, whether that is about work, learning, or any of the myriad ways in which young people will need to navigate. There are tools that enable schools to incorporate supports planning into educational planning, to make planning more personalized, and to infuse a life design focus into planning (see Wehmeyer & Zhao, 2020).

Inclusive Education is Schoolwide

As we have discussed, the first three generations of inclusive practice focused primarily on a student in a classroom. Sailor and Roger (2005) argued that by placing the responsibility for inclusion almost exclusively on teachers and by having the student in a classroom the primary focus for determining the success or failure of inclusion, we, as a field, failed to recognize that teachers and students and classrooms are part of larger systems within a school. Sailor and Roger identified guiding principles and critical features of schoolwide models:

1. General education guides all student learning.
2. All school resources are configured to benefit all students.
3. Schools address social development and citizenship forthrightly.
4. Schools are democratically organized, data-driven, problem-solving systems.
5. Schools have open boundaries in relation to their families and communities.
6. Schools enjoy district support for understanding an extensive systems-change effort (Sailor & Roger, 2005, pp. 506–508).

As we discussed previously, the most evident such schoolwide practice involves multi-tiered systems of supports, or MTSS, and its assumption that all students will receive “high quality, evidence-based, and universally designed instruction, taking into consideration their linguistic and cultural backgrounds, disabilities, and other learning needs” (Shogren, Wehmeyer, Lanke, 2016, p. 215). Within MTSS, consistent with social-ecological models of disability, what changes if students are not experiencing success is the context; students are provided different or more intensive levels of instruction to enable them to succeed. Importantly, as Shogren, Wehmeyer, Lanke (2016) noted:

students move to more intensive levels (tiers) of support, they do not need to be removed from general education classes ... [i]nterventions can be embedded within general education instruction and activities, maintaining opportunities for the benefits of inclusion (p. 215).

The fact is, maintaining separate or segregated classrooms is antithetical to the intent of MTSS. What is needed are efforts to construct schoolwide systems that ensure all students are included and receive equitable, high quality instruction.

Inclusive Education Emphasizes Personalized Learning

As the field of education moves toward a paradigm of personalized learning, so too must inclusive education. Fortunately, personalized learning adopts many of the principles and practices of inclusive education, from student-focused and directed learning to an emphasis on UDL. Personalized learning has been defined as “an approach in which the instructional approach, outcomes, content, activities, pace, tools, and supports are customized for each individual learners’ needs” (Basham et al., 2015, p. 10). Personalized learning is about much more than just the application of technology to education, as it is too often framed. The National Center for Learning Disabilities (2018) noted that:

A theme that consistently emerged was that personalized learning requires students to make good choices about their learning, assert their needs and pursue their goals in order to be successful. These skill sets are vital for all learners, but they are especially important for students with disabilities. Yet these skills are not frequently taught to students, an omission that harms those who need these skills the most (p. 2).

Technology is important, but in our estimation, student choice and voice is at the heart of personalized learning. Zhao (2018) proposed four features of what he called *personalizable* education: agency, shared ownership, flexibility, and value creation. *Agency* refers to student ownership over and active involvement with learning and is related to issues related to self-determination. Zhao (2018) noted that “for students to explore, identify and enhance their strengths and follow their passions, they must become owners of their own learning ... they must have agency in designing their own learning” (p. 58). *Shared Ownership* emphasizes students and teachers and other stakeholders in education being co-designers of education. The focus on agency is on the student, but the focus of shared ownership is on students and teachers and cafeteria workers and counselors and the myriad of people who make up a school.

Zhao (2018) emphasized that personalizable education must have *flexibility* to enable teachers and students “to new opportunities, emerging, needs, and unexpected problems” ... in “all aspects of the school: leadership, timetable, curriculum, facilities, students, and staffing” (Zhao, 2018, p. 64), and that personalizable education must embrace *value creation*, or to ensure that what students create is meaningful to them and to others and gives learning a purpose. Meaningfulness is a critical element of learning; we learn what we care about.

Inclusive Education Requires Self-Determined Learning

We mentioned that promoting student agency embodies features of self-determination and self-determined learning. Promoting self-determination has

become an important element of the educational programs of most students with disabilities (Wehmeyer & Field, 2007). We discussed the importance of self-determination earlier in this article, so will not go into detail on that again, but it is important to point out that promoting self-determination is important for every student in the school and should be a staple of instruction pertaining to inclusive education. In inclusive and personalizable education, educators focus on promoting student learning by enabling autonomy and choice and by supporting students to engage in activities that are of personal value to them and to act volitionally. To achieve the goal of student agency and to support students to take ownership over their learning, we need to teach students to, in essence, teach themselves and to learn how to set and achieve goals and make plans. Wehmeyer and Zhao (2020) identify self-determined education as incorporating the following elements:

- Teaching starts with the children’s passion and talent. Teaching should create opportunities for individual students to pursue their interests and enhance their abilities, and to help students identify and access resources from within and outside the school.
- Teachers become masterful life-coaches who help students identify and achieve personal learning goals, to inspire students to have high aspirations, to explore possibilities, to try out their ambitions, and to learn about their strengths and support needs.
- Teachers work collaboratively in a community. They do not teach a group of students in isolated classrooms, but work with individual students as consultants in areas in which they are experts and about which they are passionate.
- Teachers are community organizers and project leaders. Self-determined learning does not mean students always learn alone, but that students learn through authentic projects that involve other students (p. 68).

Conclusions

The purpose of this article is to lay out a theoretical and values-driven framework for inclusive education in a strengths-based era. Frankly, if we continue to do what we have been doing over the past forty plus years, there is no reason to expect that anything will change. The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2016) stated unequivocally that all children have the right to an inclusive education and no child should be excluded from the general education system on the basis of disability. We believe that with changing ways of understanding disability, alignment with 21st century and personalized education, and a focus on strengths and self-determination, inclusive education can become the norm and not the exception.

References

- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D.M., Wood, L., Stanger, C., Preston, A.I., & Kemp-Inman, A. (2016). Systematic instruction of phonics skills using an ipad for students with developmental disabilities who are AAC users. *Journal of Special Education, 50*(2), 86–97.
- Bach, M. (2017). Changing perspectives on intellectual and developmental disabilities. In M.L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K.A. Shogren, & W.L.A. Fung (Eds.), *A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities* (2nd ed.) (pp. 35–45). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bacon, J., Rood, C.E., & Ferri, B.A. (2016). Promoting access through segregation: The emergence of the “prioritized curriculum” class. *Teachers College Record, 118*(14), 1–22.
- Barnham, J.D., Stahl, S., Ortiz, K., Rice, M.F., & Smith, S. (2015). *Equity matters: Digital & online learning for students with disabilities*. Lawrence, KS: Center on Online Learning and Students with Disabilities. <http://www.centerononlinelearning.res.ku.edu/equity-matters-digital-and-online-learning-for-students-with-disabilities/>
- Bauer, K., Iyer, S.N., Boon, R.T., & Fore, C. (2010). 20 ways for classroom teachers to collaborate with speech-language pathologists. *Intervention in School & Clinic, 45*(5), 333–337.
- Blue-Banning, M., Summers, J.A., Frankland, H.C., Louise Lord, N., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children, 70*(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Buntinx, W.H.E. (2013). Understanding disability: A strengths-based approach. In M.L. Wehmeyer (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 7–18). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Chen, J. (2011). Disability identify of leaders in the self-advocacy movement. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(5), 315–326.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2* [graphic organizer]. Wakefield, MA. <http://udlguidelines.cast.org/more/about-graphic-organizer>
- Chen, S.C., & Rao, K. (2018, 2018/08/01). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 41*(3), 179–191. <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 38*(1), 23–30.
- Dessemontet, R.S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(6), 579–587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Driedger, D. (1989). *The last civil rights movement: Disabled Peoples' International*. London: St. Martin's Press.
- Felix, V.G., Mena, L.J., Ostos, R., & Maestre, G.E. (2017). A pilot study of the use of emerging computer technologies to improve the effectiveness of reading and writing therapies in children with down syndrome. *British Journal of Educational Technology, 48*(2), 611–624.
- Finke, E.H., McNaughton, D.B., & Drager, K.D. (2009). “All children can and should have the opportunity to learn”: General education teachers’ perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication, 25*(2), 110–122. <https://doi.org/10.1080/07434610902886206>
- Fisher, M., & Meyer, L.H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 27*(3), 165–174. <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165>
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., & King, B.S. (2016). Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated classroom settings: An Australian perspective. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*(3), 183–193. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.3.183>

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C.J., Edelman, S., & Schattman, R.A. (1993). “I’ve counted Jon”: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359–372.
- Supreme Court of the United States. (2016). https://www.supremecourt.gov/opinions/16pdf/15-827_0pml.pdf
- Hughes, C., Agran, M., Cosgriff, J.C., & Washington, B.H. (2013). Student self-determination: A preliminary investigation of the role of participation in inclusive settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 3–17.
- Hunt, P., McDonnell, J., & Crockett, M.A. (2012). Reconciling an ecological curricular framework focusing on quality of life outcomes with the development and instruction of standards-based academic goals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(3), 139–152.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act, Pub. L. No. P.L. 108–446, H.R. 1350 (2004).
- Kalambouka, A., Farrell, A.F., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382.
- Kennedy, C.H., & Itkonen, T. (2016, 1994/03/01). Some effects of regular class participation on the social contacts and social networks of high school students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/154079699401900101>
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L., & Kerbel, A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught. *Exceptional Children*, 81(3), 312–328. <https://doi.org/10.1177/0014402914563697>
- Kurth, J., & Mastergeorge, A.M. (2012). Impact of setting and instructional context for adolescents with autism. *The Journal of Special Education*, 46(1), 36–48. <https://doi.org/10.1177/0022466910366480>
- Longmore, P.K. (2003). *Why I burned my book and other essays on disability*. Temple University Press.
- Longmore, P.K., & Umansky, L. (2001). Introduction. Disability history: from the margins to the mainstream. In P.K. Longmore & L. Umansky (Eds.), *The new disability history: American perspectives* (pp. 1–29). New York, NY: New York University Press.
- Lyons, J., Cappadocia, M.C., & Weiss, J.A. (2011). Brief report: Social characteristics of students with autism spectrum disorders across classroom settings. *Journal on Developmental Disabilities*, 17(1), 77–82.
- Mazzotti, V.L., Rowe, D.A., Cameto, R., Test, D.W., & Morningstar, M.E. (2013). Identifying and promoting transition evidence-based practices and predictors of success. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), 140–151. <https://doi.org/10.1177/2165143413503365>
- McCart, A.B., Sailor, W.S., Bezdek, J.M., & Satter, A.L. (2014). A framework for inclusive educational delivery systems. *Inclusion*, 2(4), 252–264.
- McDonnell, J., Johnson, J.W., Polychronis, S.C., & Riesen, T. (2002). The effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 37(4), 363–377.
- Murawski, W.W. (2012). 10 tips for using co-planning time more efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 64(4), 8–15.
- National Center for Learning Disabilities. (2018). *Agents of their own success: Self-advocacy skills and self-determination for students with disabilities in the era of personalized learning*.

- Washington, DC. https://www.nclد.org/wp-content/uploads/2018/03/Agents-of-Their-Own-Success_Final.pdf
- Newman, L., & Davies-Mercier, E. (2005). *The school engagement of elementary and middle school students with disabilities*. Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities, Issue.
- Orkwis, R., & McLane, K. (1998, Fall). A curriculum every student can use: Design principles for student access. *ERIC/OSEP Topical Brief*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Redford, K. (2018). First person: When it comes to universal design for learning, don't wait to be an expert. *Education Week Teacher*, January 24, 2018. <https://www.edweek.org/tm/articles/2018/01/24/when-it-comes-to-universal-design-for.html>
- Ruijs, N.M., & Peetsma, T.T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Santor, W., & Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 503–509.
- Savickas, M.L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13–19.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Bauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Shogren, K.A., & Wehmeyer, M.L. (2020). Self-determination and transition. In K.A. Shogren & M.L. Wehmeyer (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (2nd Ed.) (pp. 195–205). New York: Routledge.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., & Lane, K.L. (2016). Embedding interventions to promote self-determination with in multitiered systems of supports. *Exceptionality*, 24(4), 213–224.
- Smith, D.L., Atmatzidis, K., Capogreco, M., Lloyd-Randolfi, D., & Seman, V. (2017). Evidence-based interventions for increasing work participation for persons with various disabilities. *OJTR (Thorofare N J)*, 37(2_suppl), 3S-13S. <https://doi.org/10.1177/1539449216681276>
- Test, D.W., Mazzotti, V.L., Mustian, A.L., Fowler, C.H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160–181. <https://doi.org/10.1177/0885728809346960>
- Thompson, J.R., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R.L., Shogren, K.A., Snell, M.E., Wehmeyer, M.L., Borthwick-Diffy, S., Coulter, D.L., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckason, R.A., Reeve, A., Spreat, S., Tasse, M.J., Verdugo, M., & Yeager, M.H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47, 135–146.
- Thompson, J.R., Walker, V., Shogren, K.A., & Wehmeyer, M.L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with the most significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 396–411.
- Thompson, J.R., Wehmeyer, M.L., & Hughes, C. (2010). Mind the gap! Implications of person-environment fit models of intellectual disability for students, educators, and schools. *Exceptionality*, 18, 168–181.
- Toews, S.G., Miller, A.L., Kurth, J.A., & Lockman Turner, E. (2020). Unit co-planning for academic and college and career readiness in inclusive secondary classrooms. *Teaching Exceptional Children*. <https://doi.org/10.1177/0040059920916855>
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251–258. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01270.x>

- Turnbull, A., Turnbull, H.R., Wehmeyer, M., & Shogren, K. (2019). *Exceptional lives: Practice, progress, and dignity in today's schools* (9th ed.). Columbus, OH: Pearson.
- United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Wehmeyer, M.L. (2013). *The story of intellectual disability: An evolution of meaning, understanding, and public perception*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M.L. (2019). *Strengths-based approaches educating all learners with disabilities: Beyond special education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wehmeyer, M.L., & Field, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wehmeyer, M.L., & Kurth, J.A. (2021). *Inclusive education in a strengths-based era: Mapping the future of the field*. New York: W.W. Norton.
- Wehmeyer, M.L., & Patton, J.R. (2017a). *The Praeger international handbook of special education*. Volume 1: *The Americas and Africa*. New York: Praeger.
- Wehmeyer, M.L., & Patton, J.R. (2017b). *The Praeger international handbook of special education*. Volume 2: *Europe*. New York: Praeger.
- Wehmeyer, M.L., & Patton, J.R. (2017c). *The Praeger international handbook of special education*. Volume 3: *Asia and Oceania*. New York: Praeger.
- Wehmeyer, M.L., & Zhao, Y. (2020). *Teaching students to become self-determined learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wehmeyer, M.L., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K.A., Morningstar, M., Ferrari, L., Sgaramella, T., & Di Maggio, I. (2019). A crisis in career development: Life designing and implications for transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(3), 179–187.
- WHO. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Geneva.
- Woodman, A.C., Smith, L.E., Greenberg, J.S., & Mailick, M.R. (2016). Contextual factors predict patterns of change in functioning over 10 years among adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 176–189. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2561-z>
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability, and health*. Geneva.
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Zhao, Y. (2018). *Reach for greatness: Personalizable education for all children*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

INCLUSIVE EDUCATION IN A STRENGTHS-BASED ERA: CHANGING ATTITUDES AND PRACTICES

Abstract

In this article, we examine the past, present, and future of special and inclusive education, with a focus on highlighting the changing context of education, worldwide, and the need to adapt special and inclusive education practices to meet the challenges of the future and to prepare students with disabilities to become self-determined learners. We examine how changing disability paradigms require a response from education and what practices will support strengths-based approaches to inclusive education. We briefly review what we know about what works with regard to strategies to promote inclusive education and its impact on students with and without disabilities, and provide a framework for inclusive education in the 21st century.

Keywords: special education, inclusive education, students with disabilities, self-determined learners

**EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA W ERZE OPARTEJ NA MOCNYCH STRONACH:
ZMIANA POSTAW I PRAKTYK***Abstrakt*

Słowa kluczowe: edukacja specjalna, edukacja włączająca, uczniowie z niepełnosprawnością,



MAR BADIA, PILAR ESCOTORIN, ROBERT ROCHE*

PREVENTION OF ADDICTION THROUGH EMOTIONAL AND PROSOCIAL EDUCATION

Introduction

Socio-emotional skills are a group of skills that enable people to build healthy interpersonal relationships while they also prevent destructive conducts. Prosociality and emotions are related: listening and the ability for empathy oppose to attitudes that validate phenomena such as racism, xenophobia, or machismo (Bisquerra, 2003); and, in turn, prosocial behaviors protect people from adopting conducts that hinder their own mental, physical, and social health, such as gambling or substance use addictions (Esparza-Reig, 2020).

Emotional education is a social necessity to contribute to better personal and social well-being. For that purpose, it is essential to move forward in the design of programs based on a theoretical framework that can be put into practice. It is also essential to use materials that facilitate the proper application of such programs, as well as the proper assessment instruments (Bisquerra, 2003) to follow up the programs.

There are many studies on the negative consequences of risk behaviors. However, little is known yet about the protecting factors. Bisquerra (2003), in an analysis of recent literature, describes two categories of protective factors: personal and environmental.

The personal characteristics which work as preventive factors for young people are social and emotional competences, where Bisquerra (2003) includes social skills, a favorable disposition, social problem-solving skills, self-efficacy, self-esteem, effective communication skills, and high aspirations. Within the environmental factors, he finds it important for young people to have a sup-



* Mar Badia (<https://orcid.org/0000-0002-3661-1175>); Autonomous University of Barcelona
Pilar Escotorin (<https://orcid.org/0000-0001-7248-1243>); Autonomous University of Barcelona
Robert Roche (<https://orcid.org/0000-0002-0796-5193>); Autonomous University of Barcelona

porting context that favors social and emotional development. For that reason, a strong commitment with at least one adult is considered necessary, as well as the parents' appropriate behavior, involvement in constructive organizations, social activities, and the access to good schools.

The PATH European project approached the prevention of addictions from a perspective that featured these two dimensions. A training model was designed that integrated personal (management of emotions, self-control) and environmental elements (applied prosociality) from early eages due to the lack of studies in this childhood (3 to 6 years) and elementary ages (6 to 10). These ages are still far from the years where addictions - especially drug and alcohol addictions - may appear. It is for that reason that it was considered necessary to identify which studies focus on the child's age and elementary school to serve as a basis for a preventive and protective training model.

The PATH project was meant to raise awareness among teachers and educators about emotional, prosocial, and self-control skills, as well as contribute to consolidate their personal and didactic skills to promote prevention from dependences from early ages.

The project proposed set out to monitor the preventive effects of emotional education and prosociality on addictions, by proposing qualitative guides for evaluation by teachers' evaluation on their pupils. Teachers and educators, after the self-training course, they applied a program with to their students that aimed at increasing sensitivity and some observable behaviors of EC (Emotional Competencies) and PCB (Prosocial Competences and Behaviors) behaviors.

This significant increase was measured by comparing a Pre-test vs. a Post-test within the duration of the PATH project. In addition, these tests were elaborated prepared with precise items, to be answered by teachers on the progress of the class group or on each pupil (PATH, 2021). For indirect beneficiaries (nursery), since it was not possible to establish a longitudinal evaluation of the students in relation to their dependent behaviors, in the group of 3 to 5 years was expected, in the two years of the project, an Improvement of recognition and understanding of emotions was expected in the group of 3 to 5 years during the two years of the project.

The expected results on children from 6 to 10 years were:

1. Recognition and understanding of one's own and others' emotions;
2. Improvement of self-control;
3. Increase in pro-social behavior;
4. Improvement of prosocial climate atmosphere in the classroom;
5. Reduction of conflicting behavior;
6. Increased knowledge of digital emotional indicators.

These results were evaluated with standardized tests administered ex-ante, "in itinere", and ex-post in the field experimentation phase stage of the PATH model (PATH, 2021a).

The quality of the teachers' training process was evaluated with instruments that monitored the didactic quality of the training courses offered and through a qualitative questionnaire measuring the participants' perception on the course's didactics as regards participation in the training, as well as their perception on having improved their knowledge on the subject (PATH, 2020c).

Scientific studies on training in emotional intelligence and prosocial behaviors

Emotional intelligence is an important ability in human development. Without this kind of intelligence our intellect is not able to use all of its possibilities. If the brain functions as expected, then emotional intelligence increases with intellectual abilities (Goleman, 1997).

Defining the concept of emotional intelligence is no simple process, as there is controversy regarding the definition of the construct itself depending on the theoretical perspective used (PATH, 2020a). There are ability models and mixed models (García del Castillo, 2014; García del Castillo et al., 2013; Mayer, Salovey & Caruso, 2000). On the other hand, emotional intelligence and prosocial behaviors are two constructs theoretically linked (Charbonneau, & Nicol, 2002), both comprising prosociality and as a regulator of emotions (Fernández Solís, 2014); as a link between one's social capital and personal well-being (Helliwell, et al., 2017). This suggests that prosocial behavior can improve people's well-being and energy (Martela, & Ryan, 2016).

The scientific literature review conducted on the PATH project (2020a) shows an agreement between researchers (Goleman, 1997; Gottman & De-Claire, 1998; Mariani & Schiralli, 2011, 2013, 2014; Austin, Saklofske, & Egan, 2005; García del Castillo- López, 2011; García del Castillo et al., 2013) regarding the fact that the increase in emotional skills represents the most effective and protective factor to avoid most forms of discomfort and of pathological addiction (drug addiction, anorexia, bulimia, Internet addiction, alcoholism, etc.) during adolescence.

The project bases its educational intervention model on empirical evidences of the relationships between emotional variables as triggers of drug use, thus highlighting the protective role of emotional abilities in alcohol, tobacco, or other drug use behaviors (García del Castillo et al., 2012; Kun & Demetrovics, 2010; Moral, Rodríguez & Sirvent, 2005).

Given how important prosociality, emotional education, and self-control are as preventive and protective factors in adolescence, the Project (PATH, 2020a) emphasizes emotional and social education as the key to developing skills and abilities that are important for the work labor market, but also for the personal level of individuals (Brackett, Caruso, & Patti, 2008; Brackett, Caruso, & Stern, 2008).

The model proposed the preparation of an elementary assessment strategy to connect it to rational reasoning in elementary school. For that reason, a didactic model was designed in microcapsules so that it could be applied transversally at any moment in education, by any teacher in any discipline, to favor school-children gaining better awareness of their feelings, understanding them, and expressing them more precisely.

Assuming that an emotionally intelligent person is not born, but becomes emotionally intelligent gradually, the school has an important role in everyone's development. Although the education center is not sole responsible for learning, the school strengthens the principles of good behavior and directly exposes pupils to experiences that they would never obtain in a closed family circle. The school teaches them to control their emotions and to solve the conflicting situations that arise among their classmates. At school, they can learn to manage frustration, to communicate assertively, to be solidary, to listen to those who think differently, and to experience inclusion as culture.

An emotionally intelligent individual matures gradually. Therefore, education should focus more on the issue of emotional intelligence and incorporate emotional intelligence into its educational system.

The educability of emotions would involve the modification of school programs and the recognition, in the educational field, of emotional literacy (Goleman, 1997). The innovation of PATH was specifically based on the need to create educational programs from early ages, integrating these three theoretical axes: emotional intelligence, prosocial behaviors, and self-control. The relationship between emotions and the prosocial conduct is justified by the function that has the ability for self-control and the important role that regulating emotions plays on the prosocial conduct (Samper García, 2014).

Educational experiences in teachers of pre-primary and primary school teachers about addictions prevention

The PATH model (2020a) is based on the fact that several studies suggest that educational interventions should probably start in elementary school in order to maximize any preventive impact.

The early use of drugs such as tobacco and alcohol is associated with later drug misuse, while the age of initiation of drug use is decreasing. One of the factors contributing to adolescent substance abuse is the lack of psychosocial skills and coping skills (Shek et al., 2016), for this reason, the project focuses on training the students' personal and interpersonal skills through simple, interactive, brief, flexible activities. Results based on different evaluation strategies have shown that interactive delivery methods (eg., role-playing games, video surveillance, and reflection and drawing exercises) have been well received by students and have helped to foster efforts and prevention.

The WHO (PATH, 2020a) features - and therefore recommends - a long-term teacher training program, the implementation of health projects within school programs, and strengthening the students' capacity for self-control, communication, emotional management, and peer relationships (for a duration of at least six months).

That recommendation implies the early start of the intervention (preschool age), planning actions and interventions immediately usable in practice, and incorporating actual "Didactics of Emotions" that may be developed gradually, using the most consistent Life Skills Training.

Concerning the reflection on the prevention of pathological addictions in the school environment, PATH had a particular focus on teachers. The teachers' leading role is key to the success of a preventive program. Teachers are expected to implement not only the teaching activity, but also education. Therefore, they are often invested in solving problems related to both the students' academic performance and their bad behavior. In addition to these responsibilities, it is believed that the educational system and all personnel involved contribute to health education and to the students' drug education. At the same time, many teachers regard drug education as a peripheral area of their activities and do not feel competent and confident to justify their obligations in this field.

The quality of substance prevention programs is determined by personal desire and involvement, as well as by the level of teacher training. Based on a bibliographical search (PATH, 2020a), and on the expertise of the project's partners themselves in the field of neuroscience, applied prosociality, and emotional education, the project defined teachers as strategic actors, and suggested – for the guaranteed success of the training - considering the following variables for the design of the training for trainers and, later, the pilot courses developed in the countries (PATH, 2020c):

1. **Teachers' social role:** they have great potential to instill the skills of a healthy lifestyle in students.
2. **Lack of knowledge on the subject:** A training program should consider the existence of a lack of personal desire to conduct such work; there is a belief among teachers that drug abuse prevention is the responsibility of highly specialized experts, but not of the teaching staff.
3. **Lack of recognition.** There is growing dissatisfaction with the teachers' work due to the low level of social recognition of this profession in today's society.
4. **Motivation and individual psychological characteristics.** Teacher training should take into account their individual psychological characteristics and internal emotional state. It is essential to carry out preliminary work with the teachers in order to involve them in a result because the lack of motivation and personal commitment to the education on substance abuse can make them less effective for prevention.
5. **Modeling the learning environment.** Pre-service training in substance education for student teachers must be an integral part of the educational process

and should start with modeling the learning environment in a pedagogically justified manner.

Objectives of PATH

PATH proposed an intervention based on the use of educational methodologies to increase the protective factors against the risk of addictions such as:

- Developing life skills such as self-control, or identifying healthy, creative solutions for difficult social situations.
- Acquiring the ability to regulate emotions and impulsiveness.
- The PATH model was meant to create a minimum quality standard in teacher training on children’s emotional education, with the aim of strengthening self control, and the stable use of reflection and self-regulation (as opposed to the impulsiveness of the automatic system) in order to promote individual well-being and prevent risky behaviors.

The program was applied to pre-elementary and elementary school teachers and the indirect beneficiaries were 3–10-year-old children.

PATH’s proposal was to create a program that would easily adapt to each school’s curriculum so as to “institutionalize” emotional education into the systems of the participating schools, without the need to implement a complex project that would involve modifying their own lines of work.

To achieve this goal, a pilot course for teachers has been planned to teach methodologies and activities to be used with their students that aim to increase and consolidate emotional, prosocial, and self-regulating skills on emotions. These activities are useful to ensure a more functional development, thus reducing the risk of onset of problematic behaviors.

The training involved teachers, students, and family members, as schools were forced to intentionally activate collaboration with families due to the lockdown stages in 2020.

The specific PATH objectives were:

- to support teachers (direct beneficiaries) with a program that aims to strengthen emotional self-control and reflexive awareness in children, future adolescents, which is the factor of protection against addictions and the key factor in school success and good cooperation with peers and adults;
- to increase the professional skills of teachers by providing a methodology for early intervention in the prevention of addiction;
- to support children (indirect beneficiaries) in the acquisition of the main emotional skills such as: impulse management in a context of increasing relational complexity; strengthening of the capacity to focus on increasing full participation in the learning process; and increasing the ability to cope with stressful and conflicting situations.

The duration of the project was of two years, as expected.

Increasing the teachers' skills as regards the PATH training kit.

Increasing the teachers' prosocial abilities as a way to manage the class group.

As for indirect beneficiaries, it was proposed that pre-school and pre-elementary school students improve the recognition and understanding of emotions and start the pre-requisites of prosocial behaviors in the short term (throughout the project's two-year period).

For elementary school students, they were expected to improve their recognition and understanding of their own and other people's emotions, self-control, the prosocial conduct, to reduce conflict behavior, and to improve class atmosphere.

To ensure a more balanced development of the children's personality, both emotional and cognitive, and reduce the risk of problematic behaviors characterized by somatic effects and psychiatric disorders - such as substance abuse disorder and addictions-PATH proposed strategies based on cognitive games and daily activities, which are a form of functional gymnastics to develop the ability to inhibit impulsivity, and self-regulatory and voluntary behavioral control.

PATH's innovation was the formalization of the results of studies and research in a program described in a "manual on emotional education, self-control, and prosociality" addressed to pre-elementary and elementary school teachers to be proposed as an integral part of the educational system.

Procedure

Implementing PATH involved three important stages: (1) Training of Trainers for teachers (2) Pilot Courses for teachers in the schools involved in the project (3) Implementation of the PATH Model in classrooms.

Instruments

The teachers who implemented the activities used different instruments to evaluate the processes conducted by the students.

In pre-elementary education, the Affective Knowledge Test Faces was used (Denham, 1986, Denham, Zoller, and Couchoud, 1994), which is an interactive evaluation measuring the children's ability to label and interpret emotions precisely. The evaluation only focused on the first part: recognizing verbal and non-verbal emotions, while evaluating the children's skills to label emotions through emotional facial expressions and recognizing emotional facial expressions through verbal labels.

To measure the training process (didactic quality), standard perception questionnaires were applied for training quality (PATH, 2020c; PATH 2020d), and to measure the impact of prosociality on the teacher training, the Scale for Measuring Adult Prosocialness (SMAP) (Caprara et al., 2005), pre- and post-test.

This is a classic questionnaire widely used in research on prosociality applied to education, even though the authors mean to consider it as generic for adults and adolescents in its two respective versions. The elements suit the concept of prosociality developed in the project fairly well, although it does not cover all its dimensions.

The scale is easy to use as it features no negative questions, which means its 16 items obtain a minimum score of 16 (16 x 1) points to a maximum of 80 (16 x 5) in a 1–5 scale. Each item is measured with a 1–5 Likert scale (1 – Never true, 5 – Always true). All the items indicate more positive results in terms of prosociality the higher the value of the scale.

The fact that this is a self-administered test may cause doubts regarding the reliability of its results. However, when used pre- and post-test, it may be an effective measurement of progress.

The SMAP was used in the following moments:

- pre-test: at the beginning of the teacher training on these topics;
- post-test: at the end of the application of the PATH model in their classrooms.

In addition, the project generated its own *ad hoc* tools (PATH, 2021), such as the PIE tool (Prosocial Impact Evaluation) (PATH, 2021), which is a 17-item, non-validated, self-cognitive, conductual test used with slightly different versions in different courses (disciplines, post-graduate, etc.) of the *Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada* [Spanish for Applied Prosocial Research Laboratory], LIPA (Roche & Escotorin, 2018, 2019; Badia et al., 2019). In a pre-post-test format, and applied anonymously, it is highly useful in an intervention project to explain the evaluation participants assign to their own progress in their own learning in such dimensions as:

- degree of acceptance,
- degree of adherence to the values (prosociality),
- degree of acceptance of the central concepts, and
- a degree of intention in their will to apply it in a specific context, as well as a certain perception of their own self-efficacy.

The pre-post format may reveal possible breakthroughs in a period of at least 3 months, especially if there was an intervention or an allegedly influent program at the time.

Another instrument used *ad hoc* was IPD (*Impacto Prosocial para los Docentes*, Spanish for Prosocial Impact for Teachers), which consists of tools for teachers so they can give their opinion on their own progress and that of their students.

It is a 17-item questionnaire relatively similar in its goals to the Prosocial Impact Evaluation (PIE): it asks teachers about their own cognitive, intentional, and behavioral progress, but focuses on the progress observed on their students.

Training Process

Based on PATH 2021, we proceed to list the products and training model generated by the project as implemented by expert partners from three countries: SITD (Società Italiana Tossicodipendenze, Cuneo, IT, applicant; Associazione Paradigma, IT; Istituto Comprensivo Capol. D.D., San Nicola la Strada, IT; Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, ES; HERTIN s.r.o., CZ; and Základní škola, Ostrava, CZ.

1. Training of Trainers (PATH 2020c, 2020d)

The project's design foresaw a training of trainers, ToT (PATH, 2020c, 2020d), to favor a homogeneous training process for teachers from the three countries and a space for pre-training in-depth analysis in order to become familiar with, discuss, and adapt the contents and methodologies to each specific context.

During the teacher training, a participatory methodology was adopted which integrated theoretical lessons with other instances where a wide use was made of experiential methodologies, more suitable for strengthening complex skills which also concern the relational and communicative sphere.

The training of trainers (ToT) activity intended to increase / consolidate the trainers' ability to know how to transfer the contents and methodologies that will be used during the activation stage of the PATH model's pilot courses.

As regards the method to be carried out during the ToT, the topics covered were oriented to the training needs of the trainers to whom the training was addressed through the use of experiential and participatory methodologies, thus reducing the hours of frontal lessons to a minimum.

Within the methodology, a proposal was made to foster techniques favoring interdisciplinarity as much as possible, that is, role play, case studies, mental maps, focus groups, and horizontal and circular communication spaces. Some of these techniques make up a qualitative source of data collection widely used in different fields of sociological, psychological, and educational research.

This pre-training preparation allowed us to activate pilot courses addressed to childhood education and elementary education teachers in all the participating countries.

Evaluation of the ToT experience

Within the quantitative evaluation, 12 trainers from Italy (n = 4), Spain (n = 4), and the Czech Republic (n = 4) completed a satisfaction questionnaire (PATH, 2020d) at the end of the training.

The satisfaction questionnaire comprised 14 questions divided into three areas: didactic criteria (questions 1 – 6), level of participation in the training (questions 7 – 9), and change in knowledge (questions 10 – 14). All questions had

closed answers: strongly disagree (mark 1), disagree (mark 2), agree (mark 3), and strongly agree (mark 4).

The results for all three evaluated areas produced positive values, positive or strongly agree answers prevailed. The questions focused on didactic criteria were evaluated with an average mark of 3.2, which indicates the participants' satisfaction with the didactic aspect of the training. The participants rated best the quality of the trainers and their professionalism (most often they rated this criterion with 4). The evaluation of the questions from the part focused on the rate of participation in the training session gave an average mark of 3.4. This testifies to the participants' high level of active participation in the training and their satisfaction with their level of involvement, the space for questioning and discussion. The evaluation of the last part concerning change in knowledge yielded an average score of 2.9. This result is not surprising, as the participants were already experts in the field of emotional education or had at least a wealth of educational experience.

Table 1. Summary of the results of the questionnaires – modus and average (PATH 2020d)

Question		Modus	Average
<i>didactic criteria</i>			
1	The training contributed valuable contents which I can apply on pilot trainings	3	3,1
2	Materials provided were helpful	3	3,1
3	Content was well organised	3	3,1
4	Questions from trainers were encouraging	3	3,2
5	Instructions were clear and understandable	3	3,1
6	Trainers provided quality and professional preparation	4	3,5
<i>level of participation in the training</i>			
7	I felt involved in the decisions (during training)	4	3,3
8	I felt free to ask questions and comments at any time during training	4	3,6
9	I felt that the trainer treated me like an expert in my work rather than a student	3	3,3
<i>changing knowledge</i>			
10	The concept discussed was new to me	2	2,4
11	I have increased my knowledge of the issues discussed	3	2,9
12	During the training I learned new information useful for my practice in the field of emotional education	3	3,2
13	After the training, I have a greater knowledge of the subject, getting to have deepened more	3	3,2
14	After the training, I feel more competent to pass on knowledge of the emotional education	3	3,0

2. Implementing the PATH model: pilot training courses and activities

The pilot course was developed in three countries. The participants were 96 teachers (CZ N = 44; IT N = 25; ES N = 27) who participated in the PATH model training in Italy, the Czech Republic, and Catalonia, Spain. Measurements were made at the beginning of the training and at the end of the model's implementation (Pre- and Post- test). Nevertheless, the 2020 pandemic changed the schools' priorities and the post-test was applied in radically different conditions from the pre-test applied in 2019 in circumstances of normal educational activity.

During the implementation of the PATH project, 7 schools (between partner schools and associated partner schools – 1 school in Italy, 5 in Spain and 1 in the Czech Republic) were involved in testing the model with pupils in classrooms.

The closure of schools caused by the Covid 19 pandemic had a strong psychological impact. Czech and Italian teachers had to activate an on-line individualized follow-up of students and had to collaborate more intensely with the families to attain their students learning goals. These circumstances generated a different application from what was scheduled and accounts for the project's difficulty to obtain post-test answers from the teachers who were under great pressure to work remotely or, in the case of Spain, to comply with the health regulations of bubble groups within schools, besides teaching duties.

Schools from Italy and the Czech Republic implemented almost the whole intervention stage during lockdown, and only Spain was able to apply PATH in person in the classroom during 2020–2021.

Implementing the PATH Model: technical data about training and follow-up

The PATH project in Spain created a community of teachers who worked telematically and in person, also expanding the focus of dissemination to Latin America through a cycle of webinars (PATH, 2021a, 2021b).

The initial training part was carried out with three cohorts of teachers, always achieving a cooperative and motivating work spirit (PATH, 2021e).

From this first nucleus of teachers, other open calls were made through the university networks, which were attended by interested people from many parts of the territory. The training made it possible to define which schools were in a position to apply the project, which was eventually done in 5 schools on 252 kindergarten and elementary education children (between 3–10 years old) (PATH 2021d).

Implementation, despite the adverse situation with COVID 19, has allowed the project to execute and test a high percentage of the planned activities thanks to the exceptional turnout that we have enjoyed in schools in Spain.

Dissemination in the educational field was wide, effective, and highly desired because it would be impossible to measure the radiation generated by its multi-

plication in the entire region of Catalonia, with an unexpected expansion to at least two Latin American countries.

The 2020 lockdown period allowed us to activate a blog of activities for families by adapting the project activities to the families confined at home with their children (PATH 2020e) and maintain the climate of collaborative work, also with the network of teachers. In Spain, the 2020–2021 academic year, despite the difficulties, got to be carried out in person (PATH, 2021c) and with positive results (PATH, 2021d).

The teachers were accompanied in the process through sessions via Zoom and WhatsApp.

Apart from the students who received the activities in the classrooms of the educational centers involved in the project, and the training and dissemination carried out in Latin America, some 40 people benefited, free of charge, from the webinars held on the PATH subject. These 40 people got to become trainers themselves in their respective educational centers.

In Italy and the Czech Republic, during the implementation period, follow-up meetings were conducted with the teachers who were trained during the Training of Trainers, led by the experts who had worked on the formulation of the PATH model. Due to the Covid-19 pandemic, the meetings were held online in all three countries involved in the project, and a small group of teachers took part as participants who spoke on behalf of the needs and concerns of others as well (PATH, 2021a).

In some cases, WhatsApp chats with the conductors of the follow-ups were also made available for teachers so they could respond quickly and in time to any practical difficulties that might have arisen.

The follow-up meetings were aimed at collecting various types of questions, doubts, perplexities, positive aspects, but also criticism and difficulties inherent to the project's activities that the teachers of the pilot classes were encountering during the implementation stage with the pupils, and also to provide them with support where needed.

To make it easier for the conductors to manage the meetings, it was decided to provide a single question structure (the same for both pre-elementary and elementary school teachers) that could be addressed to teachers, while also guaranteeing the possibility and the freedom of teachers to be able to ask questions of their interest or need, not present in this structure.

In this configuration of questions, an attempt was also made to take into account the possible differences or difficulties due to the fact that, in some schools, part of the activities were carried out face to face and others remotely due to the restrictive measures taken in Italy and the Czech Republic. It was therefore decided to seek assistance to verify the existence of further difficulties to carry out the activities covered by the project due to the change of context.

Implementing the PATH model at school: the evaluation

Due to the pandemic situation that has devastated Europe, and which has strongly undermined education in the partner countries, the PATH working group was forced to revise, or at least update, the evaluation methods concerning the effect of the model's implementation on the primary beneficiaries (teachers) and secondary beneficiaries (pupils). Specifically, it was in fact impossible for the classes that had adhered to the pilot study in Italy and the Czech Republic to carry out the post-tests (PATH, 2021a) in a suitable timeframe, that is, immediately at the end of the pilot course so that the evaluations were not influenced by other external situations and variables. In the vast majority of cases, the kindergarten and elementary education pupils involved in the project suffered heavy interruptions in the classroom teaching and – especially in the early periods of lockdown – this heavily influenced the timing of the application and evaluation of the PATH model. However, the teachers' perception and the qualitative data they contributed led us to sustain that, in their opinion as professionals and trained observers of behaviors in their groups, there were changes and benefits in implementing the project despite the apparent difficulties.

Concerning the part on emotional intelligence, first, it should be underlined that the totality of the teachers reported improvement in the children's ability to correctly express and regulate emotions. Almost all the teachers also reported an increase in the circumstances in which pupils named or talked about the emotions they were feeling (PATH, 2021a).

As regards the section on self-control and attentional/concentration skills, most teachers noted, first, that after implementing PATH, the children almost never or very rarely left activities they found too difficult. A second fact, significant of the effects of the proposed practices, is that almost all the teachers highlighted a considerable reduction in aggressive behavior episodes within the class group. The analysis of the answers given by the teachers also shows improvement in the pupils' attentional skills, as reported by the majority of teachers, as well as improvement in the ability to understand and learn the feedback received regarding a particular task (PATH, 2021a).

As for the prosocial aspects linked to the application of PATH, the teachers of the three partner countries underlined, first of all, the fact that the climate within the class group - observed, as subsequently specified, in the open-ended questions and also during the remote learning activities – was more serene and relaxed, characterized by more mutual respect and less derision between classmates. Finally, the majority of the teachers who participated in the pilot study observed significant improvement in collaboration between pupils (PATH, 2021a).

The evaluation of PROSOCIALITY in teachers

The SMAP was applied on 96 teachers who participated in the PATH model training in Italy, the Czech Republic and Catalonia, Spain. Measurements were made at the beginning of the training and at the end of the model's implementation (pre- and post- test).

The sample size ($n = 96$) by zones and time is summarized in the following table 2.

Table 2. The sample size ($n = 95$) by zones and time

Condition	CZ	IT	ES	TOTAL
Pre-test	44	25	27	96
Post-test	6	18	12	36
Total	50	43	39	132

The table shows that, after the self-report measure on the prosociality variable in teachers, the participants from the different countries generally indicate improvement with respect to the pre-test measures (after the training and after applying the model).

Therefore, although the sample that answered the post-test is smaller due to the health circumstances previously mentioned, it was revealed that, globally, variables like sharing, taking care, helping, and feeling empathy were predictors of the teachers' tendencies to participate in the prosocial behavior.

Caprara et al. (2005) state that, in adulthood, empathetic reasons or predispositions are not merely a correlative of the tendency to act prosocially, but rather, they are an integral part of that tendency. These results help us, in general terms, to generate knowledge useful for orienting the teachers' social and emotional education processes. Additionally, we should bear in mind that prosociality changes with age (Contreras & Reyes, 2009).

Changes in teachers' learning are an element worth highlighting as part of this program's success given that, to successfully implement programs in schools which involve training in social abilities, an increase in empathetic sensitivity is required from the teachers. This way, they can diagnose risk situations and thus properly intervene in complex situations by applying communicative interaction models coherent with the ones taught to students. Prosociality favors group atmosphere, social cohesion, and it fosters inclusion, for which reason the teachers' teaching style must contribute to these change processes.

Conclusions

At this point, we would like to conclude that the European project of educational innovation for childhood and elementary education, “PATH,” has succeeded to relate neurosciences, self-control, emotions, and prosocial behaviors. There has been an attempt to innovate through an educational, inclusive, systemic model, and a considerable number of teachers from different countries have become involved in it.

We would like to point out some relevant aspects throughout this whole process.

Regarding its application, generally, we can conclude the model was well received by the teachers and no particular difficulties were found while implementing the activities, except for the limitations due to the restrictions of the different national lockdowns.

Almost all the processes, methods, and activities, as well as evaluation instruments, have proven practicable, useful, and effective. In the corresponding result reports, a few exceptions are mentioned concerning both an activity that could not be applied and an instrument the teachers could not apply due to incompatibility with Covid 19 prevention norms. Therefore, the pandemic situation caused for some activities and the timeline to be adjusted. Nevertheless, many of the partners reported that they had had the chance to increase activities in areas they were already focusing on.

As regards the topics, we should consider that some of the ones discussed here, such as emotions, self-control, and the prosocial behavior, were already present in some cases in the teachers’ syllabus. However, they had no accurate tools or instructions as to how to treat them, neither did they know how to work on them integrally though micro-activities that can be easily assimilated into the schools’ planning.

The PATH model has been a positive leap, and it has facilitated new possibilities that many teachers and schools will continue to use, as the areas it focuses on are important to them nowadays.

Many were the teachers who pointed out that they recognized very important breakthroughs in the field of prosociality and empathy. Listening and empathy have fostered cooperation, help, and sharing in classroom relationships

Teachers, in some cases, mentioned that children sometimes reproduce learned activities spontaneously when they feel the need. Another aspect to highlight was a creative drive by the teachers to produce different activities, but always in line with the project proposed to their students, inspired in the topic they were teaching.

We can therefore claim that there was an excellent response from the teachers. They showed great involvement and interest in the activities and the project.

According to the results and comments obtained in the closing and follow-up sessions, they were happy and satisfied with the project, and they reported

improvement in the quality of the relationships with their students, arguing that the activities worked very well in the classrooms.

All the teachers from the participating centers claimed that this experience will remain integrated in the usual school curriculum, as many of the activities practiced have become fluently integrated in the daily routine of their teaching practice. Instead of being forced, they facilitated order, discipline, and cooperation among class groups. Moreover, this project aims to transfer knowledge free of charge, for which reason all the materials are Open Access (PATH, 2021f) and downloadable by any teacher interested in the subject.

We would like to point out that emotional education and prosociality should be a part of the teachers' vocational training. Unfortunately, reality differs. Their work and attitudes are based on their personalities, and therefore they naturally tend to be people with greater emotional intelligence. However, deliberate, directed, systemic teacher training in the field of the development of emotional intelligence is insufficient. Supervision would be useful in this case, but teachers receive minimum support. This also contributes to the development of exhaustion syndromes in their profession.

Likewise, even though the project focused on teachers and students, we should not forget that family is a basic source of socialization and that both (family and school) should contribute to the human being's integral development. Family education develops learning for life that must teach us how to face challenges and assume responsibilities. Therefore, this model can also be helpful in this context, especially after the lockdown experience, where families had to intentionally assume a more active role in childhood and elementary education.

Finally, we consider teachers should have certain emotional abilities, train their intra and interpersonal prosociality, and have a clear educational goal. For students to learn and develop the emotional and affective abilities related to the intelligent use of their emotions, they need an emotional educator with a high metacognition of their emotions and thoughts; with prosocial abilities and knowledge of the proper tools to generate an inclusive community from every class-group. For that reason, the training of teachers is crucial. Emotional intelligence, prosociality, and self-control, among other aspects, will be a very helpful basis to build solid relationships, make good decisions, and face difficult situations.

References

- Austin, E.J., Saklofske, D.H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547–558.
- Badia, M., Escotorin, P., Morganti, A., & Roche, R. (2019). Educational Intervention for an Inclusive culture in primary school: the qualitative dimension of the PROSEL programme. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4(46), 25–37. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.7571>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071> el 11.

- Brackett, M.A., Caruso, D.R., & Patti, J. (2008). *Emotional literacy for school leaders*. New Haven, CT: RULER Group.
- Brackett, M.A., Caruso, D.R., & Stern, R. (2008). *Emotional literacy for educators*. New Haven, CT: RULER Group.
- Caprara, G.V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C.A. (2005). New Scale for Measuring Adults' Prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77–89. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>
- Charbonneau, D., & Nicol, A.A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90(2), 361–370.
- Contreras, C., & Reyes, I. (2009). Aproximaciones metodológicas en la medición de la conducta prosocial en niños de edad escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 1(27), 29–44.
- Denham, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behaviour, and emotion in pre-schoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194–201.
- Denham, S.A., Zoller, D., & Couchoud, E.A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928–936.
- Esparza-Reig, J. (2020). La conducta prosocial como factor protector de los problemas de adicción al juego en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.119>
- Fernández Solís, J. (2014). El humor prosocial en la gestión de emociones positivas. *Educación y Futuro Digital*, 9, 38–46.
- García del Castillo, J.A., Dias, P., Díaz-Pérez, J., & García del Castillo-López, A. (2012). The mediating role of self-regulation in cigarette smoking and alcohol use among young people. *Analises De Psicologia*, 28(1), 1–10.
- García del Castillo, J.A., Espada, J.P., Segura, M.C., López-Sánchez, C., & García del Castillo-López, A. (2014). *Fundamentos de prevención de adicciones*. Madrid: EDAF.
- García del Castillo, J.A., García del Castillo-López, A., Gázquez, M., & Marzo, J.C. (2013). Emotional Intelligence as an addiction prevention strategy. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 13(2), 89–97.
- García del Castillo-López, A. (2011). *Elaboración de un modelo psicosocial multidimensional explicativo del consumo de alcohol desde la inteligencia emocional*. (Unpublished thesis). Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1998). *Intelligenza emotiva per un figlio*. Milano: Rizzoli.
- Helliwell, J.F., Akin, L.B., Shiple, H., Huang, H., & Wang, S. (2017). *Social capital and prosocial behaviour as sources of well-being* (No. w23761). National Bureau of Economic Research.
- Kun, B., & Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: A systematic review. *Substance Use & Misuse*, 45, 1131–1160.
- Mariani, U., & Schiralli, R. (2011). *Nuovi adolescenti nuovi disagi. Dai social network ai videogames, allo shopping compulsivo: quando l'abitudine diventa dipendenza*. Milano: Mondadori.
- Mariani, U., & Schiralli, R. (2013). *Intelligenza emotiva a scuola*. Trento: Erickson.
- Mariani, U., & Schiralli, R. (2014). *Nostro figlio*. Milano: Mondadori.
- Martela, F., & Ryan, R.M. (2016). Prosocial behavior increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: Causal and behavioral evidence. *Motivation and Emotion*, 40, 351–357. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9552-z>
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- Moral, M.V., Rodríguez, F.J., & Sirvent, C. (2005). Motivadores de consumo de alcohol en adolescentes: análisis de diferencias inter-género y propuesta de un continuum etiológico. *Adicciones*, 17(2), 105–120.
- PATH. (2020a). *State of the Art*. Final Report Activity O1. <https://m41609.wixsite.com/path>

- PATH. (2020b). *PATH MODEL*. Final Report Activity O2. <https://m41609.wixsite.com/path>
- PATH. (2020c). *Guidelines for "Training of Trainers"*. Report Activity C1. Unpublished document.
- PATH. (2020d). *Evaluation training of trainers (ToT)*. Final Report activity C1. Unpublished document.
- PATH. (2020e). Blog of lock down activities PATH project (Spanish language). <https://pathbarcelona.wordpress.com/blog-confinamiento/>
- PATH. (2021a). *PATH implementation*. Final Report Activity O3. The results of PATH model implementation in schools. <https://m41609.wixsite.com/path>
- PATH. (2021b). *Video synthesis of activities PATH project* (Spanish language). <https://www.youtube.com/watch?v=I7GBwbaYkV0&t=114s>
- PATH. (2021c). *Video synthesis of activities at school PATH project* (Catalan language). <https://www.youtube.com/watch?v=StLin-9HZI>
- PATH. (2021d). *Video synthesis activities at school PATH project* (English language). <https://www.youtube.com/watch?v=VJ6kLenlBrS>
- PATH. (2021e). *Video synthesis pilot training course for teachers* (Catalan language). <https://www.youtube.com/watch?v=XgHNjkuZoEw&list=PLIZpnmQdvRaOxXnOf8DTm8mtNVSZ9YJ22&index=4>
- PATH. (2021f). *Web Site PATH internacional project*. <https://m41609.wixsite.com>
- Roche, R., & Escotorin, P. (2018). "El model PROT i la responsabilitat social universitària: pro-socialitat i transferència del coneixement a la pràctica". *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 19(2), 109–132.
- Roche, R., & Escotorin, P. (may 2019). Il programma PROSEL: sviluppi futuri. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 17(2), 148–155.
- Samper García, P. (2014). Diferentes tendencias prosociales: el papel de las emociones. *Revista mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 177–185.
- Shek, D.T.L., Yu, L., Leung, H., Wu, F.K.Y., & Law, M.Y.M. (2016). Development, implementation, and evaluation of a multi-addiction prevention program for primary school students in Hong Kong: The B.E.S.T. Teen Program. *Asian Journal of Gambling Issues and Public Health*, 6(5), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40405-016-0014-z>

PREVENTION OF ADDICTION THROUGH EMOTIONAL AND PROSOCIAL EDUCATION

Abstract

The project "Prevention of Addiction through Emotional Education" (PATH), financed as part of Erasmus+, KA2 Strategic Partnership-School education sector, Reference No: 2018-1-IT02-KA201-048318 Erasmus Project+, aims to create a minimum quality standard to support school education and it involves all the important figures in the experiential and practical program for children. The aim is to draw the attention of all educators to the importance of the children's ability to understand and know emotions, the training of prosocial behaviors, and the use of reflection and emotional self-regulation (as opposed to the impulsiveness of the automatic system) to promote the daily well-being of individuals and, consequently, communities.

This paper features a summary of the experiences collected by the partners (especially the Spanish partner) during the two years of project implementation. The results of the experimentation are meant to provide the reader with a comprehensive overview of what has been done and an assessment of the effectiveness of the PATH model in school contexts. This paper also aims to increase the attention of teachers who wish to integrate the activities designed by the PATH model into their teaching. Indeed, the PATH training model is aimed at increasing the teachers' professional skills by providing a structured intervention methodology based on emotional education, self-control, and prosociality to promote, among students, the acquisition and consolidation of

fundamental emotional and social skills to prevent addictions in early stages. It is a precondition for a healthy development and a balanced individual and a protective factor for the implementation of risky behaviour.

Keywords: prevention; teacher training; emotional education; prosocial behaviors, students

PROFILAKTYKA UZALEŻNIEŃ POPRZEZ EDUKACJĘ EMOCJONALNĄ I PROSPOŁECZNĄ

Abstrakt



Słowa kluczowe: profilaktyka, szkolenie nauczycieli, edukacja emocjonalna, zachowania prospołeczne, uczniowie



DIANA AKSAMIT, MORGAN CHITIYO, JOHN WHEELER*

EDUCATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE UNITED STATES, CHINA AND POLAND. ANALYTICAL AND COMPARATIVE APPROACH

Introduction

This article is analytical in nature; the main objective being to attempt a comparative analysis and to point out the similarities and differences of the three models, with their advantages and disadvantages.

To consider the effectiveness of education for people with disabilities, and to create proper systems to support the needs and, most importantly, the potential of students with profound (mild or severe) intellectual disabilities, one needs to analyse and compare existing education systems. That way, one can gain the widest view of the topic discussed.

Comparative studies in pedagogy should occupy a special place because:

- 1) they constitute a step towards reshaping and creating national educational policies.
- 2) they foster discovery of new methods and best practices for the relationship between education and society, which leads to creation of new theories (Wyczesany & Gajdzica, 2005).

Educational systems for students with profound intellectual disabilities globally are in general dedicated to helping students attain meaningful learning and lifestyle outcomes aimed at fostering increased levels of independence. However, it must be mentioned that each country varies in terms of how their respective

* Diana Aksamit (<https://orcid.org/0000-0003-4169-4654>); The Maria Grzegorzewska University ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: daksamit@aps.edu.pl

Morgan Chitiyo (<https://orcid.org/0000-0002-7428-956X>); University of North Carolina at Greensboro; e-mail: m_chitiyo@uncg.edu

John Wheeler (<https://orcid.org/0000-0002-9940-3488>); East Tennessee State University; e-mail: wheelerjj@mail.etsu.edu

educational systems operationalizes this. Educational systems for students with intellectual disabilities are shaped by many factors including cultural, political, economic and legal (the model of how to perceive disability is a starting point for constructing laws) entities. A culture's approach to persons with disabilities is important (their attitudes, prejudices, stereotypes) as well as their readiness to build an open society in which there is space for everyone, no matter the disabilities they possess. Such an approach fits in with "ecological concepts of development and upbringing", which indicate the correlations between social environments (ecosystems) (Bronfenbrenner, 1979). In light of these concepts, the social environment of development can be defined as a structure of systems that affect one another, in which any person can find a special place, regardless of their talents, abilities, and limitations.

According to Grzegorz Szumski (2006), educational policies in select European Union countries can be divided into groups. The criteria for division pertain to attempts to include students with intellectual disabilities into what is widely understood as mainstream education. This is illustrated in Figure 1.

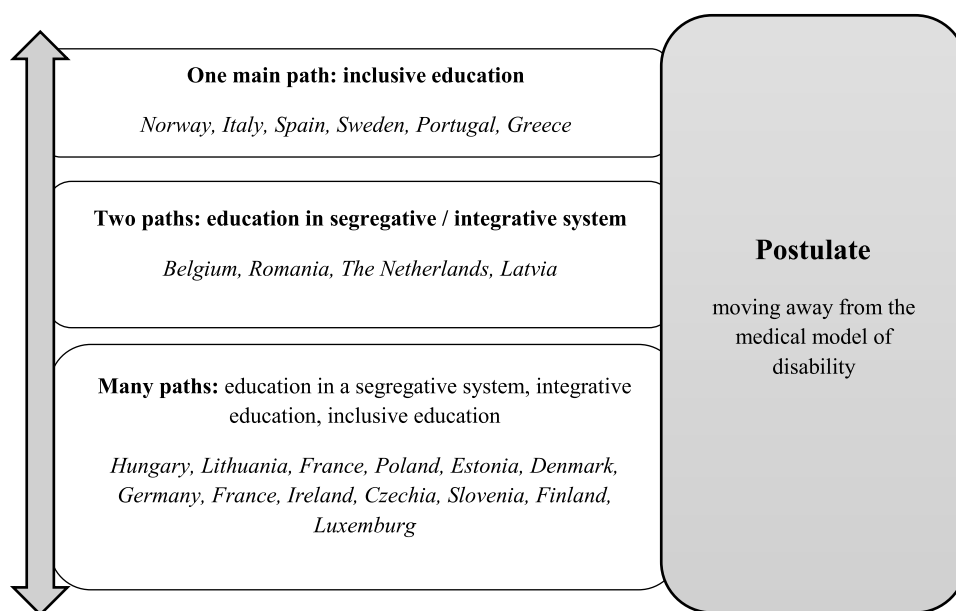


Figure 1. Educational systems in the EU

Source: own design, content based on Szumski, 2006, p. 171–176.

Many scientific publications consider the topic of select models and structures of education in different countries, especially those neighbouring Poland. Hence the decision by these authors to cover the most economically developed countries. The article will focus on two countries – the U.S. and China.

The United States of America

Both in Poland and the U.S., the model for perceiving disability has changed considerably. There has been a shift from quantification, showing disability in terms of numbers and statistical data, to a qualitative approach, which takes into account the subjectivity of each individual. The accepted assumptions in Poland and the U.S. about how to educate this group of people are different in several regards. It merits consideration that in the U.S., only in the 1970s were students with disabilities included into mainstream education. Before that they were home-schooled.

The situation was different in Poland where an open education system for students with disabilities – the segregative system – functioned. Only in 1975, did the United States Congress pass the Education for All Handicapped Children Act (EAHCA) (PUBLIC LAW 94-142 – NOV. 29, 1975), which was an answer to the need for equal treatment of students with disabilities by mainstream educational institutions. In the U.S., the first system of education for students with special educational needs was the integrative model. Shortly after 1975, some amendments were introduced to the EAHCA. A few significant educational institutions in the U.S., which were the first to start educating students with disabilities, should be mentioned at this point: i.e. American School for the Deaf (1817), Asylum for the Blind (1832), Massachusetts School for Idiotic Children and Youth (1849). Education for students with disabilities in mainstream schools started only in the 20th century. Special classes or departments were created in schools for this group of children.

In the years 1929–1930 in the U.S., there was a shift towards uniting education for students without disabilities and their peers with disabilities. The first programs with an aim of including students with disabilities were created (Powell, 2016). At that time in Poland there were efforts to set up special schools. However, financial difficulties presented a barrier. In both countries, the period of the second world war brought about specific changes to special education. In some countries, including the U.S., political mandates appeared for segregation or open discrimination towards people with disabilities.

In the 1960s and 1970s, parents and organisations fighting for the right to education for students with disabilities, started to act vigorously. It was a giant step towards shaping the integrative model of education in the U.S. Like in Poland, it was a group of parents that played a key role in initiating efforts towards including children with disabilities. Thanks to the parents, the process of integration and inclusion started to be widely understood (Dybwad, 1990; Trent, 1994). In the U.S., many court cases were initiated, by parents, concerning unequal treatment of their students with disabilities. From extant literature we know that many of these cases were won by the parents. The effect was that many children with disabilities were accepted into mainstream schools, (Gartner, Lipsky, 1987;

Yell, Rogers, Rogers, 1998). This started to widen the range of educational and physiotherapeutic services for children with disabilities, which in turn affected the social perception of disability (Kavale, Forness, 2000).

Jan Pańczyk (2001) remarks that the year of 1989 brought many changes to special education in Poland because at that time education in general became the country's priority. Then, an evolution came about in the U.S. – from home-schooling or educating students with intellectual disabilities in medical institutions, to special schools or integrative classes and departments in mainstream schools, and then to inclusive education (Powell, 2016). In Poland the segregation model of education using special schools lingered until 1989.

Poland and the U.S. have different educational policies towards students with disabilities. Poland for many years concentrated on development of the segregation model of education. This was supposed to provide for and fulfil the needs of individuals with disabilities. The U.S., however, started to build educational institutions, later than Poland, based on the tenets of integrative and inclusive

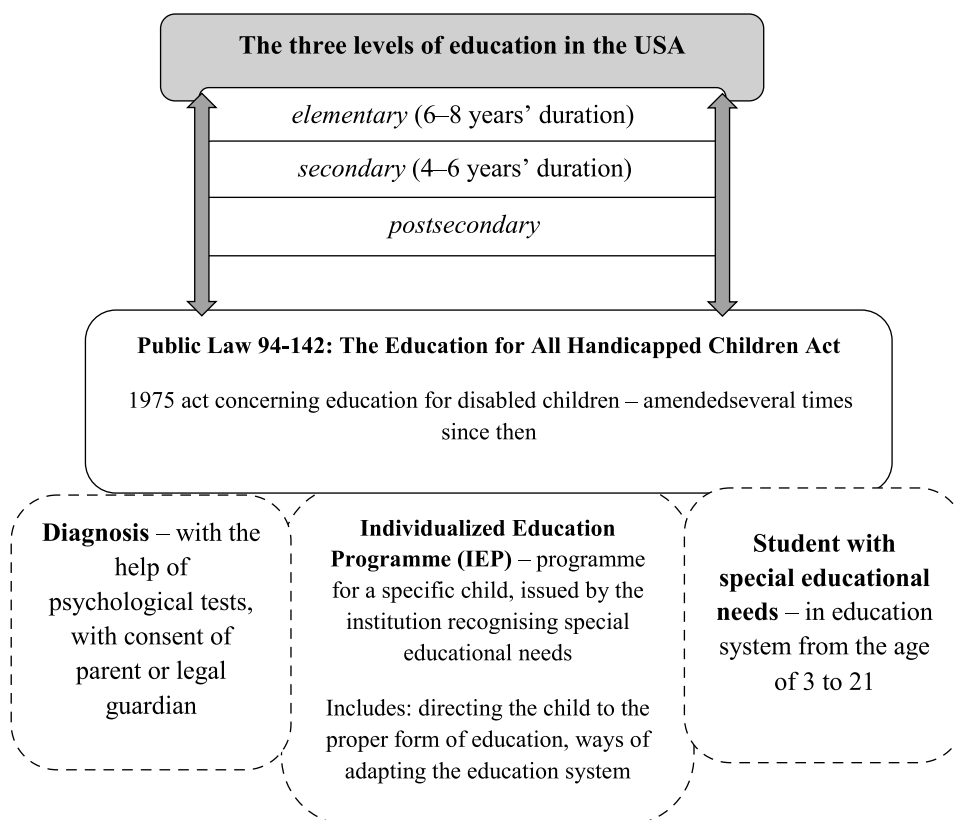


Figure 2. Structure of the education system in the USA

Source: own design, content based on Kawula, 1991; Powell, 2016.

education. The U.S.' educational structure is shown in Figure 2. At this point, one should mention a problem that arose in the U.S. Including students with intellectual disabilities into mainstream education carried with it many financial costs. Indeed, the buildings of many schools were old and unsuitable to meet the needs of all students. Due to this, fulfilment of needs was sometimes superficial (Murphy, 1996; Zigmond, Kloo, Volonino, 2009). Access to mainstream education, substituting home-schooling and learning in medical institutions, remained just a theory. The literature often describes how, against conventional notions, people with disabilities found themselves at the margins, even if they were supposedly part of society. They were cast aside, lonely, and abused (Wolfensberger, 1994). Today, in both Poland and the U.S., education for students with intellectual disabilities is free and available to all. In the U.S., besides federal legislation, education is also influenced by states' laws regulating education for students with disabilities. In Poland there is no such situation; the Constitution of the Republic of Poland states that everyone has the right to education, and the legislation in force applies to all parts of the country.

Thereafter, the EAHCA was re-enacted as the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), which guaranteed that all people with disabilities had the right to attend mainstream schools (Powell, 2016). The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) ensures that all children with disabilities are entitled to a free appropriate public education to meet their unique needs and prepare them for further education, employment and independent living. It should be noted that IDEA also allowed the opportunity for attending mass schools for students with various disabilities. Since the adoption of IDEA, the way in which 'disability' is defined has been changed: *Disability is a natural part of the human experience and in no way diminishes the right of individuals to participate in or contribute to society. Improving educational results for children with disabilities is an essential element of our national policy of ensuring equality of opportunity, full participation, independent living, and economic self-sufficiency for individuals with disabilities* (IDEA, Statute, Subchapter I (Part A) 1400 C 1). The main assumptions of IDEA are presented in Figure 3.

IDEA created the opportunity to educate students with disabilities in an integrative and inclusive education system. This was a significant change for students with disabilities because they were able to receive an education with their peers in an open environment. IDEA was also an impetus for parents to fight for the rights of their children as full citizens. It should also be noted that it provided a basis for changing public awareness about disabilities and building an education system for students with disabilities. It must be underlined that currently, corresponding to the legal and regulatory framework the educational system for students with intellectual disabilities is developing dynamically in the U.S. with attempts to include students with intellectual disabilities within the mainstream system.

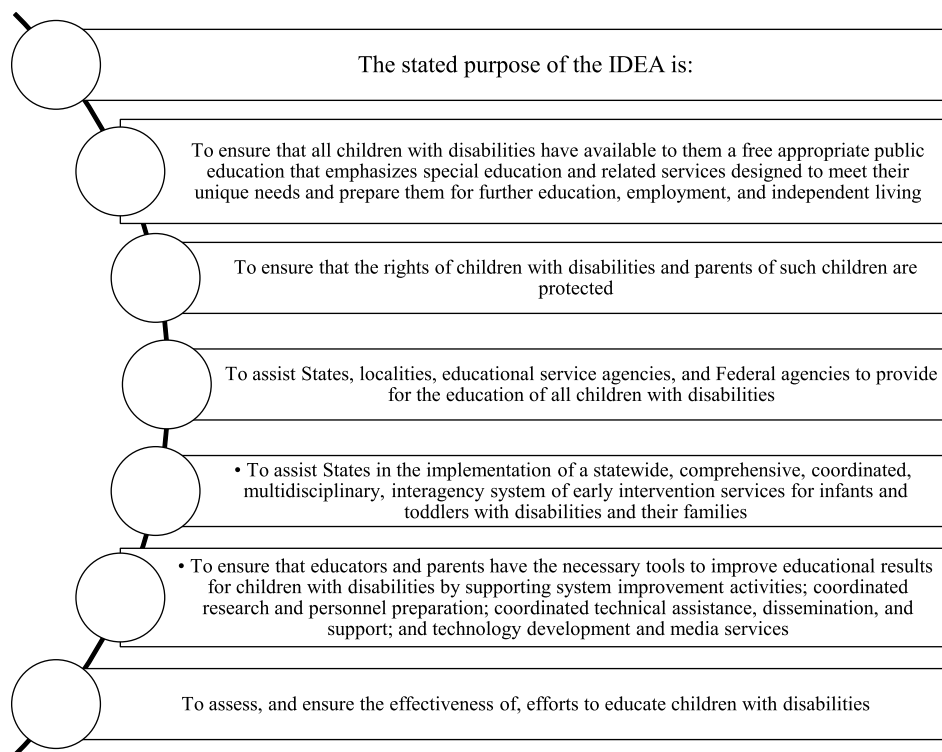


Figure 3. Main principles – The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

Source: own design, content based on Individuals With Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).

China

In China, the circumstances surrounding the education of students with disabilities is very complex. This is a result of the diversity of cultures and religions, and unequal economic development between individual regions of the country. There are many cultural differences between East and West China. In the eastern part there is a focus on “curing the disability”. This requires knowing the aetiology of each particular case. It also outlines a medical model of perceiving and categorising disability. In the western part, however, there is a focus on accepting the individual with disabilities and respecting their individual abilities (Chung, 1996). The circumstances of education in this country are also not uniform. Despite the legislation that is in force, which ensures the possibility of receiving education (for nine years in non-fee-paying schools), the economic situation of families in some regions of China means that children from wealthy families are first to receive access to education.

As shown by statistics, China has the highest number of people with different degrees of disabilities (McLoughlin, Zhou, Clark, 2005), which is dictated by the population size of the country, (It is estimated that 83 million people with disabilities live in China, of which 2.5 million are children of school age – as cited in National Bureau of Statistics, P.R.C., 2006; *The Second National Survey of People with Disabilities*, Beijing: China Statistics Press. http://www.cdpf.org.cn/sytj/content/2007-11/21/content_30316035_3.htm, accessed: 19.0.2021), among other factors. China's economic development has not, however, enabled all children with disabilities to go to school. In spite of global tendencies towards inclusive education, in China the segregation model of education is still prevalent. However, over time, other, special activities started to be organised in ordinary classes – launching integrative education. What emerges from extant literature is that Chinese education models are not consistent with one another.

For years, creating classrooms for children with disabilities in mainstream schools was practised in China. According to extant literature, in this country special schools were dominant until the 1980s (Xu, Shi, 1990). Interestingly, the first special schools in China were created for deaf and blind people. Until 1979 people with intellectual disabilities were not allowed to study in these schools.

The cultural background in which the concept of disability was shaped over time deserves special attention. Thanks to research, we know how different the attitudes towards people with disabilities were in Europe, the U.S., and Asia. In Europe and the U.S., the tendencies to take action to isolate and segregate people with intellectual disabilities was noticeable. We should mention the eugenics movement, which made an impact on the perception and treatment of people with disabilities in Europe and the U.S. In China the approach was shaped slightly differently. In some Chinese sub-cultures (especially in the west) individuals with disabilities were respected.

However, in Europe (Poland in particular) and in the U.S., disability was initially stigmatised. It may be assumed that this shaped the process of constructing the education system for people with intellectual disabilities. This leads to reflection and discussion of whether the countries in which the segregatory education systems still dominate, are countries which do not provide equal opportunities for people with disabilities; and also with regard to individual countries, if effective or adequate education of students with intellectual disabilities should not be talked about. Legislating integration and inclusive education does not always translate into immediate positive outcomes.

In many EU countries and in the U.S., wide-scale action towards expansion of the inclusive education system for students with intellectual disabilities is being initiated. However, China has opted for development (more in urban areas) of special schools, with a simultaneous attempt towards an inclusive system.

At the time of the creation of the People's Republic of China in 1949, special education was included in legislation as a part of mainstream education. Only in 1986 did taking nine years of free education become mandatory: lasting six years at the primary school level and three years at the secondary school level (Worrell, Taber, 2009). With time, China started to strive towards including children with disabilities, which, without doubt, was influenced by international movements for inclusive education (McCabe, 2003).

In 1994 in China, a very important act was passed, regulating the education system for students with intellectual disabilities. This policy was entitled the Act of Education for Individuals with Disabilities. It assured the right to equal access to education in different forms. The history of the education system in China is very complex. This stems from economic changes. Earlier, the access to education in different regions was not equal and was also influenced by global tendencies towards inclusion. Economic problems are very visible in terms of access to education itself, and also in the resources that are allocated to it in urban and in rural areas (Kritzer, 2011). Because most of the population in China live from agriculture in the areas that are not very economically developed, there also follows a problem of organising education for students with disabilities. Not many disabilities qualify a student for special education in the country. These are: sensory, physical and intellectual disabilities – including multiple disabilities and psychological disabilities.

Interestingly, there is emerging pressure to allow mainstream education for students with sensory and physical disabilities, and students with less severe intellectual disabilities (Worrell, Taber, 2009). Students with other, more profound disabilities are, however – despite promotion of equal access to education – condemned to special education, for which the standard in rural areas is poor. As a result, students with more severe cases of sensory, physical, intellectual disabilities, multiple, and psychological disabilities identified earlier, if they live in the countryside, often do not attend school today.

The immense difference between Poland and China in the extent of training of general and special teachers who can work with students with disabilities is worth mentioning. China only started to require teachers to gain qualifications to work with students with disabilities (Deng, Harris, 2008). Previously, this was done by teachers from mainstream schools that were attended by students with disabilities. Without having been prepared in the least, they had to meet demands, adapting the curriculum to the difficulties that were the hallmark of disability (such as difficult behaviours, communication abilities, and many others) and creating an appropriate learning environment.

Inclusive and integrative education come with many problems. Similar to Polish law, Chinese law regulates the number of students with disabilities per classroom – although in China, due to the population density, between 50 and 70 students learn in one classroom. In the U.S., such big classes are not encountered.

In conditions such as in China, the unique needs of individuals with disabilities will, unfortunately, not be fulfilled.

Another matter is the different societal views and the legal approach to inclusion. Poland and the U.S. strive towards equal access to education for all students with disabilities. However, China strives towards bringing all students with disabilities into education. For years, Poland and the U.S. have embraced integration, to include children with the most profound types of disabilities (moderate, severe, including multiple disabilities). In China, however, in less developed areas, children with the moderate, severe, and multiple disabilities are still excluded from the education system (Deng, Poon-McBrayer, Farnsworth, 2001). Access to different specialists: psychologists, speech therapists, physiotherapists and others, whose support is in line with the special educational needs of the student, should also be mentioned. In Poland and in the U.S. such access is laid down in law. Efforts are made, so that every child can engage the help of a qualified specialist on the basis of their special educational needs. In China such an approach is still lacking.

Further, Poland tries to assure the continuance of education; after kindergarten there are eight years of primary school, and then either vocational or secondary school. After a student with disabilities completes their education, steps are put in place aiming to prepare them for a vocation (social and vocational rehabilitation) – in occupational therapy workshops, ZAZs and ŚDS. (Zakład Aktywności Zawodowej – ZAZ – *Active Vocational Workplace*. In Poland, a ZAZ is a private organisation, created specially to employ people with severe and moderate disabilities. Any company can apply for ZAZ status, but they have to meet certain criteria, including having at least 70% of their employees be disabled; Środowiskowy Dom Samopomocy (ŚDS) – *Communal Self-help House*. In Poland, a ŚDS is an aid institution that prepares disabled people for living and functioning in society). The aim is that a person with moderate or severe intellectual disabilities will be able to secure employment on the open or protected job market. China does not opt for the development of a system supporting the transition from the education system to independent adulthood. However, simultaneous with the development of a network of special schools, initiatives are emerging, aiming to include children with disabilities in schools. This is described in Figure 4.

Discussion

in this article, the authors made some comparisons of educating students with intellectual disabilities in the U.S., China and Poland through education systems and legislation. The education systems in the U.S., China, and Poland have many similarities. Numerous of their aspects are of relevance in conditioning current educational structures, i.e. cultural, economic, and finan-

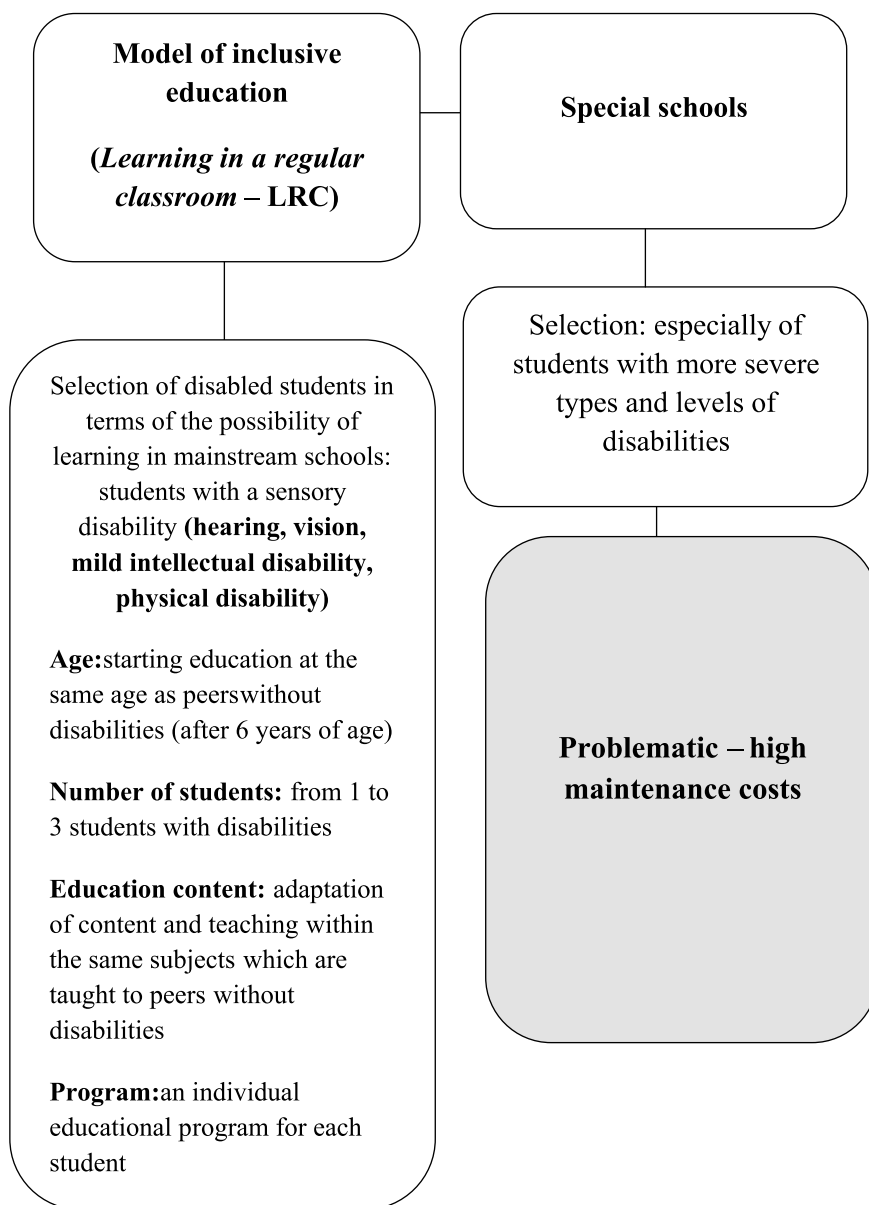


Figure 4. Education of disabled students in China

Source: own design, content based on Xiao, 2007.

cial. Nevertheless, the history of the formation of education structures in the described countries is different. In Poland, special education appeared first, then integration, and now there are trends towards inclusive education. In the U.S., we of course practiced widescale institutionalization, which then led to

de-institutionalization, those persons with more severe disabilities were educated by their families, in 1975 the enactment of PL 94-142 opened the door to special education, and within SPED in America we have a continuum of placements. Initially the term mainstream was used then we went to inclusion. We still have problems, but strides have been made. China, however, primarily opted for education of students with sensory disabilities (hearing, vision) and mild intellectual disabilities. The huge population and inequality in the development of the regions still make access to education unequal for children with disabilities and their peers without disabilities.

Literature review allows one to draw a conclusion that for many years, people with disabilities were stigmatised and isolated. After some time, society became sensitised towards this problem. This has shaped the history of education and the current educational structures for students with disabilities. However, it must be stated that more work still needs to be done – and most importantly, social readiness – towards real, and not superficial, acceptance of students with disabilities into school.

References

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chung, E.L. (1996). *Asian American*. In M.C. Julia (Ed.), *Multicultural awareness in the health care professionals*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Deng, M., & Harris, K. (2008). Meeting the needs of students with disabilities in general education classrooms in China. *Teacher Education and Special Education*, 31(3), 195–207.
- Deng, M., Poon-McBrayer, K., & Farnsworth, E. (2001). The development of special education in China: A sociocultural review. *Remedial and Special Education*, 22(5), 288–298.
- Dybwad, R. (1990). *Perspectives on a parent movement*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Education for All Handicapped Children Act of 1975. PUBLIC LAW 94–142.
- Gartner, A., & Lipsky, D.K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367–395.
- Individuals With Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).
- Kavale, K.A., Forness, S.R. (2000). History, rhetoric, and reality: analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279–296.
- Kawula, S. (1991). *Dylematy edukacyjne za granicą: Stany Zjednoczone, Republika Federalna Niemiec, Szwecja, Litwa, Chorwacja*. Warszawa: Wydawnictwo Ethos.
- Kritzer, J.B. (2011). Special education in China. *Eastern Education Journal*, 40(1), 57–63.
- McCabe, H. (2003). The beginnings of inclusion in the people's Republic of China. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28, 16–22.
- McLoughlin, C.S., Zhou, Z., & Clark, E. (2005). Reflections on the development and status of contemporary special education services in China. *Psychology in the Schools*, 42, 273–283.
- Murphy, D.M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *The Elementary School Journal*, 96(5), 469–493.
- Pańczyk, J. (2001). Kształcenie specjalne w Polsce w końcu XX wieku. W: G. Dryżałowska (red.), *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka* (s. 17–23). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Powell, J. (2016). *Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany*. New York: Routledge.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: WN PWN.
- The Second National Survey of People with disabilities*, Beijing: China Statistics Press. http://www.cdpf.org.cn/sytj/content/2007-11/21/content_30316035_3.htm, accessed: 19.0.2021.
- Trent, J.W. (1994). *Inventing the feeble mind: A history of mental retardation in the United States*. Berkeley: University of California Press.
- Wolfensberger, W. (1994). The growing threat to the lives of handicapped people in the context of modernistic values. *Disability & Society*, 9(3), 395–413.
- Worrell, J.L., & Taber, M.R. (2009). Special education practices in China and the United States: What is to come next?. *International Journal of Special Education*, 24, 132–142.
- Wyczęsany, J., & Gajdzica, Z. (2005). *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Xiao, F. (2007). “The Chinese Learning in a regular classroom”: History, current situation, and prospects. *Chinese Education & Society*, 40(4), 8–20.
- Xu, Y., & Shi, L. (1990). *Collections of experiences of education for the mentally retarded*. Hangzhou: Zhejiang Education Press.
- Yell, M.L., Rogers, D.R., & Rogers, E.L. (1988). The legal history of special education: what a long, strange trip it's been!. *Remedial and Special Education*, 19(4), 219–228. <https://doi.org/10.1177/074193259801900405>
- Zigmond, N., Kloo, A., Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17, 189–204.

EDUCATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE UNITED STATES, CHINA AND POLAND. ANALYTICAL AND COMPARATIVE APPROACH

Abstract

Until today, research about the education systems for students with intellectual disabilities has focused on how special education is organised for students who need specialist assistance. Available studies most often describe the education systems in the countries neighbouring Poland, in economically developed countries or in countries which have implemented innovative solutions unknown to other countries, into their educational policies. Poland draws from these types of solutions. It is impossible to describe, in one article, all the education systems for students with mild or severe intellectual disabilities in use around the world. The following two criteria for the selection of countries and their models or systems of education for students with intellectual disabilities were taken into account: (1) two largest countries with regards to population size and economic and financial development, namely the U.S. and China, referring to the educational system for students with intellectual disabilities in Poland; (2) significant differences but also similarities in special education systems and their services for students with intellectual disabilities in the U.S. and China in relation to Poland's models of special education.

Keywords: students with intellectual disabilities, models of special education in the USA, China and Poland

KSZTAŁCENIE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI INTELEKTUALNYMI
W STANACH ZJEDNOCZONYCH, CHINACH I POLSCE. PODEJŚCIE
ANALITYCZNE I PORÓWNAWCZE

Abstrakt



Słowa kluczowe: uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, model edukacji specjalnej w USA, Chinach i Polsce



MONIKA SKURA*

FUNKCJONOWANIE OSOBISTE I ZAWODOWE NAUCZYCIELI ORAZ SPECJALISTÓW PLACÓWEK OŚWIATOWYCH PODCZAS PRACY ZDALNEJ W CZASIE PIERWSZEJ FALI PANDEMII W POLSCE

Wprowadzenie

Przełom roku szkolnego 2019/2020 to jeden z trudniejszych momentów w polskiej edukacji, w którym polscy nauczyciele i specjaliści placówek oświatowych doświadczali wielu wyzwań. Część z nich wynikała z kontynuowanej reformy edukacji (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Dz. U. 2017 poz. 60). Pośpiesznie wprowadzone zmiany w strukturze szkolnictwa i programach nauczania, oraz będący ich konsekwencją podwójny rocznik w szkołach średnich, powodowały piętrzenie się przeciwności. Konieczność adaptacji do nowych warunków pracy stanowiła dodatkowe przeciążenie dla nauczycieli i specjalistów. Na ten i tak trudny czas nałożyła się pandemia i wynikająca z niej konieczność organizacji od marca 2020 r. pracy zdalnej, która obnażyła problemy polskiej edukacji.

Pandemia COVID-19 wymusiła w Polsce zawieszenie stacjonarnej działalności placówek dla 1,2 miliona dzieci z przedszkoli, 2,3 miliona uczniów ze szkół podstawowych i 2,4 miliona młodzieży ze szkół średnich (The World Bank, 2020). Stacjonarne zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, zarówno w publicznych, jak i prywatnych placówkach oświatowych, zostały zawieszono 12 marca 2020 roku. Edukacja zdalna, początkowo ogłoszona na dwa tygodnie, trwała znacznie dłużej. W wielu przypadkach aż do końca roku szkolnego 2019/2020. Żłobki i przedszkola otworzono 6 maja 2020 roku. Poradnie pedagogiczno-psychologiczne zostały częściowo otwarte 2 maja 2020 r., większość z nich pracowała nadal zdalnie lub w trybie hybrydowym. We wszystkich przypadkach

* Monika Skura (<https://orcid.org/0000-0002-2506-2107>); Uniwersytet Warszawski, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa; tel. +48 22 5530829; e-mail: monika.skura@uw.edu.pl

warunkiem umożliwiającym powrót do pracy stacjonarnej było stosowanie wytycznych Głównego Inspektora Sanitarnego. Warto dodać, że w tamtym czasie na całym świecie w edukacji na odległość brało udział 1,5 miliarda uczniów (UNESCO, 2020). W wielu przypadkach nauczyciele, specjaliści, uczniowie i ich rodzice byli zaskakiwani z dnia na dzień zmianą formy edukacji i pracy ze stacjonarnej na zdalną.

Doświadczenia w czasie pandemii powodowane wprowadzanymi ograniczeniami w funkcjonowaniu społecznym: zawodowym i prywatnym, w tym m.in. zmianami w miejscach pracy i nauki, dystansem społecznym ograniczającym relacje międzyludzkie były przyczyną zwiększonego poziomu stresu wszystkich. Nie pozostawało to bez wpływu na edukację. Zgodnie z Ustawą z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425) w skład polskiego systemu wchodzi m.in. przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły ponadpodstawowe oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne. W Polsce obok przedszkoli i szkół ogólnodostępnych istnieją też placówki integracyjne i specjalne (Rozporządzenie..., Dz. U. 2017 poz. 1578, z późn. zm.), które mają różne cele, inne podejście do zadań edukacyjnych i wychowawczych oraz do trudności ucznia (Kauffman i in., 2018; Gajdzica, 2011; Lindsay, 2003). Niezależnie od typu placówki czas pracy nauczyciela zatrudnionego w szkołach i przedszkolach w pełnym wymiarze zajęć nie może przekraczać 40 godzin na tydzień, przy czym zajęcia dydaktyczne prowadzone bezpośrednio z uczniami to: 25 godzin w przedszkolu, 22 godziny w klasach zerowych i 18 godzin w przypadku pozostałych placówek, w tym przedszkoli i szkół specjalnych (Obwieszczenie..., Dz. U. 2019 poz. 2215, z późn. zm). W polskich szkołach, obok nauczycieli prowadzących zajęcia dydaktyczne, zatrudnieni są także pedagodzy, psychologodzy, pedagodzy specjalni, terapeuci pedagogiczni, logopedzi, muzykoterapeuci, których warunki zatrudnienia są takie same jak nauczycieli (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r., Dz. U. 1982 nr 3 poz. 19, z późn. zm). Częścią systemu edukacyjnego są również poradnie pedagogiczno-psychologiczne, które zatrudniają nie tylko psychologów, pedagogów, logopedów, terapeutów pedagogicznych, lecz także psychoterapeutów i socjoterapeutów. Tygodniowy wymiar godzin pracy specjalistów w poradni to 40 godzin, w tym 20 godzin bezpośredniej pracy terapeutycznej.

Badania wykazują, że nauczyciele są podatni na stres i przeciążenie, gdy pracują pod presją i odczuwają brak wsparcia (Travers, Cooper, 1996; Pithers, Soden, 1998). Stres jest szkodliwy dla ich dobrostanu (Harmsen i in., 2018) i w rezultacie wiąże się z niższą jakością nauczania (przeciążenie nauczycieli negatywnie wpływa na osiągnięcia uczniów, zob. Arens, Morin, 2016), negatywnym samopoczuciem oraz gorszym zdrowiem, ale też prowadzi do wypalenia zawodowego (Alarcon, 2011). Badania (m.in. Sekułowicz, 2002; Lazuras, 2006) pokazują, że wyższy poziom wypalenia zawodowego dotyczy nauczycieli pracujących z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Występowanie czynników stresogennych może być zatem różne w zależności od tego, czy

miejszem pracy nauczyciela jest szkoła specjalna, czy ogólnodostępna. Psychospołeczne obciążenia zawodowe mogą także dotyczyć trudności w funkcjonowaniu społecznym (zawodowym i prywatnym) specjalistów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. W czasie pandemii są oni narażeni na stres podobnie jak nauczyciele, którzy są przepracowani, odczuwają ograniczenia czasowe, trudno im pogodzić życie zawodowe i prywatne, absorbuje ich nadmierna administracja, często mają napięte relacje z kolegami i dyrektorami szkół, odczuwają lęk przed utratą kontroli nad klasą oraz strach przed oceną ze strony innych (Mercer, Gregersen, 2020).

Cheryl Travers i Cary Cooper (1993) przedstawili typologię 10 grup obciążeń psychospołecznych, które występują w miejscu pracy **nauczyciela i dotyczą** wielu różnych poziomów i aspektów funkcjonowania zawodowego. Znajdują się wśród nich stresory, które dotyczą m.in. interakcji nauczyciel–uczeń, zarządzania i struktury szkoły, złych warunków pracy w placówkach oświatowych, zmian w systemie edukacji, ewaluacji pracy nauczycieli, czynników obciążających nauczycieli pełniących funkcje kierownicze, niskiego statusu zawodu i małych możliwości awansu. Polskie badania (Pyżalski, Plichta, 2007; Pyżalski, 2010a, 2010b; Wichrowski, 2015) pokazują, że nauczyciele: są niezadowoleni z tego, że zarabiają niewspółmiernie mało do nakładu swojej pracy, narzekają na przeładowane plany i programy nauczania, zbyt liczne klasy, nieodpowiednie warunki lokalowe, odczuwają brak wsparcia ze strony zarówno współpracowników, jak i przełożonych. Okazuje się też, że nauczyciele, nie doświadczają zbyt dużego wpływu na pracę szkoły oraz istotne decyzje podejmowane w placówce. Dodatkowym obciążeniem zawodowym bywają *mobbing* i niewłaściwe zachowania uczniów, ale też obciążające fizycznie warunki (np. zbyt niska wilgotność powietrza w klasach czy zbyt duże w stosunku do normy natężenie hałasu). Czynniki te mogą mieć konsekwencje dla zdrowia i samopoczucia pracowników oświaty, a co za tym idzie wpływać na sferę zawodową i prywatną ich społecznego funkcjonowania (Pyżalski, 2002; Chmura-Rutkowska, 2004; Prucha, 2006; Pyżalski, 2007; Warszewska-Makuch, 2008; Pyżalski, 2010b).

Christopher Petrie (2020) wymienia dodatkowe stresory dla nauczycieli spowodowane pracą zdalną, do których zalicza, oprócz poczucia niewystarczającej kompetencji w zakresie korzystania z technologii, pracę z uczniem odczuwającym lęk i samotność z powodu zamknięcia szkoły, konieczność zrównoważenia pracy zdalnej ze wspomaganiem nauki własnych dzieci w domu oraz utrzymanie pozytywnej relacji z uczniami i ich rodzicami, co jest trudne w pracy *online*. Aby poznać i zrozumieć konsekwencje społeczne (zawodowe i prywatne) spowodowane kryzysem ekosystemu edukacyjnego wywołanego pandemią, warto poznać m.in. relacje między zasobami zawodowymi nauczycieli i specjalistów placówek oświatowych, ich samopoczuciem, odczuwanym stresem, wypaleniem oraz odpornością rozumianą jako zdolność radzenia sobie w obliczu przeciwności (Holmes, 2020).

Metodologia badań własnych

Cel badania i problemy badawcze

Celem badania było porównanie, jaki jest poziom funkcjonowania psychicznego, emocjonalnego i społeczno-zawodowego pracowników w zależności od placówki edukacyjnej w okresie pierwszej fali SARS-CoV-2, gdy instytucje oświatowe przeszły na tryb zdalnej pracy. Uznano zatem, że w ramach badań własnych warto sprawdzić, czy miejsce pracy różnicuje poziom odczuwanego zagrożenia, lęku przed nieznanym, w pierwszych miesiącach pandemii, czy powoduje obniżenie funkcjonowania społecznego (zawodowego i prywatnego), czy wpływa na umiejętność dostosowania się i opanowanie nowych kompetencji. Każda z badanych grup nauczycieli i specjalistów ma inne zadania zawodowe. Można przypuszczać, że ich obciążenie podczas pracy zdalnej, wykonywane czynności (często przy braku wcześniejszych doświadczeń w pracy *online*), ocena otrzymywanego wsparcia, oczekiwana pomoc oraz indywidualny poziom stresu i samopoczucia (dobrostanu) psychicznego mogą być różne.

Postawiono zatem pytanie badawcze, jakie były korelacje między skalami: stresu, funkcjonowania psychicznego, doświadczanych utrudnień i subiektywnie spostrzeganego wsparcia a pracą w trybie zdalnym. Wyniki badań były też próbą odpowiedzi na pytanie, czy w czasie pierwszej fali pandemii miejsce pracy nauczycieli (szkoła ogólnodostępna, szkoła integracyjna, szkoła specjalna, przedszkole ogólnodostępne, przedszkole integracyjne, przedszkole specjalne) i specjalistów (poradnia psychologiczno-pedagogiczna) miało znaczenie dla poziomu odczuwanego stresu, samopoczucia psychicznego, utrudnień w pracy oraz subiektywnej oceny otrzymywanego wsparcia. Kolejne pytania dotyczyły zależności między miejscem pracy a zadaniami zawodowymi związanymi z pracą zdalną, oczekiwaną pomocą w sytuacji pracy zdalnej, oceną efektywności własnej pracy zdalnej oraz przygotowaniem do pracy i kontaktami z rodzicami.

Narzędzia

Do pomiaru wymienionych zmiennych zostały zastosowane cztery skale badawcze. Pierwsza z nich to *Skala poziomu stresu*. Został on zbadany przy użyciu polskojęzycznej Skali PSS 10 (Cohen, Kamarck, Mermelstein, 1983; Jurczyński, Ogińska-Bulik, 2009), która w niewielki sposób została zmodyfikowana (zmieniono formę „Ty” na formę „Pan/Pani”). Poziom rzetelności skali w badaniu był wysoki, $\alpha = 0,85$.

Kolejną skalą była *Skala dysfunkcji psychicznych* stworzona specjalnie na potrzeby badania na podstawie kwestionariusza GHQ12 i GHQ30 (Golberg, Williams, 1991; Frydecka i in., 2010). W zbudowaniu narzędzia zastosowano wszystkie pytania z GHQ 12, dodając te dotyczące lęku i depresji z GHQ 30. Zastosowane narzędzie bada wystąpienie objawów dysfunkcji psychicznych (np.

zaburzeń snu, poczucia zmęczenia, trudności w skupieniu się) i zawiera kafe-
terię odpowiedzi, która uwzględnia nasilenie objawów w związku z epidemią.
Nowe narzędzie zbudowane było z 18 itemów tworzących pojedynczą skalę,
przy czym – podobnie jak w przypadku oryginalnych narzędzi – wyższy wy-
nik wskazywał na niższy poziom funkcjonowania psychicznego. Zgodność we-
wnętrzna pomiaru była bardzo wysoka, $\alpha = 0,94$.

Na potrzeby badania została też zbudowana *Skala odczuwanych trudności*
podczas wykonywania pracy zdalnej. Skalę tworzy 25 itemów, które uzyskują
wysoką zgodność wewnętrzną, $\alpha = 0,91$. Trudności, które zostały ujęte w skali
dotyczyły kwestii dostępności sprzętu i oprogramowania, problemów dydak-
tycznych i wychowawczych, warunków pracy nauczyciela i ucznia, motywacji
i stanu emocjonalnego nauczycieli i uczniów oraz wymagań rodziców uczniów
i przelożonych.

Ostatnią skalę stworzoną na potrzeby badania była *Skala subiektywnego*
braku otrzymywanego wsparcia społecznego (rodzina, osoby bliskie, koledzy
z pracy) oraz zawodowego (specjaliści, dyrektor, instytucje oświatowe i rodzi-
ce uczniów). Wynik ogólny tworzy siedem itemów. Odnotowano zadowalający
poziom rzetelności pomiaru, $\alpha = 0,79$. Wyższy wynik w skali oznaczał niższy
poziom oceny otrzymywanego wsparcia.

Pozostałe zmienne – zadania zawodowe związane z pracą zdalną, oczekiwa-
na pomoc w sytuacji pracy zdalnej, ocena efektywności własnej pracy zdalnej
oraz przygotowanie do pracy i kontakty z rodzicami – badane były za pomocą
poszczególnych twierdzeń. W przypadku pierwszej zmiennej zapytano o spo-
sób prowadzenia zajęć i formę pracy zdalnej, drugiej zmiennej – o realizację
zajęć, zaspakajanie potrzeb emocjonalnych uczniów i radzenie sobie w pracy
zdalnej, kolejnej – o oczekiwaną pomoc w czasie pracy zdalnej, a w ostatniej
– o czas potrzebny do wykonania poszczególnych czynności zawodowych.

Grupa badana

Badania zostały przeprowadzone w grupie 453 nauczycieli i specjalistów
w wieku od 23 do 67 lat ($M = 44,30$; $SD = 9,92$). Zbadano 402 kobiety (88,7%)
oraz 51 mężczyzn (11,3%). Ze względu na stan cywilny wśród badanych znala-
zło się: 312 (68,9%) osób będących w związku formalnym lub nieformalnym, 98
osób (21,6%) stanu wolnego, siedem wdów (1,5%) i 36 osób po rozwodzie (7,9%).
Wśród badanych 146 osób (32,2%) nie posiadało dzieci, 97 miało jedno dziecko
(21,4%), 157 osób – dwoje dzieci (34,7%), 44 osoby – troje (9,7%), dziewięć osób
(2%) zaś – czworo i więcej dzieci.

Wśród badanych dokonano podziału na siedem grup w zależności od miejsca
pracy. W grupie nauczycieli szkół ogólnokształcących było 228 osób (50,3%),
pracowników szkół integracyjnych – 35 osób (7,7%), a nauczycieli szkół specja-
lnych – 27 (6%). Wśród nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych było 27 osób
(6%), w grupie pracowników przedszkoli integracyjnych 18 osób (4%), a pra-

owników przedszkoli specjalnych – 17 (3,8%). W grupie pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (PPP) było 101 osób (22,3%).

Procedura

Badanie trwało w czasie pandemii SARS-CoV-2 od początku maja 2020 r. do zakończenia zajęć edukacyjnych w roku szkolnym 2019/2020. Wszystkie placówki znajdowały się na terenie województwa mazowieckiego. Dobór do próby był częściowo losowy. Spośród wszystkich powiatów i dzielnic na prawach powiatu wylosowano dwa okręgi – powiat wyszkowski i dzielnicę Warszawy – Pragę Południe. Badanie było prowadzone zdalnie, przy użyciu ankiety internetowej o ograniczonym dostępie (wyłącznie dla osób badanych, którym udostępniano link do jej uzupełnienia), po uzyskaniu zgody dyrektorów placówek, która w każdym z miejsc została udzielona. Każdy z badanych został poinformowany o celu badania. Badanie było anonimowe, nie uwzględniało zbierania danych wrażliwych (ani o nauczycielach, ani o uczniach) i było zgodne z Kodeksem Etyki Pracownika Naukowego Uniwersytetu Warszawskiego, który zawiera reguły rzetelnego postępowania odnoszące się do prowadzenia, prezentowania oraz analizowania badań naukowych, które mają zapewnić spełnienie etycznych wymogów. Tożsamość uczestników badania zakodowano w celu przygotowania raportu, a następnie publikacji naukowej. Podobnie uczyniono z ankietami, którym zostały przypisane kody. Na każdym etapie procesu uczestnicy mogli zrezygnować z badania.

Analizy statystyczne

W celu weryfikacji postawionych pytań badawczych przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 25. Dzięki temu wykonano analizy podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa, testy t Studenta dla prób niezależnych, testy U Manna-Whitney'a, analizy korelacji ze współczynnikiem r Pearsona, analizy korelacji rangowej ρ Spearmana, analizy korelacji punktowo-dwuseryjnej, jednoczynnikowe analizy wariancji w schemacie międzygrupowym, testy Kruskala-Wallisa, testy χ^2 oraz dokładne testy Fishera. Za poziom istotności uznano klasyczny próg $\alpha = 0,05$.

Wyniki

W odniesieniu do wymienionych skal zostały obliczone podstawowe statystyki opisowe testem Kołmogorowa-Smirnowa. W tabeli 1 zaprezentowano rozkłady zmiennych zbliżone do rozkładu Gaussa w odniesieniu skali odczuwanych trudności w pracy. W pozostałych zmiennych odnotowano istotne statystycznie wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa, świadczące o rozkładach odmiennych od rozkładu Gaussa. W związku z tym zweryfikowano poziom skośności. W większości badanych zmiennych, wartość skośności mieści się w przedziale

od -2 do $+2$, można więc przyjąć, że rozkłady te nie są znacząco asymetryczne względem średniej (George, Mallery, 2019). Taką sytuację odnotowano w przypadku zdecydowanej większości badanych zmiennych.

Tabela 1. Statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
Stres	19,81	20	7,39	-0,05	-0,53	2	40	0,05	0,005
Dysfunkcje psychiczne	28,76	28	10,53	0,01	-0,37	0	53	0,05	0,003
Doświadczane trudności w pracy	2,58	2,60	0,50	-0,08	0,35	1	4	0,03	0,200
Subiektywny brak wsparcia społecznego	2,25	2,14	0,79	0,50	0,18	1	5	0,07	<0,001

Źródło: badania własne.

Korelacje między badanymi skalami

W przeprowadzonych obliczeniach wykonano analizy korelacji ze współczynnikiem r Pearsona (dla zmiennych ilościowych), aby zbadać związki między poziomem stresu a pozostałymi analizowanymi skalami. Na początku obliczono korelację poziomu stresu dysfunkcji psychicznych badanych osób. Otrzymane wyniki pokazały silną, dodatnią korelację między zmiennymi, $r = 0,67$; $p < 0,001$. Wyższy poziom stresu był powiązany z wyższym poziomem dysfunkcji psychicznych. Następnie zestawiono poziom stresu i poziom odczuwanych utrudnień w pracy, co pozwoliło zauważyć umiarkowanie silny, dodatni związek pomiędzy tymi zmiennymi, $r = 0,46$; $p < 0,001$. Można zatem stwierdzić, że im wyższy poziom stresu, tym wyższy poziom odczuwanych utrudnień w pracy. Obliczono też związek poziomu stresu i poziom subiektywnego braku wsparcia społecznego. Zauważono umiarkowanie silny, dodatni związek między tymi zmiennymi, $r = 0,42$; $p < 0,001$. Zestawiono również poziom funkcjonowania psychicznego badanych osób i poziom odczuwanych utrudnień z powodu pracy zdalnej. Odnotowano silną, dodatnią korelację, $r = 0,53$; $p < 0,001$. Im wyższy był poziom dysfunkcji psychicznych, tym wyższy był poziom odczuwanych utrudnień w pracy.

Następnie sprawdzono, czy zachodzi związek między poziomem dysfunkcji psychicznych a poziomem subiektywnego braku wsparcia społecznego. Odnotowano umiarkowanie silny, dodatni związek między tymi zmiennymi, $r = 0,41$; $p < 0,001$. Można zatem stwierdzić, że im wyższy był poziom dysfunkcji psychicznych, tym osoby badane gorzej oceniały otrzymywane wsparcie. Zestawiono też poziom trudności w pracy i poziom subiektywnego braku wsparcia społecznego. Odnotowano umiarkowanie silny, dodatni związek między tymi zmiennymi, $r = 0,38$; $p < 0,001$. Oznacza to, że im silniej badani odczuwali utrudnienia w pracy, tym gorzej oceniali otrzymywane wsparcie.

Miejsce pracy a funkcjonowanie nauczycieli i specjalistów

Poziom odczuwanego stresu, samopoczucie psychiczne, utrudnienia w pracy oraz subiektywny brak wsparcia

W analizach została wykonana jednoczynnikowa analiza wariancji w schemacie międzygrupowym w celu sprawdzenia, czy poziom stresu, funkcjonowanie psychiczne, odczuwane utrudnienia oraz subiektywny braku otrzymywanego wsparcia są odmienne w zależności od miejsca pracy. Nie odnotowano jednak istotnego statystycznie wyniku tego testu w odniesieniu do poziomu stresu $F(6; 446) = 0,46; p = 0,841$; poziomu dysfunkcji psychicznych $F(6; 446) = 1,40; p = 0,212$; utrudnień w pracy $F(6; 446) = 1,11; p = 0,354$ oraz subiektywnego braku wsparcia społecznego $F(6; 446) = 1,84; p = 0,090$. Różnice w liczebności mogły mieć wpływ na brak różnic statystycznych w poszczególnych grupach. Statystyki opisowe zestawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Miejsce pracy a poziom odczuwanego stresu, samopoczucia psychicznego, utrudnień w pracy oraz subiektywnego braku wsparcia

Miejsce pracy	Poziom stresu		Dysfunkcje psychiczne		Utrudnienia w pracy		Subiektywny brak wsparcia społecznego	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Szkoła ogólnodostępna	20,07	7,72	29,73	10,76	2,62	0,49	2,33	0,82
Szkoła integracyjna	20,83	7,59	31,09	9,84	2,62	0,54	2,30	0,92
Szkoła specjalna	19,19	7,25	27,67	9,86	2,65	0,50	2,20	0,96
Przedszkole ogólnodostępne	18,93	7,45	26,22	10,38	2,51	0,50	2,26	0,71
Przedszkole integracyjne	18,22	5,36	26,72	8,53	2,54	0,41	2,17	0,52
Przedszkole specjalne	18,71	5,93	26,88	10,10	2,48	0,58	2,40	0,62
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna	19,75	7,18	27,42	10,68	2,50	0,51	2,04	0,66

Źródło: badania własne.

Miejsce pracy a zadania zawodowe związane z przejściem placówki oświatowej na tryb pracy zdalnej

Wykonano analizy przy użyciu testów χ^2 bądź też, w przypadku niespełnienia założeń tego testu, dokładnych testów Fishera, aby ocenić, czy praca w różnych placówkach oświatowych jest powiązana z częstotliwością podejmowania

Tabela 3. Miejsce pracy a zadania zawodowe związane z przejściem placówki oświatowej na tryb pracy zdalnej

		Szkola ogólnodostępna	Szkola integracyjna	Szkola specjalna	Przed-szkole ogólnodostępne	Przed-szkole integracyjne	Przed-szkole specjalne	Poradnia psychologiczno-pedagogiczna	
Prowadzę <i>online</i> lekcje, zajęcia, terapię z klasą (grupą dzieci) poprzez platformy internetowe w czasie rzeczywistym	Nie	N 64	10	22	22	15	17	68	$\chi^2(6) = 108,59$ $p < 0,001$ $V = 0,49$
		% 28,20	28,60	81,50	81,50	83,30	100,00	68,00	
Nagrywam lekcje, zajęcia i przesyłam uczniom, ich rodzicom lub ich wychowawcom, a oni rodzicom uczniów	Nie	N 200	31	19	25	9	16	95	$p < 0,001$ $V = 0,28$
		% 87,70	88,60	70,40	92,60	50,00	94,10	94,10	
Pracuję na terenie placówki, a moje zadania zawodowe nie uległy zmianie	Tak	N 28	4	8	2	9	1	6	$p = 0,001$ $V = 0,22$
		% 12,30	11,40	29,60	7,40	50,00	5,90	5,90	
Pracuję na terenie placówki, ale moje zadania zawodowe zostały zmienione	Nie	N 217	35	25	21	16	15	84	$p = 0,001$ $V = 0,22$
		% 95,20	100,00	92,60	77,80	88,90	88,20	83,20	
Pracuję na terenie placówki, ale moje zadania zawodowe zostały zmienione	Tak	N 11	0	2	6	2	2	17	$\chi^2(6) = 106,55$ $p < 0,001$ $V = 0,49$
		% 4,80	0,00	7,40	22,20	11,10	11,80	16,80	
Jestem w stałym kontakcie z rodzicami uczniów	Nie	N 215	35	18	16	15	7	54	$\chi^2(6) = 17,67$ $p = 0,007$ $V = 0,20$
		% 94,30	100,00	66,70	59,30	83,30	41,20	53,50	
Jestem w stałym kontakcie z rodzicami uczniów	Tak	N 13	0	9	11	3	10	47	$\chi^2(6) = 17,67$ $p = 0,007$ $V = 0,20$
		% 5,70	0,00	33,30	40,70	16,70	58,80	46,50	
Jestem w stałym kontakcie z rodzicami uczniów	Nie	N 82	10	4	12	11	5	49	$\chi^2(6) = 17,67$ $p = 0,007$ $V = 0,20$
		% 36,00	28,60	14,80	44,40	61,10	29,40	48,50	
Jestem w stałym kontakcie z rodzicami uczniów	Tak	N 146	25	23	15	7	12	52	$\chi^2(6) = 17,67$ $p = 0,007$ $V = 0,20$
		% 64,00	71,40	85,20	55,60	38,90	70,60	51,50	

Źródło: badania własne.

czynności zawodowych w trybie zdalnym. Odnotowano pięć wyników istotnych statystycznie (tabela 3) w odniesieniu do stwierdzeń: *Prowadzę lekcje online, zajęcia, terapię z klasą (grupą dzieci) poprzez platformy internetowe w czasie rzeczywistym* (efekt o umiarkowanie dużej sile); *Nagrywam lekcje, zajęcia i przesyłam uczniom, ich rodzicom lub ich wychowawcom, a oni rodzicom uczniów* (siła efektu niska); *Pracuję na terenie placówki, a moje zadania zawodowe nie uległy zmianie* (siła efektu niska); *Pracuję na terenie placówki, ale moje zadania zawodowe zostały zmienione* (efekt o umiarkowanie dużej sile); *Jestem w stałym kontakcie z rodzicami uczniów* (siła efektu niska).

Miejsce pracy a zadania związane z przygotowaniem się do pracy

Wykonano test Kruskala-Wallisa celem weryfikacji, czy obciążenie czasowe związane z przygotowaniem się do pracy jest odmienne w zależności od placówki oświatowej. Odnotowano wynik istotny statystycznie, $H(6) = 54,40$; $p < 0,001$. Wykonano więc analizy *post-hoc* przy użyciu testów Dunn-Sidak z poprawką Bonferroniego. Odnotowano trzy istotne statystycznie różnice. Pracownicy szkół integracyjnych spędzali więcej czasu na przygotowanie niż pracownicy PPP ($p < 0,001$) i ogólnodostępnych przedszkoli ($p < 0,001$). Odnotowano także istotną statystycznie różnicę między pracownikami PPP a nauczycielami szkół ogólnodostępnych ($p < 0,001$). Wyniki zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4. Miejsce pracy a obciążenie czasowe związane z przygotowaniem się do pracy

			Szkola ogólnodostępna	Szkola integracyjna	Szkola specjalna	Przedszkole ogólnodostępne	Przedszkole integracyjne	Przedszkole specjalne	Poradnia psychologiczno-pedagogiczna
Liczba godzin poświęcona na przygotowanie do zajęć zdalnych/terapii	<1	N	6	0	0	2	0	0	19
		%	2,60	0,00	0,00	7,40	0,00	0,00	18,80
	1–2	N	49	3	5	11	4	6	40
		%	21,50	8,60	18,50	40,70	22,20	35,30	39,60
	3–4	N	78	14	18	7	10	5	24
		%	34,20	40,00	66,70	25,90	55,60	29,40	23,80
	5–6	N	42	9	2	5	2	4	11
		%	18,40	25,70	7,40	18,50	11,10	23,50	10,90
	>6	N	53	9	2	2	2	2	7
		%	23,20	25,70	7,40	7,40	11,10	11,80	6,90

Źródło: badania własne.

Miejsce pracy a kontakty z rodzicami

Test Kruskala-Wallisa został wykorzystany w analizach dotyczących kontaktu z rodzicami a następnie analizie *post-hoc* przy użyciu testów Dunn-Sidak z poprawką Bonferroni, aby sprawdzić, czy czas, jaki badani poświęcają na nie zależał od rodzaju placówki oświatowej (tabela 5). Okazało się, że w przypadku kontaktów poprzez e-mail i e-dziennik wynik był istotny

Tabela 5. Miejsce pracy a kontakty z rodzicami

	Liczba godzin		Szkoły ogólnodostępne	Szkoły integracyjnej	Szkoły specjalne	Przedszkola ogólnodostępne	Przedszkola integracyjne	Przedszkola specjalne	Poradnie psychologiczno-pedagogiczne	
Kontakt przez e-mail i e-dziennik	<1	N	66	4	5	13	6	6	23	
		%	29,70	11,80	19,20	48,10	33,30	35,30	25,60	
	1–2	N	81	14	12	12	9	7	38	
		%	36,50	41,20	46,20	44,40	50,00	41,20	42,20	
	3–4	N	43	10	5	1	2	3	13	
		%	19,40	29,40	19,20	3,70	11,10	17,60	14,40	
	>4	N	32	6	4	1	1	1	16	
		%	14,40	17,60	15,40	3,70	5,60	5,90	17,80	
Kontakt telefoniczny	<1	N	120	9	11	20	11	10	20	
		%	61,90	31,00	44,00	87,00	64,70	62,50	21,10	
	1–2	N	42	11	9	3	5	3	34	
		%	21,60	37,90	36,00	13,00	29,40	18,80	35,80	
	3–4	N	24	7	4	0	1	2	22	
		%	12,40	24,10	16,00	0,00	5,90	12,50	23,20	
	>4	N	8	2	1	0	0	1	19	
		%	4,10	6,90	4,00	0,00	0,00	6,30	20,00	
Telekonferencje	<1	N	114	10	16	14	10	12	30	
		%	63,00	41,70	72,70	77,80	71,40	80,00	34,50	
	1–2	N	29	3	5	3	4	1	30	
		%	16,00	12,50	22,70	16,70	28,60	6,70	34,50	
	3–4	N	24	24	5	1	0	0	8	
		%	13,30	20,80	4,50	0,00	0,00	0,00	9,20	
	>4	N	14	14	6	0	1	0	2	19
		%	7,70	25,00	0,00	5,60	0,00	13,30	21,80	

Źródło: badania własne.

Tabela 6. Miejsce pracy a zakres oczekiwanej pomocy w przyszłości

		Szkoly ogólnodo- stępane	Szkoly integra- cyjne	Szkoly specjalne	Przed- szkola ogólnodo- stępane	Przed- szkola integra- cyjne	Przed- szkola specjalne	Poradnie psycho- logiczno- pedago- giczne	
Odciążenie w obowiązkach domowych	Nie	N 156 % 68,40	22 62,90	20 74,10	19 70,40	12 66,70	11 64,70	72 71,30	$\chi^2(6) = 1,44$ $p = 0,964$
	Tak	N 72 % 31,60	13 37,10	7 25,90	8 29,60	6 33,30	6 35,30	29 28,70	
Pomoc w opiece nad członkami rodziny	Nie	N 181 % 79,40	29 82,90	20 74,10	24 88,90	12 66,70	13 76,50	81 80,20	$\chi^2(6) = 4,13$ $p = 0,646$
	Tak	N 47 % 20,60	6 17,10	7 25,90	3 11,10	6 33,30	4 23,50	20 19,80	
Zapewnienie lepszego sprzętu, lepszego dostępu do Internetu	Nie	N 105 % 46,10	21 60,00	14 51,90	15 55,60	12 66,70	10 58,80	49 48,50	$\chi^2(6) = 5,81$ $p = 0,451$
	Tak	N 123 % 53,90	14 40,00	13 48,10	12 44,40	6 33,30	7 41,20	52 51,50	
Kursy, szkolenia na temat tworzenia zajęć zdalnych	Nie	N 146 % 64,00	25 71,40	10 37,00	12 44,40	8 44,40	8 47,10	56 55,40	$\chi^2(6) = 15,38$ $p = 0,018$ $V = 0,18$
	Tak	N 82 % 36,00	10 28,60	17 63,00	15 55,60	10 55,60	9 52,90	45 44,60	
Pomoc metodyka w konstruowaniu zajęć zdalnych	Nie	N 168 % 73,70	27 77,10	16 59,30	18 66,70	17 94,40	13 76,50	85 84,20	$\chi^2(6) = 13,15$ $p = 0,041$ $V = 0,17$
	Tak	N 60 % 26,30	8 22,90	11 40,70	9 33,30	1 5,60	4 23,50	16 15,80	

Możliwość wyznaczenie granicy między moim życiem prywatnym/rodzinnym a pracą zawodową	Nie	N	81	12	16	11	4	10	50	$\chi^2(6) = 15,09$ $p = 0,020$ $V = 0,18$
		%	35,50	34,30	59,30	40,70	22,20	58,80	49,50	
	Tak	N	147	23	11	16	14	7	51	$p = 0,065$
		%	64,50	65,70	40,70	59,30	77,80	41,20	50,50	
Wsparcie psychologa/psychoterapeuty, który pomoże mi w obniżeniu odczuwanego napięcia emocjonalnego	Nie	N	189	31	26	18	16	16	89	$p = 0,528$
		%	82,90	88,60	96,30	66,70	88,90	94,10	88,10	
	Tak	N	39	4	1	9	2	1	12	$\chi^2(6) = 13,82$ $p = 0,032$ $V = 0,18$
		%	17,10	11,40	3,70	33,30	11,10	5,90	11,90	
Leki, które pomogłyby mi obniżyć odczuwane napięcie	Nie	N	208	34	26	25	18	17	97	$\chi^2(6) = 4,28$ $p = 0,639$
		%	91,20	97,10	96,30	92,60	100,00	100,00	96,00	
	Tak	N	20	1	1	2	0	0	4	$\chi^2(6) = 14,35$ $p = 0,026$ $V = 0,18$
		%	8,80	2,90	3,70	7,40	0,00	0,00	4,00	
Więcej czasu na dostosowanie się do zachodzących zmian w pracy	Nie	N	148	22	24	18	15	13	57	$\chi^2(6) = 13,82$ $p = 0,032$ $V = 0,18$
		%	64,90	62,90	88,90	66,70	83,30	76,50	56,40	
	Tak	N	80	13	3	9	3	4	44	$\chi^2(6) = 4,28$ $p = 0,639$
		%	35,10	37,10	11,10	33,30	16,70	23,50	43,60	
Wsparcie emocjonalne ze strony kolegów i przełożonych	Nie	N	187	28	22	23	12	15	78	$\chi^2(6) = 14,35$ $p = 0,026$ $V = 0,18$
		%	82,00	80,00	81,50	85,20	66,70	88,20	77,20	
	Tak	N	41	7	5	4	6	2	23	$\chi^2(6) = 14,35$ $p = 0,026$ $V = 0,18$
		%	18,00	20,00	18,50	14,80	33,30	11,80	22,80	
Jasne określenie wymagań wobec pracy w obecnych warunkach przez przełożonych i władze oświatowe	Nie	N	115	20	16	15	9	3	38	$\chi^2(6) = 14,35$ $p = 0,026$ $V = 0,18$
		%	50,40	57,10	59,30	55,60	50,00	17,60	37,60	
	Tak	N	113	15	11	12	9	14	63	$\chi^2(6) = 14,35$ $p = 0,026$ $V = 0,18$
		%	49,60	42,90	40,70	44,40	50,00	82,40	62,40	

Źródło: badania własne.

statystycznie, $H = 16,62$; $p = 0,011$. Pracownicy szkół integracyjnych spędzali więcej czasu na taką formę kontaktu niż pracownicy publicznych przedszkoli ($p = 0,005$). W analizie czasu poświęcanego na kontakty telefoniczne okazało się, że również odnotowano wynik istotny statystycznie, $H(6) = 68,23$; $p < 0,001$. Zastosowanie kolejnego testu pozwoliło wyłonić pięć różnic istotnych statystycznie. Pracownicy PPP spędzali więcej czasu na rozmowy telefoniczne niż pracownicy ogólnodostępnych przedszkoli ($p < 0,001$), przedszkoli integracyjnych ($p = 0,003$), szkół publicznych ($p < 0,001$) i przedszkoli specjalnych ($p = 0,034$). Odnotowano także istotną statystycznie różnicę między formami kontaktu wskazywanymi przez pracowników przedszkoli publicznych i szkół integracyjnych ($p = 0,002$). Zauważono też trend statystyczny w przypadku porównania wyników pracowników szkół publicznych i integracyjnych ($p = 0,084$). W ostatniej analizie wzięto pod uwagę czas przeznaczony na telekonferencje a uzyskany wynik okazał się istotny statystycznie $H(6) = 34,71$; $p < 0,001$. Wyniki pokazały trzy różnice istotne statystycznie. Pracownicy PPP stosowali częściej narzędzia *online* niż pracownicy ogólnodostępnych przedszkoli ($p = 0,015$), szkół specjalnych ($p = 0,011$) i szkół ogólnodostępnych ($p = 0,001$). Widoczny był też trend statystyczny w przypadku porównania wyników pracowników PPP z nauczycielami przedszkoli integracyjnych ($p = 0,077$) i specjalnych ($p = 0,065$).

Miejsce pracy a zakres oczekiwanej pomocy w sytuacji pracy zdalnej

Wyniki zawierają analizy wykonane przy użyciu testów χ^2 lub w przypadku niespełnienia założeń tego testu, dokładnych testów Fishera, aby ocenić, jakiego wsparcia nauczyciele i specjaliści oczekują w pracy zdalnej w czasie pandemii. Odnotowano pięć wyników istotnych statystycznie (tabela 6). Siła tych efektów była niska, na co wskazuje wartość współczynnika V Cramera.

Miejsce pracy a ocena efektywności własnej pracy zdalnej

Zastosowano test χ^2 , aby sprawdzić, czy ocena własnych działań respondentów jest inna w porównywanych grupach. Wszystkie odnotowane wyniki okazały się istotne statystycznie. Respondenci widzący pozytywne strony nauczania zdalnego częściej udzielali odpowiedzi twierdzących (tabela 7).

Analiza wyników i dyskusja

Przeprowadzone analizy miały na celu ustalenie, czy istniały różnice w funkcjonowaniu społecznym (osobistym i zawodowym) między badanymi nauczycielami i specjalistami pracującymi w poszczególnych placówkach edukacyjnych. W analizach wzięto pod uwagę indywidualny poziom stresu, samopoczucie psychiczne, doświadczane utrudnienia, subiektywnie spostrzegane wsparcie, wykonywane czynności podczas funkcjonowania placówki oświatowej w trybie

Tabela 7. Miejsce pracy a ocena własnych działań badanych osób

		Szkoly ogólnodostępne	Szkoly integracyjne	Szkoly specjalne	Przedszkola Ogólnodostępne	Przedszkola integracyjne	Przedszkola specjalne	Poradnie psychologiczno-pedagogiczne	
Prowadzę <i>online</i> lekcje, zajęcia, terapię z klasą (grupą dzieci) poprzez platformy internetowe w czasie rzeczywistym	Nie	N 161 70,60	22 62,90	24 88,90	26 96,30	18 100,00	16 94,10	88 87,10	$\chi^2(6) = 31,96$ $p < 0,0001$ $V = 0,27$
	Tak	N 67 29,40	13 37,10	3 11,10	1 3,70	0 0,00	1 5,90	13 12,90	
Zaspokajam potrzeby emocjonalne uczniów w takim samym stopniu, jak podczas zajęć w szkole/poradni	Nie	N 174 76,30	26 74,30	20 74,10	25 92,60	18 100,00	17 100,00	89 88,10	$\chi^2(6) = 19,31$ $p = 0,004$ $V = 0,21$
	Tak	N 54 23,70	9 25,70	7 25,90	2 7,40	0 0,00	0 0,00	12 11,90	
Uważam, że dobrze sobie radzę w zdalnej pracy	Nie	N 104 45,60	15 42,90	22 81,50	16 59,30	12 66,70	12 70,60	44 43,60	$\chi^2(6) = 20,64$ $p = 0,002$ $V = 0,21$
	Tak	N 124 54,40	20 57,10	5 18,50	11 40,70	6 33,30	5 29,40	57 56,40	

Źródło: badania własne.

pracy zdalnej, czas na przygotowania do pracy, kontakty z rodzicami oraz oczekiwana pomoc i ocenę efektywności własnej pracy zdalnej.

Zależność między stresem a samopoczuciem psychicznym pozwoliła ustalić, że osoby, które doświadczały wyższego poziomu stresu równocześnie miały wyższy poziom dysfunkcji psychicznych. Zestawienie skali spostrzeganego stresu i nasilenia odczuwanych utrudnień w pracy pokazało, że im bardziej badany doświadczał utrudnienia w pracy, tym wyższy odczuwał stres. Ponieważ istnieje wysoka korelacja między poziomem odczuwanego stresu a poziomem funkcjonowania psychicznego (Gustems-Carnicer, Calderón, 2013), można stwierdzić, że wzrost poziomu stresu wskazuje na to, że sytuacja pandemii i trudności odczuwane w związku z pracą zdalną przekraczały możliwości radzenia sobie badanych osób. Jest to zgodne z rozumieniem koncepcji psychologicznej stresu jako relacji jednostki z otoczeniem, kiedy jednostka ocenia obciążenie jako przekraczające jej zasoby (Lazarus, Folkman, 1984). Można przypuszczać, że dla części badanych osób utrudnienia doświadczane podczas pierwszej fali pandemii były na tyle obciążające, że zwiększały poziom stresu, a wymagania, którym starali się sprostać przekraczały ich możliwość radzenia sobie z nimi.

Korelacja poziomu stresu i poziomu subiektywnego braku wsparcia pokazała, że im bardziej osoby oceniały otrzymywane wsparcie jako wystarczające, tym ich stres był niższy. Badania potwierdzają teorię, w której jest ono postrzegane jako zasób wspierający człowieka w sytuacji trudnej. Wyniki wskazują zatem na wartość wsparcia w sytuacji pandemii. Badania dowodzą, że nauczyciele są bardziej podatni na stres, gdy odczuwają brak wsparcia w pracy (Kyriacou, 2010; Pithers, Soden, 1998; Travers, Cooper, 1996) oraz muszą korzystać z technologii, w odniesieniu do której nie czują się wystarczająco kompetentni (Al-Fudail, Mellar, 2008). Jak wiadomo nauczyciele musieli zmierzyć się z nowym wyzwaniem, jakim była zmiana sposobu pracy często bez wcześniejszego przygotowania do korzystania z narzędzi *online*.

Zestawienie skali poziomu dysfunkcji psychicznych i poziomu odczuwanych utrudnień z powodu pracy zdalnej pokazały, że im samopoczucie psychiczne danej osoby było gorsze, tym więcej odczuwała trudności w pracy zdalnej. Dane pokazały zatem podobną zależność jak w przypadku skali odczuwanego stresu. W badaniach Grzegorz Ptaszek i in. (2020) aż 65,3% nauczycieli czuje się psychicznie dużo gorzej lub trochę gorzej w porównaniu do czasu sprzed zamknięcia szkół. Spędzanie wielu godzin przy komputerze powodowało „problemy psychiczne i fizyczne”, tj. „trudności w zasypianiu, brak energii, zdenerwowanie czy zły nastrój”. Zdaniem autorów (Bottiani i in., 2019; Dunham, 1992) stopień, w jakim nauczyciel doświadcza stresu w danej sytuacji, zależy od takich czynników, jak: ocena wymagań i strategie dotyczące zarządzania nimi, oczekiwania odnośnie do spełniania wymagań i gotowość do ich spełnienia oraz stopień przygotowania umiejętności i praktyki nauczyciela w skutecznym radzeniu sobie z wymaganiami. W związku z tym powiedzieć, że im lepsze było funkcyj-

nowanie psychiczne osób badanych, tym wyżej postrzegały one otrzymywane wsparcie. Ponownie zależności są podobne jak w przypadku korelacji poziomu stresu. Ostatnia korelacja pozwoliła ustalić, że im bardziej osoby badane odczuwały trudności w pracy, tym niżej oceniały otrzymywane wsparcie. Okazuje się zatem, że część badanych osób, które doświadczały utrudnień w pracy w okresie pandemii i potrzebowały w swoich działaniach pomocy, nie otrzymywały wystarczającego wsparcia.

Kolejne analizy pokazały, że najwięcej lekcji *online* w czasie rzeczywistym prowadzili nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, a znacząco mniej nauczyciele pracujący w szkołach specjalnych. W przedszkolach zajęcia zdalne prowadzone były rzadziej niż w szkołach, przy czym w przedszkolach specjalnych nie odbywały się wcale. W grupie pracowników PPP 32% prowadziło zajęcia zdalnie. Wydaje się, że nauczycielom starszych klas jest łatwiej prowadzić zajęcia *online*, niż tym, którzy pracują z małymi dziećmi i specjalistom prowadzącym zajęcia terapeutyczne. Wymagania programu sprawiają bowiem, że uczniowie muszą poświęcić więcej czasu na jego realizację. W raporcie Centrum Cyfrowego (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020), 62,5% nauczycieli klas 4–8 prowadzi lekcje „na żywo”, używając takich narzędzi, jak *Zoom*, *Skype*. Zdaniem Miriam Goetz (2020) wybór formy pracy zdalnej przez nauczycieli najbardziej zależy od nauczanego przedmiotu. Prowadzenie zajęć *online* w czasie rzeczywistym częściej wybierają ci nauczyciele, którzy uczą przedmiotów związanych z wiedzą, a nie z nabywaniem umiejętności.

Otrzymane wyniki pokazały, że aż połowa nauczycieli przedszkoli integracyjnych nagrywała lekcje, zajęcia i przysyłała je uczniom i ich rodzicom. W ten sam sposób pracowało prawie 30% nauczycieli szkół specjalnych. W innych placówkach nauczyciele rzadziej korzystali ze wspomnianej formy pracy. Wydaje się, że część tych nauczycieli uznała, że prowadzenie zajęć w omawianej formie pozwala odtwarzać materiał kilkakrotnie, co jest bardziej skuteczne w przypadku pracy z najmłodszymi uczniami. Z raportu Centrum Cyfrowego (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020) wynika, że 37,5% badanych nauczycieli klas 1–3 nagrywa video i przysyła je uczniom. Inne badania pokazują (Nicol, Minty, Sinclair, 2003), że odtwarzanie materiałów już raz przygotowanych przez nauczycieli może zwiększać potencjał w zakresie poprawy uczenia się i zmniejszać obciążenia pracą nauczyciela.

Wyniki pokazały również, że niewielka grupa nauczycieli i specjalistów pracowała na terenie placówki wykonując te same zajęcia, co przed pandemią. Wydaje się, że respondenci, którzy wskazali taką możliwość to ci, którzy wrócili do miejsc pracy po 2 maja 2020 roku. Można zatem stwierdzić, że nieliczni badani nauczyciele i specjaliści powrócili stacjonarnie do swoich wcześniejszych obowiązków.

Okazało się natomiast, że dużo więcej respondentów wróciło do placówki, ale ze zmianą obowiązków. Wyniki pokazały, że do pracy stacjonarnej powró-

ciło najwięcej tych pracowników, którzy nie pracowali *online*, np. nauczyciele przedszkoli specjalnych, w aż ok. 70% pracowali na terenie placówki bez prowadzenia zajęć zdalnych. Natomiast nauczyciele szkół integracyjnych w ponad 70% prowadzili zdalną edukację. Nikt z nich nie pracował na terenie placówki. Badania dowiodły również, że pracownicy poradni pracowali zarówno stacjonarnie w placówce, jak i zdalnie.

Z uzyskanych danych wynika, że nauczyciele i specjaliści utrzymywali stały kontakt z rodzicami, przy czym najczęściej z rodzicami uczniów kontaktowali się pracownicy placówek specjalnych. Można też powiedzieć, że więcej kontaktów z rodzicami było w szkołach niż w przedszkolach, zwłaszcza tych, do których uczęszczali uczniowie ze SPE. Udział rodziców w nauczaniu, szczególnie w przypadku młodszych dzieci (Leopoldina..., 2020; Buchner, Majchrzak, Wierzbička, 2020) oraz poziom zaufania między rodzicami a nauczycielami są kluczowym elementem zdalnej edukacji. Badacze (Klapproth i in., 2020) podkreślają też, że zamknięcie szkół utrudniło spełnianie najważniejszych warunków nauczania w pracy z uczniami ze SPE, a szczególnie z dziećmi ze spektrum autyzmu, z ADHD i innymi trudnościami neurorozwojowymi, tj. ustrukturyzowanego środowiska uczenia się, wspierających uczenie relacji społecznych z rówieśnikami i nauczycielami oraz profesjonalnej, zróżnicowanej informacji zwrotnej na temat postępów w nauce.

Badanie własne pokazało, że najwięcej czasu na przygotowanie się do zajęć poświęcali nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych. Co więcej, w pierwszej grupie było ponad 40%, a w drugiej ponad 50% tych, którzy spędzili na tej czynności ponad pięć godzin dziennie. Wyniki pokazały też, że najmniej czasu na **przygotowania** przeznaczali nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych i pracownicy poradni PPP. Nauczyciele przedszkoli przeznaczali mniej czasu na przygotowania niż pracownicy szkół, co prawdopodobnie wynika z wymagań programowych edukacji starszych dzieci. Wydaje się, że osoby, które częściej korzystały w pracy z narzędzi *online*, potrzebowały więcej czasu na przygotowania do lekcji i zajęć.

Charakter pracy pracowników poradni wskazuje, że mniej czasu poświęcają na przygotowanie się do terapii, a więcej na bycie w relacji podczas spotkania. Otrzymane wyniki pozwalają stwierdzić, że większość nauczycieli poświęcała na przygotowania więcej czasu niż jest to przewidziane w ich tygodniowym wymiarze godzin pracy, przy czym do ich zadań należy też prowadzenie zajęć i kontakty z rodzicami. Potwierdzają to wyniki przedstawione przez Centrum Cyfrowe (Buchner, Majchrzak, Wierzbička, 2020), które pokazują, że 47% nauczycieli wskazuje czasochłonność procesu jako główny problem w realizacji edukacji zdalnej.

W kolejnych analizach zostało zadane pytanie o czas, jaki poświęcają badani na kontakt z rodzicami. Badania pokazały, że kontakt mailowy i korespondencja poprzez e-dziennik zajmuje specjalistom i większości nauczycieli do dwóch

godzin tygodniowo, przy czym w szkołach czas ten się wydłużał do 3–4 godzin tygodniowo. Wyniki wskazały, że pracownicy szkół integracyjnych najczęściej wybierali ten rodzaj kontaktu. W badaniach Birgit Eickelmann i Kerstin Drossel (2020) wszyscy nauczyciele preferowali wysyłanie materiałów poprzez pocztę elektroniczną, ale najczęściej robili to nauczyciele szkół podstawowych. Nauczyciele gimnazjum natomiast częściej niż inni nauczyciele korzystali z platform do uczenia. Z raportu, który przygotowali Beng Huat See, Lindsey Wardle i Philip Collie (2020), obejmującego próbę 3404 brytyjskich nauczycieli, wynika, że spędzali oni średnio 13 godzin tygodniowo na zadaniach administracyjnych i 11,5 godziny na planowaniu i przygotowywaniu lekcji, a nauczyciele szkół podstawowych spędzali więcej godzin nad każdym z zajęć niż nauczyciele szkół średnich i wyższych.

Nauczyciele szkół i przedszkoli rzadziej wybierali formę telefoniczną w kontaktach z rodzicami. W odróżnieniu od pracowników PPP, którzy spędzali na tej czynności 1–2 godziny a 1/5 nawet 3–4 godziny. Warto nadmienić, że w czasie pierwszej fali pandemii poradnie dodatkowo były zobowiązane do udzielania wsparcia na zasadzie pomocy kryzysowej szerszej grupie odbiorców. Nauczyciele szkół i przedszkoli rzadziej korzystali z tej formy pracy z uczniem. Wspomniany raport (See, Wardle, Collie, 2020) wskazuje na to, że nauczyciele szkół podstawowych częściej komunikowali się bezpośrednio z rodzicami.

Nauczyciele szkół i przedszkoli również rzadziej wybierali telekonferencje, w odróżnieniu od pracowników poradni. Być może nauczyciele zastosowali taką formę kontaktu z rodzicami w czasie rzeczywistym w sytuacji zebrań rodziców lub jakichś indywidualnych ustaleń z poszczególnymi rodzicami. Jednak pracownicy poradni mogli wykorzystywać telekonferencje do poradnictwa wychowawczego, omawiania funkcjonowania dzieci podczas zajęć terapeutycznych, zbierania danych od rodziców w procesie diagnozy.

W badaniach analizowano też, jakiej pomocy oczekują nauczyciele i specjaliści w pracy zdalnej. Mimo pracy *online* w domu, większość nauczycieli nie **potrzebuje** wsparcia w obowiązkach domowych i odciążenia w opiece nad członkami rodziny. Dotyczy to też nauczycieli szkół integracyjnych i ogólnodostępnych, którzy wskazali, że najczęściej pracują *online* w czasie rzeczywistym i poświęcają najwięcej czasu na przygotowanie do zajęć.

Uzyskane wyniki pokazały też, że większość tych nauczycieli, którzy pracowali zdalnie potrzebuje przede wszystkim pomocy w wyznaczaniu granicy między swoim życiem prywatnym/rodzinnym a pracą zawodową. Taką odpowiedź zaznaczyło 64,5% nauczycieli ogólnodostępnych, 65,7% nauczycieli szkół integracyjnych i 77,8% nauczycieli przedszkoli integracyjnych. Badania prowadzone przed pandemią, które miały na celu całościowe spojrzenie na życie nauczycieli pokazały, że granice między przestrzenią osobistą a zawodową często się zacierają (Day, Gu, 2013). Co więcej, praca z domu podczas pandemii powodowała konieczność uczenia też w domu własnych dzieci (See, War-

dle, Collie, 2020; Flack i in., 2020). Trudności z organizacją przestrzeni i czasu w domu, jako główny problem w zdalnej edukacji, wskazało 19% nauczycieli w badaniach opisanych w raporcie Centrum Cyfrowego (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020).

W czasie wykonywanych badań prawie połowa wszystkich osób biorących w nich udział nadal potrzebowała zaopatrzenia w lepszy sprzęt i lepszy dostęp do Internetu. Wyniki przedstawione przez Centrum Cyfrowe (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020) wskazują, że jedynie 10% nauczycieli określiło braki sprzętowe, a 12% łącze internetowe jako główny problem zdalnej edukacji, co zdaniem autorek, nie oznacza, że nauczyciele nie zgłaszają trudności w tym zakresie. Badanie, którego wyniki są przedstawiane pozwoliły też ustalić, że kursy i szkolenia na temat zajęć zdalnych to w najwyższym stopniu potrzeba nauczycieli szkół specjalnych (63%) oraz ponad połowy nauczycieli wszystkich typów przedszkoli, a najmniej takiej pomocy oczekują nauczyciele szkół integracyjnych (28,6%) i szkół publicznych. Wydaje się, że grupy, które najczęściej zgłaszały taką potrzebę miały największe trudności z przeprowadzeniem zajęć zdalnych ze względu na specyfikę pracy (młodsze dzieci lub uczniowie z niepełnosprawnościami). Co więcej, przed pandemią rzadziej była kierowana do nich oferta kursów dotyczących narzędzi *online* (np. kursy WCIES). W innych badaniach (Klapproth i in., 2020) większość nauczycieli zgłaszała brak odpowiedniego sprzętu komputerowego i problemy z Internetem jako ich główne przeszkody w skutecznym nauczaniu. Być może w przedstawionych badaniach część nauczycieli i specjalistów nabyła potrzebne umiejętności wcześniej lub uzupełniła je w trakcie wykonywania zadań związanych z pracą zdalną.

Większość badanych pomimo nagłej zmiany formy pracy na zdalną nie oczekuje pomocy w formie szkolenia czy wsparcia metodyka. Być może źle oceniają skuteczność takiej pomocy. Jediną grupą wskazującą na takie potrzeby są nauczyciele szkół specjalnych. Być może dużo trudniej niż pozostałym nauczycielom było im odnaleźć się w nowej formie pracy ze względu na grupę ich uczniów z dużymi trudnościami w funkcjonowaniu, którzy mają ograniczenia w obsłudze sprzętu i narzędzi *online*.

Jednak najbardziej zastanawiające są wyniki dotyczące wsparcia emocjonalnego. Okazuje się, że większość badanych grup nie oczekuje pomocy psychologa ani psychoterapeuty, ani farmakoterapii, ani nawet zaangażowania ze strony kolegów czy przełożonych. Lisa E. Kim i Kathryn Asbury (2020) w swoich badaniach pokazały, że współpraca między nauczycielami może być ważnym zasobem, wspierającym nauczycieli w czasie zmian w szkołach spowodowanych przez COVID-19. Uzyskane wyniki są też zaskakujące, biorąc pod uwagę wcześniejsze ustalenia, z których wynikało, że subiektywnie wyżej oceniane otrzymywane wsparcie **wpływało** na niższy stres, lepsze funkcjonowanie psychiczne i mniej odczuwanych utrudnień w pracy. Wydawałoby się, że badani powinni oczekiwać zwiększonej pomocy w obniżaniu napięcia emocjonalnego

w sytuacji pandemii. Być może wsparcie, jakie otrzymali do tej pory jest dla nich wystarczające lub nauczyciele doświadczający stałego stresu nie postrzegają tej sytuacji jako wymagającej szczególnej pomocy.

Kolejny zaskakujący wynik przynosi odpowiedź badanych na pytanie dotyczące oczekiwania dłuższego czasu na dostosowanie się do zachodzącej zmiany w pracy. Z badania wynika, że 89% nauczycieli szkół specjalnych i 93% nauczycieli przedszkoli i szkół integracyjnych oraz 76% nauczycieli przedszkoli specjalnych nie potrzebuje dodatkowego czasu. Kim i Asbury (2020) uważają, że nauczyciele potrzebują wsparcia i jasnych decyzji od decydentów, by móc planować swoje działania z wyprzedzeniem. Wydaje się, że nie tylko nauczyciele, lecz także uczniowie z tych placówek wymagali więcej czasu i szczególnego dostosowania metod pracy. Mogło być tak, że większość badanych uznała, iż dodatkowy czas nie dostarczyłby im możliwości lepszego dostosowania się do sytuacji pracy zdalnej. Może nie chcą podejmować wysiłku nabywania nowych umiejętności i kompetencji zawodowych.

Badania pokazały, że niezależnie od miejsca pracy badani nie są też zgodni co do otrzymywania od przełożonych i władz oświatowych jasno określonych wymagań dotyczących swojej pracy w czasie pandemii. W najmniejszym stopniu potrzebują tego nauczyciele szkół specjalnych (40,7%) i nauczyciele szkół integracyjnych (42,9%). Wyniki pokazały zaś, że najbardziej liczą na taką pomoc nauczyciele przedszkoli specjalnych (82,4%) i pracownicy poradni (62,45%). Laura Sokal, Lesley Eblie Trudel, Jeff Babb (2020) uważają, że wsparcie ze strony przełożonych jest jednym z istotnych zasobów, które łagodzą skutki wypalenia zawodowego nauczycieli. Odpowiedzi ponownie wydają się zaskakujące. Być może część badanych uznała, że już otrzymała klarowne wskazówki co do pracy w nowej sytuacji. Może niektórzy uznali, że nie otrzymują jasnych wymagań, więc ich nie oczekują ze strony przełożonych i władz oświatowych.

W ostatniej części analiz sprawdzono, jak nauczyciele i specjaliści ocenili efektywność własnej pracy zdalnej w aspektach dotyczących głównych zadań, jakie podejmowali, tj. realizacji zajęć dydaktycznych i pracy wychowawczej, w tym dbanie o emocjonalne potrzeby uczniów oraz ogólnej oceny radzenia sobie z nową formą pracy. Wyniki między badanymi grupami pokazały, że większość nauczycieli, niezależnie od specyfiki swojej pracy, negatywnie oceniła własną skuteczność prowadzenia lekcji *online* i zaspokajania potrzeb emocjonalnych swoich uczniów, w porównaniu z pracą, jaką wykonywali stacjonarnie. Odnotowano różnice między nauczycielami szkół integracyjnych a nauczycielami wszystkich typów przedszkoli w ocenie prowadzenia zajęć przy pomocy platformy internetowej w czasie rzeczywistym i działań wychowawczych. Najlepiej oceniają efektywność swojej pracy nauczyciele szkół integracyjnych. Być może wpływ na takie wyniki miał fakt, że w tych szkołach integracyjnych jest mniej uczniów w klasach i pracuje w nich dwóch nauczycieli, którzy być może są również przygotowani do pracy indywidualnej z uczniem. Przepuszczenie to

potwierdza ostatnia analiza, w której badani oceniali, czy dobrze sobie radzą w pracy zdalnej. Ponownie najwięcej nauczycieli szkół integracyjnych najlepiej uznało swoją skuteczność w pracy *online*. Okazało się, że najmniej korzystnie ocenili swoje kompetencje nauczyciele szkół specjalnych. W raporcie Clare Buckley Flack i współautorów (2020) nauczyciele byli podzieleni co do skuteczności uczenia się *online* (48% respondentów z Australii i 47% z Nowej Zelandii). Warto wspomnieć, że około 80% uważało, że po powrocie do szkoły uczniowie będą potrzebować dodatkowej pomocy w nauce.

Ciekawe jest też to, że część nauczycieli, którzy odpowiedzieli przecząco na pytanie dotyczące realizacji zajęć dydaktycznych i zaspakajania potrzeb emocjonalnych uczniów, porównując je w pracy *online* i w klasie, oceniła, że dobrze sobie radzi w pracy zdalnej. Być może nauczyciele stwierdzili, że zdalne nauczanie nie jest w stanie zastąpić pracy stacjonarnej, ani w zakresie programu, ani potrzeb wychowawczych. W ocenie swojej pracy zdalnej mogli brać też pod uwagę inne kryteria niż potrzeby edukacyjne uczniów. Badani mogli oceniać swoje kompetencje w pracy przy pomocy nowych narzędzi. Poza tym mogli być w stanie sprostac sytuacji, jaką jest zmiana formy pracy. Jak pozuja badania Johannes König, Daniela Jäger-Biela i Nina Glutsch (2020), cyfrowe kompetencje nauczycieli, w tym poczucie własnej skuteczności, pełnią kluczową rolę w przystosowanie do nauczania *online* podczas zamykania szkół z powodu COVID-19.

Podsumowanie

Przeprowadzone badanie trwało od początku maja 2020 r., czyli już po pierwszym szoku związanym z koniecznością zmiany trybu pracy, ale przy nadal odczuwanym poczuciu zagrożenia nowym wirusem. Na początku kwietnia nagle zawieszono działalność stacjonarną wszystkich placówek oświatowych, a następnie polecono prowadzenie zajęć w formie zdalnej, bez wcześniejszego przygotowania i bez podania realnej daty trwania tej zmiany. Celem badania było ustalenie, jak ta kryzysowa sytuacja wpłynęła na funkcjonowanie pracowników oświaty, tj.: na poziom ich stresu, samopoczucie, oraz warunki pracy w zależności od placówki oświatowej. Dodatkowo uzyskane wyniki miały też udzielić informacji na temat wsparcia i pomocy, jakiego oczekują nauczyciele oraz specjaliści pracujący w szkole lub poradni. Badania pokazały zależność między stresem, samopoczuciem psychicznym, utrudnieniami i wsparciem. Badani z wyższym poziomem stresu mieli gorsze samopoczucie psychiczne i jednocześnie odczuwali więcej utrudnień w swojej pracy oraz gorzej oceniali odczuwane wsparcie. Przeprowadzone analizy potwierdziły znaczenie wsparcia w poprawie funkcjonowania w sytuacji kryzysu, jaką jest pandemia.

Uzyskane wyniki pokazały różnice między badanymi grupami w podejmowanych zadaniach związanych z pracą zdalną. Nauka uczniów w szkołach

ogólnodostępnych i integracyjnych odbywała się głównie *online* w czasie rzeczywistym. Nauczyciele szkół specjalnych i przedszkoli podejmowali natomiast różne działania, część z nich nagrywała i przysyłała materiały rodzicom uczniów. Okazało się też, że najwięcej czasu na przygotowanie przeznaczają nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, co wraz z prowadzeniem zajęć i kontaktami z rodzicami powodowało, że pracowali oni więcej niż ustawowo określa to tygodniowy czas pracy. Nieliczni badani nauczyciele i specjaliści pracowali stacjonarnie, tylko pracownicy poradni pracowali zarówno w placówce, jak i zdalnie. Specjaliści kładli nacisk na rozmowy przez telefon, a stały kontakt z rodzicami utrzymywali przede wszystkim nauczyciele pracujący z uczniami ze SPE.

Pracownicy wszystkich placówek edukacyjnych potrzebują wsparcia w wyznaczaniu granicy między swoim życiem prywatnym/rodzinnym a pracą zawodową. Okazało się jednak, że w tej trudności, jaką jest konieczność pracy zdalnej z domu, większość nauczycieli nie oczekiwała pomocy w formie szkoleń, wsparcia metodyka, kolegów i przełożonych, ani wsparcia psychologicznego. Większość z nich nie potrzebowała nawet dłuższego czasu na dostosowanie się do zachodzącej zmiany w pracy. Wydaje się, że doświadczenie sytuacji kryzysowej w szkolnictwie, duże obciążenie zadaniami, niewystarczające wsparcie powinny powodować potrzebę szukania pomocy. Powstają pytania, czy badani nauczyciele potrafili rozpoznać swoje potrzeby, czy mieli przekonanie, że otrzymują odpowiednie wsparcie w doświadczanych trudnościach. Być może konieczność przekształcenia zajęć stacjonarnych w nauczanie *online* wydawała się badanym nauczycielom, w pierwszym okresie pandemii, sytuacją krótkotrwałą. Może przyjęli, że nie warto inwestować czasu w nabywanie nowych kompetencji, ani szukać pomocy w obniżeniu napięcia psychicznego, gdyż praca zdalna potrwa tylko do wakacji. Być może taki sposób funkcjonowania nauczycieli wynika z wcześniejszych doświadczeń zmian w systemie polskiego szkolnictwa w ciągu ostatnich lat. Niektórzy z nich być może uznali, że sytuacja wywołana pandemią stanowi po prostu kolejny przejściowy etap.

Wyniki pokazujące ocenę efektywności własnej pracy zdalnej pracowników placówek edukacyjnych pokazały, że tylko nauczyciele szkół integracyjnych nieco lepiej ocenili swoją skuteczność. Wszystkie pozostałe grupy uznały, że praca zdalna uniemożliwia realizację zajęć dydaktycznych i pracę wychowawczą, w tym dbanie o emocjonalne potrzeby uczniów w takim samym stopniu, co zajęcia w klasie. Wspieranie nauczycieli i specjalistów placówek oświatowych w nabywaniu skuteczności w pracy powinno stać się zatem równie ważne dla decydentów, jak tworzenie platform dostosowanych do potrzeb nauczania oraz projektowanie rozwiązań i strategii dotyczących kształcenia zdalnego. Istotne wydaje się zwłaszcza kształtowanie kompetencji uwzględniających przystosowanie do zmiany. Dzięki temu możliwe będzie takie nastawienie, które spowoduje, że nowe wydarzenia przestaną być postrzegane jako sytuacje kryzysowe.

Będą postrzegane jako wyzwania wspierające rozwój, pojawiające się zaś przeciwności staną się szansą, nie zagrożeniem (Clough, Strycharczyk, 2012). Wydaje się, że umiejętność „zarządzania zmianą” stanie się w przyszłości jeszcze bardziej pożądana niż dotychczas.

Bibliografia

- Alarcon, G.M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549–562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Al-Fudail, M., Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computer & Education*, 51, 1103–1110. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.11.004>
- Arens, A.K., Morin, A.J.S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Bottiani, J.H., Duran, Ch.A.K., Pas, E.T., Bradshaw, C.P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Centrum cyfrowe. Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>
- Chmura-Rutkowska, I. (2004). Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji* (s. 109–121). Łódź: WSHE.
- Clough, P., Strycharczyk, D. (2012). *Developing mental toughness. Coaching strategies to improve performance, resilience and wellbeing*. London: Kogan Page.
- Cohen, S., Kamarck, T., Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Day, C., Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Abingdon: Routledge.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. New York: Routledge.
- Eickelmann, B., Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Flack, C.B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H., Margetts, C. (2020). *Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand*. Melbourne: Pivot Professional Learning.
- Frydecka, D., Małyszczak, K., Chachaj, A., Kiejna, A. (2010). *Struktura czynnikowa Kwestionariusza Ogólnego Zdrowia (GHQ-30)*.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- George, D., Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A simple guide and reference*. New York, London: Routledge.
- Goetz, M. (2020). Distance Learning in der Covid-19 Krise: Ein Praxischeck. *Medienimpulse*, 58, 1–21. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-19>
- Golberg, D., Williams, P. (1991). *A user's guide to the General Health Questionnaire*. Berkshire: NFER-NELSON.
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C. (2013). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1127–1140. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0158-x>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz M., Maulana R., van Veen K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>

- Holmes, K. (2020). Sustaining learning communities through and beyond COVID-19. UNESCO Futures of Education Ideas LAB. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/holmes-sustaining-learning-communities-COVID-19>
- Jurczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Kauffman, J.M., Schumaker, J.B., Badar, J., Hallenbeck, B.(2018). Where special education goes to die. *Exceptionality*, 27(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1414699>
- Kim, L.E., Asbury, K. (2020). “Like a rug had been pulled from under you”: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., Jungmann, T. (2020). Teachers’ experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444–452. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- König, J., Jäger-Biela, D., Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kyriacou, C. (2010). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204–209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x>
- Leopoldina-Stellungnahmen zur Coronavirus-Pandemie. (2020). <https://www.leopoldina.org/publikationen/detailansicht/publication/leopoldina-stellungnahmen-zur-coronavirus-pandemie-2020/>
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3–12. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Mercer, S., Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. United Kingdom: Oxford.
- Nicol, D., Minty, I., Sinclair, Ch. (2003). The social dimensions of online learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(3), 270–280. <https://doi.org/10.1080/1470329032000103807>
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 października 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela (Dz. U. 2019 poz. 2215).
- Petrie, Ch., Current opportunities and challenges on Covid-19 in education. Spotlight: quality education for all during Covid-19 crisis. https://cdn.hundred.org/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf
- Pithers, R.T., Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269–279. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01289.x>
- Prucha, J. (2006). Pedeutologia. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. T. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 293–316). Gdańsk: GWP.
- Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J., Stunża, G.D. (2020). *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?*. https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf
- Pyżalski, J. (2002). Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych. *Medycyna Pracy*, 53(6), 495–499.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele – uczniowie – dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Karków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J. (2010a). Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy). W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 109–111). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Pyżalski, J. (2010b). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem* (s. 53–74). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J., Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2017 poz. 1578).
- See, B., Wardle, L., Collie, P. (2020). *Teachers' wellbeing and workload during Covid-19 lockdown*. Working Paper. Durham: Durham University Evidence Centre for Education and Schoolzone.
- Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sokal, L., Eblie Trudel, L., Babb, J. (2020). Supporting teachers in Times of change: The job demands-resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67–74. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931>
- The World Bank. (2020). *World Bank Education and COVID-19*. <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19>
- Travers, C.J., Cooper, C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers, *Work & Stress*, 7(3), 203–219. <https://doi.org/10.1080/02678379308257062>
- Travers, C.J., Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure*. New York: Routledge.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 60).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. 1982 nr 3 poz. 19).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425).
- Warszewska-Makuch, M. (2008). Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli. *Bezpieczeństwo Pracy*, 5, 6–9.
- Wichrowski, A. (2015). Poczucie własnej skuteczności, satysfakcja i problemy zawodowe. W: K. Hernik (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS* (s. 67–68). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Podziękowanie

Autorka dziękuje dr Annie Steinhagen za wsparcie w analizach narzędzi psychologicznych.

FUNKCJONOWANIE OSOBISTE I ZAWODOWE NAUCZYCIELI ORAZ SPECJALISTÓW PLACÓWEK OŚWIATOWYCH PODCZAS PRACY ZDALNEJ W CZASIE PIERWSZEJ FALI PANDEMII W POLSCE

Abstrakt

Nagła zmiana sposobu pracy i dystans społeczny ograniczający relacje międzyludzkie podczas pandemii spowodowały zwiększenie stresu w pracy nauczycieli i specjalistów placówek edukacyjnych. Celem artykułu jest porównanie, jaki był poziom funkcjonowania wspomnianej grupy pracowników w zależności od rodzaju miejsca pracy w okresie pierwszej fali SARS-CoV-2. Dane zebrano za pomocą kwestionariusza ankiety, skali PSS 10 oraz skali opartej na GHQ12 i GH30.

Dowiedziano zależność między stresem, samopoczuciem psychicznym, utrudnieniami i wsparciem. Potwierdzono też znaczenie wsparcia w poprawie funkcjonowania w sytuacji kryzysu jakim jest pandemia. Ukazano różnice między badanymi grupami w podejmowanych zadaniach związanych z pracą zdalną a własną oceną jej efektywności. Wykazano również, że pracownicy wszystkich placówek edukacyjnych widzą potrzebują wyznaczania granicy między własnym życiem prywatnym/rodzinnym a pracą zawodową.

Słowa kluczowe: COVID-19, stres nauczycieli, dobrostan nauczycieli, specjaliści szkolni, specjaliści poradni psychologiczno-pedagogicznej

PERSONAL AND PROFESSIONAL FUNCTIONING OF TEACHERS AND SPECIALISTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS DURING REMOTE WORKING IN THE FIRST WAVE OF THE PANDEMIC IN POLAND

Abstract

The sudden change in the way of working and the social distance limiting interpersonal relations during the pandemic resulted in increased stress at work for teachers and specialists in educational institutions. The aim of this article is to compare the level of functioning of educators in various educational institutions carrying out remote working during the first wave of SARS-CoV-2 in Poland. Data was collected using a questionnaire, and the results tabulated on the PSS 10 scale and another scale based on GHQ12 and GH30. Research has shown a correlation between levels of stress, mental wellbeing, difficulties and a lack of support and have confirmed the importance of support in improving functioning in crisis situations such as a pandemic. The obtained results showed differences between the participants in the undertaken tasks related to remote work. Students in mainstream and integrative schools were taught mainly online in real time, and the teachers of these schools spent more of their time preparing for these classes. Employees of all educational institutions need to be able to draw the line between their private/family life and work.

Keywords: COVID-19, lockdown, teachers' stress, teachers' mental wellbeing, school specialists, specialist counsellor



WIOLETTA STĘCZNIIEWSKA*

ZWROT IKONICZNY W Dyskursach o Niepełnosprawności: Analiza Memów Internetowych

Wprowadzenie

Kultura obrazu zdominowała współczesną komunikację międzyludzką, z jednej strony wzbogacając sposoby przekazywania informacji, z drugiej jednak doprowadzając, przez swą ekspansywność, do wielu absurdów. Jak wskazuje Nicholas Mirzoeff (2012, s. 159–162), pomimo ogromnych kompetencji w zakresie tworzenia i nadawania komunikatów wizualnych, współczesny człowiek ma równocześnie problemy z ich dekodowaniem. Interpretacja obrazów w przestrzeni społecznej zajmuje współczesnych naukowców wielu dziedzin, łącząc przedstawicieli nauk społecznych, humanistycznych oraz sztuki. Rozważania nad naturą wizualności w dzisiejszym świecie konkluduje Piotr Zawojski (2012, s. 6). Jego zdaniem nie należy poprzez obcowanie z obrazem usiłować zrozumieć desygnat, ponieważ obraz nie jest ani desygnatem, ani jego lustrzanym odbiciem, a więc podlega interpretacji jako samodzielny byt: „mamy zatem zamiast obrazu rzeczywistości – rzeczywistość obrazu”.

Miejsce i znaczenie obrazu w komunikacji społecznej

Mircea Eliade (2009, s. 17), rumuński religioznawca, był zdania, że: „nawet człowiek najmocniej stojący na ziemi żyje obrazami”. Najwięcej egzemplifikacji zamiłowania do obrazów znajdziemy niewątpliwie w Internecie. W ostatnich latach dużą popularność w sieci zdobyły memy internetowe (ang. *memes*). Terminu „mem”, na określenie ewolucji kulturowej, użył po raz

* Wioletta Stęczniewska (<https://orcid.org/0000-0003-4559-4765>); Szkoła Podstawowa nr 2 w Olsztynie, ul. Kościuszki 70, 10-553 Olsztyn; e-mail: wioletta.steczniowska@uwm.edu.pl

pierwszy brytyjski uczoney Richard Dawkins w 1976 roku. Tym samym stworzył podwaliny dla dziedziny zwanej memetyką, w której mem jest najmniejszą cząstką powielaną poprzez naśladownictwo (zob. Dawkins, 2002, s. 7–10). Susane Blackmore, w opracowaniu dotyczącym rozwoju tej nauki, stwierdza wręcz, że główną cechą odróżniającą ludzi od zwierząt jest naśladownictwo. Autorka tę umiejętność stawia wyżej niż podawane wcześniej: inteligencję, świadomość, teorię istnienia duszy. Zwierzęta jej zdaniem potrafią naśladować jedynie w niewielkim stopniu, gdyż uczą się głównie metodą prób i błędów. Tymczasem ludzie większość swoich umiejętności zdobywają właśnie poprzez naśladowanie (Blackmore, 2002, s. 25–27).

Tymczasem termin „mem internetowy” ma znaczenie bardziej uszczegółowione. Odnosi się do komunikacji w sieci i oznacza cyfrową jednostkę informacji, najczęściej obraz opatrzony komentarzem tekstowym, który jest kopiowany, przetwarzany i ponownie udostępniany w Internecie przez kolejnych użytkowników. Mem, zarówno w ujęciu kulturowym, jak i medialnym zakłada naśladownictwo i reprodukcję. Trwałość i popularność niektórych memów, przy krótkich okresach żywotności innych, tłumaczy się analogicznie do genetyki, rywalizacją, w której wygrywają najsilniejsi, przede wszystkim ci, którzy potrafią się bardzo szybko mnożyć. Jak podkreśla Wiktor Kółowiecki (2012), powielanie memów w Internecie zakłada ich przerabianie, poprawianie, zmianę kontekstu – ogólnie wprowadzenie jakiegokolwiek odmiany, ponieważ replikacja w dobie cyfrowej powoduje skopiowanie identycznego obiektu, a więc zastosowanie opcji „kopiuj–wklej” spowodowałoby jedynie współistnienie kilku oryginałów i nie mogłoby zostać uznane za naśladowanie. Magdalena Kamińska (2011, s. 61) podkreśla kluczowe znaczenie powielania i transformowania memów internetowych, akcentując zwłaszcza powstające pomiędzy nimi zależności: „Charakterystyczną funkcją internetu postrzeganego w optyce memetycznej okazuje się bowiem nie funkcja transmisji znaków i tekstów, ale przechowywania ich i tworzenia powiązań między nimi (...)”. Autorka zauważa, że zwiększa to podatność na modyfikację i rekontekstualizację memu oraz paradoksalnie na jego trwałość (Kamińska, 2011, s. 61–62).

Popularność tego typu wytworów w Internecie zmieniła oblicze dzisiejszej komunikacji masowej. Sara Cannizzaro (2016) rozpatruje memy internetowe z perspektywy semiotycznej. Zdaniem badaczki memy można rozumieć jako znaki, których karierę sieciową przypisuje ona głównie przemianom technologicznym. Wśród nich wysoko plasują się aplikacje mobilne na smartfony i tablety, które pomagają być *online* w każdym miejscu i o każdej porze (Cannizzaro, 2016, s. 562–563). Z punktu widzenia osiągnięć semiotyki, Cannizzaro (2016, s. 572) zaleca analizować memy na szerokim tle, a nie jedynie jako samodzielne jednostki, jak to się odbywało na początku badań memetycznych: „należy je rozpatrywać w połączeniu z ich szerszym kontekstem kulturowym lub jako ele-

menty systemu konstytutywnego – czyli systemu złożonego z poszczególnych elementów i wzajemnych relacji, których części nie można badać w izolacji, ale tylko w odniesieniu do innych części”.

Rozumienie memów jako rozbudowanej sieci relacji ma swoje miejsce również w systematyce memetyki, gdzie funkcjonuje pojęcie mempleksu. Już Dawkins, tworząc początki omawianej dziedziny, mówił o kompleksach memów, które replikują się wspólnie, co z czasem doczekało się nazwy mempleksu właśnie. Blackmore (2002, s. 48) wyjaśnia, że teoria ta również powstała na bazie analogii do genów, które łączą się w grupy i mieszczą się w chromosomach, podobnie poszczególne memy są grupowane i powielane w mempleksie: „tworzące go memy replikują się sprawniej jako części składowe zespołu, niż działając na własną rękę”. W rozumieniu kulturowym mogą to być zarówno drobne grupy memów (np. łańcuszki, konkursy), jak i duże grupy, o wysokim stopniu złożoności (np. religie).

Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań własnych były memy internetowe zgromadzone na popularnych serwisach rozrywkowych oraz udostępniane w mediach społecznościowych (Facebook oraz Instagram). Celem badania było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Jaki obraz rzeczywistości społecznej wyłania się z memów internetowych dotyczących osób z niepełnosprawnością? Zgromadzony materiał opracowany został za pomocą następujących problemów badawczych: W jaki sposób obrazowana jest niepełnosprawność w memach internetowych? Jakie są ich funkcje w internetowych społecznościach? Jakie cechy przypisują one osobom z niepełnosprawnością?

Materiał badawczy pozyskany został dzięki przeszukiwaniu Internetu za pomocą hashtagów, a więc haseł stosowanych przez internautów do związłego oznaczenia publikowanych treści. Dzięki wyszukiwarce Google Grafika zebrane zostały memy opatrzone hashtagami (niepełnosprawność, niepełnosprawni, osoby z niepełnosprawnością), jak również hasłami związanymi z potocznym bądź pejoratywnym nazewnictwem (down, idiota, debil, inwalida, kaleka). Kolejną przestrzenią pozyskiwania danych były dwa największe w Polsce portale rozrywkowe gromadzące memy: Demotywatory oraz Kwejk, które przeszukane zostały za pomocą tych samych hashtagów. Ostatnim polem gromadzenia były portale społecznościowe – Facebook oraz Instagram. Do badań włączane były treści noszące cechy memów, a więc zawierające grafikę wraz z odnoszącym się do niej podpisem. Jeżeli dany portal czy strona internetowa umożliwiały komentowanie obrazów, powiązane komentarze oraz reakcje (typu „lubię to!” itd.) włączane były do analizy odpowiedniego memu. Ze względu na charakter postawionych problemów badawczych, przybliżane badania wpisują się w strategię jakościową. Cechuje ją dogłębna analiza skoncentrowana na znaczeniach,

jakie ludzie nadają otaczającemu światu, jest zatem wolna od obowiązku poszukiwania prawd ogólnych i uniwersalnych reguł, skupia się za to na jednostkach i grupach (Flick, 2011, s. 13).

Metodą gromadzenia i interpretacji danych była analiza dyskursu medialnego, która ma duże znaczenie dla zrozumienia sposobów kształtowania opinii we współczesnym świecie. David Machin i Theo van Leeuwen (2007) podkreślają, że w dobie globalizacji można mówić nawet o globalnym dyskursie mediów: na całym świecie ludzie oglądają niejednokrotnie te same filmy, te same twarze na okładkach gazet, identyczne programy i telewizyjne show, ta sama muzyka jest w sklepach na kilku kontynentach. Autorzy zarysowują zarówno stanowisko entuzjastów, jak i krytyków globalizacyjnego wymiaru mediów masowych. Można opowiedzieć się po jednej lub drugiej stronie i (w zasadzie bez końca) dyskutować ich argumenty. Nie można natomiast zaprzeczyć, że treści prezentowane w mediach zmieniają kształt współczesnych społeczeństw na całym świecie (Machin, van Leeuwen, 2007, s. 2–4).

Z przytoczonego stanowiska wynika, jak istotne jest śledzenie dyskursów prezentowanych w mediach masowemu odbiorcy. Magdalena Lisowska-Magdziarz (2006, s. 16) na potrzeby tego typu analiz definiuje dyskursy mediów jako „zespoły zachowań językowych zrealizowanych w mediach drukowanych lub elektronicznych, tworzących wypowiedzi/ zespoły wypowiedzi o przeznaczeniu publicznym(...)”. Badaczka wymienia również uwarunkowania powstawania takiego dyskursu, wśród których wyróżnia nie tylko stan wiedzy i okoliczności historyczne oraz kontekst polityczny i społeczno-kulturowy powstawania wypowiedzi, lecz także jej zapośredniczenie przez media masowe (Lisowska-Magdziarz, 2006, s. 16).

Niepełnosprawność w memach internetowych: wyniki badań własnych

Zwrot ikoniczny w komunikacji doprowadził do rosnącej wagi komunikatów wizualnych (zob. Sztompka, 2012). Analiza memów internetowych pomogła wyłonić cechy charakterystyczne graficznego ujmowania niepełnosprawności w mediach społecznościowych. Memy dotyczące niepełnosprawności podlegają tym samym tendencjom i modom, co inne tego typu dzieła. Procedura wyszukiwania materiału do badań obejmowała przeglądanie mediów społecznościowych za pomocą wspomnianych hasztagów (niepełnosprawność, niepełnosprawni, osoby z niepełnosprawnością), uwzględniających, dla szerszego zobrazowania zagadnienia, nazewnictwo oficjalne, kolokwialne oraz obraźliwe.

Uzyskane dane pogrupowane zostały według funkcji, które pełnią, gdyż rozróżnienie tematyczne okazało się zbyt drobiazgowo i niewiele wnoszące w charakterystykę zjawiska. Po analizie wyłonione zostały trzy grupy, które z perspektywy pracy Blackmore (2002, s. 48–49) nazwać można mempleksami. Wśród nich były mempleksy ukazujące niepełnosprawność: (1) jako tragedię,

cierpienie, nastawione na wzbudzenie współczucia i chęci pomocy; (2) z perspektywy bohaterstwa i samorealizacji, publikowane w celach motywacyjnych; (3) w satyrycznym świetle, w celach rozrywkowych.

Mempleks pokazujący niepełnosprawność jako tragedię, cierpienie

Pierwsza wyłoniona w badaniach własnych grupa mempleksów jest mocno związana z najpowszechniejszym sposobem obrazowania niepełnosprawności w nowych mediach, gdzie dominuje zwykle sceneria życiowej tragedii i rozpacz, zwłaszcza w reportażach i innych produkcjach dokumentalnych. Takie podejście jest również częste w przypadku działalności charytatywnej fundacji i stowarzyszeń, wszelkiego rodzaju zbiórek. W mediach społecznościowych memy nastawione na wzbudzenie u odbiorcy potrzeby pomocy charakteryzuje akcent położony na straty poniesione w wyniku doznania niepełnosprawności. W opisach takich grafik pojawiają się wzruszające, podniosłe słowa lub dosadne komentarze wobec ludzi o negatywnych postawach.

Do tej kategorii zaliczyć można także memy koncentrujące się na przeszkodach, jakie napotyka osoby z niepełnosprawnością oraz przywilejach, które im przysługują z racji ich stanu, zwłaszcza jeżeli nie są one w społeczeństwie respektowane. Takie reprezentacje tworzone są przez internautów pozytywnie nastawionych do osób z niepełnosprawnością. Ich autorzy chcą mieć swój udział w zmianie postaw społecznych, piętnowaniu niesprawiedliwości, niesieniu pomocy. Interesujące jest to, że o ile można w mediach społecznościowych odnaleźć całkiem liczną grupę memów mieszczących się w tej tematyce, które pojawiają się na głównych stronach największych polskojęzycznych serwisów gromadzących memy, takich jak Demotywatory czy Kwejk, o tyle dość rzadko są one komentowane, udostępniane czy plusowane przez użytkowników. W toku analizy trudno było odnaleźć jakąkolwiek ożywioną dyskusję w komentarzach pod memami z tego gatunku. W zasadzie wyjątkiem jest jedynie przypadek, gdy twórca mema „On nie miał wyboru na to jaki się urodzi” wypowiada się negatywnie, wręcz obraźliwie o osobach, które źle odnoszą się do ludzi z niepełnosprawnością. Pod wspomnianym obrazem pojawiło się wiele komentarzy, być może na skutek dosadności przekazu. Część internautów stanęło w obronie osób z niepełnosprawnością, wyrażając swoje potępienie dla nietolerancyjnego społeczeństwa, sumiennie zapewniając o swojej przychylności i otwartości na odmienność. Wielu odbiorców wyraziło jednak swoje zdumienie zarówno wobec twórcy mema, jak i wobec pomstujących na owe zachowania w komentarzach internautów, wyrażając opinię, że we współczesnych czasach takie zjawisko jak wyśmiewanie osób z niepełnosprawnością nie ma w ogóle miejsca: „Dziwiw mnie takie demoty, bo ja nigdy nie spotkałem się z wyśmiewaniem osoby niepełnosprawnej”; „Żyję na tym świecie dobrych kilka lat i nigdy nie spotkałem się z sytuacją by ktoś naśmiewał się z upośledzonej osoby. Takie demoty wrzuca

albo głupek, albo siedmiolatek natchniony tym, że mamusia mu wytłumaczyła by nie nabijać się ze słabszych”.

W tym przypadku pojawiły się liczne komentarze, gdzie internauci zajmowali stanowisko na jednym z biegunów: oburzenia na brak tolerancji bądź przekonania, że omawiane zjawisko nie istnieje. Jak już zostało to wspomniane, taka rozbudowana dyskusja jest wyjątkowo rzadko spotykana w mempleksie niepełnosprawności jako tragedii i straty. Nie bez znaczenia może być to, że wpisy powstały w latach 2011–2013. W ramach badań własnych nie udało się znaleźć nowszych memów wpisujących się w ową kategorię, które byłyby komentowane tak szeroko. Zastanawiające jest dość niewielkie zainteresowanie internautów tą kategorią memów. Chociaż w telewizji tragedia, dramat i cierpienie nadal stanowią źródło zainteresowania widzów, to w kategorii memów nie pojawia się odbicie omawianej tendencji. Prawdopodobnie jest to domena mediów audiowizualnych, które za pomocą pracy kamery, ścieżki dźwiękowej czy możliwości nadawania „na żywo” są w stanie skuteczniej przykuć uwagę widza i pokazać cierpienie tak, aby dać odbiorcy odczuć, że znajduje się blisko osób pokrzywdzonych.

Mempleks motywacyjny, pokazujący bohaterstwo i samorealizację osób z niepełnosprawnością

Media społecznościowe są przestrzenią dynamiczną, która sprzyja komunikacji zwięzłej, szybkiej, wypełnionej treścią wizualną, stąd też wyraźnie zaznacza się w nich trend motywacyjno-inspiracyjny. Memy dotyczące niepełnosprawności są jego wyraźną częścią. Ich celem jest oddziaływanie na odbiorców tak, aby skoncentrowali się na realizacji własnych celów i marzeń. Pojawiają się w tym mempleksie liczne ilustracje osób z niepełnosprawnością uprawiających sporty, często ekstremalne, osiągających sukcesy, zdobywających medale. Nurt ten wpisać można w popkulturowy stereotyp „superkaleki” (Bieganowska-Skóra, 2017, s. 56–60). W tym przypadku często używane są wzniosłe opisy do memów, przepełnione podziwem dla osób z niepełnosprawnością i zazwyczaj zawierające wezwanie do ich naśladowania bądź zaprzestania zamartwiania się o własne, bardziej błahe problemy i trudności.

Wątpliwości natury etycznej pojawiają się w tym mempleksie wtedy, gdy memy skierowane są wprost do osób pełnosprawnych, by przy pomocy ludzi z niepełnosprawnością pokazać, że są w stanie wiele osiągnąć. Z jednej strony schemat jest zrozumiały i prosty, oparty na przykładzie: skoro osoba bez nóg może przebiec maraton, to sprawny człowiek tym bardziej jest w stanie uprawiać jogging. Tymczasem osoby z niepełnosprawnością niejednokrotnie wyrażają swój sprzeciw wobec ustawiania ich w takim kontekście, odbierania im zwyczajności doświadczeń, stawiania na piedestale, bądź prezentowania w charakterze ofiary, którą inni użytkownicy Internetu mogą się pocieszać, gdy im coś w życiu nie wychodzi.

Memy pokazujące, że deficyt nie musi być barierą, są kierowane do osób z niepełnosprawnością. Mają one dowieść, że w radzeniu sobie z własnym stanem nie należy skupiać się na słabych stronach i posiadanych ograniczeniach. Stąd zadaniem tego typu memów jest dynamizowanie i promowanie aktywnego życia. Przykłady takie prezentują hasła zaczerpnięte z memów: „niepełnosprawność – nie musi oznaczać, że nie będziesz mógł dążyć do wyznaczonych sobie celów”; „Niepełnosprawność. Ogranicza cię tylko twój umysł”. O ile trudno nie zgodzić się z sytuacją, w której mem nie namawia do robienia tego samego, co jego bohater, a jedynie do aktywności w ogóle, o tyle sugerowanie, że osoby postępujące inaczej mają problem natury umysłowej budzi sprzeciw. Internauci wyrażali go w formie komentarzy. Na hasło: „Ogranicza cię tylko twój umysł” odpisywali: „...albo pieniądze, żeby zdobyć taką protezę!”.

Przytoczony przykład komentarza dowodzi, że „misja” motywowania innych ludzi z niepełnosprawnością za pośrednictwem memów nie zawsze jest mile widziana, zwłaszcza jeżeli treść sugeruje, że wina za bycie biernym, niespełnionym człowiekiem leży jedynie po stronie osoby z niepełnosprawnością, a nie w warunkach życia. Memy tego typu, w związku z tym, że nie cieszą się dużym zainteresowaniem adresatów, są rzadko komentowane i udostępniane, a jeśli już to częściej przez oficjalne konta organizacji czy fundacji niż samych zainteresowanych.

Motywowanie osób pełnosprawnych poprzez podkreślenie nieszczęścia i tragedii, jakie są udziałem osób z niepełnosprawnością także nie zawsze jest dobrze przyjmowane w mediach społecznościowych. Z jednej strony część komentujących przyznaje, że jest wstrząśnięta takim zestawieniem i rzeczywiście w tym świetle postrzega swoje problemy jako błahe. Z drugiej jednak strony jest wiele głosów, iż pocieszanie się, że inni mają gorzej nie zgadza się z ich systemem wartości: „jak dla mnie, przydałoby się trochę powściągliwości w takich poważnych tematach. Nie uważam, żeby to było dobre motywować się tym, że są ludzie tak skrzywdzeni przez los”.

W mempleksie motywacyjnym przekaz dedykowany może być wszystkim internautom. Odnosząc się do zagadnień związanych z niepełnosprawnością, kierowane jest do tych osób uniwersalne przesłanie. Jest to zdecydowanie „najbezpieczniejsza” opcja. Jak dowodzi mem „Wymówki” (ukazujący sukces sportowy osoby pełnosprawnej i osoby z niepełnosprawnością) trudno sobie wyobrazić, aby środowiska zarówno osób pełnosprawnych, jak i z niepełnosprawnością mogły poczuć się dotknięte czy urażone tego typu obrazowaniem.

Podsumowując kategorię motywacyjną należy podkreślić, że jest to grupa, podobnie jak w przypadku większości mempleksów, niejednorodna, a konstrukcja mema i zastosowane środki zależą przede wszystkim od szacowanej grupy docelowej. Z jednej strony jest to mempleks tworzony przez ludzi, którzy, pomimo dobrych chęci, utrwalają przy okazji stereotypowe postrzeganie (np. motyw „superkaleki”, biernej osoby z niepełnosprawnością, która mogłaby zrobić

wszystko, ale nie potrafi się zmobilizować). Z drugiej strony należy podkreślić potencjał edukacyjny wspomnianej grupy memów. Istnieje wielu internautów, którzy uważają takie prezentowanie niepełnosprawności za potrzebne, oddziałujące na emocje i postrzeganie samego siebie. Również pokazywanie osób z niepełnosprawnością jako ludzi sukcesu, realizujących pasje i prowadzących ekscytujące życie udowadnia społeczeństwu, że nie każdy człowiek z niepełnosprawnością jest osobą niezaradną, nieszczęśliwą i bezproduktywną.

Mempleks satyryczny, rozrywkowy

Ostatnim, prężnie rozwijającym się i chętnie udostępnianym mempleksem jest nurt humorystyczny. Obejmuje on żarty z niepełnosprawności, w których bardzo często sami ludzie z niepełnosprawnością pokazują, że mają dystans do swoich ograniczeń, żartują z sytuacji życiowej, w jakiej się znaleźli. Memy zawierające żarty z niepełnosprawności, nienaruszające ogólnie przyjętych norm poszanowania i dobrego smaku są popularne wśród samych osób z niepełnosprawnością, zrzeszających się w grupy w mediach społecznościowych czy też wypowiadających na oficjalnych profilach różnych organizacji.

Mempleks ten charakteryzuje traktowanie niepełnosprawności jako jednej z wielu cech człowieka, i tak jak z innych cech, z niej także robi się żarty. Pojawiają się w tym obszarze różnego rodzaju parodie i satyry na trudności i absurdy życia z posiadaną niepełnosprawnością. Tego typu obrazowanie cieszy się sporą popularnością wśród osób z niepełnosprawnością. Niejednokrotnie sami zainteresowani publikują swoje fotografie opatrzone zabawnymi komentarzami. Zdarza się również, że osoby pełnosprawne zadają w komentarzach pytania typu: „A co, jeżeli przeczyta to ktoś niepełnosprawny?”. Wynikają one z obawy, czy osoba z niepełnosprawnością nie poczuje się obrażona takim obrazowaniem. Przeważają jednak komentarze wyrażające podziw dla osób z niepełnosprawnością za dystans do samego siebie i radość życia.

Żarty z niepełnosprawności przybierają również mniej akceptowalne formy, kiedy to niepełnosprawność jest ich głównym tematem, jednakże nie są nastawione na poszanowanie uczuć osób zainteresowanych. Są to jednak rzadkie przypadki, ponieważ oburzenie internautów zwykle doprowadza do usunięcia takich propozycji ze stron internetowych. Ciekawym zjawiskiem jest lawinowy wzrost komentarzy pod nieodpowiednimi żartami na temat niepełnosprawności i chociaż znajdują się miłośnicy takiego typu humoru, to jednak przeważają komentarze internautów oburzonych wyśmiewaniem się z czyjś nieszczęścia. Można z tego wywnioskować, że nawet obraźliwe w stosunku do osób z niepełnosprawnością memy prowadzą do pozytywnych efektów w Internecie, poruszając opinię publiczną oraz prowadząc do wzbudzania świadomości wspólnej odpowiedzialności za treści pojawiające się w mediach społecznościowych.

Podsumowanie

Zaprezentowane trzy główne mempleksy są zjawiskiem dość trwałym – cofając się wiele lat w historii publikacji, na serwisach gromadzących memy wyraźnie można zauważyć scharakteryzowane w tym artykule trendy. Obserwacja reakcji internautów pod opisywanymi memami pokazuje spadek zainteresowania użytkowników takimi treściami: po kilkunastu latach popularności memów w naszym kraju wiele zjawisk „się opatrzyło” i coraz rzadziej memy klasyfikowane są jako poruszające czy zaskakujące. Na poboczu trwałych trendów znajdują się okolicznościowe memy, tworzone jako komentarz do bieżącego życia publicznego. Ich popularność warunkowana jest istotnością i aktualnością spraw, które poruszają. W przypadku palących problemów społecznych ich wyświetlenia są bardzo liczne, są równie chętnie udostępniane i komentowane w przestrzeni wszystkich mediów społecznościowych.

Refleksje końcowe

Podsumowując charakterystykę obrazowania niepełnosprawności w Internecie, warto zaznaczyć, że elementy graficzne są bardzo ważnym dodatkiem komunikacji w wirtualnej przestrzeni mediów społecznościowych. Nie można zatem bagatelizować przesłania, jakie ze sobą niosą. W prezentowanym opracowaniu przeprowadzono analizę sposobów wyrazu memów internetowych podnoszących tematykę niepełnosprawności oraz wprowadzono ich prostą klasyfikację pod względem teleologicznym. Wyłonione w ten sposób trzy grupy memów można rozpatrywać jako mempleksy według nazewnictwa Blackmore. Wnioski z analizy sprowadzają się przede wszystkim do podkreślenia dość dużej liczby memów zawierających odniesienia do niepełnosprawności. W przeważającej większości są to ujęcia pozytywne, nakłaniające do szeroko rozumianej tolerancji i pomocy.

Istotną przesłanką wynikającą z analizy materiałów graficznych jest konieczność uświadamiania internautom, że dobre chęci nie zawsze idą w parze z tolerancją i pozytywnym postrzeganiem społecznym osób z niepełnosprawnością, a niekiedy wręcz przynoszą odwrotny skutek. Zarówno wyszydzanie, jak i litość nie są mile widziane z perspektywy systemu wsparcia osób z niepełnosprawnością, w memie natomiast często brakuje zwyczajnej akceptacji ludzkiej odmienności.

Kolejnym ważnym wnioskiem z analizy memów jest estetyzacja niepełnosprawności. Współcześnie istnieje silny trend estetyzacji własnego ciała oraz otoczenia, szczególnie widoczny w medialnych reprezentacjach życia (zob. Featherstone, 1998). Podobne zjawisko zaobserwować można w odniesieniu do publikacji na temat osób z niepełnosprawnością. Do memów wybierane są zdjęcia odznaczające się wysokim poziomem estetyki, często poddawane wcześniejszej obróbce graficznej. Twórcom memów nawołującym do tolerancji i przebudowy

postaw zależy, aby osoby z niepełnosprawnością na nich zaprezentowane budziły ciepłe uczucia, sympatię, były możliwie podobne do osób pełnosprawnych z ich otoczenia, stąd też nawet wśród zdjęć osób z widoczną niepełnosprawnością wybierane są takie, których bohaterów można uznać za atrakcyjnych, zadbanych, sympatycznych.

Podobną tendencję zaobserwować można analizując artykuły i posty pojawiające się w mediach społecznościowych dotyczące osób z niepełnosprawnością: ilustrują je starannie dobrane zdjęcia, równie piękne, co nienaturalne. Z jednej strony estetyzacja niepełnosprawności nie jest odosobnionym zjawiskiem w przestrzeni mediów społecznościowych, gdzie zwyczajowo wszystkie upubliczniane fragmenty życia użytkowników podlegają „upiększeniu”, nic zatem dziwnego, że w tematyce niepełnosprawności ta moda jest również obecna. Z drugiej strony, zafałszowując wygląd osób z niepełnosprawnością w Internecie prowadzimy do wytwarzania nieprawdziwego wizerunku niepełnosprawności w życiu publicznym. Może to się przekładać na negatywne reakcje w przypadku spotkania w prawdziwym życiu osób z niepełnosprawnością oraz mylne przekonanie o łatwości, z jaką powinno przychodzić takim osobom funkcjonowanie w społeczeństwie. Tworzy się bowiem wrażenie, że choćby wyglądem nie odbiegają one od pełnosprawnych osób z ich otoczenia.

Bibliografia

- Bieganowska-Skóra, A. (2017). *And the winner is... Model niepełnosprawności w oscarowych produkcjach*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Blackmore, S. (2002). *Maszyna memowa*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Cannizzaro, S. (2016). Internet memes as internet signs. A semiotic view of digital culture. *Sign Systems Studies*, 44(4), 562–586.
- Dawkins, R. (2002). Przedmowa. W: S. Blackmore, *Maszyna memowa* (s. 7–20). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Eliade, M. (2009). *Obrazy i symbole*. Warszawa: Aletheia.
- Featherstone, M. (1998). Postmodernizm i estetyzacja życia codziennego. W: R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia tekstów* (s. 229–334). Kraków: Baran i Suszczyński.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Kamińska, M. (2011). *Nieczne memy. Dwanaście wykładów o kulturze internetu*. Poznań: Galeria Miejska „Arsenał”.
- Kołowicki, W. (2012). Memy internetowe jako nowy język internetu. *Kultura i historia*, 21. <http://www.kulturalihistoria.umcs.lublin.pl/archives/3637>
- Lisowska-Magdziarz, M. (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym. Przewodnik dla studentów*. Kraków: UJ.
- Machin, D., van Leeuwen, T. (2007). *Global Media Discourse. A critical introduction*. London–New York: Routledge.
- Mirzoeff, N. (2012). Czym jest kultura wizualna?. W: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej* (s. 158–192). Kraków: Znak.
- Sztompka, P. (2012). Wyobrażenia wizualna i socjologia. W: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej* (s. 11–42). Kraków: Znak.
- Zawojński, P. (2012). *Sztuka obrazu i obrazowania w epoce nowych mediów*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

ZWROT IKONICZNY W DYSKURSACH O NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI: ANALIZA MEMÓW INTERNETOWYCH

Abstrakt

W artykule poddano analizie zjawisko memów internetowych w kontekście sposobów obrazowania osób z niepełnosprawnością. Materiał zgromadzono na popularnych stronach rozrywkowych oraz w mediach społecznościowych (Demotywatory, Kwejk, Facebook, Instagram), po czym opracowano go za pomocą metody analizy dyskursu medialnego. Problemami badawczymi były następujące pytania: W jaki sposób obrazowana jest niepełnosprawność w memach internetowych? Jakie są ich funkcje w internetowych społecznościach? Jakie cechy przypisują osobom z niepełnosprawnością? Uzyskane wyniki pozwoliły podzielić memy internetowe na trzy kategorie, zgodnie z funkcjami, które one pełnią. Pierwszą z nich są pozycje podkreślające tragedię i cierpienie, jakie pociąga za sobą niepełnosprawność. Druga kategoria to memy o charakterze motywacyjnym. Trzeci wyróżniony obszar obejmuje memy o charakterze satyrycznym, ukazujące niepełnosprawność jako zwyczajny element życia. Wszystkie wymienione sposoby obrazowania nie są wolne od stereotypów, podlegają również silnemu trendowi estetyzacji wizerunku niepełnosprawności.

Słowa kluczowe: mem internetowy, niepełnosprawność, media społecznościowe, stereotypy

THE ICONIC TURN IN DISABILITY DISCOURSES: AN ANALYSIS OF INTERNET MEMES

Abstract

The article analyzes the phenomenon of Internet memes in the context of ways of presenting people with disabilities. The material was collected on popular entertainment websites and in social media (Demotywatory, Kwejk, Facebook, Instagram), and then processed using the media discourse analysis method. The research problems were the following questions: how is disability depicted in internet memes? What are their functions in online communities? What features do they attribute to people with disabilities? The obtained results allowed to divide Internet memes into three categories, according to the functions they perform. The first is the items that emphasize the tragedy and suffering of disability, The second category is motivational memes. The third highlighted area covers memes of a satirical nature, showing disability as a normal part of life. All the above-mentioned ways of imaging are not free from stereotypes, they are also an example of aestheticising the image of disability.

Keywords: internet meme, disability, social media, stereotypes



MARIA WEKER*

KRYZYSY WIEKU ROZWOJOWEGO W KONTEKŚCIE ZMIAN PLASTYCZNYCH UKŁADU NERWOWEGO

Wprowadzenie

Rozwój dziecka między poczęciem a piątymi urodzinami ma kluczowe znaczenie dla optymalnego zdrowia, wzrostu i funkcjonowania przez całe życie. Z tego powodu ważne jest uwzględnianie zmieniających się wymagań biologicznych, społecznych i psychicznych wzrastającego dziecka, które stymulują jego rozkwit. Jednak według danych UNICEF ponad 200 milionów dzieci mieszkających w krajach rozwijających się nie wykorzystuje swojego potencjału rozwojowego (Cusick, Georgieff, 2013). Dzieje się tak ze względu na doświadczane przez dzieci niedożywienie, choroby, zagrożenia środowiskowe oraz przemoc społeczną i domową. Zjawiska te zaburzają rozwój fizyczny, społeczny i psychiczny przez oddziaływanie pośrednie i bezpośrednie na poszczególne struktury organizmu. Również nieuwzględnienie w procesie opieki i wychowania dziecka zmian wynikających z periodyzacji procesu rozwojowego może wpływać negatywnie na jego rozwój.

Wiedza o specyfice funkcjonowania i rozwoju układu nerwowego jest konieczna dla budowania powszechnej świadomości dotyczącej możliwości zapobiegania długotrwałym skutkom zaniedbań i nadużyć względem najmłodszych. Z tego względu w prezentowanym artykule podjęto próbę omówienia najważniejszych mechanizmów i zjawisk neuroplastyczności w kontekście wspomagania rozwoju dziecka, szczególnie w momentach kryzysów rozwojowych. Wiedza taka wydaje się ważna dla podejmowania odpowiednio zaplanowanych interwencji dotyczących poprawy jakości życia dzieci.

* Maria Weker (<https://orcid.org/0000-0001-5169-4274>); Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: mweker@aps.edu.pl

Specyfika rozwoju człowieka

Pierwsze lata życia dziecka to okres uznawany przez specjalistów z różnych dziedzin za etap rozwoju najważniejszy dla funkcjonowania człowieka. W tym czasie dochodzi do intensywnych zmian w obszarze struktur fizjologicznych i anatomicznych ciała. Jest to również czas nabywania i rozwijania szeroko rozumianych umiejętności poznawczych, pamięciowych, związanych ze zdolnością komunikowania się i funkcjonowania umysłowego, kształtowania podstaw osobowości i tożsamości (Czub, 2015; Matejczuk, 2015; Kamza, 2015).

Wśród zagadnień poruszanych w ramach badań nad rozwojem człowieka istotna jest kwestia periodyzacji tego procesu. Uwzględnia ona nie tylko odmienność aktywności biologicznej, psychicznej czy społecznej jednostki w danej fazie, lecz także odnosi się do specyficznych momentów między tymi, zróżnicowanymi w specyficzny sposób, etapami.

Problem ciągłości oraz nieciągłości rozwojowej jest ważny dla zrozumienia specyfiki rozwoju człowieka. Dyskusje i poświęcone temu zagadnieniu analizy pozwalają wyróżnić pewne charakterystyczne cechy obu zjawisk. Ciągłość procesu rozwojowego dotyczy zmian w sposobie funkcjonowania organizmu, w którym każdy kolejny etap łączy się z poprzednim oraz z przyszłym. Umożliwia to utrzymanie obserwowanej stabilności rozwojowej organizmu i utrwalenie nowych kompetencji, jak również wykorzystanie ich w kolejnych etapach rozwojowych. Najczęściej zatem o ciągłości rozwoju mówi się w kontekście całościowego spojrzenia na ten proces. Wspomniana nieciągłość rozwojowa dotyczy wybranych momentów aktywności rozwojowej organizmu. Przyczyną występowania tego zjawiska są wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania organizmu, jak również doświadczenia życiowe jednostki, indywidualna dynamika i tempo jej procesów rozwojowych i procesów dojrzewania. Analizując koncepcje dotyczące rozwoju człowieka warto zwrócić uwagę, że wszystkie podkreślają przechodzenie przez kolejne fazy, z których każda jest w określony sposób wyjątkowa (Brzezińska, 2003; Schaffer, 2005, 2006).

Momenty nieciągłości rozwojowej oddzielające poszczególne etapy tego procesu coraz częściej stają się przedmiotem badań i specjalistycznych analiz. Ze względu na swoją specyfikę nazywane są „okresami krytycznymi” (Schaffer, 2006), „okresami optymalnymi” (Gottlieb, 1983) lub „okresami przejściowymi” (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2019). Pierwsze określenie w literaturze jest często stosowane wymiennie z określeniem „okresy sensoryczne” (Huciński i in., 2016; Połaniecka, 2019; Gruszczyk-Kolczyńska, 2019). Wielu specjalistów badających zjawiska i specyfikę wieku rozwojowego podkreśla różnice między „okresami krytycznym” a „okresami sensorycznymi”. Heinz Rudolph Schaffer (2006) zalicza oba pojęcia do tzw. pojęć kluczowych psychologii rozwoju. Zwraca uwagę, że pierwszy termin jest historycznym zapożyczeniem z obszaru badań etologicznych. Podstawowe jego znaczenie dotyczy opisu oddziaływania

na organizm pewnych czynników, które wywołują określone efekty. Oddziaływanie to musi odbyć się w wycinku czasowym, którego granice są wyróżnialne i u wszystkich osobników danego gatunku takie same. Również zmiany, które w tym czasie mają miejsce dotyczą wszystkich osobników i są nieodwracalne. Natomiast termin „okres sensytywny” zdaniem Schaffera (2005, 2006) odnosi się do takiego etapu rozwojowego, kiedy jest bardziej niż w innych momentach prawdopodobne, że organizm rozwinie jakąś umiejętność lub kompetencję (zob. też Białecka-Pikul, 2007).

Analiza kontekstowa obu terminów wykracza poza cel prezentowanego artykułu. Dlatego, aby nie wprowadzać niepotrzebnych wątpliwości, zdecydowano się na używanie określenia „kryzys/kryzysy wieku rozwojowego” w odniesieniu do momentów przejściowych między poszczególnymi fazami rozwoju. Termin ten pojawia się w literaturze fachowej, dlatego również jego wykorzystanie wydaje się zasadne (por. Wygotski, 2002a; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2019). Kryzysy rozwojowe obejmują różne zjawiska rozwojowe wyróżniane w zależności od ujęć tematu. Przedstawione w dalszej części artykułu wybrane koncepcje wydają się reprezentatywne dla teorii rozwoju człowieka. Ich cechą wspólną jest zwrócenie uwagi na specyfikę sposobu funkcjonowania organizmów w etapach pośrednich, między wyróżniającymi się biologicznie, psychicznie lub społecznie fazami rozwoju.

Kryzysy rozwojowe w kontekście wybranych koncepcji rozwoju

Według Lwa Siemionowicza Wygotskiego (2002d) podstawą podziału rozwoju człowieka na fazy jest dynamika wewnętrznych zmian zachodzących w poszczególnych momentach życia oraz analiza powstających w ich wyniku nowych struktur. Dynamika danego etapu może mieć charakter wolniej postępujący, rozwijający się w dłuższym czasie lub być bardziej burzliwa. Osiągnięcia etapów spokojniejszych często są zauważalne dopiero wówczas, gdy zostaną porównane kompetencje z ich początku i końca. Wtedy również można zauważyć nowe struktury zachowania lub formy postępowania i funkcjonowania dziecka. Takie etapy są nazywane okresami stabilnymi. Oddzielone są one od siebie krótszymi i bardziej gwałtownymi periodami kryzysowymi. Te trwające od kilku miesięcy do dwóch lat fazy oznaczają czas intensywnych zmian w osobowości i sposobie funkcjonowania człowieka oraz przebudowę relacji interpersonalnych. Ich wewnętrzna dynamika pozwala wyróżnić moment kulminacyjny oraz momenty przed- i pokryzysowe. Periody kryzysowe wynikają z tzw. wewnętrznej logiki procesu rozwoju. Wygotski wyróżnia pięć kryzysów rozwojowych czasu dzieciństwa i dojrzewania, z których każdy charakteryzuje się własną specyfiką. Są to kryzys narodzin, kryzys 1. roku życia, kryzys 3. roku życia oraz kryzysy dotyczące 6.–7. roku życia i 12.–13. roku życia (Wygotski, 1995, 2002a, 2002b, 2002c). Wyróżnione przełomy wyraźnie oddzielają od siebie poszczególne fazy rozwojowe dziecka.

Przebieg rozwoju dziecka zależy od wielu czynników, które można podzielić na czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Czynniki zewnętrzne najczęściej są utożsamiane ze środowiskiem i otoczeniem, w którym dana osoba się rozwija. W kontekście okresów kryzysowych konieczne jest uwzględnienie dodatkowego parametru, jakim jest swoista reaktywność najbliższego otoczenia jednostki na zachodzące w niej zmiany i związane z nimi potrzeby. Dotyczy ona rozwoju w obszarze fizycznym, poznawczym, społecznym oraz emocjonalnym. Ta reaktywność otoczenia, wpisująca się w tzw. strefę najbliższego rozwoju, dopasowana lub nie do określonych etapów rozwojowych małego człowieka, wpływa na dynamikę tego procesu i jego jakość (Rzechowska, 1994; Skibska, 2014).

W koncepcji kryzysów rozwojowych według propozycji Roberta Jamesa Havighursta oraz Barbary M. i Phila R. Newmanów istotną rolę spełniają tzw. zadania rozwojowe, które można rozumieć jako nabycie określonej kompetencji i sprawności (za: Przetacznik-Gierowska, 1996). Zadania te związane są z rozwojem biologicznym, społecznym, psychicznym oraz odnoszą się do osiągnięć poprzednich etapów rozwojowych. Celem tych zadań, na co wskazują Newmanowie, jest nabycie i rozwijanie przez jednostkę umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami codziennego życia. Zalicza się do nich umiejętność pozyskiwania i przetwarzania informacji, kontrolowania własnego stanu emocjonalnego oraz korzystania z zasobów otoczenia. W tym kontekście kryzys rozwojowy może być traktowany jako specyficzny moment rozwojowy między nabywaniem kolejnych umiejętności, tj. realizowaniem kolejnych zadań rozwojowych. Nowe kwalifikacje muszą zostać wpisane w kontekst opanowanych wcześniej kompetencji tak, aby stworzyć z nimi całość. Uprzednio zdobyte umiejętności wymagają utrwalenia i ćwiczenia, podczas gdy nadchodzące stymulują człowieka do doświadczenia „nowego”. Konflikt między umiejętnościami nabytymi a nabywanymi przekłada się na kryzysy rozwojowe. Wyróżnione w koncepcji Newmanów fazy życia związane z realizacją określonych zadań rozwojowych to: niemowlęstwo (0.–1. rok życia), dzieciństwo (2–3 lata), wiek zabawy (4–5 lat) i wiek szkolny (6–12 lat). Następnie pojawiają się wczesna i późna adolescencja (12–18/22 lata), wczesna dorosłość (23–34 lata), środkowa dorosłość (35–60 lat) i późna dorosłość (od 61 lat) (Przetacznik-Gierowska, 1996; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2019).

W koncepcji rozwijanej przez Annę Brzezińską, Karolinę Appelt i Beatę Ziółkowską (2019, s. 88–92) kryzysy rozwojowe są fazami przejściowymi między poszczególnymi momentami rozwojowymi. Autorki, wpisując obserwowane zmiany biologiczne, społeczne i psychiczne w całość rozwoju człowieka, wyróżniły cztery ery rozwoju. Pierwsza obejmuje czas od okresu prenatalnego do końca 12. miesiąca życia. Druga odnosi się do czasu dzieciństwa i zawiera się między 1. a 10.–12. rokiem życia. Trzecia jest okresem dotyczącym dorastania i trwa do 20.–25. roku życia. Ostatnia zaś stanowi

etap obejmujący szeroko rozumianą dorosłość aż do końca życia. Każda z er może być charakteryzowana w odniesieniu do dwóch obszarów, dotyczących funkcjonowania społecznego oraz kompetencji poznawczych. Pierwszy obszar autorki określają mianem egzystencjalnego, natomiast drugi nazywany jest instrumentalnym. Każda z wyróżnionych er oddzielona jest od kolejnej tzw. okresem przejściowym, inaczej zwanym również przełomem. Autorki wyróżniły następujące przełomy: narodziny/dzieciństwo, dzieciństwo/dorastanie oraz dorastanie/dorosłość.

Koncepcje dotyczące faz rozwojowych człowieka wydają się wykazywać podobieństwo, mimo że różnią się punktami odniesienia i obszarem analiz (np. w zakresie funkcjonowania człowieka). Badania porównawcze teorii rozwoju pozwalają zauważyć zbieżność w zakresie wyróżnionych momentów rozwojowych (Przetacznik-Gierowska, 1996; Brzezińska, 2003). W prezentowanym artykule skupiono się na tych specyficznych etapach rozwojowych, które oddzielają poszczególne fazy. Porównując wyróżnione koncepcje rozwoju człowieka można zauważyć pewne podobieństwa w odniesieniu do momentów uznanych za przełomowe (por. tabela 1). Wskazywane przez Wygotskiego, Newmanów oraz Brzezińską i współautorki kryzysy rozwojowe wydają się częściowo pokrywać. Uwagę zwraca wspólne dla przedstawionych koncepcji wyróżnianie następujących momentów w rozwoju człowieka: narodzin, 12. miesiąca życia, 12. roku życia, 22./23. roku życia. Te okresy bowiem są szczególnie istotne w kontekście zmian plastycznych układu nerwowego.

Tabela 1. Porównanie krytycznych okresów rozwojowych w wybranych koncepcjach

Kryzysy rozwojowe według koncepcji:		
L.S. Wygotskiego	B i P. Newmanów	A.I. Brzezińskiej, K. Appelt i B. Ziolkowskiej
Kryzys narodzin		<i>Przełom narodziny/ dzieciństwo</i>
Kryzys 1. roku życia	Faza między 1. a 2. rokiem życia	
Kryzys 3. roku życia	Faza między 3. a 4. rokiem życia	
Kryzysy dotyczące 6.–7. roku życia	Faza między 5. a 6. rokiem życia	<i>Przełom dzieciństwo/ dorastanie</i>
Kryzys 12.–13. roku życia	Faza 12. roku życia	
	Faza między 18./22. a 23. rokiem życia	<i>Przełom dorastanie/ dorosłość</i>
	Faza między 34. a 35. rokiem życia	
	Faza 61. roku życia	

Podobne wartości zaznaczono kursywą.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wielu źródeł.

Plastyczność układu nerwowego

Układ nerwowy (łac. *systema nervosum*; ang. *nervous system*) jest zbiorem komórek, tworzących funkcjonalnie i strukturalnie rozbudowany system sterujący aktywnością organizmu. Reagując na określone zmiany zachodzące w otoczeniu ustroju lub w nim samym, może wywołać odpowiednią jego reakcję (Walocha, 2013). Znaczenie i złożoność budowy układu nerwowego wzrasta zgodnie ze stopniem zaawansowania rozwoju ewolucyjnego organizmów. Podstawową jednostką czynnościową układu **nerwowe** są komórki nerwowe (neurony), które wraz z komórkami glijowymi tworzą ośrodkowy oraz obwodowy układ nerwowy. Neuron przetwarza i przewodzi informacje do kolejnej komórki za pośrednictwem synapsy, która uwalnia substancje chemiczne (neuroprzekaźniki), przekazując w ten sposób pobudzenie. Ośrodkowy układ nerwowy człowieka składa się z około 100 miliardów neuronów (Cherry, 2019). Komórki nerwowe mogą wytworzyć około 100 trylionów synaps, tworząc tym samym najbardziej złożoną funkcjonalną strukturę ludzkiego organizmu.

Wyjątkowość układu nerwowego dotyczy nie tylko aspektów strukturalnych sieci nerwowej, lecz przede wszystkim zjawisk zachodzących na różnych poziomach jego funkcjonowania. Jednym z bardziej fascynujących procesów obserwowanych w ośrodkowym układzie nerwowym jest jego umiejętność przystosowywania się do zmiany, określana mianem neuroplastyczności lub plastyczności mózgu. Neuroplastyczność jest specyficzną zdolnością układu nerwowego do ulegania trwałym zmianom pod wpływem przetwarzanych informacji (Kossut, 2018). Modyfikacje te mogą mieć charakter funkcjonalny lub strukturalny, mogą zachodzić w interwałach kilkusekundowych lub tygodniowych, być wywołane informacjami z wnętrza organizmu lub spoza niego. Efektem procesów neuroplastyczności może być przekształcenie sieci synaptycznych, przebudowa struktury mózgu lub zmiana funkcji poszczególnych neuronów. Neuroplastyczność uznaje się za podstawę procesów uczenia się i pamięci, procesów rozwojowych układu nerwowego oraz procesów kompensacyjnych. Umożliwia ona reagowanie i adaptowanie się do zmian zachodzących w środowisku wewnętrznym i zewnętrznym organizmu (Mikołajewska, Mikołajewski, 2012; Panasiuk, 2016).

Mechanizmy neuroplastyczności

Do najważniejszych mechanizmów związanych z neuroplastycznością zalicza się neurogenezę, plastyczność synaptyczną oraz reorganizację sieci neuronalnych.

Neurogeneza to proces powstawania nowych neuronów. Najintensywniej zachodzi w okresach rozwojowych układu nerwowego, a szczególnie w pierwszych tygodniach życia płodowego. Wyjątkowe znaczenie neurogeneza ma w procesach kompensacyjnych, których celem jest naprawa uszkodzonych obszarów

mózgu, co umożliwia prawidłowe jego funkcjonowanie (Kossut, 2018; Moreno-Jiménez i in., 2019).

Plastyczność synaptyczna pozwala na modyfikowanie połączeń neuronalnych adekwatnie do stanu i aktywności organizmu. Określenie to odnosi się do specyficznej cechy synaps, które pod wpływem aktywności neuronalnej zmieniają właściwości funkcjonalne i morfologiczne (Kossut, 2018). Synaptogeneza, tj. tworzenie nowych synaps, umożliwia zmianę gęstości połączeń neuronalnych, co w efekcie pozwala na reorganizację sieci synaptycznych, tj. układu połączeń neuronalnych.

Reorganizacja może zachodzić pod wpływem samoistnych procesów naprawczych lub być efektem odpowiedniego stymulowania i nabywania przez ośrodkowy układ nerwowy nowych wzorców funkcjonowania. W jej wyniku może powstać obejście uszkodzonych obszarów ośrodkowego układu nerwowego lub dojść do przyporządkowania utraconych funkcji innym obszarom.

Czynniki intensyfikujące i ukierunkowujące procesy neuroplastyczności można podzielić na wewnętrzne i zewnętrzne. Do pierwszych zalicza się czynniki biochemiczne, takie jak neuroprzekaźniki i hormony. Druga grupa obejmuje

Tabela 2. Porównanie kryzysów rozwojowych w wybranych koncepcjach z dominującymi w danym okresie mechanizmami neuroplastyczności

Kryzysy rozwojowe według koncepcji:			Neuroplastyczność
L.S. Wygotskiego	B. i P. Newmanów	A.I. Brzezińskiej, K. Appelt i B. Ziolkowskiej	Główne mechanizmy
Kryzys narodzin		<i>Przełom narodziny/ dzieciństwo</i>	Neurogeneza
Kryzys 1. roku życia	Faza między 1. a 2. rokiem życia		Mielinizacja komórek układu nerwowego / Reorganizacja sieci synaptycznych (naturalna)
Kryzys 3. roku życia	Faza między 3. a 4. rokiem życia		
Kryzysy dotyczące 6.–7. roku życia	Faza między 5. a 6. rokiem życia		
Kryzys 12.–13. roku życia	Faza 12. roku życia	Przełom dzieciństwo/ dorastanie	Reorganizacja sieci synaptycznych (naturalna i wymuszona)
	Faza między 18./22. a 23. rokiem życia	Przełom dorastanie/ dorosłość	
	Faza między 34 a 35. rokiem życia		Kompensacyjna reorganizacja sieci synaptycznych / synaptogeneza
	Faza 61. roku życia		

Źródło: opracowanie własne na podstawie wielu źródeł, w tym: Silbereis i in., 2016.

je oddziaływania zewnętrzne, środowiskowe, behawioralne oraz rehabilitacyjne (Mikołajewska, Mikołajewski, 2012; Panasiuk, 2016).

Wyróżnione mechanizmy neuroplastyczności można powiązać z określonymi etapami rozwojowymi. W każdym z tych okresów dominują specyficzne zjawiska związane z rozwojem aktywności układu nerwowego. Interesujące jest to, że momenty wyciszenia (spowolnienia) poszczególnych procesów wydają się pokrywać z wyróżnionymi wcześniej kryzysami rozwojowymi. Oczywiście mechanizmy neuroplastyczności nie są całkowicie wygaszane, jednak ich aktywność jest zdecydowanie niższa. Zestawienie kryzysów rozwojowych uwzględnionych w wybranych koncepcjach z dominującymi w danym okresie procesami neuroplastycznymi zawarto w tabeli 2.

Rodzaje neuroplastyczności

W odniesieniu do poziomu, na którym zachodzą zmiany, możemy mówić o trzech rodzajach neuroplastyczności: neuroanatomicznej, funkcjonalnej oraz behawioralnej (Skibska, 2015).

Pierwsza dotyczy zmiany aktywności neuronów. Może odnosić się do remodelowania samych połączeń neuronalnych i zachodzić w bardzo krótkim czasie, kilku sekund lub minut. Może także odnosić się do przebudowywania układu nerwowego na poziomie strukturalnym. W takiej sytuacji proces ten może trwać kilka dni lub tygodni, dając w efekcie trwałe zmiany sieci nerwowej. W przypadku nieuszkodzonego mózgu z plastycznością neuroanatomiczną mamy do czynienia wtedy, gdy opiera się ona na komunikacji międzyneuronalnej i odnosi się do reorganizacji korowej, będącej wynikiem uczenia się i nabywania doświadczenia. Ta komunikacja międzyneuronalna, tworzenie połączeń między komórkami nerwowymi oraz ich przekształcanie stanowi fundament gromadzenia informacji, będących przyczyną zachodzenia zmian w obszarach kory mózgowej. Plastyczność neuroanatomiczna dotyczy także procesów regeneracji tkanki nerwowej, przebudowy sieci neuronowych, nadwrażliwości denerwacyjnej. Plastyczność funkcjonalna związana jest z odbudowywaniem sieci neuronalnej po jej uszkodzeniu lub zaburzeniu jej działania. Na poziomie behawioralnym neuroplastyczność odpowiada za zmianę reakcji na zaistniałe sytuacje (Skibska, 2015; Kossut, 2018).

W odniesieniu do okresów rozwojowych, neuroplastyczność można podzielić na plastyczność rozwojową, plastyczność związaną z uczeniem się i dojrzewaniem oraz plastyczność kompensacyjną. Plastyczność rozwojowa dotyczy rozwijającego się mózgu, odgrywa również istotną rolę w rozwoju osobniczym człowieka. Obejmuje okresy związane z rozwojem struktur mózgowych, tworzeniem pierwotnych sieci neuronowych i struktury układu nerwowego. Zakłócenia równowagi między powstawaniem nowych neuronów a ich zanikaniem mogą stanowić przyczynę różnych patologii rozwojowych (Skibska, 2015; Kossut, 2018). Plastycz-

ność rozwojowa dotyczy także opanowania czynności życiowych oraz uczenia się samodzielności, która wynika z osiągnięcia dojrzałości przez odpowiedzialne za ich wykonywanie struktury mózgowe. Plastyczność okresu rozwojowego może mieć charakter dostosowywania się układu nerwowego do nowej sytuacji przez remodelowanie struktury anatomicznej. Reorganizacja anatomiczna komórek nerwowych może przybierać formy kielkowania wypustek nerwowych, rozprzestrzeniania oraz przedłużania. Kielkowanie jest zwiększaniem liczby nowych zakończeń na rozgałęzieniach dendrytycznych. Rozprzestrzenianie dotyczy tworzenia nowych zakończeń aksonalnych w nowych miejscach neuronów docelowych. Przedłużanie polega na tworzeniu nowych połączeń do neuronów docelowych. Warto podkreślić, że procesy te obserwuje się nie tylko w **okresach** wczesnorozwojowych, lecz także w kolejnych latach życia człowieka. Plastyczność kompensacyjna dotyczy „umiejętności” OUN do samoprzebudowywania, której celem jest odzyskiwanie funkcji utraconych. Odzyskanie danej funkcji może odbywać się poprzez angażowanie obszarów nieuszkodzonych (Spren, Risser, Edgell, 1995; Cafferty, McGee, Strittmatter, 2008; Borkowska, 2012).

Można również mówić o plastyczności naturalnej i wymuszonej, które odnoszą się do zmian „naturalnych” lub „wymuszonych” wynikających z rozwoju jednostki, jej udziału w procesie uczenia się oraz nabywania doświadczenia. Przykładem plastyczności wymuszonej są **również** zmiany wynikające z negatywnych skutków urazów, będących odpowiedzią mózgu na zaistniałą sytuację (epizod neurologiczny), która „zmusza” układ nerwowy do reorganizacji i przejmowania przez zdrowe obszary mózgu funkcji obszarów uszkodzonych lub tych, których działanie zostało zakłócone.

Efekty neuroplastyczności

Mózg małego dziecka nie tylko jest przygotowany do przetwarzania ogromnej liczby danych, lecz także jest wyposażony w mechanizmy „obronne”, których zadanie polega na zabezpieczeniu mózgu przed utratą lub obniżeniem sprawności jego działania. Dlatego nawet duże uszkodzenie mózgu może zostać „naprawione”, gdyż obszary kory mózgowej i ośrodki podkorowe potrafią zmieniać swoją specyfikę w sytuacji zagrożenia. Często dochodzi do remodelowania struktury mózgu oraz do reorganizacji funkcji poszczególnych obszarów. Dowodem na zaskakującą efektywność procesów neuroplastycznych są historie dzieci, których sprawność poznawcza i intelektualna wydaje się nieadekwatnie wysoka w stosunku do rozległego procentowo uszkodzenia struktur mózgowych. Takie zjawisko obserwuje się m.in. u dzieci po hemisferektomii, tj. zabiegu polegającym na usunięciu jednej półkuli mózgu lub oddzieleniu jego części, stosowanym np. w zapaleniu mózgu Rasmussena / zespole Rasmussena (Bober-Płonka, Cwiąg, 2017) lub u dzieci z wodogłowieciem i zmianami strukturalnymi (np. Noah Wall urodził się z ok. 2% kory mózgowej; Keay, 2019).

Mimo tych mechanizmów zabezpieczających, często po urazach czaszkowo-mózgowych obserwuje się wolniejszy powrót do zdrowia u dzieci niż u dorosłych oraz poważniejsze skutki długoterminowe. Rzekomy szybki powrót do zdrowia obserwowany u dzieci często maskuje zaburzenia w zakresie obniżenia lub braku nowych zdolności poznawczych (Borkowska, 2012). Zaobserwowano, że w zależności od rozległości oraz lokalizacji uszkodzenia rokowania dotyczące procesu zdrowienia dzieci są lepsze lub gorsze. Dla małych lezji, uszkodzeń zlokalizowanych w jednej półkuli rokowania są lepsze. W przypadku obustronnych, rozległych lub rozsianych uszkodzeń, procesy neuroplastyczności są mniej efektywne. Kolejnym czynnikiem warunkującym efektywność procesów neuroplastycznych jest wiek ponieważ uszkodzony młody mózg będzie doświadczał większych efektów naprawczych niż zniszczony mózg człowieka dojrzałego (Borkowska, Domańska, 2012; Kossut, 2018).

Zmiany w OUN zachodzą dzięki plastyczności rozwojowej, która usprawnia uczenie się i pamięć oraz pozwala na kształtowanie nowych kompetencji i umiejętności. Dlatego też szczególnie ważne jest wczesne wsparcie rozwojowe, które w przypadku dziecka z deficytami rozwojowymi powinno być ukierunkowane na podejmowanie działań wspierających i stymulujących, stając się fundamentem przywracania lub odbudowywania utraconych umiejętności. „Z kolei bezpośrednie doświadczenie i działanie oraz wykonywanie nowych i «trudnych» zadań wymagających od dziecka intelektualnego wysiłku powoduje zagęszczenie sieci połączeń nerwowych, co wpływa na wzrost jej wydajności (Dylak, 2015). Działania te mają służyć aktywności umysłowej, która z kolei bezpośrednio wpływać będzie na funkcjonowanie naszego mózgu, który im bardziej będzie trenowany, tym stanie się sprawniejszy. Dlatego, pracując z dzieckiem, starajmy się tak dobierać działania terapeutyczne, by jak najlepiej wpisywały się w jego potrzeby i aktywowały mózg” (Skibska, 2015, s. 89).

Należy jednak pamiętać, że procesy kompensacyjne w mózgu uszkodzonym mogą doprowadzić do powstania trzech rodzajów zmian, z których nie wszystkie są pozytywne. Procesy kompensacyjne mogą przyczynić się do ponownej reintegracji struktury i funkcji w mózgu w kierunku przystosowania się do nowych trudnych warunków wewnętrznych. Efektem mogą być trwałe zmiany behawioralne, składające się na całokształt funkcjonowania pacjenta z urazem mózgu. Rzadziej spotykanym rezultatem może być pogłębianie się zaburzeń i narastanie chaotyczności działania systemu nerwowego, aż do zagrożenia przeżycia pacjenta. Efekty procesów neuroplastycznych można obserwować u osób, których funkcjonowanie poznawcze zostaje zmienione wskutek pojawienia się zaburzeń funkcjonalnych. Przykładowo badania prowadzone na osobach głuchych wykazały, że struktura neuronalna ich mózgow została przeorganizowana nie tylko, aby skompensować brak słuchu, lecz także, aby umożliwić uczenie się języka za pomocą drogi wzrokowej (Sikorski, 2016). Za pomocą badań neuroobrazowych (do których należą takie metody, jak elektro-

encefalografia EEG, rezonans magnetyczny MRI, emisyjna tomografia pozytonowa PET) wykazano, że terapia CIMT (ang. *constraint induced movement therapy*) polegająca na ograniczaniu i wymuszaniu ruchu daje efekty w postaci reorganizacji funkcji kory mózgowej. Zauważono również przyrost objętości oraz wzrost aktywność kory mózgowej ruchowej w obszarze reprezentacji stymulowanej oraz unieruchamianej kończyny. U osób niewidomych obserwowano też reorganizację aktywności kory mózgowej w obszarach czuciowych oraz kory wzrokowej. Odnotowano także uaktywnienie obszarów związanych z amputowanymi kończynami przy posługiwaniu się drugą kończyną. Obserwowano również przypadki dzieci, które mimo całkowitego usunięcia lewej

Tabela 3. Porównanie kryzysów rozwojowych w wybranych koncepcjach z możliwymi do osiągnięcia efektami procesów neuroplastycznych

Kryzysy rozwojowe według koncepcji:			Neuroplastyczność
L.S. Wygotskiego	B i P. Newmanów	A.I. Brzezińskiej, K. Appelt i B. Ziolkowskiej	Możliwe efekty i oczekiwany wpływ
Kryzys narodzin		Przełom narodziny/ dzieciństwo	Zabezpieczanie układu nerwowego przed możliwymi uszkodzeniami struktur OUN okołoporodowo
Kryzys 1. roku życia	Faza między 1. a 2. rokiem życia		Wykorzystanie „nadprodukcji” komórek nerwowych w OUN w sytuacji uszkodzeń lub zaburzeń rozwojowych; Reorganizacja sieci synaptycznych, utrwalanie połączeń synaptycznych i aktywności poszczególnych obszarów OUN w procesie uczenia, rozwoju zdolności pamięciowych i poznawczych;
Kryzys 3. roku życia	Faza między 3. a 4. rokiem życia		
Kryzysy dotyczące 6.–7. roku życia	Faza między 5. a 6. rokiem życia		
Kryzys 12.–13. roku życia	Faza 12. roku życia	Przełom dzieciństwo/ dorastanie	Reorganizacja sieci synaptycznych (naturalna i wymuszona) w procesie nauczania, utrwalanie szlaków aktywności korowej i śródmózgowej
	Faza między 18./22. a 23. rokiem życia	Przełom dorastanie/ dorosłość	
	Faza między 34. a 35. rokiem życia		Znaczenie procesów synaptogenezy
	Faza 61. roku życia		m.in. dla procesów psychoterapeutycznych, procesów kompensacyjnych, oddziaływań rehabilitacyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie wielu źródeł.

półkuli mózgu we wczesnym okresie życia były w stanie nauczyć się mówić (Skibska, 2015; Sikorski, 2016; Kossut, 2018).

W odniesieniu do oddziaływań psychoterapeutycznych także coraz częściej podkreśla się znaczenie procesów neuroplastyczności mózgu. Przykładem jest wykorzystanie zjawiska plastyczności w terapii zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych, gdzie zmiany fizjologiczne współwystępowały ze zmianami mentalnymi. Podobną współzależność obserwowano w terapii stresu pourazowego PTSD. Zastosowanie treningów kognitywnych w terapii osób chorujących na schizofrenię przyczyniło się do trwałej zmiany aktywności obszarów kory przedczołowej. Znaczenie procesów neuroplastyczności dla efektów psychoterapeutycznych wydaje się nie do przecenienia. Świadczą o tym zmiany funkcjonalne i neuroanatomiczne obserwowane w efekcie stosowania odpowiednich terapii u osób z depresją i zaburzeniami lękowymi (Sikorski, 2016).

Zestawienie oczekiwanych i możliwych efektów procesów neuroplastycznych umieszczono w tabeli 3. Wyróżnione efekty odnoszą się do opisanych rezultatów podjętych oddziaływań rehabilitacyjnych w zakresie różnego rodzaju programów terapeutycznych, wspomagających i usprawniających funkcjonowanie człowieka.

Podsumowanie

Mechanizmy neurobiologiczne, które determinują sposób funkcjonowania mózgu odpowiadają nie tylko za utrzymanie odpowiedniego poziomu aktywności, adekwatnego do rodzaju i ilości danych napływających z otoczenia czy wnętrza organizmu. Są także podstawą i zabezpieczeniem pracy mózgu mimo możliwych uszkodzeń lub zaburzeń. Wydają się swoistym gwarantem jakości poznawczego i wykonawczego funkcjonowania człowieka. Dlatego ważną kwestią wydaje się uwzględnianie ich w procesach terapeutycznych i rehabilitacyjnych. Mogą być one wyjątkowym wsparciem rozwoju dziecka i jego umiejętności. Konieczne jest również uwzględnienie tzw. kryzysów rozwojowych, czyli biologicznie zdeterminowanych momentów rozwoju, w czasie których występuje przygotowanie się organizmu do opanowania nowych wzorców zachowania lub funkcjonowania, specyficznych dla kolejnej fazy. Pomijanie kryzysów w całościowym procesie edukacji lub wspomagania rozwoju dziecka może zmniejszyć oczekiwane oddziaływanie czynników swoistych dla kolejnego etapu rozwoju. W efekcie dziecko może utracić możliwość nabycia tzw. pierwszych umiejętności w danym zakresie. Kształtowanie wtórne tych umiejętności w późniejszym lub innym terminie może wymagać od małego człowieka więcej zaangażowania, czasu i wysiłku, ponieważ nie będzie to wynikało z naturalnych potrzeb i wrodzonej spontaniczności. Przykładem może być proces uczenia mowy dzieci, które nie nabyły takiej umiejętności w odpowiednim momencie rozwojowym np. z powodu zaburzeń neurologicznych,

problemów sensorycznych lub deprywacji społecznej (Spitzer, 2012; Garncaz, Rybka, 2012; Alvarez, 2017; Kajta, Rzemieniec, Rużyło, 2016; Knappek, 2017). Dlatego warto zwracać uwagę na możliwy potencjał rozwojowy dziecka stosownie do jego wieku, sposobu funkcjonowania i przebiegu wcześniejszych etapów rozwojowych. Konieczne jest uwzględnienie ewentualnych odchyłeń rozwoju jednostkowego od modelowych wartości wyznaczonych dla poszczególnych okresów. Zakres i głębokość tych odchyłeń mogą być analizowane na podstawie przeprowadzanych obserwacji, testów oraz badań danego dziecka, a także odnoszenia wyników do wartości modelowych, z uwzględnieniem wszelkich istotnych informacji dotyczących przebiegu historii życia pacjenta, w tym narażenia m.in. na niedożywienie, choroby, zagrożenia środowiskowe, przemoc społeczną i domową.

Podejmowanie interwencji terapeutycznych i rehabilitacyjnych jest realizowane w ramach programów wspierających funkcjonowanie dzieci. Z tego względu ważne jest uwzględnienie nie tylko wieku i rozwoju dziecka, lecz także indywidualnej dynamiki i tempa, w jakim rozwój przebiegał na wcześniejszych etapach. Aby rozkwit dziecka był adekwatny do jego potencjału, warto rozpoznawać kryzysy rozwojowe i zwracać uwagę na ich specyfikę. Pozwoli to podążać za naturalnymi potrzebami rozwojowymi dziecka. Uwzględnienie roli plastyczności mózgu w tym procesie może przełożyć się na większą efektywność podejmowanych aktywności terapeutycznych.

Bibliografia

- Alvarez, C. (2017). *Prawa naturalne dziecka*. Warszawa: CoJaNaTo.
- Białecka-Pikul, M. (2007). Recenzja H. Rudolph Schaffer (2006), *Key Concepts in Developmental Psychology*. London: Sage.
- Bober-Płonka, B., Cwięk, A. (2017). Neuropsychologiczna analiza funkcjonowania poznawczego po zabiegu lewostronnej hemisferektomii w przebiegu zespołu Rasmussena – opis przypadku. *Polski Przegląd Neurologiczny*, 13(2), 74–81.
- Borkowska, A.R. (2012). Neuropsychologiczne mechanizmy powstawania zaburzeń rozwojowych. W: A.R. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka* (s. 13–30). Warszawa: WN PWN.
- Borkowska, A.R., Domańska, Ł. (2012). *Neuropsychologia kliniczna dziecka*. Warszawa: WN PWN.
- Brzezińska, A.I. (2003). Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia? *Remedium*, 4(122), 1–3.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2019). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.
- Cafferty, W.B., McGee, A.W., Strittmatter, S.M. (2008). Axonal growth therapeutics: Regeneration or sprouting or plasticity?. *Trends in Neurosciences*, 31(5), 215–220. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2008.02.004>
- Cherry, K. (2019). *How many neurons are in the brain?*. <https://www.verywellmind.com/how-many-neurons-are-in-the-brain-2794889>
- Cusick, S., Georgieff, M.K. (2013). *The first 1,000 days of life: The brain's window of opportunity*. <https://www.unicef-irc.org/article/958-the-first-1000-days-of-life-the-brains-window-of-opportunity.html>

- Czub, M. (2015). Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo. W: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria 1: Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dylak, S. (2015). ...aby uczyć dzieci myśleć. W: J. Malinowska, T. Neckar-Ilnicka (red.), *Uczenie się dzieci. Myślenie i działanie*. Kraków: Epideixis.
- Garncarz, A., Rybka, A. (2012). Terapia i edukacja osób z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną. Próba integracji zagadnień. *Sztuka Leczenia*, 3–4, 47–68.
- Gottlieb, G. (1983). The psychobiological approach to developmental issues. W: M.M. Haith, J.J. Campos (red.), *Infancy and developmental psychobiology* (s. 1–26). New York: John Wiley.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2019). Co wiemy o dzieciach matematycznie uzdolnionych: wyniki badań i działania naprawcze. W: *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej*. T. 3: *Współdziałanie rodziców – dziecka – nauczyciela* (s. 13–37). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Huciński, T., Lenik, P., Połaniecka, A., Wilczewski, T. (2016). *Kompetencje psychospołeczne dzieci i młodzieży w nauczaniu umiejętności techniczno-taktycznych w koszykówce*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kajta, M., Rzemieniec, J., Rużyło, W. (2016). Poszukiwanie nowych strategii w leczeniu uszkodzeń mózgu wywołanych niedotlenieniem i niedokrwieniem. *Nauka*, 3, 55–73.
- Kamza, A. (2015). Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny. W: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria 1: Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Keay, L. (2019). Noah-Wall-boy-six-grew-brain-Cumbria-defies-odds'. <https://www.dailymail.co.uk/news/article-6724089/Noah-Wall-boy-six-grew-brain-Cumbria-defies-odds.html>
- Knapek, M. (2017). Zaburzenia mowy a asymetria funkcjonalna mózgu w kontekście uczenia się – doniesienia z badań. *Neurolingwistyka Praktyczna*, 3, 47–66. <https://doi.org/10.24917/24505072.3.4>
- Kossut, M. (2018). *Neuroplastyczność*. Warszawa: Medyk.
- Matejczuk, J. (2015). Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny. W: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria 1: Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Mikołajewska, E., Mikołajewski, D. (2012). Neuroplastyczność w rehabilitacji po uszkodzeniach OUN – modele obliczeniowe. *Postępy Rehabilitacji*, 1, 51–58. <https://doi.org/10.2478/rehab-2013-0029>
- Moreno-Jiménez, E.P., Flor-García, M., Terreros-Roncal, J., Rábano, A., Cafini, F., Pallas-Bazara, N., Ávila, J., Llorens-Martín, M. (2019). Adult hippocampal neurogenesis is abundant in neurologically healthy subjects and drops sharply in patients with Alzheimer's disease. *Nature Medicine*, 25(4), 554–560. <https://doi.org/10.1038/s41591-019-0375-9>
- Panasiuk, J. (2016). Uczenie się a mechanizmy neuroplastyczności. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio N – Educatio Nova*, 1, 163–179. <https://doi.org/10.17951/n.2016.1.163>
- Połaniecka, A. (2019). Holistyczny wymiar aktywności fizycznej w kształtowaniu młodego człowieka w kolejnych etapach edukacyjnych. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koszalinie*, 1, 95–107.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1996). Periodyzacja rozwoju psychicznego. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne* (s. 222–239). Warszawa: PWN.
- Rzechowska, E. (1994). Pojęcie strefy najbliższego rozwoju poznawczego. *Roczniki Filozoficzne / Annales de Philosophie / Annals of Philosophy*, 42(4), 73–96.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WN PWN.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sikorski, W. (2016). Mechanizm neuroplastyczności i jego znaczenie dla psychoterapii oraz oceny jej skuteczności. *Psychoterapia*, 2(177), 43–56.

- Silbereis, J.C., Pochareddy, S., Zhu, Y., Li, M., Sestan, N. (2016). The cellular and molecular landscapes of the developing human central nervous system. *Neuron*, 89(2), 248–268. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.12.008>
- Skibska, J. (2014). Myśl Lwa S. Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka. W: A. Kamińska, K. Denek, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Akcjologia w edukacji jutra* (s. 307–316). Sosnowiec: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Humanitas.
- Skibska, J. (2015). Neuroplastyczność mózgu wsparciem rozwojowym dziecka we wczesnym dzieciństwie. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 10, 79–92.
- Spitzer, M. (2012). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: PWN.
- Spreen, O., Risser, H.A., Edgell, D. (1995). *Developmental Neuropsychology*. Oxford: University Press.
- Walocha, J. (2013). *Anatomia prawidłowa człowieka. Układ nerwowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski, L.S. (1995). Wczesne dzieciństwo. W: A.I. Brzezińska, G. Lutowski, I. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 16–53). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L.S. (2002a). Dynamika i struktura osobowości w okresie dorastania. W: L.S. Wygotski. *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* (s. 331–358). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L.S. (2002b). Kryzys siódmego roku życia. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 165–177). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L.S. (2002c). Kryzys trzeciego roku życia. W: L.S. Wygotski. *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* (s. 131–140). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L.S. (2002d). Problem wieku rozwojowego. W: L.S. Wygotski. *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* (s. 61–90). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

KRYZYSY WIEKU ROZWOJOWEGO W KONTEKŚCIE ZMIAN PLASTYCZNYCH UKŁADU NERWOWEGO

Abstrakt

W artykule, adresowanym do specjalistów pracujących z osobami z niepełnosprawnościami i osobami z zaburzeniami rozwojowymi, przedstawiono wzajemne odniesienia poszczególnych momentów rozwojowych i dominujących w tym czasie mechanizmów neurobiologicznych. W zamysłu autorki wiedza taka może ułatwić planowanie procesu rehabilitacji i wspomagania rozwoju u dzieci potrzebujących takiego wsparcia.

Słowa kluczowe: kryzys rozwojowy, rozwój dziecka, neuroplastyczność, plastyczność mózgu, wspieranie rozwoju dziecka

DEVELOPMENTAL CRISES IN THE CONTEXT OF PLASTIC CHANGES IN THE NERVOUS SYSTEM

Abstract

The article, addressed to specialists working with people with disabilities and people with developmental disorders, presents the interlinks between individual developmental moments and neurobiological mechanisms dominating at that time. The author believes that this knowledge may facilitate the planning of the rehabilitation process and development support in children in need of such help.

Keywords: developmental crisis, child development, neuroplasticity, brain plasticity, support for child development



NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – NORMALIZACJA – WŁĄCZANIE

ARGNUE CHITIYO*

AN ASSESSMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN SUB SAHARAN AFRICA AND A FRAMEWORK FOR EVALUATING AN INSTITUTION’S SYSTEM

Inclusive Education and Students with Disabilities

Approximately 15% of the world population (over 1 billion people) live with a disability (WHO, 2018). Of this figure, over 80% are estimated to live in developing countries. The United Nations Development Program (UNDP) estimates that over 200 million primary and secondary-age children are out of school globally (UNESCO, 2018). Although there are no absolute statistics pertaining the total number of children with disabilities in developing countries, UNESCO approximates that 90% of them in developing countries are out of school. This brief background sheds a light about the intensity of the plight of children with disabilities in developing countries. The salient fact is that most children with disabilities in developing countries still lack access to education. The ones attending school often have their educational needs rarely or inadequately met. Children with disabilities present unique needs that require special accommodations in order for them to learn. Unfortunately, some developing countries still lag behind in regard to providing the needed accommodations. Consequently, children with disabilities and special needs are often excluded from mainstream classes. The UN Convention on the rights of children ratifies the rights of children to freedom of education and protection from all forms of discriminatory practices (Blanchfield, 2013). Countries that affiliate to this convention are bound by its international law to ensure that children’s rights to all forms of life are upheld. It is from this convention that stems the inclusive approach to education. The call for inclusive education is premised on the notion that it is the most effective

* Argneue Chitiyo (<https://orcid.org/0000-0002-1340-3349>); Ball State University, USA

method of eliminating discriminatory practices and creating an inclusive society for all children (Wodon et al., 2018). The convention also stipulates the need for an education system that creates accommodations and individualized supports for learners with special needs, access to tertiary education, vocational training, and adult education on an equal basis with non-disabled students.

Overview of Inclusive Education in Africa

Generally, people with disabilities experience more socio-economic challenges such as limited access to job opportunities, education, healthcare services, and other basic amenities for daily living compared to people without disabilities (Hehier et al., 2016). These challenges are more acute in low income countries such as in Africa (Sedeto & Dar, 2019). The nexus between disability and poverty has been under scrutiny for a long time. Research shows that people with disabilities are more likely to experience severe poverty compared to people without disabilities (Mitra, Posarac, & Vick, 2011). Disability interferes with people's access to education and consequently employment opportunities. According to a UN fact sheet on disability and unemployment, 80 to 90 percent of working-age persons with disabilities in developing countries are unemployed, whereas the figure is about 50 to 70 percent in developed countries (UNDP, 2017). In a study exploring the employment situations of people with disabilities in Ghana, Naami (2015) reported that over 27% of the participants were not employed, and that the periods of unemployment ranged between 1 to 20 years. In a similar research assessing differences in employment rates between people with and without disabilities, Mizinoya and Mitra (2012) reported that people with disabilities had lower employment rates compared to people without disabilities across 7 African countries. Largest disability gaps were found among people with multiple disabilities.

Education is an essential tool for addressing most of the socio-economic challenges. For example, it improves one's access to employment opportunities, increases one's awareness of their rights, and enables one to advocate for what is good for them (Awan et al., 2011). Therefore, increasing access to education for children with disabilities can open up a whole lot of new and diverse opportunities for them. Unfortunately, most children with disabilities in African countries do not have access to good quality education. Compared to students without disabilities, children with disabilities have lower educational outcomes that include enrollment, educational attainment, completion, literacy, and academic achievement (UNESCO, 2018). Consequently, they are less likely to get employed and are at increased odds of living in severe poverty.

Traditionally, children with disabilities have been served in special education classes. However, not all schools in African countries have special education classes or facilities (Wodon et al., 2018). Furthermore, the available special

education classes in most African schools are either under resourced or under equipped. Growing skepticism about isolated special education classes has also intensified, with the argument that separating children with disabilities from their same-grade peers causes segregation and undermine the potential of students with disabilities. Dixon (2005) asserted that segregation of students based on disability breeds discrimination and intolerance of differences. Students learn to embrace one another and to be tolerant of others regardless of their disabilities or physical characteristics when they are taught and raised in the same environment. As a result, there has been increased emphasis for inclusive education because of the advantages that it presents relative to separated special education classes. However, Inclusive education in some parts of Africa is still in its infancy despite numerous countries signing to the UN conventions on the rights of people with disabilities (Wodon et al., 2018).

According to the latest census data from across 11 African countries including Burkina Faso, Ethiopia, Ghana, Kenya, Liberia, Mali, Malawi, Mozambique, South Africa, South Sudan, and Zambia, many children with disabilities are never enrolled into schools. This analysis is based on a report on the current status of inclusive education in Sub-Saharan Africa (Wodon et al., 2018). According to the report, children with disabilities are less likely to enroll into school compared to students without disabilities. More specifically, enrollment of boys with disabilities increased by 6.5% compared to 12.6% for boys without disabilities during the past two decades. Enrollment for girls with disabilities grew 20.3% compared to 26.6% for girls without disabilities. An inference from the trend indicates that for primary school ages, the likelihood for students with disabilities enrolling was 10 percent lower compared to children without disabilities. The gap in enrollment rates between people with and without disabilities during the 20 years increased despite initiatives to ensure an inclusive and equitable education for all by the year 2020 (UN, 2018).

Completion rates. Even when children with disabilities are enrolled into school, evidence from the data shows that most students are less likely to complete school beyond primary level. The primary completion data compares statistics across age groups ranging from 16 to 35 years on the basis that most students enroll into school late or repeat grades thereby resulting in competition ages that are beyond the normal completion ages. The data shows higher rates of primary school completion across all ages for people without disabilities compared to students with disabilities. Specifically, primary completion rates for boys and girls without disabilities during the past two decades increased by 3.6% and 13.3% respectively. On the other hand, there was a slight increase of 0.9% in completion rates for boys with disabilities and a slightly higher completion rate for girls with disabilities of 9.5%. The lower completion rates for students with disabilities are partly attributed to lack of strategies by respective governments

to increase retention of students with disabilities. Similar patterns in secondary completion rates are reported for both groups of students. Secondary education completion rates for children with disabilities were estimated at 0.7% for boys and 5.5% for girls, compared to 3.9% and 7.5% for boys and girls without disabilities respectively. The gap in secondary completion rates between students with and without disabilities has also increased over the same period.

Academic achievement. Unlike for students without disabilities, there is not a lot of publicly available data assessing the academic achievement of students with disabilities in Africa. However, evidence gathered from data on other educational outcomes suggests lower academic achievement for students with disabilities compared to students without disabilities. The only data pertaining academic outcomes reported in the report includes reading and Math, and it shows that students with disabilities perform relatively poorly on standardized tests of Math and Reading compared to students without disabilities (Wodon et al., 2018). Again, this is largely attributed to lack of specialized learning supports meeting the needs of students with disabilities.

Barriers to implementation of inclusive education in Africa

Lack of financial resources. Most governments in Sub-Saharan Africa have not invested significantly into special and inclusive education development due to lack of financial resources (Badoo, 2016; Wodon et al., 2018). This limitation, however, stems partly from the absence of people with disabilities in strategic positions of authority to influence leaders' appreciation of the plight of people with disabilities and the challenges they face. Education for people with disabilities has, for the most part, been funded through donor organizations, notably from western countries (Asongu & Tchamyou, 2015). Most of the support, however, is through donations into school supplies, but the aid is insufficient given the large number of schools that need the resources. Also, the global funding has reportedly been dropping during the past decade (Myers et al., 2016; Stretenov, 2017).

Lack of specially trained personnel. Although there has been a significant increase in the number of schools with special education classes in some African countries, there is a documented lack of specially trained teachers across most African countries, and this has been shown to be one of the major barriers to inclusion of students with disabilities. (Chitiyo et al., 2016). Teachers educating students with disabilities require specialized training in special instructional practices. According to a survey investigating special education teacher needs in five African countries, Chitiyo and colleagues (2017) reported a significant lack in teacher training in the field of special education. Arah and Swain (2014) re-

ported teachers' lack of appropriate training and managerial support as a major cause of anxiety and stress amongst teachers teaching students with disabilities. Although teachers are not allowed to deny students admission based on their disabilities, there are some cases of teachers turning away students because they perceive themselves as lacking the expertise to address the students' special needs (Mutepfa, Mpofu, & Chataika, 2007). What is even more challenging is including students with disabilities in mainstream classes since general education teachers lack specialized training in this area.

Cost of education. Children with disabilities in most Africa countries often fail to enroll in school due to the high cost of tuition or lack of financial resources to pay for the tuition. In order to understand the effect of cost of education on access, it is important to consider the intersectionality between financing education and poverty. Over 50% of the population in most Africa countries live below the poverty datum line (Beegle et al., 2016). People living with disabilities are often more affected by poverty than the average person, largely as a result of limited access to economic opportunities (Palmer, 2011). In most cases, children with disabilities come from low income families, family members whom may have given up jobs in order to take care of a child with a disability. In a study examining the economic costs of exclusion on 23 families with a disabled child in Malawi, Banks and Polack (2015) found out poverty to be a primary reason for students not being in school or missing classes. Unfortunately, most governments in Sub Saharan Africa do not subsidize education to an adequate extent. In some instances, international humanitarian organizations usually donate resources that are channeled towards education and healthcare for people with disabilities, but given the rising population of people with disabilities, the aid is far less adequate.

Inaccessible school environments. People with disabilities require specialized equipment and materials to facilitate their learning. Lack of infrastructure and specialized equipment to accommodate students with disabilities is one of the major impediments to accessing education for students with disabilities in Africa. Such infrastructure includes physical structures (e.g. transportation, accessible buildings, and wheelchairs) and technological equipment (e.g. hearing and assistive devices). Unfortunately, most schools in developing countries, particularly the ones in remote areas, lack the financial resources to acquire the materials or build infrastructure to accommodate children with disabilities. In some remote parts of African countries, students have to walk long distances to and from school, which presents a challenge to children that are physically impaired and have to depend on other people's assistance to travel the distances. Typical in such areas is absence of transportation systems. Even if public transport is available, sometimes it is either too expensive or inaccessible to children

with physical impairments. This can be contrasted to schools in some developed countries, where schools have school buses equipped with assistive means to pick and drop students from and to their places of residence.

Social exclusion. Cultural practices and social prejudices still play a big role in the exclusion of students with disabilities in some parts of Africa. In the past, ignorance about causes of disabilities caused people to associate disability with some form of spiritual misfortune or curse (e.g. witchcraft, (Stone-McDonald & Butera, 2014). People with disabilities were often excluded from societal activities. In some instances, children with disabilities were often ridiculed by peers in school because of their conditions. Such cultural practices and prejudices are still existent in some parts of Africa, and they impede the inclusion of students with disabilities into mainstream schools. In a study examining the social and cultural factors associated with abuse of people with disabilities in East Africa (Aley, 2016) participants reported feelings of negative traditional beliefs and misconceptions about causes of disability as a major contributing factor in the exclusion of people with disabilities.

Framework for implementing inclusive education

One of the major technical obstacles to effective inclusive education is the lack of consistency and clarity of implementation procedures. Ensuring that students with disabilities are effectively included in all forms of learning and school activities requires an accountability system with clearly defined benchmarks against which schools' efforts are measured. The National Council for Special Education (NCSE) developed a framework to guide the effective implementation and evaluation of a school's inclusive education system. The framework serves as a quality guideline against which individual schools can measure the effectiveness of their inclusive practices. The framework consists of 10 theme areas constituting the benchmarks against which individual schools' efforts can be assessed.

Themes for inclusive education

Leadership and management. The first theme of the inclusive education approach is leadership and management. Leadership entails use of influence to effect change in a desired direction, and essentially makes employees to want to behave in ways consistent with achieving personal and institutional goals. Since inclusive education involves bringing together students and staff of diverse attributes, an essential leadership trait in this regard is open mindedness and ability to unite all stakeholders. Effective leaders encourage subordinates to embrace and broaden their perspectives pertaining diversity. Management efforts are di-

rected towards ensuring an inclusive culture and environment, and they include incorporating diverse stakeholders into the planning process, ensuring equitable opportunities for all students, and evaluating ongoing activities to make sure the whole institution is achieving its goals. Effective leaders also provide advice and collaborative support for students with special needs and their teachers. They build a work culture of mutual trust, compliment employee strengths, are assertive, and are open to new ideas. They recognize and reward good work and express interest and concern for team members' success and well-being.

Whole-school development planning. Secondly, inclusive education framework requires a whole school development planning. This entails an inclusive approach to strategic planning for the institution. A plan is a predetermined course of action that guides the institution's actions and efforts. It specifies the organization's mission, goals, objectives, and an evaluation plan to assess effectiveness. The school's mission should reflect its emphasis on inclusivity and promotion of learning for students with special needs. Additionally, school's policies, practices, and procedures should account for the students with special needs and communicate these to all concerned stakeholders. Feeding into the mission statement is the institutional goals that detail the key strategic areas towards which all organization's efforts are directed. The school's goals concerning diversity should reflect a climate/culture of inclusivity and equity, a recruitment policy to increase recruitment of diverse staff and students, and a retention focus to identify and support the needs of diverse staff and students. In addition to the goals, schools create objectives, which are the specific, measurable outcomes that the institution aims to achieve within a specified timeframe, with a specified amount of resources. All goals on diversity should be operationalized into actionable items, specifying diversity related activities feeding into each goal. Good objectives meet five criteria, which are specific, measurable, attainable, reliable, and time bound. Examples of objectives that can be framed to feed into the above stated goal include: Increase enrollment of students with disabilities by 3% over the next two years, increase the mean scores in mathematics for students with disabilities by 2% within the next six months.

Whole-school environment. Since infrastructural accommodations are cited as one of the major impediments to the inclusion of students with disabilities (DFID, 2010; Zwane & Malale, 2018), schools need to devise mechanisms to ensure that their environments are conveniently and easily accessible to students with disabilities. Such accommodations can include accessible buildings, transport, classroom materials, learning equipment, and healthcare facilities. Although meeting this goal requires financial resources for the acquisition of infrastructure, it is imperative for schools to have in place, plans or strategies to ensure that the accommodations are available. Schools can devise policies for

sourcing the necessary financial resources or set up provisions for time bound plans to have specific accommodations available. Even though most such accommodations require money, schools can devise some cost-effective methods to make some accommodations available. For example, taking a stock of all required accommodations is a good starting point for this cause.

Communication. Communication is the key element for organizational coordination and smooth functioning. Every aspect of the organization is driven by communication. An effective inclusive culture requires the communication of the institution's mission, goals, objectives, and values to all stakeholders. Critical to this is the creation of a shared understanding of the values pertaining to inclusion across all members in an institution. However, a greater challenge in this regard involves developing a criterion to ascertain the effectiveness and efficiency of the organization's communication system. Commonly used communication platforms within school systems include meetings, seminars, non-formal meetings, symposiums, and workshops. Schools can develop criteria to ascertain the frequency of such platforms, attendances, and participation to determine the quality and effectiveness of its communication system.

Pupil and staff well-being. Students' emotional, mental, and physical well-being are the most important aspects to promote student success. One of the prime goals of inclusive education is to ensure that students with disabilities receive quality education that can improve their access to employment opportunities and better their quality of life. As previously mentioned, some cultural and traditional beliefs may hinder the desired inclusion of students with disabilities. Students with disabilities often face stigma from peers and staff largely as a result of their disabilities. Such experiences are likely to negatively affect students mentally and emotionally. Schools can devise strategies to ensure that students with disabilities are treated well and are not discriminated against. Schools may also devise programs to educate students without disabilities about causes of disability and the integration of students with disabilities. Schools should have in place, mechanisms for the continual monitoring of students' attendance, participation and well-being. Schools can also devise strategies to prevent bullying and ill treatment of students.

Curriculum Planning for Inclusion. School management and staff engage in curriculum planning that is inclusive and accommodates the needs of students with disabilities. Such a process should aim at ensuring every student's learning success and accounting for students diverse learning characteristics. The criteria for addressing this theme involves devising a curriculum planning approach that enhances the opportunities for students with special needs to learn in an inclusive environment whilst recognizing their individual abilities, learning styles,

needs, and preferences. Additionally, the curriculum approach should encompass differentiation of content, processes, and outcomes for the benefit of all students. The curriculum should maximize student engagement whilst providing access to wide, rich, and age appropriate curriculum. Finally, the approach should ensure students' participation, self-esteem, and a sense of competence.

Individualized education planning. Since students with disabilities present unique learning needs from typical students, and specific needs vary from one student to another, inclusive curriculum planning requires teachers to take into account the individual students' needs within the context of the general curriculum. Schools can devise various approaches to implement differentiated curriculum, e.g. incorporating diverse teaching methods, resources, and supports as necessary.

Teaching and learning strategies. Teachers recognize different learning characteristics of their students and adjust their teaching approaches for the benefit of all students. As previously mentioned, inclusive curriculum planning takes into account the diverse learning styles of students and plans instructional strategies that targets to address the unique learning needs of individual students. Effectively teaching diverse students entails implementation of planned strategies and occasional assessment to see if the strategies are effective. The theme also requires teachers to be flexible enough to amend changes as and when necessary.

Classroom management. Classroom management are the set of skills and techniques that teachers use to ensure that class activities are well organized and running smoothly with no disruptions. Most often, teachers use rules and instructions to management students' behavior thereby minimizing the occurrence of problem behaviors. Classroom management strategies are devised in tandem with the school's rules to promote overall students' learning and positive class experience. Students with disabilities may struggle to communicate their needs and display problem behaviors in the process. Teachers are knowledgeable of such potential challenges and they devise behavior management strategies in advance to address the behavior problems.

Support for and recognition of learning. Teachers continuously assess students' performance to see if they are learning effectively and use assessment data to inform current and future practices. It is unusual for students with special learning needs to lag behind on taught topics. Inclusive assessment therefore requires teachers to carefully monitor the performance of individual students through continuous data collection and modification of instruction as and when necessary. The assessment approach proposed in this framework requires that

assessments have their purposes/uses explicitly stated, roles of stakeholders clearly defined, links between assessments and outcomes clearly stated. It also requires the use of both formative and summative assessments that are not biased and are flexibly matched to the abilities and characteristics of diverse students.

Conclusion

The provision of special education classes in schools facilitates the learning of students with disabilities and special educational needs. Despite the important contributions of special education classes, separation of students with disabilities from mainstream classes may hinder social interaction and integration of students with disabilities with fellow, typical students. Therefore, there has been increased emphasis on adoption of inclusive education in schools in order to ensure that students with disabilities get the same quality of education as typical students and are not discriminated against. Regardless of this motion, inclusive education in some African countries continues to face challenges, negating the full absorption of students with disabilities. This chapter summarizes the current state of affairs regarding the educational outcomes of children with disabilities, the challenges associated with adoption of inclusive education in African schools and proposes an inclusive education framework to facilitate its implantation and to guide schools in assessing their inclusive education efforts. The framework for inclusive education provides schools with a standard criterion for determining the quality of its inclusive education efforts. Schools can measure the extent to which they address each of the listed inclusive education themes by comparing their own efforts to the pre-determined benchmarks. The framework can be modified to meet the specific characteristics of different cultures or countries. The framework presented in this chapter can be a good starting point from which to develop a more effective inclusive environment.

References

- Aley, R. (2016). *An assessment of the social, cultural and institutional factors that contribute to the sexual abuse of persons with disabilities in East Africa*. Onley, Buckinghamshire: Advantage Africa.
- Arrah, R.O. & Swain, K.D. (2014). Teachers' perceptions of students with special education needs in Cameroon secondary schools. *International Journal of Special Education*, 29(3), 101–110.
- Asongu, S.A. & Tchamyou, V.S. (2015). *Foreign aid, education, and lifelong learning in Africa*. Yaounde, Cameroon: African Governance and Development Institute.
- Awan, M.S., Malik, N., Sarwar, H., & Waqas, M. (2011). Impact of education on poverty reduction. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 659–664.
- Badoo, N. (2016). *The case is clear for financing inclusive education for students with disabilities*. Washington, D. C: Global Partnership for Global Education.
- Banks, L.M. & Polack, S. (2014). *The economic costs of exclusion and gains of inclusion of people with disabilities: Evidence from low- and middle-income countries*. London: International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene & Tropical Medicine.

- Beegle, K., Christiaensen, L., Dabalen, A., & Gaddis, I. (2016). *Poverty in rising Africa: Africa poverty report*. Washington, DC: World Bank.
- Blanchfield, L. (2013). *The United Nations Convention on the rights of the child*. Washington, DC: Congressional Research Services.
- Chitiyo, M., Hughes, E.M., Changara, D.M., Chitiyo, G., & Montgomery, K.M. (2017). Special education professional development needs in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 48–62.
- Department for International Development. (2010). *Education for children with disabilities: Improving access and quality*. UK: Department for International Development.
- Dixon, S. (2005). Inclusion, not segregation or integration is where a student with special needs belongs. *The Journal of Educational Thought*, 39(1), 33–53.
- Donohue, D., & Bornman, J. (2014). The challenges of realizing inclusive education in South Africa. *South African Journal of Education*, 34(2), 1–14.
- Drame, E.R. (2014). Perceptions of disability and access to inclusive education in west Africa: A comparative case study in Dakar, Senegal. *International Journal of Special Education*, 29(3), 69–81.
- Ingstad, B., & Grut, B. (2007). *See me and do not forget me: People with disabilities in Kenya*. Oslo: SINTEF Health Research.
- Jolly, E., Lynch, P., Virendrakumar, B., Rowe, S., & Schmidt, E. (2002). Education and social inclusion of people with disabilities in five countries in West Africa: A literature review. *Disability and Rehabilitation*, 40(22), 1464–5165.
- Mitra, S., Posarac, A., & Vick, B. (2011). *Disability and poverty in developing countries: a snapshot from the world health survey*. World Bank: Social Protection and Labor
- Mizunoya, S. & Mitra, S. (2012). Is there a disability gap in employment rates in developing countries? *World Development*, 42, 28–43.
- Mutepfa, M.M., Mpofu, E., & Chataika, T. (2007). Inclusive education in Zimbabwe: Policy, curriculum, practice, family, and teacher education issues. *Journal of the International Association for Childhood Education International: International Focus Issue*, 83(6), 342–346.
- Myers, J., Pinnock, H., Badoo, N., & Lewis, I., Suresh, S. (2016). *Costing equity: The case for disability responsive education financing*. Brussels, Belgium: International Disability and Development Consortium.
- Naami, A. (2015). Disability, gender, and employment relationships in Africa: The case of Ghana. *African Journal of Disability*, 4(1), 1–11.
- National Council for Special Education. (2014). *Inclusive education framework: A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs*. Trim, County Meath: National Council for Special Education.
- Palmer, M. (2011). Disability and Poverty: A Conceptual Review. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(4), 210–218
- Sedeto, M.H. & Dar, M.J. (2019). Socio-economic challenges of persons with disabilities: A case study of Ethiopia. *Global Journal of Human Social Science*, 19(1), 1–9.
- Stone-MacDonald, A. & Butera, G. (2014). Cultural beliefs and attitudes about disability in East Africa. *Review of Disability Studies*, 8(1), 1–19.
- Stretenov, D. (2017). *For children with disabilities, global funding for education falls short*. Washington, D.C: Open Sources Foundations.
- Tesema, S.T. (2001). *Educating children with disabilities in Africa: Towards a policy of inclusion*. Addis Ababa: The African Child Policy Forum.
- UNESCO. (2018). *Education and disability: Analysis of data from 49 countries*. Washington, DC: UNESCO
- UNESCO. (2018). *One in five children, adolescents, and youth is out of school*. Washington, DC: UNESCO.
- Wodon, Q., Male, C., Montenegro, C., & Nayihouba, A. (2018). *The price of exclusion: Disability and education: The challenge of inclusive education in Sub-Saharan Africa*. US AID: World Bank.

- World Health Organization. (2018). *Summary: World report on disability*. Washington, D. C: World Health Organization.
- Zwane, S.L., & Malale, M.M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability*, 7, 1–12.

AN ASSESSMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN SUB SAHARAN AFRICA AND A FRAMEWORK FOR EVALUATING AN INSTITUTION'S SYSTEM

Abstract

Author of this article expresses belief that education is an essential tool for addressing most of the socio-economic challenges. Therefore, increasing access to education for children with disabilities can open up a whole lot of new and diverse opportunities for them. Based on data the author certified, that most children with disabilities in African countries do not have access to good quality education. Consequently, they are less likely to get employed and are at increased odds of living in severe poverty. Traditionally, children with disabilities have been served in special education classes. However, not all schools in African countries have special education classes or facilities. According to the latest census data from across 11 African countries many children with disabilities are never enrolled into schools. This chapter summarizes the current state of affairs regarding the educational outcomes of children with disabilities, the challenges associated with adoption of inclusive education in African schools and proposes an inclusive education framework to facilitate its implementation and to guide schools in assessing their inclusive education efforts.

Keywords: education students with disabilities in Africa, special education, inclusive education, barriers to implementation of inclusive education in Africa, students with disabilities



RECENZENCI CNS 2021

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja kwartalnika *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo* przyjmuje do opublikowania oryginalne, recenzowane prace naukowe, artykuły polemiczne, recenzje, sprawozdania z wydarzeń naukowych, przeglądy czasopism.

Nadsyłane materiały powinny być zapisane za pomocą typowego edytora tekstu (preferowany edytor: MS WORD). Tekst należy przygotować zgodnie z następującymi zasadami:

- format A4 z marginesem 3,5 cm z lewej strony;
- tekst – 30 wierszy na stronie i ok. 60 miejsc znakowych w wierszu, nie powinien zawierać poprawek;
- objętość artykułów i rozpraw:
 - minimalna: 20 tys. znaków (0,5 arkusza wydawniczego),
 - maksymalna: 40 tys. znaków (1 arkusz wydawniczy);
- praca powinna zawierać streszczenia w języku polskim i angielskim (maksymalnie po 200 słów łącznie z tytułem w każdym języku) oraz słowa kluczowe (*keywords*);
- wykresy, ilustracje (ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą) należy umieszczać w oddzielnych plikach, podając nazwy programu, za pomocą którego zostały wykonane;
- literatura przedmiotu powinna być umieszczana na końcu pracy w układzie alfabetycznym;
- odwołania należy umieszczać w tekście głównym (bez przypisów); powinny mieć postać: (Zaorska, 2002).

Sporządzanie bibliografii

Pozycje bibliograficzne muszą być pełne, z DOI, w porządku alfabetycznym, pisane z dokładnym przestrzeganiem kolejności poszczególnych składników, z jednolitą interpunkcją. Kolejność zapisu bibliograficznego jest następująca:

- (1) autor(zy) – wszyscy, niezależnie od liczby,
- (2) rok wydania pozycji,
- (3) tytuł książki, rozdziału, artykułu, dysertacji, pracy dyplomowej, referatu lub raportu,
 - (a) książka: miejsce wydania i nazwa wydawnictwa,
 - (b) rozdział: redaktor(zy), tytuł książki, strony, miejsce wydania, wydawca,
 - (c) artykuł: tytuł czasopisma, tom (vol.) i strony,
 - (d) praca dyplomowa (dysertacja): wydział (instytut), uczelnia (instytucja) i miejscowość,
 - (e) referat: oryginalna nazwa konferencji (kongresu itp.) i miejscowość,
 - (f) raport: rodzaj i numer grantu, miejscowość, uczelnia (instytucja) i wydział (instytut).

Kursywą piszemy: tytuł książki, również książki, w której znajduje się odpowiedni rozdział, tytuł czasopisma i jego tom, tytuł referatu, tytuł pracy dyplomowej (dysertacji), tytuł raportu. Poniżej podano przykłady zapisu poszczególnych pozycji bibliograficznych z uwzględnieniem wymaganej interpunkcji, rodzaju pisma (proste – kursywa) i liter (wielkie – małe).

Książki

(a) polska

Kościelska, M. (2004). *Niechciana seksualność. O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.

(b) polska, redagowana

Strelau, J., Ciarkowska, W., Nęcka, E. (red.). (1992). *Różnice indywidualne. Możliwości i preferencje*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

(c) obcojęzyczna, redagowana

Steiner, M., Yonkers, K., Eriksson, E. (red.). (2001). *Mood disorders in women*. London: Martin Dunitz.

(d) książka o kolejnym wydaniu

Osofsky, J.D. (red.). (1998). *Handbook in infant development*. New York: Wiley.

Rozdziały w książkach

(a) publikacja polska

Sidor, B. (2001). Ojciec w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością umysłową. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa* (s. 381–389). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

(b) publikacja obcojęzyczna

Greenberg, M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. W: J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical implication* (s. 469–496). New York: The Guilford Press.

Artykuły w czasopismach

Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107–120. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>

Nieopublikowane dysertacje i prace magisterskie

Jackowska, E. (1976). *Wpływ środowiska rodzinnego na przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Wydział Filozoficzno-Historyczny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Domurad, M. (1996). *Efektywność rozwoju umiejętności czytania u dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim za pomocą „metody baśniowych spotkań”*. Nieopublikowana praca magisterska, Wydział Rewalidacji i Resocjalizacji, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Referaty wygłoszone na konferencjach i innych spotkaniach

Jackowska, E. (1997). *Poczucie jakości życia u kobiet i mężczyzn po przebytych urazach mózgu*. Referat wygłoszony na II Sympozjum Opieki Paliatywnej – Hospicyjnej, Lublin.

Dosen, A. (1997). *Etiology, specific onset mechanisms of mood disorders among people with intellectual disablement and prevalence*. Referat wygłoszony na European Course on Mental Retardation, Nunspeet, The Netherlands.

Raporty z badań

Strelau, J., Oniszczenko, W., Zawadzki, B. (1994). *Genetyczne uwarunkowania i struktura temperamentu młodzieży i dorosłych*. (Raport KBN 1108.91.02). Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii.

Wykaz literatury nie powinien zawierać informacji prywatnych, prac w przygotowaniu. Odwołanie się do takich źródeł może występować jedynie w tekście (bez przypisów dolnych i końcowych).

Do przesłanego wydruku tekstu i jego wersji elektronicznej należy dołączyć:

- 1) prośbę wraz z podpisem, w której autor zwraca się do redakcji o wydrukowanie pracy w czasopiśmie *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, zamieszcza informację o zatrudnieniu, podaje swój tytuł naukowy, ORCID, zajmowane stanowisko, adres, numer telefonu, adres e-mailowy;
- 2) pisemne oświadczenie, że praca nie była dotąd publikowana i nie została złożona w innej redakcji. Druk oświadczenia znajduje się na stronie www.cns.aps.edu.pl w zakładce *Informacje dla autorów*.

Zmiany i odstępstwa od podanych zasad należy uzgadniać z członkami Komitetu Redakcyjnego. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo do dokonywania zmian w tekstach, bez ingerencji w treść merytoryczną.

Rzetelność naukowa

Autorzy są zobowiązani do ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp. wykorzystywanych przy publikacji) oraz źródła finansowania publikacji, wkładu instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów (*financial disclosure*). Za nieujawnienie wyżej wymienionych danych odpowiedzialność ponoszą autorzy zgłaszający manuskrypt.

Wszelkie wykryte przejawy nierzetelności naukowej (*ghostwriting* – brak ujawnienia wkładu innych osób w powstanie publikacji, *guest authorship* – sytuacje, gdy udział autora/współautora w powstanie publikacji jest znikomy lub nie miał miejsca) będą dokumentowane i nagłaśniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów. Dotyczy to także łamania i naruszania zasad etyki, które obowiązują w nauce.

Recenzowanie

Artykuły recenzowane są poufnie i anonimowo („podwójna ślepa recenzja”) przez dwóch zewnętrznych ekspertów niepozostających w konflikcie interesów z autorem/autorami manuskryptu zgodnie z „Dobrymi praktykami w procedurach recenzyjnych w nauce” (2011) opracowanymi przez MNiSW.

Procedura recenzowania oraz etapy obiegu pracy zgłoszonej do opublikowania znajdują się na stronie: www.cns.aps.edu.pl w zakładce *Zasady recenzowania*.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku w numerze czwartym.

Materiały należy składać poprzez system ICI Publishers Panel dostępny z zakładki <https://cnsonline.pl/resources/html/cms/DEPOSITSMANUSCRIPT> **lub nadsyłać na adres:** redakcjacns@aps.edu.pl

Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa

